

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

časopis za pedagošku teoriju i praksu
Godina XLIV, godišnji broj 4, 2019
UDK – 37, ISSN 0350 – 1094

REDAKCIJA

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

LEKTOR

mr Sanja Orlandić

PREVODILAC

mr Radoslav Milošević – ATOS

KOMPJUTERSKA OBRADA

Marko Lipovina

KORICE

Slobodan Vukićević

IZDAVAČ

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

ŠTAMPA

‘Stefani 91’ d.o.o. Danilovgrad

EDUCATION

magazine for pedagogic theory and practice
Year XLIV, Annual No. 4, 2019
UDK – 37, ISSN 0350 – 1094

EDITORIAL BOARD

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

LECTOR

mr Sanja Orlandić

TRANSLATOR

mr Radoslav Milošević – ATOS

TECHNICAL SUPPORT

Marko Lipovina

COVERS

Slobodan Vukićević

PUBLISHER

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

PRINTING

‘Stefani 91’ d.o.o. Danilovgrad

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU

4

Podgorica, 2019

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

E-mail :
vaspitanjeiobrazovanje@zuns.me
casopis.mpin@mps.gov.me
radovan.damjanovic@t-com.me

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

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

* * *

Glavni urednici:

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

Odgovorni urednici:

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

SADRŽAJ
CONTENTS
4 | 2019



SADRŽAJ

ČLANCI (naučni, istraživački, pregledni, stručni radovi)

Zoran JOBOVIĆ

СОЦИОЛОГИЈА МОРАЛА И ВАСПИТАЊА

- *Морал у домену васпитања и васпитање у домену морала* -

17

Olivera ISKRENOVIĆ - MOMČILOVIĆ

IMPACTS OF SOCIAL NETWORKS IN HIGHER EDUCATION ...

35

Prevod prethodnog rada

Olivera ISKRENOVIĆ - MOMČILOVIĆ

UTICAJ DRUŠTVENIH MREŽA NA VISOKO OBRAZOVANJE ...

47

Maja Ž. KOSANOVIĆ

RAZVOJ UNIVERZITETA U SREDNJEM VIJEKU

59

Marijana TERIĆ

SLIKA GRADA U ANDRIĆEVOJ *GOSPOĐICI*

81

Selma ŠABOTIĆ

Jelena MILUTINOVIĆ

TRANZICIJA IZ OSNOVNE U SREDNJU ŠKOLU: UZROCI PADA ŠKOLSKOG USPJEHA KOD ADOLESCENATA

95

Asim PRASKIĆ

Sanela PRASKIĆ

KOMPARACIJA ZADATAKA IZ ARITMETIKE I GEOMETRIJE U VASPITNOOBRAZOVNOM PROCESU POČETNE NASTAVE MATEMATIKE

111

<i>Nataša JOVIČIĆ</i> KOMUNIKOLOGIJA U INKLUZIVNOM PROCESU	129
<i>Tatjana LUČIĆ</i> UNAPREĐIVANJE STRATEGIJA ZA RAZVIJANJE VJEŠTINE RAZUMIJEVANJA GOVORA U NASTAVI STRANOG JEZIKA	145
<i>Jovana JOKOVIĆ</i> DETERMINISANJE NASILJA U VASPITNOOBRAZOVNIM INSTITUCIJAMA	153
<i>Semko R. LOZIĆ</i> ŠKOLA KAO FAKTOR RIZIKA I ZAŠTITNI FAKTOR POJAVE NASILJA	167
<i>Nada ORBOVIĆ</i> MOTIVACIJA DJECE ZA RAD	189
<i>Радосав РАКОВИЋ</i> ПРИМЈЕНА ДЕМОНСТРАТИВНЕ МЕТОДЕ У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ У ПРВОМ ЦИКЛУСУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	205
<i>Нада БОГАВАЦ Ивана КЉАЈИЋ Милица ЛАБОВИЋ</i> ЗНАЧАЈ И УЛОГА САВРЕМЕНЕ ОБРАЗОВНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У РЕАЛИЗАЦИЈИ ЗАДАТАКА НАСТАВЕ НА МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ	221
NASTAVNO-VASPITNI RAD	
<i>Ljiljana MILOVIĆ</i> PODRŠKA DAROVITIM UČENICIMA KROZ NASTAVU DOMAĆE LEKTIRE	237
<i>Marina PETROVIĆ Vladimir PETROVIĆ</i> FIZIKA I FIZIČKO VASPITANJE: INTERDISCIPLINARNI PRISTUP	255

PRIKAZI

Mr sc. Zoran JOVOVIĆ

**PRVI ELEGANTNI I VISPRENI TUMAČ FILOSOFIJE
OBRAZOVANJA U CRNOJ GORI**

(Prof. dr Slavka Gvozdrenović: OGLEDI IZ FILOSOFIJE
OBRAZOVANJA, Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore, 2019, str. 161) ..

271

Biljana JOKSIMOVIĆ

ČAROBNI SVIJET STVARANJA

(Dušanka Popović, Nađa Durković, Sanja Šubarić, Dijana Laković,
Aleksandra Vešović Ivanović, *Put stvaraoča, radost pisanja*, Edicija:
Naša škola, Zavod za školstvo Crne Gore, 2019)

275

Dr sc. Mile BAKIĆ

OD TVRDOG DO LISNATOG

KOLAŠINSKOG SIRA, Etnološki zapis, Kolašin, 2017. godine

281

CONTENTS

ARTICLES (scientific, research, reviews, professional papers)

<i>Zoran JOVOVIĆ</i> SOCIOLOGY OF MORAL AND EDUCATION <i>- Moral in the Education Domain and Education in the Moral Domain ..</i>	17
<i>Olivera ISKRENOVIĆ - MOMČILOVIĆ</i> IMPACTS OF SOCIAL NETWORKS IN HIGHER EDUCATION ...	35
Translation of previous Paper <i>Olivera ISKRENOVIĆ - MOMČILOVIĆ</i> UTICAJ DRUŠTVENIH MREŽA NA VISOKO OBRAZOVANJE ...	47
<i>Maja Ž. KOSANOVIĆ</i> DEVELOPMENT OF THE UNIVERSITY IN THE MIDDLE AGES ...	59
<i>Marijana TERIĆ</i> PICTURE OF THE CITY IN ANDRIĆ'S <i>THE WOMAN FROM SARAJEVO</i>	81
<i>Selma ŠABOTIĆ</i> <i>Jelena MILUTINOVIĆ</i> TRANSITION FROM ELEMENTARY TO HIGH SCHOOL: CAUSES OF DECLINE IN ACADEMIC PERFORMANCE OF ADOLESCENTS	95
<i>Asim PRASKIĆ</i> <i>Sanela PRASKIĆ</i> COMPARISON OF ARITHMETIC AND GEOMETRY TASKS IN EARLY MATHEMATICS TEACHING	111

<i>Nataša JOVIČIĆ</i> COMMUNICOLOGY IN THE INCLUSIVE PROCESS	129
<i>Tatjana LUČIĆ</i> DEVELOPING LISTENING COMPREHENSION STRATEGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES	145
<i>Jovana JOKOVIĆ</i> DETERMINING VIOLENCE IN EDUCATIONAL INSTITUTION	153
<i>Semko R. LOZIĆ</i> SCHOOL AS A RISK FACTOR AND PROTECTIVE FACTOR AGAINST VIOLENCE	167
<i>Nada ORBOVIĆ</i> MOTIVATING CHILDREN TO LEARN	189
<i>Radosav RAKOVIĆ</i> APPLICATION OF DEMONSTRATION METHOD IN MATHEMATICS TEACHING IN THE FIRST CYCLE OF PRIMARY SCHOOL	205
<i>Nada BOGAVAC</i> <i>Ivana KLJAJIĆ</i> <i>Milica LABOVIĆ</i> THE SIGNIFICANCE AND ROLE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN TEACHING OF YOUNGER SCHOOL-AGE CHILDREN	221
TEACHING AND EDUCATIONAL WORK	
<i>Ljiljana MILOVIĆ</i> SUPPORT FOR GIFTED STUDENTS THROUGH READING LESSONS	237
<i>Marina PETROVIĆ</i> <i>Vladimir PETROVIĆ</i> PHYSICS AND PHYSICAL EDUCATION: AN INTERDISCIPLINARY APPROACH	255

REVIEWS

Mr sc. Zoran JOVOVIĆ

**FIRST ELEGANT AND SHREWD INTERPRETER OF
PHILOSOPHY OF EDUCATION IN MONTENEGRO**

(Prof. dr Slavka Gvozdenović: REVIEWS OF PHILOSOPHY OF
EDUCATION, Faculty of Philosophy University
of Montenegro, 2019, p. 161)

271

Biljana JOKSIMOVIĆ

MAGICAL WORLD OF CREATION

(Dušanka Popović, Nađa Durković, Sanja Šubarić, Dijana Laković,
Aleksandra Vešović Ivanović, *The creator's path, the joy of writing*,
Edition: Our School, Bureau for Education Services, Montenegro, 2019)

275

Dr sc. Mile BAKIĆ

Draginja Kujović, **OUT OF LEAFY CHEESE FROM KOLASIN**,
Ethnological record, Kolasin, 2017

281

ČLANCI
(naučni, istraživački, pregledni, stručni radovi)



Зоран ЈОВОВИЋ¹

СОЦИОЛОГИЈА МОРАЛА И ВАСПИТАЊА - Морал у домену васпитања и васпитање у домену морала -

Резиме:

Однос између морала и васпитања је сложен, као што је сложен и однос између социјалног система и морала. Сложеност односа између морала и васпитања последица је значаја, значења и смисла које и морал и васпитање, па можемо рећи и образовање имају за индивидуу и социјални систем, то јест за све оно што у том систему егзистира. Индивидуа и социјални систем, као и васпитање и образовање су подсистеми ширег или глобалног социјалног система и они су у односу међузависности. У раду се, поштујући основне епистемолошке принципе као што су: општост, систематичност, објективност и прецизност, подробно разматра: морал, корелација: друштво – морал, аутономно и хетерономно у социологији морала, морални приступи којим се оправдавају дјеловања и понашања појединаца у друштву и морално васпитање, то јест морал у домену васпитања и васпитање у домену морала.

Кључне ријечи: морал, морално понашање, васпитање, вриједности, појединац, шири социјални систем, то јест друштво.

Одређење морала

Различита су дефинисања морала, а нарочито ако се има у виду обим, врста, садржај и форма² оних појава које се означавају појмом морал. Када је у питању обим значења и смисла појма морал, једна дефинисања су шира, док су друга дефинисања ужа. Према дефинисању са ширег аспекта, морал није ништа друго него свако понашање које, директно

¹ Мр сц. Зоран Јововић, докторанд (пред одбраном докторске дисертације), Филозофски факултет Универзитета Црне Горе.

² Проф. др Чедомир Чупић, СОЦИОЛОГИЈА: структура, култура, владавина, Факултет Политичких наука Универзитета у Београду, Чигоја штампа, Београд, 2002.

или индиректно, „доприноси нашем благостању и благостању других или га спречава“.³ Надаље, по дефинисању са ширег аспекта морал је „скуп схватања, судова, осећања, обичаја који се тичу односних права и дужности људи међу собом, признатих и општепознатих у једном датом раздобљу и цивилизацији“.⁴ С друге стране, у дефинисањима са ужег аспекта морал као регулативна идеја се одређује помоћу једноставне и истовремено комплексне добро познате подјеле на два атрибута – добро и лоше⁵, то јест зло.

Усредсредимо се сада на врсту појаве као још један критеријум приликом дефинисања појма или ријечи морал. Разликујемо двије основне врсте појава: (прво) понашање појединаца и скупина у друштву и (друго) норма о понашању појединаца и скупина у друштву. Према првом значењу, морал имплицира групне и појединачне ставове који се разумијевају и тумаче или боље речено схватају као посебан вид социјалне (културне, политичке, економске, образовне и слично) реалности. Ти ставови су „надахнути искуством борбе против свих препрека што се супротстављају људском напору као манифестацији која је призната као достојна непристрасног одобравања“.⁶ Другом значењу (норма о понашању индивидуа и група у ширем социјалном систему), наклоњена је већина научника (прво социолога морала, а затим философа, антрополога, психолога, историчара и др.) који су се подробније бавили изучавањем морала као регулативне идеје.⁷ У социјалном систему у коме се простире мрежа социјалних односа егзистирају различите норме које се превасходно путем васпитања и образовања преносе са генерације на генерацију; (норме) усмјеравају појединце и скупине како би требали/ле да се понашају у заједници. Поред (моралног) понашања, битну улогу имају и друге моралне категорије. Према Павићевићу⁸, то су морални судови, карактер, савјест, дужност и вриједности.

³ Herbert Spencer, LES BASES DE LA MORALE EVOLUTIONNIST, у: Др Радомир Лукић, СОЦИОЛОГИЈА МОРАЛА, Научна књига, Београд, 1976, стр. 98.

⁴ Погледати: Lucien Levy-Bruhl, LA MORALE ET LA SCIENCE DES MOEURS, Prsses Universitaires de France, Paris, 1971, str. 101 и проф. др Чедомир Чупић, СОЦИОЛОГИЈА: структура, култура, владавина, Факултет Политичких наука Универзитета у Београду, Чигоја штампа, Београд, 2002.

⁵ Видјети: Др Радомир Лукић, СОЦИОЛОГИЈА МОРАЛА, Научна књига, Београд, 1976, стр. 100; Проф. др Чедомир Чупић, СОЦИОЛОГИЈА: структура, култура, владавина, Факултет Политичких наука Универзитета у Београду, Чигоја штампа, Београд, 2002, стр. 45.

⁶ Жорж Гурвич, СОЦИОЛОГИЈА, књ. 2, Напријед, Загреб, 1966, стр. 157.

⁷ Др Радомир Лукић, СОЦИОЛОГИЈА МОРАЛА, Научна књига, Београд, 1976, стр. 101; Проф. др Чедомир Чупић, СОЦИОЛОГИЈА: структура, култура, владавина, Факултет Политичких наука Универзитета у Београду, Чигоја штампа, Београд, 2002, стр. 45.

⁸ Вуко Павићевић, ОСНОВИ ЕТИКЕ, Култура, Београд, 1967, стр. 11-14.

Дефинисања морала по садржини и облику доста су различита. По садржају, морал се дефинише атрибутима добро и лоше. Једана група философа или конкретније речено етичара приликом одређења појма морал користе и ријечи: тачно – исправно и нетачно – неисправно.⁹ Одређења морала по садржини прати низ различитих проблема, а превасходно због разумијевања и тумачења ријечи *добро*. Издвајају се три приступа: према првом, добро се дефинише према утицају на појединца; други, „који произилази из садржинског одређења појма добро“¹⁰; и, трећи, како се разумијева, тумачи и објашњава однос добра према реалности.¹¹

Размотримо наведене приступе. По првом приступу, издвајају се два тумачења добра, а самим тим и два тумачења морала: прво, добро је врховно добро и, друго, добро је дужност, то јест оно је морална дужност појединаца у социјалној заједници. Прво (добро је врховно добро) је упутство који је то наш циљ у животу, чему треба да истински тежимо. Овдје се морал не посматра као норма, то јест оно се не намеће, већ се појављује као смјерница у препознавању шта је добро и чему треба да тежимо (да ли је то срећа, задовољство или нешто сасвим треће). Ово схватање је широко прихваћено у античким теоријама, а блиско је Спенсеру и одређеној скупини мислилаца који морал схватају као инстинкт. Друго, морал као дужност, имплицира да индивидуа мора самој себи да намеће дужност да би уопште могла да доживи морално добро. По овом схватању, индивидуа по својој природи склона је да се одупре било каквом наметању, па чак и наметању оног што је исправно, тј. добро. Индивидуа се бори „са сопственом природом да би уз помоћ наметнуте моралне дужности реализовала морално добро“. Дакле, „морал у овом одређењу моралног добра није ништа друго него заповест“.¹²

⁹ Једна група етичара ‘у фундаменталне етичке категорије урачунава и категорију *исправно* односно *неисправно*, и то упоредо *са треба* и *не треба*. Нама се, међутим, чини да иако *исправно* и *неисправно* морамо уврстити у основне категорије ипак оне немају подједнако фундаментални значај као *треба* и *не треба*, већ су изведене из њих као што, с друге стране, и саме категорије ‘треба’ и ‘не треба’ сматрамо изведеним из појмова вредности и хијерархије вредности.” (Вуко Павићевић, ОСНОВИ ЕТИКЕ, Култура, Београд, 1967, стр. 13-14).

¹⁰ Проф. др Чедомир Чупић, СОЦИОЛОГИЈА: структура, култура, владавина, Факултет Политичких наука Универзитета у Београду, Чигоја штампа, Београд, 2002, стр. 46.

¹¹ Мур у својој књизи тврди да се ријеч добро не може одредити. По овом аутору, добро је ‘прост појам као што је ‘жуто’ прост појам; исто као што не можете никаквим начином објаснити икоме ко већ не зна шта је жуто, тако не можете објаснити ни шта је добро.’” (Мур, ПРИНЦИПИ ЕТИКЕ, Нолит, Београд, 1963, стр. 11-18).

¹² Проф. др Чедомир Чупић, СОЦИОЛОГИЈА: структура, култура, владавина, Факултет Политичких наука Универзитета у Београду, Чигоја штампа, Београд, 2002, стр. 46.

Према садржини ријечи добро, дефинисање морала може се диференцирати. Могуће га је дефинисати, с једне стране, са апстрактног становишта и, с друге стране, са конкретног становишта. Ако добро разумијевамо и тумачимо по норми онда га дефинишемо са апстрактног становишта, док је конкретно становиште посљедица конкретних дефинисања ријечи морал. На примјер, како наводи Кант¹³, ако добро имплицира спокој, васпитање и образовање, то јест знање и слично, онда је логично да се на основу овог садржаја добра, који је конкретан сам по себи дефинише и морал.¹⁴

Ријеч добро, посматрана у односу према реалности може бити дефинисана са два аспекта: први, нормативно и, други, индикативно. Први подразумијева да се појам добро дефинише субјективно. Појединце који одређују добро не „тиче“ се реалност у којој бивствују. Такође, они се ни не обазире на мишљења других. Тачније, за њих је добро оно што они доживљавају или мисле да је добро. Према другом, индикативном аспекту важно је шта се у друштвеној заједници схвата као добро. Формално дефинисање морала фокусира се на облике просуђивања моралности и моралног понашања појединаца и скупина у социјалној заједници. Према Ч. Чупићу¹⁵, ти облици су: различити закони, затим – заповјести и, на крају, препоруке.

Диркемово одређење морала

Емил Диркем, као један од најистакнутијих социолога, истиче да морал прије свега представља један комплексан систем правила понашања индивидуа. Обзиром да посједују ауторитет, моралним правилима се покоравимо из разлога што она заповиједају. „Откриће се тако, али једном чисто емпиријском анализом, појам дужности, којој ће се дати дефиниција врло слична оној коју је дао Кант. Принуда је, дакле, једно од првих

¹³ Имануел Кант, КРИТИКА ПРАКТИЧКОГ УМА, Напријед, Загреб, 1974, стр. 101.

¹⁴ Радомир Лукић истиче да се дефинисање *добра* са апстрактног становишта приближава формалном дефинисању, а „делимично чак и прелази у ово. С друге стране, јасно је да нема неке одређене границе између апстрактног и конкретног одређивања тако да и ова два начина одређивања прелазе један у други. Ово произилази већ из тога што је свако конкретно одређивање помоћу појмова, те тако и кад добро одреди наизглед најконкретније, на примјер као срећу и слично, та одредба садржи извесну апстракцију, јер је *свако* понашање које испуњава тај услов морално, односно добро.” (Др Радомир Лукић, СОЦИОЛОГИЈА МОРАЛА, Научна књига, Београд, 1976, стр. 105).

¹⁵ Проф. др Чедомир Чупић, СОЦИОЛОГИЈА: структура, култура, владавина, Факултет Политичких наука Универзитета у Београду, Чигоја штампа, Београд, 2002, стр. 47.

обележја моралних правила“.¹⁶ *Принуда* је, дакле, само један важан аспект морала, док је други, према Диркему, *пожељност*. Он у *пожељности* проналази један јако битан елемент, а то је „природа дужности“. Ако нас садржај „дела привлачи, у његовој је природи да не може бити извршен без напора, без принуде над властитом личношћу. Елан, чак ентузијастички, са којим ми можемо морално делати, подиже нас изнад нас самих, издиже нас изнад наше природе, што се не догађа без потешкоћа, без напора. То је жељивост *sui generis* која се обично назива *добро*“.¹⁷ Очигледно је да су за Диркема *добро* и *дужност* она два кључна елемента на којима треба инсистирати, мада, с друге стране, исти не оспорава и постојање неких других.

Овај приступ моралу је чисто *социолошки*, мада је и једним дијелом и формални. Посматрано са чисто социолошког аспекта, „обележје морала није било приписано поступку који има циљ интерес индивидуе, или усавршавање индивидуе схваћене на један чисто егоистички начин“.¹⁸ Према Диркему, „ако постоји неки морал, он може да има за предмет само“ скупину која је састављена од појединаца, који су повезани, то јест друштвени систем, „под условом, међутим“, да шири друштвени систем, то јест „друштво може да буде схваћено као личност квалитативно различита од индивидуалних личности које га сачињавају“.¹⁹ Тамо гдје почиње припадност некој друштвеној скупини, почиње и морал. Сасвим је јасно да из поменутог произилази да је за појединца шири друштвени систем изузетно добар па и пожељан. Појединац не може да егзистира без друштва. Ако би појединац оспоравао или негирао друштво, оспоравао би и негирао самог себе. Друштво превазилази појединца; оно је добро, а као такво оно је „морални ауторитет који извесним прописима понашања даје карактер обавезности“.²⁰

Вајлово одређење морала

Ерик Вајл, филозоф и социолог политике, одређујући морал истиче да сваки човјек у социјалној заједници носи у себи „оно што у човјеку конституише човечност“. Човјек није предмет и никако се не смије тако посматрати, то јест као ствар са којом се рукује и која служи за свакодневну употребу. Код човјека се мора строго поштовати човјечност; човјек је умно

¹⁶ Емил Диркем, ОДРЕЂЕЊЕ МОРАЛНЕ ЧИЊЕНИЦЕ, часопис „Идеје“, бр. 60/1970, стр. 243-244.

¹⁷ Оп. цит. стр. 244.

¹⁸ Оп. цит. стр. 245.

¹⁹ Оп. цит. стр. 245-246.

²⁰ Проф. др Чедомир Чупић, СОЦИОЛОГИЈА: структура, култура, владавина, Факултет Политичких наука Универзитета у Београду, Чигоја штампа, Београд, 2002, стр. 56.

биће и са њим као таквим треба и поступати. Човјек који је моралан – сам је, „за себе, и све што он зна о својим обавезама према другима, то је да нема права да спречава свог ближњег да такође буде за себе и сам, једно ЈА које слобода у њему треба да потчини слободи“.²¹ Према овом аутору, одлучивање за морал јесте ништа друго него слободно одлучивање и то у једном ширем смислу који се разликује од „онога који реч слобода има у оквиру морала, јер се то одлучивање оправдава тек накнадно после избора ума: идеја оправдања претпоставља бирање ума“.²² Појединац који има интенцију да морално живи у социјалној заједници, „а не само да себе разуме и оцењује према моралу, делаће у правцу остварења циља морала. Свака радња ће се оцењивати према његовим максимама. Али те максиме неће више бити само сагласне међу собом, оне морају бити сагласне и са идејом прогресивног остварења царства сврха“²³ у социјалној заједници.

Позитивизам се појављује у диференцираним облицима, као што су: релативизам, историцизам и слично, а Вајл упозорава да он (позитивизам) као такав има интенцију да жртвује моралне рефлексије, то јест да жртвује њихову аутономност. Тим путем се понашање које је експлицитно морално своди на узроке а исти су у односу зависности од нечег сасвим другог. „Чим се своде на друге околности, морално понашање губи спецификум и утапа се у друге појаве и норме“.²⁴ Ако нема аутономије – нема ни морала. *Човјек који је моралан – васпитава друге.* То је његов главни задатак. **Васпитавањем** их потчињава закону који је универзалан. У том процесу користиће средства која му је омогућила емпирија, тј. историјска позитивност, „јер страст људи треба победити на плану страсти и њеним властитим средствима“.²⁵

Васпитач тежи да одликује појединца који у сопственим радњама пази, то јест води рачуна о два основне интереса: универзалном и конкретном. Такође, води рачуна о ономе што друштвена заједница својим обичајима и различитим нормама одређује као интерес. Васпитач жели да одликује појединца који ће у сваком свом подухвату тежити да најбоље што може одигра своју **социјалну улогу**. **Васпитање** је, наводи Ерик Вајл²⁶, „дресирање животиње у човеку. Но та дресура није дресирање животиње: животиња ће, уколико дела сходно уму или ради неке сврхе, делати по вољи неког другог, па иако јој није стално нужан надзор она ће увек морати

²¹ Ерик Вајл, ПОЛИТИЧКА ФИЛОСОФИЈА, Нолит, Београд, 1982, стр. 52.

²² Оп. цит. стр. 53.

²³ Оп. цит. стр. 57.

²⁴ Проф. др Чедомир Чупић, СОЦИОЛОГИЈА: структура, култура, владавина, Факултет Политичких наука Универзитета у Београду, Чигоја штампа, Београд, 2002, стр. 58.

²⁵ Ерик Вајл, ПОЛИТИЧКА ФИЛОСОФИЈА, Нолит, Београд, 1982, стр. 73.

²⁶ Оп. цит. стр. 77.

да добија наређења. Васпитање људске индивидуе јесте дресура чији је крајњи циљ да од васпитаника начини васпитача, васпитача себе самога као и свих оних којима је потребно васпитање“ у друштвеној заједници.

Социологија морала

Однос: друштво – морал

Социологија морала, као посебна социолошка дисциплина, полази од става да шири друштвени систем, то јест друштво има главну улогу у уграђивању морала у појединца, као и да је морал производ друштва. Добро је за појединца оно што друштво сматра да је исправно – добро. Социологија морала нити прихвата нити одбацује могућност дефинисања морала слободом и избором индивидуа у друштву. Јер слобода индивидуа у односу је зависности од социјалног окружења. Морал своди појединца у оквиру цјелине у којој егзистира. За социологију морала елементи као што су: преданост, дисциплина, а нарочито оданост групи и групном животу кључне су категорије моралности. Друштвени живот је кључан за појединца, нарочито за његов морални живот. С друге стране, неопходно је имати у виду и да исти тај друштвени живот може да уништи појединца, то јест да у њему уништи осјећај за морал, може да уништи „испољавање слободне воље“,²⁷ и аутономију рационалног одлучивања.

У социологији морала, морал се разумијева, тумачи и објашњава као објективна датост у комплексној и истовремено сукобима или борбама богатој цјелини социјалног искуства и живота. Ако морал схватимо као понашање појединаца у социјалној заједници, онда је и логично да то понашање мора бити усмјеравано нормама. Норме су се током развоја социјалне заједнице мијењале, на исти начин као што су се мијењали и начини посматрања и одношења према нормама. На примјер, постоје „ типови глобалних друштвених структура, као и ужих друштвених група, који фаворизују ауторитет појединца (патријархални тип ауторитета), где се друштвено-моралне норме извршавају, јер се таквим појединцима дугује оданост и послушност“.²⁸

У разматрањима односа између ширег друштвеног система, то јест друштва и морала, врли често се поставља питање: да ли морал јача шири социјални систем, то јест друштво? Већина социјалних теоретичара је сагласна да јача, али не и увијек. Ако је морал идеал супротан условима који треба да обезбједе опстајање ширег социјалног система, онда можемо рећи да морал слаби шири социјални систем и доприноси пропасти истог.

²⁷ Проф. др Чедомир Чупић, СОЦИОЛОГИЈА: структура, култура, владавина, Факултет Политичких наука Универзитета у Београду, Чигоја штампа, Београд, 2002.

²⁸ Др Миомир Ивковић, СОЦИОЛОГИЈА ОБРАЗОВАЊА I, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Ниш, 2003, стр. 214.

Ако у једном ширем социјалном систему, то јест друштву „доминира“ морал по коме треба имати само једно дијете или чак ни једно, онда је јасно да такав морал доводи до слабљења ширег социјалног система, то јест друштва. Такође, ако је шири друштвени систем сложен из ужих друштвених система, који имају диференциране морале, који су и у супротности, онда долази до моралних конфликта. Морал се тако јавља као један од чинилаца који доводи до конфликта и, на крају, до пропасти. Морални конфликти су веома озбиљни социјални конфликти. „Обезбеђење максималне човечности указује на то да се човек може развити у правој и пуној човека тек у једној заједници која је морална заједница, у којој он признаје друге људе за људе равне себи и у којој други признају њега за човека равног себи. У свему томе **образовање/васпитање** има посебно место“.²⁹ (Подвукао З. Ј.).

Аутономно и хетерономно у социологији морала

Морал мора бити безуслован, то јест он мора обухватати све појединце у социјалној заједници. Он мора бити схватљив свим појединцима и скупинама, а реализује се путем интенције за добром. Такође, он се и остварује као слобода. Темељи се на индивидуалној одлуци и на слободном избору, па и на дужности. Заједница у којој су индивидуе слободне, подразумејева и постојање избора, а само постојање избора значи да је морал присутан, то јест „на делу је добро или зло“.³⁰

Посматрано са аспекта социологије морала, појединац који живи са другим појединцима у социјалној заједници поред сопствене (унутрашње) обавезности има јавну (спољашњу), тачније друштвену обавезност. Развој једне, оне унутрашње обавезности имплицира и развој друге, оне спољашње обавезности.³¹ Ове обавезности врло често су у конфронтацији. Конфронтација аутономног и хетерономног догађа се у процесу социјализације и персонализације. Морал се, како наводи проф. др Чедомир Чупић, „активно одржава као систем норми дужности и вредности а испољава се у облику савести“.³² Савјест је „интернализирани систем важећих норми којима се одређује шта је добро а шта зло за

²⁹ Оп. цит. стр. 214.

³⁰ Проф. др Чедомир Чупић, СОЦИОЛОГИЈА: структура, култура, владавина, Факултет Политичких наука Универзитета у Београду, Чигоја штампа, Београд, 2002, стр. 61.

³¹ Gabriel Madinier, LA CONSCIENCE MORALE, Presses Universitaires de France, Paris, 1969, p. 68. у: проф. др Чедомир Чупић, СОЦИОЛОГИЈА: структура, култура, владавина, Факултет Политичких наука Универзитета у Београду, Чигоја штампа, Београд, 2002, стр. 60-61.

³² Проф. др Чедомир Чупић, СОЦИОЛОГИЈА: структура, култура, владавина, Факултет Политичких наука Универзитета у Београду, Чигоја штампа, Београд, 2002, стр. 61.

појединца, другог човека, дато друштво и људски род“.³³ Савјест је „појава родних захтева у субјекту“.³⁴ У бројним језицима се ријеч савјест везује за знање.³⁵ Како истиче Бранко Бошњак: кад се познаје добро и лоше, то јест зло – онда савјест може функционисати; „знање о њима постаје у њој експлицитно (разуме се, увек само знање о нечем *конкретно* добром и нечем *конкретно* злом), и није случајно што га је Адам Смит назвао ‘непристрасним судијом’.“ Шта значи непристрасност? Значи да савјест никако „не стаје на страну партикуларитета, али може значити и то да се она не залаже ни за системе захтева који су одступили од интернализованог система захтева појединаца, који су њему сасвим“³⁶ страни. Процес социјализације појединца обогаћује се развојем савјести, а доприноси и „самоосвешћивању појединца“.³⁷

Морални приступи којим се оправдавају дјеловања и понашања појединаца у друштву

Диференцирани су морални приступи да би се оправдала дјеловања и понашања појединаца у ширем друштвеном систему. Из тог плурализма могу се издвојити два основна: први је *деонтолошки* а други је *прагматички*. Према првом приступу, појединци у социјалном систему дужни су да се увијек морално понашају и морално дјелују. Они појединци који то не чине су штеточине, то јест они су неморални. Овај приступ омогућава да се зло не може измјерити: нема већег или мањег зла. Појединац треба да поштује моралне принципе, треба да их у свакој ситуацији, ма каква она била, практикује иако ће бити на губитку. На тај начин успјеће да сачува себе. Добро је вриједно и као такво не треба се мјерити. Морални облик живота је управо због тога најтежи, али, с друге стране, и најљудскији. Према овом приступу, деонтолошком приступу, не треба бити у контакту са рђавим појединцима а све због властитог добра и добра друштва. Истина, рђави појединци друштву могу донијети и корист (барем привремено) али добро – никада. Са таквим појединцима не треба бити озбиљан, па и када се од њих има корист. Зашто? Зато што се никада не може знати када ће се код рђавих (криминалаца, узурпатора добрих друштвених односа и слично) пробудити порив а с тим и наступити велика пропаст. За

³³ Миладин Животић, АКЦИОЛОГИЈА, Напријед, Загреб, 1986, стр. 187.

³⁴ Агнеш Хелер, СВАКОДНЕВНИ ЖИВОТ, Нолит, Београд, 1978, стр. 142.

³⁵ Проф. др Чедомир Чупић, СОЦИОЛОГИЈА: структура, култура, владавина, Факултет Политичких наука Универзитета у Београду, Чигоја штампа, Београд, 2002, стр. 62.

³⁶ Бранко Бошњак, ФРАГМЕНТИ О ЕТИЦИ, ИЛУЗИЈИ ЕТИКЕ И ЕТИЦИ ИЛУЗИЈЕ, часопис “Praxis”, бр. 4-6/1966, стр. 552.

³⁷ Проф. др Чедомир Чупић, СОЦИОЛОГИЈА: структура, култура, владавина, Факултет Политичких наука Универзитета у Београду, Чигоја штампа, Београд, 2002, стр. 62.

разлику од деонтолошког, по другом *прагматичком моралном приступу* понашања и дјеловања појединаца у социјалном систему могуће је измјерити: зло се може измјерити, а свака радња која иде у прилог успјеху и користи може се тумачити као добра. Прагматички приступ успјева да морал релативизује; успјева да многа неморална дјеловања и понашања појединаца просто оправда. Помоћу њега поступци који нијесу морални бивају рационализовани. Управо њиме насилници и узурпатори правдају своје поступке, то јест свој неморал. Отуда и чувена реченица или тачније став: „Учинићемо мало зло да би помоћу њега зауставили велико“.³⁸

Социологија моралног васпитања

Однос између морала и васпитања је сложен, као што је сложен и однос између социјалног система и морала. Сложеност односа између морала и васпитања последица је значаја, значења и смисла које и морал и васпитање, па можемо рећи и образовање имају за индивидуу и социјални систем, то јест за све оно што у том систему егзистира. Индивидуа и социјални систем, као и васпитање и образовање су подсистеми ширег или глобалног социјалног система и они су у односу међузависности. Посматрано с тог аспекта изучавање комплексног односа између васпитања и морала могуће је у двије социолошке равни³⁹:

1) Изучавање, то јест разумијевање, тумачење и објашњење оних односа који су настали као последица утицаја морала на домен васпитања (и образовања) и

2) Изучавање, то јест анализа и/или објашњење односа који су настали као последица утицаја васпитања (и образовања) на домен морала. Усредсредимо се на анализу ове двије социолошке равни.

1. Морал у домену васпитања

Анализа утицаја морала на домен васпитања се најједноставније речено схвата као сложен процес у коме (млади) појединци и скупине стичу знање о моралним нормама у социјалној заједници. Надаље, схвата се, то јест разумијева, тумачи и објашњава и као процес у коме се моралне норме које постоје у социјалној заједници постепено усвајају. Поред моралних норми, подједнако су важне и моралне вриједности и морално понашање. Већ смо истакли да се човјек не смије посматрати као ствар са којом се рукује, јер је човјек умно биће које има двије димензије: моралну и друштвену. Он се труди да живи према законима доброг и лијепог а добро и лијепо имају непроцјењиву релевантност за цјелокупан развој. И на индивидуалном и на колективном, то јест друштвеном плану. Когнитивни,

³⁸ Оп. цит. стр. 69.

³⁹ Др Миомир Ивковић, СОЦИОЛОГИЈА ОБРАЗОВАЊА I, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Ниш, 2003, стр. 214.

афективни и психомоторни развој – основни су елементи или прецизније речено подручја развоја личности. Интелектуалне способности појединца и знање истог односе се на когнитивно подручје. Афективно подручје развоја личности односи се на ставове појединаца, њихово мишљење и на емоције према социјалној заједници и према самима себи. „Управљање моторичким апаратом људског организма“⁴⁰ односи се на психомоторно подручје развоја личности.

Човјек постаје морално биће процесом васпитања у социјалној заједници. Васпитање је она кључна категорија која сваком човјеку открива који је то његов положај и улога у заједници, а поред тога оно га и просвећује. „Васпитање садржи у себи однос према ономе што је прошло, задржавајући оно што се показало вриједним, и преносећи га генерацијама које долазе. Свака генерација има своју садашњост и изнова одређује свој однос према прошлом и будућем“⁴¹. Васпитање помаже човјеку да јасно дефинише положај и улогу морала прво за себе а онда за друге, то јест за социјалну заједницу у којој дјелује/ју. Човјек на тај начин гради свој морал. Какав је однос васпитања и моралних идеала? Они су у вези, васпитање их није лишено. Васпитањем се реалност оцјењује, па и констатује. Поред тога, препоручују се и ставови и правила. Човјеков интелект је немогуће одвојити од морала, то јест интелектуална и морална страна су чврсто повезане. Знање о моралним нормама је један од битнијих циљева васпитања (па и образовања), јер је чињеница да без знања о моралним нормама у социјалној заједници нема ни моралног васпитања. Овим потоњим се изграђује (1) свијест, то јест морална свијест, затим – (2) осјећање и, на крају, (3) морално понашање и дјеловање. Сва три елемента доприносе развоју моралне социјалне заједнице. Циљ моралног

⁴⁰ Оп. цит. стр. 215.

⁴¹ Управо се на овај начин „**манифестује усмјереност васпитања према будућности, према ономе што још није, а требало би да буде. О томе какав би свијет требало да буде постоје различита, некад и дивергентна гледања. Тако налазимо примјере у којима се правци дјеловања исцрпљују у апстрактним захтјевима, умјесто да буду израз стварних потреба и могућности у одређеном историјском и социокултурном контексту. Усмјереност према обликовању још непостојећег из перспективе онога што је прошло показује чин човјековог стваралаштва. У тежњи ка бољем и вреднијем, у трагању за оним што би тек требало да буде, а што би васпитањем требало остварити, садржана је суштина оног по чему је васпитање збивање значајно за људску судбину. Оно ‘боље’ живи у повезаности свих времена (Дилтај) и у сваком стварању појединачног разоткрива релативност и пролазност који су му својствени**” (Подвукао З.Ј.) – констатује проф. др Славка Гвозденовић као релевантан и вјеродостојан социолошки и филозофски писац (проф. др Славка Гвозденовић, ФИЛОСОФИЈА, ОБРАЗОВАЊЕ, НАСТАВА, Завод за уџбенике и наставна средства, Подгорица, 2005, стр. 18).

васпитања, које се посматра као саставни сегмент комплетног васпитања индивидуа и група у социјалној заједници, јесте да се повећа знање о понашању које је исправно, то јест лијепо и добро. „Садржај и циљ тог васпитања одређени су моралним нормама које владају или тек настају“⁴² у социјалној заједници.

Према Ивковићу⁴³, три су односа у којима се успостављају моралне вриједности, а исте су исказане моралним нормама. То су:

- 1) Однос индивидуе према социјалној заједници у којој бивствује,
- 2) Однос индивидуе према другим индивидуама у социјалној заједници,
- 3) Однос индивидуе према самој себи.

Наведеним односима јасно се дефинишу **задачи моралног васпитања**. И не само да се дефинишу, они се и прецизно разврставају. Према Ивковићу, ти задаци су:

1) У структури односа индивидуе према социјалној заједници моралом и васпитањем, то јест моралним васпитањем код индивидуа треба развијати:

- Трпељивост према другим индивидуама у социјалној заједници,
- Трпељивост према другим народима,
- Трпељивост, то јест **толерантност према различитостима**,
- Родољубље,
- Позитиван однос према радним активностима (послу) и имовини,
- Позитиван однос према различитим покретима и према **прогресивнијим** и истовремено **различитим**, то јест **оригиналним индивидуама** и слично.

2) Из структуре односа према другим индивидуама у социјалној заједници, са којима се живи – да ли директно или шире, извиру и моралне норме и моралне вриједности које треба непрестано развијати. То су: **толерантност** (стрпљење, подношење, попустљивост), солидарност, хуманост, **разумијевање различитости** (јер демократија, за коју се толико боримо, подразумева различитости), однос разумијевања ближњих, љубав, **конституисање добрих и лијепих односа у мрежи друштвених односа** и слично.

3) Однос индивидуе према самој себи потребује васпитање оних моралних особина које су релевантне за цјелокупан развој, најприје индивидуални а затим и колективни, то јест друштвени. Неке од њих су: одговорност, храброст, истинољубивост, упорност, самокритичност, **оригиналност** и слично.

Васпитањем, што је веома важно истаћи, требало би да се елиминишу или сузбију оне непожељне особине код индивидуа. То су: **завист**,

⁴² Др Миомир Ивковић, СОЦИОЛОГИЈА ОБРАЗОВАЊА I, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Ниш, 2003, стр. 216.

⁴³ Оп. цит. стр. 216.

надменост, мржња, нетрпељивост и/или дискриминација, лицемјерје, оговарање, лагање, измишљање и слично.⁴⁴ Овдје се нужно поставља сљедеће питање: *Да ли се ове негативне особине воље и карактера могу елиминисати?* Не могу се елиминисати, али се могу ублажити. Пракса тако показује и доказује.

Поменуте негативне особине воље и карактера нијесу само присутне код младих, већ и код одраслих. Што је јоше горе, присутне су и код оних који се подробно баве васпитањем и образовањем (наставнички позив). Како у основном, тако и у средњем и, на жалост, вишем и високом образовању. Наставнички позив је изузетна и значајна друштвена улога и овај позив, данас је у кризи. И не само наставнички позив, већ и морал. Због тога је неопходно радити на обнављању задатака моралног васпитања.

Задаци моралног васпитања, које смо мало прије навели и дефинисали, остварују се у сложеном процесу васпитања и образовања и то путем оних садржаја који припадају и садржају моралног васпитања. Мисли се елементе који припадају, то јест налазе се у сржи моралног понашања – то су: моралне норме, морални принципи и моралне вриједности.⁴⁵

Под садржајем моралног васпитања, посматрано са аспекта педагогије, подразумевају се⁴⁶:

- 1) Васпитање које је опште вриједносно,
- 2) Грађанско и политичко васпитање и
- 3) Патриотско – родољубиво васпитање.

Ако овако дефинишемо садржај моралног васпитања, онда исти више не припада оквирима морала – превазилази га. Превазилази задатке моралног васпитања, односно превазилази моралне законе и морално понашање.

У социологији васпитања и образовања, када је ријеч о моралном васпитању, инкорпорирају се карактеристике моралности са задацима, па и садржајем моралног васпитања. Тако чувени Диркем⁴⁷, пишући о односу *друштва, морала и васпитања*, карактеристике моралности повезује са процесом васпитања. Он, са социолошког аспекта, говори о:

⁴⁴ Оп. цит. стр. 216.

⁴⁵ Оп. цит. стр. 217.

⁴⁶ Ј. Ђорђевић, *МОРАЛНО ВАСПИТАЊЕ – ТЕОРИЈА И ПРАКСА*, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад, 1996, стр. 32 и Б. Јовановић, *ШКОЛА И ВАСПИТАЊЕ*, Учитељски факултет, Јагодина, 1998, стр. 38. у: Др Миомир Ивковић, *СОЦИОЛОГИЈА ОБРАЗОВАЊА I*, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Ниш, 2003, стр. 217.

⁴⁷ Е. Durkheim, *L' EDUCATION MORALE*, F. Alcan, Paris, 1934, p. 147 у: Др Миомир Ивковић, *СОЦИОЛОГИЈА ОБРАЗОВАЊА I*, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Ниш, 2003, стр. 217.

- 1) Духу самопреговора (развијање осјећаја припадности социјалним скупинама),
- 2) Формирању воље која је аутономна и
- 3) Васпитању духа дисциплине.

Двије су животне фазе у којима се одвија процес моралног васпитања. Прва животна фаза је несвјесна и односи се на рано дјетињство. Млада индивидуа, у овој животној фази, према Ивковићу, поистовјећена је са друштвеном заједницом. Заједница је хомогена, као и породица, што доприноси њеном инкорпорирању са индивидуом. Основна карактеристика ове етапе јесте што млада индивидуа, то јест дијете опонаша скупину а да притом нема свијест да се адаптира социјалној околини, као и да усваја правила понашања. Друга животна фаза или етапа је свјесна. Млада индивидуа, у овој етапи, постепено се одваја од социјалне заједнице, постепено се индивидуализује а индивидуализује се и сам процес усвајања моралних норми.

У сложенем процесу моралног васпитања најчешће се примјењују два метода: *активни метод васпитања и пасивни метод васпитања*. Првим се млада индивидуа уводи у социјалне процесе; индивидуа постаје активан учесник у тим процесима. Надаље, индивидуа сазнаје који морал за њу важи и постепено га усваја. Други, пасивни метод васпитања, имплицира да млада индивидуа не партиципира активно „у неком аутентичном друштвеном процесу, већ само у процесу самог моралног васпитања. Ту се учи моралу као и сваком другом знању. Васпитанику се омогућава да посматра аутентичне процесе других активних учесника у моралној ситуацији. Дочаравање моралне ситуације се врши и говором; у том случају васпитање је вербално“.⁴⁸ Школа као друштво у малом, као друштвени микрокосмос, када је ријеч о пасивном методу усвајања морала, има нарочит значај, значење и смисао. Младим индивидуама се у овој институцији образовања омогућава разумијевање, тумачење и објашњење морала са теоријског аспекта. У школи се учи морал, говори се о моралу. Школа омогућава индивидуама да прошире своје искуство – не само животно, већ и морално искуство. Она има свој живот. Из живота у њој (школи) морална правила се уче „и примењују санкције за моралне прекршаје. Посебно је важан пример наставника. Уколико се наставник не придржава моралних норми са којима упознаје ученике, стварају се услови за моралну кризу ученика. На крају, у школи се ученик налази у објективној друштвеној ситуацији, као носилац моралне улоге. Школа контролише моралне ситуације, па ученик није препуштен сам себи; у њој се ученик саветује и помаже у изграђивању моралне свести“.⁴⁹ Управо се на тај начин успјева олакшати изградња његовог морала.

⁴⁸ Др Миомир Ивковић, СОЦИОЛОГИЈА ОБРАЗОВАЊА I, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Ниш, 2003, стр. 218.

⁴⁹ Оп. цит. стр. 218-219.

2. Васпитање у домену морала

Социолошка корелација васпитања и морала може се посматрати као корелација двије вриједности: васпитање као вриједност и морал као вриједност, то јест моралне вриједности. Такође, помоћу ове корелације можемо тумачити и објаснити положај и улогу васпитања у сфери морала. Васпитање у сфери морала (а морал је вриједност) тумачи се као морална вриједност.⁵⁰ У ширем социјалном систему егзистира мноштво вриједности, тачније – егзистира систем вриједности. Тај систем је подсистем ширег друштвеног система. Вриједности нијесу само тековине и стандарди, већ и идеали и визије. Оне имплицирају селекцију, па онда избор. Помажу нам да разликујемо исправно од неисправног, добро од лошег, датог од могућег. Вриједности су показатељ достигнутог, оквири су вјеровања и надања; оне усмјеравају индивидуе, то јест усмјеравају њихове акције и диференциране активности⁵¹ (у васпитном и образовном систему, у свакодневном животу и слично). Вриједности се дијеле на: моралне, васпитне, образовне и слично. Васпитање као вриједност омогућава напредовање у процесу вриједносне изградње личности. Која су то упоришта морала и моралних норми, па и мотив моралног понашања индивидуа у ширем социјалном систему? То су знања о ширем социјалном систему, о свему ономе што постоји у њему, затим – знања о природи, знања о појединцу (о његовој спољашњој и унутрашњој интеграцији, о његовом мишљењу), знање о есенцији морала, знање о значају, значењу и смислу захтјева који произилазе из моралних норми и слично. Васпитање и образовање, посматрају се као основа моралности. И не само као основа, већ и као упориште, па и мотив моралности.⁵² Дакле, васпитање (као и образовање) је само по себи непроцењива вриједност, то јест **васпитање је ништа друго него морална вриједност!**

⁵⁰ Оп. цит. стр. 219.

⁵¹ Аљоша Мимица и Марија Богдановић (ур.), СОЦИОЛОШКИ РЕЧНИК, Завод за уџбенике, Београд, 2007.

⁵² Погледати: Др Миомир Ивковић, СОЦИОЛОГИЈА ОБРАЗОВАЊА I, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Ниш, 2003.

Литература

- Аристотел (1970 – 1144б): *Никомахова етика*, Београд: Култура
- Бошњак, Б. (1966): *Фрагменти о етици, илустрације етике и етици илустрације*, "Praxis", бр. 4-6/1966
- Вајл, Е. (1982): *Политичка философија*, Београд: Нолит
- Гвозденовић, С. (2005), *Философија, образовање, настава*, Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства
- Гвозденовић, С. (2012): *Огледи из социологије образовања*, Никшић: Филозофски факултет Универзитета Црне Горе
- Гудовић, З. (2012): *Увод у социологију – општи појмови и проблеми*, Сремска Митровица: Висока школа струковних студија за образовање васпитача
- Гурвич, Ж. (1966): *Социологија* (књига 2), Загреб: Напријед
- Диркем, Е. (1970): *Одређење моралне чињенице*, Идеје, бр. 6/1970
- Дарвин, Ч. (1949): *Човеково порекло*, књига прва, Нови Сад: Матица Српска
- Животић, М. (1987): *Аксиологија*, Загреб: Напријед
- Ивковић, М. (2003): *Социологија образовања I*, Ниш: Филозофски факултет Универзитета у Нишу
- Јововић, З. (2017): *Сувремено демократско друштво: одгој и образовање за толеранцију*, Живот и школа: часопис за теорију и праксу одгоја и образовања, бр. 2/2017, Осиек: Факултет за одгојне и образовне зnanости
- Јововић, З. (2014): *Консензуална демократија, парламентаризам и мањинске групе у транзицијском друштву*, Политички живот: часопис за анализу политике, бр. 11/2014, Београд: Факултет Политичких наука Универзитета у Београду, Центар за демократију
- Јововић, З. (2018): *Социолошко изучавање глобализације у односу на друштво као заједницу грађана*, Медијски дијалози: часопис за истраживање медија и друштва, бр. 32/2018, Подгорица: Истраживачки медијски центар
- Коковић, Д. (1992): *Социологија образовања*, Нови Сад: Матица српска
- Кант, И. (1974): *Критика практичног ума*, Загреб: Напријед
- Кант, И. (1953): *Двије расправе*, Загреб: Матица Хрватска
- Кант, И. (1981): *Заснивање метафизике морала*, Београд: БИГЗ
- Лукић, Р. (1976): *Социологија морала*, Београд: Научна књига
- Levy-Bruhl, L. (1971): *LA MORALE ET LA SCIENCE DES MOEURES*, Paris: Prsses Universitaires de France
- Мимица А, Богдановић, М. (ур.) (2007): *Социолошки речник*, Београд: Завод за уџбенике
- Мур, Џ. (1963): *Принципи етике*, Београд: Нолит
- Марковић, М. (1967): *Хуманизам и дијалектика*, Београд: Просвета

- Павићевић, В. (1967): *Основи етике*, Београд: Култура
- Поповић, Б. (1977): *Увод у психологију морала*, Београд: Научна књига
- Хелер, А. (1979): *Кантове етике*, Првио дио, ‘’Theoria’’, бр. 1-4/1979
- Хелер, А. (1978): *Свакодневни живот*, Београд: Нолит
- Чупић, Ч. (2002): *СОЦИОЛОГИЈА: структура, култура, владавина*, Београд: Факултет Политичких наука Универзитета у Београду, Чигоја штампа
- Чупић, Ч. (2001): *Политика и зло*, Београд: Чигоја штампа, Факултет Политичких наука Универзитета у Београду
- Чупић, Ч. (2002): *Политика и позив*, Београд: Удружење за политичке науке Југославије, Чигоја штампа
- Чупић, Ч. (2010): *Политика и одговорност*, Београд: Удружење за политичке науке Србије, Чигослја штампа
- Шушњић, Ђ. (1998): *Религија II*, Београд: Чигоја штампа

THE SOCIOLOGY OF THE MORAL AND EDUCATION

- Moral in the Education Domain and Education in the Moral Domain –

Abstract:

The relation between the Moral and education is very complex as well as the relation between social system and the Moral. Such complex relation between the Moral and education is the result of the meaning that the Moral and education and education itself have upon an individual and social system i.e. for everything existing in such system. An individual and Social system as well as education are subsystems of the broader or global social system and they are interdependent. This paper attempts to study in detail the Moral, correlation society – the Moral, autonomously and heteronomously in the Sociology of the Moral, the Moral approaches that justify behaviour of individuals in the society and the Moral education i.e. the Moral in the domain of education and education in the domain of the Moral.

Key words: *Moral, Moral behaviour, education, values, individual, broader social system, i.e. the society.*

Olivera ISKRENOVIĆ - MOMČILOVIĆ¹

IMPACTS OF SOCIAL NETWORKS IN HIGHER EDUCATION

Abstract:

Social networks offer the possibility of the spread of knowledge and information among a large number of users, which are spatially far apart. The purpose of this paper is to investigate attitudes of students toward the use of social networks and learning process. The results show that students have a positive attitude about the role of social networks in higher education. Social media can be very useful as an educational tool. Students and teachers quickly and effectively communicate on all issues related to teaching and learning, ranging from setting up educational contents, blogging, press releases and various discussions. However, many students feel that excessive daily use of social networks makes users prone to anxiety, depression, addictions and other psychological disorders.

Key words: communication, impacts, social networks, students, teachers

INTRODUCTION

With the development of technology and changed the way of communication. From letters, to phone calls and faxing, is now reduced to communicating via the Internet. On the Internet, the present social networking, which is the coming together of individuals with a common interest in a particular group. Its main goal is to unite as many individuals in one place. Social networks are usually connected by those who want to get in contact with people who are far away from them and they can not personally contact (Buckley et al. 2010,).

The emergence of social media has significantly changed the way of communication between people (Lewthwaite, 2011). There are several reasons why social networks are very important. Let's use them it is possible to make new friends, communicate with their friends from other places, other countries

¹ University of Novi Sad, Faculty of Education, Serbia

or even other continents. Social networks also can connect people with the same interests and allow them to exchange data among themselves. For this there are forums, blogs, groups, users themselves are established and they discuss a specific topic.

The use of social networks has changed primarily a way of spending leisure time, communication and business, as well as ways of organizing learning and teaching process (Wagner, 2011). Social networks are increasingly used in education, so that the process of learning to the needs of students and made it as interesting and interesting for them. Students are increasingly formed groups on social networks, to connect and exchange information on the contents and obligations. This forced the professors and to start growing use of social networking to students more accessible facilities for learning, encourage discussion among students and make them available to a variety of helpful examples and video materials, which help them to review the material in a new way (Moskaliuk et al, 2009).

The increasing use of social media raises the logical question - What is the significance of social networks in terms of higher education? It is obvious that social networks are widely adopted by the students and that have the potential to become a valuable resource for educational communication and cooperation between students in the professor. Under the influence of social networks roles of students and teachers in the educational process is significantly changed

METHODOLOGY

Aim of research

The main objective of the research is the formation of the image on using social networks in higher education. The idea of the research shows relating to the determination of representation of social networks use as extra teaching resources from the side of students at the faculty.

Research Questions

1. *How students are accessing social networks?*
2. *Which social network most used by students?*
3. *For what purpose students use social networks in high education?*
4. *What is the impact of social networks on high education?*
5. *What are negative direct effects of social networks on the user?*
6. *What are negative indirect effects of social networks on the user?*
7. *What are positive effects of social networks on the user?*

Hypotheses

The general hypothesis of this research as follows:

Hypothesis H: *There is an impact of the use of social networks on high education.*

From these general hypotheses deriving sub-hypotheses:

Subhypotheses H1: *Students use social networks to help as quickly and efficiently mastered teaching material.*

Subhypotheses H2: *Students participation in school and extracurricular activities increases their social communication with teachers and peers.*

Subhypotheses H3: *Students spend too much time online on social networks and less time studying.*

Subhypotheses H4: *Longer use of the social networks was related to increased depression, loneliness and addiction.*

Subhypotheses H5: *Social networks provide an image of the character, personality and abilities of each user.*

Population and sample of research

The population consists of all the students from all four years of undergraduate studies at the Faculty of education in Sombor. The survey was conducted on 165 students of the fourth year, because they have a complete picture on using social networks in education. Students of other years are not involved in the research, because there are not glass clear picture of what is supposed to be teaching. The sample is representative and given the size of the sample, some generalizations are possible within the population, which has been studied.

Methods of research

The research involves the collection of data to answer the research questions and test hypotheses on the present situations of problems. Seven research questions were raised to guide the research and six hypotheses were formulated which was tested at 0.05 level of significance. The instrument used was a questionnaire comprised of four items which was designed using the five point Likert scale of measurement. The format of a typical five level Likert item are:

1 - strongly disagree, 2 – disagree, 3 – undecided, 4 - agree, 5 - strongly agree.

The data collected were analyzed using mean and standard deviation for research questions, and the decision rule of acceptance level is anything from 2.50 and above, while the rejection level is anything below 2.50.

RESULTS

Research Question 1: Which social network most used by students?

Table 1. *Social network, that most used by students*

	Items	Students Response		
			SD	Decision
1.	Facebook	3.95	1.37	agreed
2.	Twitter	2.85	1.25	agreed
3.	Instagram	3.51	1.40	agreed
4.	Google+	1.94	1.10	disagreed
5	Linkedin	2.10	1.29	disagreed
Cumulative Average		2.87		

Table 1 result indicated that out of the five items on social networks, items 1, 2 and 3 had their mean scores above the decision rule of 2.50, and items 3 and 4 under the decision rule of 2.50. Social networks have changed the way we operate on the internet. From the table 1, it can be concluded that students mostly use Facebook and Instagram. Facebook and further continues to have the most engaged users. This table shows that the cumulative average mean of students responses is 2.87.

Research Question 2: How students are accessing social networks?

Table 1. *Access to social networks*

	Items	Students Response		
			SD	Decision
1.	mobile phone	3.84	1.40	agreed
2.	desktop computer at home	3.59	1.55	agreed
3.	desktop computer at faculty	2.85	1.42	agreed
4.	tablet computer (tablet)	2.30	1.25	disagreed
5.	notebook computer (laptop)	2.15	1.15	disagreed
Cumulative Average		2.95		

Table 2 result showed that out of five items on access to socila networks, students agreed on three items 1, 2 and 3 but disagreed on three items 4 and 5. From the table 1, it can be concluded that students accessing social networks in various ways, but mostly through a mobile phone or from a computer at home. This table also shows that the cumulative average mean of students responses is 2.28.

Research Question 3: *For what purpose students use social networks in high education?*

Table 3. *The use of social networks in education*

	Items	Students Response		
			SD	Decision
1.	promotion of educational institutions	1.75	1.11	disagreed
2.	fast and efficient availability of teaching materials	3.16	1.10	agreed
3.	exchange of information on teaching materials	3.52	1.08	agreed
4.	consultation student – teacher	2.75	1.50	agreed
5.	interaction student – teacher out education	1.71	1.20	disagreed
	Cumulative Average	2.58		

Table 3 indicated that out of five items on the use of social networks in educational, the students agreed on three items 2, 3 and 4 which had their decision mean above 2.50, but agreed on two items 1 and 5 which had its decision mean below 2.50. From the table 3, it can be concluded that social networks are used in education in many ways, but mostly for exchange of information on teaching material. All this confirms the subhypothesis H1: *Students use social networks to help as quickly and efficiently mastered teaching material.* This table also shows that the cumulative average mean of students responses is 2.58, which confirms the hypotheses H: *There is an impact of the use of social networks on high education.*

Research Question 4: *What is the impact of social networks on high education?*

Table 4. *Impact of social networks on high education*

	Items	Students Response		
			SD	Decision
1.	increasing student motivation and using teaching material	2.75	1.51	agreed
2.	increasing student-to-student cooperation	4.78	1.76	agreed
3.	increasing interaction between the student and the teacher	4.52	1.17	agreed
4.	accelerated data and information sharing	3.65	1.17	agreed
5.	provides students with skills which could aide their employability and increase levels of satisfaction	3.10	1.30	agreed
	Cumulative Average	3.76		

Table 4 result showed that out of five items on the impacts of social networks on education, students agreed on all five items which had their decision mean above 2.50. From table 4 it can be concluded that the impact of social networks on education is big: increasing student motivation student-to-student cooperation and interaction between the student and the teacher. This table also shows that the cumulative average mean of students responses is 3.76, which confirms the subhypotheses H2: *Students participation in school and extracurricular activities increases their social communication with teachers and peers*. All this confirms the hypotheses H: *There is an impact of the use of social networks on high education*.

Research Question 5: *What are negative direct effects of social networks on the user?*

Table 5. *Negative direct effects of social networks on the students*

	Items	Students Response		
			SD	Decision
1.	waste of time	4.85	1.71	agreed
2.	being asocial	3.50	1.21	agreed
3.	lack of privacy	3.20	1.15	agreed
4.	neglect of direct communication	2.65	1.16	agreed
5.	distraction and disturbing	2.10	1.24	disagreed
Cumulative Average		3.26		

Table 5 result showed that out of five items on negative direct effects on the students, students agreed on all items except one item 5 which had their decision mean below 2.50. This indicates that we live in a time when it is very difficult to imagine life without social networks. Students use it at any time of the day for various activities. These results confirm the subhypothesis H3: *Students spend too much time online on social networks and less time studying*. This table also shows that the cumulative average mean of students responses is 3.26, which confirms the hypotheses H: *There is an impact of the use of social networks on high education*.

Research Question 6: *What are negative indirect effects of social networks on the students?*

Table 6. *Negative indirect effects of social networks on the students*

	Items	Students Response		
			SD	Decision
1.	depression and loneliness	3.75	1.55	agreed
2.	addiction	4.15	1.65	agreed
3.	plagiarism	3.28	1.40	agreed
4.	obtaining useful and harmful information together	2.37	1.26	disagreed
5.	no respect to teacher	2.15	1.10	disagreed
	Cumulative Average	3.14		

Table 6 result showed that out of five items on negative direct effects of social networks on the users, students agreed on three items 1, 2 and 3 but disagreed on two items 4 and 5. From table 6 it can be concluded that there are negative indirect effects of social networks on the students, as evidenced by the subhypotheses H4: *Longer use of the social networks was related to increased depression, loneliness and addiction.* This table shows that the cumulative average mean of students responses is 3.16, which confirms the hypotheses H: *There is an impact of the use of social networks on high education.*

Research Question 7: *What are positive effects of social networks on the users?*

Table 7. *Positive effects on social networks on the users*

	Items	Students Response		
			SD	Decision
1.	announcements	3.70	1.20	agreed
2.	communications	4.25	1.46	agreed
3.	discussion	3.90	1.30	agreed
4.	enabling to restudying	2.90	1.54	agreed
5	easy to reach	2.70	1.65	agreed
	Cumulative Average	3.45		

Table 7 result showed that out of five items on positive effects of social networks on the users, students agreed on all five items which had their decision mean above 2.50. From table 7 it can be concluded that social networks allow communications and discussion in every aspect through user status messages

and wall posts. These results confirm the subhypothesis H5: *Social networks provide an image of the character, personality and abilities of each user*. This table shows that the cumulative average mean of students responses is 3.45, which confirms the hypotheses H: *There is an impact of the use of social networks on high education*.

DISCUSSION

The research answered seven questions and hypotheses tested one and five subfypotheses on using social networks in higher education. New social networks “are springing up like mushrooms”, and every day are increasingly popular. Social networks choose according to personal needs and interests. Results on research question 1 show that students use social networks such as Facebook, Instagram, Twitter, LinkedIn, Google+ and others. They all attract the attention of the individual and provide a dynamic social space (Yang and Brown, 2016). Facebook is currently the leading social networks. It has a wide range of tools that can be applied in various fields including education (Singh, 2013; Selwyn, 2009).

Research question 2 indicates a strengthening preference for increasingly mobile and ever-faster ways to access social networks: via mobile phone as a replacement for desktop or laptop computers. Connections to online social networks via mobile phones is much more common among younger users (Sage et al, 2009). Mobile phone makes social networking more accessible and provides comfort like a desktop computer (Yang and Brown, 2016). With mobile phones, communication has never been easier and more comfortable (Humphreys, 2007).

Using social networks can be achieved promotion of educational institutions, teaching materials, as well as education in general. Social networks allow direct participation of students and teachers in the creation of teaching materials through various activities (Al-Mukhaini, 2014). Any one of them by the teaching materials in the form of pictures, graphics, texts or video clips on social networks. Students can quickly and effectively to make known their views on the teaching material through Likes, posts and comments on blogs. All this shows the level of engagement of students and provides insight on how that content is interesting and challenging students, and that students avoid or are not clear. In this way, social networks provide the ability to easily monitor the activities of students by teachers (Alabdulkareem, 2015). So that their communication can continue to go beyond education.

Social networks facilitate communication between teachers and students. Students generally perceive social networks as a form of informal communication (Alabdulkareem, 2015). Through this form of communication easier and more likely to turn to each other, as well as present the teacher for advice, suggestion, comment or question. As a result, there is better interaction between students

or between students and teachers (Ismail and Arshi, 2016). On the other hand, social networks allow easy distribution of information and educational content: images, charts, text, video clips (Jalal and Zaidieh, 2012; Tartari, 2015). They are so organized that the use of applications and services usually requires no additional user training. All this increases the use of teaching materials, but also the motivation of students to knowledge and skills which could aide their employability and increase levels of satisfaction.

Era of the Internet has completely disrupted values in society. Fashion social networks, likes, *šerovanja* and commenting so rampant that people are more and more begun to neglect your real life, changing it to one virtual (Roy and Chakraborty, 2015). Many students social networks are still seen only as a place for socialization and a waste of time, a lack of them see the potential for personal growth and improvement of life, education and business (Al-Tarawneh, 2014). There is no direct communication “face to face” which is a better way of communication than what virtual communication is accomplished using social networks (Jalal and Zaidieh, 2012; Raut and Patil, 2016). We seem to have fallen into a completely passive situation where it does not matter how many friends you have around you, but how many friends you have on social networks.

Much evil is that social networks are unreliable and a lot of the abuses, and they present a variety of harassment, abuse and mistreatment (Raut and Patil, 2016). Unprofessional behavior of the participants, post comments and content are inadequate (spam, advertising, facilities that do not meet these teaching), comments, and content that may appear offensive to others, intentionally set wrong and incorrect information (Siddiqui and Singh, 2016). In these cases, the above activities are often masked by false profile.

How are social networks are considered informal form of communication, it is difficult to establish certain norms and standards, to guarantee the quality of the content that is put on a social network (Al-Tarawneh, 2014). A large amount of information that are placed on the social network does not pass any form of validation. On this basis, there is a possibility of displaying content that the authenticity and accuracy of the debate. All this suggests that students should have a lot of respect for teachers because they are the ones who filter good and bad information.

The biggest problem of the use of social networks, the development of addiction (Guedes et al, 2016). Dependence on social networks, particularly Facebook, is growing. Experts warn about the seriousness of this problem, which affects young people (Griffiths, 2013). All day and especially at night the use of social networks, together with the emotions that are invested in this, are associated with poor sleep quality, lower self-esteem, as well as increased levels of anxiety, depression and loneliness (Zaremohzzabieh, 2014).

It is a free online services, which enable customers to various forms of communication with the world (Yang and Brown, 2016). Most communication

begins and ends virtually, because it is faster and there is no need for the continuation of the same, which will require interpersonal communication. Some users who do not have the ability to easily communicate with people in their everyday lives when talking and commenting on photos gain a sense of belonging and business communicate more easily and in society, out with friends, etc. Social networks allow students to receive various announcements concerning teaching, exams and teaching content, as well as to give it free to discuss, regardless of the different views. Since all correspondence (communication) present on the social network, students can only to be reminded of and continue their learning. All this can be implemented with minimal restyding.

CONCLUSION

Today, we are witnessing more massive use of social networks, which gradually occupy a central place in modern electronic communication by replacing classical, electronic mail and SMS. The use of social networks in their free time is already widely accepted, but it becomes compulsory in education, as a constant source of information.

Social networks are mostly used for socializing, but lately found its use in the business, and educational environment. If you are a social network environment voluntarily and willingly elect a significant number of individuals, then the business and education to find ways and means to make available to them in this, conditionally speaking, the new space. In fact, if multimillion group usually educated individuals elected to a significant portion of their free time in the virtual environment will definitely at least get the opportunity during this time to attend an initial course of foreign language or improve their knowledge in the field of human resources management.

Joking aside, virtual environments have become, and it seems, will only become a testing ground for e-learning that will enable almost free education for people around the world. Thus, for example, it became possible to take a course held on Facebook, then totally free web environments is currently the largest social network in the world. Opportunity for free further education in the era of the imperative of lifelong learning, an opportunity that would rarely missed.

REFERENCES

Alabdulkareem, S.A. (2015). Exploring the use and the impacts of social media on teaching and learning science in Saudi, *Procedia - Social and behavioral sciences*, 182, pp. 213-224.

Al-Mukhaini, E.A, Al-Qayoudhi, O.W.S. and Al-Badi, O. A. H. (2014). Adoption of social networking in education: A study of the use of social networks by higher education students in Oman, *Journal of international education research*, 10, issue 2, pp. 143-154.

Al-Tarawneh, H.A. (2014). The influence of social networks on students' performance, *Journal of emerging trends in computing and information sciences*, 5, issue 3, pp. 200-205.

Buckley, C., Pitt, E., Norton, B. and Owens, T. (2010). Students approaches to study, *Active learning in higher education*, 11, issue 1, pp. 55–65.

Griffiths. M.D. (2013). Social Networking Addiction: Emerging Themes and Issues, *Journal of Addiction Research Therapy*, 4, issue 5, 1000e118.

Guedes, E., NardiI, A.E., Guimarães, F.M.C.L., Machado, S. and King, A.L.S., (2016). Social networking, a new online addiction: a review of Facebook and other addiction disorders, *MedicalExpress (Sao Paulo, online)*, 3, issue 1, M160101.

Humphreys, L. (2007). Mobile social networks and social practice: A case study of Dodgeball. *Journal of computer-mediated communication*, 13, issue 1, article 17.

Ismail, M.I.B. and Arshah, R.B.A. (2016). The impact of social networking sites in higher learning, *International, Journal of software engineering and computer systems*, 2, pp. 114-119.

Jalal, A. and Zaidieh, Y. (2012). The use of social networking in education: Challenges and opportunities, *World of computer science and information technology journal*, 2, issue 1, pp. 18-21.

Lewthwaite, S. (2011). *Student experiences of social networking and disability in higher education*, PhD thesis, University of Nottingham.

Moskaliuk, J. Kimmerle, J. and Cress, U. (2009). Wiki-supported learning and knowledge building, *Journal of computer assisted learning*, 25, issue 6, pp. 549–61.

Raut, V. and Patil, P. (2016). Use of social media in education: Positive and negative impact on the students, *International journal on recent and innovation trends in computing and communication*, 4, issue 1, pp. 281-285.

Roy, S.D. and Chakraborty, S.K. (2015). Impact of social media / social networks on education and life of undergraduate level students of Karimganj town - A survey, *International research journal of interdisciplinary & multidisciplinary studies*, 1, issue 1, pp. 141-147.

Sage, N., Pentland, A. and Layer D. (2009). Inferring friendship network structure by using mobile phone data, *PNAS*, 106, issue 36, pp. 15274-15278.

Selwyn, N. (2009). Faceworking: exploring students' education-related use of Facebook, *Learning, media and technology*, 34, issue 2, pp. 157–174.

Siddiqui, S. and Singh, T. (2016). Social media its impact with positive and negative aspects, *International journal of computer applications technology and research*, 5, issue 2, pp. 71-75.

Singh, A. (2013). Potential of Facebook in teacher education: A Comparative study of student teachers and teacher educators, *International journal of information and computation technology*, 3, issue 3, pp. 111-118.

Tartari E. (2015). The use of social media for academic purposes in student' learning process, *Academic journal of interdisciplinary studies*, 4, issue 2, pp. 393-398.

Wagner R. (2011). Educational technology: social media tools for teaching and learning, *Athlantic train education journal*, 6, issue 1, pp. 51-52.

Yang, C. and Brown, B.B. (2016). Factors involved in associations between Facebook use and college adjustment: Social competence, perceived usefulness, and use patterns, *Computers in human behavior*, 46, pp. 245–253.

Zaremohzzabieh, Z., Samah, B.A., Omar, S.Z., Bolong, J. and Kamarudin, N.A. (2014). Addictive Facebook use among University students Asian social science; 10, issue 6, pp. 107-116.

(Prevod prethodnog rada)

Olivera ISKRENOVIĆ – MOMČILOVIĆ¹

UTICAJ DRUŠTVENIH MREŽA NA VISOKO OBRAZOVANJE

Rezime:

Društvene mreže nude mogućnost širenja znanja i informacija među velikim brojem korisnika koji su prostorno udaljeni. Cilj ovog rada je ispitivanje stavova studenata o korišćenju društvenih mreža u procesu učenja. Rezultati pokazuju da studenti imaju pozitivan stav o ulozi društvenih mreža u visokom obrazovanju. Društvene mreže mogu biti veoma korisne kao obrazovno sredstvo. Studenti i nastavnici brzo i efikasno komuniciraju o svim pitanjima vezanim za poučavanje i učenje, od postavljanja obrazovnih sadržaja, blogovanja, saopštenja za javnost do različitih diskusija. Ipak, mnogi studenti osećaju da prekomjerno svakodnevno korišćenje društvenih mreža čini korisnike sklonim tjeskobi, depresiji, zavisnosti i drugim psihičkim poremećajima.

Ključne riječi: komunikacija, uticaji, društvene mreže, studenti, nastavnici

Uvod

Razvojem tehnologije mijenjao se način komunikacije. Od pisama, preko telefonskih poziva i faksa, komunikacija se sada svela na internet. Na internetu su prisutne društvene mreže, koje predstavljaju okupljanje pojedinaca sa zajedničkim interesovanjima u određenoj grupi. Njihov glavni cilj je ujediniti što više ljudi na jednom mjestu. Pomoću društvenih mreža obično se povezuju oni koji žele stupiti u kontakt s ljudima koji su daleko od njih i s kojima ne mogu direktno kontaktirati. (Buckley et al. 2010).

Pojava društvenih mreža značajno je promijenila način komunikacije među ljudima (Lewthwaite, 2011). Nekoliko je razloga zbog kojih su društvene

¹ Olivera Iskrenović-Momčilović, Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet, Srbija

mreže jako važne. Njihov upotreba omogućava da se steknu novi prijatelji, komunicira s prijateljima iz drugih mjesta, drugih zemalja ili čak s drugih kontinenata. Društvene mreže takođe mogu povezati ljude istih interesovanja i omogućiti im da međusobno razmjenjuju podatke. U tu svrhu koriste se forumi, blogovi, grupe koje osnivaju sami korisnici i raspravljaju o određenim temama.

Upotreba društvenih mreža u prvom redu je promijenila način provođenja slobodnog vremena, komunikacije i poslovanje, kao i organizovanje učenja i nastavnog procesa (Wagner, 2011). Društvene mreže sve se više koriste u obrazovanju, tako da se proces učenja prilagođava potrebama studenata i postaje interesantniji. Studenti sve više formiraju grupe na društvenim mrežama da bi se povezali i razmjenjivali informacije o sadržajima i obavezama. To je podstaklo profesore na sve veću upotrebu društvenih mreža koje daju studentima pristupačnije mogućnosti za učenje, podstiču raspravu među studentima i čine im dostupnim razne korisne primjere i video materijale koji im pomažu da ponavljaju gradivo na nov način (Moskaliuk et al, 2009).

Povećanom upotrebom društvenih mreža postavlja se logično pitanje – Koliki je značaj društvenih mreža u oblasti visokog obrazovanja? Očigledno je da su društvene mreže široko prihvaćene od strane studenata i da imaju potencijal da postanu vrijedan izvor obrazovne komunikacije i saradnje među studentima i profesorima. Pod uticajem društvenih mreža uloga studenata i nastavnika u obrazovnom procesu značajno se promijenila.

Metodologija

Cilj istraživanja

Glavni cilj istraživanja je formiranje slike o korišćenju društvenih mreža u visokom obrazovanju. Istraživanje se odnosi na utvrđivanje zastupljenosti korišćenja društvenih mreža kao dodatnih nastavnih sredstava iz ugla studenata fakulteta.

Istraživačka pitanja

1. *Koje društvene mreže student najviše koriste?*
2. *Kako studenti pristupaju društvenim mrežama?*
3. *U koje svrhe se društvene mreže koriste u visokom obrazovanju?*
4. *Koji je uticaj društvenih mreža na visoko obrazovanje?*
5. *Koji su negativni direktni efekti društvenih mreža na korisnika?*
6. *Koji su negativni indirektni efekti društvenih mreža na korisnika?*
7. *Koji su pozitivni efekti društvenih mreža na korisnika?*

Hipoteze

Opšta hipoteza ovog istraživanja je sljedeća:

Hipoteza H: *Postoji uticaj društvenih mreža na visoko obrazovanje.*

Iz ove glavne hipoteze izvedene su subhipoteze:

Subhipoteza H1: *Studenti koriste društvene mreže da im pomognu da brzo i efikasno savladaju nastavno gradivo.*

Subhipoteza H2: *Studentsko učešće u nastavnim i vannastavnim aktivnostima povećava njihovu društvenu komunikaciju s nastavnicima i vršnjacima.*

Subhipoteza H3: *Studenti provode previše vremena na društvenim mrežama, a premalo u učenju.*

Subhipoteza H4: *Upotreba društvenih mreža u dužem periodu povezana je s povećanom depresijom, samoćom i zavisnošću.*

Subhipoteza H5: *Društvene mreže su slika karaktera, ličnosti i sposobnosti svakog korisnika.*

Populacija i uzorak istraživanja

Populacija se sastoji od svih studenata sve četiri godine osnovnih studija na Pedagoškom fakultetu u Somboru. Istraživanje je sprovedeno na 165 studenata četvrte godine jer oni imaju potpunu sliku o korišćenju društvenih mreža u obrazovanju. Studenti ostalih godina nijesu uključeni u istraživanje jer nemaju kristalno jasnu sliku o tome šta treba podučavati. Uzorak je reprezentativan i s obzirom na veličinu uzorka, neke generalizacije su moguće unutar populacije koja je bila predmet istraživanja.

Metode istraživanja

Istraživanje obuhvata prikupljanje podataka radi odgovora na istraživačka pitanja i testiranje hipoteza o postojećim okolnostima. Da bi se usmjerilo istraživanje, postavljeno je sedam istraživačkih pitanja i formulisano šest hipoteza koje su testirane sa nivoom značajnosti 0,05. Instrument koji se koristio je upitnik sastavljen od četiri stavke koje su dizajnirane korišćenjem Likertove skale mjerenja od pet nivoa. Format tipičnog Likertovog ajtema od pet nivoa glasi:

1 – uopšte se ne slažem, 2 – ne slažem se, 3 – neodlučan/na sam, 4 – slažem se, 5 – potpuno se slažem.

Prikupljeni podaci su analizirani korišćenjem srednje vrijednosti i standardne devijacije za istraživačka pitanja, a dogovorene vrijednosti slaganja su 2,50 i iznad, dok se odbacuju vrijednosti ispod 2,50.

Rezultati

Istraživačko pitanje 1: Koje društvene mreže student najviše koriste?

Tabela 1. Društvene mreže koje student najviše koriste

	Stavke	Odgovori studenata		
			SD	Odluka
1.	Facebook	3,95	1,37	Slažem se
2.	Twitter	2,85	1,25	Slažem se
3.	Instagram	3,51	1,40	Slažem se
4.	Google+	1,94	1,10	Ne slažem se
5	LinkedIn	2,10	1,29	Ne slažem se
	Ukupna prosečna vrijednost	2,87		

Rezultati iz Tabele 1 pokazuju da od pet stavki o društvenim mrežama, stavke 1, 2 i 3 imaju srednju vrijednost iznad dogovorene vrijednosti slaganja 2,50, a stavke 4 i 5 su ispod dogovorene vrijednosti slaganja od 2,50. Društvene mreže su promijenile način rada na internetu. Iz tabele 1 može se zaključiti da studenti uglavnom koriste Fejsbuk i Instagram. Fejsbuk i dalje ima najaktivnije korisnike. Ova tabela pokazuje da je ukupna prosečna vrijednost studentskih odgovora 2,87.

Istraživačko pitanje 2: Kako studenti² pristupaju društvenim mrežama?

Tabela 2. Pristup društvenim mrežama

	Stavke	Odgovori studenata		
			SD	Odluka
1.	mobilni telefon	3,84	1,40	Slažem se
2.	desktop računar kod kuće	3,59	1,55	Slažem se
3.	desktop računar na fakultetu	2,85	1,42	Slažem se
4.	tablet računar (tablet)	2,30	1,25	Ne slažem se
5.	notebook računar (laptop)	2,15	1,15	Ne slažem se
	Ukupna prosečna vrijednost	2,95		

Rezultati iz tabele 2 pokazali su da su se od pet stavki o pristupu društvenim mrežama studenti složili o tri stavke – 1, 2 i 3, ali nijesu se složili u stavkama 4 i 5. Iz tabele 1 može se zaključiti da studenti pristupaju društvenim mrežama na različite načine, ali uglavnom putem mobilnih telefona ili sa računara kod kuće. Ova tabela takođe pokazuje da ukupna prosečna vrijednost odgovora studenata iznosi 2,28.

² Redosljed pitanja 1 i 2 u listi i analizi se ne podudaraju

Istraživačko pitanje 3: *U koje svrhe se društvene mreže koriste u visokom obrazovanju?*

Tabela 3. *Korišćenje društvenih mreža u obrazovanju*

	Stavke	Odgovori studenata		
			SD	Odluka
1.	promovisanje obrazovnih institucija	1,75	1,11	Ne slažem se
2.	brza i efikasna dostupnost nastavnih materijala	3,16	1,10	Slažem se
3.	razmjena informacija o nastavnim materijalima	3,52	1,08	Slažem se
4.	konsultacije student – nastavnik	2,75	1,50	Slažem se
5.	interakcija student – nastavnik izvan obrazovnog procesa	1,71	1,20	Ne slažem se
	Ukupna prosječna vrijednost	2,58		

Tabela 3 ukazuje na to da od pet stavki o korišćenju društvenih mreža u obrazovne svrhe, studenti su se složili oko tri stavke – 2, 3 i 4 u kojima je srednja vrijednost njihove odluke iznad 2,50, ali se nijesu složili oko dvije stavke – 1 i 5, koje su imale srednju vrijednost odluke ispod 2,50. Iz tabele 3 može se zaključiti da se društvene mreže koriste u obrazovanju na mnogo različitih načina, ali uglavnom za razmjenu informacija o nastavnim materijalima. Sve to potvrđuje subhipotezu H1: *Studenti koriste društvene mreže da im pomognu da brzo i efikasno savladaju nastavno gradivo*. Ova tabela takođe pokazuje da ukupna prosečna vrijednost odgovora studenata iznosi 2,58, što potvrđuje hipotezu H: *Postoji uticaj društvenih mreža na visoko obrazovanje*.

Istraživačko pitanje 4: *Koji je uticaj društvenih mreža na visoko obrazovanje?*

Tabela 4: *Uticaj društvenih mreža na visoko obrazovanje*

	Stavke	Odgovori studenata		
			SD	Odluka
1.	povećanje motivacije studenata i korišćenje nastavnih materijala	2,75	1, 51	Slažem se
2.	povećana saradnja na relaciji student-student	4,78	1,76	Slažem se
3.	povećana interakcija između studenta i nastavnika	4,52	1,17	Slažem se
4.	ubrzana razmjena podataka i informacija	3,65	1,17	Slažem se
5.	snabdijeva studente vještinama koje bi mogle pomoći u zapošljivosti i povećati nivo zadovoljstva	3,10	1,30	Slažem se
	Ukupna prosečna vrijednost	3,76		

Rezultati u Tabeli 4 pokazali su da su se od pet stavki o uticaju društvenih mreža na obrazovanje studenti složili u svih pet što je imalo srednju vrijednosti iznad 2,50. Iz tabele 4 može se zaključiti da je uticaj društvenih mreža na obrazovanje visok: povećanje motivacije studenata, saradnja student–student, saradnja i interakcija između studenata i nastavnika. Ova tabela takođe pokazuje da je ukupna prosečna vrijednost studentskih odgovora 3,76, što potvrđuje subhipotezu H2: *Studentsko učešće u nastavnim i vannastavnim aktivnostima povećava njihovu društvenu komunikaciju s nastavnicima i vršnjacima*. Sve to potvrđuje hipotezu H: *Postoji uticaj društvenih mreža na visoko obrazovanje*.

Istraživačko pitanje 5: *Koji su negativni direktni efekti društvenih mreža na korisnika?*

Tabela 5. *Negativni direktni efekti društvenih mreža na studente*

	Stavke	Odgovori studenata		
			SD	Odluka
1.	gubljenje vremena	4,85	1,71	Slažem se
2.	asocijalnost	3,50	1,21	Slažem se
3.	nedostatak privatnosti	3,20	1,15	Slažem se
4.	zanemarivanje direktne komunikacije	2,65	1,16	Slažem se
5.	odvrćanje pažnje i uznemiravanje	2,10	1,24	Ne slažem se
	Ukupna prosečna vrijednost	3,26		

Rezultati iz Tabele 5 pokazali su da od pet stavki o negativnim direktnim efektima društvenih mreža na studente, studenti su se složili u svim stavkama osim stavke 5 koja je imala srednju vrijednost odluke ispod 2,50. To pokazuje da živimo u vremenu kad je veoma teško zamisliti život bez društvenih mreža. Studenti ih koriste u bilo koje doba dana za različite aktivnosti. Ovi rezultati potvrđuju subhipotezu H3: *Studenti provode previše vremena na društvenim mrežama, a premalo u učenju*. Ova tabela takođe pokazuje da je ukupna prosečna vrijednost studenata 3,26, što potvrđuje hipotezu H: *Postoji uticaj društvenih mreža na visoko obrazovanje*.

Istraživačko pitanje 6: *Koji su negativni indirektni efekti društvenih mreža na studente?*

Tabela 6. *Negativni indirektni efekti društvenih mreža na studente*

	Stavke	Odgovori studenata		
			SD	Odluka
1.	depresija i usamljenost	3,75	1,55	Slažem se
2.	zavisnost	4,15	1,65	Slažem se
3.	plagiranje	3,28	1,40	Slažem se
4.	priavljanje i korisnih i štetnih informacija	2,37	1,26	Ne slažem se
5.	nepoštovanje nastavnika	2,15	1,10	Ne slažem se
	Ukupna prosječna vrijednost	3,14		

Rezultati u tabeli 6 pokazali su da su se od pet stavki o negativnim direktnim uticajima društvenih mreža na korisnike studenti su se složili oko tri stavke – 1, 2 i 3, a nijesu se složili oko stavki 4 i 5. Iz tabele 6 može se zaključiti da postoje negativni indirektni efekti društvenih mreža na studente kao što je evidentirano u subhipotezi H4: *Upotreba društvenih mreža u dužem periodu povezana je s povećanom depresijom, samoćom i zavisnošću*. Ova tabela pokazuje da je ukupna prosječna vrijednost odgovora studenata 3,16, što potvrđuje hipotezu H: *Postoji uticaj društvenih mreža na visoko obrazovanje*.

Istraživačko pitanje 7: *Koji su pozitivni efekti društvenih mreža na korisnike?*

Tabela 7. *Pozitivni efekti društvenih mreža na korisnike*

	Stavke	Odgovori studenata		
			SD	Odluka
1.	Najave	3,70	1,20	Slažem se
2.	Komunikacije	4,25	1,46	Slažem se
3.	Diskusija	3,90	1,30	Slažem se
4.	omogućeno ponovno proučavanje	2,90	1,54	Slažem se
5	lako dostupne	2,70	1,65	Slažem se
	Ukupna prosječna vrijednost	3,45		

Rezultati u tabeli 7 pokazali su da od pet stavki o pozitivnim efektima društvenih mreža na korisnike, studenti su se složili u svih pet stavki čija je srednja vrijednost iznad 2,50. Iz tabele 7 može se zaključiti da društvene mreže dozvoljavaju komunikacije i diskusiju u svakom aspektu putem poruka o

statusu korisnika i postova. Ovi rezultati potvrđuju subhipotezu H5: *Društvene mreže su slika karaktera, ličnosti i sposobnosti svakog korisnika*. Ova tabela pokazuje da je ukupna prosječna vrijednost studentskih odgovora 3,45, što potvrđuje hipotezu H: *Postoji uticaj društvenih mreža na visoko obrazovanje*.

DISKUSIJA

Istraživanje je odgovorilo na sedam pitanja i testiralo jednu hipotezu i pet subhipoteza o korišćenju društvenih mreža u visokom obrazovanju. Nove društvene mreže „niču kao gljive poslije kiše“ i svakoga dana njihova popularnost raste. Društvene mreže se biraju prema ličnim potrebama i interesovanjima. Rezultati istraživačkog pitanja 1 pokazuju da učenici koriste društvene mreže kao što su *Facebook, Instagram, Twitter, LinkedIn, Google+* i druge. Sve one privlače pažnju pojedinca i pružaju dinamičan društveni prostor (Yang and Brown, 2016). Trenutno je Fejsbuk vodeća društvena mreža. Ima širok spektar alata koji se mogu primijeniti u različitim oblastima, uključujući obrazovanje (Singh, 2013; Selwyn, 2009).

Istraživačko pitanje 2 ukazuje na jačanje sklonosti ka mobilnim i sve bržim načinima pristupa društvenim mrežama: putem mobilnog telefona kao zamjene za desktop ili laptop računare. Povezivanje na onlajn društne mreže putem mobilnih telefona je mnogo uobičajenije među mlađim korisnicima (Sage et al, 2009). Mobilni telefon čini društveno umrežavanje dostupnijim i pruža udobnost kao i desktop računar (Yang and Brown, 2016). Zahvaljujući mobilnim telefonima, komunikacija nikad nije bila lakša i lagodnija. (Humphreys, 2007).

Korišćenjem društvenih mreža mogu se promovisati obrazovne ustanove, nastavni materijali, kao i obrazovanje uopšte. Društvene mreže omogućavaju direktno učešće studenata i nastavnika u kreiranju nastavnih materijala kroz različite aktivnosti (Al-Mukhaini, 2014). Bilo koji od nastavnih materijala u obliku slika, grafikona, tekstova ili video zapisa dostupan je na društvenim mrežama. Studenti mogu brzo i efikasno da iznesu svoje stavove o nastavnom materijalu putem lajkova, postova i komentara na blogovima. Sve to pokazuje nivo angažovanosti studenata i daje uvid u to koliko je taj sadržaj zanimljiv i izazovan studentima, da li ga studenti izbjegavaju ili im nije jasan. Na ovaj način društvene mreže pružaju mogućnost nastavnicima da s lakoćom prate aktivnosti studenata (Alabdulkareem, 2015), tako da njihova komunikacija može prevazilaziti samu nastavu.

Društvene mreže olakšavaju komunikaciju između nastavnika i studenata. Studenti uglavnom percipiraju društvene mreže kao oblik neformalne komunikacije (Alabdulkareem, 2015). Kroz ovaj vid komunikacije lakše i češće će se usmjeriti jedni ka drugima, kao i obratiti se nastavniku za savjet, s prijedlogom, komentarom ili postavljanjem pitanja. Kao rezultat toga, bolja je interakcija među studentima ili između studenata i nastavnika (Ismail and Arshi,

2016). S druge strane, društvene mreže omogućavaju jednostavnu distribuciju informacija i obrazovnih sadržaja: slika, grafikona, teksta, video-snimaka (Jalal and Zaidieh, 2012; Tartari, 2015). Organizovani su tako da upotreba aplikacija i usluga obično ne zahtijeva dodatnu obuku korisnika. Sve ovo povećava upotrebu nastavnih materijala, ali i motivisanost studenata za sticanje znanja i vještina, koji bi im mogli pomoći u zapošljivosti i povećati nivo zadovoljstva.

Doba interneta potpuno je poremetilo vrijednosti u društvu. Modne društvene mreže, lajkovi, šerovanja i komentari toliko su uzeli maha da ljudi sve više počinju da zapostavljaju svoj stvarni život, mijenjajući ga za virtuelni (Roy and Chakraborty, 2015). Mnogi studenti još uvijek vide društvene mreže samo kao mjesto za socijalizaciju i gubljenje vremena, manji dio njih vidi potencijal za lični rast i razvoj i poboljšanje života, obrazovanja i poslovanja (Al-Tarawneh, 2014). Ne postoji direktna komunikacija „licem u lice“, koja predstavlja bolji vid komuniciranja od virtuelne komunikacije koja se ostvaruje putem društvenih mreža (Jalal and Zaidieh, 2012; Raut and Patil, 2016). Izgleda da smo zapali u potpuno pasivno stanje u kome nije važno koliko prijatelja imate oko sebe, već koliko prijatelja imate na društvenim mrežama.

Mnogo lošeg je u tome što su društvene mreže nepouzdate i pune neprimjerenog jezika, te predstavljaju razne oblike uznemiravanja, zloupotrebe i zlostavljanja (Raut and Patil, 2016). Neprofesionalno ponašanje učesnika, postavljanje neadekvatnih komentara i sadržaja (spam, oglašavanje, sadržaji koji ne odgovaraju nastavi), komentari i sadržaji koji se drugima mogu učiniti uvredljivim, namjerno postavljene pogrešne ili netačne informacije (Siddiqui and Singh, 2016). U tim slučajevima navedene aktivnosti se često maskiraju lažnim profilima.

Kako se društvene mreže smatraju neformalnim oblikom komunikacije, teško je uspostaviti određene norme i standarde, garantovati kvalitet sadržaja koji se stavlja na društvenu mrežu (Al-Tarawneh, 2014). Velika količina informacija koje se postavljaju na društvene mreže ne prolazi nikakav oblik provjere valjanosti tih informacija. Na osnovu toga postoji mogućnost prikazivanja sadržaja čija autentičnost i tačnost je pod znakom pitanja. Sve ovo navodi na zaključak da bi studenti trebali uvažavati nastavnike, jer su oni ti koji filtriraju dobre i loše informacije.

Najveći problem korišćenja društvenih mreža je razvijanje zavisnosti (Guedes i sur., 2016). Zavisnost o društvenim mrežama, posebno Fejsbuku, raste. Stručnjaci upozoravaju na ozbiljnost ovog problema koji pogađa mlade (Griffiths, 2013). Korišćenje društvenih mreža po čitav dan, a posebno noću, zajedno s emocijama koje su u to uložene, povezano je s lošim kvalitetom sna, nižim samopoštovanjem, kao i povećanim nivoom tjeskobe, depresije i usamljenosti (Zaremohzzabieh, 2014).

Društvene mreže predstavljaju besplatnu onlajn uslugu koja korisnicima omogućava različite oblike komunikacije sa svijetom (Yang i Brown, 2016).

Najveći dio komunikacije započinje i završava se virtuelno, jer je brža i nema potrebe za njenim nastavkom koji bi zahtijevao međuljudsku komunikaciju. Neki korisnici koji nemaju sposobnost da s lakoćom komuniciraju s ljudima u svom svakodnevnom životu, kada razgovaraju i komentarišu fotografije, stiču osjećaj pripadnosti i lakše komuniciraju u poslu, društvu, s prijateljima, itd. Društvene mreže omogućavaju studentima da dobiju razne informacije koje se tiču nastave, ispita i nastavnih sadržaja, kao i da slobodno raspravljaju, bez obzira na različita stajališta. Budući da je sva korespondencija (komunikacija) prisutna na društvenoj mreži, studenti se mogu samo podštetiti i nastaviti s učenjem. Sve to se može implementirati uz minimalno ponavljanje.

Zaključak

Svjedoci smo sve masovnije upotrebe društvenih mreža koje postepeno zauzimaju središnje mjesto u modernim elektronskim komunikacijama zamjenjujući klasičnu, elektronsku poštu i SMS-ove. Upotreba društvenih mreža u slobodno vrijeme već je široko prihvaćena, ali postaje obavezna u obrazovanju, kao stalan izvor informacija.

Društvene mreže uglavnom se koriste za socijalizaciju, ali u posljednje vrijeme našle su primjenu u poslovanju i u obrazovnom okruženju. Ako ste na društvenim mrežama, vi dobrovoljno i svjesno birate značajan broj pojedinaca, tada poslovanje i učenje mogu, uslovno rečeno, da im postanu dostupni u novom prostoru. U stvari, ako višemilionska grupa, uglavnom obrazovanih, pojedinaca izabere da značajan dio svog vremena provede u virtuelnom okruženju, u najmanju ruku će dobiti priliku da za to vrijeme pohađa početni kurs stranog jezika ili da proširi svoje znanje u oblasti menadžmenta ljudskim resursima.

Šalu na stranu, virtuelno okruženje je postalo i, kako se čini, ostaće jedini poligon za elektronsko učenje koje će omogućiti gotovo besplatno obrazovanje ljudima širom svijeta. Tako je, na primjer, omogućeno pohađanje kursa održanog na Fejsbuku, u tada potpuno besplatnom veb-okruženju koje je trenutno najveća društvena mreža na svijetu. Mogućnost besplatnog daljeg obrazovanja u eri u koji je cjeloživotno učenje imperativ, prilika je koja se rijetko propušta.

Literatura

– Alabdulkareem, S.A. (2015). Exploring the use and the impacts of social media on teaching and learning science in Saudi, *Procedia - Social and behavioral sciences*, 182, pp. 213-224.

– Al-Mukhaini, E.A, Al-Qayoudhi, O.W.S. and Al-Badi, O. A. H. (2014). Adoption of social networking in education: A study of the use of social networks by higher education students in Oman, *Journal of international education research*, 10, issue 2, pp. 143-154.

- Al-Tarawneh, H.A. (2014). The influence of social networks on students' performances, *Journal of emerging trends in computing and information sciences*, 5, issue 3, pp. 200-205.
- Buckley, C., Pitt, E., Norton, B. and Owens, T. (2010). Students approaches to study, *Active learning in higher education*, 11, issue 1, pp. 55–65.
- Griffiths, M.D. (2013). Social Networking Addiction: Emerging Themes and Issues, *Journal of Addiction Research Therapy*, 4, issue 5, 1000e118.
- Guedes, E., NardiI, A.E., Guimarães, F.M.C.L., Machado, S. and King, A.L.S., (2016). Social networking, a new online addiction: a review of Facebook and other addiction disorders, *MedicalExpress (Sao Paulo, online)*, 3, issue 1, M160101.
- Humphreys, L. (2007). Mobile social networks and social practice: A case study of Dodgeball. *Journal of computer-mediated communication*, 13, issue 1, article 17.
- Ismail, M.I.B. and Arshah, R.B.A. (2016). The impact of social networking sites in higher learning, International, *Journal of software engineering and computer systems*, 2, pp. 114-119.
- Jalal, A. and Zaidieh, Y. (2012). The use of social networking in education: Challenges and opportunities, *World of computer science and information technology journal*, 2, issue 1, pp. 18-21.
- Lewthwaite, S. (2011). *Student experiences of social networking and disability in higher education*, PhD thesis, University of Nottingham.
- Moskaliuk, J. Kimmerle, J. and Cress, U. (2009). Wiki-supported learning and knowledge building, *Journal of computer assisted learning*, 25, issue 6, pp. 549–61.
- Raut, V. and Patil, P. (2016). Use of social media in education: Positive and negative impact on the students, *International journal on recent and innovation trends in computing and communication*, 4, issue 1, pp. 281-285.
- Roy, S.D. and Chakraborty, S.K. (2015). Impact of social media / social networks on education and life of undergraduate level students of Karimganj town - A survey, *International research journal of interdisciplinary & multidisciplinary studies*, 1, issue 1, pp. 141-147.
- Sage, N., Pentland, A. and Layer D. (2009). Inferring friendship network structure by using mobile phone data, *PNAS*, 106, issue 36, pp. 15274-15278.
- Selwyn, N. (2009). Faceworking: exploring students' education-related use of Facebook, *Learning, media and technology*, 34, issue 2, pp. 157–174.
- Siddiqui, S. and Singh, T. (2016). Social media its impact with positive and negative aspects, *International journal of computer applications technology and research*, 5, issue 2, pp. 71-75.
- Singh, A. (2013). Potential of Facebook in teacher education: A Comparative study of student teachers and teacher educators, *International journal of information and computation technology*, 3, issue 3, pp. 111-118.

- Tartari E. (2015). The use of social media for academic purposes in student' learning process, *Academic journal of interdisciplinary studies*, 4, issue 2, pp. 393-398.
- Wagner R. (2011). Educational technology: social media tools for teaching and learning, *Athlantic train education journal*, 6, issue 1, pp. 51-52.
- Yang, C. and Brown, B.B. (2016). Factors involved in associations between Facebook use and college adjustment: Social competence, perceived usefulness, and use patterns, *Computers in human behavior*, 46, pp. 245–253.
- Zaremohzzabieh, Z., Samah, B.A., Omar, S.Z., Bolong, J. and Kamarudin, N.A. (2014). Addictive Facebook use among University students Asian social science; 10, issue 6, pp. 107-116.

Maja Ž. KOSANOVIĆ¹

RAZVOJ UNIVERZITETA U SREDNJEM VIJEKU

Rezime:

Obrazovanje postoji odavno iako je vremenom mijenjalo svoj oblik, sredstva i metode. Promjene koje su se dešavale u obrazovanju i u obrazovnim institucijama imale su za cilj da unaprijede učenje, poboljšaju kvalitet obrazovanja i da znanje koje se stekne bude pragmatično. Kada je riječ o usavršavanju onda je neizbježno govoriti o univerzitetima kao obrazovnim institucijama koje pripremaju studente da budu stručnjaci u određenim oblastima. Metode i sredstva su se takođe mijenjali kroz vrijeme u skladu s potrebama društva. U početku obrazovanje nije bilo omogućeno svima već samo onima koji su pripadali višem staležu. Kako su se razvijali univerziteti i koja je njihova uloga bila u Srednjem vijeku analiziraćemo kroz rad. Takođe ćemo govoriti o tome ko je imao uticaja na organizovanje poučavanja i ko je prilagođavao obrazovanje svojim interesima, kao i to do kakvih je konflikata zbog toga dolazilo i što se događalo nakon njih, odn. koje posljedice su takvi sukobi imali.

Ključne riječi: *univerzitet, obrazovanje, Srednji vijek, škole u Srednjem vijeku, škole.*

Uvod

Obrazovanje je dugoročni i dugotrajni strateški projekat u koji je potrebno ulagati mnogo vremena i novca. Ono traži viziju, plan i koncept društva. Reforme ne mogu biti brze ni u pogledu realizacije ni u pogledu percepcije konkretnih rezultata. Nameće se krucijalno pitanje da li obrazovanje treba da bude oblikovanje mladih ljudi u pogledu znanja i vještina, kvalitativnih u univerzalnom intelektualnom smislu ili je ono kurs za produkciju radnika, usko obučениh šegrta u potrošačkom društvu.

Pitanje obrazovanja nije samo danas aktuelno, stoga ne možemo govoriti uopšteno o obrazovanju, a ni o univerzitetskom obrazovanju, a da se ne osvrnemo na istorijski kontekst i nastanak prvih univerziteta. U XII vijeku

¹ Doktorske akademske studije pedagogije, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu

javlja se prvi univerziteti i suštinski su obilježili razvoj ljudskog društva. Od samog početka razvile su se dvije forme univerzitetske organizacije – Pariski model, koji je bio dominantan u sjevernoj Evropi i Bolonjski model, koji je bio dominantan na jugu.

Sa nastankom prvih univerziteta formalizuju se bazična pravila kojima se postepeno institucionalno utemeljuje njihova djelatnost, a postavljali su ih profesori i studenti kao osnivači. Njihovi ciljevi bili su regulisanje obrazovne, odnosno nastavne djelatnosti. Od samog početka odnos društva prema univerzitetima bio je složen i dinamičan. Ono što se ne može osporiti jeste da je uloga evropskih srednjovjekovnih univerziteta u širenju znanja bila od odlučujućeg značaja za kasniji nastanak naučne i industrijske revolucije.

U daljem radu govorićemo o obrazovanju u Srednjem vijeku te kako su koncipirane škole i kako je bila organizovana nastava u Srednjem vijeku. Nastanak univerziteta izuzetno je značajan, kao i njihov razvoj, stoga ćemo posvetiti posebnu pažnju tome s akcentom na sholastiku i mistiku.

Obrazovanje u Srednjem vijeku

Važno je da definišemo kraj „stare“ istorije kako bismo odredili pojam Srednjeg vijeka. Iako bi logičan slijed bio da poslije stare istorije dođe nova, ipak sljedeću etapu čini srednja istorija. Staru istoriju podrazumijevamo do vremena onog koji je istoriju pisao. Prijelaz sa Starog na Srednji vijek tekao je postepeno, a opet je distanca od starog jačala. *Medium tempus* je izraz koji je koristio Petrarca u to u istorijskom smislu. Prošlo je mnogo vremena do stvaranja pojma Srednji vijek. Istorija Grčke i Rima nazvana je srednjom istorijom, pritom imajući u vidu još davniju u odnosu na njih (Pejnter, 1997).

Razgraničavanje Starog vijeka i Srednjeg vijeka predstavljalo je posebnu problematiku, naročito kada nešto što je staro i dalje opstaje, a novo se ubrzano razvija. Zbog toga je postojala nedoumica da li Srednji vijek predstavlja najavu nove epohe ili je to samo epilog antičke epohe. Kraj Srednjeg vijeka je posebna problematika. Period od V do XV vijeka uzima se kao period Srednjeg vijeka u zapadnoj istoriji i geografiji (Uzelac, 2009).

Obrazovanje u Srednjem vijeku orijentisalo se prije svega na praktične potrebe. Bilo je ljudi koji su voljeli znanje radi znanja, međutim oni su bili rijetkost i često su osjećali potrebu da traže izgovore za svoju intelektualnu radoznalost. Da bi čovjek dobro i stručno obavio svoj posao morao je da posjeduje znanje koje je za to bilo potrebno. Smatralo se da su znanja mimo toga bila samo višak, a u nekim situacijama tumačila su se i kao opasna.

Primjer za to je kada je Filip de Novar bio izričito protiv toga da se mlade plemkinje uče pisanju jer je smatrao da bi u tom slučaju pisale ljubavna pisma, dok je učenje čitanja smatrao više nego potrebnim jer bi onda mogle bolje da se pomole. Neminovno je spomenuti viteško obrazovanje, kada govorimo o obrazovanju u Srednjem vijeku, a samim tim važno je naglasiti da su domovi

velikaša predstavljali mjesto na kom su se mlađi plemići obrazovali, ali važnu ulogu imale su škole i univerziteti. Da bi zauzeo svoje mjesto u društvu svaki vitez morao je da završi školovanje jer je formalno obrazovanje bilo važan preduslov za zauzimanje mjesta u društvu. Kada govorimo o ženskoj populaciji treba reći da su plemkinje pripremane za brak, ali i obrazovane od strane žena velikaša (Belić, 1919).

Početakom VII vijeka, naseljavanjem na Balkansko poluostrvo, slovenska plemena su se razmjestila na sjeveru Peleponeza i grčkih ostrva na jugu i od Crnog mora na istoku do Jadranskog mora na zapadu. Tokom VII i VIII vijeka tekao je u novoj domovini proces prilagođavanja južnoslovenskih plemena novom načinu života, zasnovanom na ostacima grčko-rimske privrede, uz uspostavljanje mirnih odnosa – privrednih i kulturnih – s preostalim starosjediocima i susjedima kao što je bila Vizantija. Uporedo je u ovom periodu tekao, kod južnoslovenskih plemena, proces socijalne diferencijacije, odnosno proces raspadanja rodovsko-plemenskih odnosa i formiranje klasnog društva.

Za razvoj društva i države značajnu ulogu imalo je primanje hrišćanstva. To je pored drugih činilaca omogućilo razvoj pismenosti i srednjovjekovne kulture. Južni Sloveni su počeli primati hrišćanstvo iz različitih vjerskih i kulturnih centara, koji su pripadali svjetskim hrišćanskim centrima – Rimu i Carigradu. Hrišćanstvo se definitivno učvrstilo krajem IX vijeka dolaskom i djelovanjem učenika Ćirila i Metodija koji su na Balkanu stvorili dva snažna vjersko-prosvjetna centra (u Pliski u Bugarskoj i u Ohridu – Prespi u Makedoniji) (Đukić, 2010).

Najuticajniji među učenicima Ćirila i Metodija – Kliment i Naum usavršili su prvobitno slovensko pismo – glagoljicu, stvorivši tako ćirilicu. Time su stvoreni uslovi za razvoj srednjovjekovne kulture i prosvjete na opštem slovenskom jeziku koji će kasnijim razvojem književnosti, pod uticajem narodnih govora, dovesti do stvaranja tzv. redakcija – crnogorske, makedonske, srpske, bugarske i ruske.

Za razvoj pismenosti i kulture od istorijskog značaja bile su sve veće vjerske, a time i civilizacijske razlike između dva svjetska hrišćanska centra – Rima i Carigrada. Te su razlike dovele do definitivnog raskida u hrišćanskoj crkvi na zapadnu katoličku i istočnu pravoslavnu crkvu.

Uprkos mnogim osobenostima koje karakterišu razvoj pojedinih naših naroda, srednjovjekovna kultura, pa time i prosvjeta i školstvo, ima određene zajedničke odlike koje karakterišu obje hrišćanske civilizacije (katoličku i pravoslavnu). Te bitne zajedničke karakteristike su sljedeće:

- srednjovjekovna kultura u znatnoj je mjeri bila vjerskog karaktera, bila je potčinjena potrebama crkve, a njeni nosioci bili su gotovo isključivo crkvena lica;

- srednjovjekovna kultura se zasnivala na onim elementima grčko-rimske kulture koji su bili neophodni feudalnom društvu i državi kao i hrišćanskoj crkvi;

- srednjovjekovna kultura je bila svojina malog broja ljudi iz reda vladajućih slojeva sveštenstva i plemstva, dok su narodne mase bile uglavnom nepismene, škole su bile rijetke;

- vjerska podjela naših naroda na pripadnike katoličke i pravoslavne crkve dovela je, između ostalog, i do kulturne podvojenosti naših naroda bez obzira na njihovu etničku i jezičku srodnost (Dunderski, 2007).

Pored razlika prosvjeta i školstvo imali su iste odlike i sadržaje:

- Na osnovama latinice i ćirilice javili su se i postepeno razvili svi književni oblici i rodovi koji su postojali u hrišćanskoj Evropi na latinskom jeziku na zapadu i grčkom na istoku, sa koga su prevedeni kod pravoslavnih naroda na staroslovenski jezik, odnosno na njegove kasnije redakcije;

- Nastava i škole su bile vjerskog karaktera, nastavnici najčešće sveštena lica. Škole su osnivane pri hramovima (manastirske i parohijske). Tek sa razvojem gradova javljaju se gradske škole sa svjetovnim učiteljima, a u nastavi, pored vjerskih, prodiru svjetovni sadržaji. Pri episkopskim sjedištima javljaju se katedralne ili generalne škole, ali i one nijesu kao na zapadu prerasle u univerzitete;

- Rijetke i skupe knjige i udžbenici bili su (do pojave štampe u XV vijeku) rukopisnog karaktera, ispisivani najčešće na obrađenoj koži – pergamentu. Školovao se samo manji dio povlašćene klase koji se pripremao za sveštenike i feudalnu aristokratiju, dok je najveći dio sveštenstva bio nepismen, učeći u crkvi samo osnovne molitve. Univerzitetski školovani sveštenici, nastavnici, trgovci i ljekari u našim zemljama katoličke vjere bili su stranci ili rijetki domaći ljudi koji su učili po univerzitetima u Italiji i Nemačkoj;

- Manastirskih i crkvenih škola bilo je u svakoj našoj zemlji, gradskih škola najviše u primorju, a katedralnih škola samo pri nekim biskupskim stolicama kod Hrvata i Slovenaca;

- Poseban pečat prosvjeti i kulturi dala je bogumilska crkva u Bosni, osuđivana i od pravoslavne i od katoličke kao „jeretička“, što je dovelo do svojevremene izolovanosti i zatvorenosti ove kulture iako su spisi, pretežno vjerskog i pravno-administrativnog sadržaja. Tek pojavom štamparije u XV vijeku i razvojem nove epohe – humanizma i renesanse dolazi do značajnih promjena u kulturi i školstvu u našim zemljama (Dunderski, 2007).

Škole u Srednjem vijeku

Obrazovanje postoji odavno iako je vremenom mijenjalo svoj oblik, sredstva i metode.. Ono je najviše zavisilo od sredstava koje su roditelji imali, ukoliko su roditelji bili u mogućnosti da djeci obezbijede obrazovanje, ona su u zavisnosti od sklonosti i interesovanja upisivala Gimnaziju ili Monašku školu. Poseban uspjeh u vidu diplome i daljeg školovanja na univerzitetskom nivou bio je moguć samo za najbogatije učenike. Djeci kmetova bilo je omogućeno obrazovanje koje bi im bilo potrebno da prežive. Pa su tako djevojčice radile

sa životinjama kod kuće, u povrtnjaku sa majkama ili gledale kako tkaju, a dječaci su odvođeni na teren kako bi pratili i pomagali svojim roditeljima u lakšim zadacima (Rait, 1912).

Prema razvitku društva, ekonomije, kulture i prosvjetnog djelovanja možemo podijeliti i pedagogiju, prosvjetu i školu u Srednjem vijeku. Razdoblja prema kojima su podijeljena jesu: od propasti Zapadnorimskog Carstva u V vijeku do XII vijeka, odnosno razdoblja ranog Srednjeg vijeka, XII do XIII vijeka, odnosno epoha sholastike i od XIV do kraja XVI vijeka, odnosno epoha humanizma i renesanse. Ostaci škola koji su sačuvani sveli su se na školske pjesme iz katedrala i samostana (Rait, 1912).

Dječake su pripremali za sveštenečke dužnosti. Tokom dužeg vremena tokom Srednjeg vijeka broj djece u školama je bio vrlo ograničen. Očuvanje pismenosti i kulture bilo je moguće u crkvi. Mračno doba je tako nazvano zato što je postojalo veoma malo pisanih izvora i kontrasta u odnosu na visoko razvijene civilizacije starog Rima prije njega i renesanse.

Srednji vijek i doba feudalizma počinje 476. godine, nakon što je došlo do propasti Zapadno Rimskog Carstva. Vaspitanje i obrazovanje crkva je koncipirala tako da pripremi narodne mase da služe interesima feudalaca.

Tumačenje Svetog pisma i učenje napamet knjiga pisanih latinskim jezikom predstavljalo je osnovu nastave. Glavni cilj i zadatak nastave bio je razumijevanje Svetog pisma kao i održavanje crkvenih propovijedi i osposobljavanje za polemisanje sa hereticima. Analiza i istraživanje učenika nije bilo dopušteno. Vaspitanje i obrazovanje imali su religijski karakter koji je nametnula crkva (Gies, F., Gies, J., 1981).

Sve velike religije vršile su veliki uticaj preko škola. Dogmatizam crkvenih „istina“, učenje o čovjeku grešniku i svemoćnom Bogu, shvatanje vaspitanja kao straha Božjeg, formiranje čovjeka spremnog za odricanja od života, uz usađivanje vjere u legende o zagrobnom životu je činilo osnovu obrazovanja. Ta osnova prožimala je različita crkvena učilišta. U Srednjem vijeku prve škole bile su škole koje je osnovala crkva. Crkvi je bilo potrebno niže i više sveštenstvo koje će vaspitavati narod u duhu hrišćanstva i hrišćanskih vrlina, najprije u poslušnosti i odanosti Božjoj volji i zbog toga se crkva toliko interesovala za obrazovanje i školovanje. Učenici su pripremani za profesionalni sveštenečki rad. Crkvene škole su se dijelile na katedralne, manastirske i parohijske škole. Karakterisale su ih različite organizacije i svrhe. Obrazovanje viših sveštenika bio je glavni zadatak katedralnih manastirskih škola, dok su se u parohijskim školama vaspitavalo niže sveštenstvo i pomoćno crkveno osoblje, u prvom redu crkveni pjevači. Postojale su interne manastirske i eksterne manastirske škole. Vaspitavanje dječaka za kaluđere bio je cilj internih manastirskih škola, a omladina koja bi se kasnije odlučila za neko drugo zvanje bio je cilj eksternih škola. Kad je riječ o knjigama i biblioteci tu je prednjačila manastirska škola. To je doprinijelo da nastava u tim školama bude bolje organizovana. Latinski

je bio glavni nastavni predmet i po mogućnosti nastavni jezik. Postojale su zasebne škole za djevojčice u okviru ženskog manastira (Gies, F., Gies, J., 1981).

Potrebno je bilo pripremiti sveštenečki podmladak, u Srednjem vijeku, jer je škola bila u rukama crkve. Najvažniji uslov u početku, da bi neko bio sveštenik jeste da bude dijete iz sveštenečke porodice, vremenom kad se celibat uveo u sveštenečkim redovima našli su i učenici i iz drugih staleža. Škole su koristile svjetovnom staležu, posebno zanatlijama i trgovcima za njihove lične potrebe.

Počele su se osnivati škole pod nadzorom cehova, zanatlija i gildi trgovaca i to kada više nijesu mogle da se zadovolje potrebe zanatlija i trgovaca. Središta pismenosti, prepisivanja i čuvanja knjiga bili su samostani, gdje su se ujedno i osnivale biblioteke i škole za sveštenečki podmladak (Morris, 1970).

Učenje čitanja, pisanja, računanja i crkvenog pjevanja bilo je moguće u samostanskim i katedralnim školama koje su primale svetovnjake i koje su pohađala djeca od 7 do 15 godina. Sadržaj obrazovanja je bio širi u takozvanim internim školama. Savladavanje gramatike, retorike i dijalektike bilo je prioritet, dok u većim školama sličnog tipa se učila i geometrija, muzika, aritmetika i astronomija. Ovi predmeti su poznati po nazivu sedam slobodnih nauka i on je činio sadržaj srednjovjekovnog obrazovanja, što je odgovaralo crkvi feudalnog društva. Pamćenje tekstova i komentara iz crkvenih knjiga bio je temelj srednjovjekovnih škola, kao i poznavanje Aristotela. Djela koja su takođe bila važna su: Marciana Capelija, Prsciana, Donatusa i Alkuina – iz retorike, Boetia – iz muzike i druga. Disciplina je bila stroga i učenici su fizički kažnjavani za loš uspjeh i odstupanje od religije (Zaninović, 1985).

U Srednjem vijeku pojedini naši narodi počeli su već gubiti državnu samostalnost, a time i povoljne uslove za samostalni kulturni razvoj. Slovenci su u VIII i IX vijeku pali pod njemačku vlast, dok su Hrvati početkom XII vijeka uključeni u državnu zajednicu sa Ugarskom. Ipak ovi narodi su nastavili društveno-ekonomski i kulturni razvoj, jer su bili uključeni u evropsku civilizaciju. Zato se kod Slovenaca i Hrvata nastavlja razvoj prosvjete i školstva pod uticajem velikih evropskih kulturnih pokreta, kakvi su bili humanizam i renesansa. Veći dio stanovništva živi patrijarhalnim načinom života, a nekadašnja srednjovjekovna kultura održava se redukovana pri crkvama i manastirima.

Drugačiji je bio položaj školstva i prosvjete kod domaćeg islamizovanog stanovništva koje je preko religije prihvatio i tursko školstvo i prosvjetu, pretežno vjerskog karaktera i van tokova tadašnje evropske kulture. Škole su bile jedno od najmoćnijih sredstava uticaja svih velikih religija. U osnovi tog obrazovanja bio je dogmatizam crkvenih „istina“, učenje o čovjeku grešniku i svemoćnom Bogu, shvatanje vaspitanja kao straha božjeg, formiranje čovjeka spremnog za odricanja od života, uz usađivanje vjere kroz legende o zagrobnom životu. To je postizano u različitim crkvenim učilištima. Prve škole u Srednjem vijeku bile su crkvene, a osnovala ih je crkva. Crkva je bila prva koja se zanimala za

školstvo jer joj je bilo potrebno niže i više sveštenstvo koje će vaspitavati narod u duhu hrišćanstva i hrišćanskih vrlina, prije svega, u poslušnosti i odanosti božjoj volji. Te škole su neposredno pripremale učenike za profesionalni sveštenečki rad. Bilo ih je više vrsta crkvenih škola. One su bile podijeljene na manastirske, katedralne i parohijske škole (Zaninović, 1985).

Škole su bile različito organizovane i imale su razne svrhe. Katedralne i manastirske imale su za zadatak obrazovanje viših sveštenika, dok su škole u parohijama vaspitavale niže sveštenstvo i pomoćno crkveno osoblje u prvom redu crkvene pjevače. Manastirske škole su se dijelile na interne i eksterne. Cilj internih manastirskih škola bio je u tome da vaspitaju dječake za kaluđere, dok su u eksterne škole primali omladinu koja bi se kasnije odlučila za neko drugo zvanje. Učitelji su bili kaluđeri, koji su voljeli vaspitni rad. Manastirske škole su raspolagale sa više knjiga nego ostale škole. I zato je razumljivo što je nastava u tim školama bila bolje organizovana. Glavni nastavni predmet, a ukoliko je bilo moguće i nastavni jezik, bio je latinski. Postojali su i ženski manastiri, koji su imali zasebne svoje škole za djevojčice (za djevojčice iz plemenskih porodica i za takve koje bi se odlučile da postanu kaluđerice) (Gavrilović, 1912).

Katedralne škole bile su uređene slično manastirskim. Nalazile su se u crkvenim centrima. Nastava u tim školama bila je na prilično visokom nivou. U katedralnim i manastirskim školama učili su u početku iste predmete kao i u parohijskim. Talentovaniji učenici počeli su vremenom učiti „sedam slobodnih vještina“. Te vještine i nauke dijelile su se na tzv. trivijum (gramatika, retorika, dijalektika) i na kvadrjum (aritmetika, geometrija, astronomija, muzika).

Sadržinom tih predmeta provijavao je vjerski duh. Aritmetikom i astronomijom su se koristili za izračunavanje crkvenih praznika, dok je geometrija bila vezana za crkvenu arhitekturu. U trivijumu je bila glavna disciplina gramatika. U metodskom pogledu nastava se oslanjala na mehaničko učenje napamet. Tekstovi su bili teški i djelimično sasvim nerazumljivi. Aritmetičke operacije nijesu bile jednostavne. Nastava je bila individualna. Nijesu znali ni za školsku godinu ni za razrede. Parohijske škole osnivale su se pri većim i važnijim župama, uz gradske i seoske crkve, a održale su se u domovima župnika, odnosno paroha. U parohijskim školama su se školovali dječaci iz parohije. Djeca su te škole pohađala dobrovoljno. U školama je obučavao paroh ili crkvenjak. Učili su da čitaju crkvene knjige na latinskom jeziku i da pišu, da pjevaju crkvene latinske pjesme i molitve. Te škole su bile slabo organizovane. Nastava je sadržajno bila sasvim podređena crkvenim ciljevima. Trudili su se da nastavom vaspitaju omladinu u vjerskom duhu da bi postigli spasenje (Gavrilović, 1912).

Kako su rasli gradovi i gradsko stanovništvo, tako se više osjećala potreba za stvaranjem posebne vrste škola koje bi odgovarale građanima. Crkvene škole svakako nijesu odgovarale tim potrebama. Građani su htjeli da steknu neko osnovno znanje podešeno prema njihovim staleškim potrebama. I zato u XII i

XIII veku javljaju se gradske škole. Njima su upravljale gradske samouprave. I ove škole su bile profesionalne. Njihov zadatak bi je da osposobe građane za zanatske i trgovačke poslove i za upravne službe u gradskim i provincijskim uredima.

Djeca građana učila su čitanje, pisanje i računanje. U nekim većim gradovima učili su u ovim školama gramatiku, retoriku i geometriju. Privatne gradske škole su izdržavali roditelji učenika. Crkva nije sa zadovoljstvom posmatrala nastajanje gradskih škola pošto su one ustvari potkopavale njen monopol u školstvu. I zato se crkva borila protiv ove vrste škola. Ipak su na početku XV vijeka već svi važni gradovi u zapadnoj Evropi imali svoje gradske škole. Gradske škole, znače napredak u istoriji školstva (Mitrović, 2000).

Nastanak univerziteta

Sticanje svijesti o osobenom karakteru univerziteta kao obrazovne institucije teklo je veoma sporo i trajalo je skoro šest vjekova. Prema istraživanjima znamenitog francuskog historičara Žaka Le Gofa, koja obuhvataju tri jasno okarakterisane etape razvitka srednjovjekovnog univerziteta: postanak, krizu sazrijevanja i sklerozu, najvažnije momente u sticanju svijesti univerzitetlija predstavlja razumijevanje njihovog položaja i njihovog razvoja u društvu srednjovjekovnog zapada. Prve znake nove svijesti u novoformiranim univerzitetkim korporacijama, Gof prepoznaje u postavljanju zahtjeva univerzitetkih ljudi za promjenom radne sredine i njihovom iskazivanju potrebe da se živi od sopstvenog rada. Zbog ovog svog stava, predstavnici univerziteta došli su u sukob s tradicionalnom monaškom sredinom (Žlebnik, 1962).

Za razliku od monaške, novi univerzitetki ambijent čini gradsko okruženje. Posmatrano iz ove perspektive, problem osvješćivanja budućih pripadnika univerziteta, može se, po Gofovom mišljenju, razumjeti i kao početak sticanja svijesti o egzistenciji koja se temelji na djelatnostima koje nijesu u skladu s nastavničkim pozivom, prije svega prosjačenje i različiti oblici manuelnog rada. Odbacivanje manuelnog rada i prosjačenja, od strane univerzitetlija, predstavlja početak velikih sporova među pripadnicima univerziteta u XIII vijeku. U krugovima srednjovjekovnog sveštenstva sve više se ističe neophodnost da se sveštenik opredijeli između intelektualnog i manuelnog rada. To je jasan dokaz da postoji svijest o potrebi specijalizacije učenog sveštenika koji mora da suzi udio manuelnog rada u svom životu. Stoga, po Gofovom mišljenju među pripadnicima sveštenstva uskoro postaje opšte prihvaćen i uobičajen stav da „raditi svojim rukama to više nije posao *clericusa*“ (Jaspers, 2003).

Univerzitet u srednjem vijeku se posmatrao kao kasta, uprkos tome što su pridošlice bile dobrodošle. Kada kažemo da je univerzitet u srednjem vijeku posmatran kao kasta prvenstveno se misli na njegov karakter, mentalitet i njegovu funkciju.

Grupa verglaških teologa je zapravo preobražena korporacija rukovodica knjigom. Verglaški teolozi nametali su se kao policajci duha i običaja i spalitelja knjiga. Srednjovjekovne univerzitetlije nijesu uspjeli u potpunosti da se profesionalno osvijeste zbog napuštanja profesionalne uloge (Žlebni, 1962).

U epohi njemačkog klasičnog idealizma, krajem XVIII i početkom XIX vijeka, došlo je prvi put do podjele na „više“ i „niže“ fakultete u spisu *Spor Teološkog i Filozofskog fakulteta* Imanuela Kanta. Ovo je bila odrednica za podjelu fakulteta odnosno za organizaciju univerzitetske nastave na njemačkim univerzitetima. Kant je prihvatio staru podjelu fakulteta na tri viša (teološki, pravni i medicinski) i jedan niži (filozofski). Međutim, svojim obrazloženjem kriterijuma podjele fakulteta, on je na radikalna način promijenio samu arhitektoniku tradicionalnog univerziteta.

Visokoškolsko obrazovanje ima dugu tradiciju u Evropi. Prva mjesta opismenjavanja i učenja, kao što smo u radu već pomenuli, bili su manastiri. U hrišćanskoj Evropi ranog srednjeg vijeka crkva, manastiri i samostani bili su kulturna središta. Cilj njihovih škola bio je da se pripreme i obrazuju učenici koji će biti sveštenici, plemići i profesionalni pisci koji su pomagali stanovništvu koje je bilo nepismeno. Crkvene škole su se vremenom razvile i u drugim djelovima zapadne Evrope, a uzor za njih je predstavljao sistem rada i predmeti koji su izučavani u manastirima (Jaspers, 2003).

Obučavanje sveštenika bila je najvažnija svrha svih škola zapadne Evrope, od VI do XII vijeka, a bilo su i usko povezane sa katedralama i manastirima. Vjersko obrazovanje bio je neophodan dio obrazovanja za sve iskušeničke, kako bi dobro obavljali svoje vjerske obaveze. Čitanje molitvenika i crkvenih službi bile su glavne obaveze monaha, ali takođe i pisanje je bilo veoma poželjno da bi se mogle prepisivati knjige koje su bile potrebne za manastir. Međutim, pojedini manastiri nijesu sužavali obrazovanje samo na neophodne vještine. Pa tako recimo irski manastiri su u VI vijeku izučavali i predavali klasike. Manastirske škole sjeverne Engleske nastale su kao mješavina irskih i italijanskih uticaja, koje su na kraju uništene usljed vikinških pljačkaških pohoda.

Sa razvojem prvih srednjovjekovnih univerziteta u Evropi, manastiri su gubili ulogu škole, ali i monopol na znanje. Međutim, crkva će vjekovima „nadgledati“ i učestvovati u obrazovanju u univerzitetima. U centralnoj i sjevernoj Evropi sveštenstvo je do modernog doba dominiralo u nastavi.

Stav crkve je uvijek bio da je ona ta koja čuva moralne vrijednosti društva kroz obrazovanje svojih sveštenika i njihovu parohijsku misiju, da se one ne mogu uvesti zakonima države ili propisati, crkva je zadužena da „bdi“ nad vrijednostima društva. Tako su nastali srednjovjekovni univerziteti kao hrišćanska autonomna institucija.

Univerzitet ili sveučilište je autonomna visoka škola koja izdaje diplome i zvanja. Cilj univerziteta je prenošenje starih i stvaranje novih znanja

(istraživanje). Univerzitet kao slobodna institucija istraživača, ne smije da bude mehanički zbir, agregat strukovnih škola. To bi trebalo da bude visokoobrazovna institucija koja ima ideju i ideal znanja, jedinstvo svih nauka (Jaspers, 2003).

Zato su univerziteti sastavljeni od više fakulteta. Od vremena srednjeg vijeka univerziteti u Evropi su se ustalili kao samoupravna udruženja profesora i studenata koja slobodno odlučuju o nastavnim programima i istraživačkim projektima. Za razliku od viših škola i akademija, univerzitate karakteriše interesovanje za široki spektar oblasti. Tipične su klasične humanističke studije filozofije, poznate još u antičko doba, zatim medicina, teologija i pravo.

Do renesanse, prirodne nauke i matematika su predavane kao grane filozofije. Identitet evropskih univerziteta je identitet evropske hrišćanske kulture. Univerzitetsko obrazovanje trebalo bi da razvije čovjekove sposobnosti i znanja, utemeljene u kulturnom i vrijednosnom identitetu društva. To je kompleksna djelatnost koja reprodukuje i usavršava duhovni i društveni identitet, shodno vrijednostima i normama zajednice. Univerzitetsko obrazovanje ne smije biti informacija, nego transformacija pojedinca i društva. Iz srednjovjekovnih crkvenih škola razvili su se univerziteti. Prve univerzitate činili su bogoslovski, pravni i medicinski fakulteti. U zemljama zapadne Evrope prvi univerziteti osnovani su u XII vijeku. U Carigradu je visoka škola postojala od davnina i tu se izučavalo pravo i filozofija (Pejnter, 1997).

Teško je reći kada je tačno bio osnovan neki od starih univerziteta zbog toga što su mnogi skloni da za njegov početak računaju onaj momenat kada bi škola počela da privlači veliki broj slušalaca, kada bi u njoj za nastavnike postavili ugledne učene ljude. Nezgodno je odrediti i reći kada su nastala tri najstarija univerziteta: u Bolonji, Parizu i Oksfordu, za razliku od Kembridža za koji se zna datum kada je osnovan. Razlog leži u tome što je bilo moguće da studenti ili profesori osnuju organizacije sa zajedničkim djelovanjem bez posebne dozvole koju bi izdao vladar i bez privlačenja prevelike pažnje. Zabilježen je datum tek kada su univerziteti dobili neku vrstu zvaničnog priznanja. Kasnije univerzitate osnivali su vladari, pa se datumi njihovog osnivanja mogu pouzdano utvrditi. Univerziteti su se brzo širili po Evropi, pri čemu je jedan od načina njihovog širenja bilo preseljavanje univerziteta.

Univerziteti su imali stalne sukobe s mjesnom crkvenom vlašću, naročito s mjesnim gradskim vlastima. Ti su sukobi uglavnom izbijali po pitanjima jurisdikcije. Često se postavljalo pitanje da li univerzitet ima pravo da sam sudi svojim studentima ili to pravo treba da pripada bilo crkvi, bilo mjesnom gradskom sudu. Za gradove su studenti predstavljali izvor prihoda, ali je to bio krajnje „nemiran“ elemenat. Sukobi između studenata i građana dovodili su do čestih okršaja, u koje su često morale da se umiješaju i gradske sudije. Ponekad je dolazilo do pravih studentskih razaranja. Bilo je slučajeva kada bi univerzitet zbog konflikta u punom sastavu prešao u drugi grad, usljed čega su nicali novi univerziteti (Pejnter, 1997).

Univerziteti u Srednjem vijeku

U Srednjem vijeku univerziteti su daleko najznačajnije obrazovne institucije. Pojam univerzitet odnosi se na svaku grupu ljudi koji su saradivali i imali zajednički cilj. Često su univerziteti nazivani obrazovnim gildama. Međutim i tu je bilo razlike, pa tako su postojale gilde profesora i gilde studenata, prve su bile zastupljene u sjevernoj Evropi, a druge u Italiji i južnoj Evropi. I jedne i druge imale su zajednički cilj, a to je zaštita svojih članova i unapređivanje njihovih zajedničkih interesa (Mitrović, 2000).

Dobri predavači koji su imali razvijene vještine izražavanja i autori značajnih djela o retorici krasili su Bolonju. U XI vijeku dolazi do nezadovoljstva italijanskih pravnika zbog jednostavnih priručnika rimskog prava, oni su težili boljem i dubljem upoznavanju sa svojom strukom. Digesta – Justinijanov Zbornik građanskog prava je oduševilo pravnike. Ovo je dovelo da izučavanja rimskog prava u cjelini od strane italijanskih učenika.

Jernerije je čovjek koji je proslavio Bolonju kao mjesto gdje se najviše izučavalo pravo. Prva upotreba i praktična primjena rimskog prava bila je upravo od strane Jernerija koji je komentarisao zakone koji su se praktično primjenjivali. Sredinom XII vijeka je radio Gracijan u Bolonji. Krajem XII vijeka Bolonja je obuhvatala četiri predmeta koja su se proučavala, a to su retorika, građansko pravo, kanonsko pravo i medicina. Pogodan uslov za to je bilo izučavanje medicine širom Italije, iz čuvene medicinske škole u Salernu. O tome koliko je bolonjska škola bila slavna i cijenjena dovoljno govori to da su i studenti iz zapadne Evrope dolazili kako bi učili od raznih učitelja. Otežavajuća okolnost za studente iz zapadne Evrope bile su visoke cijene stanodavaca i prodavaca, koji su koristili datu priliku. To je dovelo do osnivanja dvije gilde kako bi se studenti zaštitili (Lungulov, 2015).

Ultramontanska gilda ili nacija osnovana je od strane studenata koji su došli izvan Italije. Izabrani rektor je vodio svaku gildu. Kako bi se stekla diploma morala su se poštovati pravila gilde koja su bila koncipirana tako da bi se stekao neophodan nivo znanja. Na čelu gilde bili su učitelji različitih predmeta, ali glavnu riječ imale su studentske gilde. Pravila su se odnosila i na pokornost učitelja i nastavnika rektorima, koji su morali da traže dozvolu od rektora kako bi izašli u grad i da plaćaju kašnjenje na predavanje ili ako predavanje traje duže nego što je predviđeno.

Značajno obrazovno središte postala je katedralna škola u Parizu krajem XI vijeka. U kućama blizu katedrale Notr Dam održavala su se predavanja od strane kvalifikovanih i kompetentnih učitelja i nastavnika. Njihovo predavanje odobravao je i omogućavao kancelar, službenik kolegijuma koji je bio zadužen za provjeru škole. Kancelar je mogao da daje ali i oduzme dozvolu za predavanje.

Učenje bilo organizovano u adekvatnim sobama koje su učitelji iznajmljivali i naplaćivali svoj rad, a studenti koji su završili učenje mogli su da predaju dozvolu i diplomu od kancelara. Odnosi između učitelja i kancelara

bili su zategnuti. Manstir Sen Ženevjev na čijem se mjestu danas nalazi Panteon prikazan je život i dobra djela svete Ženevjeve (Lungulov, 2015).

Preko rijeke su prelazili oni učitelji koji su se zavadili sa kancelarom, kako bi predavali. Polako su škole prekrile padine koje su se spuštale prema Seni, pored ovog manastira. Pariski univerzitet danas se nalazi baš tu u centru Latinske četvrti, na lijevoj obali. Gilda, odnosno univerziteta osnovana je do kraja XII vijeka od strane učitelja iz Pariza (Gof, 1982).

Univerzitet se pominje u povelji Filipa Avgusta iz 1200. godine, kojom se daju povlastice pariskim profesorima i studentima, dok se proktor pominje deset godina kasnije kao univerzitetski zvaničnik. Četiri nacije: Pikardija, Francuska, Engleska i Normandija bile su podijeljene do 1219. godine na predavače koji su predavali u navedenim oblastima (Outšot, 2003).

Rektor je bio izabrani nadređeni svim profesorima i on se pojavljuje oko sredine XIII vijeka. Posebni fakulteti sa dekanima na čelu osnovali su profesori medicine, teologije i kanonskog prava. Međutim, rektor je bio samo teorijski čelnik fakulteta slobodnih vještina.

Profesori koji su putovali iz Pariza da bi držali povremena predavanja dolazili su u grad Oksford tokom prve polovine XII vijeka. Veliki uticaj na položaj engleskih učenih ljudi u Parizu imao je konstantni neprijateljski odnos između engleskog kralja Henrija II i francuskog kralja Luja VII. Kulminacija je bila kada je kralj Henri 1167. godine svima naredio da se vrate kući.

Upravo ta situacija je dovela do toga da se osnuje veliko školsko središte u Oksfordu. Pred velikim skupom profesora i studenata Giraldus Kambrensis je 1185. godine pročitao jedno od svojih djela, a 1209. godine je broj studenata procijenjen na 3000 od strane jednog hroničara. 1214. godine prvi put se čuje za naziv kancelar koje je bio čelnik univerziteta. Proktori su bili na čelu nacija koje su bile podijeljene na sjevernu i južnu, međutim nacije su ukinute do kraja XIII vijeka dok su kao univerzitetski zvaničnici ostala dva proktora (Outšot, 2003).

Važno je naglasiti da viši fakulteti na Oksfordu u odnosu na fakultete u Parizu nijesu bili izdvojeni organizaciono kao i to da na nijesu imali dekane. Tokom zajedničke skupštine radili su se upravni poslovi, proktori i kancelar su bili zvaničnici univerziteta. Došljaci iz Oksforda i Pariza osnovali su Kembridž, mada se to ne može sa sigurnošću tvrditi. Selidbe su bile česte i uobičajene jer prvi univerziteti nijesu imali svoja sjedišta nego su iznajmljivali objekte u kojima se učenje odvijalo. Često je dolazilo do konflikta sa gradskim ili kraljevskim vlastima što je uzrokovalo odlaske iz Oksforda i smatra se da su se pojedini koji su otišli odatle nastanili u Kembridžu.

U Parizu studenti su bili u konfliktu sa kraljicom koja je bila namjesnica Blanša od Kastilje i papskim legatom. Pripadnice univerziteta su pjevale prostačke pjesmice o odnosima kraljice i legata i na demonstrativan način napustili Pariz. Mnogi su otišli u Kembridž, ali bilo je i dosta onih koji su

otišli u Anžer. Anžer je tada držao Petar od Dreca, Blanšin veliki neprijatelj (Outšot, 2003).

Mnogi univerziteti osnovani su u XIII, XIV i XV vijeku. Univerzitet je osnovan 1222. godine u Padovi i to iseljavanjem iz Bolonje. Prvi univerzitet koji je napravljen po nalogu nekog vladara bio je univerzitet u Napulju koji je otvorio Fridrih II 1224. godine. Dosta univerziteta osnovano je u Španiji i Portugalu krajem XIII vijeka. Pet univerziteta osnovano je u Njemačkoj, sedam je osnovano u Italiji, a četiri u Francuskoj tokom XIV vijeka. Broj univerziteta je tokom XV vijeka rastao, tako da je u Francuskoj otvoreno još sedam novih univerziteta i nekoliko u Italiji i Nemačkoj (Gof, 1982).

Mogu se donijeti uopšteni zaključci o univerzitetu u Parizu, Oksfordu i Kembridžu uprkos njihovim razlikama. Put do nezavisnosti bio je trnovit svakog od tih univerziteta i to zbog crkvenih i laičkih vlasti. Od hapšenja ili kažnjavanja od strane svjetovne vlasti bili su izuzeti student i profesori jer su imali sveštenečke tonsure. Velika svjetovna ovlašćenja imali su svi čelnici univerziteta. Do toga su dolazili na razne slične načine. Na primjer to bi rješavali tako što bi neki student napravio neki problem (nered ili tuča u krčmi, silovanje i drugo), a potom bi građani i njihovi zvaničnici pokušali da uhapsu studente.

Važno je naglasiti da je bilo problema koji su izmicali kontroli, to potvrđuje slučaj da su svojevremeno studenti iz Oksforda bili čak nekoliko dana pod oružanom opsadom. Sukob je bio žestok jer su i studenti bili naoružani, a završen je dolaskom kraljevske vojske. Procedura koja uslijedi poslije ovakvih sukoba bila je takva da je kralj dobijao žalbu od univerzitetskih zvaničnika, a kralj je davao veća ovlašćenja čelniku univerziteta. Univerzitet je uživao papsku podršku što je predstavljao svojevrstni vid garancije da će im kralj dati veća ovlašćenja. Ovlašćenja na studentima, profesorima i slugama imao je kancelar Oksforda. Dodjela diploma i dozvola za predavanje, kada se u Parizu univerzitet tek pojavio, bila je u rukama kancelara kolegijuma Notr Dama. Pariski episkop imao je sudska ovlašćenja iz oblasti crkvenog prava (Gof, 1982).

Samo formalno ovlašćenje imali su episkop i kancelar i to nakon mnogobrojnih pritužbi pape. Rektor je imao pravosudne dužnosti, a izdavanje dozvoli bio je posao kancelara, s tim da nije smio da odbije da ih dodijeli ljudima koji su mu predlagali fakulteti. Kompletna pravosudna ovlašćenja u smislu crkvenog prava stekao je kancelar, kako nad profesorima i studentima tako i nad samim gradom Oksfordom.

Relevantno je navesti koje obaveze je student imao na univerzitetu. Od studenata se najprije očekivalo da zna da čita, što je uostalom morao da dokaže, morao je da zna latinski, pritom se misli na čitanje i pisanje. Međutim, prijemni ispiti nijesu bili shvaćeni ozbiljno što je dovelo do toga da mnogi studenti dolaze neadekvatno pripremljeni. To je dovelo do osnivanja koledža gde su studenti mogli da se pripreme za prijemni. Osnivač ovog koledža je Viljem iz Vikema, a koledž je nosio naziv Vinčester koledž. Oblasti iz kojih su se studenti

pripremali bile su retorika, gramatika i logika. Poučavanje je izgledalo tako što je profesor čitao tekst iz nekog udžbenika, a potom komentarisao tekst. Ovaj postupak je imao i poseban naziv, a to je slušanje knjige (Gof, 1982).

Diplome koje su studenti dobijali u Parizu bile su garancija da je student odslušao dvije knjige o gramatici i pet o logici. Istovremeno diploma je omogućavala da studenti asistiraju profesorima ali i da podučavaju druge koji su bili na putu sticanja diplome.

Dozvola za predavanje dobijala se tek nakon pet odslušanih knjiga Aristotela i nekoliko matematičkih djela. Od studenata se takođe očekivalo da pročita i sam nekoliko knjiga, pored odslušanih knjiga. Garancija da je student odslušao i pročitao određena djela bila je potvrda profesora.

Da bi stekao zvanje doktora nauka u građanskom ili kanonskom pravu, student je mogao da počne sa učenjem bez obzira da li je stekao magistarski stepen obrazovanja jer ovaj stepen je bio važan da bi se moglo napredovati u medicini i teologiji. Čitanje teksta i komentari profesora su bile glavne metode prilikom poučavanja prava. Nešto drugačije je bilo u medicini, gdje je poučavanje organizovano kroz slušanje dvije vrste djela, djela koja su se odnosila na teoriju i djela koja su se odnosila na praksu (Bodroški-Spariousu, 2015).

Treba istaći da laboratorija i praktičnog učenja nije bilo. Značajan uspjeh bilo je doktorsko zvanje, a predmet koji je bio omiljeni i poštovan jeste teologija. Diplomirani teolog podrazumijevao je dvije godine posvećene diskusiji o djelu Sentencije Petra Lombardada, dok zvanje magistra je podrazumijevalo četiri godine slušanja predavanja o Bibliji. Posvećenost Bibliji i Sentencijama trajala je još šest godina da bi se dobila dozvola za predavanje teologije. Zvanje doktora i dobijanje doktorse katedre iziskivalo je još jednu godinu učenja. Sve ove godine bile su posvećene raspravama odnosno javnim razgovorima o teološkim pitanjima u kojima su studenti učestvovali. Rasprave odnosno javni razgovori predstavljali su važnu osnovu kako bi se stekla diploma. Pored toga, značajne su bile i propovijedi koje je student morao da održi.

Razvoj univerziteta

Univerziteti su se brzo širili po Evropi, pri čemu je jedan od načina njihovog širenja bio preseljavanje univerziteta. Univerziteti su imali stalne sukobe s mjesnom crkvenom vlašću, naročito s mjesnim gradskim vlastima. Ti su sukobi uglavnom izbijali po pitanjima jurisdikcije. Vrlo se često postavljalo pitanje da li univerzitet ima pravo da sam sudi svojim studentima ili to pravo treba da pripada bilo crkvi bilo mjesnom gradskom sudu.

Za gradove su studenti predstavljali izvor prihoda, ali je to bio krajnje nemiran elemenat. Sukobi između studenata i građana doveli su do čestih okršaja, u koje su često morale da se umiješaju i gradske sudije. Ponekad je dolazilo do pravih studentskih pogroma. Bilo je slučajeva kada bi univerzitet

zbog konflikta u punom sastavu prešao u drugi grad, usljed čega su često nicali novi univerziteti. Tako je Oksfordski univerzitet u Engleskoj nastao u XIII vijeku zahvaljujući tome što je Pariski univerzitet štrajkovao, pa je dio profesora i studenata prešao u Englesku i osnovao univerzitet u Oksfordu. Ali kako se nijesu složili s mjesnim vlastima, profesori i studenti su odatle prešli u Kembridž. Uostalom, Oksfordski univerzitet je uskoro ponovo proradio, ali je univerzitet ostao takođe i u Kembridžu (Bodroški-Spariosu, 2015).

Po svima zemljama Evrope nicali su univerziteti. U Italiji, pored Bolonjskog univerziteta, proslavila se već u XI vijeku viša medicinska škola u Salernu. Pored Pariskog univerziteta, u Francuskoj se u XIII vijeku javljaju univerziteti u Monpelijeju, Tuluzi i Orleanu, u Engleskoj – Oksfordski i Kembrički univerzitet, u Španiji – Univerzitet u Salamanki. U XIV vijeku pojavili su se univerziteti u Pragu, Krakovu i Hajdelbergu. Početkom XVI vijeka u Evropi je bilo preko šezdeset univerziteta.

Ne treba zamišljati da su ti univerziteti bili prepuni. Na Pariskom univerzitetu, najvećem od svih, teško da je broj studenata prelazio 2000. Najveći univerziteti bili su na glasu zbog nastave bilo koje od osnovnih disciplina. Tako je Bolonjski univerzitet bio na glasu zbog proučavanja pravnih nauka, Orlean – zbog proučavanja latinskih pisaca, Pariz – zbog svog teološkog fakulteta. Pariski univerzitet bio je teološki centar Evrope i uživao veliki ugled u teološkim pitanjima. U doba krize papstva i „velikog rascjepa“ katoličanstva, Pariski je univerzitet igrao vodeću ulogu u pitanjima reorganizacije crkve (Bodroški-Spariosu, 2015).

Outšot (2003) ističe da univerzitet predstavlja mnoštvo ljudi koji se bave izvjesnom vrstom aktivnosti. U Srednjem vijeku to se zvalo *Studium*, mi bismo ga danas, prema riječima ovog autora, mogli zvati „potraga za znanjem“. Takođe, ukazuje na to da se ideja univerziteta pomiješala sa pojmovima kao što su „više obrazovanje“, „stručna usavršavanja“, stvari koje su same za sebe izvjesne, a zapravo imaju vrlo malo veze sa univerzitetom.

Univerzitet ima svoju ulogu u društvu kojem pripada, ali ta uloga nije dužnost da doprinosi nekoj drugoj djelatnosti u društvu, već da postoji za sebe, a ne za nešto drugo. Njegova glavna preokupacija, prema mišljenju pomenutog autora, je potraga za znanjem. Bodroški-Spariosu (2017) analizira univerzitetsko obrazovanje i navodi da su se prvi univerziteti pojavili u XII vijeku. Oni su suštinski obilježili razvoj ljudske civilizacije. Važno je navesti neke od osnovnih karakteristika prvih univerziteta, a to su:

- institucionalizacija formalizovanjem pravila i procesura;
- decentralizovan proces nastanka „odozdo nagore“;
- heterogenost u organizacionim formama;
- usmjerenost na nastavu kao glavnu djelatnost univerziteta (Bodroški-Spariosu, 2017).

Takođe, ističe se da se nastankom prvih univerziteta formalizuju bazična pravila kojima se postepeno institucionalno utemeljuje njihova djelatnost. Ova pravila postavljaju sami profesori ili studenti, kao osnivači. Njihovi ciljevi bili su regulisanje obrazovne, odnosno nastavne djelatnosti. Djelatnost univerziteta, kao i organizacija studija bili su regulisani univerzitetskim statutima. Fakulteti su imali svoje statute, vijeća i dekane i postojala je određena vrsta hijerarhije. U Srednjem vijeku, na fakultetu koji se zvao *Facultatis Artium*, organizovane su osnovne studije proučavanjem „sedam slobodnih vještina“. Ovaj fakultet predstavljao je pripremu za fakultete medicine, prava i teologije, koji su imali veći prestiž i moć. U Srednjem vijeku nijesu sve discipline jednako vrednovane. Postojala je podjela na *artes liberales* (slobodne vještine značajne za razvoj ličnosti u antičkom smislu) i *artes mechanicae* (ono što danas nazivamo primijenjene nauke i tehnologija). Univerzitetsko obrazovanje je u Srednjem vijeku simbolizovalo složenu misaonu, duhovnu djelatnost. Druga specifičnost srednjovjekovnog univerziteta je socijalna relevantnost disciplina ili njihov javni značaj. Tako su medicina, pravo i teologija bile „više“ discipline, jer se bave pitanjima od opšteg značaja.

Važno je spomenuti da na nekim osnovnim studijama nije bilo moguće steći zvanje mastera prije 20. godine, a na Teološkom fakultetu u Parizu nije se moglo steći zvanje doktora prije 35. godine. Prvi univerziteti su bili otvoreni za ljude svih nacija i predstavljali su internacionalne institucije u prvih nekoliko vijekova. Zvanični jezik, pri tome, bio je latinski. Finansirani su različito prihodomima od zadužbina, crkvenih zemljišnih renti, gradskih budžeta i studentskih školarina. Profesori su bili plaćeni u naturi (poljoprivrednim i drugim proizvodima) ili fiksnim novčanim nadoknadama. Porijeklo studentskih domova, takođe, nalazimo u Srednjem vijeku, kada su vladari, kneževi i biskupi preuzimali finansiranje i smještaj studenata. U prvim univerzitetima u Srednjem vijeku, kao što se u Platonovoj Akademiji i Aristotelovom Liceju razgraničavalo filozofsko razmišljanje od mitološkog, odvajaju se svjetovno teorijsko mišljenje od religijskog. Hrišćanska crkva nije učestvovala u njihovom osnivanju, već je kasnije ispoljila interesovanje za njih, pošto je primijetila opasnost od širenja laičke kulture i duha antike.

Za razliku od ranijih škola, univerziteti postaju legalni okvir za grupu ljudi koja posjeduje distinktivna prava i obaveze odvojene od onih koje imaju njeni članovi kao pojedinci (Brunage, 2008; prema: Bodroški-Spariosu, 2017: 11). Uvedena je licenca za profesiju nastavnika koja se vezuje za stečeni stepen na univerzitetu. Licenca je bila univerzalna što je u to vrijeme značilo da važi u bilo kom evropskom gradu gdje je postojao univerzitet (Bodroški-Spariosu, 2017).

Prvi univerziteti dodjeljivali su diferencirane obrazovne stepene: *baccalaureus*, *magister*, *doctor*, koje su prihvaćene u najrazličitijim djelovima svijeta i pod istim nazivom postoje i danas. Univerzitetski nastavnik u Srednjem

vijeku razvija svoj profesionalni identitet teorijskim proučavanjem sadržaja određenih disciplina, dok se pedagoško-didaktički aspekt nastavničke uloge razvijao tzv. šegrtovanjem, obukom kroz različite oblike učestvovanja u nastavi. Vještine su se razvijale u nastavi pod kontrolom supervizora. Univerzitet je nastao prihvatanjem kolektivne internacionalnosti, kolektivnim građenjem značenja uloga i vrijednosti koje ih legitimišu kao validne. Iako je postojalo mnogo razlika između pojedinačnih studenata i profesora, njihova uloga ih je povezivala u identitet koji je markirao okvire društvenih očekivanja. On je obezbjeđivao trajnost, zajedništvo i odgovornost.

Prema mišljenju Bodroški-Spariosu (2017) od studenata i profesora u XII i XXI vijeku neka očekivanja su suštinski ostala nepromijenjena. U ranom Srednjem vijeku dominirala je logika zatvorenosti u krugu obrazovanja, jer se znanje posmatralo kao blago koje treba čuvati.

Krajem XII vijeka postepeno se mijenja logika kulture obrazovanja i do konzervativnog razvija se koncept „otvorenog obrazovanja“. U vrijeme kada su evropski univerziteti počeli da dodjeljuju diplome studentima, svijet je izgledao drugačije. Niko od njih nije sumnjao da se Zemlja ne okreće, a za američki kontinent se još nije znalo, kao i za mnoge druge djelove svijeta. Međutim, pored toga uloga evropskih srednjovjekovnih univerziteta u širenju znanja bila je od odlučujućeg značaja za kasniji nastanak naučne i industrijske revolucije (Bodroški-Spariosu, 2017).

Univerzitet je nastao kao rezultat određene prirodne nužnosti (Dimić, 2013; prema: Bodroški-Spariosu, 2017), odnosno kulturne evolucije, kao i druge društvene tekovine, kao što su jezik, moral, običaji, prava. Oni su toliko kompleksne, da autori smatraju da nijesu mogli biti društveno isplanirani, već su nastali kao odgovor na autentične ljudske potrebe, kroz splet brojnih spontanih interakcija ljudi tokom dugog vremenskog perioda. Od početka je odnos društva prema univerzitetima bio složen i dinamičan. U kasnom Srednjem vijeku (od XII do XV vijeka) razvila se društvena struktura koja zastupa interese svojih članova u odnosima sa spoljašnjim svijetom.

Važno je istaći da u istoriji univerziteta najviše je proučavan Srednji vijek, ali se i dalje o porijeklu prvih univerziteta nedovoljno zna. Postoji saglasnost među istoričarima da prve forme ovih institucija treba tražiti u asocijaciji studenata u Bolonji ili asocijaciji profesora i studenata u Parizu. Ono što je prihvaćeno u najširoj javnosti jeste pretpostavka da Univerzitet u Bolonji predstavlja *alma mater* svih evropskih univerziteta. Iako za to ne postoje istorijski dokazi, on se predstavlja kao najstariji, pozivajući se na 1088. godinu kao vrijeme svog osnivanja.

Odgovor da li je stariji univerzitet u Bolonji ili u Parizu, zavisi od toga kojim konstitutivnim elementima se pridaje veća težina. Ako se uzme da je odlučujući kriterijum formiranje korporativnog tijela, Univerzitet u Bolonji je najstariji, iako su ga činili samo studenti. Ako smatramo da je

asocijacija profesora i studenata odlučujući kriterijum onda je Univerzitet u Parizu najstariji. U svakom slučaju prvi univerziteti nastali su u zapadnoj Evropi. Većina savremenih historičara saglasna je oko toga da je univerzitet produkt XII vijeka, ne samo po organizaciji već i po društvenoj verifikaciji koju je stekao od strane crkvene i svjetovne vlasti. Sam naziv univerzitet potiče od termina koji se u početku upotrebljavao za mnoge vrste udruženja ili korporacije i nije ima specifično akademsku konotaciju (Bodroški-Spariosu, 2017).

Početkom XIII vijeka zvanično je počeo da se koristi i novi termin za označavanje posebnog statusa univerziteta kao obrazovne institucije – *studium generale*. Ovo je značilo da ustanova posjeduje saglasnost nekog autoriteta – pape, kralja ili cara. Prema navodima koje daje Rashdall (1936; prema: Bodroški-Spariosu, 2017), krajem XIII i početkom XIV vijeka bila su potrebna tri uslova za korišćenje ovog naziva:

- da je studentsko tijelo internacionalnog karaktera;
- da se organizuje nastava na osnovnom i višem nivou;
- da uključuje veći broj profesora.

Prvi univerziteti bili su više od odgovora na zahtjeve društvene sredine. Svakako su određene ekonomske, političke i socijalne okolnosti dovele do njegovog nastanka, ali isto tako se ističe da bez potrebe za razmišljanjem, želja da se uči i ljubavi prema znanju – ne bi bilo ni univerziteta. Ne može se na osnovu sadašnjeg saznanja pouzdano i precizno reći koji su faktori bili odlučujući. Sve do XV vijeka univerziteti nijesu imali svoje zgrade, učionice i biblioteke. Nastava se odvijala u privatnim iznajmljenim kućama, crkvenim ili manastirskim prostorijama. U sva tri grada Bolonji, Parizu i Oksfordu, kombinacija političkih i ekonomskih prednosti privlačila je studente u velikom broju. Objasnjenje zašto su kasnije osnovani univerziteti u Rimu, Londonu ili Lajpcigu, u odnosu na Bolonju, Oksford ili Prag, moguće je prema riječima pomenute autorke, samo otkrivanjem i analizom novih izvora, koji su za sada nedostupni.

Tokom XII i XIII vijeka univerziteti nastaju kolektivnom migracijom, a od početka XIV vijeka inicijativa za osnivanje dolazi „odozgo“ iz centara crkvene vlasti. Bodroško-Spariosu (2017) navodi da je u Italiji i Francuskoj nastao je veliki broj univerziteta u XIII i XIV vijeku: u Padovi, Napulju, Perudi, Pavii, Orleanu, Tuluzu, Avinjonu. Univerzitet u Pragu 1347. godine osniva Papa Klement VI, na zahtjev Karla IV; slijede univerziteti u Beču, Kelnu, Hajdelbergu, Lajpcigu.

Dok su Oksford i Kembridž okupljali engleski akademski svijet, škotski kraljevi su u XV vijeku utemeljili tri univerziteta: Sent Endrjuz, Glazgov i Aberdin. Početkom XV vijeka nastaje prvi nacionalni Univerzitet u Lajpcigu. Od samog početka razvile su se dvije forme univerzitetske organizacije, a to su „Pariski model“, koji je bio dominantan u sjevernoj Evropi i „Bolonjski model“ koji je bio dominantan na jugu. Studentska kontrola nad univerzitetom

se smanjuje tokom XIV i XV vijeka ne samo u Bolonji, već i na drugim univerzitetima koji su oblikovani po uzoru na Bolonju (Bodroški-Spariosu, 2017).

Sholastika

Karakter nauke koja se predavala na srednjovjekovnim univerzitetima obično je označavan terminom sholastika, tj. školska nauka. Treba samo imati na umu, prvo, da sholastički metod, ili sholastika, ne iscrpljuje sve karakteristike srednjovjekovne nauke i, drugo, da je sam sholastički metod preživio čitav niz etapa, i mi vrlo često o njemu sudimo po njegovim posljednjim fazama, fazama opadanja, koje su postale predmet oštre kritike humanista početkom XVI vijeka. Sholastički metod bio je najdosljednije primjenjivan u teologiji, onoj „nauci“ koja je crkvi izgledala najvažnija i najbitnija. U sholastičkom metodu najprije pada u oči ogromna uloga autorijeta i potpuno beznačajna uloga iskustva.

Smatralo se da je čitava suma znanja već data ili u Svetom pismu ili u djelima takozvanih crkvenih otaca i učitelja ili najzad u djelima nekih antičkih pisaca. Zadatak se nije svodio na to da se poveća obim znanja, već da se ona sistematizuju.

Stoga je ovdje izvanredno veliki značaj dobio način obrade materijala u završni sistem. U tom cilju služili su se *deduktivnom metodom*, metodom izvođenja ovih ili onih zaključaka iz datih postavki ili ako upotrijebimo termin formalne logike, *silogističkim metodom*. Njegovu osnovu činila je formalna logika Aristotela, najvećeg autoriteta srednjovjekovne filozofije. Strogo uzevši, uticaj Aristotela preovladao je krajem XII vijeka kada su se zapadni teolozi španskih Arabljana i Jevreja potpunije upoznali s njegovim djelima (Gof, 1982).

Sagledavanje simbola filozofskih teorija na najneviniji način predstavljalo je svojevrsnu tajnu te umjetnosti. Važno je istaći proces koji je tekao, a koji je podrazumijevao da se iz patrističke majeutike stvarala spekulacija, iz reprodukcije – djelo, a iz podražavanja – stvaralaštvo. Religijsko-filozofska sinteza predstavljala je stapanje religijskih predstava hrišćanstva s pojmovima antičke filozofije (Majorov, 1982).

Postavlja se pitanje kako je bilo moguće dovesti u sklad Aristotelovu filozofiju s tradicijom hrišćanske crkve? Tu je bilo mnoštvo očiglednih protivrječnosti, koje su se mogle uključiti u jedinstven sistem samo pomoću domišljatih logičkih sofizama. A koliko je bilo unutrašnjih protivrječnosti u samom tekstu Svetog pisma ili u djelima crkvenih otaca, protivrječnosti koje je počela da razotkriva izoštrana logička misao, i koje je djelom sabrao, na primjer Abelar u svome „sic et non“ („da i ne“). Sve su se te protivrječnosti morale ukloniti, izglati, izglačati i u radu na tome stvorena je vanredna utanačenost i dovitljivost logičkih operacija sholastičara. Trebalo bi da sholastika uskladi razum s vjerom. Ona je nesumnjivo imala i svoje dobre strane, jer je

unapređivala logičko mišljenje i jačala smisao za filozofiju. Ali je razumljivo i to da ta hrišćanska filozofija, puna religiozne apstraktnosti, nije mogla zadugo da zadovolji, jer je misaoni život počeo u XIV i XV vijeku intenzivno da se razvija (Gof, 1982).

Mistika

Uporedo sa sholastičkim pravcem u srednjovjekovnom pogledu na svijet, naročito u teologiji, razvijala se druga struja, koja je dobila naziv *mistika*. Mističari su polazili s gledišta da razum ne predstavlja sredstvo za postizanje istine. Sholastičari su apsolutno vjerovali u to da razum i vjera ne idu u raskorak i da se svaka vjerska dogma može logički dokazati.

Mističari su odbacivali razum smatrajući da se istina može postići samo kontemplacijom, stalnim molitvama i neprekidnom usmjerenošću svojih misli Bogu, usljed čega čovjeka obasja božanska svjetlost i istina silazi na njega kao neko božji dar (Gof, 1982).

Najveći predstavnik srednjovjekovne mistike bio je već pomenuti Bernard iz Klervoa. Među sholastičarima i mističarima izbijali su stalni sukobi, oni su međusobno okrivljavali jedni druge za jeres i često je ovaj ili onaj predstavnik sholastičarskog ili mističkog učenja platio za svoje poglede time što je izlagan progonima kao jeretik. Ali srednjovjekovni pogled na svijet imao je uglavnom sholastički karakter. Iako osnovni nedostatak sholastičke filozofije – klanjanje pred autoritetima i zanemarivanje iskustva – opterećivao je one elemente pozitivnog znanja koji su njegovani u srednjovjekovnoj nauci i koji su u nju prodirali od XII i XIII vijeka, zahvaljujući mnogobrojnim prevodima starogrčkih i arapskih naučnih djela na latinski jezik.

O svemu je odlučivao autoritet, a ne posmatranje i eksperiment. Ti autoriteti bili su Ptolemej u astronomiji, Aristotel u fizici i nizu drugih prirodnih nauka, Hipokrat i Galen u medicini itd. Ti začeci egzaktnog znanja dobijeni iz antičkih pisaca tijesno su se preplitali sa svakovrsnim pseudonaukama kao što su astrologija i alhemija, koje su držale u svojoj vlasti i velike umove još u XVII vijeku (Gof, 1982).

Zaključak

Uprkos mnogim i očiglednim manama, univerzitet je imao veliki značaj za napredak i razvoj civilizacije u Evropi. Poseban doprinos imali su učeni ljudi koji su imali veze sa univerzitetima. Univerziteti su omogućili sticanje znanja i vještina koje su bile važne za neku oblast. Fakulteti u Srednjem vijeku predstavljali su autoritativne institucije kad je u pitanju nauka koja je bila u fokusu na datom fakultetu. Učeni ljudi nakon završenog fakulteta radili su na mjestima na kojima se tražila stručnost u toj oblasti. Oni koji nijesu ostali na univerzitetu radili su kao učitelji u školi i podučavali nove generacije. Zvanje doktora teologije vodilo je ili do predavača na univerzitetu ili do napredovanja

u crkvenoj službi. Relevantno je da je cjelokupno vaspitanje u Srednjem vijeku bilo je sasvim jednostavno. Srednji vijek nije ostavio nijednu značajnu teoretskopedagošku misao, religija je predstavljala vrhunac svega u čovjeka i životu. Spasenje duše bio je cilj života i vaspitanja. U Srednjem vijeku nad školstvom isključivu vlast je držala crkva, a ljudi su bili vaspitani u duhu katoličke vjere. U Srednjem vijeku nije postojalo osnovno školstvo, škole su bile staleške. Gradske škole su značile napredak u istoriji školstva. Crkva je bila protiv gradskih škola jer su one potkopavale njen monopol u školstvu. Crkva je našla oslonac u sholastici. U XII i XIII vijeku osnovali su se prvi univerziteti.

Univerziteti Srednjeg vijeka postali su čvrsta školska organizacija. Najvažniji univerziteti su bili u Parizu, Oksfordu i Kembridžu. Obrazovanje u Srednjem vijeku se odnosio na praktične potrebe. Odgajanje svjetovnih feudalaca zasnivalo se na sistemu „sedam viteških vještina“. Humanizam i renesansa traje od XIV do XVII vijeka. Humanisti su bili najoštriji kritičari Srednjeg vijeka i feudalizma. Sa reformacijom počinje da se javlja velika promjena u pogledu organizacije školstva.

Literatura

– Belić, A. (1919). *Univerzitet kao nacionalna ustanova*. Zagreb: Zora.

– Bodroški-Spariosu, B. (2015). *Univerzitetsko obrazovanje - od Humboltovog modela do Bolonjskog procesa*. *Nastava i vaspitanje*, 64(3), 407-420. Preuzeto 30. juna 2019, sa HYPERLINK “<https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0547-3330/2015/0547-33301503407B.pdf>” \t “_blank” <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0547-3330/2015/0547-33301503407B.pdf>

– Bodroški-Spariosu, B. (2017). *Univerzitetsko obrazovanje pred stalnim izazovima*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.

– Dunderski, S. (2007). Istorijske prekretnice na putu do univerzitetskog obrazovanja u Srbiji. *Zbornik radova: Sistem obrazovanja u Srbiji u vertikalni evropskih vrednosti*, 3, 339–352.

– Đukić, M. (2010). Nova paradigma univerzitetske nastave kao izraz pedagoške reforme visokog obrazovanja. *Sociološka luča*, 4(1), 135–145. Preuzeto 29. juna 2019, sa HYPERLINK “<http://www.socioloskaluca.ac.me/PDF13/Djukic,%20M.,%20Nova%20paradigma%20univerzitetske%20nastave%20kao%20izraz%20pedagoske%20reforme%20visokog%20obrazovanja.pdf>” \t “_blank” <http://www.socioloskaluca.ac.me/PDF13/Djukic,%20M.,%20Nova%20paradigma%20univerzitetske%20nastave%20kao%20izraz%20pedagoske%20reforme%20visokog%20obrazovanja.pdf>

– Gavrilović, B. (1912). *Socijalni zadatak univerziteta*. Beograd: Plato.

– Gies, F. & Gies, J. (1981). *Life in a Medieval City*. New York: Harper and Row.

– Gof, L.Ž. (1982). *Intelektualci u srednjem veku*. Zagreb: Zora

- Žlebnik, L. (1962). *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*. Beograd: Naučna knjiga.
- Jaspers, K. (2003). *Ideja univerziteta*. Beograd: Plato.
- Lungulov, B. (2015). *Analiza ishoda učenja kao indikatora kvaliteta visokog obrazovanja*. Neobjavljena doktorska disertacija, Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
- Outšot, M. (2003). Ideja univerziteta *Academic Questions*, 17 (1), 23–30. Preuzeto 25. juna 2019, sa HYPERLINK “http://www.maticasrpska.org.rs/letopis/letopis_493_5/Ouksot.pdf” \t “_blank” http://www.maticasrpska.org.rs/letopis/letopis_493_5/Ouksot.pdf
- Majorov, G.G. (1982). *Formiranje srednjovekovne filozofije*. Beograd: Grafos.
- Mitrović, M. (2000). Standard siromašnih studenata Liceja, Velike škole i Univerziteta u Beogradu od 1838-1926. *Istorijski časopis*, 47, 183-200.
- Morris, B. (1970). *The Middle Ages*. Florida: American Heritage Press.
- Pejnter, S. (1997). *Istorija srednjeg veka*. Beograd: Clio.
- Rait, R.S. (1912). HYPERLINK “<http://www.gutenberg.org/files/20958/20958-h/20958-h.htm>” \t “_blank” *Life in the Medieval University*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uzelac, M. (2009). *Predavanja iz srednjovekovne filozofije*. Novi Sad: Veris Studio.
- Zaninović, M. (1985). *Pedagoška hrestomatija*. Zagreb: Školska knjiga.

DEVELOPMENT OF THE UNIVERSITY IN THE MIDDLE AGES

Abstract:

Education has changed its shape, means and methods over time, but it has existed for a long time. The changes that took place in education and in education institutions aimed to improve learning, quality of education and knowledge was supposed to be acquired in a pragmatic way. When it comes to training, consequently we perceive universities as educational institutions that prepare students to be experts in certain areas. Methods and resources kept changing over time in accordance with the needs of the society. Initially, education was not accessible for everyone, except for those who belonged to a higher class. Authors of this paper made an analysis of the development of universities in the Middle Ages. The paper will also attempt to recognize key players who influenced the organization of teaching and which players made education policy adjustments to meet their interests, as well as to what conflicts such a situation produced along with consequences.

Key words: *university, education, middle ages, schools in the Middle Ages, schools.*

Marijana TERIĆ¹

SLIKA GRADA U ANDRIĆEVOJ *GOSPOĐICI*

Rezime:

U ovome radu autorka analizira fenomen grada u Andrićevom romanu *Gospođica* s obzirom na to da grad u djelu preuzima ulogu junaka i tako aktivira značenje Megalopolisa. Psihologizacijom Rajkinog lika pokušali smo osvjetliti najznačajnije elemente urbanog diskursa i tako ponuditi eminentna tumačenja prvenstveno sociologa kojima je ova tema u fokusu novijih istraživanja.

Čitanje grada predstavlja kompleksan proces koji se zasniva na nizu asocijacija i intertekstualnih veza s drugim gradovima. Andrić slika ulogu pojedinca u društvu i njegov sukob s mehanizmima režima moći. Opisali smo funkcionisanje dva grada: Sarajeva i Beograda, provincije i velegrada, koji se međusobno razlikuju ali prožimaju kroz karakterne crte likova, njihov oblik ponašanja i djelovanja unutar jedne zajednice. U zaključku rada bilo je potrebno objasniti na koji način autor vrši deindividualizaciju čovjeka kroz tematizaciju starog i novog svijeta te ukazati na poseban sistem mišljenja koji se definiše terminom *urbani diskurs*.

Ključne riječi: *grad, Megalopolis, Beograd, Sarajevo, urbani diskurs.*

I

Grad kao jedan od najznačajnijih književnih toposa tema je mnogih istorijskih, socioloških, filozofskih i umjetničkih istraživanja. Problem grada okupirao je pažnju i evropskih mislilaca, koji su svoje ideje o ovom fenomenu ispitivali „prema mnoštvu koncepata o vrednosti i prirodi čoveka, društva i kulture“.² Tako grad dobija centralnu poziciju i postepeno postaje „povlašćeni prostor u kome se oblikuje slika sveta“,³ odnosno „mesto u kome se oblikuju

¹ Mr Marijana Terić, Fakultet za crnogorski jezik i književnost – Cetinje

² Karl E. Šorske, „Ideja o gradu u evropskoj misli – od Voltera do Špenglera“, *Polja*, br. 453, septembar–oktobar, 2008, str. 57.

³ Slobodan Vladušić, *Crnjanski, Megalopolis*, Službeni glasnik, Beograd, 2012, str. 15.

pravila igre⁴. Barton Pajk ističe da se „tokom devetnaestog veka grad-reč sve češće predstavljao u književnosti više kao nestabilan odraz pojedinačne svesti nego predmet fiksiran u prostoru.“⁵ Budući da je razlika između grada kao fizičkoga prostora i subjektivne slike grada postajala sve naglašenija, on počinje da se posmatra i kao „carstvo značenja“,⁶ „prazvor kulture“⁷, „centralni agens civilizovanja“⁸, a početkom XX vijeka nastaje termin *svjetskog grada* (Osvald Špengler) kao svjetskog centra – velegrad, koji Saska Sasin definiše kao *globalni grad*, Đorđo Agamben uvodi pojam *metropola*, Edvard Sodža *eksopolis*, dok se Slobodan Vladušić odlučuje za termin *Megalopolis*.⁹ Magalopolis označava „prostor koji zasniva *jedan poseban tip identiteta* koji ne može biti poistovećen sa nacionalnim identitetom, kao i jedan poseban tip *urbane svesti* koji određuje odnos između ljudi i prema ljudima, odnos prema prostoru i izvan njega...“¹⁰ Vladušić ne izjednačava Megalopolis s gradom, jer taj termin podrazumijeva nestanak gradske svijesti. Time se otvara prostor za brojne interpretacije grada kao urbanog prostora koji kreira specifičan sistem znakova koji može biti nosilac pozitivnih ili negativnih značenja: grad kao vrlina, grad kao porok, emanacija dobra ili zla, grad budućnosti, božanski grad...

U narativnim strukturama čitanje grada zavisi od različitih aspekata, što implicira razna značenja ili ideje koje grad može imati u književnim djelima. Danteova *Božanstvena komedija* donosi sliku grada kao modela pakla, u Kovačićevom romanu *U registraturi* grad je opisan kao prostor moralne izopačenosti, zla i dekadencije, u Kovačevom *Gradu u zrcalu* imamo „heterotipijsku viziju *grada u zrcalu*“,¹¹ dok *Roman o Londonu* Miloša Crnjanskog daje sliku grada kao prostora bezimnosti, humanizacije animalnog, hipertrofirane seksualnosti, metamorfoze jezika i pola, traganja za identitetom...¹²

II

Ukoliko teoriji o gradu pristupimo s istorijskoga ili ekonomskoga aspekta, možemo govoriti o gradu kao „tržišnom mjestu“ ili tržišnom naselju“, „gradu

⁴ Isto.

⁵ Barton Pajk, „Grad u stalnim promenama“, *Polja*, br. 453, septembar–oktobar, 2008, str. 71.

⁶ Ričard Lehan, „Od mita do misterije“, *Polja*, br. 453, septembar–oktobar, 2008, str. 90.

⁷ Dragoljub Kaurin, „Ciklične teorije društvenih promjena – Špengler i Tojnbī“, *Sociologija*, Vol. XLIX, N°4, 2007, str. 298.

⁸ Karl E. Šorske, *nav. d.*, str. 69.

⁹ Vidi: Slobodan Vladušić, *nav. d.*, str. 23.

¹⁰ Isto.

¹¹ Krešimir Nemeć, „Heterotipijski grad“. Čitanje grada, Naklada Ljevak, Zagreb, 2010, str. 215–229.

¹² Detaljnije: Slobodan Vladušić, *nav. d.*

potrošača“, „gradu proizvođača“,¹³ što ukazuje na blisku povezanost prostora i društva i socijalnu uslovljenost gradova strukturom, kulturnim razvojem i standardom. To znači da političke, ekonomske i društvene prilike grada oblikuju život čovjeka, njegovu intelektualnu svijest, a onda i identitet pojedinca. Istovremeno, grad može odlučivati o sudbini ljudi, koji suočeni s globalnom ekonomijom, vodećim institucijama i modernim kulturnim poretkom tipičnim za velegradske sredine, podstiče njihovu ulogu i djelovanje unutar zajednice ili dovodi do propasti individue zbog nemogućnosti uklapanja u tokove civilizacijskoga sistema. Takvu sliku degradacije ličnosti u urbanom svijetu Beograda opisao je Andrić u romanu *Gospođica*. Kroz lik Rajke Radaković, njenu filozofiju života, škrtoš i želju za profitom, dat je kontrast staroga i novoga svijeta, Sarajeva i Beograda, kao gradova koji će imati presudnu ulogu u razvoju ličnosti glavne junakinje.

Radnja romana obuhvata početak 20. vijeka i vezuje se za dva gradska centra različitih kulturnih modela, trgovačke politike i društvenih vrijednosti. U uvodnom dijelu *Gospođice* dat je opis kuća predratnog beogradskog tipa u kojem prepoznajemo dva društvena uređenja. Prvi pokazuje „da njihovi stanovnici drže korak s vremenom, da rade i stiču, da nešto traže i imaju od života“,¹⁴ dok se u drugom dijelu beogradskog načina života vrijeme zaustavilo: zapuštene i trošne kuće, izbljedjeli zidovi, mračni izgled prozora sa kojeg Rajka Radaković posmatra rumenilo Beograda i sunčeve zalaske koji obasjavaju njene prozore: „Ovaj rumeni odsev beogradskog predvečerja daje oskudnim i zapuštenim prostorijama još tužniji izgled, isto kao što lepe i negovane čini još prijatnijim.“¹⁵ Time je na početku romana suprotstavljen opis Beograda kao kolektiva naspram kuće u kojoj živi junakinja, čijom smrću se zatvara djelo. Budući da se slika otuđenosti glavne junakinje u odnosu na velegradsko okruženje nalazi na okvirima romana, Beograd dobija poziciju lika, jer moderno društvo velegrada pobjeđuje Gospođicinu anahronost. Rajka Radaković simbol je građanske emancipacije, a njeno ponašanje je „anticipacija onoga što dolazi po rastakanju patrijarhalnog društva“.¹⁶ Prikaz predratnog Sarajeva u kojem je smještena inicijalna radnja romana predstavlja koncept tradicionalne zajednice u kojoj propast Gospođicinog oca-trgovca diktira oblik ponašanja njegove kćerke: „Tvoji prihodi ne zavise samo od tebe nego od raznih drugih ljudi i okolnosti. ali tvoja štednja zavisi jedino od tebe. Na nju treba da ide sva tvoja pažnja i sva tvoja snaga.“¹⁷ U ovim riječima Slobodan Vladušić

¹³ Maks Veber, „Pojam i kategorija grada“, *Urbana sociologija*, priredili Mina Petrović i Sreten Vujović, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 2005, str. 129.

¹⁴ Svi citati iz *Gospođice* preuzeti su iz izdanja: Ivo Andrić, *Gospođica*, Oktioih: Jumedia mont, Podgorica, 2007, str. 8.

¹⁵ Isto, str. 11.

¹⁶ Slobodan Vladušić, „Od moderne veštice do anahrone starice (Uspon i pad Rajke Radaković)“, *Nasleđe*, god. III, br. 5, Kragujevac, 2006, str. 67.

¹⁷ Ivo Andrić, *Gospođica*, str. 19

nalazi ideju individualizacije,¹⁸ koja se urezala duboko u svijest junakinje i dovela do čudne logike jedne ženske naravi. „Ne uspijeva kod ljudi onaj ko je dobar i izdašan, nego onaj ko je sposoban da ne bude ni jedno ni drugo, a da mu ljudi ne mogu ništa“,¹⁹ rečenica je Gospođicinog oca koja postaje njenim motom koji će je postepeno udaljiti od centra urbanosti ka margini. Sarajevo je „varoš u kojoj se ukrštaju uticaji, mešaju kulturne sfere i sukobljavaju razni načini života i oprečna shvatanja.“²⁰ To je varoš „sa većom žeđi za novcem, sa manje volje za radom i veštine da se provredi, a sa više želja i prohteva“.²¹ Usred takvog društva u kome potraga za novcem i mješavina istočnjačkih običaja i srednjoevropske civilizacije kreira poseban oblik ponašanja, izranja lik Rajke Radaković koja dobija svojstva demonske otuđenosti – *moderne veštice* kako je pripovjedač u romanu naziva.

Gospođicina ravnodušnost i neinformisanost o događajima u Evropi („Uopšte, za Gospođicu je sve ovo što se dešavalo, ovde i po širokom svetu, bilo tuđe, daleko i nestvarno.“²²) naročito dolaze do izražaja dolaskom u Beograd kad moderno građansko društvo nadvlada iracionalni svijet novca u kojem junakinja živi: „Njen odlazak iz Sarajeva simbolično naglašava njenu nemogućnost da logikom građanina-buržuja koja joj je do rata i tokom rata donosila samo uspehe, obuhvati novo vreme.“²³ To novo vrijeme donosi probleme savremenog života s kojom se Gospođica suočava u Beogradu. Georg Zimel piše: „Velegrad nameće duboku suprotnost malom gradu i seoskom životu u pogledu osnova psihičkog života. Metropolita stvara od čoveka biće s drugačijom sveću od one koju stvara seoski život, gde je ritam života laganiji, ustaljeniji, ravnomerniji i gde uzbuđenja i mentalne slike teku sporije.“²⁴ Opisom poslijeratnog Beograda i života u ovom urbanom prostoru naziru se crte Megalopolisa koji nije povezan s gradom. Kraj Prvog svjetskog rata za Andrića predstavlja važan period, jer je to vrijeme kada autor Beograd posmatra kao Megalopolis.

III

Beograd kao centar ekonomskog i kulturnog napretka postaje junakom drugog dijela Andrićevog romana, pred čijim mehanizmima funkcionisanja dolazi do izražaja tradicionalnost i društvena zaostalost glavne junakinje. „No, u uslovima velegrada, u kome već uveliko vlada korporativni duh i fenomen

¹⁸ Slobodan Vladušić, „Od moderne veštice do anahrone starice (Uspon i pad Rajke Radaković)“, *Nasleđe*, god. III, br. 5, Kragujevac, 2006, str. 66.

¹⁹ Ivo Andrić, *Gospođica*, str. 21.

²⁰ Isto, str. 43.

²¹ Isto.

²² Isto, str. 87.

²³ Slobodan Vladušić, *nav.d.*, str. 72.

²⁴ Georg Zimel, „Metropolis i duhovni život“, u: *Georg Zimel (1858–2008)*, Novi Sad, 2008, str. 281.

mode, gospođica Rajka jedino još može da se bavi fiktivnom trgovinom...²⁵ Grad otvara kapiju modernog građanskog sistema koji teži promjenama i donosi nove oblike djelovanja junakinje. Fata Eganović objašnjava da je taj period poslijeratnog Beograda graničan „zato što stari sistem vrednosti još nije sasvim napušten, a nov nije još sasvim dovršen“.²⁶ Duh novog vremena nagoviješten je dolaskom Gospođice i njene majke u kuću gazda Đorđa Vasića u kojoj je Rajka „bivala sve življa i radosnija, kao da su je izneli iz mračnog i zagušljivog podruma na sunce“.²⁷ Beograd je za nju veliki i ona se u njemu osjeća nepoznato i bezimeno, što dovodi do izolovanosti i povučeniosti u sebe.

Za razliku od Sarajeva kao provincije, ovaj urbani prostor velegrada počinje da iritira junakinju najprije kroz porodičnu atmosferu gazda Đorđa. Nije joj se dopadao vedar život gazdinske kuće, smijeh djevojaka, njihova sloboda, razuzdanost u novcu i riječima, tako da Rajka osjeća udaljenost od takvog života i nepripadanje glasnom i živahnom društvu mladih rođaka. Kroz sliku života gazda Đorđa, izranja i slika Beograda u kojem se gubi identitet Gospođice. Novo društvo u Beogradu stvaralo se od velikog broja pridošlica što je uslovalo kulturno šarenilo i različitost, različit pogled na život i životne navike. Ipak, pomama za zabavom i potreba za uklapanjem u imućne slojeve društva i društvene interese ujedinile cijeli Beograd u koji se sliva bujica novog svijeta, raznih vjerovanja, rasa i zanimanja koji dolazi sa Balkana i Srednje Evrope. Na jednom mjestu, pripovjedač kaže: „Nikad boljih vremena ni podesnijeg tla za obmanu i samoobmanu!“²⁸ Time jasno ukazuje na novi period društvenoga djelovanja i funkcionisanja unutar jedne urbane sredine. Ulaskom u mnoge pojedinosti života beogradskih slojeva društva daje se karakterizacija novoga lika u romanu oličenog u velegradskoj moći Beograda. U tome prepoznajemo Špenglerovu ideju grada kao „izvorišta svekolike kulture“²⁹ pri čemu „svaka kultura ima sopstvenu matematiku, slikarstvo, fiziku i svaka je ograničena u svom trajanju, kao što biljka ima svoje cikluse rasta i propadanja“.³⁰ U takvom svijetu duhovnog i materijalnog nereda, poremećenih vrijednosti, stavova i društvenih uloga, Andrić smješta lik Rajke Radaković od čijeg karaktera Andrić „pravi simbol samog građanskog društva i njegov hod ka ljudskoj margini, ali i ka margini političke moći“.³¹ Stoga je Beograd grad moći, kapitala, zabave, poroka, sukoba različitih vrijednosti, tradicionalnog i modernog:

²⁵ Vasilije Milnović, „Duh humanosti u doba profita (Fenomen *zagonetnog pisma* u Andrićevoj *Gospođici*)“, preuzeto sa: <http://kulturniheroj.com/?p=210> 12. 05. 2018 21 h

²⁶ Fata Eganović, „Skupov tezoro u sobi rajke Radaković (Defeminizacija lika Gospođice kao Andrićev poetički postupak građenja žene-tvrđice“, preuzeto sa: <https://www.kcns.org.rs/agora/skupov-tezoro-u-sobi-rajke-radakovic/?lng=lat>, 10. 05. 2018 18 h

²⁷ Ivo Andrić, *Gospođica*, str. 118.

²⁸ Isto, str. 120.

²⁹ Dragoljub Kaurin, *nav. d.*, str. 298.

³⁰ Isto, str. 294.

³¹ Vasilije Milnović, „Duh humanosti u doba profita“, str. 3.

Život u Beogradu oko 1920. godine bio je šarolik, bujan, neobično složen i pun protivnosti. Bezbrojne, raznovrsne i velike snage išle su uporedo sa nerazumljivim slabostima i nedostacima; stari način rada i stroga stega patrijarhalnog života stajali su pored šarenog spleta novih, još neuobličjenih običaja i svakojakih besporedaka, nehat pored bujnosti, čednost i svaka moralna lepota pored raznih poroka i rugobe. Zahuktala i bezobzirna trka svih vrsta profitera i špekulanata razvijala se uporedo sa igrama mozga i mašte mekih sanjala i smelih ideologa.³²

Na ovaj način autor konstituše moderni prostor koji potiskuje tradiciju i nudi novi model poslovanja, neograničene mogućnosti i težnju za profitom oličenom u liku glavne junakinje, a potom i drugih likova: Rafe Konfortija i sina Đorđa Hadži-Vasića. To su likovi koji će doživjeti različitu sudbinu unutar grada koji je prikazan kao *subjekat dešavanja*.³³ Budući da Andrićev roman možemo podijeliti na dvije cjeline: prvu u kojoj se radnja odvija u Sarajevu, i drugu, koja prati Rajkin život u Beogradu, možemo reći da je slika Beograda upečatljivija, jer je riječ o gradu koji se suprotstavlja sarajevskom identitetu. Tako urbani prostor utiče na psihologizaciju likova i diktira mehanizme djelovanja u skladu s njihovim težnjama. Dok Rajkino sjećanje na Sarajevo počinje da blijedi, „bujni i moćni život prestonice gutao je sve, i dobro i zlo, i slavu i sramotu, i kao prašuma ili okean pokrivao sve zaboravom“.³⁴ Nepripadanje ovakvom svijetu prepoznajemo u sceni čitanja poezije u kojoj je Gospođica slušala recitovanje mladog pjesnika osjećajući stid i nerazumijevanje što prisustvuje takvom pjesničkom izražavanju. Njena neodoljiva potreba da napusti prostoriju ukazuje na sudar dviju kultura, dvaju modela društvenoga života i borbe za svoje ideale. „Sve se u njoj bunilo protiv ove, po njenom shvatanju, bogohulne laži u vidu molitve, protiv ovog otvorenog pozivanja na otimačinu, ove drskosti koja se čita svečano, sa smirenim izrazom na licu i malo u stranu nagnute glave.“³⁵ Ovaj primjer ilustruje posebnu filozofiju života beogradske omladine pred kojom se nalaze tradicionalni običaji, patrijarhalna stegnutost i anahronost Gospođice.

Pomenuta scena u kojoj pjesnik Budimirović čita svoju socijalnu pjesmu upućenu protiv bogatih slojeva omladine koja mu aplaudira, po riječima Slobodana Vladušića predstavlja *urbano sljepilo* ne samo za te slojeve građanskog društva, već i za Megalopolis.³⁶ U prilog tome govori činjenica da Gospođica

³² Ivo Andrić, *nav. d.*, str. 128/9.

³³ Određenje Slobodana Vladušića. Vidi: S. Vladušić, „Od moderne veštice do anahrone starice (Uspomina i pad Rajke Radaković)“, *Nasleđe*, god. III, br. 5, Kragujevac, 2006, str. 79.

³⁴ Ivo Andrić, *Gospođica*, str. 132.

³⁵ Isto, str. 126.

³⁶ Slobodan Vladušić, *Crnjanski, Megalopolis*, Službeni glasnik, Beograd, 2012, str. 275.

obraća pažnju na sadržinu pjesme, jer je pjesma u prozi oslobođena poetske forme da bi njena osnovna poruka izašla u prvi plan. „Ona može da vidi oo što omladina ne može, jer izvorno ne pripada prostoru Megalopolisa“. ³⁷ Riječ o posebnoj vrsti *urbanog sljepila*, koja ukazuje na nemogućnost sagledavanja unutrašnjosti stvari, jer želja za novcem i sigurnošću sprečava pojedinca da uoči razliku u svijetu. Time se objašnjava Rajkina reakcija na scenu čuđenja aplauzu koji Budimirović dobija.

Kroz sudbinu Rajke Radaković Andrić suprotstavlja dva urbana prostora koja oblikuju svijest junaka. Ponašajući se u skladu sa zakonima društva prikazano je različito djelovanje likova. U predratnom Sarajeva izdvaja se lik teškog kapitaliste Rafe Konfortija koji stvara prvi milion i tako doživljava najprije uspon svoje karijere, a potom pad. Ratni profiter i trgovački genije, nekada pun snage i spretnosti povlači se u sebe, jer grad osvaja njega i savladava njegovu ličnost. U drugome dijelu roman, Miša, sin Đorđa Hadži-Vasića simbol je „urbane staleške prosečnosti koja individualnost svodi na formu“. ³⁸ Njegovu želju da se zaposli u firmi, Vladušić objašnjava znakom premoći firme nad subjektom: „Miša postaje čovjek mase, koja se postavlja između modernog subjekta i grada“, ³⁹ pri čemu grad ne predstavlja tvrđavu koju treba osvojiti, već nejasnu i tamnu tvorevinu nevidljivu od gomile ljudi koji se po njoj kreću. ⁴⁰ To znači da Miša, da bi postigao uspjeh, ne mora posjedovati lične kompetencije, već biti dio društva, dobiti poziciju gradskog tipa, čime junak dobija osobine obezličenog subjekta.

S obzirom na to da Beograd postaje središte novčane ekonomije, značajna karakteristika ovog urbanog kompleksa jeste medijski diskurs odnosno novine, koje su pokazatelj (ne)pripadanja kolektivu kao velegradskoj zajednici ili civilizaciji. Dok se nalazila u Sarajevu, Rajka Radaković je bila nezainteresovana za štampu, a time i za sve ono što je dešavalo u sredini u kojoj je živjela:

Politički sukobi i prelomi od opšteg značaja, velike bitke na istoku i zapadu Evrope, sve su to za nju bili samo krupni naslovi na prvoj strani dnevnih listova. Sve je to stajalo po strani kao tamne, nejasne mase između kojih je ona hladno i oprezno birala čistine i nalazila puteve za svoje interese. ⁴¹

Ovakvu udaljenost od svijeta i društvenih događaja ilustruje i njeno odbijanje da se u novinama pojavi zahvalnica od osiguravajućeg društva, a potom i odlazak iz Sarajeva povodom objavljivanja njenoga imena u tek osnovanom „Narodnom glasu“ koji je imao za cilj napad svih ratnih profitera. Rajka je primorana da se s majkom preseli u Beograd u kojem će medijska informisanost postati važan činilac sticanja profita kao simbola moći. Dominacija Beograda

³⁷ Isto.

³⁸ Slobodan Vladušić, „Od moderne veštice do anahrone starice“, str. 80.

³⁹ Isto.

⁴⁰ Isto.

⁴¹ Ivo Andrić, *Gospođica*, str. 87.

kao urbanog kompleksa postaje snažna, a težnja za novcem veća. Ovakav način života Krešimir Nemeć objašnjava riječima: „Bježeći do prirode u urbani prostor, čovjek se sve više priklanja mehaničkom življenju, a time i destruktivnim željama povezanim s novcem, društvenim statusom i stjecanjem materijalnih vrijednosti.“⁴² Grad gubi humane dimenzije a osjećaj nemira i nesigurnosti obuzima glavnu junakinju. Njeno odbijanje da se pojavi u novinama, a onda i da pomogne ugroženima, jasno upućuje na nedostatak društvene odgovornosti i zapostavljanje medija kao informatičkog fenomena društva koji ima svoju funkciju. Ona gubi dodir s društvenom sviješću, zbog čega će biti kažnjena jer, kako kaže Vladušić, „u simboličkom smislu Gospođicu u Beogradu sahranjuju novine“.⁴³ Takav odnos se može shvatiti kao nemogućnost razumijevanja uloge novina u društvu i nesnalaženje u modernoj velegradskoj sredini.

Beograd i Rajka Radaković postaju junaci romana, međusobno suprotstavljeni jedno drugome, različitog mentalnog sklopa, identiteta i moći. Nemoć da se suprotstavi gradu i ostvari svoj cilj nalazimo i u njenom obraćanju „onom grobu u Sarajevu“,⁴⁴ u kojem se eksplicitno opisuje sva unutrašnja borba, zapitanost i udaljenost od svijeta u Beogradu u kome ona gubi svoju ličnost:

Tolike su prepreke u svetu, tata, i takve velike i nepredviđene promene i takva neslućena iznenađenja, da čovek izgleda lud sa svojim naporima kako bi svemu doskočio i održao se. Sve znam i sve pamtim što si mi naredio i ostavio u amanet, ali šta to vredi kad je svet takav da su u njemu laž i obmana moćniji od svega drugog. Sve, sve sam činila da se osiguram. Ali šta koristi, kad ti priđu sa strane sa koje se ne nadaš. I ako nas niko ne prevari, prevarimo se sami. Oprosti mi što sam posle tolikih godina i napora ovako izgubljena i bespomoćna, ali nisam ja izneverila svoj zavet, nego je mene izneverio svet [podvukla M. T.]. Ti znaš kako sam radila, krvavo i teško. Mislila sam da će tvoja reč, udružena s mojom voljom i naporom, biti dovoljna odbrana od sveta. Ali nije tako. U ovom svetu nema odbrane ni sigurne zaštite. Gore je i teže, tata, nego što si ti slutio. Ko poživi, taj nek vidi šta je ovaj svet i šta su ljudi u njemu. Ko nema, gaze ga; ko steče, otimaju.⁴⁵

Unutrašnjim monologom Gospođice otkriva se sva istina života u Beogradu, koji postaje oznaka za kompleksnu urbanu strukturu, model egzistencije ili oblik društvenoga režima. Gospođica je svjesna svoje nemogućnosti da se suprotstavi gradu kao jednoj sili koja je sputava i ne dozvoljava da ostvari svoj cilj. Rajku pobjeđuje grad, odnosno svijet u tom gradu demonskog duha u kojem snažniji imaju vodeću ulogu. Introspektivnim slikanjem njenih unutrašnjih stanja, daje se karakterizacija grada Beograda kao agensa društveno-političke i ekonomske moći. Neuklapanje u ovakve mehanizme djelovanje vode padu

⁴² Krešimir Nemeć, Čitanje grada, Naklada Ljevak, Zagreb, 2010, str. 65.

⁴³ Slobodan Vladušić, *nav. d.*, str. 73.

⁴⁴ Ivo Andrić, *Gospođica*, str. 167.

⁴⁵ Isto, str. 167/8.

ličnosti, obezličavanju njegovoga postojanja i na kraju smrti u koju odlazi junakinja romana. Savladana svim tim, ona gubi bitku pred Beogradom, koji je zamišljala kao grad budućnosti, i grad spasa. Modernost pobjeđuje anahronost, društvo pobjeđuje čovjeka, Beograd pobjeđuje Sarajevo.

IV

U tekstu „Metropolis i duhovni život“ Georg Zimel objašnjava kako najdublji problemi modernog društva proizilaze iz težnje pojedinca da očuva autonomiju i individualnost u odnosu na vladajuće društvene snage, spoljašnju kulturu i životne tehnike.⁴⁶ On ističe da takav model kulture nadrađa lični život te da je razvoj individue uslovljen nemilosrdnom borbom među pojedincima. Pozivajući se na Arijanu Smart (Arian Smart) Slobodan Vladušić ukazuje na privlačnu moć velegrada koja implicira temu došljaka za koje se grad pojavljuje kao opasno mjesto: Izolovani, došljaci postaju lak plen sveta o kome ništa ne znaju, novog svega kojim vladaju druga pravila, pravila koja ona ne mogu da nadvladaju.⁴⁷ Upravo takav plijen postaje Rajka Radaković, koja se dolaskom u Beograd suočava s novim mehanizmima moći. Kroz sliku Beograda i ljudi u njemu prikazan je fenomen grada odnosno velegrada, koji po riječima Vladušića postaje velika tema svjetske književnosti „u onom momentu kada gradovi postaju komercijalni centri država“.⁴⁸ Pišući o usponu i padu Rajke Radaković, Vladušić tumači stav junakinje prema kolektivu kao stav stanovnika Megalopolisa s početka vijeka, pri čemu Rajkino ponašanje postaje anticipacija onoga što dolazi nakon degradacije patrijarhalnog društva.⁴⁹

U Andrićevom romanu kroz lik Gospođice data je slika društva u različitim gradovima Sarajevu i Beogradu koje povezuje težnja za profitom, a razdvaja način poslovanja i trgovački duh. Sarajevo kao urbani prostor omogućava likovima da se ostvare, postanu jake individue koje kontrolišu svijet koji ih okružuje. Tako Rajku Radaković i Jevrejina Rafa Konfortija vidimo kao markantne ličnosti, koje se izdvajaju iz kolektiva. Rajka se izdvaja očevim zavjetom koji će joj definisati sudbinu u Beogradu, dok Rafo Konforti postaje prepoznatljiv po bujnoj mašti, živahnom duhu i jednoj rečenici koja će postati oznaka njegovog karaktera: „Časti mi i imena! Časti mi i sreće!“⁵⁰ Iako imenice čast i ime pripadaju patrijarhalnom sistemu vrijednosti, u Rafinom slučaju one dobijaju humoristički efekat. Na drugoj strani, vodeći o trgovačkoj časti i ugledu (imenu), tradicionalno poslovanje Rajkinog oca dovodi do bankrotstva.

⁴⁶ Vidi: Georg Zimel, „Metropolis i duhovni život“, u: *Georg Zimel: 1858–2008*, Art Print, Novi Sad, 2008.

⁴⁷ Slobodan Vladušić, „Od moderne veštice do anahrone starice“, str. 78.

⁴⁸ Isto.

⁴⁹ Isto, str. 68.

⁵⁰ Ivo Andrić, *Gospođica*, str. 51.

Pored toga, ovi likovi postaju nosioci jedne društvene zajednice u Sarajevu i oznaka su tradicionalnog kulturnog modela.

Prelaskom u Beograd, dolazi do krize identiteta. Zapravo, Rajka se suočava s različitim civilizacijskim načinom djelovanja, pred čijom veličinom osjeća nemoć. Prvi nagovještaji modernog društva oličeni su u liku Miše na kome je sve uredno, „sve sjajno od mnogih zlatnih predmeta koje nosi na sebi. Zlatan prsten sa pečatom na desnoj ruci, zlatna tabakera, zlatna pisaljka na zlatnom lancu, zlatan sat privezan zlatnom narukvicom oko zgloba leve ruke.“⁵¹ Miša je nosilac savremenog urbanog fenomena, pred kojim se Rajka osjeća strancem. Beograd je prikazan kao simbol društvenih poroka, propalih poslovanja, urbani prostor koji guta ljude i njihove sudbine. Kao što piše Ričard Lehan „vlastito biće pretvara se u robu, zajedno s drugim predmetima; ono što je ljudsko postaje gotovo izgubljeno u procesu pročišćavanja, pri čemu nam ostaje samo svet stvari i predmeta, i odnosi između njih. To je kraj liberalne tradicije i njene vjere u pojedinca. Moderni grad koji je stvorio pojedinca, potom je uništio individualizam“.⁵² Upravo ovakva tvrdnja odgovara Andrićevom opisu Beograda i njegovim mehanizmima moći.

Imajući u vidu definiciju Megalopolisa koju daje Slobodan Vladušić, koja ne označava samo veliki grad, već i jedan tip organizacije života u kome vlada ekonomski totalitarizam kao antihumanističko stanje društva,⁵³ možemo reći da Andrićev Beograd odgovara navedenom pojmu. Kao što u takvom društvenom uređenju dominira moć bogatih, ostali su potčinjeni urbanom kompleksu i tako postaju robovi Megalopolisa. Vladušić objašnjava da je jedina figura koja se suprotstavlja Megalopolisu ličnost sa svojom životnom pričom, koja povezuje prošlost, sadašnjost i budućnost. Na kraju romana opisuje se njena pomirenost s životnom sudbinom u kojoj vrijeme ne postoji, „budućnosti nema, prošlost je zatrpana“.⁵⁴

Kao simbol građanskog individualizma u Sarajevu, Rajka se suprotstavlja Megalopolisu, ali postaje i njegovim robom onoga trenutka kada u Beogradu upada u psihološku mrežu razočaranih nada. Posljednje dane života provodi uživajući svakog dana u neobičnom izgledu, gledajući kroz „prozor u svet“ u predio za koji ne zna ni sama „da li je veće, lepše i moćnije ono što on daje ili ono što obećava. Tu je osnov, smisao i cilj života“,⁵⁵ zaključuje ona. Ovom rečenicom Gospođica jasno definiše fenomen grada i njegovu ulogu u životima ljudi. „Jedan grad može da bude s mnogo razloga prilika da se zaviri u jednu dušu, i varoši nijesu samo apstraktne tačke na geografskim kartama već su vrlo

⁵¹ Isto, str. 117.

⁵² Ričard Lehan, *nav. d.*, str. 95.

⁵³ Humanizam u 21. veku: „Ličnost protiv Megalopolisa“, preuzeto sa: <http://www.novipolis.rs/intervju/31527/licnost-protiv-megalopolisa.html> 10. 05. 2018. 19 h

⁵⁴ Ivo Andrić, *Gospođica*, str. 183.

⁵⁵ Isto, str. 182.

često mjesta puna značaja za dušu“ (Tin Ujević).⁵⁶ Beograd tako razotkriva subjekte društva, ogoljuje njihove karakterne crte i otvara mogućnost da dožive uspon ili pad. Najzad, Andrić daje posebnu sliku svijetu koju tumači prosvjetiteljski ili kako Vladušić zaključuje, gradi sliku svijeta od književnosti čija je funkcija reprezentativna.⁵⁷

V

Analizirajući fenomen grada u Andrićevoj *Gospođici*, pokušali smo da ukazati na njegov značaj u književnosti. Budući da grad postepeno preuzima na sebe ulogu junaka, jasno je da ovaj pojam aktivira brojna značenja, kao i značenje Megalopolisa. Psihologizacijom Rajkinog lika osvijetlili smo najznačajnije elemente urbanog diskursa i tako ponudili eminentna tumačenja prvenstveno sociologa kojima je ova tema u fokusu novijih istraživanja. Čitanje grada predstavlja kompleksan proces koji se zasniva na nizu asocijacija i intertekstualnih veza s drugim gradovima. Andrić slika ulogu pojedinca u društvu i njegov sukob s mehanizmima režima moći. „Izbačen iz kamernog prostora tradicionalnog romana na ulicu modernog romana, junak se sureće s masom. On se depersonalizuje i utapa u gomilu“, objašnjava Vladušić.⁵⁸ On ističe da je takvu koncepciju romanesknog djela dao je i Andrić, koji opisuje poslijeratni Beograd za koji je rat, novi početak u kome sve ono što prije nije bilo moguće, postaje moguće. Individualnost pojedinca ističe se u prvi plan.

U ovome romanu opisali smo funkcionisanje dva grada: Sarajeva i Beograda, provincije i velegrada, koji se međusobno razlikuju ali prožimaju kroz karakterne crte likova, njihov oblik ponašanja i djelovanja unutar jedne zajednice. Snovi o milionu, zelenaštvo, težnja za profitom, ekonomska moć, samo su neki od obilježja urbanoga života. Beograd, sinonim modernog građanstva, pomame za zabavom, pohlepe i opijenosti nasuprot pojedincu kao individualizovanoj svijesti koja takav grad posmatra.

Sagledavajuću sliku grada u Andrićevom romanu ponudili smo samo neka od mogućih interpretacija tog fenomena, objasnili na koji način autor vrši deindividualizaciju čovjeka kroz tematizaciju starog i novog svijeta te ukazali na poseban sistem mišljenja koji Vladušić definiše terminom *urbani diskurs* koji po njegovom mišljenju dominira intelektualnom scenom Zapada. Vjerujemo da će ovakav ulazak u prostore jedne urbane sredine odrediti čovjekov položaj u svijetu i objasniti odnos autora prema Megalopolisu, odnosno razumijevanje Megalopolisa u književnosti.

⁵⁶ Citirano prema: Krešimir Nemeč, *nav. d.*, str. 122.

⁵⁷ Detaljnije: Slobodan Vladušić, „Književnost i slika sveta“. *Crnjanski, Megalopolis*, Službeni glasnik, Beograd, 2012, str. 39–55.

⁵⁸ Isto, str. 127.

Literatura

- Andrić, Ivo: *Gospođica*, Oktoih: Jumedija mont, Podgorica, 2007.
- Eganović, Fata: „Skupov tezoro u sobi rajke Radaković (Defeminizacija lika Gospođice kao Andrićev poetički postupak građenja žene.tvrdice“), preuzeto sa: <https://www.kcns.org.rs/agora/skupov-tezoro-u-sobi-rajke-radakovic/?lng=lat>, 10. 05. 2018 18 h
- Kaurin, Dragoljub: „Ciklične teorije društvenih promjena – Špengler i Tojnbi“, *Sociologija*, Vol. XLIX, N° 4, 2007.
- Lehan, Ričard: „Od mita do misterije“, *Polja*, br. 453, septembar–oktobar, 2008.
- Milnović, Vasilije: „Duh humanosti u doba profita (Fenomen *zagonetnog pisma* u Andrićevoj *Gospođici*)“, preuzeto sa: <http://kulturniheroj.com/?p=210> 12. 05. 2018 21 h
- Nemeć, Krešimir: Čitanje grada, Naklada Ljevak, Zagreb, 2010.
- Pajk, Barton: „Grad u stalnim promenama“, *Polja*, br. 453, septembar–oktobar, 2008.
- Karl E. Šorske: „Idea o gradu u evropskoj misli – od Voltera do Špenglera“, *Polja*, br. 453, septembar–oktobar, 2008.
- Veber, Veber: „Pojam i kategorija grada“, *Urbana sociologija*, priredili Mina Petrović i Sreten Vujović, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 2005.
- Vladušić, Slobodan: „Od moderne veštice do anahrone starice (Uspomina i pad Rajke Radaković)“, *Nasleđe*, god. III, br. 5, Kragujevac, 2006.
- Vladušić, Slobodan: *Crnjanski, Megalopolis*, Službeni glasnik, Beograd, 201
- Georg Zimel (1858–2008), Novi Sad, 2008.
- Humanizam u 21. veku: „Ličnost protiv Megalopolisa“, preuzeto sa: <http://www.novipolis.rs/intervju/31527/licnost-protiv-megalopolisa.html> 10. 05. 2018. 19 h

PICTURE OF THE CITY IN ANDRIC'S THE WOMAN FROM SARAJEVO

Abstract:

The author analyses phenomenon of the city in Andric's novel *The Woman from Sarajevo* since the town itself becomes a hero and in such a way activating the meaning of Megalopolis. Author tried to depict the character of Miss Raika in order to enlighten elements of urban discourse presenting explanations given by eminent sociologist whose focus of explorations were such themes.

Understanding the city represents a complex process based on a number of associations and intertextual connections with other cities. Andric portrays a role of an individual in the society and its conflict with the regime. Functioning of two cities were explained: Sarajevo and Belgrade, province and Megalopolis that differ but are interconnected through characters, their behaviour and acting within each community. In the conclusion of the paper it was necessary to explain the way the author copes with deindividuation of a man through thematisation of old and new worlds and emphasised a special way of thinking that was defined as *an urban discourse*.

Key words: *city, Megalopolis, Belgrade, Sarajevo, urban discourse.*

Selma ŠABOTIĆ¹
Jelena MILUTINović²

TRANZICIJA IZ OSNOVNE U SREDNJU ŠKOLU: UZROCI PADA ŠKOLSKOG USPJEHA KOD ADOLESCENATA

Rezime:

U ovom radu autorke se bave analizom akademskog postignuća učenika prvog razreda srednje škole, u cilju spoznaje faktora koji dovode do pada u uspjehu učenika.

Polazak u srednju školu, iako predstavlja jedan u nizu stepenika razvoja učenika u akademskom smislu, on predstavlja i period prilagođavanja na sve veći broj promjena koje (ne) možemo kontrolisati. Ovaj period školovanja, dodatno usložnjavaju psihološki i sociološki faktori koji značajno doprinose razvoju buduće mlade perspektivne osobe. Porodični odnosi i komunikacija, socioekonomski status porodice, percepcija značaja obrazovanja od strane porodice, očekivanja i razlike u očekivanjima od strane učenika i njihovih članova porodice, postojanje psiholoških poteškoća, stepen obrazovanja roditelja, prethodno iskustvo u školovanju utiču na, prije svega, adaptaciju učenika na srednju školu, samim tim i na školski uspjeh.

Ključne riječi: *tranzicija, osnovna škola, srednja škola, ocjene.*

UVOD

„Najveća nada svake zemlje leži u primjerenom obrazovanju mladih.“³

Polazak u srednju školu za svršene osnovce predstavlja jedan od najznačajnijih trenutaka u odrastanju. To je trenutak kada počinjemo da razmišljamo o sebi i svom položaju u društvu kojem pripadamo, a sve to je uslovljeno i razvojnim periodom u kojem se nalazimo – adolescencija. „Biti

¹ Mr Selma Šabotić, pedagoškinja, JU Srednja elektrotehnička škola „Vaso Aligrudić“ u Podgorici

² Mr Jelena Milutinović, psihološkinja, Radio i televizija Crne Gore, Podgorica

³ Erazmo Roterdamski (1466–1536), holandski filozof i teolog.

adolescent znači nalaziti se u psihološkom ringu u kojem se bore uloga djeteta koje smo bili i odrasle osobe, koja težimo da budemo“ (Milutinović, 2018: 80).

Sami početak srednjoškolskog obrazovanja predstavlja prekretnicu za mladu osobu, koja svojim izborom srednje škole gradi svoj put kao budućeg profesionalca u oblasti za koju se odluči. Sam izbor srednje škole, za svakog osnovca predstavlja eustres, a sve to je prirodna reakcija na novonastala dešavanja. Kako će se neko adaptirati na zahtjeve srednje škole, zavisi od karakteristika ličnosti učenika, socijalne podrške, mehanizama prevladavanja, uvjerenja i stavova o srednjoj školi kao i o značaju obrazovanja uopšte.

Iskustveno govoreći, veliki broj budućih srednjoškolaca odluku o izboru srednje škole donosi u dogovoru s roditeljima, prijateljima, ili pod pritiskom roditelja, a koji sve to rade iz najbolje namjere, ne bi li svojoj djeci olakšali, pomogli da izgrade put u bolju, perspektivniju budućnost. Naravno, veoma je važno da klima u kojoj dijete odrasta bude podržavajuća, stimulativna, kako bi razvoj djeteta bio potpun. Pored klime u porodici, i komunikacije, važno je istaći da socioekonomska situacija porodice i obrazovanje roditelja utiče na aspiracije, očekivanja i vrijednosni sistem mlade osobe. Sadejstvo ovih faktora kao i psiholoških snaga i vulnerabilnosti, utiče na razvoj mlade osobe i njen odnos prema, prije svega, sebi, a potom i svojoj okolini.

Obrazovni sistem je samo jedan od subsistema kroz koji svako dijete, mlada osoba prolazi u cilju sticanja elementarnih znanja i vještina, kako bi se razvile kao cjelovite ličnosti i doprinijele svojoj užoj i široj okolini.

Na samom početku srednje škole, kako navode i brojna istraživanja, dolazi do pada u uspjehu kod učenika, pri čemu autori navode različite uzorke ove pojave.

Rukavina (2017) navodi da su se „u školskom kontekstu stresnima za adolescente pokazala tranzicijska razdoblja prijelaza na više obrazovne razine: prijelaz iz nižih razreda u više razrede osnovne škole, prijelaz iz osnovne škole u srednju školu te prijelaz iz srednje škole na studij“, objašnjavajući da ovi prelazi kao i proces prilagođavanja na promjene dodatno usložnjavaju promjene koje su karakteristične za period adolescencije. Da su tranzicije izuzetno stresne, ali i školski zahtjevi, potvrđuju istraživanja (Salmela-Aro i Tynkeynen, 2012; prema Kozjak-Minić i Jokić-Begić, 2013). Rukavina (2017) takođe smatra da je proces prilagođavanja srednjoj školi mnogo zahtjevniji u odnosu na osnovu školu, „Razlozi tomu su sljedeći: adolescenti se u prvom razredu srednje škole susreću s brojnim potpuno novim situacijama, kao što su na primjer: složeniji školski programi, okruženje nepoznatih vršnjaka i stjecanje novih prijateljstava, novi nastavnici, teže gradivo i više obveza koje zahtijevaju drugačiji način rada, stroži kriteriji ocjenjivanja i sl.“ (Rukavina, 2017: 108) Drugi autori smatraju da jedan od faktora može biti i nepodudarnost stadijuma razvoja mladih i zahtjeva škole. (Eccles, Lord & Midgley, 1991; prema Benner i Graham, 2009), pri čemu promjene s kojima se učenici suočavaju pored

sa onim promjenama koje se dešavaju u radnim kontekstima odraslih osoba (Modin i saradnici, 2011, prema Kozjak-Minić i Jokić-Begić, 2013).

„Ako su zahtjevi i očekivanja visoki i učenik kontinuirano ulaže velike napore da ih savlada, može doći do pada energije, zabrinutosti, anksioznosti i stresa (Swanson, 2007; Tanaka, Terashima, Borres i Thulesius, 2012, prema Kozjak-Minić i Jokić-Begić, 2013: 28). Sve ove promjene na psihičkom planu, koje su uslovljene prilagođavanju, utiču na školski uspjeh učenika.

Da li se i u kojoj mjeri razlikuje prilagođavanje učenika u nekoj srednjoj stručnoj školi od prilagođavanja učenika u gimnaziji? Ako bismo se osvrnuli da programe ovih škola, primjetili bi da sadržaj obrazovnih programa u srednjim stručnim školama dosta kompleksiji, u smislu da učenici tokom svog osnovnoškolskog obrazovanja nijesu mogli da se susretnu sa stručnim terminima koji se pominju i obrađuju u srednjim stručnim školama. Istraživanja govore u prilog tome. „Prelazak na novu razinu školovanja, osim toga, uključuje i znatno povećane akademske zahtjeve, zbog obimnijega gradiva i, gotovo u pravilu, viših kriterija nastavnika. Moguć je izvor stresa i vrsta školskog programa, jer se programi razlikuju po svojoj zahtjevnosti“ (Kearney, Cook i Chapman, 2007, prema Kozjak-Minić, Jokić-Begić i Bunjevac, 2012: 318) ali i da „Za razliku od učenika iz gimnazija, učenici iz strukovnih škola imaju nešto manji pritisak što se tiče postignuća jer završavanjem odabrane škole oni imaju svoje zanimanje, a istovremeno mogu dalje napredovati na obrazovnoj ljestvici. Strukovne škole, pored toga, zbog svog programa koji kombinira teorijsku i praktičnu nastavu često omogućavaju svojim učenicima veću socijalnu podršku vršnjaka i nastavnika već od početka prvog razreda. Gimnazijski program je zahtjevan, učenici su usmjeravani uglavnom na akademsko postignuće što potiče kompetitivnu atmosferu koja može biti izvor stresa“ (Kozjak-Minić, Jokić-Begić i Bunjevac, 2012: 318)

Rukavina (2017) ističe da srednja škola podrazumijeva veći stepen autonomije u radu kod učenika, bolje funkcionišu pod pritiskom. Promjene koje se dešavaju tokom tranzicije iz osnovne u srednju školu utiču na pojavu nižeg samopuzdanja i zainteresovanosti za školu, niže ocjene i probleme u ponašanju (Eccles i et al, 1996; Seidman et al, 1994, prema Schaffer i Kipp, 2009). Riječ je o periodu u kojem se učenici spremaju i pripremaju za dalje školovanje i koje će ga pripremiti za budući rad. Sve ove potencijalne poteškoće u prilagođavanju mogu dovesti do pojave simptoma (emocionalnih poteškoća), kao i promjene u ponašanju, a sve to se može odraziti na školski uspjeh. Koji učenici su pod rizikom? „Adolescenti, koji su pod najvećim rizikom od akademskog pada i emocionalnih poteškoća, su oni koji treba da se nose sa drugim životnim promjenama kao što su porodična nestabilnost ili promjena mjesta življenja u periodu mijenjanja škole“ (Shaffer i Kipp, 2009: 626). Istraživanja Eklsove i saradnika (Eccles et al, 1991; prema Shaffer i Kipp, 2009) pokazuju da nije važno kada je došlo do promjene škole već kakva je škola u koju su došli.

Prema tome, kako će se neko dijete adaptirati u mnogome zavisi od klime, kao i da li škola zadovoljava razvojne potrebe adolescenta, odnosno učenika. A koji adolescenti nijesu pod rizikom? To su oni „... adolescenti koji su postigli bolje postignuće u osnovnoj školi, koji imaju veću razinu samopoštovanja, bolju regulaciju emocija, koji su općenito otvoreniji za promjene, imat će manje stresa ili će se lakše suočiti sa stresom pri prijelazu u srednju školu od učenika koji nemaju ove resurse“ (Rukavina, 2017: 110). Osim što se mijenja učenik, što se mijenja i škola, mijenjaju se i profesori a samim tim odnos s njima, što potvrđuju Šaffer i Kip (Shaffer i Kipp, 2009), ističući da nekadašnje bliske odnose s profesorima postaju manje bliski, naglašava se značaj dobrih ocjena koje je, prema njihovim navodima, sve teže „zaraditi“, te da je disciplina rigidnija u odnosu na onu na koju su navikli u osnovnoj školi. „Istraživanja su pokazala da su učenici doživjeli negativnu promjenu u stavu prema matematici, u slučaju kada je prelazak iz osnovne u srednju školu rezultirala manje bliskim i podržavajućim odnosima sa profesorima matematike“ (Midgley, Fedlaufer & Eccles, 1998; prema Shaffer i Kipp, 2009: 626), ali i da su učenici bolje prošli „kada su osjetili da je njihova škola ohrabrila sve učenike da rade najbolje što mogu nego kada su se takmičili za ocjene“ (Roeser & Eccles, 1998; prema Shaffer i Kipp, 2009: 626).

Kako bi školski uspjeh učenika bio bolji, važno je usaglastiti potrebe učenika sa onim što škola, odnosno školsko okruženje nudi. Važno je da škola podstiče intrinzičku motivaciju kod učenika. Ono što se može zaključiti iz svih navedenih istraživanja jeste da je pad uspjeha neminovan. Važno je da škola, profesori saraduju sa porodicom, članovima porodice učenika. Takođe, važno je raditi na razumijevanju, razvoju empatije kod nastavnika, da razumiju promjene koje se dešavaju kod učenika, ali i da razviju senzibilnost za nepredvidive događaje u životima svojih učenika, kao i da im pomognu da se što lakše adaptiraju, i izbore sa svim nedaćama s kojim se susrijeću tokom svoga rasta i razvoja.

CILJ ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja bio je da se otkriju faktori koji su doveli do pada uspjeha učenika u prvom klasifikacionom periodu u odnosu na uspjeh s kojim su upisani u srednju školu, imajući u vidu da se prilikom upisa učenika u prvi razred školske 2018/19, rješenjem Ministarstva prosvjete, uveo limit od 45 bodova za upis na IV stepen, i na taj način poboljšao kvalitet upisanih učenika u JU Srednja elektrotehnička škola „Vaso Aligrudić“.

Metod istraživanja

Za potrebe istraživanja napravljen je anketa od 11 pitanja otvorenog tipa, a koja obuhvataju odluku i zadovoljstvo učenika izborom srednje škole, radne navike učenika, vannastavne aktivnosti učenika, zadovoljstvo saradnjom

učenika s predmetnim profesorima, motivacija za učenje kao i zadovoljstvo učenika postignućem na prvom klasifikacionom periodu. Pored ankete, korišćeni su podaci o uspjehu na kraju prvog klasifikacionog perioda iz odjeljenskih knjiga. Podaci prikupljeni anketom, obrađeni su „pješke“, te su pomoću Excel programa Microsoftovog paketa, napravljene tabele i predstavljeni dobijeni podaci u vidu grafikona.

Uzorak

U ovom istraživanju učestvovali su učenici prvog razreda JU Srednje elektrotehničke škole „Vaso Aligrudić“, odnosno učenici osam odjeljenja, kod kojih je primijećen pad u uspjehu. Obrazovni programi na kojima je primijećen pad u uspjehu su: Elektrotehničar/ka za razvoj web i mobilnih aplikacija, Elektrotehničar/ka računarskih mreža i sistema, Elektrotehničar/ka elektronskih komunikacija, Elektrotehničar/ka Elektronike i Elektrotehničar/ka energetike, odnosno njih 180 od ukupno 217 učenika ovih obrazovnih programa. Iz istraživanja je isključeno jedno odjeljenje obrazovnog programa Elektrotehničar/ka mehatronike, koje broji ukupno 13 učenika, a kod kojih nije primijećen značajan pad u uspjehu.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Obrazovni programi, broj i procenat učenika prema postignutom uspjehu u osnovnoj i srednjoj školi

Tabela 1. *Uspjeh učenika na obrazovnom programu elektrotehničar/ka za razvoj web i mobilnih aplikacija*

odjeljenje	obrazovni program: elektrotehničar za razvoj web i mobilnih aplikacija					
	uspjeh	odličan	vrlo dobar	dobar	dovoljan	nedovoljan
s1a	osnovna škola	20	8	0	0	0
	srednja škola	0	8	9	0	11
s1b	osnovna škola	2	17	8	0	0
	srednja škola	0	2	5	0	20
	Ukupno (srednja škola)	0	10	14	0	31

Od ukupno 55 učenika na ovom obrazovnom programu, njih 22 je imalo odličan uspjeh odnosno 40%, dok na kraju prvog klasifikacionog perioda nijedan učenik nije imao odličan uspjeh. Vrlo dobar uspjeh prilikom upisa je imalo 25 učenika ili 45,45% a na kraju prvog klasifikacionog perioda vrlo dobar uspjeh je imalo 10 učenika odnosno 18.18%. Dobar uspjeh prilikom upisa je imalo 8 učenika ili 14.54 %, a na kraju prvog klasifikacionog perioda 14 učenika ili

24.45%. Nedovoljan uspjeh na kraju prvog klasifikacionog perioda imao je 31 učenik ili 60%.

Tabela 2. *Uspjeh učenika na obrazovnom programu elektrotehničar/ka računarskih mreža i mreža*

		obrazovni program: elektrotehničar/ka računarskih mreža i sistema				
odjeljenje	uspjeh	odličan	vrlo dobar	Dobar	dovoljan	Nedovoljan
s1c	osnovna škola	10	16	1	0	0
	srednja škola	1	7	4	0	15
s1d	osnovna škola	1	20	5	0	0
	srednja škola	0	0	8	0	18
s1e	osnovna škola	1	8	18	0	0
	srednja škola	0	1	4	1	21
Ukupno (srednja škola)		1	8	16	1	54

Od ukupno 80 učenika na ovom obrazovnom programu 12 učenika je imalo odličan uspjeh, odnosno 15%. Na kraju prvog klasifikacionog perioda, odličan uspjeh imao je jedan učenik ili 1.25 %. Vrlo dobar uspjeh prilikom upisa je imalo 44 učenika ili 55%, a na kraju prvog klasifikacionog perioda vrlo dobar uspjeh ima 8 učenika ili 10%. Dobar uspjeh prilikom upisa je imalo 24 učenika ili 30%, a na kraju prvog klasifikacionog perioda 16 učenika ili 20%. Nedovoljan uspjeh na kraju prvog klasifikacionog perioda imalo je 54 učenika ili 67.5%.

Tabela 3. *Uspjeh učenika na obrazovnom programu elektrotehničar/ka elektronskih komunikacija*

		obrazovni program: elektrotehničar/ka elektronskih komunikacija				
odjeljenje	uspjeh	odličan	vrlo dobar	Dobar	dovoljan	nedovoljan
s1f	osnovna škola	0	13	14	0	0
	srednja škola	0	0	4	0	23

Od ukupno 27 učenika na ovom obrazovnom programu nijedan učenik nije imao odličan uspjeh, ni prilikom upisa u našu školu, ni nakon prvog klasifikacionog perioda. Vrlo dobar uspjeh prilikom upisa je imalo 13 učenika ili 48.15%, a na kraju prvog klasifikacionog perioda vrlo dobar uspjeh nije imao nijedan učenik. Dobar uspjeh prilikom upisa je imalo 14 učenika ili 51.85%, a na kraju prvog klasifikacionog perioda 4 učenika ili 14.81%. Nedovoljan uspjeh na kraju prvog klasifikacionog perioda imala su 23 učenika ili 85.15%.

Tabela 4. *Uspjeh učenika na obrazovnom programu elektrotehničar/ka elektronike*

		obrazovni program: elektrotehničar/ka elektronike				
odjeljenje	uspjeh	odličan	vrlo dobar	dobar	dovoljan	nedovoljan
s1g	osnovna škola	6	14	7	0	0
	srednja škola	0	4	2	0	21

Od ukupno 27 učenika na ovom obrazovnom programu 6 učenika je imalo odličan uspjeh, što čini procenat od 22.22%. Na kraju prvog klasifikacionog perioda, odličan uspjeh nije imao nijedan učenik. Vrlo dobar uspjeh prilikom upisa je imalo 14 učenika ili 51.85% , a na kraju prvog klasifikacionog perioda vrlo dobar uspjeh ima 4 učenika ili 14.81%. Dobar uspjeh prilikom upisa je imalo 7 učenika ili 25.92%, a na kraju prvog klasifikacionog perioda 2 učenika ili 7.40%. Nedovoljan uspjeh na kraju prvog klasifikacionog perioda imalo je 21 učenika ili 77.77%.

Tabela 5. *Uspjeh učenika na obrazovnom programu elektrotehničar/ka energetike*

		obrazovni program: elektrotehničar/ka energetike				
odjeljenje	uspjeh	odličan	vrlo dobar	dobar	dovoljan	nedovoljan
e1a	osnovna škola	3	16	9	0	0
	srednja škola	1	1	4	0	22

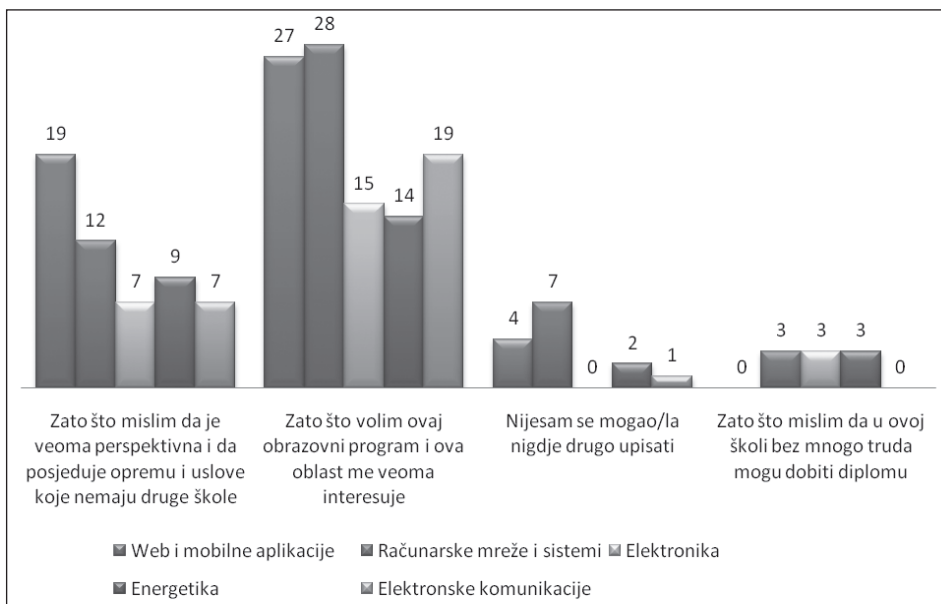
Od ukupno 28 učenika na ovom obrazovnom programu 3 učenika je imalo odličan uspjeh, što čini procenat od 10,71%. Na kraju prvog klasifikacionog perioda, odličan uspjeh imao je jedan učenik ili 3.57%. Vrlo dobar uspjeh prilikom upisa je imalo 16 učenika ili 57,14%, a na kraju prvog klasifikacionog perioda vrlo dobar uspjeh ima 1 učenika ili 3.57%. Dobar uspjeh prilikom upisa je imalo 9 učenika ili 32,14%, a na kraju prvog klasifikacionog perioda 4 učenika ili 14,28%. Nedovoljan uspjeh na kraju prvog klasifikacionog perioda imala su 22 učenika ili 78,57%.

Odgovori učenika na pitanja sa ankete

Kako bi se bolje razumio pad u uspjehu učenika, pošli smo od stavova učenika o školi koju su upisali, te razloga zašto su baš izabrali ovu školu. Naime, elektrotehnička škola je veoma istaknuta i perspektivna među učenicima, prije svega zbog obrazovnih profila koje obrazuje, a i zbog opremljenosti škole koja je prepoznata kako u državi, tako i u regionu. Takođe, stavovi koji preovladavaju među učenicima, da su obrazovni programi koji postoje u školi njima veoma zanimljivi i da ih interesuju (grafik 1.). Svega 5%, odnosno 9 učenika na obrazovnim programima elektrotehničar/ka računarskih sistema i

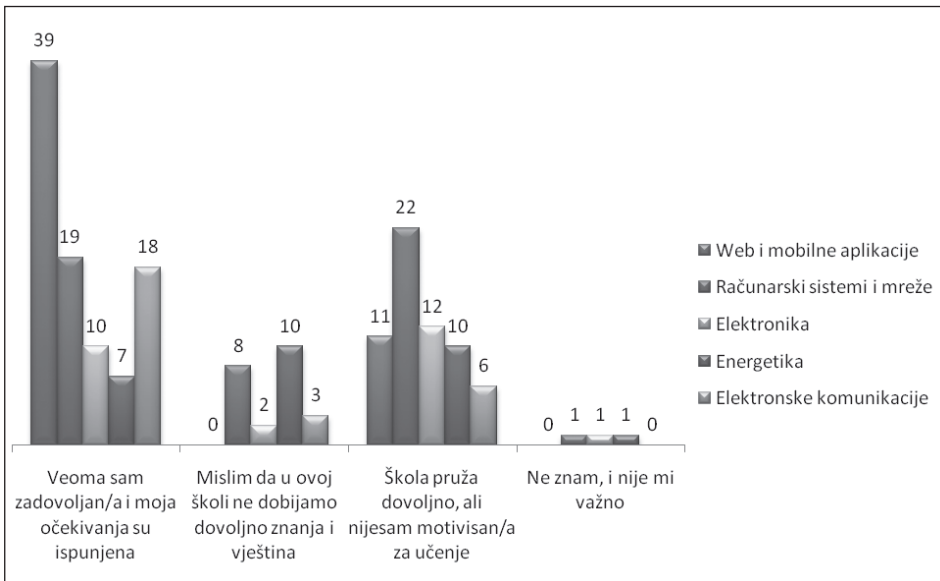
mreža, elektronike i elektronskih komunikacija je odabralo elektrotehničku školu jer vjeruju da će u ovoj školi dobiti diplomu bez mnogo truda. Ukupno 7 učenika na obrazovnom programu elektrotehničar/ka računarskih sistema i mreža se odlučilo za elektrotehničku školu jer se nijesu mogli upisati u neku drugu školu, odnosno 14 učenika, tj. 7.77% s obrazovnih programa Elektrotehničar/ka računarskih sistema i mreža, razvoj web i mobilnih aplikacija, Elektronskih komunikacija i Energetike.

Grafik 1. Grafički prikaz odgovora o razlozima odabira škole



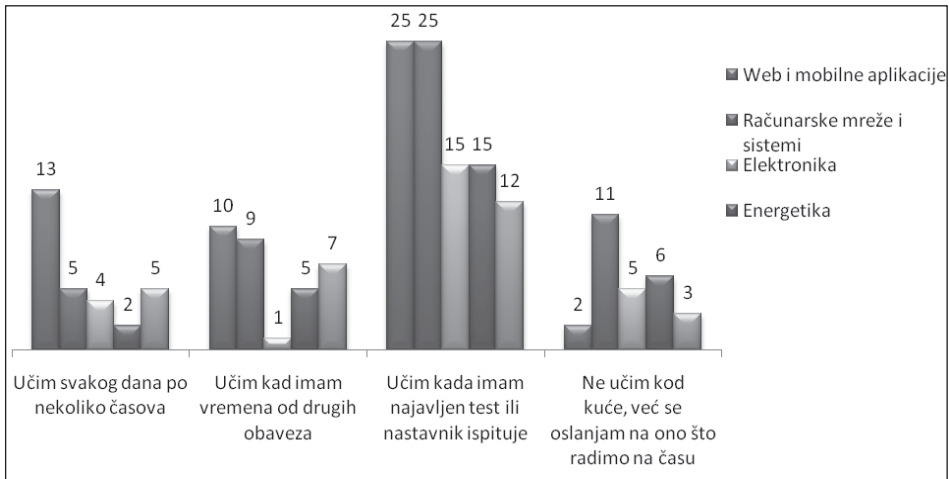
Svakako, ono što možemo zaključiti na osnovu rezultata ankete jeste da su učenici zadovoljni sa uslovima koje škola posjeduje i da je ispunila njihova očekivanja. Ono što je zanimljivo jeste da je čak na obrazovnom programu Elektrotehničar/ka za razvoj web i mobilnih aplikacija, Elektrotehničar/ka računarskih sistema i mreža njih čak 22 (tj. 27,50%) izjavilo da škola pruža dovoljno, ali da oni nijesu motivisani za učenje (grafik 2). Svega 1,66%, tj. ukupno 3 učenika na obrazovnim programima Elektrotehničar/ka računarskih sistema i mreža, Elektronike i Elektronskih komunikacija je na ovo pitanje odgovorilo sa: *Ne znam i nije mi važno*.

Grafik 2. Grafički prikaz zadovoljstva učenika mogućnostima koje pruža elektrotehnička škola



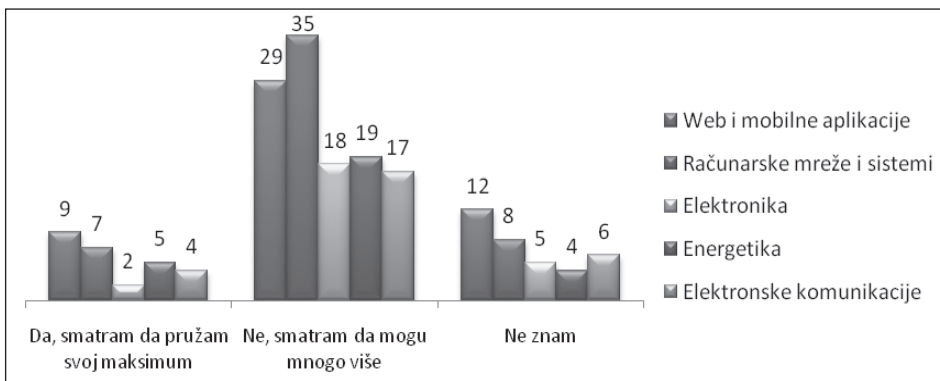
Kao jedan od aspekata, koji je značajan za pedagoški aspekt akademskog pada, jesu radne navike, odnosno vrijeme koje učenici provode učeći. Od ukupnog broja ispitanih učenika, njih 29, odnosno 16.11% je izjavilo da uči svakodnevno dok je najviše onih koji uče svakodnevno na obrazovnom programu Elektrotehničar/ka za razvoj web i mobilnih aplikacija čak 26%. Ukupno 17.77% učenika uči kada ima vremena od drugih obaveza. Ono što je zanimljivo, analizirajući rezultate, jeste izjava učenika obrazovnog programa Elektrotehničar za razvoj web i mobilnih aplikacija da njih 25 ili 50% uči samo kada ima test, što je i slučaj i s učenicima obrazovnog programa Elektrotehničar računarskih mreža i sistema. Ukupno 92 učenika, odnosno 51.11% uči samo kada ima najavljen test ili kada nastavnik ispituje. Takođe, analizirajući dobijene rezultate, 15% učenika izjavljuje da se oslanja na ono što rade na času, te da dodatno ne uči, od kojih je najviše učenika s obrazovnog programa Elektrotehničar/ka računarskih sistema i mreža i to 22%. Ovi rezultati ukazuju da veliki broj učenika (preko $\frac{2}{3}$) nije stekao radne navike u osnovnoj školi, te da jedan od uzroka lošeg uspjeha učenika može biti i kampanjsko učenje pred provjere znanja, odnosno nedovoljno zalaganje prilikom usvajanja novih znanja (Grafik 3).

Grafik 3. Grafički prikaz sati koje učenici provode učeći



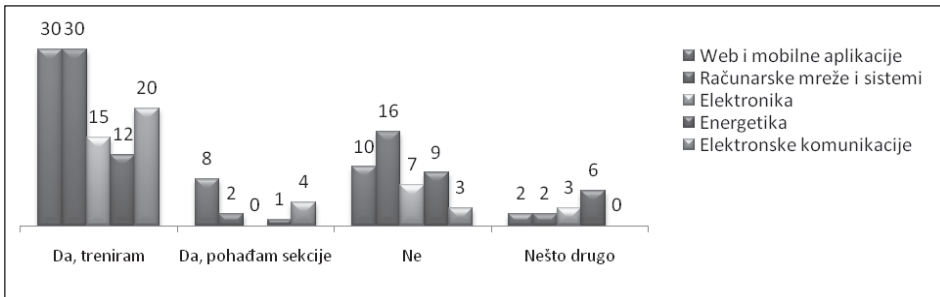
Ovo pitanje se direktno nadovezuje sljedeće pitanje, gdje učenici sami prepoznaju da se ne zalažu dovoljno te da mogu mnogo više. Ukupno 118 učenika, odnosno 65.55% smatra da mogu mnogo više, od kojih je najviše učenika s obrazovnog programa Elektrotehničar/ka računarskih sistema i mreža 70% i 58% učenika s obrazovnog programa Elektrotehničar/ka za razvoj web i mobilnih aplikacija. Ovo svakako smatramo kao ohrabrujući podatak jer je činjenica da su učenici svjesni da mogu mnogo više, budući da je uočavanje nedostataka put ka rješenju problema, tj. poboljšanju uspjeha (Grafik 4).

Grafik 4. Grafički prikaz investiranja učenika u izvršavanju školskih obaveza



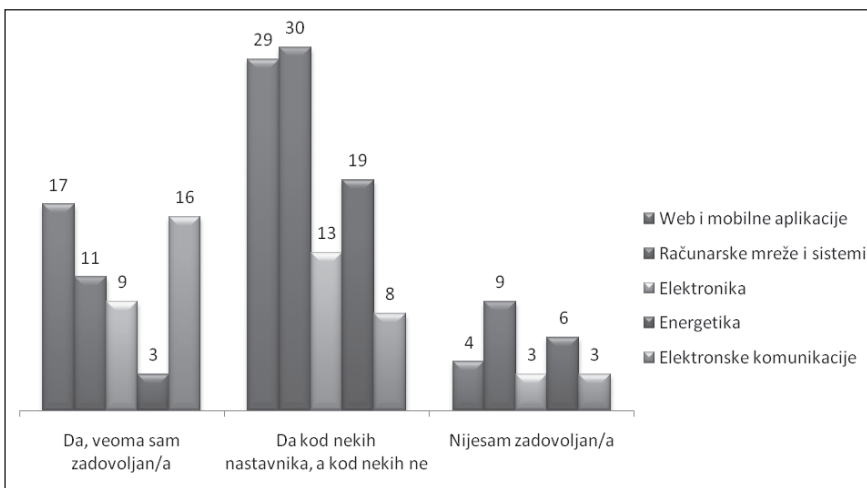
Na pitanje o aktivnostima van nastave, učenici su istakli da treniraju njih 59.4%, od kojih je najviše onih na obrazovnom programu Elektrotehničar/ka za razvoj web i mobilnih aplikacija i obrazovnom programu Elektrotehničar/ka računarskih mreža i sistema 60%. Na obrazovnom programu Elektrotehničar/ka elektronike trenira ukupno 60%, Elektronskih komunikacija 74% i Energetike 44,4%. Od ukupnog broja učenika samo 15 odnosno 11% pohađa sekcije, dok se njih 25% se ne bavi nijednom vannastavnom aktivnošću (Grafik 5).

Grafik 5. *Grafički prikaz učešća učenika u vannastavnim aktivnostima*



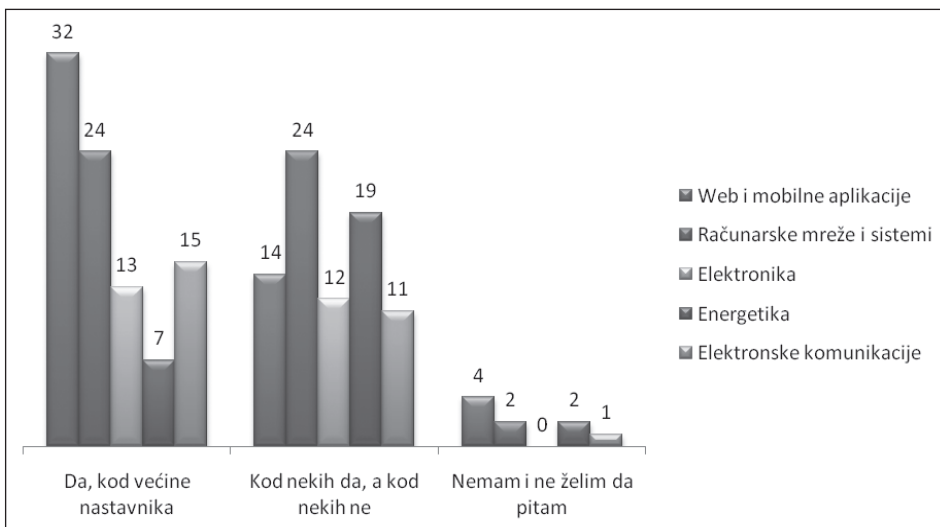
Znanjem, koje mogu dobiti na časovima od strane predmetnih profesora, 31.11% učenika je veoma zadovoljno, dok je 55% njih zadovoljno znanjem koje dobija od pojedinih nastavnika i 13.88% učenika nije zadovoljno znanjem koje nude nastavnici na svojim časovima (Grafik 6).

Grafik 6. *Grafik zadovoljstva učenika znanjem koje profesori pružaju na svojim časovima*



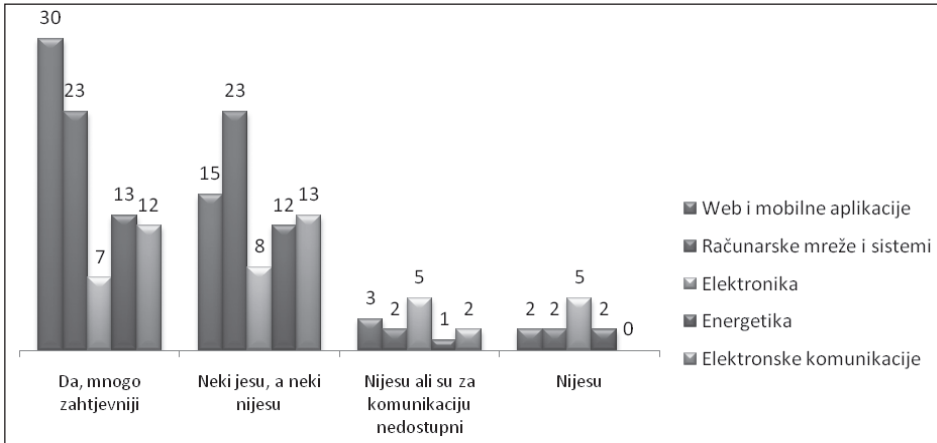
Učenci kod većine predmetnih nastavnika imaju priliku da traže dodatna pojašnjenja i da pitaju ukoliko im nešto nije jasno. Ovaj podatak potvrđuje 50,55% učenika koji su izjavili da imaju mogućnost da pitaju predmetnog profesora kada im nešto nije jasno. Kada su obrazovni programi u pitanju, brojke su sljedeće: 64% na obrazovnom programu Elektrotehničar za razvoj web i mobilnih aplikacija, 48% učenika Elektrotehničar računarskih mreža i sistema, 55% učenika na obrazovnom programu Energetike, 55,5% na obrazovnom programu Elektrotehničar elektronskih komunikacija, i 52% na obrazovnom programu Elektrotehničar elektronike. Svega 5% učenika nema mogućnost ili ne želi da pita predmetnog profesora kada im nešto nije jasno. Ovaj iako neznatan broj učenika, važno je pokrenuti, dati im mogućnost da izraze svoje potrebe, želje, potencijale i prije svega aktivirati ih, kako bi što bolje i uspješnije ne samo završili školu već i osjećali se kao pripadnikom veće društvene zajednice. Osim toga važno je identifikovati razlog, odnosno faktor koji utiče na želju, odnosno odsustvo želje da se aktivno učestvuje u nastavi (Grafik 7).

Grafik 7. *Grafički prikaz percepcije učenika o mogućnostima da od profesora traže dodatna pojašnjenja*



Kako bi se bolje razumjela adaptacija učenika na nove profesore i očekivano drugačije odnose, važno je bilo ispitati i mišljenja učenika o prethodnom odnosu s predmetnim profesorima u osnovnoj školi kao i odnose sa profesorima u srednjoj školi, a koji može biti značajan faktor podbacivanja ili uspješnog savladavanja školskog gradiva, te sticanje boljeg školskog uspjeha.

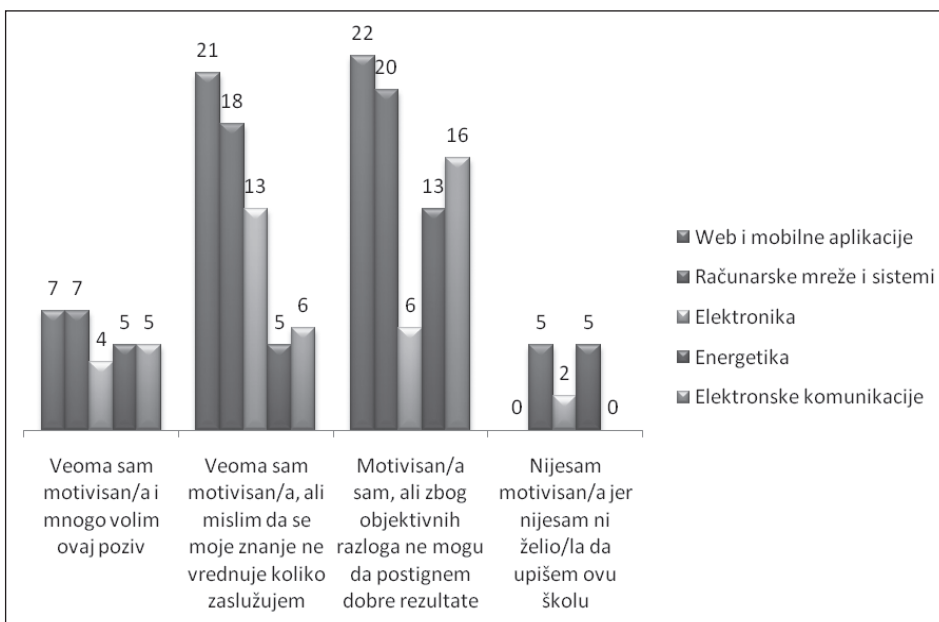
Grafik 8. Grafički prikaz percepcije učenika o zahtijevnosti profesora u srednjoj školi



Podaci s Grafika 8 govore da čak 47.22% učenika smatra da su predmetni profesori u srednjoj školi mnogo zahtjevniji od profesora u osnovnoj školi, dok 39.44% smatra da neki profesori jesu a neki nijesu zahtjevniji od profesora u osnovnoj školi. Svega 7.22% učenika smatra da su profesori u srednjoj školi nedostupni za komunikaciju, a 6.11% da profesori u srednjoj školi nijesu zahtjevniji od profesora u osnovnoj školi. Analizirani podaci govore da promjena odnosa učenik – profesor, prije svega zahtjevnije i vrlo vjerovatno nepoznato gradivo, drugačija sredina, proces adaptacije utiče na uspjeh učenika. Kada su obrazovni programi u pitanju, podaci su sljedeći: 60% učenika sa obrazovnog programa Elektrotehničar/ka za razvoj web i mobilnih aplikacija smatra da su profesori mnogo zahtjevniji u srednjoj školi, i 46% učenika sa obrazovnog programa Elektrotehničar/ka računarskih sistema i mreža. Na obrazovnom programu Elektrotehničar/ka računarskih sistema i mreža 46% učenika smatra da pojedini profesori nijesu zahtjevniji od onih iz osnovne škole. Veoma je važno ispitati što je to što učenike tjera na razmišljanje da su neki profesori koji im predaju manje dostupni za komunikaciju u odnosu na druge profesore.

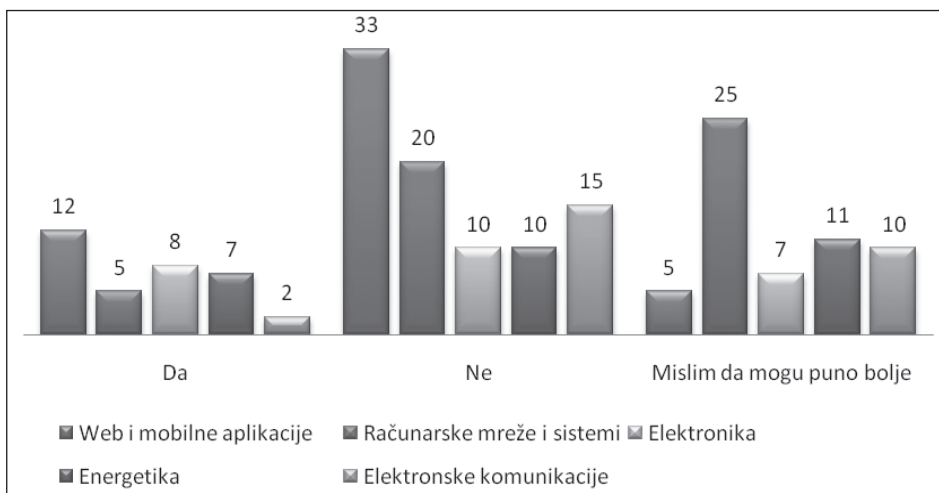
Jedan od značajnijih faktora uspjeha u školi jeste motivacija za učenje. Prema dobijenim podacima, 77 učenika navodi da su motivirani, ali da iz objektivnih razloga ne mogu da postignu dobre rezultate. Vrlo važno je identifikovati, imenovati objektivne razloge, barem kako oni percipiraju koji su to razlozi i ko i kako im može pomoći da što bolje i lakše usvajaju nova znanja. Ukupno 35% učenika smatra da su motivisani, ali da njihovo znanje nije vrednovano na adekvatan način od predmetnih profesora, dok 6.6% učenika navodi da nijesu motivisani jer prvobitno nijesu ni željeli da upišu elektrotehničku školu. Ukupno 28 učenika svih obrazovnih programa su izjavili da su veoma motivisani da uče i da mnogo vole svoj poziv (Grafik 9)

Grafik 9. *Grafički prikaz motivisanosti učenika da uče*



Učenici su izjavili da nijesu zadovoljni postignutim rezultatima na prvom klasifikacionom periodu (48.88%). Najmanje zadovoljni svojim uspjehom su učenici obrazovnog programa Elektrotehničar/ka za razvoj web i mobilnih aplikacija (66%). Učenici obrazovnog programa Elektrotehničar/ka računarskih sistema i mreža (50%) smatraju da mogu mnogo bolje (Grafik 10).

Grafik 10. *Grafički prikaz zadovoljstva učenika uspjehom postignutim na prvom klasifikacionom periodu*



Posljednje pitanje u anketi odnosilo se na dugoročne ciljeve naših učenika, rezultati su sljedeći: u ovom trenutku 60,81% učenika planira nastavak školovanja – upis fakulteta, 25,67% želi da se zaposli, dok 13,51% ne zna još uvijek što želi.

ZAKLJUČAK

Na osnovu iznešenih podataka možemo konstatovati da je uspjeh učenika nakon prvog klasifikacionog perioda lošiji u odnosu na uspjeh sa kojim su došli u elektrotehničku školu. Loš uspjeh je naročito evidentan na obrazovnim programima Elektrotehničar za web i mobilne aplikacije i Elektrotehničar računarskih mreža i sistema, budući da su na ovim obrazovnim programima prilikom upisa bili odlični učenici i to 40% na obrazovnom programu Elektrotehničar za web i mobilne aplikacije, gdje je upisano četiri učenika koji imaju diplomu Luča, i 15% na obrazovnom programu Elektrotehničar računarskih mreža i sistema, gdje je upisano i pet učenika koji imaju diplomu Luča. Takođe, na obrazovnom programu Elektrotehničar elektronike imali su dva učenika sa diplomom Luča i na obrazovnom programu Energetike jedan učenik. Možemo istaći da je veliki uticaj na uspjeh učenika imala i promjene škole, novo okruženje, uslovi rada, nastavnici, ali percepcija učenika srednje škole, koju u biti ne doživljavaju drugačije od osnovne škole.

Na kraju važno je istaći da se dobijeni podaci i te kako mogu iskorisiti za planiranje edukacija kako roditelja i djece, tako i nastavnog osoblja, a sve u cilju podsticanja veće autonomije kod djece, što je karakteristika ovog razvojnog perioda. Programi treba da podstaknu djecu da samostalno donose odluke o izboru svog budućeg zanimanja, da bolje upoznaju sebe kroz istraživanje sopstvenih sposobnosti. Takođe je važno podsticati kod djece, još od najranijih godina života, intrinzičku motivaciju da djeca razviju svijest o tome da uče za život, a ne za ocjenu, kao i da bi trebalo da što više učestvuju u školskim sekcijama kako bi se, prije svega, što bolje socijalizovali, zatim unaprijedili znanja i razvili osjećaj pripadnosti društvu, tj. srednjoj školi za koju su se opredijelili. Osim toga, važno je identifikovati sociološke i psihološke faktore koji doprinose padu u uspjeha kod učenika, te na taj način napraviti program koji bi pomogao učenicima da što lakše savladaju poteškoće na koje nailaze i što više iskoriste svoje potencijale.

Literatura

- Benner, Aprile D. (2011), *The transition to high school: currents knowledge future directions*, Education Psychology Review, 23 (3), 299 – 328 str.
- Benner, A.D, Graham, S (2009), *The transition to high school as a developmental process among multiethnic urban youth*, Child development, 8 (2), 356 – 376 str.
- Kozjak-Minić, Z, Jokić-Begić, N. (2013), *Prilagodba na zahtjeve srednje škole i psihosomatski simptomi učenika*, Klinička psihologija, 6 (1-2), 27 – 43 str. Preuzeto sa <https://hrcak.srce.hr/167453>
- Kozjak-Minić, Z, Jokić-Begić, N. i Bunjevac, T. (2012), *Zdravstvene teškoće i izvori zabrinutosti adolescenata tijekom prilagodbe na srednju školu*, Psiholgijske teme, 21(2), 317 – 336 str. Preuzeto sa <https://hrcak.srce.hr/89532>
- Milutinović, Jelena (2018), *Adolescenti u svijetu materijalnih stvari*, Vaspitanje i obrazovanje, 3-4, 79 – 92 str
- Rukavina, Maja (2017), *Tranzicija adolescenta u srednju školu i studij*, Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu, vol 66, no. 1
- Shaffer, D.R, Kipp, K (2009), *Developmental psychology childhood and adolescence*, 8th edition, Wadsworth publishing

TRANSITION FROM ELEMENTARY TO HIGH SCHOOL: CAUSES OF DECLINE IN ACADEMIC PERFORMANCE OF ADOLESCENTS

Abstract:

In this paper, the authors analyze the academic achievement of first-grade students in high school, in order to recognize the factors that lead to decline in student performance.

Entering high school represents a period of adjustment to an increasing number of changes that we can (not) control although it represents one in a series of stages of student development in academic terms. This period of schooling is additionally compounded by psychological and sociological factors that significantly contribute to the development of a future young prospective person. Family relationships and communication, socioeconomic status of the family, perceptions of the importance of education by the family, expectations and differences in expectations by students and their family members, existence of psychological difficulties, level of parental education, previous experience in education which all affect students' adaptation capabilities to high school, and thus on their academic achievement levels.

Key words: *transition, elementary school, high school, grades.*

Asim PRASKIĆ¹
Sanela PRASKIĆ²

KOMPARACIJA ZADATAKA IZ ARITMETIKE I GEOMETRIJE U VASPITNOOBRAZOVNOM PROCESU POČETNE NASTAVE MATEMATIKE

Rezime:

Ovaj rad se odnosi na istraživanje koje je sprovedeno u osnovnoj školi sa učenicima četvrtog razreda i nastavnicima iz iste škole. Teorijski aspekti uključuju pitanja o nastavi matematike, metodici, didaktici i didaktičkim principima, geometrijskim i aritmetičkim zadacima. U radu su se željela utvrditi epistemološka značenja iz domena školskog znanja iz aritmetike i geometrije i otkriti koji zadaci stvaraju veću poteškoću po mišljenjima i iskustvima nastavnika i učenika.

Ključne riječi: *matematika, didaktika, metodika matematike, pedagogija, aritmetika, geometrija, istraživanje matematičkog obrazovanja.*

Uvod

Ono što su za početnu nastavu jezika tekst i čitanje, to su za početnu nastavu matematike matematički zadaci i njihovo rješavanje. Cjelokupno učenje u toj nastavi nije drugo do kontinuirani proces rješavanja najrazličitijih aritmetičkih i geometrijskih zadataka. Uzrok je tome činjenica što se matematika uči rješavanjem zadataka. Zato je rješavanje zadataka i u početnoj nastavi matematike sredstvo kojim učenici usvajaju programom propisano nastavno gradivo. U tom smislu, osnovni materijal su matematički zadaci čijim se rješavanjem gradi učeničko znanje matematike u razrednoj nastavi. Posebno odgojno značenje nastava matematike ima po tome što razvija kod učenika upornost da se započeti rad dovede do kraja. Rijetko koji nastavni predmet ima prednosti koje u tom pogledu ima nastava matematike. Tako rješavanje

¹ Doc. dr sc. Asim Praskić, Nezavisni univerzitet Banja Luka

² Sanela Praskić, prof. Osnovna škola „Alija Nametak“ Zenica

zadataka ne može biti djelomično. Zadatak je tek onda riješen ako se dođe do konačnog rezultata. Konkretno određen konačni cilj, koji se mora postići pri rješavanju matematičkih zadataka, uslovljava formiranje takvih osobina kao što su upornost i ustrajnost u radu. Nastava matematike razvija kod učenika smisao za tačnost, urednost i preglednost u radu, a takođe i za planirani način rada. Rješavanje složenih matematičkih zadataka zahtijeva prethodno postavljanje plana rješavanja. Razvijanje smisla za urednost, preglednost i tačnost rada naročito dolazi do izražaja kod pismenih i grafičkih radova koji čine najveći dio nastave matematike. S obzirom na značaj početne nastave matematike potrebno je pristupiti analizi da li je za učenike svaka vrsta matematičkog zadatka problem iste težine. Zato smo u ovom radu pokušali procijeniti da li je učenicima teže rješavati aritmetičke ili geometrijske zadatke.

1. Značaj intelektualne razvijenosti učenika za početnu nastavu matematike

Intelektualna razvijenost dio je opće psihičke razvijenosti i za učenje u početnoj nastavi matematike najvažniji njen element. Teorija intelektualnog razvoja Žana Piažea argumentirano objašnjava genezu intelektualnih sposobnosti relevantnih za formiranje osnovnih matematičkih pojmova. Ova teorija opisuje razvoj kognitivnih procesa ključnih za razumijevanje, ali i ograničavanje učenja. Prema Piagetu, učenje nije ništa drugo nego dio kognitivnog razvoja koji je olakšan iskustvom (Piaget, 1970).

Početak školovanja kod nas gotovo se potpuno poklapa s početkom jednoga od nekoliko karakterističnih stadija intelektualnog razvoja, tj. s početkom konkretno-operativnog stadija koji obuhvata razdoblje od približno sedme do jedanaeste godine djetetova života. Proučavajući intelektualni razvoj čovjeka, Piaže utvrđuje da se on odvija u četiri karakteristična stadija (Piaget, 1947):

- od druge do pete godine – senzorno-motorički stadij,
- od pete do sedme godine – intuitivni stadij,
- od sedme do jedanaeste godine – konkretno-operativni stadij,
- poslije jedanaeste godine života – formalno-operativni stadij.

Stadij konkretnih intelektualnih operacija značajan je za početnu nastavu matematike jer se učenici koji u njoj sudjeluju nalaze upravo u tom stadiju intelektualnog razvoja i stoga raspoložu obilježjima mišljenja karakterističnim za taj stadij.

Bitno obilježje konkretno-operativnog stadija intelektualnog razvoja jeste nastajanje i daljnje razvijanje sposobnosti logičkog mišljenja. Naime, dijete tog stadija razvoja sposobno je logički misliti, ali uz uslov da se mišljenje potkrepljuje perceptivnim podacima. Da bi se riješio zadatak koji zahtijeva logičko mišljenje, dijete ovog stadija svoje odgovore zasniva na percepcijama, odnosno osjetilnim podacima (Isto).

Intelektualnu razvijenost kao uslov učenja treba shvaćati u relativnom, a ne u apsolutnom smislu. Naime, kada se govori o intelektualnoj razvijenosti kao

uslovu učenja, misli se na onaj stepen razvijenosti kakvim učenici raspolažu u trenutku učenja. A taj stepen kod svih učenika nije ni približno jednak (Romano, 2009). U populaciji učenika razredne nastave ima djece čija je intelektualna razvijenost znatno veća, ali i takve čija je razvijenost znatno manja od većine prosječnih učenika. Zato intelektualnu razvijenost treba shvaćati dinamički u smislu još nedostignute ili u smislu već dostignute intelektualne zrelosti potrebne za učenje u početnoj nastavi matematike. Intelektualna razvijenost postaje veća i bogatija, a na početku školovanja može imati, ali i nemati kvalitete potrebne za učenje matematike (Piaget, 1952).

Zamislimo li proces učenja kao korespondenciju dvije veličine, moglo bi se reći: usvajanje matematičke građe moguće je ako u trenutku učenja toj građi možemo pridružiti odgovarajuću intelektualnu razvijenost (Bishop, 2000). Gdje to nije moguće, nastat će teškoće jer građa koja se usvaja, njena kompleksnost i apstraktnost, nadilazi postojeće učenikove intelektualne sposobnosti.

1.1 Historijski razvoj matematike

U vezi sa široko prihvaćenim principom da razvoj jedinke slijedi razvoj vrste, izvjesna upoznatost učitelja i nastavnika s glavnim činjenicama iz istorije matematike neosporno je važna. Podesan izbor takvih činjenica bi uvijek zavisio od specifičnih sadržaja. Dobro poznavanje naučnog aspekta služi stručnjaku iz metodike matematike da izvrši logičku analizu relevantnih sadržaja. Drugim riječima, takvo znanje je osnova na kojoj se precizira značenje osnovnih matematičkih pojmova, što pomaže takvom stručnjaku da izbjegne formiranje kvazi pojmova i iskrivljavanje značenja (tako često prisutno u udžbenicima za početnu nastavu). U izvjesnom stepenu takvo znanje se može smatrati korisnim čak i za učitelje. Ako su istorija matematike i matematika kao nauka dva stuba na kojima stoji didaktička analiza, treći je nauka o učenju i iskustvo u obrazovnoj praksi (Marjanović, 2005).

Vještina računanja poučavala se već od najstarijih vremena. To nam potvrđuju glinene pločice nađene u hramu boga Baala u Nippuru, na kojima su utisnuti znakovi koji predstavljaju simbole brojeva i računске operacije. Ovi dokumenti datiraju iz nekoliko tisućljeća prije naše ere.

Na Egipatskim spomenicima i papirusima nalazimo niz uputa kako se vrše matematičke operacije. Egipćani su imali pomoćno sredstvo za računanje, tzv. abak (ploča sa vertikalnim žljebovima u kojima su se nalazili pomični kamenčići).

Sličan abak imali su i Rimljani koji su ga proširili po čitavom svome imperiju. Nije se računalo pismeno, kao što mi danas činimo, već pomoću toga instrumenta.

I u Srednjem vijeku njegovalo se ovakvo instrumentalno računanje koje se smatralo usmenim računanjem. Bez pomoći ovakvog abaka teško bi se mogli izračunati zadaci sa velikim brojevima, jer nije bio poznat pozicioni sistem

pisanja brojeva. Uvođenjem sistema i pozicionog računanja učinjen je veliki preokret ne samo u historiji matematike, nego i u povijesti ljudske kulture uopće. Računanje abakom i rimskim brojkama potpuno iščezava.

Tek u 17. vijeku ulazi matematika kao obavezan predmet u osnovne škole. Uvođenje matematike u osnovne škole nije došlo, kako su to neki željeli protumačiti, na temelju pedagoških ili etičkih razmišljanja, već zbog potreba životne prakse. Potreba za znanjem matematike bila je veća što se više razvijala ekonomija. Računanje postaje kulturna tehnika, kao što su čitanje i pisanje, bez kojih nema društveno-ekonomskog napretka.

Kako se vidi iz udžbenika Srednjeg vijeka, nastava matematike toga vremena imala je jedini zadatak da pruži učenicima mehaničke vještine rješavanja praktičnih zadataka. Učitelj računa sastavljao je zadatke prema određenim šablonima i bio je zadovoljan ako su ga učenici mogli oponašati. O razumijevanju tih postupaka nije se vodilo računa.

Još u čitavoj prvoj polovini 18. vijeka vladalo je računanje po pravilima. U drugoj polovini 18. vijeka počinje se sve više naglašavati formalni cilj nastave matematike, tj. glavni zadatak nastave matematike nije davanje učenicima računskih znanja i pravila, već jačanje i razvijanje pojedinih psihičkih funkcija. U to vrijeme uvode se već u nastavu očigledna sredstva, kao što su npr. štapići koji se slažu u snopove po 10 i 100.

Korijenite promjene općenito u nastavi matematike nagovijestile su tek tzv. meranske konferencije, održane 1905. godine u Meranu, koje su, među ostalim, istakle potrebu reforme nastave matematike u srednjoj školi, a time i reformu matematike u osnovnoj školi. Tamo je donesen zahtjev da se u svim školama izbace jednostrana i praktički bezvrijedna specijalna znanja, a da se stavi težište nastave matematike na razvijanje sposobnosti matematičkog promatranja i shvaćanja procesa prirode i ljudskih odnosa, da se unapređuje sposobnost funkcionalnog mišljenja i prostorne očiglednosti.

U početku 20. vijeka pedocentrički pravci u odgoju i nastavi utjecali su i na nastavu matematike. Oni su narušili osnovni zahtjev meranskih konferencija, da nastava matematike mora biti bliža stvarnom životu, kada su matematiku, „kao i druge neugodne stvari“, obrađivali samo toliko dugo koliko je to odgovaralo dječijim interesima. Uklanja se sve što bi bilo u nekom sistemu ili što je nalik na sistem. Tako se forsiraju u nastavi „slobodan“ sastav, „slobodno“ crtanje, „slobodan“ izraz, „individualan slobodan“ rukopis, doživljaj, itd. Pojedininim težim matematičkim područjima poklanja se malo pažnje, a naročito u matematičkoj tehnici i metodama rada. Štetnosti ovakvih koncepcija konstatovale su se u daljem školovanju učenika, a takođe i u njihovoj životnoj praksi.

U novije vrijeme, pod utjecajem matematičara i psihologa koji zastupaju koncepcije cjelovite psihologije, javlja se analitičko-sintetička nastava matematike.

1.2 Vrste matematičkih zadataka

Bitni sastavni dio nastave matematike jeste rješavanje zadataka, a to je u najširem smislu primjena stečenog znanja, usvojenih zakonitosti, utvrđenih pravila, itd. Zadatak u svojoj biti znači da iz datih podataka, koji su stavljeni u utvrđeni odnos, treba naći traženu, nepoznatu veličinu.

Uzmimo najjednostavniji zadatak: Koliki je zbir brojeva 3 i 5? Da se takav zadatak može riješiti, mora se pretpostaviti da su poznati pojmovi brojeva 3 i 5 i da je jasan smisao operacije koja se treba izvesti zadanim brojevima. Ta operacija znači usmjeravanje koje povezuje brojeve 3 i 5 u novi pojam koji treba odrediti. Taj motiv ujedno je i ona napetost koja potiče na razmišljanje, traženje i ispitivanje (Džananović, 1996).

Zadatak $3+5$ ima samo jedno rješenje, tj. on je jednoznačan, određen. Jednostavni matematički zadatak određen je ako ima dva podatka kojima se mora operirati da se dobije određena veličina. Zadatak samo s jednim podatkom ne bi bio određen, tj. on bi imao beskonačno mnogo rješenja ($X+9=Y$) (Isto).

U prvoj fazi nastave matematike zadatak daje i sastavlja nastavnik, ali nastoji da ih ponekad sastavljaju i sami učenici na osnovu samostalno prikupljenih podataka. Podaci u zadatku mogu biti stavljeni u različite odnose. Negdje su ti odnosi jasno označeni, a negdje se moraju tek utvrditi.

S obzirom na svrhu kojoj su namijenjeni i način oblikovanja, zadaci u početnoj nastavi matematike uslovno se mogu podijeliti u četiri karakteristične grupe (Markovac, 1992):

- numerički ili zadaci brojevima,
- tekstualni ili zadaci riječima,
- zadaci s veličinama,
- geometrijski zadaci.

1.3 Numerički ili zadaci brojevima

Jedan od važnih zadataka nastave matematike jeste taj da učenicima pruži oruđe računanja, tj. da učenici steknu određene računске tehnike, da usvoje određene računске postupke, pomoćna sredstva i da ih mogu lako i spretno primjenjivati u rješavanju različitih zadataka iz praktičnog života i rada. Upravo numerički ili zadaci brojevima služe tome da učenici steknu navike jer je sva pažnja koncentrisana na tok izvođenja operacije (Scholz, Strässer, Winkelmann, 1994). Rješavanje numeričkih zadataka ima za cilj izgradnju odgovarajuće računске tehnike jer omogućuju da se pažnja usredotoči isključivo na tok izvođenja računskih operacija. Njima se ovladava računskom tehnikom do te mjere da učenici mogu različite računске postupke sasvim lako i spretno primijeniti u rješavanju konkretnih zadataka iz praktičnog života. Numerički zadaci uvode se postupno jer složeniji uključuju jednostavnije koji se prethodno usvajaju (Bednarz, Radford, Janvier, Lepage, 1992).

Primjena numeričkih zadataka u početnoj nastavi matematike zahtijeva odgovarajuće metodičko oblikovanje načina korištenja. Prvi uslov njihove

ispravne primjene je razumijevanje sadržaja zadatka što zavisi prije svega o znanju smisla operacije koja će se sa zadanim brojevima izvoditi, tj. da li sabirati, oduzimati, množiti ili dijeliti ili sabirati i množiti ili to sve zajedno (Markovac, 1992). Razumijevanje zavisi i o znanju značenja znakova koji se nalaze u zadatku, znakova za operacije, relacije, zgrade. Razumijevanje zadataka zavisi i o predznanju kojim učenik raspolaže pri analizi i rješavanju zadatka. I, što je naročito važno imati na umu, razumijevanje, a zatim i rješavanje zadatka, znatno zavisi o koncentraciji pažnje i mišljenja na sadržaj i tok rješavanja zadatka. Cilj nastave nije tačnost rješenja zadatka već i razvijanje intelektualnih sposobnosti učenika čime se uz računsku tehniku stječu i nove kvalitete ličnosti.

1.4 Geometrijski zadaci

Veliki doprinos uvidu o razlikama geometrijskog mišljenja pridonijelo je istraživanje Pierra van Hielea. Na temelju istraživanja nastala je Van Hielova teorija. Najvažniji rezultat teorije je identifikovanje pet nivoa geometrijskog mišljenja. U teoriji opisuju kako i o kojem tipu geometrijskih ideja mislimo, bez obzira na količinu znanja koje imamo. Ključnu razliku među nivoima predstavljaju objekti o kojima smo u stanju geometrijski misliti (Hiele, P.M. 2007). Geometrijski zadaci su zadaci geometrijskog sadržaja i uključuju crtanje geometrijskih likova, prenošenje, sabiranje i oduzimanje dužina, mjerenje dužina i površina, izračunavanje obima i površine nekih likova i sl. (Romano, 2009). Rješavanjem tih zadataka učenici stječu elementarno geometrijsko znanje i osposobljavaju se u primjeni u realnim situacijama. Rješavanjem formalnih zadataka učenici će uvježbati određenu tehniku, zapamtiti i utvrditi određene postupke i pravila, dok će rješavanjem primijenjenih (za učenike aktuelnih, zbiljskih) zadataka učenici brzo otkriti kako im je stečeno znanje korisno u životnoj praksi i kako geometrijski zadaci proizilaze iz samog života, iz samih funkcionalnih odnosa među raznovrsnim predmetima i geometrijskim veličinama (Kuzniak, Rausher, 2005). Primjenjeni zadaci mnogo su vrijedniji, jer sadržaj takvih zadataka pobuđuje spontanu aktivnost učenika. Takvi sadržaji su ujedno i predmet učenikova interesovanja (Clements, Battista, 1992). Povezanost nastave geometrije sa životom traži i raznovrsnu aktivnost učenika, a obazirući se na aktivnost možemo i primijenjene zadatke svrstati u ove grupe (Marjanović, 2008):

- zadaci promatranja,
- zadaci procjenjivanja i mjerenja,
- zadaci izračunavanja,
- zadaci predočavanja,

1.5 Metodika rješavanja zadataka

Pronalaženje što boljih metoda u rješavanju zadataka, problem je koji je prisutan od samog nastanka matematike. Jedan od najpoznatijih francuskih

matematičara Rene Descartes svoja istraživanja podredio je pronalaženju univerzalne metode rješavanja problema koje je zasnivao na ideji da se svaki problem može svesti na rješavanje jednačine. Iako je sada jasno da univerzalna metoda ne postoji, Descartesova zamisao ima praktičnu primjenu u rješavanju tekstualnih i konstruktivnih zadataka. Između ostalog za široke klase nastale su posebne metode rješavanja zadataka, pa se u metodici nastave metodike pojavila posebna metodika, metodika rješavanja zadataka.

Njen zadatak je naučiti učenike da rješavaju zadatke. Cilj je da učenici prepoznaju zadatke iste klase da bi mogli primijeniti odgovarajuću metodu. Ona pomaže da proces rješavanja zadataka svede na što manji mogući broj nepoznatih i time podigne postotak uspjehnosti rješavanja.

1.5.1. Faze rješavanja zadataka

Danas je uobičajeno da se proces rješavanja zadataka dijeli u četiri faze (Kurinik, 1999):

- Shvatanje ili razumijevanje zadatka
- Stvaranje plana
- Realizacija plana
- Provjera tačnosti, diskusija i interpretacija rješenja

U prvoj fazi učenike treba upoznati sa sadržajem pojmova, termina i simbola koji se nalaze u zadatku i sa njihovom međusobnom povezanošću. U složenijim zadacima centralna faza je stvaranje plana rješavanja zadatka. Faza izvršenja plana čini operativni ili tehnički dio procesa rješavanja zadatka. U ovoj fazi manje dolaze do izražaja misaoni postupci i kreativnost, a više stečena matematička znanja, vještine i navike. Zadatak je riješen u sljedećim slučajevima (isto):

- ako je rješenje tačno i zadovoljava zadate uslove zadatka
- ako je tačan postupak rješenja zadatka i
- ako je rješenje potpuno.

Nakon rješenja zadatka treba provjeriti tačnost rješenja, dati odgovarajuću interpretaciju dobijenih rješenja, tj. odgovoriti na postavljeno pitanje u skladu sa sadržajem problema.

Na osnovu cilja i zadatka nastave matematike vrši se izbor matematičkih zadataka. Kod usvajanja novih znanja biraju se jednostavniji zadaci, a kod vježbanja složeniji i raznovrsniji zadaci. Metodski koraci kod složenijih zadataka kakvi su primjenjeni i problemski zadaci su (Isto):

1. Izvršiti analizu problema. Nebitni aspekti zadatka se zanemare, a preformuliše se problem na osnovu relevantnih osobina.
2. Aktualizirati informacije i matematička znanja iz oblasti bitnih za rješavanje datog zadatka.
3. Formiranje odgovarajućeg načina za rješavanje zadataka (izbor racionalnijeg, jednostavnijeg).

4. Pošto se definira matematički model, algoritam za rješavanje zadatka, pristupa se rješavanju.

5. Nakon toga vrši se provjera rezultata i diskusija rješenja.

Metodske pojedinosti kod rješavanja zadataka su: nastavnikov rad, polusamostalan rad, samostalan rad učenika i takmičenje.

Nastavnikov rad uključuje maksimalnu angažovanost nastavnika, a učenik ima receptivnu ulogu, koja je najčešće u prvim etapama uvježbavanja gradiva.

Nastavnik obično radi na table i učenicima demonstrira način rješavanja nekih zadataka i problema. Polusamostalan rad sastoji se u stvaranju zajedničkog plana nastavnika i učenika, nakon čega učenik radi zadatak na tabli, a koriguju ga članovi odjeljenskog kolektiva. Nastavnik često interveniše, razred je nemotivisan za rad i često prepisuju sa table.

Samostalan rad učenika primjenjuje se na stupnju stjecanja znanja, vještina i navika i učenici su maksimalno aktivni u radu i samostalni. Ovaj oblik rada se rijetko primjenjuje.

Takmičenje u nastavi matematike osvježava nastavu, podstiče i omogućava afirmaciju učenika. Cilj takmičenja može biti (Isto):

- rješenje što većeg broja zadataka za predviđeno vrijeme,
- rješenje nekog zadatka što brže i za što kraće vrijeme
- postizanje što većeg broja bodova pri rješavanju zadatka.

Takmičenje se ne smije pretvoriti u konkurenciju koja onemogućava ostvarenje cilja. Često učenici pri rješavanju matematičkih zadataka griješe. Greške se ispoljavaju (Isto):

- zbog nerazumijevanja zadatka
- tokom sačinjavanja algoritama, modela problema,
- tokom primjene pravila ili formula,
- pri operacijama sa brojevima i izrazima i
- tokom izvođenja zaključaka.

2. Metodologija istraživanja

2.1 Značaj problema

Cjelokupno učenje u toj nastavi nije drugo do kontinuirani proces rješavanja najrazličitijih aritmetičkih i geometrijskih zadataka. Uzrok je tome činjenica što se matematika uči rješavanjem zadataka. Zato je rješavanje zadataka i u početnoj nastavi matematike sredstvo kojim učenici usvajaju programom propisano nastavno gradivo. S obzirom na značaj početne nastave matematike potrebno je pristupiti analizi da li je za učenike svaka vrsta matematičkog zadatka problem iste težine.

2.2 Predmet istraživanja

Predmet istraživanja su aritmetički i geometrijski zadaci u početnoj nastavi matematike. Analiza i sagledavanje stanja i obilježja početne nastave

matematike pokazuju da nivo nastave početne nastave matematike nije takav kakav bi se objektivno mogao ostvariti. Ovo istraživanje ima svoje pedagoško, didaktičko, metodičko, te društveno i praktično značenje i njime se namjerava rasvijetliti problematika početne nastave matematike i ukazati na nedostatke i potrebe njenog unapređivanja.

2.3 Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je ispitati nivo znanja učenika iz aritmetike i geometrije u IV razredu osnovne škole i utvrditi stavove i mišljenja učenika i nastavnika koji zadaci učenicima predstavljaju veću poteškoću pri rješavanju, aritmetički ili geometrijski.

2.4 Zadaci istraživanja

U odnosu na postavljeni cilj istraživanja utvrđeni su zadaci istraživanja:

1. Ispitati testiranjem nivo učeničkog znanja iz aritmetike u četvrtom razredu osnovne škole.

2. Ispitati testiranjem nivo učeničkog znanja iz geometrije u četvrtom razredu osnovne škole.

3. Komparirati rezultate testiranja i utvrditi da li postoji statistički značajna razlika u nivou učeničkog znanja iz aritmetike i geometrije u četvrtom razredu osnovne škole.

4. Utvrditi stavove i mišljenja učenika da li im pri rješavanju zadataka veću poteškoću predstavljaju aritmetički ili geometrijski zadaci.

5. Utvrditi stavove i mišljenja nastavnika da li pri rješavanju zadataka veću poteškoću učenicima predstavljaju aritmetički ili geometrijski zadaci

2.5 Hipoteze

H1 – Pretpostavlja se da postoji statistički značajna razlika u nivou učeničkog znanja iz aritmetike i geometrije.

H2 – Pretpostavlja se da po mišljenju učenika pri rješavanju zadataka veću poteškoću im predstavljaju geometrijski zadaci.

H3 – Pretpostavlja se da po mišljenju nastavnika pri rješavanju zadataka veću poteškoću učenicima predstavljaju geometrijski zadaci.

2.6 Metode istraživanja

Izbor istraživačkih metoda izvršili smo u skladu sa prirodom istraživanja, tj. njegovim ciljem, zadacima i korištenim izvorima. Da bismo ostvarili cilj i zadatke istraživanja, provjerili postavljene hipoteze i izveli odgovarajuće zaključke, koji bi imali svoje teorijsko i praktično značenje, primijenili smo sljedeće metode istraživanja:

- metoda teorijske analize,
- deskriptivnu metodu,

- metodu analize pedagoške dokumentacije,
- Servey (empirijsko-neeksperimentalnu) metodu.

Pravilnim korištenjem i umješnim kombinovanjem navedenih metoda omogućeno je dobivanje relevantnih činjenica i sagledavanje problema rješavanja matematičkih zadataka u početnoj nastavi matematike.

Metodu teorijske analize i metodu analize pedagoške dokumentacije koristili smo pri proučavanju i analiziranju relevantnih, znanstveno verifikovanih i pouzdanih izvora za teorijsku osnovu istraživanja. Servey metoda je korištena za stjecanje stvarnog uvida (servey-a) u rješavanju zadataka u početnoj nastavi matematike.

Rezultati dobiveni servey metodom komparirani su s rezultatima dobivenim drugim metodama, što je dobar osnov za izvođenje pouzdanih zaključaka. Rezultati su upoređivani međusobno i s rezultatima dobivenim metodom teorijske analize i metodom proučavanja pedagoške dokumentacije. Za opisivanje glavnih obilježja početne nastave matematike i matematičkih zadataka koristili smo deskriptivnu metodu.

Nadamo se da smo, na temelju zaključaka što smo ih izveli, dali doprinos u proučavanju didaktičko-metodičkih osnova i obilježja početne nastave matematike.

3. Tehnike i instrumenti istraživanja

U toku primjene pojedinih istraživačkih metoda nužno je bilo koristiti određene istraživačke tehnike kako bi što uspješnije realizovali cilj i zadatke istraživanja i što efikasnije i racionalnije primijenili instrumente istraživanja:

U istraživanju smo primijenili sljedeće tehnike istraživanja:

- testiranje,
- anketiranje.

U istraživanju smo primijenili četiri instrumenta prilagođena problematici istraživanja, a to su:

- testovi znanja:
TEST 1 – aritmetički zadaci,
TEST 2 – geometrijski zadaci,
- anketni upitnici:
ANKETNI UPITNIK 1 – za učenike,
ANKETNI UPITNIK 2 – za nastavnike.

4. Uzorak

Uzorak istraživanja je nenamjeran (hotimičan) i stratisficiran, sastoji se iz jedne kategorije ispitanika.

Istraživanjem je obuhvaćeno 18 nastavnika razredne nastave i 30 učenika (18 djevojčica i 12 dječaka) jednog odjeljenja IV razreda Osnovne škole „Alija Nametak“ u Zenici.

5. Interpretacija istraživanja

5.1 Analiza rezultata TESTA 1 i TESTA 2

Prva dva zadatka istraživanja bila su da se ispita nivo učeničkog znanja iz aritmetike i geometrije u IV razredu osnovne škole.

Rezultati ostvareni na TESTU 1 i TESTU 2 za svakog učenika pojedinačno dati su tabelama 1 i 2.

TABELA 1 – Rezultati testa iz aritmetike

Redni broj	Inicijali učenika	Zadatak Bodovi	1.	2.	3.	4.	5.	Svega
			4	4	4	4	9	25
1.	A.E.		2	4	0	4	5	15
2.	A.S.		2	4	0	4	9	19
3.	B.A.		2	4	0	0	0	6
4.	B.B.		4	4	3	2	9	22
5.	B.E.		2	2	0	2	0	6
6.	B.K.		4	4	4	4	7	23
7.	B.L.		4	4	4	0	6	18
8.	B.M.		4	4	4	0	8	20
9.	B.R.		4	4	4	4	4	22
10.	C.A.		4	4	0	2	6	16
11.	C.Dž.		4	4	4	0	4	16
12.	Č.A.		2	4	4	4	6	20
13.	D.A.		4	4	3	0	7	18
14.	H.Dž.		4	2	0	2	9	17
15.	H.E.		2	4	0	0	3	9
16.	H.I.		2	2	0	4	6	14
17.	H.M.		4	4	0	4	2	14
18.	I.K.		2	4	0	4	7	17
19.	K.A.		4	2	4	0	3	13
20.	K.Dž.		2	4	4	4	9	23
21.	K.E.		2	4	0	0	1	7
22.	K.K.		2	4	0	0	0	6
23.	K.M.		2	2	0	4	6	14
24.	M.A.		2	2	0	4	4	12
25.	M.V.		4	4	4	0	7	19
26.	O.A.		4	2	0	0	9	15
27.	S.E.		4	4	0	4	2	14
28.	S.N.		0	4	4	2	6	16
29.	T.S.		4	4	2	4	3	17
30.	V.I.		4	4	4	4	7	23

TABELA 2 –Rezultati testa iz geometrije

Redni broj	Inicijali učenika	Zadatak Bodovi	1.	2.	3.	4.	5.	Svega
			5	5	5	4	6	25
1.	A.E.		4	3	4	3	3	17
2.	A.S.		5	4	4	3	2	18
3.	B.A.		0	3	0	1	0	4
4.	B.B.		5	4	4	3	3	19
5.	B.E.		1	4	4	2	2	13
6.	B.K.		4	5	0	3	3	15
7.	B.L.		4	4	0	2	1	11
8.	B.M.		5	5	2	3	3	18
9.	B.R.		4	5	2	1	3	15
10.	C.A.		5	4	0	1	0	10
11.	C.Dž.		4	5	4	4	2	19
12.	Č.A.		3	4	2	3	3	15
13.	D.A.		5	4	4	4	3	20
14.	H.Dž.		3	5	0	1	2	11
15.	H.E.		5	4	0	0	0	9
16.	H.I.		4	5	1	3	2	15
17.	H.M.		4	5	1	3	3	16
18.	I.K.		5	5	4	4	3	21
19.	K.A.		4	5	4	4	3	20
20.	K.Dž.		5	4	4	3	2	18
21.	K.E.		3	2	0	0	2	7
22.	K.K.		2	5	1	0	0	8
23.	K.M.		5	3	2	1	1	12
24.	M.A.		5	5	2	2	1	15
25.	M.V.		3	5	0	0	0	8
26.	O.A.		5	5	5	4	2	21
27.	S.E.		4	5	1	0	1	11
28.	S.N.		3	4	4	3	4	18
29.	T.S.		4	4	0	0	4	12
30.	V.I.		5	5	5	4	5	24

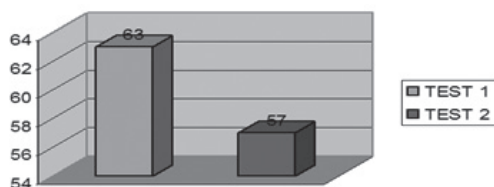
Treći zadatak istraživanja je bio komparirati rezultate testiranja i utvrditi da li postoji statistički značajna razlika u nivou učeničkog znanja iz aritmetike i geometrije u četvrtom razredu osnovne škole.

Analiza rezultata TESTA 1 i TESTA 2 predstavljena je tabelom 3. Na TESTU 1 (zadaci iz aritmetike) učenici su od mogućih 750 bodova ostvarili 471 bod, što u procentima iznosi 63%, a aritmetičkom sredinom ostvarenih

bodova 15,7 bodova. Na TESTU 2 (zadaci iz geometrije) učenici su od mogućih 750 bodova ostvarili 428 bod, što u procentima iznosi 57%, a aritmetičkom sredinom ostvarenih bodova 14,26 bodova. Razlika između aritmetičkih sredina iznosi 1,44 što premašuje granične vrijednosti statističke značajnosti.

TABELA 3 – Analiza rezultata TESTA 1 i TESTA 2

	TEST 1	TEST 2
Mogući broj bodova	750	750
Ostvareni broj bodova	471	428
Procenat ostvarenih bodova	63	57
Aritmetička sredina ostvarenih bodova	15,7	14,26

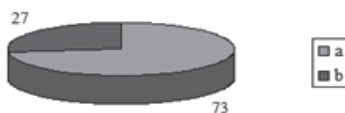


Komparacija rezultata TESTA 1 i TESTA 2 predstavljena je dijagramom 1. Komparacija testova je urađena na osnovu procenta ostvarenih bodova na testovima. Na TESTU 1 (aritmetički zadaci) učenici su ostvarili 471 bod ili 63%, a na TESTU 2 (geometrijski zadaci) ostvarili su 428 bodova ili 57%. Razlika od 6% pokazuje da postoji statistički značajna razlika u nivou učeničkog znanja iz aritmetike i geometrije čime se potvrđuje prva hipoteza istraživanja.

6. Analiza anketnog upitnika za učenike

Četvrti zadatak istraživanja je bio utvrditi stavove i mišljenja učenika da li im pri rješavanju zadataka veću poteškoću predstavljaju aritmetički ili geometrijski zadaci.

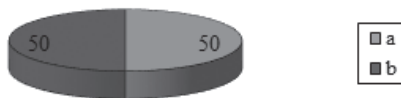
- Na prvo pitanje koji im je test bilo lakše uraditi, 22 učenika (73%) je odgovorilo da im je bilo lakše uraditi TEST 1 – aritmetički zadaci, a 8 učenika (27%) je odgovorilo da im je bilo lakše uraditi TEST 2 – geometrijski zadaci



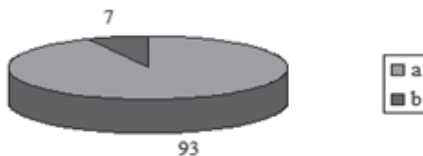
DIJAGRAM 2 – Prvo pitanje

- Na drugo pitanje koje zadatke radije rješavaju, 15 učenika (50%) je odgovorilo da radije rješavaju aritmetičke zadatke i 15 učenika (50%) je odgovorilo da radije rješavaju geometrijske zadatke.

DIJAGRAM 3 – Drugo pitanje

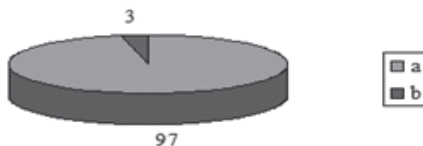


- Na treće pitanje koje zadatke češće vježbaju rješavati u školi, 28 učenika (93%) je odgovorilo da češće vježbaju rješavanje aritmetičkih zadataka, a 2 učenika (7%) je odgovorilo da češće vježbaju rješavanje geometrijskih zadataka



DIJAGRAM 4 – Treće pitanje

- Na četvrto pitanje da li im je većina zadataka koje rješavaju u udžbeniku dovoljno jasna, 29 učenika (97%) je odgovorilo da im je većina zadataka koje rješavaju u udžbeniku dovoljno jasna, a 1 učenik (3%) je odgovorio da mu većina zadataka koje rješava u udžbeniku nije jasna.



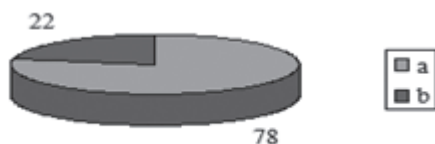
DIJAGRAM 5 – Četvrto pitanje

Prvo pitanje je bilo key-pitanje. S obzirom na to da je 73% učenika odgovorilo da im je bilo lakše uraditi test iz aritmetike time se potvrđuje druga hipoteza da po mišljenju učenika pri rješavanju zadataka veću poteškoću im predstavljaju geometrijski zadaci.

7. Analiza anketnog upitnika za nastavnike

Peti zadatak istraživanja je bio utvrditi stavove i mišljenja nastavnika da li učenicima pri rješavanju zadataka veću poteškoću predstavljaju aritmetički ili geometrijski zadaci.

- Na prvo pitanje da li učenici postižu bolje rezultate u rješavanju zadataka iz aritmetike ili geometrije, 14 nastavnika (78%) je odgovorilo da učenici bolje rezultate postižu iz aritmetike, a 4 nastavnika (22%) je odgovorilo da učenici bolje rezultate postižu iz geometrije.



DIJAGRAM 6 – Prvo pitanje

• Na drugo pitanje da li su učenici zadovoljniji kada riješe zadatke iz aritmetike ili geometrije, 12 nastavnika (67%) je odgovorilo da su učenici zadovoljniji kada riješe zadatke iz aritmetike, a 6 nastavnika (33%) je odgovorilo da su učenici zadovoljniji kada riješe zadatke iz geometrije.



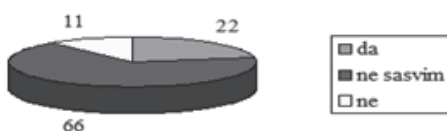
DIJAGRAM 7 – Drugo pitanje

• Na treće pitanje da li nastavnici više vremena posvećuju rješavanju zadataka iz aritmetike ili geometrije, 12 nastavnika (67%) je odgovorilo da više vremena posvećuju rješavanju zadataka iz aritmetike, a 6 nastavnika (33%) je odgovorilo da više vremena posvećuju rješavanju zadataka iz geometrije



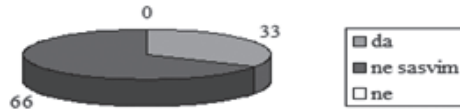
DIJAGRAM 8 – Treće pitanje

• Na četvrto pitanje smatraju li da su matematički zadaci u udžbenicima matematike u početnoj nastavi matematike primjereni učenicima od prvog do četvrtog razreda, 4 nastavnika (22%) je odgovorilo da jesu, 12 nastavnika (66%) je odgovorilo da nisu sasvim, a 2 nastavnika (11%) da nisu primjereni



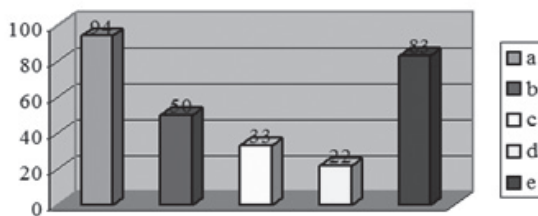
DIJAGRAM 9 – Četvrto pitanje

• Na peto pitanje da li su zadovoljni stepenom razumijevanja rješavanja matematičkih zadataka kod svojih učenika, 6 nastavnika (33%) je odgovorilo da jesu, 12 nastavnika (66%) je odgovorilo da nisu sasvim, a nije bilo odgovora da nisu



DIJAGRAM 10 – Peto pitanje

Na šesto pitanje koje izvore za zadavanje matematičkih zadataka najčešće koriste, nastavnici su imali mogućnost da navedu više izvora. Udžbenik koristi 17 nastavnika (94%), radne listove 9 nastavnika (50%), zbirke zadataka 6 nastavnika (33%), metodičku literaturu 4 nastavnika (22%) i samostalno sastavljene zadatke 15 nastavnika (83%).



DIJAGRAM 11 – Šesto pitanje

Prvo pitanje je bilo key-pitanje. Da učenici postižu bolje rezultate u rješavanju zadataka iz aritmetike, odgovorilo je 78% nastavnika. Ovim odgovorom se potvrđuje treća hipoteza da po mišljenju nastavnika učenicima pri rješavanju zadataka veću poteškoću predstavljaju geometrijski zadaci.

8. Zaključak

U početnoj nastavi matematike nastavnik se nalazi pred problemom kako što kvalitetnije realizovati nastavni program, a istovremeno učenicima omogućiti usvajanje, s razumijevanjem, matematičkih pojmova, što je temelj za rješavanje matematičkih zadataka. Svaki nastavnik, koristeći se stručnim didaktičkim, metodičkim i psihološkim uputama, sredstvima i materijalima, sam je kreator svoga rada i uspjeha učenika.

Cjelokupno učenje matematike nije drugo do kontinuiran proces rješavanja najrazličitijih zadataka. Rješavanje zadataka zahtijeva primjenu određenih misaonih operacija, pa stoga nastava matematike pretpostavlja misaone aktivnosti učenika. Ako nastavnici ne posvete dovoljno pažnje razvoju mišljenja učenika dolazi do neuspjeha realizacije nastave matematike i njenih zadataka.

Aritmetički zadaci su sastavni dio matematičkog nastavnog sadržaja kroz čije se rješavanje matematička znanja brže i lakše usvajaju, upotpunjuju i produbljuju, razvijaju misaone i izražajne sposobnosti učenika, provjerava nivo ovladanosti matematičkim znanjima i primjenjuju usvojena znanja.

Može se zaključiti da je rješavanje geometrijskih zadataka u početnoj nastavi matematike zanemarena i zapostavljena, što pokazuju i rezultati ovog istraživanja.

Istraživanje pokazuje da kod učenika četvrtog razreda postoji statistički značajna razlika u nivou znanja iz aritmetike i geometrije i da im veću poteškoću predstavlja rješavanje geometrijskih zadataka iako podjednako rado rješavaju obje vrste zadataka.

Mogući razlozi, koji se uočavaju iz rezultata istraživanja, mogli bi biti:

- na časovima matematike više se vremena posvećuje rješavanju aritmetičkih zadataka,
- pri zadavanju matematičkih zadataka mali broj nastavnika koristi metodičku literaturu.

8.1 Zaključci o hipotezama

Na osnovu dobivenih podataka u istraživanju:

- potvrđuje se hipoteza H1 – postoji statistički značajna razlika u nivou učenickog znanja iz aritmetike i geometrije;
- potvrđuje se hipoteza H2 – pri rješavanju zadataka po mišljenju učenika veću poteškoću im predstavljaju geometrijski zadaci.
- potvrđuje se hipoteza H3 – pri rješavanju zadataka po mišljenju nastavnika veću poteškoću učenicima predstavljaju geometrijski zadaci

Literatura

– Bednarz, N. , Radford, L., Janvier , B. and Lepage, A. (1992). Aritmetical and algebraic thinking in problem-solving; PME 16 Vol. 1, 65–72.

– Bishop, A. J. (2000). Spatial abilities and mathematics achievement; Educational Studies in mathematics, 11, 257–269.

– Clements, D. H. and Battista, M.T. (1992). Geometry and spatial reasoning. In: D. Grouws (ed.), Handbook of Research on Teaching and Learning Mathematics. New York: Macmillan, 420–464.

– Džananović, R. (1996). Matematika 4. razred osnovne škole, Sarajevo : Ministarstvo obrazovanja nauke, kulture i sporta.

– Hiele, P.M. (2007). Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally, Pearson Education.

– Kurnik, Z. (1999). Descartesova metoda problemi i jednačbe,, Matematika i škola, br. 1.

– Kuzniak, A. , Rauscher, J. K. (2005). On the geometrical thinking of pre-service school teachers; CERME 4 , WG 7, 738–747.

– Marjanović, M. (2005). Didaktička analiza – plan za razmatranje; Beograd: Nastava matematike L(4), 5-12.

– Marjanović, M. (2008). Didaktička analiza početnih geometrijskih pojmova,1; Beograd: Nastava matematike, LII(1-2), 23–31.

- Markovac, J. (1992). Metodika početne nastave matematike. Zagreb : Školska knjiga.
- Piaget, J. (1947). The Psychology of Intelligence.
- Piaget, J. (1952). The Origins of Intelligence in Children. New York: International University Press.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In P. H. Mussen (Ed.), Carmichael's manual of child psychology (Vol. 1). New York: Wiley.
- Romano, D. A. (2009). Istraživanje matematičkog obrazovanja, IMO, Vol. I, 1–10.
- Scholz, B., Strässer and Winkelmann (1994). (Editors): Didactics of Mathematics as a Scientific Discipline; MA: Kluwer, Norwell.

COMPARISON OF ARITHMETIC AND GEOMETRY TASKS IN EARLY MATHEMATICS TEACHING

Abstract:

This paper refers to a survey conducted in an elementary school with fourth grade students and teachers from the same school. Theoretical aspects include questions about mathematics teaching, methodology, didactics and didactic principles, geometric and arithmetic problems. The aim of this paper is to identify epistemological meanings in the domain of school knowledge of arithmetic and geometry, as well as which tasks create greater difficulty according to the opinions of teachers and students.

Key words: *mathematics, didactics, mathematics methodology, pedagogy, arithmetic, geometry, mathematics education research.*

Nataša JOVIČIĆ¹

KOMUNIKOLOGIJA U INKLUZIVNOM PROCESU

Rezime:

Fenomen inkluzije postoji već duže vrijeme, ali i poslije toliko vremena je upitno koliko je zaista funkcionalna u praksi. Evidentan je značaj inkluzije ne samo za cjelokupni vaspitnoobrazovni sistem već i za cijelo društvo. Putem inkluzije osobe koje zbog svojih psihofizičkih, socijalnih, kulturnih, vaspitnoobrazovnih mogućnosti, etničkih i drugih razlika podložni socijalnoj isključenosti i uopšteno gledano pripadnici osjetljivih grupa, mogu biti više uključeni u društvo i u zajednicu koju žive. Međutim, postoje mnoge protivrječnosti kada se govori o inkluziji. Postavlja se pitanje da li inkluzija poboljšava ili pogoršava položaj pripadnika osjetljivih grupa. Važan faktor u inkluzivnom procesu je komunikacija svih aktera i zbog toga ćemo upravo komunikaciji posvetiti posebnu pažnju u našem radu.

Ključne riječi: *komunikologija, inkluzija, inkluzivni proces.*

Uvod

Inkluzija kao ideja nastaje polovinom prošlog vijeka u okviru različitih pokreta koji ukazuju na to da sva ljudska bića treba posmatrati kao individue s vlastitim pravima; dok inkluzivno obrazovanje postaje aktuelna tema posljednje decenije, što je od 2009. godine regulisano i *Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Ovim zakonom reguliše se pravo i obaveza da obrazovni sistem pruži jednake šanse djeci, mladima i odraslima u ostvarivanju prava na kvalitetno obrazovanje. Međutim, nije dovoljno samo donijeti zakonske odredbe, već i njihova primjena u praksi.

Analizom relevantne literature možemo zaključiti da inkluzija izaziva brojne dileme među stručnjacima za vaspitanje i obrazovanje, među zaposlenima u vaspitnoobrazovnim institucijama, i naravno šire u društvu. Ono o čemu se najčešće diskutuje jesu prednosti i nedostaci inkluzivnog obrazovanja. Kada je

¹ master pedagog, Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet Novi Sad; jnatasa1311@gmail.com

u pitanju sam pojam inkluzije i inkluzivnog obrazovanja ono što možemo vidjeti jeste da ne postoji u literaturi jedna opšteprihvaćena definicija, već različiti pokušaji definisanja i različiti pristupi inkluziji. Kada se govori o inkluzivnom obrazovanju, ne govori se samo o obrazovanju djece sa smetnjama u razvoju i njihovom uključivanju u redovan obrazovni sistem, već o kvalitetnom obrazovanju za svu djecu.

Danas se o inkluziji najčešće govori u kontekstu razvoja demokratije u društvu i obrazovanju. Brojni su faktori koji utiču na primjenu inkluzije u praksi, od predrasuda i stavova društva, nedovoljnog broja stručnog kadra, finansijskih uslova i slično. U brojnim teorijskim radovima autori u ovoj oblasti, ukazuju na to da inkluzija nije ni malo lak zadatak i da zahtijeva značajne promjene. U ovom radu pažnju ćemo posvetiti komunikaciji i saradnji različitih aktera kao što su vaspitači, nastavnici, stručni saradnici, roditelji, lokalna zajednica, školska uprava i drugi, koji su važni i vrijedni resursi u inkluzivnom obrazovanju. Neophodna je orijentacija na inkluzivne vrijednosti na nivou škole, ali i društvenog sistema u cjelini. Onda kada se obrazovanje razumije kao ljudsko pravo onda je moguće graditi partnerstvo i saradnju, zasnovanu na komunikaciji i uključivanju djece i odraslih sa smetnjama u razvoju. Autori u ovoj oblasti ukazuju na potrebu promjene svijesti i shvatanja o djeci koja imaju smetnje u razvoju, o nastavi i ulozi nastavnika, a tako i o cjelokupnom školskom sistemu, jer se samo tako može mijenjati pedagoška praksa.

Određenje i značaj inkluzije i inkluzivnog obrazovanja

Promjene i trendovi na planu dječjih prava svakako se odražavaju i na funkcionisanje obrazovnog sistema. Tako su tradicionalni vaspitnoobrazovni sistemi bili usmjereni na prilagođavanje učenika na škole i vrtiće, danas je zastupljeno prilagođavanje vaspitnoobrazovnog sistema potrebama, mogućnostima i interesovanjima djece (Sakač i Marić, 2016). Sva djeca i odrasli imaju pravo da se razvijaju i napreduju u kontekstu koji karakterišu pravičnosti uvažavanje različitosti. Djeca, roditelji i profesionalci, bez obzira na rasu, boju kože, pol, jezik, vjeroispovjest, političko ili drugo uvjerenje, nacionalno, etničko ili socijalno porijeklo, imovinsko stanje, onesposobljenost, rođenje ili drugi status, imaju pravo na kvalitetne vaspitnoobrazovne programe oslobođene od diskriminacije (skrivena ili otvorena, individualna ili institucionalna). (Konvencija o pravima djeteta, 1989.) Osim *Konvencije o pravima djeteta* postoji čitav niz zakona kojima je regulisano pravo na obrazovanje, kao i unapređivanje položaja djece iz osjetljivih grupa i zabrana diskriminacije. Većina evropskih zemalja podržala je zakon o inkluzivnom obrazovanju, a njegova primjena varira i odvija se na **različitim nivoima u zavisnosti od različitih sistema obrazovanja i zakona.**

Kada je u pitanju naša država *Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (Službeni glasnik RS, br. 27/2018) regulišu se obaveze Republike

Srbije da kroz obrazovni sistem pruži jednake šanse djeci, mladima i odraslima u ostvarivanju prava na kvalitetno obrazovanje. Naravno, nijesu dovoljne samo samo zakonske odredbe, već i njihova primjena u praksi. Analizom relevantne literature možemo zaključiti da pojam inkluzija izaziva brojne dileme i rasprave. Ideje o inkluziji se javljaju polovinom prošlog vijeka, u okviru različitih pokreta koji ukazuju na to da sva ljudska bića treba posmatrati kao individue s vlastitim pravima (Vujačić i Đević, 2013). Danas se o inkluzivnom obrazovanju govori kao o konceptu, pokretu, teoriji, obrazovnoj politici i praksi. Kako to navode pomenute autorke u pokušajima određenja pojma inkluzije i inkluzivnog obrazovanja nastaju različita, a često i suprotstavljena stajališta. Inkluzija se odnosi istovremeno na društvene i obrazovne vrijednosti, ali i na individualne vrijednosti pojedinca. U tom kontekstu i drugi autori (Jovanović – Popadić, 2016) ukazuju na to da inkluzija podrazumijeva kako socijalnu tako i funkcionalnu integraciju, odnosno potpuno uključivanje pojedinca u određenu zajednicu. Pri tome, ista autorka ističe da inkluzija zapravo podrazumijeva stvaranje jednog sistema koji se bazira na prihvatanju različitosti, a temelji se na mogućnostima i sposobnostima svakog pojedinca.

U današnje vrijeme nastaju brojni i različiti pristupi inkluziji u obrazovanju. Kada se govori o inkluzivnom obrazovanju, ne govori samo o obrazovanju djece sa smetnjama u razvoju i njihovom uključivanju u redovan obrazovni sistem, već o kvalitetnom obrazovanju za svu djecu. O inkluziji se danas najčešće govori u kontekstu razvoja demokratije u društvu i obrazovanju (Mišković, 2013). U pojašnjavanju navedenog pomenuti autor ističe da je obrazovna inkluzija samo jedan aspekt socijalne inkluzije. Znatno uže shvatanje inkluzije je prisutno u definicijama u kojima se ona svodi na vaspitanje i obrazovanje djece sa posebnim potrebama. *Što se tiče samog pojma inkluzija*, kako ističe Suzić (2008) ima porijeklo u latinskom jeziku i predstavlja izvedbenicu koja znači uključivanje, uključenost, obuhvatanje i podrazumijevanje.

Takođe, isti autor, tragajući za odgovarajućom definicijom inkluzije i inkluzivnog obrazovanja, konstatuje da kod naših autora postoji opredjeljenje da daju niz pregleda tumačenja ovog pojma, ali nerado svoju definiciju. Ovo se može objasniti jednostranošću u definicijama autora širom svijeta, da je veoma jasno da ćemo radije zauzeti distancu nego rizikovati vlastitu jednostranost na ovako osjetljivom pitanju.

Pojedini autori (Klemenović i Marić – Jurišin, 2011; Jovanović, 2017) baveći se ovom problematikom ističu da opšteprihvaćena definicija inkluzije ne postoji i da se značenje termina mijenjalo i prilagođavalo specifičnostima konteksta. U nastojanju da povežu uže i šire shvatanje inkluzije, (Stabs, 1998; prema: Mišković, 2013: 8) neki autori obrazovnu inkluziju određuju kao „strategiju čiji je krajnji cilj unapređenje inkluzivnog društva u kome sva djeca i odrasli, bez obzira na pol, uzrast, sposobnosti koje posjeduju, etničku i vjersku pripadnost, seksualno opredjeljenje, poteškoće koje imaju zbog bolesti

i drugo, u njemu učestvuju i daju svoj doprinos“. Kako to ističu druge autorke (Ratković, Hebib i Šaljić, 2017) inkluzivno obrazovanje primjenjuje se u cilju demokratizacije i razvoja društva orijentisanog na potrebe pojedinca, odnosno društva koje odlikuje aktivno učešće svih osoba u ekonomskom, socijalnom, političkom i kulturnom životu. Posljednjih decenija od pokreta za afirmaciju prava marginalizovanih i iz obrazovanja isključenih grupa inkluzija je prerasla u široko prihvaćenu opštedruštvenu viziju. Međutim, ono što pomenute autorke naglašavaju jeste da inkluzija nije produkt, već kontinuiran proces traganja za boljim načinima izlaženja u susret različitostima.

Uspješnost primjene inkluzije zavisi i od istorije, kulture, sistema vrijednosti, ekonomskog razvoja, politike, jednakosti, socijalne kohezije, funkcionalnosti školskog sistema jednog društva. Inkluzija u obrazovanju u različitim sistemima se ostvaruje različito, upravo zbog toga što razvoj inkluzivne prakse podrazumijeva velike promjene na više nivoa. Dalje, pojedini autori (Stabs, 1998; prema: Vujačić i Đević, 2013: 756) smatraju da je „inkluzivno obrazovanje strategija čiji je krajnji cilj unapređivanje inkluzivnog društva u kojem se svoj djeci i odraslima bez obzira na pol, uzrast, sposobnosti, etičku pripadnost i poteškoću omogućava da učestvuju i daju svoj doprinos, odnosno da se obrazuju u skladu sa svojim sposobnostima“. Naravno, u skladu s navedenim ovako shvaćeno društvo ne znači da svi njegovi članovi moraju biti jednaki, već da svi, bez obzira na različitost imaju jednako pravo da, kao i mogućnost da učestvuju u društvenim aktivnostima.

Razumijevanje inkluzivnog obrazovanja

Inkluzivno obrazovanje temelji se na dječjim i ljudskim pravima. S tim u vezi, ističe se da sva djeca imaju pravo na obrazovanje bez obzira na pol, uzrast, rasnu, etnički i religijsku pripadnost, mjesto življenja i imovinsko stanje, sposobnosti i zdravstveni status (Jovanović-Popadić, 2016).

Takođe, druge autorke (Kostović, Milutinović, Zuković, Borovica i Lungulov, 2011) ukazuju na to da inkluziju treba razumjeti i kao skup pedagoških uslova u školi koji daju šansu svakom djetetu, bilo ono talentovano, prosječno ili dijete smanjenih sposobnosti, da napreduje u skladu sa svojim mogućnostima i da se pri tome dobro osjeća. S tim u vezi, pomenute autorke ističu i važnost profesionalne kompetentnosti i saradnje nastavnika, stručnih saradnika i drugih aktera u stvaranju kvalitetne inkluzivne prakse. Jovanović-Popadić (2016) smatra pod inkluzivnom nastavom one oblike nastave koji uključuju djecu i mlade sa preprekama u učenju s jedne strane i darovite učenike s druge strane, u cilju razvijanja njihovih sposobnosti, formiranja sistema vrijednosti, ako i maksimalne socijalizacije. Inkluziju prema rijecima pomenute autorke, treba razumjeti kao proces, otvoren sistem koji se prilagođava potrebama djeteta, koji ističe ravnopravnost, a polazi od mogućnosti. Sljedeći primjer razvijenih zemalja Vlada Republike Srbije je 2009. godine u Zakon o obrazovanju dodala novu

odredbu – Odredbu o inkluzivnom obrazovanju, dok je sama implementacija inkluzivnom obrazovanja prepuštena nastavnom kadru, bez prethodnih priprema, stručnog usavršavanja, podrške i pomoći. Ista autorka ukazuje na činjenicu da je veoma diskutabilno da li je potpuna inkluzija moguća. Istraživanja kod nas pokazuju da je održiva do određene mjere tamo gdje postoje adekvatni uslovi za njenu implementaciju.

Analizom literature nailazimo na stavove autora (Ratković, Hebib i Šaljić, 2017) da je za razvoj inkluzivne školske prakse potrebno dosta promjena na nivou školskog sistema, koje treba da budu usmjerene na predupređivanje brojnih prepreka koje stoje na putu ka inkluzivnom obrazovanju. Ovdje se navode fizičke, neprilagođenost okruženja potrebama djece, zatim psihosocijalne, gdje spadaju stavovi, strahovi i predrasude, do onih institucionalnih i sistemskih barijera.

Grupa autorki (Kostović, Oljača, Zuković, Milutinović i Borovica, 2013) baveći se pitanjem inkluzivnog obrazovanja ističu da je osnovno obilježje sistema inkluzivne škole da je dijete vrijednost po sebi. Dalje, ističu da je inkluzivno obrazovanje usmjereno na obezbjeđivanje pristupa svoj djeci odgovarajućem obrazovanju u okviru njihove zajednice.

Ovo obrazovanje počinje od porodičnog doma i, prema riječima istih autorki, uključuje formalne, neformalne i sve oblike obrazovnih inicijativa u zajednici. Ukazuju, takođe, da postoje široka teorijska razmatranja i na svjetskom i na domaćem nivou kada su u pitanju inkluzija i težnje savremene pedagogije. Pri tome, ističu da brojni autori koji su se bavili ovom temom ne smatraju obrazovnu inkluziju niti teorijom niti konceptom, već pokretom kojim se naglašavaju potrebe i prava društveno marginalizovanih osoba i grupa.

Da bi inkluzija zaživjela u našem kontekstu, našem obrazovnom sistemu, neophodne su brojne pretpostavke, jer sama ideja implicira da je potrebno promijeniti i prilagoditi sistem. U istraživanju kancelarije Pokrajinskog ombudsmana AP Vojvodine (Lazić i Muškinja, 2012; prema: Kostović, Oljača, Zuković, Milutinović i Borovica, 2013) identifikuje se nekoliko aktuelnih problema u sprovođenju inkluzije: veliki broj učenika u odjeljenju, nedovoljna obučenost nastavnika, nemotivisanost i predrasude nastavnika, nedostatak podrške stručnjaka, nepostojanje pedagoškog asistenta, teškoće u pogledu vrednovanja učenika, nedostatak tehničkih sredstava, didaktičkog materija, literature i informacija, nepostojanje ili nedovoljna saradnja s roditeljima i opterećenost administrativnim poslovima. Naravno, ukazuje se da inkluzija zahtijeva zajednički rad i podjelu odgovornosti svih na različitim nivoima, počev od nadležnog ministarstva, regionalnih i lokalnih vlasti, preko obrazovnih institucija, stručnih centara, nevladinih organizacija, sve do lokalne zajednice, učenika, roditelja i pojedinaca. Ovakve promjene naravno da nijesu lake. Inkluzivno obrazovanje je kontinuiran proces u kome dolazi do promjena u samoj organizacionoj strukturi, nastavnom procesu i pedagoškom pristupu koji se ostvaruje u školi.

Uloga vaspitača i nastavnika u inkluzivnom procesu

Kako to neki autori (Sakač i Marić, 2016) ističu tradicionalna odgovornost vaspitača se svodila na poznavanje osnovnih razvojnih karakteristika djece predškolskog uzrasta, praćenje i napredovanje razvoja, socijalizaciji i primjeni kurikulumu. Nove kompetencije u vaspitnoobrazovnom radu doprinijele su novim ulogama i odgovornostima vaspitača. S tim u vezi, iste autorke naglašavaju da sa pojavom inkluzivne prakse njihove uloge dobijaju nove dimenzije i postaju značajnije i kompleksnije. Inkluzivna praksa predstavlja stručno angažovanje vaspitača u radu s djecom sa smetnjama u razvoju i djecom bez razvojnih teškoća u okviru predškolske ustanove. On njim se očekuje poznavanje novih informacija koje će im omogućiti da se pripreme i snađu u složenim situacijama.

Dalje, očekuju se znanja i metode koje doprinose razvoju i implementaciji programa inkluzije, znanja i vještine efikasnog vođenja vaspitnoobrazovnog procesa koji olakšava napredovanje u učenju, razvoju i socijalizaciji djece različitih sposobnosti. Slično stajalište zastupa i druga autorka (Jovanović, 2017), koja ističe da uloga vaspitača jedan od ključnih činilaca u inkluzivnom procesu. Zbog značaja koji vaspitnoobrazovni kadar ima u ovom procesu otvaraju se brojne rasprave o potrebnim vrijednostima, sposobnostima, vještinama i znanjima. S tim u vezi, kao osnovni zadatak vaspitača u inkluzivnom procesu, pomenuta autorka ističe jasnu operacionalizaciju inkluzije, pri čemu termin uključenost u sistem redovnog obrazovanja podrazumijeva aktivno učestvovanje sve djece u vaspitnoobrazovnom procesu.

Analizirajući literaturu, možemo zaključiti da vaspitači dobijaju mogućnost da pohađaju kvalitetne seminare, iznose svoja iskustva, da se uključuju i interdisciplinarnu, multidisciplinarnu i transdisciplinarnu timove stručnjaka. Kako to navode Markov i Adamov (2008) pored pedagoško-psihološke službe vaspitaču je potrebna podrška i saradnja roditelja i šire društvene zajednice. Vaspitači se u svom radu susreću s brojnim situacijama koje od njih zahtijevaju visok nivo razumijevanja i pedagoško-psihološkog takta, ali i poznavanje osobenosti i ponašanja djece koje imaju različite smetnje. Samim tim, od njih se zahtijeva veliki fond znanja o djeci, poznavanje njihovih osobina, kreativnost, prilagođavanje nastave nivou razvoja svakog djeteta. Pomenuti autori zastupaju optimistične stavove da je sve više stručnjaka i članova šire društvene zajednice koji su prihvatili činjenicu da nije dovoljno samo dovesti dijete u redovan vrtić, već i oslušuju i posmatraju dijete oko sebe. Jedan sveobuhvatan dokument *Indeks za inkluziju* (Booth & Ainscow, 2002) predstavlja podršku inkluzivnom razvoju predškolskih ustanova u koje spadaju: jaslice, grupe za igru, centri za roditelje i djecu, dnevni centri, kućni vrtići, klubovi i igraonice.

Na taj način *Indeks* uključuje detaljno proučavanje načina na koje se mogu smanjiti prepreke za igru, učenje i učešće svakog djeteta. U ovom

dokumentu se inkluzija odnosi na povećanje učešća sve djece kao i odraslih u aktivnostima i učenju. Ovaj dokument je praktičan i pokazuje šta inkluzija znači za sve vidove predškolskih ustanova i svaki segment unutar njih. Ukazuje na načine na koje se brojne aktivnosti mogu sprovoditi u skladu s inkluzivnim vrijednostima. Promoviše se razvoj igre, učenja i učešća podstičući najbolje moguće korišćenje resursa, smanjujući prepreke u samoj predškolskoj ustanovi i gradi kulturu saradnje. Učešće podrazumijeva učenje, igranje i rad u saradnji s drugima. Drugačije rečeno, to znači biti priznat, prihvaćen i uvažen zbog onog što jesi (Booth & Ainscow, 2002).

Stvaranje inkluzije obuhvata smanjivanje svih oblika isključivanja. Pomenuti autori zaključuju da inkluzija podrazumijeva promjene i da je neprekidan proces stalnog porasta igre, učenja i učešća za svu djecu. U *Indeksu* se koristi termin *prepreke za igru, učenje i učešće*, kao alternativa terminu *posebne potrebe*. Korišćenjem *Indeksa* istražuju se mogućnosti za unapređenje predškolske ustanove preko tri dimenzije koje smo prethodno spomenuli. Autori ovog dokumenta smatraju da ne postoji pravi način za korišćenje *Indeksa*, jer postoji veliki broj različitih predškolskih ustanova u državnom, volonterskom i nezavisnom sektoru, što znači da se materijali moraju prilagoditi različitim uslovima.

Nastavnici, takođe, igraju važnu ulogu u pružanju kvalitetnog obrazovanja za svu djecu. Grims (2014) ističe da su svuda u svijetu nastavnici posvećeni tome da svoj deci obezbijede ostvarenje prava na obrazovanje, iako mnogi od njih rade u teškim uslovima. Prema riječima ovog autora, inkluzivno obrazovanje je jedan dinamičan proces i kao takav zahtijeva stalnu podršku i profesionalni razvoj nastavnika. Takođe, ovo je proces stalnog sagledavanja i samovrednovanja. Kako je inkluzivno obrazovanje dinamičan proces nije moguće imati jedinstven nacrt sa spiskom potrebnih vještina i znanja nastavnika. Umjesto usmjeravanja na posebne vještine pomenuti autor smatra da nastavnici moraju da razviju refleksivan stav i inkluzivne vrijednosti. Prvo, treba da vjeruju da sva djeca imaju pravo da se uključe u redovno obrazovanje, a zatim da analiziraju okruženje u svojoj školi i učionici kako bi ga učinili pristupačnim za sve učenike. Ovo je jedan kontinuiran proces koji ima za cilj da se sva djeca osjećaju jednako cijenjena u inkluzivnom procesu. Mjere koje se preduzimaju moraju biti povezane s inkluzivnim vrijednostima kao što su jednakost, ljudska prava, poštovanje različitosti i participacija. Isti autor iznosi stav da inkluzivne vrijednosti moraju biti inkorporirane u vještine i znanja koje nastavnici stiču.

Evropska agencija za specijalne potrebe i inkluzivno obrazovanje definisala je profil nastavnika koji izvodi vaspitno-obrazovni rad u inkluzivnom okruženju (Grims, 2014: 8):

1. *Uvažavati različitost učenika*, koju treba razumjeti kao resurs i vrijednost za obrazovanje. Oblasti kompetencija za nastavnike:
 - Razumijevanje inkluzivnog obrazovanja.
 - Stav nastavnika prema različitostima učenika.

2. *Podržavati sve učenike* – nastavnici imaju visoka očekivanja za postignuća svih učenika. Oblasti kompetencija za nastavnike:
 - Podsticanje akademskog, socijalnog, praktičnog i emotivnog obrazovanja svih učenika.
 - Djelotvorni obrazovni pristupi u heterogenim odjeljenjima.
3. *Saradnja* – saradnja i timski rad su ključni pristupi za sve nastavnike. Oblasti kompetencija za nastavnike:
 - Rad s roditeljima i porodicama.
 - Rad s drugim stručnim licima u oblasti obrazovanja.
4. *Lični profesionalni razvoj* – oblasti kompetencija za nastavnike:
 - Nastavnici kao reflektivni praktičari.
 - Inicijalno obrazovanje nastavnika kao osnova za kontinuirano profesionalno učenje i razvoj.

Kako navode Klemenović, Marić-Jurišin i Marković (2013) bolji efekti u sprovođenju inkluzije ostvaruju se ukoliko vaspitači i nastavnici imaju pozitivno iskustvo u radu s djecom iz različitih populacija i ukoliko su za to adekvatno osposobljeni. Pomenute autorke ističu da poseban značaj u prihvatanju i razvoju inkluzivnog obrazovanja imaju aktivnosti kojima se vaspitačima i nastavnicima nastoji obezbijediti podrška za realizaciju inkluzije u vidu organizovanja različitih oblika dodatnog usavršavanja, pripreme odgovarajućih didaktičkih materijala, smanjene broja djece u odjeljenjima i uvažavanje težine i vrste razvojnih smetnji djece koja se uključuju u obrazovni sistem. Takođe, pored obrazovanja i osposobljavanja vaspitača i nastavnika za pružanje različitih vidova podrške djeci i učenicima u redovnom obrazovanju, veoma je važan razvoj kompetencija za poštovanje različitosti i demokratičnosti, na kojima se bazira razvoj pozitivnih stavova prema inkluzivnom obrazovanju i inkluzivnom društvu.

Veoma je značajno da vaspitači i nastavnici budu osposobljeni da traže podršku drugih aktera, kao što su stručni saradnici, roditelji, lokalna zajednica, školska uprava i drugi, koji su važni i vrijedni resursi u inkluzivnom obrazovanju.

Partnerstvo i komunikacija u inkluzivnom procesu

Pregledom literature možemo uočiti da dosta autora koji se bave ovom problematikom smatraju da je otklanjanje prepreka za inkluzivno obrazovanje povezano sa pozitivnim stavom nastavnika prema inkluziji (Kostović, Milutinović, Zuković, Borovica i Lungulov, 2011). Pomenute autorke ističu da inkluzivna praksa pretpostavlja profesionalnu kompetentnost nastavnika, stručnih saradnika i drugih aktera u stvaranju inkluzivne klime uvažavanja svakog učenika, prepoznavanja različitih potreba i sposobnosti stvaranja individualizovanog obrazovnog pristupa. Ovdje je pored kompetentnosti nastavnika važna i njihova motivisanost za primjenu inkluzivnog pristupa.

Dalje, ističe se da ovakvim pristupom moraju biti obuhvaćeni i stručni saradnici, pedagozi i psiholozi, koji predstavljaju važnu kariku u procesu

sprovedenja inkluzivnog obrazovanja. Pedagozi u školama prate, proučavaju, analiziraju i unapređuju vaspitnoobrazovni rad i nezaobilazni su faktor i za pitanja inkluzije. Školski pedagozi aktivno učestvuju u procesu implementacije inkluzivnog obrazovanja.

Individualni obrazovni plan

U procesu inkluzivnog obrazovanja veoma je važno partnerstvo porodice i škole. Ovo partnerstvo, prema mišljenju Vujačić i Đević (2013) predstavlja neophodan uslov za kvalitetno obrazovanje djece. Ono što je neophodno jeste da škola ponudi roditeljima različite načine i oblike saradnje sa školom i nastavnicima. Početak ovih odnosa predstavlja, prije svega, uspostavljanje odnosa povjerenja s roditeljima. Kako roditelji najbolje poznaju svoje dijete, oni predstavljaju i najbolji izvor podataka. Jedna od specifičnosti inkluzivnog obrazovanja jeste individualni obrazovni plan. Analizom pedagoške literature nailazimo na definiciju individualnog obrazovnog plana koji daje Hrnjica (2011; prema: Oljača i Kostović, 2013: 139) i prema kojoj je individualni obrazovni plan „pedagoški dokument kojim se obezbjeđuje prilagođavanje obrazovnog procesa, namijenjenog djeci određenog uzrasta, djetetu sa teškoćama u razvoju, njegovim potrebama i mogućnostima“.

Izrada ovog plana je dugoročan proces u kojem učestvuje čitav tim ljudi sastavljen od roditelja, djeteta, stručnih saradnika, nastavnika i stručnjaka različitih profila. Ono što čini individualni obrazovni plan jesu prije svega: podaci o trenutnom nivou razvoja djeteta, podaci o godišnjim ciljevima i zadacima, podaci o praćenju razvoja djeteta u toku godine, podaci o interakciji s djecom u odjeljenju, podaci o posebnim obrazovnim uslugama koje su obezbijedene, podaci o potrebnim individualnim modifikacijama, podaci o načinima obavještanja roditelja o napretku djeteta (Vujačić i Đević, 2013). Pomenute autorke, dalje, ističu da je glavni cilj individualnog obrazovnog plana podsticanje razvoja djeteta na očuvanim potencijalima, njegovo obrazovno postignuće u granicama očuvanih sposobnosti i stvaranje atmosfere u odjeljenju u kojoj će dijete biti prihvaćeno. U skladu sa ovim planom vrši se i ocjenjivanje učenika zasnovano na ishodima. Kao osnovne komponente ovog ocjenjivanja u literaturi se izdvajaju: planiranje, praćenje, evidentiranje, izvještavanje i vrednovanje. Svrha ocjenjivanja jeste da se dobije povratnu informaciju za dalje napredovanje.

Druge autorke (Oljača i Kostović, 2013) ističu da individualni obrazovni plan predstavlja najsnažniji agens podrške inkluziji djeteta u obrazovni proces. Ono što individualni obrazovni plan, prema riječima pomenutih autorki, treba da obezbijedi jeste:

- Tempo napredovanja i razvoja učenika imajući u vidu njegove sposobnosti,
- Uključivanje i saradnju svih partnera u skladno djelovanje na razvoj djeteta,

- Obezbjedivanje optimalne obrazovne strategije
- Obezbjeduje monitoring i zajedničku analizu osobnosti učenja i napretka učenika (Oljača i Kostović, 2013).

Pojašnjavajući navedeno, iste autorke daju strukturu individualnog obrazovnog plana:

- lični podaci i kratak opis razvoja i obrazovne situacije učenika, odnosno djeteta;
- cilj obrazovnovaspitnog rada, odnosno promjenu koja dodatnom podrškom treba da se ostvari u području u kojem se planira dodatna podrška,
- operacionalizovan opis podrške, kroz niz pojedinačnih aktivnosti odnosno koraka, i njihov redosljed u vaspitnoj grupi, ili na časovima u odjeljenju, kao i opis i raspored izvan grupe, odnosno odjeljenja, kada je to potrebno;
- posebne standarde postignuća i prilagođene standarde za pojedine aktivnosti u predškolskoj ustanovi, za pojedine ili za sve predmete u školi, odnosno ishode tih aktivnosti koje kroz postupan proces dovodi do cilja dodatne podrške;
- lica koja će pružati podršku tokom realizacije pojedinačnih planiranih aktivnosti;
- vremenski raspored, trajanje, učestalost za svaku mjeru podrške u toku planiranih aktivnosti (Oljača i Kostović, 2013: 139).

Kada je u pitanju inkluzivni pristup, u literaturi se ističe da „inkluzija zahtijeva zajednički rad i odgovornost svih, na različitim nivoima – počev od nadležnih ministarstava i lokalnih vlasti, preko domaćih i međunarodnih nevladinih organizacija, pa do same dece, njihovih roditelja, stručnjaka koji sa njima rade i lokalne zajednice u celini“ (Kostović, Milutinović, Zuković, Borovica i Lungulov, 2011: 14). Takođe, Stipić (2011) ističe da je neminovno da inkluzija traži nove i značajne izazove od strane nastavnika, uprave škole, učenika, njihovih roditelja i cijele društvene zajednice. S tim u vezi, ista autorka, posmatrajući inkluziju u obrazovanju u kontekstu etike i morala, smatra da inkluzivni pokret u obrazovanju treba iskoristiti za izgradnju demokratskog inkluzivnog društva.

Pedagogija usmjerena na dijete

Analizom relevantne literature možemo zaključiti da se u pedagoškoj praksi susriječemo s djecom različitog porekla, mogućnosti i interesovanja. S tim u vezi, Grims (2014) ističe da ne postoji specijalna pedagogija za podučavanje djece sa smetnjama u razvoju i da nastavici u inkluzivnom okruženju treba da koriste pedagogiju usmjerenu na dijete. U priručniku pomenutog autora daju se ključne karakteristike pedagogije usmjerene na dijete, kao i pristupi, kao što su:

- *učenje s razumijevanjem* – gdje se ističe veza između onoga što se uči i svakodnevnog života, kao i lekcije koje se nadovezuju na prethodno znanje i povezivanje s drugim predmetima.
- *više modela učenja* – djeca uče na različite načine i nastavnici bi trebalo da omoguće različite modele učenja koristeći različite nastavne metode i oblike rada kako bi obezbijedili da sva djeca učestvuju i uče zajedno. U okviru pedagogije usmjerene na dijete nastavnici postaju reflektivni praktičari.
- *kooperativno učenje* – kojim učenici dijele odgovornosti i materijale u radu kako bi ispunili zajedničke ciljeve. Nastavnici treba da stvore okruženje u kojem će se djeca osjećati cijenjena, dobijati podršku za preuzimanje inicijative i u kom doprinose cijeloj grupi.
- *privlačna i pristupačna okruženja za učenje* – kada su mjesta za učenje napravljena po mjeri djeteta, tada su prijatna i bezbjedna za svu djecu, a omogućavaju i jednako učešće svih učenika.
- *ocjenjivanje* – povratne informacije su ključni dio formativnog ocjenjivanja, motivišu djecu i obavještavaju o tome kako napreduju. U inkluzivnom odjeljenju, naročito, treba paziti kako se djeci daju povratne informacije.
- *promjena uloga nastavnika* – prilikom primjene pristupa koji je usmjeren na dijete, uloga nastavnika se mijenja. On više nema utvrđenu ulogu, već se prilagođava situaciji (facilitator, rukovodilac, posmatrač, učenik).
- *razvoj inkluzivnih kultura* – inkluzivno obrazovanje je više od uključivanja djece sa smetnjama u razvoju u redovne škole, kako pomenuti autor ističe ono je više od prilagođavanja same učionice i više od promjene pedagogije. S toga, ukazuje da „inkluzivne škole dijele kulturu inkluzije koja utiče na to kako škola funkcioniše, kako se kreiraju i sprovode politike, rješavaju problemi, podržavaju nastavnici i uključuje zajednica” (Grims, 2014: 24).

Stvaranje kulture saradnje

Prema mišljenju Stipić (2011), inkluzija je proces koji zahtijeva suočavanje s velikim brojem različitih potreba i potrebno je vremena da se razvije kultura prihvatanja jednakosti, društvena pravda i poštovanje različitosti. Inkluzivna kultura u obrazovanju, prema riječima nekih autorki (Ivančić i Stančić, 2013), pretpostavlja jasno određenu društveno-političku inkluzivnu orijentaciju, koja podrazumijeva inkluzivno postavljene zajedničke sisteme vrijednosti. Ove vrijednosti se ogledaju u usvojenim dokumentima, društvenom djelovanju i samom obrazovanju. Dalje, isti autori smatraju da se njegovanjem dogovorenih inkluzivnih vrijednosti jačaju kapaciteti društva koji vode razvoj društva i škole prema inkluzivnoj kulturi.

Slično stajalište ima i grupa autorki (Ratković, Hebib i Šaljić 2017), koje smatraju da se inkluzivno obrazovanje može razvijati samo ako je praćeno i podržano razvojem inkluzivne politike i inkluzivne kulture. Ovo znači da je na nivou škole, ali i društvenog sistema u cjelini neophodna orijentacija na vrijednosti inkluzije. U onim društvima u kojima još uvek postoji bilo koja vrsta isključivanja, marginalizovanja i diskriminacije pojedinca ili grupa nije moguće očekivati bitne pozitivne rezultate u praktičnoj primjeni inkluzije.

Merezman (2013) razmatrajući kulturu saradnje ističe da je veoma važno učestvovanje porodice i zajednice, kako u učionici, tako i van nje. Saradnja roditelja, prema riječima ovog autora, ne služi samo djeci, već i roditelji tim putem uspostavljaju snažniju interakciju sa svojom djecom, postaju osjetljiviji na njihove potrebe i sigurniji u svoje vještine roditeljstva. Ono što je važno jeste da faktori kulture i tradicije snažno utiču na odnose između škola i zajednice.

Isti autor smatra da nema gotovog recepta za stvaranje kulture saradnje i školske atmosfere koja dovodi do inkluzivnih procesa u školama i zajednici. Ova saradnja je rezultat društvene, institucionalne i interpersonalne dinamike, a ključ je u kreativnom razmišljanju, razumijevanju resursa, prilika i izazova koji postoje u svakom pojedinačnom slučaju. Saradnja, prema riječima istog autora, mora biti konstruktivna i efikasna, a šanse da bude takva su veće ukoliko se sve strane osjećaju slobodnije u tom procesu, ako su saglasni i razumiju se povodom različitih uloga i naravno ako se informacije dostavljaju redovno, otvoreno i na demokratski način. Preporuka koju daje pomenuti autor jeste stvaranje strategije i prilike za uključivanje roditelja i zajednica u pružanje podrške inkluzivnom obrazovanju, koje treba identifikovati na lokalnom nivou, u okviru postojećih programa, korišćenjem postojećih kapaciteta i kapitala.

Kejbl (2014) smatra da je svijet pun prepreka koje počivaju na stavovima u vidu negativnih društvenih normi, zabluda, uvjerenja, utemeljenih na strahu i dezinformacijama o osobama sa smetnjama u razvoju. Ukazuje na činjenicu da ova pogrešna uvjerenja negativno utiču na ponašanje cijele zajednice kada je u pitanju stvaranje inkluzivnog društva. Ista autorka smatra da su upravo različita partnerstva u kojima se koriste efikasne strategije komunikacije i u koja su uključene organizacije osoba sa smetnjama u razvoju ta koja će dovesti do stvaranja inkluzivnih društava. Malo toga će se, prema mišljenju ove autorke promijeniti u životima djece sa smetnjama u razvoju ukoliko roditelji, stručnjaci, mediji, zajednica i vlada država ne počnu mijenjati svoje stavove. Ono što je dio samog procesa inkluzije jeste podsticanje saosećanja, a posljednji korak u tom procesu je „stvaranje veze i shvatanja da smo svi jedno – čovječanstvo koje želi da ostvari svoja ljudska prava“ (Kejbl, 2014: 9).

Analizom relevantne literature možemo uočiti da partnerstva u inkluzivnom procesu obuhvataju različite oblike saradnje. Postojanje različitih oblika saradnje je od velikog značaja za postizanje uspjeha u razvoju inkluzivnog obrazovanja. Svaka grupa, organizacija ili vlada može da uspostavlja partnerstva. Ova saradnja

će se pojavljivati i razvijati u skladu s načinom na koji se definišu prioriteti. UNICEF uvažava i promoviše ideju da djeca sa smetnjama u razvoju imaju iste društvene potrebe, interese i prava kao i djeca bez smetnji u razvoju. Ono što pomenuta autorka ističe jeste da ukoliko jasno razumijemo obrazovanje kao ljudsko pravo, onda možemo i da djelujemo na izgradnju partnerstva i saradnje, zasnovanih na zagovaranju, komunikaciji i uključivanju djece i odraslih sa smetnjama u razvoju. Jedna po jedna prepreka se može uklanjati postepeno uspostavljanjem odnosa zasnovanih na iskustvu zajedničkog rada. Na taj način može se kreirati trajna društvena promjena.

Zaključak

Analizom radova koji se odnose na inkluziju i inkluzivno obrazovanje, može se zaključiti da se ovi pojmovi određuju na različite načine, čak se i u okviru istog sistema definišu i razumiju različito. Većina evropskih zemalja podržala je zakon o inkluzivnom obrazovanju, a njegova primjena odvija se na različitim nivoima u zavisnosti od različitih sistema obrazovanja i zakona. Pregledom literature, nailazimo na stavove da njegova uspješnost zavisi i od istorije, kulture, sistema vrijednosti, ekonomskog razvoja, politike, jednakosti, socijalne kohezije, funkcionalnosti školskog sistema jednog društva. Inkluzija u obrazovanju u različitim sistemima se ostvaruje različito, upravo zbog toga što razvoj inkluzivne prakse podrazumijeva velike promjene na više nivoa. Danas se inkluzivno obrazovanje primjenjuje u cilju demokratizacije i razvoja društva orijentisanog na potrebe pojedinca, odnosno društva koje odlikuje aktivno učešće svih osoba u ekonomskom, socijalnom, političkom i kulturnom životu. Naravno, ovako shvaćeno društvo ne znači da svi njegovi članovi moraju biti jednaki, već da svi, bez obzira na različitost imaju jednako pravo da, kao i mogućnost da učestvuju u društvenim aktivnostima. Otvaraju se brojne rasprave o potrebnim vrijednostima, sposobnostima, vještinama i znanjima, zbog značaja koji vaspitnoobrazovni kadar ima u ovom procesu. Inkluzivno obrazovanje je dinamičan proces i zbog toga autori u ovoj oblasti ističu da je nemoguće dati jedinstven nacrt sa spiskom potrebnih vještina i znanja.

Umjesto usmjeravanja na posebne vještine, potrebno je razvijati refleksivan stav i inkluzivne vrijednosti. Takođe, veoma je važno da vaspitači i nastavnici budu osposobljeni da traže podršku drugih aktera, kao što su stručni saradnici, roditelji, lokalna zajednica, školska uprava i drugi, koji su važni i vrijedni resursi u inkluzivnom obrazovanju. Inkluzivna praksa pretpostavlja profesionalnu kompetentnost nastavnika, stručnih saradnika i drugih aktera u stvaranju inkluzivne klime uvažavanja svakog učenika, prepoznavanja različitih potreba i sposobnosti stvaranja individualizovanog obrazovnog pristupa. Preduslov uspješnog funkcionisanja inkluzivnog obrazovanja, svakako je osviješteno društvo. Upravo su različita partnerstva u kojima se koriste efikasne strategije komunikacije i u koja su uključene organizacije osoba sa smetnjama u razvoju

ta koja će dovesti do stvaranja inkluzivnih društava. Promocijom tolerantnosti i različitosti, kako i inkluzivnih vrijednosti, koje vode razvoju inkluzivne kulture, mnogo toga se može promijeniti u životima djece sa smetnjama u razvoju ukoliko postoji adekvatna saradnja i komunikacija roditelja, stručnjaka, medija, zajednica i društva uopšte.

Literatura

– Booth T. & Ainscow M., (2002). *Indeks za inkluziju*. Beograd: Centar za izučavanje inkluzivnog obrazovanja. Preuzeto 10. decembra 2018, sa https://www.issa.nl/sites/default/files/pdf/Publications/equity/DECET_ISSA%20Publication%20on%20Diversity%20and%20Social%20Inclusion_Serbian.pdf

– Grims, P. (2014). *Nastavici, inkluzivna nastava i pedagogija usmerena na dete*. UNICEF. Preuzeto 9. decembra 2018, sa <https://www.unicef.org/serbia/publikacije/nastavnici-inkluzivna-nastava-i-pedagogija-usmerene-na-dete>

– Ivančić Đ., Stančić, Z. (2013) . Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(2), 139–157. Preuzeto 15. decembra 2018, sa https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=166614

– Jovanović, D. (2017). Empatija u funkciji unapređenja inkluzivnog obrazovanja u predškolskim ustanovama. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 8(1), 203–214. Preuzeto 6. decembra 2018, sa <http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/2466-3905/2017/2466-39051701203J.pdf>

– Jovanović-Popadić, A. M. (2016). Inkluzivno obrazovanje - ideja i praksa. *Sinteze - časopis za pedagoške nauke , književnost i kulturu*, 5(10), 35–46. Preuzeto 10. decembra 2018, sa <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/2217-902x/2016/2217-902x1610035J.pdf>

– Kejbl, K. (2014). *Partnerstvo, javno zagovaranje i komunikacija u cilju društvene promene*. UNICEF. Preuzeto 9. decembra 2018, sa <https://www.unicef.org/serbia/publikacije/u%C4%8De%C5%A1%C4%87e-roditelja-porodice-i-zajednice-u-inkluzivnom-obrazovanju>

– Klemenović, J., Marić-Jurišin, S. (2011). Stavovi vaspitača o uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u redovne vaspitne grupe. U: *Inkluzivno obrazovanje: od pedagoške koncepcije do prakse*. (49–63). Novi Sad: Filozofski fakultet.

– Klemenović, J., Marić-Jurišin, S., Marković, B. (2013). Nastavnici i vaspitači u središtu inkluzivne politike u Srbiji. U: *Inkluzivno obrazovanje: razvojni pravci i perspektive*. (83–108). Novi Sad: Filozofski fakultet.

– *Konvencija o pravima deteta* (1989). Beograd: UNICEF. Preuzeto 10. decembra 2018, sa [https://www.unicef.org/serbia/Konvencija_o_pravima_deteta_sa_fakultativnim_protokolima\(1\).pdf](https://www.unicef.org/serbia/Konvencija_o_pravima_deteta_sa_fakultativnim_protokolima(1).pdf)

– Kostović, S., Milutinović, J., Zuković, S., Borovica, T., Lungulov, B. (2011). Razvoj inkluzivne prakse u školskom kontekstu. U: *Inkluzivno*

obrazovanje: od pedagoške koncepcije do prakse. (1–19). Novi Sad: Filozofski fakultet.

– Kostović, S., Oljača, M., Zuković, S., Milutinović, J., Borovica, T. (2013). Inkluzivno obrazovanje – teorijski, normativni i praktični aspekti. U: *Inkluzivno obrazovanje: razvojni pravci i perspektive.* (19–46). Novi Sad: Filozofski fakultet.

– Markov, Z., Adamov, N. (2008). Uloga vaspitača u inkluzivnom procesu. *Norma*, 13(1–2), 167–184.

– Merezman, S. (2014). Učešće roditelja, porodice i zajednice u inkluzivnom obrazovanju. UNICEF. Preuzeto 9. decembra 2018, sa <https://www.unicef.org/serbia/publikacije/partnerstvo-javno-zagovaranje-i-komunikacija-u-cilju-dru%C5%A1tvene-promene>

– Mišković, M. (2013). Ka sociološkom utemeljenju inkluzivnog obrazovanja. *Krugovi detinjstva: centar za multidisciplinarna istraživanja detinjstva*, 1, 7 – 15. Preuzeto 10. decembra 2018, sa http://www.vaspitacns.edu.rs/obavestenja/otilia_velisek.pdf

– Oljača, M., Kostović, S. (2013). Timski rad i individualni obrazovni plan u inkluzivnom obrazovanju. U: *Inkluzivno obrazovanje: razvojni pravci i perspektive.* (129–146). Novi Sad: Filozofski fakultet.

– Ratković, M., Hebib, E., Šaljić, Z. (2017). Inkluzija u obrazovanju kao cilj i sadržaj reformi savremenih školskih sistema. *Nastava i vaspitanje*, 3(66), 437–450. Preuzeto 10. decembra 2018, sa <http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0547-3330/2017/0547-33301703437R.pdf>

– Sakač, M., Marić, M. (2016). Dimenzije kvalitetnog inkluzivnog rada vaspitača. *Beogradska defektološka škola – Belgrade School of Special Education and Rehabilitation*, 2(22), 93–109. Preuzeto 10. decembra 2018, sa https://www.belgradeschool.com/uploads/4/6/5/1/46514917/sakac__maric_1.pdf

– Stipić, M. (2011). Inkluzivno obrazovanje – šansa za izgradnju boljeg društva. U: *Inkluzivno obrazovanje: od pedagoške koncepcije do prakse.* (79–89). Novi Sad: Filozofski fakultet.

– Suzić, N. (2008). Inkluzija u očima nastavnika. *Vaspitanje i obrazovanje – časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 1, 13–31.

– Vujačić, M., Đević, R. (2013). Inkluzivno obrazovanje: pojmovno određenje, principi i karakteristike. *Institut za pedagoška istraživanja*, 37(2), 753–768. Preuzeto 5. decembra 2018, sa <https://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=0353-79191302753V>

– *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik, br. 72/09, 52/11, 55/13, 35/15, 88/17, 27/18.

COMMUNICOLOGY IN THE INCLUSIVE PROCESS

Abstract:

The phenomenon of inclusion has been around for a long time, but even after so long it is questionable how truly functional it is in practice. The society is aware of the importance of inclusion both for educational system and society as a whole. Persons who, due to their psychophysical, social, cultural, educational opportunities, ethnic and other differences, are vulnerable to social exclusion, and generally members of vulnerable groups, may be more involved in society and in the community they live in through inclusion. However, there are many contradictions when it comes to inclusion. The question is whether inclusion improves or worsens the position of members of vulnerable groups. This is why this paper tries to highlight the importance of communication of all stakeholders in the inclusive process.

Key words: *Communicology, inclusion, inclusive process.*

Tatjana LUČIĆ¹

UNAPREĐIVANJE STRATEGIJA ZA RAZVIJANJE VJEŠTINE RAZUMIJEVANJA GOVORA U NASTAVI STRANOG JEZIKA

Rezime:

Vještina razumijevanja govora nepravedno je zapostavljena u nastavi stranog jezika. Ona je izuzetno važna jer je osnova za uspješnu komunikaciju. U ranijim metodičkim modelima nastave stranog jezika ova vještina definisana je kao pasivna, i tek u komunikativnom pristupu ona dobija status ravnopravan sa ostalim jezičkim vještinama. U posljednje vrijeme brojne studije analiziraju razumijevanje govora s različitih aspekata i omogućavaju identifikovanje problema koje učenici imaju u savladavanju razumijevanja govora i pružaju osnov za razvijanje djelotvornih strategija za njihovo prevazilaženje.

Ključne riječi: *razumijevanje govora, strategija, komunikacija, strani jezik, nastava, motivacija.*

1. Uvod

Vještina razumijevanja govora veoma je važna u procesu učenja stranog jezika. Uprkos tome, raniji metodički modeli posvećivali su pažnju čitanju, pisanju i govoru, dok je razumijevanje govora bilo zapostavljeno. Vladalo je mišljenje da je dovoljno usvojiti vokabular i gramatičke strukture, čije poznavanje će kasnije samo po sebi omogućiti razumijevanje govora bez posebnih zadataka koji bi razvijali baš ovu vještinu.

U gramatičko-prevodnom metodu razumijevanje govora nije skoro uopšte bilo zastupljeno. Jedino što su učenici slušali bila su objašnjenja gramatičkih pravila jezika cilja. U direktnom metodu, čija strategija je činila pristup učenju jezika prirodnijim, očekivalo se da i nastavnici i učenici koriste ciljni jezik. Mada je ovo značilo da je slušanje zastupljenije u nastavi stranog jezika nego u

¹ Tatjana Lučić, profesor engleskog jezika u gimnaziji "Slobodan Škerović", Podgorica

prethodnom metodičkim modelu, ovaj pristup nije bio sistemski i ograničavao se na govorne situacije iz učionice.

U savremenoj, komunikativno orijentisanoj nastavi, došlo je do promjene u sagledavanju odnosa među jezičkim vještinama. Ovu promjenu omogućili su i uređaji za reprodukciju zvučnih zapisa koji su nastavniku i učenicima na raspolaganju u savremenoj učionici. U odsustvu razumijevanja govora nije moguće ostvariti osnovnu jezičku funkciju, a to je konverzacija. Bez sposobnosti da se razumije sagovornik ne možemo da govorimo o uspješnoj komunikaciji.

2. Osobnosti vještine razumijevanja govora

Kada se govori o jezičkim vještinama, govor, pisanje i čitanje opisuju se kao aktivne vještine, one koje zahtijevaju namjerno i smisleno angažovanje učenika, dok se o slušanju govori kao o pasivnoj vještini. Zbog toga je neophodno naglasiti razliku između sposobnosti da čujemo (engleski *hearing*), koja je nevoljna i aktivnosti slušanja (engleski *listening*), koja je voljna radnja. Ovo je kompleksan proces koji se sastoji od mnogih aktivnosti: razlikovanje glasova, razumijevanje gramatike i riječi, akcenta i intonacije, poznavanja vanjezičkog sadržaja. U tom procesu potrebno je izdvojiti izgovoreni sadržaj iz zvukova iz okruženja, segmentirati jedinice govora u nizu iskaza i razumjeti značenje onog što je govornik htio da saopšti. Taj proces zahtijeva veliku mentalnu aktivnost i ni slučajno nije pasivan.

U procesu usvajanja maternjeg jezika dijete prvo sluša, a tek kasnije razvija ostale jezičke vještine. U svakodnevnoj komunikaciji ljudi prosječno provode 40-50% vremena slušajući, 20-30% govoreći, a ostatak čitajući i pišući (Gilman and Moody 1984: 331). Sve ovo ukazuje na pogrešnu i vrlo štetnu praksu zanemarivanja vještine slušanja u nastavi stranog jezika. Saglasno navedenom, tvrdnja da je govornik ovladao vještinom govora, ali ne i vještinom slušanja neosnovana je pošto je potrebno prvo unijeti podatke (input), do čega se dolazi slušanjem (jezičke strukture i vanjezički sadržaj), prije nego što se dobije proizvod kombinovanja tih podataka (output), tj. govor (ili pisanje). Zbog toga vještina slušanja nije ništa manje značajna u učionici nego u komunikativnim situacijama u svakodnevnom govoru. Vještina slušanja ne ograničava se samo na razumijevanje izgovorenog. Dobro razvijena vještina znači da slušalac može da razumije što je govornik rekao, prenese to i odgovori na poruku.

3. Razvijanje vještine razumijvanja govora u nastavi stranog jezika

Studije pokazuju da je slušanje vještina koju učenici teško savladavaju u učenju stranog jezika. Nastavnici se stalno srijeću s ovim problemom u svojoj praksi. Za razliku od govora, čitanja i pisanja, gdje mogu da prilagode dinamiku aktivnosti svojim potrebama, učenici nemaju nikakvu samostalnost kada je slušanje u pitanju. Slušanje zavisi isključivo od govornika.

Uprkos izmijenjenom odnosu prema slušanju, ova vještina i dalje je velik izazov za nastavnika. Tek kada shvate koliki značaj slušanje ima u učenju

stranog jezika, nastavnici počnu da mu posvećuju odgovarajuću pažnju. Ono zahtijeva dobro razrađene strategije i stručan pristup.

Slušanje mora imati formu zadatka i mora da sadrži nekoliko elemenata: zadatak prije slušanja, slušanje i zadatak nakon slušanja.

U prvom dijelu vježbe važno je objasniti kontekst u kom se nalaze iskazi koje će učenici slušati, objasniti one nove riječi bez kojih razumijevanje ne bi bilo moguće i motivisati učenike da rade zadatak. U ovom dijelu vježbe učenicima može biti omogućeno i da pogledaju zadatke koje će morati da rješavaju nakon slušanja. Na taj način njihova pažnja usmjerava se na važne segmente govora.

U drugom dijelu vježbe, tokom samog slušanja, učenici treba da izdvoje ključne riječi, prepoznaju druge pojedinačne riječi i povežu njihovo značenje s prethodnim znanjima. Za ovu fazu takođe je potrebno pomoći učenicima da uspješnije savladaju zadatak. Može im se savjetovati da, na primjer, tokom slušanja hvataju bilješke, tj. da zapisuju istaknute riječi koje su razumjeli. Mada je moguće da mlađi učenici u početku zapisuju više riječi nego što je potrebno i izgube kontinuitet u slušanju, tom vještinom će ovladati čestim vježbanjem. Ove riječi poslužiće im i kao podsjetnik nakon slušanja pošto je zaboravljanje takođe jedna od značajnih prepreka u praćenju govora, ne samo stranog, nego i maternjeg jezika.

U trećem dijelu vježbe, učenici rade zadatke pomoću kojih provjeravaju koliko su razumjeli govor. Zadaci mogu da budu vrlo raznovrsni, što će zavistiti od uzrasta, nastavnog materijala i tehničkih mogućnosti. Ovo mogu biti pitanja (otvorenog tipa ili s višestrukim odgovorima), dopuna rečenice odgovarajućim riječima, završavanje rečenice riječima koje nedostaju.

Za koji god tip vježbi se nastavnik opredijeli, mora imati na umu da je potrebna visoka motivisanost učenika da bi ovladali vještinom slušanja. U prirodnom komunikacijskom okruženju slušanje može da bude manje ili više motivisano. Ukoliko slušamo vijesti samo da bismo bili informisani, naša motivacija nije naročito visoka. Međutim, ukoliko slušamo uputstvo ljekara za uzimanje terapije, naša motivacija biće izrazito visoka zato što nam je sadržaj koji slušanjem dobijamo od velikog značaja.

Ovaj momenat nastavnik treba da primijeni i u radu u učionici. Ukoliko nastavnik od učenika očekuje da samo slušaju bez unaprijed postavljenih zadataka, ne može očekivati da će se pažnja većine učenika dugo zadržati na slušanju govora. Ukoliko je, međutim, u vježbu uključen zadatak, posebno ako po izvršenju zadatka slijedi nagrada, koncentracija učenika da vježbu urade najbolje što mogu biće vrlo visoka. Drugim riječima, potrebno je primijeniti vježbe aktivnog slušanja.

Pri tome treba voditi računa i o psihološkim komponentama, kao što je niska sposobnost nekih učenika da duže održe pažnju ili stidljivost koja neke učenike sprečava da se izraze, iz straha da ne budu ismijani. Sadržaj govora mora biti adekvatan prethodnim učeničkim znanjima, i jezičkim i vanjezičkim. Učenici moraju da poznaju temu o kojoj se govori i tema treba da bude

zanimljiva. Ukoliko je zadatak suviše težak, zahtijevaće prevelik napor i oni će izgubiti koncentraciju i interesovanje.

Da bi učenici bili dovoljno motivisani važno je osmisliti adekvatne podsticaje. Davanje ocjena tokom uvježbavanja vještine slušanja može da bude kontraproduktivno jer može da stvori prejak pritisak na neke učenike i time da sasvim blokira njihovu pažnju. Umjesto ocjene, učenici bi mogli da dobijaju pluseve ili neki druge simbole na osnovu kojih bi se kasnije izvela ocjena. Na taj način izbjegava se prevelik pritisak, a učenici se podstiču da kod svake sledeće vježbe slušanja ulože napor kako bi stigli do cilja, tj. dobre ocjene.

Da bi se postiglo bolje razumijevanje, potrebno je omogućiti učenicima da slušaju govor nekoliko puta. Svako sljedeće slušanje povećaće procenat govora koji su učenici razumjeli. Ukoliko učenici slušaju video materijal, mogu da se očekuju bolji rezultati nego kada se sluša audio materijal. Video materijal kroz sliku pruža dodatne informacije pojašnjavajući kontekst i može da ima asocijativnu funkciju.

Takođe, važno je unaprijed jasno definisati što se ocjenjuje. Kako bi se uzeli u obzir različiti nivoi znanja učenika i različiti stilovi učenja koji svakom od njih pogoduju, treba osmisliti zadatke na više nivoa. Nakon završenog slušanja, jedan od zadataka može da bude da učenici izraze pojedinačne riječi/izraze koje su razumjeli. Neki od njih izraziće duže i rjeđe upotrebljavane riječi, složenije izraze ili čak cijele rečenice, dok će neki pomenuti samo visoko frekventne riječi kao što su lične, pokazne i upitne zamjenice ili veznici. Nastavnik treba da ima afirmativan odnos prema ovome i treba podjednako da vrednuje njihova postignuća. Ma koliko ta postignuća u opštem smislu mogu da budu niska, ona mogu da predstavljaju dug pređeni put. Na taj način učenici sa nižim nivoom znanja svojim uključivanjem u rad razvijaju samopouzdanje i motivaciju za buduće aktivnosti. Kod mlađih učenika ovakav zadatak često može da dobije takmičarski karakter i obilježja igre, i može da postane zadatak koji učenici sa nestrpljenjem iščekuju.

Govorni materijal treba da obuhvati teme i oblike iz svih oblasti svakodnevnog života i da bude primjeren uzrastu učenika. Takođe, dobro je da govornici budu iz različitih sredina (idioletakatske i blaže dijalekatske varijacije), kako bi se jezički korpus što je više moguće približio prirodnoj komunikaciji.

Mada se termin komunikacija najčešće razumije kao razgovor, ovo nije jedini način da se prenesu govorni sadržaji. Za mlađe đake, ispričana priča ili basna su takođe primjereni oblici govora za razvijanje vještine razumijevanja. U odabiru sadržaja treba se rukovoditi principom postupnosti. Kratke pjesme i brojalice su adekvatne na najmlađem uzrastu, kao i jednostavni dijaloz. Teme dijaloga mogu da budu upoznavanje i predstavljanje sebe, kupovina u prodavnici, razgovor o omiljenim stvarima i slično. Dobar izbor je da govornici budu djeca, s kojima će se učenici lakše identifikovati.

Starijem uzrastu su kao monološki sadržaji primjerenije radio i televizijske vijesti. Teme dijaloga treba da obuhvate složenije razgovore u prodavnici,

davanje i pružanje informacija (pravac kretanja, pronalaženje objekata u gradu), svakodnevne razgovore u porodici, razgovore na šalterima banaka, autobuskih i željezničkih stanica i slično.

Pjesma pogoduje svim uzrastima. Kod starijih učenika treba iskoristiti potencijal koji imaju strane pjesme iz repertoara koji oni inače slušaju jer to doprinosi njihovoj motivaciji.

Ima nekoliko teškoća na koje učenici nailaze kada slušaju govor na stranom jeziku: ne čuju ispravno ono što je govornik rekao; razumiju pojedinačne riječi, ali ih ne razumiju u datom diskursu; u potpunosti razumiju govor ali su izgubili pažnju; toliko usmjeravaju pažnju na razumijevanje pojedinačnih segmenata govora da propuste da razumiju cjelinu. Posljednjih godina napravljene su brojne studije kako bi se identifikovali problemi u razvijanju vještine slušanja i kako bi se razvile djelotvorne strategije za njihovo prevazilaženje.

Ove studije analizirale su problem s različitim aspektata: fonološkog, sintaksičkog, semantičkog, psihološkog i kognitivnog. Rezultati se nijesu bitno razlikovali od podataka koje nastavnici dobijaju u svakodnevnom radu. Učenici se žale da je govor koji slušaju prebrz, da zvuči kao neprekidan niz u kojem ne mogu da izoluju pojedinačne riječi, da sadrži nepoznate riječi, da se akcent govornika razlikuje od standardnog, da su pod velikim stresom u namjeri da nešto ne propuste u govoru.

Da bi se razvila vještina slušanja, potrebno je da učenici vladaju osnovnim znanjem o ciljnom jeziku; da znaju vokabular, gramatiku, izgovor kao i da im vanjezički sadržaj bude blizak i zanimljiv. Ove vježbe moraju da budu u skladu s nivoom znanja jezika i opštih učeničkih znanja.

4. Zaključak

Kako vještina razumijevanja govora igra ključnu ulogu u usvajanju maternjeg jezika, tako je razvijanje ove vještine u nastavi stranog jezika neophodno od najranijeg uzrasta. To je dugotrajan proces. Ova vještina neophodna je za razvoj jezičke kompetencije i nikako ne smije biti zanemarena. Učenje jezika u školi treba da osposobi učenike za funkcionalnu upotrebu jezika u svakodnevnom životu, za proširivanje znanja izvan učionice ili za kasnije samostalno usavršavanje znanja jezika. Da bi se ovo postiglo, neophodno je kod učenika razviti sposobnost da komuniciraju na stranom jeziku, što nije samo vještina govora, nego i vještina razumijevanja govora. U današnje vrijeme, razvijanje vještine razumijevanja govora lakše je nego ikada zbog dostupnosti radio i televizijskog programa, potkasta i video sadržaja.

Savremena nastava, zasnovana na rezultatima niza studija potpomognuta audio i video uređajima koji su dostupni u savremenoj učionici, pruža mogućnosti za postizanje ovog cilja. Da bi se postigli maksimalni rezultati, nastavnici moraju biti u potpunosti svjesni značaja razvijanja vještine razumijevanja govora i moraju dobro ovladati strategijama pomoću kojih se ona razvija.

Literatura

- Ableeva, R.: *Listening Comprehension in Foreign Language Instruction*, 10.08.2019., http://calper.la.psu.edu/sites/default/files/pubfiles/CPDD0810_Listening_Comprehension.pdf
- Bano, F., (2017): Towards Understanding Listening Comprehension in EFL Classroom: The Case of the Saudi Learners, *English Language Teaching; Vol. 10, No. 6, Canadian Centre of Science and Education*
- Bojović, M. (2013): *Značaj i razvoj komunikativne jezičke sposobnosti studenata u učenju engleskog jezika kao jezika struke*, Doktorska disertacija, Beograd
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. United Kingdom: Cambridge University Press
- Gilman, R. A., Moody, L. M. (1984): What Practitioners Say About Listening, *Foreign Language Annals* 17/4: 331-4.
- Hadijah, S., Shalawati, S. (2016): A Study On Listening Skills And Perspective To First Year Students At English Department Of Academic Year 2015/2016, *J-SHMIC, Vol 3, No 2*
- Josifović Elezović, S., (2011): Preduslovi usavršavanja i vrednovanja veštine slušanja u nastavi stranog jezika, *Kultura polisa, god. VIII (2011), br.16, str. 175-190*
- Khuziakhmetov, A., Porchesku, G. (2016): Teaching Listening Comprehension: Bottom-Up Approach, *International Journal Of Environmental & Science Education, Vol. 11, No. 8, 1989-200*
- Maltez, K. (2017): *Razvoj veštine razumevanja govora u kontekstu video i audio inputa*, Doktorska disertacija, Beograd
- Osada, O., (2004): Listening Comprehension Research: A Brief Review of the Past Thirty Years, *Dialogue, Volume 3, 55-66*
- Shiyong, P. (2014): Analysis of Perceived Difficulty Rank of English Skills of College Students in China, *Studies in Literature and Language Vol. 8, No. 3, 15-21*
- Stefanović, S., (2009): *Unapređenje kvaliteta nastave govornih veština*, 12.08.2019., <http://www.cqm.rs/2009/pdf/36/35.pdf>
- Suliman, A. (2014): The Interference of Mother Tongue/Native Language in One's English Language Speech Production, *International Journal of English and Education Volume 3, 356 – 366*
- Vandergrift, L., (1999): Facilitating Second Language Listening Comprehension: Acquiring Successful Strategies, *ELT Journal Volume 53/3 July 1999, Oxford University Press 1999*
- Vandergrift, L., (2009): *Recent Developments In Second And Foreign Language Listening Comprehension Research*, 10.08.2019., <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/recent-developments-in-second-and-foreign-language-listening-comprehension-research/59FCACBDE27E3B2CEFA26A8182489FFB>

– Yildirim, S., Yildirim, O. (2016): The importance of listening in language learning and listening comprehension problems experienced by language learners: A literature review, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 2094-2110

DEVELOPING LISTENING COMPREHENSION STRATEGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Abstract:

Listening comprehension was a neglected language skill in foreign language teaching. It is an important skill because successful communication is based on it. Previous language teaching methodology models considered this skill to be a passive one. It was only the communicative approach that made it equal to other language skills. Recently, numerous studies have been approaching listening comprehension from different aspect. They have identified problems students encounter in listening comprehension and enabled efficient strategy development for improving it.

Key words: *listening comprehension, strategy, communication, foreign language, teaching, motivation.*

Jovana JOKOVIĆ¹

DETERMINISANJE NASILJA U VASPITNOOBRAZOVNIM INSTITUCIJAMA

Rezime:

Škola ima veoma značajnu ulogu u oblasti učenja i razvijanja prosocijalnih vještina, a samim tim i u prevenciji vršnjačkog nasilja. U okviru naučne literature škola se opisuje kao institucija formalnog karaktera, jedan od najznačajnijih transmisera i činilaca društvenih uticaja na djecu i kontrolisani agens socijalizacije, kao osnovni kontekst odrastanja i neposredan uvod u pripremi djece za aktivno učešće u životu društvene zajednice. Učenici imaju važnu ulogu u stvaranju školske klime koja ne podržava nasilje, s obzirom na to da su češće od nastavnika prisutni kada se ono dešava i svjesni njegove učestalosti. Veoma je važno da učenici postanu svjesni sopstvene uloge u situacijama nasilja i da razvijaju odgovarajuće socijalne vještine koje će im omogućiti da adekvatno reaguju. U radu ćemo determinisati pojam škola i nasilje, istaći što podrazumijeva školsko nasilje, koji su uzroci i vrste nasilja. Takođe, važne su i karakteristike nasilnika, kao i posljedice nasilja u školi.

Ključne riječi: škola, nasilje, nasilje u školi, vrste nasilja, posljedice nasilja, karakteristike nasilnika.

Uvod

Škola kao institucija ima veliku ulogu u životu svih učenika, ali i njihovih učitelja, nastavnika i ostalih zaposljenih u školi koji, kao i učenici, provode mnogo vremena u školi. Manje direktno, ali takođe u velikoj mjeri, školom su zaokupljeni članovi učeničkih porodica, roditelji, rođaci, braća, sestre, babe i djedovi.

Tu je, zatim, manje vidljiva, ali veoma značajna prosvjetna administracija koju čini sistem nacionalnih i lokalnih institucija koje se na različitim nivoima, počev od ministarstva i školskih uprava pa do lokalnih samouprava i školskih savjeta, svakodnevno bave školom.

¹ master defektolog, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju; jjokovic94@gmail.com

Ako tome dodamo da su i ljudi koji trenutno nijesu povezani sa školom i sami prošli kroz školski sistem i školovanje i taj period vide kao značajan dio svoje lične istorije, mogli bismo pretpostaviti da su rijetki oni koji bi rekli da ih se malo tiče ono što se dešava u školi i da nema nekog uticaja na njih. Škola ima svoju obrazovnu i vaspitnu funkciju. Obrazovna funkcija tiče se znanja koje učenik stiče u školi, ocjena koje na osnovu znanja dobija i mogućnosti da mu stečeno znanje i ocjene obezbijede dalje školovanje, adekvatno zapošljavanje i društveni i materijalni status. Ali, u školi se odgajaju i formiraju stavovi i vrijednosti i norme, kao što se stvaraju i uslovi neophodni za integraciju u društveni život.

Možemo slobodno reći da je škola dužna da kroz realizaciju planova i programa vaspitanja i obrazovanja utiče na razvoj društveno poželjnih, tradicionalno vrijednih osobina, a da spriječi društveno negativne osobine i oblike ponašanja. Škola treba da podstiče konkurenciju, obezbjeđuje kvalitet u znanjima i sposobnostima, kao i odabiru najboljih, a da sve to oplemeni humanističkim vrijednostima. Međutim, nasilje u školi može biti odraz nasilja u društvu u kojem se škola nalazi i egzistira, kao i stavova koje društvo ima prema nasilju uopšte. Preovladavanje nasilnog ponašanja u društvu, negativne promjene u vrijednosnom i normativnom sistemu zajednice, utiču na ispoljavanje nasilja kod učenika u školi.

Ako je nasilje dio djetetove svakodnevnice u školi, dijete će nasilje usvojiti kao način života, a vrijednosti povezane s nasiljem kao lične i društvene vrijednosti. Podstaknuti ovom činjenicom u radu ćemo se dalje baviti determinisanjem osnovnih pojmova i razjašnjavanjem što se podrazumijeva pod školskim nasiljem, takođe ćemo uzeti u obzir važne informacije koje su konkretizovane prethodnim istraživanjima. Relevantni su uzroci i faktori rizika za pojavu nasilja u školi, kao i vrste nasilja tako da ćemo tome posvetiti posebnu pažnju, kao i do kakvih posljedica ono dovodi.

Što se podrazumijeva pod školskim nasiljem

Pod školskim nasiljem podrazumijeva se nasilje mladih prema mladima, a škola predstavlja organizacioni subjekat koji određuje pravila koja u njoj vladaju, dodjeljuje uloge djeci i odraslima i formira interakciju među njima. Pojam školsko nasilje predstavlja opšti pojam u poređenju s vršnjačkim nasiljem. Pod ovim pojmom podrazumijevaju se sve nasilne interakcije koje se u školi mogu događati, kao što su: nasilje odraslih (nastavnog i nenastavnog osoblja) nad učenicima, nasilje učenika nad odraslima u školi, kao i vršnjačko nasilje. Školsko nasilje u našoj zemlji, kao i u većini drugih zemalja se u posljednjih deset godina sve više povećava (Popadić i Plut, 2007).

Nasuprot brojnim istraživanjima koja su urađena na temu nasilja, i dalje nije potpuno razjašnjeno porijeklo ovog ponašanja. Evidentno je da je zastupljenost nasilja u svim segmentima života ljudi moguć, a to su porodica,

škola, socijalno okruženje itd. Veoma je teško odrediti što predstavlja motiv nasilnika jer su oni često individualni. Neki imaju za cilj da nanese štetu i bol, tu je u pitanju impulsivna agresija, dok drugim nasilnicima žrtve predstavljaju kolateralnu štetu na putu ka ostvarenju drugih ciljeva. U drugom slučaju radi se o instrumentalnoj agresiji.

Nasilje u školi nije novi fenomen. U brojnim djelima ističe se uznemiravanje i napadi na djecu od strane vršnjaka, a i mnogi odrasli nose slična iskustva iz školskih dana. Međutim, 70-ih godina prošlog vijeka, posvećuje se posebna pažnja problemu nasilja u školi (Bilić, 1999).

Situacija u kojoj je učenik zlostavljan ili viktimiziran, trajno izložen negativnim postupcima od strane jednog ili više učenika predstavlja nasilje među vršnjacima (bullying). Ovdje je naglašeno negativno agresivno djelovanje koje se ponavlja u dužem vremenskom intervalu. Olweus (1998) ističe da bullying uključuje tri bitna elementa:

1. *Negativne postupke*: koji podrazumijevaju namjerno nanošenje povreda drugoj osobi, fizičkog i verbalnog oblika. Fizičko nasilje obuhvata udaranje, guranje ili sputavanje drugog fizičkim dodirima, a verbalno uključuje izrugivanje, zadirkivanje i prijetnju. Ovakvi negativni postupci pojavljuju se i u vidu ignorisanja koje vodi izolaciji, nedostatkom empatije i razumijevanja prema drugima.

2. *Ponavljano i trajno*: nasilje karakteriše kontinuirano nasilno ponašanje.

3. *Asimetričan odnos snaga*: nasilništvom podrazumijevamo situaciju samo ako između učenika postoji nesrazmernost snaga.

Nasilje u širem smislu podrazumijeva svjesnu okrutnost koja je usmjerena prema drugima u cilju sticanja moći, nanošenjem psihičke ili fizičke boli. Nasilništvo može da čini pojedinac ili grupa. Meta nasilja takođe može biti pojedinac ili grupa. Borba ili sukob između dva jednako snažna protivnika najčešće se ne smatra bullyingom. Bullying označava ponavljajuću agresiju odnosno nanošenje povreda ili štete bespomoćnoj žrtvi koja se ne može braniti (Olweus, 1998).

Kada se nasilje posmatra kao grupni proces takvo tumačenje ukazuje na to da ono ne utiče samo na one koji su direktno uključeni, već i na neuključene učenike (posmatrače). Nasilje se odigrava u prisustvu posmatrača ili oni o epizodi nasilja bivaju naknadno obavješteni. S druge strane, utvrđeno je da ponašanje posmatrača u situacijama vršnjačkog nasilja značajno utiče na učestalost nasilničkog ponašanja. Članovi grupe, vođeni različitim osobinama ličnosti, emocijama, stavovima i motivacijom, zauzimaju različite uloge u procesu nasilja.

Da nasilje nije samo problem učenika direktno uključenih u situaciju govori i činjenica da ono i te kako utiče na svjedoke nasilja i ostale učenike. Stoga, ono posredno utiče i na posmatrače, stvarajući klimu straha i neizvjesnosti. Svedoci nasilja izloženi su sekundarnoj viktimizaciji jer je nasilje i za njih stresan

doživljaj i poruka da tako nešto i njima može lako da se dogodi. Sekundarna viktimizacija, kojom se inače faktički povećava broj žrtava u odnosu na onaj dobijen standardnim upitnicima koji registruju samo neposredne žrtve nasilja, ima i svoje emocionalne posljedice.

Neadekvatno ponašanje nasilnika, pored direktnog uticaja na žrtvu, može se odraziti po principima socijalnog učenja i na ponašanje ostalih članova grupe. Na koji način će ponašanje nasilnika uticati na ostalu djecu zavisice od toga da li je ono praćeno pozitivnim ili negativnim posljedicama. Na osnovu posljedica takvog ponašanja ostala djeca zaključivaće da li je nasilničko ponašanje prihvatljivo i poželjno ili nije (Popadić, 2009).

Grupni karakter školskog nasilja i zasnovanost na socijalnim relacijama posebno su bitni kod forme nasilja kada grupa učenika maltretira jednog učenika. Podržavajuća grupna dinamika postaje osnovni razlog za trajanje nasilja. Vršnjaci podstiču nasilje dodjeljivanjem reputacija koje efikasno zadržavaju i žrtve i nasilnike u svojim ulogama. Dakle, ako djeca imaju negativna očekivanja od djeteta koje je žrtva, oni negativno djeluju na to dijete, što dovodi do njegove povratne negativne reakcije, i na taj način se stvara samoispunjenje i kružna kauzalnost. Dokazi ukazuju na to da bez obzira na to šta žrtve rade, čak i ako promene svoje ponašanje na bolje, njihovi vršnjaci retko primećuju te promene i nastavljaju prema njima da reaguju na stereotipan način. Oni uglavnom ostaju trajno uvućeni u ulogu žrtve u okviru grupne dinamike.

Vršnjačka viktimizacija može imati više razlićitih socijalnih funkcija, kojima se može objasniti zašto je nasilje toliko učestalo među mladima školskog uzrasta: 1) potreba da se uspostavi hijerarhija i održava socijalni poredak u grupi i 2) potreba da se napravi razlika između onih „u grupi“ i „van grupe“ i da se podstiču osjećanja povezanost među članovima grupe (Nishina, 2004).

Važno je razlikovati nasilni postupak od nasilnog odnosa. Nasilni postupak se odnosi na to da se nasilje odvija jednokratno ili veoma rijetko i ne može se govoriti o postojanju trajnog odnosa. Ipak, žrtva biva povrećena, što je i bila namjera nasilnika.

Kada se nasilno ponašanje nasilnika prema žrtvi i neadekvatna reakcija žrtve ponavljaju, traju izvjesno vrijeme, dolazi do uspostavljanja nasilnog odnosa. Nasilje zapoćinje kada se dijete doživljava kao realtivno slabo i ranjivo na napade drugih. Moćnije dijete ili grupa djece odlučuju da se okome na potencijalne žrtve i da ih podvrgnu različitim oblicima zlostavljanja. Druga djeca mogu da se prikljuće nasilju.

Ako je žrtva pasivna, ne pruža otpor ili pruža neadekvatan otpor, nasilje se može dalje nastaviti i tada dolazi do uspostavljanja svojevrsnog nasilnog odnosa nasilnika prema žrtvi, uz uzajamno podsticanje takvog ponašanja. Takav nasilnićki odnos je socijalni odnos i pod uticajem je socijalne dinamike neposredne vršnjaćke grupe, šire vršnjaćke grupe, sistema i procedura u okviru škole, kao i etike i obićaja zajednice.

Škola, putem dodjeljivanja istih položaja, traženja istih odgovora, davanja istih interpretacija i postavljanja istih normi za sve učenike, kao i očekivanja istog ponašanja od svih učenika, doprinosi ustaljivanju uloga nasilnika i žrtve, tako što učenicima dodjeljuje fiksirane položaje i uloge i podstiče ih da svakodnevno „uče“ i učvršćuju svoje uloge nasilnika ili žrtve (Popadić, 2009).

Prikaz ranijih istraživanja

Globalni i uvijek aktuelni problem svih zemalja u svijetu svakako je nasilje u školi, a u prilog tome govori i velika zainteresovanost i domaćih i stranih stručnjaka iz raznih oblasti za ovaj problem. Saznanja do kojih se došlo kako kod domaćih tako i kod stranih autora, ukazuju na veoma veliki procenat prisutnosti nasilja u školi i potrebu da se u školama primjene odgovarajući programi prevencije.

Zahvaljujući razvoju empirijski orijentisane školske i razvojne psihologije i pedagogije, sistemski se prikupljaju podaci o raznim vidovima nasilja u školi. Prve veće inicijative nasilja u školama nastale su 70-ih godina prošlog vijeka u skandinavskim zemljama. Švedski psiholog Olweus (1998) utvrdio je sljedeće: u skandinavskim školama I do IX razreda 15% učenika uključeno je u interakciju nasilnik/žrtva, 7,6% su samo žrtve, 5,6% su samo nasilnici, dok su 1,6% učenika i žrtve i nasilnici. U Norveškoj su problemi nasilnik/žrtva godinama bili predmet zanimanja masovnih medija, nastavnika i roditelja, ali ne i školskih vlasti. Krajem 1982. godine jedne su novine objavile da su trojica dječaka između 10 i 14 godina izvršila samoubistvo, zbog okrutnog nasilništva svojih vršnjaka.

Taj događaj koji je izazvao napetost u široj javnosti i masovnim medijima pokrenuo je niz reakcija, a krajnji je rezultat bila operacionalna kampanja za rješavanje problema nasilja u norveškim osnovnim i nižim srednjim školama. Ministarstvo za obrazovanje u Norveškoj je 1983. godine sprovelo veliko istraživanje, čiji je cilj bio implementacija interventnih programa, koje je vodio Olweus (1998) i kojom je obuhvaćeno 715 škola. Dobijeni podaci ukazuju na pojavu i prevladavanje problema nasilnik/žrtva u različitim vrstama škola, na različitim uzrastima u zavisnosti od pola.

Rezultati ukazuju da je približno 84.000 učenika ili 15% od ukupnog broja u norveškim osnovnim i srednjim školama bilo uključeno u probleme nasilnik/žrtva jednom ili dvaput. Podaci ukazuju da su 9% učenika bili žrtve, a njih 7% bili su nasilnici. Približno 9000 učenika bili su istovremeno i žrtve i nasilnici. Dakle, približno je 27.000 učenika u Norveškoj bilo uključeno u ozbiljne probleme nasilja kao žrtve ili kao nasilnici. Program je imao dobre kratkoročne efekte.

Tokom 80-ih i 90-ih nasilje u školi se prepoznaje kao važan problem u nizu evropskih i vanevropskih zemalja, te se sprovode brojna istraživanja i pišu obimni interventni programi. Širom svijeta utvrđena je izloženost

nasilju u školi. Izloženost nasilju dobijana u istraživanju u Australiji, Austriji, Engleskoj, Finskoj, Njemačkoj i SAD kreće se u rasponu od 15% do 25%. U zapadnoevropskim istraživanjima generalno je prihvaćeno da 5% učenika doživi vršnjačko nasilje nedjeljno ili češće. U odnosu na srednjoškolski uzrast, ovaj procenat je veći na osnovnoškolskom uzrastu, nešto je veći kod dječaka nego kod djevojčica (Popadić, 2009).

Posebno se ističe, od međunarodnih istraživanja, ono koje je Svjetska zdravstvena organizacija sprovela u tridesetak zemalja Evrope i Sjeverne Amerike. U tom je istraživanju zlostavljanje i fizičko nasilje među vršnjacima prepoznato kao značajan javnozdravstveni problem koji ugrožava fizičko i mentalno zdravlje djece, stoga zahtjeva djelovanje na nivou socijalne politike (Currie i sar., 2012).

Relevantne su studije u kojima se porede rezultati istraživanja dobijene Oleveusovim upitnikom na djeci približno istog uzrasta u sedam zemalja. Rezultati ovog istraživanja ukazuju na velike razlike među zemljama. Naime, u Irskoj je 9% djece uključeno, a u Kini 17% učenika, u Španiji je u nasilje bila uključena polovina učenika. Vrlo visok stepen uključenosti u nasilje dobijen je i u dva italijanska uzorka u kojima je približno četvrtina djece bila samo žrtve.

U jednom kasnijem ispitivanju učenika srednje škole, dobijeno je da 30% učenika kaže da su doživjeli nasilje bar jednom u prethodna tri mesjeca, a njih 10% da su ga doživljavali bar jednom nedjeljno. U Italiji 42% učenika u osnovnim školama i 26% u srednjim školama izjavljuje da je bilo izloženo nasilju ponekad ili češće u prethodna tri mesjeca. Veoma visok stepen nasilja nađen je i među osnovcima na Malti, njih 27% su jednom nedjeljno ili češće bili nasilnici, a 32% žrtve (Popadić, 2009).

Ispitivanje nasilja u školama u Srbiji bavio se Tešić (1974) koji govori o tome da su školski zakoni početkom i sredinom XIX vijeka nalagali brojne i ekstremne represivne mjere, u smislu apsolutne potčinjenosti volji nastavnika.

Jedan od prvih koraka sprečavanja nasilja u školi jeste planiranje preventivnih programa, što je logičan zaključak nakon prikaza nekih od istraživanja. Implementacija saznanja do kojih su došli autori, baveći se ovom problematikom, u školsku praksu, predstavlja važnu preventivnu mjeru.

Mogući uzroci i faktori rizika za pojavu nasilja u školi

Preovladavanje nasilnog ponašanja u društvu, negativne promjene u vrijednosnom i normativnom sistemu zajednice, utiču na ispoljavanje nasilja kod učenika u školi. Škole često predstavljaju glavno središte vršnjačkog nasilja mladih, što ukazuje na to da škole ne predstavljaju uvijek sigurno okruženje za učenike, a trebalo bi da imaju zaštitnu ulogu i da budu sigurne za svako dijete. Nasilje u školi je odraz nasilja u društvu u kojem škola egzistira i stavova koje društvo ima prema nasilju uopšte. Kada su u pitanju faktori rizika za pojavu nasilja kod djece, brojna istraživanja bavila su se uticajem vaspitanja i uslova

odrastanja. Olweus (1998) je došao do podataka da roditeljsko vaspitanje i uslovi u kojima dijete raste, utiču na pojavu nasilništva kod djece i to kroz četiri faktora:

Roditeljska toplina je prvi faktor. Djeca koja pokazuju agresivno ponašanje i koja imaju probleme u ponašanju često nijesu imala adekvatnu podršku, toplinu i brigu roditelja, pa samim tim nijesu naučila da vode računa o potrebama drugih. Upravo ovaj nedostatak topline i pažnje, u najmlađem uzrastu, povećava opasnost od kasnije nasilnosti dječaka i njegovog neprijateljstva prema drugima. Od izuzetne važnosti je bazičan emocionalni odnos roditelja. Slaba briga za djecu i neobraćanje pažnje na njihova osećanja svakako su značajan faktor rizika za nastanak i ispoljavanje vršnjačkog nasilja. Odrastanje u ovakvoj porodičnoj sredini dovodi do toga da dijete razvije nizak nivo empatije prema drugima.

Roditeljski nadzor je drugi faktor. Ovaj faktor rizika odnosi se na to koliko je dijete nadzirano, disciplinovano i usmjeravano.

Tamo gdje roditelji ne uspostavljaju jasne granice kada je u pitanju nasilničko ponašanje prema drugima, kod djece će se povećati agresija, a samim tim i opasnost od nasilničkog ponašanja. Ukoliko agresivna ponašanja nijesu sankcionisana, dijete učvršćuje svoje agresivne reakcije. Ukoliko roditelji imaju popustljiv i tolerantan stav, i pritom ne postavljaju jasne granice u odnosu na nasilničko ponašanja, agresivnosti kod djeteta će se povećati.

Tjelesno kažnjavanje djeteta predstavlja treći važan faktor. On povećava nivo nasilja kod djeteta. Ona djeca koja se prema svojim vršnjacima u školi ponašaju nasilno, odrasla su u porodicama u kojima je zastupljeno nasilje i to se objašnjava kao naučeno ponašanje.

Takođe samo prisustvovanje nasilja u porodici predstavlja važan faktor rizika za ispoljavanje agresivnog ponašanja, a samim tim i nasilje među vršnjacima kod djece.

Temperament djeteta je četvrti faktor. Više problema u ponašanju imaju „teže vaspitljiva“ djeca. Ovdje je riječ o odnosu roditelja prema djetetu, a ne o direktnoj povezanosti temperamenta i antisocijalnog ponašanja. U interakciji sa nedovoljno osjetljivim i nedovoljno strpljivim roditeljima, postoji povećan rizik da „teže vaspitljiva“ djeca razviju nesigurnu privrženost i da roditelji reaguju agresivno na ponašanje djeteta. Ovdje je od velikog značaja interakcija temperamenta djeteta i odnosa roditelja prema djetetu.

Prema Bašiću (2009) identifikovana su tri tipa rizičnih faktora: *poveznici*, koji su povezani s pojavom problematičnog ponašanja, *prediktivni rizični faktori*, koji prethode problematičnim ponašanjima i *kauzalni faktori* za koje se može kroz eksperimente ili intervencije dokazati da dovode do promjena u ponašanju. Međutim, sami rizični faktori daju malo informacija o tome kako je i zašto neko dijete u riziku. Rizični procesi objašnjavaju gdje i kako rizični faktori dovode do visoke ranjivosti pojedine djece. Usvajanje ove paradigme nametnulo je potrebu selekcije, deskripcije i klasifikacije rizičnih i protektivnih faktora za potrebe praktične primjene koncepta.

Nemoguće je da poremećaji u ponašanju budu determinisani samo jednim faktorom ili jednom okolnošću. Zbog toga treba biti prilično obazriv pri donošenju bilo kakvih generalizacija u pogledu faktora za koje će se tvrditi da uvijek i u svim uslovima dovode do nasilja.

Potrebno je proučavanju ovog problema pristupiti na individualizovan način, tj. potrebno je ustanoviti koji su to determinišući faktori doveli do pojave/odsustva nasilničkog ponašanja u konkretnom slučaju, nego iznositi uopštene stavove. To ne znači da ne treba nastaviti otkrivati faktore koji se u većini individualnih slučajeva izdvajaju kao ključni i raditi na njihovom uklanjanju i prevenciji. Individualne razlike i kontekstualni faktori dovode do velikih varijacija u tome kako različiti ljudi reaguju na nasilje.

Vrste nasilja

Svakako da postoji više različitih klasifikacija nasilja, a jedna od mnogih je klasifikacija koju u svojoj brošuri „Nasilje u školi“ navode Cicvarić i Žunić-Cicvarić (2009):

- *Fizičko nasilje* podrazumijeva povređivanje tijela druge osobe, npr. udaranje, šutiranje, guranje, davljenje, čupanje, zatvaranje i zaključavanje, otimeanje i uništavanje stvari i slično.

- *Verbalno nasilje* je korišćenje određenih riječi s namjerom da se povrede nečija osjećanja. To može biti: vrijeđanje (kada neko nekome kaže da je glup, ružan, naziva ga ružnim imenima), ismijavanje (kada se neko nekome ruga zbog visine, težine, porijekla, ocjena...), omalovažavanje (kada neko nekom kaže da ne vrijedi, da ga niko ne voli...), kada se neko okrivljuje za nešto što nije uradio/la, ili mu se prijeti.

- *Emocionalno/psihološko nasilje* podrazumijeva ponašanje koje dovodi do ugroženosti psihičkog zdravlja, narušava dostojanstvo žrtve i uzrokuje emocionalnu nestabilnost. Situacije koje karakterišu emocionalno i psihološko nasilje su one u kojima se žrtva, odnosno učenik osjeća omalovaženo, etiketirano, ignorisano, uvrijeđeno, ucijenjeno, ogovarano, ograničavano (u psihičkom ili fizičkom smislu) itd.

- *Socijalno nasilje* (isključivanje iz grupe i diskriminacija) se dešava kada se neko isključuje iz grupnih aktivnosti, ogovara, kada se pričaju laži o nekoj osobi, ili nagovaraju drugi da se s tom osobom ne druže. Kada se učenik ignoriše i diskriminiše, dovodi u poziciju neravnopravnosti i nejednakosti tada možemo govoriti o socijalnom nasilju.

- *Seksualno nasilje i zloupotreba* se odnosi na seksualne aktivnosti ili odnose u kojima jedan od aktera (žrtva) nije razvojno dorasla i/ili ne želi svojevrijedno da se upušta. Takve aktivnosti mogu biti kontaktne ili nekontaktne, a neke od njih su korišćenje učenika za prostituciju, pornografiju, razne vrste seksualne eksploatacije, neprimjereni komentari sa seksualnom konotacijom, širenje priča, telefonski pozivi i dr.

• *Nasilje putem novih tehnologija* podrazumijeva svaku komunikacijsku aktivnost cyber tehnologijom (sms, mms, foto ili video-clips, telefon, mobilni telefon, e-mail, chat, skype, web, blog, društvene mreže) koja se može smatrati štetnom za pojedinca, a počinitelj i žrtva su maljoletnici. Cyberbullying ima mnogo oblika, kao npr. slanje ili objavljivanje štetnih materijala o nekoj osobi preko interneta ili mobilnog telefona, slanje prijetećih ili nasilnih poruka, slanje uvreda putem sms-a ili imejla. Nasilje preko interneta odnosi se na i na „otimanje“ npr. blogova žrtvama te dopunjavanje uvredama i/ili seksualnim sadržajima. Za djecu i mlade, koji dosta slobodnog vremena provode na internetu i kojima mišljenje vršnjaka mnogo znači, ovakav način nasilja može izazvati veliki stres.

• *Zloupotreba* učenika se odnosi na situacije kada su učenici izloženi uslovima ili okolnostima koje im štete i usporavaju ili onemogućavaju njihov razvoj i dovode ih u zavisan položaj u odnosu na pojedince i ustanovu.

• *Zanemarivanje i nemarno postupanje* povezano je sa propuštenim postupcima i djelanjem određenih ustanova ili pojedinca koji treba da obezbijedi uslove za pravilan razvoj djeteta odnosno učenika u svim oblastima. Na taj način može biti narušeno zdravlje učenika kao i njegov mentalni, duhovni, moralni i društveni razvoj. Ovo obuhvata i propuste u obavljanju pravilnog nadzora i zaštite djeteta od povređivanja u onolikoj mjeri u kojoj je to izvodljivo (Cicvarić, Žunić-Cicvarić, 2009).

Karakteristike i odlike nasilnika

U odnosu na druge učenike u odjeljenju, nasilni su po pravilu pojedinci sa specifičnim karakteristikama. Međutim, među djecom koja se nasilno ponašaju mogu postojati značajne razlike u pogledu njihovih osobina i načina ponašanja. Stoga svako opisivanje tipičnog nasilnika treba shvatiti uslovno i uvijek treba polaziti od proučavanja konkretnog pojedinca. Ipak, mogu se izdvojiti neke osobine i ponašanja koja odlikuju mnoge ili, pak samo neke nasilnike, a mogu biti korisni pokazatelji prosvetnim radnicima i roditeljima. Znaci koji pokazuju da je jedan ili više učenika nasilnik su:

• „Zadirkuju na neugodan način, podruguju se, zastrašuju, prete, grde, rugaju se, ismijevaju, zaposedaju, guraju, gađaju, udaraju i oštećuju svojinu ostalih učenika itd. Oni mogu ispoljavati takvo ponašanje prema mnogim učenicima, ali biraju uglavnom slabije i relativno bespomoćne učenike kao svoje mete. Uz to, mnogi nasilnici podstiču neke od svojih prijatelja da rade 'prljav posao' dok oni sami ostaju u pozadini;

• često su telesno snažniji od svojih drugova u razredu, a pre svega od svojih žrtava, mogu biti istog uzrasta ili nešto stariji od svojih žrtava;

• postoji snažna potreba za podčinjavanjem ostalih učenika, kao i želja da se potvrdi snaga i sprovesti svoja volja, vole se hvaliti stvarnom ili zamišljenom nadmoći nad ostalim učenicima,

- nagle su čudi, razdražljivi, impulsivni i teško podnose neuspjeh, otežano se prilagođavaju pravilima i teško podnose zabrane i odlaganja, nastoje varanjem postići svoj cilj,

- uopšteno su prkosni, drski i agresivni prema odraslima pa mogu i njih zastrašivati, vješto se izvlače izgovorima iz 'teških situacija',

- smatraju ih tvrdokornim i okrutnim, slabo saosećaju sa zlostavljanim učenicima,

- nisu strašljivi ili nesigurni pa imaju uglavnom povoljan sud o sebi,

- uglavnom se na ranom uzrastu odaju ostalim vidovima antisocijalnog ponašanja, uključujući krađu, vandalizam i opijanje, upadaju u 'loše društvo',

- mogu biti prosečno, iznad ili ispod proseka omiljeni među učenicima iz odjeljenja, ali često dobijaju podršku barem malog broja vršnjaka,

- s obzirom na školski uspjeh, u osnovnoj školi mogu biti prosečni, iznad ili ispod proseka, dok u srednjoj školi dobijaju niže ocjene pa razvijaju negativno mišljenje prema školi“ (Olweus, 1998).

Shariff (2009) smatra da nasilnici pate od niskog samopouzdanja koje nastoje da kompenzuju svojim manifestovanjem socijalne moći nad žrtvama kroz nasilničko ponašanje. Nasilnike svakako odlikuje pozitivniji stav o nasilju i korišćenju nasilnih sredstava u poređenju sa ostalim učenicima. Oni imaju poteškoća u poštovanju pravila. Nasilnike karakteriše nizak nivo kooperativnosti. Njima je hronično dosadno u školi, zbog čega mogu na nasilje gledati kao na sredstvo da život učine zanimljivijim.

Uzrastom se mijenja socijalni status nasilnika. Oni su često popularni, posebno u osnovnoj i početnim razredima srednje škole. Iako njihova popularnost može oslabiti u kasnijim srednjoškolskim godinama, ne opada toliko nisko do nivoa socijalnog statusa žrtava nasilja.

Ukoliko se kao odjeljenska norma javlja prihvatanje i odobravanje nasilja kao obrasca interpersonalnih odnosa među učenicima nasilnici će u takvim odjeljenjima imati visok socijalni status. Nasuprot tome, ako se nasilje smatra neprihvatljivim oblikom ponašanja nasilnici će imati nizak socijalni status u odjeljenju i biće prihvaćeni i cijenjeni samo od strane malog broja istomišljenika. Socijalni status nasilnika zavisi i od vrste nasilja koju on koristi. Naime, uočeno je da relacionala agresija, koja je karakterističnija za djevojčice, ali se javlja i kod dječaka, može biti sredstvo postizanja i održavanja visokog socijalnog statusa među vršnjacima. Sa druge strane, korišćenje relacionalne agresije zahtijeva izvestan status u grupi da bi takva agresija imala efekta. Visok socijalni status može olakšati pojedincu upotrebu relacionalne agresije zbog socijalne moći i uticaja koji takav status sa sobom nosi (Olweus, 1998).

Pojedini nasilnici djeluju u grupama ili uz podršku grupe, dok se drugi angažuju u nasilju kao izolovani pojedinci što ukazuje na razliku između agresivnog nasilnika i agresivnog djeteta, pri čemu kod agresivnog nasilnika postoji svjesna namjera da se nekome naudi, dok kod agresivnog djeteta to nije

slučaj. Njegova agresivnost je impulsivne prirode i nasumičnog, promjenljivog karaktera u pogledu izbora žrtve. Sva djeca u nekim situacijama ispolje nasilničko ponašanje, ali samo mali broj učenika usvoji takav obrazac socijalnog ponašanja kao stalan. Upravo ova druga grupa predstavlja hronične nasilnike, međutim mali broj učenika to i postane (Shariff, 2009).

Posljedice nasilja u školi

Kod žrtava vršnjačkog nasilja posljedice su brojne. Svakodnevna izloženost vršnjačkom maltretiranju u školi dovodi do osjećanja opšte nesigurnosti u takvim uslovima. Učenik vremenom počinje da osjeća strah od odlaska u školu, razvija negativan odnos prema školskom okruženju i drugim učenicima, što tokom vremena dovodi do slabljenja školskog uspjeha i socijalne izolacije, a samim tim i do osjećanja usamljenosti. Javlja se osjećaj odbačenosti i neadekvatnosti koji doprinose padu samopoštovanja i samooptuživanju.

Izloženost svakodnevnom stresu dovodi do anksioznosti, depresije, dolazi do poremećaja spavanja i ishrane, pada imuniteta, a mogu se javiti i suicidalne misli koje nerjetko budu i realizovane. To implicira da mnogi koji su bili žrtve vršnjačkog nasilja u djetinjstvu mogu da prevaziđu ova neprijatna iskustva i razvijaju normalne socijalne vještine i odnose kao odrasli.

Međutim, nažalost mnogi ne uspevaju da to učine. Po neke pojedince vršnjačko nasilje zaista ostavi ozbiljne i dugotrajne posljedice. Kao posljedica dugotrajne torture javlja se čitav niz internalizovanih psihičkih problema. Kao posljedice mogu se javiti: nisko samopoštovanje, depresija, anksioznost, posttraumatski stresni poremećaj, poremećaj koncentracije, suicidalne misli, prkos, vršnjačka odbačenost, nizak školski uspeh, apsentizam, premještanje u drugu školu, averzija prema školi, loše fizičko zdravlje, delikvencija itd. Kako bi zaštitile sebe od nasilja, neke žrtve se pridružuju socijalnim grupama pojedinaca s problemima u ponašanju, što ih može odvesti u delikvenciju.

Žrtve se, pak, češće od ostalih osjećaju nesigurno u školi i osjećaju da ne pripadaju u školi. Nasilje ostavlja značajne negativne posledice po ličnosti žrtava koje ostaju za čitav život. Izloženost dugotrajnom zlostavljanju od strane vršnjaka dovodi do učvršćivanja navedenih oblika ponašanja, pa oni kasnije kao odrasli ljudi i dalje osećaju anksioznost, depresiju, nesigurnost u sebe, imaju teškoće u partnerskim odnosima i dr. Po pravilu oni nemaju nijednog dobrog prijatelja u odjeljenju i imaju nizak socijalni status u vršnjačkoj grupi. Ipak, oni nijesu nasilni i ne zadirkuju druge, pa se stoga nasilje ne može objasniti posledicom činjenice da žrtve svojim ponašanjem izazivaju vršnjake. Ulogu žrtve izgleda da je posebno teško podnijeti kada je dijete među malobrojnima u odjeljenju. Žrtve doživljavaju manje negativnih osjećanja u odjeljenjima gdje posmatraju drugu djecu koja su takođe žrtve, pri čemu takav negativni kontekst može poslužiti kao zaštitni faktor za pojedine od njih (Popadić, 2009).

Od krucijalne važnosti je da nije potpuno jasan pravac uticaja između viktimizacije i pojedinih negativnih karakteristika pojedinca. Tako, na primjer,

smatra se da nisko samopouzdanje može biti i uzrok i posljedica viktimizacije. Nisko samopouzdanje može biti uzrok nasilju u smislu da takva djeca šalju neki vid neverbalnih signala putem kojih nasilnicima ukazuju da su „lake mete“. Kao posljedica, ono se može javiti ukoliko je viktimizacija dugotrajna, ukoliko žrtva nailazi na odbacivanje vršnjaka, osjeća se bespomoćno i okrivljuje sebe za ono što joj se dešava.

Usljed nemogućnosti da adekvatno odgovore na ponašanje nasilnika, žrtve razvijaju negativnu sliku o sebi, njihovo samopouzdanje opada, postaju izuzetno osjetljive čak i na konstruktivnu kritiku i povlače se iz socijalnih situacija (Nishina, 2004).

Posljedica viktimizacije, a i uzrok, su nisko samopoštovanje i vršnjačka odbačenost. Na primjer, vršnjačka odbačenost može biti uzrok viktimizacije, zbog toga što kada nasilnik napada takvu djecu ne mora strahovati da li će neko od vršnjaka nastojati da ih odbrani.

Do vršnjačke odbačenosti viktimizirane djece može doći zbog straha posmatrača da i sami ne postanu sljedeće mete nasilnika ukoliko su prijatelji viktimizirane djece i pokušaju da im pomognu. U tom slučaju vršnjačka odbačenost se javlja kao posljedica viktimizacije. Kada se razmatra ozbiljnost posljedica nasilja treba uzeti u obzir njegovu učestalost i trajanje.

Nasilje će ostaviti ozbiljnije posljedice ukoliko se češće javlja i traje tokom dužeg vremenskog perioda. Uočeno je da djeca koja su bila izložena učestalom i ozbiljnom nasilju vršnjaka u djetinjstvu ispoljavaju submisivno ponašanje u odraslom dobu kada se nađu u prisustvu dominantnih i agresivnih pojedinaca.

Postavlja se pitanje zašto kod pojedinaca koji su bili relativno kratkotrajno izloženi vršnjačkom nasilju tokom djetinjstva, kao ishod viktimizacije javlja nesposobnost adekvatnog funkcionisanja u socijalnom domenu u odraslom dobu. Jedno od mogućih objašnjenja negativnih posljedica jednokratnih iskustava viktimizacije je da nasilje može izazvati varijantu dječijeg posttraumatskog stresnog poremećaja.

Zaključak

Vršnjačko nasilje u školama predstavlja složen fenomen, a proučavanje njegove prirode, učestalosti, posljedica, kao i mjera i aktivnosti koje se mogu primjenjivati u cilju njegovog smanjivanja, zahtijeva interdisciplinarni pristup. S pedagoškog stanovišta posmatrano, posebno je značajno pitanje kakvu ulogu ima školsko obrazovanje u predupređivanju i smanjivanju vršnjačkog nasilja i na koje sve načine je moguće preventivno i interventno delovati.

Iako ne vrše direktno nasilje nad učenicima, nastavnici i škola, ponekad mogu kreirati situacije koje i te kako mogu biti izvor nezadovoljstva učenika, koje se može ispoljiti u vidu vršnjačkog nasilja. Pedagoška klima zato mora biti kreirana tako da se u školskom ambijentu učenici osjećaju sigurno, poštovano, prihvaćeno, slobodno, da se u njemu poštuju pravila i standardi

ponašanja, potrebe i osjećanja drugih. Jer, koliko će se vršnjačko nasilje razvijati i u kojim sve oblicima zavisi od toga koliko je u konkretnom društvu postignuta demokratizacija obrazovanja, koja proističe iz osnovnih demokratskih postavki koje pretpostavljaju da svaki čovjek ima pravo da bude pošteđen ugnjetavanja i namjernog ponižavanja, kako u cjelini društvenih odnosa, tako i u interpersonalnim i grupnim odnosima u školi.

Pred školom se nalaze brojne mogućnosti kojima se može uticati na smanjenje vršnjačkog nasilja i podsticanje pozitivnih socijalnih interakcija među učenicima, a time i indirektno djelovati na smanjenje školskog uspjeha.

Od izuzetne važnosti za uspjeh primjene preventivnih i interventnih mjera i aktivnosti jeste istovremena primjena takvih mjera i aktivnosti na različitim nivoima djelovanja unutar školskog konteksta: na nivou škole, odjeljenja, na vršnjačkom i individualnom nivou.

Literatura

– Bašić, J. (2009). *Teorija prevencije – Prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*. Zagreb: Školska knjiga.

– Bilić, V. (1999). *Agresivnost u suvremenoj školskoj svakidašnjici*. U Vrgoč, H, ur. *Agresivnost (nasile) u školi*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 43-53.

– Cicvarić, R., Žunić-Cicvarić, J. (2009). *Nasilje u školi*. Užice: Užički centar za prava deteta.

– Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O. and Barnekow, V. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people*. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey, Copenhagen, WHO Regional Office for Europe.

– Nishina, A. (2004). A theoretical review of bullying: Can it be eliminated?. In C. E. Sanders & G. D. Phye (Eds.), *Bullying – Implications for the classroom* (pp. 36-62). USA, San Diego, California: Elsevier Academic Press.

– Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi. Što znamo i što možemo učiniti*. Zagreb: Školska knjiga.

– Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: Institut za psihologiju, UNICEF.

– Popadić, D., Plut, D. (2007). *Nasilje u osnovnim školama u Srbiji-oblici i učestalost*. Psihologija, Vol. 40 (2), str. 309-328.

– Shariff, S. (2009). *Confronting cyber-bullying: What schools need to know to control misconduct and avoid legal consequences*. New York: Cambridge University Press.

– Tešić, V. (1974). *Moralno vaspitanje u školama Srbije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

DETERMINING VIOLENCE IN EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract:

School has an important role in the field of learning and developing pro-social skills, and accordingly in prevention of peer violence. School is described as an institution of formal character in the scientific reference books, and it is one of the significant transmitters and factors of social influences on children and controlled agent of socialization, as the basic context of growing up and direct introduction and preparation of children for active participation in the life of the local community. Students play an important role in creating a school climate that does not support bullying, given the fact that students are more often than teachers present when it happens and aware of the frequency of bullying. It is very important that students become aware of their role in situations of bullying and that they develop appropriate social skills that will enable them to react in appropriate ways. We will determine the concept of schools and violence, highlighting what constitutes school violence, what are the causes and types of violence. Characteristics of school tyrant are also important as well as the consequences of such violence to school.

Key words: *school, violence, school violence, types of violence, consequences of violence, characteristics of abuser.*

Semko R. LOZIĆ¹

ŠKOLA KAO FAKTOR RIZIKA I ZAŠTITNI FAKTOR POJAVE NASILJA

Rezime:

Pojava vršnjačkog nasilja stara je koliko i društvo, ali ona danas ima značaj veći nego ikad. Tokom razvoja ljudskog društva mnogi oblici nasilja bili su odobravani, jer se smatralo da su takva ponašanja poželjna kako bi mladi naučili da se zauzmu za sebe. Vremenom je fizičko nasilje univerzalno prihvaćeno kao oblik nasilja, dok su ponašanja poput nazivanja pogrđnim imenima, ismijavanja, isključivanja iz grupe neopravdano izostajala iz ovog pojma. Da bismo mogli prepoznati nasilje među vršnjacima neophodno je da budemo upoznati s raznovrsnim oblicima u kojima se javlja. Prije svega, važno je definisati pojam nasilja i navesti što taj pojam podrazumijeva, zatim definisati faktore rizika i načine prevencije nasilja.

Ključne riječi: škola, nasilje, prevencija nasilja, škola kao faktor rizika, škola kao zaštitni faktor.

Uvodne napomene

Možemo slobodno reći da je nasilje nesumnjivo vrlo stara pojava u školi. Većina odraslih, još iz svojih školskih dana, pamte pojavu nasilja kao čestog i kontinuiranog uznemiravanja i napada od strane vršnjaka ili grupe vršnjaka. Malo je onih koji se ne sjećaju učenika u svom razredu koji su bili odbačeni od ostalih, s kojima niko nije htio da sjedi, kojima se cijeli razred rugao, izazivao ih, pa čak i fizički zlostavljao. Većina istraživača i teoretičara koji se bave problemima vršnjačkog nasilja smatra da je vršnjačko nasilje odraz cjelokupne situacije u jednom društvu. U društvima u kojima se delikventno ponašanje i kriminal ne sankcionišu na adekvatan način, mladi se poistovjećuju s „negativnim heroijma“ i to dovodi do povećane stope nasilja u tim društvima. Dakle, učenjem po modelu može se u određenoj mjeri objasniti

¹ Mr Semko R. Lozić, Gimnazija „Travnik“, Travnik, Bosna i Hercegovina

pojava vršnjačkog nasilja. Kao posljedica ovakve vrste učenja, može doći do prihvatanja novih oblika agresivnog ponašanja, do dezinhibicije do tada inhibiranih, do obnavljanja napuštenih, kao i do usvajanja i primjenjivanja različitih oblika agresivnog ponašanja na nove situacije u kojima agresivno ponašanje ranije nije bilo ispoljavano.

Svakako da vršnjačko nasilje kod djece dovodi do negativnih posljedica, kako fizičkih tako i psiholoških, koje mogu biti brojne i koje mogu trajati veoma dugo. Da bi se tendencija porasta vršnjačkog nasilja zaustavila, a ovaj fenomen suzbio potrebno je angažovati cijelo društvo, uključujući učenike, nastavnike, roditelje i medije. Zbog toga su istraživanja ovog fenomena od izuzetnog značaja, kako za samo razumijevanje problematike, tako i za koncipiranje preventivnih interventnih programa koji bi značajno mogli doprinijeti smanjivanju i suzbijanju pojave vršnjačkog nasilja u školama.

Kada je riječ o nasilju u školi, evidentno je da na pojavu školskog nasilja utiču sve promjene koje se događaju u političkim, socijalnim, naučnim i obrazovnim strukturama u društvu i u skladu sa tim, ono je odraz cjelokupne situacije u jednom društvu.

Da bi smo bolje razumjeli koji faktori rizika postoje i koji su zaštitni faktori pojave nasilja u školi, u radu ćemo najprije definisati nasilje i utvrditi koje vrste i oblici nasilja postoje, a zatim ćemo analizirati koje vrste prevencija postoje i koji su primjeri programa za prevenciju nasilja u školama zastupljeni.

Pojam nasilja

Nasilje je složen pojam, složeniji nego što su to omogućavali redukcionistički pristupi koji su nasilje uglavnom shvatali kao direktnu i to pretežno fizičku/somatsku štetu. Obuhvatnije definisanje nasilja uvažava i strukturne forme jer nasilje postoji kada su ljudska bića pod takvim uticajem da je njihova aktuelna somatska i mentalna ostvarenost ispod nivoa njihove potencijalne ostvarenosti. Definišući nasilje na taj način, Galtung (1969) ističe da istraživanje nasilja ne treba ograničiti samo na direktne tjelesne posljedice fizičkog nasilja, već ga treba posmatrati kao način ograničavanja ljudi u svakodnevnom životu i mogućnosti ostvarivanja sopstvenih potencijala.

Svjetska zdravstvena organizacija, definiše nasilje kao „namjernu upotrebu fizičke sile ili moći, u aktuelnom obliku ili kao prijetnju protiv sebe, druge osobe, grupe ili zajednice, koja rezultira povredom ili je veoma vjerovatno da će rezultirati povredom, smrću ili psihološkom štetom, teškoćama u razvoju ili deprivacijom“ (Babović, 2015).

Kad je riječ o nasilju koje se dešava u školi, ono je najčešće zastupljeno među vršnjacima. Međutim, vršnjačko nasilje se u javnosti najčešće vezuje za školu, što je samo djelimično tačno, jer ono može da se javi među djecom ne samo u školi već i bilo gdje, gdje se nađu djeca sličnih godina, u domovima za djecu, u vrtićima, na igralištu, terenu, u parku gdje se igraju, u sportskom klubu, na rođendanskom druženju i drugim situacijama.

Izrazom vršnjačko nasilje označava se nasilno ponašanje koje neko dijete ili grupa djece primjenjuje prema drugom djetetu s namjerom da se tom djetetu nanese bol, strah, sramota i poniženje, jednom rječju da mu se nanese patnja. Pri tome, nasilno ponašanje se ne odnosi samo na fizičko, već i na verbalno i socijalno nasilje. Bez obzira na termin koji se koristi, suština pojave jeste da u činu nasilja uvijek postoji nesrazmjera moći između onoga koji čini i onoga koji trpi nasilje. Pojedinaac ili grupa koja čini nasilje je uvijek u poziciji moći i tu moć zloupotrebljava da bi drugome nanijela bol i patnju.

Akteri vršnjačkog nasilja mogu biti djeca kao žrtve ili nasilnici, ili i kao žrtve i nasilnici. Takozvani „čisti nasilnici“ imaju visok socijalni status, svi u školi ih znaju i svi ih se boje. Za razliku od njih „čiste žrtve“ nikada ne zlostavljaju, a zatim pokušavaju, uglavnom neuspješno da zlostavljaju druge. Ova grupa ima najnepovoljniji ishod po mentalno zdravlje. Oni su socijalno stalno poraženi. Najčešće su pod jakim uticajem i vođstvom dominantnog nasilnika, a ostala djeca prepoznaju niži socijalni položaj nasilnika/žrtve pa počinju i sami da ih zlostavljaju.

Nasilje nad djecom se u svakom društvu manifestuje na drugačiji način. Nasilni činioci ne predstavljaju tek interakciju između djeteta i jednog ili više pojedinaca, već je u pitanju znatno složeniji društveni fenomen. Postupci i prakse koje ugrožavaju opstanak djeteta, podrivaju blagostanje i ometaju njihov razvoj, uslovljeni su brojnim determinantama i faktorima. Ti faktori potiču sa više nivoa – nivoa pojedinca, nivoa interpersonalnih odnosa, kao i nivoa zajednice u kojoj ljudi žive. Oni su u stalnoj interakciji s institucionalnim i strukturnim determinantama koje su tjesno povezane se kulturalnim kontekstom. Svi ovi višestruki faktori određuju rizike za pojavu nasilja i mogu se razlikovati u odnosu na pol, uzrast i različita statusna obilježja, stvarajući uslove u kojima se nasilje češće ispoljava (Babović, 2015).

Potencijalna žrtva nasilja jeste dijete koje je submisivno, defanzivno, introvert s niskim samopoštovanjem. Ovakvo dijete će i na najbezazlenije opaske reagovati plaćem, povlačenjem, izolovanjem od društva. Plašljivo, tiho i povučeno dijete omiljena je meta onih koji vole da svoju snagu demonstriraju nad drugima bilo fizičku ili psihičku. Nepotrebno je naglašavati da bi roditelji morali da imaju uvid u ponašanje i raspoloženje svoje djece. Jako trzanje na iznenadne zvuke, mijenjanje maršute odlaska ili vraćanja iz škole, kašnjenje u školu, modrice po tijelu, takođe mogu biti pokazatelj da se nad djetetom vrši neki oblik nasilja. Stalne glavobolje, bolovi u stomaku, ukoliko nijesu izgovori za pismene vježbe, mogu biti alarmantni signali. Nestanak ličnih stvari i veći zahtjevi za džeparac mogu značiti iznuđivanje novca. Naravno, ako se isključi mogućnost da je dijete počelo da puši ili konzumira neku psihoaktivnu supstancu.

Razlozi zašto djeca vrše nasilje mogu biti raznoliki. Neka djeca, naročito mlađeg uzrasta, nemaju adekvatan uvid u sopstveno ponašanje. Tako za njih nema određenu težinu rečenica koja podrazumijeva ismijavanje drugog djeteta

zbog fizičkih ili materijalnih nedostataka. Starija braća ili sestre, odrasli ljudi kojima se dive ili jednostavno likovi iz akcionih filmova mogu i te kako biti modeli za imitaciju i kreiranje sopstvenog imidža. Komunikacija s vršnjacima je vještina koja se uči, tako da je moguće da je djeca usvoje na neadekvatan način. U tom slučaju „ko tebe kamenom, ti njega sa dva“ može biti jedini naučeni model komunikacije. U djetinjstvu je pripadnost grupi od izuzetne važnosti. Ali ako ste u grupi, onda se morate i ponašati kao njeni članovi. To bi značilo da se pojedina djeca i ne bi izolovano tako ponašala ukoliko ih drugovi ne bi nagovarali na nasilje (Babović, 2015).

Djeca koja prolaze kroz neki težak period u životu, gubitak ili razvod roditelja, selidba ili nešto slično, mogu svoje nezadovoljstvo pokazati i kroz agresiju nad drugom djecom. Roditelji ili staratelji bi u tom slučaju morali više pažnje posvećivati djetetu koje je nespremno za novonastalu situaciju i potražiti pomoć stručnih lica. Nasilje će vršiti i dijete koje je i samo žrtva porodičnog nasilja ili se u porodici toleriše ovakav vid ponašanja. Roditelji koji su bez saosećanja i topline ili previše popustljivi ne postavljaju granice u ponašanju, odgovorni su za nasilno ponašanje djece.

Takođe, stereotipni način mišljenja, sistem vrednosti i mentalitet utiču na razvoj ličnosti svakog od nas, moguće i negativno. Kada govorimo o vršnjačkom nasilju uopšteno, nije na odmet spomenuti najvažnije činjenice koje ističe dr Alan Bin (2004), profesor na Odsjeku za posebno obrazovanje na univerzitetu Marej u Kentakiju. Prva činjenica govori o tome da je vršnjačko nasilje više od zadirkivanja. Zadirivanje je najčšći tip vršnjačkog nasilja i za dječake i djevojčice u školi. Odmah poslije toga nalazi se fizičko zlostavljanje (kod dječaka) i protjerivanje iz društva (kod djevojčica). Većina istraživača smatra da vršnjačko nasilje pretpostavlja neuravnoteženost fizičke ili mentalne moći, tako da je siledžija jači ili djeluje jači od žrtve. Druga činjenica je da nasilnik može biti bilo ko. Nasilnici su djeca koja imaju potrebu da se osjećaju moćno i koja su shvatila da nasilništvo donosi rezultate. Ono što ih razlikuje od djece koja samo povremeno zadirkuju druge jeste obrazac ponovljenog fizičkog ili mentalnog zastrašivanja. Treća činjenica kaže da žrtva može biti bilo ko. Manje znamo o žrtvama nego o nasilnicima. Djeca mogu biti žrtve nasilništva zbog svog fizičkog izgleda, nekog manira ili prosto zašto što se ne uklapaju. Djeca sa smetnjama u razvoju ili djeca koja pate od hroničnih bolesti jesu česte mete. Četvrta činjenica pokazuje da nasilništvo nije isključivo savremeni problem. U engleskom romanu „Školski dani Toma Brauna“ s polovine XIX vijeka autor Tomas Hjuz slikovito je opisao događaj iz jednog engleskog internata u kome grupa starijih dječaka pokušava da opeče mlađeg, uživajući u tome. Peta činjenica kaže da nasilništvo utiče na svakoga. Ona djeca koja su svjedoci nasilja nad svojim vršnjacima često se plaše da govore o tome, možda i zbog toga što razmišljaju da i oni mogu proći kao žrtve. Naravno, ne ignorišu sva djeca nasilje među svojim vršnjacima, ali miješanje u ovaj problem svakako ima visoku cijenu.

Činjenica je, takođe, ovdje šesta po redu, da je nasilništvo ozbiljan problem. Odrasle osobe ili štiti zakon, ili im se po zakonu sudi, u zavisnosti od toga da li su u ulozi žrtve ili nasilnici. Smatra se da sa djecom nije tako, i da samo trećina zločina nad djecom biva prijavljena. Nasilnici se često kriju iza tvrdnje da su se samo igrali. Zaista, i jeste ponekad teško napraviti razliku između zadirkivanja u igri u kojoj neko nekoga povređuje, i nasilništva i zlostavljanja. Povreda koja se žrtvi na ovaj način nanese socijalne je i emocionalne prirode i nije vidljiva kao neka fizička povreda. To se može izbjeći jedino kad se u komunikaciji ne koriste nikakvi nasilni izrazi (Đurić, 1998).

Činjenice o kojima smo da sada govorili odnose se na nasilništvo kao pojavu, na njegove odlike. Međutim, niz činjenica pokazuje i da se može raditi na sprečavanju nasilništva i na pomoći djeci koja su zlostavljana. Prva od njih, a sedma po redu, odnosi se na to da možemo zajedno raditi na pronalaženju rješenja.

Treba naučiti vještine upješnog rješavanja sukoba. Školama se predlažu tri „ključne riječi“ čije bi poštovanje doprinijelo smanjenju pojave nasilništva. Prva riječ je *pravilo*. Poštovanje pravila bi pokazalo da roditelji i nastavnici kontrolišu sva dešavanja i neće dozvoliti da bilo koji učenik povrjeđuje druge, ni fizički, ni mentalno. Druga riječ je *pravo*. Odnosi se na to da svaki učenik ima pravo da ne bude zlostavljan ni na koji način i pravo da uči u sredini koja je za njega i za druge bezbjedna (Đurić, 1998).

Treća riječ je *odgovornost*. Ona se odnosi kako na nastavnike, tako i na učenike. Nastavnici treba da imaju odgovornost za nadzor nad učenicima, a sami učenici moraju biti svjesni svoje odgovornosti vezane za poštovanje prava drugih učenika, kao i za svoja prava. Primjećeno je da ideja vršnjačkog posredovanja daje dobre rezultate, a ona se sastoji u obuci učenika da planski pomažu drugima, svojim vršnjacima, u prevazilaženju međusobnih razlika.

Osma činjenica pokazuje da će sveobuhvatan plan dati najbolje rezultate. U tom smislu treba utvrditi konkretne zadatke kojima ne bi bili obuhvaćeni samo nastavnici, roditelji i učnici, već i predstavnici lokalne zajednice i drugih institucija koje bi mogle biti od koristi u rješavanju problema nasilništva i u njegovom sprečavanju. Misli se na jasno i odlučno kažnjavanje svih oblika nedozvoljenog ponašanja, formiranje tima za stvaranje bezbjednije atmosfere u školi koji može uključiti i policiju ako je neophodno, praćenje osoba koje ulaze u školski prostor, pomaganje učenicima u savladavanju i oslobađanju od bijesa i napetosti, nagrađivanje učenika koji se lijepo ponašaju i sl. (Đurić, 1998).

Bitna je činjenica i da se ugroženoj djeci može pomoći. Odrasli bi morali posmatrati kako se učenici suočavaju s problemom, jer tako mogu uočiti znake koji bi upozorili na moguću pojavu nasilništva i ukazali na nasilnike i njihove žrtve. Na kraju, škole su odgovorne za zaštitu učenika, a moglo bi se dodati da odgovornost imaju i druge institucije koje se bave radom s djecom. Djeca ne mogu dobro da uče ako su zabrinuta za svoju bezbjednost. Uznemirenim učenicima, kako nasilnicima tako i žrtvama, potrebna je podrška sredine da bi mogli da uče i da se razvijaju.

Vrste i oblici nasilja

U odnosu na oblik, intenzitet i trajanje možemo reći da postoje različite podjele nasilja. Različite oblike nasilja je vrlo često teško jasno razdvojiti, jer se često preklapaju i kombinuju.

Nasije može biti pasivno, u vidu zlostavljanja i zanemarivanja i aktivno, u vidu fizičkog, psihološkog ili seksualnog zlostavljanja različitog intenziteta. O zanemarivanju i zlostavljanju govorimo kada odrasli namjerno uskraćuju ili lišavaju dijete njegovih bazičnih potreba i to: fizičkih (za hranom, snom, smještajem, odjećom, lijekovima), psiholoških (za ljubavlju, pažnjom, saznanjem) i socijalnih (za njegovom i nadzorom). O fizičkom zlostavljanju govorimo kada su prisutni udarci, bacanje, sječenje, trešenje, davljenje, kao i drugi oblici primjene fizičke sile. O psihičkom zlostavljanju govorimo kada su prisutne namjerne uvrede, prijetnje, ucjene, ponižavanje, kao i drugi vidovi psihičke torture. Psihičko zlostavljanje je često uvod u fizičko zlostavljanje ili njegov čest pratilac. Seksualno nasilje podrazumijeva seksualne prinude i ucjene, silovanje, bludne radnje, incest, izlaganje, snimanje i slikanje nage djece, navođenje djece na prostituciju i slično (Srna, 2003).

Sljedeća podijela nasilja govori o tome da nasilje može biti pojedinačno (osoba na osobu) i kolektivno (kada se anonimni, u masi bezlični nasilnici organizuju u pljački, paljevini, rušenju ili silovanju, stvarajući sebi iluziju pripadnosti i zajedništva). Kada organizovane grupe i klanovi vrše nasilje, ono može biti okrenuto ka drugim ljudima, kao i međusobno. U društvena nasilja spadaju ratovi, tiranija i terorizam.

Na osnovu konteksta u kome se nasilje odvija, možemo razlikovati institucionalno, vršnjačko i porodično nasilje. Pod institucionalnim nasiljem podrazumijeva se nasilje u institucijama koje se brinu o djeci i mladima, kao što su vrtići, škole, školski i popravni domovi, kampovi, ustanove za smještaj djece bez roditeljskog staranja. Ono podrazumijeva psihološki surove i fizički grube oblike vaspitanja i kontrole i zanemarivanja djece, seksualne i druge zloupotrebe, eksploataciju, kao i različite oblike nasilja koje sprovode djeca nad drugom djecom unutar pomenutih institucija (Srna, 2003).

Najčešći oblici vršnjačkog nasilja podrazumijevaju široki spektar od verbalne agresije i prijetnje batinama, preko otimanja i uništavanja stvari, prinude ili ucjene, iznuđivanje novca i različite vrste uzimanja „reketa“, ismijavanja, ponižavanja, batina i drugih oblika fizičkog povređivanja, do oružanog ili seksualnog napada.

U zavisnosti od autora i literature, podjele na vrste i oblike nasilja, mogu biti različite. Pa tako je Sinobad (2005) nasilje podijelila na fizičko, psihološko i seksualno nasilje.

Fizičko nasilje je najrasprostranjenija vrsta vršnjačkog nasilja u školama. Javlja se u različitim oblicima – od čistog fizičkog nasilja, do pojave fizičkog nasilja u kombinaciji s psihološkim.

Ono postoji kada je prisutan direktni fizički napad na žrtvu, kada neko zadaje ili nastoji da zada povredu ili neugodnost drugom. Fizičko nasilje se može javiti sporadično, može biti učestalije i trajnije, i samim tim, može da sa sobom nosi i trajnije i ozbiljnije posljedice.

Psihološko nasilje se vrši verbalnim i neverbalnim napadom, kao i namjernim isključivanjem i zapostavljanjem od strane vršnjaka. Verbalni napadi mogu biti: prijetnje, ruganje, zadirkivanje, vrijeđanje. Neverbalni napadi su kveljenje, nepristojni pokreti, namjerno isključivanje nekoga iz društva ili odbijanje da se udovolji željama druge osobe. Posljedice psihološkog nasilja su višestruke: gubitak samopouzdanja, demoralisanost, stresno stanje, često odsustvovanje iz škole usljed psihosomatskih bolesti.

Seksualno nasilje – uznemiravanje je svaka situacija u kojoj je pojedinac predmet ponašanja sa očiglednom seksualnom konotacijom, u kojoj se žrtva tretira kao seksualni objekat. Seksualno nasilje podrazumijeva fizički kontakt, kao što je dodirivanje intimnih djelova tijela ili priljublivanje tijela uz tijelo.

Seksualno uznemiravanje obuhvata verbalne i neverbalne seksualne insinacije, „skidanje pogledom“, postavljanje neugodnih pitanja, izlaganje žrtve pornografskom sadržaju, egzibicionizmu i voajerizmu. Seksualno uznemiravanje može se tumačiti na više načina, Jerković i Pivk (2008) ga objašnjavaju kao ponašanje koje ispunjava tri uslova: to je ponašanje seksualne prirode koje se manifestuje kroz verbalnu ili neverbalnu komunikaciju, kao i putem fizičkog kontakta; to je neželjeno ponašanje, neodobravano od strane lica prema kojima se vrši; to je ponašanje u kojem kriterijum „uznemiravanja“ postavlja osoba koja trpi uznemiravanje preko subjektivnog doživljaja neprijateljske, ponižavajuće ili uvrjedljive atmosfere.

Baldri (2003) nasilje dijeli na direktno i indirektno. Pod direktnim podrazumijeva fizičko povrjeđivanje, nazivanje pogrđnim imenima, uzimanja tuđih stvari i prijetnje. Pod indirektnim se podrazumijeva širenje glasina i namjerno odbijanje da se razgovara s određenom osobom. U skladu sa tim, možemo razlikovati direktnu i indirektnu viktimizaciju. Pod direktnom viktimizacijom se podrazumijevaju situacije kada učenik trpi prijetnje i kada ga neko naziva pogrđnim imenima, kada je izložen fizičkim napadima, povredom i otimanju stvari od strane vršnjačkog nasilnika. Pod indirektnom viktimizacijom podrazumijevamo situacije kada je žrtva izolovana od društva, vršnjaka, kada vršnjaci ne žele da razgovaraju sa žrtvama i kada o žrtvi šire glasine.

Dorontić (2006) smatra da se vršnjačko nasilje može podijeliti na: verbalno (omalovažavanje, dobacivanje, prijetnje); socijalno (ignorisanje, ogovaranje, spletkarenje, izbjegavanje, tračarenje); psihičko (preteći pogledi, praćenje, oštećenje imovine, krađe) i fizičko (udaranje, guranje).

Elektronsko ili sajber nasilje je oblik vršnjačkog nasilja koji sve više zaokuplja pažnju, kako učitelja, nastavnika, roditelja i svih članova društva.

Ovaj oblik nasilja podrazumijeva svako nasilje koje se sprovodi pomoću interneta i mobilnih telefona, a čini ga široki dijapazon od slanja uznemirujućih

i pretećih poruka do stavljanja na internet portale snimaka u kojima postoji vršnjačko nasilje prema nekom od učenika. Navodi se više vrsta ovog tipa nasilja (Ortega i sar., Willard, prema Popadić, 2009):

- Elektronske poruke koje sadrže vulgarnosti i uvrede,
- Slanje prijetećih poruka,
- Ocrnjivanje i optuživanje drugog slanjem glasina i laži, da bi se nekome uništila reputacija ili pokvarili odnosi s drugima,
- Lažno predstavljanje: nasilnici se predstavljaju kao druga osoba (koristeći njen nadimak, šifru i slično), čineći stvari koje toj osobi uništavaju ugled i dovode je u sukob sa drugima,
- Indiskrecija – otkrivanje nečijih tajni, podataka i slika koji nijesu namijenjeni javnosti,
- Namjerno izbacivanje nekoga iz *online* grupe (forum, diskusionih lista i sl.).

Nasilje, takođe, može imati različite oblike:

Fizičko nasilje se odnosi na ponašanje koje dovodi do stvarnog ili potencijalnog tjelesnog povređivanja djeteta ili učenika. Primjeri fizičkog nasilja su: udaranje, šutiranje, guranje, šamaranje, čupanje, davljenje, bacanje, gađanje, napad oružjem, trovanje, paljenje, posipanje vrućom vodom, uskraćivanje hrane, sna i slično.

Emocionalno/psihološko nasilje odnosi se na ono ponašanje koje dovodi do trenutnog ili trajnog ugrožavanja psihičkog i emocionalnog zdravlja i dostojanstva djeteta/učenika. Odnosi se i na situacije u kojima se propušta obezbjeđivanje prikladne i podržavajuće sredine za zdrav emocionalni i socijalni razvoj u skladu s potencijalima djeteta/učenika. Emocionalno nasilje i zlostavljanje obuhvata postupke kojima se vrši omalovažavanje, etiketiranje, ignorisanje, vrijeđanje, ucjenjivanje, nazivanje pogrđnim imenima, ogovaranje, podsmijavanje, ismijavanje, neprihvatanje, iznuđivanje, manipulisanje, prijetnja, zastrašivanje, ograničavanje kretanja djece/učenika, kao i drugi oblici neprijateljskog ponašanja.

Seksualno nasilje i zloupotreba djece/učenika podrazumijeva njihovo uključivanje u seksualnu aktivnost koju ona ne shvataju u potpunosti, za koju nijesu razvojno dorasla i koja ima za cilj da pruži uživanje ili zadovolji potrebe druge osobe. Seksualnim nasiljem se smatra: seksualno uznemiravanje – lascivno komentarisanje, etiketiranje, širenje priča, dodirivanje, upućivanje poruka, fotografisanje, telefonski pozivi i slično, navođenje ili primoravanje djeteta/učenika na učešće u seksualnim aktivnostima, bilo da se radi o kontaktnim ili nekontaktnim aktivnostima; korišćenje djece/učenika za prostituciju, pornografiju i druge oblike seksualne eksploatacije (Gašoč-Pavišić, 2004).

Faktori rizika pojave nasilja

Pojava vršnjačkog nasilja može se posmatrati kao odraz društva. U društvima u kojima se kriminal i ubistva ne sankcionišu na adekvatan način,

mladi se poistovećuju s „negativnim herojima“ i to dovodi do povećane stope nasilja u tim društvima. Dakle, učenjem po modelu može se u određenoj mjeri objasniti pojava vršnjačkog nasilja. Na osnovu ovakve vrste učenja, može doći do prihvatanja novih oblika agresivnog ponašanja, do dezinhibicije do tada inhibiranih, do obnavljanja napuštenih, kao i do usvajanja i primjenjivanja različitih oblika agresivnog ponašanja na nove situacije u kojima agresivno ponašanje ranije nije bilo ispoljavano (Rot, 2003).

Gašić-Pavišić (2004) ističu da na pojavu vršnjačkog nasilja utiču sve promjene koje se događaju u političkim, socijalnim, naučnim i obrazovnim strukturama u društvu, i u skladu sa tim, školsko nasilje je odraz cjelokupne situacije u jednom društvu. Vršnjačko nasilje predstavlja interdisciplinarni problem, a pedagogija je samo jedna od nauka koja se bavi problemima vršnjačkog nasilja.

Kao faktori rizika koji dovode do nasilja, navode se podaci da roditeljsko vaspitanje i uslovi u kojima dijete raste utiču na pojavu nasilništva kod djece, kroz četiri faktora. Prva dva faktora se odnose na dimenzije roditeljstva, na roditeljsku toplinu i roditeljski nadzor. Djeca roditelja koja su nisko na dimenziji topline roditeljskog stava, roditelja koji nijesu emotivno osjetljivi na djetetove potrebe, koji pružaju malo emotivne podrške, pažnje i zanimanja za dijete, češće su neposlušna, agresivna i pokazuju probleme u ponašanju. Nedostatak topline i pažnje, posebno u najmlađem uzrastu, povećava opasnost od kasnije nasilnosti dječaka i njegovog neprijateljstva prema drugima. Izuzetno je važan bazičan emocionalni odnos roditelja. Bazično negativan emocionalni pristup, čija je karakteristika nedostatak topline i pažnje, nedvosmisleno povećava opasnost od kasnije dječje nasilnosti i neprijateljstva prema drugima. Slaba briga za djecu i neobraćanje pažnje na njihova osjećanja mogu biti značajni faktori rizika za nastanak i ispoljavanje vršnjačkog nasilja. Odrastanje u ovakvoj porodičnoj sredini dovodi do toga da dijete razvije nizak nivo empatije prema drugima (Rigby, 1996).

Roditeljski nadzor, kao druga dimenzija roditeljskog stila, je stepen u kome je dijete nadzirano, disciplinovano i usmjeravano. Djeca kod kojih roditelji ne uspostavljaju jasne granice u odnosu na nasilničko ponašanje prema vršnjacima i odraslima, odnosno djeca čiji su roditelji permisivni prema iskazivanju agresije, povećaće djetetovu agresiju, a i time i povećati opasnost od kasnije nasilnog ponašanja. Ako manifestovana agresivna ponašanja nijesu sankcionisana, dijete u svom repertoaru ponašanja učvršćuje agresivne reakcije i to kroz neusvajanje mehanizama inhibicije agresivnosti. Ako su roditelji uopšteno popustljivi i tolerantni, ako ne postavljaju stroge granice u odnosu na nasilničko ponašanje, nivo djetetove agresivnosti će se povećati.

Tjelesno kažnjavanje i nasilni emocionalni izlivi su treći važan faktor. Djeca koja se nasilno ponašaju prema vršnjacima u školi, kao i oni koji su žrtve, odrasla u porodicama u kojima roditelji imaju tendenciju da budu nasilni jedni

prema drugima ili prema djeci. U ovakvim porodicama, nasilno ponašanje djece i adolescenata se objašnjava kao naučeno ponašanje. U kohezivnim porodicama, manja je vjerovatnoća za razvoj antisocijalnog ponašanja kod djece. Treći faktor vaspitanja koji u značajnoj mjeri povećava rizik od kasnije nasilnog ponašanja među djecom je i emocionalno i fizičko zlostavljanje djeteta od strane roditelja ili staratelja. Osim zlostavljanja djeteta, prisustvovanje nasilja u porodici je faktor rizika za ispoljavanje agresivnog ponašanja, a u skladu sa time i nasilja među vršnjacima kod djece. Često djeca koja prisustvuju nasilju u kući u većem broju zlostavljaju svoje vršnjake na direktan ili indirektan način.

Emocionalno zlostavljanje i prisustvo nasilja u porodici predstavljaju faktore rizika da dijete postane žrtva nasilja. Naime, ta povezanost nije direktna, već kod te djece dolazi do smanjenja samopoštovanja, depresije, straha i slično. To može dovesti do udaljavanja od grupe vršnjaka i izolacije djeteta, što u značajnoj mjeri povećava vjerovatnoću da dijete postane žrtva.

Temperament djeteta predstavlja četvrti faktor rizika za ispoljavanje nasilja kod djece. „Teže vaspitljiva“ djeca imaju više problema u ponašanju. U interakciji sa nedovoljno osjetljivim, nedovoljno strpljivim, nedovoljno istrajnim i nedovoljno stabilnim roditeljima, postoji povećan rizik da ova „teže vaspitljiva“ djeca razviju nesigurnu privrženost i da roditelji reaguju agresivno na ponašanje djeteta. Agresivne reakcije su rezultat zajedničkog djelovanja agresivne ličnosti i spoljašnje stimulacije koja dolazi iz okruženja. Da li će se neko dijete ponašati nasilno, uslovljeno je velikim brojem činilaca u koje spadaju: individualni, vaspitni i situacioni (Rigby, 1996).

Društvoekonomski uslovi u porodici (obrazovni nivo roditelja, visina prihoda i standardi stanovanja), nijesu povezani sa nivoom vršnjačkog nasilja. Nasilnih (i nenasilnih) učenika ima u svim društvenim slojevima, a isto važi i za učenike koji su žrtve.

Pored ovih faktora rizika za agresivno ponašanje kod djece, mogu se navesti i porodični i genetski faktori, poremećena socijalna kognicija, socioekonomski status porodice, interpersonalni uticaji, pripadnost grupama vršnjaka sa problematičnim ponašanjem, uticaj mas medija i širi kulturološki faktori. Pa tako kod djece čiji su roditelji alkoholičari u velikoj mjeri prisutni ekstrenalizirajući problemi u ponašanju, uključujući i poremećaj ponašanja, i poremećaj sa prkošenjem i suprotstavljanjem. Dolazi se do zaključaka da alkoholizam roditelja možda nije direktan i specifičan faktor rizika za pojavu agresivnog i antisocijalnog ponašanja kod djece, već da ovaj faktor deluje indirektno, kao elemenat vaspitnog zanemarivanja. Takođe, činjenica da li je samo jedan ili su oba roditelja alkoholičari, djeluje kao medijator. Osim alkoholizma, kao jedan od rizika navodi se i antisocijalno ponašanje i kriminalitet roditelja.

Agresivnost i antisocijalno ponašanje češće se pojavljuje u jednoj generaciji, a takođe ponekad zahvataju i više generacija jedne porodice (Frick,

Jackson, 1993). Na osnovu kriminaliteta koji je prisutan kod roditelja može se predvidjeti dječija agresivnost i delikvencija. Kod djece čiji su roditelji skloni kriminalu postoji povećan rizik da i djeca razviju takvo ponašanje.

Afektivni odnos u porodicama djece kod kojih se javlja poremećaj ponašanja karakteriše mala količina emocionalne topline i velika količina međusobnog neprijateljstva. Možemo reći da postoji pozitivna korelacija između neprijateljskog odnosa roditelja i djece i antisocijalnog i agresivnog ponašanja, kao i da topao emocionalni odnos između djece i roditelja štiti djecu od eksternalizovanih poremećaja.

Kao faktor rizika za agresivnost kod djece može se navesti i vaspitni stil roditelja koji karakteriše potkrepljenje negativnog ponašanja djece. Ta vrsta potkrepljenja se događa kada roditelji nešto traže od djeteta, dijete odbija da ispuni zahtjev roditelja ili ga ignoriše, a roditelj nije u stanju da se izbori za ispunjenje svog zahtjeva od strane djeteta. Roditelj može početi da prekoriševa i grdi dijete zbog neispunjenog zahtjeva, a ako dijete dosljedno odbija da zahtjev ispuni, situacija može da preraste u glasnu svađu i agresiju roditelja prema djetetu. Na kraju se roditelj povlači i time potkrepljuje djetetovu neposlušnost i agresivnost. Nakon ovakvog iskustva, dijete će i u svom budućem ponašanju, kada ga roditelj prisili da ispuni određene zahtjeve, najvjerojatnije reagovati neposlušnošću i agresijom. Što roditelj više bude postavljao neprijatne zahtjeve po dijete, to će snažnije i intenzivnije biti djetetovo odbijanje i protivljenje. Na taj način dijete uči da mu negativni oblici ponašanja obezbjeđuju uspjeh. Ovakvi obrasci ponašanja između roditelja i djeteta se razvijaju postepeno, da bi vremenom postali sve izraženiji.

Kada je riječ o socijalnoj kogniciji djece, kao faktoru rizika, treba istaći da djeca s problemima u ponašanju, a naročito agresivna djeca, sklona da u socijalnim interakcijama selektivno usmjeravaju svoju pažnju na draži koje po njihovom mišljenju sadrže odriječenu neprijateljsku crtu. Djeca u kontaktu i komunikaciji s vršnjacima opažaju namjernu provokaciju i prijetnju, čak i u situacijama kada se drugi prema njima ponašaju dobronamjerno ili prijateljski. Kao posljedica ovakve socijalne kognicije i percepcije, dolazi do pogoršanja problema u ponašanju te djece, jer oni zapravo sve vrijeme neadekvatno i pogrešno tumače svoje socijalno okruženje (Crick, Dodge, 1996).

Iako nepovoljni socioekonomski status povećava rizik za agresivno i antisocijalno ponašanje, ipak se socioekonomski status porodice ne može smatrati faktorom koji direktno utiče na pojavu agresivnosti. Nizak socioekonomski status, bez prisustva drugih faktora, povezan je samo sa prelaznim oblicima antisocijalnog ponašanja. Moguće je da nizak socioekonmski status ograničava roditelje u njihovim vaspitnim postupcima, što može dovesti do problematičnog i agresivnog ponašanja djeteta (Kilgore i sar., 2000).

Porodično okruženje, uključujući odnos s roditeljima, braćom, sestrama i drugim članovima porodice značajan je za rani razvoj međuljudskih sposobnosti,

samokontrole i moralnog razumijevanja. Osim porodičnog okruženja, grupe vršnjaka mogu imati značajan uticaj na pojavu i održavanje poremećaja ponašanja kod djece i adolescenata. Agresivna djeca koju su vršnjaci isključili iz svog socijalnog okruženja imaju i najveći rizik za antisocijalno ponašanje. To implicira da neprihvaćenost od strane vršnjaka može biti značajan faktor rizika za probleme ponašanja, a naročito ako su prisutni i drugi faktori rizika, kao što su loš školski uspjeh i nedovoljna roditeljska kontrola (Frick, 1998).

Povezanost agresivnog ponašanja i gledanja televizijskih emisija nasilničkog sadržaja objašnjava se tako što gledanje emisija nasilničkog sadržaja može zbog sadržaja koji izaziva uzbuđenje da otkoči agresivne tendencije koje su u određenoj mjeri prisutne kod svake osobe, a redovno gledanje takvih televizijskih emisija može da desenzibilizuje ljude u vezi sa nasiljem, tako da se agresivno ponašanje počinje smatrati prihvatljivim i normalnim, redovno gledanje nasilnog televizijskog programa može modelovati i potkrepiti kognitivne šeme i stavove o nasilju.

Porodica je prva emocionalna i socijalna sredina u kojoj se dijete formira, a roditelji mogu kontinuirano da opažaju sve reakcije i manifestacije ponašanja djece u raznovrsnim situacijama. U zavisnosti od zrelosti i sposobnosti roditelja da se bave vaspitanjem, kao i kulturnog i obrazovnog nivoa porodice, a u skladu s vaspitnim stavovima roditelja, porodica, s jedne strane, može biti optimalna i podsticajna sredina za razvoj djeteta ili sa druge strane, sputavajuća i ograničavajuća. Ovo predstavlja dva ekstremna kontinuma u okviru koga se nalaze varijacije vaspitnih stavova i njihovog uticaja na razvoj djeteta uopšte, a u skladu sa tim i na pojavu agresivnog ponašanja i nasilja kod djece (Rot, 2003).

Škola kao faktor rizika

Školsko nasilje je grupni fenomen koji se odigrava unutar socijalne institucije i među članovima grupe. Zato je ono u velikoj mjeri zavisno od grupnog konteksta u kojem se nasilje dešava, pa i šireg socijalnog konteksta sa karakterističnim normama i običajima. Za određenje školskog nasilja, potrebno je da se ono smjesti u školski kontekst. Učesnici, bez obzira da li su nasilnici ili žrtve, u toj interakciji pojavljuju se kao nosioci uloga koje su im dodijeljene unutar školske strukture. Dakle, za razumijevanje nasilne interakcije bitno je to što su akteri učenici, nastavnici, roditelji đaka. Takva uloga postaje najdominatnija dok se akteri nalaze u prostoru škole, ali se ne vezuje samo za školski prostor, već se interakcija iz tih uloga može produžiti i van škole. Školsko nasilje uključuje i nasilje mladih prema mladima, ali škola nije samo pozornica, već i organizacioni kontekst koji određuje pravila koja na toj pozornici vladaju, koji dodjeljuje uloge djeci i odraslim i uobličava sasvim specifičnu interakciju između njih.

Škola se pojavljuje kao ekološki mikrosistem koji s jedne strane, djeluje kao katalizator na sile koje su odgovorne za nasilnu komunikaciju koja

postoji i van nje, a s druge strane, kreira nove uloge i interakcije koje rađaju specifične oblike nasilja. Školsko nasilje predstavlja opštiji pojam u odnosu na vršnjačko nasilje.

Pod školskim nasiljem podrazumijevamo sve nasilne interakcije koje su u školi mogu događati, kao što su: nasilje odraslih nad učenicima, nasilje učenika nad odraslima u školi, kao i vršnjačko nasilje. Školsko nasilje u našoj zemlji, kao i u većini drugih zemalja se u posljednjih deset godina sve više povećava. Prema podacima dobijenim u istraživanjima, u našim školama je veoma zastupljeno nasilje, naročito verbalno i nasilje u oblasti socijalnih interakcija. Podaci, takođe ukazuju da je svaki četvrti učenik izložen vršnjačkom nasilju u školi, jedna trećina učenika u školama se žali na izloženost nasilju od strane odraslih, a svaki deseti učenik izvještava da je izložen i vršnjačkom nasilju i nasilju od strane odraslih u školi (Gašić-Pavišić, 2004).

Škola kao zaštitni faktor pojave nasilja

Jasno je da je škola, pored porodice, jedan od najvažnijih sastava koji oblikuju djetetovo odrastanje. Škola na brojne načine podučava dijete životu. Podučava ga važnim činjenicama koje će mu biti potrebne da jednog dana na svoj način doprinese društvu, ali mu istovremeno pruža i iskustva koja ga oblikuju kao osobu. Dijete osim znanja u školi razvija brojne vještine – uči kako nekome biti prijatelj, kako funkcionisati u grupi, kako rješavati nesuglasice na primjeren način, kako se odnositi prema drugima s poštovanjem i još mnogo toga. Nastavnici i stručni saradnici imaju nezamjenljivu ulogu u djetetovom životu, odgovorni su za stvaranje sigurne i podsticajne okoline koja će djetetu ili mladoj osobi omogućiti da ostvari svoje obrazovne, ali i lične potencijale. Dio te odgoovornosti je zaštita djece od nasilja među vršnjacima – pojave koja u tu okolinu unosi nesigurnost i strah koji ometaju djetetov put. Nastavnici i stručni saradnici su osobe koje su svakodnevno prisutne u djetetovom životu, utiču na dijete svojim djelovanjem i oblikuju djetetovu okolinu, što ih čini jednim od najvažnijih karika u borbi protiv vršnjačkog nasilja.

Učenici koji sami nijesu uključeni u nasilje već su uključeni kao posmatrači prisutni su u više od 85% slučajeva nasilja. Međutim, iz brojnih razloga, samo 10 do 20% njih je spremno pružiti žrtvi određeni oblik pomoći. Ovi podaci pokazuju da vršnjaci zapravo mogu biti naši najveći saveznici u borbi protiv vršnjačkog nasilja, no da je potrebna naša intervencija kojom ih možemo osnažiti i učiniti spremnijima na reagovanje (Espelage, Swearer, 2003).

Može se uticati na komunikaciju djece sa vršnjacima i tako smanjiti vjerovatnost nastajanja neprihvatljivih oblika ponašanja ili metom nasilja među vršnjacima tako što će se razvijati različite vještine djece i mladih već od najranije dobi. Mnogi preventivni programi naglašavaju važnost podučavanja nenasilnim načinima rješavanja sukoba.

Razvijanje vještina komunikacije kroz podučavanje djece Ja porukama ili asertivnoj komunikaciji može doprinijeti mogućnosti žrtve da se odbrani

i zauzme za sebe ili omogućiti potencijalnom nasilniku način da izrazi svoje želje ili potrebe bez pribjegavanja agresiji da bi postigao svoj cilj. Razvijanje vještina nošenja s ljutnjom može pomoći nasilniku da izbjegne gubitak kontrole i okretanje nasilnim ponašanjima. Podsticanjem empatije možemo značajno doprinijeti prevenciji neželjenih ponašanja određenih učenika te podstaknuti druge da budu spremni priskočiti pomoć žrtvi.

Važno je postaviti jasne granice o nasilju među vršnjacima na nivou škole i razreda. Prisutnost nastavnika tokom odmora je jedan od načina na koji se učenicima šalje poruka da nasilje neće biti tolerisano. Ova poruka može biti učvršćena i oblikovanjem razrednih pravila u vezi s nasilništvom. Iako u svakoj školi vjerovatno postoje određena pravila o tome kako se nositi s neprimjerenim ponašanjima učenika, među njima treba posvetiti posebnu pažnju nasilnim ponašanjima. Da bi učenici u što većoj mjeri prihvatili ta pravila i bili ih spremni i slijediti, bilo bi dobro da ta pravila budu donesena u saradnji s učenicima. Pravila bi trebala obuhvatati tri osnovna područja: vršenje nasilja, vršnjačku pomoć i prevenciju nasilja posvećivanjem pažnje potencijalnim žrtvama. Drugim riječima, ona bi trebala uključivati učeničko obavezivanje da sami neće vršiti nasilje, da će pokušati pomoći zlostavljanim učenicima da i će pokušati uključiti učenike koji su zlostavljani ili koji se obično izostavljaju u svoje društvo. Uključivanjem posljednje grupe učenika u društvo činimo ih manje ranjivima za ponašanje nasilnika, podstičemo osjećaj prihvaćenosti, samopouzdanja i svijest o ličnoj vrijednosti te razvijamo socijalne vještine koje potencijalnoj žrtvi mogu pomoći da se ubuduće odbrani od nasilnika. Oblikovanju ovih pravila trebao bi prethoditi raniji korak, a to je osvješćivanje prisutnosti i značaja vršnjačkog nasilja jer na taj način učenici postaju sposobni prepoznati različita neprihvatljiva ponašanja, usvajaju alternativne načine ponašanja te osvješćuju svoju ulogu posmatrača i uče kako mogu doprinijeti zaustavljanju nasilja (Espelage, Swearer, 2003).

Kad je riječ o pravilima, veoma je važno da se sprovede dosljedno. Dosljednost može uključivati negativne posljedice neprimjerenih ponašanja, ali i pozitivne posljedice kojima se potkrepljuju ponašanja koja žele da se podstiču. Negativne posljedice, odnosno kazne, bi trebale biti lako primjenjive, primjerene uzrastu, polu i ličnosti učenika te bi trebale sadržavati određeni stupanj nelagode, ali bez neprijateljskog postupanja. Ukoliko je moguće, posljedice bi se trebale dogovoriti zajedno s učenicima. Negativne posljedice moraju biti uravnotežene pohvalama. One pozitivno utiču na atmosferu u razredu, šalju učenicima poruku da primjećujemo njihov trud te čine učenike spremnijima prihvatiti kritiku zbog određenog ponašanja. Učenici se mogu pohvaliti zato što se recimo na različite načine trude da se drugi u razredu dobro osjećaju, jer su nekome priskočili u pomoć kada mu je to bilo potrebno ili pozvali odrasle u pomoć, jer u odnosu na inače nijesu učestvovali u nasilništvu i slično.

Jedan od načina da škola spriječi ili zaustavi nasilje, odnosno njeni zapošljeni, prevashodno učitelji, nastavnici i stručni saradnici jeste da budu

dostupni. Važno je naglasiti učenicima da se uvijek mogu obratiti za pomoć. Vršnjačko nasilje je problem u kojem je djeci potrebna pomoć i zaštita odraslih. Obični sukobi podrazumijevaju jednake početne pozicije, dok je u slučaju vršnjačkog nasilja moć na strani nasilnika. Zanemarivanje vršnjačkog nasilja ono se produbljuje, a njegove posljedice za sve uključene postaju snažnije, stoga je otvorenost i dostupnost odraslih iz škola od velike važnosti.

Činjenica je da se najveći dio nasilništva među vršnjacima zapravo događa u školi, a ne na putu do škole ili iz škole. Praksa je pokazala da vjerovatnost nasilništva manja što je veći broj nastavnika koji su prisutni tokom odmora i pauza za ručak, odnosno ukazala je na važnost nadzora nad učenicima. Riječ nadzor ponekad ima negativne konotacije, no zapravo se radi o dostupnosti nastavnika učenicima kojima je potrebna pomoć. Sama njihova prisutnost povećava vjerovatnost da će nasilje biti primjećeno i na vrijeme zaustavljeno, što obeshrabruje nasilnike. Pri tome je važno da nastavnici budu spremni intervenisati te da to radije učine prerano, nego da propuste priliku da se umiješaju prije nego što dođe do većih posljedica. Suzdržavanje od uplitanja zapravo je prećutno odobravanje nasilništva. Takođe, je važno da se posebna pažnja obrati na mjesta koja učenici doživljavaju kao najnesigurnija (Espelage, Swearer, 2003).

Ne smijemo zanemariti edukaciju nastavnika, kao način da se nastavnici lakše nose s izazovima prevencije i intervencije u slučajevima vršnjačkog nasilja, stoga je vrlo važno omogućiti im primjerenu edukaciju. Mogu biti edukovani od strane stručnog saradnika ali i nastavnika koji želi kolegama prenijeti svoja iskustva. Učinkovita edukacija bi trebala da sadrži elemente osvješćivanja važnih aspekata nasilja među vršnjacima te praktične, lako primjenjive smjernice o postupanju u pojedinim svakodnevnim situacijama. Takođe, pored edukacije nastavnika, važna je i edukacija roditelja da bi se uspješno nosili s problemom nasilja među vršnjacima. Roditelji koji su svjesni problematike nasilja među vršnjacima i važnosti posvećivanja pažnje toj temi mogu biti vrijedni partneri u prevenciji nasilja među vršnjacima ili njegovom zaustavljanju.

Da bi škola mogla da predstavlja zaštitni faktor u prevenciji i suzbijanju nasilja važno je da ispunjava sljedeće uslove. Najpre učitelji i nastavnici treba da podstiču uspjeh u školi jer pozitivan školski ambijent je onaj u kome se podstiče stav da sva djeca mogu postići uspjeh u školi i da se mogu pristojno ponašati, a da se istovremeno poštuju individualne razlike. Zatim, učenici čije porodice aktivno prate njihov uspjeh, kako u školi, a i izvan nje, imaju više šanse da postignu uspjeh u školi, a manje šanse da budu uključeni u neke društveno nepoželjne aktivnosti. Lokalna zajednica ima važnu ulogu jer svi relevantni društveni akteri moraju biti angažovani na stvaranju sigurnog školskog ambijenta. Škole koje blisko saraduju sa roditeljima, državnim organima i lokalnom zajednicom, mogu imati koristi od svih njih. Kada su ove veze slabe, raste opasnost od nasilja u školama.

Istraživanja ukazuju da jedan od najbitnijih faktora za sprečavanje nasilnog ponašanja učenika predstavlja pozitivan odnos s odraslima, koji mogu pomoći kada je to potrebno. Uspješne škole takođe neguju pozitivne odnose među učenicima, podstičući učenike da se međusobno pomažu, a i da se prijatno osjećaju pomažući drugima, kada im je to potrebno. Djeca dolaze u školu s različitim shvatanjima, a veoma često s pogrešnim mišljenjima o smrti, nasilju i upotrebi oružja. Škola može smanjiti sigurnosne rizike, učeći i informišući djecu o opasnosti vatrenog oružja, kao i odgovarajućim strategijama za kontrolisanje emocija, izražavanje ljutnje na prikladan način i rješavanje sukoba. Glavni izvor sukoba u mnogim školama jeste diskriminacija ili privilegovanost učenika zbog njihove nacionalnosti, spola, rase, socijalnog položaja, vjeroispovesti, invaliditeta itd.

Vršnjaci su grupa koja najčešće unaprijed zna nešto o potencijalnom pojavljivanju odrijeđenih sigurnosnih rizika u školi. Škole moraju da pronađu načine na koje učenici mogu diskretno, bez opasnosti po sebe, prijaviti problematično ponašanje, što može dovesti do opasnih situacija. Veoma je važno da se djeca osjećaju sigurno, kad izražavaju svoje potrebe, strahove i brige zapošljenima u školi. Kada im je uskraćen pristup odraslima, koji bi trebalo da se brine o njima, javlja se osjećanje izolacije, odbačenosti i razočarenja, čime se povećava i vjerovatnoća za pojavu nepoželjnog ponašanja.

Školski programi, koji se odvijaju prije i poslije nastave, mogu biti djelotvorni u prevenciji nasilja. Uspješni programi se dobro nadgledaju i omogućavaju djeci podršku kao i različite aktivnosti, počev od savjetovanja, mentorskog rada, bavljenja umjetnošću, volonterski rad, rad u sekcijama, rad na računarima i pomoć u izradi domaćih zadataka. Pored obrazovne uloge, škola mora veću pažnju posvetiti odgojnoj komponenti, odnosno, mora pomoći učenicima da postanu dobri građani. Ona mora promovisati univerzalne vrijednosti, kao što su poštenje, ljubaznost, odgovornost i poštovanje drugih. Uvažavajući činjenicu da su roditelji najodgovorniji za moralni razvoj djece, škola treba da saraduje s njima u promovisanju ovih vrijednosti (Sinobad, 2005).

Svakako bi škola trebalo da otvoreno i objektivno ispituje okolnosti koje mogu biti opasne za učenike i zapošljene, kao i situacije u kojima se članovi školske zajednice osjećaju ugroženim ili zaplašenim. Mladima je potrebna pomoć u planiranju njihove budućnosti, kao i razvijanju sposobnosti koje će ih učiniti uspješnim. Na primjer, škola može da obavijesti učenike o mogućnostima volonterskog rada, programima zapošljavanja mladih, kao i o pomoćnim poslovima koji će im olakšati da se povežu s odraslima u zajednicu.

Mjere i programi za prevenciju nasilja u školi

Prema ciljnim grupama na koje su usmjerene mogu se grupisati mnogobrojne mjere koje se preduzimaju protiv nasilja. Goldštajn (Goldstein, 1992, prema Gašić-Pavišić, 2004) je sve vrste intervencija za prevenciju nasilja svrstao u devet grupa.

U prvu grupu spadaju intervencije usmjerene na učenike u koje spadaju: različiti oblici pomoći u učenju, grupno, individualno i vršnjačko savjetovanje, obuka u interpersonalnim vještinama, obuka u savladavanju stresa, obuka u rješavanju problema, obuka u zamjenjivanju agresije, sastavljanje kodeksa prava i odgovornosti, moralno vaspitanje. U drugu grupu spadaju intervencije usmjerene na nastavnike u koje spadaju: obuka u upravljanju agresijom, češći kontakti van učionice nastavnika i učenika, manji broj učenika u odnosu na broj nastavnika, veća interakcija nastavnika s roditeljima, grupne diskusije između uprave škole, nastavnika i učenika. U treću grupu spadaju intervencije usmjerene na školski program u koje spadaju: kursevi likovne i muzičke umjetnosti, kursevi o pravima, centri za učenje, različiti vidovi obrazovanja van redovne nastave. U četvrtu grupu spadaju intervencije usmjerene na upravu škole, u koje spadaju: korišćenje obučениh pregovarača u konfliktima, jasno određivanje odgovornosti i autoriteta među upravnim osobljem u školi, osnivanje komiteta za školsku bezbjednost, koordinacija između školske uprave i policije, priručnik o školskim procedurama, pravilnik o pravima i odgovornostima, obuka u upravljanju agresijom, demokratizovano upravljanje školom, kursevi o ljudskim odnosima. U petu grupu spadaju intervencije usmjerene na fizičku školsku sredinu kao što su: smanjivanje veličine škole i razreda, povećan nadzor od strane osoblja, brzo popravljavanje oštećenja usljed vandalizma, elektronska provjera za otkrivanje oružja, instaliranje table za grafite, omogućavanje učenicima da slikaju murale, pregledna školska zgrada.

U intervencije usmjerene na roditelje spadaju: organizovanje odbora za sprečavanje izostajanja sa nastave, obuka u vještinama roditeljstva, roditelji kao gostujući predavači, veća zakonska odgovornost roditelja za ponašanje njihove djece, centri za porodično vaspitanje, ugovori učenika i roditelja o nenasilju.

U intervencije usmjerene na osoblje iz obezbjeđenja spadaju: angažovanje lica iz objezbeđenja da proučavaju zakone, posjete porodicama učenika i sastavljanje školskog priručnika o bezbjednosti.

U intervencije usmjerene na zajednicu spadaju: programi pomaganja, obrazovanje za sprečavanje vandalizma, omogućavanje lokalnoj zajednici da koristi prostorije škole poslije časova, zajedničke proslave i društveno korisne akcije organizovane sa školom i u školi.

U intervencije usmjerene na državu spadaju: uspostavljanje jedinstvenog sistema izvještavanja o slučajevima nasilja i vandalizma, sastavljanje državnog nadzornog odbora protiv nasilja, strožiji propisi o nošenju oružja.

Možemo slobodno reći da se školsko nasilje smatra nacionalnim problemom i rješava se zajedničkim i sinhronizovanim aktivnostima različitih sektora: obrazovanja, zdravstva, pravosuđa.

Mjere kojima se nastoji spriječiti pojava i eskalacija nasilja u školama uključuju različite aktivnosti: od istraživanja problematike na nacionalnom nivou (prikupljanje podataka o nasilju i postojećoj školskoj praksi), preko osnivanja

posebnih institucija koje se bave bezbednošću u školama, sprovođenja velikih kampanja protiv nasilja, sastavljanja nacionalnih planova i akcija za sprečavanje nasilja u školama, osnivanja posebnih udruženja koja se bave problematikom školskog nasilja, do pokretanja časopisa i posebnih veb-stranica posvećenih školskom i vršnjačkom nasilju. U SAD je 1993. godine osnovan prvi nacionalni državni centar za bezbjednost – Centar za prevenciju školskog nasilja. U Švedskoj je u cilju rješavanja ovog problema donijet zakon da svaka škola mora imati program za prevenciju vršnjačkog nasilja (Gašić-Pavišić, 2004).

Zbog prethodno navedene činjenice, u svijetu postoji veliki broj programa za prevenciju vršnjačkog nasilja koje se mogu podijeliti na aktivnosti usmjerene na učenike i aktivnosti usmjerene na školu u cjelini. Pa tako prva grupa programa koja obuhvata aktivnosti usmjerene na učenike podrazumijeva učenje djece u školama vrijednostima, znanjima i vještinama koje sprečavaju nasilno ponašanje. Druga grupa aktivnosti koje su usmjerene na školu podrazumijeva informisanje o nasilju i raspoloživim službama, reorganizaciju rasporeda časova, formiranje malih o nasilju i raspoloživim službama, reorganizaciju rasporeda časova, formiranje malih razreda, obezbijedivanje atraktivnih programa, premještanje djece s problemima u drugu školu, preventivne mjere ili tretmane za administrativno školsko osoblje.

Pažljivo pripremljeni i realizovani preventivni programi mogu bitno da smanje nasilje među učenicima u školi. Jedan od prvih programa prevencije je program Olvusa (Olweus, 1999), nastao kao dio nacionalne kampanje u Norveškoj protiv siledžijstva u školama. Teorijsku osnovu ovog modela čini razvojni model ponašanja i terapija modifikacije ponašanja. Olvus smatra da učenici koji zlostavljaju drugu djecu u školi u najvećoj mjeri to rade da bi zadobili dominaciju među njima ili bolji status među vršnjacima. Ako takvo agresivno ponašanje nema negativnih posljedica po nasilnika, od strane roditelja, vršnjaka ili nastavnika i učitelja ili su te posljedice neznatne, vršnjačko nasilje se uvećava. U skladu sa tim, Olvus smatra da preventivni programi treba da promijene socijalnu sredinu u kojoj se učenici nalaze i to smanjenjem pozitivnih posljedica nasilništva i povećanjem negativnih ishoda po nasilnika. U program su, pored učenika, uključeni i vršnjaci, učitelji i nastavnici i roditelji. Program se podrazumijeva da nasilni učenici urade nešto za žrtvu ili cijeli razred kako bi se iskupili za nasilno ponašanje, a žrtve nasilnog ponašanja dobijaju emocionalnu podršku, uče socijalne vještine i s njima se razgovara o strategijama za uspješnije postupanje u slučaju kada ih neko zlostavlja.

U individualnom radu s učenicima i roditeljima, pored nastavnika, učestvuju i stručni saradnici iz škole i stručnjaci za mentalno zdravlje. Ovaj program je primijenjen u Norveškoj, SAD, Engleskoj, Nemačkoj, Belgiji i drugim zemljama s efektom smanjenja vršnjačkog nasilja za od 30% do 70% (Gašić-Pavišić, 2004).

Autori koji su provjeravali efekte Olvusovog programa došli su do rezultata da uspjeh programa zavisi od podrške sredine u kojoj se škola nalazi i da je program podesniji za osnovnu nego za srednju školu.

Goldštajn (Goldstein, 1992) je autor drugog svjetski poznatog programa prevencije vršnjačkog nasilja. On smatra da su djeca koja se nasilno ponašaju to nasilno ponašanje naučila, živeći u agresivnoj sredini u kojoj se agresija uspješno koristi i gdje nijesu mogli da nauče vještine pregovaranja i nenasilnog rješavanja konflikata. Sadržaj programa čini učenje prosocijalnih vještina (kroz modelovanje, igranje uloga, fdbekom o postignuću i učenje generalizacijom), obuka u kontroli bijesa i moralno vaspitanje. Ovaj program traje deset nedelja, mada se vrijeme za realizaciju programa može i prilagođavati. Evaluacija ovog programa pokazala je da su mladi delikventi postigli znatan uspjeh u sticanju pet do deset socijalnih vještina i da je ostvaren uspješan transfer tih vještina, kao i da je moralno rezonovanje kod mladih u okviru ovog programa dostiglo više stadijume.

Goldštajn je pored ovog uradio još jedan program prevencije koji naglasak stavlja na učenje pozitivnog ponašanja kao zamjene za agresiju. Ovaj program se zasniva na obuci u rješavanju problema, socijalnom opažanju, empatiji, upravljanju anksioznošću i saradnji. Polazeći od toga da su mladi okruženi višestrukim socijalnim kontekstima, kao što su porodično okruženje, školsko okruženje, razvijen je program za prevenciju vršnjačkog nasilja u kome je naglasak upravo na važnosti zajedničkog uticaja različitih nivoa okruženja učenika, a prije svega škole i porodice. Rezultati istraživanja su pokazali da učenici koji osjećaju da su povezani sa svojom školom izjavljuju da su bili uključeni u manje oblike nasilnog ponašanja. Akcenat u ovom programu je stavljen na psihologe i eksperte mentalnog zdravlja koji bi kroz interakciju sa školskim osobljem poboljšali školsku klimu, a u cilju smanjenja vršnjačkog nasilja (Goldstein, 1992).

Postoji i grupa preventivnih programa koji se zasnivaju na organizovanju slobodnog vremena adolescenata poslije nastave, jer se pokazalo da mnogi učenici ostaju sami poslije škole, a tada je veća izloženost rizičnom ponašanju. U skladu s tim, uvedene su vanškolske aktivnosti koje su osnovno sredstvo za rješavanje agresivnih problema među učenicima. Najbolja od takvih aktivnosti, prema rezultatima nekih istraživanja je sport.

Donošenjem Zakona o ratifikaciji Konvencije Ujedinjenih nacija o pravima djeteta, država se obavezala da preduzme mjere za sprečavanje nasilja u porodici, institucijama i široj društvenoj sredini i da obezbijedi zaštitu djeteta. Ovom Konvencijom se, između ostalog, definiše zaštita djeteta od fizičkog i mentalnog nasilja, zloupotrebe i zanemarivanja. S druge strane, Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, definisano je da se prava djeteta i učenika ostvaruju u skladu s potvrđenim međunarodnim ugovorima i da su ustanove dužne da obezbijede njihovo ostvarivanje.

Sve što smo naveli implicira da je važno da država preduzme neophodne korake u pravljenu strategije i programa za prevenciju nasilja među učenicima, kako na nacionalnom tako i na lokalnom nivou. I svakako da je važno da se ti programi sprovode u praksi.

Zaključna razmatranja

Evidentno je da je vršnjačko nasilje štetno, da ostavlja dugotrajne posljedice na djecu i mlade te mu se pristupa sa posebnom pažnjom. Više se ne može ignorisati veza između ispoljene agresivnosti mladih i kasnijeg kriminalnog ponašanja. Nasilje među vršnjacima ne tretira se kao obično zadirkivanje ili sastavni dio odrastanja već kao nepoželjno ponašanje. Ono je obrazac negativnog, štetnog i agresivnog čina koji je usmjeren ka narušavanju fizičke i psihičke ravnoteže pojedinca ili grupe.

Nasilje može početi još u ranom djetinjstvu i trajati tokom čitavog odrastanja. Od rane adolescencije dolazi do novih formi agresije, a sa razvojem kognitivnih i društvenih vještina djeca i mladi postaju svjesni tuđe ranjivosti i sopstvene moći u odnosu na njih. S razvojem djece i mladih nasilje postaje raznovrsnije i poprima sofisticiranije forme verbalnog, relacionog, psihičkog kao i seksualnog nasilja. Nekada najizraženije fizičko nasilje u savremenom svijetu je tek mali dio slike vršnjačkog nasilja. Nove forme nasilja među vršnjacima su teže primjetne, ali ostavljaju vrlo snažne posljedice na žrtvu. Vršnjačko nasilje predstavlja složen konstrukt s različitim modalitetima ispoljavanja čiji odnosi nijesu u potpunosti razjašnjeni.

U radu smo istakli vrste predznaka problematičnog ponašanja, faktore rizika zbog kojih se povećava vjerovatnost razvoj nasilnog ponašanja i zaštitni faktor koji smanjuje tu vjerovatnost. Što se dijete sa više faktora rizika povezanih sa vršnjačkim nasilje, susreće, veća je vjerovatnost da će učestvovati u takvom ponašanju.

Cilj je prevencijom vršnjačkog nasilja spriječiti nasilničko ponašanje među učenicima smanjivanjem rizika i pojačavanjem zaštitnih mehanizama. Pojedinačni faktori rizika i zaštitni faktori u interakciji su s kontekstualnim faktorima rizika rezultiraju različitim nasilničkim ponašanjem i ulogama. Pojedinačni faktori rizika obuhvataju intrapersonalne i interpersonalne činioce. Među kontekstualnim faktorima rizika najuticajniji su direktni faktori koji se javljaju na nivou mikrosastava: članovi porodice, vršnjaci i drugi pojedinci, kao što su učitelji. Tokom prevencije u kontekstu okruženja radi se na uklanjanju faktora rizika.

Literatura

- Babović, M. (2015). Teorijski i istraživački pristupi u proučavanju strukturnog, kulturnog i direktnog nasilja, *Sociologija*, Vol. 57, br. 2: 331-352.
- Baldry, C. A. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse Neglect*, 27, 713-732.
- Bin, A. (2004). *Učionica bez nasilništva*. Beograd: Kreativni centar.
- Crick, N. R., Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Đurić, Z. (1998). *Uloga škole u borbi protiv nasilja i droge*. Beograd: Ministarstvo prosvete, sektor za istraživanje i razvoj.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimisation: What have we learned and where do we go from here?. *School Psychology Review*, (32), 365-383.
- Frick, P. J. (1998). *Conduct disorders and severe antisocial behavior*. New York: Plenum Press.
- Frick, P. J., Jackson, Y. K. (1993). Family functioning and childhood antisocial behavior: Yet another reinterpretation. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 410-419.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, Vol. 6, No. 3, pp: 167–191.
- Gašić-Pavišić, S. (2004). Mere i programi za prevenciju nasilja u školi, *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 36, 168-188.
- Goldstein, A. (1992). *School violence: its community context and potential solutions*. Testimony to be presented to Subcommittee on Elementary, Secondary and Vocational Education Committee on Education and Labor, U. S. House of Representatives.
- Jerković, I., Pivk, L. (2008). Eksploatacija seksualnosti: od incidenta do novog morala. *Pedagoška stvarnost*. 5-6, 543-559.
- Kilgore, K., Snyder, J., & Lentz, C. (2000): The contribution of parental discipline, parental monitoring, and school risk to early-onset conduct problems in African-American boys and girls. *Developmental Psychology*, 36, 835-845.
- Olweus, D. (1999). *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: Institut za psihologiju, UNICEF.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in Schools: What to do about it*. Victoria, Melbourne: The Australian Council for Educational Research Ltd
- Rot, N. (2003). *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Sinobad, S. (2005). Obeležja vršnjačkog nasilja u školama. Preuzeto 29. maja 2019, sa <http://www.uds.org.yu/file050.pdf>
- Srna, J.(2003). *Nasilje*. Beograd: I. P. Žarko Albulj.

SCHOOL AS A RISK FACTOR AND PROTECTIVE FACTOR AGAINST VIOLENCE

Abstract:

The appearance of peer violence is as old as the society, but today it is more significant than ever. During the development of human society, many forms of violence were accepted because it was considered that such behavior was desirable for young people to learn to do so. Over time, physical violence has been universally accepted as a form of domestic violence, while name-calling, mockery, and exclusion from the group were unjustly excluded from this notion. In order to recognize violence among peers, we need to be familiar with its various forms. First of all, it is important to define the concept of violence and to state what this notion implies. Finally, we shall have to define the risk factors and effective ways to stop school violence.

Key words: *school, violence, violence prevention, school as a risk factor, school as a protective factor.*

Nada ORBOVIĆ¹

MOTIVACIJA DJECE ZA RAD

Rezime:

U ovom radu pokušaćemo da predstavimo široku primjenu nastave i načinâ da nastavu obogatimo novim sadržajima i na taj način aktiviramo i motivišemo učenike za rad. Glavni cilj je da škola za učenike ne predstavlja mučenje, nego podsticaj za razvoj svih njihovih sposobnosti i vještina.

Ciljevi rada su upoznavanje sa: načinima na koje možemo motivisati djecu za učenje, kao i kako možemo uticati na učenike da ocjene ne doživljavaju kao krajnji cilj učenja, čije shvatanje, u većini slučajeva i ne potiče od djece već od njihovih roditelja; problemima koji se javljaju tokom učenja; načinima na koje možemo povezati gradivo sa svakodnevnim životom; kako možemo poboljšati komunikaciju roditelj – nastavnik kao i primjerima kako savremena tehnologija sputava, a kako podstiče rad i sl.

Ključne riječi: *djeca, škola, motivisanost za rad.*

Uvod

Motivacija je unutrašnja pokretačka snaga koja pokreće čovjeka na aktivnost i koja ga usmjerava ka ostvarenju određenog cilja. Motivacija se odnosi na ono što želimo, što odaberemo i čemu se posvećujemo kako bismo ostvarili neki cilj. Motivacija je stanje neravnoteže dok ne postignemo ono čemu se radujemo i što želimo postići ili izbjegnemo ono čega se bojimo i što nam prijete.²

Motivacija je izražena u svakodnevnom životu, u učionici, na radnom mjestu, na igralištu. Pojedinci se trude da budu što uspješniji i daju svoj maksimum kako bi ostvarili svoje ciljeve i bili prvi u svojim aktivnostima. Interesovanje i želja za učenjem započinju s razvojem u najranijem djetinjstvu,

¹ Nada Orbović, profesorica informatike, OŠ „Luka Simonović“ – Nikšić

² http://www.skole.hr/nastavnici/iz_prakse?news_id=18510, preuzeto 13. 06. 2019. godine u 22:23h

jer sve ono što se propusti u djetinjstvu, teško se može nadoknaditi kasnije. Školski uspjeh, način učenja, motiv učenja i uspjeh u učenju predmet su proučavanja svih činilaca koji učestvuju u vaspitnoobrazovnom procesu.

Motivacija za učenje znači usmjeravanje energije na ostvarivanje postavljenih ciljeva. Nastavni proces uključuje razne načine i strategije koje mogu motivisati učenike. Najveći problem u motivaciji je spajanje potrebnog ponašanja s ponašanjem koje se nagrađuje. Na koji način motivisati učenike predstavlja ključni problem u školi. Motivacija može biti prisutna u različitom stepenu kod različitih učenika u istom razredu.

Motivacija je duboko usađena u nama, pa je pronalaženje uzroka motivacije i pokretačke snage uslovljeno našim ponašanjem, ambicijama, standardima i potrebama u neposrednom okruženju. Na primjer, ako se drugovi nekog tinejdžera bave muzikom, velika je mogućnost da će i taj tinejdžer biti motivisan da im se pridruži. Uzroci njegove motivacije mogu da budu razni:

- možda želi da bude „dio ekipe” (socijalni motiv);
- možda mu se sviđa kako djevojke gledaju na muzičare (emotivni motiv);
- možda doživljava muziku kao nešto u čemu može da bude najbolji (motiv uspjeha).

Cilj istraživanja

Cilj nam je bio da utvrdimo stavove učenika: o važnosti obrazovanja u školi, o njihovoj percepciji škole kao faktora uspjeha u životu, o tome koji su to činioci koji određuju njihov stav o ovom važnom pitanju. Istraživanje treba da doprinese boljem upoznavanju postojanja veze između razvijenosti motivacije i uspjeha u školi. Razvijenost motivacije u velikoj mjeri utiče na visok stepen težnje za socijalizacijom, samopoštovanjem, pozitivnom kritikom, kao i pozitivnim stavom prema zadacima koji se pred djecu postavljaju. Može biti od pomoći i u sagledavanju i iznalaganju optimalnih koncepcija u oblikovanju sadržaja nastave, kako bi se postigli efikasniji rezultati i veće zadovoljstvo u učenju, a samim tim i zadovoljstvo školom.

Istraživačka pitanja/Problemi istraživanja

- Da li učenici uče da bi im se drugovi/drugarice divili zbog postignutog uspjeha u školi;
- Da li učenici idu u školu da bi se kasnije bavili zanimanjem koje vole, da postanu ono što žele;
- Da li učenici vole da uče;
- Da li im je važno da budu dobri đaci;
- Biraju li slobodne aktivnosti ako ne moraju;
- Vole li školu, razumiju li nastavnike;
- Vole li da rade zadatke iz dosadnog gradiva;
- Da li i u kojoj ih je mjeri neko motivisao na učenje (u školi ili ...).

Populacija i uzorak istraživanja

Aprila 2019. godine, u Osnovnoj školi „Luka Simonović“ – Nikšić sprovedeno je istraživanje među učenicima od VI do IX razreda. U anketi je učestvovalo 213 učenika. Anketirano je 69 učenika šestih, 57 učenika sedmih, 47 učenika osmih razreda i 40 učenika devetih razreda. Sprovedeno istraživanje je neeksperimentalno, anketnog tipa. Upitnike su učenici popunjavali anonimno, u školi, najčešće na časovima odjeljenske zajednice u prisustvu nastavnika.

Metode istraživanja i hipoteze

U radu su korišćene metode: ankete, analize dobijenih podataka, sintetičko objedinjavanje analiziranih podataka, komparativni metod za uporedna prikazivanja dobijenih rezultata po razredima, matematičko-statističke metode za obradu dobijenih podataka, uključujući Microsoft Excel, kao i analiza dostupne međunarodne i domaće literature koja se bavi ovom problematikom.

Prilikom obrade podataka anketa u radu će se dokazati postavljene hipoteze:

- da najveći broj učenika voli školu i voli da uči;
- da učenici idu u školu da bi se kasnije bavili zanimanjem koje vole;
- da pojedini učenici uče da bi zadobili divljenje vršnjaka zbog postignutog uspjeha u školi;
- da učenici više vole kada usvajaju nova znanja kroz igru (kviz, memorija, asocijacije, ukrštenice) i korišćenje prezentacija i interneta;
- da ima određeni broj učenika koji ne vole školu i učenje.

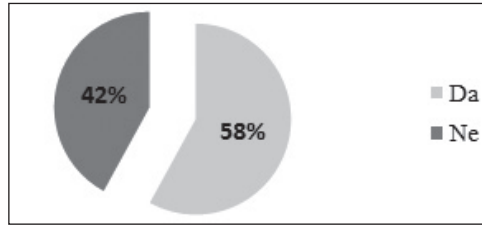
Rezultati i diskusije

Psihološka istraživanja pokazala su da se za uspješnost usvajanja gradiva i za efikasnost učenja, samo 50% može objasniti nivoom inteligencije, preostalih 50% su faktori koji nijesu intelektualne prirode.³ Zašto se neki pojedinac ponaša na jedan, a ne na drugi način, šta su uzroci takvog ponašanja, predstavlja problem koji nazivamo problemom motivacije. Motiv se najčešće određuje kao pokretač aktivnosti ili pod motivom podrazumijevamo nešto što podstiče organizam na akciju ili podržava i usmjerava akciju, pošto se organizam jednom aktivirao.

Na konstataciju u anketi – *Volim kada mi se drugovi/drugarice dive zbog postignutog uspjeha u školi,*

potvrдно je odgovorilo 58% učenika a negativno 42% učenika što je grafički prikazano na slici 1.

³ http://pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali_za_nastavu/Nastava2013-2014/Tehnike%20ucenja/vodic-za-ucenje.pdf, preuzeto 19.05.2019. godine u 19:13h



Slika 1.

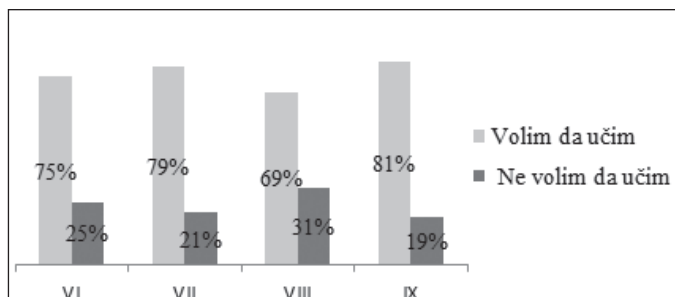
Na konstataciju – *Nije mi važno šta o mom uspjehu u školi misle moji drugovi*, potvrdno je odgovorilo **51%** učenika, a odrično **49%** učenika, dok je na konstataciju – *Na moj rad u školi ne utiče mišljenje mojih drugova* – **45%** učenika odgovorilo potvrdno, a odrično **55%** učenika što nam govori da su drugovi/drugarice ipak bitni za motivaciju učenika i njihovo učenje.

Učiti i poučavati ne proizlazi iz strukture učenja i poučavanja s obzirom na njihovu starost ili stepen obrazovanja nego, prije svega iz njihovih motiva, odnosno smisla koji oni vide u tome što rade. Zahtjevnost poučavanja određena je motivima učenika, a uspješnost kvalitetom odnosa koji učitelj s njima uspostavlja.

Jedna od konstatacija u anketi bila je – *Idem u školu da bih se kasnije bavio/la zanimanjem koje volim, da postanem u životu ono što želim*. Odgovorili su sljedeće: potvrdno je odgovorilo **61%** učenika, a odrično **39%** učenika.

Na konstataciju – *Idem u školu zato što ću tamo naučiti nešto što nikada ne bih saznao/la bez škole*, potvrdno je odgovorilo **53%** učenika, a odrično **47%** učenika.

Pitali smo ih *vole li da uče* – rezultati ankete pokazuju da učenici šestih razreda, i to njih **75%** voli da uči, **25%** ne voli da uči; učenici sedmih razreda, i to njih **79%** izjasnilo se da voli učenje, a **21%** ne (uči što mora), učenici osmih razreda vole učenje i to njih **69%**, dok **31%** više voli sport, muziku, igrice na telefonu i sl., dok učenici devetih razreda vole učenje i to njih **81%**, dok **19%** ne voli jer ih učenje „smara“, što je grafički prikazano na slici 2.



Slika 2.

Pred lošim učenicima je neizvjesna budućnost, važno mi je da budem dobar đak – od 213 anketiranih učenika njih **150** ili **70.42%** se izjasnilo potvrdno, važno im je da budu dobri đaci, dok ostala **63** učenika ili **29.58%** se izjasnilo odrično uz objašnjenje – I ljudi koji ne završe školu mogu da budu uspješni u životu (Mesi je napustio školu u četvrtom razredu osnovne škole i sl.)

Jedva čekam da završim školu jer više nikada ne želim da učim, učenje mi je dosadno – od 213 anketiranih učenika njih **58** ili **27.23%** se izjasnilo potvrdno, objašnjavajući da su neki časovi suvoparni i dosadni i da se ne osjećaju dobro na tim časovima, dok ostala **155** učenika ili **72.77%** se izjasnilo odrično jer im je važno da budu dobri đaci i da im je nebitno koliko slobodnog vremena potroše na učenje samo da nauče.

Na seriju konstatacija – *Idem samo na obaveznu nastavu i ne biram slobodne aktivnosti ako to ne moram; Mrzim školu i učenje, ne razumijem nastavnike; Ne volim da radim zadatke iz dosadnog gradiva* na prvu konstataciju je bilo najviše pozitivnih odgovora u svim razredima, posebno u VIII i IX, dok je na drugu i treću konstataciju bilo znatno manje pozitivnih odgovora što je prikazano u tabeli 1.

Tabela 1. Odgovori učenika na konstatacije o školi po razredima od VI do IX

	Konstatacija - Idem samo na obaveznu nastavu i ne biram slobodne aktivnosti ako to ne moram		Konstatacija - Mrzim školu i učenje, ne razumijem nastavnike		Konstatacija - Ne volim da radim zadatke iz dosadnog gradiva	
	Da -	Ne -	Da -	Ne -	Da -	Ne -
VI razred	49%	51%	9%	91%	29%	71%
VII razred	46%	54%	11%	89%	25%	75%
VIII razred	51%	49%	12%	88%	19%	81%
IX razred	53%	47%	15%	85%	27%	73%

Na pitanje iz ankete – *Kada ih je i kako neko motivisao na učenje (u školi ili)*, imali smo sljedeće odgovore:

- Roditelji – obećanjem da će im kupiti novi telefon;
- Roditelji – kažnjavanjem, nema sporta dok popravi ocjene u školi, nema interneta dok popravi ocjene u školi;
- Nastavnici – izborom za učešće u projekte;
- Nastavnici – izborom za takmičenje;
- Nastavnici – izborom učenika za sekcije (uglavnom se biraju bolji učenici);
- Nastavnici – pohvalom i bodrenjem, možeš ti to.

Odnos između nastavnika i učenika u nastavnom procesu

Učenici su često nezainteresovani za gradivo, jako malo uče (to je njihov izbor i imaju pravo na to), ali ne pristaju na ocjene koje odgovaraju njihovom znanju nego pokušavaju da prepisuju i na mnoge druge načine da steknu visoke ocjene; bježe sa časova i „kul“ im je biti drzak, grub, nasilan, razmažen i sl.

Učenici koji su vrijedni, radni i kulturni često su predmet izrugivanja i vrijeđanja (štreberi).



(Slika 3.)⁴



(Slika 4.)⁵

Visoka očekivanja od strane nastavnika u pogledu učeničkih postignuća podstiču učenike da ostvaruju bolje rezultate u školskom radu. Ukoliko nastavnici imaju niska očekivanja u pogledu učeničkih postignuća, svojim stavovima mogu da utiču na ostvarivanje slabijih rezultata u savladavanju školskog gradiva, što se može negativno odraziti na druge aspekte razvoja učenika i na njihovo ponašanje. Očekivanja nastavnika, koja nijesu usklađena s mogućnostima i sposobnostima učenika (bilo da su niska ili visoka), mogu imati negativne posljedice po učenike u vidu nedostatka motivacije, frustriranosti previsokim očekivanjima i negativnog odnosa prema školi. To se može posebno negativno odraziti na djecu s emocionalnim ili problemima u ponašanju, kod kojih može doći do zaostajanja u savladavanju školskog gradiva. Da bi učenici postizali zadovoljavajući uspjeh u školskom radu, značajno je postavljati odgovarajuće zahtjeve, odnosno imati realna i podsticajna očekivanja koja su u skladu sa sposobnostima učenika pa na taj način podstiču njihovo dalje napredovanje.

Ukoliko su nastavnici usmjereni samo na nastavne sadržaje i procese njihovog usvajanja, bez zainteresovanosti i odgovornosti za druge aspekte razvoja i funkcionisanja učenika, značajno se umanjuju mogućnosti za uspostavljanje značajnih interakcija između nastavnika i učenika.⁶ Razvijanje odnosa između nastavnika i učenika, gdje nije cilj samo savladavanje nastavnog gradiva, već i

⁴ https://www.google.com/search?q=djeca+motivisana+za+u%C4%8Denje&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEWjerLaWodjjAhVo-ioKHx73DiYQ_AUIESgB&biw=1366&bih=626, preuzeto 10.08.2019. godine u 17:29h

⁵ https://www.google.com/search?q=kako+u%C4%8Denike+motivisati+za+rad&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEWj5262SqKjAhVvposKHx00B-0Q_AUIDigB&biw=1366&bih=626, preuzeto 13.09.2019. godine u 11:29h

⁶ Pedagoško-psihološki aspekti nastave, Zavod za školstvo Crne Gore, Podgorica, 2014.

razvijanje odnosa povjerenja, podrške i razumijevanja, značajno je sa stanovišta razvijanja pozitivnog odnosa učenika prema školi. Ukoliko od strane nastavnika izostane podrška i pozitivan podsticaj, vjerovatnije je da će se kod učenika razviti negativan odnos prema školi i nepoželjni oblici ponašanja.

Na seriju konstatacija – *Više učim predmete onih nastavnika koji interesantno predaju; Više zapamtim na času kada nešto samostalno radimo ili u grupi; Više volim časove na kojima nastavnici koriste učenje kroz igru (kviz, memorija, ukrštenica i sl.), prezentacije i internet*, rezultat ankete je bio sljedeći: učenici šestih razreda, njih **89%** je odgovorilo potvrdno a **11%** odrično; učenici sedmih razreda, njih **91%** izjasnilo se potvrdno a **9%** odrično, **90%** učenika osmih razreda je potvrdno odgovorilo, a **10%** njih je odgovorilo odrično, **93%** učenika devetih razreda *vole učenje kroz igru i interesantna predavanja*, dok njih **7%** ne voli jer im je *svejedno kakvi su časovi i kakvi su nastavnici*, što je prikazano u tabeli 2.

Tabela 2. Odgovori učenika na konstatacije o nastavnicima i tipu časa po razredima od VI do IX

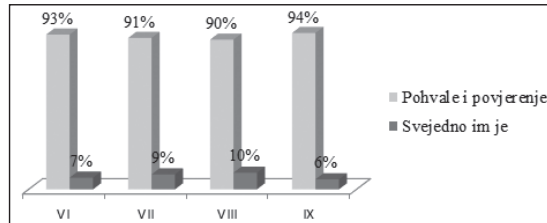
	Konstatacija – Više učim predmete onih nastavnika koji interesantno predaju		Konstatacija – Više zapamtim na času kada nešto samostalno radimo ili u grupi		Konstatacija – Više volim časove na kojima nastavnici koriste učenje kroz igru (kviz, memorija, ukrštenica i sl.), prezentacije i internet	
VI razred	Da - 93%	Ne - 7%	Da - 85%	Ne - 15%	Da - 89%	Ne - 11%
VII razred	Da - 95%	Ne - 5%	Da - 79%	Ne - 21%	Da - 91%	Ne - 9%
VIII razred	Da - 91%	Ne - 9%	Da - 90%	Ne - 10%	Da - 90%	Ne - 10%
IX razred	Da - 94%	Ne - 6%	Da - 89%	Ne - 21%	Da - 93%	Ne - 7%

Učim ono što nastavnik kaže da treba da se uči i uvijek pišem domaće zadatke zato što to nastavnik traži od mene – od 213 anketiranih učenika potvrdno je odgovorilo **72%**, a odrično **28%** učenika.

Na konstataciju iz ankete – *Uspjeh učenika zavisi od simpatije nastavnika, oni koji su nastavniku simpatični ne moraju mnogo da uče*, potvrdno je odgovorilo **17%** učenika, a odrično **83%** učenika dok su na pitanje – *Sve u vezi sa ocjenama je izvan moje kontrole i malo je toga što mogu sam promijeniti u vezi s tim*, potvrdno je odgovorilo **15%** učenika, a odrično **85%** učenika.

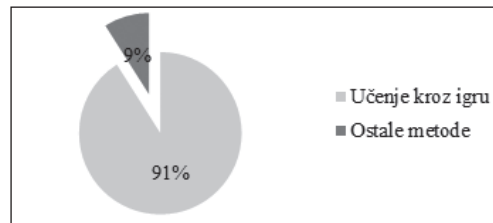
Zanimalo nas je da li učenici vole pohvale od nastavnika – *Volim da čujem kako nastavnik kaže da sam dobar učenik, srećan/a sam kad neko u meni*

prepozna dobrog učenika. Anketa je pokazala sljedeće rezultate: učenici šestih razreda, i to njih **93%** voli pohvale, a njih **7%** *ne, ništa im ne znači*; učenici sedmih razreda, i to njih **91%** voli pohvale a **9%** ne, učenici osmih razreda su mahom potvrdno odgovorili i to njih **90%**, dok je **10%** njih odgovorilo odrično; učenici devetih razreda vole pohvale i kada nastavnik ima povjerenja u njih i to njih **94%**, dok svega **6%** *ne voli jer im je svejedno*, što je grafički prikazano na slici 5.



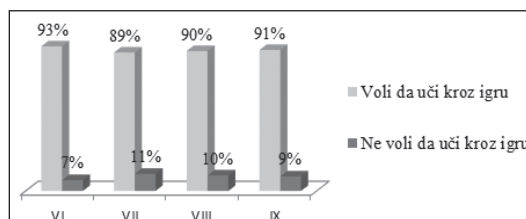
Slika 5.

Na pitanje *da li vole da uče kroz igru*, **91%** učenika se izjasnilo da voli učenje kroz igru, a **9%** da voli neki drugi metod učenja, što je grafički prikazano na slici 6.



Slika 6.

Rezultati ankete pokazuju da učenici šestih razreda, i to njih **93%** voli da uči kroz igru, **7%** ne voli da uči kroz igru; učenici sedmih razreda, njih **89%** izjasnilo se da voli učenje kroz igru, a **9%** za neki drugi metod učenja, učenici osmih razreda vole učenje kroz igru njih **90%**, dok **10%** više voli neki drugi metod učenja, a **91%** učenika devetih razreda voli učenje kroz igru, a **9%** više voli neki drugi metod učenja što je grafički prikazano na slici 7.



Slika 7.

Rezultati su pokazali da igra pozitivno utiče na kvalitet nastave, jer učenike motiviše za aktivno učešće u nastavnom procesu, pozitivno djeluje na njihovo raspoloženje pa samim tim brže i lakše uče.

Najvažniji u procesu usvajanja radnih navika je osjećaj volje, a ne moranja. To je proces koji se odvija postupno i radne obaveze koje dijete usvaja i preuzima stižu se putem igre, strpljivo i dosljedno. U zahtjevima prema djetetu treba biti odmjeran – prilagoditi zahtjeve uzrastu i mogućnostima djeteta, biti strpljiv i dosljedan i pomoći pri njihovom izvršavanju. Ima djece koja lako uče i na to ih ne treba posebno podsticati. Dijete zainteresovano za informatiku može raditi s raznim programima satima, samo zato što mu je to zanimljivo. Za takvu djecu kažemo da imaju razvijenu unutrašnju motivaciju. Međutim, ima djece koja za školske aktivnosti nemaju prirodnog interesa i rade to samo zato što moraju, boje se kazne, znaju da će dobiti lošu ocjenu, razočarati roditelje i sl. Ima i onih koji su potpuno nezainteresovani pa se teško pokreću i uz podsticaj, nagradu, pohvalu. To su mučne i teške situacije kako za roditelje i djecu, tako i za njihove nastavnike.

Na konstatacije iz ankete – *Sve zadatke i probleme postavljene pred razred mogu da riješim bolje od većine učenika u razredu; Kada radim test trudim se da završim prije drugih učenika jer volim da sam bolji/a od drugih; Znam da ću, na kraju školske godine, biti bolji od većine učenika u razredu*, učenici svih anketiranih razreda su u većini odgovarali potvrdno, procentualno od 71% do 81% –rezultati su prikazani u tabeli 3.

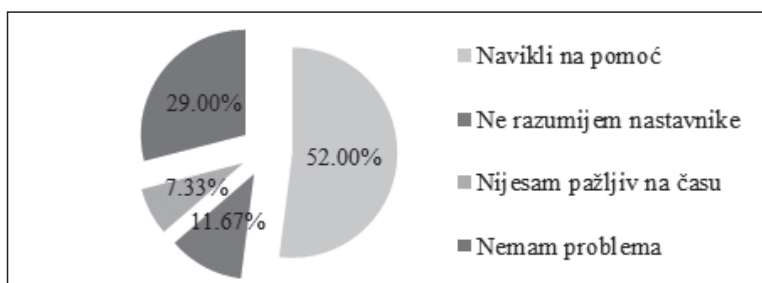
Tabela 3. Odgovori učenika na konstatacije o samopouzdanju i ličnoj motivaciji po razredima od VI do IX

	Konstatacija – Sve zadatke i probleme postavljene pred razred mogu da riješim bolje od većine učenika u razredu		Konstatacija – Kada radim test trudim se da završim prije drugih učenika jer volim da sam bolji/a od drugih		Konstatacija – Znam da ću, na kraju školske godine, biti bolji od većine učenika u razredu	
VI razred	Da - 75%	Ne - 25%	Da - 81%	Ne - 19%	Da - 70%	Ne - 30%
VII razred	Da - 71%	Ne - 29%	Da - 77%	Ne - 23%	Da - 73%	Ne - 27%
VIII razred	Da - 74%	Ne - 26%	Da - 75%	Ne - 25%	Da - 80%	Ne - 20%
IX razred	Da - 73%	Ne - 27%	Da - 71%	Ne - 29%	Da - 81%	Ne - 19%

Zanimalo nas je i kako će odgovoriti na konstatacije – *Zato što sam inteligentan/a, ne treba mi puno vremena da savladam gradivo, loše ocjene obično dobijem zato što ne dajem sve od sebe*. Rezultati ankete pokazuju da

su učenici šestih razreda, i to njih **73%** odgovorili potvrdno, **27%** odrično; učenici sedmih razreda, njih **71%** izjasnilo se potvrdno, a **29%** odrično, učenici osmih razreda loše ocjene obično dobiju zato što ne daju sve od sebe, njih **78%**, dok **22%** procjenjuju da ne znaju šta treba naučiti i treba im puno vremena, a nemaju ga jer idu na sport i sl. Na isto su učenici devetih razreda odgovorili potvrdno, i to njih **75%**, dok je **25%** odgovorilo odrično.

Jedna od konstatacija u anketi bila je i – *Imam problema da razumijem ono što se uči u školi. Najčešće mi je potrebna pomoć kada je učenje u pitanju.* Ponuđeni odgovori su bili: *Navikli smo na pomoć roditelja ili privatnog nastavnika*, odgovorilo je 69 učenika ili **32.39%**; *Ne razumijem šta se radi na času, ne stižem ništa* odgovorilo je 35 učenika ili **16.43%**; *Nijesam pažljiv na času, ne interesuje me* odgovorilo je 22 učenika ili **10.33%**; *Nemam problema* odgovorilo je 87 učenika ili **40.85%**, što je grafički prikazano na slici 8.



Slika 8.

Porodične probleme prate pojačani konfliktni odnosi u porodici, nezainteresovanost za dijete, odsustvo nadzora nad djetetom, nedosljednosti u vaspitanju. Na taj se način se posljedica porodične disharmonije javljaju problemi u ponašanju i opštem funkcionisanju djeteta koje živi u takvim porodičnim uslovima. Djeca koja vole da uče obično žive u porodicama u kojima se znanje cijeni. Djeca rastu uz intelektualno motivisanu okolinu, uz knjige i roditelje koji čitaju, okupljanja odraslih na kojima slušaju zanimljive rasprave i na kojima i sami mogu iznijeti svoje stavove i biti ozbiljno saslušani. Česta greška roditelja je da školi daju prevelik značaj. Djecu svakodnevno pitaju što je bilo u školi, ali odgovori koje traže su isključivo usmjereni na ocjene, a ne i na znanje. Za održanje povjerenja i kvalitetnog odnosa s djetetom važno je ne ispustiti iz vida da oni imaju život i izvan škole i ocjena. Nije uvijek tačna česta roditeljska pretpostavka: „Dobre ocjene – sve je u redu“.

Iz konstatacije – *Moji roditelji često kažu kako su srećni što sam odličan/a učenik/ca; Volim da čujem komplimente o meni kao đaku*, rezultat ankete je bio sljedeći: učenici šestih razreda, njih **75%** je odgovorilo potvrdno, **25%** odrično; učenici sedmih razreda, njih **71%** izjasnilo se potvrdno, a **29%** odrično, podršku i pohvalu od roditelja ima i **74%** učenika osmih razreda, dok **26%**

nema, a **73%** učenika devetih razreda je odgovorilo potvrdno na konstatacije, dok je **27%** odgovorilo odrično, što je prikazano u tabeli 4.

Tabela 4. Odgovori učenika na mišljenje roditelja i pohvale od VI do IX razreda

	Konstatacija – Moji roditelji često kažu kako su srećni što sam odličan/a učenik/ca		Konstatacija – Volim da čujem komplimente o meni kao đaku	
	Da - 75%	Ne - 25%	Da - 75%	Ne - 25%
VI razred	Da - 71%	Ne - 29%	Da - 71%	Ne - 29%
VII razred	Da - 74% ,	Ne - 26%	Da - 74% ,	Ne - 26%
VIII razred	Da - 73% ,	Ne - 73%	Da - 73% ,	Ne - 73%

Na konstataciju: *Više bih učio/la kada bi me roditelji adekvatno nagrađivali za uspjeh u školi* – od 213 anketiranih učenika njih **57** ili **26.76%** je odgovorilo potvrdno, dok je njih **156** ili **73.24%** odgovorilo odrično. Na konstatacije iz ankete – *Učim samo zato što to roditelji zahtijevaju od mene; Želim da budem dobar učenik kako bih svoje sposobnosti dokazao/la porodici, prijateljima, nastavnicima i ostalim; Ljudi vole pobjednike, zato treba biti najbolji*, od 213 anketiranih učenika njih **88** ili **41.31%** je odgovorilo potvrdno, što je prikazano u tabeli 5.

Tabela 5. Odgovori učenika na konstatacije o motivima za učenje

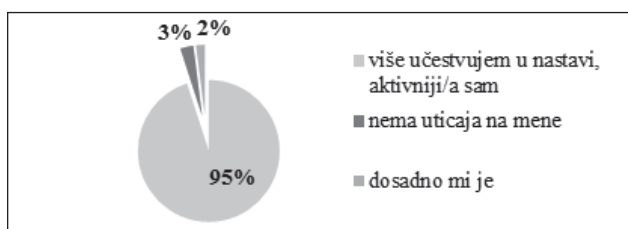
Konstatacija – Učim samo zato što to roditelji zahtijevaju od mene		Konstatacija – Želim da budem dobar učenik kako bih svoje sposobnosti dokazao/la porodici, prijateljima, nastavnicima i ostalim		Konstatacija – Ljudi vole pobjednike, zato treba biti najbolji	
Da - 88 učenika ili 41.31%	Ne – 125 učenika ili 58.69%	Da - 121 učenik ili 56.81%	Ne – 92 učenika ili 43.19%	Da - 110 učenika ili 51.64%	Ne – 103 učenika ili 48.36%

Rezultati istraživanja nam govore da su roditelji važan faktor u obrazovanju djeteta i ako oni zakažu u većini slučajeva zakaže i dijete, gubi motivaciju za učenje i rad jer razvoj motivacije počinje u porodici, gdje dijete teži ostvarenju svojih želja i ulaže određene napore da do toga dođe. Razvoj motivacije ne možemo posmatrati odvojeno od porodice i škole kao bitnih faktora koji imaju uticaj na njegovu jačinu, intenzitet i dužinu trajanja.

Motivacione aktivnosti – primjeri iz prakse

Sve veća nezainteresovanost učenika i pad njihove motivacije često i nastavnike čini demotivisanim za obavljanje obrazovne djelatnosti. Učiti i poučavati ne proizlazi iz strukture učenja i poučavanja s obzirom na njihovu starost ili stepen obrazovanja, nego, prije svega, iz njihovih motiva, odnosno smisla koji oni vide u tome što rade. Zato se motivacione igre primjenjuju polazeći od ciljeva vaspitnoobrazovnog rada, a vrijednost svake od njih se može procjenjivati zavisno od toga koliko su aktivno uključile djecu i omogućile im da djeluju shodno svojim interesovanjima, potrebama i mogućnostima.

Kako bi saznali šta učenici misle o igri u nastavi, od učesnika ankete smo tražili da odaberu završetak rečenice koja je glasila „Kada učimo kroz igru, ...“, pa rezultat ovog dijela ankete prikazujemo na slici 9.



Slika 9.

Praktičnom primjenom učenja kroz igru smo ustanovili da se u početku primjene ovog metoda učenja javljaju poteškoće koje vremenom nestaju. Tako, na početku časa nastavnik često mora da podsjeća na cilj igre, ima ulogu sudije, a i potrebno je mnogo vremena za obradu nastavne jedinice na ovakav način. Po rezultatima istraživanja, ako se učenje kroz igru često koristi i ponavlja onda je djeci mnogo lakše, jer su im već poznate aktivnosti i kriterijumi prema kojima će se vrednovati rezultati.

Vrste igara s obzirom na etape nastavnog časa mogu biti motivacione igre (asocijacije, kviz, igra boja, zagonetke, izbacij uljeza, tajanstveni predmet, slagalica i sl.) i igre glavnog dijela časa (obrada, ponavljanje i uvježbavanje).

Kviz znanja – u prvom dijelu časa nastavnik saopštava aktivnosti učenicima i ističe kriterijume prema kojima će se vrednovati rezultati. Učenici se dijele u tri grupe, svaka grupa sastavlja 9 pitanja po svom izboru. Drugi dio časa je podijeljen u tri kruga raspoređena tako da:

- U prvom krugu I grupa postavlja pitanja, II grupa odgovara na postavljena pitanja, a III grupa ocjenjuje I grupu za postavljena pitanja i II grupu za date odgovore;

- U drugom krugu II grupa postavlja pitanja, III grupa odgovara na postavljena pitanja, a I grupa ocjenjuje II grupu za postavljena pitanja i III grupu za date odgovore;

- U trećem krugu III grupa postavlja pitanja, I grupa odgovara na postavljena pitanja, a II grupa ocjenjuje III grupu za postavljena pitanja i I grupu za date odgovore.

U toku igre nastavnik pohvalama i podsticajima jača interesovanje učenika za postizanje što boljih rezultata. Znajući željene ishode, plan aktivnosti i kriterijume prema kojima će se vrednovati rezultati, učenici iskazuju svoje dileme ako ih imaju, pitaju, sugerišu, usaglašavaju stavove i ideje. Nastavnik nadgleda rad učenika, pruža podršku. U slučaju da niko od učenika ne dođe do odgovora na postavljeno pitanje, u vremenu predviđenom za to, planirano je da nastavnik kaže odgovor. Na kraju, učenik, mentor iz svake grupe, komentariše rad i uspjeh svoje grupe analizirajući i procjenjujući rad grupe, a nastavnik daje svoje mišljenje i diskutuje s učenicima o datim aktivnostima tokom časa. Neophodno je da nastavnik ponudi ideje za poboljšanje ovih aktivnosti, pohvali učenike, da podsticaj i ohrabrenje za dalji rad. Primjena – na svim časovima vježbanja, ponavljanja, na času organizovanom kao motivacija ili provjeravanje gradiva.

Igra boja – na čart-papiru imamo papiriće različitih boja, iza svakog papirića krije se pitanje ili zadatak koji donosi bodove. Učenici su podijeljeni u grupe, svaki učenik iz grupe dolazi pred čart-tablu i bira boju. Ukoliko su tačni odgovori, njegova grupa dobija bodove, a ako ne, papirić se vraća na tablu. Pobjeđuje grupa koja ima više bodova. (*Slika 10. i 11.*)



Slika 10.



Slika 11.

Primjena - na svim časovima vježbanja i ponavljanja, na času organizovanom kao motivacija ili provjeravanje gradiva.

Tajanstveni predmet, igra asocijacija, izbacij uljeza, slagalica i sl. (*Slika 12. i 13.*)

IGRA ASOCIJACIJA			
A1	B1	C1	D1
A2	B2	C2	D2
A3	B3	C3	D3
A4	B4	C4	D4
A	B	C	D
KONAČNO			

Slika 12.



Slika 13.

Primjena – u toku obrade nove nastavne jedinice, na svim časovima vježbanja i ponavljanja, na času organizovanom kao motivacija ili provjeravanje gradiva.

Imajući u vidu da djeca vole da pretražuju internet, trebalo bi to iskoristiti i uputiti ih na pravi način uvođenjem edukativnih igara u nastavi i na taj način naučiti ih kako će nešto korisno naći, saznati i naučiti. Neophodno je pokazati djeci gdje na internetu mogu naći zanimljive i korisne stranice i sadržaje sa edukativnim igricama jer ako se na pravi način upute i upoznaju s mogućnostima interneta, a to je posao nas nastavnika, možda će njima biti zanimljiviji i neki drugi sadržaji od igranja igrica koje ne donose ništa dobro (GTA igre, Izazov plavog kita, Call of Duty i sl.).

Pored navedenog, poželjno bi bilo koristiti i digitalne edukativne igre kao model učenja, jer svrha učenja putem digitalnih igara jeste potpuno novi način izvođenja nastave, u kojem se primjenjuju informacione i komunikacione tehnologije, a istovremeno pružaju djeci mogućnost sticanja vještina i sposobnosti koje su im potrebne kasnije (pisanje programa – kreiranje igara, igre memorije, online kvizovi, kategorizacije pojmova i sl.).

Rezultati su pokazali da igra pozitivno utiče na kvalitetnu nastavu, jer učenike motiviše za aktivno učešće u nastavnom procesu, pozitivno djeluje na njihovo raspoloženje pa samim tim brže i lakše uče. Poznato je da su znanja do kojih se došlo sopstvenim naporima najtrajnija i najproduktivnija – „Svakom učeniku je potrebno malo pomoći, malo podsticaja i učitelj koji vjeruje u njega.“⁷

Zaključak

Stavovi nastavnika prema učenicima i njihovom ponašanju značajno utiču na buduće ponašanje učenika, osjećaj pripadnosti školi i stepen angažovanja u nastavnim i školskim aktivnostima.

Slaba saradnja, nedovoljna zainteresovanost nastavnika i roditelja, ali i neinformisanost o različitim oblicima saradnje između škole i porodice mogu predstavljati značajne faktore rizika u školskoj sredini. Ukoliko volja i napor za saradnjom izostane od strane škole ili porodice, izostaje i formiranje jedne potpunije slike o ponašanju i opštem funkcionisanju djeteta u školi, čime se

⁷ Pedagoško-psihološki aspekti nastave, Zavod za školstvo Crne Gore, Podgorica, 2014.

umanjuje mogućnost pružanja odgovarajuće podrške samom djetetu. Nedovoljna uključenost roditelja u školski rad može biti praćena nepravovremenom ili nedovoljnom informisanošću roditelja o ponašanju njihove djece u školi, što može predstavljati rizik za pojavu određenih oblika nepoželjnih ponašanja u školi. Dok s jedne strane roditelji mogu biti nedovoljno zainteresovani za saradnju sa školom, sa druge strane u školi (od strane nastavnika, stručnih saradnika) može izostati inicijativa za uspostavljanjem kvalitetnije saradnje koja se u tom slučaju svodi na periodična izvještavanja o postignutom uspjehu učenika.

Učenici su često nezainteresovani za gradivo, jako malo uče (to je njihov izbor i imaju pravo na to), ali ne pristaju na ocjene koje odgovaraju njihovom znanju nego pokušavaju da prepisuju i na mnoge druge načine da steknu visoke ocjene; bježe sa časova i „kul“ im je biti drzak, grub, nasilan, razmažen i sl. Dešava se, nerijetko, da učenici koji su vrijedni, radni i kulturni često budu predmet vrijeđanja, nazivanja pogrđnim imenima (štreberi i sl.).

Povećajmo motivaciju kod učenika tako što ćemo:

- omogućiti odgovarajuće uslove za rad;
- izabrati sadržaj koji je učenicima zanimljiv, a istovremeno povezan s onim što treba naučiti;
- dati zadatke primjerene težine i povezati učenje s uspjehom;
- sadržaje povezati s ličnim životom učenika;
- pomoći učenicima da sami postave svoje ciljeve;
- postavljati lako dohvatljive ciljeve i stalno ih provjeravati;
- naučiti učenike da se upoređuju sami sa sobom, a ne s drugima;
- naglašavati pozitivne osobine učenika, uspostaviti dogovore s učenicima;
- koristiti aktivne načine rada – projekte, edukativne i motivacione igre, eksperimentisanje i sl.;
- uvoditi raznolikosti u nastavu – filmove, goste, demonstracije, debata, savremenu tehnologiju i sl.;
- navesti im „nagrade“ – korist od učenja (osim ocjene).

Literatura

- Alderman, M. K. (2008). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*, Taylor and Francis.
- Atkinson, J.W. (1957). *Motivational determinants of risk-taking behavior*.
- **Đorđević, B. (2005)**. *Darovitost i kreativnost dece i mladih*, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Lerer, Džon (2017). *Moć kreativnosti*, Laguna - Bukmarker
- Müller, F. H. & Andreitz, I. & Palekčić, M. (2008). „Motivacija nastavnika – zanemarena tema u empirijskim istraživanjima“, *Odgojne znanosti*, vol.10 no.1, 39-60 str.
- Vigotski, L. (2005), *Dečja mašta i stvaralaštvo*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

– Walkenbach, John; Tyson, Herb; Wempen, Faithe; Prague, Cary N.; Groh, Michael R.; Aitken, Peter G.; Bucki, Lisa A.; (2008), *Office 2007 Bible*, Mikro knjiga – Beograd.

– Zapletal, M. *Riznica igara*, Dragon, Novi Sad, 1997.

Internetski izvori

– https://www.google.com/search?q=kako+u%C4%8Denike+motivisati+za+rad&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj5262SqKjAhVvposKHxO0B-0Q_AUIDigB&biw=1366&bih=626

– <http://www.savremena-gimnazija.edu.rs/savremeno-obrazovanje/motivacija-ucenika/>

– http://www.skole.hr/nastavnici/iz_prakse?news_id=18510

– http://pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali_za_nastavu/Nastava2013-2014/Tehnike%20ucenja/vodic-za-ucenje.pdf

MOTIVATING CHILDREN TO LEARN

Abstract:

Author of this research paper tried to provide an overview of broad application of teaching and ways to enrich teaching with new contents that can activate and motivate pupils to improve their learning outcomes. The main objective is that the school for the students is not a torture, but an incentive to develop all their abilities and skills.

This paper will present different ways of motivation of children to learn; ways of influencing pupils not to take grades as their ultimate goal where such understanding, in most cases, does not come from children but from their parents; problems that occur during learning; methods of relating school materials to our daily lives; effective parent-teacher communication, positive and negative examples of the use of modern technology and how it can hamper or encourage students' work etc.

Key words: *children, school, motivation for work.*

Радосав РАКОВИЋ¹

ПРИМЈЕНА ДЕМОНСТРАТИВНЕ МЕТОДЕ У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ У ПРВОМ ЦИКЛУСУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме:

Правилно организован васпитно-образовни рад биће успјешан ако је усклађен са узрастом дјетета, и придржавати се Дистервергових правила од ближег ка даљем, од познатог ка непознатом, од једноставног ка сложеном. Да полазимо од примјера из свакодневног дјечијег окружења, који су дјетету блиски и то не само физички, већ и психички. Постојеће искуство треба обогатити новим, утврђујући и проширујући дјечија сазнања о свијету у којем живи. Нова сазнања се лакше стичу и уклапају у систем знања ако се повезују са већ стеченим знањима и ако се проналази његова свакодневна употребна функција.

Кључне ријечи: *методе, учење, настава, демонстрације, бројеви, скуп.*

Увод

Школа, као значајан дио друштва, обавезна је да прати научна достигнућа и њихову примјену у настави. Мора бити отворена за нова знања која су неопходна за човјеков квалитетнији живот и развој. „Циљ наставе је олакшати пут до стицања знања и да та знања буду трајна.“²

Питање наставних метода поставља се онога тренутка када желим да пређемо на рјешавање конкретних питања наставе, у смислу афирмисања основних законитости и принципа значајних при подстицању ученика да активно уче.

¹ Радосав Раковић, машински инжењер и професор разредне наставе. Запошљен у ЈУ ОШ „Владислав Р. Кораћ“ у Берама на одређено вријеме као наставник Математике.

² Кундачина, М., Банђур, В. (2007): *Методолошки практикум*, „Мерлин компани“, Ваљево, стр. 120.

У настави математике нарочити значај имају оне наставне методе које дају допринос развоју интересовања ученика за изучавање математике и утичу на усвајање појмова и чињеница, подстичу интелектуалну активност ученика и развој њиховог математичког мишљења, доприносе изграђивању навика за самосталан рад и самостално стицање знања, као и за рационалне поступке у рјешавању задатака.

У вријеме првих методичких реформи трагало се за једном универзалном методом.

„Данас преовладава мишљење да се ни за једну одређену методу не може тврдити да је најбоља, већ да је у конкретної ситуацији најбоље употријебити једну или више метода.“³

У настави није прихватљив монометодизам (примјена само једне методе), треба тежити полиметодизму (примјени више метода).

Васпитно-образовни рад успјешнији је ако се има у виду узраст дјетета и ако се демонстрирају прво статички па динамички модели.

1. ПОЈАМ И КЛАСИФИКАЦИЈА НАСТАВНИХ МЕТОДА

Питање наставних метода поставља се онога тренутка када желимо да пређемо на рјешавање конкретних питања наставе.

Ријеч „метода“ настала од грчке ријечи „methodos“ и значи „начин“, поступак помоћу којег се реализује постављени задатак.

Наставне методе подразумијевају научно верификоване наставне поступке којима се наставник заједно с ученицима користи у стицању адекватних знања, вјештина и навика.

Када су у питању класификације метода наставе математике, актуелна је дидактичка подјела на традиционалне и савремене методе.

Наредна табела показује компаративни преглед традиционалних и савремених наставних метода.⁴ Ове методе се могу користити самостално или у комбинацији у настави математике у првом циклусу деветогодишње основне школе.

³ Пинтер, Ј. (1996): *Опита методика наставе математике*, Универзитет у Новом Саду, стр. 43.

⁴ Марковић, Ђ. (2010): *Методика наставе математике*, Изводи из предавања – скрипта, Беране, стр. 27–33.

ТРАДИЦИОНАЛНЕ МЕТОДЕ	САВРЕМЕНЕ МЕТОДЕ
I ВЕРБАЛНО-ТЕКСТУАЛНА 1. Усмено излагање 2. Разговор 3. Рад са уџбеницима и приручницима 4. Писмени радови 5. Рјешавање задатака II ИЛУСТРАТИВНО-ДЕМОНСТРАТИВНА 1. Илустративни радови 2. Демонстративни радови III ЛАБОРАТОРИЈСКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА 1. Лабораторијски радови 2. Рад на експерименту	I СИСТЕМ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ 1. Стваралачка метода проблема 2. Учење путем рјешавања проблема 3. Учење у настави откривање-откривајуће вођење у настави математике II СИСТЕМ МЕТОДА КИБЕРНЕТИКЕ 1. Аналитичко-синтетичка метода 2. Метода квантовања 3. Метода апстраховања и идеализације 4. Метода систематизације 5. Метода аналогije 6. Метода трансформације 7. Метода модела 8. Метода црне кутије 9. Метода покушаја и погрешке

Свака од ових метода може се користити не само за упознавање нових наставних садржаја, већ и за утврђивање, провјеравање и оцјењивање. Већина савремених педагога сматра да нема најбоље методе, већ да се примјењују, у већој или мањој мјери, као комбинација више метода.

1.1 Важни чиниоци у избору наставне методе

„На избор наставних метода утиче више фактора:

- образовно-васпитни задаци и структура часа;
- специфичност градива;
- састав одјељења и ниво математичког мишљења ученика
- ниво оспособљености ученика за самостални рад
- упоредне карактеристике добрих и слабих страна наставних метода;
- способности и карактеристике стила рада само професора.“⁵

1.2. Метода демонстрације и њене специфичности у реализацији математичких садржаја у првом циклусу основне школе

Примјеном демонстративне методе, знања се стичу посредством чула вида, слуха и додира, па се лакше долази до интегралног откривања свих компоненти појма. О томе како ученици усвајају учене садржаје, најбоље говори Дејлова купа (слика бр. 1).

⁵ Пинтер, Ј. (1996): *Опита методика наставе математике*, Универзитет у Новом Саду, стр. 43.

У настави математике треба примјењивати комбинације вербално-текстуалне, илустративно-демонстративне и лабораторијско-експерименталне методе.

Визуелно мишљење (мишљење у сликама) има особину интегралности, изазива ефекат „аха доживљаја“ (потпуно јасне представе), убрзава се примјеном ове методе.⁶

Демонстративна метода у настави математике пружа велике могућности за буђење интересовања и активности ученика, прожима се принципом очигледности. Дејство ове методе убрзава процес усвајања и формирања појмова од стране ученика. Ученици стабилизују своје унутрашње представе, такво мишљење у сликама, тј. стабилизоване представе имају продукт потпуне јасноће. Зато и сада чудесно звуче Архимедове ријечи „душа никада не мисли без слика“.⁷



Дејлова купа, сл. 1

2. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП

2.1. Методе рада у почетној настави математике

Школа и учење су пролазили кроз различите периоде свога развоја: од учења Старих Грка, учења у одвојеним просторијама, учења само појединача, догматског става „учитељ је тако рекао“, црквеног учења да је човјек Божје биће те да све што се ствара ствара се за загробни живот, убјеђења да ко год посједује некакво завидније образовање може бити учитељ, те како нијесу потребна методичка знања како учити ученике, преко учења по сјећању, тако је нас учио наш учитељ, па до данашњих дана.

⁶ Марковић, Ђ. (2010): *Методика наставе математике*, Изводи из предавања – скрипта, Беране, стр. 65–67.

⁷ Марковић, Ђ. (2010): *Методика наставе математике*, Изводи из предавања – скрипта, Беране, стр. 130–132.

Сазнања о свијету стичемо путем чула. По Аристотеловој класификацији, то су чула вида, слуха, додира, мириса и укуса.

Психолози су дошли до сазнања да двије трећине сазнања стичемо преко чула вида, а једну трећину користећи сва остала чула. Зато се „очњи вид“ сматра најдрагоцјенијим. Око види велики број детаља истовремено, али је наша пажња усмјерена само на неке детаље. Паралелно са виђењем детаља иде и њихово схватање појма.

„Појмови су трокомпонентни и имају: примјер, назив и менталну слику. Уколико не сагледамо било коју од ових компоненти најбољи резултати се постижу ако се укључи што већи број чула истовремено.“⁸ Појам остаје нејасан и неразумљив. У процесу стицања знања „у дидактици нема најбољих и најгорих, главних и споредних, активних и пасивних метода. Када је у питању класификација метода, међу дидактичарима нема сагласности. Најприхватљивија је она класификација која за основни критеријум узима извор знања. Према овом критеријуму поменућемо сљедеће методе у настави математике у првом циклусу основне школе:

1. Метода показивања;
2. Метода усменог излагања;
3. Метода разговора;
4. Текст метода;
5. Метода лабораторијских и других практичних радова.“⁹

2.2. Развој демонстративне методе

Метода демонстрације (показивања) је показивање предмета, појава, процеса, који се у настави изучавају.

Када говоримо о развоју математичке и методичке мисли наставе математике њене коријене треба тражити у педагошкој мисли античких народа.

У египатским школама учила се математичка-геометрија, имала је практични значај и карактер. Мјерена су земљишта послје поплава Нила, градња пирамида тражила је већа математичка знања.

Грчка математика родила се када је питање „КАКО?“ замијењено питањем „ЗАШТО?“. Методологија, којом се служило при преношењу знања, била је чисто вербалистичка.

Стари вијек, као и Средњи вијек, знали су само за једну наставну методу, која се ослањала једино на памћење ученика. Није била посебна потреба за стручном спремом професора, сматрало се да онај који је добро научно образован има право да буде професор. Ријетко се појављивао

⁸ Марковић, Ђ. (2010): *Методика наставе математике*, Изводи из предавања – скрипта, Беране, стр. 33.

⁹ Мијановић, Н. (2008): *Дидактика 1*, Изводи из предавања – скрипта, Беране.

професор који би уносио неке методолошке новине, а и кад би се десило остајало би на локалном нивоу.

Питање како предавати, озбиљно се поставља у доба ренесансе. Идеје очигледне наставе старе су колико и школство. Најпознатији општепризнати ауторитет у области очигледног принципа у настави био је Јан Коменски.

„Сва наша знања стичу се очигледним посматрањем. О методикама појединих научних области, као посебним дисциплинама нема говора до XX вијека. О европској настави математике тог времена можемо говорити само у оквиру педагогије.“¹⁰

2.2.1. Специфичности демонстративне методе

Добро познавање свих фаза развоја дјетета важан је предуслов успјешности у раду с ученицима. Сазнајне структуре се мијењају код дјеце током развоја.

По Жану Пијажеу, постоје четири периода развоја, од којих је за рад професора разредне наставе значајан трећи период од 7. до 11. године, који представља период „конкретних“ операција, чија је карактеристика веома мала могућност дјетета да у том периоду усваја апстрактне садржаје.

Познавање појма конверзације и процеса при мишљењу, значајни су за сазнајни развој код дјеце .

Пронађи и обој различито.



сл. 2.

Пронађи и обој исто.



сл. 3.

У XX вијеку Ебли је усвојио Пијажеову периодизацију развоја мишљења код дјеце, али је сматрао да не зависи од временских ограничења. Пијаже је сматрао да развој иде спонтаним, природним путем ,те да не зависи од утицаја споља.

Ебли сматра да се на развој утиче споља. За формирање мишљења потребно је „поунутрење“ које се реализује кроз сљедеће етапе:

1. Конкретни корак (очигледним предметима),
2. Фигурални корак (сликовно),
3. Символички корак (коришћење знакова).

¹⁰ Марковић, Ђ. (2010): *Методика наставе математике*, Изводи из предавања – скрипта, Беране, стр. 8–21.

Према Ј. С. Брунеру развој мишљења се одвија истовремено. Он сматра да постоје три равни истовременог јављања мишљења:

1. Раван акционог представљања (предмети),
2. Иконичка раван (слике, цртежи),
3. Символичка раван (путем говора).

Тешкоће у савладавању градива, по мишљењу Лава Толстоја, не приписују се ученицима него слабој организацији и неадекватном избору метода.

Као почетак савременије организације наставе математике узима се период после Првог конгреса математике у Паризу који је одржан 1899. године. „Радикалне промјене наговјештене су Клајновим програмом на Конгресу математичара у Паризу, донешени су захтјеви о потреби реформисања наставе математике, тражено је да се у свим школама избаце неупотребљива знања и да у школама суштина рада у учioniци буде развијање вјештине моторичког посматрања код ученика и њиховог функционалног мишљења (примјењива знања).“¹¹

Да је демонстративна метода заузимала посебно мјесто у писању уџбеника полазили су и аутори уџбеника традиционалне школе.

Употреба рачунаљки, штапића и жетона, иду у прилог примјене ове методе.

2.2.2. Организација и извођење очигледне наставе математике

У излагању и објашњавању нових наставних садржаја, професор своје излагање и објашњавање најчешће повезује с показивањем природних и вјештачких средстава. „Демонстрација може бити: **непосредна и посредна**. Непосредна демонстрација представља директан контакт демонстратора и ученика с предметима и појавама, док се посредна демонстрација одвија индиректним путем, преко наставних средстава. Према чулној дјелатности, демонстрације се дијеле на визуелне, акустичне и аудиовизуелне.“¹²

Ученицима је потребно показивати само онда када је професор свјестан да ученици у вези онога што се проучава немају одговарајућа искуства.

„Најважније је да ученик зна ШТА, ЗАШТО и КАКО посматрати. Задатак је професора да скрене пажњу ученицима на које појединости у процесу посматрања треба да обрате посебну пажњу, шта је битно да се научи, схвати. Циљ је оспособити ученика за активно и мисаоно посматрање, јер се само на тај начин може богатити чулно искуство

¹¹ Марковић, Ђ. (2010): *Методика наставе математике*, Изводи из предавања – скрипта, Беране, стр. 8–21 и 74–77.

¹² Башић, М., Радоњић, С. (1992), *Методика наставе биологије*, Подгорица, стр. 121.

ученика.¹³ Демонстрацију је неопходно више пута поновити уз сталну провјеру да ли је ученик разумио. Кад год је могуће полазити од конкретне стварности па ићи према слици и симболу.

2.3 . Могућности примјене демонстративне методе у анализи и објашњавању математичких појмова који се формирају у првом циклусу основне школе

2.3.1 Примјена демонстративне методе у реализацији садржаја о скуповима у првом циклусу основне школе

Појам скупа човјек је користио прије појма броја, док се теорија скупова развија крајем 19. вијека, разрађује је њемачки математичар Кантор.

Скупове треба посматрати као дидактички материјал потребан за формирање природних бројева. Појам скупова ученици усвајају постепено кроз игру и практичне активности. Прије поласка ученика у школу, већина је упозната с неким почетним појмовима.

Пошто је скуп основни појам који се не дефинише, до ријечи скуп треба доћи посматрањем објеката објективне стварности, полазити при посматрању од ближег према даљем, од познатог према непознатом, од лакшег ка тежем. Тако, нпр. ученици могу посматрати скуп свесака у ђачкој торби, скуп књига, скуп бојица итд. Важно је истаћи да су скупови одређени бројем елемената. Тако се упознаје и схвата скуп и елементе као ријечи из језика а не као математичке апстракције.

Именуј скупове.



сл. 4.

Посматрај и именуј скупове.



сл. 5.

Прво придружујемо елементе једног скупа елементима другог скупа, па онда формирамо појмове: број, више и мање. Упоредујемо скупове по бројности, како би ученици закључили да скупови могу бити са истим и различитим бројем елемената. Приликом компарирања, ученици прво врше физичко манипулисање дидактичким материјалима. За већи степен схватања треба користити методу илустрације.

¹³ Мијановић, Н. (2009): *Дидактика 2*, Изводи из предавања – скрипта, Беране.

Развијање појма скупа требамо реализовати кроз етапе, то је дугогодишњи процес. У првој етапи вршимо прикупљање према некој особини. Затим тражимо од ученика да наброје предмете, школски намјештај у учионици. Тражимо да ученици наброје жива бића, нпр. скуп дјечака, скуп дјевојчица.

Пошто су посматрали скупове у видном пољу проширујемо круг запажања скупова ван видног поља. Захтијева се од ученика да наброје што више разноврснијих скупова, као и да објасне зашто набројани елементи припадају или не припадају именованом скупу.

Ученик је схватио што је скуп ако може да одреди припадност, или неприпадност елемента скупу.

Поред уочавања елемената који припадају одређеним скуповима, ученици пребројавају елементе и врше поређење који скуп има већи број, односно мањи број елемената. Наглашавамо да скупови имају имена као што су скуп књига, скуп свесака, скуп дјечака итд.

Формирању појма скупа доприноси и графичко приказивање помоћу цртежа.

Вјeverица припрема зимницу. Колико елемената има



сл. 6.



сл. 7.

„Појам подскуп формирамо преко конкретних примјера.

Упоредивање скупова вршимо придруживањем и пребројавањем елемената датих скупова.“¹⁴

2.3.2. Примјена демонстративне методе у реализацији аритметичког садржаја у првом циклусу основне школе

Аритметички садржаји који се обрађују у првом циклусу основне школе су: природни бројеви и нула, операције с њима и закони аритметичких операција.

Аритметички садржаји распоређени су по систему декадног низа, који укључује концентричне кругове до 10, 100, 1000. У првом разреду издвојен је блок бројева до 5, затим је проширен с блоком бројева до 10, сљедећа цјелина је блок бројева до 20.

¹⁴ Марјановић, М. (1996): *Методика математике*, Учитељски факултет, Београд, стр. 65–86.

Циљ издвајања блока бројева до 5 је да ученици без бројања уоче једночлане, двочлане и трочлане скупове. Бројеве 4 и 5 уочавају комбинујући једночлане, двочлане и трочлане скупове. Тако истицањем броја 5, бројеви до 10 постају прегледнији, ученици уз помоћ прстију лако схватају бројеве прве десетице .

По колико елемената има сваки скуп?



сл. 8.



сл. 9.

У оквиру обраде бројева до 5, почиње се с операцијама сабирања и одузимања и ученици се упознају са знацима: $+$, $-$, $=$, $<$, $>$ (плус, минус, једнако, мање, веће).

„Бројеви до 10 представљају природну цјелину. Бројеви су написани једном цифром, осим броја 10. У њему се изучавају још два својства: замјена мјеста сабирака (закон комутативности) и здруживање сабирака (закон асоцијативности). Ученици усвајају појмове први сабирак, други сабирак и збир. У оквиру блока бројева до 10, обрађује се веза између сабирања и одузимања, а та веза ће касније бити база за рјешавање једначина.“¹⁵

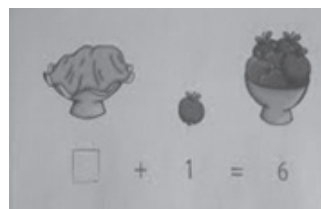
Ако сабирцима промијенимо мјесто

шта се дешава са збиром?

Израчунај непознати сабирак



сл. 10.



сл. 11.

„Блок бројева до 20 као и претходни блокови, представљају, такође, једну цјелину. Овај блок је затворен у односу на сабирање бројева из прве десетице (сви збирови једноцифрених бројева крећу се до 18, што омогућава формирање и памћење таблице сабирања. Бројеви друге десетице: 11, 12, 13, ..., 19, 20, осмишљени су помоћу збира бројева $10+1$, $10+2$, ... (као

¹⁵ Марјановић, М.(1996): *Методика математике*, Учитељски факултет, Београд, стр. 66–67.

на слици 12). Овако записани бројеви за ученике имају смисла и ако не знају да их представе у цифарском запису, тј. да умјесто $10+1$ пишу 11 .¹⁶



сл. 12

Сабирање и одузимање реализујем у двије фазе. У првој фази се врши сабирање једноцифреног и двоцифреног броја,

(пр. $13+2=10+(3+2)=10+5=15$), тј. сабирање и одузимање без прелаза. И друга фаза сабирање и одузимање са прелазом (пр. $9+6=(9+1)+5=10+5=15$), (примјер одузимања $17-9=(17-7)-2=10-2=8$).

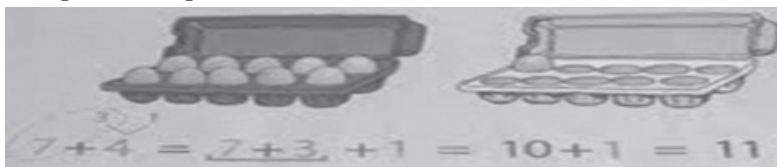
Одузимање без прелаза $9-4=?$



$$9 - 4 = 5$$

сл. 13.

Сабирање са прелазом $7+4=?$



сл. 14.

На свим типовима часа и у свим дјеловима часа ученицима се могу давати задаци као нпр.:

Са графофолије пројектују се задаци сљедеће садржине: Саша је имао 15 зечева. Поклонио је другу 3 зеца. Колико зечева му је остало?

Ова правила сабирања и одузимања ученици уче преко дидактичких материјала, а не преко формула.

Блок бројева до 100 гради се као на примјер, број 45 осмишљава се преко збира $40+5$. У оквиру овог блока обрађују се сабирање и одузимање,

¹⁶ Исто, стр. 67.

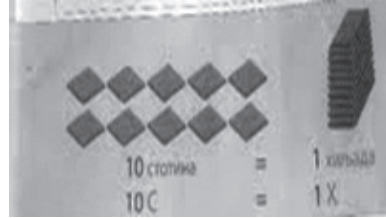
по истим правилима која важе у оквиру блока бројева до 10 и 20. Разлика је у томе што се у овом блоку обрађују операције множења и замјене мјеста чиниоца и здруживање чиниоца. Упознају се са законом дистрибутивности, то јест правило множења збира бројем и правило множења разлике бројем. Послије множења уводи се појам дијелења. Прије увођења појма дијелења, ученици се упознају с половином и четвртином броја. Везе између чиниоца и производа доводе нас до везе између дијелења и множења.

Множење и дијелење.



сл. 15.

Бројеви прве хиљаде.



сл. 16.

„Основу за изградњу троцифрених бројева (блок бројева до 1000) представљају знања стечена у оквиру блока до 100. Број се формира преко бројева до 100 користећи рачунске операције и записе бројева. Аритметичке операције обрађују се као „усмене и писмене“. У оквиру овог блока обрађују се поново својства замјена мјеста сабирака и здруживање сабирака. Ови закони се изражавају реторички.“¹⁷

Овај блок бројева се изучава у другом циклусу, а у првом се само при крају трећег разреда помене.

2.3.3. Примјена демонстративне методе у реализацији геометријских садржаја у првом циклусу основне школе

Геометријске садржаје најбоље је тумачити на основу чулно-искуственог сазнања, видимо да сваки реалан објекат задржава три својства (облик, положај и величину заузетог простора), тако уводимо појам геометријско тијело. Мисаона граница између геометријског тијела и простора у коме се тијело налази је геометријска површ.

Границе између објеката су равне и криве.

Ако су тијела ограничена само равним површинама то су рогљаста тијела, а ако имају бар једну криву површину онда су нерогљаста, то су: ваљкаста, купаста и сверна тијела.

¹⁷ Марјановић, М.(1996): *Методика математике*, Учитељски факултет, Београд, стр. 66–69.

Геометријска тијела



сл. 17.

Отворене и затворене линије.



сл. 18.

Равну површ са двије димензије, називамо геометријска раван. Граница између двије површи је геометријска линија.

Линију, као мисаону творевину схватамо као пресјек површи. У зависности од врсте површи које се сијеку, пресјечи могу бити:

- права линија (пресјек равних површи),
- крива линија (пресјек површи од којих је бар једна крива).

Мисаоним издвајањем једног дијела праве од осталог дијела праве, добијамо затворену, ограничену праву линију, геометријску дуж.

Дуж



сл. 19.

Геометријске фигуре



сл. 20.

Тачку, схватам као пресјек, заједнички дио линије.

Тако схватамо геометријско тијело као тродимензиону величину која има дужину, ширину, висину или дубину, раван као дводимензиону величину, праву једнодимензиону и тачку бездимензиону величину.

У првом циклусу ученици треба да се упознају са линијама: правим, кривим, отвореним и затвореним; дужима; површима облика: правоугаоника, квадрата, троугла и круга; предмете облика: квадра, коцке, пирамиде, лопте, ваљка и купе.

Циљ изучавања ових садржаја је да се ученици оспособе да разликују предмете по облику. Професор треба да усмјерава и да показује реалне предмете из непосредне околине и да манипулишу с дидактичким материјалом.

Појмове „криво“ објашњавамо преко криве улице, сијалице, оловке, савијене руке и сл.

Појмове „право“ објашњавамо преко ивице књиге, свеске, гумице, зида и сл.

У раду користим цртеже из уџбеника, цртамо на табли нове примјере, а ученици у свескама.

Ученици треба да препознају праву линију нацртану у било ком правцу, да је разликују од криве и да се праве линије цртају лењиром. Морају да знају да уоче, именују и покажу на објекту или цртежу праву и криву линију.

Праве и криве линије могу бити: отворене и затворене. Затворена линија дијели површ на два дјела унутрашњост и спољашњост.

Показујемо на табли тјеме, мјесто гдје се укрштају ивице, а ученици треба да науче да је мјесто пресјека двије линије тачка.

Да би ученици показали дужи користимо и цртеже, на цртежима показују почетак и крај. Облике правоугаоника, квадрата, троугла и круга ученици посматрају преко модела, цртежа и слика.

- Показујемо моделе рогљастих и облик тијела. Што је више чула у функцији, запажања су већа па ученици треба моделе да додирну, посматрају, чују њихово име, изговоре име, нацртају цртеж, виде слику, направе модел.

На овом нивоу довољно је да ученици препознају, именују, разликују предмете према некој одређеној особини. Да разликују фигуре од тијела, које су фигуре, а које су тијела. Послије фазе препознавања ученици уочавају елементе тијела и фигура.

„Представу о углу ученици стичу кроз неколико етапа. У првој етапи знања о углу су на нивоу препознавања. На том нивоу ученици препознају моделе углова правог, оштрог и тупог. У каснијој фази објашњавамо угао као геометријску фигуру коју образују двије полуправе са заједничком тачком. Уопштавање појма угла вршим показивањем настанка угла помоћу модела а модели могу бити и сами ученици“.¹⁸

ЗАКЉУЧАК

Демонстративна метода предмет је многих научних радова. Ниједан покушај теоријског бављења васпитно-образовним радом није могао заобићи методе. Демонстративна метода је специфична и у много чему стваралачка. Она није копија средине, већ је она реалност виђена очима дјетета. Примјењивањем ове методе развија се позитиван однос према раду, доживљава радост због открића и потпуне јасноће проучаваних садржаја, ствара се интерес за рад. Само настава у којој има довољно модела за показивање је више од учења. Модели су пратиоци дјетињства и први другови у школи. Они често ослобађају од усамљености, од несигурности и уносе у његов живот радост и срећу.

¹⁸ Марјановић, М. (1996): *Методика математике*, Учитељски факултет, Београд, стр. 218–230.

Примјеном ове методе дјеца упознају објективну стварност, показује им пут у ком правцу и колико брзо требају ходати да би стигли до замишљеног циља.

Да би примјена демонстративне методе имала веће ефекте потребна је кооперативност више чула: вида, слуха, додира, укуса и мириса. Како би се добила реална слика средине која нас окружује, а знања била трајна и употребљива, демонстрације је потребно више пута поновити, јер наша чула не могу у једном тренутку регистровати више појединости, па се тако губи осјећај интегралности те се тако брже заборавља. Ако понављамо показивање више пута појаве ће бити јасније и трајније задржане у дјечијем сјећању. На основу психолошких истаживања установљено је да слике стабилизују унутрашње представе. Такође, можемо истаћи да се дјечија перцепција појава, знатно разликује од перцепција појава одраслих.

Правилно организован васпитно-образовни рад биће успјешан ако је усклађен с узрастом дјетета, и придржавати се Дистервергових правила од ближег ка даљем, од познатог ка непознатом, од једноставног ка сложеном. Да полазимо од примјера из свакодневног дјечијег окружења, који су дјетету блиски и то не само физички, већ и психички. Постојеће искуство треба обогатити новим, утврђујући и проширујући дјечија сазнања о свијету у којем живи. Нова сазнања се лакше стичу и уклапају у систем знања ако се повезују са већ стеченим знањима и ако се проналази његова свакодневна употребна функција.

Различите ситуације у којима се дјеца нађу у току активности везане за друге васпитно-образовне области, као и сами садржаји тих области могу много допринијети развоју дјетета и њиховом схватању математичких садржаја који се могу изучавати у корелацији са другим садржајима из књижевности, ликовне културе, музичке културе, природе и друштва и физичког васпитања.

Ова метода у комбинацији са другим методама је најпогоднији и најефикаснији начин овладавања математичким појмовима, њиховим међусобним односима и развијању мисаоних операција код дјеце. У свакој новој ситуацији, она или потврђује своје раније искуство, или га коригује, прерађује, уобличава и уопштава.

Литература

- Кундачина, М., Банђур, В. (2007): *Методолошки практикум*, „Мерлин компани“, Ваљево.
- Пинтер, Ј. (1996): *Општа методика наставе математике*, Универзитет у Новом Саду.
- Марковић, Ђ. (2010): *Методика наставе математике*, Изводи из предавања – скрипта, Беране.
- Мијановић, Н. (2008): *Дидактика 1*, Изводи из предавања – скрипта, Беране.
- Мијановић, Н. (2009): *Дидактика 2*, Изводи из предавања – скрипта, Беране.
- Башић, М., Радоњић, С. (1992), *Методика наставе биологије*, Подгорица.
- Марјановић, М. (1996): *Методика математике*, Учитељски факултет, Београд.
- Мијановић, Н. (2009): *Методологија педагошких истраживања*, Изводи из предавања – скрипта, Беране.
- Крнић, И., Радојевић, С. (2011): *У свијету математике 1*, „Завод за уџбенике и наставна средства“, Подгорица.
- Драговић, В., Ровчанин, Б., Газивода, Н. (2011): *У свијету математике 2*, Завод за уџбенике и наставна средства, Подгорица.
- Група аутора, (2011): *Трећи корак у математици 3*, Завод за уџбенике и наставна средства, Подгорица.

APPLICATION OF DEMONSTRATION METHOD IN MATHEMATICS TEACHING IN THE FIRST CYCLE OF PRIMARY SCHOOL

Abstract:

Well organised teaching will be successful if it is in accordance with the child's age and if it follows Disterverg's rules: from light to heavy, from the known to the unknown, from simple to complicated. We should start teaching from the student's environment. The existing experience must be enriched with new one, acquiring and broadening child's knowledge about his world. New knowledge shall be acquired in an easier way, blend with the previous knowledge and recognise its real-world applications.

Key words: *methods, learning, teaching, demonstration, numbers, set.*

Нада БОГАВАЦ¹
Ивана КЉАЈИЋ²
Милица ЛАБОВИЋ³

ЗНАЧАЈ И УЛОГА САВРЕМЕНЕ ОБРАЗОВНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У РЕАЛИЗАЦИЈИ ЗАДАТАКА НАСТАВЕ НА МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Резиме:

Технолошки развој којим се одликује наша савременост наметнула је многе промјене у скоро свим сферама живота. Такви услови допринијели су да рачунар и размјена мултимедијалних садржаја постану дио свакодневног живота у васпитнообразовном, али и у другим областима живота. Будући да ученици на млађем школском узрасту стичу и развијају способности које постају основа за образовање током читавог процеса образовања, школа има обавезу да их још на млађем школском узрасту припрема за свијет у коме живимо и који се значајно разликује од свијета у коме су одрасле раније генерације.

Основни циљ овога рада је да на један скроман начин укаже предности и евентуалне недостатке савремене образовне технологије и њене улоге и значаја у реализацији задатака на млађем школском узрасту.

Кључне ријечи: *савремена образовна технологија, ученици, задаци, школа, млађи школски узраст.*

Увод

Да бисмо схватили како технологија утиче на образовање данашњице, прво морамо разумјети шири контекст – утицај развоја технологије на

¹ Маст. Нада Богавац, Професор разредне наставе у ОШ, „Владислав Рајко Кораћ“ – Беране

² Маст. Ивана Кљајић, Професор разредне наставе у ОШ, „Владислав Рајко Кораћ“ – Беране

³ Милица Лабовић, Професор разредне наставе у ОШ, „Владислав Рајко Кораћ“ – Беране, наст. ментор

различите сегменте друштва. Савремени начин живота и развој технологије мијењају начин на који живимо и радимо. У складу са промјенама које су проузроковане развојем технологије, мијења се садржај и начин на који учимо, а онда и сам образовни систем и наставни процес. Да би били сврсисходни и ефикасни, настава и образовање требало би да се заснивају на карактеристикама друштва у ком живимо, како би на најбољи начин припремили особе које се налазе у процесу учења и образовања. Укратко речено, педагогија 21. вијека упућује на то да би настава и образовни планови требало да буду прожети новим технологијама и да би требало да буду усмјерени на развијање кључних компетенција за 21. вијек. Дакле, савремена образовна технологија и њена имплементација у настави је од изузетног значаја на млађем школском узрасту, те с тога, наставници би требали настојати да у свом раду што више примјењују исте. На тај начин, код дјецe постижемо већи степен знања, разумијевања и примјењивања стечених знања у свакодневном животу.

1. Нужност и потреба увођења савремене образовне технологије у настави

Наставна техника и технологија саставни су дио наставног процеса и процеса учења. Међутим, у литератури која ближе проучава овај проблем веома често ћемо наићи на термине образовна техника, образовна технологија, наставна средства, аудио-визуелна средства, демонстрациона средства, наставне машине, филм у настави и сл. „Извесна различитост присутна је и када поједини аутори, педагози и дидактичари прије свих, одређују значење термина и садржај појмова наставна техника и технологија, а има и оних који изједначавају појмове наставна техника и наставна технологија, схватајући их као синониме“.⁴ Професор Раденко Круљ, каже да је, „наставна технологија најпотпуније одражава савремене погледе и прилазе савремених постигнућа“.⁵ У настави се под технологијом сматра свеобухватност активности којима утичемо на развојне промјене ученика. Поређењем технологије у производњи и настави, технологија производње се темељи на процесима прераде сировине до готовог производа, док у настави (с обзиром на то да ученик није сировина), технологија означава активности у процесима промјена ученика тј. поступке којима ученике усмјеравамо ка вишим нивоима и развојним постигнућима. „У првобитној заједници технологија производње истодобно је била и технологија васпитања и образовања, ако се то тако може назвати. Технологија наставе, која се темељи на наставниковом

⁴ Арсић, З. Круљ, Д. Ј. (2011). „Опште карактеристике и специфичности улоге наставника са савременом техником и технологијом“, Београд: САО, стр. 539.

⁵ Круљ, Р. С. (1988). „Наставна технологија у функцији повећања ефикасности учења“, *Јединство*, Приштина: Јединство, стр. 11

предавању (вербална настава) одговара занатској технологији (иако се не могу поистовјетити). Индустијска производња књига и њихова примјена у настави унијели су елементе индустријске технологије. Индустијализација технологије наставе још је повећана увођењем разних техничких средстава, све до машина за учење. Највиши домет у развоју технологије наставе постигнут је увођењем у наставу елемената аутоматизације. Савремена технологија наставе све више тежи индустријализацији и аутоматизацији наставног процеса. У том смислу ће се, вјероватно, кретати и развитак ове педагошке појаве у будућности. Индустијализација наставног процеса огледа се у његовој техници. Примјењују се различита техничка средства, од најједноставнијих до врло сложених (машине за учење и компјутери). Може се рећи да је већ сада постигнут висок степен специјализације тих техничких средстава. Исто тако, долази до све веће подјеле рада. У програмирању, припремању и производњи књига, производњи наставних средстава и помагала и другим пословима око стварања материјалних услова за наставни рад учествује врло велики број људи различитих специјалности и нивоа образовања⁶. Разлике које су евидентне приликом дефинисања појмова техника и технологија говори само да су техника и технологија у савременом погледу у развоју. Можемо рећи да савремена наставна техника и технологија имају пресудан утицај на развој друштва. Ако школе и друге васпитнообразовне институције, у наставни процес не би уводиле технолошке и техничке новине, заостајале би за промјенама у друштвеном животу. Као посљедица тога имали бисмо негативан утицај на разне области људске дјелатности као и на развој друштва уопште. Из свега овога се може закључити да су школа и друштво заинтересовани за примјену савремене технике и технологије. Она пружа разне могућности природног тока наставног процеса, самосталне и индивидуалне начине, методе и облике учења. Примјеном савремене наставне технике и технологије ученик напредује онолико колико му омогућавају интелектуалне могућности, способности и предзнање.

„Основна улога, циљ и оправданост примене савремене наставне технике и технологије огледа се, дакле, у повећавању ефикасности наставног процеса и процеса учења, а под тим се подразумева:

- ✓ побољшање квалитета и квантитета учења;
- ✓ повећање могућности деловања наставника на ученике у образовном и васпитном смислу;
- ✓ стварање услова за активно учешће ученика у наставном процесу, тј. остваривање субјекатске позиције ученика;
- ✓ развијање демократских односа између ученика и

⁶ Јанковић, А. (2012). *Утицај информационо – комуникационе технологије на постигнуће ученика у настави природе и друштва*, Крагујевац: Учитељски факултет у Ужицу, стр. 155.

- наставника;
- ✓ утицај на квалитет интеракције у настави;
- ✓ смањивање времена које је потребно за усвајање знања из одређеног домена,
- ✓ реализација постављених васпитно-образовних циљева;
- ✓ повећање броја извора знања и корисника медија;
- ✓ стварање претпоставки за успешну социјалну интеграцију ученика и
- ✓ уштеда финансијских трошкова“ .⁷

„Педагошка истраживања су показала да је основна улога, функција и смисао примјене образовне технике и технологије у васпитно-образовном процесу да повећа:

- ✓ Рационалност току организације и реализације васпитно-образовног процеса;
- ✓ Ефикасност процеса учења а тиме и мишљења од стране деце;
- ✓ Ефикасност и продуктивност васпитно-образовног процеса у целини, у смислу његовог управљања, организације, планирања и целокупне његове реализације;
- ✓ Презентовање, тј. преношење информација, али и комплетан интерактивни скоро „природни“ двосмерни циклус комуницирања у коме се врши предаја, обрада, трансформација, инкорпорирање и меморисање информација као и њихово претварање у лично индивидуално искуство и знање;
- ✓ Планирање, организовање, праћење, контрола и вредновање разних активности наставника и ученика у току васпитно-образовног процеса и на тај начин омогућава да се са тим активностима може да управља и регулише и да се исте могу усавршавати и побољшавати. Истраживање савремене информационо-комуникационе технологије показује да она већ данас поседује такве могућности да може у великој мери да симулира природни ток васпитно-образовног процеса.“⁸

1.1 Значај ИКТ у интегрисању задатака наставе на млађем школском узрасту

„Са развојем, експанзијом и доступности информационих технологија долази и до осавремењавања наставе. Интегрисање ИКТ у настави трансформише традиционалну предавачко-репродуктивну

⁷ Арсић, З, Круљ, Д. Ј, (2011). „Опште карактеристике и специфичности улоге наставника у настави са савременом наставном техником и технологијом“, Београд: САО, стр. 542.

⁸ Даниловић, М. (2010). „Техика, образовна технологија и информатика у функцији повећања ефикасности образовног процеса и процеса учења“, Чачак, стр. 426.

наставу у нову наставу која је спремна да одговори на захтеве и потребе савременог ученика, да омогући повећање квалитета образовања: бољу мотивисаност ученика, ангажованост, коришћење различитих извора знања, развој функционалних способности ученика, а као циљ свега је повећање резултата учења. Основни циљ је у настави да се информационе технологије користе и примењују у смеру еманципацијског развоја ученика и усмерености на квалитет поучавања. Стога се обликују нове наставне стратегије које су развојно усмјерене на ученике.⁹ Електронско учење, иако релативно млада појава у процесу наставе на нивоу основне школе, већ показује значајне резултате. Наставници и ученици који примјењују неки од облика електронског учења за реализацију наставних садржаја и постизање наставних циљева и задатака не само да то остварују ефикасније, у односу на традиционално оријентисан наставни процес, већ је примјетан и велики учинак на развој цјелокупне личности ученика. Примјена електронског учења, нарочито у разредној настави, буди интересовање свих учесника наставног процеса због своје способности да олакша и побољша комуникацију између наставних садржаја и ученика, као и између наставника и ученика и на релацији ученик–ученик. Такође, садржаји који се савлађују мултимедијално су обликовани, што обезбјеђује вишеструку перцепцију ученика. На тај начин подстиче се свестранији развој ученика, знања и вјештине које се стичу су трајнији, примјенљивији, а све из разлога што је ученик максимално самостално активан и ангажован, подстакнут сопственом тежњом и жељом за образовањем.

Повратна информација треба да прати сваки корак одвијања наставног процеса што у садашњој пракси није случај. „У свијету су начињени значајни кораци према опремању школа савременим наставним средствима, али се од школе очекује да ће их адекватно примијенити и иновирати методе и облике рада с ученицима. Тек у посљедњих десетак година с масовнијим коришћењем рачунара у школама створени су предуслови за квалитетније иновирање образовне технологије“.¹⁰ Развој телекомуникационе технологије и масовно коришћење интернета омогућили су интерактивно учење на даљину базирано на системском приступу уз коришћење мултимедијалних електронских извора информација. Примјена компјутера у настави диже читав процес на један виши, ефикаснији и савременији ниво. Многи научници се слажу с чињеницом да се контрола менталне енергије најбрже развија у дјетинству, онда када су дјеца много радознала и спремна да уче по моделу од одраслих особа. Тако дјеца са поласком у школу могу имати контролу над сопственом, менталном енергијом и тада су у стању да је покрену и контролишу.

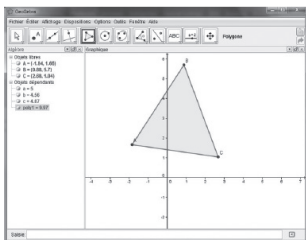
⁹ Шикл, Е. А. Новаковић, А. Спасојевић, П. (2014). „Електронско учење у разредној настави: могућности и ресурси“, Чачак: Факултет Техничких наука.

¹⁰ Мандић, Д. (2001). „Информациона технологија у образовању“, Београд: Виша школа за образовање васпитача, стр. 7.

Задаци и циљеви наставе траже сложену организацију наставе, употребу мултимедијалних средстава, интеракцију како би пружили објективну слику процеса и појава у природној и друштвеној средини ученика. Квалитетна интеграција чулних утисака могућа је уз правилну и пажљиву примјену садржаја, метода и активности и наставних средстава. Учитељ ће уз правилну примјену свега наведеног успјети да оснажи субјективну позицију ученика у настави, ученик ће постати активан, оствариће бољу комуникацију, али и отклонити скоро све недостатке традиционалне школе и наставе.

Образовни софтвери који могу веома ефикасно да пруже подршку основном образовању су:

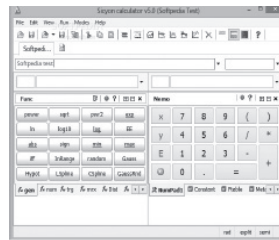
- ГеоГебра математички софтвер (слика 1.);
- Calibre образовни програм (слика 2);
- Sicyon calculator (слика 3);
- Слово (слика 4);
- Icesream ebook reader (слика 5);
- E-speak;
- Wordweb;
- Moodle и сл



Слика 1



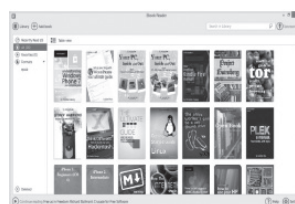
Слика 2



Слика 3



Слика 4



Слика 5

2. Видео игре и гејмификација као образовни медиј у млађем школском узрасту

„Игра је основни метод учења на предшколском узрасту. Дидактичке игре прије свега подстичу развој интелектуалних потенцијала дјецe, мада се одражавају и на социјални развој. Могу бити игре с утврђеним

правилима (пружају могућност договарања и усаглашавања прије почетка или у току игре), а могу подразумијевати и прилагођавање утврђених правила дјечијим потребама и могућностима или њихово креирање. Она је примјерен и атрактиван начин учења за дјецу предшколског узраста, али се врло успјешно може користити у наставним активностима млађих разреда основне школе. Вријеме проведено у појединој игри се са узрастом продужава, док се укупно вријеме посвећено игри смањује с повећавањем обавеза¹¹. Продор ИКТ у савременом друштву биљежи се у свим сегментима, појавом рачунара, а са њима и рачунарских игрица утиче се на промјене и у сфери самих дјечијих игара. Дјеца користе савремене технологије готово свакодневно. Информатичка писменост је неспорно данас важна па се дјеци мора омогућити приступ савременој технологији. Уз правилну примену ИКТ у млађем узрасту, а то значи уз прилагођеност коришћеног садржаја зависи успјешна примјена савремене технологије. Међутим, видео-игрице су етикетиране као апликације за узалудно трошење времена које још подстичу и агресивност. Не, то никако није тачно. С обзиром на то да се од видео-игара може имати и те како много користи, а једна од њих је да оне могу и морају учествовати у образовању.

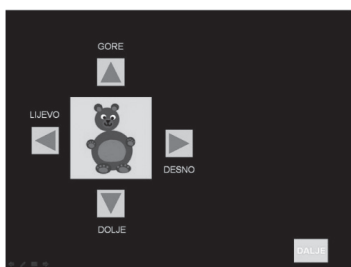
Гејмификација образовања (или гејмификација учења) савремени је образовни приступ који тежи да коришћењем система и елемената дизајна видео-игара унаприједи ангажованост ученика у настави. Све се своди на примјењивање елемената видео-игара који су забавни и креирају посвећеност игри на дужи период у образовни контекст, тј. наставни програм, чиме се утиче на понашање ученика са циљем да се настава учини забавнијом, а они постану активнији и мотивисанији. Да би се одређени програм гејмификације наставе спровео, важно је прво утврдити какво је стање. Зато се дефинише и контекстуализује циљна група: поред година старости и година школовања, пожељно је утврдити и предзнање ученика. Потом је важно дефинисати циљеве наставног плана, и на основу тога структурирати цио програм, одредити тематске цјелине, значајне прекретнице, ток наставе, осмислити задатке, установити шему бодовања, те јасна и недвосмислена правила којима се руководе акције свих учесника. Након тога треба на основу претходно поменутих фактора укључити елементе гејмификације у наставу, па ћемо објаснити елементе играчке механике који су пожељни у гејмификацији образовања, као и њихову примјену и ефекат. Напредак, односно прогресија је веома важан елемент у процесу гејмификације, јер је осјећај недостатка напретка, који велики број ученика има, један од главних разлога њихове

¹¹ Арсовић, Б. Златић, Л. (2017). „Рачунарске видео игре као образовни медиј у млађем школском узрасту“, Зборник радова, година 20, бр. 19, стр. 226.

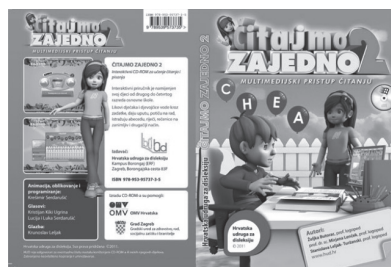
незаинтересованости. Тренутни систем оцјењивања претјерано је ригидан и дјелује веома демотивишуће на ученике јер се у доброј мјери ослања и на страх од неуспјеха, јединице на писменом које срозавају просјек, док се у гејмификованом систему број бодова стално повећава. То код ученика ствара осјећај напретка, чак и кад резултати нијесу сјајни, и тако се посредством неколико психолошких склоности и механизма јавља јака мотивација за укључивање у наставу и сабирање додатних бодова. Пожељно је да се терминологија у овим системима приближи играчкој, рецимо бодови могу бити искуствени поени, на основу којих се опет одређује ниво ученика, задаци могу бити названи мисијама, групе ученика гилдама и слично. Кад смо код прогресије, треба обратити пажњу и на изазовност задатака, постепено је повећавајући и прилагођавати је у односу на нивое ученика. Непосредне и тренутне повратне информације које слиједи сваку ученикову радњу, такође, представљају елемент гејмификације који поспјешује заинтересованост код ученика. Свака њихова акција мора у веома кратком року да добије feedback у виду коментара, поена, значки и слично. Дајући ученицима осјећај контроле и утицаја у сфери сопственог образовања, гејмификована настава успјешно индукује интернализацију знања и учења, што мотивише ученике да преузму иницијативу у циљу даљег учења, невезаног за институционални оквир, што се првенствено односи на откривање нових области интересовања. Добро организована гејмификована настава подстиче ученике на креативно мишљење тако што им даје шансу да не успију у безбједном окружењу, тј. да погријше без негативних посљедица како би учили на грешкама. Тиме се избјегава осјећај страха од неуспјеха који може бити парализујући у ученичком добу. Могућности за креативно размишљање отварају се и наставницима који су слободни да примијене различите приступе у настави или да пак прилагоде приступ индивидуалним ученицима.

За успјешно учење имплементацијом видео-игара у настави, кључан је избор садржаја. Избор садржаја кључно одређује планирање и остале етапе пројектовања софтвера. Потом, видео-игра мора бити прилагођена узрасту ученика.

Када је утврђен садржај који ће бити обрађен софтвером, слиједи прикупљање материјала у облику слика, текста, звука те његово пребацивање у облике погодне за презентирање. Постоје бројни примјери видео игара у настави, које наставници примјењују у настави на млађем школском узрасту, као нпр. вјежбање моторике руку „лијево – десно“ (слика 6). Код ученика који имају проблем с дислексијом, наставник може примијенити видео-игру која олакшава читање поменутиим ученицима „Читајмо заједно“ (слика 7).



Слика 6



Слика 7

Постоје извјесне предности игре као облика учења:

- Врло је лако постићи највећу могућу концентрацију пажње.
- Емоционални је став дјецe према видео-игри позитивнији него према „озбиљном“ учењу.
- Активност дјецe у видео-игри већа је него у другом облику учења.
- У видео-игри се дјецa мање умарају него при озбиљном раду.
- Видео игра повећава мотивацију, интерес, изазива пажњу, те учење чини занимљивијим у односу на други начин рада.
- Учење и памћење чињеница подједнако је у видео-игри као и при коришћењу текста или излагања, али је појединим испитивањима установљено да је видео-игра ипак дјелотворнија.
- Научене садржаје у виде-игри дјецa дуже памте и лакше примјењују.
- Видео-игре се могу примијенити с ученицима различитих узраста и различитих способности, али се показало да су посебно корисне за дјецу која се не могу исказивати, дјецу из депримираних социјалних средина или ону која имају неке друге потешкоће.

Дакле, видео-игре могу подстаћи дјецу на размишљање и резонување вишег нивоа које ће им требати у будућности. Психолог Универзитета у Висконсину, Shawn Green, сматра да видео-игре мијењају мозак и заступа тезу да играње видео-игрица мијења физичку структуру мозга на исти начин као и учење читања, свирања клавира или сналажења помоћу мапе.

3. Примјена WEB 2.0 алата у основним школама као императив савременог образовања

За савременог ученика можемо слободно рећи да су „дигитални урођеници“ а учитељи, васпитачи и наставници „дигиталне придошлице“. Мобилни телефони, рачунари, видео-игре, МП3 плејери савремени су технички уређаји уз које савремени ученици одрастају. Учители и наставници се на савремену технологију привикавају или не, док размишљање ученика није тако. Код савременог ученика постоји изузетно мала толеранција на предавачку наставу па су другачији обрасци учења и понашања.

Наставници могу да користе неке од алата за учење креирајући помоћу њих наставне материјале за хибридно учење или бар за увођење електронских материјала као допуну традиционалној настави. Користећи ове алате за сарадничко учење (вики) или допуну традиционалној настави (блог) и сл. наставник преузима улогу фасилитатора, док ученици постају одговорни за сопствено учење. Наставници траже начине како да учине образовање инспиративнијим и да укажу на његов значај. Технологија представља огромну могућност за убрзавање учења, за развијање ученика у критичке конзументе садржаја.

„Комуникација и сарадња са ученицима преко интрнетa промовише критичко мишљење, социјалну одговорност и рјешавање проблема. Нема бољег начина да ученици науче како да решавају проблеме из стварног света који су пред њима.“¹² Активности савременог ученика у савременом наставном процесу подразумевају коришћење Веб 2.0 технологије.

Скоро да би било неприродно да савремена школа не користи повољности електронских медија у ангажовању ученика за сопствени развој. Акцент на социјални аспект коришћења интернета ставља Веб 2.0 технологија. Онима који користе ову технологију, пружа се могућност стварања садржаја на интернету, активна комуникација између корисника и рачунара и већа слобода и повезаност с медијем. Веб-странице служе као извори информација али су оне и мјесто окупљања истомисљеника.

У средишту пажње је корисник, који креира садржаје, пише блог, дискутује, дијели фото-албуме, прави садржаје помоћу вики алата, креира портале. Оно што је заједничко за ове сервисе јесте интерактивно окружење. Колективна интелигенција и слобода јесу основне карактеристике Веб 2.0 филозофије. Алата који су најпопуларнији јесу друштвене мреже, подкастови, блогови и вики странице. Предности коришћења Веб 2.0 алата у образовању су:

- ✓ могућност сарадничког учења,
- ✓ доступност електронских ресурса који се налазе на интернету,
- ✓ коришћење алата чија је једна од одлика уважавање ученичких интересовања и потреба.

Могућности за коришћење алата друштвених медија у учионици су велике. Вјешт учитељ може користити ове алате како би укључио ученике да на креативан начин уче. „Ученици коришћењем Веб 2.0 алата у процесу учења имају прилику да:

- ✓ развију вјештине учења 21. вијека:
- ✓ упознају нове методе истраживања,

¹² Перић, Н. (2011). „Примјена WEB 2.0 Алата у основним школама – императив савременог образовања“, Зборник радова ТИО, За друштво учења и знања, књ. 2, Чачак: Технички факултет, стр. 1041.

- ✓ постану независни истраживачи,
- ✓ развију вјештине креативног размишљања,
- ✓ рјешавања проблема,
- ✓ да постану рефлексивни ученици,
- ✓ тимски радници,
- ✓ ефективни учесници,
- ✓ да сами управљају сопственим развојем и образовањем.

Путем савремене технологије, добро упознајемо индивидуалне карактеристике ученика. Ученицима се пружа могућност личног плана развоја, могућност рјешавања различитих задатака у различито вријеме. Сходно ученичким могућностима, потребама и интересовањима, могу радити индивидуално или у групама на различитим задацима. Док наставник има могућност да усмјерава и координира њихов рад и да се посветим оним ученицима којима је потребна помоћ и подршка.

Стратегија увођења нових алата у савремени процес наставе подразумијева наредне кораке:

- ✓ испитати доступност техничких уређаја сваком ученику,
- ✓ обезбједити техничку подршку,
- ✓ утврдити ниво ИКТ вјештина које ученици посједују,
- ✓ упознати ученике, посебно родитеље, с циљевима, значајем, добитима увођења нових технологија у наставни процес,
- ✓ уредити приступ и дозволе ученицима,
- ✓ осигурати безбједност,
- ✓ добро осмислити активности и садржаје који ће се изучавати.

Данас ученици одрастају у окружењу гдје се користи интернет и информационо-комуникационе технологије. Ученици тако воле да уче радећи, практикујући, откривајући самостално или у групи, шира су им интересовања од наставних садржаја, присутна већа мотивација за учење, уче из сопственог искуства и још много тога.

3.1. Примјери добре праксе

Претраживањем интернета на тему образовања у свијету, долази се до закључка да примена Веб 2.0 технологија у настави значајна. Школе су опремљене савременим уређајима, па су ученицима и наставницима доступне не само Веб технологије, него и друге платформе за учење, размјене информација између наставника и ученика, али и између ученика. Циљ увођења ИКТ у образовање је максимално ангажовање ученика у процесу наставе, њихово оспособљавање и припремање за будућност. Примена Веб технологија у школама Црне Горе је кренула стидљиво. Први кораци су начињени организовањем електронских семинара у циљу едукације и умрежавања наставника.

Постоје примјери добре праксе наставника на нашим просторима. **Креативна школа**,¹³ посједује базу знања за основну и средњу школу и представља највећу базу наставничких радова из свих наставних предмета. Радови садрже презентације, припреме наставних часова, мултимедијалне садржаје, наставне листове... **Едусофт**,¹⁴ је комерцијални образовни портал који је посвећен разредној настави. Садржи велик број образовних ресурса (припреме за час, радне листове, презентације, итд), али само мали број је бесплатан за преузимање, док комплетне ресурсе могу користити регистровани корисници. Зборник радова конкурса „**Дигитални час**“,¹⁵ садржи око 300 наставних материјала (100 за основно образовање), припреме које су разрађене детаљно, мултимедијски садржаји, презентације... **Супершкола**,¹⁶ комерцијални портал који садржи преко 650 лекција из математике, физике, хемије, српског језика, е-тестови, поступак за рјешења задатака из математике и других предмета, консултације са професорима супершколе. **Е-збирка**¹⁷, електронска збирка задатака из математике за основну школу, где су садржаји груписани по разредима, областима и наставним јединицама.

Мотивисати ученике 21. вијека који користе ИК технологије, Веб технологије, по дифолту је изазов прије свега за наставнике. За успјешно оспособљавање ученика за доживотно учење, самоучење, наставници се морају оспособити да користе Веб технологије и да исте имплементирају у процесу наставе. Само едуковани едукатори могу да мотивишу ученике дозвољавајући им већу аутономију у активном рјешавању проблема уз посебни нагласак на креативност и комуникативност. Чињеница да ученици 21. вијека захтијевају наставу која уважава њихове навике, интересовања, потребе, могућности, захтева да принципи доживотног учења важе и за наставнике. Прошла су времена примјене стеченог знања цијелог радног вијека. Данас се знање стиче из дана у дан, из сата у сат. Савремена теорија учења, конективизам, захтијева доношење одлука на брзо променљивим основама.

ЗАКЉУЧАК

Кад је у питању савремена образовна технологија и њена примјена на млађем школском узрасту, мишљења смо да њеном употребом поспјешујемо бољи рад и учење ученика. Развојем савремене технологије, свјedoци смо да дјечи сваким даном све више лута пажња, а заинтересованост за

¹³ <http://kreativnaskola.rs>,

¹⁴ <http://www.edu-soft.rs>

¹⁵ <http://www.digitalnaskola.rs/konkurs/brojPrijavaPoPredmetuIRazredu/razredPredmet.html>

¹⁶ <http://www.superskola.rs>,

¹⁷ <http://ezbirka.math.rs/>

учење и наставне садржаје опада. С тога, наставници треба да настоје да својим ангажовањем унаприједи наставу и заинтересују ученике за учење. Смишљањем занимљивих садржаја и интегрисањем истих, наставници постижу да се дјеца заинтересују за учење, а самим тим добијамо позитивну повратну информацију од стране ученика. Циљ је разноврсним наставним садржајима подстаћи дјецу на учење и размишљање, и успјех ће бити загарантован.

Литература

– Арсић, З, Круљ, Д. Ј, (2011). *Опште карактеристике и специфичности улоге наставника у настави са савременом наставном техником и технологијом*, Београд: САО.

– Арсовић, Б. Златић, Ј. (2017). „Рачунарске видео игре као образовни медиј у млађем школском узрасту“, Зборник радова, година 20, бр. 19. стр. 226.

– Даниловић, М. (2010). *Техника, Образовна технологија и информатика у функцији повећања ефикасности образовног процеса и процеса учења*, Чачак.

– Јанковић, А. (2012). *Утицај информационо – комуникационе технологије на постигнуће ученика у настави Природе и Друштва*, Крагујевац: Учитељски факултет у Ужицу.

– Круљ, Р. С. (1988). *Наставна технологија у функцији повећања ефикасности учења*, Јединство, Приштина: Јединство

– Мандић, Д. (2001). *Информациона технологија у образовању*, Београд: Виша школа за образовање васпитача.

– Перих, Н. (2011). „Примена WEB 2.0 Алата у основним школама – императив савременог образовања“, Зборник радова ТИО, *За друштво учења и знања*, књ. 2, стр. 1041 – 1049. Чачак: Технички факултет.

– Шикл, Е. А. Новаковић, А. Спасојевић, П. (2014). *Електронско учење у разредној настави: могућности и ресурси*, Чачак: Факултет Техничких наука.

THE SIGNIFICANCE AND ROLE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN TEACHING OF YOUNGER SCHOOL-AGE SCHILDRN

Abstract:

The technological development that distinguishes our modernity has imposed many changes in almost all spheres of life. Such conditions contributed to the fact that computers and the exchange of multimedia contents become part of everyday life in educational, but also in other areas of life. Since younger school-age children gain and develop the skills that become the basis for education throughout the education process, the school is obliged to prepare them for the world in which we live and which is significantly different from the world in which they were brought up from previous generations.

The main goal of this paper is to present in a modest way the advantages and possible shortcomings of modern educational technology and its role and importance in the realisation of tasks of younger school-age children.

Key words: modern education technology, pupils, tasks, school, younger school-age children.

NASTAVNO-VASPITNI RAD



Ljiljana MILOVIĆ¹

PODRŠKA DAROVITIM UČENICIMA KROZ NASTAVU DOMAĆE LEKTIRE

Rezime:

Darovite učenike nije uvijek lako prepoznati upravo zbog različitih tipova darovitosti.² Škola je veoma pogodno mjesto za njihovu identifikaciju i podsticaj, ali je važno stvoriti uslove za to.

Načini otkrivanja i podsticanja darovitosti su različiti: diferencijalni zadaci, projekti, problemske situacije, takmičenja i dr. Ali i kroz redovnu nastavu domaće lektire to je moguće uspješno ostvariti, samo je potrebno način učenja/nastavu prilagoditi potrebama učenika i povezati je sa sekcijama i slobodnim aktivnostima. Tako učenik čitajući kanonska djela stvara jasniju sliku i razvija svijest da je sve što uči u tijesnoj vezi, smisleno i primjenljivo u praksi. Osluškujući potrebe darovitih učenika, i nastavnik istovremeno uči i napreduje. Tragajući za najboljim metodičkim rješenjima, neophodno je da unapređuje svoj rad kroz razne edukacije kako bi u radu s darovitim učenicima pružio adekvatnu podršku razvoju njihovih potencijala.

Ključne riječi: daroviti učenici, identifikacija, podrška, domaća lektira, Mali princ.

Uvod

Rad sa darovitim učenicima, njihova identifikacija a u skladu sa tim i podrška, zahtijevaju temeljno i kontinuirano planiranje i pripremanje za realizaciju aktivnosti.

*Nastavu treba organizovati tako da uvažava u dovoljnoj mjeri mentalni uzrast darovite djece, postavlja pred njih zahtjeve višeg nivoa složenosti kojima bi angažovali više misaone procese i razvijali svoj potencijal.*³

¹ Ljiljana Milović, profesorica, JU OŠ „Anto Đedović“ Bar

² Nevenka Jovanović, Radmila Bajković: *Podrška darovitim i talentovanim učenicima* (Priručnik za nastavnike), Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2014, str. 62.

³ *Strategija za razvoj i podršku darovitim učenicima (2015–2019) sa Akcionim planom (2015–2016)*, Podgorica, 2014. godine, str. 14.

Odgovornost je veća ako znamo da je *rano otkrivanje darovitosti učenika od presudnog značaja za njihov dalji razvoj dalji razvoj.*⁴

Uvažavanjem potreba darovitih učenika, podstiče se dobra **motivacija za rad**. Nastavnik treba da ima sluha i planski razmišlja o darovitima. U procesu planiranja nastave, potrebno je pažljivo odabrati **različite metode** koje će biti izazovne učenicima prilikom učenja (rješavanje problema, izrada projekata, istraživanje, kooperativno učenje...) i prilagoditi ih učenicima kroz **diferencirane zadatke**.

Pored kognitivnog *neophodno je voditi računa i o drugim aspektima ličnosti, emocionalno, afektivno, socijalnom.*⁵

Materijalni i tehnički uslovi za rad važan su faktor za rad s darovitim učenicima. Trebalo bi da nastavnik iskoristi prostor i tematski ga uredi kako bi učenicima sadržaji bili razumljiviji, atmosfera podsticajna za rad. Prostor utiče na percepciju i doživljaj književnog djela.

Kako se sve navedeno može uspješno organizovati i primijeniti u praksi, pokazaćemo na primjeru interpretacije djela „Mali princ“ koje je u programu domaće lektire (tj. na listi prijedloga djela za čitanje kod kuće) kao kanonsko djelo iz Predmetnog programa.⁶

PRIPREMA ZA ČAS DOMAĆE LEKTIRE „Rastem uz Malog princa”



⁴ Nevenka Jovanović, Radmila Bajković: *Podrška darovitim i talentovanim učenicima* (Priručnik za nastavnike), Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2014, str. 32.

⁵ *Strategija za razvoj i podršku darovitim učenicima (2015–2019.)*, sa *Akcionim planom (2015–2016.)*, Podgorica, 2014. godine, str. 31.

⁶ *Predmetni program Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost* I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole. Zavod za školstvo, Podgorica, 2017, str. 15.

Predmet: Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost	Razred: IX (deveti)
Škola: OŠ „Anto Đedović“ Bar	Realizator: Ljiljana Milović, prof.
Nastavni sadržaj: „Mali princ“, Antoan de Sent Egziperi	Naslov časa: „Rastem uz Malog princa“
Datum realizacije: april/maj 2018.	
TIP ČASA:	➤ Čas interpretacije djela i časovi utvrđivanja (3 školska časa)
OBLICI RADA:	➤ Frontalni ➤ Individualni ➤ Rad u paru ➤ Kooperativni oblik rada

NASTAVNA SREDSTVA:

- ✓ Interaktivna tabla (za PowerPoint prezentacije nastavnika i učenika i video-zapis – anketu)
- ✓ Pano – za prikaz teme časa – poster „Rastem uz Malog princa“
- ✓ Izložbeni prostor/scena za prikazivanje radova o Malom princu (crteži, pisma, ramovi, obilježivači knjiga, sat, kutija s motivom književnog lika, maketa vulkana, bedževi, foto radovi...)
- ✓ Različita izdanja knjige „Mali princ“ Antoan de Sent Egziperi (za svaku grupu), kao i trodimenzionalno izdanje (za tematsku izložbu)
- ✓ Kartončići/ulaznice i stalci sa književnim likovima – za svrstavanje po grupama
- ✓ Nastavni listići s istraživačkim zadacima i materijalom za rad u timu /mini plakati sa ilustracijama i citatima i listići „Zvijezda“
- ✓ Fleš kartice s ilustracijama i citatima iz djela /za rad u paru/
- ✓ Poster „Zvijezdano nebo“ /za poruke djela na kraju časa/
- ✓ Maketa planete Malog princa, maketa vulkana i materijal za izvođenje ogleđa
- ✓ Audio-zapis odlomaka uz djela „Mali princ“ na stranom jeziku
- ✓ CD sa muzičkom podlogom po izboru učenika /za recitacije /
- ✓ Video-zapis – anketa o preporuci knjige „Mali princ“
- ✓ Kamera/foto-aparat za rad učenika
- ✓ Bilježnice / portfolija
- ✓ Bedževi (za nagradu svim učesnicima časa i stvaranje pozitivne atmosfere).

KORELACIJA: Strani jezici, Likovna kultura, Matematika, Muzička kultura, Geografija, Istorija, Biologija, Hemija, Informatika, Preduzetništvo, foto umjetnost ...

ISHODI

Tokom učenja učenik/ca će moći da:

- iznosi i objašnjava lični doživljaj pročitano/odslušano književnog teksta
- postavlja pitanje s ciljem otkrivanja značenja književnoumjetničkog teksta
- argumentovano ukazuje na vrijednosti književnoumjetničkog teksta
- upoređuje motive za ponašanje književnog lika sa svojim etičkim stavovima
- raščlani događaje na događajne cjeline
- razlikuje autora od pripovijedača i uočava književnu perspektivu
- razlikuje hronološki i retrospektivni tok radnje
- pronalazi temu i ideju djela
- na kreativan način izražava sopstveni doživljaj književnoumjetničkog teksta
- preporuča, uz argumentaciju, pročitano djelo drugarima iz odjeljenja
- preoblikuje prozni tekst u kojem ima dijaloga i zapleta u dramski tekst
- stvara svom uzrastu odgovarajuće usmene i pisane tekstove u kojima do izražaja dolazi kreativnost, originalnost i stvaralačko mišljenje i primjenjuje osnovna znanja o njihovom oblikovanju
- priprema govorne nastupe
- pisane pripreme za govorni nastup i svoje pisane radove odlaže u portfolio i tematski ih na osnovu nekog drugog kriterijuma, razvrstava.

Aktivnosti učenika:

Učestvuju u razgovoru, igrovnoj aktivnosti, prate tok radnje, otkrivaju metaforiku, prepoznaju poruke, slušaju, vode razgovor, polemišu, komentarišu događaje u djelu, prave listu samoprocjene, stvaraju samostalne radove (likovne, literarne, preduzetničke...), prezentuju materijal koji su uradili kroz kooperativni/individualni ili rad u paru, pripremaju prezentacije, sprovode anketu, glume, recituju, fotografišu, odabiraju muziku, prave oglede, istražuju, iznose argumentaciju, iskazuju svoje stavove, analiziraju postupke likova i njihovu psihologiju, povezuju pročitano sa realnim životnim situacijama i svojim ličnim doživljajima ...

Artikulacija I časa

Prvi čas je posvećen tematskom uređenju prostora, dogovoru o načinu rada i motivacionoj i psihološkoj pripremi.

Aktivnost I: TEMATSKO UREĐENJE RADNOG PROSTORA

Enterijer je uređen u skladu s tematikom, pripremljen je i materijal za rad i uputstvo, kao i interaktivna tabla. Učenike upoznati sa tim da će nam sav taj materijal koristiti u radu i kao podsticaj za snažniji doživljaj književnog djela.

Nastavnici bi trebalo svakog dana da kreiraju stimulišuće okruženje za učenike. To će biti prilika da učenici procijene koji to podsticaji iz njihove sredine mogu biti korisni za njihov stvaralački rad.⁷

Zato je jedan od časova realizovan u Kulturnom centru, u čitaoničkom prostoru dječije biblioteke.



Kreiranje podsticajnog okruženja za učenike

Aktivnost II: PODJELA PO TIMOVIMA I PREDSTAVLJANJE KNJIŽEVNIH LIKOVA PO KOJIMA TIMOVI NOSE IME

Učenici su podijeljeni u šest timova po 5 člana (ukupno 30 učesnika). Pripadnost grupi odredili smo slučajnom selekcijom, na osnovu ilustracije na ulaznici koju je učenik/ca dobio/la kada je došao/la na čas.

⁷ Nevenka Jovanović, Radmila Bajković: *Podrška darovitim i talentovanim učenicima* (Priručnik za nastavnike), Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2014, str. 54.



Ulaznice za razvrstavanje po grupama

Učenici zauzimaju mjesto u prostoru za rad koje je obilježeno tom ilustracijom. U pitanju su književni likovi i motivi iz djela. Za svaki tim je određeno mjesto za rad i obilježeno stalkom (Pilot, Zmija, Visoka planina, Vrt ruža, Lisica i Mali princ). Slijedi dogovor da će na narednim časovima tako raspoređeni raditi na istraživačkim zadacima.

Aktivnost III: PSIHOLOŠKA I MOTIVACIONA PRIPREMA ZA ČAS

Za motivacionu psihološku pripremu učenika, nastavnica se na I času poslužila zanimljivostima o popularnosti ove knjige. Prezentovala je na interaktivnoj tabli, interesantne podatke: da je djelo prevedeno na nekoliko svjetskih jezika i bilo inspiracija raznim umjetnicima širom svijeta. Tako su nastali: Muzej Malog princa, Udruženje i festival Malog princa, pozorišni ansambl, predstave...). Zatim je upotrebom pitanja: *Zašto? Šta se to vrijedno krije u njoj?* probudila učeničku radoznalost i podstakla ih da kao čitaoci sami otkriju vrijednosti ovog djela i najavila razgovor na tu temu.

Za psihološku pripremu nastavnica je iskoristila da pozove učenike da pročitaju djelo i pronađu sebe u njoj. Podstakla ih je riječima:

To je knjiga o djeci i za djecu i jedna od najljepših priča svih vremena! Ona vas ohrabruje da budete ono što jeste. Želimo da vam kroz razgovor o toj knjizi ispričamo priču-priču o vama, djeci. Ali, ovo je i priča o odraslima i opomena da se povremeno podsjetite kako je to biti dijete.

Artikulacija II časa

Uvodni dio časa:

Planeta Malog princa / razgovor kao psihološka priprema /

Trajanje: 5 minuta

Očekujemo da će učenici kroz razgovor prepoznati „priču u priči“, tj. naratora Pilota koji u retrospektivi priča priču o svom poznanstvu s Malim princem, a kasnije se vraća hronološkom obliku pripovijedanja. Kroz uvodni

razgovor dolazimo do sljedećeg:

Mali princ dolazi s male planete koju je otkrio naučnik iz Turske i dobila je naziv ASTEROID B612. Ali, iako je planeta bila mala, na njoj je bilo puno ljubavi, jer je Mali princ na njoj imao ružu, vulkane i jednu malu ovcu koju je donio sa Zemlje. On je o njima brinuo i volio ih jer ih je smatrao prijateljima. Kada bi se osjetio tužnim i usamljenim, on bi posmatrao zalazak sunca i to bi mu pomoglo da ublaži tugu.

Glavni dio časa

Putovanje Malog princa po planetama /rad u timu/

Trajanje: 30 minuta

Aktivnost I (10 minuta): *Putovati znači živjeti* (Danilo Kiš) – citat kojim se učenici podstiču na razmišljanje kako se kroz putovanja uči i šta je sve Mali princ naučio na svom putovanju. Nastavnica daje uvodno izlaganje. *Jednog dana on je odlučio da putuje i posjeti druge planete i vidi kako se živi na njima. Tražio je i odgovore na mnoga pitanja. I tu počinje njegovo putovanje u druge predjele.* Zatim objašnjava kooperativni način rada u grupi i pravila koja bi trebalo poštovati. Svaki tim dobija po jedan istraživački zadatak – da traga za događajima na određenoj planeti. Istraživački zadaci se nalaze ilustrovani na stalcima. **Priče u slici i riječi – mini plakati s planetama** koje je posjetio Mali princ osmišljene su s ciljem da učesnici prate fabulu i da se istovremeno podstaknu na asocijacije i tragaju za metaforičkim značenjima (o prijateljstvu, ljubavi, strahu, tugama, usamljenosti, ljepoti, životu...).

Očekujemo da će učenici kroz podsticaj i razgovor otkriti sljedeće:

I tim: Planeta KRALJA – svijet u kome vlada sujeta i sebičnost.

II tim: Planeta UOBRAŽENKA – svijet u kome vlada egoizam i opijenost samim sobom.

III tim: Planeta PIJANCA – svijet izgubljenog čovjeka koji tumara kroz život bez ikakvog cilja.

IV tim: Planeta POSLOVNOG ČOVJEKA koji juri za materijalnim stvarima i čak hoće i zvijezde da prigrabi za sebe.

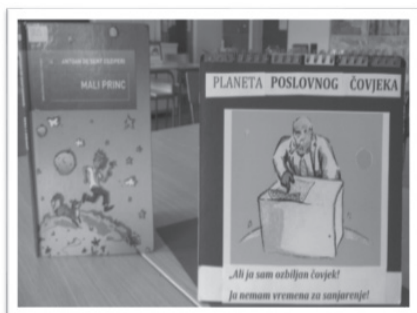
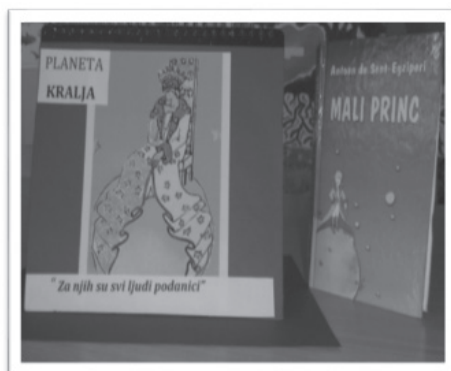
V tim: Planeta GEOGRAFA – ispisuje knjige o dalekim svjetovima, a nikada nije upoznao svijet oko sebe.

VI tim: Planeta FENJERDŽIJE – on ne vidi ljepotu koja ga okružuje. Ali jedino njegov posao ima smisla jer radi nešto korisno za druge.

Učenike podstičemo da sami dođu do saznanja:

Malog princa je razočaralo to što su svi bili zaokupljeni samim sobom, poslom ili nečim besmislenim. Ne primijećuju svijet oko sebe niti važne stvari u životu. To ih je dovelo do otuđenosti i usamljenosti. Mali princ shvata

da slobodan čovjek može biti zarobljen u svijetu u kome živi ako obavlja dosadan posao i ne opaža ljepotu života koja ga okružuje.



PUTOVANJE PO PLANETAMA – priče u slici i riječi / mini plakati (rad u timu)

AKTIVNOST II (10 minuta): Nastavnica priprema učenike za ovu aktivnost razgovorom o tome kako Mali princ konačno stiže na najvažniju planetu – **ZEMLJU**. Učenici imaju zadatak da otkriju koji su to susreti

otkrili odgovore na pitanja koja su ga mučila. Očekujemo da učenici, kroz rad u timu, dođu do ovih ili sličnih zaključaka:

I grupa: PILOT (Odrasli vole brojeve i procjenjuju ljude po materijalnom statusu i odijelu, a ne djelu)

II grupa: ZMIJA (Čovjek se osjeća usamljeno među ljudima kada s njima ne može da razgovara o onome o čemu bi želio)

III grupa: VISOKA PLANINA (Ljudi nemaju mašte. Ponavljaju se i jednolični su, nijesu zanimljivi.)

IV grupa: VRT RUŽA (Čovjek srijeće hiljade ljudi, ali samo neki od njih osvoje njegovo srce i ljubav. Zato ih moramo čuvati jer su nam dragocjeni.)

V grupa: LISICA (Prijateljstvo treba graditi strpljivo i polako. To je dugotrajan proces, ali vrijedan uloženog vremena i truda. Prijateljstvo je vrijednost bez koje čovjek ne može srećno da živi.)

VI grupa: MALI PRINC (Vidio je da ništa nije bilo slično njegovoj planeti. Shvatio je da ni na jednoj planeti nema ono što ima na njegovoj – mnogo ljubavi i brige za drugoga, a ne samo za sebe. Upoznajući druga bića, upoznao je samog sebe i mnogo naučio o životu i smislu života.)

Učenici zaključuju da je Mali princ odlučio da se vrati tamo gdje je bio srećan – na svoju malu planetu. Njegov odlazak je prikazan kao bljesak iza kojeg je ostao trag na nebu kao zvijezda da tješi pilota koji tuguje zbog rastanka s prijateljem.

Aktivnost III (10 minuta) : Igra *Ako želiš prijatelja, pripitomi me / rad u paru/*



Fleš kartice

Učesnici su dobili po jednu fleš karicu na kojoj je sa jedne strane ilustracija, a sa druge citat iz knjige. U ovoj igri učenici imaju zadatak da stanu u krug i na osnovu fleš kartice nađu drugog učesnika koji ima isti citat i crtež. Zatim biraju mjesto gdje će sjesti i u paru razgovarati. Zadatak je da saznaju nešto više jedno o drugom po principima i vrijednostima stvaranja

prijateljstva Malog princa. Mogu da koriste i crtež i misao sa kartice, a mogu i sami da osmisle pitanja/misao (*Imaš li svoju „planetu“? Kada se osjećaš usamljeno među ljudima? Šta radiš kada si tužan/na? Kako stičeš prijatelja? Kako njeguješ prijateljstvo? Od čega strahuješ? Maštaš li?...*). Cilj je da učesnici kroz igru upoznaju, opuste i primijene ono što su čuli i naučili od ovog književnog lika.



Igrovna aktivnost „Ako želiš prijatelja, pripitomi me“

Završni dio časa

Trajanje: 10 minuta

Aktivnost: Prepoznavanje poruka i vrijednosti djela Šta smo naučili od Malog princa? (rad u paru – na osnovu citata s fleš kartica)

Nastavnica razgovorom podstiče učenike da otkrivaju simboliku pročitanog. *Poruke Malog princa nas navode na razmišljanje – da se zapitamo kako to živimo, na koji način možemo da budemo bolji ljudi. Mali princ nas uči šta su prave vrijednosti.*“

Učenici dobijaju nastavne listiće u obliku zvijezde i ispisuju poruke. Očekujemo da će učenici otkriti ove ili slične misli:

- ❖ Napravite svoj svijet, svoju planetu i budite u tom svijetu srećni! Bez brojeva, bez kalupa, bez briga! Dakle, pronađite ono što vas raduje!
- ❖ Posmatrajte svijet srcem, a ne očima! Osluškujte, tražite ono što se ne vidi, ali osjeća!
- ❖ Previše pažnje obraćamo na spoljašnji izgled i na ono što imamo, al vrlo malo na ono što smo.

- ❖ Mali princ vas ohrabruje da budete ono što jeste! Otkrijte sebe, svoje želje, snove, osjećanja! Pobjedite svoje strahove! Samo ako upoznate sebe, moći ćete razumjeti bolje druge ljude!
- ❖ Naučite da ćutite, ali oslušajte! Jer u tišini otkrijete ono što kroz govor ne čujete!
- ❖ Pripitomite nekoga, tj. sprijatelžite se sa nekim jer prijateljstvo uljepšava život!
- ❖ Stvarajte svijet pun ljubavi! Volite nekoga i posvetite mu svoje vrijeme! Tako ćete tom vremenu dati pravu vrijednost!
- ❖ Čak i kada odrastete, možete ostati dijete – dijete u srcu jer život posmatran dječijim očima je maštovitiji, bezbrižniji, topliji i ljepši!
- ❖ Tražite sreću u sitnicama i malim znacima pažnje! Sve je to lako ako posmatrate svijet očima djeteta!
- ❖ Mali princ se krije u svakom od nas. Pronađite Malog princa u sebi i uvijek ćete imati razloga za radost!

Poruke lijepimo na „zvjezdani“ pano čime završavamo rad na ovom času.

Artikulacija III časa

Jedan od modela podsticanja darovitosti je i kada je *nastava prilagođena zahtjevima i potrebama učenika, dopuštanje da učenici sami strukturiraju i regulišu svoje učenje, uvažavanje interesovanja učenika*.⁸ Nastavnica je na jednom od prethodnih časova podstakla učenike da u radu kod kuće naprave *listu svojih snaga*.⁹ Zatim, da metodom „brainstorming“ (koju često primjenjuju u radu) izlistaju načine na koje mogu iskoristiti svoje snage i pronađu polje svoga interesovanja. A onda su shodno svojim interesovanjima i talentima, zajedno sa nastavnicom osmislili istraživačke zadatke. Dogovoreno je o načinu i dinamici rada i određeno je dovoljno „vremena za kreativno razmišljanje“¹⁰ da u okviru rada slobodnih i *vanškolskih aktivnosti*¹¹ učenici osmisle radove na zadatu temu i izlože ih u prostoru namijenjenom za realizaciju časa. Mogli su da biraju da li žele da rade individualno, u paru ili timu. Tokom rada su dobili *bilježnice*¹² portfolija – u kojima su zapisivali i crtali ono o čemu su razmišljali i osjećali tokom čitanja.

⁸ Nevenka Jovanović, Radmila Bajković: Podrška darovitim i talentovanim učenicima, Priručnik za nastavnike, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, str. 35.

⁹ Isto, str. 54.

¹⁰ Isto, str. 48.

¹¹ Bosiljka Đorđević, Slavica Maksić: Podsticanje talenata i kreativnosti mladih - izazov savremenom svetu, Zbornik Instituta za pedagoško istraživanje, str. 11.

¹² <https://zelenaucionica.com/inovativne-metode-u-pracenju-napredovanja-ucenika-u-finskim-skolama/?script=lat>

Uvodni dio časa „Mali princ“ kao inspiracija **Trajanje: 5 minuta**

Psihološka priprema za čas je kratak razgovor o utiscima tokom rada na istraživačkim zadacima.

Glavni dio časa **Trajanje: 35 minuta**

Aktivnost: Presentacija rezultata istraživačkih zadataka

Talentovani literati pisali su „Pismo Malom princu“ (ili Pismo pilotu) i čitali ih prisutnima. **Ljubitelji stranih jezika** su pripremili audio-zapis kratkog odlomka iz knjige na jednom od jezika koji uče u školi – engleskom ili italijanskom (ili na izvornom francuskom jeziku). **Likovni umjetnici** su stvarali radove na temu „Nacrtaj mi ovcu“ (ružu ili avion) ili istraživali o ulozi crteža u dječijoj psihologiji i to nam kratko predstavili. **Recitatori i muzičari** su recitovali najljepše citate iz knjige uz muzičku podlogu koju su sami odabrali. **Glumci** su dramatisovali/odglumili kratak odlomak iz djela primijenjujući monološki i dijaloški oblik izražavanja. **Ljubitelji prirodnih nauka** su odabrali zadatke: matematičari – simbolika brojeva u djelu, biologičari – motiv pustinje i vode, hemičari – na maketi vulkana da objasne hemijski proces lave tokom erupcije vulkana, a informatičari da naprave i prikažu video-anketu među učenicima *Zašto bih preporučio Malog princa“ za čitanje?* **Geografi** su pripremili kratke zanimljivosti o planetama (ili o pojavi zvijezda na nebu) i napravili maketu planete Malog princa. **Istoričari** su istraživali istorijski kontekst u kojima je živio i stvarao autor Egziperi i povezivali s radnjom u djelu. **Fotografi** su napravili fotografije s motivima svjetlosti: zalazak sunca, ulične svjetiljke, fenjeri, zvijezde i izložili ih na panou. **Preduzetnički klub** je imao zadatak da napravi suvenire s motivom ovog književnog lika (ramove, flajere, bedževe, obilježivače knjiga i sl.) i izloži ih na štandu.

Čas je planiran kao čas *integrisane nastave*¹³ (na istu temu – knjiga Mali princ, ali iz različitih uglova) uz prisustvo predmetnih nastavnika s kojima su učenici saradivali tokom izrade zadataka i koji su pratili njihova izlaganja. Vremenski okvir za izlaganje i prezentaciju ovih radova je školski čas, ali uvijek treba dozvoliti i više vremena ukoliko je učesnicima potrebno da se izraze. Od učeničkih radova napravljena je izložba otvorena za javnost, roditelje, lokalnu zajednicu i medije. Učenici su svoje bilježnice/portfolija koji su rezultat rada na ovu temu kasnije koristili za govorne vježbe. Na prijedlog učenika, napravljen je kutak u školskoj biblioteci gdje su sačuvani produkti s časa (pisma, crteži, fotografije, preduzetnički radovi, bilježnice). Jedan od prijedloga je i da se svi radovi objedine u elektronskom zborniku i sačuvaju u digitalnom izdanju.

¹³ Dalibor Adžić: „Darovitost i rad sa darovitima“, Život i škola, 25, str. 172.



Izložba radova

Završna aktivnost:

Trajanje: 5minuta

Pohvala i nagrada učesnicima časa: Nastavnica zahvaljuje učenicima na učešću i svi dobijaju po bedž (s preduzetničke radionice) s motivom iz djela da stave u svoje bilježnice/portfolija. Na ovaj način učesnici se pohvaljuju i nagrađuju za uloženi rad i doprinos realizaciji časovima, a i podstiču da priču o Malom princu i dalje pronalaze u svom životu. Stvarajući pozitivnu atmosferu, nastavnica podstiče učenike da tumače simboliku naslova „Rastem uz Malog princa“ i izražava želju da učenici srećno odrastaju uz prave vrijednosti Malog princa koje su upravo kroz rad na ovim časovima otkrili.



Bedeževi – nagrada učesnicima

Evaluacija časa (osvrst na realizaciju) ...

ZAKLJUČAK

Nakon realizacije ovakvog vida nastave koja je usmjerena na identifikaciju i podršku darovitim učenicima, zaključujemo da je važno sve detaljno pripremiti i isplanirati. Osvrnucemo se na faze koje smo prošli.

U cilju **motivisanja** učenika za rad, nastavnik usmjerava njihovu pažnju. Za motivaciju je potrebno odabrati neko metodičko rješenje pogodno za misaono angažovanje i buđenje interesovanja. Motivaciona priprema učenika za sadržaje koji slijede može se realizovati kada se pažnja skrene na neku zanimljivost¹⁴ i tako probudi radoznalost. U ovom slučaju nastavnica se odlučila da motiviše na čitanje prikazujući na interaktivnoj tabli prezentaciju sa zanimljivostima o „Malom princu“ kao inspiraciji za mnoge umjetnike. Upotrebom podsticajnog pitanja, ohrabruje učenike da sami, u ulozi čitaoca, dođu do odgovora i otkriju razlog velike popularnosti knjige i dovedu u vezu s univerzalnim porukama i metaforikom djela. Pozivajući učenike da

¹⁴ Ljilja Vlahović, Rada Vlahović: „Pripremanje za inovativnu realizaciju časova redovne nastave“, *Vaspitanje i obrazovanje*, br. 1-2, Podgorica, 2018, str. 149.

pronađu sebe u ovoj knjizi, nastavnica dodatno podstiče motivaciju i inspiriše na čitanje.

Da bi učenici mogli da otkriju vrijednost književnog djela, neophodno je da dobro **razumiju sadržaj koji čitaju**. Za to su nam poslužile PRIČE U SLICI I RIJEČI kao podsticaj za razgovor o pročitanom. Tako učenici: *svojim riječima i tečno prepričavaju fabulu djela praveći razliku između bitnih i manje važnih detalja, raščlanjuju događaje na događajne cjeline, maštovito dopunjavaju mjesta neodređenosti u djelu dopunjavajući ga predstavama iz sopstvenog iskustva i drugih literarnih djela.*¹⁵

Produblјivanje doživljajaja književnog teksta planirano je kroz samostalne učeničke radove. *Ovim je ishodom učeniku ponuđen stvaralački način izražavanja i mogućnost dokazivanja u kreativnom poslu koji je bitno drugačiji od klasičnih provjera znanja.*¹⁶

Individualizaciju učenja/čitanja postigli smo tako što smo učenicima ostavili mogućnost – pravo izbora na oblik samostalnog rada koji im najbolje odgovara da izraze koliko su i kako razumjeli i doživjeli književno djelo. Učenici su upućeni na korišćenje savremene tehnologije u radu koja pomaže u razvoju vještina darovitih učenika.

Njegovanje **socijalnog i emocijalnog aspekta** učenika podstakli smo igrovnom aktivnošću koja je imala za cilj upoznati drugu osobu i njen svijet, ali i slobodno otkriti svoj. Psihološki uticaj književnog djela na čitaoca je veoma važan i potrebno ga je pratiti pružajući učeniku priliku da taj uticaj prepozna.

Izložba učeničkih radova svakako je važna **tehnika ohrabrivanja** i podrške učenika, njihovog rada i zalaganja. A i dobra prilika nastavniku da procijeni kvalitet rada i postignuće u ovoj oblasti. Istovremeno je ovo prilika za saradnju s lokalnom zajednicom, kao i mogućnost da roditelji budu uključeni i imaju uvid u učenikovo napredovanje. **Tematsko uređenje prostora** doprinosi snažnijem doživljaju književnog djela i razvija kreativnost učenika i obezbjeđuje veću aktivnost u procesu učenja pa su ovi časovi realizovani u podsticajnom i kreativnom ambijentu osmišljenom u skladu s metaforikom djela.

Uz sve, dodaćemo i da je potrebno **unaprijediti kompetencije nastavnika**¹⁷ za rad sa darovitim učenicima što je u ovom slučaju i ispoštovano kroz obuke na temu podrške darovitim.

U radu s darovitim i talentovanim učenicima značajna je saradnja nastavnika i njihov profesionalni razvoj. Zato je važno metode pristupa

¹⁵ *Predmetni program Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatskijezik i književnost I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole, Zavod za školstvo, Podgorica, 2017, str. 109.*

¹⁶ Isto, str.113.

¹⁷ *Strategija za razvoj i podršku darovitim učenicima (2015–2019) sa Akcionim planom (2015–2016), Podgorica, 2014. godine, str. 31.*

darovitim učenicima u praktičnoj primjeni podijeliti s kolegama. Preporuka je da *Planom PRNŠ potrebno je predvidjeti aktivnosti kojima bi nastavnici razmjenjivali iskustva unutar škole ili između škola o adekvatnim metodičkim pristupima u radu sa darovitim učenicima.*¹⁸

Časovima su prisustvovali nastavnici matične škole realizatora časa čime su **razmijenjena metodička iskustva** na nivou škole. A po ovoj preporuci organizovana je saradnja izvan škole – s barskim i podgoričkim osnovnim školama gdje je za darovite učenike i njihove predmetne nastavnike organizovana radionica „Rastem uz Malog princa“. Učenici su učestvovali u ovoj radionici na lokalnom nivou održanoj u Kulturnom centru Bar u okviru kulturne manifestacije „Svi putevi vode do knjige“ (povodom Svjetskog dana knjige i autorskih prava). Tu su u društvu vršnjaka iz drugih škola razmjenjivali mišljenja o ovom književnom djelu. Radionica je realizovana i za podgoričke talentovane učenike na „Međunarodnom podgoričkom sajmu knjiga 2018.“ povodom obilježavanja 75-godišnjice Egziperijevog djela.



Međunarodni podgorički sajam knjiga – razmjena metodičkih iskustava

Realizacija ovog scenarija na različitim lokacijama i s različitim učesnicima veoma je dragocjeno iskustvo. Pokazalo je kako se kroz ovako osmišljene aktivnosti identifikuju daroviti učenici i uz podsticaj otkrivaju sa svim svojim osobenostima. Time usmjeravaju nastavnikovu pažnju i pomažu mu da lakše prepozna njihove potrebe i u skladu s tim osmisli edukativne sadržaje koji ih zanimaju i koje su predmet njihovih interesovanja. Samo dobrim planiranjem, pažljivim izborom raznovrsnih metoda, timskim radom i saradnjom, mogu se identifikovati daroviti učenici. Nastavnik bi trebalo da se bavi *upoznavanjem individualnosti učenika, njegovim interesovanjima, sposobnostima, emocionalnim razvojem...*¹⁹ Na osnovu toga će uspješno

¹⁸ *Strategija za razvoj i podršku darovitim učenicima (2015–2019) sa Akcionim planom (2015–2016)*, Podgorica, 2014. godine, str. 31.

¹⁹ <https://zelenaucionica.com/inovativne-metode-u-pracenju-napredovanja-ucenika-u-finskim-skolama/?script=lat>, str. 3. Preuzeto 03.08. u 22:45h

definisati sadržaje i metode u skladu s njihovim individualnim sposobnostima i talentima i na taj način pružiti najbolju podršku razvijanju njihovih potencijala.

Literatura

Primarna

– Sent Egziperi, A. (2008), *Mali princ*: sa akvarelima autora.

Podgorica: Tobogan.

Sekundarna

– Adžić D. (2011), „Darovitost i rad s darovitim učenicima“, *Život i škola*, 25, 171–184.

– Raičević, Lj. Vlahović, R. (2018), „Pripremanje za inovativnu realizaciju časova redovne nastave“. Podgorica: *Vaspitanje i obrazovanje* br. 1–2 (145–153).

– *Strategija za razvoj i podršku darovitim učenicima (2015–2019.)*, sa *Akcionim planom (2015–2016)*, Podgorica, 2014. godine.

– Đorđević, B. Maksić S. (2005), *Podsticanje talenata i kreativnosti mladih-izazov savremenom svetu*, Zbornik Instituta za pedagoško istraživanje, 1, 125–147.

– Jovanović N. Bajković R. (2014): *Podrška darovitim i talentovanim učenicima* (Priručnik za nasatvnike), Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

– Vlahović, R. Vujisić G. (2019), „Daroviti i talentovani učenici u osnovnoj školi“. Podgorica: *Vaspitanje i obrazovanje*, br. 2 (89–98).

– *Predmetni program Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatskijezik i književnost* I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole (2017). Podgorica: Zavod za školstvo.

Internetski izvori

– <https://zelenaucionica.com/inovativne-metode-u-pracenju-napredovanja-ucenika-u-finskim-skolama/?script=lat>

– <http://www.zzs.gov.me/vijesti/174508/KATALOG-PROGRAMA-STRUcNOG-USAVRsAVANJA-NASTAVNIKA-ZA-sKOLSKU-2017-18-I-2018-19-GODINU.html>

SUPPORT FOR GIFTED STUDENTS THROUGH READING LESSONS

Abstract:

Gifted students are not always easy to identify, especially because of the different types of giftedness. School is a very convenient place for their identification and stimulation. However, it is important to create adequate conditions for that process.

There are numerous methods for identification and stimulation of gifted students: differential tasks, projects, problem situations, competitions. One of them is also by using the lessons of reading as a tool. The key to successful application of this method is to customize the way of studying to the needs of the students, as well as connecting the lessons of reading with school clubs and free activities. In such a way, while reading the literary work from a compulsory program, student is able to create a clear picture, develop consciousness about connections between theory and practice. By the time, student realises that everything that he/she is studying is meaningful and possible to apply in practice.

Responding to the needs of the gifted students, teacher also learns and grows. Seeking for the optimal method, it is necessary that teacher constantly improves his work through different trainings to meet the needs of gifted students and provide adequate support to reach their potential.

Key words: *gifted students, identification, support, lessons of reading, Little prince.*

Marina PETROVIĆ¹
Vladimir PETROVIĆ²

FIZIKA I FIZIČKO VASPITANJE: INTERDISCIPLINARNI PRISTUP

Rezime:

Redovne međunarodne ankete pokazuju da su učenički stavovi prema fizici prilično negativni i ta nezainteresovanost učenika prema fizici razvija se počevši od ranih školskih dana pa i kada učenici postanu stariji. Učenička nezainteresovanost varira u zavisnosti od mogućnosti aktivnog učešća tokom nastave. Od interdisciplinarnog pristupa se očekuje da ponudi nove ideje, znanje i informacije koji će motivisati učešće učenika. Fizičko vaspitanje i sport veoma su popularni među djecom. Napor koji se ulaže u povezivanju lekcija iz fizike i fizičkog vaspitanja uvećava učešće učenika u nastavi, i oni uživaju u ovakvim aktivnostima. Još jedna veoma bitna stvar pronalazi se u tome što ovaj pristup pomaže učenicima da shvate da fizika nije samo teoretska nauka koja može da se istražuje samo u laboratorijama koje su veoma dobro opremljene. Fizika je nauka koja ne samo što je povezana sa svakodnevnim događajima, već ona dominira njima.

Ključne riječi: *fizika, fizičko vaspitanje, kretanje, atletika.*

Uvod

Fizika je prirodna nauka koja proučava osnovna svojstva tijela, interakciju između tijela, kao i posljedice interakcije. Proučavanje prirodnih pojava može se vršiti teorijski, samo posmatranjem pojava i izvođenjem zaključaka, putem eksperimenata ili kombinacijom eksperimenta i teorije. S druge strane, fizičko vaspitanje je predmet koji je veoma bitan za pravilan tjelesni razvoj djece. Cilj fizičkog vaspitanja jeste da raznovrsnim i sistematskim motoričkim aktivnostima, u povezanosti s ostalim vaspitno-obrazovnim područjima, doprinese integralnom razvoju ličnosti učenika

¹ Marina Petrović, profesorica fizike u Osnovnoj školi "Jugoslavija" u Baru

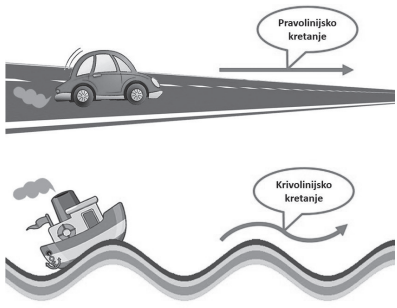
² Vladimir Petrović, profesor fizičke kulture i student fizike

(kognitivnom, afektivnom, motoričkom), razvoju motoričkih sposobnosti, sticanju, usavršavanju i primjeni motoričkih umijenja, navika i neophodnih teorijskih znanja u svakodnevnim i specifičnim uslovima života i rada. Iako možda izgleda da fizika i fizičko vaspitanje nemaju dodirnih tačaka situacija je sasvim drugačija. Upravo je primjena fizike u sportu, između ostalih faktora, omogućila postizanje nevjerovatnih sportskih rezultata. Može se reći da poznavanje fizike neće pomoći na primjer plejmejkeru da bude precizniji s linije slobodnih bacanja ili prilikom šuta za tri poena. Biomehanička analiza šuta i shvatanja zakona kosoga hica i „obrnute“ rotacije lopte, nešto što su košarkaški još odavno „intuitivno“ proučili. Dodavanje i prijem lopte takođe je jedan košarkaški element koji ima veze s fizikom. Povećavanjem vremena leta lopte smanjujemo silu kojom košarkaš „osjeća“ prilikom prijema lopte i samim tim uvećavamo šanse da mu lopta ne ispadne iz ruku kod prijema. Takođe treba biti svjestan da nam vođenje lopte omogućava elastična deformacija koju objašnjavaju Hukovi zakoni.

Često sportski komentatori posežu za rečenicom: „Igrač je ubrzao“, bez znanja o tome šta je ubrzanje i kakvu mu to prednost donosi u odnosu na suparničke igrače. Osnovna pretpostavka dinamike jeste da sva tijela „teže“ da se ravnomjerno kreću ili relativno miruju u odnosu na druga tijela. S obzirom na to da prilikom djelovanja sila mišića ubrzava svoje tijelo pomjerajući svoju masu košarkaš može da iskoristi zakone inercije u svoju korist krećući se snažno prema košu. Jedini problem je u tome što košarkaši koji su u odbrani u tim situacijama najčešće žele da iznude faul u napadu!



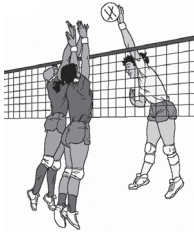
Možda je najveću primjenu fizika pronašla u atletici naročito nakon legendarnog skoka u dalj Boba Dimona na Olimpijskim igrama u Meksiko Sitiju. Mladi Bob Bimon, tada 21-godišnjak s ličnim rekordom od 8,33 metara otvarao je svojim skokom finalno takmičenje. Po vrlo tmurnom danu u Meksiko Sitiju, Bimon se na otvaranju takmičenja zaletio koliko je brzo mogao, uhvatio dasku u milimetar i završio toliko daleko da je optička sprava, prvi put upotrijebljena na tim Olimpijskim igrama, morala da se preda, jer je bila projektovana „samo“ za daljine do 8,50 metara. Kada je konačno izmjerena dužina skoka, svi na stadionu su zanijemeli. Na semaforu je stajalo 8,90 metara, svjetski rekord je oboren za tačno 55 centimetara. Rezultat je svjetlucaao na semaforu, bio je to jedan od najfantasatičnijih podviga u istoriji atletike, možda i sporta uopšte. Nakon Bimonovog skoka aktivirale su se različite nauke kako bi objasnile ovaj nevjerovatni sportski rezultat. Ovdje treba naglasiti da nema mnogo atletičara koji su skakali preko 8,60 metara. Što se tiče fizike ona je mogla reći nešto više o tome kako je nadmorska visina uticala na ovaj fenomenalni rezultat, a takođe je mogla pomoći u biomehaničkoj analizi Bimonovog skoka.

Priprema za čas fizike

PISANA PRIPREMA ZA IZVOĐENJE NASTAVNOG ČASA IZ FIZIKE BR. ____		
	Naziv škole:	OŠ "Jugoslavija" Bar
	Nastavnica:	Marina Andrijević Petrović
	Razred/odjeljenje:	VIII
	Obrazovno-vaspitni ishod:	- Na kraju učenja učenik će moći da analizira pravolinijsko ravnomjerno promjenjivo kretanje
	Ishodi učenja:	- Tokom učenja učenik će moći da primijeni sadržaje obrazovno-vaspitnog ishoda (Kretanje) pri rješavanju kvalitativnih, računskih i eksperimentalnih zadataka
	Tip časa:	Proširivanje znanja naučenog gradiva
	Oblik rada:	frontalni, grupni, individualni
Novi pojmovi i sadržaji:	Kretanje, vrste kretanja, ravnomjerno kretanje, ubrzano i usporeno kretanje.	
Nastavne metode:	Demonstrativno-ilustrativna,	
Nastavne tehnike:	KWL,	
Nastavna sredstva: (vizuelna, auditivna, audio-vizuelna i tekstualna)	Tabla, kreda, IQ tabla, DVD, panoi, flomasteri, slike i razni materijal za pano radove, udžbenik, sveska...	
ICT alati:	Blog učenika i nastavnice i Fejsbuk stranica, razni sajtovi o raznim sportovima	
Korelacija:	fizičko vaspitanje, matematika	

ELEMENTI ZA SCENARIO ČASA		Vremenska dinamika
<p>UVODNI DIO ČASA: Evokacija</p> <p>(motivacija, skretanje pažnje, u vezi sa ciljem časa...)</p>	<p>Nastavnik učenike dijeli u 5 grupa: košarkaši, atletičari, fudbaleri, odbojkaši, rukometaši.</p> <p>Učenici imaju zadatak da oslikaju crtežom, mapom uma, grozd metodom ili nekom drugom metodom neku vrstu kretanja.</p> <p>Učenici trebaju da odgovore na pitanje: - U kolikoj mjeri fizika ima primjenu u sportu?</p> <p>Nastavnik zapisuje odgovore učenika na tabli.</p> <p>Podstiče učenike da ono što znaju iz fizike povežu sa sportom.</p>	5 minuta
<p>GLAVNI DIO ČASA: Razumijevanje znanja (izlaganje gradiva, očiglednost, logičnost, postupnost, sistematičnost teze...)</p>	<p>Gledaju kratak video navedenih sportova.</p> <p>Nastavnik učenicima dijeli nastavne listiće (Prilog 1).</p> <p>Učenici odgovaraju na pitanja s listića, a potom prave pano radove na zadate teme.</p>	35 minuta
<p>ZAVRŠNI DIO ČASA: Refleksija</p> <p>(zaključak, pregled gradiva, domaći, kratka provjera, pitanja, najava...)</p>	<p>Analiziraju koja je grupa najbolje predstavila kretanje u svom sportu. Diskutuju o času.</p> <p>Nastavnik pokušava da podstakne učenike da i ostale sportove povežu sa zakonima fizike, kao i da na času fizičkog vaspitanja analiziraju sopstveno kretanje prilikom bavljenja nekim sportom, gdje pri tome dijeli nastavne listiće učenicima za domaći rad (Prilog 2).</p>	5 minuta

Prilog 1:

 <p>Košarkaši: kretanje sa loptom i bez lopte, u odbrani i u napadu, efikasnost kontranapada, postizanje poena sa skokom i bez njega.</p>	<p>Pitanja:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Da li se istom brzinom trči bez lopte i sa loptom i zbog čega? Kako to utiče na pređeni put?2. Šta se postiže ubrzanim kretanjem košarkaša u kontranapadu?3. Od kojih se sve vrsta kretanja sastoji košarkaška igra?4. Kretanje lopte prilikom postizanja poena! Da li je lakše postići poen sa skokom ili bez njega i zbog čega?
 <p>Atletičari: trčanje na različitim distancama, ostale atletske discipline.</p>	<p>Pitanja:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Da li istom brzinom trči atletičar na 100 m i maratonac?2. Koje sve vrste kretanja „prepoznaješ“ na trci 100 m?3. Analiziraj trku na 400 m.4. Kako se kreću: bacač koplja, skakač u dalj, skakač u vis?
 <p>Odbojkaši: kretanje igrača u odbojci, kretanje lopte prilikom servisa, uticaj mreže na kretanje lopte.</p>	<p>Pitanja :</p> <ol style="list-style-type: none">1. Kako se kreću igrači u odbojci?2. Kretanje lopte i igrača prilikom različitih tehnika servisa (u mirovanju i u kretanju)3. Kretanje tehničara i libera.4. Kako mreža utiče na kretanje lopte u odbojci?



Fudbaleri: trčanje igrača koji igraju na različitim pozicijama, analiza kretanja lopte prilikom slobodnog udarca, maksimalna brzina igrača.

Pitanja:

1. Kako se kreće golman, igrač sredine terena, bek?
2. Kako se kreće fudbalski sudija?
3. Često se u fudbalu spominje maksimalna brzina igrača koju može da dostigne. Da li je u pitanju trenutna ili srednja brzina? Objasni
4. Kako se lopta kreće prilikom izvođenja slobodnog udarca?



Rukometaši: Vrste kretanja u rukometnoj igre, karakteristike kretanja rukometaša koji igraju na različitim pozicijama, srednja i trenutna brzina u rukometu

Pitanja:

1. Koje sve vrste kretanja postoje u rukometnoj igri?
2. Kako se kreće rukometni golman, kako krilo, kako pivotmen?
3. Koje kretanje posjeduje lopta pri letu prilikom izvođenja sedmerca?
4. Pronađi primjere za trenutnu i srednju brzinu u rukometu!

Prilog 2.

Riješiti računске zadatke:

1. Fudbalski teren ima najčešću dužinu od 100 metara. Ako je odbrambeni igrač započeo sa trčanjem sa linije od 16 metara konstanto ubrzavajući do polovine terena za vrijeme od 7 sekundi, izračunaj kolika mu je bila krajnja brzina.
2. Sprinter polazi sa starta sa ubrzanjem $1,4 \text{ m/s}^2$. Kad dostigne brzinu 8 m/s nastavlja da se kreće ravnomjerno – stalnom brzinom. Koliki put će preći za 30 s?
3. Nakon prolaska kroz liniju finiša atletičaru je potrebno neko vrijeme od 5 sekunde da bi se u potpunosti zaustavio. Ako znamo da je brzina atletičara kroz prolazak kroz finiš liniju 8 m/s izračunati koliko iznosi rastojanje koje je prošao da bi se zaustavio.
4. Maratonci se većim dijelom trke kreću ravnomjerno pravolinijski pri tom prešavši distancu od 42 km i 192 metra. Rekreativci pređu ovu distancu za 3 sata i 45 minuta. Kolika je njihova srednja brzina? Izrazi njihovu brzinu u m/s i km/h .

Pisana priprema za čas fizičkog vaspitanja

Ime i prezime nastavnika	Vladimir Petrović
Škola i razred	VIII
Nastavna jedinica	Atletika: Trčanje na 100, 200 i 400 metara - takmičenje u razredu
Mjesto održavanja časa	Školski teren ili atletska staza
Tip časa	Uvježbavanje
Korelacija sa drugim predmetima	fizika
Ishodi učenja	<p>OBRAZOVNI – uvježbavanje tehnike sprinterskog trčanja kao i taktike kod trčanja „produženog sprinta“, uvježbavanje tehnika niskog i visokog starta kao i tehnike „prolaska“ kroz finiš liniju</p> <p>BIOLOŠKI – jačanje velikih mišićnih grupa - posebno mišića nogu i stopala. Razvoj koordinacije pokreta. Razvoj eksplozivne snage donjih ekstremiteta.</p> <p>VASPITNI – formiranje pozitivnih moralnih normi ponašanja, razvijanje saradnje među učenicima, odlučnosti i takmičarskog duha.</p>
Oblici rada	Frontalni, grupni, individualni.
Nastavne metode	Verbalna (objašnjavanje, obrazlaganje), metod demonstracija
Objekti, sprave, rekviziti	Štoperice, zapisnici, pištaljka
Literatura	Milanović Lj., Stamatović M. <i>Metodika fizičkog vaspitanja</i> , Zavod za udžbenike, Beograd, 2009. Jovović, V. <i>Atletika – biomehanika, tehnika i metodika</i> , Samostalno autorsko izdanje, Nikšić 2006.

1.UVODNI DIO ČASA(3–5 minuta)

ZADACI:

- Stvaranje potrebne pažnje i interesovanja za rad kao i stvaranje vedrog raspoloženja učenika.
- Nastavnik objašnjava da će se na ovom času uvježbavati tehnike trčanja, brzinska izdržljivost i eksplozivna snaga kroz organizaciju takmičenja u odjeljenju. Takođe izvršiće se analiza trčanja na osnovu znanja iz fizike (konkretno kretanja). Nakon toga laganim zagrijavanjem i vježbama oblikovanja treba podići učeničke fiziološke parametre.

Sadržaj

Didaktičko-metodičke napomene (postupak i organizacija)

Kombinovani oblici i forme kretanja:







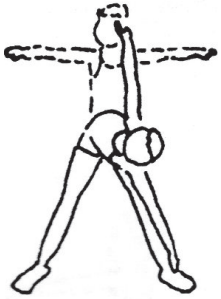
- Sunožni poskoci, rukama kroz odručenje u uzručenje pruručiti;
- hodanje na prstima;
- hodanje na petama;
- na zvuk pištaljke zaustavljanje iz trčanja u čučanj. Sljedeći zvuk pištaljke označava nastavak trčanja



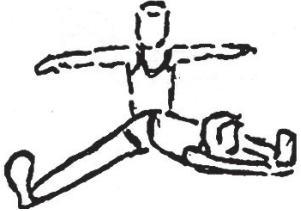


Odrediti učenika koji će povesti ostale učenike i laganim trčanjem u krugu izvršavati zadatke koje pokazuje nastavnik
Voditi računa o neophodnom rastojanju u koloni.
Nakon završetka posljednjeg kruga učenici se rasporede ispred nastavnika tako da kada odruče ne ometaju jedni druge.

VJEŽBE OBLIKOVANJA (7–8 minuta)

ZADACI:

- OBRAZOVNI – stvoriti optimalne fiziološke i mehaničke uslove za funkcionisanje aparata za kretanje u daljem toku časa.
- BIOLOŠKI – sistematski jačaju određene grupe mišića, povećavaju pokretljivost i čvrstinu zglobova.
- VASPITNI – planski i sistematski se stvaraju uslovi za pravilno držanje tijela i pravilno funkcionisanje unutrašnjih organa i sistema.

	<p>1. vježba Opis: P.p. Stojeći stav, pokret glavom, naizmjenično u jednu pa u drugu stranu. Cilj: Razvoj pokretljivosti i jačanje mišića u vratnom dijelu kičmenog stuba.</p>
	<p>2. vježba Opis: P.p. Stojeći stav, ruke pored tijela. Opisivati krugove ramenima u jednu pa u drugu stranu. Cilj: Istezanje i labavljenje mišića ramenog pojasa.</p>
	<p>3. vježba Opis: P.p. Stojeći stav u malom raskoraku, ruke u odručenju. Izvoditi rukama male, a zatim sve veće bočne krugove. Cilj: Jačanje mišića ramenog pojasa, mišići ruku i šaka.</p>
	<p>4. vježba Opis: P.p. Stojeći stav, ruke o bokovima. Kružiti kukovima u jednu pa u drugu stranu. Cilj: Istezanje i labavljenje mišića trupa i karličnog pojasa.</p>
	<p>5. vježba Opis: P.p. Raskoračni stav, ruke u odručenju, trup u pretklonu. Rotirati trup naizmjenično u jednu pa u drugu stranu, dodirujući rukom stopalo suprotne noge. Cilj: Istezanje mišića trupa, ramenog pojasa i nogu.</p>

	<p>6. vježba Opis: P.p. Ležeći na leđima, ruke u uzručenju. Podizanjem nogu i trupa doći u sjedeći stav i rukama obuhvatiti kolena. Cilj: Jačanje mišića trbuha.</p>
	<p>7. vježba Opis: P.p. Ležeći na stomaku, ruke ukrštene iza tijela. Podizati i spuštati trup i noge u isto vrijeme. Cilj: Jačanje leđnih i nožnih mišića.</p>
	<p>8. vježba Opis: P.p. Sjedeći, noge u raznoženju, ruke u odručenju. Iz početnog položaja izvoditi pretklone trupom ka jednoj i drugoj nozi, dohvatajući rukama stopalo. Cilj: Istezanje mišića leđa, nogu i karličnog pojasa.</p>
	<p>9. vježba Opis: Izvoditi čučnjeve sa rukama u odručenju. Cilj: Jačanje i istezanje mišića nogu.</p>
	<p>10. vježba Opis: P.p. Malim poskocima u mjestu rastresati opuštene mišiće čitavog tijela. Cilj: Labavljenje mišića čitavog tijela.</p>

GLAVNI DIO ČASA (25–30 minuta)

Prvo će se učenici takmičiti na trci na 100 metara. Podijeljeni su u tri grupe i to tako da su tri učenika postavljeni na rastojanjima od 20, 80 i 100 metara i to sa štopericama. Kod sebe imaju zapisnike (prilog). Učenici koji mjere vrijeme mijenjaju se sa učenicima koji su trčali tako da svako iz grupe računa vrijeme uz pomoć štoperice. Svaki učenik trči tri puta.

Nakon toga učenici se takmiče na trci na 200 metara. Podijeljeni su u tri grupe i to tako da se tri učenika postavljeni na rastojanjima od 50, 120 i 170 metara i to sa štopericama. Kod sebe imaju zapisnike (sličan prilogu). Učenici koji mjere vrijeme mijenjaju se sa učenicima koji su trčali tako da svako iz grupe računa vrijeme uz pomoć štoperice. Svaki učenik trči dva puta.

Na kraju učenici se takmiče na trci na 400 metara. Podijeljeni su u tri grupe i to tako da su tri učenika postavljeni na rastojanjima od 0, 50, 120 i 170 metara i to sa štopericama. Kod sebe imaju zapisnike (sličan prilogu). Učenici koji mjere vrijeme mijenjaju se sa učenicima koji su trčali tako da svako iz grupe računa vrijeme uz pomoć štoperice. Svaki učenik trči jednom.

Završni dio časa (3–5 minuta)

Zadatak

Smirivanje fizioloških, emocionalnih i intelektualnih funkcija organizma.

Nastavnik diskutuje s učenicima vezano za čas koji je održan. Proglašavaju se pobjednici iz svake grupe i ukupno u odjeljenju. Učenicima zadaje da na času fizike izračunaju trenutne brzine i to na trci od 100 metara (na 20 i 80 metara), na trci od 200 metara (na 50, 120 i 170 metara) i na trci od 400 metara (na 100, 200 i 300 metara). Podstiče učenike da razmišljaju o tome na koji način mogu da poprave svoje rezultate i na koji način im znanje iz fizike može pomoći u tome. Podstiče učenike da na času fizike diskutuju o tome koje su sve vrste kretanja primijetili kod ovih disciplina.

PRILOG: ZAPISNIK ZA TRKU NA 100 METARA

Ime i prezime učenika	vrijeme (20 m)	vrijeme (40)	vrijeme (100 m)	srednja brzina

Zaključak

Fizika je osnovna prirodna nauka, ona proučava prirodu i to najvećim dijelom neživu. Prema materijalističkoj koncepciji predmet proučavanja fizike je materija – objektivna realnost koja postoji nezavisno od nas, našeg uma i stepena našeg saznanja. Prema idealističkim koncepcijama fizika proučava samo spoljašnji, materijalni svijet, čija je suština nematerijalna. Osnovna karakteristika materije je kretanje. Kretanje je način postojanja materije. Kretanje nije samo mehaničko, već obuhvata i procese promjene stanja materije. Sve promjene dešavaju se u prostoru i vremenu. Gdje god da pogledamo oko nas, možemo da uočimo tijela u kretanju (u fizici je uobičajeno je da se kaže „u stanju kretanja“). Čak i kada smo „u stanju mirovanja“, naše srce kuca i na taj način tjera krv da struji kroz krvne sudove. Formalno izučavanje fizike stoga obično kreće od oblasti koja se naziva kinematika, koja se može definisati kao oblast fizike koja se bavi proučavanjem kretanja, bez proučavanja uzroka kretanja.

Proučavanje kretanja tijela je nešto što je oduvijek zanimalo ljudski rod i svakako je predstavljalo predmet interesovanja i u vremena koje istorija nije zabilježila. Prvi zapisani tragovi posvećeni su proučavanju kretanja Sunca i planeta po nebu. Interesovanje koje je pobuđivalo njihovo kretanje je, puno vjekova kasnije, dovelo do ideje o postojanju gravitacije i do revolucionarne ideje da Zemlja nije centar Vasiona.

Školsko fizičko vaspitanje predstavlja stalan proces podsticanja razvoja karakteristika, kapaciteta i sposobnosti učenika, bogaćenja sportsko-tehničkog znanja, oblikovanja crta ličnosti i izgradnje odnosa među pojedincima. Zato se u postavljanju ciljeva i zadataka polazi od čovjeka kao bio-psihosocijalnog bića, od njegove multidimenzionalnosti, a da bi se obezbijedio integralan razvoj učenika.

Ukoliko ovako definišemo nastavne predmete fizike i fizičkog vaspitanja zaista izgleda da ova dva predmeta nemaju dodirnih tačaka. Međutim u realnosti nije tako. Ovaj nastavno-vaspitni rad upravo ima cilj da uvjeri u suprotno. Kao što smo rekli odavno je fizika uzela svoje učešće u ostvarivanju vrhunskih sportskih rezultata. U ovom radu ograničili smo se na dvije pripreme za čas fizike i fizičkog vaspitanja na kojima je prikazana direktna i konkretna povezanost ova dva predmeta. Nadamo se da će ove pripreme motivisati nastavnike fizike da shvate kako je fizičko vaspitanje možda „najbolji“ predmet preko kojeg mogu zainteresovati učenike za fiziku. Takođe ovako smišljen čas treba da pomogne nastavniku fizičkog vaspitanja da objasni učenicima da se do velikih sportskih rezultata ne dolazi slučajno.

Literatura i internetski izvori

- Čaluković, Nataša. *Fizika 7 (udžbenik za sedmi razred osnovne škole)*, Krug, Beograd, 2009.
- Jovović, Veselin. *Atletika – biomehanika, tehnika i metodika*, Samostalno autorsko izdanje, Nikšić 2006.
- Karamarković, Jugoslav. *Fizika*, Univerzitet u Nišu, Građevinsko-arhitektonski fakultet, Niš, 2005.
- Milanović, Lj., Stamatović M. *Metodika fizičkog vaspitanja*, Zavod za udžbenike, Beograd, 2009.
- Mitrović, Mićo M. *Fizika 6 (udžbenik za šesti razred osnovne škole)*, Saznanje, Beograd, 2014.
- Mitrović, Mićo M. *Fizika 7 (udžbenik za sedmi razred osnovne škole)*, Saznanje, Beograd, 2013.
- Nikolić, Božidar, Verbić, Srđan. *Fizika (udžbenik za sedmi razred osnovne škole)*, Kreativni centar, Beograd, 2011.
- Radojević, Marina. *Fizika (udžbenik za sedmi razred osnovne škole)*, Klett, Beograd, 2016.
- Šetrajić, Jovan P., Polović-Lazović, Olga. *Fizika (za osmi razred osnovne škole)*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2008.
- Vujović, Dobrislav, Kocka, Svetomir, Kalezić, Boženka. *Predmetni program fizičko vaspitanje*, Zavod za školstvo, Podgorica, 2011.
- www.real-world-physics-problems.com
- www.tandfonline.com
- www.sportskasecanja.com

PHYSICS AND PHYSICAL EDUCATION: AN INTERDISCIPLINARY APPROACH

Abstract:

Systematic international surveys have shown that students' attitudes towards physics are rather negative and that the students' indifference is developing progressively, starting at their early school years and increasing as they get older. The students' indifference varies and depends on the degree of their active involvement during the lesson. The interdisciplinary approach is expected to offer new "ideas", knowledge and information that will motivate our students' involvement. Predominant interests of school-aged children are physical education and sports. Efforts to connect physics lessons with physical education leads to increased students' participation, and students enjoy such activities. Another important issue is that presenting physics concepts through physical education helps students realize that physics is not only a theoretical science applicable only in well-equipped laboratories. Physics plays an important role in running our daily activities, it is interwoven into our daily lives.

Key words: *physics, physical education, motion, athletics.*

PRIKAZI



Mr sc. Zoran JOVOVIĆ

**PRVI ELEGANTNI I VISPRENI TUMAČ FILOSOFIJE
OBRAZOVANJA U CRNOJ GORI**

(Prof. dr Slavka Gvozdenović: OGLEDI IZ FILOSOFIJE
OBRAZOVANJA, Filozofski fakultet
Univerziteta Crne Gore, 2019, str. 161)

Već u sadržaju knjige *Ogledi iz filosofije obrazovanja* ugledne autorke dr Slavke Gvozdenović, jedine, dugogodišnje redovne profesorice na studijskom programu za filosofiju i sociologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta Crne Gore, koja (knjiga) predstavlja svojevrsnu odu znanja, čitatelja će zaintrigirati jedna „akademija mislilaca“. Oni (Sokrat, Platon, Aristotel, Žan Žak Ruso, Kant i sl.), kao i **S. G.** „pripadaju duhovnom redu koji je za zastavu umjesto krsta uzeo knjigu“ (*A. Š. Cvajg*). Oni nijesu bili sluge nekih prolaznih želja, već su svoju volju pišući usmjeravali na viši cilj – razmišljanje o svijetu i saznanje istine o njemu.

Autorka se u svojoj knjizi iskreno trudila da nam ponudi jasnu misao u ovo današnje mutno vrijeme. U ovo mučno vrijeme kada nam se događaju česti „prekidi mišljenja“, kada je glupost postala dužnost, a promašaj navika, ona, u oblasti filosofije, obrazovanja i vaspitanja, sačuvala je bistru glavu i čistu misao o tome što hoće, svjesna da, dok interesi viču, mudra i originalna riječ teško da se čuje.

Složenost odnosa filosofije i obrazovanja, autorka razmatra na argumentovan, elegantan i vispren način. (1) Emancipatorska uloga obrazovanja, (2) Teorijski pristupi obrazovanju i vaspitanju, (3) Obrazovanje između teorije i prakse transformišu i determinišu naučnu disciplinu, to jest *Filosofiju obrazovanja* koja je pred nama. „... Brojna pitanja *Filosofije obrazovanja*, kao filosofske i nastavne discipline, prevazilaze okvire bilo koje pojedinačne knjige. Isto se može reći i za promišljanje o bilo kom pitanju filosofije i/ili obrazovanja

pojedinačno, pošto svako od njih upućuje na sagledavanje međusobnih odnosa i prožimanje filosofije i obrazovanja... Istoriju mišljenja i razvoja ljudskog društva od njegovog nastanka do najnovijih dana povezuje duhovni interes za **preispitivanje i istraživanje problema svijeta, vrijednosti i smisla života**“ (Podvukao: Z. J., str. 7). Kompleksan „proces **oblikovanja odnosa prema životu i osposobljavanja ličnosti za život u zajednici** uvijek sobom nosi određenu filosofiju obrazovanja (i vaspitanja)... **Filosofija obrazovanja bavi se promišljanjem odnosa između filosofije i obrazovanja, kao i sagledavanjem uzajamne uslovljenosti između teorije i prakse obrazovanja**“ (str. 8–9). Sve ono što se događa u društvenoj zbilji, a naročito na polju ideala i diferenciranih vrijednosti transponuje se na kvalitet obrazovanja i vaspitanja, jednostavno – na kvalitet znanja. Obrazovanje ima jednu od najbitnijih uloga u procesu razvoja i ličnosti i socijalnog sistema, pa je samim tim i neophodno neprestano razmatranje pitanja i traženje odgovora o „pozitivnim i negativnim mogućnostima obrazovanja“ (str. 10).

U prvom segmentu knjige – EMANCIPATORSKA ULOGA OBRAZOVANJA – autorka sa zavidnim nivoom znanja razmatra: 1) Obrazovanje između uslovljenosti i autonomije i 2) Slobodu, autoritet i obrazovanje. U okviru ova dva poglavlja elaborira: obrazovanje i društvo, obrazovanje i školovanje, obrazovanje i obrazovanost, mogućnosti i granice obrazovanja, predodređenost mišljenja, slobodu – da li je ista pravo ili dužnost, autoritet i slobodu i slobodu i autoritet u sferi obrazovanja. Usredsrijedimo se na ovo potonje. Na čemu se zasniva autoritet nastavnika u osnovnom, srednjem, višem i visokom obrazovanju? „... Trebalo bi da se zasniva na preuzimanju odgovornosti u svim segmentima profesionalne djelatnosti“ (str. 34). Sudbina društvene zajednice zavisi od nastavnika, to jest od „toga kakve nastavnike stvara, kako ih uvažava i koliko brine za njihov svakodnevni život“ (str. 34). S. Gvozdenović naglašava „da bi autoritet nastavnika čiji se ugled zasniva na stručnom znanju, profesionalnom iskustvu i moralnim vrlinama, trebalo razlikovati od autoritarnog vaspitanja, odnosno od autoriteta koji se zasniva na prijetnjama, kažnjavanju i spoljašnjoj kontroli“ (str. 34). Takođe, autorka na lijep način, pored pojma autoriteta razmatra i pojam slobode i totalitarizma. Samim tim ona i zalazi u sferu filosofije i sociologije politike. „Pojam autoriteta nalazi se u korelaciji s pojmom slobode“ (Tadić, 1987: 39, prema Gvozdenović, str. 30). Parafrazirajući Lj. Tadića, autorka (str. 30) ističe: „Smatramo da je potčinjavanje autoritetu imalo i ima smisla u onoj mjeri u kojoj je omogućavalo autonomiju i emancipaciju. I obrnuto: ukoliko je odnos između nosioca autoriteta i objekta autoriteta lišen tog sadržaja, potčinjavanje je gubilo smisao i vrijednost, jer čista heteronomija nema humanog oslonca.“ Za totalitarizam će reći da je to moć koja počiva eksplicitno na nasilju, teroru (str. 31). **U totalitarizmu, partijski vrh, putem prinude apsolutno kontroliše kompletan socijalni život: apsolutno sve društvene položaje, odnose, uloge u ekonomiji, kulturi,**

višem i visokom obrazovanju, nauci, različitim radnim organizacijama, porodici i slično. U toj „konglomeratnoj“ cjelini vlada: potpuno ograničeni pluralizam, sveprisutno nepoštovanje zakona, ideologija sile, tutorstvo, špijunaža, politička nekultura, nipodaštavanje svih vrijednosti, strah, laži i netrpeljivost (Z. J.).

U drugom dijelu knjige, S. Gvozdenović podrobno razmatra diferencirane TEORIJSKE PRISTUPE OBRAZOVANJU I VASPITANJU. Sistematično, objektivno i precizno, pa i opširno, s filozofskog aspekta analizira: sofiste i Sokrata, Platonovo shvatanje obrazovanja i vaspitanja, Aristotela – etičko i političko obrazovanje čovjeka, srednjovjekovno vaspitanje i obrazovanje (Aurelije Avgustin, Toma Akvinski...), Ž. Ž. Rusoa i Kantovo shvatanje prosvjetiteljstva.

Fokusirajmo se na Platonovo shvatanje vaspitanja i obrazovanja, to jest na zakonodavca kao vaspitača i na Ž. Ž. Rusoa (njegove poglede na vaspitanje ženske djece).

Prema grčkom mišljenju „zakonodavstvo je... u istinskom smislu uvijek bilo tvorevina nadmoćne mudrosti neke pojedinačne božanske ličnosti. Tako se i najveća filozofska *vrlina* Platonove države, *mudrost*, otkriva u formulisanju zakona i u tome nalazi svoje produktivno mjesto u ljudskoj zajednici. Filozof postaje zakonodavac (*nomotet*), u svemu ravan velikim predstavnicima grčkog zakonodavstva, izuzimajući njihovo shvatanje da je zakonodavac *praoblik* vaspitača... Čitava Platonova filozofija od početka do kraja bila je djelo vaspitanja... Jeger (547–548) ističe da Platonova ideja vaspitanja i države počiva na preokretanju Protagorinog stava ‘čovjek je mjera svih stvari’ u stav: *mjera svih stvari je BOG*. ‘Bog će nam, dakle, biti pravo merilo svega, i to mnogo više nego bilo koji čovek, kako se sada govori’ (*Zakoni*, 716 C)“ (Podvukao: Z. J., str. 61, 62, 66).

S. Gvozdenović unutar ovog drugog dijela govori i o Rusoovim „pogledima na vaspitanje ženske djece“, položaju žene i karakteristikama koje bi trebalo da posjeduje ista (s. 108). **Majke** imaju bitnu ulogu „u vaspitanju djece, budući da im je u ispunjavanju te dužnosti potrebno strpljenje i blagost, predanost i srdačna ljubav, nježnost i brižnost; žena je veza između oca i djece...“ (109). Ruso, prema autorki, posebno se usredsređuje na opisivanje **S**. Ističe da **S**. „ima ugodan duh, ali ne i blistav; on je jak ali nije dubok; ukratko, ona ima duh o kom se ništa ne može reći, jer svako u njemu otkriva one iste osobine koje zapaža u svom vlastitom duhu... **S**. ima vjeru, razumnu i jednostavnu vjeru, ona posvećuje svoj život službi Boga nastojeći da čini samo dobro. **S**. voli vrlinu jer za nju nema ništa ljepše od vrline i zato što joj se žena puna vrline čini gotovo jednaka anđelima. **S**. će do svoga zadnjeg daha biti nevina i čestita; ona se na to zaklela u vremenu kad je već osjećala kako je teško održati takvu zakletvu“ (str. 111).

U trećem segmentu knjige razmatraju se složena pitanja OBRAZOVANJA IZMEĐU TEORIJE I PRAKSE. Najprije, *Doživotno obrazovanje između ideje i stvarnosti* – Osvrt na kontekst, obrazovanje između ideje i iskustva, obrazovanje – cilj ili sredstvo, kontinuirano usavršavanje i neizvjesnost ishoda i osvrt na izgled, a zatim i *Obrazovanje u društvu znanja* – instrumentalnost u obrazovanju, obrazovanje i tehnološki razvoj, profesionalni razvoj i tehnološka osposobljenost nastavnika i prilagođavanje na stalne promjene u funkciji tehnološke budućnosti. Naročito se ističe da danas u savremenom svijetu, savremena tehnologija treba da bude pristupačna svim pojedincima u socijalnoj zajednici, da se primjenjuje u vaspitno-obrazovnom sistemu i da ista bude u funkciji realizacije diferenciranih ciljeva i vaspitanja i obrazovanja i nastave. Takođe, treba da bude i u funkciji unapređivanja znanja i razvoja mišljenja. S druge strane, neophodno je i stalno preispitivanje trenutnog stanja u socijalnoj zajednici, stanja u vaspitno-obrazovnom sistemu. „Napredovanje u svijesti o slobodi potvrđuje se razvojem kreativnih potencijala i ostvarivanjem univerzalnih ljudskih vrijednosti, što pretpostavlja angažovanje svakog pojedinca na sopstvenom razvoju i obrazovanju“ (str. 144).

Vrijedilo je izreći ono što se u prof. dr S. Gvozdenović kupilo, taložilo i iskristalisalo u dugom razdoblju njenog rada na ovoj stvari. Poslije čitanja ove knjige, ubijeden sam da će svako misliti drugačije i istovremeno biti drugačiji. Knjiga je namijenjena studentima filosofije, koji će iz nje da uče i imaju šta da nauče, ali i profesorima filosofije, pa i sociologije, kao i široj čitalačkoj publici.

I kao što sam napisao u prikazu za knjigu *Filosofija, obrazovanje, nastava* (S. G. iz 2005. godine) – prof. dr Slavka Gvozdenović, PRVI ELEGANTNI I VISPRENI TUMAČ FILOSOFIJE I SOCIOLOGIJE OBRAZOVANJA U CRNOJ GORI, posjeduje zadivljujuću sposobnost – **može uzeti drugu i kompleksnu temu i svesti je na najbitnije, izbjegavajući pretjerano pojednostavljenje!**

Ovim putem sugerišem autorki da se usmjeri na filosofiju i/ili sociologiju politike, a nadasve *filosofiju književnosti*, jer sam uvjeren da i tu može da pokaže da posjeduje zadivljujuću sposobnost.

Biljana JOKSIMOVIĆ

ČAROBNI SVIJET STVARANJA

(Dušanka Popović, Nađa Durković, Sanja Šubarić, Dijana Laković,
Aleksandra Vešović Ivanović, *Put stvaraoca, radost pisanja*, Edicija:
Naša škola, Zavod za školstvo Crne Gore, 2019)

Djelo *Put stvaraoca, radost pisanja*, u izdanju Zavoda za školstvo Crne Gore, u okviru edicije Naša škola, nastalo je nakon kontinuiranog praćenja nastavne prakse, sprovedenog studioznog istraživanja, edukacije nastavnika i održanih radnih sastanaka sa nastavnicima (52 nastavnika iz 12 crnogorskih osnovnih škola). Rezultat tako znalački pripremljenog projekta predstavljaju publikacije koje su utemeljile njegovu teorijsku postavku – Kako učenicima pomoći da uspješno stvaraju usmene i pisane umjetničke i neumjetničke tekstove, što je naposljetku iniciralo realizovanje pomenutog projekta. Autorke, Dušanka Popović, Nađa Durković, Sanja Šubarić, Dijana Laković i Aleksandra Vešović-Ivanović, pružile su u publikaciji, svaka na svoj način i u skladu sa stečenim iskustvom, dragocjene informacije, kako osvremeniti, učiniti efikasnijim i efektnijim, poučavanje učenika u oblasti stvaranja usmenih i pisanih, umjetničkih i neumjetničkih tekstova učenika.

U sadržajno-koncepcijskom smislu ovu publikaciju karakteriše odmjereno i primjereno preneseno iskustvo, stečeno proučavanjem nastavne prakse, gdje se nerijetko susriječemo s učenicima, kojima stvaranje usmenih i pisanih umjetničkih ili neumjetničkih tekstova, predstavlja zadovoljstvo i veoma su uspješni u tome. Međutim, iskustvo i praksa dokazuju da nije zanemarljiv broj učenika kojima te aktivnosti predstavljaju veliku, nekada i nepremostivu teškoću. Stoga, kako je istraživanjem utvrđeno, nastavnici u svom radu primjenjuju različite metodičke pristupe, kako bi na što bolji način pomogli učenicima da prevaziđu uočene poteškoće i pomognu im da se što bolje i lakše izraze i steknu potrebne vještine i kompetencije potrebne za uspješno usmeno i

pisano stvaralaštvo. U tom poslu, primjenom uobičajenih metodičkih pristupa, talentovani učenici obično bivaju zanemareni, a neuspješniji učenici, polako savladavaju slabosti i stižu potrebnu sigurnost u usmenom i pisanom izražavanju, odnosno, stvaranju. Podstaknute dobijenim rezultatima istraživanja, a nakon obavljenih konsultacija s praktičarima, autorke su sprovele projekat kojim je predstavljen metodski pristup, nazvan Put stvaraoca – radost pisanja, kao novo rješenje i inovativni metodički pristup, čija bi primjena u velikoj mjeri doprinijela unapređivanju kvaliteta obrazovanja u oblasti stvaranja usmenog i pisanog teksta.

Publikacija se sastoji od dvije uzajamno povezane cjeline. One se međusobno prožimaju i čini ih šest, međusobno povezanih, naslova. Prva cjelina je posvećena razmatranju teorijsko-praktičnog okvira djelatnosti u oblasti pisanja. Prvi tekst daje osvrt šta sve pisanje, kao važna komponenta jezika, u sebi pretpostavlja. Tako je ovdje nabrojano i sažeto prikazano, koje vještine i znanja učenici treba da steknu kako bi postali kompetentni stvaraoci. Nakon toga, predstavljeni su rezultati sprovedene analize nastave pisanja tekstova u crnogorskim osnovnim školama, izvršene 2013. godine, koja je, po njihovom mišljenju, pokazala da se funkcionalna pismenost učenika mora unapređivati, kao i da se na tom polju „treba dodatno angažovati i značajno mijenjati pristup poučavanja i učenja u ovoj oblasti (Popović, 2019: 10).

U nastavku, dr Dušanka Popović, bavi se problematikom primjene metodskog pristupa „Put stvaraoca“, a date su faze koje čine strukturu procesa. Naime, stvaralački proces učenika, koji prethodi pisanju, mora biti, kako navodi autorka, detaljno isplaniran i prilagođen svakom učeniku, što ga svrstava u korpus individualizovanih nastavnih pristupa. Osim toga, ovim pristupom, ističe ona, učenicima se pruža sloboda izbora kako teme, tako i naslova teksta. Oni su u prilici da nakon izbora tematike, sami prikupljaju građu, sistematizuju je i razvrstavaju po značaju za konstrukciju pisanog teksta. S tim u vezi, učenici dobijaju i dovoljno vremena da osmisle kompoziciju teksta, razmijene mišljenje s nastavnikom i svojim drugarima o napisanom, da usljed izvršenih konsultacija, po potrebi mijenjaju sadržaj, ali i temu i naslov teksta. Svim ovim aktivnostima, kako ističe Popović „[...] nastoji se podstaći lični i kreativni čin stvaranja [...]“ (Popović, 2019: 12). Ovdje je posebno apostrofirana kompleksnost aktivnosti pisanja. Autorka dalje dosljedno ukazuje na značaj poučavanja pisanju i nemjerljiv doprinos podrške nastavnika u tom procesu. Istinska želja i potpuno razumijevanje značaja sticanja znanja i vještina u oblasti pisanja, dovoljan je motiv, po mišljenju autorke, da nastavnici efikasnim planiranjem obezbijede uslove, mjesto i vrijeme za realizaciju procesnog pristupa. U samoj realizaciji, ukazano je na neophodnost saradnje i razmjene iskustava nastavnika. Pri tome, upućuje na razmjenu ideja nastavnika, saradničko planiranje aktivnosti, što bi rezultiralo uzajamnim zadovoljstvom nakon uspješno realizovanih projekata. Timski rad bi podstakao brže pronalaženje rješenja za

uočene teškoće na koje se nailazi u radu. Konačan ishod ovako sprovedenog stvaralačkog procesa, primjenom procesnog pristupa, bilo bi, poručuje ona, oličeno u predstavljanju zajednički nastalog djela čitalačkoj publici što može biti u vidu knjige, časopisa, monografije, postera i slično. Sve to čini procesni pristup prijemčivijim učenicima, a naravno i nastavnicima.

Kroz prikaz rezultata istraživanja¹ Popović je istakla slabosti koje su uočene u primjeni procesnog pristupa u nastavnoj praksi. Naime, uočeno je, kako navodi, da on „nije suštinski prihvaćen i da se izjednačava sa provođenjem učenika kroz sve faze stvaralaštva na jednom školskom času“ (Popović, 2019: 16). Analizirajući rezultate istraživanja, autorka je ukazujući na značaj principa individualizacije, istakla da je vrijeme za rad i provjeru ometajući faktor koji je naznačio najveći broj ispitanika. Upravo nedostatak vremena nužno sputava kreativnost pojedinca, usljed postojanja individualnih različitosti i sposobnosti stvaranja. Ona, s tim u vezi, preporučuje efikasno planiranje i pripremanje nastave, koje prethodi efikasnoj i savremenoj nastavi, usmjerenoj ka podsticanju i napredovanju svakog učenika pojedinačno u skladu sa sopstvenim tempom. Osim toga, ona ukazuje na potrebu korektivnog rada učenika na pisanom tekstu, mogućnost pisanja više verzija istog teksta, što podstiče razvoj njihovog samopouzdanja i vještinu korišćenja raznovrsnih izvora znanja.

U daljem tekstu, navodi, da teme o kojima pišu, nijesu dovoljno prilagođene uzrastu, interesovanjima i iskustvima učenika, kao i da se učenicima ne pruža mogućnost izbora teme, što su pokazali njihovi odgovori u istraživanju. Obično teme predlažu nastavnici, a one su u većini slučajeva ili uopštene, suviše ograničene, nedovoljno bliske, prilično nepoznate, što će reći, u izvjesnoj mjeri, neadekvatne uzrastu, sposobnostima, mogućnostima i interesovanju učenika. Stoga bi, na učenike stimulativno djelovala, kaže Popović, mogućnost izbora teme, njenog oblikovanja i definisanja samostalno odabranim naslovom teksta. Pri tome, autorka navodi nastavne tehnike i metode koje bi motivisale učenike i podstakle njihovu maštu. Svemu ovome, valjalo bi da prethodi izrada pismene vježbe ili zadatka, kako bi se provjerila primjena naučenog i unaprijedila stvaralačka sposobnost učenika.

Iz navedenih razloga, procesni pristup, smatra ona, nudi obilje mogućnosti za prevazilaženje uočenih prepreka prilikom stvaranja teksta od strane učenika. Njime učenici dobijaju veću slobodu, prati se njihov napredak, uvažavaju se njihova interesovanja, znanje, sposobnosti, odnosno, poštuje individualnost. Poučavanje pisanju je neophodno jer je u suštini sveobuhvatno, odnosno, povezano sa skoro pa svim oblastima nastave jezika i književnosti, a usudili bismo se reći i sa svim nastavnim predmetima, i životom uopšte. Naime, put stvaraoca može da iznjedri buduće stvaraoce pisane riječi, da ih ohrabri da slobodno tragaju i pišu, biraju, mijenjaju, koriguju, razmjenjuju mišljenja,

¹ Izvještaji Odsjeka za utvrđivanje kvaliteta u Zavodu za školstvo iz školske 2017/2018. godine, (Popović, 2019:16).

istražuju, ne plašeći se greške i promašaja. Drugim riječima, primjenom pristupa put stvaraoca, njeguje se individualnost i pruža mogućnost da učenici grade svoj sopstveni stil, razvijajući samopouzdanje jer kako ističe autorka: „stvaranje pisanjem kao individualni čin je polaznica kreativnosti i stvaralaštva, a mogućnost izbora komad slobode neophodan svakom mislećem stvaraocu“ (Popović, 2018:20). Sloboda izbora teme, naslova, pri pisanju, mogućnost pripremanja, mijenjanja, konsultovanja literature, razmjena ideja i mišljenja jeste put koji prolaze svi stvaraoci pisane riječi, stoga ne bismo smjeli sve to uskratiti učenicima već ih ohrabrivati i podsticati da se izraze i razvijaju svoje sposobnosti stvaranja pisanog teksta jer kako reče E. B. Vajt: „Pisanje je čin vjere, a ne trik gramatike“.

Na probleme darovitih na koje nailaze u toku redovnog školovanja, ukazala je Nađa Durutović, a istovremeno je navela osnovne osobine darovitih. Ona dalje ističe značaj ranog prepoznavanja i identifikovanja darovitih učenika, a procesni pristup prepoznaje kao jedan od načina da se daroviti učenici iskažu i zadovolje svoje potrebe, interesovanja, želje, mogućnosti i sposobnosti. Da nastavnici imaju određene predrasude i nedoumice, kada je u pitanju prepoznavanje i identifikovanje darovitih učenika, nije novina. Autorka je nabrojala veliki dio dilema nastavnika, a u daljem tekstu, ona navodi indikatore koji ukazuju na originalnost u pisanom tekstu učenika. Uprkos suptilnosti i opasnosti koje vrebaju u toku procesa otkrivanja i identifikovanja nadarenih učenika, Durutovića se zalaže za permanentnu podršku darovitim učenicima, organizovanu na nivou škole, aktiva u školama, uz pomoć pedagoško-psihološke službe škole, primjenom različitih radionica, programa, istraživanja i sl.

Drugi dio djela posvećen je iskustvima iz prakse, u kojem su autorke na prilagođen, primjenjiv i detaljan način prikazale svoja lična iskustva u primjeni procesnog pristupa pri izradi pisanih umjetničkih i neumjetničkih tekstova učenika. Pripremu i realizaciju prvog pismenog zadatka, detaljno je prikazala mr Dijana Laković. Ona je precizno i jasno navela faze koje prethode izradi pismenog zadatka, od planiranja pripreme, izbora teme i naslova i realizacije prvog pismenog zadatka. Međutim, kao osnovnu slabost dosadašnjeg načina rada pri izradi pismenog zadatka, navela je vrijeme koje je toj aktivnosti posvećeno. Procesnim pristupom za izradu pismenog zadatka planira se šest časova, što je po njenom mišljenju, optimalno vrijeme koje bi učenicima odgovaralo da valjano prođu kroz sve faze i pismeni zadatak urade što je najbolje moguće. Ovaj stav, autorka potkrepljuje detaljno prikazanim pripremanjima za svih šest časova, namijenjenih ovoj delikatnoj aktivnosti učenika, uz navedene ishode tokom učenja i aktivnosti učenika.

Ljubica Bulatović je nakon primjene procesnog pristupa u svom radu, izvršila istraživanje kojim je željela da provjeri kakav odnos imaju učenici o procesnom pristupu u smislu uspješnosti, u odnosu na: izbor naslova, pripreme za pisanje, unapređivanju teksta (pisanje više verzija teksta), kako

doživljavaju pisanje po procesnom pristupu i koju vrstu teksta više vole da pišu (umjetničke ili neumjetničke) uz obrazloženje. Ovim putem, autorka je iskustveno provjerila koji način pisanja više odgovara učenicima i kome daju prednost, ustaljenom, tradicionalnom načinu ili procesnom pristupu. Kako je i za očekivati, učenici su preferirali procesni pristup i to su obrazložili više nego jasno i precizno. Između ostalog, učenici navode da im procesni pristup pruža više mogućnosti za razmišljanje, ne ograničava ih, daje im slobodu da maštaju, praveći podsjetnik ne zaboravljaju svoje misli, ideje i detalje, pišući više verzija teksta postaju svjesni greške, ispravljaju je, dopunjuju, obogaćuju napisano, uče se strpljenju i upornosti, uviđaju mogućnosti. Nadalje, učenici su naveli da im pisanje procesnim pristupom predstavlja lakoću, zabavu, otkriće, jednostavnost, a iznenađenje u istraživanju predstavlja odgovori učenika da više vole pisati umjetničke tekstove jer vole da pišu o emocijama, događajima, da opisuju, izmišljaju, maštaju, stvaraju... Cijeneci svoje iskustvo u primjeni procesnog pristupa, a potkrijepljeno rezultatima istraživanja, Bulatovička je mišljenja da je dobro što je ovaj metodski pristup preporučen predmetnim programom 2017. godine, a takođe predlaže da se sa njegovom primjenom počne još u prvom razredu. Na taj način bi učenici bili poučavani u kontinuitetu, a njihova stečena znanja i vještine stvaranja pisanih radova bi se nadograđivala, što bi ih učinilo kompetentnim u procesu kako usmenog, tako i pisanog izražavanja.

Produkte koji su nastali tokom primjene procesnog pristupa, realizacijom brojnih nastavnih ishoda, individualnim oblikom rada, predstavila je mr Vera Mićunović. Tokom trajanja projekta, kako navodi autorka, učenici su pisali kako prozne, tako i poetske tekstove, opisivali su prirodu, analizirali likove iz pročitanih književnih djela, dramatisovali pročitano i sl. Aktivnosti su se odvijale kako u učionici, tako i u prirodnom okruženju, šetalištu, odnosno, putem terenske nastave. Pri tome, učenici su prikupljali građu, bilježili i znatno olakšali pisanje druge verzije radova. Kruna primjene procesnog pristupa su, po mišljenju Mićunovičke, zbirke koje nastaju završetkom projekta. Zatim je u nastavku, nabrojala brojne nagrade koje su osvojili njeni učenici koji su pisali postupkom Put stvaraoca. Nadalje, autorka je navela i detaljno obrazložila faze u pisanju reportaže, primjenom procesnog pristupa. Na kraju se nalaze odabrane reportaže učenika i njihove impresije o stvaralačkom procesu kroz koji su prošli.

Svoje utiske o primjeni procesnog pristupa, iznosi profesorica jezika i književnosti, Slavica Radević. Ona je navela izazove sa kojima su se susretali i učenici i ona sama tokom realizacije predviđenih aktivnosti u projektu Put stvaraoca. Međutim, sve prepreke kroz koje su prolazili, prouzrokovale su da je stvaranje učenicima počelo predstavljati zadovoljstvo, bili su relaksiraniji, motivisaniji, otvoreniji za diskusiju, sposobniji da napišu novu i koriguju stare verzije teksta, podstaknuti da maštaju, spremni da čuju i upute kritiku, ističe autorka. Ona značaj uvođenja obrazovno-vaspitnog ishoda i ishoda učenja

posvećenih procesnom pristupu vidi u tome, što se tako u mnogome olakšala njegova primjena, a poštujući definisane ishode i prateći didaktičke preporuke, uz kreativnost i posvećenost nastavnika, stvaralački potencijali učenika će biti probuđeni, prepoznati, unaprijeđeni i valorizovani na pravi način.

Na samom kraju publikacije, nalaze se prilozi kojim su u prvom redu predstavljeni obrazovno-vaspitni ishodi i ishodi učenja koji se odnose na stvaranje teksta u predmetnom programu za Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost za osnovnu školu, za sve cikluse, odnosno razrede osnovne škole. Predstavljeni su i finalni produkti nastali tokom primjene procesnog pristupa, koji je iznjedrio mnogo individualnih dječjih tekstova, pretočenih u zajedničke knjige, koje su osim što predstavljaju rad učenika, oni sami i kreirali, izrađivali korice, uvezivali, ilustrovali i predstavljali publici. Tako je njihov rad imao smisla, njihovo putovanje imalo cilj, a završetak tog puta nije predstavljao kraj, već podsticaj za novi početak i nove poduhvate.

Sljedstveno prethodno iznesenim stavovima, izvjesno je da je djelo *Put stvaraoca – radost pisanja*, upravo kako sam naslov kaže, priručnik, podsjetnik, pokazivač, kako da učenike privolimo da osjete radost pisanja, da nesmetano i bez straha traže svoj put stvaraoca, da na tom putu ne pokleknju pred preprekama, već da ih savladavaju svojim tempom, načinom i idejom, da grešku ne smatraju problemom već izazovom. Ovom knjigom i uputstvima u njoj, nastavnici su dobili čvrstu i pouzdanu podršku i pomoć u realizaciji nastave jezičke produkcije učenika, a primjenom navedenih smjernica, oni će to neizostavno biti i svojim učenicima. Stoga je preporučujemo kao vrijedno i korisno štivo svim praktičarima, kao snažnu potporu pri poučavanju učenika u nastavi pisanja umjetničkih i neumjetničkih tekstova.

Literatura

– *Izveštaji Odsjeka za utvrđivanje kvaliteta u Zavodu za školstvo iz školske 2017/2018. godine*. Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.

– Kundačina, M. i Bandur, V. (2007): *Akademsko pisanje*. Užice: Učiteljski fakultet.

– Popović, D. i sar.(2019): *Put stvaraoca, radost pisanja*. Edicija: Naša škola. Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.

Dr sc. Mile BAKIĆ

Draginja Kujović, **OD TVRDOG DO LISNATOG
KOLAŠINSKOG SIRA**, Etnološki zapis, Kolašin, 2017. godine

Ova vrijedna publikacija znatno je obogatila inače siromašnu etnološku literaturu kod nas i dala velik doprinos nauci. Prema temi koju obrađuje ovo je autorsko djelo prvo, pionirsko, a u umnogome utemeljuje staru kulturu, tradiciju, ruralni milje kolašinskog kraja. Draginja Kujović, dugogodišnji muzealac, etnolog, čitav svoj radni vijek posvetila je utemeljenju i razvoju zavičajnog muzeja, čiji je dugogodišnji rukovodilac i izučavanju istorijskog i kulturnog nasljeđa i baštine kolašinskog kraja. U tome je imala velikog uspjeha o čemu dovoljno govore rezultati u muzejskoj djelatnosti, zasluženno stečeno zvanje muzejskog savjetnika, članstvo u Odboru CANU za etnologiju, dodijeljena Povelja Opštine Kolašin za ostvarene rezultate, te posebno objavljene knjige *Crkveni spomenici Kolašina i okoline* (1989), *Kulturno nasljeđe Kolašina* (2002), pripremljena za štampu monografija *Manastir Dobrilovina* (2011).

Autorka publikacije Draginja Kujović, skromna, nenametljiva osoba, gotovo nečujno, strpljivo i bez velike pompe godinama je tkala svoj stvaralački opus, zbog čega dijelom nije prezentovan i afirmisan na pravi način i koliko to svojim kulturnim i naučnim kvalitetom zaslužuje. Dodao bih ovom i sindrom malih, lokalnih, ekonomski nerazvijenih sredina u kojima su otežani uslovi za intelektualni rad i stvaralaštvo i iz kojih stvaraooci, po pravilu, da bi bili priznati u svojoj zemlji prethodno se moraju afirmisati u inostranstvu, primjer je i Šćepanović, poznati vajar iz Kolašina.

Ova publikacija je etnološki zapis, ali je i zapis višestruk iz više disciplina: arhivski, geografski, istorijski, kulturološki, demografski, lingvistički, o klimi, botaničkoj građi i dr. kolašinskog kraja.

Ovo multidisciplinarno djelo u svom početnom dijelu pruža obilje relevantnih informacija o seoskim naseljima, geografsko-klimatskim

odlikama, demografiji, načinu života, običajima ljudi, tradiciji, istoriji i kulturi kolaškog kraja. Nije nimalo bilo lako ovladati potrebnim znanjima iz ovih brojnih naučnih disciplina, što je autorka Kujović uspješno postigla, a ovakvim istraživačkim postupkom ona je dosegla metodološko stanovište da predmet istraživanja treba izučavati multidisciplinarno, čime je potvrdila da su nauke danas međusobno isprepletane i povezane.

Kao arhivist, arhivski znanstvenik nije neobično da se bavim ovom problematikom, jer tematika koja je predmet izučavanja u ovoj publikaciji i te kako ima izražen i aspekt arhivistike. Podsjetio bih da je arhivistika povezana s mnogim naukama, npr. arheologijom, etnologijom i dr. Tamo gdje je o određenoj tematici vremenski iscrpljena arhivska građa, u tom slučaju od ispomoći je arheologija, arheološki nalazi su, takođe, vrstom važnih arhivskih dokumenata, koje dalje nastavljamo konsultovati. Isto je s etnologijom, samo što su te veze šire i kompleksnije. Etnološki zapisi su dobrim dijelom i arhivski zapisi. Imaju manju ili veću „vremešnost“, dakle određenog su vremenskog porijekla, te ako zadovoljavaju kriterijume arhivske građe: značaj za nauku, kulturu, opštedruštvene potrebe, proglašavaju se od trajnog značaja i pohranjuju u arhiv. Autorka publikacije u arhivskoj ravni u provedenom istraživanju čini velike iskorake kada traga o najstarijim dokumentima gdje se pominje kolašinski sir, odnosno mliječni proizvodi kolaškog kraja, te kada oni manjkaju, naučno potpuno pravilno postupajući, konsultuje istorijsko pamćenje, narodna predanja i dr. Ukazao bih i na sljedeći aspekt bliže, organske povezanosti etnologije i arhivistike. Kao što je poznato, valorizacija (vrednovanje) je najsloženija, najvažnija, najodgovornija oblast arhivistike, te kategorizacija dobara materijalnih i nematerijalnih obavlja se na osnovu njihove valorizacije, primjenom određenih stručnih postupaka, kriterijuma i dr. Kolašinski lisnati sir, po mom mišljenju, i surutka, urda, ovčje kisjelo mlijeko, maslo, gruševina, grijevina, prašćevina, mladi i stari skorup i dr. naša su nacionalna kulturna dobra, dio crnogorske nacionalne kuhinje, koji od države trebaju biti evidentirani, afirmisani i zaštićeni. Oni su kolaškog, crnogorskog porijekla, imaju tradiciju, autohtonost, izvornost i kao dio kulturnog nasljeđa i baštine, vrijedan su dokaz i informacija o kulturi, istoriji, načinu života i običajima našeg naroda.

Ovaj etnološki zapis o kolašinskom lisnatom siru, odnosno mliječnim proizvodima kolaškog kraja, započinje poglavljem o preradi mlijeka (varenike) i proizvodima koji njom nastaju. Autorka obuhvatno ukazuje da od varenike varene nastaje skorup – mladi i stari, pavlaka, sir – tvrđi ili slani, kisjelo mlijeko, maslac, a od ovčije varenika gruševina. Riječ je o vjekovnim, tradicionalnim, izvornim, autohtonim mliječnim proizvodima, a autorka Kujović posebnu je pažnju posvetila etnološkom zapisu o narodnom tradicionalnom postupku njihovog spravljanja i čuvanja. Ona to čini precizno i obuhvatno, ne propuštajući ni najmanji detalj, čime je u ovom pogledu postigla krajnju izvornost, autohtonost.

Sljedeće poglavlje publikacije tematski zasebno, s prethodnim dosta etnološki povezano, razmatra i obrađuje pitanje mliječnih proizvoda koji se u kolašinskom kraju spravljaju od nekuvane, nevarene varenike. Ukazuje na njihovu dosta brojnu i široku lepezu, koju čine: masni ili meki sir, lisnati sir, grijevina, prašćevina. Njima bi pridodali proizvode od surutke: urda, kisjela surutka, proizvode od ovčije varenike: ovčije kisjelo mlijeko, gruševina, proizvode od kozje varenike: kozje kisjelo mlijeko, kozji sir. Posebnu pažnju ona posvećuje etnološkom opisu njihove izvorne, tradicionalne izrade, odnosno spravljanja, tako da je ovo i vrijedan arhivski zapis kojim su ovi podaci i informacije, odnosno saznanja, sačuvani od zaborava. Naglašavam da su i ovo tradicionalni, izvorni, autohtoni proizvodi, dio naše baštine, nasljeđa, koji od države, takođe, trebaju biti nominovani, afirmisani i zaštićeni, ali i ugostiteljski i turistički valorizovani.

Istakao bih kao posebno značajno poglavlje koje veoma etnološki detaljno i obuhvatno obrađuje problematiku objekata i posuda u kojima su se spravljali i čuvali mlijeko i mliječni proizvodi u kolašinskom kraju. Smatram, a i iz izlaganja Draginje Kujović se da zaključiti da su drvene kolibe, mljekari, veoma značajan objekat narodnog građevinarstva i arhitekture kolašinskog kraja, autohton, izvoran, zasnovan na narodnoj kulturi i tradiciji. Pored toga što su drvene kolibe, mljekari, imale definisan građevinsko arhitektonski stil i vrijednosti, treba istaći da su imale i svrshodnu, operativnu funkcionalnost: unutra dozvoljena temperatura vazduha, strujanje svježeg vazduha i dr., koja je obezbjeđivala pravilno čuvanje mlijeka i mliječnih proizvoda. Varijanta mljekarnika je pregrada ili ćiler uz kuću brvnaru.

Pitanje posuda u kojima se spravljaju i čuvaju ovi mliječni proizvodi veoma je značajno za etnologiju, muzeologiju i druge nauke. Autorka Kujović etnološkom analizom je dokazala da kreiranje, izrada drvenih posuda za spravljanje i čuvanje mlijeka i mliječnih proizvoda čini staro, tradicionalno autohtono zanatstvo kolašinskog kraja, odnosno Crne Gore, ravnopravno sa starim zanatstvom u drugim krajevima Crne Gore, odnosno Primorju, u kojima su stari zanati nastali, kako nauka ističe, na temelju razvoja trgovine, pomorstva i dr. Dio ove male kritičke opaske je da navedeno staro zanatstvo, zanatske rukotvorine vezano za kolašinski kraj nijesmo dovoljno izučili i dali im mjesto koje im u kulturi i nauci pripada. U etnološkom zapisu ove posude ona obuhvatno navodi i o svakoj daje detaljnu stručnu zabilješku o tome kako se nazivaju, od kog su drveta sačinjene, njihovim dimenzijama, njihovoj svrsi, namjeni i dr. To su: kabo, kraljača za mužu varenike, kaca u koju se kupi sir, kalica za razvijanje varenike, debe za kisjelo mlijeko, sirišnjak za spravljanje sirišta. Vagan je drvena posuda u koju su se posluživala jela spravljena od mlijeka i mliječnih proizvoda, kutlača, zavatka za uzimanje, zahvatanje varenike, mlijeka i dr.

Posebno bih želio ukazati na vrijednost ove publikacije za lingvistiku, lingvistička istraživanja, naročito etimološka. Autorka Draginja Kujović,

iako tematiku kojom se bavi izučava savremenom naukom, koja ima svoj pojmovni i kategorijalni aparat i koristi savremeni stručni jezik, uspjela je uspješno dosegnuti, izučiti, naučno prezentovati, definisati pojmove, termine, terminologiju u starom, tradicionalnom značenju kako se odvajkada koristila u kolašinskom kraju u spravljanju i čuvanju mliječnih proizvoda, s posebnim naglaskom na lisnati kolašinski sir. Bilježi da se sir reže u kruške-valije, stari sir i skorup su stočari proizvodili u katunima od izdiga do zdiga, varenika se grijala u loncu do temperature da žiška u mali prst, maslo se melo u drvenu posudu stap, verenika se u stapu mete drvenim štapićem-mećajicom, pomužena, izvarena varenika, povlaka se skidala u posudu, sir zbijen u mješinu, raso, ćedilo, spraća, pojata, izba, štala, tor, staja, muža, mrs, smok, zavatka, razljevač i dr. Riječ je o jednom manjem, značajnom etnološkom rječniku i sva u njemu rječnička građa ovom je publikacijom, zahvaljujući iscrpnom, inventivnom i pregalačkom radu autorke Kujović, sačuvana od zaborava i nestanka pod uticajem industrijalizacije, urbanizacije, iseljavanja i iščezavanja sela i dr. Svaka ova rječnička, leksikografska, lingvistička jedinica neka je vrsta spomenika, koji govori o nama, našem tradicionalnom životu, važnom neizostavnom dijelu našeg istorijskog i kulturnog nasljeđa.

Pobornik sam ideje da se u Kolašinu osnuje muzej lisnatog sira, odnosno mliječnih proizvoda (na Cresu postoji Muzej ovčarstva) i jedna ulica nazove Ulicom kolašinskog lisnatog sira (u Vojvodini postoji, ne mogu da se sjetim u kojem gradu konkretno, Ulica čobanska). Ovca je kod nas plemenita, u neku ruku sveta domaća životinja, zahvaljujući kojoj smo se biološki održali i preživjeli, te bi trebali poradi zahvalnosti podići spomen-obilježje (u nekim zemljama postoje spomenici kravi, konju, biku i dr.).

Istakao bih potrebu za informatičkom podrškom i obradom problematike koja je predmet izučavanja ove knjige, projektovanjem i izgradnjom odgovarajućeg informacionog sistema, koji bi se sastojao od više informacionih podsistema, od kojih bi bio važan onaj o etnološkom rječniku. Tako bismo imali bazu podataka, koja bi u digitalnoj formi imala sve relevantne podatke i informacije iz ove oblasti.

Ova vrijedna knjiga mnogo je korisna za muzeologiju, arhivistiku, istoriju, nauke koje izučavaju naše kulturno nasljeđe i tradiciju. Ona je značajna literatura za akademije nauka (etnološko odjeljenje), zavode za zaštitu spomenika kulture, etnologiju, lingvistiku, etnologiju i pomoćne istorijske nauke i dr. Neizostavno treba naći mjesto u užoj i široj literaturi institucija, ustanova nastavno-obrazovnog sistema: srednjim školama za kulinarstvo, ugostiteljstvo, fakultetima za hotelijerstvo i turizam, te istraživačima crnogorske kulture i tradicije. Koleginici Kujović izražavam zahvalnost što nam je podarila ovo divno djelo, sa željom da i dalje nastavi sa stvaralačkim radom i da uz našu pomoć, pomoć društva, objavi knjige koje neobjavljene stoje u rukopisu.

POZIV NA SARADNJU SUGESTIJE SARADNICIMA

Poštovani saradnici,

Vaspitanje i obrazovanje, časopis za pedagošku teoriju i praksu, objavljuje tekstove u skladu sa zahtjevima međunarodnih standarda razvrstane u sljedeće kategorije: originalni (izvorni) naučni radovi, pregledne naučne i stručne radove. Časopis, pored ovih radova, objavljuje priloge: prevode, analize, portrete, prikaze, aktuelne informacije, ocjene, bibliografije i slično iz oblasti vaspitanja i obrazovanja. Pozivamo na saradnju sa željom da nam šaljete teorijske radove, rezultate sprovedenih eksperimentalnih istraživanja, priloge koji govore o inoviranom nastavnom i vaspitnom radu u školi i ostale stručne radove svih nivoa obrazovanja. Poželjno je da autor kod dostavljanja rada naznači prema svom mišljenju kojoj navedenoj kategoriji njegov rad pripada.

Objavljuju se samo radovi koji nijesu ranije objavljavani, osim prevoda i preuzetih radova, uz prethodno pribavljeno odobrenje.

Molimo autore da se prilikom pripreme rukopisa pridržavaju sljedećih standarda izloženih u ovom uputstvu:

a) Obim teorijskog i istraživačkog rada može biti najviše do jednog autorskog tabaka, odnosno 16 staranica, normalnog proreda (30 redova na stranici), izuzimajući prostor za rezime (abstract) i popis korišćene literature. Drugi radovi (portreti, prikazi, informacije, osvrti, ocjene, kritičke opservacije, bibliografije i sl.) mogu biti opsega od 2 do 5 stranica.

b) Svi tekstovi treba da budu pisani u tekst procesoru Microsoft Word, fontom Times New Roman, veličine slova 11.5 tačaka, širina sloga 126 mm, visina sloga 197 mm, prored 13,8.

c) Rad se piše po sopstvenom izboru latinicom ili ćirilicom, a biće objavljen u pismu koje odredi autor.

d) Naslov rada treba da bude precizan, sažet i jasan. Iznad naslova rada piše se ime i prezime autora, ili više njih, a uz ime treba staviti fusnotu koja

sadrži zvanje autora i podatke o radu: izvod iz doktorske ili magistarske teze, izvod iz istraživačkog projekta i njegov naziv, kao i druge bitne podatke o autoru i radu.

e) Na početku rada se nalazi koncizan i informativan rezime na crnogorskom (srpskom, bošnjačkom, hrvatskom) jeziku do 15 redova koji sadrži cilj rada i saopštene osnovne rezultate u radu. Na kraju rezimea navesti do 6 ključnih riječi koje su stručno i naučno relevantne za prezentirani sadržaj.

f) Imena stranih autora u tekstu se navode u originalu ili transkribovano, fonetskim pisanjem prezimena, poslije čega se ime navodi izvorno uz godinu objavljivanja rada, npr. Pijaže (Piaget, 1990). Ako se u radu koristi članak iz nekog časopisa navod treba da sadrži: ime autora, godina izdanja (u zagradi), naslov članka, puno ime časopisa istaknuto kurzivom, mjesto izdanja, broj i broj stranice. Ako se navodi web dokument on sadrži: ime autora, godina, naziv dokumenta (kurziv), datum kad je sajt posjećen i internet adresa. Na kraju rada se prilaže spisak literature gdje bibliografska jedinica treba da sadrži prezime i inicijale imena autora, godina izdanja (u zagradi), naslov knjige pisan kurzivom, mjesto izdanja i izdavača.

Kod citiranja i navođenja izvora (referenci) preporuka je da se koriste APA ili Harvard sistem.

g) Autora rada uz svoje ime dostavlja Redakciji časopisa kontakt adresu, e-mail adresu i telefon, kao i osnovne podatke o radnoj angažovanosti.

Rad koji nije pripremljen po ovim standardima neće biti uključen u proceduru recenziranja o čemu se autor obavještava.

Svi radovi se anonimno recenziraju od strane najmanje dva recenzenta. Radovi se ijekaviziraju. Redakcija donosi odluku o objavljivanju rada o čemu obavještava autora u roku od tri mjeseca. Uredništvo objavljuje radove neovisno od redoslijeda prispjjeća. Rukopisi se ne vraćaju.

Radove i priloge dostaviti elektronskom poštom ili na CD-u.

Radove slati na adresu:

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

ili e-mail: vaspitanjeiobrazovanje@zuns.me
casopis.mpin@mps.gov.me
radovan.damjanovic@t-com.me

REDAKCIJA