

# VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU

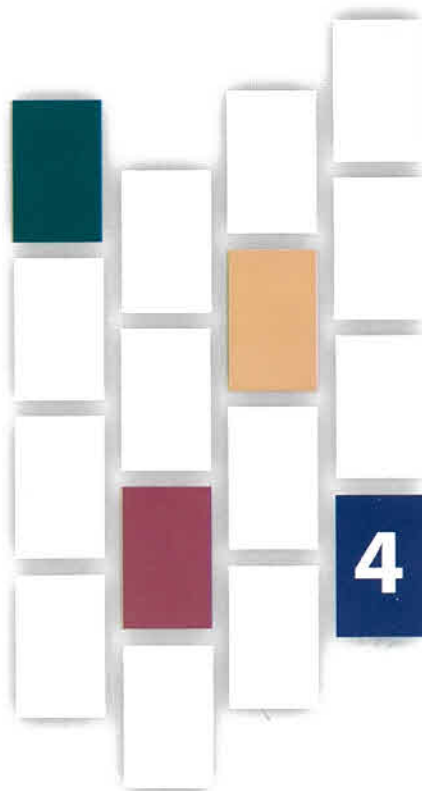
EDUCATION

*edukim*

Образование

*Ausbildung*

éducation



Podgorica, 2016.





## VASPITANJE I OBRAZOVANJE

časopis za pedagošku  
teoriju i praksu  
Godina XLI, godišnji broj 4, 2016  
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

**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 1000  
Rukopisi se ne vraćaju

### ŠTAMPA

Nova Pobjeda  
Podgorica

## EDUCATION

magazine for pedagogic  
theory and practice  
Year XL, Annual No. 4, 2016  
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 Philoso-  
phy, Belgrade, Member  
**prof. dr Božidar Šekularac**, Member  
**prof. mr Nataša Đurović**, Member  
**Zorica Minić**, Member  
**prof. dr Izedin Krnić**, Member  
**Maja Malbaški**, Member

### LECTOR

**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 1000  
Manuscripts are not returned

### PRINTING

Nova Pobjeda  
Podgorica

# **Vaspitanje i obrazovanje**

časopis za pedagošku teoriju i praksu

**4**

Podgorica, 2016

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

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|2016**



## SADRŽAJ

### ČLANCI (naučni, istraživački, pregledni)

Milja Vujačić PODSTICAJNA SREDINA ZA UČENJE U KONTEKSTU INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA .....	15
Jelena Joksimović Ana Pešikan ORIJENTACIJA NA STUDENTE/STUDENTKINJE U NASTAVI NA UNIVERZITETU CRNE GORE.....	27
Ignjat Marković Željko Papić Biljana Kuzmanović EFEKTI PRIMJENE MULTIMEDIJE U NASTAVI PRIRODE I DRUŠTVA .....	43
Nada Orbović Vesna Radulović DIGITALNO NASILJE NAD DJECOM – PREVENCIJA I ZAŠTITA .....	53
Marina Mijanović-Markuš Radomir Vukasojević Zoran Mijanović MEHATRONIČKO OBRAZOVANJE NA UNIVERZITETU CRNE GORE .....	69
Sofija Kalezić-Đuričković PJESME ZA DJECU VELIMIRA RALEVIĆA .....	79

<b>Веселин Булатовић</b> <b>СУД ПОЗОРИШНЕ ПУБЛИКЕ И КЊИЖЕВНЕ КРИТИКЕ</b> <b>У ВЕЗИ СА ДРАМСКИМ СТВАРАЛАШТВОМ</b> <b>БРАНИСЛАВА НУШИЋА .....</b>	<b>85</b>
<b>Весна Мајсторовић</b> <b>Загорка Марков</b> <b>ВРШЊАЧКА ПОДРШКА ДЈЕТЕТУ С ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ</b> <b>ОМЕТЕНОШЋУ НА АКТИВНОСТИМА ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА</b> <b>У РЕДОВНОМ ВРТИЋУ .....</b>	<b>95</b>
<b>Marija Sakač</b> <b>Vlasta Sučević</b> <b>RELACIJE SOCIODEMOGRAFSKIH KARAKTERISTIKA I</b> <b>DIMENZIJA PORODIČNOG ŽIVOTA KOD STUDENATA</b> <b>PEDAGOŠKOG FAKULTETA .....</b>	<b>111</b>
<b>Rašid Hadžić</b> <b>Jovica Petković</b> <b>Elvira Nikšić</b> <b>UTICAJ TROMJESEČNOG PROGRAMIRANOG</b> <b>VJEŽBANJA NA MOTORIČKI POTENCIJAL DJEVOJČICA</b> <b>PREDŠKOLSKOG UZRASTA .....</b>	<b>125</b>
<b>Salija Adrović</b> <b>EMOCIONALNO UČENJE I SAVREMENO OBRAZOVANJE .....</b>	<b>133</b>
<b>Fatima Kriještorac</b> <b>Ibro Skenderović</b> <b>Isat Skenderović</b> <b>SPECIFIČNOSTI OBRAZOVANJA I UČENJA ODRASLIH .....</b>	<b>141</b>
<b>Milica Labović</b> <b>DIDAKTIČKE TEORIJE I TEORIJE ŠKOLE U DJELU</b> <b>„VASPITANJE I DEMOKRATIJA“ DŽONA DJUIJA .....</b>	<b>151</b>

## NASTAVNO – VASPITNI RAD

Ivica Stanić  
NEPUŠAČKI ODGOJ I EDUKACIJA – KLJUČ SUZBIJANJA PUŠENJA.. 167

Марта Дедај  
УЛОГА ПЕДАГОГА У ПРЕВЕНЦИЈИ НАСИЉА У ШКОЛИ ..... 183

Жана Феделујева  
МЈЕСТО И УЛОГА ВАННАСТАВНИХ АКТИВНОСТИ У ШКОЛИ ..... 193

## PRIKAZI

Marijan Mašo Miljić  
NOVINA U PRISTUPIMA NJEGOŠU KAO MISLIOCU  
(Dr Goran Sekulović: NJEGOŠ NAŠ NASUŠNI, Nacionalna biblioteka  
Crne Gore „Đurđe Crnojević“ Cetinje, 2015) ..... 201

Svetlana Čabarkapa  
O „POETSKOJ BAŠTI“ DRAGIŠE L. JOVOVIĆA ..... 205

Marijana Terić  
RADOVAN S. STEVOVIĆ: BIOGRAFIJA JEDNE ŽENE  
(Priredila dr Sofija Kalezić-Đuričković) ..... 209

## IN MEMORIAM

Srđa Martinović  
ODLAZAK ISTORIČARA STARE GARDE  
PROF. DR BRANKO MARKOV BABIĆ (1928 – 2016) ..... 215

Dr Čedo Bogićević  
DR SC. MED. TODOR BAKOVIĆ NAUČNI SAVJETNIK (1936-2016) ..... 217



## **C O N T E N T S**

### **ARTICLES (scientific, research, reviews)**

- Milja Vujačić**  
**ENCOURAGING LEARNING-FRIENDLY ENVIRONMENT  
IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION ..... 15**
- Jelena Joksimović**  
**Ana Pešikan**  
**STUDENT CENTERED TEACHING  
AT THE UNIVERSITY OF MONTENEGRO ..... 27**
- Ignjat Marković**  
**Željko Papić**  
**Biljana Kuzmanović**  
**THE APPLICATION OF MULTIMEDIA AND ITS EFFECTS  
ON TEACHING SCIENCE AND SOCIAL STUDIES ..... 43**
- Nada Orbović**  
**Vesna Radulović**  
**DIGITAL VIOLENCE AGAINST CHILDREN – PREVENTION AND  
PROTECTION ..... 53**
- Marina Mijanović-Markuš**  
**Radomir Vukasojević**  
**Zoran Mijanović**  
**MECHATRONICS EDUCATION  
AT THE UNIVERSITY OF MONTENEGRO ..... 69**
- Sofija Kalezić-Đuričković**  
**POEMS FOR CHILDREN BY VELIMIR RALEVIĆ ..... 79**

<b>Veselin Bulatović</b> <b>VIEWS OF THEATRE AUDIENCES AND LITERARY CRITICS</b> <b>ABOUT THE PLAYS OF BRANISLAV NUŠIĆ .....</b>	<b>85</b>
<b>Vesna Majstorović</b> <b>Zagorka Markov</b> <b>PEER SUPPORT FOR CHILDREN WITH</b> <b>INTELECTUAL DISABILITY IN KINDERGARTEN</b> <b>FINE ARTS ACTIVITIES .....</b>	<b>95</b>
<b>Marija Sakač</b> <b>Vlasta Sučević</b> <b>RELATIONS BETWEEN SOCIODEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS</b> <b>AND DIMENSIONS OF FAMILY LIFE AMONG STUDENTS</b> <b>OF THE FACULTY OF EDUCATION .....</b>	<b>111</b>
<b>Rašid Hadžić</b> <b>Jovica Petković</b> <b>Elvira Nikšić</b> <b>THE INFLUENCE OF THREE MONTHS PROGRAMMED</b> <b>TRAINING ON MOTOR ABILITIES OF GIRLS</b> <b>OF PRESCHOOL AGE .....</b>	<b>125</b>
<b>Salija Adrović</b> <b>EMOTIONAL LEARNING AND MODERN TEACHING .....</b>	<b>133</b>
<b>Fatima Kriještorac</b> <b>Ibro Skenderović</b> <b>Isat Skenderović</b> <b>CHARACTERISTICS OF ADULT EDUCATION AND LEARNING .....</b>	<b>141</b>
<b>Milica Labović</b> <b>DIDACTIC THEORIES AND THEORIES OF SCHOOL IN THE BOOK</b> <b>“DEMOCRACY AND EDUCATION” BY JOHN DEWEY .....</b>	<b>151</b>

## **TEACHING AND EDUCATIONAL WORK**

- Ivica Stanić**  
**ANTISMOKING EDUCATION – KEY FOR COMBATING SMOKING.....** 167
- Marta Dedaj**  
**THE ROLE OF PEDAGOGUE IN THE PREVENTION  
OF SCHOOL VIOLENCE .....** 183
- Žana Fedulejeva**  
**THE ROLE OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN SCHOOL .....** 193

## **REVIEWS**

- Marijan Mašo Miljić**  
**NEW APPROACH TO NYEGOSH AS A THINKER  
(Dr Goran Sekulović: IN DIRE NEED OF NYEGOSH, National Library of  
Montenegro „Đurđe Crnojević“ Cetinje, 2015) .....** 201
- Svetlana Čabarkapa**  
**ABOUT „POETIC GARDEN“ WRITTEN BY DRAGIŠA L. JOVOVIĆ.....** 205
- Marijana Terić**  
**RADOVAN S. STEVOVIĆ: BIOGRAPHY OF A WOMAN  
(Prepared by dr Sofija Kalezić-Đuričković) .....** 209

## **IN MEMORIAM**

- Srđa Martinović**  
**THE DEATH OF THE HISTORIAN OF THE OLD GUARD  
PROF. DR BRANKO MARKOV BABIĆ (1928 – 2016) .....** 215
- Dr Čedo Bogićević**  
**DR SC. MED. TODOR BAKOVIĆ A SCIENCE COUNCELLOR  
(1936-2016) .....** 217

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



Milja Vujačić<sup>1</sup>

## PODSTICAJNA SREDINA ZA UČENJE U KONTEKSTU INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA<sup>2</sup>

### Rezime:

U radu se razmatra pitanje kreiranja podsticajne sredine za učenje u kontekstu inkluzivnog obrazovanja, imajući u vidu obrazovanje djece s teškoćama u razvoju u okviru redovne škole. Naglašava se značaj podsticajnog okruženja za učenje na razvoj i otkrivanje očuvanih potencijala djece s teškoćama u razvoju. Ukazuje se na ključne uloge nastavnika u procesu kreiranja podsticajnog okruženja za učenje s naglaskom na promjene koje su neophodne na ličnom i profesionalnom planu. Ističu se važni aspekti nastavnog procesa koji su dio sredine podsticajne za učenje, a u okviru kojih se obezbjeđuju uslovi za kvalitetan razvoj i obrazovanje djece sa teškoćama u razvoju u okviru redovne nastave.

**Ključne riječi:** podsticajna sredina za učenje, inkluzivno obrazovanje, djeca s teškoćama u razvoju, nastavnik.

### Uvod

Jedan od važnih izazova kvalitetnog obrazovanja jeste sredina u kojoj se proces učenja odvija. Ključno pitanje je koliko je sredina za učenje podsticajna za adekvatan razvoj i ostvarivanje učeničkih potencijala. U domaćoj i svjetskoj literaturi pojam sredine za učenje različito se određuje. Iako se u najužem smislu pod sredinom za učenje podrazumijeva fizički prostor škole ili učionice, ovaj pojam se odnosi i na socijalne, emocionalne, pedagoške i psihološke aspekte procesa učenja. Prema mišljenju nekih autora (Grupa autora, 2013), sredina za učenje podrazumijeva okolnosti u kojima treba da se odvija učenje i može se posmatrati na nekoliko nivoa:

---

<sup>1</sup>Dr Milja Vujačić, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

<sup>2</sup>Napomena: Članak predstavlja rezultat rada na projektima: „Od podsticanja inicijative, saradnje i stvaralaštva u obrazovanju do novih uloga i identiteta u društvu“, br. 179034 (2011-2016), „Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije“, br.47008(2011-2016) – koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.



fizičko okruženje, socijalno okruženje, sazajno okruženje i em-ocionalno okruženje. Termini koji su u bliskoj vezi s ovim pojmom su okruženje za učenje, školska klima, odjeljska klima, školska kultura.

Kao jedna od važnih komponenti učeničkog obrazovnog iskustva, sredina za učenje se ubraja u ključne faktore postignuća učenika (Creemers & Kyriakides, 2008; OECD, 2014). Rezultati nekih istraživanja (Haynes et al., 1997) ukazuju na usku povezanost sredine za učenje i ponašanja učenika, slike o sebi i odsustvovanja iz škole. Prema mišljenju nekih autora (Joksimović i Bogunović, 2005) sredina za učenje je pozitivna ukoliko i nastavnici i učenici školu doživljavaju kao prijateljsku, ako se u njoj osjećaju prihvaćeno i poželjno i ukoliko prema njoj imaju pozitivne stavove. Kvalitet i intenzitet interakcija nastavnika i učenika (Lalić, 2005) pokazatelji su pozitivne klime u odjeljenju i podsticajne sredine za učenje. Da li će sredina za učenje biti podsticajna ili ne, zavisi od ličnosti nastavnika, njegovog ponašanja i strategija koje primjenjuje u nastavi, u radu s učenicima (Ševkušić, 2004). Prema mišljenju nekih autora (Nastava orijentisana na učenje, 2013) za kreiranje podsticajne sredine za učenje ključno je da nastavnik: (a) bude fokusiran na proces učenja; (b) podstiče učenike da budu angažovani u nastavi; (c) koristi grupni oblik rada u cilju razvijanja produktivne atmosfere za rad; (d) razvija kod učenika osjećanja dobrobiti i pripadnosti odjeljenju i školi.

Razmatranje mogućnosti za kreiranje podsticajne sredine za učenje svoj puni smisao ima u okviru inkluzivnog obrazovanja. Obrazovanje djece s teškoćama u razvoju je posljednjih decenija jedan od ključnih izazova reformi obrazovnih sistema. Ključno pitanje koje se postavlja je kakvo obrazovanje i okruženje za učenje može na najadekvatniji način da obezbijedi optimalne uslove za razvoj djeteta koje ima specifične teškoće u jednoj ili više oblasti razvoja. Ideja o inkluzivnom obrazovanju, za koju se brojni teoretičari i praktičari širom svijeta zalažu, polazi od toga da obrazovanje djece s teškoćama u razvoju u redovnim školama, s vršnjacima tipičnog razvoja i sposobnosti, može da predstavlja podsticajnu sredinu za učenje, razvoj i ostvarivanje potencijala ove djece. Stvaranje uslova za kvalitetno obrazovanje ove djece u redovnim školama između ostalog podrazumijeva nov način mišljenja o tome kako bi trebalo da se odvija proces učenja, proces podučavanja i kako bi škole trebalo da budu organizovane (Rubie-Davies, 2007). To najprije znači da se nedostaci tradicionalne nastave prevaziđu i da se u okviru redovnih škola stvore adekvatni uslovi za obrazovanje i razvoj ove djece. Jedan od načina da se ovi ciljevi ostvare je obezbjeđivanje podsticajne sredine za učenje.

U ovom radu pokušaćemo da odgovorimo na sljedeća pitanja: kakva sredina za učenje u okviru redovne nastave može da bude podsticajna za djecu s teškoćama u razvoju i na koji način sredina u kojoj se proces učenja odvija utiče na pojedine aspekte razvoja ove djece.

## Osnovni aspekti sredine podsticajne za učenje u okviru inkluzivnog obrazovanja

Hrnjica (2007) ukazuje na sljedeća dva principa od kojih treba poći u inkluzivnom obrazovanju: a) svako dijete je osobena, cjelovita ličnost i b) djetetu treba pomoći ne-upadljivo – samo tako će doći do izražaja očuvani potencijali kojima svako dijete raspolaže. Imajući u vidu činjenicu da je i dijete s teškoćama u razvoju kao i svako drugo dijete cjelovita ličnost, teškoće koje ono ima u jednoj ili više oblasti razvoja nijesu suština njegovog identiteta, već ono, u pojedinim aspektima svog razvoja, posjeduje i očuvane potencijale. Stoga je otkrivanje očuvanih potencijala djeteta s teškoćama u razvoju jedan od važnih aspekata sredine podsticajne za učenje u okviru inkluzivnog obrazovanja. To je, ujedno, i jedna od osnovnih uloga nastavnika u radu s ovom djecom u okviru redovne nastave. Prepoznavanje i razvoj sposobnosti i talenata koje dijete posjeduje u pojedinim oblastima predstavlja najbolju osnovu na kojoj će se dalje podsticati njegov razvoj, nezavisnost i samopouzdanje, a ujedno i stvarati mogućnosti za samostalan život nakon završetka škole. Nastavnici koji osmisle fleksibilnu i podsticajnu sredinu za učenje, primjene različite metode i aktivnosti u kojima će djeca s teškoćama u razvoju imati priliku da pokažu svoje sposobnosti, lakše uspijevaju da otkriju i razvijaju njihove očuvane potencijale. Rezultati istraživanja (Vujačić, 2015) koje je između ostalog za cilj imalo i sticanje uvida u uvjerenja učitelja i nastavnika o sposobnostima i potencijalima djece s teškoćama u razvoju, ukazuju na to da većina učitelja i nastavnika djecu s teškoćama u razvoju posmatra kao osobe koje imaju mogućnosti i potencijale za učenje i napredovanje u okviru redovne nastave. Podaci dalje potvrđuju da su nastavnici svjesni da od njihovog angažovanja zavisi napredak i uspjeh ove djece u redovnim školama.

Empirijski nalazi upućuju na zaključak da i djeca s teškoćama u razvoju preferiraju školsku sredinu koja naglašava visoka obrazovna očekivanja, usmjerenost na samousavršavanje i napor, mogućnost izbora i participaciju (Pierce, 1994). Podaci nekih istraživanja (Rubie-Davies, 2007) ukazuju na to da način rada nastavnika zavisi od očekivanja koja nastavnici imaju prema učenicima i njihovim postignućima. U poređenju s nastavnicima koji imaju niska očekivanja od učenika, nastavnici koji imaju visoka očekivanja provode mnogo više vremena u razgovoru s učenicima, obezbjeđuju im povratne informacije, postavljaju pitanja i rješavaju probleme u njihovom ponašanju. Razlike između nastavnika koji imaju niska očekivanja od učenika i nastavnika koji imaju visoka očekivanja postoje kako u načinu podučavanja, tako i u kreiranju socio-emocionalnog okruženja u učionici.

S obzirom na velike individualne razlike koje postoje među djecom s teškoćama u razvoju, primjena individualizovanog pristupa jedan je od neophodnih uslova za kvalitetnu realizaciju inkluzivnog obrazovanja (Vujačić, 2012) i jedan od važnih aspekata podsticajne sredine za učenje. Primjena individualizovanog pristupa pretpostavlja dobro upoznavanje svakog učenika, njegovih sposobnosti, vrste i stepena teškoće koju ima, prethodnih iskustava i znanja djeteta, njegovog razvoja u cjelini, interesovanja i sklonosti. U primjeni individualizovanog pristupa, koji je važan aspekt podsticajne sredine za učenje, a naročito u kontekstu inkluzivnog obrazovanja, polazi se od sljedećih saznanja



o djetetu i njegovim potrebama u procesu učenja: (a) svako dijete je jedinstveno, vrijedno samo po sebi, ima potencijale i težnju da ih ostvari; (b) djeca se među sobom razlikuju; razlike među djecom su toliko izražene da utiču na proces učenja (na ono što djeca žele da uče, na podršku koja im je potrebna i na tempo kojim uče); (c) djeca najbolje uče u bezbjednom okruženju, kad imaju podršku odraslih i kad odrasli imaju visoka očekivanja od njih; (d) djeca najbolje uče kada su angažovana u procesu učenja, u interakciji s nastavnikom, svojim vršnjacima i nastavnim materijalima i (e) djeca najbolje uče kad pronađu lični smisao u onome što uče i rade, kad su sadržaji i proces učenja povezani s njihovim mogućnostima, interesovanjima, prethodnim iskustvom i znanjem (Mc Tigbe&Brown, 2005; Tomlinson, 1999). Termin individualizacija je u američkoj literaturi u posljednje dvije decenije zamijenjen terminom diferencijacija pod kojim se podrazumijeva osmišljavanje programa, nastavnog procesa, fleksibilnog okruženja za učenje, različitih strategija i metoda podučavanja koje odgovaraju različitim mogućnostima i potrebama učenika, a koje su usmjerene na njihove potencijale, interesovanja, sposobnosti i motivaciju (Gartin et. al, 2002.; Tomlinson, 1995).

Imajući u vidu činjenicu da se učenje najbolje odvija u interakciji i komunikaciji s nastavnikom, vršnjacima i materijalima, stvaranje okruženja u kome se djeca podstiču da budu u interakciji, razgovaraju i diskutuju, o različitim sadržajima i saraduju prilikom učenja je bitan aspekt podsticajne sredine za učenje. Podaci istraživanja koje se odnosilo na praćenje interakcije i komunikacije u inkluzivnim odjeljenjima (Vujačić i Studen, 2009), ukazuju na to da nivo i kvalitet komunikacije i interakcije u odjeljenju u značajnoj mjeri zavisi od tipa časa, pa se pokazalo da su nastavnici više uspijevali da podstaknu interakciju i komunikaciju na časovima na kojima je bilo predviđeno obnavljanje nastavne jedinice, nego kada su obrađivali novo gradivo. Do intenzivnije interakcije i komunikacije među djecom je dolazilo u onim situacijama u kojima je nastavnik koristio različite metode i aktivnosti što je nastavni čas činilo dinamičnijim i fleksibilnijim u pogledu različitih potreba učenika, naročito djece s teškoćama u razvoju. Koristeći više različitih nastavnih metoda, nastavnik je kroz planirane aktivnosti uspio da zainteresuje djecu za temu koja se obrađuje i da ih podstakne da aktivno učestvuju. Od tako stvorene motivišuće i pozitivne klime, koristi su imala sva djeca, a naročito je primijećen napredak kod djece s teškoćama u razvoju, koja su se na takvim časovima samostalno uključivala u aktivnosti i diskusiju, što često nijesu u prilici tokom klasično organizovanog predavanja jer obično sjede sama ili s drugim djetetom koje takođe ima teškoće u razvoju. Intenzitet i kvalitet grupnih interakcija i komunikacije među djecom naročito je primijećen tokom grupnog rada, pri čemu su učenici dijeljeni u heterogene grupe u okviru kojih su dobijali zadatke i instrukcije za njihovo rješavanje. Opservacija tokom grupnog načina rada ukazala je na neke njegove prednosti, naročito za djecu s teškoćama u razvoju. Tokom zajedničkog rada s vršnjacima i uz njihovu pomoć djeca s teškoćama u razvoju imala su priliku da lakše usvoje nova znanja i steknu bogatija iskustva o onome što se uči, ali i da u granicama svojih mogućnosti daju svoj doprinos radu grupe što se pozitivno moglo odraziti na njihovo samopouzdanje i osjećaj prihvaćenosti.

Brojni autori naglašavaju značaj primjene kooperativnog učenja, nastavne strategije koja podrazumijeva da učenici rade zajedno na određenoj aktivnosti kako bi postigla

određeni cilj i završila postavljene zadatke, uz obezbjeđivanje jednakog doprinosa svih učenika (Janney & Snell 2000; Johnson & Johnson, 2000; Milić, 2004; Ševkušić; 2003). Pomenuti autori se slažu da kooperativno učenje, pored sticanja akademskih znanja i poboljšavanja efekata učenja, doprinosi podsticanju socijalnih kompetencija učenika i utiče na kvalitet socijalnih interakcija, što je od izuzetnog značaja za djecu s teškoćama u razvoju. Ukazujući na značaj primjene kooperativnog učenja autori izdvajaju pet ključnih odlika ove nastavne strategije (Johnson & Johnson, 2000; Slavin, 1980):

- 1) pozitivna međuzavisnost (svijest o recipročnoj zavisnosti u toku zajedničkog učenja i rješavanja zadatka, pružanje i traženje pomoći tokom rada i ostvarivanja zajedničkog cilja). Ovaj aspekt kooperativnog učenja posebno je značajan za djecu s teškoćama u razvoju jer je njima često u procesu učenja potrebna pomoć. S druge strane, situacije u kojima su ova djeca u prilici da pomognu svojim vršnjacima višestruko su korisne za njihov socijalni i emocionalni razvoj i samopoštovanje;
- 2) direktna komunikacija licem u lice (djeca sjede u grupama, usmjereni su jedni na druge, razgovaraju i razmjenjuju znanja i iskustva kako bi došla do rješenja zadatka);
- 3) individualna odgovornost (dijete postaje svjesno da od vlastitog uspjeha zavisi i uspjeh cijele grupe);
- 4) interpersonalne socijalne vještine (podjela uloga, sposobnost vođenja grupe, zajedničko donošenje odluka, izgrađivanje međusobnog povjerenja, ublažavanje i rješavanje konflikata u grupi);
- 5) grupno procesuiranje/samovrednovanje rada grupe (razmatranje međusobnih odnosa, sagledavanje mogućnosti za unapređenje grupne dinamike, uočavanje poželjnih i nepoželjnih vrsta ponašanja u grupi).

Adekvatnom organizacijom kooperativnog učenja postiže se napredak u akademskim postignućima i socijalnim vještinama sve djece, a naročito djece s teškoćama u razvoju, što potvrđuje značaj primjene ovog pristupa u kontekstu inkluzivnog obrazovanja. Rezultati istraživanja (Slavin, 1980), koje se odnosilo na proučavanje efekata kooperativnog učenja na čitanje i pisanje učenika s intelektualnim teškoćama, ukazuju na bolje rezultate u čitanju s razumijevanjem i jezičkom izražavanju u odnosu na period prije primjene kooperativnog učenja. Takođe, djeca s teškoćama koja su imala priliku da uče na kooperativan način postigla su značajno veći nivo čitanja s razumijevanjem i bogatiji rječnik u poređenju s vršnjacima koji nijesu bili obuhvaćeni istraživanjem.

Pozitivni efekti primjene ovog pristupa umanjuju se u situacijama kad dijete s teškoćama u razvoju ne preuzima dovoljno odgovornosti u procesu učenja, kad zadatak koji je dobio nije usklađen s njegovim sposobnostima i kad vršnjaci pružaju previše pomoći i završe zadatak umjesto njega (Mastropieri et al, 2007). Da bi se to izbjeglo, neophodno je da nastavnici dobro isplaniraju mehanizme praćenja rada svakog učenika i grupe u cjelini, kako bi primjena ove strategije dovela do što boljih efekata.

Važan aspekt podsticajne sredine za učenje, a naročito u radu s djecom s teškoćama u razvoju je fizički prostor u kome se proces učenja odvija. Podaci nekih istraživanja obavljenih u Srbiji (Vujačić i Avramović, 2008), s ciljem dobijanja uvida u mišljenja nastavnika o bitnim pitanjima nastave, ukazuju na to da nastavnici u svojim odgovorima



ne navode fizički ambijent u učionici kao bitno pitanje nastave. Ukoliko nastavnici ne prepoznaju važnost okruženja u kome se odvija proces učenja onda oni, vjerovatno, i ne posvećuju dovoljno vremena planiranju ovog prostora kako bi odgovorio različitim potrebama djece i kako bi omogućio efikasniji proces učenja. Fizičko okruženje predstavlja važnu podršku realizaciji nastavnih aktivnosti i ostvarivanje vaspitnih i obrazovnih ciljeva. Način na koji nastavnik osmišljava fizičko okruženje učionice, u velikoj mjeri je pod uticajem filozofije obrazovanja koju je prihvatio i implicitnih shvatanja djeteta, njegovog razvoja, procesa učenja i vlastitih uloga u ovom procesu. U zavisnosti od ciljeva i zadataka koje bi trebalo ostvariti, kao i od odabira nastavnih metoda i oblika rada, nastavnik kreira fizičko okruženje u učionici koje će omogućiti lakše ostvarivanje postavljenih ciljeva i realizovanje planiranih aktivnosti. Pored prostora učionice, fizičko okruženje za učenje u širem smislu obuhvata sva ona mjesta u školi i van nje iz kojih djeca mogu da uče i proširuju svoja iskustva. Istraživanja pokazuju da okruženje u kojem se uči, odnosno ambijent u učionici, ima bitan uticaj na postignuće učenika (Byrne & Hattle, 1986; Onocha & Okpala, 1987, prema: Vujačić i Todorović, 2007). Organizacija prostora u učionici i van nje trebalo bi da podstiče učenike na rad, da ih motiviše, da kod učenika stvara potrebu za istraživanjem i sticanjem znanja, da podstiče učenike na interakciju i komunikaciju s nastavnikom i vršnjacima. Tradicionalno uređenje prostora učionice, s klupama u nizu, koje je u najvećoj mjeri zastupljeno u našim školama, pogodno je za frontalni način rada. Nasuprot tradicionalno organizovanim odjeljenjima, s klupama u nizu, sve više se ističe značaj otvorenih odjeljenja s fleksibilnom organizacijom načina sjedjenja. Prema mišljenju nekih autora (Joksimović, 1997) u ovako organizovanim odjeljenjima, učenici imaju raznovrsnije socijalne kontakte, pozitivnije stavove prema školi, aktivnije učestvuju u školskim aktivnostima i pokazuju više samopouzdanja i kooperativnosti. Nastavnici koji prepoznaju prednost fleksibilnog organizovanja prostora u većoj mjeri podstiču učenike da učestvuju u odabiru sadržaja, didaktičkog materijala i aktivnosti. Ovakva organizacija prostora stvara prilike za uvažavanje razlika koje među učenicima postoje u pogledu potreba, interesovanja i sposobnosti, što se bitno odražava na njihova postignuća. Korišćenje zidova učionice tako da se na taj način podstakne motivacija, prethodno znanje i iskustvo, ali i samopouzdanje djece s teškoćama u razvoju je jedna od uloga nastavnika u kreiranju podsticajnog fizičkog okruženja učionice. Takođe, dostupnost nastavnih materijala, njihova raznovrsnost i preglednost u velikoj mjeri može da podstakne učenike s teškoćama u razvoju da se uključe u planirane aktivnosti, ali i da se tako odgovori na njihove potrebe i interesovanja i na taj način olakša proces učenja.

## Doprinos sredine podsticajne za učenje razvoju učenika s teškoćama u razvoju

Ključni problemi s kojima se djeca s teškoćama u razvoju suočavaju nijesu samo posljedica njihovih primarnih teškoća koje imaju, već su u velikoj mjeri uzrokovani sekundarnim posljedicama oštećenja (Vigotsky, 1996), koje su rezultat neadekvatnog odnosa društva i pojedinaca prema njima. Osjećanje manje vrijednosti, nedostatak motivacije i samopouzdanja, nesamostalnost, emocionalna nestabilnost, zavisnost od drugih i neprihvaćenost su često problemi ove djece. Pomenuti problemi imaju svoje posebne implikacije u procesu učenja i odnosima ove djece s nastavnikom i vršnjacima. U osnovi odnosa između nastavnika i djeteta s teškoćama u razvoju je razmišljanje o djetetovim stvarnim potrebama i potencijalima. Sposobnosti koje ima, dijete može razviti samo ukoliko osjeća da je voljeno i ukoliko odrasta u okolini koja je primjerena njegovim razvojnim mogućnostima i koja mu omogućava slobodan razvoj. U takvim uslovima i uz podršku i indirektnu pomoć nastavnika i vršnjaka stvaraju se mogućnosti za otkrivanje i razvoj očuvanih potencijala što vodi ka opštem dobru djeteta s teškoćama u razvoju.

Način na koji nastavnici i vršnjaci posmatraju teškoću koju dijete ima formira percepciju djeteta o sebi kojom ono može da uveliča/smanji stvarne posljedice određene smetnje (Vujačić, 2006). Ukoliko se na dijete s teškoćama gleda samo kroz problem koji ima vjerovatno će ono razviti percepciju sebe kao „oštećenog“ koji svoj nedostatak ne može da kompenzuje. To će u velikoj mjeri uticati na stvaranje osjećanja manje vrijednosti, što predstavlja osnovnu prepreku za razvoj i realizaciju potencijala. Osjećanje nemoći i straha od neuspjeha, koji prate negativnu sliku o sebi, uslovljava povlačenje i izbjegavanje učestvovanje u aktivnostima i iniciranje kontakata s nastavnikom i vršnjacima. S druge strane, posmatranje djeteta s teškoćama kao cjelovite ličnosti koja ima svoje potencijale i koje uz adekvatnu podršku može da uči i da se razvija, stvara model vršnjacima koji će omogućiti da razviju isti takav odnos prema ovoj djeci. U ovakvoj sredini koja je podsticajna i pozitivna postoji više mogućnosti da i djeca s teškoćama u razvoju razviju pozitivniju sliku o sebi i svojim sposobnostima.

Pretjerano visoki zahtjevi koje nastavnici postavljaju pred ovu djecu, kod njih potenciraju osjećaj manje vrijednosti. Neuspjeh stvara nepovjerenje u sebe i svoje mogućnosti, ugrožava samopoštovanje i stvara strah od inicijative i aktivnosti, čak i kad se one mogu realizovati. Jedan od osnovnih uslova da se pojavi inicijativa i motivacija za neku aktivnost jeste procjena da smo sposobni da određenu aktivnost uspješno izvedemo. Usljed negativnih iskustava, odbacivanja i/ili pretjeranog zaštićivanja, dijete s teškoćama u razvoju nema pozitivnu samoprocjenu, što se negativno odražava na motivaciju i preduzimanje aktivnosti. Takođe, u takvim okolnostima dijete s teškoćama u razvoju nije u prilici da stekne nezavisnost. Za cjelokupan razvoj djeteta i izgradnju njegovog identiteta, veoma je važno da se kroz nastavne aktivnosti podstiče njegovo samopoštovanje i nezavisnost, imajući u vidu da su to dvije najvažnije pretpostavke za sticanje emocionalne stabilnosti djeteta. Sredina podsticajna za učenje koju, između ostalog, odlikuju pozitivni odnosi nastavnika prema ovoj djeci, podrazumijeva postojanje realnih očekivanja prema djeci s teškoćama u razvoju, usmjerenost na samousavršavanje



i napor, participaciju i mogućnost izbora. Odabir aktivnosti koje su primjerene mogućnostima i sposobnostima djece s teškoćama u razvoju, dovodi do toga da ova djeca samostalno ili uz podršku nastavnika i vršnjaka postignu uspjeh, što se pozitivno odražava na njihovo samopouzdanje i sticanje nezavisnosti. Emocionalna sigurnost koja je rezultat pozitivnog odnosa nastavnika i vršnjaka prema djetetu s teškoćama u razvoju preduslov je za ostvarivanje njihovih potencijala i postizanje uspjeha u nastavi.

U razmatranju podsticajne sredine za učenje Pešikan (2013) koristi termin personalizovanje okruženja koje određuje kao mjeru u kojoj se učeničke percepcije okruženja u kome uči poklapaju s njegovim očekivanjima i potrebama. Usklađenost sredine za učenje s potrebama i očekivanjima djeteta s teškoćama u razvoju pozitivno će uticati na njegovu motivaciju i angažovanost u procesu učenja. Ovakvo okruženje, prema mišljenju Pešikan, dovodi do pozitivnih odnosa unutar odjeljenja, uzajamnog povjerenja, poštovanja i brige, čime se mogu spriječiti problemi u učenju i ponašanju, pa samim tim i emocionalni problemi učenika.

Za socijalni razvoj djece s teškoćama u razvoju važno je da budu prihvaćena od nastavnika i vršnjaka, da s njima uspostave odnos povjerenja i da se osjećaju sigurno i prihvaćeno u učionici. Stvaranje situacija u kojima se učenje odvija kroz saradnju pozitivno utiče na smanjenje segregacije djece s teškoćama u razvoju i homogenizacije odjeljenja. To pozitivno utiče i na smanjenje broja i obima različitih konflikata. Prema mišljenju nekih autora (Ševkušić, 1995) učenje putem saradnje doprinosi kako socijalnom razvoju (razvoju socijalnih kompetencija, boljim interpersonalnim odnosima i prijateljstvu), tako i kognitivnom (veće postignuće, viši nivoi rezonovanja, bolja retencija i transfer znanja, veća motivacija za učenje i učestvovanje u planiranim aktivnostima). Kad se u odjeljenju stvori podstičuća atmosfera koja podrazumijeva saradnju i interakciju tokom učenja, djeca s teškoćama u razvoju i njihovi vršnjaci uviđaju da ova forma ponašanja predstavlja alternativu neprihvaćenosti, podijeljenosti i konfliktima sa kojima se djeca s teškoćama u razvoju često susrijeću u odnosima s odraslim osobama i drugom djecom (Vujačić i Krnjajić, 2007).

## Zaključak

U kontekstu inkluzivnog obrazovanja i rada s djecom s teškoćama u razvoju važno je da se obezbijede adekvatni uslovi za optimalan razvoj ove djece i otkrivanje njihovih očuvanih potencijala. Kako potvrđuju nalazi brojnih istraživanja, sredina za učenje jedan je od faktora koji se dovode u vezu s postignućima učenika. Što je sredina za učenje podsticajnije, ona će obezbijediti bolje uslove za razvoj učenika i dovesti do većih postignuća. Pri tome je bitno da sredina za učenje bude podsticajna u svim svojim ključnim aspektima: fizičkom, socijalnom, emocionalnom i sazajnom.

Za kreiranje podsticajne sredine za učenje neophodno je da nastavnik prihvati filozofiju obrazovanja i učenja koja naglašava individualnost djeteta, fleksibilnost u organizovanju vaspitno-obrazovnog procesa i prepozna značaj socijalnih interakcija u procesu učenja. S obzirom na to da je prihvaćenost djece s teškoćama u razvoju od svojih vršnjaka jedna od osnovnih pretpostavki kvalitetnog uključivanja ove djece u redovne škole, od nastavnika se očekuje da stvori takvu atmosferu u odeljenju u kojoj će razviti pozitivne odnose i uzajamno povjerenje. S obzirom na to da se učenje najbolje odvija u interakciji s nastavnikom i vršnjacima, potrebno je da nastavnik osmišljava aktivnosti koje će podsticati saradnju, razmjenu i komunikaciju djece s teškoćama u razvoju s nastavnikom i učenicima. Međutim, nalazi istraživanja (Vujačić, 2015) ukazuju na to da uvjerenja nastavnika o načinu rada s djecom sa teškoćama u razvoju nijesu u skladu sa ključnim principom inkluzivnog obrazovanja kojim se ističe važnost podsticanja socijalnih interakcija i neophodnost uključivanja ove djece u zajedničke aktivnosti s vršnjacima. Stoga je važno da u procesu osmišljavanja daljeg usavršavanja nastavnika i podrške koja će im biti pružena budu uključene i one aktivnosti koje će biti usmjerene na mijenjanje njihovih shvatanja o procesu učenja koja nijesu u skladu sa savremenim shvatanjima procesa učenja i filozofijom koja je u osnovi inkluzivnog obrazovanja. To bi vodilo ka usklađivanju njihovih implicitnih pedagogija i praksi s teorijskim postavkama i ključnim principima inkluzivnog obrazovanja.

## Literatura

- Creemers, B.P.M., Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London and New York: Routledge.
- Gartin B.C, N. L. Murdick, M. Imbeau & D. E. Perner (2002): *How to use differentiated instruction*. Arlington: Council for Exceptional Children.
- Grupa autora (2013). *Nastava orijentisana na učenje*. Solun: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Evropi.
- Haynes, N.M., C. Emmons & M. Ben-Avie (1997). School Climate as a factor in student adjustment and achievement, *Journal of educational and psychological consultation*, Vol. 8, No. 3, 321-329.
- Hrnjica, S. (2007). Psihološke pretpostavke saradnje škole i porodice u pružanju pomoći dijetetu sa posebnim potrebama, u N. Polovina i B. Bogunović (prir.): *Saradnja škole i porodice* (254-263). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Janney, R. i M. Snell (2000). *Modifying Schoolwork*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Johnson, D.W. & R.T. Johnson (2000). Making classrooms more cooperative, *Education and human development*, Vol. 20, No.1, 117-132.
- Joksimović, S. (1997). Razvoj demokratskih vrednosti u školi; u Z. Avramović (prir.): *Demokratija vaspitanje ličnost* (163-174). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Joksimović, S. i B. Bogunović (2005). Nastavnici o kontekstu nastave i postignuće učenika; u R. Antonijević i D. Janjetović (prir.): *TIMSS 2003 u Srbiji* (270-291). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Lalić, N. (2005). Nastavnik kao kreator klime u odeljenju, u S. Joksimović (prir.), *Vaspitanje mladih za demokratiju* (183-203). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Mastropieri, M.A., T.E. Scruggs & S.L. Berkeley (2007). Peers helping peers, *Educational leadership*, Vol. 64, No.5, 54-58.
- McTigbe, J. & J. L. Brown (2005). Differentiated instruction and educational standards> is détente possible?, *Theory into practice*, Vol. 44, No. 3, 234-244.
- Milić, S. (2004). *Kooperativno učenje - teorija i praksa*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing.
- Pešikan, A. (2013). Nastava, u Lorin W. Anderson (ur.) *Nastava orijentisana na učenje* (101-127). Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Evropi.
- Pierce, C. (1994). Importance of classroom climate for at-risk learners, *Journal of Educational Research*, Vol. 88, No. 1, 37-42.
- Rubie-Davies, C.M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers, *British Journal of Educational Psychology*, No.77, 289-306.



- Tomlinson, C.A. (1995): *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (1999): Mapping a route toward differentiated instruction, *Personalized Learning*, Vol. 57, No. 1, 12-16.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning, *Review of Educational Research*, Vol. 50, No. 2, 315-342.
- Ševkušić, S. (1995): Teorijske osnove i perspective kooperativnog učenja, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. XXVII, br. 27, 138-157.
- Ševkušić, S. (2003). Kooperativno učenje i uvažavanje razlika; u J. Šefer, S. Maksić i S. Joksimović (prir.): *Uvažavanje različitosti i obrazovanje* (101-107). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. (2004). Nastavnik i socijalno ponašanje učenika, u S. Krnjajić (prir.), *Socijalno ponašanje učenika* (151-170). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vigotski, L. (1996). *Problemi razvoja psihe*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vujačić, M. (2006). Problemi i perspektive djece sa posebnim potrebama, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 38, br. 1 (190-204). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vujačić, M. i J. Todorović (2007). Opremljenost škole u funkciji poboljšanja kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa; u M. Danilović i S. Popov (prir.): *Tehnologija, informatika, obrazovanje IV*, 196-201. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Novi Sad: Centar za razvoj i primenu nauke, tehnologije i informatike i Novi Sad Prirodno matematički fakultet.
- Vujačić, M. i S. Krnjajić (2007). Socio-emocionalni aspekti uključivanja djece sa posebnim potrebama u redovne škole; u Slobodanka Gašić-Pavišić i Slavica Maksić (prir.): *Na putu ka društvu znanja: obrazovanje i vaspitanje u Srbiji u periodu tranzicije* (107-120). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vujačić, M. i Z. Avramović (2008). Stavovi nastavnika o značajnim pitanjima nastave, *Pedagogija*, Vol. LXIII, br. 2, 234-243.
- Vujačić, M. i R. Studen (2009). Interakcija i komunikacija djece sa posebnim potrebama i vršnjaka u redovnoj školi, u Sulejman Hrnjica (ur.): *Škola po meri djeteta 2* (77-87). Beograd: Save the children UK.
- Vujačić, M. (2012). Individualizovani pristup učeniku u nastavi, u Jasmina Šefer i Jelena Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – Implikacije za obrazovnu praksu II deo* (str. 289-304). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vujačić, M. (2015). Uverenja nastavnika o radu sa decom koja imaju smetnje u razvoju u redovnoj nastavi, u Nikoleta Gutvajn, Milan Stančić and Jelena Stanišić (ur.) VI međunarodna naučna konferencija "Inkluzija u predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi" Izazovi politike i prakse inkluzivnog obrazovanja, *Zbornik rezimea* (24,100), Sremska Mitrovica, 12. jun, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Sremska Mitrovica: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare – Sirmijum, Ljubljana: Univerzitet u Ljubljani, Filozofski fakultet.



## ENCOURAGING LEARNING-FRIENDLY ENVIRONMENT IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

### **Abstract:**

This paper discusses the issue of creation of encouraging learning-friendly environment in the context of inclusive education, having in mind education of children with disabilities in formal education. The importance of encouraging learning-friendly environment is very much in focus of the paper which is very important for the development and discovery of the preserved abilities of children with disabilities. In addition, the key role of the teacher is stressed for the creation of such environment for learning: therefore, teacher needs to change both on personal and professional levels. Further on, the paper deals with important aspects of the teaching process that encourage creation of learning-friendly environment thus making the quality development and education of children with disabilities possible within the regular schooling.

**Key words:** encouraging learning-friendly environment, inclusive education, children with disabilities, teacher.

## ORIJENTACIJA NA STUDENTE/STUDENTKINJE U NASTAVI NA UNIVERZITETU CRNE GORE<sup>3</sup>

### Rezime:

Fokus Bolonjske deklaracije i moderne koncepcije univerziteta jeste na kvalitetu procesa nastave/učenja, gledano prvenstveno iz ugla onoga ko uči. Ovaj rad bavi se upravo tom temom: koliko je savremena nastava u visokom obrazovanju promijenila svoj fokus sa sadržaja programa na učenje predviđenih sadržaja. Predmet rada bila je analiza aktivnosti studenata, vrste i prirode njihovog angažovanja na časovima na fakultetu. Posmatrano je i analizirano 17 časova na predmetima koji nose najveći broj kredita na trećoj godini studija na 6 fakulteta na Univerzitetu Crne Gore u Podgorici i Nikšiću. Od instrumenata korišćeni su Tehnika sekvencijalne analize (Ivić, Pešikan i Antić, 2008) za analizu posmatrane nastave i upitnik o aktivnostima studenata na času, namjenski konstruisan za analizu studentske i nastavničke percepcije realizovane nastave. Uzorak su činili 243 studenta i 17 nastavnika. Rezultati ispitivanja pokazuju da su se na posmatranim časovima pojavile tri vrste aktivnosti studenata: slušanje izlaganja (predavanja) nastavnika koje dominira na posmatranim časovima (na 16 od 17 časova); učešće u diskusiji (na 4 časa) i studentsko izlaganje, prezentacija seminarskog rada (na 1 času). U percepciji studentske aktivnosti na časovima veoma je mala razlika između ispitivanih nastavnika i studenata, a u percepciji studentske aktivnosti na času ne razlikuju se ni nastavnici s različitom dužinom radnog staža. Iako je riječ o nesistematskom ispitivanju i malom uzorku, nalazi ovog eksplorativnog istraživanja ukazuju da je nastava u visokom obrazovanju i dalje orijentisana prevashodno na sadržaje, a ne na one koji uče, to jest, na učenje predviđenih sadržaja, što je suprotno duhu modernih koncepcija nastave/učenja u visokom obrazovanju i duhu Bolonjske deklaracije, u koju su te moderne koncepcije uzidane. Naredna istraživanja trebalo bi da provjere indicije na koje ukazuju dobijeni nalazi.

**Ključne riječi:** učenje/nastava, visoko obrazovanje, Tehnika sekvencijalne analize, aktivnosti studenata, uloge nastavnika.

<sup>1</sup>Jelena Joksimović je studentkinja doktorskih studija psihologije i saradnica u nastavi, Odeljenje za psihologiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

<sup>2</sup>Prof. dr Ana Pešikan je vanredna profesorka na Odeljenju za psihologiju Filozofskog fakulteta, Univerzitet u Beogradu.

<sup>3</sup>Rad je nastao u okviru projekta *Identifikacija, merenje i razvoj kognitivnih i emocionalnih kompetencija važnih društvu orijentisanom na evropske integracije*, br. 179018, koji podržava Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

## 1. Uvod

Prema savremenom shvatanju proces učenja nije akumulacija, zbiranje podataka već vlastita konstrukcija znanja onoga ko uči, koja se uvijek odvija u socijalnom kontekstu kroz asimetričnu interakciju s kompetentnijim partnerom, pa se zato govori o učenju kao procesu ko-konstrukcije znanja (Vigotski, 1996; Pešikan, 2003, 2010). Iz ovakve odrednice prirode učenja nužno slijede pedagoške implikacije (bez obzira na to o kom vidu obrazovanja je riječ), prije svih da fokus nastave koja hoće da omogući učenicima/studentima sticanje kvalitetnih znanja, umijjenja, uvjerenja i izgradnju sistema vrijednosti mora biti na onome ko uči, to jest, na procesu učenja, a ne na samom sadržaju programa. Značaj nastavnog sadržaja ovim nije umanjen, ali su znatno promijenjene odlike nastave i uloga nastavnika. U ovoj koncepciji, nastava mora uključivati one koji uče, mora biti interaktivna i kooperativna, a posao nastavnika nije „isporuka“ gotovih podataka iz oblasti za koju je stručan (poznavanje struke je nužan preduslov za njegov posao), već osmišljavanje i stvaranje takvih nastavnih situacija (Antić, 2008) u kojima će studenti moći da kroz relevantne aktivnosti izgrađuju svoja znanja iz date oblasti (Arends, 2012; Ivić, Pešikan i Antić, 2003; Mohanan, 2005). Nastavnik u pripremi nastave smišlja kako na datom sadržaju da koncipira različite aktivnosti koje će navesti studente da se nužno bave sadržajem i to na takav način da ovladaju planiranim znanjima i umijenjima. To predstavlja, sažeto rečeno, srž nastave orijentisane na učenika/onoga ko uči (student or learner-center approach), koncepcije nastave/učenja koja je dobro utemeljena na nalazima brojnih istraživanja (Alexander & Marphy, 1998; Lambert & McComb, 1998).

Posljedica ovakvog razumijevanja procesa učenja i nastave jeste i orijentacija na ishode nastave, ne samo na ciljeve, a ishodi se moraju definisati u terminima onoga što onaj ko uči zna, može, ili umije da uradi (Kennedy, 2007; Lungulov, 2015). Kreirajući sredinu za učenje, obrazovna iskustva i određene aktivnosti za svoje studente, nastavnici obezbjeđuju uslove da se realizuju postavljeni ciljevi i ishodi nastave (Light, Cox and Calkins, 2011; Pešikan, 2005). Dakle, ishodi nastave nužno guraju nastavnike u situaciju da promišljaju o aktivnostima koje će njihovi studenti obavljati na časovima, jer ono što budu radili to će i naučiti. Aktivnosti studenata moraju biti relevantne za predmet, za ciljeve datog časa i moraju biti takve da dugoročno vode ka realizaciji definisanih ishoda (Ivić, Pešikan i Antić, 2003). U konceptu evropske reforme univerziteta, reprezentativan i savremen sadržaj discipline jeste nužan, ali ne i dovoljan uslov efikasne nastave. Predavanja time nisu degradirana, ona su i dalje potrebna i važna, samo im je uzeta pozicija jedine ili dominantne nastavne metode, jer se predavanjima ne mogu ostvariti brojni ciljevi koji su istaknuti u visokom obrazovanju (poput razvoja kritičkog mišljenja, sposobnosti rješavanja problema, kompetentnog donošenja odluka, osposobljenosti za cjeloživotno učenje, razvoja socioemocionalnih kompetencija, i dr.).

---

<sup>4</sup>Kako bismo izbjegle nagomilavanje koje smanjuje čitljivost teksta, odlučile smo da oblike množine (studenti nastavnici) koristimo kao da je riječ o zbirnim imenicama (tipa ljudi, đaci), dakle za oba roda. Pritom, bile smo svjesne potencijalne manjkavosti ovog rješenja.



Kad pogledamo praksu, mnoge stvari ukazuju da je u našem visokom obrazovanju još uvijek duboko ukorijenjena drugačija koncepcija nastave/učenja, gdje kompetentnije osobe transferišu/prenose gotova znanja na manje kompetentne (Pešikan, 2005). To se vidi u mnogo čemu, od fizičkog uređenja zgrade („slušaonice“, čiji sam naziv imenuje glavnu aktivnost učenja, ili amfiteatara i drugih sala za nastavu u kojima raspored fiksiranih stolica i stolova jasno pokazuje okrenutost ka nastavničkoj katedri kao glavnom, nekada i jedinom izvoru znanja), pa do tipa nastave koja se drži (dominacije predavačkog tipa nastave uz dio vježbi za ovladavanje određenim praktičnim profesionalnim umijenjima; učenje i nastava su velikim dijelom vremenski i prostorno odvojeni, tj. nastava je uglavnom predviđena za predavanja, a učenje se, po pravilu, odvija kod kuće). Aktivno učenje/nastava pravi preokret (Arends, 2012 Ivić, Pešikan i Antić, 2003; Mohanan, 2005) u kome se dizajniraju situacije učenja čak i na časovima predavanja, a nastava i učenje se vide kao neodvojivi i komplementarni procesi. Zato koristimo sintagmu nastava/učenje, jer je riječ o dva tijesno spojena procesa, ono što se dešava u jednom segmentu direktno oblikuje onaj drugi. Istraživanja su pokazala da časovi aktivne nastave bude motivaciju za pohađanje nastave i da pozitivno utiču na izlaznost na ispitima (Ivić, Antić i Pešikan, 2008). Ukoliko svaka nastavna jedinica (čas, vježbe, seminari) nije postavljena na ovaj način, uz adekvatne resurse za učenje, nastavnička uloga bila bi sporedna, a kvalitet znanja niži od onoga što ciljevi tih predmeta ili studija predviđaju (Lambert and McCombs, 1998).

Rekli smo da je učenje aktivnost posredovana socijalnim interakcijama, da bez drugih ljudi nema učenja i ono što je naučeno ne živi samo u individualnom umu već je dio kolektivnog znanja grupe (Vigotski, 1977; Moll, 1990; Salomon & Perkins, 1996; Vigotski, 1996). Učenje je uvijek smješteno u određeni kontekst i aktivnosti, pa zato znanja zavise od konteksta u kome su stečena i u kome se primjenjuju: „Socijalni kontekst u kojem se odvijaju kognitivne aktivnosti jeste integralni dio te aktivnosti, a ne samo okruženje za njih“ (Resnick, 1991:4). Znači, ono što je naučeno ne može se odvojiti od načina na koji je naučeno, pa nastavnici moraju biti svjesni konteksta i aktivnosti koje kreiraju za učenje. Učenje u osnovi zavisi od karaktera aktivnosti koje učenici/studenti vrše, a promišljen odabir aktivnosti učenja ključan je za ostvarivanje ishoda obrazovanja. Savremena tehnologija može da zamijeni nastavnika kao izvor podataka, ali ne kao organizatora nastave i partnera u pedagoškoj interakciji kroz koju će studenti izgrađivati znanje (Pešikan, 2016). Zato teoretičari učenja u online okruženju, Garrison i Anderson (Garrison & Anderson, 2007) smatraju da je i u online učenju prisutnost nastavnika neizostavna i predstavlja jedan od tri ključna aspekta učenja.

Kod nas, ali i u velikom broju drugih zemalja, univerzitetski nastavnici ne prolaze nikavu obuku za rad sa studentima, za organizaciju i realizaciju kvalitetne nastave/učenja.

---

<sup>5</sup>Suštinu posla nastavnika dobro izražava duhovita izjava Tonija Bejtsa (2004), „guru“ učenja i nastave u online okruženju, da bi nastavnika koga može da zamijeni računar i trebalo zamijeniti.

Oni sebe uglavnom opažaju kao naučnike, a ne nastavnike, a veoma često i organizacija rada u visokom obrazovanju podržava takav stav. Na primjer, za napredovanje nastavnika na univerzitetu ključna je naučna uspješnost, dok se ocjena kvaliteta nastavnog rada u izvještaju svodi na par šturih rečenica, ili u najboljem slučaju, na navođenje ocjene koju su mu/joj dali studenti u evaluaciji nastave (Pešikan and Antić, 2009). U sve većem broju zemalja, posebno razvijenih, nastavnici na univerzitetu prolaze kroz obuku za ulogu nastavnika i njihov nastavnički rad se ozbiljno uzima u obzir i ocjenjuje. Danska je do skoro bila jedina zemlja u Evropi u kojoj je zakonom propisano da univerzitetski nastavnici moraju proći obuku iz psihološko-pedagoških kompetencija, u trajanju od 11 sedmica godišnje, i završno „polaganje“, držanje časa pred komisijom (Pešikan, Poleksić and Antić, 2005; Poleksić, Quarrie, Pekić, i Pešikan, 2006).

Jedan od glavnih evropskih dokumenata za reformu univerziteta, Bolonjsku deklaraciju, možemo shvatiti i kao nastojanje da se od fakulteta napravi mjesto za učenje, a ne mjesto za držanje predavanja i vježbi (Pešikan, 2005:181). Glavni pokazatelj ovoga jeste to što prema bolonjskoj reformi zarađivanje kredita u toku studiranja (ESPB) zavisi od toga šta studenti rade u okviru pojedinih predmeta, od njihovih aktivnosti u nastavnim situacijama. Dvije od sedam osnovnih postavki bolonjskog procesa ističu uključivanje studenata kao partnera u obrazovni proces i uspostavljanje mehanizma za cjeloživotno učenje. Prelazak s predavanja na aktivni rad sa studentima odraz je fokusa na ishodima učenja i osiguranju kvaliteta (Mišović i sar, 2010; *Izvještaj o eksternoj evaluaciji ustanova visokog obrazovanja u Crnoj Gori*, 2014). „Pažljivo čitanje ovih [evropskih] dokumenata ukazuje na nešto što je veoma važno: sve što se radi na univerzitetu sagledava se iz perspektive studenata (iz ugla aktivnosti učenja), a cijela *organizacija nastave je usmjerena na stvaranje situacija za učenje kojima će se ostvariti ciljevi učenja i na ocjenjivanje (evaluaciju) da li su ti ciljevi ostvareni*. Znači, ova koncepcija je daleko od naše realne fakultetske prakse gdje se nastava svodi na predavanja i uprošćenu formulu P+V (predavanja plus vježbe)“ (Ivić, Pešikan i Antić, 2008: 10, naglašavanja naša). Ovakav stav nalazimo i u eksternoj evaluaciji ustanova visokog obrazovanja u Crnoj Gori, gdje se navodi (*Izvještaj o eksternoj evaluaciji ustanova visokog obrazovanja u Crnoj Gori*, 2014: 14): „Važan aspekt bolonjske reforme predstavlja prelazak na učenje usmjereno na studente i pristup u čijem fokusu je očekivani rezultat učenja. Oba koncepta postoje u Crnoj Gori, mada su tek u začetku. Prema tome, rukovodstvo u mnogim ustanovama svjesno je potrebe prelaska na aktivnije načine učenja [...] Međutim, većina crnogorskih studenata učice bez jasno utvrđenih očekivanih rezultata učenja. [...] Ukratko, kao što je navedeno u jednom izvještaju 'ne čini se da su bolonjski principi u potpunosti uvaženi i inkorporirani u oblastima poput izrade studijskog programa i pristupa u čijem fokusu je očekivani rezultat učenja'.“

Među aktuelnim pitanjima i diskusijama o značaju i budućnosti visokog obrazovanja ističu se ona koja se odnose na njegove efekte, doprinos unapređenju društva i uticaj na razvoj pojedinca. Obrazovanje studenata je direktna obuka i priprema za profesionalni život. U današnje vrijeme stručnjaci ne mogu biti samo dobri poznavaooci svoje discipline već moraju da posjeduju mnogo više od toga. Brojna evropska dokumenta ističu razvoj kompetencija za 21. vijek kao nužan preduslov za snalaženje u



složenim i brzo promjenljivim okolnostima života i rada (Ananiadou & Claro, 2009; Antić i Pešikan, 2015; Dede, 2010; European Commission, 2007; Lemke, 2002). Ovo nužno mijenja način rada u visokom obrazovanju tražeći i kvalitet nastave/učenja koji će omogućiti da studenti njima ovladaju. Za to je potrebno: da se primjenjuju metode aktivnog učenja/nastave kao alat za razvoj opštih i specifičnih kompetencija u toku studija; da se kompetencije studenata razvijaju na specifičnom sadržaju date discipline; da nastavnici dizajniraju takve nastavne situacije u kojima će se studenti baviti različitim relevantnim aktivnostima za sadržaj i ciljeve predmeta; a u kreiranju takvih poželjnih nastavnih situacija potrebno je da zajednički rade stručnjaci za predmet (profesori) i stručnjaci za metodiku rada, primjenu aktivnog učenja u praksi (psiholozi, pedagozi, metodičari iz te oblasti) (Pešikan, 2005).

### *2. Predmet istraživanja*

Kvalitet nastave/učenja na Univerzitetu Crne Gore rijetko je istraživao, mnogo češće se evaluirao različitim posrednim metodama. Ovaj rad se ne bavi cjelokupnim kvalitetom nastave/učenja na univerzitetu već samo jednim nužnim, ali ne i dovoljnim, preduslovom tog kvaliteta, a to je orijentacija nastave na one koji uče (studente). Cilj ovog rada je da se vidi osjetljivost nastavnika za poziciju studenata, prije svega preko metoda rada koje koriste na času, i da se vidi samorefleksija procesa učenja/nastave, to jest, kako studenti i njihovi nastavnici opažaju položaj studenata na času i prirodu njihovih aktivnosti.

### *3. Metodologija istraživanja*

Za potrebe ovog rada korišćen je kombinovani pristup istraživanju, specifičnije sinergistički model kombinovanog istraživanja (Johnson, Onwuegbuzie, and Turner, 2007; Hall and Howard, 2008; Matović, 2013), u kom se, na osnovu zajedničkog konceptualnog okvira, principa i plana istraživanja, udruženo kombinuju podaci dobijeni kvantitativnom (upitnici) i kvalitativnom (posmatranje nastave) metodom. Posmatrajući časove bilježili smo aktivnosti nastavnika i studenata u toku nastave, a zatim smo rezultate uporedili sa slikom koju nastavnici i studenti imaju o izvedenoj nastavi. Zanimljivo je i to koliko su usklađena ova dva pogleda, što nam govori o osviješćenosti nastavnika i studenata o prirodi procesa učenja i njihovim ulogama u tom procesu.

Za posmatranje časova koristili smo *Tehniku sekvencijalne analize (SEKA)* (Ivić, Pešikan i Antić, 2008), koja je razvijena u projektu *Aktivno učenje* (Ivić, Pešikan i Antić, 2003) za evaluaciju kvaliteta posmatrane nastave. SEKA podrazumijeva poseban postupak dijeljenja cjeline nastave na najmanje smislene jedinice i analizu svake od dobijenih jedinica uz korišćenje SEKA protokola. Za analizu percepcije aktivnosti studenata na posmatranom času namjenski su konstruisana dva upitnika (verzija za nastavnike i verzija za studente). Upitnici sadrže po 19 ajtema, 12 ajtema su u formi Likertove petostepene skale slaganja, po pet pitanja su s ponuđenim odgovorima i po dva pitanja su otvorenog tipa. Radi provjere ajtema upitnika urađeno je probno ispitivanje na času iz predmeta „Metodologija političkih nauka“, na Fakultetu političkih nauka u Podgorici i na osnovu prikupljenih mišljenja dorađeni su upitnici i napravljene njihove konačne verzije.

Prema nacrtu istraživanja prvo je posmatran odabrani čas i bilježene sve aktivnosti studenata u SEKA protokolu, a nakon časa nastavnici i studenti popunjavali su svako svoju verziju upitnika. Odgovori nastavnika i studenata upoređivani su i interpretirani u sinergiji sa zaključcima dobijenih iz SEKA protokola s posmatranih časova. Dakle, u istraživanju je korišćena svojevrsna triangulacija izvora o aktivnostima studenata u procesu učenja/nastave.

Za posmatranje je izabrano 17 časova na predmetima koji nose najveći broj kredita na trećoj godini studija na šest fakulteta Univerziteta Crne Gore: Prirodno-matematičkom, Fakultetu za očuvanje životne sredine, Elektrotehničkom, Pravnom, Ekonomskom i Filozofskom. Uzorak je činilo 17 nastavnika i 243 studenta. Prosječan broj studenata prisutnih na posmatranim časovima bio je 25. Najveći broj studenata na jednom času bio je 80, a najčešće je na časovima bilo između 10 i 30 studenata, što je davalo prostora za korišćenje različitih metoda aktivnog učenja/nastave.

#### *4. Rezultati istraživanja*

Analizu rezultata predstavimo kroz odgovore na pitanja o aktivnostima studenata na časovima:

- *Koliko se često na predavanjima pokreću diskusije, koji broj studenata učestvuje u njima i da li su one produktivne?*

Analiza SEKA protokola s posmatranih časova pokazuje da je ukupno bilo četiri diskusije na 17 časova. One su trajale najduže 10 minuta i u njima je učestvovalo najviše šest studenata. Diskusije su spontano bile pokrenute na svim časovima, osim u jednom slučaju kada je nastavnik imao pripremljena pitanja da bi pokrenuo diskusiju. Na času prezentovanja seminarских radova studenata diskusiju je inicirao nastavnik i ona je bila veoma produktivna i veći broj studenata je učestvovao, a nastavnik je podržavao kreativna izlaganja i odgovore i nagrađivao učešće u diskusiji posebnim bodovima, što ukazuje na plansko davanje značaja ovoj aktivnosti. Gledano u cjelini, na časovima su se rijetko započinjale diskusije, kada su započete trajale su kratko i uključivale su mali broj studenata, većina studenata u njima nije uzimala učešća.

Na svakom od posmatranih časova nastavnici su postavili bar jedno pitanje, ali, nažalost, to su često bila tehnička ili rutinska pitanja („Da li je jasno?“, „Ima li pitanja?“), ili pitanja koja traže prisjećanje i ponavljanje gradiva, a ne dublje promišljanje sadržaja koji se obrađuje, razmjenu mišljenja, sučeljavanje gledišta, otvaranje pitanja, izvlačenje implikacija koja slijede iz određenog gledišta, postavljanje ili rješavanje problema, sučeljavanje argumenata, i slično. U odgovorima na pitanja u upitnicima, 77% studenata je u potpunosti (ocjena 5) ili uglavnom (ocjena 4) saglasno da se nastavnik trudi da započne diskusiju i da uključi studente u nju, a svi nastavnici (100%) tvrde da to čine. Ovaj nalaz nije u skladu sa rezultatima posmatranja i SEKA analize časova i ukazuje da ni nastavnici ni studenti ne razlikuju dobro vrste aktivnosti na času, to jest, da svako postavljanje pitanja, čak i tehničke prirode, karakterišu kao pokretanje sadržajne diskusije.

- *Koliko često studenti postavljaju pitanja kada im nešto nije jasno, kako nastavnici reaguju i kakva im objašnjenja daju?*

Podaci iz SEKA protokola pokazuju da studenti veoma rijetko postavljaju pitanja na času i vrlo rijetko kažu da im nešto nije jasno. Kada se to i desi, nastavnici najčešće (u 80% posmatranih slučajeva) ponove objašnjenje koje su prethodno dali, eventualno navedu dodatni primjer, a u 20% slučajeva trude se da shvate što je tačno problem i da na neki drugi način pojasne nejasno (usmjerenost na studente i njihovo /ne/razumijevanje). Međutim, kada takve situacije procjenjuju u upitniku, studenti ih vide u znatno boljem svijetlu: 59% njih izjavljuje da nastavnik/nastavnica traži nove načine da objasni ono što je nejasno, a 27% izjavljuje da samo ponovi objašnjenje, preostali odgovori (14%) ukazuju da nastavnici ostave odgovor za kraj časa ili ne daju nikakav odgovor. Nastavnička samoprocjena je još dalja od nalaza opservacije, jer 88% nastavnika izjavljuje da u takvim situacijama traži nove načine da objasni nejasno, a 11% izjavljuje da ponovi već dato objašnjenje. Raskorak u podacima koji su dobijeni opservacijom obučenog posmatrača časa i na osnovu izjava studenata i nastavnika u upitnicima može da ukazuje na to da studenti nemaju mnogo iskustva s različitim vidovima nastavničke podrške njihovom razumijevanju na času i da ne prave razliku između situacija kada nastavnik/nastavnica ponovi ono što je prethodno rekao/rekla (što može pomoći samo u situacijama kada studenti nijesu čuli saopšteno) i kada on/ona pokušava da shvati šta studenti ne razumiju i da im to približi na neki drugi način. A analiza SEKA protokola pokazuje upravo to da se studentska pitanja najčešće odnose na nešto što nijesu čuli, ili nijesu razumjeli što je rečeno, ili traže konkretne informacije i podatke. Na posmatranim časovima nije zabilježeno nijedno studentsko pitanje koje predstavlja kritičko preispitivanje gradiva, ili problemsko sagledavanje date teme.

- *Što čine nastavnici kad primijete da su studenti nepažljivi u toku časa?*

Osjetljivost nastavnika za one koji uče podrazumijeva pažljivo praćenje i registrovanje studentskih verbalnih i neverbalnih signala (poruka), njihovo tačno tumačenje (reflektovanje: saopštavanje i provjeru tih zapažanja, kao na primjer: „Nešto ste se umirili/uzvrpoljili/odlutali, da li vam nije jasno, ili ste se umorili“ ili slično) i adekvatno reagovanje (mijenjanje i prilagođavanje načina rada datoj situaciji). Na osnovu odgovora studenata u upitniku vidi se da dvije trećine nastavnika (65%) u toku predavanja ne reaguje na takve signale (ne znamo da li ih ne primijećuju, ili ne reaguju na ono što vide), preostali samo opominju studente da budu pažljiviji. Veoma rijetko (7%) tim povodom nastavnici postave pitanje studentima ili započinju razgovor, a u jednom slučaju pominje se davanje kratkog testa. Nastavnici iz uzorka posmatranih časova najčešće daju pauzu, ili pribjegnju pričanju anegdota (u 11 od 17 predavanja), pomenu neki neobični primjer, ili promijene svoj neverbalni izraz. Sve ovo su, nesumnjivo, pokazatelji da je nastavnik primijetio promjenu u ponašanju studenata i da reaguje na nju, ali je problem to što se ne mijenja suštinski aktivnost studenata u odnosu na gradivo koje se obrađuje. U SEKA protokolima nije zabilježena nijedna promjena daljih aktivnosti studenata vezana za gradivo, svi nastavnici, ako su uopšte reagovali, nakon toga su nastavili s prethodno planiranim predavanjem. Ovo ukazuje da nastavnici na univerzitetu nijesu upoznati sa savremenom koncepcijom nastave i orijentacijom na one koji uče, jer svega trećina njih primijeti promjenu u ponašanju i reaguje na nju, ali ne mijenjajući suštinski svoj način rada.



- *Da li je studentsko pohađanje predavanja motivisano bodovima koje će dobiti za prisustvo, ili procjenom da im predavanja koriste?*

Većina studenata (69%) i nastavnika (88%) izjavljuje da su predavanja korisna i da zato studenti dolaze na njih. Trećina (31%) studenata i 12% nastavnika prisustvovanje predavanjima objašnjava bodovima koji se dobijaju za predispitne aktivnosti. Interesantno je uporediti odgovore na to pitanje sa odgovorima o koristi i zanimljivosti predavanja. U upitniku 88% studenata kaže da su razumjeli predavano gradivo i 84% njih izjavljuje da lakše savladaju gradivo nakon tih predavanja, a 13% tvrdi da im nije drago što su prisustvovali predavanju i da ne vide korist od takve nastave. Kada se procjenjuje zanimljivost predavanja 26% studenata tvrdi da predavanja nijesu ili uglavnom nijesu zanimljiva, dok su ostali neodlučni ili tvrde da su im predavanja uglavnom zanimljiva. Svi nastavnici visoko pozitivno ocjenjuju svoja predavanja. Međutim, analiza posmatranih časova pokazuje da se samo dva predavanja ističu po načinu rada (broj i kvalitet postavljenih pitanja i davanje zadataka za angažovanje na materijalu iz kog se uči).

- *Koliko su mentalno aktivni studenti na posmatranim časovima?*

Tri četvrtine studenata (78%) i skoro svi nastavnici (94%) procjenjuju da su studenti bili potpuno ili uglavnom mentalno angažovani na času. Analiza posmatranih časova pokazuje da je daleko najdominantnija aktivnost studenata (94% vremena na času), u toku svih 17 posmatranih časova, *bilo slušanje objašnjenja koja izlaže nastavnik/nastavnica*. Ograničenje metode posmatranja leži u tome što je teško odrediti da li studenti zaista slušaju, da li prate ono što izlaže nastavnik/nastavnica, jer se možemo osloniti samo na spoljnje pokazatelje pažnje (izgled koncentrisanosti) i aktivnosti koje jasno govore o tome (odgovori na pitanja, rad na zadacima, postavljanje pitanja, davanje primjera, vođenje bilješki itd.). Iako studenti navode da se najveći dio njihovog učenja odvija van predavanja (kada pripremaju kolokvijume i ispite), oni svoje mentalno angažovanje na nastavi visoko ocjenjuju (prosječna ocena 4.1 na skali od 1 do 5), što ukazuje da ne razlikuju mentalne procese koji su pokrenuti pri slušanju i pri učenju određenog materijala.

Prethodne podatke upotpunjuju podaci o aktivnom slušanju studenata. Na većini predavanja nastavnici su koristili prezentacije (na 15 od 17), ali i zapise na tabli i prepisivanje zadataka i tabela koje već postoje u literaturi (na 4 predavanja). Pažljivom opservacijom časova registrovani su pokazatelji aktivnog slušanja kod izuzetno malog broja studenata (16%). Sasvim suprotno ovom nalazu, 88% ispitanih nastavnika smatra da su studenti potpuno (ocena 5 na skali) ili uglavnom (ocena 4) aktivno slušali u toku nastave, a to smatra i najveći broj studenata (78%). Na jednom predavanju zabilježeno je da studenti snimaju izlaganje nastavnika, što po pravilu smanjuje aktivno slušanje u toku same nastave. Dobra predavanja svakako mogu mentalno angažovati studente, ako ih aktivno prate. Nažalost, slika koju nam daju prikupljeni podaci govori da su na časovima dominirala predavanja nastavnika, ali bez dodatnih mjera koje obezbjeđuju aktivno slušanje studenata (npr. postavljanje pitanja, traženje primjera, zahtjevi da studenti povežu novo gradivo s prethodno učenim, da kratko ponove ključne stvari, urade zadatak kome je cilj učenje ili provjera naučenog, izvode zaključke, saopštavaju svoje sudove, komentare i dileme, otkrivaju eventualna predubjeđenja, zablude, itd.). Nastavnici podrazumijevaju

da su studenti mentalno angažovani ako su pažljivi na času, što nije siguran niti dovoljan pokazatelj njihove uključenosti. Analize predavačke nastave govore o velikom „rasturu“ pažnje slušalaca (Ivić, Pešikan i Antić, 2003) ukoliko se dodatnim sredstvima ne obezbjeđuje njihova pažnja (Biggs, 1999). Što bi rekla Jana MekKrerri (2009:1040): „U nastavi moramo mnogo više brinuti o tome šta je najbolje za studente i mnogo manje o tome šta je nama najudobnije.“ Nažalost, nastavnici često imaju iluziju da su studenti/učenici automatski čuli i naučili sve što su oni izgovorili na času. Istraživački nalazi govore suprotno, da studenti/učenici mogu čuti (nekada ni taj elementarni uslov nije u potpunosti zadovoljen), razumjeti ono što nastavnik govori, dobar dio mogu i zapamtiti na času, ali samo ukoliko ga ponavljaju ili provježbavaju, primjenjuju na samom času ili samostalno hvataju bilješke – ali ne i kada snimaju časove, pošto oslanjanje na tehnologiju na časovima na kojima nastavnik drži predavanje može da bude dodatni distraktor studentske pažnje (Armbruster, 2000; Barak, Lipson & Lerman, 2006; Barkhuus, 2005; Flippo and Caverly, 2000; Fried, 2008; McCreary, 2009).

- *Kako nastavnici percipiraju aktivnosti studenata u nastavi?*

Iz odgovora na otvorena pitanja u upitniku vidi se da nastavnici vezuju angažovanje studenata uglavnom za rad na vježbama, a ne vide ga na predavanjima (iako smo prethodno vidjeli da smatraju da su svi studenti mentalno aktivni na predavanju). Ovo je tradicionalna podijeljenost na predavanja i vježbe, gdje su vježbe mjesto za studentske aktivnosti, a predavanja drže nastavnici. Međutim, bolonjska reforma i usvajanje principa aktivnog učenja u visokom obrazovanju razbijaju ovu podjelu, ta se oštra granica između predavanja i vježbi gubi, i traži se da predavanja budu aktivirajuća, to jest, da ih nastavnici osmisle tako da se studentima omogući učenje na samom predavanju, a ne samo slušanje nastavnika. Tradicionalno shvatanje predavanja kao gotovo isključivo nastavničke aktivnosti vidi se i iz odgovora nastavnika o ciljevima predavanja. Velika većina nastavnika (78%), govoreći o ciljevima svog časa, davala je odgovore vezane za vlastitu aktivnost (a ne aktivnost studenata), ili za sadržaj koji se obrađivao na času, što je jasna ilustracija orijentacije na nastavnika ili sadržaj, a ne na učenje predviđenog sadržaja. Po ovome se ne razlikuju nastavnici različitog zvanja ili godina staža.

- *Kakva je motivacija studenata za dalji rad u oblastima koje su tema časa?*

Kao što su nastavnici skloni da precijene aktivnosti studenata na posmatranim časovima, slično se dešava i pri procjeni studentske motivacije za učenje. Skoro svi ispitani nastavnici (94%) smatraju da su studenti motivisani da dalje istražuju oblast o kojoj su slušali na predavanju, dok to smatra dvije trećine studenata (64%). Ovo je najveća zabilježena razlika u odgovorima studenata i nastavnika, koji su inače veoma usaglašeni. Iako većina studenata ističe da je njihova motivacija za rad visoka, njihove aktivnosti zabilježene pri posmatranju časova to ne pokazuju. Nastava je postavljena tako da, kako je naveo jedan nastavnik u upitniku, studenti većinom *čekaju odgovore*, umjesto da ih samostalno traže. Čak i čas sa prezentacijom studentskih seminarskih radova djelimično se pretvorio u reprodukciju sadržaja koje su pronašli u literaturi i u najtradicionalnije predavanje koje ne vodi računa o karakteristikama i potrebama publike. Analizom podataka prikupljenih posmatranjem tog časa vidjelo se da većina studenata ne prati izlaganja svojih kolega, da izostaju pitanja i diskusija o izloženom, da je aktivan samo



izlagač, dok su ostali studenti još manje aktivni nego kad izlažu njihovi nastavnici (manje slušaju i manje vrednuju izlaganje kolega).

### *5. Zaključak*

U ovom istraživanju pokušale smo da utvrdimo koliko je nastava na Univerzitetu Crne Gore orijentisana na studente i njihovo učenje predviđenih sadržaja. Dobijeni nalazi pokazuju da je, uprkos uvođenju bolonjske reforme u visoko obrazovanje u Crnoj Gori, način držanja nastave i dalje klasično predavački (94% posmatranog vremena na časovima govori nastavnik/nastavnica), gdje je dominantna aktivnost studenata slušanje, s minimalnim pokazateljima aktivnog slušanja. Dobijeni podaci ukazuju na to da je usvajanje znanja na posmatranim časovima u najboljem slučaju u domenu smislenog verbalnog receptivnog učenja (Ivić, Pešikan i Antić, 2003), dok se razvoj kritičkog i kreativnog mišljenja, rješavanja problema, donošenja odluka, metakognitivnih strategija i drugih viših mentalnih procesa veoma rijetko sreću. Nastavnici nijesu svjesni mogućnosti i potrebe za raznovrsnim aktivnostima studenata u toku nastave, pa tako i studenti usvajaju pogled na svoju ulogu u procesu učenja/nastave koji je, takođe, dominantno transmisivan i receptivan (Arends, 2012). Nijesu zabilježene velike razlike između različitih studijskih programa ili fakulteta. Ipak, predavanja posmatrana na odjeljenjima stranih jezika izdvajaju se prema broju, raznovrsnosti i relevantnosti aktivnosti, što je rezultat razvijene nastavne metodologije koja postoji u oblasti stranih jezika i njene primjene na ovim odsjecima.

Percepcija aktivnosti studenata na času neočekivano je usklađena među nastavnicima i studentima, ali ovo je, najvjerojatnije, pokazatelj niskog nivoa razumijevanja samog značenja aktivnosti kao višeslojne mentalne angažovanosti i/ili davanja socijalno poželjnih odgovora. Činjenica jeste da nastavnici nijesu obučavani za ulogu nastavnika i shvatanje prirode procesa učenja/nastave, pa, konsekvntno, ne znaju kakav je repertoar studentskih aktivnosti moguće primijeniti u nastavi i zašto bi to trebalo činiti. Ovo je očigledno iz zapisa s posmatranih časova iz uzorka, gdje je precizno naveden popis studentskih aktivnosti na časovima. Formulacije ciljeva nastave ukazuju da nastavnici ne promišljaju o njima iz ugla studenta i njihovih potreba, kao ni s obzirom na specifične kapacitete studenata za sticanje određenih znanja, već je fokus na opštem, na sadržaju, umjesto na studentima.

Dobijeni rezultati u našem istraživanju potvrđuju nalaze istraživanja u regionu, a to je da je univerzitetskom nastavnom kadru potrebna dodatna obuka (Pešikan i Antić, 2009; Despotovic, 2011; Poleksić et al., 2006; Tauch, 2004). Drugačije postavljena nastava, koja bi imala i ciljeve i ishode usmjerene na kompetencije studenata, kao glavnih aktera u procesu sticanja znanja, dala bi kreativne, dugoročne i u praksi upotrebljive rezultate (Anderson and Krathwohl, 2001; Handelsman et al, 2004). S najboljom predavačkom nastavom moguće je da studenti steknu relevantna znanja i umijenja iz discipline, ali sigurno nije moguće ostvariti više nivoa razumijevanja, primjene, analize, evaluacije sadržaja, kreiranja novih rješenja, donošenja zasnovanih odluka i preuzimanje odgovornosti za njih, sposobnosti za saradnju i konstruktivnu komunikaciju s drugima i niz drugih ključnih kompetencija za život i rad u 21. vijeku, za koje je neophodna prim-

jena bogate palete metoda aktivnog učenja/nastave (Lambert & McCombs, 1997; Ivić, Pešikan i Antić, 2003; Arends, 2012).

Naše istraživanje nije imalo za cilj da provjerava način primjene Bolonjske deklaracije na Univerzitetu u Crnoj Gori, ali dobijeni rezultati nesumnjivo ukazuju da je duh tradicionalnog koncepta nastave još uvijek veoma prisutan i da se nakon više od deset godina od potpisivanja Bolonjske deklaracije nije desila suštinska promjena načina rada na Univerzitetu, niti je nastavno osoblje pripremljeno za prelazak na taj drugačiji koncept učenja/nastave. Iako ima otpora promjeni i pitanja o smislenosti i efikasnosti novog načina rada, postoje brojni dokazi da je takva promjena ne samo moguća, već i veoma efikasna za popravljjanje kvaliteta postignuća studenata (Cooper, MacGregor, Smith and Robinson, 2000; Cooper and Robinson, 2000; Huba and Freed, 2000; Cooper, 1995).

Iako je riječ o nesistematskom ispitivanju i malom, prigodnom uzorku, nalazi ovog eksplorativnog istraživanja ukazuju da je nastava u visokom obrazovanju i dalje orijentisana na same sadržaje i ono što rade nastavnici, a ne na one koji uče i učenje predviđenih sadržaja, što je suprotno duhu moderne koncepcije nastave/učenja u visokom obrazovanju i duhu Bolonjske deklaracije, u koju su te moderne koncepcije uzidane.



## Literatura

- Alexander, P.A. and Murphy, P.K. (1998). The research base for APA's learner-centered psychological principles. In N.M. Lambert and B.L. McCombs (Eds.), *How students learn*. Washington, DC: APA.
- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competencies for New Millennium Learners in OECD Countries, OECD Education Working Papers , No. 41, OECD Publishing. Retrieved May 20, 2014 from the World Wide Web <http://www.dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Antić, S. (2008). Praktična primena ideja aktivnog učenja u nastavi na Poljoprivrednom fakultetu u Beogradu. S.Antić, I.Ivić i A. Pešikan (Ur.), *Student u središtu nastave - Aktivno učenje na Poljoprivrednom fakultetu u Beogradu*. Beograd: Poljoprivredni fakultet i obrazovni forum,34–42.
- Antić, S. i Pešikan, A. (2015). Naučna pismenost i socio-konstruktivistička perspektiva. *Psihološka istraživanja*, god. 18, br. 1, 99–119.
- Naredna istraživanja bi trebalo da provjere indicije na koje ukazuju dobijeni nalazi.  
Antić, S., Ivić I. i Pešikan, A. (2008). Student u središtu nastave - *Aktivno učenje na Poljoprivrednom fakultetu u Beogradu*. Beograd: Poljoprivredni fakultet i obrazovni forum.
- Arends, R. I. (2012). *Learning to teach*. New York: McGraw-Hill.
- Armbruster, B. B. (2000). Taking notes from lectures. In R. F. Flipppo and D.C. Caverly, (Eds), *Handbook of college reading and study strategy research*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 175–199.
- Barak, M., Lipson, A. & Lerman, S. (2006). Wireless laptops as means for promoting active learning in large lecture halls. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(3), 245–263.
- Barkhuus, L. (2005). Bring your own laptop unless you want to follow the lecture: Alternative communication in the classroom. Proceedings of the 2005 international ACM SIGGROUP conference on Supporting Group Work, 140–143.
- Bates, A. W. (2004). Technology and lifelong learning: myths and realities. *David Murphy, Ronnie Carr, James*.
- Biggs, J. (1999b) What the Student Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*,18 (1) 57–75.
- Cooper, J. L., & Robinson, P. (2000). Getting Started: Informal Small-Group Strategies in Large Classes. *New Directions in Teaching and Learning*, 81, 17–24.
- Cooper, J. L., MacGregor, J., Smith, K. A., & Robinson, P. (2000). Implementing

- Small-Group Instruction: Insights from Successful Practitioners. *New Directions in Teaching and Learning*, 81, 64–76.
- Cooper, M. M. (1995). Cooperative Learning: An Approach for Large Enrollment Courses. *Journal of Chemical Education*, 72(2), 162–164.
- Dede, C. (2010). Comparing Frameworks for 21st Century Skills. 21st Century Skills: Rethinking How Students Learn . Retrieved February 3, 2015 from the World Wide Web <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.475.3846&rep=rep1&type=pdf>
- Despotovic, M. (2011). The Interpretation and Implementation of the Bologna Process in Serbia. *European Education*, vol. 43, no. 3, 43–55.
- European Communities (2007). The Key Competencies for Lifelong Learning – A European Framework. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Flippo, R. F. and Caverly, D.C. (Eds.) (2000). *Handbook of college reading and study strategy research*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Fried, C. B. (2008). In-class laptop use and its effects on student learning. *Computers & Education*, 50(3), 906–914.
- Garrison, D. R. & Anderson, T. (2007). *E-learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. New York: Routledge Falmer.
- Hall, B., & Howard, K. (2008). A Synergistic Approach: Conducting Mixed Method Research with Typological and Systemic design Considerations. *Journal of Mixed Methods research*, Vol. 2, No. 3, 248–269.
- Handelsman, J., Ebert-May, D., Beichner, R., Bruns, P., Chang, A., DeHaan, R., et al. (2004). Scientific teaching. *Science* 304(5670), 521–522.
- Huba, M. E., & Freed, J. E. (2000). *Learner-Centered Assessment on College Campuses: Shifting the Focus from Teaching to Learning*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Ivić, I., Pešikan, A., i Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofski fakultet.
- *Izveštaj o eksternoj evaluaciji ustanova visokog obrazovanja u Crnoj Gori*. Institutional Evaluation Programme IEP, EUA, 2014.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., and Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Method Research. *Journal of Mixed Methods Research*, Vol. 1, No. 2, 112–133.
- Kennedy, D. (2007). *Pisanje i upotreba ishoda učenja*. Beograd: Tempus kancelarija u Srbiji.
- Lambert N.M., McCombs, B. L. (1998), *How student learn – Reforming schools through learner-centered education*., Washington DC: American Psychological Association.
- Lemke, C. (2002). enGauge 21st Century Skills – Digital Literacy for a Digital Age. Retrieved February 3, 2015 from the World Wide Web <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463753.pdf>



- Light, G., Cox, R., and Calkins, S. (2011). *Learning and teaching in higher education – the reflective professional* (Second edition). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Lungulov, B. (2015). *Analiza ishoda učenja kao indikatora kvaliteta visokog obrazovanja*. Doktorska teza. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju
- Matović, N., (2013). *Kombinovanje kvantitativnog i kvalitativnog pristupa u pedagoškom istraživanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- McCreary, J. R. (2009). The laptop-free zone. *Valparaiso University Law Review*, 43, 989–1044. Available at: <http://scholar.valpo.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1116&context=vulr> (Retrieved from Web Sep. 3, 2016.)
- Mišović, M., Mijanović, N., Veljović, Z., Vujović, A. (2010). *Implementacija sistema kvaliteta na Univerzitetu Crne Gore I dio*. Centar za studije i kontrolu kvaliteta Univerziteta Crne Gore, Kancelarija WUS Austria.
- Mohanan, K. P. (2005). *Assesing Quality of Teaching in Higher Education*. Singapore: Center for development of teaching and learning.
- Moll, L.C. (Ed.) (1990). *Vygotsky and Education – Instructional implications and applications of socio-historical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pešikan, A. (2003). *Nastava i razvoj društvenih pojmova kod dece*. Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Pešikan, A. (2005). Profilisanje budućih diplomiranih stručnjaka. *Psihologija*, Vol. 38, br. 3, 239–253.
- Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije. *Psihološka istraživanja*, vol. XIII, broj 2, 157–185.
- Pešikan, A. (2016). Najčešće zablude o informaciono-komunikacionim tehnologijama u obrazovanju. *Nastava i vaspitanje*, 65(1), 31–46.
- Pešikan, A., and Antić, S. (2009). *Implicit theories of academics on the nature of teaching/learning process*. 3rd TEPE Conference. Sweden: Umea University.
- Pešikan, A., Poleksić, V. and Antić, S. (2005). How to improve competencies of academics? Case of the Faculty of Agriculture, University of Belgrade, First ISCAR Conference (International Society for Cultural and Activity Research): „Acting in changing worlds: learning, communication, and minds in intercultural activities“, Seville, 20–24. 9. 2005
- Poleksić, V., Quarrie, S., Pekić, S. i Pešikan, A. (2006). Competence building of teachers: Case of The Faculty of Agriculture University of Belgrade, u Brian Dennis (Ed.), *Rethinking higher education in the food chain and environment: Profiling graduates for the future*. Copenhagen: The Royal Veterinary and Agriculture University (KVL), str. 71–77
- Resnick, L. B. (1991). *Shared Cognition: Thinking as Social Practice*. Washington: American Psychological Association.
- Salomon, G. & Perkins, D. (1996). Learning in Wonderland: What Computers Really Offer Education. In S. Kerr (Ed.). *Technology and the Future of Education*

- (pp. 111–130). Chicago: University of Chicago Press.
- Tauch, C. (2004). Almost Half-time in the Bologna Process —Where Do We Stand?. *European Journal of Education*, 39(3), 275–288.
- Vigotski, L. (1977). *Mišljenje i govor Beograd*: Nolit.
- Vigotski, L. (1996). *Problemi razvoja psihe*. Sabrana dela Lava Vigotskog, tom treći. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.



## STUDENT CENTERED TEACHING AT THE UNIVERSITY OF MONTENEGRO

### **Abstract:**

The focus of Bologna declaration and modern concept of the university is the quality teaching/learning viewed from learner's angle. This paper deals with that theme trying to establish the level of changed of focus from the contents of the program to the learning of the planned contents. The subject of this study were activities of students, types and nature of their engagement during classes at the faculty. The analysis of 17 classes was made of subjects that carry the most of credits i.e. the third year of study at 6 faculties ant the University of Montenegro in Podgorica and Nikšić. A technique of sequential analysis (Ivić, Pešikan and Antić, 2008) were used as instruments of both students' and teachers' perception on the delivered teaching. The sample consisted of 243 students and 17 teachers. Research results show that three activities were dominant during classes: listening to teacher's presentation (lecturing) that is predominant on monitored classes (16 of 17 lessons); participation in the discussion (on 4 lessons) and students' presentations, presentations of seminar papers (on 1 lesson). From students angle of view there is a very small difference between examined teachers and students, but in regard to students' activities perception during lessons there are no differences among teachers with different length of service. In spite of a very small sample it is evident teaching at universities is still primarily focused on contents which is not in line with the modern teaching tendencies and Bologna Declaration. Next research should focus on indication obtained from this analysis.

**Key words:** learning/teaching, higher education, technique of sequential analysis, students' analysis, roles of teachers.

Ignjat MARKOVIĆ<sup>1</sup>  
Željko PAPIĆ<sup>2</sup>  
Biljana KUZMANOVIĆ<sup>3</sup>

## EFEKTI PRIMJENE MULTIMEDIJE U NASTAVI PRIRODE I DRUŠTVA

### **Rezime:**

Istraživanja o uticaju savremenih tehnologija na nastavni proces, kao i o efektima primjene informaciono-komunikacionih tehnologija na motivaciju i postignuće učenika postaju sve češća. Ovaj rad imao je za cilj da utvrdi efekte primjene multimedijalnih elemenata u nastavi Prirode i društva kod učenika u prvom ciklusu osnovnog obrazovanja, kao i mišljenja učenika o takvom vidu nastave. Za potrebe istraživanja sproveden je eksperiment s paralelnim grupama. Za ispitivanje stavova učenika prema upotrebi multimedije u obrazovanju kreiran je upitnik. Rezultati su ukazali na pozitivne efekte primjene multimedije na postignuće učenika u oblasti geografije, kao i na zainteresovanost i motivaciju učenika.

**Cljučne riječi:** multimedija, nastavni proces, priroda i društvo.

---

<sup>1</sup>Mr sc. Ignjat Marković - Rad je izvod master teze pod nazivom Informatika u obrazovanju odbranjene na Fakultetu tehničkih nauka u Čačku, Univerziteta u Kragujevcu

<sup>2</sup>Dr Željko M. Papić, vanredni profesor, Fakultet tehničkih nauka Čačak, Univerzitet u Kragujevcu

<sup>3</sup>Mr sc. Biljana Kuzmanović, asistent, Fakultet tehničkih nauka Čačak, Univerzitet u Kragujevcu.

## Uvod

Pojava novih tehnologija sve više se odražava na obrazovanje, ali i nastavni proces u užem smislu. Jedna od brojnih promjena podrazumijeva uvođene multimedijalne nastave posredstvom različitih obrazovnih tehnologija.

Upotreba tehnologije u nastavi, šire posmatrano, ima ulogu da poveća racionalnost, efikasnost i produktivnost nastavnog procesa, da olakša prijenos informacija, kao i planiranje, organizovanje, praćenje, kontrolu i vrednovanje različitih aktivnosti nastavnika (Danilović, 2010). Pored toga, primjena informaciono-komunikacionih tehnologija može uticati na motivaciju za učenje, usvajanje vještina i poboljšanje kvaliteta nastave i pristupačnosti (Papić, Aleksić i Kuzmanović, 2015).

Izdvajaju se različiti modeli primjene računara u obrazovanju, a to su (Namestovski, 2013): primjena računara za pripremu nastavnika; primjena računara kao izvora informacija kako za učenike tako i za nastavnike; primjena računara kao sredstva komunikacije (sinhrono ili asinhrono); upotreba računara za programiranu nastavu uz pomoć interaktivnih softvera; primjena računara kao nastavnog sredstva (prikaz multimedijalnih elemenata ili prezentacija).

Multimedija obuhvata predstavljanje, skladištenje i prenošenje teksta, govora, zvuka, grafike, video-zapisa i slike pretvorenih u digitalni oblik u postupku definisanim multimedijalnim softverom (Pavlović, 2013). Kao takva, multimedija može omogućiti jednostavniji i zanimljiviji način organizacije nastave, a uz to obezbijediti i individualizaciju i diferencijaciju nastave. Multimedijalna nastava definiše se kao upotreba različitih medija, sredstava, metoda, strategija, sadržaja i sl. u svrhu efikasnijeg učenja (Švigelj i Topolovčan, 2013). Upotreba obrazovne tehnologije u nastavi omogućava (Danilović, 2010): prikaz i korišćenje različitih vidova informacija (slika, zvuk, video, tekst) u statičkom ili dinamičkom obliku; prikazivanje procesa, pojava uz pomoć animacija ili simulacija; upotrebu različitih primjera, dokumenata, različitih programiranih materijala itd.

Posebno je važno naglasiti da multimedija i obrazovna tehnologija sami po sebi ne mogu pozitivno uticati na proces učenja, već da je neophodno pravilno didaktičko oblikovanje takvog vida nastave. Zbog toga, vještine nastavnika postaju ključni element uspješnog nastavnog procesa. Ipak, javljaju se brojne barijere koje mogu nastati pri implementaciji savremenih tehnologija u obrazovanju, a odnose se na stavove nastavnika, njihove vještine, tehničku opremljenost škola i sl. (Papić, Aleksić i Kuzmanović, 2015).

## Pregled literature

Istraživanje o stavovima učitelja prema upotrebi različitih obrazovnih softvera u nastavi prirode i društva pokazalo je da prosvjetni radnici u nastavi najčešće primjenjuju program za kreiranje multimedijalnih prezentacija (Radivojević, 2013; Namestovski, 2013), ali i gotove primjere multimedijalnih radionica (Radivojević, 2013). Isto istraživanje pokazalo je da većina ispitanih prosvjetnih radnika pozitivno vrednuje uticaj obrazovnog računarskog softvera na efikasnost nastave, ali i motivaciju učenika. Drugo



istraživanje koje je ispitivalo razmišljanja učitelja i budućih učitelja prema tradicionalnoj nastavi pokazalo je razlike između studenata i učitelja. Učitelji su više skloni tradicionalnom pristupu nastavi (Švagelj i Topolovčan, 2013). Isto istraživanje ispitivalo je i mišljenja između učitelja i nastavnika predmetne nastave o primjeni multimedijalne nastave, pri čemu nijesu pokazane statistički značajne razlike. Istraživanje koje je imalo za cilj da utvrdi razmišljanja učitelja o tome koji bi predmet bio najpogodniji za upotrebu informacionih tehnologija, pokazalo je da učitelji procjenjuju predmet Priroda i društvo kao najprikladniji za takav vid nastave, a potom srpski jezik (Milenković, 2012). Isto istraživanje dovelo je do nalaza da veliki broj učenika smatra da primjena informaciono-komunikacionih tehnologija u velikoj mjeri može doprinijeti kvalitetu nastave, ali i da su sposobni da prate takav vid nastave. Značaj primjene multimedije i obrazovnih softvera kod učenika u prvom ciklusu obrazovanja, a u okviru predmeta Priroda i društvo, naglašavaju i drugi autori stavljajući akcenat na važnost povratne informacije koju učenici dobijaju (Stanković, 2007).

Istraživanje koje se bavilo uticajem primjene savremenih tehnologija i multimedije na nastavni proces i učenike dovelo je do zaključka da su učenici koji su bili uključeni u nastavni proces uz pomoć interaktivnih nastavnih sredstava pokazali veću zainteresovanost za individualni rad u odnosu na učenike koji su učili u tradicionalnom okruženju, kao i to da je kod tih učenika bila izraženija trajnost usvojenih znanja (Namestovski, 2013). Međutim, to istraživanje nije dobilo pozitivne rezultate kad je ispitivan uticaj takvog vida nastave na efikasnost nastavnog procesa u odnosu na tradicionalan način učenja u učionici. Takav nalaz može dovesti do pretpostavke da učenici nemaju dovoljno iskustva s učenjem u multimedijalnom interaktivnom okruženju.

Studija koja je ispitivala upotrebu informaciono-komunikacionih tehnologija u Srbiji 2013. godine, pokazala je da nastavnici smatraju da je upotreba tih tehnologija najveći uticaj ima na motivaciju učenika, potom razvoj kompetencija učenika za njihovu upotrebu, kvalitet nastave i aktivnost učenika (Džigurski, Simić, Marković i Šćepanović, 2013). Ista studija pokazala je da i nastavnici i učenici pozitivno vrednuju upotrebu savremenih nastavnih sredstava, da je čas organizovan na taj način zanimljivi i omogućava bolji način prezentacije. Kao posebne prepreke pri implementaciji informaciono-komunikacionih tehnologija izdvajaju se nedovoljna opremljenost škola, ali i nedovoljno razvijene kompetencije nastavnika, kao i stavovi nastavnika (Džigurski, Simić, Marković i Šćepanović, 2013).

### **Metodologija istraživanja**

Predmet ovog istraživanja je ispitivanje efikasnosti primjene multimedije u nastavi Prirode i društva kod učenika osnovne škole. Shodno tome, ovo istraživanje ima za cilj da utvrdi efekte primjene multimedije na postignuće učenika iz predmeta Priroda i društvo u prvom ciklusu obrazovanja (od 1. do 4. razreda).

Zadatak istraživanja bio je utvrditi razmišljanja učenika o primjeni multimedije u nastavi nakon sprovedenog eksperimenta.

Zavisne varijable istraživanja su:



- postignuće učenika na testu za nastavnu jedinicu Orijentacija na geografskoj karti Republike Srbije iz Prirode i društva u kontrolnoj i eksperimentalnoj grupi;
- razmišljanja učenika eksperimentalne grupe o primjeni multimedijalnih prezentacija u nastavi.

Nezavisna varijabla istraživanja je eksperimentalna varijabla, odnosno tradicionalan način obrade nastavne jedinice i uz pomoć multimedijalnih elemenata posredstvom računara i projektora.

Glavna hipoteza istraživanja odnosi se na pretpostavku da primjena multimedije u nastavi pozitivno utiče na postignuće učenika iz predmeta Priroda i društvo za nastavnu jedinicu Orijentacija na geografskoj karti Republike Srbije.

Specifična hipoteza odnosi se na pretpostavku da učenici iz eksperimentalne grupe pozitivno vrednuju upotrebu multimedije u nastavi, kao i da su zainteresovani za njenu dalju primjenu.

Za potrebe ovog istraživanja primijenjen je model eksperimenta s paralelnim grupama. Radi ujednačavanja učenika u kontrolnoj i eksperimentalnoj grupi po sposobnostima odabran je treći razred zbog približne strukture odličnih, vrlo dobrih i dobrih učenika. Za inicijalno ispitivanje znanja učenika kreiran je test s osam zadataka, a obuhvatao je didaktičke probleme kao što su pronalaženje ravnica, brda i vode, različitih puteva, mreža gradova, prostorna orijentacija u određivanju mjesta gradova. Inicijalni test radile su obje grupe. Kontrolna grupa je obrađivala tu nastavnu jedinicu na uobičajen tradicionalan način, dok je u eksperimentalnoj grupi održan čas u vidu multimedijalne nastave. Nakon toga obje grupe dobile su iste zadatke objektivnog tipa za provjeru znanja (test znanja).

Za drugi dio istraživanja, odnosno utvrđivanje razmišljanja učenika o primjeni multimedije i savremenih sredstava kreiran je kratak upitnik.

Za utvrđivanje postignuća inicijalnog i finalnog znanja učenika, kao i procjene učenika o zanimljivosti i korisnosti multimedije i savremenih nastavnih sredstava korišćena je deskriptivna statistika.

Istraživanje je sprovedeno u Osnovnoj školi „Vera Blagojević” u Banji Koviljači. U Tabeli 1. data je struktura uzorka učenika koji su učestvovali u istraživanju.

Tabela 1. Uzorak istraživanja – kontrolna grupa

Kontrolna grupa	Eksperimentalna grupa
24	24
Ukupno: 48 učenika	

### Rezultati istraživanja i diskusija

Inicijalni test znanja iz oblasti geografije koji je sproveden s učenicima trećeg razreda u kontrolnoj grupi, pokazao je sljedeće rezultate (Tabela 2).

Tabela 2. Inicijalno ispitivanje znanja - kontrolna grupa (24 učenika)

Broj zadatka u TZ-a	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
Broj tačnih odg.	2	4	5	9	11	13	9	7
Uspješnost u %	8	16	20	38	45	54	38	29

Inicijalni test znanja iz oblasti geografije koji je sproveden s učenicima trećeg razreda u eksperimentalnoj grupi, pokazao je sljedeće rezultate (Tabela 3).

Tabela 3. Inicijalno ispitivanje znanja - eksperimentalna grupa (24 učenika)

Broj zadatka u TZ-a	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
Broj tačnih odg.	1	5	5	12	10	14	9	6
Uspješnost u %	4	20	20	50	41	58	38	25

Iz tabela 2. i 3. može se zaključiti da kontrolna i eksperimentalna grupa imaju približno jednake rezultate na sprovedenom inicijalnom testu. Kontrolna grupa je ukupno dala 60 tačnih odgovora, a eksperimentalna 62 tačna odgovora.

Nakon sprovedenog eksperimenta s kontrolnom grupom koja je nastavnu temu obrađivala na tradicionalan način i eksperimentalnom grupom koja je nastavnu temu obrađivala uz pomoć informaciono-komunikacionih tehnologija, dobijeni su rezultati ponovnog testiranja (Tabela 4. i Tabela 5).

Tabela 4. Uspješnost rješavanja zadataka - kontrolna grupa (24 učenika)

Broj zadatka u TZ-a	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
Broj tačnih odg.	6	8	13	17	20	16	12	13
Uspješnost u %	25	34	54	71	83	66	50	54

Nakon obrađene nastavne teme na tradicionalan način, ukupan broj tačnih odgovora je značajno veći u odnosu na inicijalno testiranje.

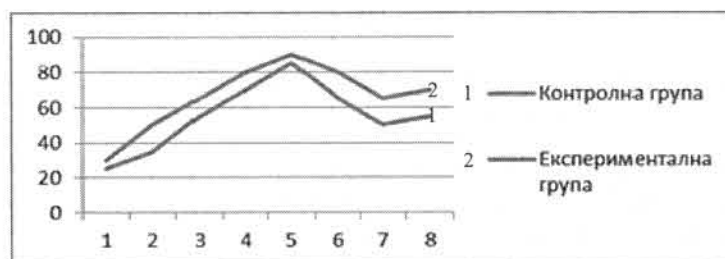
Kontrolna grupa je na inicijalnom testiranju postigla ukupno 60 tačnih odgovora, dok je taj broj na konačnom testiranju 105.

Tabela 5. Uspješnost rješavanja zadataka - eksperimentalna grupa (24 učenika)

Broj zadataka u TZ-a	1	2	3	4	5	6	7	8
Broj tačnih odg.	7	12	16	19	22	19	16	17
Uspješnost u %	29	50	66	79	92	79	66	71

Nakon obrađene nastavne teme uz pomoć informaciono-komunikacionih tehnologija, učenici su takođe postigli značajno bolje rezultate u odnosu na početni test. Eksperimentalna grupa je na inicijalnom testiranju postigla ukupno 62 tačna odgovora, dok je taj broj na konačnom testiranju 127.

Rezultati istraživanja pokazali su da je eksperimentalna grupa postigla bolje rezultate na konačnoj provjeri znanja u odnosu na kontrolnu grupu (grafik 1).



Grafik 1. Uporedni rezultati kontrolne i eksperimentalne grupe (uspješnost u rješavanju zadataka)

Kao što je vidljivo s grafikona, eksperimentalna grupa pokazala je bolje rezultate za svih osam postavljenih zadataka.

Takav nalaz govori o tome da sam nastavni process, bilo sa savremenim ili tradicionalnim pristupom veoma doprinosi postignuću učenika, ali da primjena informaciono-komunikacionih tehnologija u tome ipak prednjači što je u skladu s nalazima i razmišljanjima brojnih autora [6, 8, 9].

Kako bi se provjerio uticaj primjene savremenih tehnologija na stavove učenika eksperimentalne grupe, upitnikom su provjerena njihova razmišljanja (Tabela 6).

Tabela 6. Mišljenje o primjeni sredstava

Ponuđeni odgovori	Broj učenika	%
Uopšte mi se nije svidjela	0	0
Svidjela mi se	8	34
Izuzetno mi se svidjela	16	66

Kao što je vidljivo iz Tabele 6. najveći dio učenika (66%) primjenu sredstava veoma pozitivno vrednuje, dok se ni jedan učenik nije izjasnio da mu se takav način rada nije svidio.

Učenici su ispitani i o tome koliko su im primijenjena nastavna sredstva zanimljiva u nastavi u odnosu na tradicionalan način rada u učionici (Tabela 7).

Tabela 7. Mišljenje o zanimljivosti nastavnih sredstava

Ponudeni odgovori	Broj učenika	%
Nije zanimljivije	0	0
Isto je	1	4
Zanimljivije je	5	25
Mnogo je zanimljivije	18	75

Čak 75% učenika smatra da je takav način rada mnogo zanimljiviji u odnosu na tradicionalan način. Samo jedan učenik je imao razmišljanje da su ta dva vida učenja jednako zanimljiva.

Učenici su ispitani i o budućoj upotrebi tih sredstava u nastavi (Tabela 8).

Tabela 8. Mišljenje o češćoj upotrebi nastavnih sredstava

Ponudeni odgovori	Broj učenika	%
Ne bih volio/voljela	0	0
Ponekad bih volio/voljela	15	63
Mnogo više bih volio/voljela	9	38

Najveći procenat učenika (63%) izjavilo je da bi povremeno voljeli da uče uz pomoć savremenih tehnologija, a 38% učenika smatra da treba često primjenjivati takav vid nastave.

Kao i prethodni nalaz, i drugi dio istraživanja ide u prilog primjeni savremenih tehnologija u nastavi s obzirom na zadovoljstvo učenika takvim vidom nastave.

Ipak, rezultati ovog istraživanja ne smiju se generalizovati shodno postojanju razlika između učenika, vještina nastavnika i načina rada u različitim školama, ali i relativno malom broju učenika koji su učestvovali u ovom eksperimentu. Bez obzira na to, ovo istraživanje ukazalo je na potrebu za detaljnijim istraživanjima.



### **Zaključak**

Zahtjevi za promjenu uloge nastavnika u nastavnom procesu sve su očigledniji. Vrtoglavi tehničko-tehnološki napredak zahtijeva promjene u svim sferama funkcionisanja, pa tako i procesu obrazovanja. Potrebe za usavršavanjem nastavnika, doživotnim učenjem i preduzetničkim kompetencijama sve više rastu u digitalnom dobu.

Nalazi ovog istraživanja ukazuju na potrebu za češćom primjenom savremenih tehnologija u obrazovanju shodno zaključku da se uz njihovu upotrebu povećava i produktivnost nastavnog procesa, ali i motivacija učenika. Obje postavljene hipoteze su potvrđene.

Ipak, iz ovog istraživanja proizilaze implikacije i za mnoga druga s drugačijim pristupom i drugačijom metodologijom. Bilo bi korisno ispitati stavove učitelja prema mogućnostima primjene multimedije u obrazovanju, procjene njihovih kompetencija, kao i kompetencija učenika u prvom ciklusu obrazovanja. Pored toga, proizilaze implikacije za dobijanje detaljnijeg uvida o tome kako informaciono-komunikacione tehnologije utiču na efikasnost nastave, na koja to tačno znanja i vještine mogu uticati i u kojoj mjeri. Sprovedeno istraživanje dalo je samo okviran nalaz o efektima primjene multimedijalnih sredstava bez produbljenije analize o znanjima i vještinama koji zahtijeva svaki od zadataka koji su bili pred učenicima, kao i bez nalaza o uticaju takvog vida nastave na pojedinačno postignuće učenika u odnosu na inicijalno testiranje i broj tačnih odgovora na testu.

## Literatura:

- (1) Danilović, M. (2010). Tehnika, obrazovna tehnologija i informatika u funkciji povećanja efikasnosti obrazovnog procesa i procesa učenja. 3. Internacionalna konferencija, *Zbornik radova*, (str. 426 – 436). Čačak: Tehnički fakultet.
- (2) Papić, Ž., Aleksić, V. i Kuzmanović, B. (2015). Primena informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavnom procesu, *Učenje i nastava*, (3), 587-602.
- (3) Namestovski, Ž. (2013). Analiza efekata primene obrazovnih softvera na motivisanost nastavnika učenika nastavnika i učenika u nižim razredima osnovne škole. *Doktorska disertacija*, Zrenjanin: Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin“.
- (4) Pavlović, LJ. (2013). Multimedijalni interaktivni elektronski udžbenik. *Nova škola*, XI.
- (5) Švagelj, I. i Topolovčan, T. (2013). Mišljenja učitelja i budućih učitelja o multimedijskoj nastavi u osnovnom obrazovanju. *Nova škola*, XI.
- (6) Radivojević, D. (2013). Stavovi i mišljenja prosvjetnih radnika o primjeni obrazovnog računarskog softvera u nastavi prirode i društva. *Nova škola*, XI.
- (7) Milenković, J. (2012). Informacione tehnologije u nastavi u Srbiji i Danskoj – komparativna analiza. *Master rad*. Beograd: Matematički fakultet.
- (8) Stanković, D. (2007). Interaktivni elektronski izvori informacija u nastavi prirode i društva. *Obrazovna tehnologija*, 4, 29-42.
- (9) Džigurski, S., Simić, S., Marković, S. i Šćepanović, D. (2013). *Istraživanje o upotrebi informaciono-komunikacionih tehnologija u školama u Srbiji*. Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva.

## **THE APPLICATION OF MULTIMEDIA AND ITS EFFECTS ON TEACHING SCIENCE AND SOCIAL STUDIES**

### **Abstract:**

The research on the impact of the use of modern technologies on the teaching process and effects of the application of Information & Communication Technologies on the motivation and academic achievements of students are conducted more frequently nowadays. The study problem is focused in finding out the influence of using multimedia elements in teaching of Science and Social studies with students in the first cycle of primary education as well as students' opinion of such type of teaching. In order to find out what students' attitudes on multimedia application in education process are, a questionnaire was created. The results showed there were positive effects due to the application of multimedia that lead to more efficient students' academic achievements in the field of geography as well as to increased motivation of students.

**Key words:** multimedia, teaching process, science and social studies.



Nada ORBOVIĆ<sup>1</sup>  
Vesna RADULOVIĆ<sup>2</sup>

## DIGITALNO NASILJE NAD DJECOM – PREVENCIJA I ZAŠTITA

### Rezime:

U ovom radu pokušaćemo da predstavimo široku primjenu digitalnih uređaja i interneta i zastupljenost digitalnog nasilja među učenicima osnovnoškolskog uzrasta. Glavni cilj jeda se među učenicima, nastavnicima i roditeljima poveća svijest o novim oblicima nasilja i rizicima koji nastaju sa sve većom upotrebom digitalnih uređaja i interneta, kao i da se prošire znanja i vještine pomoću kojih će se nasilje spriječiti.

Istraživanje čije rezultate prikazujemo imalo je više ciljeva: najprije da se utvrdi koliko i u koje svrhe djeca koriste digitalne uređaje i internet, da li izlažu sebe i druge rizicima digitalne komunikacije, da li su i u kom stepenu djeca uključena u različite oblike digitalnog nasilja i, ako jesu, na koji način reaguju.

Ovaj rad treba shvatiti kao pomoć djeci ali i odraslima u bezbjednom korišćenju digitalnih uređaja i interneta.

**Ključne riječi:** djeca, internet, digitalno nasilje

### Uvod

Pod digitalnim nasiljem podrazumijevamo sve slučajeve u kojima se koriste elektronski uređaji (mobilni telefon, računar, kamera i sl.) i internet da bi se neko namjerno uplašio, uvrijedio, ponizio ili ga na neki drugi način povrijedio. Digitalno nasilje je nasilje koje se sprovodi elektronskim putem, napadom na korisnika putem interneta, putem Fejsbuka, Tvitera i drugih društvenih mreža, četili mejl komunikacije, neželjenih snimaka mobilnim telefonom (pa kasnije ucjenama zbog tog snimka, ili puštanja snimka u javnost). S obzirom na to da su uređaji kojima se vrši nasilje tekovine devedesetih godina dvadesetog vijeka, ovakvu vrstu nasilja možemo nazvati nasiljem savremenog doba ili modernim nasiljem. Digitalnim nasiljem se ne smatraju slučajno, nenamjerno nanošenje štete i povređivanje, kao ni prijateljska zadirkivanja i prepirke preko telefona ili interneta.

---

<sup>1</sup>Nada Orbović, profesorica informatike, OŠ „Luka Simonović“ – Nikšić

<sup>2</sup>Vesna Radulović, profesorica geografije, OŠ „Dušan Bojović“ – Župa Nikšićka

Društvene mreže su virtualne zajednice koje su na našim prostorima postale veoma popularne. Glavne karakteristike društvenih mreža su da svojim korisnicima omogućavaju objavljivanje različitih multimedijalnih sadržaja, uspostavljanje i održavanje odnosa s drugim članovima mreže. Tamo se mogu sresti prijatelji, upoznati novi ljudi, može se razgovarati o različitim temama.

U širem smislu riječi, društvenom mrežom mogao bi se nazvati i forum i profil na društvenim mrežama, ali pod tim se pojmom ipak podrazumijevaju virtualne zajednice koje imaju tačno određena obilježja.

### **Digitalno nasilje nad djecom**

Definicije pojma „nasilje nad djecom“ brojnesu. U novije vrijeme se najviše koriste one usvojene od strane UN-a, Savjeta Evrope i Svjetske zdravstvene organizacije. Ono što im je zajedničko je da „pod nasiljem podrazumijevaju svako fizičko ili psihičko nasilno ponašanje usmjereno na djecu (po UN konvenciji, dijete je svaka osoba mlađa od 18 godina) od strane pojedinaca ili institucija, kojim se ugrožava ili sprečava normalan razvoj, integritet ličnosti ili zadovoljenje dječijih potreba“.

#### **Vrste digitalnog nasilja mogu biti:**

- slanje SMS poruka uvredljivog ili prijetjećeg sadržaja, uznemiravanje telefonskim pozivima (lažno predstavljanje, ćutanje, vrijeđanje, prijetnje);
- snimanje mobilnim telefonom ili kamerom;
- prosljeđivanje i stavljanje snimaka na internet;
- uznemiravanje SMS porukama ili putem Vibera;
- lažno predstavljanje nasilnika (koriste nadimak ili šifru);
- slanje neprimjerenog seksualnog materijala (sexting);
- ostali različiti vidovi uznemiravanja na društvenim mrežama na internetu.

Digitalno nasilje ponekad može da bude opasnije od nasilja koje se dešava u realnom svijetu, i to iz više razloga:

Tokom digitalne komunikacije ljudi su spremni da kažu i urade ono što vjerovatno ne bi rekli i/ili uradili u komunikaciji „licem u lice“.Zatim zbog anonimne prirode digitalnog nasilja smanjen je strah od otkrivanja i kažnjavanja; osobe koje se nasilno ponašaju kao da previde da komuniciraju s ljudskim bićem; žrtve mogu trpjeti veliku štetu, a da pritom nemaju mogućnost da se zaštite ili odbrane, informacije plasirane putem digitalnih medija se jako brzo šire i sl.

---

<sup>3</sup>Nasilje nad djecom, ISTRAŽIVANJE O NASILJU NAD DJECOM, Zaštitnik ljudskih prava i sloboda Crne Gore, Podgorica.

**Razlike između digitalnog nasilja i tradicionalnih oblika vršnjačkog nasilja:**

-Specifičnosti okruženja na internetu čine ovaj vid zlostavljanja sve rasprostranjenijim i po nekim mišljenjima čak i opasnijim po psihološku ravnotežu žrtve od tradicionalnog vršnjačkog zlostavljanja;

-Tradicionalno vršnjačko maltretiranje je uvijek bilo ograničeno na određene kontekste (školu, školsko dvorište, mjesta gdje se djeca okupljaju i slično). Digitalno nasilje često je kontinuirano maltretiranje, praćeno dodatnim stresom jer osobe koje ga trpe nemaju gdje da se sakriju i pobjegnu od zlostavljanja kome su izloženi;

-Broj svjedoka sajber maltretiranja je potencijalno neograničen (na Fejsbuku, Jutjubu, prosleđivanjem elektronske pošte ili kompromitujućih SMS poruka na veliki broj adresa);

-Javno poniženje pojačava psihološko-emotivni stres, proizvodeći razarajući efekat na percepciju same osobe i njenog samopouzdanja, izazivajući depresiju, bezizlaznost, suicidalne misli i ideje;

-Onlajn okruženje ne pruža dovoljno povratnih informacija o reakcijama onoga kome su uznemiravajuće poruke poslate, što kod onih koji čine nasilje smanjuje osjećaj da nanosi istinsku emotivnu i psihološku štetu drugoj osobi, smanjujući stepen samokontrole i uvida u stepen nasilničkog ponašanja. To znatno otežava zaustavljanje agresije i maltretiranja, dok klasično nasilje prestaje kada se udaljimo od osobe koja se nasilno ponaša. Digitalno nasilje može da se odvija i kad isključimo mobilni telefon ili računar, može da se vrši u bilo koje vrijeme i i s bilo kog mjesta.

Sa tehničke strane teško je odbraniti djecu od ovakvog nasilja. Internet je prisutan svuda i svima, većina djece ima profile na svim društvenim mrežama. „Napad” može da se izvede kadhoćete.

**Digitalno nasilje nad djecom u Crnoj Gori**

Ova vrsta nasilja nad djecom nije zaobišla ni Crnu Goru. Aktivnosti na suzbijanju ove vrste kriminala odvijaju se u kontinuitetu više godina. Najvažnije korake preduzela je Skupština Crne Gore izmjenama Krivičnog zakonika, Kancelarija Ombudsmana, ministarstva, institucije i ustanove koje se bave bilo zaštitom dečijih prava, bilo digitalnim tehnologijama, UNICEF u Crnoj Gori, NVO, štampani i elektronski mediji i portali, kompanije koje se bave pružanjem telekomunikacionih usluga u Crnoj Gori itd. Aktivnosti se realizuju kroz istraživanja, kampanje, uključivanje škola u projekte i slično. Međutim, najveći broj informacija namijenjen je odraslima, prije svega roditeljima i nastavnicima. Da bi obuhvat djece ovom vrstom obrazovanja bio stoprocentan neophodno je da ono, na neki način, uđe u školski obrazovni sistem.



## OSNOVNE INFORMACIJE O ISTRAŽIVANJU

### Ciljevi istraživanja:

Maja 2016. godine u osnovnim školama „Luka Simonović“ – Nikšić i „Dušan Bojović“ – Župa Nikšićka sprovedeno je istraživanje među učenicima od VI do IX razreda, s ciljem sticanja uvida uzastupljenost savremenih tehnologija u svakodnevnom životu učenika, kao i o eventualnoj zloupotrebi digitalnih uređaja. Istraživanjem je obuhvaćeno 240 učenika – po 120 iz obje škole, odnosno po 30 učenika istog razreda. (tabela 1)

### Problemi istraživanja:

- Da li učenici raspolažu digitalnim uređajima (mobilni telefon, računar), kakve su mogućnosti tih uređaja i za šta ih najčešće koriste?
- Da li su i koliko izloženi rizicima prilikom korišćenja savremenih sredstava komunikacije (SMS poruke, internet, društvene mreže)?
- Koliko roditelji imaju uvid u digitalnu komunikaciju svoje djece i koliki je značaj škole u prevenciji zloupotreba?
- Da li i u kojoj mjeri sredinski faktori (demografske, socijalne, ekonomske i kulturne razlike između gradske i seoske sredine) utiču na dostupnost, upotrebu i zloupotrebu modernih tehnologija?

### Određenje digitalnog nasilja u istraživanju:

Za potrebe ovog istraživanja, kao neprihvatljive oblike ponašanja, izdvojili smo: slanje uvredljivih ili prijetećih SMS poruka, uznemiravanje telefonskim pozivom, snimanje kamerom mobilnog telefona radi prosljeđivanja ili stavljanja video-snimaka na internet, uznemiravanje na društvenim mrežama (prikriivanje ili preuzimanje identiteta, korišćenje tuđih naloga, lažno predstavljanje, postavljanje fotografija ili snimaka na internet, bez znanja i odobrenja osobe na slici ili snimku), a sve u cilju da bi se neko namjerno uplašio, ponizio ili na drugi način povrijedio.

### Vrsta istraživanja i instrumenti:

Sprovedeno istraživanje je neeksperimentalno, anketnog tipa.

Upitnike su učenici popunjavali anonimno, u školi, najčešće na časovima odjeljske zajednice u prisustvu nastavnika.

### Opis uzorka:

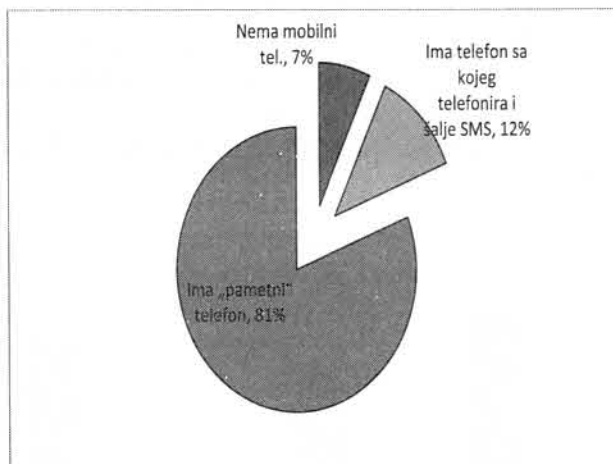
Škola	„Luka Simonović“ –Nikšić					„Dušan Bojović“ - Župa Nikšićka					Ukupno	
	6. razred	7. razred	8. razred	9. razred	ukupno	6. razred	7. razred	8. razred	9. razred	ukupno		
Učenici	N	30	30	30	30	120	30	30	30	30	120	240
	%	12,5	12,5	12,5	12,5	50%	12,5	12,5	12,5	12,5	50%	100%



## REZULTATI ISTRAŽIVANJA

### I.POSJEDOVANJE DIGITALNIH UREĐAJA I PRISTUP INTERNETU

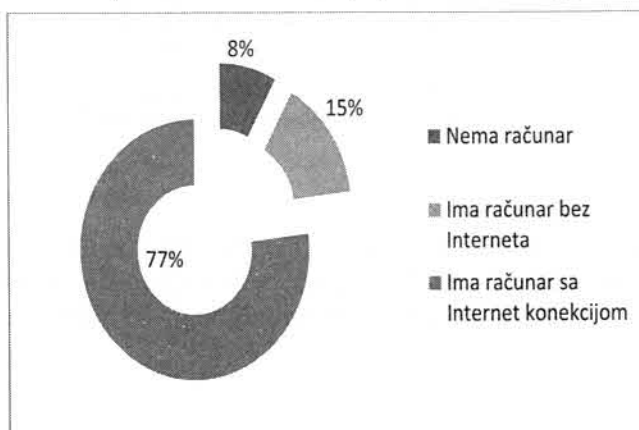
Posjedovanje mobilnog telefona - Od 240 anketiranih učenika njih 17 ili 7% se izjasnilo da ne posjeduje mobilni telefon, dok 223 učenika ili njih 93% posjeduje mobilni uređaj sa kojeg može da se izvrši ili doživi neka vrsta nasilja. (grafikon 1)



Grafikon 1: posjedovanje različitih vrsta mobilnih telefona

Prosječan broj poruka koji ova grupa pošalje tokom jednog dana iznosi 56.

**Posjedovanje računara** – U ispitivanoj grupi 186 učenika ili njih 77 % ima svoj računar sa pristupom Internetu. Ukoliko bismo i računar sa internet konekcijom uvrstili u moguća oruđa „napada“ ili sredstvo sa kojeg neprijatnost može da se doživi, dobijamo jasniju sliku o vjerovatnoći da se neprijatnost doživi. (grafikon 2)

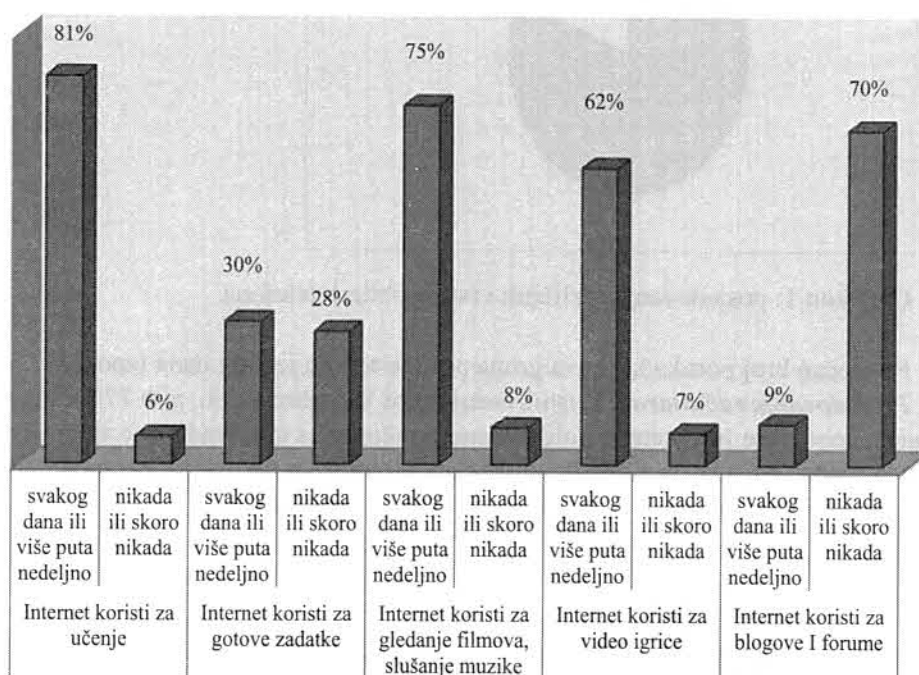


Grafikon 2: posjedovanje ličnog računara

**Početak pristupanja internetu**-Učenici predmetne nastave koriste internet u prosjeku od svoje 8.godine.

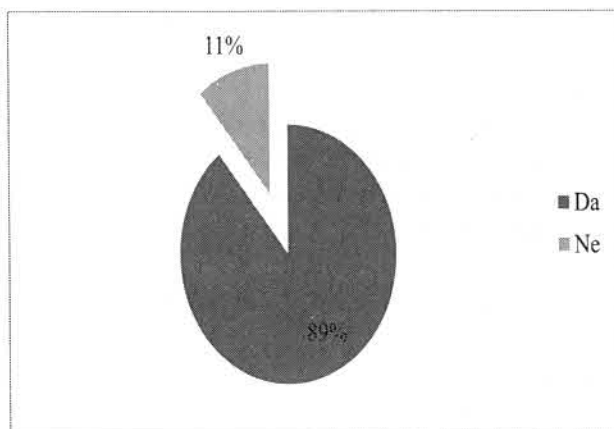
### Aktivnosti učenika na internetu

**Način korišćenja Interneta** - na seriju pitanja šta oni najviše rade na Internertu, odgovorili suna sledeći način: najveći broj učenika Internet koristi za učenje i saznavanje nečeg novog 195 učenika ili 81% svakoga dana ili više puta nedeljno, dok 15 učenika ili 6% to ne radi nikada ili skoro nikada. Druga aktivnost kojom se najviše bave na Internetu je gledanje spotova, serija, filmova i sl. Internet za zabavu svakodnevno ili više puta nedeljno koristi 181 učenik ili 75%, dok to nikada ne radi 19 učenika ili 8%. Video igrice svakoga dana igra 150 učenika ili 62%, a nikada njih 18 ili 7%. Za pronalaženje gotovih zadataka za školu, prepričanu lektiru i sl. svakodnevno ili više puta nedeljno Internet koristi 74 učenika ili 30%, dok ovo nikada ne radi 67 učenika ili 28%. Najmanji broj učenikasvakodnevno posjećuje forume, blogove i sl. (njih 22 ili 9%), dok ovakve stvari nikada ne radi 169 učenika ili 70%. (grafikon 3)



Grafikon 3: način korišćenja interneta

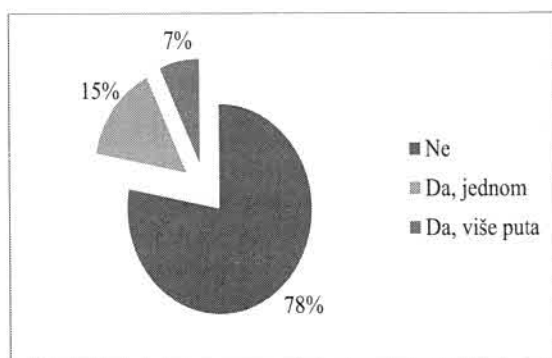
**Uključenost na društvene mreže** - Da je korišćenje društvenih mreža planetarni fenomen, potvrđuje I naša ispitivana grupa. Na pitanje da li si uključen/a u neku od društvenih mreža 207 učenika ili 89% je odgovorilo potvrdno, a njih 25 ili 11% odrično. (grafikon 4)



Grafikon 4: uključenost na društvene mreže

## II. IZLOŽENOST DJECE RIZICIMA PRILIKOM KORIŠĆENJA SAVREMENIH SREDSTAVA KOMUNIKACIJE

*Uznemiravanje putem SMS poruka* – neku vrstu uznemiravanja putem SMS poruka doživjelo je 49 učenika – 33 jednom, 16 više puta. (grafikon 5)



Grafikon 5: uznemiravanje putem SMS poruka

*Bezbjednost nadruštvenim mrežama* – Iz ranije predstavljenih podataka vidi se da je najveći broj učenika uključen na neku od društvenih mreža (jedan broj učenika je uključen na dvije, pa i tri), kao i da veliki dio vremena provode upravo na tim servisima. Samim tim i rizici koji postoje, najveći su upravo ovdje. Zanimalo nas je koliko su upoznati s pravilima bezbjednog ponašanja i koliko njih se upustilo u neku rizičnu aktivnost:

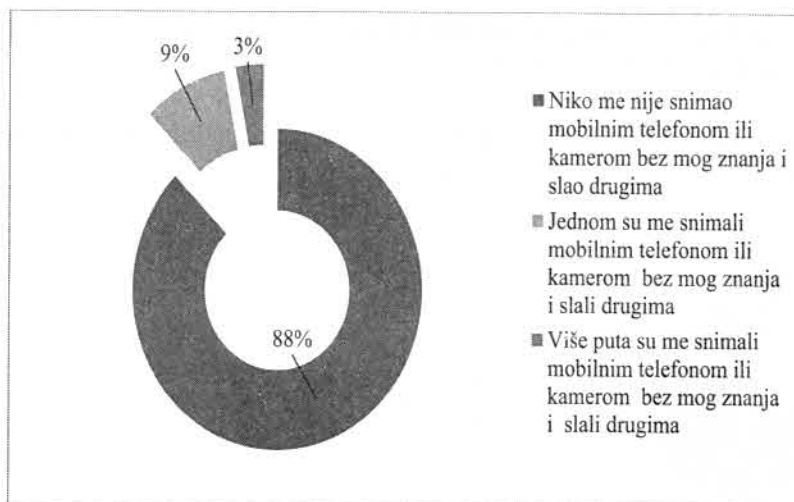
- 188 učenika ili 78% nije davalo svoje lične podatke nepoznatim osobama;
- njih 193 ili 80% nije odgovaralo na poruke nepoznatih osoba;
- 19 učenika ili 8% jeste prihvatilo komunikaciju s nepoznatim osobama.

S druge strane zanimalo nas je i kolikonjih je, ina koji način, druge izlagalo riziku:

- kao druga osoba predstavljalo se 26 učenika ili 11%;
- stavljalo na internet tuđe slike bez znanja osobe koja je na njoj 11 učenika ili 5%;
- koristilo tuđ nalog bez pristanka te osobe 23 učenika ili 10%;
- javno komentarisao/la poznanika/cu u negativnom kontekstu 26 učenika 11%;
- otvarao/la profil na tuđe ime bez pristanka te osobe 16 učenika ili njih 7%.

**Snimanje mobilnim telefonom-na pitanje** „Da li se u posljednjih godinu dana desilo da te je neko snimao mobilnim telefonom ili kamerom kad ti to nisi želio/la i da je taj snimak slao drugima?“, rezultat ankete je bio sljedeći:

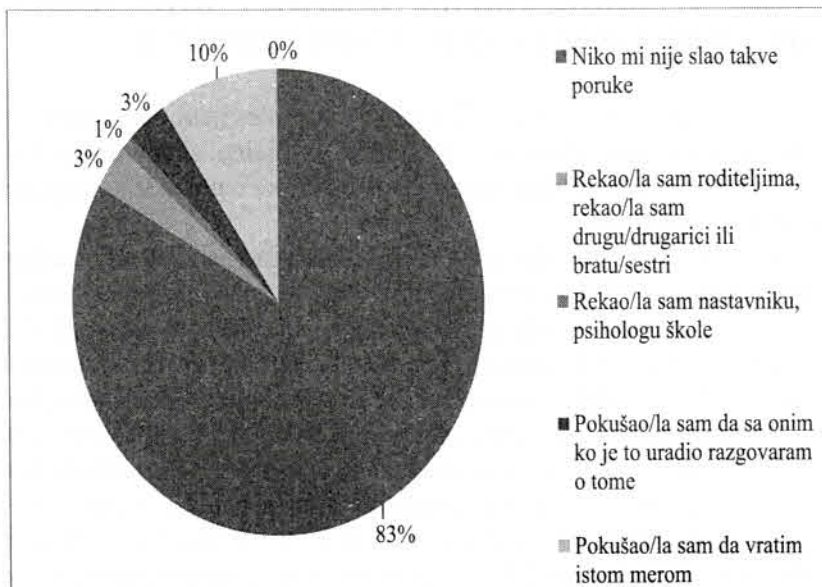
- 210 učenika ili 88% je odgovorilo negativno;
- 22 učenika ili 9% je odgovorilo „samo jednom“;
- 8 učenika ili 3% je odgovorilo da se to dogodilo više puta (grafikon 6).



Grafikon 6: snimanje mobilnim telefonom

Jedno od pitanja bilo je i **“Šta si uradio/la ako te je neko uznemiravao SMS porukama, snimao mobilnim telefonom ili uznemiravao na društvenim mrežama?”**. Učenici koji su doživjeli neku neprijatnost odgovorili su na sledeći način: najveći broj njih (18 ili 8%) je pokušalo da vrati istom mjerom; obratilo se za pomoć ukućanima ili prijateljima 17 ili 7%; pokušalo da razgovara sa onim ko je to uradio 8 ili 3% ; dok najmanji broj učenika (2 ili 1%) nije preduzelo ništa ili je reklo nekom od zaposlenih u školi. (grafikon 7)





Grafikon 7: način reagovanja na uznemiravanje digitalnim uređajima

### III. UKLJUČENOST RODITELJA I NASTAVNIKA U AKTIVNOSTI DJECE NA INTERNETU

O informisanosti roditelja o njihovim aktivnostima na društvenim mrežama rezultat ankete je bio sljedeći (učenici su imali mogućnost da zaokruže više ponuđenih odgovora):

- roditelji ne znaju da ima profil 11 učenika ili 5%;
- roditelji znaju samo ono što im se kaže 55 učenika ili 23%;
- roditelji traže da im se pokaže profil 80 učenika ili 33%;
- prijatelji su s roditeljima na društvenoj mreži 51 učenik ili 21%;
- roditelji imaju korisničku šifru učenika 43 učenika ili 18%.

-Kad smo ih pitali da li im roditelji određuju koliko vremena mogu da provedu ispred računara, DA je odgovorilo 97 učenika ili 52 %, a NE 42 učenika ili 66%. Situacija je suprotna kada je u pitanju intreresovanje roditelja za ono šta oni rade dok su za kompjuterom.

O bezbjednom korišćenju interneta učenici najviše saznaju u školi od nastavnika – njih 208 se na taj način izjasnilo, zatim od roditelja – 166 učenika, a najmanje od svojih vršnjaka njih 108.

#### IV. RAZLIKE U ODGOVORIMA UČENIKA KOJI ŠKOLU POHAĐAJU U URBANOM I U RURALNOM PODRUČJU

Psihički procesi i osobine ličnosti u velikoj mjeri su uslovljeni socijalnim faktorima. Pokušali smo da utvrdimo koliko su demografske, socijalne, ekonomske i kulturne razlike između urbane i ruralne sredine determinisale razlike u ponašanju vršnjaka kad su u pitanju moderne tehnologije.

Kada je u pitanju posjedovanje digitalne tehnike prednost je na strani gradske djece: u školi „Luka Simonović”- Nikšić 87% ispitanih učenika posjeduje pametni telefon, dok 85% učenika ima računar sa internet konekcijom. U osnovnoj školi „Dušan Bojović” – Župa Nikšićka, pametni telefon posjeduje 77% ispitanih učenika, a računar sa internet konekcijom 70%. Prvi „susret” s internetom učenici iz urbane sredine ostvarili su u svojoj sedmoj, a učenici ruralne sredine u devetoj godini života. Na pitanja o tome za šta najčešće koriste internet 90% učenika iz grada svakodnevno ili više puta nedjeljno internet koriste za učenje, a njih 41% redovno preuzima gotove domaće zadatke; dok 80% učenika koji žive na ruralnom području internet koristi za učenje, a 23% njih za „pozajmljivanje” domaćih zadataka. Razlika je drastičnija kad je u pitanju korišćenje interneta za zabavu – 91% učenika gradske škole svakodnevno ili više puta nedjeljno putem interneta gleda filmove, sluša muziku i sl., a 82% ga koristi za igranje video-igrice. U školi iz ruralne sredine 66% ispitanih učenika svakodnevno ili više puta nedjeljno gleda filmove i sluša muziku, dok njih 48% na internetu igra video-igrice.

I jedni i drugi učenici su malo zainteresovani za blogove i forume – 11 učenika odnosno 8% njih. Na društvene mreže (Fejsbuk, Tviter i Instagram) uključeno je 96% ispitanih učenika iz grada, i 82% ispitanih učenika iz ruralne sredine.

Kad je riječ o izloženosti učenika rizicima na internetu rezultati ankete su: u školi „Luka Simonović” - Nikšić 83% ispitanih učenika nije ostavljalo lične podatke na društvenim mrežama, 65% njih nije odgovaralo na poruke nepoznatih osoba, dok je 9% učenika prihvatilo komunikaciju s nepoznatim osobama, a u školi „Dušan Bojović” Župa Nikšićka 94% ispitanih učenika nije ostavljalo lične podatke na društvenim mrežama, 77% njih nije odgovaralo na poruke nepoznatih osoba, dok je 5% učenika prihvatilo komunikaciju s nepoznatim osobama. U gradskoj školi se kao druga osoba predstavljalo 11% učenika; stavljalo na internet tuđe slike bez znanja osobe koja je na njoj 6% učenika; koristilo tuđ nalog bez pristanka te osobe 9% učenika, javno komentarisao/la poznanika/cu u negativnom kontekstu 13%, a otvorao/la profil na tuđe ime bez pristanka te osobe 5% učenika. U školi „Dušan Bojović” kao druga osoba predstavljalo se 8% učenika; stavljalo na internet tuđe slike bez znanja osobe koja je na njoj 3% učenika; koristilo tuđ nalog bez pristanka te osobe 8% učenika; javno komentarisao/la poznanika/cu u negativnom kontekstu 6%; a stvarao/la profil na tuđe ime bez pristanka te osobe 8% učenika.

Snimanje mobilnim telefonom ili kamerom bez znanja i prosljeđivanje snimka drugim osobama u školi „Luka Simonović” jednom ili više puta doživjelo je 18% ispitanih učenika, dok je istu neprijatnost u školi „Dušan Bojović” doživjelo 10% ispitanih učenika.

Na neprijatne situacije reaguju slično: roditeljima se za pomoć obratilo 9 ispitanih učenika odnosno 7%; drugu/drugarici ili bratu/sestri 3% u gradu, a 6% u ruralnoj sredini; nastavnicima po 1% iz obje škole; pokušalo da pronađe miroljubivo rješenje 4 učenika odnosno 2%; uzvratilo istom mjerom 9 učenika odnosno 7%, dok jedan učenik iz škole „Dušan Bojović” nije preduzeo ništa u vezi s tim. Zabrinjava činjenica da se četiri učenika škole „Luka Simonović” izjasnilo da je uznemiravanje pokušalo da zaustavi fizičkim obračunom. Takvih odgovora kod učenika škole „Dušan Bojović” nije bilo.

Uključenost roditelja i nastavnika u aktivnosti djece na internetu u školi „Luka Simonović” je sljedeća:

- roditelji ne znaju da ima profil izjasnilo se 4% učenika;
- roditelji znaju samo ono što im se kaže 14%;
- roditelji traže da im se pokaže profil 36% učenika;
- prijatelji su s roditeljima na društvenoj mreži 23%;
- roditelji imaju korisničku šifru učenika potvrdilo je 23% ispitanih učenika.

U školi „Dušan Bojović” uključenost roditelja i nastavnika u aktivnosti djece na internetu je sljedeća:

- roditelji ne znaju da ima profil izjasnilo se 1% učenika;
- roditelji znaju samo ono što im se kaže 35%;
- roditelji traže da im se pokaže profil 37% učenika;
- prijatelji su s roditeljima na društvenoj mreži 16 %;
- roditelji imaju korisničku šifru učenika potvrdilo je 11% ispitanih učenika.

Da roditelji određuju koliko će vremena da provedu na internetu potvrdilo je 32% učenika gradske i 57% učenika iz ruralne sredine. Učenici obje škole, o opasnostima koje su moguće nepravilnom upotrebom interneta, saznaju od svojih nastavnika. Takvu tvrdnju je iznijelo 111 učenika škole „Luka Simonović”, i 91 učenik škole „Dušan Bojović”.

## **Zaključak**

*Korišćenje digitalnih uređaja* – najveći broj ispitanih učenika posjeduje računar sa konekcijom za internet kao i pametni telefon. Internet najviše koriste za pristup društvenim mrežama, potom za učenje, za gledanje filmova, slušanje muzike i igranje video-igrica. Internet počinju da koriste u nižim razredima osnovne škole.

*Izlaganje učenika riziku na internetu* – iako prilično dobro informisani o rizicima na internetu, jedan broj učenika, njih oko 11%, ponaša se kao da se neželjena situacija „može dogoditi nekom drugom, ali ne i meni”.

*Zastupljenost digitalnog nasilja* – 47 učenika potvrdilo je da su uznemiravani na društvenim mrežama, SMS porukama ili snimani mobilnim telefonom. Kao najčešći vid uznemiravanja učenici su naveli slanje SMS poruka neprimjerenog sadržaja.

*Uloga roditelja i nastavnika* – uključenost roditelja u aktivnosti učenika na internetu je polovična (veća u urbanom području, nego u ruralnom), dok je uloga škole

zabrinjavajuće mala. Iako djeca o rizicima i bezbjednom korišćenju interneta saznaju najviše u školi, nepovjerenje je toliko da su se za pomoć radnicima škole obratila samo 3 od 240 ispitanih učenika.

**Preporuke za djecu i odrasle na internetu:**

- Dijete se ne smije plašiti interneta, već ga treba naučiti kako da savlada opasnosti koje se na njemu mogu naći;
- Žrtve interneta postaju djeca koja su zaplašena, nesigurna, neupućena i koja nemaju povjerenje svojih roditelja i nastavnika;
- Edukacija i povjerenje razvija kod djece osjećaj odgovornosti i spremnost za suočavanje sa opasnostima na koje može naići pri pretraživanju po internetu;
- Dijete treba objektivno informisati i naučiti o prednostima interneta, ali i o njegovim opasnostima;
- Preporučljivo je da dijete prođe odgovarajuće osposobljavanje u školi ili u nekoj od ovlašćenih institucija za rad na kompjuteru i pravilno korišćenje računarskih programa;
- Računar je mjesto u zajedničkoj radnoj sobi ili u dnevnom boravku, kako bi roditelji povremeno mogli nadgledati djecu;
- Pustite dijete da samo istražuje, ali neupadljivo i vrlo diskretno nadgledajte i povremeno provjerite koje je adrese posjetilo i s kime je u komunikaciji vaše dijete, kao i poštuje li dijete dogovore s vama;
- Naučite dijete da su pravila lijepog ponašanja na internetu ista ili su slična onima u stvarnom životu.

Internet može pomoći djetetu u edukaciji jer mu daje mogućnost pristupa informacijama o kakvima su ljudi prije dvadesetak godina mogli samo sanjati. Međutim, velika sloboda i mnoštvo informacija nose sa sobom i veliku odgovornost. Mora se dijete naučiti kako da koristi internet i objasniti mu što je internet. Tu je i odgovornost zaštite djeteta od stvari koje mu još uvijek nijesu jasne. Treba obratiti pažnju na nekoliko osnovnih pravila kojih se treba pridržavati, a to su:

- Naučiti dovoljno o računarima, tako da se djeci mogu dati savjeti i procijeniti što djeca na računaru rade;
- Povremeno zajednički posjećivati internet stranice kako biste se upoznali sa sklonostima i navikama vašeg djeteta na internetu i provjerili šta vaše dijete radi;
- Ohrabriti dijete da pita o onome što ne zna vezano za sadržaje na internetu;
- Mlađa djeca ne bi trebala posjećivati čet sobe, forume, društvene mreže i slična mjesta bez nadzora roditelja;
- Uspostaviti pravila vezana za ponašanje na internetu, zapisati ih i napraviti dogovor s djetetom;
- Savjetovati dijete da se nikad i ni pod kojim uslovima ne sastaje s osobama koje upozna putem interneta, osim u pratnji roditelja, starijeg brata, sestre ili neke odrasle osobe u svom okruženju;



- Saznati lozinke korisničkih imena kojima se služi dijete - imejl (e-mail), čet (chat), Fejsbuk profil i sl.;
- Savjetovati djecu da na internetu ne smiju ostavljati lične informacije poput adrese, broja telefona, punog imena i prezimena i ostalih ličnih informacija;
- Upoznati se s online prijateljima djeteta i pričati s drugim roditeljima kako bi saznali koje stranice posjećuju njihova djeca;
- Shvatiti da mnogi ljudi ne moraju u stvarnosti biti onakvi kakvi se predstavljaju na internetu. Odrasli se mogu predstavljati da su djeca, muškarci da su žene i slično;
- Djeca treba da obavjeste roditelje o svim novim imejl ili čet porukama dobijenim od nepoznatih osoba;
- Ne naručivati niti kupovati bilo šta putem interneta bez prisutnosti i odobrenja roditelja;
- Ne popunjavati online upitnike ili forme koje zahtijevaju ostavljanje ličnih podataka poput imena i prezimena;
- Ne učestvovati u tračarenju i širenju glasina o drugim ljudima putem interneta;
- Ne upuštati se u prepirke i svađe na čet, forumima i putem imejla.

Ono što možemo reći djeci je toda se digitalnih uređaja i interneta se ne treba plašiti, naprotiv, putem njih se može ostvariti i naučiti mnogo toga, ali treba uvijek biti oprezan.

Internet je uzbudljiv, omogućava nam putovanje u nepoznato, sticanje novih znanja, pomaže u učenju, možemo steći nove prijatelje, dopisivati se s mnogima, pri tome bez straha da nam se nešto može dogoditi, osjećamo se slobodnim, možemo se igrati, slušati muziku, i bez obzira na godine, mnoštvo je izazova kojima se teško možemo oduprijeti.

#### **Djeca moraju znati da:**

- najopasnije područje interneta je chat soba;
- jednom dijelu korisnika internet služi za neprimjerene poruke, zato treba biti oprezan – ne odgovarati na poruke nepoznatih;
- neke od poruka će vas uznemiriti, a u nekim će se tražiti vaš odgovor, slika, adresa – ne činite to bez odobrenja roditelja;
- ne treba odgovarati na neprimjerene poruke i izbrisati ih, a ako su učestale potražiti savjet roditelja, starijeg brata, sestre, nastavnika ili neke odrasle osobe u svom okruženju;
- ne treba odlaziti na ponuđene web stranice, znaju skrivati brojne zamke, viruse i sl.;
- roditelji i nastavnici uvijek mogu saznati koje ste stranice posjetili i ne zaboravite – kao što vam pomažu u svemu ostalome, roditelji vam mogu pomoći i u pretraživanju interneta.

Evidentno je da djeca vole da koriste digitalne uređaje i da pretražuju internet i da bi to trebalo iskoristiti i uputiti ih na pravi način. Možda više vremena provesti s njima zajedno pregledajući sadržaje, naučiti ih kako će nešto korisno naći i saznati. Pokazati im gdje na internetu mogu naći zanimljive i korisne stranice i sadržaje.

U svakom slučaju, ako se na pravi način upute i upoznaju s mogućnostima digitalnih uređaja i interneta, a to je posao nas nastavnika, a dijelom i roditelja, možda će njima biti zanimljiviji i neki drugi sadržaji od igranja igrica i povezivanja preko društvenih mreža.

## Literatura

- Dobrinka Kuzmanović, Biljana Lajović, Smiljana Grujić i Gordana Medenica, (2016.), *Digitalno nasilje – prevencija i reagovanje*, Cicero Beograd
- dr Dragan Popadić i Dobrinka Kuzmanović, (2013.), *Korišćenje digitalne tehnologije*, Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Beograd
- Vesna Bulatović, (2014.), *Internet i komunikacije*, Microsoft Outlook 2010, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva - Podgorica
- Predrag Jovanović, (2013.), ECDL Start - Delegacija evropske Unije u Crnoj Gori Brian Underdahl, Edward Willett,(2011). *Internet Biblija (+ CD)*, Mikro knjiga– Beograd
- Željko Panian, (2000.), *Bogatstvo Interneta, "Strijelac"* - Zagreb

### Internetski sajtovi (web pages)

- <http://surfujbezbednonanetu.weebly.com/digitalno-nasilje.html>, 25.03.2016. godine
- <http://www.pokazivac.com/zanimljiva-pedagogija-digitalno-elektronsko-nasilje-i-uloga-roditelja/>, 29.03.2016.godine
- <http://www.zrbiblio.rs/index.php/sr-YU/155-radionica-digitalno-nasilje>, 01.04.2016.godine
- <http://sigurnamreza.blogspot.com/2013/05/prednosti-i-needostaci-interneta.html>, 07.04.2016.godine
- [http://www.ssb.hr/libraries/0000/7081/RAZVOJNI\\_PLAN-\\_Labin.pdf](http://www.ssb.hr/libraries/0000/7081/RAZVOJNI_PLAN-_Labin.pdf), 17.04.2016. godine
- [http://sh.wikipedia.org/wiki/Zavisnost\\_od\\_interneta](http://sh.wikipedia.org/wiki/Zavisnost_od_interneta), 21.04.2016. godine

## **DIGITAL VIOLENCE AGAINST CHILDREN – PREVENTION AND PROTECTION**

**Abstract:**

The purpose of this paper aims to present widespread use of digital devices and the Internet, as well as the risks related to it such as digital of violence among pupils of primary school age.

The main aim of this paper is to increase awareness among students, teachers and parents of new forms of violence and possible hazards associated with the increased use of digital devices and the Internet, as well as the dissemination of knowledge and skills related to digital violence prevention.

The said research had several objectives: determination of purpose of the use digital devices and the Internet by children, level of their exposure to the risks of the digital communications, extent children's involvement in different digital forms of violence and, models of adequate response.

The idea of this paper was to help children and adults to use digital devices and Internet safely.

**Key words:** children, Internet, digital violence.



Marina MIJANOVIĆ-MARKUŠ<sup>1</sup>  
Radomir VUKASOJEVIĆ<sup>2</sup>  
Zoran MIJANOVIĆ<sup>3</sup>

## MEHATRONIČKO OBRAZOVANJE NA UNIVERZITETU CRNE GORE

### Rezime:

Mehatronika je interdisciplinarna inženjerska oblast nastala šezdesetih godina prošlog vijeka koja povezuje mašinstvo, elektrotehiku i elektroniku, softversko inženjerstvo i upravljanje. Rad prikazuje didaktički pristup mehatroničkom obrazovanju koje postavlja pitanja identiteta, legitimiteta, selekcije i komunikacije predmetne discipline. Identitet mehatronike definisan je kao sinergijska kombinacija jednog broja discipline. Mehatronika kao oblast ili disciplina ima funkcionalni legitimitet. Pitanje selekcije preporučuje da se mehatronika podučava kroz primjere. Mehatronika se podučava kroz interaktivnu komunikaciju sa studentima. U radu je takođe dat kratak pregled osnovnih karakteristika mehatroničkog obrazovanja u svijetu i prikazano je mehatroničko obrazovanje koje omogućava Univerzitet Crne Gore.

Ključne riječi: mehatronika, mehatroničko obrazovanje, studijski programi.

### 1.Uvod

Termin „mehatronika“ nastao je u japanskoj firmi Yasukawa Electric Company 1969. godine, i odnosio se na integrisanje inženjerskih disciplina mašinstva i elektronike. Može se reći da su mehatroniku stvorili mašinski inženjeri kad su pri projektovanju proizvoda osjetili da im nedostaju potrebna znanja iz elektronike. Do ranih 1980-ih mehatronika je označavala mehanizam na koji je nadograđena elektronika. Sredinom 1980-ih ona počinje da označava granično inženjerstvo između mašinstva i elektronike. Danas taj termin obuhvata širok raspon inženjerskih oblasti, od kojih su mnoge poznate same po sebi. Svaka od tih oblasti i dalje je obuhvaćena mehatronikom, ali sad je obuhvaćeno još više oblasti, posebno softver i informacione tehnologije.

---

<sup>1</sup>Prof.dr Marina Mijanović-Markuš, Mašinski fakultet, Univerzitet Crne Gore

<sup>2</sup>Prof.dr Radomir Vukasović, Mašinski fakultet, Univerzitet Crne Gore

<sup>3</sup>Prof.dr Zoran Mijanović, Elektrotehnički fakultet, Univerzitet Crne Gore

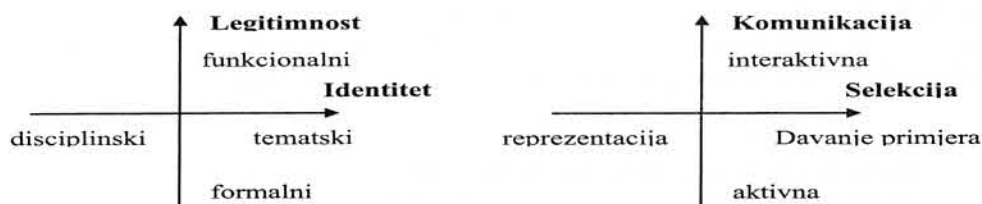
Mehatronika je dobila legitimitet u akademskim krugovima 1996. godine s objavljivanjem prvog referentnog časopisa *IEEE/ASME Transactions on Mechatronics*. U prvom izdanju (*IEEE/ASME Transactions on Mechatronics, Volume 1, Number 1, March 1996*) autori su se potrudili da definišu mehatroniku. Potvrdivši da su postojale mnoge definicije mehatronike, dali su sljedeću definiciju: „Mehatronika je sinergijska integracija mašinstva s elektronikom i inteligentnim upravljanjem pomoću računara u projektovanju i proizvodnji industrijskih proizvoda i procesa“. Međutim, i dalje su u upotrebi različite definicije mehatronike koje u suštini predstavljaju isto objašnjenje što je mehatronika.

Na konferencijama o mehatronici najčešće navođene oblasti su: mehanika, mašinstvo, matematičko modeliranje, elektrotehnički i elektronski sistemi, senzori i aktuatori, pneumatika i hidraulika, kompjutersko inženjerstvo, upravljački sistemi, robotika, inteligentne mašine, mehaničke vibracije, automobilska mehatronika.

## 2. Didaktički pristup mehatroničkom obrazovanju

Didaktička analiza, kao što je iznio Dahlgren [1] može se ilustrovati setom od četiri pitanja (slika 1). Prvo od tih pitanja odnosi se na **identitet mehatronike**: „Što je mehatronika?“ i „Što odlikuje tu specifičnu oblast znanja?“. Identitet može biti mapiran na skali između dva ekstrema, od disciplinarnog identiteta do tematskog identiteta. Mnoge tradicionalne oblasti kao što su matematika, hemija i fizika obično se posmatraju kao disciplinarne oblasti, što znači da postoji konsenzus u društvu o sadržaju i definiciji oblasti. Kad postoji prihvaćena definicija, oblasti se dijele na podoblasti, dok na univerzitetima postoji sličnost u organizaciji kurseva, programa i istraživačkih departmana.

Kako navodi Bishop u svojoj knjizi [1], mehatronika pokazuje tendencije u odnosu na tematski identitet. Na konferencijama o mehatronici vode se diskusije o definiciji oblasti mehatronike. Postoje različite definicije mehatronike na različitim univerzitetima i institutima. Najčešće su studije mehatronike organizovane pri mašinskim fakultetima, ali ima primjera da su organizovane pri elektrotehničkim fakultetima. Studijski programi mehatronike imaju različite kurikulume, kao što i mehatronički časopisi imaju različite teme. Nasuprot tradicionalnim disciplinama, mehatronika je interdisciplinarna, bilo da je ona samo jedan predmet ili studijski program. Identitet mehatronike definisan je kao sinergijska kombinacija jednog broja disciplina. Mehatronička vještina odnosi se na sposobnost da se izvodi sinergijska kombinacija. Identitet je tematski i u osnovi ne postoji konsenzus o definiciji oblasti. Oblast mehatronike je relativno nova u društvu, makar u poređenju s mašinstvom i elektrotehnikom.



Slika 1: Četiri pitanja didaktičke analize s njihovim eksteremima (izvor: [1]).

**Pitanje legitimiteta** definiše se kao „relacija između aktuelnog ishoda obrazovnih napora koje preduzimaju univerziteti i aktuelnih zahtjeva koje društvo i/ili industrija postavlja u vezi studentskih sposobnosti na kraju školovanja“. To se može izraziti i pitanjima: „Zašto podučavati mehatroniku?“ i „Što industrija traži?“ Ta pitanja mogu se posmatrati kroz dvije krajnosti: funkcionalnost i legitimnost.

Upoređenje se može napraviti kroz dva ekstrema legitimnosti i dva ekstrema fokusa učenja: teorijsko znanje i praktične vještine. Formalna legitimnost odnosi se na znanje, a funkcionalna legitimnost odnosi se na vještine. Studenti dobijaju znanje učeći iz knjiga, dok vještine dobijaju aktivnim vježbanjem u laboratoriji. Funkcionalne vještine rijetko se mogu steći na predavanjima ili čitanjem knjiga, već se stiču kroz *hands-on* laboratorijski rad, eksperimente, kroz pokušaje i greške.

U slučaju mehatronike, legitimnost se može proučiti ispitivanjem zahtjeva koje poslodavci (industrija) stavljaju pred studente, i stvarnog znanja i vještina koje su studenti dobili nakon završetka studija. Legitimnost se takođe može utvrditi ispitivanjem nivoa zadovoljstva poslodavaca znanjem zapošljenih inženjera mehatronike, ili ispitivanjem nivoa zapošljenosti inženjera mehatronike i respektivnih pozicija (poslova). Postoji, međutim, veza između identiteta i legitimnosti jedne oblasti/predmeta. Pošto je mehatronika definisana tematskim identitetom, a identitet se sastoji od sinergijske kombinacije različitih oblasti, legitimnost mehatronike treba posmatrati u svijetlu ovog identiteta – to sposobnost izvođenja sinergijske kombinacije različitih oblasti. Što su bolji rezultati obrazovanja, bolja je sposobnost studenata da izvode sinergijske kombinacije.

Oblast mehatronike ima funkcionalni legitimitet. To može značiti da poslodavci radije traže inženjere mehatronike s funkcionalnim vještinama nego s formalnim znanjem.

To se takođe može posmatrati u stalno prisutnom pitanju da li su inženjeri mehatronike generalisti ili specijalisti. Inženjer mehatronike može biti specijalista na temu mehatronike, i specijalista u sinergijskoj kombinaciji, posebno u sposobnosti da sinergistički kombinuje znanje i vještine u različitim oblastima tokom razvoja proizvoda, dizajniranja mehatroničkog proizvoda, ili analiziranja mehatroničkog sistema.

S didaktičkog stanovišta, analizirajući identitet i legitimitet, jasno je da je mehatronika specijalna oblast koju treba posmatrati drugačije od oblasti na kojima je zasnovana. Mehatronika se ne smije posmatrati kao „znati pomalo o svemu“, već kao sposobnost da se to „sve“ koristi. Poneko posmatra mehatroniku kao filozofiju, ili kao sposobnost da se dizajniraju proizvodi, što ukazuje na legitimnost izgrađenu na funkcionalnim vještinama prije nego na formalnom znanju.

Treće pitanje, **selekcija mehatronike**, može se opisati pitanjem: „Što treba da predajemo? Ili „Kako treba da izaberemo, koji materijal treba da bude dio mehatroničkih kurseva?“

Selekcija može biti:

-podučavanje „ponešto od svega“, pri čemu student nikad neće imati mogućnost da nauči detalje i postane ekspert, ili

-, „sve o nečemu“, pri čemu student uči detalje i postaje ekspert u nekoj oblasti. Ideja te metode podučavanja je da student može mnogo lakše doći do cjelokupne slike polazeći od detalja nego obrnuto.

Ako se identitet i legitimitet mehatronike primijeni na pitanje selekcije, odgovor je očigledan. S obzirom da mehatronika ima tematski identitet i funkcionalni legitimitet, selekcija znači da treba podučavati kroz davanje primjera, tj. podučavati „sve o nečemu“. Studenti s takvim znanjima lakše se zapošljavaju. Student koji ima iskustvo u dizajniranju i pravljenju robota je poželjniji za poslodavce nego student koji ima široko znanje o robotima, bez obzira koliko ono bilo široko. Mehatroničko znanje je ne samo znanje o mehatronici, nego i vještine u mehatronici!

Četvrto pitanje, pitanje **komunikacije**, odnosi se na: „Kako treba da podučavamo? i „Kako materijal koji odaberemo treba da komunicira između fakulteta i studenata?“ Možemo izabrati aktivnu ili interaktivnu komunikaciju.

Na univerzitetima edukaciona komunikacija najčešće je bazirana na aktivnom modelu. Ono što se izlaže na časovima zasnovano je na modelu ponašanja i modelu nivoa znanja studenata. Međutim, u edukaciji postoji nešto više od predavanja. Zaista je teško učiniti lekciju interaktivnom sa svakim studentom. Studenti koji izvode eksperimente, grade prototipove, i izvode *hand-on* aktivnosti obično prihvataju interaktivni metod. Takve aktivnosti studenta smatraju se interaktivnom komunikacijom između studenta i fakulteta, posebno ako se komunikacija između studenta i nastavnika forsira pitanjima koja postavlja student i problemima koje ima.

Didaktička analiza motivirane pomjerenje od tradicionalne nastave ka kursevima baziranim na problemima i projektima, eksperimentalnom radu i *hands-on* pristupima. Zato studenti mehatronike mogu na primjer biti odlični u dizajniranju, implementaciji i programiranju robota, bez predavanja, knjiga, i ispita iz teorije o mehatronici.

### 3. Studije mehatronike u svijetu

Brojni univerziteti širom svijeta organizuju kurseve mehatronike ili imaju mehatroničke istraživačke laboratorije. Na nekim univerzitetima mehatronika je oblast specijalizacije za studente različitih inženjerskih disciplina, kao što su mašinstvo, elektrotehnika i računarski inženjering, uključujući i predmete koji se na nekim fakultetima realizuju kao izborni na višim godinama [2, 3]. U isto vrijeme, neki drugi univerziteti organizuju osnovne studije mehatronike kao trogodišnje, četvorogodišnje ili petogodišnje studijske programe, a studenti po završetku studija dobijaju zvanja stepena obrazovanja kao što su bečelor nauka (*Bachelor of Science*) ili bečelor inženjerstva (*Bachelor of Engineering*). Različiti inženjerski programi imaju različit broj bodova posvećenih društvenim naukama i različit broj izbornih predmeta. Neki programi, kao što su evropski inženjerski programi, imaju manji udio društvenih i humanističkih nauka u njihovim programima. Obično, oni uključuju samo strane jezike, sociologiju, inženjersku ekonomiju i sl. To je daleko manje nego što nudi tipičan inženjerski studijski program u SAD. Pored toga, različiti studijski programi mehatronike obuhvataju različite udjele predmeta iz različitih oblasti koje grade multidisciplinarnu oblast mehatronike. Pretežno



su studije mehatronike osnovane na inicijative fakulteta iz mašinstva, ali ima ih koji su osnovani na inicijativu fakulteta iz elektrotehnike i rijetko iz nekih drugih inženjerskih tehnologija. Naravno, to utiče na prirodu i broj predmeta koji se odnose na osnovne mehatroničke discipline koje grade mehatroniku (mašinstvo, elektrotehnika, informatika), i na glavni naglasak studijskog programa mehatronike. Pored toga, priroda fokusa istraživačkih laboratorija, priroda oblasti i fokusa studijskih programa u tim ustanovama takođe ima uticaj na prirodu programa studija mehatronike.

Istraživanje studijskih programa u svijetu tema je mnogih predavača i naučnika [2, 3, 4, 5, 6] Mehatroničko obrazovanje širom svijeta ima različite nivoe kao što su: nivo kursa, obrazovanje u srednjim stručnim školama (pretežno u Evropi i Aziji), sertifikati za mehatroniku, stepeni: *saradnik primijenjenih nauka (Associate of Applied Science - A.A.S.)*, bečelor nauka (*Bachelor of Science*, SAD, Australija i Velika Britanija) ili bečelor inženjerstva (*Bachelor of Engineering*, Evropa i Azija), stepen master nauka i doktor nauka.

**-Evropa:** Na mnogim evropskim univerzitetima nude različite nivoe mehatroničkog obrazovanja. Dodiplomsko mehatroničko obrazovanje može trajati 3, 3, 5 ili 4 godine. Neki od univerziteta nude dva različita nivoa, bečelor inženjerstva (3, 3, 5 ili 4 godine) i master inženjerskih nauka (2 godine) [2, 3, 4]. Na nekim drugim evropskim univerzitetima postoje programi za zvanje bečelor nauka koji traju 3 godine, kao na univerzitetima u Danskoj, Portugalu, Njemačkoj, Estoniji, Švedskoj;

**-Azija:** Na Azijskim univerzitetima dodiplomske studije mehatroničkog inženjerstva obično traju 4 godine. Na univerzitetima u Turskoj, Izraelu, Japanu, Koreji, Tajvanu, Kini, Hong Kongu, Tajlandu, Maleziji itd. može se dobiti stepen bečelor nauka u mehatroničkom inženjerstvu [2];

**-Australija:** Univerziteti u Australiji takođe organizuju studijske programe za zvanje bečelor nauka u mehatroničkom inženjerstvu, koji traju 4 ili 5 godina [5, 6]. Ostali univerziteti u Australiji imaju opciju *dual degree* za zvanje bečelor nauka i bečelor inženjerstva koja traje pet godina [5, 6];

**-Afrika:** U Africi se uglavnom organizuju studije mehatronike za zvanje bečelor nauka u trajanju od 5 godina i master nauka u trajanju od 2 godine [2];

**-Amerika:** U SAD je mehatronika prvo uvedena na univerzitetima koji imaju laboratorije za proizvodnu tehnologiju s fokusom na montaži elektronike, adaptivnom upravljanju, i inteligentnim proizvodnim sistemima [7, 8]. Studijski programi mehatronike za zvanje bečelor nauka obično traju 4 godine. Studenti dobijaju zvanje bečelor nauka u mehatroničkom inženjerstvu ili mehatroničkim inženjerskim tehnologijama. U Kanadi, studijski programi za zvanja bečelor mehatroničkog inženjerstva takođe traju 4 godine [2]. U Meksiku, studenti dobijaju diplomu mehatroničkog inženjerstva poslije 4 godine [2].

#### **4. Studije mehatronike na Mašinskom fakultetu UCG**

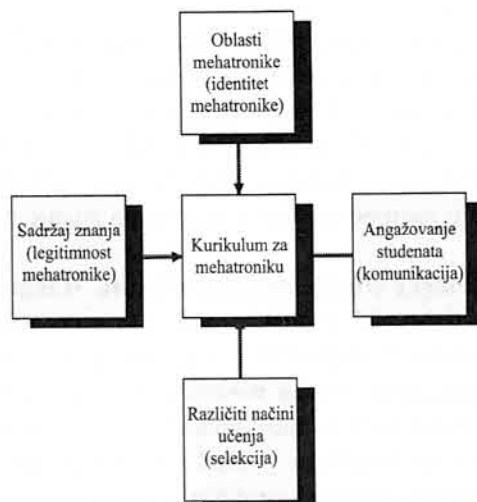
Studijski program osnovnih akademskih studija Mehatronike prvi je interdisciplinarni studijski program na Mašinskom fakultetu Univerziteta Crne Gore. Pored matičnog fakulteta, nastavu na tom studijskom programu izvode i nastavnici i saradnici s Elektrotehničkog i Prirodno-matematičkog fakulteta.

Multidisciplinarni Studijski program Mehatronika na Mašinskom fakultetu Univerziteta Crne Gore definisan je u okviru Tempus projekta „Development of Regional Interdisciplinary Mechatronics Studies“ pod supervizijom evropskih partnera iz Ahena, Beča, Bergama i Sofije i renomiranih profesora s njihovih fakulteta na kojima se nude studijski programi mehatronike. Studijski program Mehatronika na UCG prvi je put akreditovan 2012. godine, osnovne akademske studije u trajanju od tri godine, i magistrarke akademske studije koje traju 2 godine. Prvi studenti na osnovnim i master studijama mehatronike upisani su školske 2013/14. godine. Nastavu izvode nastavnici i saradnici Mašinskog, Elektrotehničkog i Prirodno-matematičkog fakulteta.

Studijski program Mehatronika na Mašinskom fakultetu Univerziteta Crne Gore sa strukturiranim kursovima dizajniran je u skladu s potrebama industrije na crnogorskom i regionalnom tržištu radne snage. Osnovni studijski program je strukturiran na osnovu studije benčmarking obavljene analizom postojećih programa na drugim univerzitetima:

1) Univerzitet primijenjenih nauka, Fakultet za mašinstvo i mehatroniku, Ahen, Njemačka; 2) Tehnički univerzitet, Institut za mehaniku i mehatroniku, Beč, Austrija; 3) Tehnički univerzitet, Mašinski fakultet, Sofija, Bugarska; 4) Univerzitet „Johan Kepler“, Linc, Austrija; 5) Tehnički univerzitet, Kluj, Rumunija; 6) Univerzitet Magdeburg, studijski program Mehatronika, Njemačka; 7) Univerzitet primijenjenih nauka, Fakultet za elektrotehniku i informatiku, Bremen, Njemačka; 8) Univerzitet Lids, Velika Britanija; 9) Univerzitet „Sv. Ćirilo i Metodije“, Mašinski fakultet, Skoplje. Kursevi se mogu podijeliti na teorijsko-metodološke, naučno-stručne i profesionalno-aplikativne kurseve. S aspekta oblasti koju obrađuju, na osnovnim studijama Studijskog programa Mehatronika, zastupljenost pojedinih oblasti je sljedeća: matematika – 9,4%, osnovne inženjerske nauke – 13,3%, mašinsko inženjerstvo – 12,2%, elektrotehničko i elektroničko inženjerstvo – 11,7%, predmeti iz oblasti materijala – 7,2%, kompjutersko inženjerstvo i informacione tehnologije – 11,1%, upravljanje i automatizacija – 8,9%, mehatroničko inženjerstvo – 15%, neinženjerske discipline – 3,9%, projekat – 3,3% i praksa – 2,2%. Ovi procenti mogu varirati zavisno od odabranih izbornih predmeta.

Glavne ideje vodilje za studiju razvoja programa nastavnog plana i programa Mehatronika su zasnovane na četiri osnovne dimenzije (kao što je prikazano na slici 2):



Slika 2: Četiri dimenzije razvoja karikuluma mehatronike.

- 1) Legitimnost mehatronike, tj. sadržaj znanja i razvijene kompetencije osmišljeni su kao odgovor na potrebe iz industrije;
- 2) Identitet mehatronike, tj. oblasti mehatronike su slagane od osnovnih i teorijskih do primijenjenih i specifičnih;
- 3) Primijenjeni su različiti načini učenja: primjenom teorije koja je obavezna kod osnovnih i teorijskih predmeta; i na bazi postavljenih problema, projekata, seminarskih radova, tehnika individualnog i timskog rješavanja problema;
- 4) Interaktivna komunikacija sa studentima: angažovanje studenata kroz domaće zadatke, istraživanja i industrijske projekte.

#### 4.1 Osnovne akademske studije mehatronike na Mašinskom fakultetu UCG

Osnovne akademske studije mehatronike traju tri godine i nema završnog rada. Umjesto završnog rada studenti rade timski projekat na kome primjenjuju stečena teorijska i praktična znanja. Takođe imaju obavezu da odrade praksu u nekoj firmi u kojoj se primjenjuje ili proizvodi mehatronička oprema.

Program osnovnih akademskih studija dostupan je na sajtu Mašinskog fakulteta: <http://www.mf.ucg.ac.me/userfiles/file/plan%20i%20program/Osnovne%20studije%20-%20STUDIJSKI%20PROGRAM%20MEHATRONIKA.pdf>.

Studenti imaju obavezne i izborne predmete. Program studija koncipiran je tako da daje znanja iz mehatronike primjenjiva u širokoj lepezi oblasti u kojima mehatronika egzistira. Drugim riječima, s obzirom na veoma široku primjenu mehatronike i oblasti u kojima se ona sreće, student mehatronike može lako da se prilagodi svakoj primjeni i proširi svoja znanja shodno oblasti kojom će se ubuduće baviti. Takođe, relativno veliki broj izbornih predmeta omogućava studentu da sam profiliše svoja specifična znanja i oblast u kojoj želi da se specijalizira.



Na Mašinskom fakultetu postoji Laboratorija za mehatroniku u kojoj studenti rade praktične vježbe i realizuju projektne zadatke. Na taj način student participira u *hands-on* aktivnostima, koje testiraju njihovo ranije usvojeno znanje u oblasti mehatronike, i takođe stiču praktično iskustvo. U laboratoriji je riješen veliki broj problema s didaktičkom opremom i opremom koja se koristi u industriji. Oprema u laboratoriji stoji studentima na raspolaganju i za realizaciju njihovih sopstvenih ideja. Na taj način razvijaju inovatorski duh i stiču samopouzdanje u sopstveno znanje i sposobnosti.

#### **4.2 Postdiplomske akademske studije mehatronike na Mašinskom fakultetu UCG**

Kurikulum za postdiplomski studijski program mehatronike je nastavak programa osnovnih studija mehatronike. Postdiplomske magistarske studije traju dvije godine.

Postdiplomske magistarske studije mehatronike mogu da upišu studenti koji su završili osnovne studije mehatronike, mašinstva ili neki od akademskih studijskih programa na Elektrotehničkom fakultetu. Pored obaveznih predmeta studenti imaju mogućnost da preko izbornih predmeta profilšu svoja specifična znanja i na taj način odrede svoju buduću specijalizaciju. Nastava se izvodi kroz predavanja i vježbe (računske i/ili laboratorijske). Plan i program magistarskih akademskih studija dostupan je na sajtu Mašinskog fakulteta:

<http://www.mf.ucg.ac.me/userfiles/file/plan%20i%20program/Postdiplomske%20magistarske%20studije%20-%20STUDIJSKI%20PROGRAM%20MEHATRONIKA.pdf>

Naglasak u radu sa studentima stavljen je na samostalno istraživanje U okviru naučno-stručnih i profesionalno-aplikativnih kurseva studenti treniraju istraživanje i naučno pisanje radova preko seminarskih radova, domaćih zadataka, projektnih zadataka i projekata. Još jedna veoma važna komponenta nastavnog plana i programa mehatronike je profesionalna praksa. Praksa može da se realizuje na naučnim i istraživačkim institucijama, proizvodnim firmama i javnim institucijama. Polaganjem svakog ispita student stiče određeni broj ECTS kredita. Studije se smatraju završenim kad student ispuni sve propisane obaveze i sakupi najmanje 120 ECTS kredita, odnosno položi sve potrebne kurseve i odbrani završni rad - magistarsku tezu.

Magistarski rad sastoji se od teorijske i metodološke pripreme neophodne za dalje dubinsko razumijevanje oblasti magistarske teze i rješavanja konkretnog problema.

Na Mašinskom fakultetu UCG još uvijek nema doktorskih studija mehatronike

#### **5. Zaključak**

Na Mašinskom fakultetu Univerziteta Crne Gore od 2013. godine organizuju se trogodišnje akademske (180 ECTS) i dvogodišnje magistarske (120 ECTS) studije mehatronike. Studijski program koncipiran je na osnovu opšte analize mehatroničkog obrazovanja u svijetu, primjenom benčmarking metode u koju je uključena detaljna analiza devet studijskih programa mehatronike u Evropi, i poštujući četiri pitanja didaktičkog obrazovanja koja su definisana za mehatroniku: identitet, legitimnost, selekciju i komunikaciju.



### **Literatura:**

- [1] Ed. Robert H. Bishop: Mechatronic Systems, Sensors, and Actuators: Fundamentals and Modeling; CRC Press, 2007
- [2] Gordana Ostojic, Vukica Jovanovic, Dražan Kozak, Zeljko Ivandic, Stevan Stankovski: Mechatronic Education at the Faculty of Technical Sciences Novi Sad, Tehnički vjesnik 22, 3(2015), 805-812
- [3] Dragan Golubović, Danilo Stojanović, Siniša Randić: Mehatroničko obrazovanje - budućnost u obrazovanju inženjera, Tehničko (tehnološko) obrazovanje u Srbiji, Konferencija, Čačak, zbornik, UDK: 371.214 : 37.016
- [4] M. Ottestad, G. Hovland, S. Persson, K.G. Robbersmyr, J. Pohl: A Survey of Mechatronics Education in the Nordic and Baltic Countries, rad dostupan na: <http://home.uia.no/geirh/PDF/C36.pdf>
- [5] Robert L Fulcher and Christopher P Snook: Fast Tracking New Courses in Mechatronic Engineering, rad dostupan na: [https://eprints.usq.edu.au/5559/1/Fulcher\\_Snook\\_Ch\\_1\\_PV.pdf](https://eprints.usq.edu.au/5559/1/Fulcher_Snook_Ch_1_PV.pdf)
- [6] Engineers Australia, National Committee on Mechatronics: Mechatronic Engineering – Foundational Technical Skills, September 2015
- [7] R. Glenn Allen: Mechatronics Engineering: A Critical Need for This Interdisciplinary Approach to Engineering Education; Proceedings of The 2006 IJME - INTERTECH Conference
- [8] M. K. Ramasubramanian, M. N. Noori and G. K. Lee: Evolution of Mechatronics into a Graduate Degree Program in the United States: The NC State University Master of Science Program with Mechatronics Concentration; 2003 TEMPUS Publications, Int. J. Engng Ed. Vol. 19, No. 4, pp. 519±524, 2003, Printed in Great Britain
- [9] Vukica Jovanovic, Alok Verma, Mileta Tomovic: Development of Courses in Mechatronics and Mechatronic System Design within the Mechanical Engineering Technology Program; Conference LACCEI2013-Cancun, Refereed Paper RP311

## **MECHATRONICS EDUCATION AT THE UNIVERSITY OF MONTENEGRO**

**Abstract:**

Mechatronics is a multidisciplinary field of science originated in the 1960s of the last century and it includes a combination of mechanical engineering, electrotechnics and electronics, computer engineering and management. The paper presents a didactic approach to mechatronics education attempting to discuss issues of identity, legitimacy, selection and communication of the subject discipline. Identity of Mechatronics is defined as a synergy combination of a number of disciplines. Mechatronics as a field and discipline has functional legitimacy. Mechatronics is best delivered through examples and interactive communication with students. Paper also reviews basic characteristics of mechatronics education in the world and the one delivered at the University of Montenegro.

**Key words:** mechatronics, mechatronics education, study programs.

Sofija KALEZIĆ-ĐURIČKOVIĆ<sup>1</sup>

## PJESME ZA DJECU VELIMIRA RALEVIĆA

### Rezime:

Moderna dječja pjesma predstavlja čudesan spoj muzike, finog nonsensa, blistave kombinatorike, praskave i stalno održavane humorne atmosfere. Ona ima u sebi mnogo od dječjeg viđenja i doživljavanja svijeta, njihovog nivoa poznavanja života. U modernoj pjesmi sve je iracionalno jer umjesto zbilje i logike - ona nudi smijeh. Upravo zato što je sloboda unutar dječjeg bića i što ga priroda daruje obiljem mašte, dijete je stanovnik „svačije i ničije” zemlje. Autor koji je privukao pažnju dječje čitalačke publike upravo ovakvom vrstom poetskog stvaralaštva je Velimir Ralević (Berane, 1970), sa svojim kvantitativno i kvalitativno zapaženim djelom, koje čine zbirke poezije za djecu: *Mravinjak u žitnom polju* (1995), *Svitac u grlu* (1997), *Mirišem na ljubav* (2000), *Zlatni prozor* (2002), *Tanjini prsti zvone* (2004), *Brod u žitu* (2006), *Zaljubljeni vitez* (2009), *Mjesečarenje na suncu* (2011), *Bečkerečka mečka* (2013), *Kroz život jurišaj* (2014), *Želim ti reći* (2015) i *Slovne igrarije za mlađe i starije* (2016). Zastupljen je u brojnim zbornicima, časopisima te u oko četrdeset antologija u zemlji i regionu.

**Ključne riječi:** djetinjstvo, poezija, igra, zabava, iskrenost, ljubav.

Ralevićeve pjesme zastupljene su u brojnim zbornicima i časopisima, te u preko trideset antologija u zemlji i regionu. Ovaj pjesnik za djecu dobitnik je mnogih nagrada i priznanja, od Vidovdanske povelje i nagrade Udruženja književnika Crne Gore za dječju knjigu godine, do međunarodnih nagrada za ukupno književno stvaralaštvo „Stara maslina“ i „Zlatno Gašino pero“. Pojedine Ralevićeve pjesme prevedene su na engleski, ruski, rusinski, bugarski, makedonski i lužičkosrpski jezik, dok su druge izvođene i nagrađivane na dječjim muzičkim festivalima.

Ralević u svojim početnim zbirkama poezije *Mravinjak u žitnom polju* i *Svitac u grlu* pjeva o ljubavi kao najvažnijem uslovu odrastanja i sazrijevanja. Njegove pjesme pune su topline i naglašenog šarma, iskrenosti i ljubavi. Čak i kada nijesu u pitanju čisto ljubavne pjesme, u njima je uvijek prisutna pjesnikova neposrednost podstaknuta djetetom koje je uspio da sačuva u sebi. „Ralević je isto kao i dobar vetar, nenadani pljusak, grudva pritegnuta do prve kapi ili,

---

<sup>1</sup>Prof. dr Sofija Kalezić Đuričković, Fakultet za crnogorski jezik i književnost - Cetinje

možda, svitac koji, već sa korica ove knjige, svetlucanja preslaže u svetlost. U našoj ukupnoj pevaniji za decu, evo autentičnog pesnika“, nadahnuto je pisao o Ralevićevoj poetskoj zbirci *Svitac u grlu* Mošo Odalović. „U podužoj oskudici svežih glasova, Ralević je s velikim poštovanjem dočekan u pesničkom bratstvu detinjastih“ (Odalović 2015: 75).

Već u narednoj poetskoj zbirci nazvanoj *Mirišem na ljubav* pjesnik pokazuje da je pisanje za djecu za njega čist estetski, stvaralački čin koji njegova ostvarenja približava nadrealnom. Pisanje pjesama za djecu je putovanje u svijet nemogućeg, to je stvaranje utopijskog. Pisati jednostavno, a da to bude umjetnost, nije baš lako, s obzirom na to da nijedno djelo za odrasle nije dovoljno dobro za djecu, dok je svako uspješno djelo za djecu dovoljno dobro za odrasle. Poezija za djecu ne ide daleko od djetinjstva, od njihove unutarne težnje da spoznaju sebe i svijet kojim su okruženi. Ne ide daleko od zavičaja, jer je to mladom čovjeku blisko, a bliska mu je i ljubav prema članovima porodice i prema ljudima uopšte.

Poetska zbirka *Zlatni prozor* može se doživjeti kao ljubavna balada dječaka koji stoji na pragu mladićkog doba. Kroz njegovu viziju otvara se čudesan pogled na jedan drugi svijet - svijet neslućene ljepote doživljaja stvarnosti i naglašene imaginativnosti. Ralević se pokazuje kao poštovalac dječje potrebe za muzički čistom poezijom, s naglašenom ritmičnošću i simboličnošću. Posljednja pjesma u zbirci *Zlatni prozor* pod nazivom *Odlazak*, doživljava se kao svojevrsna pozivnica na prva životna iskušenja i radosti.

„Svijet ove knjige je, u stvari, svijet koji je neophodno proći da bi se stiglo do Maštarije“, u pogovoru zbirci *Zlatni prozor* pod nazivom *Pozivnica/Pogovor (Mami nas nešto zlatno)*, napisao je Mirko Vuković. „Njen unutrašnji svijet se čini kao dugin slavoluk ispod koga morate proći svaki put kada zamislite neku želju. „Tajna svjetlost“ koju pratimo kreće se kroz knjigu i izvan nje po jednoj kružnoj putanji. Pri tom zamišljena kružnica neraskidivo vezuje svijet knjige i svijet izvan knjige. Tako nas pjesnik zapravo uči samim suštinskim stvarima: zašto se čita i kako se čita, u krajnjoj liniji, zašto se uopšte piše i čemu, u stvari, služe knjige za djecu. Naravoučenije, draga djeco, čitajte i maštajte, maštajte i čitajte. Ili, da se opet poslužimo Ralevićevim stihom, jer on to uvijek bolje kaže: *Koliko letiš toliko i roni i svjetlost bićeš*“ (Vuković 2002: 95).

Jakim stihovima i iskrenim emocijama, jarkim bojama, mirisima ljeta, šuma i djetinjstva napisane su naredne Ralevićeve poetske zbirke *Tanjini prsti zvone*, *Brod u žitu* i *Zaljubljeni vitez*. Oni koji su voleli, oni koji vole, znaju: nijedan cvet, nijedna voćka, ništa u ovom svemiru ne može tako opojno, tako očaravajuće i tako širokoznačno kao ljubav mirisati. Ljubav miriše na majčinu dušu, na sestrinsku veliku brigu, na devojačke bele grudi, na meku penastu svetlost mesečine... Redajte, nabrajajte na šta vam sve lepo i značajno ljubav miriše i videćete, napravićete mali leksikon lepote i radosti kakav je, evo naravno i pesnik Velimir Ralević u ovoj knjizi koja je stvarana i stvorena upravo za one koji prvi put vole ili će tek voleti i novim značenjima ljubav imenovati“, napisao je Aco Rakočević povodom pojavljivanja Ralevićeve zbirke *Brod u žitu* (Rakočević 2006: 15).



Kod ovog stvaraoca nema napora stvaranja stiha, oni izlaze iz njegove duše i srca viđeni stvaralačkom energijom punom intenzivnih emocija. S obzirom na to da je najveći dio crnogorske poezije za djecu receptivno upućen na mlađi čitalački uzrast, nije čest slučaj da neko piše poeziju koja za ciljnu čitalačku publiku ima tinejdžere. Pjesnik osvjetljava svijet mladih koji se bore za osvajanje slobode, lišene stega škole i strogog porodičnog vaspitanja, prikazujući fenomen sazrijevanja u njegovom totalitetu.

Pojedine Ralevićeve pjesme su značenjski polivalentne i djeluju kao da se svojom refleksivnošću jednako mogu pronaći odrasli i djeca u njima: „Zapjevah u polju raži / S nebom među dlanovima / Čitav život sebe tražih / Ne nađoh se – svud me ima / ...A zemljom još vjetar rže / Da mi je kraj zlatne rude / Sni dječiji da me drže / I kad tiha šuma budem“, stihovi su pjesme *Zapjevah u polju raži* (Ralević, 2009: 78).

O neobičnom kombinovanju arhaičnog i modernog u poetskom izrazu ovog pjesnika, pisala je Jelena Đonović: „On uspješno *brodi* između *starog* i *novog*, kao i između djetinjstva i zrelosti, jer samo tako može odbroditi u pjesmu i *dobrođiti* u sigurnu luku, poeziju, svojim jedinstvenim stilom – 'jurišanjem' (Ralević, 2014: 46). On je i ratnik i vitez-spasilac, i dijete i čovjek, a nije ni jedno ni drugo, sasvim i potpuno, već je samo pjesnik za koga su život i pjesme jedino što je uvijek isto, te je to jedina njegova istina, njegov *Nevidljivi brod*, kako naziva jednu svoju pjesmu i čitavo poglavlje zbirke *Brod u žitu* (Đonović, 2016).

Zbirka *Mjesečarenje na suncu* sastoji se iz tri segmenta - *Razgovor s vjetrom*, *Slovne igrarije za mlađe i starije* i *Kroz život jurišaj*. „Pjesme Velimira Ralevića su posebne i prepoznatljive“, Pero Zubac piše o originalnim motivima i načinima njihove umjetničke realizacije u poeziji Velimira Ralevića. „U nevelikom jatru valjanih pesnika za decu, Ralević se izdvaja kako humorom, tako i svojom mekom, prozaičnom liričnošću, nekom čeznutljivom i sentimentalnom strofom, tako blagom i natopljenom nežnošću... Njegove pesme zrače iskrnošću i lepotom, gospodstvenošću iskaza. Sve je u ovim pesmama svečano i osvetljeno jasnoćom radosti pevanja, i priroda i osmeh i tuga, a tako slikovito sve napisano i opisano, da čitalac razaznaje boje reči. Drugujući s Ralevićem odmah sam shvatio da ima ko da odmeni velike, starije, lektirne pisce. Jedan sjajan, čudesan pesnik, pridružio se zlatnom plemenu pisaca za decu na ovim našim prostorima“ (Zubac 2011: 75). Strofe za djecu, ali i za one koji to žele da budu, čitaocima pružaju boravak u nježnom, toplom i bezbrižnom svijetu.

Svojom zbirkom pjesama pod nazivom *Bečkerečka mečka* Ralević još jednom pokazuje da za pisanje i doživljavanje dječje poezije nijesu bitne godine ni granice, pa ni određivanja vremena. Umjesto od logike, u ovoj zbirci autor polazi od igre u kojoj ostvaruje posebnu vrstu smisla. U njegovim pjesmama prisutan je neobičan spreg muzike i kombinacije riječi, koja je puna neobičnog i praskavog humora. Da bi bio uspostavljen sistem značenja, treba posegnuti za iracionalnim i potražiti smisao, pa je njegova pjesma na razmeđu sna i jave. Ona nameće potrebu traganja za nečim čega nema i što je izvan zbilje.

Nije samo tačka gledišta ono što približava njegova ostvarenja mladim čitaocima, već i specifičan jezik koji obiluje žargonizmima i kolokvijalizmima. Poseban efekat imaju pjesme u kojima se kroz sufikse ili tepanje očučava jezik, što proizvodi

humorističan efekat, bilo da se time imitira utisak španskog (*Bečke rečka mečka*) ili dječjeg jezičkog modela kao što je slučaj u pjesmi *Budes li moja: Budes li moja molam ti leci / Nasu ćeš ljubav ko klov da gladis / Ja nisam dugi i nisam tleci / Plipazi mala dobro sto ladis / Najlepse snove uz mene snices / Ako li odes bluka ce puci / Budes li moja – a znam da bices / Zvlndanja nema – vltic pa kuci. / Lubav nasu ja cu da velicam / I kad plođe leto pedeceto / Zato slusaj mala sto ti plicam / Ja sam plosu sito i reseto* (Ralević 2013: 45).

Zanimljiv jezički eksperiment u ovoj zbirci predstavlja pjesma *SvilopLET* koja kombinacijom munuskula i majuskula proizvodi efekat teksta u tekstu. Pjesma koja podjednako djeluje da je namijenjena mlađoj i starijoj čitalačkoj publici jeste *Čajevi*: „Od čajeva / Iz naših krajeva / Najrašireniji je stečaj / Pa za liderski tečaj / I značajne vrste čaja / Iz grupacije očaja” (Ralević, 2013: 33). Osim pjesama u kojima je vidna satirična oštrica na sadašnje društveno i ekonomsko stanje, ovaj pjesnik poseban vid humora gradi karikiranjem crnogorskog mentaliteta realizovanim kroz sudar plemensko-patrijarhalnog i modernog sistema vrednovanja i ponašanja. Takođe, sličan efekat on postiže baštineći folklorne motive rodnog podneblja i ugrađujući ih u vlastitu poetsku strukturu pjesme.

U njegovim pjesmama je normalno da vrabac računa, da životinje daju oglase u štampi, a da ajkule puše na lulu. Pjesnik dodaje svemu ljudske osobine, a dijete voli da se stavlja u položaj raznih stvari, pojava i životinja, da ih oponaša, da se identifikuje sa njima. Ralevićeve pjesme djeci ulivaju poletnost i samopouzdanje, eksponirajući otvorenu i direktno izraženu poruku, kao što je slučaj u pjesmi *Kroz život jurišaj*: „Cvjetaju božuri / Smiju se neveni / Poleti požuri / Dane oplemeni. / Zlo doba stišaj / Ljubavlju maštom / Kroz život jurišaj / Zvezdanim plaštom” (Ralević, 2011: 71). Ljubavna i refleksivna motivika rijetko su u crnogorskoj književnosti za djecu tretirane na tako smio i maštovit način kao kod Ralevića, s obzirom na to da gotovo sve njegove pjesme obiluju bogatim slikama i humorističkim elementima.

„Kao i u prethodnim knjigama, tako i u ovoj, sa divnom naslovom *Kroz život jurišaj*, Ralević ne prestaje da nas oduševljava uzvišenošću svog pjesničkog izraza“, u recenziji zbirci *Kroz život jurišaj* napisao je Dragomir Čulafić. „Uz poseban humor, dobrotu i ljubav koje su protkane kroz sve njegove pjesme, Ralević često i oneobičava jezik, čime postiže izuzetne efekte. A da je, uz sve ovo, i vrstan, tanani liričar, potvrđuje i pjesma *Brdo: Moje malo selo / kao da se stidi / u dnu brda sjelo / jedva da se vidi. / Ja iznad na brdu / na samom vrhuncu / pravim kuću tvrdu / da sam bliži suncu*. Velimir Ralević je odavno potvrdio da je napravio svoju pjesničku kuću na brdu, i to tvrdu i na samom vrhuncu“ (Čulafić, 2014: 2).

U poetskoj zbirci *Želim ti reći* koncipiranoj iz poglavlja *Mirišem na ljubav, Moj problemos i Nevidljivi brod*, Ralević se još jednom potvrđuje kao jedan od najautentičnijih savremenih pjesnika za djecu i mlade u Crnoj Gori, s obzirom na to da nije mnogo pisaca do sada uspjelo da u svoje stvaralaštvo uplete igru riječi i jezika. Jezičke igre mogu čak da proizvedu jezik i da se poistovjećuju s ljudskim odnosima da bi se na kraju sve svelo na to da se riječi igraju s nama, a ne mi sa njima.

U pjesmama *Moj problemos i Kad se vraćah iz školinjo*, Ralević proizvodi humorističan efekat time što stvara utisak španskog jezika: „Ugojen sam kao silos / Debeo mi

vratos nosos / Ležim pušim cigarilos / Izbjegavam svaki posos. / Ali kad mi treba paros / skoknem brzo do posteljosa / Klečim molim s punos žaros / Ispred goljosa roditeljosa. / Arlaučem ja po patos / Jer hoćos da budem budžos / Jadna mamos jadni tatos / Uhvate se za glavudžos. / Komšija im kaže s ženosa / - Kukos vamos sa krenenos” (Ralević, 2015: 43).

Ralevićeva pjesma je u potpunosti oslobođena nasljeđa i tradicije, tematski vezana za mališane i njihovo saznavanje i spoznavanje raznovrsnih emocija i životnih manifestacija. U njenom središtu po pravilu je dijete koje teži ka uvažavanju i poštovanju njegove ličnosti i iskustva. Krećući se na relacijama između sna i imaginacije, pjesnik je uzeo ono što je najvrjednije u pisanoj riječi, u većini pjesama se usprotivivši ustaljenom shvatanju da poezija za djecu mora imati epsko-lirski karakter, odnosno da mora biti priča u stihu. Stoga Velimira Ralevića možemo smatrati začetnikom moderne poezije za djecu na crnogorskim prostorima, koji je nametnuo nov sistem poetičnosti kroz smisao, ritmiku, simpatičnost i šarm stiha.

## Literatura

### Primarna:

- Ralević, Velimir: Zaljubljeni vitez, JU Centar za kulturu Berane, 2009.
- Ralević, Velimir: Mjesečarenje na suncu, Tokovi, Berane, 2011.
- Ralević, Velimir: Bečkerečka mečka, Centar za kulturu, Berane, časopis Tokovi, Berane, 2013.
- Ralević, Velimir: Kroz život jurišaj, IGP “Pegaz”, Bijelo Polje, 2014.
- Ralević, Velimir: Želim ti reći, Biblioteka “Dimitrije Tucović”, Lazarevac, 2015.

### Sekundarna:

- Rakočević, Aco: Slovo o knjizi “Brod u žitu”, Priština, Panorama, 2006.
- Vuković, Mirko: Mami naš nešto zlatno, u hrestomatiji Milutina Đuričkovića: Sunce u prozoru, Kritika o književnosti u Crnoj Gori za decu i mlade, Gligorje Dijak, Podgorica, 2009.
- Knežević, Jovo: Odrastanje i sazrijevanje, Kritika o književnosti u Crnoj Gori za decu i mlade, Gligorje Dijak, Podgorica, 2009
- Zubac, Pero: Rekli su..., pogovor zbirci poezije za djecu Velimira Ralevića: Mjesečarenje na suncu, Tokovi, Berane, 2011.
- Odalović, Mošo: Rekli su..., pogovor zbirci poezije za djecu Velimira Ralevića: Mjesečarenje na suncu, Tokovi, Berane, 2011.
- Čulafić, Dragomir: Od zlata lirika, pogovor knjizi Velimira Ralevića: Želim ti reći, Biblioteka “Dimitrije Tucović”, Lazarevac, 2015.



## POEMS FOR CHILDREN BY VELIMIR RALEVIĆ

### **Abstract:**

A modern children's poem represents a marvellous combination of music, fine nonsense, vibrant combinatorics, and constantly maintained humorous atmosphere. It contains a lot of children's perceptions and experience of the world, their level of knowledge of life. In modern poem, everything is irrational because instead of reality and logic - it offers laughter. Precisely because freedom is within the child's being and because nature gives the child the gift of imagination, the child is a resident of "everyone's and no one's" land.

Velimir Ralević was born in Berane in 1970. His poetic creativity has gained a wide children readership. His collections of poems for children are the following: Anthill in a wheat field (1995), Firefly in the throat ( 1997), I smell of love (2000), Golden window (2002), Tanja's fingers ring (2004), A Boat in the Rye (2006), Knight in Love (2009) Sleepwalking on the Sun (2011), Beeskerek Bear (2013), Run Through Life (2014), I want to say (2015) and Letter Games for Young and Old (2016). His works were published in a number of journals and about forty anthologies in his country and neighbouring countries.

**Keywords:** childhood, poetry, play, fun, honesty, love.



Веселин БУЛАТОВИЋ<sup>1</sup>

## СУД ПОЗОРИШНЕ ПУБЛИКЕ И КЊИЖЕВНЕ КРИТИКЕ У ВЕЗИ С ДРАМСКИМ СТВАРАЛАШТВОМ БРАНИСЛАВА НУШИЋА

### Резиме:

У оквиру овога рада представљен је општи суд позоришне публике и књижевне критике, као и тежња да се укаже на заједничку нит у самом односу критичара према Нушићевом драмском дјелу. Самим тим, нужно се наметнуло истицање само најдоминантнијих црта као што су прихватање или одбацивање и негирање умјетничке вриједности Нушићевог књижевног стваралаштва. То је кључни разлог зашто су у овом раду запостављене оцјене и судови неких побројаних књижевних критичара, као и оних који нијесу наведени.

**Кључне ријечи:** драма, драмско стваралаштво, позоришна публика, књижевна критика.

Кад је у питању развој српске драме<sup>2</sup> у другој половини ХИХ вијека, онда несумњиво велики значај има оснивање Српског народног позоришта у Новом Саду, давне 1861. и

<sup>1</sup>Мр Веселин Булатовић, докторанд на Учитељском факултету у Ужицу и директор ЈУ ОШ „Алекса Ђилас Бећо“ Мојковац.

<sup>2</sup>У средњем вијеку имамо прве почетке драмске књижевности и уопште позоришног живота. На основу доступних података, већ у ХИИ вијеку код Срба постојала су нека примитивна народна позоришта, али је веома тешко утврдити да ли је у том периоду било одређених црквених игара и представа. У Византији је било црквених игара, па се на основу те чињенице може претпоставити да је сличних представа било и у српској књижевности. Томе у прилог иде и црквено сликарство, у којем се, према тумачењу историчара умјетности, огледају елементи црквеног позоришта. На фресци *Ругање Христу* из Старог Нагоричана (1317–1319) приказани су „играчи са дугачким рукавима“ за које се сматра да су на фреску „пренесени из неке драмске инсценације“ (Милинчевић 1985: 17). Један од истраживача српског народног позоришта, Мираш Кићовић, наглашава и велико присуство библијских сцена у нашем фреско-сликарству, управо оних сцена које су ушле у саставни дио српске вертепске драме. Код Срба се та драма јавља од првих деценија ХVIII вијека, али с обзиром на то да се вертеп спомиње још у средњовјековним старословенским и српским споменицима, претпоставља се да се код нас појављује већ у средњем вијеку. Исто тако, о постојању драмске игре код Срба, у одређеном виду, још у ХИИ и ХИV вијеку потврђује и доста богата позоришна и музичка терминологија из тог времена, на коју посебно указује Кићовић, као: позор – позориште, игра – играти – играч – игриште, глумац – глумљење – глумиште и више других термина који су у вези с позоришном радњом. Развој модерне српске драме можемо пратити од ХVIII вијека, упоредо с осталим видовима књижевног стваралаштва и упоредо с развојем позоришне умјетности, без стварног додира с ранијом

Народног позоришта у Београду 1868. године. Захваљујући великој образованости, истанчаном укусу за умјетност и сензибилности Јована Ђорђевића, првог управника Српског народног позоришта, на тим позоришним даскама извођени су чувени европски класици као што су: Шекспир, Молијер, Голдони, Лесинг, Шилер, Иго и Гогољ; „мајстори добро скројених комада“ (Лабиш, Скриб и Сарду) и комади с пјевањем (Сигети и Сиглигети) (Марјановић, 1997: 10). Осим француских књижевника, неопходно је указати и на присуство руске и енглеске драме. Од руских књижевника извођени су комади Максима Горког, Леонида Николајевича Андрејева, Ивана Алексејевича Буњина, Антона Павловича Чехова, као и бројни други. Од енглеских драматичара, посебно мјесто су заузеле сатиричне драме Бернарда Шоа и Пола Клодела. Како истиче професорица Дејановић „у оквиру оригиналне српске драме, на репертоару су дела Јована Стерије Поповића, Лазара Лазаревића, Атанасија Николића, Јована Суботића, Ђуре Јакшића и Лазе Костића. Доминирају историјске драме и трагедије, при чему треба нагласити да Костић – у Максиму Црнојевићу (1864) и Пери Сегединцу (1882), и Јакшић – у Јелисавети књегињи црногорској (1868), Станоју Главашу (1871), уносе новине – јамб и нови тип драмског јунака; такође, да су под снажним утицајем Шекспира ( Дејановић 2015: 138).

У својим комедијама Нушић даје реалистичку слику Београда и српске пананке с краја XIX и на почетку XX вијека. У њима не инсистира на одређеном историјском тренутку, већ искључиво на типичности ситуација, околности и нарави, чиме се и тема и идеја уздижу на општији, универзалнији ниво. Ликови су, пак по правилу, индивидуализирани, на нушићевски начин, који није ни класицистички ни романтичарски а ни анегдотски, а јесте помало од свега тога.

Нушићеве комедије подједнако су комедије и карактера и ситуације и интриге и нарави, па без обзира на број извођења на позорници у оквиру једне сезоне, те представе увијек су радо гледане, а о Нушићу се увијек с одушевљењем говорило. Добра рецепција позоришних комада не може се, међутим, узети као једини суд о квалитету Нушићевог драмског стваралаштва. Наравно, публика му је била велики подстицај, јер је Нушић успио да на умјетнички начин изрази суштину живота једног времена. Прихватање публике и изражене симпатије према његовом стваралаштву, прије свега хумору, биле су му подстицај и мотивација за стварање и то посебно у оним тренуцима када му књижевна критика није била наклоњена.

традицијом. Почети српског позоришта у вези су с „Латинско-славенском школом“ у Сремским Карловцима, у којој су њени ђаци на крају наставне 1734. године извели драму украјинског писца и професора Карловачке гимназије Емануела Козачинског (1699–1755), с темом о смрти Уроша Петог и каснијој српској историји под насловом „Трагедокомедија содржашчаја в себје тринадесјат дејствиј ...“ То је прво драмско дјело у српској књижевности и прва позоришна представа код нас за коју се поуздано зна. С појавом Јоакима јавља се нова епоха у историји српског позоришта. Више од четрдесет година Вујић је активно радио на ширењу и организовању позоришне умјетности код Срба, и то у вријеме када се национална култура тек конституише и пружа прве своје несигурне кораке. С обзиром на то да је одмах схватио да је позориште моћно средство и начин како би се изашло из духовног мрака и варварства, Вујић је активно радио на припремању темеља за театарску умјетност.

Постоје два кључан разлога зашто се на такав начин књижевна критика односила према Нушићу. „Један је велика транспарентност његових дела, велика јавна изложеност писца, његова присутност у више медија (и у новинама и у позоришту, сем у литератури). Други је разлог у бројности и различитости његових дела. Разлика је не само у мотивима и њиховој обради, него, нормално, и у њиховој уметничкој вредности“ (Дејановић 2015: 141).

Са истанчаним осјећањем за пријемчивост различитости М. Богдановић истиче: „(...) Његов дух је различитога квалитета, он га има за све укусе, али је неисцрпан. Нико није у стању тако као Нушић да вас грохотом засмије. Он ће вас често засмејати најгрубљом шалом, каквом бурлеском од које и уши човеку поцрвене, али ће вас исто тако много пута изненадити духом најфинијег рода. Од просте, и чак простачке игре речи, до најделикатнијих комбинација неочекиваним асоцијацијама, – Нушић располаже једном огромном скалом духовитих изненађења да заголица наше осећање смешнога. (...) Нушић садржи све категорије, од Раблеа, па преко Молијера и Свифта, до каквог Макса Фишера и Рода-Роде“ (Богдановић 1924: 108).

Нушић је током живота добијао и похвале и покуде, али је живио у увјерењу да није миљеник књижевне критике. То се потврдило 1924. године кад није примљен у Академију наука. У прилог томе иде и писмо које је упутио својој кћерки 1. марта 1924. године. У том писму Нушић је изложио читаву малу расправу о себи и свом књижевном раду. Без обзира на то што је писмо приватног карактера, ипак оно својом садржином не оставља утисак интимног писма већ више једног добро организованог и припремљеног књижевног есеја или расправе. С данашње тачке гледишта то писмо дјелује као порука, односно као књижевни тестамент једног великог ствараоца својој безбројној читалачкој публици. „А то што је напис замишљен као писмо, није реткост ни у нашој ни у страним књижевностима – често се писци кроз писма својим најближима обраћају уствари својим читаоцима и критичарима“ (Пауновић 1958: 137).

Паланка је представљала непресушни извор Нушићевих књижевних мотива. Малограђанство је представљало њену најизразитију одлику. Занатлије, трговци, ситни чиновници су већином били са села, или, тек прво или друго кољено грађана посталих од сеоских придошлица. Њихово образовање, ако га је и било, било је на ниском ступњу, оскудно и сиромашно. У вријеме кад је Нушић почињао да пише, оваква друштвена ситуација већ је била заступљена у књижевном стваралаштву Милована Глишића, и нешто касније код Радоја Домановића<sup>3</sup>.

Први Нушићеви покушаји да драмским дјелима наступи у јавности наишли су на негативан пријем тадашње позоришне управе. Потврда за наведену тезу представља чињеница да је његова прва комедија „Народни посланик“ чекала више од десет година у фиоци, без обзира на то што је добила позитивну оцјену Милована Глишића и Радоја Домановића. Оштрица режима коју је Нушић веома рано осјетио, није спријечила писца кад је у питању инспирација за стварање нових дјела, али је, наравно, у великој мјери ублажила критичке тонове у вези с представљањем свих друштвених негативности и његову друштвену актуелност и сатиричност.

Важно је нагласити и чињеницу да је појава Нушићевих драма, а и комедија, могла да буде оцијењена само у приказима позоришних представа, јер већина њих није била штампана дуго после првих извођења. Тако је на примјер *Протекција* изведена 1889. године, а штампана је тек 1928. године; *Народни посланик* је написан 1883. године, изведен 1896. год. а штампан 1924. год. Нушићев драмски рад интензивирао је од 1900. године, кад долази до изражаја његова књижевна плодност. Заправо, то је период кад су се на репертоару Народног позоришта појавила четири нова комада.

Комедију *Сумњиво лице* Нушић је написао 1888. године, а приказана је први пут на позорници 1923. Због политичке провокативности и исмијавања монархистичког режима, рукопис комедије није могао бити објављен више од тридесет година<sup>4</sup>. Бољи познаваоци Нушићевог књижевног дјела истичу да је комедија *Сумњиво лице* имала дугу генезу.

---

<sup>3</sup>„И док су калфе и трговчићи – стојећи пред својим дућанима и пратећи узалудну и јалову журбу сељака `с краја на крај чаршије` – своје време продаје замењивали временом уживања или временом увесељавања, дотле је дезоријентисани сељак своје неопходно време повратка у село трошио на узалудно трагање или на сувишно лутање – сувишним простором. Постајући тако са својим простором и временом `весело позорје` за паланачке гледаоце – сељак је постао повод да се цео простор којим жури или трчи `с краја на крај чаршије` – преобрази у спектакуларни тријумф паланачког духа који се најлакше опија и заноси – привидностима, па и привидним тријумфом“ (Мисаиловић 1983: 65).

<sup>4</sup>У *Предговору Сумњивом лицу* Нушић наводи да је *Сумњиво лице* прво било на читању код управника Народног позоришта Милорада Поповића Шапчанина, коме се текст посебно допао. Међутим, с обзиром на то да се у комедији помиње ријеч династија, то је и био кључни разлог да Шапчанин Нушићу врати рукопис, и да му предложи да исти уништи. Слична ситуација била је и кад је на чело Народног позоришта дошао Никола Петровић. Да парадокс буде већи, ни сам Нушић, касније, нашавши се на позицији Народног позоришта, није имао храбрости да „оживи“ сумњиви рукопис.



Наиме, прва варијанта дјела настала је 1888. године, али је коначни текст, који је представљен публици 1923. године, завршен на основу различитих пређашњих верзија, тек у годинама непосредно после Првог свјетског рата<sup>5</sup>. Несумњиво, био је очигледан Гогољев утицај на настанак ове комедије. Док је Гогољ исмијавао руску бирократију с почетка XIX вијека, Нушић је исмијавао паланачку бирократију у обреновићевској Србији с краја XIX вијека. Да је Нушић био инспирисан Гогољевим Ревизором, осјећа се се у замјени личности и у настојању да се разобличи и исмије примитивна и морално деформисана бирократија. Нушићева жеља била је да на сатиричан начин представи својства бирократске власти, њене ограничености и изопачености. Морална изопаченост присутна је у схватањима и поступцима отуђене власти: насиље према народу а велики страх од претпостављених, фалсификати и коришћење власти како би се стекло богатство.

У Српском књижевном гласнику Павле Поповић је изложио детаљну анализу комедија Обичан човек и Шопенхауер. Закључак је гласио: „Талента има, то се види, али нема брижљиве и потребен пипавости да се тим талентом нешто доиста лепо створи“ (Поповић 1902: књ. 6, бр. 5). Поред Поповића, Нушићево драмско стваралаштво представљало је предмет интересовања и других критичара као што су: Милан Грол, Милан Предић, Рашко Јовановић, Јосип Кулунџић, Јован Деретић, Јован Христић, Предраг Палавестра и бројни други. Горл је, дугогодишњим праћењем Нушићевог рада, износио ставове у вези с квалитетом Нушићевог талента који га је одржавао у стваралачком темпу и омогућио му да заиста остане импозантна појава у књижевности, док је Предић отишао корак даље, тако у оцјењивању комада Јесење кише износи: „Са својим предметом вишег драмског реда, али необрађеним, са неколико нових, али ипак необележених или непотребних типова, са оном својом скрпљеном, шареном, немогућом средином подражава на чудно наиван начин општу физиономију једне добре, књижевне, да рекнемо европске драме, али је у ствари савршено празна, потпуно промашена и скроз лажна“ (СКГ 1909, књ. 12, бр. 2. стр. 124–131). Рашко Јовановић тврди да је Нушић „допринео обнови историјске драме у српској књижевности“ да су „достигле висок уметнички ниво“, као и да је „демонстрирао темељно познавање драмских законитости и суверено осећање сценских могућности“ (Јовановић 1998: 13–14). Као што смо навели у уводу, Деретић истиче да је Нушић „сјединио значајност Стеријине комедиографске тематике с виртуозношћу Трифковићеве сценске технике, те је, премда није достигао дубину најбољих Стеријиних комедија, створио најпространији, најразноврснији и најживописнији комични свет у нашој књижевности“ (Деретић 1983: 416).

---

<sup>5</sup>Видјети: Драгољуб Влатковић, „Накнада“ историја „Сумњивог лица“, Сцена, бр. 3–4, 1979, 112–116.

За Христића „Нушић је наш Шекспир“ (Христић 1977: 59), док Марјановић пореди Нушића с Душаном Ковачевићем, између осталог наводи да су „створили дела блиска по схватању улоге позоришта у животу народа и слична по коришћеном драматуршком проседеу“ и уједно закључује – у Ковачевићу имамо „најдаровитијег наследника“, а „Нушићево дело је витални део наше драматичарске традиције, а он велики живи писац и наш савременик“ (Марјановић 1985: 129–133). Улогу и значај књижевне критике Нушић никад није оспоравао. То се може видјети и из његове забиљешке која је, сва, начелна, разумна, добронамјерна. Каква би критика требала да буде по његовом схватању види се и из ових мисли: „Критика мора бити свесна тога да је њена сврха стваралаштво. Критика не сме бити противник пишчев већ, тако рећи, његов сарадник. Још мање сме критичар (савременик) заузети став арбитра који опредељује у литератури места писцима“ (Ђоковић 1964: 132). Међутим, на другој страни, Нушић је лоше стране критике видио у сљедећем: „Одсуство релативности као мерила; бескомпромисно негирање; уочљиво подвлачење дебелим штриклама слабих страна а игнорисање или бар овлашно прелажење преко добрих страна; претерана оштрина у изразима и извесна непомирљивост која прави утисак личног расположења – све то нису особине које би критику могле оквалификовати као стваралачку снагу са одређеном и јасном улогом у развоју наше младе књижевности“ (Ђоковић 1964: 132–133). С обзиром на то да је Нушић био у средишту позоришног, књижевног и културног живота Србије, онда је и очекивано да буде под лупом јавности. Из тих нагона рађале су се и клевете о Цинцарину коме ништа у Србији није свето па само руши. Дневна политика је, више него све друго, утицала општу атмосферу и одређивала критеријуме. А у њој су традиције говориле да човјек који се с нама не слаже у начелним стварима треба да буде гоњен као што се гони љути непријатељ (Ђоковић 1964: 133).

Нушићева историјска драма значајно је модернија за разлику од његових претходника: Матије Бана, Милорада Шапчанина, Милоша Цветића и других изузетно плодних драмских писаца током деветнаестог вијека. Ту превасходно мислимо на Нушићеву историјску драму Кнез Иво од Семберије. Мада, познато је да је личност кнеза Ивана и прије Нушића ушла у књижевност. Како истиче Ђоковић „личност кнеза Ивана, Нушић је конциповао у митским размјерама. Иван није само доброта, мада је доброта и у Нушићевом драмату његова највећа врлина. Нушићев Иван је поносит, упоран, храбар, његово родољубље је свесно, а његов став пред Кулином достојанствен“ (Ђоковић 1964: 265). Ово драмско дјело је показатељ да је Нушић имао изванредан смисао за једночинку.

Према мишљењу Рашка Јовановића, Нушић је „допринео обнови историјске драме у српској књижевности“ да су „достигле висок уметнички ниво“ кад их није радио за пригоду и на брзину; да је „демонстрирао познавање драмских законитости“ и „сценских могућности“ (Јовановић 1998: 13–14). Такође, Нушићева заслуга огледа се и у увођењу грађанске драме у оквире српске књижевности. Србија је, у дјелима Бранислава Нушића, углавном представљена као грађанска и бирократска, као и код наших модернијих реалиста.

Нушићево књижевно остварење непрестано доживљава нове интерпретације, ново тумачење и схватање и велики је изазов за све оне који се њим баве. Данашњи књижевнотеоријски приступ не асоцира на крути класицистички став Боалоа: строго одредити жанр дјела, и чврстим терминима којима жанр располаже, тумачити дјело. Процес је обрнут: служимо се чврстим терминима, уопште, да бисмо дјело протумачили, открили шта је доминантније у њему и према томе му одредили жанр. Важно је нагласити да ти чврсти термини нијесу увијек чврсти и статични. Њима највише „оперишу“ теоретичари, (у односу на историчаре и критичаре), помјерају им, сужавају, проширују и изнова утврђују значење. У томе се огледа посебна драж и изазов тумачења с теоријског становишта. Оправдање за овакав приступ налазимо и код самог Нушића. Да пристаје на конвенције које жанр подразумијева, огледа се у поднасловима његових дјела који су најчешће жанровске одреднице. Или, изузетно лијеп примјер ауторове свијести о жанровским конвенцијама је кад у путопису С Косова на сиње море, у поглављу Арбанаси, излагање прекине узвиком: „Срећа што је ово само путопис па се од њега много и не тражи.“

Ожалошћена породица у режији Мате Милошевића сматра се датумом у савременом тумачењу Бранислава Нушића. У Ожалошћеној породици Милошевић се бавио општостима. Наиме, њега је занимала вјечита прича о људској грамзивости која се крије испод конкретне приче о догађајима послје смрти богатог трговца. То је био његов почетни став. Да се задржао на том почетном ставу и схватио једноставно проблем генерализације своје проблематике, имали бисмо још један неуспјешан покушај насилног осавремењавања старе комедије. Међутим, Милошевић је естетички однос између општег и посебног ријешо далеко стваралачкије. Имајући у првом плану опште теме, он је око општих вриједности Бранислава Нушића градио фабулу с карактерима које није до краја лишавао националних карактеристика, па чак ни уобичајених глумачких манира у тумачењу Нушићевог хумора. Милошевић је створио једну изузетно духовиту схему модерне визије, а онда с рођеним нушићевским глумцима стварао представу пуну конкретне духовитости минулог времена.

У истински савременим представама Нушићевих комедија увијек је било и оне дубље општости коју је обрадио Милошевић. То је општост људске природе, људских карактеристика и наше савремене цивилизације тако неповратно заражене малограђанским менталитетом. У односу на Милошевића, Мирослав Беловић је отишао корак даље у откривању новог елемента у Ожалошћеној породици. Тај елемент откривен је у свијету најдубљих малограђанских особина. Мирослав Беловић је запазио у Ожалошћеној породици изузетну склоност њених личности према стварима. Та склоност је један од најбољих елемената људске отуђености. У оквиру савременог приступа позоришним рецепцијама Нушићевих драма од великог је значаја и комедија Протекција у режији Влада Јаблана. Ријеч је о дјелу које је задало непремостиве тешкоће нашим позориштима вјештом стилизацијом добило је нове вриједности које су постале прихватљиве за савременог гледаоца.

Нушићево књижевно дјело испунило је и даље испуња задату норму и утврђене критеријуме и будуће читалачке публике, у истој мјери као и у вријеме кад

се појавило, и на тај начин оно стално потврђује себе и своју вриједност у времену. Такав приступ је од велике важности за историју књижевности и њено преиспитивање с обзиром на то да се кроз одређене периоде стално мијења рецепција књижевног дјела. Нушић је писац за све узрасте, све књижевне укусе, што оснажују и досадашња искуства књижевних теоретичара, методичара и историчара. Нушић у својој свеобухватности, животности и пуноћи даје потпуну противурјечност живота, правог живота и живота умјетности.

#### Литература:

- Богдановић, Милан (1924): *Бранислав Нушић*, СКГ, XIII, св. 5, Београд.
- Велек, Рене – Ворен, Остин (1956): *Теорија књижевности*, Београд, Нолит.
- Влатковић, Драгољуб (1983): *Нушић и српско народно позориште 1890–1980*, Нови Сад.
- Влатковић, Драгољуб (1962): Први Нушићев боравак у Приштини, „Стремљења“, св. 1, Приштина.
- Вуковић, Ново (1979): *Иза граница могућег*, Београд, Научна књига.
- Глишић, Бора (1966): *Нушић њим самим*, Београд, Вук Караџић.
- Дејановић, Славица (2015): *Бранислав Нушић српски писац*, Филозофски факултет Универзитета у Приштини с привременим сједиштем у Косовској Митровици.
- Деретић, Јован (1983): *Историја српске књижевности*, Београд, Нолит.
- Ђоковић, Милан (1964): *Бранислав Нушић*, Београд.
- Живковић, Драгиша (1977): *Европски оквири српске књижевности II*, Београд, Просвета.
- Јовановић, Рашко (1998): *Један други Нушић*, Смедерево, Дом културе.
- Кајзер, Волфганг (1973): *Језичко уметничко дело*, Београд, СКЗ.
- Љуштановић, Јован (2004): *Дечији смех Бранислава Нушића*, Нови Сад, Виша школа за образовање васпитача.
- Марјановић, Воја (1997): *Дечја књижевност у књижевној критици*, Београд, БМГ.
- Марјановић, Петар (1985): *Проседе Бранислава Нушића и Душана Ковачевића (паралела)*, „Нушић наш савременик“ (зборник), Смедерево.
- Марковић, Ж. Слободан (1973): *Записи о књижевности за децу*, Београд, Интерпрес.
- Марковић, Ж. Слободан (2003): *Записи о књижевности за децу III*, Београд, Београдска књига.
- Милинковић, Миомир (2014): *Историја српске књижевности за децу и младе*, Београд, Bookland.
- Милинчевић, Васа (1985): *Српска драма до Нушића*, Београд.



- Милосављевић, Петар (1997): *Теорија књижевности*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Милосављевић, Петар (2000): *Методологија проучавања књижевности*, Београд, Требник.
- Мисаиловић, Миленко (1983): *Комедиографија Бранислава Нушића*, Београд.
- Пауновић, Синиша (1958): *Бранислав Нушић („Писци изблиза“)*, Београд.
- Петровић, Тихомир (2008): *Историја српске књижевности за децу*, Нови Сад, Змајеве дечје игре.
- Поповић, Богдан (1959): *Шта је велики песник*, Огледи и чланци из књижевности I,  
- Београд, Просвета.
- Поповић, Павле (1902): *Српска драма у XIX веку*, СКГ, књ. 6, бр.5, Београд.
- Прелевић, Раде (1979): *Поетике дечје књижевности*, Мостар, Прва књижевна комуна.
- Ристановић, Цвијетин (1997): *Српски пјесници за дјецу*, Бијељина, Завод за уџбенике.
- Ристић, Марко (1952): *Књижевна политика*, Београд, Просвета.
- Скерлић, Јован (1967): *Писци и књиге*, IV, Београд.
- Ћирилов, Јован (1965): *„Нушић и савремено позориште“*, Зборник Музеја позоришне уметности, Бранислав Нушић 1864–1964, Београд.

## VIEWS OF THEATRE AUDIENCES AND LITERARY CRITICS ABOUT THE PLAYS OF BRANISLAV NUŠIĆ

*Abstract:*

This paper presents the common view of the theatre and literary audiences as well as the endeavour to emphasize the common thread in the relation of the critics about Nušić's plays. The most dominant issues discussed here were acceptance or rejection or negation of artistic values of literary work of Branislav Nušić. This is the key reason why some of the views of mentioned or omitted critics' have not been in the focus of the paper.

**Keywords:** play, theatre plays, theatre audience, literary audience.

Весна МАЈСТОРОВИЋ<sup>1</sup>  
Загорка МАРКОВ<sup>2</sup>

## ВРШЊАЧКА ПОДРШКА ДЈЕТЕТУ С ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ НА АКТИВНОСТИМА ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА У РЕДОВНОМ ВРТИЋУ

### Резиме:

Многе студије потврђују да успјешност инклузивног образовања и васпитања зависи и од подршке коју типична дјеца пружају вршњацима с развојним сметњама. Током посматрања активности у вртићу могуће је примијетити да код дјеце предшколског узраста постоје различити нивои толеранције, пружања подршке и помоћи, комуникације и др. у односу на све вршњаке. Циљ овог истраживања био је да се утврди да ли постоје статистички значајне разлике у подршци типичне дјеце према вршњаку с интелектуалном ометеношћу током реализације усмјерених ликовних активности у односу на пол и узраст испитаника. Узорком је обухваћено 69-оро дјеце предшколског узраста. Од тог броја укупан број дјечака је N=33, а дјевојчица N=36.

**Кључне ријечи:** инклузивно васпитање и образовање, предшколска дјеца, подршка.

### Увод

Иако се саопштавају позитвни исходи, јасни докази о предности инклузивног образовања још увијек недостају, посебно кад је у питању социјална инклузија дјеце с интелектуалном ометеношћу. Резултати досадашњих студија наглашавају потребу даљих истраживања како би се утврдило која дјеца и под којим условима могу имати користи од инклузије (Бројчин и Глумбић, 2007: 610). У овом раду покушаћемо да утврдимо у којој мјери дијете с блажим обликом интелектуалне ометености може да учествује у усмјереним ликовним активностима уз подршку типичних вршњака. Пошли смо од сопственог искуства да ликовне активности као вишедимензионални конструкт код већине дјеце изазива пажњу.

<sup>1</sup>Весна Мајсторовић, Предшколска установа „Драгољуб Удицки“ у Кикинди – струковни васпитач дјеце предшколског узраста

<sup>2</sup>Др Загорка Марков, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди

Од васпитача и ликовних педагога зависи до које мјере ће подстаћи дјецу да се заинтересују за све или за бар један дио ликовне активности (уводни дио, главни дио и завршни дио). Аутори представљају широк дијапазон на које начине да подстакну дјецу на ангажман у ликовним активностима током усмјерених активности или на часовима. Један од могућности за подстицање ликовног потенцијала је ручна израда играчака на предшколском узрасту на примјеру Валдорф педагогије (Вечански, 2015). Васпитачи, учитељи и наставници ликовне културе имају потребу и жељу да се додатно стручно оспособљавају у овој области и имају мотивацију да се дјела визуелних умјетности учесталије користе у раду с дјецом (Павловић, 2016:16). Поред мотивисаних васпитача који се додатно едукују велику улогу у подстицању дјеце на ликовне активности имају и вршњаци. Вршњачка подршка наводи се као један од најважнијих чинилаца успјешности инклузивног образовања и васпитања (Којић и Марков, 2011). Вршњаци посебно могу да искажу подршку према дјетету с развојним сметњама у оквиру усмјерених ликовних активности у завршном дијелу (Којић и Марков, 2013). Вршњачком подршком се стварају нове парадигме чији творци су поред дјетета – аутор цртежа и вршњаци. У овом дијелу дјеца говоре, играју, глуме, имитирају, а у намјери да афирмишу своје имагинације. Ово свакако представља новину у методици. Дјечији цртежи губе на својој глобалној вриједности уколико се дјецу не омогући да их вербално интерпретирају. Интерпретирајући радове дјеца долазе до открића што су неким обликом или елементом хтјели да прикажу. Понекад су својим маштовитим причама и сами изненађени. Љепота и лакоћа израза, подстицање вршњака и одраслих, подстиче их и њихова прича везана за објашњење цртежа нема краја. Дјеца која нијесу била активна у главном дијелу усмјерене активности имају право да дискутују. Старији примјереним парадигмама дају разумно и логично објашњење због чега дијете није учествовало у претходном дијелу активности. Оваквим поступком код дјеце развија се толеранција, алтруизам, просоцијално понашање и сл. Свако има право на различитост (Којић и Марков, 2013:67). Вршњачка подршка не би требало да се користи само на настави и приликом реализације усмјерених активности, већ и у спортским и рекреативним садржајима, дружењима послѣ школе односно боравка у вртићу итд. Дјеца с аутизмом би на тај начин усвајала прикладне образце понашања, учећи од својих вршњака, а уједно би се укључивала и у свакодневне активности, побољшавајући квалитет живота кроз организоване слободне активности са својим вршњацима (Ђорђевић и Глумбић, 2015:49). С обзиром на чињеницу да квалитет вршњачке интеракције има значајан утицај на укупан развој јединке и сам успјех у школи, у раду се анализирају ефекти вршњачких односа и школског постигнућа и указује на значај учитеља у обезбјеђивању социјалне прихваћености и подршке свој дјецу у разреду, што императивно намеће закључак да тај захтјев прераста, можда, у један од најзначајнијих принципа инклузивног образовања (Ђорђевић, 2013: 157). Савремени методички приступ по Моделу професорке Којић (Којић и Марков, 2013) наглашава да су сва предшколска дјеца ликовно креативна, али да их је потребно подстицати вербалним асоцијацијама (необичне синтаксе у којима се описују ликовни елементи: линија, облик, боја и



др.) на задату тему. Овај Модел је у уводном дијелу ликовне активности мотивационо-подстицајни, а у главном дијелу се код дјеце поред осталог подстиче толеранција у односу на вршњаке са сметњама у развоју. У трећем завршном дијелу дјеца анализирају своје радове. У овом дјелу је вербални исказ дјетета најважнији, јер дјетету се пружа могућност да објасни свој рад, а да при томе може да очекује од вршњака подршку, а такође и да подстиче вршњаке да се вербално изражавају. Овај дио је веома важан за дјецу са сметњама у развоју, јер их подстиче на комуникацију и ствара код њих осјећај припадности.

### **Вршњачка подршка дјечи са сметњама у развоју**

Игра и контакт с вршњацима су у раном детињству изузетно важни за дјецу и може се рећи посебно важни за дјецу ометену у развоју која имају знатно мање прилика за развијање ових односа од њихових неометених вршњака (Сретенев, 2008: 57). Дјеца која су популарна међу вршњацима могу утицати на самопоштовање и социјални статус мање популарне дјеце којима ће кроз двосмјерну комуникацију давати подршку у различитим приликама. Ово је важно за подстицање инклузивног и просоцијалног статуса гдје програм подршке вршњака користи предности вјештина популарних ученика у давању подршке вршњацима који имају низак друштвени статус. Разумијевање других, разговор, слушање и др. побољшава социјалну климу у учионици и ствара услове за кооперативне активности у позитивном радном окружењу (MacConville & Rae, 2006). Питање како се развијају нове социјалне компетенције једно је од важних питања социјалног развоја. Природна је потреба дјетета за социјалним контактима, пажњом и самопотврђивањем у свом социјалном окружењу што може остварити позитивним друштвеним конвенцијама и обрасцима понашања (Petermann & Petermann, 2010:81). Социјалне вјештине се посматрају као сет компетенција које омогућавају дјечи или адолесцентима да успоставе и одрже социјалне интеракције с другима, буду прихваћени од вршњака и да се успјешно и адаптивно носе са ширим социјалним окружењем (Бројчин, Банковић и Јапунца-Милисављевић, 2011:419). Вршњаци временом имају све већу улогу у дјететовом животу, у формирању ставова, идентитета, доношењу одлука, успостављању и одржавању интерперсоналних односа. С обзиром на распрострањеност вршњачког утицаја, овај рад се бави управо утицајем вршњачких односа и вршњачког учења на академско постигнуће. Позитивни вршњачки односи, као што су вршњачка прихваћеност и пријатељске дијаде, представљају развојни задатак, који уколико се не испуни може довести до проблема у менталном здрављу, развоја депресивности, агресивности и проблема у школи попут слабијег академског успјеха и одустајања од школе. Испуњењем овог развојног задатка, дијете стиче социјалне и когнитивне компетенције, позитивну слику о себи и осјећај припадности, који утичу на његово академско постигнуће и учешће у школским активностима. Поред вршњачких односа, вршњаци утичу на академско постигнуће путем вршњачког учења, као што је кооперативно учење. Кооперативно учење омогућава ученицима да експериментишу с различитим идејама и темама, сагледају проблем из различитих углова, развију своје когни-

тивне способности у интеракцији са вршњацима, што доприноси академском постигнућу. Позитивни вршњачки односи представљају предиктор и корелат позитивног академског постигнућа и каснијег како пословног, тако и психолошког успјеха у животу (Трбојевић, 2013: 479). Разматрања природе и улоге вршњачких односа у развоју дјетета показују да вршњачка интеракција представља значајан фактор у развоју социјалних и когнитивних компетенција. Вршњачки односи имају утицај не само на текући већ и на каснији академски, бихејвиорални и емоционални развој. Прихваћени ученици су често академски успјешнији, док је статус одбачености повезан с академским тешкоћама и слабијим школским успјехом. Вршњачка одбаченост релативно је стабилна карактеристика на основу које се могу предвидјети тешкоће у наредним годинама, као што су понављање разреда, превремено напуштање школе, неоправдано изостајање, проблеми прилагођавања итд. Сматра се да је однос школског постигнућа и статуса у вршњачкој групи посредован социјалним понашањем ученика у школи. Квалитет вршњачких односа и школско постигнуће утичу једно на друго, тј. вршњачка прихваћеност служи као социјални ресурс који олакшава академско постигнуће, али и школски успјех утиче на прихваћеност ученика. Да би се помогло ученицима који имају тешкоће у социјалним односима, осмишљени су различити интервентни програми с циљем да допринесу побољшању интерперсоналне ефикасности. С обзиром на међузависност социјалног понашања, вршњачког статуса и школског постигнућа, логично је очекивати да ће позитивне промјене у понашању, које често доводе до промјене статуса одбачености, дјеловати, директно или индиректно, и на школско постигнуће (Спасеновић, 2003:267). Током одрастања вршњаци заузимају све значајније мјесто у животу дјетета. Промјене које се дешавају у дјетињству и адолесценцији обиљежене су значајним утицајем вршњака (Шубаровска, 2012: 27, према, Berndt, 1979). Посебно су значајне ситуације у којима вршњаци траже помоћ од дјетета с посебним потребама јер то наглашава његову важност и допринос заједници. Током кооперативног учења, дјеца су у прилици да развијају и вјежбају социјалне вјештине као што су: преузимање вођства, доношење одлука, комуникација и способност рјешавања конфликтних ситуација (Вујачић, 2006:202). Налази једног истраживања између осталог указују да на позитивне односе међу ученицима важну улогу има наставник и његов методички приступ (Јеремић, Шимоњи-Чернак, Марков и Пантић, 2015). Налази многих истраживања указују на значајну улогу вршњака у подстицању социјалне комуникације и интеракције код дјеце ометене у развоју на предшколском узрасту (Сретенов, 2008:27). Подаци о социјалним односима ометене дјеце укључене у групе неометених вршњака указују да ово укључивање само по себи не мора да води успјешној социјалној интеграцији ометене дјеце, да је за њено остваривање потребна систематска помоћ одраслих, заснована на познавању и уважавању специфичности социјалног понашања ометене дјеце, као и подесних начина помагања (Гашић Павишић, 2002:452). Ми бисмо додали да они који се баве образовањем и васпитањем дјеце треба да имају социјалне компетенције како би каналисали социјалну интеракцију у позитивном смјеру.

### **Интелектуална ометеност**

Особе са интелектуалном ометеношћу су превалентно изложене утицају предрасуда и стигматизацији, што знатно утиче на нижи ниво самопоштовања код ове популације (Каљача и Дучић, 2011:93). Ниво остварене социјалне компетенције представља значајан предиктор школског успеха код ученика с интелектуалном ометеношћу (Дучић и Каљача, 2015: 285). У другој половини 20. вијека концепт адаптивног понашања постаје саставни дио готово свих дефиниција интелектуалне ометености. Процјена овог аспекта понашања временом је постала ефикасно средство за структурирање садржаја обуке и програма едукације за особе с интелектуалном ометеношћу (Банковић, Јапунца-Милисављевић, и Бројчин 2011: 301). Један од узрока нижег нивоа социјалне партиципације особа са ИО у домену слободних активности, у поређењу с особама типичног развоја, јесу недовољно развијене социјалне вјештине усљед чега је шанса за успостављање и одржавање социјалних интеракција смањена (Каљача, Цвијетић и Дучић, 2015, према Dattilo & Schleien, 1994).

Налази једне студије указују да негативни ставови (сажаљење, непријатност, страх, ниска очекивања итд) према особама са ометеношћу још увек егзистирају и лимитирају их у свим аспектима друштвеног живота. Због тога треба покренути механизме за модификовање ставова, стигме и дискриминације који би били у функцији промоције једнакости и социјалне партиципације (Радић, Шестић, Милановић, Доброта и Радовановић. 2012: 561).

### **Циљ истраживања**

Циљ овог истраживања био је да се утврди да ли постоји статистички значајна разлика у подршци дјетету с развојним сметњама у групи типичних вршњака током реализације усмјерених ликовних активности у односу на пол и узраст испитаника.

### **Хипотезе истраживања**

С обзиром на постављени циљ истраживања постављена је основна хипотеза:

не постоји значајна статистичка разлика у подршци дјетету с развојним сметњама у групи типичних вршњака током реализације усмјерених ликовних активности у односу на пол и узраст испитаника.

## МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

### Узорак

Узорком је обухваћено 69-оро деце типичног развоја и 1 дете које је заостајало у интелектуалном развоју који су током 2014/15 и 2015/16. г. редовно похађали вртић „Наша радост“ у Кикинди. Укупан проценат испитаника женског пола је 52.20% (N=36), а укупан проценат испитаника мушког пола је 47.80% (N=33). Хронолошки узраст испитаника је у време истраживања био од 5 до 7 година.

Подаци о полу и узрасту испитаника преузети су из педагошке документације испитаника коју је на основу Правилника о стандардима квалитета рада установе („Службени гласник РС“, бр. 68/15) водила васпитачица с родитељима, односно старатељима дјете, а према истом Правилнику у документовању учествују и дјеча (дио Дјечји развој и напредовање „Дете је укључено у процес документовања у процес сопственог развоја“).

Табела број 1. Пол испитаника

пол	фреквенције	процент
мушки	33	47.80
женски	36	52.20
укупно	69	100.00

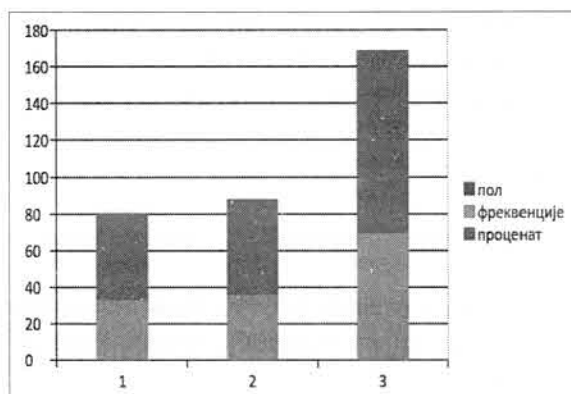


График број 1. Структура узорка према полу

Табела број 2. Пол испитаника

узраст	5 година	6 година	7 године	укупно
дјечаци	12	10	10	32
дјевојчице	11	12	14	37
укупно	23	22	24	69



Није утврђена статистички значајна разлика између група према узрасту ( $\chi^2=0.532$ ; 2 df,  $p=0.766$ ).

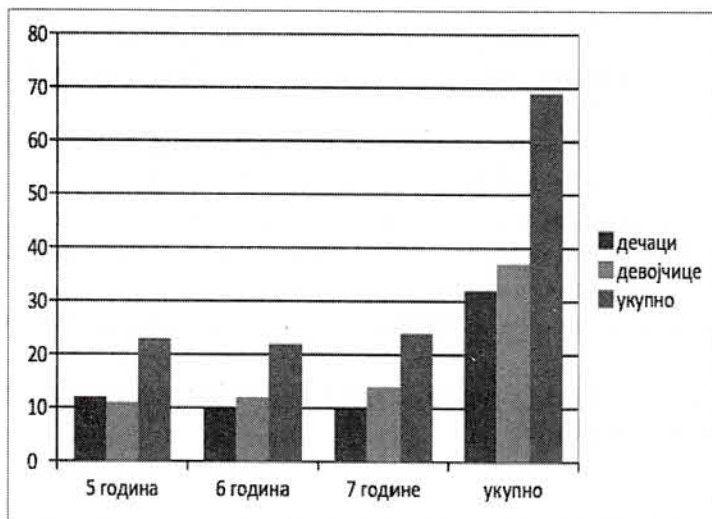


График број 2. Узраст испитаника

Није утврђена статистички значајна разлика између група према узрасту ( $\chi^2=0.532$ ; 2 df,  $p=0.766$ ).

#### Поступак прикупљања података

Подаци за ово истраживање прикупљени су на основу педагошке документације коју је водила васпитачица током 2014/15 и 2015/16. г. на начин предвиђен праћењем и документовањем развоја и напредовања предшколске дјеце. Дијете са сметњама у развоју је школске 2014/15.г. уписано у старију васпитно образовну групу, али је током ликовних активности прешао у млађу групу гдје је од краја септембра проводио све вријеме. Препорука психолога Установе након анализе прикупљених података о дјетету и посматрања понашања дјетета у млађој групи донио одлуку да је за дијете корисније да остане у млађој групи. Ентеријер вртића је тако уређен да су радне собе близу једна другој, да су врата свих соба отворена, те се флукуација дјеце вршила свакодневно. Васпитачи су често организовали заједничке активности, па су се социјалне интеракције значајно оствариле међу дјецом из различитих васпитно-образовних група. Дијете са сметњама у развоју присуствовало је ликовним активностима у свакој васпитно-образовној групи.

Васпитачице група су за сваког испитаника попуниле скале процјене којима се процјењује прихваћеност дјетета од стране типичних вршњака током усмјерених активности ликовног васпитања.

### Инструменти процјене

За процјену подршке коју су дјеца типичног развоја пружала дјетету са сметњама у развоју конструисана је тростепена скала процјене. Примјеном скале долазило се до података о степену учешћа типичне дјеце у подршци дјетету с развојним сметњама током усмјерених ликовних активности. Скала процјене обухвата 6 подручја:

- Подстицање дјетета са сметњама у развоју да започне ликовну активност;
- Прихватање да ради с вршњаком с развојним сметњама у пару;
- Прихватање да ради с вршњаком с развојним сметњама у малој групи;
- Подршка и подстицање вршњака с развојним сметњама да се ликовно изражава у главном дијелу усмјерене активности;
- Толерантност типичних вршњака на проливање боја, неадекватно коришћење радног материјала и сл.
- Подршка вршњака са сметњама у развоју да се у завршном дијелу ликовне активности изрази вербално/невербално.

### Обрада података

Приликом статистичке обраде података прикупљених кроз истраживање коришћени су дескриптивни статистички поступци: фреквенције, проценти и статистика закључивања, односно значајност разлика међу фреквенцијама. За утврђивање значајности односа између посматраних непараметријских варијабли коришћен је  $\chi^2$  тест према формули:

$$\chi^2 = \sum \left[ \frac{(f_o - f_d)^2}{f_d} \right]$$

$f_o$  – очекивана фреквенција

$f_d$  – добијена фреквенција

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА С ДИСКУСИЈОМ

### Вршњачка подршка дјечи са сметњама у развоју у односу на пол испитаника

Статистичка анализа показала је да не постоје значајне разлике између испитаника различитог узраста на тврдњу број 1. *Резултати Хи-квадрат теста* ( $\chi^2 = 0.104$ ,  $df=4$ ,  $p=0.949$ ) показују да пол испитаника не утиче на то да ли ће подстицати вршњака са сметњама у развоју да започне ликовне активности.

Статистичка анализа показала је да не постоје значајне разлике између испитаника различитог узраста на тврдњу број 2. *Прихватање да ради с вршњаком с развојним сметњама у пару*. Резултати Хи-квадрат теста ( $\chi^2 = 0.113$ ,  $df=4$ ,  $p=0.945$ ) показују да пол испитаника не утиче на прихватање рада у пару с вршњаком током ликовних активности.

Статистичка анализа показала је да не постоје значајне разлике између ис-

питаника различитог узраста на тврдњу број 3. *Прихватање да ради с вршњаком с развојним сметњама у малој групи.* Резултати Хи-квадрат теста ( $\chi^2=0.084$ ,  $df=4$ ,  $p=0.958$ ) показују да пол испитаника не утиче на прихватање испитаника да се ликовно изражавају у малим групама с дјететом са сметњама у развоју.

Статистичка анализа показала је да не постоје значајне разлике између испитаника различитог узраста на тврдњу број 4. *Подрица и подстицање вршњака с развојним сметњама да се ликовно изражава у главном дијелу усмјерене активности.* Резултати Хи-квадрат теста ( $\chi^2=0.367$ ,  $df=4$ ,  $p=0.832$ ) показују да пол испитаника не утиче на подршку типичне дјеце на вршњака са сметњама у развоју да се ликовно изражава.

Статистичка анализа показала је да не постоје значајне разлике између испитаника различитог узраста на тврдњу број 5. *Толерантност типичних вршњака на проливање боја, неадекватно коришћење радног материјала и сл.* Резултати Хи-квадрат теста ( $\chi^2=0.267$ ,  $df=4$ ,  $p=0.875$ ) показују да пол испитаника не утиче на толеранцију и подршку дјетету са сметњама у развоју током ликовних активности.

Статистичка анализа показала је да постоје значајне разлике између испитаника различитог узраста на тврдњу број 6. *Подржавање вршњака са сметњама у развоју да се у завршном дијелу ликовне активности изрази вербално/невербално.* Вриједност Хи-квадрат теста ( $\chi^2$  теста  $16.623 > 5.991$  али и од  $9.210$  са 2 степена слободе;  $p=0.000$ ). Запажено је да су дјевојчице у завршном дијелу много активније од дјечака и да пружају подршку свој дјечи, а посебно вршњаку са развојним сметњама.

Табела број 3. Основни дескриптивни параметри резултата према процјени васпитача – у односу на пол испитаника

	тврдње	1	2	3	4	5	6	$\Sigma$
ДЈЕЧ АЦИ	Да	10	17	15	16	14	6	78
	Понекад	14	10	10	10	10	8	62
	Не	9	6	8	7	9	19	58
Фреквенције		33	33	33	33	33	33	198
ДЈЕВ ОЈЧИ ЦЕ	да	12	20	16	20	17	21	106
	понекад	14	10	12	9	11	10	66
	Не	10	6	8	7	8	5	44
Фреквенције		36	36	36	36	36	36	216

Табела број 4. Вриједности  $\chi^2$  теста за сваку тврдњу

	$\chi^2$ тест	df	P
1. тврдња	.104	2	0.949
2. тврдња	.113	2	0.945
3. тврдња	.084	2	0.958
4. тврдња	.367	2	0.832
5. тврдња	.267	2	0.875
6. тврдња	16.623	2	0.000

**Вршњачка подршка у односу на узраст испитаника**

У табели број 5. приказали смо структуру узорка према узрасту дјече. У табели број 5.

дат је приказ вршњачке подршке према дјетету са сметњама у развоју у односу на узраст испитаника на ликовним активностима.

Табела број 5. Основни дескриптивни параметри резултата према процјени васпитача –вршњачка прихваћеност дјетета у односу на узраст испитаника

испитаници	тврдње	1	2	3	4	5	6	$\Sigma$
5 година	да	10	8	11	10	10	7	66
	понекад	6	9	5	6	6	6	38
	Не	7	6	7	7	7	10	34
Фреквенције		23	23	23	23	23	23	138
6 година	да	8	9	10	8	8	7	50
	понекад	8	6	7	9	6	8	44
	не	6	7	5	5	8	7	38



фреквенције		22	22	22	22	22	22	132
7 година	да	10	9	9	10	8	7	53
	понекад	9	9	10	7	8	10	53
	не	5	6	5	7	8	7	38
фреквенције укупно		24	24	24	24	24	24	144
$\Sigma$		69	69	69	69	69	69	

Табела број 6. Вриједности  $\chi^2$  теста за сваку тврдњу у односу на узраст испитаника

	$\chi^2$ тест	df	p
1. тврдња	1.131	4	.889
2. тврдња	0.865	4	.929
3. тврдња	2.267	4	.686
4. тврдња	1.289	4	.863
5. тврдња	0.700	4	.951
6. тврдња	1.643	4	.860

Статистичка анализа показала је да не постоје значајне разлике између испитаника различитог узраста на тврдњу број 1. *Подстицање дјетета са сметњама у развоју да започне ликовну активност. Резултати Хи-квадрат теста* ( $\chi^2 = 1.131$ ,  $df=4$ ,  $p=0.889$ ) показују да узраст испитаника не утиче на то да ли ће подстицати вршњака са сметњама у развоју да започне ликовне активности.

Статистичка анализа показала је да не постоје значајне разлике између испитаника различитог узраста на тврдњу број 2. *Прихватање да ради са вршњаком са развојним сметњама у пару. Резултати Хи-квадрат теста* ( $\chi^2 = 0.865$ ,  $df=4$ ,  $p=0.929$ ) показују да узраст испитаника не утиче на то да ли ће прихватити да ради у пару са вршњаком са сметњама у развоју.

Статистичка анализа показала је да не постоје значајне разлике између испитаника различитог узраста на тврдњу број 3. *Прихватање да ради с вршњаком с развојним сметњама у малој групи.*

Резултати Хи-квадрат теста ( $\chi^2= 2.267$ ,  $df=4$ ,  $p=0.686$ ) показују да узраст испитаника не утиче на прихватање рада с вршњаком са сметњама у раду које се организују у малим групама.

Статистичка анализа показала је да не постоје значајне разлике између испитаника различитог узраста на тврдњу број 4. *Подршка и подстицање вршњака с развојном сметњом да се ликовно изражава у главном дијелу усмерене активности.* Резултати Хи-квадрат теста ( $\chi^2= 1.289$ ,  $df=4$ ,  $p=0.863$ ) показују да узраст испитаника не утиче на подстицање дјетета са сметњама у развоју да у главном дијелу ликовне активности црта.

Статистичка анализа показала је да не постоје значајне разлике између испитаника различитог узраста на тврдњу број 5. *Толерантност типичних вршњака на проливање боја, неадекватно коришћење радног материјала и сл.* Резултати Хи-квадрат теста ( $\chi^2= 0.700$ ,  $df=4$ ,  $p=0.951$ ) показују да узраст испитаника не утиче на толерантност дјеча у односу на вршњака са сметњама у развоју приликом ликовних активности.

Статистичка анализа показала је да не постоје значајне разлике између испитаника различитог узраста на тврдњу број 6. *Подржавање вршњака са сметњама у развоју да се у завршном дијелу ликовне активности изрази вербално/невербално.* Резултати Хи-квадрат теста ( $\chi^2=1.643$ ,  $df=4$ ,  $p=0.951$ ) показују да узраст испитаника не утиче на подршку и толеранцију коју дјеча испољавају у завршном дијелу активности.

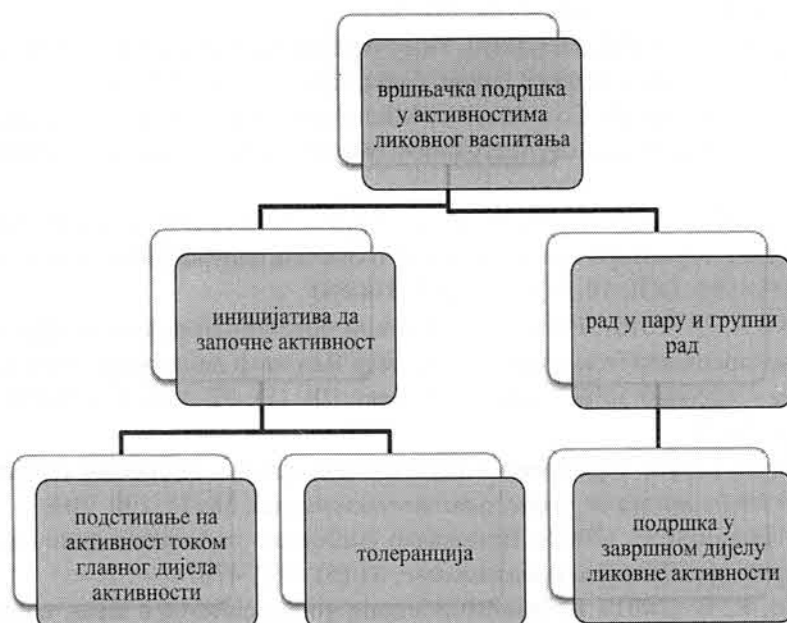
### **Закључак**

На основу извршеног истраживања закључујемо да не постоји значајна разлика у подршци коју дјеча типичног развоја пружају вршњаку с развојним сметњама у односу на пол и узраст. Већина дјеча спремна је да пружи помоћ вршњаку у свим активностима.

Статистичка анализа је показала да постоје значајне разлике само на тврдњи број 6. када је у питању пол испитаника. *Подржавање вршњака са сметњама у развоју да се у завршном дијелу ликовне активности изрази вербално/невербално.* Вриједност Хи-квадрат теста ( $\chi= 16.623$ ,  $df=2$ ,  $p=0.000$ ) показала је да дјевојчице у односу на дјечаке пружају већу подршку вршњаку са сметњама у развоју. Током завршног дијела у којем дјеча анализирају своје цртеже самостално или уз подршку дјеча или васпитача, дјевојчице показују толерантност и намјеру да подрже сву дјечу која се теже вербално изражавају.

Цртањем се на ликовним активностима, како показују многе студије, подстиче и развија креативност, фина моторика, дивергентно и конвергентно мишљење, пажња, памћење, осјећај за просторне релације и др. Ово истраживање показује да усмјерене ликовне активности доприносе вршњачкој подршци дјетету с развојним сметњама у завршном дијелу ликовне активности, па у том правцу треба усмјеравати планирање и програмирање методике ликовног васпитања. Такође, треба спроводити истраживања на већем узорку којима би се утврдило у којој мјери усмјерене активности утичу на подстицање толеранције и алтруизма према прихватању различитости.

Схема број 1. Подршка вршњаку с развојним сметњама у редовној васпитно-образовној групи током усмјерених ликовних активности



Увидом у схему број 1. констатујемо да усмјерене ликовне активности према својој специфичној структури пружају широк спектар могућности у којима предшколска дјеца могу да пружају подршку једни другима и у том правцу да развијају социјалне компетенције. Дјеца су на ликовним активностима ангажована и остварују различите видове комуникације у уводном, главном и завршном дијелу активности, па претпостављамо да управо то подстиче дјецу да остварују социјалну интеракцију у којој се толеранција и подршка вршњацима истичу као значајнији фактори.

## Литература

- Банковић С., Јапунца-Милисављевић, М., и Бројчин Б. (2011). Концептуалне адаптивне вештине код деце са интелектуалном ометеношћу. *Специјална едукација и рехабилитација*, 10 (2), 301–317.
- Бројчин, Б., и Глумбић, Н. (2007). Укључивање деце са интелектуалном ометеношћу у редовне васпитне групе. *Педагогија*, 62(4), 610–619.
- Бројчин, Б., Банковић, С. и Јапунца-Милисављевић (2011). Социјалне вештине деце и младих са интелектуалном ометеношћу. *Настава и васпитање*, 60 (3), 419–429.
- Бројчин, Б., Павловић, А., Мاستило, Б. и Глумбић, Н. (2015). Ставови будућих специјалних едукатора према особама с ометеношћу. *Настава и васпитање*, 64(3), 489–505. DOI: 10.5937/nasvas1503489B
- Вечански В. Д. (2015). Развојни и ликовни потенцијал ручно израђених играчака на предшколском узрасту – пример Валдорф педагогије. *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 28, (1), 92–104. doi:10.5937/inovacije1501092V
- Вујачић, М. (2006). Проблеми и перспективе деце са посебним потребама. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 38 (1), 190–204.
- Гашић-Павишић, С. (2002). Вршњачко социјално понашање деце са сметњама у развоју. *Настава и васпитање*, 51 (5), 452–470.
- Diamond, K. E. (2001). Relationship among young children s ideas, emotional understanding and social contact with classmates with disabilities; Purdue University U.S.
- Дучић, Б. и Каљача, С. (2015). Однос нивоа усвојености социјалних вештина и школског успеха код ученика са лаком и умереном интелектуалном ометеношћу. *Специјална едукација и рехабилитација*, 14 (3), 285–302.
- Ђорђевић, С. (2013). Социјална прихваћеност и подршка као принцип инклузивног образовања. *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, (4), 157–168.
- Ђорђевић, М., Глумбић, Н. (2015). Примена вршњачких стратегија у раду са децом са поремећајем аутистичког спектра у инклузивном школском контексту. *Београдска дефектолошка школа*, 21(1), 39–52.
- Jeremić, V., Šimonji-Černak, R., Markov, Z., Pantić, J. (2015). The Effects of Applying the Vocal Performance Teaching Method on the Social-Emotional Competencies (SEC) of Children in Early Education. *Croatian Journal of Education : Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(Sp.Ed.3). doi:10.15516/cje.v17i0.1125
- Каљача, С. и Дучић, Б. (2011). Социјална дистанца према особама са интелектуалном ометеношћу. *Специјална едукација и рехабилитација*, 10 (1), 93–105.
- Каљача, С., Цвијетић, М. и Дучић, Б. (2014). Партиципација особа са интелектуалном ометеношћу у рекреативним и социјалним активностима. *Специјална едукација и рехабилитација*, 13 (2), 173–194.



- Којић, М. и Марков, З. (2011). Прагматична рефлексивна идејног дискурса позиционираног у инклузивном процесу. *Педагошка стварност*, 57 (5–6), 566–574.
- Којић, М. и Марков, З. (2013). Подстицање ликовне креативности код предшколске деце савременим методичким приступом. *Настава и васпитање*, 62 (1), 52–69.
- MacConville, R. & Rae, T. (2006). *Teaching Peer Support for Caring and Co-operation : Talk Time, a Six-Step Method for 9-12 Year Olds*. London : SAGE Publications Ltd.
- Павловић М. (2016) Улога ликовног дела у васпитању и образовању деце предшколског и основношколског узраста. *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*. 29 (1), 16–28. doi:10.5937/inovacije1601016P
- Petermann, F. i Petermann, U. (2010), *Trening sa agresivnom djecom*. Jastrebarsko, Naklada Slap.
- Правилник о стандардима рада установе „Сл.гласник РС 68/12, од 26.јула 2012.г.
- Радић Шестић, М., Милановић Доброта и Радовановић, В. (2012). Оснос друштва према особма са ометеношћу. *Социолошки преглед*, 66 (4), 561–582.
- Спасеновић, В. З. (2003). Вршњачка прихваћеност/одбаченост и школско постигнуће. *Зборник Института за педагошка истраживања*, (35), 267–288.
- Спасеновић, В. (2009).Квалитет социјалних односа и школско постигнуће ученика различитог узраста. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 41 (2), 331–348.
- Сретенов, Д. (2008). *Креирање инклузивног вртића – деца ометена у развоју у редовној предшколској установи*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Трбојевић, Ј. (2013). Вршњачки односи и вршњачко учење као корелати академског постигнућа. *Настава и васпитање*, 62 (2), 479–493.
- Шубаровска, О. (2012). Корелати социјалног понашања детета у школској средини. *Примењена психологија*, 1/2012, 25–41.

## **PEER SUPPORT FOR CHILDREN WITH INTELECTUAL DISABILITY IN KINDERGARTEN FINE ARTS ACTIVITIES**

### **Abstract:**

Many studies prove that success of inclusive education depends on the support that typical children offer to peers with disabilities. It was noticed that in kindergartens children show different level of tolerance, support and assistance, communication to peers, etc. The aim of this research was to find out whether there were statistically significant differences in the support of typical children to peers with disabilities during the delivery of the lesson focused on fine arts activities, and also whether there were statistically significant differences in regard to sex and age of respondents. Sample consisted of 69 children of pre-school age (33 boys and 36 girls).

**Keywords:** inclusive education, preschool children, support.

Marija SAKAČ<sup>1</sup>  
Vlasta SUČEVIĆ<sup>2</sup>

## RELACIJE SOCIODEMOGRAFSKIH KARAKTERISTIKA I DIMENZ- IJA PORODIČNOG ŽIVOTA KOD STUDENATA PEDAGOŠKOG FAKULTETA

### Rezime:

Osnovni cilj ovog istraživanja predstavljalo je ispitivanje relacije između dimenzija porodičnog života i relevantnih sociodemografskih činilaca kod studenata Pedagoškog fakulteta. Od sociodemografskih karakteristika provjeravano je djelovanje sljedećih varijabli: pol, mjesto stanovanja, nacionalna pripadnost, smjer studija, broj članova u porodici i redosljed rođenja djeteta. Uzorak je činilo 126 studenata sva četiri smjera Pedagoškog fakulteta, a od instrumenata je primijenjen upitnik za registrovanje sociodemografskih obilježja ispitanika i skala dimenzija porodičnog života, kreirana u svrhu ovog istraživanja. Dobijeni rezultati potvrdili su postojanje statistički značajne veze među ispitivanim aspektima porodičnog života i sociodemografskim obilježjima ispitanika: pol i broj članova porodice. Tako je dobijeno da su subjekti ženskog pola imali više skorove na dimenzijama Patrijarhalni odnosi u porodici, Konzervativnost, Međusobna nezavisnost roditelja i Ograničavajući stil roditeljstva, kao i niže skorove na dimenziji Ravnopravan odnos među roditeljima. Takođe, utvrđeno je da je dimenzija Ravnopravan odnos među roditeljima negativno povezana s brojem članova u porodici, kao i da je dimenzija Međusobna nezavisnost roditelja pozitivno povezana s brojem članova u porodici. Rezultati imaju značajne implikacije na polju rasvjetljavanja dinamike porodičnih dimenzija i činilaca povezanih s njima.

**Cljučne riječi:** porodica, dimenzije porodičnog života, sociodemografski činilaci, studenti.

### Uvodna razmatranja

U kontekstu vrijednosti, Inglehart (Inglehart, 2008) uočava dvije glavne dimenzije kad su u pitanju varijacije u poređenju kultura: tradicionalne vrijednosti nasuprot sekularno-racionalnim i egzistencijalne naspram ličnih vrijednosti. Krećući se ka vrhu, na kulturnoj mapi, vrijednosni sistem se mijenja od tradicionalnih vrijednosti ka sekularno-racionalnim vrijednostima. Horizontalni presjek kulturne mape ukazuje da se egzistencijalne vrijednosti postupno mijenjaju u vrijednosti koje ličnost sama izražava. Prema Inglehartu, tradicionalne vrijednosti naglašavaju važnost religije, veze između roditelja i djece i tradicionalnih porodičnih vrijednosti. U skladu s tim, ljudi koji prihvataju ove vrijednosti protiv su abortusa, razvoda,

<sup>1</sup>Marija Sakač i Vlasta Sučević, Pedagoški fakultet Sombor, Univerzitet u Novom Sadu

eutanazije i samoubistva. Društva, koja odlikuju ove vrijednosti posjeduju visok stepen nacionalnog ponosa i nacionalističkih gledišta.

Sekularno-racionalističke vrijednosti suprotnih su tendencija. S druge strane, egzistencijalne vrijednosti akcentiraju stavljaju na ekonomsku i ličnu sigurnost, dok lične vrijednosti daju prioritet zaštiti prirode i okoline i sve većoj toleranciji i LGBT populaciji. Glavni uzrok promjena od tradicionalnih ka sekularno-racionalnim vrijednostima leži u industrijalizaciji. Povećavajući obim znanja, mijenja se smjer kulturnih promjena. Stoga, implikacije vezane za tranziciju jednog društva generišu i promjene od egzistencijalnih ka ličnim. U hijerarhiji valorizacije društvenih uloga, dom i porodica, pored prijateljstva, dostojanstva, poštovanja, obrazovanja, prihvatanja, osjećanja pripadnosti i razvijanja sposobnosti, imaju prioritet (Osburn, 1998).

Tradicionalni porodični odnosi mogu da se sagledaju s više aspekata. Najvažniji od njih pripadaju funkcionalnoj sferi roditeljstva, drugi se nalaze u kontekstu braka, zatim slijede oni koji pripadaju radnoj sferi i podjeli poslova, kao i u relacijama mlađih i starijih i prezentovanja porodice. U tradicionalnom porodičnom funkcionisanju dominira tradicionalan obrazac roditeljstva, koga obilježava dihotomna podjela uloga. Prema toj podjeli majka je prvenstveno zadužena za brigu oko odgajanja djece, kao i za održavanje ravnoteže u okviru porodičnih odnosa. S druge strane, uloga oca svodi se na obezbjeđivanje materijalne egzistencije porodice. Otac se, po pravilu, u jaču interakciju s djetetom uključuje poslije druge godine djetetovog života, što ima za posljedicu formiranje obrasca „odsutnog oca“ (Milić, 2007). Na taj način, otac s djetetom uspostavlja manje izrazit afektivan odnos. Međutim, vaspitna djelatnost oca najčešće dolazi do izražaja u disciplinovanju djeteta. U situacijama kad majka ne uspijeva da se izbori u vaspitanju djeteta, otac učestvuje kao krajnji arbitar. S druge strane, problematična komunikacija s ocem je značajno više prisutna u nepotpunoj porodici, nego u drugim oblicima porodičnog funkcionisanja -potpunoj i proširenoj (Matejević i Todorović, 2012).

Pozicije ženskog roditeljstva determinisane su ulogom žene u tradicionalnom društvu i tradicionalnoj porodici. S obzirom na to da žena u odnosu na muža i muškarca zauzima sekundarne pozicije, jasno je da je ona u podređenom položaju u odnosu na njega, po brojnim aspektima, ali ona istovremeno ima nepromenljivu i univerzalnu vrijednost u tradicionalnoj paradigmi materinstva. Materinstvo je za ženu primarno i stoga je ono njena najuticajnija interesna sfera. Ova uloga počiva na biološko-fiziološkoj i psihološkoj osnovi i ispoljava se u beskrajnoj i bezuslovnoj ljubavi, toplini, podršci i razumijevanju.

Tradicionalna paradigma roditeljstva, prvenstveno podrazumijeva učešće majke u svim porodičnim aktivnostima. Ona je centar oko koga se okupljaju svi članovi porodice, ona je takođe, sinonim za ljubav, podršku, sigurnost i ljepotu. Majka, dominira u emocionalnoj sferi djeteta, ali i cjelokupne porodice, stoga je njena uloga prvenstveno ekspresivna. Porodična harmonija i uravnotežene emocionalne interakcije između članova porodice, prvenstveno su u kompetenciji majke. Od majke se u okviru tradicionalnog koncepta materinstva očekuje visok nivo adaptabilnosti, tolerancije i submisivnosti u odnosu na rigidno ponašanje oca i ispunjavanje njegovih zahtjeva i očekivanja.



Majka je, veoma često, na liniji odnosa oca i djece i u ulozi „tupfera“ koji treba da umanjí posljedice rigidnih stavova oca u interakciji s djecom.

Aspekti tradicionalnog porodičnog funkcionisanja jasno definišu i odnose starijih i mladih. U tom kontekstu, odnos starijih i mladih je jednostavna refleksija odnosa nadređenog i podređenog. Dijete bi prvenstveno trebalo da bude poslušno i da uvažava starije (Trebješanin, 1991). Međutim, Stajenberg i Silk (Steinberg & Silk, 2002) smatraju da se porodica nalazi pod uticajem različitih međusobno povezanih događaja:

- razvojne promjene povezane sa prelazom djeteta iz djetinjstva u adolescenciju;
- razvojne promjene povezane sa prelazom djeteta iz djetinjstva u adolescenciju;
- promjene u društvenom kontekstu djeteta i
- razvojne promjene povezane s iskustvom srednjeg doba roditelja. Ovi događaji imaju različite implikacije na porodično funkcionisanje.

Posmatrajući porodičnu strukturu u modernoj porodici, može se reći da je prisutna tendencija izjednačavanja uloga i položaja polova i generacija (Luković, 2004). Individualnost i sloboda u ponašanju oba pola, kao i uvažavanje osobenosti jednog i drugog pola, podjela obaveza i aktivnosti u vaspitanju djece u modernim porodičnim uslovima usaglašeni su i nijesu opterećeni stereotipima iz prošlosti.

Podjela uloga i autoriteta u modernoj porodici vrši se prema afinitetima i konsenzusu članova porodice. Insistira se na razvoju djetetovih sposobnosti i njegovoj pripremi za život u dinamičkom društvu (Milić, 2001). Ove individualne specifičnosti prisutne su i u odnosu s djecom. Vaspitna djelatnost roditelja usmjerena je psihofizičkim osobenostima djeteta, njegovim razvojnim mogućnostima i potencijalima, uz uvažavanje i primjenu savjeta stručnjaka i njihovih kompetencija.

Roditeljska ličnost ima veliku ulogu u definisanju i funkcionisanju roditeljstva (Vondra, Sysko & Belsky, 2005; prema Oliver i sar. 2009). Pored toga, ona je povezana i s kvalitetom roditeljskog podsistema (Belsky & Barends, 2002; prema Oliver et al., 2009). Isto tako, ona se manifestuje i u roditeljskim stilovima i postupcima (Darling & Steinberg, 1993).

Članovi moderne porodice nastoje da održe porodičnu kohezivnost, da daju podršku ostalima u individualnom i društvenom napredovanju i da njeguju porodični ugled. Modernizacija i globalizacija doprinose morfološkim promjenama porodice koje se kreću ka porodici nuklearnog tipa i porodici s jednim roditeljem. S druge strane, stoji argumentacija da putevi koji vode promjeni porodice nijesu uslovljeni samo ekonomskim razvojem, već i dugogodišnjim kulturnim tradicijama i kulturnim uticajima (Georgas, 2003; Rohner, 2010).

Veliki broj istraživačkih nalaza o uticaju šireg kulturnog konteksta na strukturu, dinamiku, funkcije i implikacije porodičnog života ukazuje da su oni veoma različiti. Potvrđene su razlike u roditeljskim stavovima, ciljevima i vrijednostima (Otsuka, 2006; Wigfield et al., 2006); roditeljskom ponašanju i vaspitnim stilovima (Dornbush et al., 1987; Kim & Rohner, 2002; Payne, 2003; Zervides & Knowles, 2007), odnosima u porodici i zadovoljstvu različitim aspektima tih odnosa (Čubela-Adorić, 2004), materijalnim efektima (Linver et al., 2002; Čudina-Obradović i Obradović, 2006) i školskom

postignuću (Šimić Šašić; Klarin i Proroković, 2011).

Oblikovanje roditeljske uloge, posebno uloge oca ogleda se u različitim specifičnostima i nalazi se pod različitim uticajima. Npr. odrastanje bez oca služi kao negativan model (Doherty, Konnesky & Ericson, 1998) i povećava vjerovatnoću ranijeg roditeljstva (Pears et al., 2005), kao i da se ogleda u kontinuiranoj podršci porodici (Forsbe & Jarvis, 2007). Međutim, uloga kako oca tako i majke i dalje je dominantno tradicionalna u smislu uključenosti oca u brigu o djetetu i generalnu podjelu poslova u kući (Mihic, 2012). Međutim, aktuelni porodični problemi se nameću u vidu promjena i nametanja zahtjeva za uspostavljanjem egalitarnijih odnosa u kojima se preporučuje veća uključenost oca u život i odnose u porodici, kao i veća individuacija majki (Mihic i Petrović, 2009).

### Metod istraživanja

Osnovni cilj istraživanja predstavljalo je ispitivanje odnosa između dimenzija porodičnog života i relevantnih sociodemografskih činilaca kod studenata Pedagoškog fakulteta.

Od sociodemografskih karakteristika ispitano je djelovanje sljedećih varijabli: pol, mjesto stanovanja, nacionalna pripadnost, smjer studija, broj članova u porodici i redosljed rođenja djeteta.

Uzorak je činilo 126 studenata sva četiri smjera Pedagoškog fakulteta: učitelj, vaspitač, bibliotekar i dizajner medija u obrazovanju.

*Tabela br. 1 – Karakteristike uzorka.*

		Frekvencija	Procentualni udio %
Pol	Ženski	110	87.3%
	Muški	16	12.7%
mesto	Grad	82	65.1%
	Selo	44	34.9%
Nacija	Srpska nacionalnost	102	81.0%
	Druga nacionalnost	18	14.3%
	ne želi da se izjasni	6	4.8%
Broj članova porodice	1	1	0.8%
	2	3	2.4%
	3	22	17.5%
	4	61	48.4%
	5	31	24.6%
	6	5	4.0%
	7	2	1.6%
	9	1	0.8%
Redosljed rođenja djeteta	1	76	60.3%
	2	43	34.1%
	3	4	3.2%
	4	3	2.4%
Smjer	učitelj	59	46.8%
	vaspitač	41	32.5%
	bibliotekar	6	4.8%
	Dizajner medija u obrazovanju	20	15.9%

Od instrumenata je primijenjen upitnik za registrovanje ispitivanih sociodemografskih obilježja ispitanika i Skala dimenzija porodičnog života, kreirana u svrhu ovog istraživanja (prilog br. 1).

Faktorska validacija Skale dimeznija porodičnog života pokazala je da instrument mjeri šest dimenzija porodičnog života, koje su označene kao: *Podržavajući stil roditeljstva*, *Ravnopravan (funkcionalan) odnos među roditeljima*, *Međusobna nezavisnost roditelja*, *Ograničavajući stil roditeljstva*, *Patrijarhalni odnosi u porodici* i *Konzervativnost*. Iz samih naziva dimenzija se uočava i suštinski sadržaj faktora, koje registruju pojedine subskale.

Međusobne korelacije izolovanih faktora nijesu visoke. Pouzdanost subskala je zadovoljavajuća i kreće se u rasponu između 0,63 i 0,82.

## Rezultati istraživanja

### Rodne razlike

Diskriminativna analiza sprovedena radi utvrđivanja strukture rodni razlika je pokazala da postoje značajne rodne razlike ( $\Lambda_w = .857$ ,  $\chi^2 = 18.733$ ,  $p = 0,005$ ). Ispitanice su u odnosu na ispitanike imale veće faktorske skorove na dimenzijama *Patrijarhalni odnosi* u porodici i *Konzervativnost*, a manje na ocjeni u kojoj mjeri postoji *Ravnopravan odnos među roditeljima*. Prema standardizovanim koeficijentima ispitanice su imale veći skor na dimenzijama *Međusobna nezavisnost roditelja* i *Ograničavajući stil roditeljstva*. Ova diskriminativna funkcija je pokazala uspjeh u klasifikaciji ispitanika, njome je uspješno klasifikovano 74,6% ispitanika.

Tabela br.2-Značajnost diskriminacione funkcije.

Eigenvalue	% varijanse	Rc	Wilksova lambda	Hi kvadrat	df	p
.167	100.0	.379	.857	18.733	6	.005

Tabela br. 3 - Vrijednost standardizovanih i strukturnih koeficijenata.

	koeficijenti	
	Standardizovani	strukturni
1. Podržavajući stil roditeljstva	-.150	-.265
2. Ravnopravan odnos među roditeljima	-.526	-.296
3. Međusobna nezavisnost roditelja	.308	.215
4. Ograničavajući stil roditeljstva	.417	.016
5. Patrijarhalni odnosi u porodici	.642	.488
6. Konzervativnost	.726	.576
Grupa	Vrijednost u grupnom centroidu	
Ženski	.155	
Muški	-1.064	

### Razlike prema vrsti mjesta stanovanja

Diskriminativna analiza sprovedena radi utvrđivanja strukture razlika prema vrsti mjesta stanovanja pokazala je da nema statistički značajnih razlika između ispitanika iz sela i grada ( $\Lambda_w = .947$ ,  $\chi^2 = 6,575$ ,  $p = 0,362$ ).

Tabela br. 4-Značajnost diskriminacione funkcije.

Eigenvalue	% varijanse	Rc	Wilksova lambda	Hi kvadrat	df	P
.056	100.0	.230	.947	6.575	6	.362

### Razlike prema nacionalnosti

Diskriminativna analiza izvedena radi utvrđivanja strukture razlika prema nacionalnosti je pokazala da nema statistički značajnih razlika između ispitanika srpske i drugih nacionalnosti ( $\Lambda_w = .284$ ,  $\chi^2 = 9,647$ ,  $p = 0,140$ ).

Tabela br.5-Značajnost diskriminacione funkcije.

Eigenvalue	% varijanse	Rc	Wilksova lambda	Hi kvadrat	df	P
.088	100.0	.284	.920	9.647	6	.140

Napomena: U ovu analizu nijesu uključeni neopredjeljeni jer ih je bilo izuzetno malo.

### Razlike prema smjeru studija

Diskriminativna analiza izvedena s ciljem utvrđivanja strukture razlika prema smjeru studija pokazala je da nema statistički značajnih razlika između ispitanika s različitim studijskih grupa (pokazatelji za prvu funkciju  $\Lambda_w = .315$ ,  $\chi^2 = 20,808$ ,  $p = 0,289$ ).

Tabela br. 6-Značajnost diskriminacione funkcije.

Eigenvalue	% varijanse	Rc	Wilksova lambda	Hi kvadrat	Df	p
.110	61.1	.315	.841	20.808	18	.289
.047	26.2	.212	.934	8.252	10	.604
.023	12.7	.150	.978	2.716	4	.606



### Povezanost dimenzija porodičnog života s brojem članova porodice i redosljedom rođenja djeteta

Skor na dimenziji Ravnopravan odnos među roditeljima negativno je povezan s brojem članova u porodici ( $\rho_S = -.227, p = 0,011$ ), dakle, što je veći broj članova manja je ravnopravnost među polovima.

Skor na dimenziji Međusobna nezavisnost roditelja pozitivno je povezan s brojem članova u porodici ( $\rho_S = .233, p = 0,009$ ), dakle, što je veći broj članova veća je međusobna nezavisnost roditelja.

*Tabela br. 7-Povezanost dimenzija porodičnog života i broja članova i redosljeda rođenja utvrđena Spearmanovom ro-korelacijom.*

		Broj članova porodice	Redosljed rođenja djeteta
1. Podržavajući stil roditeljstva	$\rho_S$	-.087	-.009
	p	.334	.917
	N	126	126
2. Ravnopravan odnos među roditeljima	$\rho_S$	-.227*	-.093
	p	.011	.298
	N	126	126
3. Međusobna nezavisnost roditelja	$\rho_S$	.233**	.042
	p	.009	.641
	N	126	126
4. Ograničavajući stil roditeljstva	$\rho_S$	-.114	.090
	p	.205	.317
	N	126	126
5. Patrijarhalni odnosi u porodici	$\rho_S$	.056	.089
	p	.532	.319
	N	126	126
6. Konzervativnost	$\rho_S$	-.061	-.059
	p	.496	.512
	N	126	126

Legenda: \* $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

## Diskusija

Rezultati ovog istraživanja koje je sprovedeno s ciljem ispitivanja povezanosti sociodemografskih obilježja studenata s odgovarajućim dimenzijama njihovog porodičnog života, potvrdili su polazne istraživačke pretpostavke.

Naime, dobijeni rezultati potvrdili su postojanje statistički značajne veze među ispitivanim aspektima porodičnog života i sociodemografskim obilježjima ispitanika: pol i broj članova porodice.

Utvrđeno je da su subjekti ženskog pola imali više skorove na dimenzijama *Patrijarhalni odnosi u porodici*, *Konzervativnost*, *Međusobna nezavisnost roditelja* i *Ograničavajući stil roditeljstva*, kao i niže skorove na dimenziji *Ravnopravan odnos među roditeljima*.

Takođe, utvrđeno je da je dimenzija *Ravnopravan odnos među roditeljima* negativno povezana s brojem članova u porodici, kao i da je dimenzija *Međusobna nezavisnost roditelja* pozitivno povezana s brojem članova u porodici.

Značajni su i nalazi koji govore o tome da sociodemografski činioci kao što su mjesto stanovanja, nacionalna pripadnost, smjer studija i redosljed rođenja djeteta ne proizvode značajnije razlike u dimenzijama porodičnog života ispitanika.

Nalazi dobijeni ovim istraživanjem imaju značajne pedagoške i sociopsihološke implikacije koje se ogledaju prije svega na polju rasvjetljavanja dinamike porodičnih dimenzija i mnogobrojnih činilaca povezanih s njima.

Kad je riječ o utvrđenim polnim razlikama, čini se da je ono što podrazumijevamo pod tradicionalnom porodicom u kojoj dominiraju patrijarhalni odnosi u porodici i u izvjesnoj mjeri neravnopravan odnos među članovima porodice kad je riječ o donošenju važnih odluka (u korist muških članova porodice), kao i konzervativni stavovi po pitanju vaspitanja i ograničavajući stil roditeljstva (Inglehart, 2008), više karakteristika porodičnog okruženja ispitivanih djevojaka, nego mladića.

Malo vjerovatnoće ima u tome da su u osnovi ovakvog nalaza nasljedni činioci koji su usloveli ovakvu podjelu, odnosno, pretpostavka da se u tradicionalnim porodicama češće rađaju ženska djeca vrlo je diskutabilna i za nju ne postoje odgovarajući nalazi koji bi je potkrepili. Ono što je najvjerovatniji razlog koji leži u osnovi ovakvog rezultata jeste činjenica da se tradicionalna podjela na muške i ženske uloge u porodici i društvu kao cjelini do danas u značajnoj mjeri održala, te da se muški potomci češće vaspitavaju u duhu savremenog konteksta koji podrazumijeva individualizam i samostalnost, veću slobodu ponašanja, prodornost, borbenost i spremnost za promjene (Osburn, 1998).

Nasuprot tome, čini se da se djevojke u većoj mjeri još uvijek u porodici vaspitavaju u duhu tradicionalnih normi i vrijednosti, i da se pred njih stavljaju čvrsta pravila i propagiraju donekle konzervativni stavovi, čime se posredno ograničava i sloboda djelovanja.

Djevojke se pripremaju za porodične uloge, prevashosno za ulogu majke, vaspitaju se da budu smjerne i poslušne, što je odlika tradicionalnizma, za razliku od mladića koji se podstiču da budu samostalni, borbenog duha, u izvesnoj mjeri skloni i riziku, kako bi

se svojom preduzmljivošću uklopili u savremeni svijet brzih promjena (Osburn, 1998; Trebješanin, 1991).

Upravo je odnos prema djetetu u porodici, u zavisnosti od toga kog je pola i stil vaspitanja koji proizilazi iz tog odnosa, osnovni činilac koji je doveo do toga da djevojke svoje porodice doživljavaju više tradicionalnim, u poređenju s ispitivanim mladićima. No, uprkos trenutnoj slici, nalazi studija govore da se tendencije kreću ka sve većem izjednačavanju položaja i uloga koje se postavljaju pred osobe muškog i ženskog pola u budućnosti, kako u porodici, tako i u drugima društvenim aspektima, te da će nezavisnost, individualizam, izvjesna prodornost i sloboda u odlučivanju i ponašanju biti karakteristike koje će se podsticati podjednako od oba pola (Luković, 2004; Milić, 2001). Razvoj sposobnosti za aktivno učešće u dinamičkom društvu koje se neprestano mijenja postaje imperativ u vaspitanju kako dječaka, tako i djevojčica (Milić, 2001).

Kako se pokazalo ovim ispitivanjem, broj članova u porodici je u vezi s neravnomjernim odnosom među roditeljima, kao i sa međusobnom nezavisnošću roditelja. Prema tome, što je veći broj članova porodice, to je veća vjerovatnoća opažanja neravnopravnog i međusobno nezavisnog odnosa među roditeljima kod ispitanika.

Veći broj članova porodice karakteristika je tradicionalnih porodica u kojima zajedno živi više generacija – starija generacija (roditelji roditelja), srednja i mlada generacija. U ovakvim većim porodicama često su prisutne čak i dvije ili više porodica u užem smislu (npr. porodice stričeva ili tetaka), a takođe za tradicionalne porodice je karakterističan i veći broj djece. Odrastanje u ovakvom okruženju ima i svoje prednosti, ali je iz različitih razloga razumljiva i veća vjerovatnoća opažanja neravnopravnosti među članovima – usljed patrijarhalnih vrijednosti koje podrazumijevaju dominirajuću ulogu muških članova porodice, usljed sukoba mlađe i starije generacije, usljed brojnosti djece od kojih svako ponaosob ima sopstvene potrebe i zahtijeva posebnu pažnju i tome sl. (Georgas, 2003; Luković, 2004).

Pored toga, veći broj članova podrazumijeva i veći stepen međusobne nezavisnosti u odnosima, što je potvrđeno i ovim istraživanjem – svako se okreće svojoj ulozi i tražanju za sopstvenim mjestom u porodici, a usljed opterećenosti obavezama nerijetko se dešava da se članovi porodice posljedično postepeno udaljavaju jedno od drugoga, što je posebno karakteristično za roditeljski par, kako u tradicionalnim, tako i u savremenim porodicama (Georgas, 2003; Milić, 2001).

Mjesto stanovanja, nacionalna pripadnost, smjer studija i redosljed rođenja djeteta ne proizvode značajnije razlike u dimenzijama porodičnog života kod studentske populacije. Ovo govori o tome da su osnovne karakteristike porodičnog života, koje se manifestuju kroz porodične uloge, odnose, vrijednosti, obrasce ponašanja i stilove vaspitanja u porodici, zajedničke za studente koji potiču iz sela i grada i da nema razlika u odlikama porodičnog okruženja među studentima različitih nacionalnih pripadnosti.

Takođe, nijesu utvrđene ni razlike u porodičnom okruženju među studentima koji se obrazuju za buduće učitelje, vaspitače, bibliotekare i dizajnere medija u obrazovanju. Ni sam redosljed rođenja ispitanika nije značajnije uticao na njihovu percepciju i doživljaj porodičnih karakteristika.

Ovakvi nalazi upućuju na značajnu homogenost, uniformnost i nizak varijabilitet karakteristika savremene porodice, bez obzira da li je riječ o seoskoj ili gradskoj

sredini, i bez obzira na nacionalnu pripadnost njenih članova. Dakle, možemo reći da je sveopšti trend globalizacije u velikoj mjeri zahvatio i porodicu kao osnovnu jedinicu društva, što je sasvim očekivan rezultat s obzirom na aktuelne društvene promjene i trendove koji se očekuju u budućnosti (Milić, 2001; Milić, 2007).

Kada je reč o usmjerenjima i odlikama studenata Pedagoškog fakulteta, možemo reći da su svi smjerovi ovog fakulteta u priličnoj vezi kad je riječ o srodnosti zanimanja za koja se obrazuju studenti ovog fakulteta, prije svega, to su studenti koji se obrazuju za ulogu značajnih aktera i kreatora vaspitno-obrazovnog procesa, te je očekivano da oni potiču iz relativno sličnih porodičnih miljea, u kojima vaspitanje i obrazovanje budućih naraštaja predstavlja osnovu paradigmu odrastanja i dominantne vrijednosti koje se prenose u okviru porodice.

### **Zaključak**

Prikazano istraživanje povezanosti relevantnih sociodemografskih obilježja i dimenzija porodičnog života studentske populacije pokazalo je na koji način različiti faktori djeluju na percepciju i doživljaj karakteristika porodice kod ispitanika, potvrdivši u najvećoj mjeri polazna očekivanja. Istraživački nalazi Mihić, Zotović i Jerković (2006) o uticaju sociodemografskih varijabli na porodičnu klimu u modernim porodicama (egalitarnog tipa), porodicama boljeg materijalnog statusa i porodicama sa sela, ukazuju da je procijenjena bolja porodična klima nego što je to u tradicionalnim porodicama, porodicama lošijeg materijalnog statusa i porodicama iz grada. Za razliku od ovih rezultata, u našem istraživanju nijesu potvrđene statistički značajne razlike prema varijablama mjesto stanovanja, nacionalna pripadnost, studijska grupa i red rođenja u dimenzijama porodičnog života. Ovi i ovakvi nalazi ukazuju na približavanje porodičnih stilova života na selu i u gradu, zatim u sličnosti porodičnih odnosa prema nacionalnoj pripadnosti, kao i u porodičnoj klimi nezavisnoj od reda rođenja djeteta.

Takođe, ovim istraživanjem otvorila su se i neka nova pitanja i potencijalni zadaci za istraživače koji se ovom problematikom budu bavili u budućnosti. Ta pitanja tiču se prvenstveno distribucije i dinamike razvoja porodičnih dimenzija u kontekstu budućih društvenih promjena i povezanosti tih dimenzija sa sociodemografskim činiocima koji su obuhvaćeni ovim istraživanjem.

Psihološke i pedagoške implikacije istraživanja ogledaju se u rasvjetljavanju jednog dijela porodične dinamike kod studentske populacije, kao i izdvajanju faktora koji se nalaze u vezi s ovim kompleksnim i uvek aktuelnim i nedovoljno sistematizovanim područjem ispitivanja.



## Literatura

- Čubela Adorić, V. (2004). Skala socijalne i emocionalne usamljenosti. U Proroković, A. (ur.). *Zbirka psihologijskih skala i upitnika*, 2. Zadar: Filozofski fakultet.
- Čudina-Obradović, M., Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
- Dring, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 3, 487-496.
- Doherty, W., Kounesky, E. & Ericson, M. (1998). Responsible Fathering: An Overview and Conceptual Framework. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 2, 277-292.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Liderman, P. H., Roberts, D. F. & Fraleigh, M. J. (1987). The Relation of parenting style to adolescent school performance *Child Development*, 58, 5, 1244-1257.
- Georgas, J. (2003). Family: Variations and changes across cultures. In W. J. Lonner, D. L. Dinnel, S. A. Hayes, 6 D. N. Sattler (Eds.), *Online Readings in Psychology and Culture* (Unit 13, Chapter 3), Center for Cross-Cultural Research, Western Washington University, Bellingham, Washington USA.
- Inglehart, R. F. (2008). How Culture Varies. Changing Values Among Western. - Publics from 1970 to 2006. *West European Politics*, Vol. 31, No. 1-2, 130-146.
- Kim, K. & Rohner, R. P. (2002). Parental warmth, control and involvement in schooling: - Predicting academic achievement among Korean American adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 2, 127-140.
- Linver, M. R., Brooks-Gunn, J. & Kohen, D. E. (2002). Family processes as pathways from income to young children's development. *Developmental Psychology*, 38, 5, 719-734.
- Luković, I. (2004). Odnosi i vrednosti u porodičnom vaspitanju dece: između tradicionalizma i modernizma, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Matijević, M., Todorović, J. (2012). Struktura porodice, vaspitni stil roditelja i obrasci komunikacije sa adolescentima. Zbornik centra za naučnoistraživački rad SANU i Univerziteta u Nišu (U: Stefanović Stanojević., T.) - *Porodica, adolescenti i tranzicija*, 15-29.
- Mihić, I., Petrović, J. (2009). Percepcija kvaliteta odnosa unutar porodice-iskustvo adolescenata iz Srbije. *Primenjena psihologija*, 2, 4, 369-384.
- Mihić, I., Zotović, M. i Jerković, I. (2006). Struktura i sociodemografski korelati porodične klime u Vojvodini. *Psihologija*, 39, 2, 297-312.
- Mihić, I. (2012). Modelovanje roditeljske uloge oca: iskustvo u porodici porekla i uključenost oca. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 44, 2, 332-348.
- Milić, A. (2001). *Sociologija porodice - kritike i izazovi*, Beograd: Čigoja štampa.
- Milić, A. (2007). *Sociologija porodice*, Beograd Čigoja štampa;
- Oliver P. H. , Guerin D. W. & Coffman J. K. (2009). Big five parental personality

traits, parenting behaviors and adolescent behavior problems: A mediation model, *Personality and Individual Differences* 47, 631-636.

- Otsuka, S. (2006). *Cultural Influence on Academic Achievement in Fiji*. Preuzeto sa: [www.aare.edu.au/o4pap/otso4633.pdf](http://www.aare.edu.au/o4pap/otso4633.pdf) (08. 01. 2015).
- Osburn, J. (1998). An Overview of Social Role Valorization Theory. *The International Social Role Valorization Journal/La revue internationale de la Valorisation des roles sociaux*, 3(1); 7-12.
- Payne, M. R. (2003). The differential impact of family characteristics on the academic achievement of black and white youth. *Race and Society*, 6, 2, 141-162.
- Rohner, R. P. (2010). Perceived Teacher Acceptance, Parental Acceptance, and the Adjustment, achievement and behavior of school-going youths internationally. *Cros-Cultural Research*, 44, 3, 211-221.
- Steinberg, L. & Silk, J. S. (2002). Parenting Adolescents in *Handbook of Parenting* - Marc H. Bornsen vol.1 *Children and Parenting*, Mahwah, New Jersey, London.
- Šimić Šašić, S., Klarin, M. i Proroković, A. (2011). Socioekonomske prilike obitelji i kvaliteta obiteljske interakcije kao prediktori školskog uspjeha srednjoškolaca u Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini i Makedoniji. *Ljetopis socijalnog rada*, 18, 1, 31-62.
- Trebješanin, Ž. (1991). *Predstava o detetu u srpskoj kulturi*, Beograd: Srpska književna zadruga.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W. & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In: Damon, W. & Lerner, R. M. (eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development*. New Jersey: John Wiley & Sons, Hoboken.
- Zervides, S. & Knowles, A. (2007). Generational changes in parenting styles and the effect of culture. *E-Journal of Applied Psychology*, 3, 1, 65-75.

### Prilog br. 1 – Skala dimenzija porodičnog života.

Tvrđnje	Tačno	Delimično tačno	Netačno
1. Porodica je najveće blago.			
2. U mojoj porodici otac ima glavnu reč.			
3. Moja majka samostalno odlučuje o trošenju novca.			
4. Otac čita novine ili gleda TV, dok majka radi u kući.			
5. Moji roditelji kontrolišu moje ponašanje.			
6. Moj otac izlazi bez majke.			
7. Porodični život je najlepší.			
8. Moji roditelji odobravaju vanbračni život.			
9. Moj otac smatra da žena treba da bude obrazovana koliko i muškarac.			

10. Moji roditelji su otvoreni za nove ideje.			
11. Voleo/la bih da imam život kakav imaju moji roditelji.			
12. Otac se slaže da i majka ima neki hobi, koji može da bude i van kuće.			
13. Moji roditelji „upravljaju“ mojim životom.			
14. Otac preuzima obaveze oko kućnih poslova.			
15. Moja majka ponekad izlazi sama.			
16. U mojoj porodici vlada harmonija.			
17. Moja porodica podržava moj način života.			
18. Moja majka se ostvarila na profesionalnom planu.			
19. Moji roditelji dele kućne poslove.			
20. Moja porodica očekuje da ću se baviti „porodičnim“ zanimanjem.			
21. Moja majka provodi mnogo vremena u kući.			
22. U mojoj porodici se zajednički donose odluke po mnogim pitanjima.			
23. Moja porodica pruža otpor u realizaciji mojih odluka.			
24. Moja majka je nezadovoljna svojim položajem u kući.			
25. Mojim roditeljima mogu da se poverim u svakom trenutku.			
26. Provodim dosta vremena u razgovoru sa mojim roditeljima.			
27. Moji roditelji su obavesteni o mojim partnerskim vezama.			
28. Sa mojim roditeljima razgovaram o svemu.			
29. Roditelji me uvek podržavaju u svim mojim odlukama.			
30. Moji roditelji ograničavaju vreme mojih izlazaka.			
31. Običaje i porodičnu tradiciju preuzeću od moje porodice.			
32. Mojim roditeljima je najvažnije da sam srećan/ā.			
33. Majka o svemu mora da obavesti oca.			
34. Moji roditelji bi odobrili i moju netradicionalnu seksualnu orijentaciju.			
35. Smatram da blago fizičko kažnjavanje ne treba izostaviti iz vaspitanja dece.			
36. U Srbiji je žena potčinjena porodici.			
37. Pripadnici LGBT populacije su bolesni.			
38. Svoju decu ću vaspitavati kao što su mene vaspitali moji roditelji.			
39. Žena ima pravo na donošenje odluke o rađanju/abortusu.			
40. Devojka u brak treba da uđe kao devica.			

**RELATIONS BETWEEN SOCIODEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS  
AND DIMENSIONS OF FAMILY LIFE AMONG STUDENTS  
OF THE FACULTY OF EDUCATION**

**Abstract:**

The main goal of this research was to gain an insight into the relations between the dimensions of family life and the relevant sociodemographic factors among students of the Faculty of Education. The following sociodemographic variables were examined: sex, place of residence, nationality, course of studies, number of family members and birth order. The sample consisted of 126 students from all the four departments at the Faculty of Education. The instruments included a questionnaire for registering students' sociodemographic characteristics and a scale of dimensions regarding family life, which was designed for the purpose of this research. The results obtained have proved that there is a statistically significant relation among the examined aspects of family life and the examinees' sociodemographic characteristics: sex and number of family members. The research showed that female gender subjects exhibited higher scores along the following dimensions: Patriarchal family relations, Conservatism, Parents' individual independence and Restrictive parenting style, and lower scores along the Gender equality parenting dimension. Moreover, the research proved that the Gender equality parenting dimension is negatively related to the number of family members, while the dimension of Parents' individual independence is positively related to the number of family members. The results have significant implications on the throwing light on the dynamics of family dimensions and the factors related to them.

**Key words:** family, dimensions of family life, socio-demographic influence, students.



Rašid HADŽIĆ<sup>1</sup>  
Jovica PETKOVIĆ<sup>1</sup>  
Elvira NIKŠIĆ<sup>2</sup>

## UTICAJ TROMJESEČNOG PROGRAMIRANOG VJEŽBANJA NA MOTORIČKI POTENCIJAL DJEVOJČICA PREDŠKOLSKOG UZRASTA

### Rezime:

Istraživanje je provedeno s ciljem da se utvrdi učinak tromjesečnog programiranog vježbanja na transformacije motoričkog potencijala kod djevojčica predškolskog uzrasta. Uzorak ispitanika činilo je 30 djevojčica, članova školice sporta „Zvončić“ iz Podgorice. Za procjene učinka tromjesečnog programiranog vježbanja upotrijebljeno je 6 mjernih instrumenata za procjenu motoričkih sposobnosti i jedan modifikovani poligon spretnosti. Na osnovu dobijenih rezultata, može se zaključiti da je tromjesečni sistematski rad u školici sporta (2 puta nedjeljno u trajanju od 30 min.) pridonio transformaciji motoričkih sposobnosti kod djevojčica predškolskog uzrasta.

**Ključne riječi:** motoričke sposobnosti, školica sporta, fizička aktivnost, djevojčice.

### Uvod

Motoričke sposobnosti mogu se razvijati i na njih se posebno može povoljno uticati u predškolskom uzrastu. U tom periodu izgrađuje se struktura motoričkog prostora na osnovu genetskih i spoljašnjih faktora koji utiču na cjelokupan rast i razvoj djece (Bala, Kiš & Popović, 1996. prema Bala, 2007).

Razvoj motorike predškolskog djeteta određen je cefalo-kaudalnim i proksimodistalnim smjerovima razvoja. To ukazuje da odgovarajući razvoj „grube motorike“ kod predškolskog djeteta doprinosi kvalitativnom razvoju fine motorike koja kasnije omogućava precizne i fine pokrete (Ackermann, 2004).

Marković i Kopas-Vukašinović (2012) tvrde da dobro organizovana i programirana fizička aktivnost kod djece predškolskog uzrasta, doprinosi ubrzanom razvijanju motoričkih sposobnosti i utiče na pripremu djece za složenije tjelesne aktivnosti u školskom uzrastu. Takođe, na osnovu nekih istraživanja (Roncesvalles, 2006; Bohren i Vlahov, 1989) koja su provedena u cilju utvrđivanja nivoa motoričkih sposobnosti djece predškolskog uzrasta, može se

<sup>1</sup>Fakultet za sport i fizičko vaspitanje, Univerzitet Crne Gore, Nikšić, Crna Gora

<sup>2</sup>Pedagoški fakultet, Univerziteta u Sarajevu, BiH

tvrditi da programirano vježbanje može unaprijediti razvoj motoričkih sposobnosti kod djece predškolskog uzrasta.

Programirana fizička aktivnost predstavlja prvu fazu koja može doprinijeti zdravlju na nivou cijele populacije (Dishman, Washburn & Heath, 2004). Stoga bi rezultati dobijeni ovim istraživanjem mogli biti smjernica u očuvanju ili poboljšanju zdravlja na nivou populacije djece predškolskog uzrasta.

Osnovni cilj ovog istraživanja bio je utvrditi uticaj tromjesečnog programiranog vježbanja na motorički potencijal djevojčica predškolskog uzrasta.

#### **Metod rada**

Prikupljanje podataka - testiranje, izvršeno je školske 2015/16. godine u dječjem fitness centru „Zvončić“ iz Podgorice. Eksperimentalni tretman trajao je 3 mjeseca, a testiranja su obavljena prije i poslije odrađenog eksperimentalnog tretmana. Eksperimentalni tretman - program bio je izvršen u periodu od 15. septembra do 15. decembra 2015. godine.

#### **Uzorak ispitanika**

U ovom istraživanju uzorak ispitanika činile su djevojčice predškolskog uzrasta, starosti od 5 do 5,5 godina. Sve ispitanice su redovni polaznici škole sporta koja radi u okviru dječjeg fitness centra „Zvončić“ u Podgorici. Ukupan uzorak ispitanika sastojao se od 30 djevojčica.

#### **Uzorak mjernih instrumenata**

Za potrebe ovog istraživanja upotrijebljena je modifikovana baterija mjernih instrumenata koja posjeduje adekvatne metrijske karakteristike za potrebe testiranja djece predškolskog uzrasta (Bala, 2002, 2003, 2009; Popović & Stupar, 2011; Popović i sar., 2014):

Za procjenu motoričkih sposobnosti upotrijebljeni su sljedeći testovi:

1. Skok udalj s mjesta - MSUD;
2. Poligon unazad – MPLU;
3. Duboki pretklon na klupi – MDPK;
4. Stork test – MSTK;
5. Ležanje – sjed. 30 s – MLS30;
6. Izdržaj na vratilu – MINV.

Kako bi se upotpunila motorička struktura djece predškolskog uzrasta, uključen je i jedan situaciono-motorički test prilagođen ovom uzrastu, a koji se sastoji od elemenata i jednostavnih kretnih struktura koje će djeca učiti u eksperimentalnom procesu:

1. Modifikovani poligon spretnosti - SMPS.

## **Ekperimentalni proces**

Ekperimentalni program trajao je 3 mjeseca, odnosno 12 nedjelja. Trenažne jedinice su se mijenjale na nedjeljnom nivou, a ispitanici su imali treninge 2 puta nedjeljno u trajanju od 30 minuta, ukupno 24 časa. Program školice uključuje razvoj motoričkih sposobnosti uz primjenu različitih poligona prepreka. Svaki čas se sastojao iz uvodnog, pripremnog, glavnog i završnog dijela. Uvodni dio časa trajao je 3-5 minuta sa zadatkom da kroz različite oblike kretanja uz muziku uvede organizam u aktivnost i podstakne rad krvotoka i disanja. Pripremni dio časa trajao je 5-7 minuta u kome je primijenjen kompleks vježbi oblikovanja radi pripreme lokomotornog aparata za povećane napore koji slijede. Glavni dio časa trajao je 15-20 minuta u kome su bili primijenjeni poligoni aktivnosti – staze prepreka s raznovrsnim spravama i rekvizitima u više nizova koji omogućavaju izvođenje raznovrsnih oblika kretanja u kojima se smjenjuju prizemni položaji (puzanje, provlačenje, kotrljanje, valjanje...) i uspravni položaji tijela (hodanje, trčanje, poskakivanje, preskakanje, penjanje, vijugavo trčanje...). Završni dio časa trajao je 3-5 minuta sa zadatkom da se funkcije organa vrata u početno stanje uz primjenu laganih pokretnih igara. Poligoni su bili koncipirani tako da u svojoj strukturi sadrže više poznatih zadataka usmjerenih na razvoj motoričkih sposobnosti.

### **Statistička obrada podataka**

U skladu s ciljem istraživanja izabrana je odgovarajuća metoda statističke obrade podataka. Dobijeni rezultati u ovom istraživanju obrađeni su postupcima deskriptivne i komparativne statistike.

Izračunati su sljedeći deskriptivni statistički parametri:

- Raspon između minimalnih i maksimalnih rezultata (Range – R);
- Minimalni (Min.) i maksimalni rezultat (Max.)
- Aritmetička sredina (Mean – M)
- Standardne greške aritmetičke sredine (Std. error mean – Se)
- Standardna devijacija (Std.Deviation – SD).

Testiranje normalnosti raspodjela frekvencija primijenjenih motoričkih varijabli izvršeno je primjenom:

- Standardizovanog koeficijenta asimetrije (skewness – SK);
- Standardizovanog koeficijenta izduženosti ili sploštenosti (kurtosis – KU);
- Kolmogorov-Smirnovljevog testa (K-S).

Razlike između inicijalnog i finalnog stanja motoričkih sposobnosti izvršene su uz primjenu studentovog t-testa.

Statistička obrada podataka u ovom istraživanju rađena je pomoću kompjuterskog softvera SPSS statistics 19.0 u operativnom sistemu Windows 7.

### **REZULTATI**

U tabeli 1 prikazane su centralne i disperzione vrijednosti dobijene u svim varijablama motoričkih sposobnosti na inicijalnom mjerenju.

**Tabela 1. Centralni i disperzioni parametri inicijalnog stanja motoričkih sposobnosti**

	N	M	Min	Max	R	SD	Se	Sk	Ku	K-S
<b>MSUD</b>	30	94.23	62.00	135.00	73.00	19.03	3.48	.03	-.49	.67
<b>MPLU</b>	30	36.34	14.79	79.35	64.56	13.57	2.48	1.45	2.90	.45
<b>MDPK</b>	30	44.07	36.00	56.00	20.00	4.93	0.90	.78	.09	.09
<b>MSTK</b>	30	12.17	1.36	60.00	58.64	10.40	1.90	3.44	15.86	.06
<b>MLS30</b>	30	12.27	4.00	22.00	18.00	3.69	0.67	.09	1.36	.48
<b>MINV</b>	30	6.60	.00	23.73	23.73	7.41	1.35	1.22	.64	.25
<b>SMPS</b>	30	40.50	23.43	63.59	40.16	8.04	1.47	.43	1.34	.99

**Legenda:** N - broj ispitanika, M – aritmetička sredina, Min – minimalni rezultat, Max – maksimalni rezultat, R – raspon, SD- standardna devijacija, Se – standardna greška aritmetičke sredine, Sk – skjunis, Ku – kurtosis, K-S – Kolmogorov – Smirnov test, MSUD – skok u dalj sa mjesta, MPLU – poligon unazad, MDPK – duboki predklon na klupici, MSTK - stork – test, MLS 30 – ležanje - sjed. 30 s, MINV- izdržaj na vratilu, SMPS - modificovani poligon spretnosti.

Izračunate vrijednosti standardne greške aritmetičke sredine (Se) dosta su manje od njima odgovarajućih vrijednosti standardne devijacije, tako da se konstatuje minimalna disperzija rezultata.

Pregledom odnosa aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD), u ovom slučaju može se zaključiti da ni kod jedne varijable ne postoji statistički značajno odstupanje rezultata od aritmetičke sredine.

Na osnovu vrijednosti standardizovanog koeficijenta asimetrije (skewness – SK) i standardizovanog koeficijenta izduženosti (kurtosis – KU), primjetno je pomjeranje Gaussove krive ulijevo kod varijable stork-test (MSTK), što se može reći da dolazi do pozitivne zakrivljenosti krive. Kod ove varijable postoji veći broj numerički nižih rezultata, a raspoređeni su oko aritmetičke sredine. Varijabla poligon unazad (MPLU) bilježi slično, ali manje pomjeranje Gaussove krive od normalne distribucije (Sk=1.45; Ku=2.90). Rezultati Kolmogorov – Smirnovljevog testa (K-S) pokazuju da distribucija rezultata varijabli motoričkih sposobnosti statistički značajno ne odstupa od normalne distribucije rezultata.

**Tabela 2. Centralni i disperzioni parametri finalnog stanja motoričkih sposobnosti**

	N	M	Min	Max	R	SD	Se	Sk	Ku	K-S
<b>MSUD</b>	30	104.37	75.00	137.00	62.00	16.16	2.95	-0.08	-0.64	.82
<b>MPLU</b>	30	27.47	13.95	43.32	29.37	7.48	1.37	0.07	-0.12	.88
<b>MDPK</b>	30	45.67	39.00	55.00	16.00	4.47	0.82	0.65	-0.19	.72
<b>MSTK</b>	30	25.09	3.67	60.00	56.33	14.64	2.67	1.11	0.57	.34
<b>MLS30</b>	30	14.73	8.00	22.00	14.00	3.43	0.63	0.32	-0.30	.76
<b>MINV</b>	30	13.23	0.00	44.84	44.84	11.61	2.12	1.38	1.58	.34
<b>SMPS</b>	30	33.38	21.32	41.19	19.87	5.53	1.01	-0.43	-0.68	.66



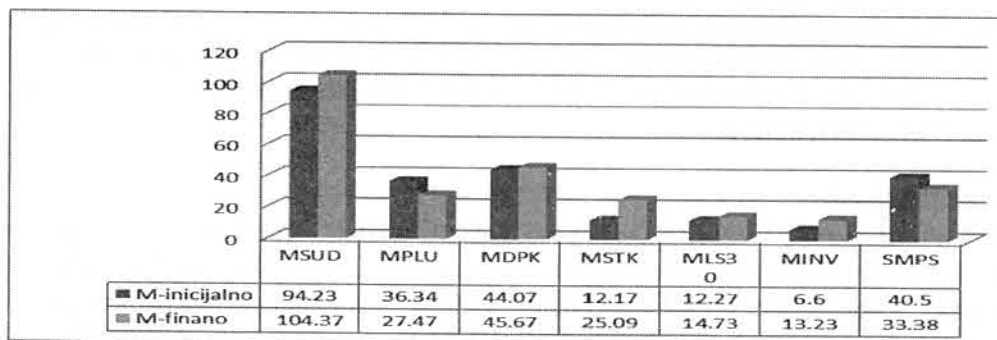
**Legenda:** N - broj ispitanika, M – aritmetička sredina, Min – minimalni rezultat, Max – maksimalni rezultat, R – raspon, SD - standardna devijacija, Se – standardna greška aritmetičke sredine, Sk – skjunis, Ku – kurtozis, K-S – Kolmogorov – Smirnov test, MSUD – skok u dalj sa mjesta, MPLU –poligon unazad, MDPK – duboki predklon na klupici, MSTK - stork – test, MLS 30 – ležanje - sjed. 30 s, MINV - izdržaj na vratilu, SMPS - modifikovani poligon spretnosti.

Analiza tabele 2 - konstatuje se minimalna disperzija rezultata, što se zaključuje na osnovu odnosa standardne greške aritmetičke sredine (Se) i njoj odgovarajuće standardne devijacije (SD). Primjetno je da ni kod jedne varijable ne postoji značajnije narušavanje normalnog oblika i položaja Gaussove krive. Najveće, ali neznačajno pomjeranje Gaussove krive ulijevo zabilježeno je kod varijable stork – test (MSTK), gdje se na osnovu vrijednosti skewnessa može zaključiti da postoji više rezultata niže numeričke vrijednosti. Vrijednosti Kolmogorov-Smirnovljevog testa, potvrđuju da ne postoji statistički značajno narušavanje normalne distribucije rezultata.

U tabeli 3 prikazani su rezultati razlika inicijalnog i finalnog stanja motoričkih sposobnosti. Razlike su utvrđene studentovim t-testom, a pored tabelarnog prikaza rezultata izvršen je i grafički prikaz srednjih vrijednosti svake varijable.

Varijabla / Parametar	M- Inicijalno	M - Finalno	t- vrijednost	df	p
MSUD	94.23	104.37	-2.22	58.00	.03
MPLU	36.34	27.47	3.13	58.00	.00
MDPK	44.07	45.67	-1.32	58.00	.19
MSTK	12.17	25.09	-3.94	58.00	.00
MLS30	12.27	14.73	-2.68	58.00	.01
MINV	6.60	13.23	-2.64	58.00	.01
SMPS	40.50	33.38	4.00	58.00	.00

Tabela 3. T-test između inicijalnog i finalnog stanja



**Legenda:** MSUD – skok u dalj sa mjesta, MPLU –poligon unazad, MDPK – duboki predklon na klupici, MSTK - stork – test, MLS 30 – ležanje - sjed. 30 s, MINV - izdržaj na vratilu, SMPS - modifikovani poligon spretnosti

### **Grafikon 1. Razlike inicijalnog i finalnog stanja motoričkih sposobnost Diskusija**

Pregledom tabele 3 u kojoj su prikazani rezultati t-testa (razlika između inicijalnog i finalnog stanja motoričkih sposobnosti) može se vidjeti, da je nakon eksperimentalnog procesa, gotovo kod svih varijabli došlo do statistički značajnih razlika u odnosu na inicijalno stanje. Jedini slučaj gdje nijesu utvrđene statistički značajne razlike, odnosno gdje ovaj eksperimentalni proces nije dao efekta je kod varijable za procjenu fleksibilnosti zadnje lože buta (MDPK). Fleksibilnost je u određenoj mjeri pod uticajem nasljeđa, a takođe zavisi i od aktivnosti kojima se dijete bavi. Ovo ukazuje da u ovom slučaju nije bilo posvećeno dovoljno pažnje u eksperimentalnom procesu na kretne zadatke koji utiču na fleksibilnost zadnje lože buta.

Kod pet varijabli postoji statistički značajna razlika na nivou statističke značajnosti  $p \leq 0.01$ . Pregledom grafikona 1 moguće je ustanoviti i kolike su kvantitativne razlike u odnosu na inicijalno stanje. Kod varijable poligon unazad (MPLU), vidljivo je da su ispitanici na finalnom testiranju završavali zadatak za prosječno 8.87 s brže u odnosu na inicijalno stanje, dok je kod varijable stork – test (MSTK) u korist finalnog stanja rezultat prosječno bolji za 12.92 s. Varijable za procjenu snage, ležanje-sjed 30 s (MLS30) i izdržaj na vratilu (MINV), takođe imaju transformaciju u odnosu na inicijalno stanje, i to rezultati su bolji za prosječno 2.24 repeticije, odnosno 6.63 s. Kod varijable modifikovani poligon spretnosti (SMPS), jasno je da je na finalnom testiranju prosječno rezultat bio bolji za 7.12 s. Slične rezultate dobili su Marković i Kopas-Vukašinović, (2012); Roncesvalles, (2006); Bohren i Vlahov, (1989) u svojim istraživanjima usmjerenim na utvrđivanje efekata programiranog vježbanja na motorički potencijal djece predškolskog uzrasta.

Samo kod jedne varijable postoji statistički značajna razlika na nivou statističke značajnosti  $p \leq 0.05$ , a radi se o varijabli skok u dalj sa mjesta (MSUD). U ovom slučaju ispitanice su na finalnom testiranju prosječno skakale dalje za 10.14 cm. Na osnovu dobijenih rezultata, može se vidjeti da je došlo do pozitivne transformacije motoričkih sposobnosti djevojčica usljed djelovanja eksperimentalnog procesa.

Sagledavajući značaj programiranog vježbanja na motoričke sposobnosti djece predškolskog uzrasta od izuzetne je važnosti uključiti djecu što ranije u slične aktivnosti da bi se djeca što ravnomjernije razvijala i izbjegla zdravstvene rizike tipa gojaznosti i kardiovaskularnih bolesti.

### **Zaključak**

Programirano vježbanje djece predškolskog uzrasta treba da bude koncipirano tako da svojim sadržajima pospješuje razvoj bazičnih motoričkih sposobnosti. Poligon prepreka, u kojem djeca savladavaju različite zadatke, ima važnu ulogu u ravnomjernom razvoju i uticaj na cjelokupnu djetetovu ličnost. Osnovni cilj u postavljanju kretnih zadataka u poligonu prepreka u predškolskom uzrastu treba da budu zabava i druženje kroz igru. Upravo iz tih razloga poligon prepreka treba da bude sastavni dio fizičke aktivnosti djece predškolskog uzrasta te da na taj način stvori preduslove za razvoj motoričkih sposobnosti.

## Literatura

- Ackermann, E. (2004). *The Whole Child Development Guide*. www.  
<http://cache.lego.com/upload/contentTemplating>.
- Bala (2002). Sportska školica. Novi Sad: Sopstveno autorsko izdanje
- Bala, G. (2003). Kvantitativne razlike osnovnih antropometrijskih karakteristika i motoričkih sposobnosti dječaka i djevojčica u predškolskom uzrastu. *XLII Kongres antropologa Jugoslavije, Izvodi saopštenja*, 72
- Bala, G. (2007). *Antropološke karakteristike i sposobnosti preškolske dece*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja
- Bala, G. (2009). *Relationships between anthropological characteristics and abilities of preschool children*. Istraživačka monografija, Beograd: Old Commerce
- Bohren, J. M., Vlahov, E. (1989). *Comparison of motor development in preschool children*. Clearinghouse No PS018304.
- Marković, Ž., Kopas-Vukašinić, E. (2012). *Organizacija tjeleovježbe kao preduvjet kvalitetnog razvoja motoričkih sposobnosti kod školske djece*. Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, Vol: 15 (1/2013), pages: 129-152
- Panić, B. (1999). Program razvoja snage i sile u modifikovanoj strukturi časa i njegov uticaj na neke fizičke sposobnosti učenika prvog razreda osnovne škole. *Fizička kultura*, 53(1- 4), 7-16.
- Popović, B., Stupar, D. (2011). Efekti vežbanja po programu na razvoj motoričkih sposobnosti dečaka predškolskog uzrasta. *Glasnik antropološkog društva Srbije*, (46), 269-277
- Popović, B., Madić, D., Aleksić-Veljković, A., Radanović, D., Spasić, A.,  
-Pantović, M., Stupar, D. (2014). Effects of programmed exercise on development of motor abilities of pre-school boys. In Pišot, R., Dolenc, P., Plevnik, M., Retar, I., Pišot, S., Obid, A., Cvetrežnik, S. (ur). *Kinesiology – The path of health*, Koper, Slovenia, (178-187)
- 11.Roncesvalles, M.C. (2006). *Motor Skill Readiness of Preschool Children*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Dishman, R.K., Washburn, R.A., Heath, G.W. (2004) *Physical activity epidemiology*, Human Kinetics, Champaign, IL.

## **THE INFLUENCE OF THREE MONTHS PROGRAMMED TRAINING ON MOTOR ABILITIES OF GIRLS OF PRESCHOOL AGE**

### **Abstract:**

The research was aimed at effects of three months programmed training related to transformation of motor abilities with girls of preschool age. The sample consisted of 30 girls, members of the sport school "Bellflower" from Podgorica. There were six instruments used for measuring motor abilities and one modified polygon for fundamental movement skills test. The results of the research showed that the three months programmed training in the sport school (twice a week, 30' each time) brought an added value to the motor abilities of girls of preschool age.

**Key words:** motor abilities, sport school, physical activity, girls.



Salija ADROVIĆ<sup>1</sup>

## EMOCIONALNO UČENJE I SAVREMENO OBRAZOVANJE

### Rezime:

U radu je ukazano na značaj emocionalnog učenja u savremenom obrazovanju i razvoj emocionalne inteligencije. S procesom globalizacije koncept održivog razvoja i preduzetništvo postaju imperativ, a obrazovni sistem ključ njihove realizacije. Uspješna komunikacija, pregovaranje, usvajanje novih vrijednosti i uspjeh u životu zavisi od emocionalnog učenja. U društvu znanja, najvažniji resurs postaje znanje, a emocionalna inteligencija faktor njegovog pravilnog i uspješnog korišćenja.

U radu su dati neki od ključnih ciljeva savremenog obrazovanja koji utiču na stvaranje emocija i značaj emocija za njihovu realizaciju, za usvajanje novih vrijednosti te utiranje puta ratovima, terorizmu i egoizmu.

**Ključne riječi:** obrazovanje, znanje, emocionalno učenje, emocionalna inteligencija, preduzetništvo, održivi razvoj.

### Uvod

U savremenom obrazovanju sve više se poklanja pažnja razvoju emocionalne inteligencije koja ne samo lakše i brže dolazi do znanja, već zna kako znanje iskoristiti na najbolji način. Racionalnom inteligencijom omogućen je naučno-tehnološki razvoj, stvoreni uslovi za brzi prijenos znanja i globalnu komunikaciju, ali bez emocionalne inteligencije ono bi ugrozilo planetu Zemlju i opstanak čovjeka na njoj.

Znanje je omogućilo čovjeku da se uspješno održi u konkurenciji s drugim živim bićima i prirodnim uslovima, a samo njime čovjek je u stanju da savlada sve društvene protivurječnosti i sačuva planetu Zemlju. Čovječanstvo je ušlo u društvo znanja u kojem je znanje najveća moć i najveće bogastvo koje se upotrebom ne troši, već uvećava. Znanje se stvara na svim prostorima, na raznim nivoima i raznim sredstvima: porodica, škola, televizija, internet i društvene grupe. Brzim širenjem pomoću novih tehnologija, ono postaje najvažniji proizvod s neograničenim tržištem i globalnom konkurencijom. U globalnoj konkurenciji cijene i tehnička rješenja proizvoda ustupaju mjesto ka upravljanju znanjem i inovacijama, obrazovanje i znanje su novi faktori konkurentnosti. Znanje postaje proizvod, a korporativna društvena svojina vrednija od fizičkih resursa, kompanije znanjem uvećavaju svoju vrijednost.

---

<sup>1</sup>Doc. dr Salija Adrović, JU Gimnazija „Panto Mališić“ Berane i Visoka medicinska škola Berane.

Znanjem se dolazi do kvaliteta koji je primarni razvojni cilj koji dovodi do dostizanja svjetske klase proizvoda i usluga. Kako kaže T. P. Kotler „Konkurenti mogu međusobno da kopiraju opremu, proizvod i procedure, ali ne mogu da preslikaju informacioni i intelektualni kapacitet kompanije čija je moć u znanju. Uspjeh kompanije zavisi od njene sposobnosti da koristi kolektivnu mudrost koja je skup akumuliranog mišljenja, percepcije iskustva, intuicije i inteligencije. Znanje nije samo sebi cilj, ono mora biti primjenljivo i korisno, što se ogleda kroz više nivoa i ishoda učenja datih u Blumovoj taksonomiji (znanje, shvatanje, primjena, analiza, sinteza, evaluacija). Ulazeći u društvo znanja, čovječanstvo se sve više usložnjava, počiva na znanju, konkurentnosti i inventivnosti. Znanje postaje najvažniji proizvod, dobija najveću moć i postaje resurs koji može proizvesti nove materijale koji će zamijeniti prirodne resurse. Očuvanje prirodnih resursa za buduće generacije glavni je cilj koncepta održivog razvoja za čiju realizaciju je odgovoran obrazovni sistem.

Za održivi razvoj neophodno je znanje koje se stiče cjeloživotnim učenjem i globalizacijom kojom se povezuje ne samo svijet biznisa, već i svijet obrazovanja. Apstraktnu ideju održivog razvoja mogu pretvoriti u dnevnu realnost za sve ljude na svijetu osobe koje pored znanja posjeduju emocionalnu inteligenciju.

Prema P. Soloveyu i J. Mayeru (1990), emocionalna inteligencija se sastoji od većeg broja kategorija sposobnosti koje se kod učenika moraju razvijati, kako u porodici tako i tokom obrazovnog procesa. Od sposobnosti emocionalne inteligencije zavisi realizacija preduzetništva, uspješna komunikacija i usvajanje novih vrijednosti.

### **Savremeno obrazovanje**

Iako se uvode nove metode i nova sredstva učenja, i dalje u savremenom obrazovanju dominira učionica kao mjesto odvijanja obrazovnog procesa. Iako joj je prostor ograničen, učionica je mjesto različitosti, dramatičan prostor s različitim pojedincima i višestrukim zadacima. Ona je mjesto više aktivnosti, brze smjene događaja gdje se dešavaju i neprijatnosti, a uspjeh zavisi od uspješne komunikacije. Komunikacijom se stvara zajedništvo, vrši međusobni uticaj i povezivanje, bilo da je u pitanju verbalna ili neverbalna komunikacija. Uspostavljanjem djelotvorne komunikacije u učionici postiže se željeni cilj da učenici održe motivaciju i postignu željene rezultate. Uloga nastavnika u uspješnoj komunikaciji je da uspostavi razumijevanje, izgradi poželjne odnose s učenicima i između učenika, da se podijele misli i osjećanja, izvrši međusobni uticaj i motivisanje. Sa završetkom formalnog vida obrazovanja, proces sticanja znanja nastavlja se tokom čitavog života, bilo preko institucija, radnog mjesta, porodice i društvenih grupa. Uspjeh u obrazovanju zavisi od fizičke, mentalne, emocionalne i duhovne komponente učenja, kao i od motivacije koju čine potrebe, ciljevi i aktivnosti<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup>Kao najvažnije potrebe, Masovljevi ističe: fiziološke potrebe, potrebe za sigurnošću, potrebe za pripadanjem i ljubavlju, potrebe za poštovanjem, potreba za prevazilaženjem, potreba za ukorijenjenošću (njegovanje tradicije sa isticanjem vrijednosti u nacionalnoj, filozofskoj, umjetničkoj i naučnoj prošlosti naroda kome pripadamo), potreba za identitetom, potreba za orijentacijom.

Zato je potrebno izgraditi obrazovni sistem koji stvara pretpostavke za buduće generacije koje će biti kreativne, imati smisao za inicijativu i spremnost za odgovorno preuzimanje rizika, samostalnost, samopouzdanje, liderstvo, timski duh, te omogućiti održiv ekonomski i socijalni razvoj uz punu valorizaciju raspoloživih resursa.

### **Cjeloživotno učenje**

Zbog brzih promjena u nauci i tehnologiji, brzih promjena u proizvodnji i potrošnji i brzih komunikacija na globalnom nivou, učenje se ne završava obrazovnim sistemom već ono traje čitavog života. Samo cjeloživotnim učenjem moguće je kreirati generaciju otvorenu za promjene, osnaženu i spremnu za suočavanje sa budućnošću, koja razmišlja šire od svoje životne situacije i aktivno učestvuje u svim segmentima savremenog života, povećavajući svoje mogućnosti zapošljavanja. Obrazovana osoba mora biti proaktivna, fleksibilna, sposobna da se prilagodi zahtjevima i izazovima moderne ekonomije. Neophodno je osposobiti osobu da razvijene kompetencije primjenjuje u novim nepoznatim situacijama i da ih dalje unapređuje kroz proces cjeloživotnog učenja. U cjeloživotnom učenju razvijaju se lične sposobnosti, kao što su kreativnost, inventivnost i spremnost za preuzimanje rizika i odgovornosti, kao i sposobnost planiranja i upravljanja projektima, te sposobnost osobe da ideje pretvori u djelo.

Razvoj ovih karakteristika ličnosti osnažuje osobu ne samo u njenom privatnom životu i društvenim interakcijama, već i na radnom mjestu. Omogućava joj da postane svjesna konteksta svoje profesije i sposobna da na najbolji način iskoristi prilike koje joj se ukazuju. Ovo predstavlja temelj za konkretnije vještine i znanja koja su potrebna onima koji pokreću i realizuju sopstveni biznis ili se uspješno angažuju u društvenim i privrednim djelatnostima. Takvim učenjem razvija se znanje, vještine i stavovi koji omogućavaju inovativnost, prepoznavanje prilika, pokretanje inicijative i uspješno upravljanje sobom. Njime se podstiču vještine i karakteristike ličnosti koje traže poslodavci kao što su timski rad, posvećenost, kreativnost i fleksibilnost. Takođe se njime razvijaju osobine ličnosti i vještine koje razvijaju kritičko mišljenje, odgovornost za sopstveno učenje, iskustveno učenje, kooperativne aktivnosti i kritički osvrt na učenje.

### **Preduzetničko učenje**

Preduzetničko učenje spada u ključne kompetencije savremenog obrazovanja i važna je međupredmetna tema. Preduzetništvom se na najbolji način ostvaruje stečeno znanje, koriste prilike za pokretanje unutrašnjih potencijala i postiže efektivnost i efikasnost. Preduzetnik zna da postoji mala razlika između prepreke i prilike i sposoban je obje okrenuti u svoju korist, zna ideju pretvoriti u djelo. Za njega ne postoji druga šansa za ostavljanje prvog utiska na nekog, svojim ponašanjem utiče na ponašanje drugih, a prema drugima se ponaša onako kako želi da se drugi ponašaju prema njemu. Preduzetničko učenje kod učenika ima više podsticaja, kao što su:

1. Kreativnost, samopouzdanje, sposobnost da se odgovori na promjene, kao i sposobnost generisanja, prepoznavanja i korišćenja prilike;
2. Bolje razumijevanje funkcionisanja tržišta rada;
3. Sposobnost pokretanja inicijative i traženje novih prilika u okruženju za rad;
4. Šire razumijevanje i uvažavanje kompleksnosti zajednice, biznisa i preduzeća;
5. Sposobnost preuzimanja većeg stepena odgovornosti za kvalitet sopstvenog posla.

Preduzetničkom učenju pomažu emocije koje su glavna pokretačka snaga učenja i primjene naučenog. Njime se ostvaruju koristi ne samo za preduzetnika, već i za širu zajednicu, počev od izgradnje kulture učenja koja osnažuje mlade da preuzmu veću odgovornost za sopstvenu budućnost, do povezivanja obrazovne institucije s biznisom i širom zajednicom, te mogućnosti samozapošljavanja. Za preduzetničko učenje pored racionalne inteligencije neophodna je i emocionalna inteligencija.

### **Održivi razvoj u obrazovanju**

Najveći je izazov apstraktnu ideju održivog razvoja pretvoriti u dnevnu realnost za sve ljude na svijetu. To se može postići u društvu znanja koje se stvara obrazovanjem. Savremeno globalno okruženje traži nova znanja, vještine i iskustva za rješavanje društvenih i ekonomskih promjena. Samoobrazovanjem za održivi razvoj od predškolskog do visokoškolskog nivoa može se stvoriti ekološki čvrsto, socijalno pravedno i ekonomski prosperitetno društvo. U održivom razvoju pojedinci i društvo se moraju odnositi odgovorno prema svom okruženju koristeći prirodne vrijednosti ekonomično i racionalno. Društvo treba da se razvija uz čuvanje i unapređenje kvaliteta životne sredine za sadašnje i buduće generacije. Ekonomski rast bez mogućnosti regeneracije planete Zemlje, velika je opasnost za ljude i samu planetu. Razvoj uz ispunjavanje potreba sadašnjosti i bez ugrožavanja budućnosti novim generacijama da zadovolje svoje potrebe, moguć je samo sticanjem znanja, kako kroz formalni obrazovni sistem, tako i kroz cjeloživotno učenje. Jedno od važnih elemenata obrazovanja za održivi razvoj je emocionalno učenje i stvaranje emocionalne inteligencije.

U poglavlju 36 Agende 21, obrazovanje za održivi razvoj treba da predstavlja čvrstu vezu između političkog obrazovanja, globalnog učenja, ekološkog obrazovanja i zdravstvenog vaspitanja. Ipak integracija životne sredine, ekonomske sposobnosti razvoja i izgradnja pravednog društva za sadašnje i buduće generacije ne može se ostvariti bez emocionalne inteligencije. Odricanje od komfora, materijalnog izobilja i egoizma u interesu tolerancije, demokratije, solidarnosti, mira i altruizma ne može se ostvariti bez razvoja emocionalne inteligencije.

Ostvarenje ciljeva učenja kao što su znanje, vještine, razumijevanje, stavovi i vrijednosti koji su i ciljevi strategije za održivi razvoj, ne mogu se ostvariti bez razvoja emocionalne inteligencije. Samo emocionalna inteligencija može obraditi ključne teme održivog razvoja, kao što su: iskorjenjivanje siromaštva, mir, etika, odgovornost u lokalnom i globalnom kontekstu, demokratiju i upravljnje, pravosuđe, bezbjednost, ljudska prava, zdravlje, jednakost polova, kulturna raznolikost, ruralni i urbani razvoj,



privreda, obrasci proizvodnje i potrošnje, korporativna odgovornost, zaštita životne sredine, upravljanje prirodnim resursima, geodiverzitet i biodiverzitet.

Obrazovanje za održivi razvoj cjeloživotni je proces koji prelazi okvire formarnog obrazovanja, uključuje obuku nastavnika, stalno usavršavanje stručnjaka i donosilaca odluka. Ono zahtijeva ne samo sticanje znanja, već otkrivanje problema i utvrđivanje mogućih rješenja. Struktura programa i metode učenja moraju ispitivati situacije iz stvarnog života multidisciplinarno i interdisciplinarno. Samo emocionalna inteligencija može ostvariti ključne uloge obrazovanja za održivi razvoj, kao što su:

1. Odgovornost za pozitivne promjene na globalnom nivou;
2. Razvoj kapaciteta ljudi za transformisanje svoje vizije o društvu u realnost;
3. Promišljanje orijentisano na budućnost;
4. Podsticanje ekonomije koja ostvaruje visoku stopu zapošljenosti, ekonomsku, socijalnu i teritorijalnu koheziju;
5. Osnaživanje konkurentskih prednosti privrede, posebno u okviru malih i srednjih preduzeća;
6. Novi način života uz blagostanje, kvalitet života i poštovanje prirode i ljudi.

Emocionalnim učenjem stiču se sposobnosti aktivnog učešća i doprinosa društvenom, ekonomskom i kulturnom razvoju svoje zemlje, svog mjesta i planete u cjelini. Potrebni su ljudi koji ne samo znaju, već osjećaju i umiju da primijene znanja. Samo emocionalnim učenjem mogu se shvatiti međupredmetne teme održivog razvoja<sup>3</sup>. U savremenom obrazovanju nastavnik gubi ulogu predaje znanja, a dobija ulogu usmjeravanja i podsticanja učenika, koncept učenja dobija novu savremenu interaktivnu i kooperativnu formu. U interaktivnoj formi nastavnik gubi raniju ulogu a ima zadatak da organizuje, usmjerava i dopušta da se učenik sam nosi sa problemom. Naglasak je na dijalogu, razmjeni i sukobljavanju znanja. U kooperativnom učenju naglasak je na saradnji i zajedničkom doprinosu učenju u kojem veliku ulogu i uticaj ima posebna grupa osoba ličnosti koje čine emocionalnu inteligenciju.

---

<sup>3</sup>Nacionalni savjet za obrazovanje Crne Gore:

1. Klimatske promjene (Globalno zagrijavanje s efektom staklene bašte; Prilagođavanje na klimatske promjene).
2. Zelena ekonomija (Bezbjednost hrane; Ishrana i održiva poljoprivreda; Šume; Energetika; Tehnologija; Turizam)
3. Zaštita životne sredine (Otpad; Buka; Vazduh; Kisele kiše; Voda, Ekoremedijacija)
4. Održivi gradovi i naselja (Planiranje prostora; Ruralni život; Održivi transport; Vanredne situacije)
5. Biodiverzitet (Dezertifikacija; Degradacija zemljišta; Planine; Šume; Pećine; Kanjoni; Agrobiodiverzitet; Kopneni vodeni ekosistemi; Obalna područja; Morska staništa).
6. Zdravstveno obrazovanje i vaspitanje
7. Obrazovanje za i o ljudskim pravima (socijalno, građansko multikulturalno i mirovno obrazovanje, rodna ravnopravnost, evropske integracije, potrošačko obrazovanje).
8. Preduzetničko učenje.

### Emocionalno učenje

Emocije kao reakcija organizma na spoljašnje i unutrašnje faktore prisutne su kod čovjeka od ranih faza njegove ontogene, a u filogenezi se javljaju kao prvi oblik reakcije na opasnosti. Stimulusi ili situacije koje su u stanju da izazovu karakteristično stanje organizma u obliku emocija, kod čovjeka su postali najvažniji faktor njegovog komuniciranja, učenja i progresa.

Učenje, kao proces sticanja iskustva, i pamćenje kao uskladišteno iskustvo, zasnivaju se na vezama između neurona. Refleksno učenje kao najprostiji oblik učenja, zasniva se na reakciji organizma na dobijene informacije preko čulnih organa, racionalno učenje na uspostavljanju veze između neurona u nervnim centrima, a emocionalno učenje na unutrašnjim stimulusima koje stvaraju hormoni, a na čije lučenje takođe utiču faktori spoljašnje i unutrašnje sredine. Emocionalno učenje nije samo proces učenja o emocijama, već prije svega sposobnost korišćenja racionalnog znanja i razvoj emocionalne inteligencije. Kako kaže Ajnštajn: „Razum je dobar sluga, ali loš gospodar“.

Pojam emocionalna inteligencija pojavio se 1990. god., a prihvaćen je 1995. god. objavljivanjem knjige Daniela Golemana (1997, 2004). Od Golemana, emocionalnim sposobnostima pridaje se značaj za postizanje sreće svakog čovjeka, za uspjeh u životu svake jedinice i čitave zajednice.

Emocionalna inteligencija omogućava da racionalna inteligencija iskoristi svoje potencijale, napreduje u životu, zadovoljavajući osnovne psihičke potrebe i ostvarujući kvalitet života<sup>4</sup>.

Razvoj emocionalnih sposobnosti kod učenika vrši se od njegovog rođenja, preko porodice, predškolskog obrazovnog sistema, visokog obrazovanja i cjeloživotnog učenja. Dok se na predškolskom nivou podstiču kreativnost, istraživanje i eksperimentisanje s novim pristupima, u osnovnoj školi učenik treba da stiče znanja o lokalnoj zajednici i razvija interesovanja za aktivnosti koje se u njoj dešavaju, da smišlja ideje, donosi odluke, rješava probleme i radi u timu. Na nivou srednje škole i na visokom nivou emocionalni učenik u stanju je da povezuje znanja, da misli kreativno, uvažava druge, saraduje i timski radi, pregovara i podstiče sporazume, upravlja promjenama životne situacije, savladava stres, djeluje uz očuvanje samopoštovanja, primjenjuje znanja u kontekstu životne situacije. Emocionalnim učenjem se shvataju svoje emocije i emocije drugih osoba, pokreće unutrašnja mašina za razvoj racionalne inteligencije, razvija i ispoljava emocionalna inteligencija.

---

<sup>4</sup>Ekološki pokazatelji kvaliteta života u jednoj zemlji:

1. Neto ekonomsko bogatstvo
2. Indeks ljudskog razvoja: 1. Očekivana dužina života; 2. Stopa pismenosti; 3. Realan BNP po stanovniku.
3. Indeks političke slobode: 1. Lična bezbjednost; 2. Sloboda izražavanja
4. Indeks ljudske patnje
5. Indeks održivog ekonomskog bogatstva
6. Parcijalni pokazatelji : 1. Procenat učešća novih čistih tehnologija; 2. Procenat ostvarene reciklaže iskorišćenih proizvoda; 3. Stopa smanjenih obradivih površina; 4. Stopa smanjenog otpada; 5. Procenat učešća zdrave hrane u trošenim namirnicama; 6. Povećanje efikasnosti korišćenja energije; 7. Promjene u kvalitetu života.

Emocionalna inteligencija ne samo što lakše dolazi do znanja, već ga bolje koristi i uspješno prenosi na druge. Za njih svako novo znanje postaje pokretačka snaga za nove planove, kreacije, preporuke, kritike, pregovore i odluke. Oni su u stanju da odrede ne samo šta je dobro i korisno, već i šta je ispravno uraditi. Emocionalna inteligencija je u stanju da ostvari bolji kvaliteta života u jednoj zemlji.

### Zaključak

1. Savremeno obrazovanje zasniva se na formalnom, neformalnom i cjeloživotnom učenju.
2. Racionalnom inteligencijom uvećava se nivo znanja, vrši globalna komunikacija, povećava proizvodnja i ostvaruje naučno-tehnološki progres.
3. Naučno-tehnološki progres dovodi do brže potrošnje prirodnih resursa, zagađenja životne sredine i ugrožava opstanak čovjeka.
4. Za održivi razvoj, opstanak čovjeka i planete Zemlje, pored racionalne inteligencije, neophodna je i emocionalna inteligencija.
5. Emocionalnom inteligencijom moguće je ostvariti koncept održivog razvoja, preduzetničko učenje, uspostaviti nove vrijednosti i postići sreću ljudi i njihovih zajednica.
7. Emocionalnom inteligencijom razumiju se svoje emocije i emocije drugih osoba, uspješnije komunicira i sporazumijeva, bolje se dolazi do znanja i znanje se uspješnije koristi.

### Literatura

- \_ Anderson, V.L. (ur.) (2013). *Nastava orijentisana na učenje*. Solun: Centar za promjene u jugoistočnoj Evropi
- \_ Goleman, D. (2007). *Emocionalna inteligencija-zašto je važnija od kvocijenta inteligencije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- \_ Grupa autora (2014). *Neki aspekti savremenog kurikulumu*. Zavod za školstvo. Podgorica
- \_ Grupa autora (2014). *Pedagoško – psihološki aspekti nastave*. Zavod za školstvo. Podgorica.
- \_ Centar za preduzetničko učenje Jugoistočne Evrope (SEECEL) (2014). *Preduzetničko učenje-pristup ključnim kompetencijama*. Zavod za školstvo. Podgorica.
- \_ Grupa autora (2014). *Mladi preduzetnici*. Centar za stručno obrazovanje. Podgorica.
- \_ Ivić, I. I dr. (2001). *Aktivno učenje 2*. Beograd. Institut za psihologiju.
- \_ *Strategija za cjeloživotno preduzetničko učenje 2008-2013*. Podgorica 2008.
- \_ Šverko, B. i suradnici (2001). *Psihologija-udžbenik za gimnazije*. Zagreb: Školska knjiga.

- Takšić, V., Mohorić, T., Munjas, R. (2006). Emocionalna inteligencija: teorija, operacionalizacija, primjena i povezanost s pozitivnom psihologijom. Društvena istraživanja, 4- 5, (84-85), 729-752.

[http://www.google me/url?...komunikacijski procesi i načela komunikacije](http://www.google.me/url?...komunikacijski%20procesi%20i%20na%C4%87ela%20komunikacije)

[http://ec.europa.eu/europe\\_2020/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/europe_2020/index_en.htm).EU2020-the Growth Strategy

<http://www.unesco.org/new/en/rio-20/educating-for-a-sustainable-future>

## EMOTIONAL LEARNING AND MODERN TEACHING

### **Abstract:**

The paper attempts to point out the importance of emotional learning in modern teaching along with the development of emotional intelligence. Globalisation process requires sustainable development and entrepreneurship as an imperative and of course education system is a key for delivery of such educational goals. Successful communication, negotiation, adoption of new values and success in life very much depend on emotional learning. The most important resource in the knowledge society is knowledge and emotional intelligence becomes an important factor in our ability to use knowledge in an adequate and successful manner.

The paper deals with some of the key goals of modern education that have the impact on creation of emotions and importance of emotions for realisation of education, adoption of new values and building resilience against wars, terrorism and egoism.

**Key words:** education, knowledge, emotional learning, emotional intelligence, entrepreneurship, sustainable development.



Fatima KRIJEŠTORAC<sup>1</sup>  
Ibro SKENDERVIĆ<sup>2</sup>  
Isat SKENDERVIĆ<sup>3</sup>

## SPECIFIČNOSTI OBRAZOVANJA I UČENJA ODRASLIH

### Rezime:

Živimo u vremenu svekolikog dinamizma, pri čemu se ubrzano napreduje, ali i zastarijeva. Otuda je sve izraženija potreba za novim strukama, odnosno imperativ je kontinuirano dopunjavanje stečenih znanja i vještina. „Čitaj da bi živio”, rekao je G. Flober, misleći na to da se čitanjem uči i stiže do bogatstva. Mi bismo tu njegovu konstataciju kroz prizmu obrazovanja posmatrali kao „uči da bi živio!” Na ovom bi načelu počinjala sva filozofija života, ali i obrazovanja. Uloge koje imamo u životu nam namještaju principe učenja poput: učiti biti, učiti znati, učiti živjeti sa drugima, učiti imati, učiti vrednovati, učiti vjerovati. Učenja koja su temeljena za uspješnu participaciju pojedinca u društvu. Posmatrano iz ugla obrazovanja odraslih možemo reći da u vremenu demografskih društveno ekonomskih i naučno-tehnoloških preobražaja i suočavanju sa različitim izazovima koji nas očekuju u budućnosti, u ogromnoj mjeri je porastao značaj obrazovanja i učenja odraslih. Zbog toga što koncepcija obrazovanja odraslih, kao ideja i kao proces, ima izuzetan uticaj na sve oblasti života čovjeka i društva. Ono izrasta u jedan od bitnih instrumenata za izgradnju boljeg i sretnijeg društva, ali i svjesnih, autentičnih i odgovornih pojedinaca, što je lako razumljivo u danima i godinama kada ideal i vizija o društvu koji uči postaje jedna od najvažnijih civilizacijskih tekovina i suštinsko obilježje ljudskog roda.

**Ključne riječi:** obrazovanje, odrasli, specifičnosti, učenje.

### Uvod

Obrazovanje odraslih je društvena djelatnost usmjerena na zadovoljavanje obrazovnih potreba odraslih ljudi. Ukupnost institucija i organizacija kroz koje se zadovoljavaju obrazovne potrebe i potrebe učenja odraslih čine sistem obrazovanja odraslih. Obrazovne potrebe izražavaju socijalnu stranu ljudske suštine i imaju društveno i individualno obilježje, a njihovo zadovoljstvo doprinosi razvoju društva i podstiče aktivnu ljudsku djelatnost formirajući pojedinca fizički i psihički.

<sup>1</sup>Doc.dr Fatima A. Kriještorac, Internacionalni univerzitet u Novom Pazaru, fatimakarisik@yahoo.com

<sup>2</sup>Prof. dr Ibro Skenderović, direktor JUOŠ „Mustafa Pećanin“ Rožaje, ibro.skenderovic@os-mpecanin.edu.me

<sup>3</sup>Prof. dr Isat Skenderović, Univerzitet u Tuzli, isat.skenderovic@untz.ba

Na osnovu čovjekovih potreba formiraju se socijalne interakcije ljudi, njihovi stavovi, orijentacije, pokretački motivi ponašanja i djelatnosti. Potrebe se javljaju kao težnja za samopoboljšanjem pojedinca tj. za ostvarivanjem vlastitih potencijala i javljaju se zbog postojanja nekog deficita. Sistem obrazovanja odraslih sačinjen je od tri subsistema: subsistema formalnog obrazovanja – koji obuhvata redovni sistem obrazovanja odraslih, subsistema neformalnog obrazovanja – koji čine različite institucije i organizacije za obrazovanje odraslih i subsistema informalnog obrazovanja. Obrazovanje odraslih ima svoje mjesto u sistemu formalnog obrazovanja. Odraslim ljudima mora biti omogućen stvaran pristup formalnom sistemu obrazovanja od osnovne škole do univerziteta. Obrazovanje odraslih u našoj zemlji obezbjeđuje odraslima tokom cijelog života sticanje kompetencija i kvalifikacija potrebnih za lični i profesionalni razvoj, rad i zapošljavanje, kao i društveno odgovorno ponašanje. Odraslima u našoj zemlji je omogućeno da u skladu sa svojim mogućnostima biraju put sticanja obrazovanja i obučavanja i dolaženja do kvalifikacije: formalnim putem i/ili neformalnim putem kroz sistem obučavanja kod javno priznatog organizatora aktivnosti obrazovanja odraslih.

U ovom radu temeljnije ćemo se upoznati sa sistemom obrazovanja odraslih, takođe cilj nam je argumentovano objasniti važnost i smisao ključnih pojmova, potkrijepiti ih adekvatnom literaturom te objasniti važnost njihove uloge u brzom, promjenljivom i zahtjevnom poslovnom svijetu modernog doba.

### **1. Definisane ključnih pojmova**

*Odrastao čovjek* – „u procesu obrazovanja i učenja predstavlja bitno drugačiji kvalitet u odnosu na dijete, kako zbog svog životnog i radnog iskustva, tako i zbog svog socijalnog statusa, ali i obrazovnog nivoa i psihofizičkih osobina.“ (Kulić, Despotović, 2001: 38).

*Zrelost (odraslost)* – „dostignuto znanje nekog organizma koje strukturalno i funkcionalno odgovara mjerilima pune razvijenosti. Termin podrazumijeva procese razvoja i zrenja, kao i kriterijum optimalne tačke ustrojstva, koja obezbjeđuje najbolje oblike ponašanja.“ (Krstić, 1991: 637).

*Obrazovanje odraslih* jeste dio jedinstvenog sistema obrazovanja, koji obezbjeđuje odraslima tokom cijelog života sticanje kompetencija i kvalifikacija potrebnih za lični i profesionalni razvoj, rad i zapošljavanje, kao i društveno odgovorno ponašanje. Obrazovanje odraslih ostvaruje se kao formalno obrazovanje, neformalno obrazovanje i informalno učenje.

*Učenje* je „multidimenzionalna promjena osobe“ (Pastuović, 1999: 181) odnosno „svaka relativno trajna promjena u ponašanju ili znanju prouzrokovana određenom interakcijom ili skupom interakcija s okolinom.“ (Johnson, Hasher, 1987, prema Kolić-Vehovec, 1999: 13). Jedna od takvih interakcija je i poučavanje i učenje unutar procesa obrazovanja odraslih. Kimble tvrdi da je „učenje neizbježan faktor u razvoju pojedinca. S obzirom na svoju složenost, proces učenja i njegove zakonitosti opisane su različitim teorijama. U psihologiji učenje se određuje kao prenijeti znanje, vještine i stavove koje dovode do promjena ponašanja. Prema tome učenje je promjena, promjena nastala sticanjem nove vještine“. (Kimble, 1961 prema Pastuović, 1999: 27)

Cjeloživotno obrazovanje – vidi se kao obrazovanje koje ide mnogo dalje od podizanja nivoa obrazovanja, dopunskog obrazovanja, prekvalifikacije i sl. "Obrazovanje se odnosi na sve građane i svima otvara mogućnosti za učenje, nudeći svima drugu ili treću šansu, zadovoljavajući njihovu želju za znanjem, želju da prevaziđu sami sebe, prodube i prošire svoje stručno obrazovanje. Koncept cjeloživotnog obrazovanja obuhvata doživotno obrazovanje (lifelong learning) i sveživotno obrazovanje (lifewide learning)." (Medić, i dr., 2009: 9).

### **1.1.Pojava i razvoj obrazovanja odraslih**

Obrazovanje odraslih je stara ideja i značajna istorijska i civilizacijska pojava. Ono je duboko utkano u nastajanje i razvoj najstarijih civilizacija i kultura. Obrazovanje odraslih u srednjem vijeku gotovo prestaje. Mnogi smatraju da je u tom razdoblju ljudske civilizacije obrazovanje odraslih izgubilo na intenzitetu, ali nije bilo u potpunosti obustavljeno. Organizuju ga crkve, manastiri koji osnivaju posebne škole za odrasle. U godinama humanizma i renesanse osuđuje se i napušta surovost tradicionalnog vaspitanja i dolazi do drugačijeg gledanja na čovjeka, nauku, umjetnost i politiku. Savremeni autori saglasni su u tome da se obrazovanje odraslih intenzivnije i masovnije javlja na prelomu iz 18. u 19. vijek. U tom periodu industrijski razvoj obuhvata sve više zemalja Evrope, što prati pojačavanje i širenje aktivnosti na obrazovanju odraslih. U osnovi takvog razvoja bilo je saznanje da obrazovaniji radnici doprinose umnožavanju kapitala.

Obrazovanje odraslih ima dugu istoriju koja započinje u antičkoj Grčkoj da bi u uslovima industrijsko-tehničke revolucije poprimilo odlike organizovanije i sistematskije djelatnosti. Obrazovanje odraslih u periodu industrijsko-tehničke revolucije ima kako liberalni (opšteobrazovni), tako i profesionalni karakter, dok u uslovima naučno-tehničke revolucije i automatizacije, kao i demokratizacije društvenih odnosa ima još širi smisao i značenje. Danas obrazovanje odraslih shvatamo kao naučno osmišljenu aktivnost usmjerenu na zadovoljavanje raznolikih obrazovnih potreba.

Aktuelnost i značaj ideje o obrazovanju odraslih u današnjim uslovima najčešće se povezuju sa tri karakteristične promjene u svijetu u kome odrasli žive i djeluju:

- "Promjeni u demografskoj strukturi stanovništva,
- Promjeni u socijalnim odnosima i
- Brzim i sveobuhvatnim izmjenama u prirodi i sadržaju ljudskog rada." (Krulj, Kačapor, Kulić, 2003: 336)

#### **1.1.1.Cilj i funkcija obrazovanja odraslih**

Iz opšteg ugla posmatrano, obrazovanje odraslih ima tri temeljna cilja "da poboljša kompetencije za život i rad, da unaprijedi samorealizaciju ličnosti, unaprijedi zdrave socijalne odnose i stimuliše socijalnu akciju." (Savićević, 2000: 273) Prvi cilj je u pravom smislu temeljan i aktivna participacija u svim navedenim područjima, a posebno u području funkcionalne pismenosti i profesionalnog obrazovanja, dovodi do njegovog ostvarenja.

U Zakonu za obrazovanje odraslih, navodi se da se obrazovanjem odraslih obezbeđuje:

- 1) "poboljšanje obrazovne i kvalifikacione strukture i unapređivanje mogućnosti zapošljavanja stanovništva;
- 2) stvaranje osnove za održivi društveno-ekonomski razvoj;
- 3) povećanje profesionalne mobilnosti i fleksibilnosti radno aktivnog stanovništva;
- 4) smanjenje siromaštva, ostvarivanje jednakosti, socijalne uključenosti i međugeneracijske solidarnosti;
- 5) unapređivanje kvaliteta života – ličnog, porodičnog, prirodnog i socijalnog okruženja;
- 6) razvoj demokratije, interkulturalnosti i tolerancije;
- 7) integracija u evropski društveni i ekonomski prostor uvažavanjem evropskih okvira obrazovanja." (Zakon o obrazovanju odraslih).

Iako klasifikacija i operacionalizacija funkcija obrazovanja odraslih najčešće pretpostavlja ideološku i vrijednosnu konotaciju, pokušaćemo uzet i jednu od brojnih klasifikacija kao polazište u markiranju područja obrazovanja odraslih ukazuju na tri funkcije obrazovanja odraslih:

- "Kompezacionu, koja popunjava ranije nezadovoljene "obrazovne mogućnosti",
- Adaptacionu, koja znači prilagođavanje novim zahtjevima života i dinamičkih izmjena društva, i
- Razvijajuću - koja se sagledava kroz postepeno obogaćivanje stvaralačkih sposobnosti čovjeka i njegovog duhovnog svijeta." (Onuškin i Ogarev, prema Kulić, Despotović, 2004)

Petersen često navodi četiri funkcije obrazovanja odraslih:

- "Kompezaciona funkcija obrazovanja odraslih – odnosi se na eliminisanje nepismenosti i drugih deficita mladosti,
- Stručna funkcija obrazovanja odraslih – sticanje i usavršavanje profesionalnih i drugih znanja potrebnih u životu i radu,
- Kulturna funkcija obrazovanja odraslih – omogućiti osposobljavanje za razumijevanje svijeta, kulture, društva u cilju bogatijeg i sadržajnijeg života,
- Politička – osposobljavanje za bolje razumijevanje politike radi stvaranja bolje osnove za učešće u svakodnevnom životu.

Neosporno je da obrazovanje odraslih ima ekonomsku vrijednost. Miler napominje da je obrazovanje izvor ekonomskog rasta samo ako je antiinstitucionalno, tj. ako oslobađa, stimuliše i isto tako informiše individuu i uči je kako i zašto da postavlja zahtjeve sebi. On sažima značaj i vrijednost obrazovanja za ekonomski razvoj u sljedećim konstatacijama:

- "obrazovanje doprinosi ekonomskom razvoju ako opšti razvoj sredine favorizuje ekonomski progres,



- korišćenje prirodnih resursa povećava se pomoću obrazovanja,
- investicije u obrazovanje,
- obrazovanje je jedina alternativa trošenju, privatnim investicijama u neljudski kapital,
- socijalno politička funkcija obrazovanja odraslih - odnosi se na osposobljavanje za razumijevanje savremenih društvenih procesa, odnosa, aktivno učešće u njima, što doprinosi razvoju građanske odgovornosti, kritičkog mišljenja, hrabrosti za aktivno rješavanje problema u užoj i široj zajednici (društvu u cjelini),
- samorazvijajuća funkcija obrazovanja odraslih – odnosi se na osposobljavanje za razvijanje odnosa s drugim, upoznavanje i razvijanje vlastitih potencijala, stvaralačko korišćenje slobodnog vremena. Samorazvijajuća funkcija obrazovanja odraslih ima uporište u čovjekovoj potrebi za samoispunjavanjem. Pojedini andragozi programe obrazovanja odraslih iskazuju na tri nivoa.” (Brajson, prema: Merriam, Cunningham, 1989: 12)

## 1.2. Cjeloživotno učenje

Cjeloživotno učenje predstavlja novi sistem obrazovanja kome se posvećuje sve veća pažnja. Filozofija učenja tokom cijelog života nije ni u kom slučaju modernijeg datuma. Drevna društva širom svijeta isticala su potrebu za učenjem od kolijevke do groba. Danas u 21. vijeku iznova se nalazimo među onima koji na sav glas propagiraju značaj cjeloživotnog učenja. Ono što je očito jeste da se kontekst cjeloživotnog učenja promijenio i da je utopijska i plemenita vizija koja je do sada karakterisala cjeloživotno učenje sada postala neizbježan vodič i organizacioni princip obrazovnih reformi. Danas je to nezamjenljivo oruđe koje obrazovanju omogućava da se suoči sa svojim mnogobrojnim aktuelnim i novonastajućim izazovima. Cjeloživotno učenje odnosi se na sve oblike obrazovanja formalno obrazovanje (fakultet), neformalno obrazovanje (usavršavanje na radnom mjestu), informalno obrazovanje, međugeneracijsko učenje (učenje kod kuće, razmjena znanja u porodici, među prijateljima) i samo-usmjereno obrazovanje (pojedinač sam donosi odluke o tome šta će i kako da uči). Pojam cjeloživotno učenje često se zamjenjuje izrazom cjeloživotno obrazovanje, no važno je istaknuti da ta dva pojma nisu istoznačna. Obrazovanje obuhvata samo organizirano učenje, a učenje je širi koncept koji uključuje i nenamjerno, neorganizovano i spontano sticanje znanja te se može provoditi cijeli život. U devedesetima se u Evropi afirmiše cjeloživotno učenje kao politika koja odgovara na probleme ekonomske krize i povećane nezaposlenosti (Žiljak, 2005). U tom razdoblju pomiče se fokus s obrazovanja, koje je institucionalizirani i organizovani proces, na cjeloživotno učenje, koje uključuje sve oblike učenja u svim životnim okolnostima. “Cjeloživotno učenje podrazumijeva da se građanima pruži prilika za učenjem u svim starosnim dobima i brojnim kontekstima: na poslu, kod kuće i kroz aktivnosti u toku slobodnog vremena, a ne samo uobičajenim putem kao što je škola i visoko obrazovanje. Cjeloživotno učenje predstavlja krajnji ishod informatičke pismenosti.” (Polić, Marković, Vesković, Milovanović 2012: 2). Cjeloživotno učenje pokriva mnoga polja, od opšteg obrazovanja do stručnog usavršavanja, od potreba mladih

do potreba starih kao i potreba zaposlenih i nezaposlenih. Cjeloživotno učenje podrazumijeva različite nivoe učenja (formalno, neformalno, informalno) i bavi se mnogim poljima: treningom trenera, osnovnim vještinama, integracijom informatičkih i komunikacionih tehnologija, efikasnošću ulaganja, učenjem stranih jezika, cjeloživotnim vođenjem, fleksibilnošću sistema kako bi učinili učenje dostupnim za sve, mobilnošću, građanskim vaspitanjem, itd. Brz i sveobuhvatan razvoj modernog društva zahtijeva doživotno obrazovanje pa se zbog toga fenomen društva koje uči temelji na koncepciji doživotnog obrazovanja i učenja. Obrazovanje odraslih važna je komponenta sistema cjeloživotnog obrazovanja (Pastuović, 1999: 49). Na generalnoj konferenciji UNESCO-a 1976. godine, koncept obrazovanja odraslih definisan je na način da „označava cjelinu organizovanih procesa, ma kakvi da bili sadržaji, nivo i metode bili oni u sklopu obrazovnog sistema ili van njega, bilo da oni podučavaju ili zamjenjuju obrazovanje koje se dobija u školskim i univerzitetskim ustanovama i u vidu stručnog obrazovanja a kroz koje lica koje društvo kome pripadaju smatra odraslima razvijaju sposobnosti, omogućuju znanja, poboljšavaju stručne i profesionalne kvalifikacije ili dobijaju orijentaciju, mijenjaju svoja shvatanja i stavove u dvostrukoj perspektivi svestranog razvoja i učešća u uravnoteženom i nezavisno društvenom, ekonomskom i kulturnom razvoju.“ (Savićević, 2003: 229). Ova definicija izražava sadašnje shvatanje obrazovanja odraslih kao procesa i kao činioca bitnog za socijalni razvoj, kao i individualni razvoj svake ličnosti.

Društvo koje uči podrazumijeva:

- Obrazovno društvo posvećeno građanstvu , demokratiji i jednakim mogućnostima,
- Tržište učenja na kojem se pojedincima nude usluge učenja,
- Učenje kroz cijeli život koristeći pri tome sve raspoložive resurse za razvoj svojih potencijala.

Dakle u društvu koje uči se upućuje na prava (omogućavanje pojedincu da se svestrano razvija u skladu sa svojim potencijalima) i dužnosti ( da bude u korak s promjenama) pojedinca za doživotnim obrazovanjem kako bi mogli aktivno učestvovati u društvu. Važnost doživotnog obrazovanja je u njegovom uticaju na ekonomski razvoj i promjenu u socijalnim odnosima.

Međutim teško je govoriti o doživotnom učenju u situaciji u kojoj je obrazovanje mnogima nedostupno (Savićević, 2003.) zbog čega se prvim korakom smatra ostvarivanje dostupnosti obrazovanja svima u toku cijelog života.

Cjeloživotno učenje treba omogućiti razvijanje svih potencijala svakog pojedinca, tj. sticanje i upotrebu znanja i sposobnosti koje će omogućiti uspješno rješavanje svakodnevnih radnji i životnih situacija (porodica, okolina, međuljudski odnosi, zdravlje, prava) što je moguće samo koherentnom i cjelovitom akcijom.

To se ostvaruje formalnim, neformalnim i informalnim obrazovanjem, objedinjenim uticajem različitih vladinih i nevladinih organizacija, područja profesionalnih asocijacija, naučno-istraživačkih institucija pored pojedinca.

Ovako obrazovanje u društvu koje uči obuhvataju četiri područja:

Učiti znati – učiti činiti – učiti živjeti zajedno – učiti biti.

Doživotno učenje ne podrazumijeva samo osposobljavanje za nove tehnologije nego i boljem razumijevanju kulturno etičkih vrijednosti, tekovina civilnog društva, ljudskih prava i dužnosti, jer je kriza savremenog svijeta rezultata razdvajanja znanosti od etike.

Da bi se ostvario bolji odnos prema nauci i njenim dostignućima potrebno je:

- Drugačija filozofija odgoja i obrazovanja,
- Prihvatanje univerzalnih vrijednosti života (jednaki elementarni životni uslovi, ravnopravnost i temeljne ljudske slobode, eliminisanje segregacija i integriranje različitih grupa u različite obrazovne sadržaje).

Za razliku cjeloživotnog obrazovanja koncept obrazovanja društva koje uči ostavlja pojedincu više prostora za samoizbor jer se čovjek obrazuje za samoga sebe a ne radi društvenog rada i profita. Život u savremenom društvu zahtijeva umijeće zajedničkog življenja zbog čega je potrebno obrazovanje za globalno društvo koje će biti protiv raznih predrasuda a za interkulturalizam i pluralnost društva u kojem živimo. Svim ljudima treba omogućiti obrazovanje u koje će biti utkane univerzalne vrijednosti.

### **1.2.1. Specifičnosti nastave za odrasle i uloga nastavnika u učenju i obrazovanju**

U savremenoj andragoškoj literaturi posvećuje se dosta pažnje mjestu i ulozi nastavnika u učenju i obrazovanju odraslih. Posebno se naglašava specifičnost obrazovno-vaspitnog rada sa odraslima koji utiču na kvalitetno drugačiji položaj nastavnika u toj nastavi. Zbog promjene uloge nastavnika sve se češće koriste termini pomagač, konsultant, instruktor, mentor i osnovna mu je funkcija da pomaže i podstiče usvajanje znanja, vještina i vrijednosti kod odraslih učenika. Njegova uloga je da podstakne polaznike da uče, obrazuju se i pruži na raspolaganju dovoljno izvora i informacija. Nastavnik u obrazovno-vaspitnom radu jeste prevashodno osoba koja olakšava učenje i obrazovanje, što je jedna od njegovih najvažnijih i najdjelotvornijih funkcija. U pedagoškoj literaturi se navodi da po pojedinim autorima postoje dva tipa nastavnih situacija – reproduktivne (adaptivne) i stvaralačke (produktivne). Ističući da efikasnost učenja zavisi od tipa nastavne situacije u kojoj nastavnik upravlja učenjem. Ljudis više značaja pridaje stvaralačkoj nastavnoj situaciji u kojoj je pozicija nastavnika i studenta u odnosu na nastavnu građu ravnopravna. Nastavna građa, strukturirana u sistem stvaralačkih zadataka, pojavljuje se kao posrednik u ostvarivanju subjekta – objekta odnosa, uključujući punu formu uzajamnog dejstva.

### **1.2. Uloga nastavnika u učenju i obrazovanju odraslih**

Osnovna funkcija nastavnika u nastavnom procesu je da podstakne i olakša usvajanje znanja, vještina i vrijednosti. Kao najvažnije specifičnosti prepoznaju se važnost emocionalne atmosfere za učenje, ohrabrivanje učenika da učestvuju u nastavnim procesima, čestu evidenciju uspjeha učenika, motivacije i iskustva učenika.

Naglasak je na komunikaciji u nastavnoj situaciji i potrebi ohrabrivanja saradnje i participacije odraslih učenika u nastavnom procesu. U tome je velika uloga nastavnika, koga Brukfeld vidi u trostrukoj funkciji:

- 1) "Nastavnik je umjetnik, čije su glavne odlike – kreativnost, inovacija, improvizacija i senzibilnost;
- 2) Nastavnik je fasilitator, koji je više izvor učenja, a manje didaktički instruktor, otvoren za polaznikovo iskustvo i njegove sugestije;
- 3) Nastavnik kao kritički analitičar, koji prevashodno pomaže polaznicima da postignu samoaktuelizaciju i iznađu "alternative njihovim sadašnjim putevima mišljenja i življenja." (Brookfield, 1986., prema: Krulj, Kulić, Kačapor, 2003: 359).

Nastavnik u procesu učenja i obrazovanja odraslih treba da se ponaša više kao izvor učenja, a manje kao didaktički instruktor, koji ima sve odgovore na raspolaganju. Na zanimljiv način o nastavniku i njegovoj ulozi u učenju i obrazovanju odraslih raspravlja Šefneht. Autor postavlja više zahtjeva nastavniku koji učestvuje u procesu vaspitanja i obrazovanja odraslih "da dobro poznaje predmet, da je u stanju da objasni epistemološke osnove svoga predmeta, da prouči nivo i prirodu znanja individua i grupa uključenih u proces učenja i obrazovanja, da stekne uvid u obrazovne potrebe, da odabere nastavnu strategiju, da odabere najpogodnije medije, metode i sredstva i zna kako da ih upotrijebi, razlikuje teškoće u učenju i zna kako da ih otkrije kod svake individue, da omogući grupni i individualni rad i olakša primjenu znanja u konkretnim situacijama." (Schffknecht, 1975, prema Krulj, Kačapor, Kulić, 2003: 360). Sve ove uloge nastavnika u učenju i obrazovanju odraslih autor svodi na četiri funkcije: obezbijediti znanja i informacije direktno i indirektno, olakšati učenje, olakšati kontrolu i primjenu učenja i osigurati razvoj ličnosti kroz učenje. Veoma je važno da nastavnik upozna odrasle učenike i njihova iskustva. Tako nastavnik može pomoći odraslima da postanu kritički mislioci angažovani u stalnom procesu pronalaženja i ponovnog otkrivanja njihovih ličnih, profesionalnih i političkih svijetova. Nastavnici treba da pomognu odraslim učenicima da postanu imaginativne, stvaralačke, fleksibilne, adaptivne i samosvjesne ličnosti, koje su u mogućnosti da ispolje svoj cjelokupni duhovni potencijal.

### **Zaključak**

XXI vijek je doba izuzetno brzog globalnog tehnološkog, socijalnog i kulturološkog napretka u kojem nam je nametnuto posjedovanje izuzetne količine informacija i znanja te ih pravilno znati iskoristiti u svrhu vlastite produktivnosti i konkurentnosti. Novi poslovi, znanja i informacije omogućuju nam da konkurišemo na tržištu rada, da se borimo sa novim zadacima i očekivanjima, planiramo, kontrolišemo i organizujemo poslovne procese, upijamo masovne količine podataka i doprinosimo vlastitom znanju i sposobnostima. U sklopu svih tih svakodnevnih procesa, ključan je faktor kontinuirano obrazovanje i obrazovanje odraslih. Obrazovanje odraslih je dio sistema obrazovanja i kao takav se treba razvijati. To prije svega znači da se program obrazovanja odraslih osoba daleko razlikuje od programa koji se nudi djeci i mladima. Odrasle osobe prije svega uče znanja koja su im potrebna za obnašanje uloga koje imaju u društvu i ta znanja su prvenstveno bazirana na potrebama pojedinca. Potrebno je da se obrazovanje odraslih prepozna kao poseban društveni interes tako što će postati kako dio globalne razvojne



politike, posebno ekonomske, tako i integralni dio obrazovne politike. U planovima i projekcijama razvoja društva obrazovanje odraslih ne smije biti tretirano kao potrošnja, već kao instrument ekonomskog i socijalnog razvoja i kao takvo podržavano različitim mjerama (zakoni, finansiranje, mreža...). Kroz formalno, neformalno i informalno obrazovanje, te kontinuiranu upotrebu razrađenih mehanizama usvajanja novog "gradiva", pokazano je kako svaki pojedinac može maksimalizovati svoj učinak, doprinijeti kvaliteti vlastitog rada, doprinijeti vlastitoj spremnosti na nove izazove te samim time povećati ne samo vlastitu produktivnost i značaj u određenom sektoru, već i doprinijeti opštoj dobrobiti cjelokupnog sistema kao krajnjem cilju same ideje obrazovanja. Razvojem nauke i tehnologije težilo se uspostavljanju harmonizacije i ostvarivanju kontinuiteta u obrazovanju. Ova težnja da se uvijek ide ka unapređenju i razvoju na svim nivoima upotpunio je sistem cjeloživotnog učenja. Cjeloživotno učenje danas ima jako veliku ulogu i namjera da se ovaj vid obrazovanja unaprijedi urodio je plodom. Konstantan razvoj i unapređenje obrazovanja podržali su u potpunoj mjeri razvoj cjeloživotnog obrazovanja tako da je cjeloživotno obrazovanje postalo bitan segment obrazovanja odraslih. Društvo znanja počiva na plejadi kompetencija koje su ključne u obrazovanju svakog pojedinca. Tako se može reći da izreka Francisa Bacona „Znanje je moć“ nije utopijska sve dotle dok se znanje stiče i razvija u okvirima potreba pojedinca i društva uopšte.

### Literatura:

- Despotović, Lj., M., (2000), *Igra potreba - andragoške varijacije*, Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu
- Krulj, R., Kačapor, S., Kulić, R., (2003), *Pedagogija (treće dopunjeno izdanje)*, Svet knjige, Beograd
- Kulić, R., Despotović, M., (2001), *Uvod u andragogiju (treće izdanje)*, Svet knjige, Beograd
- Pastuović, N., (1999) *Edukologij - integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*, Zagreb: Znamen
- Polić, M., Marković, M., Vesković, B., Milovanović, M., (2012), *Celoživotno učenje kao koncept modernog obrazovanja*, 4. Internacionalna Konferencija, Tehnički fakultet Čačak, 1-3. Jun, UDK: 377.4, Stručni rad
- Savićević, D., (1989), *Koncepcija obrazovnih potreba u andragogiji*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Institut za pedagoška istraživanja, Katedra za andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Savićević, D., (1966), *Obrazovanje za život u porodici*, Beograd, Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.
- Teodosić, R., (1957), *Pedagogika*, Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo.
- Žiljak, T., (2005), *Politike cjeloživotnog učenja u Europskoj uniji i Hrvatskoj*, Političko obrazovanje (1), 67-95.

## CHARACTERISTICS OF ADULT EDUCATION AND LEARNING

### **Abstract:**

The time in which we live can be described as the time of complete dynamism, whereby the progress is made but it is also lagging behind in many ways, too. That is why new professions are in demand, i.e. the continuous professional development and acquiring new skills becomes so important nowadays. "Read in order to live." said Gustave Flaubert, referring to the fact that by reading we learn and become reach. We attempt to translate this moto into the another one: "learn to live!" This could be considered as a principle life philosophy but also the philosophy of education. Men play various roles in their life and follow different principles such as: learning to be, learning to know, learning to live with others, learning to enjoy and learning to evaluate, learning to trust etc. Therefore, efficient knowledge should help individuals to successfully participate in the society. Viewed from the perspective of adult education we can say that, in the era of huge demographic socio-economic and scientific-technological transformation along with other various challenges that might bring the future, the importance of adult learning and education has greatly increased. Adult education as an idea is believed to have a profound influence on all areas of human life and society. It has become the synonym for building better and happier society, but also conscious, authentic and responsible individuals. The vision of learning society in the years to come becomes the vision of the whole human kind as a the most important civilisation legacy.

**Keywords:** education, adults, characteristics, learning.

Milica LABOVIĆ<sup>1</sup>

## DIDAKTIČKE TEORIJE I TEORIJE ŠKOLE U DJELU „VASPITANJE I DEMOKRATIJA“ DŽONA DJUIJA

### Rezime:

Djelo Vaspitanje i demokratija Džona Djuija predstavlja napor da se otkriju i iznesu ideje koje nalazimo u demokratskom društvu, tj. da se te ideje primijene na probleme koji se tiču poduhvata vaspitanja. U tome djelu iznesena filozofija povezuje rast demokratije s razvojem eksperimentalnog metoda u naukama i trudi se da ukaže na promjene u gradivu i metodi obrazovanja koja zahtijeva taj razvitak. Čvrsto je vjerovao u demokratiju i društvenu reformu. Svojim djelovanjem, Djui se suprotstavljao rigidnom uređenju škole i obrazovnog sistema u kome je učenik objekat, školsko gradivo vještački izdijeljeno na predmete, u kome se ne uvažavaju razlike u interesovanjima samih učenika, a proces učenja se svodi na memorisanje činjenica... Njegovo djelovanje nije bilo ograničeno samo na filozofiju i pedagogiju, već je Djui bio vrijedni i uvaženi društveni radnik koji je objavljivao članke o svim aktuelnim problemima u američkom društvu i međunarodnim odnosima i čije je mišljenje bilo vrlo cijenjeno u međunarodnim intelektualnim krugovima. Takav stav je sasvim u skladu s Djuijevim pedagoškim teorijama u kojima škola mora da pripremi učenika za aktivnu ulogu u demokratskom društvu, a da bi uspješno vaspitavao učenika i sam nastavnik mora biti aktivni i uvaženi član društva, primjer svojim učenicima (kakav je i sam bio).

**Cljučne riječi:** vaspitanje, obrazovanje, škola, demokratija.

### Uvod

Džon Djui, američki psiholog, spada u red najsvestranijih mislilaca i teoretičara koji su se bavili problematikom obrazovanja i učenja. Rođen je 20. oktobra 1859. godine u Berlingtonu – Vermont (SAD). Ujedno se bavio filozofijom, pedagogijom, socijalnom kritikom i politikom. Mišljenje je za Djuija samo instrument za djelovanje, misli imaju samo vrijednost oruđa. Otuda je njegova filozofija akcije dobila naziv instrumentalizam ili operacionalizam. Djui je kao filozof zastupao stanovište da je misao produkt interakcije između organizma i njegove sredine, a učenje proces koji počinje od sumnje ili neizvesnosti, iznikao iz želje da se riješi praktičan problem ili da se ukloni pritisak. Misao predstavlja praktičan instrument kojim organizam pokušava da kontroliše interakciju sa sredinom. Zato Djui veruje da proces učenja mora da bude zasnovan na interesovanjima učenika formiranim u svijetu u kojem žive (a ne u suprotnosti s njima), da mora da daje prostora učenikovom razmišljanju i djelovanju, da učeniku daje priliku da razmisli o

<sup>1</sup>Milica Labović, profesorica razredne nastave u JU OŠ „Vladislav – Rajko Korać“ – Štitar, Berane.



praktičnoj primjeni znanja. Djuj misli da nastavnik treba da bude učenikov saradnik i mentor, a ne nadređeni koji spušta konačna i nepromenljiva znanja ka učeniku, koje učenik treba bezpogovorno da prihvati. Socijalna komponenta je vrlo istaknuta u ovom djelu. Smatra da škola mora da omogući da se učenik nadograđuje kao ličnost u svakom pogledu. Dakle, uloga škole je da razvija učenika kao individuu, koja doprinosi razvoju društva.

Djujijeva koncepcija demokratije podrazumijeva obogaćivanje obima izbora, proširenje mogućnosti za pronalaženje različitih vrsta ispunjenja za sve osobe, stvaranje slobodnijeg i humanijeg iskustva svima dostupnog, i kome svi doprinose. Za njega ne postoji beznačajan individuum. Svaki član društva jedinstvena je pojava i svakoj treba biti omogućen prostor za samokreaciju, za potragu za vlastitim smislom. Njegova demokratija je radikalna i obuhvata cijelu kulturu. Poseban značaj Djuj pridaje matematičari, geografiji i istoriji. Geografija i istorija, kako kaže, pružaju gradivo koje stvara pozadinu i otvara vidik, intelektualnu perspektivu onome što bi inače moglo ostati usko lična radnja ili samo oblik tehničke vještine.

## **1.Elementi didaktičkih teorija u djelu „Vaspitanje i demokratija“**

### **1.1.Elementi didaktike kao teorije obrazovanja**

*Škola nije priprema za život, škola jeste život.*

Djuj kaže da: „Ljudi ne čine društvo time što fizički žive blizu jedan do drugoga, isto kao što čovjek nije van sfere društvenog uticaja zato što je od drugih udaljen mnogo stopa ili milja“<sup>2</sup>. Dakle, pojedinci ne sačinjavaju društvenu grupu zbog toga što svi saraduju na ostvarivanju jednog zajedničkog cilja. Kad bi oni, međutim, svi bili svjesni zajedničkog cilja i kada bi svi bili tako zainteresovani za njega, da prema njemu podešavaju svoje specifične aktivnosti, onda bi sačinjavali zajednicu. Pojedinci koriste jedni druge da ostvare željene rezultate bez obzira na emocionalne i intelektualne sklonosti i pristanak onih koji ih koriste.

Teorija obrazovanja ima za cilj stvaranje samosvjesnosti kod učenika i samog sebe na osnovu sadržaja, odnosno stvaranje cjelovite ličnosti što primjećujemo i kod Djujija. On pod obrazovanjem podrazumijeva proces sticanja znanja, izgrađivanja vještina i navika, razvoja sposobnosti, usvajanje sistema vrijednosti i pravila ponašanja. Teorija obrazovanja pruža smjernice za planiranje nastave – značaj nastavne jedinice, tematsko strukturisanje, mogućnosti pristupa i predstavljanja metodskih postupaka – dok kod Djujija nemamo precizne smjernice u nastavi, on ne strukturise teme, on je za to da se smjernice spontano određuju kao i ciljevi za dalji rad.

Djuj kaže da su škole jedan važan put u prenošenju iskustva koja oblikuju skolonosti mladih, ali da je to samo jedno sredstvo, a u poređenju s ostalima, relativno površno. Naša je osnovna briga da osposobimo djecu za društveni život, ili kako kaže: „Mi moramo da razmišljamo da li formiramo ili ne one snage koje će im obezbijediti tu sposobnost“<sup>3</sup>.

<sup>2</sup>Djuj, Dž. (1970): Vaspitanje i demokratija, „Obod“, Cetinje, str. 7.

<sup>3</sup>Djuj, Dž. (1970): Vaspitanje i demokratija, „Obod“, Cetinje, str. 9.



Kako društvene grupe postaju složenije po svom sklopu i mogućnostima kojima raspolažu, to postaje znatnija potreba za formalnim ili planskim poučavanjem i učenjem. Učenik u školi, treba iznova da otkrije nauku, prije nego li da od drugih saznaje za njena otkrića. Djui ovaj stav izražava sljedećim riječima: „Očekivana znanja ne mogu se uliti lijevkom, potrebni stavovi ne mogu se prosto nalijepiti, iskustva drugih nijesu od pomoći“<sup>4</sup>. Iskustvo je rezultat aktivnosti pojedinca. Ta aktivnost mora da je stvarna, realna, životna aktivnost, aktivnost u neposrednom kontaktu sa svojom okolinom.

Cilj nastave i učenja po toj teoriji ogleda se i u razvoju sposobnosti samoodređenja. Djui u djelu govori o teoriji podražavanja, prema kojoj se mladi trude da svoje ponašanje usaglase sa primjerom koji pružaju drugi, i da ga reprodukuju u okvirima svog ponašanja. Podražavanje zahtijeva pažljivo posmatranje i razložen izbor onoga što će nam omogućiti da bolje uradimo ono što već pokušavamo da uradimo. Da bi škole u punoj mjeri bile efikasne treba da pruže više mogućnosti za zajedničke djelatnosti u kojima bi vaspitanici učestvovali tako da mogu da shvate društveni smisao svojih sposobnosti, materijala i oruđa koja koriste. Usmjeravajući djelatnosti mladih, kaže Djui, i odlučujući o njihovoj budućnosti, društvo odlučuje o svojoj budućnosti. Prilikom koncepta planiranja nastave, ova teorija pri obrazloženju sadržaja programa govori o pitanjima značenja sadržaja u sadašnjosti i budućnosti. „Razvijanje nije nešto što se završava uzgred u nekoliko trenutaka, to je stalno spremanje za budućnost“<sup>5</sup>, kaže Djui. Ako sredina, u školi i van nje, stvara uslove koji na odgovarajući način koriste postojeće sposobnosti vaspitanika, onda se svakako govori o budućnosti koja se zasniva na sadašnjosti. Pa kako se sadašnjost neosjetno stapa s budućnošću, mi se na taj način staramo i o istoj.

S obzirom na to da je jedna od pretpostavki ove škole i to da je planiranje nastave i učenja zajednička aktivnost nastavnika i učenika, Djui zastupa malo drugačije mišljenje. Naime, nastavnikove ideje su samo nastavnikove ideje, a učenik treba da gradi svoje. Nijednu misao, nijednu ideju nije kao ideju moguće prenijeti s jednog na drugog čovjeka.

Djuijevo gledanje na učenje moguće je izraziti kroz tri sljedeća stava:

- znanje nije moguće neposredno prenositi, transferisati od nastavnika na učenika u gotovom i unaprijed izgrađenom obliku;
- znanje ima vrijednost jedino kad ga pojedinac aktivno konstruiše u kontekstu sopstvenog iskustva i
- nasuprot davanja obavještenja o iskustvu nastava sama treba da je proces sticanja iskustva.

Zastupa Emersonov<sup>6</sup> stav koji kaže da se dijete poštuje, da se poštuje do kraja, zatim, da su u vaspitanju djeteta važne sljedeće stvari, i to: da se sačuva njegova priroda, da se sve osim nje vaspitanjem uvježba; da se zadrži njegova priroda ali da se spriječi njegova graja, ludosti i grube šale; sačuvati njegovu prirodu i naoružati je znanjem upravo u onom pravcu u kojim ona teži.

---

<sup>4</sup>Isto, str. 12.

<sup>5</sup>Isto, str. 43.

<sup>6</sup>Ralf Valdo Emerson (Ralph Waldo Emerson), američki idealistički filozof, esejista i pjesnik (1803–1882). Obrazovan na Harvardu. Izdavao periodični časopis „The Dial“.

Ovo poštovanje djeteta u mladosti umjesto da otvara lak i ugodan put vaspitačima ono postavlja u jedan mah ogromne zahtjeve nastavniku u pogledu vremena, misaonog napora i života uopšte. Ono zahtijeva vrijeme, sposobnost, uvid, priliku i sve božanske pouke i pomoć i sama spremnost da tako postupimo pretpostavlja karakter i dubinu. Školsko vaspitanje zavisi od toga u kojoj mjeri stvara želju za neprestanim razvojem i pruža sredstva za njegovo ostvarenje.

#### 1.2. Elementi didaktike kao teorije učenja i poučavanja

Zadatak nastavnika nije samo jednostavno podučavanje učenika, već građenje društvenog života. Kada tako radi, učitelj je prorok Boga istinitoga i predvodnik ka pravom Carstvu Gospodnjem.

Po Djuiju, djetetove prirodne sposobnosti se razvijaju aktivnošću, djelovanjem – te se stoga vaspitni ciljevi moraju stvarati, oni moraju postajati u praktičnim, stvarnim, konkretnim vaspitnim situacijama. Dijete u vaspitno-obrazovnom procesu mora biti slobodno.

Ova teorija razlikuje četiri nivoa planiranja nastave:

- perspektivno;
- grubo;
- procesno i
- korektivno<sup>7</sup>.

Djui se suprostavlja toj teoriji i odbacuje postojanje mogućnosti da se sadržina nastave unaprijed odredi, jednom za svagda, bez obzira na specifične okolnosti. Takođe, poriče mogućnost da država ili društvo, ili njeni prosvjetni organi mogu odrediti sadržinu nastave. Udžbenike ne odbacuje u potpunosti, ali u velikoj mjeri ograničava njihovu upotrebljivost.

Tematika nastave po toj teoriji je i posredovanje iskustva. A društvo ne samo da se održava prenošenjem iskustva i opštenjem među ljudima, već se može s pravom reći da se njegovo postojanje ostvaruje u samom procesu prenošenja iskustava i međusobnog opštenja. Ljudi, da bi obrazovali zajednicu, ili društvo, moraju imati zajedničke ciljeve vjerovanja, težnje, znanja – uzajamno razumijevanje. Da bi iskustvo formulisali nužno je da zauzmemo stav posmatrača, da ga vidimo kako bi ga neko drugi vidio, da razmotrimo koje dodirne tačke ima sa životom drugih ljudi kako bi ga mogli tako uobličiti da i oni pravilno uoče značenje toga iskaza, kaže Djui. Dakle, djelatnost djeteta je središte svega, a dječiji rad temelj je školskog vaspitanja. Djui dječije iskustvo smatra glavnim faktorom razvoja.

Ključna razlika između nastave shvaćene kao prenošenje iskustva i nastave shvaćene kao konstrukcije (otkrivanje) iskustva je u tome što sad u središtu nastave nijesu sadržaj i nastavnik, već učenik i njegova aktivnost učenja.

Po Djuiju, problem nastave je kako pronaći gradivo koje će vaspitanika podstaći na posebne djelatnosti koje će za njega biti značajan i zanimljiv cilj ili svrha, i to kako

---

<sup>7</sup>Vidi: Klafki, W., Klafki, S., Cube, F. i saradnici (1994): Didaktičke teorije, „Educa“, Zagreb, str. 47.



se sa stvarima ne postupa kao sa gimnastičkim spravama, već kao sa uslovima kojima se postižu ciljevi. Lijek se sastoji u iznalaženju tipičnih oblika djelatnosti, bilo igre ili nekog korisnog zanimanja, koje interesuju pojedince i tome da oni shvate da je ishod određene radnje za njih veoma važan, a da se sama radnja ne može obavljati bez razmišljanja i upotrebe rasuđivanja kojim se odabira predmet posmatranja i sjećanja.

Umjesto knjiške nastave uvesti praktičnu nastavu, umjesto prenošanja znanja usmjeriti aktivnost učenika na praktičnim radovima, odnosno, praksu. Njegova koncepcija je doprinijela uvažavanju učenika, interesovanju učenika i potreba, povezivanju škole i prakse, da se didaktika bavi učenikom i učenjem, da se analizira više rad učenika nego nastavnika.

Pošto demokratija, kaže Djui, zastupa načelo slobodne razmjene, društvenog kontinuiteta, ona mora da razvije teoriju znanja koja u znanju vidi metod pomoću koga jedno iskustvo može da se koristi tako da usmjerava i daje smisao drugom iskustvu. Napredak fiziologije, biologije i logike eksperimentalnih prirodnih nauka pruža naročito duhovno oruđe koje je nužno da se izgradi i formuliše takva teorija. Njihov ekvivalent u vaspitanju je povezanost sticanja znanja u školi s djelatnostima ili zanimanjima koja se obavljaju u jednoj stvarnoj društvenoj sredini.

### 1.3. Elementi didaktike kao kibernetičko-informatičke teorije

Kibernetika je nauka o prenošenju, obradi, kontroli i upravljanju informacijama, čije je polazište da svaki logičan sistem ima jasan cilj i način upravljanja i da je s okruženjem povezan preko ulaza i izlaza<sup>8</sup>. „Kibernetički pristup omogućava da se saznanja sa jednog prenesu i primijene na drugom području“.<sup>9</sup>

Djui govori o dva tipa učenja: učenje sadržaja i učenje učenja.

Metode u obrazovanju treba da odlikuje otvorenost, tolerancija, kritički i saradnički odnos. Djui je kritikovao radikalne, religijske, nacionalističke, utopističke i ideološke koncepcije društva i obrazovanja i zalagao se za demokratske vrednosti u društvu i demokratsko vaspitanje, koje podrazumeva dijalog, konstruktivnu kritiku, toleranciju, poštovanje prava, različitosti i slobode, tj. koje promovise demokratiju i osposobljava učenike za uspešno učestvovanje u demokratiji.

Uloga nastavnika u poduhvatu vaspitanja je da obezbijedi sredinu koja podstiče reakcije i usmjerava učenika u radu. Na kraju krajeva, vaspitač može jedino da izmijeni podstreke tako što će reakcija što je moguće sigurnije biti upravljena na stvaranje željenih intelektualnih i emocionalnih sklonosti. Očigledno je da su predmeti ili nastavno gradivo školskog programa u tijesnoj vezi sa ovim radom na stvaranju odgovarajuće sredine. Drugo pitanje je potreba za društvenom sredinom koja će obezbijediti značenje stvorenim navikama.

---

<sup>8</sup>Vilotijević, M. (2000): Didaktika- predmet didaktike, „Naučna knjiga“ , Učiteljski fakultet, Beograd, str. 93.

<sup>9</sup>Vilotijević, M. (1996): Sistemsko-teorijske osnove nastavnog procesa, Učiteljski fakultet, Beograd, str. 21

Za nastavnika, značaj poznavanja gradiva, koji daleko premašuje sadašnje znanje učenika, jeste u tome da mu pruži određena mjerila i da mu otkrije mogućnosti koje se kriju u prirodnim djelatnostima vaspitanika. S gledišta vaspitača, razni predmeti predstavljaju pomoćna radna sredstva koja su stvarno odvojena od iskustva vaspitanika.

Kad se neposredno bavi nastavom, nastavnik treba da ima gradivo „u malom prstu“, a njegova pažnja treba da bude upravljena na držanje i reakcije učenika. Nastavnikov je zadatak da razumije učenika u njegovom odnosu s gradivom, dok učenikov duh, prirodno ne treba da se bavi sobom već datom temom. Ili nešto drugačije rečeno, nastavnik ne treba da se bavi samim gradivom već odnosom koji postoji između gradiva i datih učenikovih potreba i sposobnosti. Smatra da je nastavnik bolji ukoliko su učenici aktivniji, i da ne smije biti predavač, već savjetnik i saradnik.

Znanje koje dolazi iz druge ruke, tuđe znanje, kaže Djui, teži da postane čisto verbalno. Pozitivno načelo će se očuvati ako mladi počinju s aktivnim radom koji ima društveno porijeklo i primjenu i zatim prelaze na naučno upoznavanje materijala i njegovih zakonitosti i to na taj način što ideje i činjenice koje su im saopštili iskusniji ljudi pretvaraju u sopstveno, neposrednije iskustvo.

#### 1.4. Elementi didaktike kao teorije kurikuluma

Djui ističe da je školu neophodno povezati sa spoljnom sredinom, tj. sa školom višeg obrazovnog nivoa, proizvodnim preduzećima, lokalnim organima upravljanja, porodicama samih učenika itd. Društveno poželjni i potrebni kvaliteti, po Djuiju, ne mogu biti zadani unaprijed djetetu „sipanjem“ unaprijed zacrtanog kurikuluma u „pasivnu posudu“. „Oni bi se mogli relativno lako i u značajnom stepenu razvijati sprovođenjem motoričkih aktivnosti, istraživačkim projektima i kanalisanjem postojeće energije djeteta na liniji njihovih najvećih interesovanja. Djui je tvrdio da aktivnosti podrazumijevaju energičnu stranu dječije prirode koju bi valjalo staviti na prvo mjesto u osnovnom obrazovanju.“<sup>10</sup>

Prema Djuiju vaspitanje je proces gdje se budućnost prilagođava prošlosti, prošlost se koristi kao sredstvo za razvijanje u budućnosti, u razumu uvijek imamo nesto prethodno.

U idelanom školskom programu za Djuija ne postoji poredak izučavanja – ne postoji program. Zakon na osnovu koga djetetu treba predstaviti neku građu jeste zakon sadržan u prirodi djeteta, odnosno:

- aktivna strana prethodi pasivnoj;
- svijest je, po svojoj suštini motorne prirode i
- svjesna stanja se obično uspostavljaju kroz akciju.

Polazeći od tako shvaćenog pojma aktivnosti (a ona treba da je praktična aktivnost) nastavni plan i nastavne metode su zamijenjeni igrom i prije svega radnom, praktičnom djelatnošću, zasnovanom na spontanom interesovanju djece.

<sup>10</sup>Zorić, V. (4/2011): „Konceptija nove škole Džona Djuija–paradigma savremenog odnosa obrazovanja i društva“, Vaspitanje i obrazovanje, „Zavod za udžbenike i nastavna sredstva“, Podgorica, str. 56.



U praktičnom smislu to je značilo da se nastava iz učionice preselila u radionice, muzeje, biblioteke, školske laboratorije i đачke ekonomije. Razlozi da se igri i aktivnom radu utvrdi određeno mjesto u nastavnom programu su intelektualne i društvene prirode, to je stvar privremene pogodnosti i trenutne prijatnosti. Zadatak škole je da stvori sredinu gdje će se odvijati igra i rad tako da omogućе povoljan duhovni i moralni razvitak. Nije dovoljno da se prosto uvedu igre i sportovi, ručni rad i fizičke vježbe. Sve zavisi od toga na koji način se one koriste.

Po Djuiju, nastavni program mora da je tako sastavljen da ono bitno stavlja na prvo, a prečišćenje i oplemijenjene potrebe na drugo mjesto. Bitne potrebe su one koje su društveno najosnovnije, tj. one potrebe koje su u vezi sa zajedničkim iskustvima najbrojnijih grupa. Drugostepene važnosti, kako dalje kaže, su one stvari koje predstavljaju potrebe specijalizovanih grupa i zahtjeve postavljene obavljanjem tehničkih poslova.

Kada govori o metodama, kaže da je metod utvrđivanje načina na koji se najuspješnije i najplodnije razvija gradivo nekog iskustva. Iskazane izrazima koji se odnose na stav pojedinca karakteristike dobrog metoda, prema Djuiju su:

- direktnost;
- prilagodljivost intelektualnog vaspitanja ili otvoren duh spreman da uči;
- cjelovitost cilja i
- prihvatanje odgovornosti za posljedice sopstvene djelatnosti, uključujući tu i misaonu djelatnost.

### **1.5.Elementi didaktike kao kritičke teorije nastavne komunikacije**

*Otkriti šta si sposoban da radiš i napraviti priliku za to, ključ je sreće.*

Značenje komunikativnosti ukazuje da bi poučavanje i učenje moralo postati komunikativnije tj. više usmjereno na učenika, kooperativnije, manje podložno smetnjama. Njegov zadatak je da djeca steknu dobre navike, a ne da im ljutito nameće pravila koja slabo vrijede za dalji život jer ih zaborave čim čuju za njih. Nastavnici svojim učenicima ne bi trebalo da prave teškoće, već obratno, da im prokrče put i da im sa puno volje pomognu da krenu naprijed, tamo gdje vide da su zastali.

Djui kaže da rad u školama treba da doprinese onoj vrsti iskustva koja se odlikuje:

- umješnošću u rukovanju pomoćnim sredstvima i savladavanjem prepreka na koje se nailazi (efikasnost);

- društvenošću ili interesovanjem za neposredno druženje s drugima;
- estetskim ukusom ili sposobnošću da se cijeni savršenstvo umjetnosti bar u nekim klasičnim oblicima;
- provjerenim intelektualnim metodom ili interesovanjem za neka naučna ostvarenja i
- osjetljivošću za tuđa prava i zahtjeve – savjesnošću.

Mada ova razmatranja nijesu mjerila vrijednosti, ona su korisna za posmatranje, kritiku i bolju organizaciju postojećih metoda i gradiva u nastavi.

Djui se zalaže se za nastavu kao komunikacioni proces. Insistira na poštovanju individualnih razlika vaspitanika, omogućava individualnost učenika, bitno naglašava

socijalizovanje učenika, podstiče rad u grupama i kooperativnost, daje slobodu učenicima, uvažava njihove potrebe i interese.

Prva poglavlja djela su posvećena vaspitanju kao društvenoj potrebi i funkciji. Njihov je cilj da daju kratak pregled osnovnih crta vaspitanja kao procesa pomoću koga društvene grupe stalno održavaju svoje postojanje. Pokazano je da je vaspitanje proces obnavljanja značenja iskustva putem procesa prenošenja koje djelimično slučajno proizilazi iz druženja odraslih s mladima, odnosno, neposrednom komunikacijom nastavnika i učenika, a djelimično se ostvaruje namjerno da bi se postigao društveni kontinuitet. Dakle, ovaj proces pretpostavlja usmjeravanje i razvitak kako nezrelog pojedinca, tako i grupe u kojoj on živi.

#### **1.6. Elementi sistemsko-teorijske didaktike**

Vaspitno-obrazovni rad prema sistemsko-teorijskoj didaktici pripada stohastičkim sistemima jer nije moguće predvidjeti mnoge faktore koji utiču na rad. Škola, vaspitanje, pa i sam vaspitač moraju biti usmjereni prema društvenoj koristi. Vaspitač mora dobro da poznaje svijet oko sebe, mane, podvale, ludorije i navike svoga doba, ali se i kritički odnositi prema uticaju sredine u kojoj se dijete razvija.

Za učenike je neophodno da savladavaju cjelinu pomoću djelova. Ako dijete hronološki usvaja određeno gradivo onda će ga ne samo lakše pamti, već će steći iskustvo koje će ga učiniti sposobnijim da to gradivo lakše i razumije.

Teoriju o metodu saznanja, u jednom trenutku, naziva pragmatičnom, pri čemu kaže da je njena bitna crta što održava kontinuitet između saznanja i jedne djelatnosti koja namjerno i s određenim ciljem mijenja sredinu. Ona, po njemu, smatra da se znanje, u strogom smislu nečega što posjedujemo, sastoji od naših duhovnih mogućnosti, od svih onih navika koje čine razumno našu radnju. Samo ono što je postalo dio naših sklonosti, tako da nam omogućava da sredinu prilagodimo svojim potrebama, a svoje ciljeve i želje situaciji u kojoj živimo, jeste zapravo znanje. Ono nije samo nešto čega smo svjesni, sada ili u datom trenutku, već se sastoji od onih sklonosti koje svjesno koristimo da bismo razumjeli što se sada dešava. Znanje kao čin, sastoji se u tome da postanemo svjesni nekih naših sklonosti, s ciljem da razriješimo neku teškoću time što shvatimo vezu između nas i svijeta u kome živimo.

Sama škola, po Djuiju, mora predstavljati neku vrstu života u zajednici sa svim onim što pretpostavlja. Društvena svijest i interesovanja mogu da se razvijaju samo u jednoj istinski društvenoj sredini, i u sredini gdje se u toku stvaranja zajedničkog iskustva daje i uzima. Umjesto jedne škole, koja je kao mjesto gdje se nešto uči, odvojena od života, Djui izdvaja i favorizuje društvenu grupu, gdje su učenje i razvitak nešto što se javlja zajedno sa sadašnjim zajedničkim iskustvom. Zalaže se za igrališta, radionice, radilišta, laboratorije, pri čemu kaže da one ne samo da usmjeravaju aktivne težnje mladih, već obuhvataju i međusobne veze i saradnju, a sve to povećava i samu svijest o uzajamnoj zavisnosti.

Djui se zalaže za nadovezivanje znanja koja se stiču u školi i učenja van nje. Između jednog i drugog treba da postoji slobodno uzajamno djejestvo. Može se zamisliti škola u kojoj bi vladao duh drugarstva i zajedničke djelatnosti, ali njen društveni život



ne bi u većoj mjeri bio tipični predstavnik svijeta van školskih zidova od života u nekom manastiru. U takvoj školi bi se razvilo društveno interesovanje i razumijevanje, ali se to ne bi moglo primijeniti van nje, jer ne bi bilo sposobno da izađe iz njenih okvira.

Nastavniku su u nastavi, povjereni važni socijalni zadaci. On mora da služi društvu i da nastoji da sačuva društveni poredak. On je, kako kaže Djui, glasnik pravoga boga, koji treba da omladinu vodi u kraljevstvo božije.

## **2.Elementi teorija škole u djelu „Vaspitanje i demokratija“**

### **2.1.Elementi duhovno-naučne teorije škole**

Dobar čovek je onaj, bez obzira kako je moralno degradiran, koji radi na svom poboljšanju.

Za razliku od Diltaja<sup>11</sup> po kome se kvalitet školstva postiže kada država preuzima odgovornost za njegovu izgradnju, Djui poriče mogućnost da društvo ili država mogu odrediti sadržinu nastave. Djui smatra da je postavljanje vaspitnih ciljeva spolja, od strane društva, znak klasne suprotnosti, gdje vaspitanje dobija vaspitne ciljeve spolja, tamo gdje je društvo razbijeno na klase koje su među sobom u suprotnosti, dok je društvo demokratsko tamo gdje se vaspitni ciljevi rađaju iz dječijeg iskustva. A pošto je društvo po njegovom shvatanju demokratsko, tako i vaspitni ciljevi moraju da niču iz dječijeg iskustva. U tome i nalazimo vezu između demokratije i vaspitanja otkuda i samo djelo nosi takav naziv.

Djui kaže da ako društvo nije demokratsko, onda određeni djelovi socijalne cjeline dobijaju vaspitne ciljeve spolja i oni ne niču iz njihovog iskustva koje se slobodno formira. Što važi za njih (tj. one koji dobijaju vaspitne ciljeve) kao cilj, ustvari je više sredstvo u službi ciljeva drugih nego što je njihov stvarni cilj. U tom smislu su vaspitni ciljevi za vladajuću klasu predstavljali sredstva. A ako je to istina – zaključuje Djui, onda je ljudska sloboda moguća samo tamo gdje postoji demokratija, onakva kakvu on sam shvata.

Djui se, za razliku od Diltaja, zalaže za obrazovanje omladine svih rasa, raznoolikih vjera i nejednakih običaja. A zajedničko nastavno gradivo ih sve privikava na to da prihvate šire zajedničke vidike, vidike šire od onih koje imaju članovi bilo koje grupe dok je ona izdvojena. Moć asimilovanja koju posjeduju američke škole je rječit dokaz za to kako privlačno djeluje jedna uravnotežena zajednica. Uloga škole je u tome da se uskladi sklonostima svakog pojedinca raznovrsne uticaje različitih društvenih sredina u koje on ulazi.

Jedno napredno društvo, po njemu, smatra da su individualne razlike dragocjene pošto u njima nalazi sredstvo za svoj vlastiti cilj. Otuda jedno demokratsko društvo mora, u skladu sa svojim idealom, da u svojim vaspitnim mjerama predvidi mjesto za intelektualnu slobodu i slobodan razvoj ličnih talenata i interesa.

---

<sup>11</sup> Vilhelm Diltaj (Wilhelm Dilthey), njemački filozof, historičar, psiholog i sociolog (1833–1911).

Diltaj je razvio svoju teoriju o uživljavanju.

Djui se slaže s prvom Nohlovom<sup>12</sup> školom koja ima veliki zadatak da dijete iz porodičnog okruženja prevede u javni život i da u njemu razvije sile koje nose organizacije, nauka, religija, umjetnost, pravo i država. Dalje, Djui se slaže s drugom Nohlovom školom koja vrši prelaz od dominacije igre u ranom djetinjstvu do ozbiljnosti rada kasnijeg života odraslog učenika. Škola je istovremeno "igralište" i mjesto rada. Djui kaže da su razlozi da se igri i aktivnom radu utvrdi određeno mjesto u nastavnom programu intelektualne i društvene prirode, to nije stvar privremene pogodnosti i trenutne prijatnosti. Iskustvo je pokazalo da za djecu predstavlja radost da idu u školu, da im disciplina nije toliki teret i da im je učenje lakše kad imaju prilike da se upuste u fizičke djelatnosti u kojima do izražaja dolaze njihovi prirodni nagoni. Zadatak škole je da stvori sredinu gdje će se odvijati igra i rad tako da omoguće povoljan duhovni i moralni razvitak. Nije dovoljno da se prosto uvedu igre i sportovi, ručni rad i fizičke vježbe. Sve zavisi od toga na koji način se one koriste.

## 2.2.Elementi strukturalno-funkcionalne teorije škole

Kompletno adaptiranje na sredinu znači smrt. Polazna tačka svake reakcije je potreba da se kontroliše životna sredina.

Jedna od osnovnih funkcija strukturalno-funkcionalne teorije škole jeste socijalizacija djeteta.

Prema Dreebenu mlad čovjek tokom procesa socijalizacije treba da nauči da:

- djeluje samostalno i snosi odgovornost za to;
- preuzima po vlastitoj volji zadatke po mjerilima vrijednosti koje je sam postavio
- se smatra jednakim s drugima s obzirom na određena obilježja.<sup>13</sup>

Ovo je i stav Djuija, koji kaže da vaspitanje u školi treba da bude za sve i svakoga, da učenici samostalno dolaze do znanja, uz malu pomoć nastavnika, koji ga samo usmjerava. Veoma je važno, kaže Djui: „Da nastavnik stalno stimuliše učenike da reaguju na misaone izazove, jer se tako formira njihov stav.“<sup>14</sup> Škola, po njemu, odbacuje unaprijed određene zadatke i mogućnost da se sadržina nastave unaprijed odredi i posebno ističe značaj praktične aktivnosti djeteta u nastavi. Taj tako važan pojam za učenje – aktivnost, po Djuiju je shvaćen kao:

- aktivnost zasnovana na ličnoj i unutrašnjoj motivaciji (polazi se od djeteta i njegovih interesovanja, a ne od unaprijed pripremljenih programa);
- spoljašnja, praktična aktivnost (prije se uči pomoću manipulacije stvarima nego riječima);
- aktivnost u direktnom kontaktu s objektima iz svoje okoline (polazi se od bližeg ka daljem, od konkretnog ka apstraktnom) i
- individualna aktivnost (svako sam mora da gradi i bogati vlastito iskustvo).

<sup>12</sup>Herman Nohl (Herman Nohl), njemački pedagog i filozof (1879–1960), njegov značajan doprinos duhovno-naučnoj teoriji je sadržan u drugom dijelu njegovog glavnog pedagoškog djela „Pedagoški pokret i njegova teorija“.

<sup>13</sup>Vidi: Gudjons, H., Teske, R., Winkel, R. (1994): Teorije škole, „Educa“, Zagreb, str. 66–71.

<sup>14</sup>Vilotijević, M. (1999): Didaktika – didaktičke teorije i teorije učenja, „Naučna knjiga“, Učiteljski fakultet, Beograd, str. 265.



Djui uči da se prirodne sposobnosti razvijaju samostalnom aktivnošću, a zadatak društvene sredine, po njegovom shvatanju, u tome je da upravlja razvitkom i to upućivanjem prirodnih sposobnosti najkorisnijim pravcem.

### 2.3.Elementi psihoanalize škole kao institucije

Škola je strukturisana kao prisilna ustanova što dovodi do razvijanja prisilne strukture ličnosti. Škola stvara rascjep između stvarnog života u kojem nema idealnih vrijednosti o kojima se u njoj uči, a u stvarnosti najmanje po njima živi. Škola razvija suparništvo i takmičenje s čim se povezuje uspješnost. U tom kontekstu nema mjesta za ljubav prema bližnjemu.

Psihoanaliza škole se zalaže da društvo postavlja školi zahtjeve, stručnu kvalifikaciju, razvoj moralne ličnosti i građansku poslušnost. Kako u školi tako i u društvu uspješnosti, po ovoj školi, nije nešto zajedničko, već baš suprotno □ to je "konkurentska borba". Time se samo ponovo oživljava zavist i suparništvo. Dok uspješnost bude povezana sa suparništvom i takmičenjem, ljubav prema bližnjemu ostaje samo riječ. Djui se suprostavlja ovakvom tvrđenju, i zalaže za veću socijalizaciju djece u školi, zajedničke aktivnosti, igru i rad.

Djui se izričito protivi prisili, nasilju, i kaže da se neke radnje odvijaju na način koji je prilično neprijatan i štetan za druge ljude da bi se moglo dozvoliti da se one razvijaju u tom pravcu. Tu se dalje pribjegava neposrednom negodovanju. U tom se smislu, nastavlja Djui, koriste ismijavanje i posramljivanje, neodobravanje, ukor i kazna. Ili se podstiču suprotne težnje kod djeteta da bi se ono odvratilo od takvog ponašanja koje je za druge neprijatno. Da bismo njegovu djelatnost uputili u drugom pravcu koristimo to što mu gode pohvale, što se nada da će takvim prijatnim postupkom steći tuđu naklonost.

### 2.4.Elementi interakcionizma i teorije škole

*...i dok za rijeke*

*možemo samo pretpostaviti da izviru iz jednog izvorišta,*

*za izvore i porijeklo istorijskih tokova*

*nalazimo da su u potpunosti jedinstveni.*

Škola je ustanova određena ponašanjem svih svojih članova, a služi predaji socijalnih dobara. Predstavnici ove teorije upozoravaju da su sadašnji oblici školske organizacije izvor problema. Škola procjenjuje i klasifikuje učenike, definiše, etiketira (dobar-loš, bistar-glup i sl.).

Djuji insistira na poštovanju individualnih razlika vaspitanika, omogućavanju individualizacije nastave, ali, isto tako, naglašava i značaj socijalizovanja individue, zbog čega je u Laboratorijskoj školi podsticao rad u grupama, dajući učenicima slobodu, uvažavajući njihove individualne potrebe i interese. Iako je učenike stavljao u centar obrazovnog procesa, Djui je smatrao da učenje ne treba da bude zasnovano na dečjim nekontrolisanim impulsima, već je isticao da najvredniji obrazovni rezultati najčešće dolaze kroz usmjeravanje i organizovane postupke. Dosta pažnje posvetio je ulozi nas-

tavnika u procesu vaspitanja i odnosu učenika i nastavnika. Za Djuija je vaspitanje rekonstrukcija i reorganizacija iskustva, a zadatak nastavnika je da organizuje rad i savjetuje, a ne da neposredno rukovodi nastavnim procesom i da učenicima daje gotova znanja; on treba da ih motiviše, da podstiče njihovu socijalizaciju i kooperativnost, da im pomaže da rade i uče. Time je bitno izmijenjen tradicionalni odnos nastavnik - učenik. Zato se zahtijeva korišćenje metoda koje omogućavaju i podstiču slobodu i samostalnost učenika, tj. dovode učenike u situaciju da stvaralački učestvuju u vaspitnom procesu, da samostalno pronalaze puteve i rješenja, da razvijaju individualne kapacitete i osposobljavaju se za učešće u društvenom životu.

## 2.5. Elementi radikalne kritike škole kao teorije škole

*Ličnost nije gotova tvorevina, već nešto što se kontinualno stvara, izborom djelovanja.*

Pobornici ove teorije kritikuju instituciju škole: ona je prinudni kanal za sticanje znanja, ugrožava slobodan razum, vodi u apatiju i agresiju, doprinosi stvaranju socijalnih razlika. Škole služe prije svega bogatima i privilegovanima. Predlaže se deskolarizacija škole – promjena uloge škole, Illich predlaže novu vrstu škole, koja će osigurati mir i pravdu u cijelom svijetu, novi oblik društvene podjele rada i omogućiti novi stil života.<sup>15</sup>

U djelu pronalazimo izvjesna slaganja Djuija s koncepcijom ove teorije škole. Naime, kao što Freire i Illich kritikuju školu jer služi samo bogatima i privilegovanima, i Djui smatra da školovanje nikako ne smije biti podređeno bogatima, već mora biti omogućeno svakome, bez obzira na rasnu, klasnu, polnu i nacionalnu pripadnost. On dalje smatra da nastava ne mora biti strogo izvođena u učionici, već se više zalaže i traži da se nastava premjesti u igraonice, laboratorije, radionice, pri čemu će učenici samostalnom aktivnošću, i aktivnošću u neposrednoj okolini, kao i van okruženja škole najadekvatnije samostalno sticati kvalitetna i primjenjiva znanja. Veza učenika i nastavnika ne treba počivati na podređenosti i nadređenosti, već na zajedničkom učestvovanju u nastavi i usmjeravanjem učenika kako bi na najlakši način samostalno i uz malu pomoć došli do određenih istina i saznanja.

Zalaže se za pravdu u cijelom svijetu i ravnopravnost kao i za potragu za novim stilovima života i oblicima rada, sve iz razloga ne bi li se učenici što bolje pripremili za samostalan život i rad u sredini. Kaže da je samo demokratija odana ideji vaspitanja, kao i da je više nego oblik vladavine, to je prije svega oblik zajedničkog života, zajedničke izmjene iskustva. Djui kaže da je nepoželjno ono društvo koje iznutra stvara prepreke slobodnoj razmjeni i prenošenju iskustva. Društvo koje se stara da svi članovi pod istim uslovima uživaju njegova dobra, i obezbjeđuju adekvatno prilagođavanje svojih ustanova uzajamnim dejstvom raznih oblika zajedničkog života, može se smatrati za demokratsko. Takvo društvo mora da ima jednu vrstu vaspitanja koja kod pojedinca budi lično interesovanje za društvene odnose i kontrolu, i formira one navike duha koje obezbjeđuju društvene promjene, a da pri tome društvo ne izlaže anarhiji.

<sup>15</sup>Vidi: Gudjons, H., Teske, R., Winkel, R. (1994): Teorije škole, „Educa“, Zagreb, str. 124-133.

Takođe, smatra da ciljevi vaspitanja moraju da se zasnivaju na unutrašnjim aktivnostima i potrebama određenog pojedinca koga treba vaspitavati. Cilj mora da bude sposoban da se pretvori u metod saradnje s aktivnostima onih koje poučavamo. On, po Djuiju, mora da uputi na onu vrstu sredine koja je potrebna da se oslobode i organizuju njihove sposobnosti.

### **Zaključak**

Djuijeva pedagoška koncepcija, koja je izvršila veliki uticaj na praksu američke škole, zaslužuje da je naša pedagoška kritika prouči i da od nje preuzme zdrave podsticaje. Djuj je svojim pedagoškim nastojanjima bio odlučan protivnik dresure i formalizma u nastavi. Na razne načine se zalagao za poštovanje djeteta, njegovih interesovanja, motiva i stvaralaštva, za približavanje škole životu, okolini, porodici.

Istovremeno je smatrao da društvo treba da se stara o razvoju svakog pojedinca kao i da vaspitne ciljeve ne treba primati od autoriteta kao ni od djeteta. Oni po njemu treba da se rode s iskustvom i da služe kao sredstvo za njegovo usmjeravanje, kao i za savladavanje praktičnih, životnih situacija. Nikako ne treba izjednačavati učiteljeve vaspitne ciljeve s vaspitnim ciljevima djeteta. Kao što učitelj ima pravo da bira vaspitne ciljeve, tako i učenik ima to isto pravo. A pošto svako treba da uživa demokratska prava, treba svako i da ima svoje vaspitne ciljeve. Mišljenja je da u svom praktičnom vaspitnom radu učitelji treba da vode računa o vaspitnim ciljevima prosvjetnih vlasti, zatim o potrebama i interesovanjima djece, o vaspitnim ciljevima pedagoške teorije. Jasno je da vaspitanje uglavnom treba dijete da prilagođava životu.

Posmatrajući prethodne stranice, jasno vidimo da smo kroz djelo naišli na podudaranja, ali i izvjesna odstupanja i suprotna gledišta navedenih didaktičkih teorija i teorija škole.

Na kraju, smatramo da i pored brojnih kritika koje je Djuj doživio u američkoj i svjetskoj pedagoškoj naučnoj misli i praksi, naročito po pitanju uloge države u vaspitno-obrazovnom procesu, uloge nastavnih programa, njegovo djelo „Vaspitanje i demokratija“, u određenim segmentima može naći primjene i u našem, savremenom, pedagoškom radu. Ovo se prije svega odnosi, na njegovo razmišljanje i učenje o načinu vaspitanja djece, uvođenja demokratije u školski proces i sl. što je dobrim dijelom iskorišteno u mnogim razvijenim demokratijama svijeta, naročito američkoj. Zbog svih tih pozitivnih strana njegovog učenja, Djuj se i danas izučava u mnogim pedagoškim krugovima i smatra jednom od najznačajnijih pedagoških ličnosti u današnjem svijetu.

### Literatura

- Djui, Dž. (1970): *Vaspitanje i demokratija*, „Obod“, Cetinje;
  - Klafki, W., Klafki, S., Cube, F. i saradnici (1994): *Didaktičke teorije*, „Educa“, Zagreb;
  - Gudjons, H., Teske, R., Winkel, R. (1994): *Teorije škole*, „Educa“, Zagreb;
  - Vilotijević, M. (1999): *Didaktika – didaktičke teorije i teorije učenja*, „Naučna knjiga“, Učiteljski fakultet, Beograd;
  - Vilotijević, M. (2000): *Didaktika- predmet didaktike*, „ Naučna knjiga“ , Učiteljski fakultet, Beograd;
  - Vilotijević, M.(1996): *Sistemsko-teorijske osnove nastavnog procesa*, Učiteljski fakultet, Beograd;
  - Zorić, V. (4/2011): *Koncepcija nove škole Džona Djuija – paradigma savremenog odnosa obrazovanja i društva*, Vaspitanje i obrazovanje, „Zavod za udžbenike i nastavna sredstva“, Podgorica;
  - Žlebnik, L. (1958): *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*, “Naučna knjiga”, Beograd;
- <http://www.wikipedia.org>

## DIDACTIC THEORIES AND THEORIES OF SCHOOL IN THE BOOK “DEMOCRACY AND EDUCATION” BY JOHN DEWEY

### Abstract:

The work “Democracy and Education” by John Dewey represents an effort to de-scoer and come up with ideas embedded in democratic society i.e. to apply such ideas on problems related to education endeavours. The philosophy presented in the paper links the increase of democracy to the development of experimental method in sciences and attempts to emphasize that changes of the teaching contents and methods required by such a development. He firmly believed in democracy and social reform. Dewey opposed the rigid school and education concept where the student is an object, school contents divided into subjects, where there is no concern about student’s preferences and learning process has been reduced to a mere memorizing of facts... Except his influence on philosophy and pedagogy his opinion about problems in American society and international relations was very much relevant in the cycles of intellectuals of his time. His attitudes were in compliance with his pedagogic theories where school had the task to prepare the student for taking active part in democratic society. To manage such a task teacher must be proactive himself and gain respect in the society, example for his classmates and peers (which he really was).

**Key words:** education, school, democracy.



## **NASTAVNO - VASPITNI RAD**



Ivica STANIĆ<sup>1</sup>

## NEPUŠAČKI ODGOJ I EDUKACIJA – KLJUČ SUZBIJANJA PUŠENJA

Tajna da se sačuva zdravlje,  
da se produži ljudski vijek  
ili da se dosegne duboka starost  
nalazi se u mudro izabranim pravilima  
života i zdravlja, a ne u ljekarnama!  
Tissot

### Rezime:

Pušenje je jedan od najvećih javnozdravstvenih problema u svijetu, slobodno se može reći prava pandemija. Ono truje pušača, nepušača i zagađuje naš životni prostor, uzrokuje mnogo bolesti, izaziva ovisnost, skraćuje životni vijek, sije smrt... Od posljedica pušenja u svijetu godišnje umire šest milijuna, u EU 700 tisuća, u Hrvatskoj 6000 pušača. Najveće žrtve zagađenosti zraka pušačkim dimom su djeca, koja ne samo da trpe posljedice, nego po uzoru na roditelje i druge odrasle pušače i sama počinju pušiti. Na to ukazujemo zalažući se za učinkovitu i kontinuiranu prevenciju, edukaciju i nepušački odgoj učenika, jer istraživanja i statistike pokazuju da je veći postotak pušača do 24 godine nego onih starijih. Među pušačima 70% ih je tu naviku steklo prije navršениh 18, a čak 95% do 25 godina. Znači, bitku protiv pušenja valja voditi u osnovnoj i srednjoj školi. Profesorima je sugerirano da u gradivo svojih predmeta ugrade sadržaje edukacije i nepušačkog odgoja.

Prikazani su programi i način odvikavanja od pripreme do prestanka pušenja, te sugerirano da razrednici pušači dogovore s učenicima zajedničko odvikavanje jer uzori snažnije djeluju od riječi. Dajemo i prikaz kako to provesti, zašto i kako utjecati na roditelje da se uključe u škole za odvikavanje, postanu nepušačkim uzorima svojoj djeci i prestanu trovati njih i sebe. Prikazujemo vrste i mogućnosti odvikavanja i mladih i odraslih pušača i iznosimo primjere onih koji uspješno rade na edukaciji, nepušačkom odgoju i odvikavanju.

**Ključne riječi:** edukacija i nepušački odgoj, ovisnost, odvikavanje od pušenja, škole nepušenja, apstinencija, šokantne slike.

---

<sup>1</sup>Mr.sc. Ivica Stanić, pedagog i polivalentni defektolog u mirovini

## Uvod

Mnogo je razloga za razmišljanje o pušenju, ponajprije o edukaciji i nepušačkom odgoju mladih u školama, pokretanju sustavne prevencije i odvikavanja ovisnika od pušenja kao preduvjeta za smanjenja broja pušača u društvu. Društvo više poduzima mjere odvikavanja od pušenja i liječenja bolesti nego edukacije i odgoja mladih nepušača. Odviknut je značajan broj ovisnika, ali se ukupan broj pušača, ne samo kod nas nego niti u svijetu, ne smanjuje nego postupno raste. I najnovije mjere EU na planu suzbijanja pušenja više su usmjerene na odvikavanje i liječenje pušača a manje na edukaciju i odgoj nepušača. Znači, liječe posljedice a ne uklanjaju uzroke. Mlade treba dobro educirati i odgajati, te mjerama predostrožnosti preduhitriti i spriječiti pojavu pušenja u njegovu nastajanju, odnosno u samom začetku, što je sigurno učinkovitije, lakše i jeftinije. Među pušačima je upravo najviše onih koji su počeli pušiti dok su bili učenici. Statistički podaci o pušenju su vrlo zabrinjavajući. Čak 70% pušača steklo je tu naviku prije navršenih 18, a 94% do 25 godina života. Danas „27,4% građana starijih od 18 godina u Hrvatskoj - puši svaki dan. Kada se taj postotak rasporedi po spolu 'prevagnut' će muškarci. Naime, svaki dan puši 34% muškaraca i 24% žena. 43% mladih od 18 godina već su pušači a najčešće se 'navuku' na cigarete u srednjoškolskoj dobi. Od kad se izrađuju statistike, prvi put izjednačio se postotak pušača između mladića i djevojaka“. (Vodogažec,2015.)

Profesori u školama su preopterećeni raznim obvezama, ali ipak ulažu mnogo napa da svoje učenike odgoje u nepušačkom duhu, da ih uvjere kako je pušenje ne samo štetno nego, sramotno i opasno jer pušači dimom svojih cigareta zagađuje zrak i truju nepušače koji taj zrak udišu. Nažalost, profesori sadržaje nepušačke edukacije povremeno, jer su preopterećeni obvezama, a za edukaciju i nepušački odgoj treba kontinuiran rad i određena financijska sredstva, a to škole nemaju.

Bez kontinuiranog rada na edukaciji, nepušačkom odgoju i osiguranih sredstava iluzorno je očekivati veće i trajnije rezultate, pa valja uputiti apel odgovornim osobama da nađu mogućnost dodjele financijskih sredstava školama za tu važnu društvenu zadaću

Ulaganje u edukaciju i odgoj mladih nepušača je najrentabilnija investicija jer bi se, ne samo značajno smanjio ukupan broj pušača, nego bi bilo manje bolovanja, manje ulaganja u liječenje aktivnih, ali i pasivnih pušača te drugih štetnih posljedica koje uzrokuju otrovni sastojci duhanskog dima. Pušenje treba degradirati i dati mu epitet sramote, a nepušenje promovirati i označiti ga važnom ljudskom vrlinom.

Istodobno s edukacijom i odgojem nepušača trebaju provoditi mjere odvikavanja od pušenja jer značajniji rezultati u suzbijanja pušenja i njegova svodenja u minimalne okvire mogu se postići samo dobro organiziranim, kontinuiranim i sveobuhvatnim poduzimanjem djelotvornih mjera u svim njegovim segmentima, ali ipak primat valja dati edukaciji i odgoju mladih nepušača, a to područje smo upravo najviše zapustili.



## Cigarete su trovači i ubojice čije usluge unaprijed plaćamo

„Pušenje je samoubojstvo na rate“. „Nikotin je otrov koji u određenim dozama svakodnevno dragovoljno unosimo u organizam“. „Cigarete su ubojice koje smo unaprijed platili“. To često govore protivnici pušenja i pitajući se zašto su pušači tako samodestruktivni, nemilosrdni i okrutni prema sebi, svojim najmilijima: djeci, supruzi, prijateljima, kolegama i svima onima s kojima se druže. Na žalost, to nije njihova šala, niti izmišljotina, nego je prava istina jer cigareta težine jednoga grama pri sagorijevanju na temperaturi od 835 - 8840C daje dvije litre duhanskog dima i u zatvorenom prostoru kontaminira 20 m<sup>3</sup>. Prosječan pušač dnevno popuši 20 cigareta, što znači i 20 puta veće zagađenje zraka u prostoriji i kojoj živi i radi. Analizom je utvrđeno da 1 cm<sup>3</sup> cigaretnog dima sadrži 600.000 otrovnih čestica koje na ljudski organizam djeluju četverostruko:

- a) podražajno,
- b) toksično,
- c) kancerogeno i
- d) psihoaktivno.

Najštetniji su nikotin, katran i različite kancerogene tvari. Znanstveno je dokazano da pušenje stvara tešku ovisnost, ugrožava ljudsko zdravlje, uzrokuje mnoga oboljenja, izaziva preranu smrt pušača, zagađuje okoliš i oštećuje zdravlje svih onih koji udišu zrak zatrovan duhanskim dimom pa iako smo dobrano ušli u 21. stoljeće, pušenje je vodeći preventabilni uzrok smrtnosti u svijetu. Prema podacima Svjetske zdravstvene organizacije (WHO) od posljedica pušenja u svijetu godišnje umire oko 6 milijuna a u Europskoj uniji 700.000 ljudi. I, što je još gore, stručnjaci WHO-a prognoziraju, ako se ne poduzmu sustavne, organizirane i učinkovite mjere, akcije i aktivnosti suzbijanja i prevencije pušenja, od ovih i bolesti koje bi mogle nastati do 2025. godine, u svijetu će svake godine umirati 10 milijuna ljudi od posljedica pušenja (Vodogažec, 2016.). U Hrvatskoj je svaka treća odrasla osoba pušač, a od bolesti vezanih uz pušenje godišnje umire čak 12 000 do 14 000 aktivnih i pasivnih pušača dok se za bolovanja i liječenje bolesti povezanih s pušenjem godišnje izdvaja više od milijardu i 500 milijuna kuna. „Pušenje izaziva oko 40 različitih teških i smrtonosnih bolesti pa pušači čine 90% umrlih od raka pluća, 25% umrlih od srčanih bolesti, 75% smrti od kronične opstruktivne bolesti pluća. Pušenje je čest uzrok neplodnosti kod oba spola, u trudnoći povećava rizik od krvarenja, pobačaja, prijevremenih porođaja i smrti novorođenčeta a pasivno pušenje ugrožava djetetovu inteligenciju, razvoj govora i uspjeh u školi. Pušači izgledaju stariji, koža im je suha i naborana, a kosa bez sjaja.“ (Radaković. 2010). To su alarmantni podaci i imperativ prevencije pušenja i nepušačkog odgoja mladih te kontinuiranog sprječavanja pušenja, organiziranog odvikavanja pušača i ovisnika o pušenju i nikotinu.

Naveli smo samo nekoliko najznačajnijih pokazatelja o duhanu, njegovu pušenju, posljedicama pušenja na zdravlje ljudi i zagađenost čovjekovog okoliša a stotine tisuća članaka na internetu, u dnevnim novinama i časopisima te mnogobrojne knjige, priručnici i studije znanstvenih istraživanja donose obilje spoznaja, informacija, statističkih pokazatelja o štetnosti i posljedicama pušenja pa pušači mogu lako doći do svih potrebnih informacija koje ih zanimaju, a treba ih uputiti da se za pomoć obrate stručnjacima u

savjetovalištima od kojih će dobiti odgovore na sva postavljena pitanja, te savjete i naputke što moraju poduzeti prije i tijekom odvikavanja kao i pomoć za smanjenje apstinencijske kriza odvikavanja. Tu su i mnogi bivši pušači od koji mogu čuti dragocjena iskustva koja će im mnogo pomoći u rješavanju sličnih kriza, teškoća i problema.

Dakle, sve im je na raspolaganju, ali čvrstu volju, i apstinencijsku krizu moraju sami odraditi jer to za njih ne može nitko učiniti. Hesiod kaže: „Prije uspjeha bogovi odrediše da se čovjek oznoji“, a S. Graff tvrdi: „Svaki je veliki uspjeh trijumf upornosti!“ Usto, važno je biti optimist i vjerovati u uspjeh jer: „Vjera u uspjeh, uspjeha je pola“ - govorio je V. Petrović. Ove mudre misli važna su upozorenja i vodiči na putu do uspjeha.

### **Svjetski dan nepušenja – pokretač akcija sprječavanja i odvikavanja od pušenja**

Svake godine 31. svibnja, obilježava se Međunarodni dan nepušenja. U svim zemljama svijeta vodi se velika kampanja protiv pušenja u kojoj sudjeluju i pušači i nepušači jer su jedni i drugi njegove žrtve. Prvi svakodnevno kupuju cigarete i *aktivni su pušači*, mnogi i ovisnici, a drugi protivno vlastitoj volji u njihovu društvu besplatno puše udišući dim njihovi cigareta koji slobodno izlazi tijekom sagorijevanja duhana, kao i onaj koji pušači kroz usta i nos ispuštaju u zrak i zagađuju ga. Ovi drugi su *pasivni pušači* i ovisno o duljini boravka s pušačima i zagađenosti zraka nikotinskim dimom, manje ili više truju svoj organizam i obolijevaju. O tome tijekom obilježavanja Svjetskog dana nepušenja pišu dnevne novine, a radio i televizija emitiraju emisije o duhanu, pušenju, ovisnosti, bolestima koje pušenje uzrokuje, potiču pušače na odvikavanje, uvjeravajući ih da će se značajno poboljšati njihovo zdravlje, ako prestanu pušiti. Škole za odvikavanje od pušenja pozivaju pušače da se uključe u njihove programe odvikavanja, bivši pušači kroz razgovore i predavanja uvjeravaju pušače da se, uz čvrstu odluku, snažnu volju, izdržljivosti, izbjegavanje društva pušača, mogu odviknuti od pušenja. Teškim ovisnicima se savjetuju uključivanje u školu za odvikavanje od pušenja ili korištenje različitih metoda i tehnika odvikavanja (akupunktura, hipnoza, laserski tretman...), te da koriste zamjenska sredstva: nikotinske gume za žvakanje i flastere koja ublažavaju ovisničku prisilu da zapale cigaretu i pomažu prevladavanju apstinencijske krize.

Sve zemlje s pušenjem imaju različite probleme, ali i različite mogućnosti za njihovo rješavanje. U pojedinim nerazvijenim zemljama broj pušača raste, a akcije su slabo organizirane i uglavnom se provode samo na Svjetski dan nepušenja. Razvijene zemlje posebnu pozornost posvećuju sprječavanju pojave i širenja pušenja, dobro organiziraju škole za odvikavanje od pušenja i stalnu prevenciju pa je u njima pušenje u opadanju.



## Hrvatska obilježava Svjetski i svoj nacionalni Dan nepušenja

Kao i sve druge zemlje Hrvatska 31. svibnja obilježava Svjetski dan nepušenja raznim akcijama i aktivnostima te poduzima mjere sprječavanja i suzbijanja pušenja. U većim mjestima u kojima ima mnogo više pušača, veće je zanimanje za odvikavanje od pušenja ali i povoljniji uvjeti i bolje mogućnosti. Budući da je Hrvatska katolička zemlja i da se mnogi vjernici tijekom korizmenog posta odriču nečega što im je najdraže pa mnogi odaberu pušenje i tijekom korizme ne zapale ni jednu cigaretu, a neki i prestanu pušiti. Taj nacionalni Dan bez duhanskog dima se od 2003. redovito obilježava prvog dana Korizme, a ove godine to je bio 10. veljače. Odluka da se Hrvatski nacionalni Dan bez duhanskog dima obilježava prvi dan Korizme bio je pun pogodak jer su se mnogi pušači na taj dan odrekli paljenja cigarete i uživanja u pušenju. Istina, većina nije izdržala pa su drugi ili treći dan nastavili pušiti. Ipak, dosta ih je izdržalo teške apstinencijske krize i nastavili su drugi dan s nepušenjem pa treći, zatim četvrti i tako redom sve do Uskrsa, prošli najtežu fazu odvikavanja od pušenja. Ohrabreni tim uspjehom nastavili su apstinirati od pušenja i svrstali se među bivše pušače. Usto, organizirane su i brojne druge aktivnosti u cilju poticanja i motivacije svih pušača na prestanak pušenja. U tim aktivnostima posebno se ističe Grad Zagreb u kojemu se organizuju različite aktivnosti poput izleta, sporta i zabave u prirodi, razgovora pušača s bivšim pušača, raznih debata i to obično traje od veljače – Hrvatskog dana bez duhanskog dima do 31. svibnja – Svjetskog dana nepušenja, a neke antipušačke aktivnosti, poput škole nepušenja rade tijekom cijele godine.

Ovogodišnja tribina Zagrebačkog instituta za kulturu zdravlja (ZIKZ), održana 17. veljače 2016. godine pod nazivom „I vi možete prestati pušiti“ koju su vodili primarius dr.sc. Nevenka Blažić-Čop i prof.dr.sc. Veljko Đorđević. Cilj je bio ukazati na štetnost i posljedice pušenja koje je još uvijek jedan od vodećih javnozdravstvenih problema. Dr. Blažić-Čop naglasila je da svaka cigareta sadrži više od 4000 kemikalija, a nikotin u mozak dospijeva za samo sedam sekundi. Posebno je istaknuto kako je pušenje tvrdokorna ovisnost koja truje i postupno ubija i aktivnog i pasivnog pušača. Zato je odvikavanje od pušenja iznimno važno, ali svaki sudionik mora dragovoljno i svjesno donijeti čvrstu odluku i aktivno sudjelovati u procesu svoga odvikavanja u kojemu će biti kriza, uspona i padova na putu do potpunog uspjeha, a neuspjeh je samo odustajanje.

Mnogobrojni sudionici tribine iskazali su golemo zanimanje za odvikavanje od pušenja, među kojima je mnogo branitelja i članova njihovih obitelji, pa je nakon tribine formirana i prva Grupa polaznika Škole za odvikavanje od pušenja koja je u ZIKZ-u počela raditi 22. veljače. Škola radi po posebnom programu pa odvikava i najteže ovisnike o nikotinu. Kroz program odvikavanja polaznike vodi stručni tim u kojemu su predsjednik ZIKZ-a, prof.dr.sc. Veljko Đorđević, prim.dr.sc. Nevenka Blažić-Čop, kineziologinja Sanja Čuk i fizioterapeut Čedomir Kuharić, što jamči siguran uspjeh.

Zagrebačka škola nepušenja, autora dr. Nevenka Blažić-Čop i prof. dr. V. Đorđević, osnovana prije 40 godina, a njezin model odvikavanja prepoznat i prihvaćen u svijetu. Tribini je prethodio sastanak održan 11. veljače u dvorani Zagrebačkog instituta za kulturu zdravlja na kojemu su gradonačelnik Grada Zagreba Milan Bandić i predsjed-

nik Instituta prof. dr. Veljko Đorđević svečano uručili zahvalnice donatorima projekta „Na prvoj crti zdravlja“, koji provodi razne aktivnosti: stručne, znanstvene, javno-zdravstvene i nastave aktivnosti povezane sa zdravljem hrvatskih branitelja i članova njihovih obitelji.

Još da kažemo da su naši eminentni stručnjaci dr. Nevenka Blažić-Čop i dr. Veljko Đorđević, napisali knjižicu: „I vi možete prestati pušiti“ koja je doživjela 20-ak izdanja, a uz njenu pomoć veliki je broj pušača individualno ili u školi za odvikavanje od pušenja, postao bivšim pušačima. Džepnog je formata i sve što je trebalo reći i naučiti pušača zašto i kako se mora odreći duhanskog dima vrlo jasno, sažeto slikom i riječju prikazano je na 80 stranica. Sam naslov uvjerava pušača da, uz pomoć ove knjižice, može prestati pušiti a na kraju knjige koja ih je vodila kroz 15 koraka od pušača do nepušača upućen im je pozdrav dobrodošlice: „DOBRO DOŠLI U ZDRAVIJI I SRETNJIJI ŽIVOT“. Odlika knjižice je prožetost optimizmom koji se prenosi na čitatelja i već na početku on stekne uvjerenje da će uspjeti. Ona djeluje uvjerljivo poput Abrahama Lincolna koji je za sve svoje poslove govorio: "Uspjeh je siguran, osim ako ne odustanem" a nikada nije odustajao, pa tako neka kažu i budu uporni i oni, koji se po njoj samostalno odvikavaju i neka izdrže do kraja, i sigurno će uspjeti cigareti zauvijek reći „Zbogom!“ i postati bivšim pušačima.

Nekoliko godina za Međunarodni dan nepušenja po 20-ak tisuća primjeraka je besplatno podijeljeno pušačima. Pisana je stručno, znalački i svima razumljivo pa kažemo da predstavlja jedinstven vodič koji pušača kroz 15 koraka odvikavanja od uživanja nikotinskog dima vodi u društvo bivših pušača. U prvom dijelu navedene su činjenice koje treba znati o duhanu, ovisnosti, posljedicama pušenja, zatim slijedi poticanje i naputak kako i zašto odbaciti cigaretu, te prednosti i koristi nepušenja.

### **Šokantne slike upozorenja – odvikavanje zastrašivanjem pušača**

Ove godine u Hrvatskoj i u mnogim drugim zemljama, povodom Svjetskog dana nepušenja puno se piše i raspravlja o stravičnim fotografijama zdravstvenog upozorenja. One će zauzeti 65% površine prednje i zadnje stanice a na 50% bočnih manjih dijelova kutije cigareta bit će napisana zdravstvena upozorenja pušačima, nešto slično smo imali i do sada. Uz zastrašujuća tekstovna upozorenja o teškim zdravstvenim posljedicama pušenja na kutijama cigareta su i šokantne fotografije koje su izrađene u tri seta sa po 14 slika. Prve kutije sa stravičnim upozorenjima pojavit će se na Hrvatskom tržištu 20. svibnja jer je to zadnji rok državama članicama, među kojima je i Hrvatska, za prilagodbu novoj EU Direktivi o duhanskim proizvodima. No, još godinu dana, uz ovako opremljene kutije cigareta, moći će se kupovati i dosadašnja pakovanja cigareta, ali 20. svibnja 2017. na tržištu ostaju samo ove s alarmantnim zastrašujućim slikama i porukama.

Poznato je da duhanska industrija duhanu dodaje neke aditive koji pušenje čine privlačnijim a cigarete podešavaju ukusu pušača, pa će i tu Zakon intervenirati, a planira se i povećanje cijena cigaretama, sve u cilju odustajanja od pušenja što većeg broja pušača. Predlagači ovih mjera očekuju dobre rezultate i značajnije smanjenje pušenja, a pušači kažu kako ih nisu uplašila dosadašnja upozorenja da cigareta ubija i druga slična,



tako neće ni ova. Jedni u šali kažu; „Zašto bih se plašio slike?“, a drugi govore da će svoje cigarete staviti u tabakeru, a kutiju baciti... No, ima i onih koji se ozbiljno pripremaju za odustajanje od pušenja. Bez obzira na sva nagađanja ova mjera će sigurno dati određene rezultate, ali zasigurno ne očekivane jer se zastrašivanjem i zabranama ne postižu visoki niti trajni rezultati. Zato, uz poduzimanje tih mjera, valja organizirati i kontinuirano provoditi odvikavanje pušača od te štetne navike i ovisnosti o nikotinu, te istodobno odgajati i educirati mlade nepušače. Zastrašivala su i dosadašnja upozorenja na kutijama cigareta o bolestima koje pušenje uzrokuje, pa je odvikavanjem i raznim drugim mjerama podosta pušača prestalo pušiti, ali su njihova mjesta popunjavali mladi pušači pa ukupan broj pušača nije opadao nego je imao trend postupnog rasta. Zastrašivanjem, zabrana i povišenjem cijene cigareta, istina, postižu se određeni rezultati, ali s opadanjem straha i privikavanjem na višu cijenu, pušači broj dnevno popušenih cigareta postupno vraćaju na ranije ustaljenu dnevnu količinu, ali i pojedini bivši pušači se vraćaju cigareti i postaju aktivnim pušačima. To je pokazala dosadašnja praksa, zato uz restriktivne treba uvoditi i odgojne mjere jer se njima postižu trajni rezultati. Bolje rečeno – edukaciji i odgoju nepušača treba dati primat, a represiju primjenjivati na kršitelje zakonskih zabrana.

### **Što manje onih koji počinju, a što više onih koji prestaju pušiti**

Ovo treba biti moto, jedini i pravi put u suzbijanju pušenja i njegova svodenja na što je moguće manju mjeru, a postiže se dobro organiziranom i sustavnom prevencijom, edukacijom i nepušačkim odgojem djece i tinejdžera uz stalno kvalitetno organizirano odvikavanje od pušenja. Dakle, istovremeno se mora djelovati mjerama edukacije i nepušačkog odgoja, odnosno mjerama predostrožnosti i preduhitriti sve one koji, pod utjecajem kušnje, znatiželje, nagovora vršnjaka ili po uzoru odraslih pušača, odluče zapaliti prvu cigaretu i njome eksperimentirati, onemogućiti da to učine. Druge mjere primjenjuju se na pušače ukazujući im na štetnost pušenja (zdravstvene, higijenske, financijske...), poticati ih na odvikavanje kao zdrav oblik življenja u ugodnoj sredini.

Nažalost, do sada se najviše pozornosti posvećivalo odvikavanju, a zanemarivani su nepušački odgoj i edukacija. Zato je potrebno osigurati sredstva osnovnim i srednjim školama za provođenje odvikavanja od pušenja, a sadržaje edukacije i nepušačko odgoja profesori mogu ukomponirati u svoje programe i provoditi ih tijekom školske godine.

### **Nepušački uzori profesora i roditelja – najdjelotvornije suzbijaju pušenje**

Kao i u svim drugim vidovima odgoja tako i u nepušačkom najsnažnije djeluju osobni uzori profesora i roditelja pa je nužno i njih poticati na odvikavanje od pušenja i omogućiti im da to ostvare na njima najpristupačniji način. To je moguće provoditi na dva načina: a) samoodvikavanjem i b) uključivanjem u škole za odvikavanje. I jedan i drugi način odvikavanja zahtijevaju temeljitu i kvalitetnu prethodnu pripremu, i motivaciju pušača, a za to je potrebno osigurati financijska sredstva i stručne osobe koje će to provoditi. U današnjim uvjetima to je teško postići. To nikako ne znači odustajanje

od toga posla nego valja iznaći mogućnosti da se učini barem dio tih zadaća koje je moguće provesti vlastitim snagama uključujući profesore i stručnu službu škole, pedagoga, psihologa, defektologa..., ali i među roditeljima valja pronaći osobe koje mogu obavljati te poslove (liječnici, medicinske sestre, apotekari, pravnici, ekonomisti i brojni drugi stručnjaci) i angažirati ih na pojedinim zadacima. Dakle, moramo se osloniti na vlastite snage, a najveći teret snosili bi razrednici u svojim razrednim odjeljenjima i radu s roditeljima. Koordinaciju rada s učenicima vršio bi pedagog škole, a s roditeljima radio defektolog, dok bi psiholog surađivao sa školom nepušenja u mjestu i u školi, pomagao teškim ovisnicima u kriznim situacijama i održavanju apstinencije. U tim aktivnosti mora sudjelovati cijelo profesorsko vijeće i direktor škole. Budući da su profesori opterećeni mnogim poslovima, teško je računati da će škole prihvatiti taj rad. Ipak ćemo reći da bi se on sastojao od dva dijela. Prvi je nepušački odgoj i edukacija čije bi sadržaje profesori ukomponirali u gradivo svojih predmeta i tijekom godine ih realizirali. Praktičan dio bi se mogao provoditi po razredima, a teške ovisnike, kojih je malo među tinejdžerima, valja uključiti u Školu za odvikavanje, u mjestu ili ju otvoriti u školi, a vodio bi ju psiholog, defektolog ili pedagog. Razrednici su prethodno utvrdili broj učenika i roditelja koji puše, motivirali ih i uvjerali u potrebu odvikavanja, upoznali koje koristite od mogu očekivati od prestanka pušenja i trajnog apstiniranja. Treba im reći da će im profesori pružiti svu potrebnu pomoć, ali odluku moraju sami donijeti i sami se odvikavati jer to za njih nitko drugi ne može učiniti. Već smo rekli da se odvikavanje od pušenja može provoditi na dva načina: a) individualno i b) u školi za odvikavanje. Škola ima svoj program i vrijeme trajanja, a odvikavanje se odvija pod nadzorom stručnog voditelja. Prije početka rada on polaznike upoznava s programom, vremenom i načinom rada i uvijek im je na raspolaganju za pomoć i pitanja. Individualno i u paru se radi po programu, koji su sami izradili ili odabrali neki od onih koje su izradili stručnjaci i objavili u maloj knjižici, kao vodič, u obliku letka ili kao članak u časopisu. Ne zaboravimo da se lako pali prva, ali teško odbacuje posljednja cigareta kada je stvorena trajna navika. Još teže je to učiniti ovisnicima o nikotinu. Narod kaže: „Navika je jedna muka, a oduka sto i jedna.“ U odvikavanje se ne ide „kao s grlom u jagode“, nego se prvo vrše temeljite pripreme, ojača volja i donese čvrsta odluka. Usto, odvikavanje je od pušenja složen, dug i naporan proces koji se odvija po unaprijed napravljenom i usvojenom planu, koji se modificira i prilagodi potrebama i mogućnostima, a kad se usvoji ništa se ne smije mijenjati ni od njega odstupati. Priprema se vrši diferencijalno uvažavajući sve olakotne i otežavajuće okolnosti poput: uključuje li se vlastitom voljom i željom ili pod pritiskom i prijetnjom roditelja

- prvi pokušaj odvikavanja,
- količina dnevno popušenih cigareta,
- način i dubina inhaliranja duhanskog dima te vrijeme njegova zadržavanja u plućima,
- čvrstina volje i odlučnosti za prestanak pušenja,
- pušačko ili antipuhačko raspoloženje okoline....

Tijekom priprema treba ga realno upoznati s poteškoćama i krizom koja ga očekuje i pripremiti za njihovo prevladavanje koja je najteža prvi tjedan, zato je većina



programa odvikavanja rađena za sedam dana, neki za deset. Vidjeli smo da dr. Blažević – Čop i dr. Đorđević odvikavanje vrše kroz 15 koraka i za svaki korak su predvidjeli i odredili sve aktivnosti koje će provoditi od ustajanja, tuširanja, doručka, tjelovježbi, šetnje, pića koje trebaju piti i koje ne smiju piti, koje će aktivnosti i kada provoditi... I drugi su programi slično rađeni a aktivnosti raspoređene po danima. Tek kad upoznaju što ih očekuje i budu spremni to kvalitetno i s voljom ostariti i kada je postignuta snažna motivacija, optimizam i vjera u uspjeh, donosi se odluka odvikavanju. Nakon toga valja upoznati vršnjake, roditelje, profesore i druge osobe s kojima se druže o odluci da prestanu pušiti i zamoliti ih za podršku ne puše u njihovu društvu. Odvikavati se vrši:

1. Prestanak na prečac (Od danas više ne pušim),
2. Postupno reduciranje broja dnevno popušenih cigareta.

Uspješnije je odvikavanje u paru a partner da bude bliska osoba koja želi prestati pušiti, pružati i primati pomoć i podršku. Moraju proći sve pripreme jer priprema se ne vrši samo zbog odvikavanja nego i prevladavanja krize, pružanja i primanja pomoći.

1. Nagli prekid pušenja je najbolji, ali puno teži - tvrde Britanski znanstvenici sa sveučilišta Oxford na temelju istraživanja na uzorku od 700 pušača raspoređenih u dvije skupine. Jedna se postupno odvikavala, druga naglo prestala pušiti, a imali su nikotinske flastere i žvakaće gume za olakšavanje apstinencijske krize. Ovi drugi su puno uspješniji tvrdi autorica studije Nicola Lindson-Hawly. Nakon mjesec dana utvrdila je da ih 49%, prema 40% s postupnim odvikavanjem ne puši, a nakon šest mjeseci 22 % prema 15%.

Najbolje je da početak odvikavanja bude na dan kad smo odmorni, zdravi i odlučni. Pripremu provodi razrednik koji, ako je pušač i odluči se na odvikavanje, može učenicima pušačima predložiti istovremeno odvikavanje jer je racionalnije, a lakše prati i eventualno intervenira. Ako je razrednik nepušač, obavlja sve navedene poslove, osim odvikavanja.

U prvom slučaju on može i reći: „Iako sam ja jako ovisan o nikotinu, a vas većina ste početnici, predlažem vam upravo nagli prekid pušenja jer sam siguran da ćemo svi zajedno uspjeti. Odluka mora biti čvrsta, a one koji se kolebaju ne uključivati jer obično odustaju a to pokoleba i još neke koji su u teškoj apstinencijskoj krizu, pa i oni odustanu.

Tijekom priprema, poticanja i motiviranja za odvikavanje od pušenja, neka svi izračunaju koliko će svakoga dana uštedjeti novaca, a pred njima je mnogo dana pa će i ušteđevina biti velika. Mogu čak izračunati koliko vremena treba štedjeti za kupovinu, primjerice, kvalitetnog mobitela, laptopa pa i skupljih stvari. To je za njih jak poticaj jer je to opipljivo, ali i o poboljšanju zdravlja i kakvoće življenja, ne trovanju svojih najmilijih, braće, sestara, djevojke, mladića te zagađivanju okoliša valja ih dobro upoznati. Kada to sve čuju i sagledaju, gotovo u pravilu svi se odlučuju za prestanak pušenja. "Uvijek imaj na umu da je tvoja vlastita odluka da uspiješ važnija od bilo čega drugog" – tvrdio je Lincoln. Zato treba stvoriti takvu klimu i ugođaj da pušač smogne snage i hrabrosti suočiti se i u koštac uhvatiti s vlastitim problemom i odgovornošću za vlastito zdravlje pa zauvijek odbaci naviku, strast i ovisnost o pušenu. Kvalitetne pripreme i čvrsta odluka jamac su uspjeha. O tome lijepo kaže Abraham Lincoln: "Daj mi 6 sati da posiječem stablo i prvih 4 sata ću oštriti sjekiru." Kada razrednik zaključuje da su svi učenici dovoljno

pripremljeni za prestanak pušenja da su optimistički raspoloženi i uvjereni u uspjeh, predloži im da prvi dan bez cigarete bude nedjelja i da svi krenu na izlet u prirodu na druženje, igru...

Kada se okupe razrednik im podijeli papiriće na kojima piše „OD DANAS VIŠE NE PUŠIM!“ i kaže im da ga drže u džepu ili torbici gdje su držali cigarete i nekoliko puta dnevno glasno pročitaju. To moraju učiniti i kada im se javi želja da zapale i dodaju „ja sam dao svoju časnu riječ da više neću pušiti, a do svoje riječi držim i uvijek učinim ono što sam obećao!“ Razrednik izvadi svoje cigarete i pribor za pušenje, stavi na stol i upita učenike: „Jeli tko ponio cigarete, tabakeru i pribor za pušenje? Ako jeste neka ga izvadi i stavi na klupu ispred sebe“. Kada je to učinjeno opet im odlučno kaže: „Ovaj otrov nam više ne treba pa ćemo ga uništiti i baciti u korpu za otpatke.“ Kada su to učinili i ostali. uzvikne: „Zbogom naši trovači. Mi idemo u zdrav život, a ako nam se ikad približite i pokušate nas zavesti, doživjet ćete istu sudbinu!“ To ponove i učenici i veselo krenu ne samo u prirodu na svjež zraka i igru, nego i u bolji i zdraviji život, bez duhanskog dima. Svi su dobili program rada, aktivnosti i odvikavanja i prvi dan do večeri realiziraju, a kući se vraćaju umorni, tuširaju se, večeraju i odu na spavanje. Sutra je nov dan pa okreću novu stranicu i urade sve ono to je na njoj napisano. Tako čine sve do nedjelje, a svako večer zajedno izlaze u šetnju, obično tamo gdje nema pušača kako bi izbjegli kušnju i olakšali apstinencijsku krizu. O problemima i načinu njihova rješavanja razgovaraju s razrednikom, pitaju ga za savjet. Prije polaska kući razrednik im kaže da se u te dane svako jutro i večer dobro istuširaju, da češće vježbaju i što manje borave u zatvorenom prostoru, ali da se ne kreću u pravcu kioska u kojemu su kupovali cigarete, da se što više bave nekim aktivnostima kako bi lakše otjerali misli o pušenju. Ako kriza kulminira da pozvati partnera koji ga prati i koji će mu pomoći da se othrvе toj želji i napasti.

Radi što brže detoksikacije, odvikavanja organizma od nikotina, lakšeg podnošenja apstinencijskih tegoba i uspješnijeg privikavanja na nepušenje, apstinente treba savjetovati da konzumiraju više tekućine, voćnih sokova, da jedu svježije voće i povrće, a da izbjegavaju crnu kavu, alkohol i gazirana pića, da borave što više na svježem zraku, da primjenjuju posebne mjere disanja, kako bi u organizam unijeli što veće količine kisika. Uvijek imajte na umu onu Lincolnovu mudru izreku: „Uspjeh je siguran, osim ako ne odustanem“ Kad je najteže stisni zube i kaži. „Mogu ja to izdržati i izdržat ću“

Ako sve teče po planu drugi tjedan, služeći se uputama iz knjižice, izvršavaju svoje školske i domaće obveze, u parovima ili manjim grupama sami rješavaju probleme u vezi s pušenjem, idu u park, šetaju, zabavljaju, igraju a ako netko dođe u težu krizu mobitelom traže pomoć od razrednika. Zatim slijedi sastanak i provjera postignutog. Ako razrednik stekne dojam da nema većih problema, nova kušnja će trajati mjeseca dana u kojemu se ponašaju kao što su to činili drugog tjedna. Valja ih savjetovati da parovi što više kriza sami rješavaju i jedan drugom pomažu daju podršku, ali ako je kriza i dalje snažna zatraži pomoć razrednika, odu psihologa u savjetovalište ili se obrate svome liječniku. Razrednik s njima kontaktira, savjetuje i uglavnom sve drži pod nadzorom, kad ima vremena posjeti ih na igralištu ili na nekim drugom mjestu, razgovara, pomaže, savjetuje i recidivi su rijetki.



Tinejdžer koji puši može se odvikavat od pušenja sam, uz pomoć naputaka u vidu vodiča ili knjižice o kojoj smo govorili, ili sa svojim roditeljem, ako je roditelj spreman i voljan prestati pušiti, što je vrlo rijetko pa bi pripreme, motivaciju i praćenje procesa odvikavanja morao vršiti netko drugi. Roditelji su obično višegodišnji pušači i teški ovisnici o nikotinu pa ih je vrlo teško potaknuti na razmišljanje a još teže pridobiti za odvikavanje. Njih je najbolje uključiti u školu za odvikavanje. Ipak, ima pojedinaca koji pronađu značajan motiv za odvikavanje pa zatraže pomoć od stručnjaka i sa sinom ili kćerkom koji puše uspije odviknuti sebe i njih. Evo jedan takav uspješan primjer.

### **Mudar prijedlog – dvostruka korist**

Ovaj primjer iz prakse možete se primijeniti i u svim obiteljima, ali i razrednik na sličan način može to pokušati i provesti s učenicima pušačima u svom razredu. Važno je da njegov prijedlog učenicima koji puše bude uvjerljiv, a on odlučan i istrajan pa će ih pridobiti i sigurno uspjeti jer njihova ovisnost još nije postala jako snažna.

Ovdje je riječ o ocu, višegodišnjem pušaču i ovisniku koji je mnogo puta pokušavao odbaciti cigaretu i prestati pušiti, ali bezuspješno. Kada je vidio da i njegov sin ide njegovim putem, a na to ga je on svojim primjerom motivirao, bio je jako žalostan i teško je optužio sebe pa nam se obratio za savjet. Savjetovali smo mu da svoju patnju ispriča sinu i preloži mu zajedničko odvikavanje. Kada su se dogovorili da to učine, psiholog ga je oslobodio tereta krivnje i pripremio za odvikavanje, a liječnik je obećao pomoć u slučaju da zapadne u apstinencijsku krizu. Uspjeli su a sina je pridobio ovako: «Dragi moj sine, dobro znaš da sam ja strastven pušač i teški ovisnik o nikotinu. Znam da i ti pušiš. Kad smo počeli smatrali smo to malim izazovom, avanturom koje ćemo se lako osloboditi čim to poželimo. Nismo mislili da to neće ići baš tako jednostavno, bezbolno i lako niti smo računali s negativnim posljedicama. Ja sam postao ovisnikom, pušenje mi je već dobro narušilo zdravlje. Zato sam odlučio cigareti zauvijek reći zbogom i prestati pušiti. Bio bih jako sretan i radostan, a i lakše bi mi bilo apstinirati, ako bi mi se ti pridružio. Kažu: udvoje je odvikavanje mnogo lakše. Vjerujem da ću uz tvoju pomoć i potporu uspjeti. To je pošlo za rukom mnogima pa zašto ne bi i nama?» Tim riječima se taj višegodišnji pušač obratio sinu. Mudro je postupio jer je, umjesto grdnje, ucjene, medicinskog zastrašivanja, prijetnje, pedagoškog moraliziranja - kako to mnogi roditelji čine kad doznaju da njihov sin ili kćerka puše - zamolio ga je za pomoć i predložio da se zajedno odreknu pušenja. Većina sinova i kćeri takav će prijedlog prihvatiti s dvostrukom radošću: prvo – pomoći će svojem roditelju, drugo – i sami će lakše prestati pušiti.

Ako, zbog intenzivne i bolne krize ili pod pritiskom prijatelja, podlegnete i ponovno zapalite, bez obzira na to što vaše dijete to ne zna, priznajte mu i uvjerite ga da se nećete lako predati. Ono će znati cijeniti vašu iskrenost, patnju i borbu protiv pušenja. Jače će vas podržati, pokazati vam povjerenjem i ljubavlju. Bit će to snažan poticaj i vama i njemu. Iskušate takav način rješavanja problema pušenja. Mnogi su uspjeli – i vi ćete!

Roditelji koji se s djetetom više i iskrenije dogovaraju, surađuju i druže, pružaju dobar uzor i čvrst oslonac i koji mu odaju priznanje za ostvarena postignuća – uživat će njegovo povjerenje i ljubav. Ako roditelj vjeruje djetetu, ono će mu uzvraćati još većom mjerom, nagraditi ga toplim i iskrenim riječima: «Mama, volim te!», «Ponosim se tobom, tata!» Nije to dodvoravanje ni laskanje, već stvaran izljev emocija koje gaji prema vama.

Sretan je roditelj koji ima takvu djecu, ali i djeca koja imaju takve roditelje. Ovdje smo naveli jedan primjer odvikavanja roditelja djeteta. Takvi primjeri su izuzeci jer roditelji pušači sebi uzimaju pravo pušiti a tinejdžerima zabranjuju pa je teško doći do zajedničke odluke za odvikavanje. Tim roditeljima se preporučuje uključivanje u školu a odvikavanje ili mu dati vodič za odvikavanje, obećati pomoć i preporučiti da to čini sam.

## **2.Postupno odvikavanje od pušenja**

Mnogo pušača drži postupno odvikavanje od pušenja lakšim nego odbacivanje cigarete na prečac. Možda krize jesu manje ali mnogo duže traju i češće su kušnje pa neki podlegnu izazovu i zapale. Mark Twain je tvrdio: „Čovjek se neće osloboditi loše navike tako što će ju izbaciti kroz prozor, treba ju spuštati stubu po stubu, sve dok ju ne izbaci na ulicu“. Pripreme su približno jednake kao i za prekid odjednom, ali se napravi plan smanjenja broja cigareta koji može trajati od nekoliko dana do nekoliko tjedana. To ovisi o pojedincu koji prema vlastitim mogućnostima određuje vrijeme trajanja odvikavanja. Od pojedinačnog pogodnije je odvikavanje u paru radi podrške i pomoći. Ima stručnjaka koji drže optimalnim petotjedno postupno odvikavanje, neki drže da je tjedan dovoljan za potpuni prestanak pušenja s tim da svaki dan odbaci određen broj cigareta prema vlastitom opredjeljenju. Plan koji se odabere ne smije se korigirati ili od njega odstupati

Dr. Jovan Cekić (1978.) detaljno je razradio Petodnevni plan dajući za svaki dan precizne napatke, jasno i konkretno razrađen prijedlog i redoslijed postupaka i ponašanja (uzimanje hrane, napitaka, tjelovježbe, rad, odmaranje, upozorenja na pojavu krize, kako ju ublažavati, rješavati i eliminirati) od jutarnjeg ustajanja do polaska na spavanje.

Dr J.Wayne McFarland autor poznatog „Petodnevnog plana za odvikavanje od pušenja“ predlaže 10 pravila koja pomažu u odvikavanju a njihov prikaz, način primjene, razrađene napatke i prilagođene samoodvikavanju od pušenja prikazuje Stanić (1997.)

Navedeni i drugi slični planovi individualnog odvikavanja zasnivaju se na povjerenju, odlučnosti, snažnoj volji, svjesnoj disciplini, želji pušača da odbaci cigaretu i pušenje te korištenju samopomoći. „Ništa ne pomaže tako kao samopomoć“ – tvrdi J. Pylio. Ipak, savjetujemo svima da koriste zamjenska sredstva, nikotinske žvakaće gume i flastere a u rizičnim situacijama da se obrate za pomoć liječniku, psihologu, defektologu ili nekom drugom stručnjaku koji će im pomoći u prevladavanju krize, a zatim će lakše nastaviti odvikavanje. Teže krize traju obično tjedan dana, a zatim postupno slabe i nestaju. Izgovor da će jedna cigareta ublažiti bol i patnju pa će lako nastaviti odvikavanje velika je varka jer jedna cigareta taži drugu i obično dolazi do prekida odvikavanja.



Mark Twain takvima u šali poručuje: „Nije teško odbaciti cigaretu. Ja sam to tisuću puta činio“. Teško je cigaretu odbaciti smo jednom i prestati pušiti zauvijek. Sve drugo je samozavaravanje.

### **Škole za odvikavanje od pušenja**

Najlakše i najsigurnije odvikavanje je u školama za nepušenja jer se proces odvikavanja od pušenja odvija po provjerenim planovima i metodama a stručna osoba se brine za svakoga polaznika, pomaže mu, bodri ga i svi koji imaju snažnu volju uspijevaju.

U sklopu Škole narodnog zdravlja "Andrija Štampar" u Zagrebu djeluje Škola nepušenja u kojoj se uspješno odvikavaju čak i višegodišnji teški ovisnici o nikotinu.

Metoda se rada Škole zasniva na primjeni psihoterapijskog - edukativnog modela odvikavanja od pušenja, a odvija se u grupama od 15 pušača i traje šest mjeseci. Prvih pet dana po dva sata je intenzivno odvikavanje i razgovori s vrhunskim stručnjacima o fenomenu pušenja i dobiju sve informacije o pušenju i odvikavanju i životu bez nikotina. Njihovi stručnjaci napisali su: „Mala škola nepušenja“ kao vodič za odvikavanje od pušenja po kome se mnogi uspiju odviknuti od pušenja jer uz savjete za odvikavanja po danima navedene, aktivnosti, ponašanje, što i kada jesti i piti, a što izbjegavati od prvog do petog, jer su to dani vrlo intenzivne krize zatim kriza postupno slabi i na kraju prestaje djelovati.

Prof. dr. Stipe Orešković sa svojim suradnicima izradio je sedmodnevni program po kojemu se svi zainteresirani mogu samostalno odvikavati od pušenja. Budući da je Program vrlo kratak, jezgrovit i veoma koristan, dajemo prikaz njegove najkraće verzije:

„PRVI DAN: Skupite sve cigarete, upaljače i pepeljare i bacite ih u smeće. Zamijenite kavu sokom od naranče, mlijekom ili čajem. Nakon obroka krenite u šetnju. Ne dopustite da vam bude dosadno jer se cigareta najčešće zapali iz dosade. Smanjite stres. Napravite listu motiva koji su vas naveli na prestanak pušenja. Imajte na umu da želja za cigaretom traje samo tri-pet minuta. Izdržite! Zamijenite cigaretu sjemenkama sun-cokreta, celerom, mrkvom, žvakaćim gumama, bombonima bez šećera. Pijte mnogo tekućine. Na kraju dana napravite listu okolnosti zbog kojih ste htjeli zapaliti cigaretu.

DRUGI DAN: Operite zavjese žute od nikotina. Grickajte povrće i pijte mnogo tekućine, primjerice, dijetne i vitaminske napitke. Tekućina, naime, ispire nikotin i ostale toksine. Kad osjetite napad razdražljivosti, udahnite punim plućima ili nabrojite do 10. Ponavljajte u sebi: "Ja prestajem pušiti i ništa me u tome neće omesti!" Prije spavanja priuštite si vruću, pjenušavu kupku i slušajte opuštajuću glazbu.

TREĆI DAN: Uživajte u bogatom doručku. Napravite nekoliko vježbi da poboljšate cirkulaciju. Pjevušite na putu do posla. Izračunajte koliko ćete novca uštedjeti. Radite isto što i prethodna dva dana.

ČETVRTI DAN: Popijte jutarnju kavu i osjetite njezinu pravu aromu. Isto ponovite s hranom. Cigaretu, naime, ubija okus. Želja za cigaretom sve je manja. Vježbajte! Operite automobil. Smiješite se. Radite isto što i prethodna tri dana.

PETI DAN: Nakon kvalitetna doručka i vježbe nazovite dragu osobu i pohvalite se o svom uspjehu. Čitajte. Izbjegavajte alkohol jer izaziva želju za cigaretom. Jeste li osjetili da lakše dišete i obavljate tjelesne aktivnosti?!

ŠESTI DAN: Provedite romantičan vikend. Ponosite se sobom. Kad vam je teško, pogledajte svoju listu motiva. Hvalite se uspjehom. Izbjegavajte zadimljena mjesta!

SEDMI DAN: Uspjeli ste sedam dana preživjeti bez cigarete! Proslavite! Uživajte u uspjehu. Budite ponosni, puni samopouzdanja i nastavite život bez cigareta.“

Ovaj kratki program pomaže onima koji su spremni podnijeti određene krize koje su kratke i nakon nekoliko dana prestaju, ali kušnja postoji pa mnogi recidiviraju, jer drže da jedna cigareta neće ih slomiti, a upravo se to dogodi. Zato program skinite s interneta i nosite u džepu kao podsjetnik da ste prošli tešku krizu i cigareti zauvijek rekli „Zbogom“

Još lakše se odviknuli pomoću knjižice: „I vi možete prestati pušiti“ jer je u njoj navedeno mnogo naputaka, sugestija i savjeta a uz tekst ima i slika koje snažno potiču pušača da bude uporan, izdrži sve krize i ostvari svoju veliku želju - prestane pušiti.

Ovako kratke i sadržajne vodiče, kao svoj prilog Svjetskom danu nepušenja objavljuju pojedini časopisi, primjerice ADIVA, časopis koji se besplatno može dobiti u svim ljekarnama diljem Hrvatske objavio je opširniji članak „Mala škola nepušenja“ autora psihijatra dr. Borisa Gracina subspecijaliste alkoholizma i drugih ovisnosti iz Nastavnog zavoda za javno zdravstvo „Dr. Andrija Štampar“, zatim časopis „LIKE“ donosi detaljan vodič „Kako prestati pušiti“ kroz metode koje u tome pomažu i savjete vodećih stručnjaka koji ukratko prikazuju odvikavanje akupunkturu, zatim hipnozom i najnoviji način odvikavanja od pušenja laserskim tretmanom, primjeni nikotinske zamjenske terapije (nikotinske žvakaće gume i flasteri), te o elektronskoj cigareti koju koriste pušači koji žele smanjiti broj popušenih cigareta. Iako su ove cigarete stekle golemu popularnost, stručnjaci tvrde da one još nisu dovoljno istražene. Svi autori se uglavnom slažu da su navedene metode, terapije i nikotinske zamjene samo pomoć pušačima koji imaju snažnu volju i čvrsto odluče prestati pušiti. Psihijatar dr. Davor Bodor piše o programu koji se provodi u okviru dnevne bolnice za alkoholizam druge ovisnosti Psihijatrijske bolnice „Sveti Ivan“, koji je prilagođen svakom pojedincu. Program se sastoji od dva dijela farmakoterapijskog i ključnog psihoterapijskog u koje su ukomponirani savjetovanje i psihoedukacija kojoj on pridaje posebnu važnost jer tijekom terapije podiže svijest o vlastitom zdravlju. Svi koji se odvikavaju od pušenja uključeni su u grupu samopomoći u kojoj se pod stručnim vodstvom raspravlja o poteškoćama koje se javljaju prilikom prekida pušenja. Odvikavanje traje dva mjeseca a provode ga psihijatar, psiholog i medicinski tehničar. Po završetku vrši se evaluacija i praćenje tih sada bivših pušača. Utvrđeno je da nakon šest mjeseci 67% ih održava apstinenciju od pušenja, a nakon godinu dana 58%. Dr. Vesna Gorički stručnjakinja za akupunkturu posebno ističe potrebu da se po završetku odvikavanja bivšem pušaču osigura praćenje i podrška roditelja, kolega, prijatelja da održi apstinenciju. Također se zalaže da im se omogući traženje savjeta od neke stručne osobe kada dođe u kušnju da zapali ili ga na to kolege nagovore. Bez te mogućnosti gotovo je sigurno da će se mnogi pridružiti društvu pušača. Savjet stručnjaka kako da se ponaša i postupi u takvoj situaciji dat će mu snagu da odbije



ponude i prevlada kušnju i izazov pa ostane nepušač. To može biti slično SOS telefonu,

Dr. Marta Čivljak, psihijatrica s Katedre za medicinsku sociologiju i ekonomiku zdravstva u školi Narodnog zdravlja Dr. Andrija Štampar piše da grupna terapija postiže trajne rezultate u 50% slučajeva, a zamjenska terapija (nikotinski flasteri i žvakaće gume nerijetko dosegne brojku od 50% do 70% trajnih apstinencija. Do tog rezultata došla je na temelju provedene analize 150 istraživanja s više od 50.000 ispitanika.

Dr. Milan Mazalin tvrdi da većina terapija nema jasnih medicinskih opravdanja, ali imaju značajnu psihološku ulogu i mnogo pomaže pri odvikavanju. Zalaže se za veću vlastitu izdržljivost jer najveća smetnja odvikavanju je apstinencijska kriza, koja je nekoliko prvih dana vrlo snažna a zatim postupno slabi i nestaje. Upravo, prva tri dana, tijekom te intenzivne krize, mnogi odustaju od odvikavanja. Zato u vrijeme pripremanja za odvikavanje, pušača na to valja upozoriti, savjetovati mu da što više boravi na svježem zraku, da radi tjelevoježbe, pije malo više vode i sokova, a na odustajanje da i ne pomišlja, nego da ponavlja Lincolnovu mudru misao: „Uspjeh je siguran, osim ako ne odustanem!“ Krizu mogu ublažiti i neka zamjenska sredstva poput nikotinskih guma za žvakanje, nikotinskih flastera..., ako to ne pomogne treba se obratiti svom liječniku koji će mu pomoći i ublažiti patnju a kada kriza počne slabiti ojačat će optimističko raspoloženje i vjera u uspjeh i izdržati će do kraja. Zatim treba apstinenciju od pušenja održati jer će nailaziti na brojne kušnje, izazove, nagovore vršnjaka... Tada mora sebi reći: „Odlučio sam nepušiti, izdržao tešku apstinencijsku krizu, više nema povratka, energično odbijati nagovore i nudičenje cigareta. I za kraj Lincolnova mudra izreka: „Uvijek imaj na umu da je tvoja vlastita odlučnost da uspiješ daleko važnija od bilo čije druge odlučnosti.“

### Literatura:

- \_ Blažić-Čop, N i Đorđević, (2010.), *I vi možete prestati pušiti*, Zagreb, Znaci vremena
- \_ Blažić-Čop, N i Đorđević, (1991.), *SOS za nepušače*, Zagreb, Global komunikacije
- \_ Cekić, J. (1978.), *Pušenje, navika i odvikavanje*, Zagreb, Medicinska knjiga
- \_ Radaković, P. (2010.) *Odlučite pametno*, Rijeka, Narodni zdravstveni list 608-609
- \_ Stanić, I. (1997.), *Pušenje obitelj, škola, učenički dom*, Rijeka, ICR
- \_ Stanić, I. (2001.), *Zašto vaše dijete...* (31 odgovor na 31 pitanje), Zagreb, Medicinska naklada
- \_ Stanić, I. (2007.), *Teško je biti pušač - jaka je konkurencija*, Rijeka, NZL, br. 563-565
- \_ Vodogažec, I. (2016), *Hrvatski dan nepušenja*, Zagreb, Večernji list 8. veljače 2016

## ANTISMOKING EDUCATION – KEY FOR COMBATING SMOKING

### Abstract:

Smoking is one of the greatest public health problems in the world i.e. global pandemic. It poisons the smoker, non-smoker and pollutes our living environment, causes many diseases, addiction, shortens one's life, causes death... Cigarette smoking causes death of six billion people a year, in EU 700 thousand, in Croatia 6000. Most victims of air pollution by cigarette smoke are children that suffer consequences and even become smokers themselves. That is the focus of our study and we want to promote sustainable and continuous prevention, education and non-smoking upbringing of children, because statistic data show more smokers are among the population up to the age of 24 then after that age. Among smokers 70% got used to smoking before 18, and even 95% before the age of 25. It means the battle has to be led in primary and secondary schools. Professors were advised to implement non-smoking education contents within their regular subject teaching contents.

Non-smoking programs are presented and teachers are advised to discuss the issue with students in order to organize quitting smoking altogether along with the teacher since good models are more effective. Quit smoking methods for the young and adults are explained in this paper.

**Key words:** education and non-smoking education, addiction, quitting smoking, smoke-free school, abstention.

Марта ДЕДАЈ<sup>1</sup>

## УЛОГА ПЕДАГОГА У ПРЕВЕНЦИЈИ НАСИЉА У ШКОЛИ

### Резиме:

Улога хуманистички усмјерене педагогије је да путем превентивних програма, налази примјерене и правовремене одговоре на проблеме друштвено неприхватљивог понашања дјецe. Школа је мјесто гдје је највећа појава насиља међу дјецом те је саставни дио Годишњег плана и програма рада школе и Програм за заштиту дјецe/ученика од насиља, злостављања и занемаривања, чије постојање обезбјеђује планирање и реализацију превентивних активности, у чему је улога педагога веома значајна. Школска средина би првенствено требало да пружа сигурност и да подстиче развој дјецe. Дакле, најважнији задатак наставника и стручних сарадника у школама је да осигурају ученицима сигурну и подстицајну средину за развој и учење. Може се закључити да стручњаци у школском систему имају велику одговорност у погледу заштите дјецe од насиља, утичући на повећање сензибилизације за ову проблематику и развијајући позитивну климу у школи.

**Кључне ријечи:** превенција насиља, ученик, педагог, школа.

### 1. Правци дјеловања школског педагога

Школски педагог, у сарадњи с наставницима, остварује веома разноврсне задатке и активности на плану унапређивања васпитно-образовног рада. Планирање иновација, предлагање нових рјешења, посебно ефикасности нових организационих облика рада школе, врло је одговоран посао педагога. Његов смисао је у конкретном и очигледном популаризовању педагошких иновација. Приликом припремања и реализовања иновација у васпитно-образовном раду школе, педагог уноси своју стручност, обавијештеност и праћење дидактичких иновација, а наставник своју практичну оспособљеност и непосредну комуникацију са ученицима у току организације рада школе и ефеката планираних иновација. Унапређење образовно-васпитног рада, поред огледних часова,

---

<sup>1</sup>Др Марта Дедај, Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре Сирмијум, Сремска Митровица  
vs.marta.dedaj@gmail.com



подразумијева и израду програма превентивно-корективног рада, здравственог и ментално-хигијенског васпитања (Трнавац, 1996, 21).

Између стварања услова и испитивања крајњих исхода рада у школи, педагог сарађује с три основне групе субјекта: у средишту су ученици, а уз њих су наставници и родитељи, са којима школски педагог организује скоро све замишљене активности. Према њима су усмјерене двије основне врсте активности школског педагога: аналитичко-истраживачки рад којим на стручан и научан начин упознаје стања и збивања, и саветодавни и педагошко-инструктивни рад кроз које утиче на ученике, наставнике и родитеље.

Педагошко-инструктивни рад је помагање и инструкција у рјешавању различитих тешкоћа и проблема у васпитно-образовном раду и заједничко изналажење рјешења за унапређивање тог процеса. Функција унапређивања васпитно-образовног рада школског педагога дијели се на два нивоа: превентивно-корективно унапређивање и иновативно унапређивање. Фазе рада педагога у области превенције насиља у школи су:

- 1.Превентивне активности;
- 2.Идентификација;
- 3.Израда превентивног програма;
- 4.Реализација програма;
- 5.Мјерење ефеката програма.

Запажени правци дјеловања школских педагога (Трнавац, 1996, 17), приказани су на Графичком приказу бр. 1



Графички приказ бр.1 Правци дјеловања школског педагога



Школски педагог: планира, програмира, прати, вреднује и контролише васпитно-образовни рад у школи; проучава, истражује, иновира и унапређује; на основу тога савјетује и инструкује, са њима сарађује, координира њихов рад када је то неопходно и о свему води педагошку документацију (Трнавац, 1996, 54). Може се рећи да су особине и радне функције школског педагога сљедеће: опсерватор, информатор, консултант, савјетник, иницијатор, координатор, организатор, реализатор, истраживач и аналитичар, иноватор, дисеминатор, документариста (Исто, 39).

### **1.1. Улога педагога у Тиму за заштиту ученика од насиља**

Програм за заштиту дјецe/ученика од насиља, злостављања и занемаривања је саставни дио годишњег плана и програма рада школе, чије постојање обезбјеђује планирање и реализацију превентивних активности, успостављање јасних улога и процедура у ситуацијама насиља. Како би се припремио квалитетан и функционалан Програм неопходно је снимање стања у школи (снаге и слабости) и на основу тих података планирање превентивних програма и праћење њихове ефикасности. Анализу стања безбједности у школи треба повезати са процесом самовредновања и вредновања рада и развојним планирањем у чему је улога педагога веома значајна.

Спречавање насиља питање је поштовања темељних демократских права сваког појединца, па тако и ученика јер школа мора да обезбједи за сву дјецу, ученике и одрасле: „образовање и васпитање у демократски уређеној и социјално одговорној установи у којој се негује отвореност, сарадња, толеранција, свијест о културној и цивилизацијској повезаности у свету, посвећеност основним моралним вриједностима, вредностима правде, истине, солидарности, слободе, поштења и одговорности у којој је осигурано пуно поштовање права детета, ученика и одраслог“ (“Сл. гласник РС”, бр. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015, 68/2015 и 62/2016, члан.3 ст.3). У школи је забрањено: физичко, психичко и социјално насиље; злостављање и занемаривање дјецe и ученика; физичко кажњавање и вријеђање личности (исто, члан.45).

С обзиром на то да је школа мјесто гдје је највећа појава насиља међу дјецом, саставни дио Годишњег плана и програма рада школе је и Програм заштите дјецe/ученика од насиља. На основу Посебног протокола за заштиту дјецe и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама (Министарство просвете Републике Србије, 2007), свака школа је у обавези да у свом годишњем плану рада дефинише План и програм заштите ученика од насиља и да формира Тим за заштиту ученика од насиља.

Како би се припремио функционалан програм који обезбјеђује планирање и реализацију превентивних и интервентних мјера, потребно је извршити самовредновање појединих кључних области живота и рада установе. У циљу унапређивања квалитета односа и атмосфере у школи, тако да се избјегну конфликти, а развијају позитивне реакције и понашање, врши се самовредновање кључне области Под-

ршка дједи/ученицима гдје је дефинисано подручје Брига о дједи/ученицима, које обухвата следеће показатеље:

а) Безбједност и сигурност дједи/ ученика у установи;

б) Праћење физичког, здравственог и емоционалног стања и социјалних потреба дједи/ученика, дефинисаних по нивоима.

На основу анализе кључне области планира се Програм заштите дједи од насиља, који садржи:

1. *Превентивне мјере* – које мјере може да предузме школа да би се спријечило и смањило насиље и како установа прати ефекте превенције?

2. *Мјере интервенције* – које мјере школа предузима када се насиље догоди, које процедуре се користе, како су подијељене улоге и одговорности?

Успјешна превенција захтијева да дједи, родитељи и запошљени у образовно-васпитним установама препознају потенцијалне изворе и узроке насиља. Слиједи приказ корака који су неопходни за реализацију превентивних и интервентних активности.



Графички приказ бр.2 Потребни кораци за успјешну превенцију насиља у Школи

Основу *превентивних мјера* представља развијање социјалних и комуникацијских вјештина код дједи и ученика. Ове вјештине омогућавају боље разумијевање себе и других, изградњу позитивних односа са другима, прихватање одговорности за исказана осјећања и управљање сукобима и конфликтима. Знања о врстама и облицима насиља и начинима реаговања су неопходна за реализацију превентивних и интервентних мјера. У Табели бр.1, приказани су нивои реаговања и различити облици насиља.

Табела бр.1 Нивои реаговања и различити облици насиља (Министарство просвете Републике Србије, 2009, 28-29)

ОБЛИК НАСИЉА	ПРВИ НИВО	ДРУГИ НИВО	ТРЕЋИ НИВО
<b>ФИЗИЧКО НАСИЉЕ</b> (стварно или потенцијално тјелесно повређивање дјетета/ученика)	Ударање чврга, гурање, штипање, гребање, гађање, чупање, уједање, саплитање, шутирање, прљање, уништавање ствари...	Шамарање, ударање, гажење, цијепање одела, „шутке“, затварање, плување, отимање и уништавање имовине, измицање столице, чупање за уши и косу...	Туча, давлeње, бацање, проузроковање опекотина, ускраћивање хране и сна, излагање ниским температурама, напад оружјем...
<b>ЕМОЦИОНАЛНО / ПСИХИЧКО НАСИЉЕ</b> (тренутно или трајно угрожавање психичког и емоционалног здравља дјетета)	Исмијавање, омаловажавање, оговарање, вријеђање, ругање, називање погрдним именима, псовање, етикетирање, имитирање, „прозивање“...	Уцјењивање, пријетње, неправедно кажњавање, забрана комуницирања, искључивање, одбацивање, манипулисање...	Застрашивање, уцјењивање, рекетирање, ограничавање кретања, навођење на коришћење психоактивних супстанци, укључивање у секте, занемаривање...
<b>СОЦИЈАЛНО НАСИЉЕ</b> (искључивање дјетета или дјече из групе)	Добацивање, подсмјевање, игнорисање, искључивање из групе или фаворизовање на основу социјалног статуса, националности, вјерске припадности, насилно дисциплиновање, ширење гласина...	Сплеткарење, игнорисање, неукључивање, неприхватање манипулисање, експлоатација, национализам...	Пријетње, изолација, одбацивање, терор групе над појединцем/групом, дискриминација, организовање затворених група (кланова), национализам, расизам...
<b>СЕКСУАЛНО НАСИЉЕ И ЗЛОУПОТРЕБА</b> (укључивање дјече у сексуалну активност коју она не схватају и за коју нијесу развојно дорасла)	Добацивање, псовање, ласцивни коментари, ширење прича, етикетирање, сексуално додиривање, гестикулација.	Сексуално додиривање, показивање порнографског материјала, показивање интимних дјелова тијела, свлачење... узнемиравајуће „зивкање“, слање узнемиравајућих порука СМС ѿм, ММС ѿм, путем веб ѿ сајта... огласи.	Завођење од стране одраслих, подвођење, злоупотреба положаја, навођење, изнуђивање и принуда на сексуални чин, силовање, инцест...
<b>НАСИЉЕ ЗЛОУПОТРЕБОМ ИНФОРМАЦИОНИХ ТЕХНОЛОГИЈА</b>	Узнемиравајуће „зивкање“, слање узнемиравајућих порука СМС ѿм, ММС ѿм, путем веб ѿ сајта...	Огласи, клипови, блогови, злоупотреба форума и четовања, снимање камером појединаца против њихове воље, снимање камером насилних сцена, дистрибуирање снимака и слика.	Снимање насилних сцена, дистрибуирање снимака и слика, дјечја порнографија...



У зависности од интензитета, учесталости и посљедица које насиље оставља, поједини облици се понављају на више различитих нивоа и углавном се јављају удружено. На који начин ће се поједини облици насиља рјешавати у конкретним ситуацијама, зависи од следећег: да ли насиље чини појединац или група, вршњак или неко старији; да ли се насилно понашање понавља; које су могуће посљедице; и какве су компетенције наставника, одјељењског старјешине, учитеља.

Први ниво насиља рјешава учитељ/наставник/одјељењски старјешина самостално у оквиру савјетодавно-васпитног рада са дјецом, појединцима, групама и одјељењем. Такође, може да користи и подршку вршњачког тима. У оквиру другог нивоа насиља учитељ/наставник/одјељењски старјешина укључује Тим за заштиту ученика од насиља, односно Унутрашњу заштитну мрежу. Уколико ученик трпи облике насиља који спадају под трећи ниво, учитељ/наставник/одјељењски старјешина обавезно укључује друге институције, односно активира Спољашњу заштитну мрежу.

Како би се спријечила или смањила појава насиља у школи, потребно је да превентивне мјере буду различите сложености и да се заснивају на различитим принципима. Такве превентивне активности крећу се од преуређења физичког окружења, па до развијања комплексних превентивних програма (Попадић, 2009, 220). Редован елемент системских превентивних мјера је повећан надзор над ученицима у школским ходницима и дворишту. Стварање сигурнијег окружења за дјецу постиже се различитим мјерама, једна од њих је *архитектонска мјера*, која подразумијева ограђивање дворишта, интервенција у школском окружењу, постављања видео-надзора и ангажовање професионалног обезбјеђења.

Угледајући се на сличне акције у другим земљама, Влада Републике Србије је 2002. године покренула акцију „Школски полицајац“ чији је циљ да се претходно едуковани полицајци распореде у школе и обезбјеђују сигурност ученика у школи и њеној околини. Како би превенција насиља била ефикасна неопходно је дефинисати јасна правила понашања. Циљ јасно формулисаних *правила понашања* је да се ученици обавијесте о томе која правила постоје и на тај начин добијају и на важности. Наиме, у истој ситуацији дјететовим понашањем управљају различите норме: норме вршњачке групе, оне којима их уче родитељи и онима којима их уче наставници. Уколико су те норме у међусобној колизији, дијете ће се управљати процјеном колико је која норма заиста важна. Циљ доношења правила понашања јесте да групна правила, прерасту у норме, то значи да буду већински прихваћена и поштована. Одбацивање агресије између ученика треба да постане норма и све више видљива и обавезујућа.

Правила понашања која постоје у школи и учионици изузетно су важна за позитивну дисциплину и развој самодисциплине. Да би се она поштовала и досљедно примјењивала, приликом њиховог формулисања потребно је уважавати следеће принципе:

- *Примјенљивост* – треба да се обезбједи сигурност и максималну слободу без нарушавања слободе других. Поштовање и исказивање поштовања учи се по моделу и базира се на реципроцитету, јер је то потреба коју сви људи



имају и очекују да буде испуњена.

• *Дефинисана афирмативним језиком акције* – треба да дефинишу пожељна, а не непожељна понашања. Написана су позитивним ријечима, и говоре дјетету шта треба да ради, а не шта не треба.

• *Партиципација дјеце у њиховом доношењу* - на тај начин ће се лакше и боље са њима идентификовати и доживјети их као своја. Треба да буду формулисана на нивоу понашања, односно да дефинишу понашања која се очекују, која су за заједницу прихватљива.

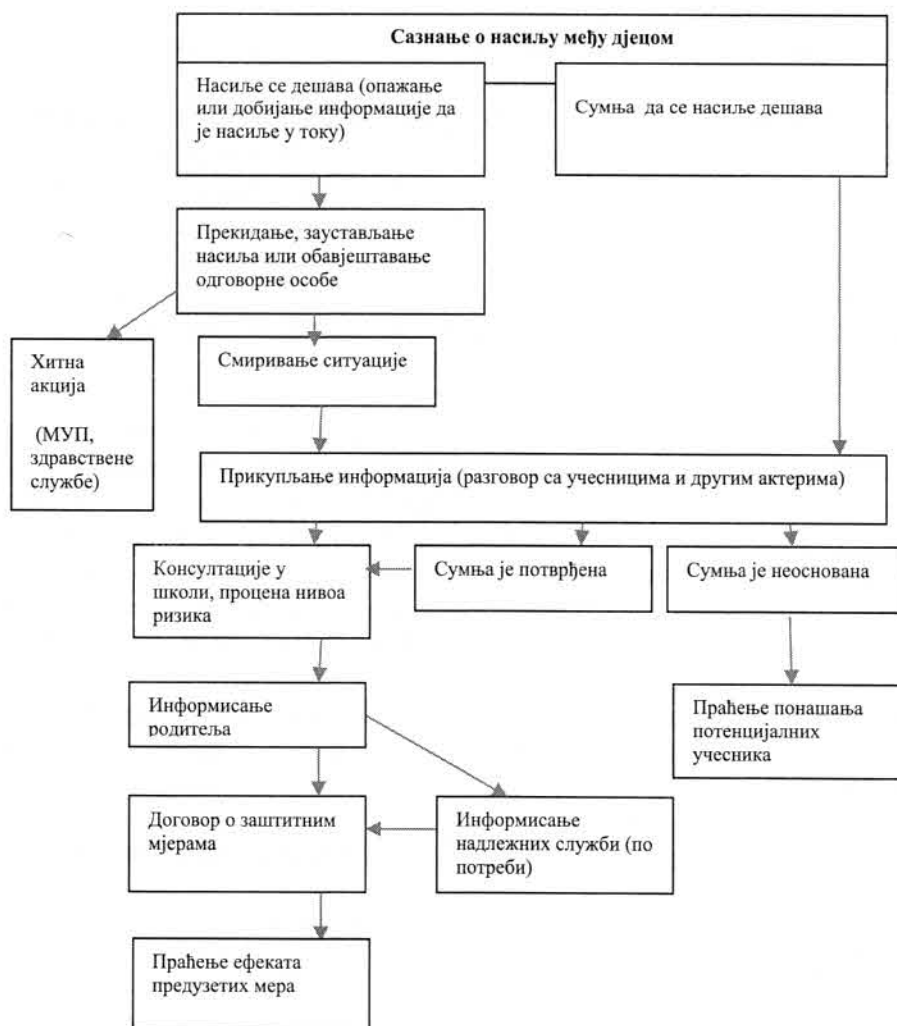
• *Свима јасна, на видном мјесту истакнута и лако уочљива.*

• *Да садрже и предвиђене посљедице њиховог кршења* - ако је правило прекршено, примјењују се одговарајуће посљедице које су унапријед познате, свима јасне и од свих прихваћене.

Школа је обавезна да формулише *план интервенције* у случају насиља. Примарни циљ интервенције је да се успјешно помогне дјетету које је изложено насиљу, а затим и рад са насилником. Важну превентивну мјеру против поновљеног насиља, представља успјешна интервенција. Интервентне мјере обухватају сљедеће: едуковање како одраслих тако и дјеце да препознају насиље и адекватно поступање. Успјешна интервенција подразумијева тимски рад и постављање јасних правила и процедура пред читав колектив (Графички приказ бр.2). Интервенција обухвата сљедеће кораке:

1. Уочавање насиља, тренутна интервенција којим се насиље прекида;
2. Смиривање ситуације, која подразумијева разговор са жртвом и пружање помоћи;
3. Разговор са насилником;
4. Предузимање додатних активности у зависности од процјене нивоа насиља;
5. Консултације са другим установама или стручњацима;
6. Праћење ефеката примјењених мјера;

У оквиру мјера заштите планирају се и активности којима ће се обезбиједити поновно укључивање свих учесника насиља у заједницу установе и њихов даљи безбједан и квалитетан живот и рад у школи. План реинтеграције ће зависити од фактора као што су: облик и интензитет насилног чина, посљедице насиља по појединца и колектив, број учесника и сл. Мјере којима се одређују посљедице насилног и просоцијалног понашања су тзв. мјере награђивања и дисциплиновања. Циљ ових мјера је да помоћу награда и казни ослабе агресивно понашање и појачају прихватљиво понашање некомпатибилно са агесијом. На овај начин побољшавају се услови рада који воде ка бољој општој клими у школи.



Графички приказ бр.2 Насиље међу децом/ученицима (Министарство просвете Републике Србије, 2007, 15)

Ефикасност акционог плана огледа се у сљедећем: општи циљеви које школа себи поставља треба да буду јасно формулисани и реалистични, навести која понашања се сматрају насиљем, навести мјере којима се одрасли и ученици подстичу да се супротстављају насиљу и да га пријављују, навести мјере које треба да обесхрабре потенцијалне насилнике, формулисати јасне процедуре шта треба да се ради у случају да се уочи насиље или да се сумња на њега, треба да садржи и периодично праћење присутности насиља у школи (Попадић, 2009, 220).

## 2. Закључна разматрања

Насиље у школи посљедњих година се у многим земљама нашло у средишту пажње и истраживача и стручњака који се баве образовном праксом. У прилог томе указује истраживање које је почетком овог вијека Свјетска здравствена организација спровела у тридесетак земаља Европе и Сјеверне Америке (Currie et al. 2012, 202, према: Дедај, 2013, 11). Школа се појављује као еколошки микро-систем, који делује као катализатор на силе које су одговорне за насилну комуникацију која постоји и ван ње, али и креира нове улоге и интеракције који рађају и специфичне облике насиља (Попадић, 2009, 13). Школски етос може представљати за ученике како заштитни фактор, толико и угрожавајући фактор и узрок проблема у понашању ученика.

Школа има највише могућности да систематски утиче на васпитање и образовање ученика и у том смислу има одређену одговорност да превенцијом предуприједи и смањи насиље у школи. Развијање социјалних и комуникацијских вјештина код дјете, представља основу превентивних мјера у школи. Приступ превенцији насиља међу ученицима захтијева анализу његових узрока и мотива и на основу тога треба да слиједи свеобухватнија стратегија и програм превенције. Саставни дио Годишњег плана и програма рада школе је и Програм за заштиту дјете/ученика од насиља, злостављања и занемаривања, чије постојање обезбјеђује планирање и реализацију превентивних активности, у чему је улога педагога веома значајна. Примјеном теоријских, практичних и истраживачких сазнања педагошке науке, педагог доприноси остваривању и унапређивању образовно-васпитног рада у школи.

Можемо закључити да је најважнији задатак стручних сарадника и наставника у школама да осигурају ученицима сигурну и подстицајну средину за развој и учење (Дедај, 2015, 1). Дакле, стручњаци у школском систему имају велику одговорност у погледу заштите дјете од насиља, утичући на повећање сензибилизације за ову проблематику и развијајући позитивну климу у школи.

### Литература:

- 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.
- Дедај, М. (2015). Мултидисциплинарни приступ превенцији насиља у предшколској установи, Синзете, вол.4, 8, 1-9.
- Дедај, М. (2013). Educator and Physical Education Teacher in the Prevention of School Violence, Research in Pedagogy, Vol. 4, No. 1, 11-54,



- <http://research.rs/nob/>
- Закон о основама система образовања и васпитања, Београд: Службени гласник Републике Србије бр. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015, 68/2015 и 62/2016.
  - Министарство просвете Републике Србије (2007). Посебни протокол за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама, Београд: Публикум.
  - Министарство просвете републике Србије (2009). Приручник за примену посебног протокола за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама, Београд: Уницеф, British Council.
  - Министарство просвете Републике Србије (2008). Оквирни акциони план за превенцију насиља у образовно-васпитним установама. Београд: Публикум.
  - Попадић, Д. (2009). Насиље у школама, Београд: Институт за психологију & УНИЦЕФ.
  - Трнавац, Н. (1996). Педагог у школи - прилог методици рада школског педагога, Београд: Учитељски факултет.

## THE ROLE OF PEDAGOGUE IN THE PREVENTION OF SCHOOL VIOLENCE

### **Abstract:**

The role of pedagogy oriented to humanities is to find out adequate and timely responses to problems of socially unacceptable behaviour through prevention programs. The most of violent behaviour is among children school and it is an integrated part of Annual School Plan and Program and Prevention Program for children/students against violence, abuse and neglect, that contribute to planning and realisation of preventive activities where the role of pedagogue is vital. School environment by definition provides safety and fosters development of children. Therefore, the main objective of teachers and professional assistants in schools is to ensure safe and encouraging learning environment for students. School experts in the school system bear great responsibility in regard to the protection of children against violence working hard on the promotion and greater sensibility for such phenomena and develop positive climate in school.

**Key words:** violence prevention, pupil, pedagogue, school.



## МЈЕСТО И УЛОГА ВАННАСТАВНИХ АКТИВНОСТИ У ШКОЛИ

Савремена школа има задатак да припрема ученике за овладавање одређеним компетентностима у разним сферама. У сфери самосталне спознајне активности то је усвајање начина стицања знања из разних извора информација: прикупљање чињеница, њихова анализа, уопштавање, предлагање хипотеза, одређивање начина рјешавања проблема итд. У сфери грађанске и друштвене дјелатности то је улога бирача, корисника и слично. У сфери радне и социјалне дјелатности то је умјешност да се анализира ситуација на тржишту рада, да се оцијене сопствене могућности, оријентисање у оквирима етике узајамних радних комуникација и самоорганизовања.

Бити компетентан, значи умјети мобилисати сопствена знања и искуства, своје расположење и вољу за рјешавање проблема у конкретним животним околностима ради остваривања одређених циљева. Све наведене компетентности и карактер личности могу се формирати и кроз наставне предмете, али их не треба ограничавати оквирима часа.

В.А. Сухомлински је написао: „Логика разредно-часовног система крије у себи опасност од затворености и изолације. Да би школски живот био прожет духом формирања друштвености и патриотизма, он не мора бити исцрпљен часовима.“ Правилно организован ваннаставни рад у школи може да има већи васпитни и образовни значај, него сами наставни часови. Ако су организоване у тијесној узајамној вези с редовном наставом, ваннаставне активности ће служити као дјелотворно средство које мобилише сазнајну и друштвено значајну активност ученика и доприноси задовољавању њихових различитих интереса. У свим својим разноврсним облицима ваннаставне активности треба да буду органски повезане са школским програмом, да прелазе границе редовне наставе, али да се с њом допуњују, то јест треба да постоји тијесна узајамна повезаност између наставног и ваннаставног рада.

Током посљедњих година примјећује се смањени интерес ученика за учење појединих предмета, тако да им то учење представља тешку обавезу. Због тога је неопходно да наставник ријеша слjedeћа питања: како учити са задовољством и како процес стицања знања учинити веселим? Овдје не помаже спровођење епизодних унутрашњих веза, макар и са масовним обухватањем ученика. Систем организацијске ваннаставног рада треба да се састоји из следећих праваца:

-организација индивидуалног или групног рада ученика (дати правац укључује у себе, како рад на истраживачким, тако и на наставним пројектима)

-организација индивидуалног или групног рада са високо мотивисаним ученицима на припреми за такмичења, за интелектуални маратон, и за полагање јединственог државног испита

-предметни празници као средство реализације стваралачке активности ученика и формирање сазнајне мотивације за изучавање појединих предмета.

Коришћење метода пројеката ваннаставних активности из појединих предмета повећава сазнајну активност ученика, доприноси стицању дубљих знања и развија умијеће стваралачког размишљања. Ученике који раде на појединим пројектима треба оријентисати на то да је на материјалу пројекта неопходно разрадити и спровести ваннаставне мјере, или забавни час како би привукли и друге ученике да се тиме баве.

У основи сваког пројекта лежи проблем који ми рјешавамо иницирањем активности. Ако нема проблем, нема ни активности. Циљ пројектне активности постаје тражење начина рјешавања проблема, а задатак пројекта формулише се као задатак постизања циља у одређеним условима. Ваннаставни рад на пројектним активностима може се реализовати у два правца:

1. Истраживачки пројекти практичне усмјерености (практично оријентисани пројекти, у чијој основи лежи експеримент, истраживање, искуство, који се могу реализовати у оквиру школских лабораторија, а исто тако користећи везе са спољашњим организацијама, лабораторијама). На примјер, у току једне школске године, у оквиру индивидуалног ваннаставног рада ученици могу реализовати сљедеће пројекте из области хемије:

- „Утицај тешких метала на раст грашка“,
- „Алуминијум непознати знанац“,
- „Корисни и штетни утицај метала на човјечји организам“,
- „Метали у средствима козметике“ и
- „Хемијски састав тла школског дворишта.“

2. Наставни пројекти (пројекти теоријског саджаја који развијају критичко мишљење ученика и представљају активно средство припреме ученика, не само за полагање јединственог државног испита, него и успјешно школовање у вишим и високим школама, јер се у њиховој основи налази и систем рада са студентима). Овај правац се може реализовати кроз селективне течајеве и претпрофилне припреме ученика за испит.

Веома је значајан метод пројеката као ефективног средства повећања самосталности високомотивисаних ученика у стицању знања. Свакоме је јасно да, ако ученици не буду радили самостално, ако не науче да користе допунску литературу, да уопштавају наставну грађу, да анализирају добијене информације, да траже рјешења проблема и да покрећу хипотезе, никада на испиту неће бити добро оцијењени. Осим тога, наставни пројекат развија критичко мишљење, умјешност конструисања сопствених знања, способност доброг сналажења и оријентисања у информационом простору, брзо одређивање из које теме је произашло питање на које они треба да одговоре на испиту.

Теме својих наставних пројеката ученици бирају сами полазећи од тога која тема им је најтежа приликом провјере знања и рјешавања контролних задатака. Главна карактеристика избора теме пројекта је проблем који је запазио сам ученик



и сам одлучио да ће ту тему активно изучавати кроз цјелисходну сопствену дјелатност у складу с одговарајућим личним интересом.

Овдје је најважније то да су главну тему пројекта маркирали сами ученици, а не наставник. Корист пројекта се садржи у томе што се мијења улога наставника. У току рада наставник не даје ученицима готова знања и не говори им ништа „сувишно“. Наставник се појављује само у улози консултанта. Ученик задржава право избора првог корака, даљег тока и чак одређивања циља пројекта. Идући ка одређеном циљу ученик се сукобљава с тиме што мора да стиче знања, а потом да повезује неповезане податке, да их „наниже“ на неки свој циљ. Он из разних предметних области црпи неопходна знања и користи их у свом раду који му је интересантан. Остваривање наставног пројекта завршава се презентацијом добијених резултата. Уколико је активност ученика у основи самостална, онда ми управо у току презентације сазнајемо што је било урађено у времену самосталног пројектног рада. Провјера резултата која се обавља јавно, неопходна је и наставнику, ради оцјењивања, и ученицима ради самооцјењивања и анализирања урађеног посла.

Овдје се, логично, поставља питање: зашто се пројекат назива наставни, у чему се онда састоји његова педагошка усмјереност, васпитно, образовно и забавно дјеловање? На наставни пројекат се гледа не само као на забавну дјелатност ученика, него и као на средство социјализације младих, као средство за развој комуникативне, спознајне, информационе, социјалне и радне компетентности.

Наравно, наши ученици не остварују открића у правом схватању значења те ријечи. Резултат њихова рада представља откриће управо за њих саме. И то је природно: многи талентовани људи су извршили открића, и већ су познати човјечанству и прије него што су дали реални допринос области науке. За развој стваралачких способности ученика објективна новина резултата њиховог рада нема значаја.

Пројекат са тачке гледишта онога који учи је могућност да ради нешто у датом моменту интересантно и корисно за њега самог самостално, у групи или појединачно, максимално користећи сопствене могућности. То је дјелатност која дозбољава да представи себе, да испроба своје снаге, уложи своја знања, допринесе корист и јавно покаже достигнуте резултате.

Пројекат с тачке гледишта наставника је дидактичко средство које омогућава обучавању пројектовања рјешавања проблема путем рјешавања задатка који проистиче из тог проблема приликом његова разматрања у одређеној ситуацији.

Ученик који умије изаћи на крај с радом на наставном пројекту, стиче не само солидна знања из одређеног предмета, него постиже и шира знања, то јест умјеће да конструише своја знања, да се оријентише у информационом простору, способност да анализира добијену информацију, да самостално покреће хипотезе, и доноси одлуке. Такав ученик ће се, кад одрасте, у животу, показати способнијим: умјеће да планира сопствене активности, да се оријентише у разним ситуацијама, и да ради заједно с другим људима.

Још један не мање важни правац реализације овог система који се може успјешно остваривати, кроз ваннаставну активност је организација групног или индивидуалног рада с учницима који су високо мотивисани припремама за такмичења из појединих предмета, конкурсе, интелектуалне маратоне и слично.

Искуство рада с обдареном дјецом стечено у периоду дужем од тридесет година педагошке дјелатности, показује да обдарене ученике, прије свега, треба пронаћи и открити. Није лак задатак међу мноштвом дјеце уочити и открити неколико „звјездица“. У почетку ученици сами демонстрирају интересовање за поједине наставне предмете. Али током времена, када се они сукобе с мноштвом знања које у себи крије сваки наставни предмет, њихов ентузијазам почиње да сплашњава. Једнима то постаје неинтересанто, другима напорно, трећи се труде само да би зарадили оцјене. Само је мали број оних који издрже сва искушења и не губе сјај и радост у очима, који се не плаше тешкоћа нити одлучног стремљења ка знању.

Такви ученици боље прихватају нове информације, не плаше се тешкоћа, увијек да пронађу нетривијалне начине рјешавања пред постављеним задацима. Процес испољавања обдарених ученика заснован је не само на објективним подацима и информацијама, као нивоу њихове успјешности, него и на искуству наставника, његовој интуицији, и његовом познавању не само предмета за који је он стручан, него и психологије.

Талентовани ученици увијек су жељни нечега новог, важенијег. И ако информативна глад остане неутољена, они брзо губе интерес за тај предмет. Зато систем рада са њима, безусловно, треба да се разликује од рада с другом дјецом. У школским кабинетима постоји доста научне, енциклопедијске и статистичке литературе, укрштеница, крижаљки, збирки задатака, које ученици могу слободно да користе у ваннаставним активностима. Школске лабораторије омогућавају високо мотивисаним ученицима да се укључују у експерименте, и да у пракси осјете што је наука.

У оквиру припрема за такмичења ученици треба да се навикну на рјешавање такмичарских задатака. Због тога са таквим ученицима треба организовати индивидуални рад. Сваке недјеље за ученике осмог разреда се организују специјални течајеви на којима се ученици окупљају ради припрема за такмичење. На таквим специјалним течајевима се рјешавају задаци који излазе из оквира програма редовне наставе.

Постоји опасност да обдарени ученици, тежећи ка освајању нових знања, и претичући у томе остале ученике, могу мање пажње посвећивати редовном наставном програму. То не би требало да се догађа ако је наставни програм основа, база, стожер на којему се уписују нова знања и празнине програмским знањима обавезно негативно утичу на читав процес учења. Због тога је главни задатак наставника налажење компромиса, оптималног баланса између програмираног учења и добијања дубљих знања у ваннаставним активностима.

Можда ће се неке учинити неочекивано, али код обдареног ученика треба развијати психологију лидера. Важно је да се он не устручава да покаже своје способности, да се не плаши да изрази своје мисли, јер они су интересантни за окру-



жење, макар, по томе што нијесу стандардни и немају аналога. Обдарени ученик тежи да своја знања покаже не само на часу, него и на вишем нивоу, на такмичењима и на интелектуалним маратонима. На том нивоу таленат се испољава међу себи равнима. Кад човјек овлада добрим способностима, он тежи да се у тој области такмичи са другима, да докаже своје преимућство, жели побједу и то није ништа чудно. Стога велику пажњу треба поклањати припремању ученика за такмичење. Не треба жалити ни вријеме, ни снагу, него понављати раније научено градиво, рјешавати такмичарске задатке, изучавати научну литературу и, као по правилу, постизати успјехе.

У процесу припреме односи наставника и ученика постају партнерски. И једна и друга страна су заинтересоване за коначни резултат. Посебно је важно да ученик схвати да он на такмичење не иде само ради свог наставника, чак не само ради себе, него ради колектива, то јест ради своје школе. Он је достојан тога данас, сада, у почетку је он личност свог разреда, потом постаје личност своје школе, а кад одрасте, послје неколико година, он постаје личност своје фирме, свога града и своје Земље. У том циљу је могуће и потребно много радити.

И на крају, трећи правац ваннаставних активности су активни облици ваннаставног рада као средство реализације стваралачке активности ученика и формирање сазнајне мотивације за изучавање појединих предмета.

У данашњем времену се много говори о улози активности у развоју дјетета, али се при том ни приближно не наглашава свака од њих. Често ученик стиче одређена знања и умијећа у току активности, али колико пута се не примјећује напредак у развоју његових способности. Колико је марљивих ученика млађих разреда који својим оцјенама радују родитље, а у старијим разредима се примећује одсуство развоја њихових способности!

Због тога, да би рад развијао интелигенцију ученика и стваралачке способности, неопходна је још и сазнајна потреба. Управо та потреба, то јест сопствени интерес ученика за сазнање, својеврсни је катализатор развоја свих поменутих особина. Без такве потребе способности се не могу развијати.

Ваннаставне активности могу да постану једно од ефикасних средстава која мобилишу ученика за тражење знања. Сав ваннаставни рад заснива се на принципу добровољности, због тога је, посебно у прво вријеме, веома важно наћи стимулансе који могу заинтересовати ученике још прије него што се они боље упознају с појединим предметима у оквиру редовне наставе.

Ми тај проблем почињемо изучавати још на изборном течају „Хемијске материје у свакодневном животу човјека“, који у себе укључује мноштво тема везаних директно са хемијом. На првим часовима хемије ученицима постављамо питања која треба да стимулишу њихову радозналост, да у њима покрену прве импулсе за читање допунске литературе и изазивају тежњу да сопственим рукама остваре примјену знања добијених у школи о којима се говори у уџбеницима и другим прочитаним књигама. Ученицима треба предложити да припремају мања допунска саопштења за часове, да остварују мултимедијалне презентације, да учествују у спровођењу, у почетку епизодних, а потом и систематских мјера, и да их укључују

у интензивни рад. Затим из укупног броја ученика обухваћених тим радом, треба формирати актив чланова кружока и одвојених ученика који су посебно енергично помагали у организацији ваннаставних мјера и активности.

Интерес ученика за поједине предмете не слаби ако они разумно улазе у рјешавање већих проблема, на примјер у реализацији пројекта „Перспективне технологије десаланизације (одсољавања) воде“, или „Стварање електронских приручника из стереохемије“. Чак и они ученици који не планирају да своју будућност вежу за хемију, са интересовањем и задовољством пишу пројектне радове.

Сваке године у школама се организују недјеље природних наука. У оквиру тих недјеља спроводе се многи конкурси, такмичења, спознајне игре, турнири... Те ваннаставне активности организују ученици старијих разреда основне школе, а њима су обухваћени ученици свих разреда. Посљедњи дан таквих недјеља завршава се свечаношћу на којој се организују не само спознајне игре, него и позоришне представе које носе велике сазнајне информације из разних наставних предмета.

Такви празници помажу ученицима у мотивисању за стваралачку самореализацију, а њихов резултат је повећање броја и активности њихових учесника, побједничка мјеста на такмичењима разних нивоа и, што је најважније, раст мотивације за изучавање појединих предмета, што потврђују анкетања ученика.

Ваннаставне активности отварају широке могућности за остваривање васпитања хуманости и формирања погледа ученика на свијет. Учешће у ваннаставном раду доприноси јачању и развоју личности, а дјелимично и таквих квалитета личности као што су: активност, сврсисходност, колективизам и осјећање „зависне одговорности“ која проистиче из тог колективизма. Организоване на тај начин, ваннаставне активности омогућавају свим ученицима да схвате посебни значај знања и науке за научно – технички прогрес и процват Земље, а исто тако омогућавају рјешавање једног од најважнијих задатака савременог образовања: претварање знања стечених у школи у инструменат стваралачког освајања свијета. И, у исто вријеме, служе као основа за профилну и предпрофилну припрему ученика у свим научним областима.

Добро организоване ваннаставне активности помажу, такође, испољавању задатака, интереса и склоности ученика, а самим тим врше утицај на избор будуће професије, то јест играју улогу професионалне оријентације и развијају разне компетентности.

„Практични часопис за наставнике и управе школа“, новембар 2015. године.

Предео са руског језика Славко К. Шћепановић

## PRIKAZI





## NOVINA U PRISTUPIMA NJEGOŠU KAO MISLIOCU (Dr Goran Sekulović: NJEGOŠ NAŠ NASUŠNI)

U voluminoznoj enciklopediji svjetskih velikana, stvarnoj i imaginarnoj, jedinstvena je odrednica Njegoš. Nomen est omen! Ako je ime znamenje – ovo jedino njemu priliči. Kako vrijeme prolazi – sve više.

Petar II Petrović Njegoš – crnogorski vladar i vladika, najveći nacionalni pjesnik i mislilac je, i pored izuzetnih rezultata raznih nauka i multidisciplinarnih pristupa, koji su se bavili njegovim životom i djelom, i nakon dva vijeka od rođenja i 165 godina otkako je zakoračio u besmrtnost, bio i ostao vrlo aktuelan, takoreći sjevremen. O njemu je toliko pisano i napisano, tako da je iz toga akumuliranog znanja nastala nješkoologija kao posebna nauka. Vremenom, Njegoš je sve više i kao državnik, i kao pjesnik, i kao mislilac, nadrastao crnogorski i južnoslovenski prostor i postajao evropska veličina. On je nacionalna personifikacija i duhovna metafora Crne Gore. Zato interesovanje za njegov život, književno djelo i filozofsku misao ne jenjava, već je sve intenzivnije, kako kod nas, tako i u svijetu.

Knjiga *Njegoš naš nasušni*, autora Gorana Sekulovića, o tome iznova svjedoči, kako svojim naslovom tako i sadržajem. Riječ (pridjev) nasušni porijeklom je iz crkvenoslovenskog jezika, a njena semantika u naslovu Sekulovićeve knjige sugerše: Njegoš nam je bio i sad je prijeko potreban; njegovo djelo neophodno je i nezaobilazno, a razumijevanje njegove misli imperativno nužno; suočavanje sa njim neizbježno i stalno aktuelno, a razumijevanje njegova djela i filozofske misli neminovno. Prostije rečeno, Njegoš nam je nasušan kao hljeb, kao rad srca, neophodan kao pravda, nužan kao sloboda, neophodan kao vazduh, neminovno kao sudbina.

Goran Sekulović, po struci profesor filozofije, po djelu književnik i publicista, a po uhljebiju novinar, ovom knjigom je učinio veliko pregnuće u pristupu Njegošu kao misliocu. U odnosu na ranije autore i njihove studije, rasprave i druge radove (Branislava Petronijevića, Dušana Nedeljkovića, Vida Latkovića, Slobodana Tomovića, Milana Rakočevića, Milovana Đilasa, Stanka Cerovića i toliko drugih), knjiga Gorana Sekulovića predstavlja novinu i prijatno osvježenje u pristupima Njegošu kao misliocu i njegovoj filozofskoj misli.

U kolikoj mjeri Njegoš korespondira s evropskom filozofskom mišlju? On nastoji da odgovori na nekoliko pitanja: koliko je Njegoš savremen i moderan u odnosu na sadašnje vrijeme, koliko je njegova misao nezaobilazna i kako i u kolikoj mjeri korespondira s evropskom filozofskom mišlju, filozofskim pravcima i filozofima. Njegoš je svoje filozofske misli izrazio u „Gorskom vijencu“, „Luči mikrokozma“, „Šćepanu Malom“ i u pojedinim pjesmama, ali ih nalazimo i u njegovoj „Bilježnici“ i pismima.

---

<sup>1</sup>Marijan Mašo Miljić, vanredni član DANU

Knjiga *Njegoš naš nasušni* sazdana je kao triptih: u prvome dijelu Goran Sekulović komparira Njegoša i egzistencijaliste, odnosno njegovu filozofsku misao s filozofijom egzistencije; u drugom dijelu knjige sučeljava Njegoša i Kanta kroz moralni kategorički imperativ kao svrhu života; dok u trećem dijelu govori o Njegoševoj „teoriji“ moderniteta. Na kraju autor daje zaključak kao sažimак cijele knjige.

U prvom dijelu ove vrlo inspirativne studije, Goran Sekulović kaže da je Njegoš „po svojim idejama i savremeni i evropski pisac“, uz napomenu da je to neodvojivo jedno od drugog, mada njegovo djelo još uvijek nije dobilo u međunarodnim okvirima mjesto koje zaslužuje. Autor konstatuje: „Njegoševa filozofija nije data u sistemu, ali to ne znači da nije izložena sistematski i da nije cjelovita, jedinstvena i koherentna“. Ono što, po Sekuloviću, Njegoša čini savremenim misliocem, jeste njegova okrenutost životu, živom čovjeku, a ne apstrakcijama – znači njegovim ličnim i egzistencijalnim problemima: slobodi, ropstvu, smrti, sreći, svrsi, cilju i smislu života, opstanku pojedinca i naroda. Njegoš polazi od položaja svoje zemlje i naroda, njihove vjekovne borbe za slobodu i njihove duhovne baštine, ali se oslanja i na evropsko filozofsko nasljeđe od antike do svoga doba.

Posebnu pažnju autor knjige *Njegoš naš nasušni* posvetio je srodnim stvaralačkim planovima Njegoša i egzistencijalista, odnosno imanentnoj povezanosti Njegoševih ideja i mislilaca egzistencijalističkih filozofija. I on i oni se izražavaju kroz literaturu, insistiraju na konkretnom, a slični su i po tretmanu ljudske slobode. I Njegošu i egzistencijalistima zajedničko je to što svoje misli i saznanja nijesu saopštavali u sistemu i što su u saopštavanju njihovom često koristili književnu formu.

**Bez obzira što je čovjek tragično i apsurdno biće, on prekoračuje granicu i iskače iz takvog stanja.**

Sekulović vrlo pažljivo i studiozno elaborira sve sličnosti između filozofa egzistencije i Njegoša, pa konstatuje: „Njegoš sa egzistencijalističkim filozofima dijeli nastojanje da osvijetli granične, posljednje, najsuštastvenije čovjekove situacije koje su tajanstvene i neuhvatljive za razum, a jedino su prihvatljive i smislene tek s umom“. Bez obzira što je čovjek tragično i apsurdno biće, on prekoračuje granicu i iskače iz takvog stanja. Autor navodi Njegošev stih: „Što je čovjek, a mora biti čovjek“, poredeći ga s Hajdegerovim i Jaspersovim sličnim stavovima, analizirajući i druge njihove iskaze i misli, uz očite podudarnosti, ali i razlike, sadržajne i metodološke. „I Njegoš i egzistencijalisti ispituju, traže, a ne posjeduju istinu. Oni ne dolaze do apsolutnog saznanja, jer su svjesni ograničenosti ljudskih saznajnih moći“. G. Sekulović navodi stihove iz „Luče mikrokozma“ koji korespondiraju s egzistencijalističkim refleksijama. I Njegoš je, kao i egzistencijalisti, „mislilac koji filozofira kao akter u ljudskoj drami“. Sekulović svoje refleksije i elaboracije potkrepljuje pasażima drugih autora koji su se bavili Njegošem kao misliocem, kroz cijelu knjigu, što osnovnom tekstu daje dodatno utemeljenje. Sekulović pokazuje „koliko je Njegoševa filozofija čovjeka i kosmosa, njegova makro i mikro misao, zapravo u biti potpuno jedinstvena, koherentna, cjelovita i međusobno kompatibilna“. Ono što Njegoša takođe veže sa egzistencijalistima je potraga za bitkom



(bićem), ontologijom, pitanjem čovjekove sudbine i opstajanja. Ali opet, kaže Sekulović, i Njegoš i egzistencijalisti stalno ukazuju na „individualno, jednokratno i neponovljivo u životu čovjeka“. On zasebno analizira Njegoševu i Hajdegerovu borbu da izađu iz filozofske tradicije, pogotovo što se tiče metafizike, nastojeći da na ontološki način sagledaju „vječni problem porijekla i svrhe čovjekovog življenja na zemlji i njegove pojave“, navodeći razloge za to – prije svega historijsku borbu Crnogoraca za slobodu, narodnosno-nacionalni opstanak i državu. G. Sekulović osvjetljava konekciju trijade: Njegoš – Hajdeger – Sofokle. On ističe, kao lajtmotiv, Njegošev aktivistički stih „Neka bude što biti ne može!“ Pored Hajdegera, G. Sekulović upoređuje Njegoševe stihove s nekim stavovima Ničea i Kjerkegora sa sličnom filozofskom semantikom. Ali težišni tekstovi ovoga dijela su posvećeni Njegoševom i Hajdegerovom shvatanju smrti i sintagmema „moći biti“ - bitku egzistencijalista i Njegoševom pojmu „ime česno“. Po njima, smrt je sastavni dio života, a čovjek se ostvaruje tek sa smrću, odnosno „on je dovršen kao biće ka smrti tek kada se smrt realizuje“. G. Sekulović to potkrepljuje stihovima iz „Luče“. Za Njegoševu ontološko shvatanje on veli: „Njegošev filozofski bitak je čovjek kao čovjek“.

### **Njegoševu i Kantovo shvatanje morala i etike kroz moralni kategorički imperativ kao svrhe života**

U ovome dijelu govori se i o Njegoševom shvatanju dužnosti i uopšte etičke sfere, suštastvene i za njega i za Hajdegera. U knjizi je sve to studiozno analizirano. Međutim, detaljna elaboracija prevazilazila bi okvire ovoga predavljanja. U završnom segmentu toga poglavlja autor promišlja o daljem proučavanju Njegoševog književnog i filozofskog djela, zaključujući: „Narod koji ima Njegoša može mnogo lakše da sebe provede kroz neizvjesne i složene tjesnace i scile i haribde svake historijske epohe.“

Drugi dio knjige posvećen je Njegošu i njemačkom filozofu Imanuelu Kantu, njihovom shvatanju morala i etike kroz moralni kategorički imperativ kao svrhe života. Kazivanje je potkrijepljeno Kantovim i Njegoševim stihovima. Prethodno poglavlje o vezi Njegoša i egzistencijalista i srodnosti njihovih ideja predavlja svojevrsnu prolegomenu za ovaj dio. Postavlja se pitanje da li je Njegoš čitao ili poznao Kantovo djelo, bar iz druge ruke. Njihovi filozofski stavovi o kosmosu i čovjeku podudaraju se, kao i ontološki, gnoseološki, etički i estetički. G. Sekulović naročito izdvaja odnos Njegoša i Kanta o pojmu fenomena i noumena. Takođe, kao poseban segment izdvojen je ontološki karakter etike kao svrhe čovjekovog života i zamjene za nespoznatljivost noumena, dok se u završnom dijelu govori o kategoričkom imperativu i kod jednog i kod drugog, s akcentom na dužnost kao sinonim slobode.

Vrlo su zanimljiva Sekulovićeva promišljanja o mjestu Njegoševom u historiji crnogorske etike, Jovana Stefanova Baljevića, prvog crnogorskog doktora filozofije (1728-1769), koji je doktorirao 1752. u Haleu (Njemačka) i Marka Miljanova, crnogorskog vojvode, pisca i mudraca iz XIX vijeka. Autor je posebno izdvojio Njegoševu filozofiju slobode kao svojevrsnu crnogorsku teoriju Francuske revolucije, što crnogorskog pjesnika i mislioca čini i savremenim i sjevremenim. Po Njegošu je čovjek

biće slobode, kreator i stvaralac istorije, kao duh koji se uzdiže od najnižih od najviših stupnjeva svijesti i saznanja o sebi i svijetu.

U trećem poglavlju knjige koje je posvećeno Njegoševoj filozofiji moderniteta, Goran Sekulović ističe da crnogorski pjesnik i mislilac „gaji jedinstvo filozofskog pogleda na svijet koji obuhvata kako makro tako mikro problematiku“. Njegoš dolazi do čovjeka posmatrajući prirodu, a preko mišljenja i ideje o njemu, njegovoj prirodi, porijeklu i biću, slično Hajdegeru. Po Sekuloviću, „Njegoš sagledava ne samo svrhu i smisao ljudskog života i bitisanja, već i svrhu i smisao cjelokupnog kosmosa i postojanja uopšte. Njegov Bog kao vrhovna umna sila i sinonim apsolutnog Dobra, kroz neprestanu i u krajnjoj instanci ipak uspješnu borbu sa zlom, gospodari nad svim tim samo prividnim neredom i besmisлом, ostvarujući, pravdajući i garantujući zapravo u biti jedan integralan i koherentan sistem utemeljen u etičkoj samosvrsti i samosvijesti postojanja“.

### **Borba kao osnovni princip kosmosa, svijeta, prirode i čovjeka**

Dalje autor govori o čovjeku kod Njegoša kao dvojakom, dvostrukom – materijalnom i duhovnom biću, što ilustruje stihovima iz „Luče“ i njegovih refleksivnih pjesama. Takođe, u knjizi se vrlo vispreno i originalno promišlja o čovjekovoj slobodi izbora u Njegoševoj filozofiji, te o borbi kao osnovnom principu kosmosa, svijeta, prirode i čovjeka.

Dr Goran Sekulović je, oslanjajući se na sopstveno iskustvo i filozofsku literaturu, vrlo ubjedljivo i naučno, misaono utemeljeno, obradio odnos Boga i Haosa u Njegoševoj filozofiji, te odnos Boga i Satane, oslanjajući se uglavnom na stihove iz „Luča mikrokozma“ i tekstove eminentnih njeošologa.

Posebno je zanimljivo i inspirativno Sekulovićevo promišljanje o problemu prostora, vremena i svjetlosti u Njegoševom misaonom opusu, ali bi detaljnije ukazivanje na tu problematiku opet prevazilazilo okvir ovoga predavljanja.

Veliki je raspon od Njegoša u svome do Njegoša u našem vremenu. Ali je i Sekulovićeva knjiga potvrda njegove aktuelnosti, savremenosti i sjevremenosti. I zaista, njen naslov iznova nas podseća i uvjerava da je Njegoš ne samo naš, i pored svih samovlasnih i samovoljnih posvajanja i prisvajanja, nego je i nasušni i za nas i za pokoljenja koja dolaze.

Autoru Goranu Sekuloviću čestitam na izuzetnom intelektualnom pregnuću, a Centralnoj biblioteci Crne Gore „Đurđe Crnojević“ na izdavačkom poduhvatu.



## O „POETSKOJ BAŠTI“ DRAGIŠE L. JOVOVIĆA

Svijetu je danas više nego ikad potrebno topline i radosti. Njih donosi lijepa ljudska riječ koja „za ranu je / melem pravi“ i „čudotvorno dejstvo ima“, kao što u pjesmi „Lijepa riječ“ kaže Dragiša L. Jovović u zbirci pjesama za djecu „Poetska bašta“.<sup>2</sup>

Znamo da su pjesnici posebno suptilne duše i da su „čuđenje u svijetu“. Pjesničke oči vide drugačije, vide više, a njihove riječi moćnije su i višeznačnije od običnih, svakodnevnih. Oni tako poetskom snagom dopiru do nas, zaustavljaju ustaljenu užurbanost i dnevnu rutinu budeći emocionalnost, duhovnost i plemenitost u ljudima. I to je divna, moćna misija poezije i pjesnika. A kad se pjesnik obraća djeci i mladima, onda je naše divljenje još veće. Dva su razloga za to: dječji pjesnici su uspjeli sačuvati dijete u sebi odnosno čistotu dječjeg poimanja svijeta, igrivost, maštovitost i sposobnost da se raduju životu, i najvažnije – oni znaju kako da se obrate djetetu.

Dragiša L. Jovović je svojim stvaralaštvom zavrijedio značajne nagrade i postao antologijski pisac crnogorske književnosti za djecu i mlade kao pisac koji je izrastao iz baštine ove literature čiji su korijeni u bogatstvu naše usmene tradicije (pitalice, brzalice, zagonetke, legende, bajke i basne).

Zbirkom „Poetska bašta“, koja se sastoji od sedam ciklusa, Dragiša L. Jovović znalački i suptilno gradi poseban umjetnički svijet u kome se prepliću i dopunjuju utisci i sjećanja na djetinjstvo, bogato doživljajima i slikama prirode, ambijenta, dragih lica, topline doma i kućnog praga, dječjih nestašluka, igara i prvih ljubavi, kao i prikazima doživljenih emocija, simpatija i ljubavi i razmišljanja o životu. U ciklusu nazvanom *Roj sjećanja* pjesnika dozivaju sjećanja i on im se vraća sačuvavši u njima toplinu i radost djetinjstva, kojeg čine igra dječja, priče uz ognjište o vremenima davnim, domaće životinje, miris bakinog tek ispečenog kolača... Svim prostorima djetinjstva dominira životna snaga i svjetlost, nešto vedro i drago, nešto čemu vrijeme ne može nauditi. Mali čitalac kome se pjesnik obraća lako će i brzo razumjeti kako je djetinjstvo nekad bilo lijepo i bez kompjutera i interneta.

---

<sup>1</sup>Mr Svetlana Čabarkapa bavi se literarnim stvaralaštvom, književnom kritikom i teorijom. Radi kao savjetnik i lektor u Ministarstvu prosvjete i saradnik u nastavi na Fakultetu za crnogorski jezik i književnost na Cetinju.

<sup>2</sup>Zbirka „Poetska bašta“ Dragiše L. Jovovića izdata je u ediciji „Zublja“ Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva Podgorica, 2016.

Pisac tako približava jedan drugome dva modela odrastanja, onaj koji je sam proživio na selu okružen ljepotom prirode i prisnim odnosom čovjeka sa njom i ovaj savremeni, digitalni u kome je prostor igre djeteta ograničen na monitore i displeje u urbanom ambijentu kome fali iskonske ljepote prirode bez koje se ne može istinski živjeti.

„Poetskom baštom“ dominiraju veseli tonovi i vedre boje dječjeg svijeta mašte u kome su sva čuda moguća kao u pjesmi „Maštovanka“ u kojoj „jare / zebri broji šare“, a „slon žirafu / poziva na kafu“. Pjesničkoj mašti je sve blisko pa zašto onda da se čudimo ako „strašni lav / vozeći splav, lulu puši / suvozača zeca / dim guši / pa lava grdi / i čupa za uši“. Kad „miš pojede mačku“, pjesnik „stavi tačku“, a svako se dijete obraduje ovim stihovima i okice mu sjaje.

Pjesnik se maštovito poigrava riječima stvarajući nove kao u pjesmi „Zeta“ za koju kaže da je „Onogoštila, / nikšićila, / pa podbudošila“ i potom „Zetila, / zetiće!“. Podjednako je zanimljiva i višeznačnost i preneseno značenje na čijim slojevima se gradi pouka pjesme „Petlja“ u kojoj pjesnik kaže: „Ne daj da te zapetljavaju, / posebno oni koji petlje nemaju, / a cio život provedu petljajući. (...) / Budi i ti mudar tvor: / Zaveži ih u mrtvi čvor!“

Blagi didaktički ton stapa se s humornom notom u ciklusu *Pred ogledalom* u pjesama koje otkrivaju dječji pogled u ogledalu. U pjesmi „Uši“ za njih se kaže da su „prijemnici mali, / bez njih svojstva zvuka / ne bismo spoznali“, a u pjesmi „Jezik“ stoji objašnjenje: „bez njega ne bismo / znali kakva je hrana / - ljuta, slatka, / grka ili slana“.

Jedan nestašni, veseli, radoznali dječak je u ulozi pjesničkog subjekta u velikom broju pjesama „Poetske bašte“, a u svega par pjesama u ciklusu *Pod mjesecinom* o ljubavi će govoriti pjesnički subjekt u ženskom rodu. Razlikovanje glasova dječaka i djevojčice u pjesmama o ljubavi djeluje tako milo i pokazuje kako pjesnik razumije dječaku zbunjenost i koketnost djevojčica kada se prvi put zaljube. U pjesmi „Čudno stanje“ on kaže: „Čim je vidim / zabunji mi glava. / Pred očima / samo boja plava! ... Nešto bih i rekao, / al' mi jezik otekao!“ A u pjesmi „Od mrznje do ljubavi“ ona kaže: „Mrzjela sam / sve tvoje, / pa i ono / što ti je / dobro. / Sada mi se / sviđa / čak i ono / što ti je / loše.“

U pjesmi „Divota“ (ciklus *Roj iskustva*) sažima se najvažnija ideja zbirke „Poetska bašta“ – otvoriti oči i dušu za ljepotu življenja. Pouka koju jednako dobro razumiju djeca i odrasli:

„Divno li je  
kad zora začinje.  
Divno li je  
kad ljubav počinje  
Divno li je  
kad plodove voćke nose.  
Divno li je  
kad mladunče majku pose.  
Divno li je  
kad ljepota dušu krasi  
Divno li je  
drugovat s ljudima.  
Divno li je  
kad divote ima.“

Završni ciklus Kuća moja sadržajno i motivski je najbogatiji budući da predstavlja pjesnikovo poimanje kuće, odnosno doma u širem značenju te riječi pa pjesnikovu kuću čine: njegova majka, rodno selo Petrovići, Podgorica i mjesečina nad Ribnicom, mladost u Nikšiću, Biljarda, Njegoš i Crna Gora „đe je bilo dovijek, / najveća vrijednost / biti čovjek“.

Iskrenost izraza, boje i vedrina vizuelnih i akustičnih slika, tematsko i motivsko bogatstvo, raznolikost i razigranost prikazanog svijeta, kao i melodičnost i milozvučnost stihova vrijednost su poetskog iskaza Dragiše L. Jovovića u zbirci „Poetska bašta“. Svi plodovi te bašte dragocjeni su pa će Jovovićeve pjesme lako naći put do čistog dječjeg srca jer svakom djetetu treba duhovna potpora koju pruža umjetnička i poetska kreativno





**RADOVAN S. STEVOVIĆ:  
BIOGRAFIJA JEDNE ŽENE  
(Priredila dr Sofija Kalezić-Đuričković)**

Iako u crnogorskoj književnosti postoji veliki broj djela koji se u literarnoj obradi oslanjaju na patrijarhalne modele kulturnoga života našega naroda, pojava romana Radovana S. Stevovića „Biografija jedne žene“ predstavlja autentičnu i istinski proživljenu sudbinu crnogorskoga čovjeka u traumatičnim okolnostima ratnoga vremena. Autor knjige, a ujedno i učesnik opisanih dešavanja u njoj, ostao je upamćen kao pjesnik i revolucionar, koji je rođen 1910. godine u selu Kobilji Do u Cucama pored Cetinja. Bio je nosilac Partizanske spomenice 1941. godine i čovjek koji je mjestu naseljenom crnogorskim kolonistima u Vojvodini – Sekić dao toponim Lovćenac. Iz toga razloga, ovo djelo je premijerno promovisano upravo u Lovćencu, đe je otkrivena spomen-ploča Radovanu Stevoviću. Udruženje Crnogoraca Srbije „Krstaš“ i Crnogorski kulturni centar Beograda pobrinuli su se za publikovanje Stevovićeve knjige uz podršku Nacionalnoga savjeta crnogorske nacionalne manjine u Republici Srbiji i Opštine Mali Idoš.

„Biografija jedne žene“ romaneskna je tvorevina koju je Stevović ostavio u rukopisnoj zaostavštini svome najmlađem detetu Zagorki. Nakon trideset i šest godina, roman je priredila njegova unuka dr Sofija Kalezić, tako da je knjiga posthumno objavljena 2015. godine. S obzirom na to da roman prati životnu priču članova jedne porodice, publikovanje ove knjige daje posebnu i neizmjernu vrijednost onima kojima je ona i posvećena. A posvećena je, kako kaže autor na početku knjige, njegovoj supruzi Itani Stevović „i svim hrabrim Crnogorkama koje su u teškom ratnom dobu branile slobodu i čast svoga naroda i svojih porodica“. „Posvećujem je“, piše Radovan „i našoj djeci – iskrama svjetlosti u mraku jednoga vremena.“ To znači da pred nama nije roman samo jednoga lika – jedne žene, porodični roman, već mnogo više od toga. To je djelo koje je Sofija Kalezić determinisala kao biografiju jednoga vremena i jednoga naroda.

U kompozicionome pogledu prozni tekst je podijeljen na dva dijela, pri čemu su oba strukturirana od po dvadeset semantičkih cjelina, čvrsto vezanih jedna za drugu. Narativno kazivanje teče hronološkom organizacijom fabularno-sižejnih događanja, koja prate život Crnogorke Itane, počev od njezina rođenja na Velestovu pored Cetinja u „siromašnome roditeljskome domu pored još osmoro djece“, srećnoga djetinstva, udaje, pa sve do tragičnih i mukotrpnih životnih okolnosti. Radovan Stevović opisuje jednu ženu malenoga rasta, ali ženu veliku po karakteru, moralnoj vrijednosti i snazi vjere u svjetliju budućnost.

---

<sup>1</sup>Mr Marijana Terić, Fakultet za crnogorski jezik i književnost – Cetinje.

U autorovoj ispovijesti mogu se sagledati tri vremenska perioda: predratno doba, vrijeme Drugoga svjetskoga rata i kolonizacija Crnogoraca i njihovi uslovi života u Lovćencu. Na taj način, čitaoci se postepeno upoznaju sa životnim okolnostima supružnika, Radovana i Itane, čija povijesna priča prerasta u svjedočanstvo jednoga vremena, ispunjenoga zastrašujućim poglavljima, koje glavna junakinja proživljava na svome sudbinskome putovanju.

Ponirući u prošlost i istorijske okolnosti koje su pratile jedno društvo, čitalac se upoznaje s onim tradicionalnim vrijednostima kojima su naši preci pridavali veliki značaj. Kroz životni put glavne junakinje Itane, narator je uspio oživjeti, danas gotovo zaboravljene, crnogorske običaje i kulturno-patrijarhalne modele zajednice onoga vremena. Tako nam, na primjer, opisujući svadbu Radovana i Itane, autor iznosi mnoštvo detalja koji su činili sastavni dio crnogorskoga veselja:

„Na stolu su stajale gusto poredene flaše s vinom, rakijom, medovinom, meza od pršute, bravljega košeta i sira, patišpanj, priganice i jabuke. (...) Dolaze svatovi, na čijem čelu je bio prvijenac. Za njim nastupaju kum, barjaktar, dok je vojvoda na začelju – on odgovara da mu koji od svatova ne izostane i ne prepije se. (...) Barjak se nalazio visoko na kući kao obilježje mjesta svadbe i veselja. Ustao je domaćin, stari svat od doma i uzeo zdravicu, čestitajući sastanak prijatelja i dobrodošlicu. (...) Izvedoše mladu obučenu u crnogorsku udadbenu narodnu nošnju, sa svijetlo zelenim felom zadjenutim iza glave, koji se skladno spuštaše preko leđa i ramena. Lice joj je bilo rumeno i bez ikakve šminke, a pogled bistrih plavih očiju uperen ispred sebe. (...) Uveče kasno na konju dovedoše Itanu u Kobilji Do u Cucima. Svadbari su istrčavali da sretnu svatove i da je što prije vide, tiskajući se i gurajući...“

Dakle, poštovanje strogih patrijarhalnih običaja obilježilo je živote crnogorskih porodica, tako da kulturno pamćenje, upravo kroz ovakva djela, nastavlja da živi. Međutim, posebnu vrijednost romana „Biografija jedne žene“ prepoznajemo u snažno utkanoj temi ljubavi, koja je prisutna u djelu od početka do kraja. U Itaninome liku vidimo hrabru, istrajnu, dostojanstvenu i požrtvovanu suprugu, majku, odnosno velikoga borca za život ne samo svoje porodice, već i život generacija koje dolaze. Stoga, knjiga obiluje naglašenim emocionalnim previranjima i dramatičnim scenama u čijem se centralnome prostoru nalaze žrtvenici vremena – Itana i Radovan. Zato možemo reći da je ključni pokretač gotovo svih dešavanja u romanu, vjerna ljubav žene, Itane, kojom autor ublažava surovost ratnoga doba. Pišući o plemenitosti, čednosti, ljudskosti glavne junakinje, autor zadržava objektivnost u narativnome kazivanju, ne padajući u zamku naglašene subjektivnosti i prećeranoga intimnoga tona, koji bi ga odao kao supruga ili svjedoka vremena koje je proživio. Upravo takva distanciranost u opisima svoje porodice i burne istorije kroz koju je ona prošla, potvrđuje literarni dar i autorovu vještinu oblikovanja empirijske građe u književnome tekstu.

Glad, nestašica, loša ishrana, pljačka, konfiskacije, iscrpljenost bolešću jesu osnovni motivi koji se prožimaju na fabularnoj ravni romana. U takvim društveno-



političkim okolnostima, izdvaja se figura Crnogorke koja svojom „čudesnom moći“ ispunjava najdivnije stranice Stevovićeve knjige. U koncipiranju njezine ličnosti, karaktera jedne nacije, postignuta je umjerenost, ali istovremeno i moralna snaga vrijedna svakoga divljenja. Patnja i majčinski bol za gubitkom deteta koji razdiru dušu, borba za plijen iz čeljusti vuka, kojemu Itana ne dozvoljava da ugrabi posljednje jagnje iz njezina doma, samo su neke od dramatičnih epizoda života biografije jedne žene. Jedna od njih je Itanina borba s bolešću, koju u posljednjim trzajima svoga života uspijeva pobijediti:

„Itana je tražila poluotvorenih i ispucalih usana da joj se da malo vode. Niko se nije odazivao. U agoniji je pipala oko sebe. Na dohvatu ruke nalazio joj se kabao sa prljavom vodom u kojem su za večeru pralu krtolu. Ona, ne otvarajući oči, dovuče se nekako do posude i halapljivo počne da guta kao iz kakvog ponora. Klokotanje vode i teško disanje bolesnice razbudi ih. Njih dvije kad primijetiše da u limenoj činiji, koju ona u samrtnom grču stezaše sa obje ruke, skoro nema više vode, zakukaše i otrgoše joj. Da li tableta, da li ovčja sirova koža navučena na tijelo koju je držala pet sati ili ova prljava voda u kojoj je bio opran krompir, tek ona je sjutra dan bila nešto bolja i ubrzo otvori oči. (...) Komšije su tvrdile da nije болоvala tifus, već zapaljenje pluća. Ona, pravo reći, nikada nije saznala koju je bolest preležala.“

Ovakvi ali i slični opisi surovoga života označavaju teret istorije koje su pojedinci nosili na svojim leđima. Iako se na tematsko-motivskome planu pripovijeda o ratu, Revoluciji, migraciji crnogorskoga stanovništva u Vojvodinu nakon Drugoga svjetskog rata, autor knjige ispunio je svoje djelo najčistijim ljudskim osobinama, životnošću, ekspresivnošću jezika kojim potvrđuje svoj identitet. Odupiranje zlu kao snažnome mehanizmu istorije, neće ugušiti vjeru i pokolebati duh onoga koji voli i koji je odan sebi, porodici, čovjeku.

Roman Radovana Stevovića pripada realističkome proznome djelu, ali i tekstu s izrazitom psihološkom dimenzijom, pri čemu djelo poprima naznake savremenoga romana. Svi tradicionalni događaji ispričovijedani iz perspektive naratora kao učesnika u zbivanjima djela, tvore univerzalnu, opštu sliku jednoga vremena. Gradeći lik Itane, kao majke petoro dece, a Radovana, kao odmetnika u gerilu, autor nam približava sudbinu crnogorskoga života okovanog ratom. Upravo zbog toga, roman ne predstavlja samo biografiju jedne žene, već njezinu izdvaja iz biografije jednoga muškarca, bez koje ona ne bi ni postojala. Te dvije biografije prerastaju u jednu zajedničku biografiju crnogorske kulturne istorije. Na osnovu toga možemo reći da je Radovan Stevović, pišući svoju isповijest, zapravo želio da ovjekovječi jedno vrijeme u kome se istinski borio za budućnost svoje dece. Stoga, na samo jednome mjestu u romanu, prepoznajemo glas čovjeka na čijem su tijelu čeljusti rata ostavile dubok ožiljak:

„Ne umijem opisati nevolje i patnje daljega putovanja, već sa radošću čekam da to učini neko mlađi od mene. I danas su mi pred očima sitna djeca, majke s odojčadima, bake koje klecaju pod teretom i starci od stotinu ljeta kako posrćući prelaze prugu na putu prema obećanoj budućnosti. Kad budem nestajao u samrtnoj viziji ovoga svijeta, mislim da će mi oni biti pred očima, kako zajedno sa mnom i mojom porodicom hrle novom i, kako smo tada mislili, srećnijem životu.“

Radnja romana završava se 1948. godinom, dobom Rezolucije Informbiroa, odnosno vjerom u socijalizam i komunizam kao društvo jednakosti. Stoga na posljednjim stranicama knjige autor šalje optimističku poruku kojom se okončava ispovijest naratora. Međutim, kompletnu priču o dešavanjima koji su uslijedili nakon toga perioda dobijamo tek u prilogama koji su inkorporirani na kraj knjige. Pored teksta „Omaž stradalim“, objavljenom u knjizi Triva Zolaka i Olivere Kukić Čudesna moć žene (Uspješne žene Crne Gore, Bar, 1999) u kome nalazimo porodičnu priču Zagorke Kalezić (kćerke Radovana i Itane Stevovića), a koja se poklapa s tematikom romana i koja nam otkriva istinu o dešavanjima koja su pratila tu porodicu sve do njihove smrti u osamdesetoj godini života, knjiga je dopunjena s još dva priloga „Riječ priređivača“ (Sofija Kalezić) i „Riječ izdavača“ (Nenad Stevović). Njihova funkcija sastoji se u kompletnome rasvjetljavanju događaja i portreta Itane i Radovana, što recepciju djela čini još privlačnijom. Uz kratku Bilješku o autoru, Rječnik manje poznatih riječi i izraza, značajno je naglasiti da je knjiga, takođe, upotpunjena Mapom puta crnogorskih kolonista iz cetinjskog i barskog sreza, fotografijama sela Kobilji Do, prijestonice Cetinje, tridesetih godina prošloga vijeka, ali i porodičnim fotografijama na kojima se nalaze glavni akteri djela. Sve to doprinosi činjenici da je priređivač romana dr Sofija Kalezić uspjela da obogati knjigu interesantnim pojedinostima, koje i svojom grafičkom koncepcijom mame čitaoca da se upozna s njezinom sadržinom.

Priču o Radovanu i Itani zaokružujemo rečenicom Zagorke Kalezić koja u tekstu „Omaž stradalim“ zaključuje:

**„Jedno za drugim su otišli jer – jedno bez drugog nijesu mogli živjeti.“**

Upravo na njoj počiva smisao romana „Biografija jedne žene“ koji postaje biografijom ne samo jednoga muškarca, vremena ili jednoga naroda, već prvenstveno biografijom jedne ljubavi.



**IN MEMORIAM**



**ODLAZAK ISTORIČARA STARE GARDE  
PROF. DR BRANKO MARKOV BABIĆ  
(1928 – 2016)**



Vijest o njegovoj smrti, 5. novembra naveče, zatekla me je držeći u rukama njegove pisane redke. Naučnik vjerovatno teško može do kraja da pojmi životnu neupitnost početka i kraja, jer njegovo duhovno prisustvo i dalje ostaje kroz knjige i pisanu riječ.

Prof. dr Branko Markov Babić rođen je 1928. godine u Spužu, u porodici Marka Babića. Osnovnu školu završio je u rodnom mjestu, Nižu gimnaziju u Danilovgradu, a Višu gimnaziju maturirao je 1947. godine u Podgorici. Višu pedagošku školu, smjer Istorija i geografija završio je na Cetinju. Dalje školovanje nastavio je na smjeru Istorija na Filozofskom fakultetu u Beogradu na kojem je diplomirao 1957. godine. Profesionalnu karijeru započeo je u Učiteljskoj školi u Nikšiću, a potom i Industrijskoj školi u tadašnjem Titogradu. Znanja iz istorije prenosio je đacima osnovne škole u Budvi, potom je radio kao savjetnik za istoriju u Zavodu za unapređenje školstva, nakon čega je angažovan kao profesor na Višoj pedagoškoj školi na Cetinju, čiji je nekada bio student. Dalju karijeru nastavio je kao profesor na Pedagoškoj akademiji u Nikšiću sve do 1973. godine. Koliko je bio posvećen istoriji možda najbolje govori činjenica da mu je blizina istorijskoj građi bila dominantan i odlučujući orijentir organizacije i ličnog ali i porodičnog života. Zato se 1973. godine vraća na Cetinje kad je postavljen za direktora Medicinske škole. Na čelu te škole ostao je do 1976. godine kad prelazi u Opštinu Cetinje, u kojoj je radio kao član Izvršnog odbora Skupštine opštine za društvene djelatnosti. Kad je na Cetinju 1981. godine otvoren Kulturološki fakultet prelazi da radi kao profesor istorije. Na tome fakultetu biran je u zvanje vanrednog profesora 1982. godine, a 1987. godine u zvanje redovnog profesora. Dekan Kulturološkog fakulteta bio je u periodu 1984-1986. godine.<sup>1</sup>

Ovaj prilježni bilježnik i istraživač nepoznanica crnogorske prošlosti neraskidivo je bio vezan za arhivski građu Državnog arhiva na Cetinju. Sva svoja djela temeljio je uglavnom na neobjavljenim izvorima koje je prikupljao i za kojim je tragao decenijama predanog rada. Njegovi članci objavljivani su u *Glasniku cetinjskih muzeja*, *Istorijskim zapisima i drugim časopisima*, *ali i u Pobjedi*, a njegovi tekstovi objavljivani su i kroz zbornike na naučnim skupovima na kojima je učestvovao sa svojim zapažanim radovima.

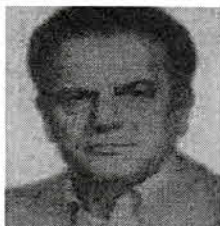
<sup>1</sup> Biografski podaci crpljeni iz knjige Radovana Damjanovića, *Ličnosti crnogorske prosvjete: leksikon*, knjiga I, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2015, str. 37.

Tokom 60-ih i 70-ih godina njegova glavna preokupacija bilo je istraživanje institucije crnogorske vojske kroz obilje prikupljene građe i podataka. Na tome polju ostavio je nemjerljiv trag, ostavljajući dug i obavezu prema crnogorskoj istoriji i njenim budućim istraživačima. Pored naučnog i istraživačkog rada, bavio se i pedagoškim radom podučavajući mlade generacije istorijskim daljinama ali i putokazima, ostavljajući im trajnu ljubav prema učiteljici života. Aktivan je bio u raznim društvenim i nadzornim tijelima i organizacijama, bio je predsjednik Savjeta Pedagoške akademije u Nikšiću, član Savjeta za prosvjetu Narodne Republike Crne Gore, predsjednik Izdavačkog savjeta štamparije „Obod“, zatim rukovodilac tijela Centralnog komiteta KP Crne Gore za proučavanje položaja Crnogoraca u Albaniji itd. Odlazak u penziju, 1990. godine, nije koristio za zasluženi odmor, već je dane u poznim godinama provodio radno, krećući se kroz spise, dokumenta i starine lakoćom koja je bila svojstvena samo iskrenim i predanim istraživačima. Njegovo objavljeno životno djelo je „Politika Crne Gore u novo oslobođenim krajevima 1912-1914. godine“ izašlo iz štampe 1984. godine u izdanju cetinjskog „Oboda“ i titogradske „Pobjede“. Istražujući crnogorsku istoriju objavio je i knjigu o njezinu nacionalnom značenju „Grbovi i zastave: grbovni simboli – dvoglavi orao u Crnoj Gori do 1916. godine“, koja je svjetlost dana ugledala 2005. godine. Posebno mjesto u njegovu plodnom stvaralaštvu pripada i detaljnoj studiji o prvim crnogorskim „plavim šljemovima“ pod nazivom „Kritski odred – međunarodna mirovna misija Crnogoraca na Kritu 1897-99. godine“ objavljeno 2006. godine u izdanju podgoričkog CID-a. Publikovana mu je 2007. godine i zavičajna knjiga „Spuš i njegova okolina - od praistorije do 1879. godine“. Njegovo posljednje djelo „Crnogorsko barjaktarstvo“ publikovano je 2010. godine. Ta knjiga o svetom crnogorskom značenju naišla je na veliko interesovanje stručne i šire čitalačke javnosti. Njegovoj naučnoj riječi moglo se i može se vjerovati, njegove knjige i desetine naučnih radova i studija upisale su ga u zlatnu generaciju crnogorskih istoričara.

Njegov naučni i istraživački rad bio je pedantan, iscrpan, sveobuhvatan i nadasve objektivn i odgovoran, lišen bilo kakvih karakterizacija i epiteta. Za njega je dobio niz nagrada, priznanja i diploma, među kojima su i Orden rada i Nagrada „Oktoih“. Nama mlađim ostaje da se sa zahvalnošću sećamo Branka Babića i naučnih temelja koje je gradio i postavio tokom svoje bogate karijere, doktorirao je istoriju (na Filozofskom fakultetu u Sarajevu, 1977), a strast prema njoj nije ga napuštala ni u posljednjim danima života. Svoj životni krug završio je na Cetinju na kojem je i sahranjen, ali ne i naučni krug jer on i dalje traje.



**DR SC. MED. TODOR BAKOVIĆ - NAUČNI SAVJETNIK  
(1936-2016)**



Jedan iz plejade najvećih autoriteta i uglednika crnogorske humanističke medicine, omiljeni narodni liječnik, primarius, naučni savjetnik, neuropsihijatar, psihoanalitičar, socijalni antropolog, književnik, etnolog, teozof, publicista – dr Todor Baković, preminuo je poslije duže bolesti u tišini svoga doma, zaboravljen od mnogih, 01. 9. 2016, u Podgorici.

Dr Todor Baković pripadao je redu najobrazovanijih crnogorskih intelektualaca enciklopedijskoga saznanja i eruditske širine što je srećno ujedinio sa svojom ljudskom toplinom i blagorođem, pa je njegova riječ kao melem bila osobiti medikament u liječničkoj praksi, čime je uzvisio ne samo medicinsku etiku, nego i svoj neponovljivi humanizam. Rođen je u Štitarici, Mojkovac (1936), a diplomirao na Medicinskome fakultetu Univerziteta u Beogradu (1963) đe je specijalizirao neuropsihijatriju (1975) i odbranio doktorsku disertaciju (1983) *Depresivni optimizam Crnogoraca*, proslavljeno djelo (objavljeno prvi put u Zagrebu, 1985), koje je doživjelo više izdanja i čini naučnu sintezu multidisciplinarnoga pristupa u istraživanju i proučavanju psihološkoga, psihoanalitičnoga, filozofskoga, antropološkoga, etičkoga, psihijatrijskoga, istorijskoga, književnoga, običajnoga i slobodarskoga života i agona crnogorskoga naroda metodom posmatranja, analize, intervjuua, upitnika, proučavanja medicinske građe te filozofske literature i literarnih fenomena različitih crnogorskih književnih formi, čime je istražio i utvrdio temeljne oblike, prirodu i strukturu ličnosti crnogorskoga čovjeka.

Životopis doktora Todora Bakovića ispisao je zlatnim slovima njegove profesionalne dužnosti: ljekar i direktor Doma zdravlja u Mojkovcu (1963-1984), direktor Doma zdravlja u Danilovgradu (1984-1989) đe je među Bjelopavličima i stanovnicima te opštine ostavio duboki ljudski i etički pečat, uzdignuvši do najvišeg pijedestala Hipokratova načela medicinske etike i uspostavivši najviši domet rukovođenja i organizacije primarne zdravstvene zaštite, što je trajno nasljeđe te ugledne zdravstvene ustanove. Bio je ministar zdravlja u Vladi Crne Gore (1991), direktor Saveznoga zavoda za zdravstvenu zaštitu i direktor Instituta za zdravlje Crne Gore, u kojemu je završio svoju naučnu i profesionalnu karijeru. Pored naznačenog djela, crnogorskoj duhovnoj baštini, doktor Baković je ostavio i ova izuzetna ostvarenja: *Depresivni optimizam hrišćanstva* (1991), *Depresivni optimizam u književnosti* (1997), *Naučno oktrivanje Boga* (2003), *Nebo se otvara* (2005). Osnivač je Fondacije „Milovan Đilas“ za proučavanje naučnoga, filozofskoga, književnoga i kulturnoga ostvarenja svoga zavičajnog velikana.

Doktor Todor Baković sahranjen je u rodnoj Štitarici za koju je bio vezan antejskom snagom, nosivši u srcu njenu ljepotu i njene ljude sve do posljednje ure. *La gloire est le soleil des morts* – Slava je sunce mrtvih (Balzac).



## 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 objavljeni, 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 poreda (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 prispjeca. 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



UDK - 37  
ISSN 0350 - 1094

---