

ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ



ПЕРИОДИКА

Серија
Годишњаци

Департман за педагогију
Филозофског факултета у Нишу

Годишњак за педагогију

Др Зоран Станковић
главни и одговорни уредник

Секретар редакције
Марина Ћирић

Адреса
Филозофски факултет у Нишу
18000 Ниш
Ћирила и Методија 2
pedagogija.godisnjak@filfak.ni.ac.rs

Copyright © Филозофски факултет у Нишу

Универзитет у Нишу
Филозофски факултет

ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ

Год. III, број 2, 2018



Ниш 2019.

РЕДАКЦИЈА:

Dr Marjan Blažič

Pedagoški fakultet, Univerzitet u Ljubljani, Slovenija

Dr Milan Matijević

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska

Dr Danimir Mandić

Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Srbija

Dr Olivera Knežević Florić

Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

Dr Marina Matejević

Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija

Dr Vera Stojanovska

Filozofski fakultet, Univerzitet „Sv. Kiril i Metodij“ u Skoplju, Makedonija

Dr Jelena Maksimović

Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija

Dr Mariana Crașovan

Fakultet za sociologiju i psihologiju, Univerzitet u Temišvaru, Rumunija

Dr Zorica Stanisavljević Petrović

Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija

Dr Rozalina Popova Koskarova

Pedagoški fakultet, Univerzitet „Sv. Kiril i Metodij“ u Skoplju, Makedonija

Dr Bisera Jevtić

Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija

Dr Vyara Gyurova

Pedagoški fakultet, Univerzitet „Sv. Kliment Ohridski“ u Sofiji, Bugarska

Dr Snežana Marinković

Učiteljski fakultet, Univerzitet u Kragujevcu, Srbija

Dr Danijela Vasiljević

Učiteljski fakultet, Univerzitet u Kragujevcu, Srbija

Dr Marija Jovanović

Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija

Dr Albena Chavdarova

Pedagoški fakultet, Univerzitet „Sv. Kliment Ohridski“ u Sofiji, Bugarska

Dr Saša Dubljanin

Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Srbija

Dr Jelena Petrović

Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija

Dr Milan Stančić

Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Srbija

Dr Aneta Barakoska

Filozofski fakultet, Univerzitet „Sv. Kiril i Metodij“ u Skoplju, Makedonija

Dr Žana Bojović

Učiteljski fakultet, Univerzitet u Kragujevcu, Srbija

Dr Dragana Stanojević

Pedagoški fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija

Dr Marija Marković

Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija

САДРЖАЈ

<i>Dragana Dimitrijević, Jelena Petrović</i> LEISURE TIME OF SCHOOL CHILDREN – THE VIEW ON STRUCTURE AND ORGANIZATION	7
<i>Марија Вујовић, Анка Михајлов Прокоповић</i> АНАЛИЗА ДЕЧИЈЕГ ТЕЛЕВИЗИЈСКОГ ПРОГРАМА ЈАВНОГ МЕДИЈСКОГ СЕРВИСА СРБИЈЕ	19
<i>Јелена Максимовић, Јелена Османовић, Тамара Вукић</i> КЊИЖЕВНОСТ, МУЗИЧКА И ЛИКОВНА КУЛТУРА У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА ЕСТЕТСКИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА – ТРАНСФЕРЗАЛНО ИСТРАЖИВАЊЕ	31
<i>Марија Марковић</i> УЛОГА НАСТАВНИКА У СТВАРАЊУ ПОЗИТИВНЕ КЛИМЕ У ОДЕЉЕЊУ	45
<i>Марина Ђурић, Драгана Јовановић</i> КОНСТРУКТИВИЗАМ У ПЕДАГОГИЈИ: КАРАКТЕРИСТИКЕ, ДОМЕТИ И ОГРАНИЧЕЊА	57
<i>Александра Милановић</i> ПЕДАГОШКИ ПОТЕНЦИЈАЛ МУЗЕЈА – МУЗЕЈ КАО ЦЕНТАР ОБРАЗОВАЊА И УЧЕЊА	73
<i>Анастасија Мамутовић</i> РАЧУНАРСКЕ ИГРЕ У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ ПРЕДШКОЛСКИХ УСТАНОВА	91

CONTENTS

<i>Dragana Dimitrijević, Jelena Petrović</i> LEISURE TIME OF SCHOOL CHILDREN – THE VIEW ON STRUCTURE AND ORGANIZATION	7
<i>Marija Vujović, Anka Mihajlov Prokopović</i> CHILDREN’S TELEVISION PROGRAM OF THE PUBLIC MEDIA SERVICE OF SERBIA	19
<i>Jelena Maksimović, Jelena Osmanović, Tamara Vukić</i> LITERATURE, MUSIC AND ARTS AS FACTORS OF STUDENTS’ AESTHETIC COMPETENCES DEVELOPMENT-TRANSVERSAL RESEARCH	31
<i>Marija Marković</i> THE ROLE OF TEACHERS IN THE CREATION OF POSITIVE CLASSROOM CLIMATE	45
<i>Marina Ćirić, Dragana Jovanović</i> CONSTRUTIVISM IN PEDAGOGY: CHARACTERISTICS, STRENGTHS AND LIMITATIONS	57
<i>Aleksandra Milanović</i> PEDAGOGICAL POTENTIAL OF MUSEUM - MUSEUM AS A CENTER OF EDUCATION AND LEARNING	73
<i>Anastasija Mamutović</i> COMPUTER GAMES IN THE EDUCATIONAL WORK OF PRESCHOOL INSTITUTIONS	91

LEISURE TIME OF SCHOOL CHILDREN – THE VIEW ON STRUCTURE AND ORGANIZATION

Dragana Dimitrijević

Center for Social Work in Leskovac

Jelena Petrović¹

University of Niš, Faculty of Philosophy in Niš, Department of Pedagogy

Abstract: The way children spend their leisure time individually or with friends and family, can have the positive impact on development of their personality, or, on the other hand, it can lead to developing some undesirable forms of behavior. Educators should help children achieve constructive and productive use of leisure activities corresponding to their age and needs. This paper analyzes pedagogical literature concerning different approaches to the phenomenon of leisure time, studies its definitions and results of previous researches which investigate leisure activities structure and their organization. The main aim of this paper is to analyze the different orientations towards leisure time and the way those activities should be structured and organized. Finally, it emphasizes the importance of popularization of structured leisure time activities and neutralization of the negative effects of passive activities.

Key words: leisure time, structured and unstructured activities, organization of leisure time

Introduction

Leisure time is a phenomenon that has a long presence in social sciences and has been studied from the perspective of various sciences and scientific disciplines. The time that people can manage independently, as this term is usually defined, is directly related to the understanding of working time, which shows that the history of social change has also changed the attitude towards leisure time. The advancement of society and the development of technology has led to shortening people's working hours and increasing free time in which people have the freedom to choose the activities they want to practice. All the sciences that deal with the study of a human or a society have to some extent been touched by this phenomenon.

¹ jelena.petrovic@filfak.ni.ac.rs

In educational sciences the connection between education and leisure time is studied as very important contemporary problem. It is because leisure time can be used for nurturing interests, building habits and developing personality, while we also need education to help children develop a proper relation toward free time, to teach them to value their free time and cleverly choose the activities they will commit their time. Moreover, the lack of education for leisure time, does not leave empty gap in children's time, but makes space for various forms of unproductive, even harmful and deviant behaviors. It was proven by numerous studies that there is a correlation between leisure time activities and the ability of adaptation and academic success and, on the other hand, depression and the emergence of risky behaviors (Petrović, Cenić, & Dimitrijević, 2018: 422).

It is necessary to create conditions and opportunities for children and young people to spend their leisure time culturally and purposefully. In order to achieve the basic functions of leisure time, it is necessary not to undermine the basic features of free time such as: freedom of choice, voluntariness, spontaneity, self-activity, creativity and individuality. Also, it is important to include all the activities that contribute to fulfilling the basic functions of leisure time: rest, entertainment and personal development (Trnavac & Đorđević, 2005).

This paper aims to make a review of theoretical approaches to content, structure and organization of children's leisure time, because in building leisure time programs or adapting curricula to support education for leisure time, we have to rely on main recommendations. It will try to answer the question: What is the influence of structured and unstructured activities in leisure time? And what are the main factors we need to consider when influencing organization of children's leisure time activities?

1. Leisure time – definition and function

Božović (1975: 67) points out that it is difficult to construct a universal definition of free time, because it is always connected with the understanding of society and the values that determine it. This author supports a philosophical and psychological attitude towards free time: free time as the type of existence, and the time to fulfill human needs for self-realization. Considering sociological views on this phenomenon can attribute to better understanding of its interconnectedness with society. This approach provides a wider understanding of leisure time and comprehension of the differences that exist between people of different classes and social statuses, the way they organize and how they spend it. Krivokapić (2007: 90), comparing different sociological theories of the free time in the late 20th century, points out that all sociological theories can be classified into three basic orientations. According to the first orientation, leisure time is considered in terms of contrast to productive work and it is defined as the time free of organized work, but not free from other obligations. In the second orientation, leisure time is a quality time basically

characterized by freedom and independence, and the free choice of activities that the individual will be engaged in. It is the time free of all obligations and coercion. According to the third orientation, free time is the non-productive time and it does not have its own quality but, it is determined by different factors, especially the way and content of its use.

In pedagogical literature, definitions of free time can also be differentiated depending on the source. In the Pedagogical Dictionary (Pedagoški rečnik, 1967), leisure time is the time a person spends in not performing any tasks, whether workplace or domestic, and he/she uses it as the time for leisure, recreation and creation. In the Pedagogical Encyclopedia (Pedagoška enciklopedija, 1989), leisure time is defined as the time that an individual fulfills and shapes according to his own wishes, without coercion or obligation. Leisure is the part of everyday human activities existing beyond professional, family and social obligations. Activities chosen usually fulfill the purpose of rest, leisure or creativity, and forms, contents and type of activities are randomly chosen. After analyzing various definitions of leisure time, Mikanović and Jevtić (2015: 277) described different theoretical approaches to this phenomenon: approaches that observe leisure time as the time that comes after fulfilling all of professional, family and social obligations and roles; approaches that emphasize the freedom of the individual in exercising of his free time; approaches that represent leisure time as the time used for leisure, recreation, personality development or for cultural purposes.

Investigating definition of free time, we often come across the concepts of idleness and leisure. Idleness is unequivocally identified as the time that is freed from work, while leisure is distinguished as the time free to spend creatively and in the ways that help self-determination and confirmation of a human as a free being. On the basis of difference between these concepts, leisure time is defined as the time that is first freed from work, and then fulfilled with free self-confirming and self-realizing activities (Polić & Polić, 2009: 259). This definition is widely used in education. For educators, the viewpoint taken by Vidulin – Orbančić (2008) is also very important. It notices that the concepts of free time differ among the social groups, so young people and adolescents have different views of and interests in free time than other social groups. The freely designed time makes the lives of young people meaningful, organized and creative, which contributes to the development of their individuality and positive characteristics of personality. When talking about the free time of children and young people, it is important to note that this is above all a pedagogical problem (Vidulin – Orbančić, 2008: 21). Most of the above mentioned authors and sources, irrespectively of the time of production, defined leisure time activities through its three main functions: rest, entertainment or fun and personality development (Mikanović & Jevtić, 2015; Pedagogical Dictionary, 1967; Pedagogical Encyclopedia, 1989; Trnavac & Đorđević, 2005).

2. The contents and structure of leisure time activities in children

The amount of leisure time that children and young people have, varies with age, school, and number of activities they are involved in, or the environment they come from. Today children have less free time, usually about two hours or less during the day, which implies the need to focus on quality and content that will be realized during this time (Ilišin, 2003). Starting point to this problem often shows the negative picture because it is increasingly common for young people to spend their time in non-creative and unproductive activities. Also, the frequency of non-recreational and unproductive leisure activities usually does not leave enough time and space for children to devote to more productive or more organized activities. The problem grew particularly big with the development of media and their high availability to the children of all ages. All of this implies the importance of education for the proper selection of the content that children will realize in their free time.

This indicates the need for control and organization of leisure time. Preferred and acceptable activities are always planned, truly motivated and organized, even when they represent only rest and recreation (Mlinarević, 2004). Many studies (Eccles et al., 2003; Eccles & Barber, 1999; Fletcher et al., 2003) investigated the relationship between participation in various leisure activities and the achievement of psychological and physical wellbeing, better school performance, or behavioral changes. In most cases, research has confirmed the connection of involvement in certain highly structured activities, with the advancement, progress and success in different areas of life.

All activities that can be realized in free time can be classified on the basis of three criteria: the type and level of engagement of young people, the goal or functions that are achieved and the degree of structure (Mohoney & Stattin, 2010). Within the first criterion, activities can be passive or active activities, those that mentally or physically engage young. Activities in relation to their goal and function are usually divided into those that encourage fun, enjoyment, and development of interests or personality (Pešić et al., 2012: 155). In relation to the degree of structuredness, structured and unstructured activities differ (Eccles & Barber, 1999; Bartko & Eccles, 2003; Mohoney & Stattin, 2010). For the purposes of this paper we will examine the classification of activities according to the degree of structuredness, because we consider both equally important, and their understanding can contribute to better education for the free time.

Structured leisure time activities

Structured leisure time activities are activities which are organized by adults with the aim to achieve same social or behavioral goals. The difference between structured and unstructured activities is in their realization during free time and not in the type of activities. Structured activities request regular participation, have

engagement rules and are managed by at least one adult leader. The emphasis of these activities is on developing skills or competences during time by increasing challenges and complexity of activities. As the participant becomes more skilled, the requirements increase in parallel (Mohoney & Stattin, 2010). This means that the child can practice sports from time to time with his friends, but it is involved in structured activity only if it is enrolled in some sports club and attends classes regularly. These two activities are same by the type, and different in structure.

Data from different studies (Eccles & Barber, 1999: 14; Fletcher et al., 2003:641) have shown that most common structured activities are music lessons, sports or scout club activities. Examples of highly structured activities in Sweden include activities promoted by schools and communities such as athletics, music organizations and church groups (Mohoney & Stattin, 2010). Organized activities can include three different types and modes of organization, such as school clubs, school sports teams and out-of-school recreational activities (Fredricks & Eccles, 2008: 1030).

It is desirable that children and young people spend large part of their free time in structured and organized activities because they have impact on the development of skills and abilities of children, social relationships with peers and adults. Encouraging and motivating children to choose those activities and to reconcile them with their own needs and possibilities is very important task of education for the leisure time. In the society in which social media promote and offer passive activities, parents and school have the task to target their educational influences toward structured activities because they achieve the best positive effects on the development and socialization of children. It is important to note that structured and highly organized activities can also be those that are not socially acceptable, such as gangs, organized crime or drug trafficking (Mohoney & Stattin, 2010: 115). Their spreading is, in part, supported by psychological need of young people to belong and involve in some group activity. This can mean that we need to offer structured and organized activities that are socially acceptable, so as not to leave the gap for the unwanted ones. The data from Bartco and Eccles (2003: 238) research showed that the inclusion of children and young people in structured, prosocial activities contributes to the positive development of the personality, with the lowest functionality among young people least involved in structured activities.

There are statistically significant differences between the amount of structured and unstructured leisure time activities. The data from Hofferth and Sandberg (2001) research show that children spend nearly double their time unstructured, and note the established difference in relation to the age of children: older children leisure time was noticeably more structured and organized. Research from our country (Petrović et al., 2018) has shown that the first choice of 70% of children were unstructured, passive activities, and it was true for children in urban and rural area equally. The difference was noted only between urban and rural areas, in favor of urban areas where structured physical activities were more accessible.

Following the desire to provide students the opportunity to spend their leisure time in a useful and organized way, school has developed a system of extracurricular

activities, with a special emphasis on cultural activities (Mikanović & Panzalović, 2014). In addition to cultural activities, there are other groups of extracurricular activities that, in different ways, contribute to the achievement of positive development of personality of students and fulfill their needs for engagement. There are different approaches to extracurricular activities in the literature. One approach considers extracurricular activities as a whole of different types of activities in the school that include free activities, additional educational work, special or corrective pedagogical work and socially useful work. In addition to these groups of activities, student's cooperative societies, sports societies and other children's organizations are also very important (Janković & Rodić, 2007). According to the purpose of extracurricular activities, they can be divided on the basis of influence of students' personality, and according to the place where they are realized they are divided on in-school and out-of-school activities (Bucknavage & Worrell, 2005; Fredricks & Eccles, 2005; Janković & Rodić, 2007).

Foreign authors (Eccles et al., 2003; Eccles & Barber, 1999; Fredricks & Eccles, 2005; 2008) emphasize the importance of extracurricular activities, and present them as highly structured activities whose implementation provides short-term and long-term effects on positive development of students' personality. They encourage achievement and support educational goals. Some of the extracurricular activities that can be carried out at school are school clubs, school sports teams and out-of-school recreational activities (Fredricks & Eccles, 2008: 1030). School clubs give the opportunity to develop academic and leadership skills, contribute to the development of personality, ability to resolve problems and emotional development. In addition to these activities, research carried out by Eccles and associates (Eccles et al., 2003) included 16 sports and 30 activities within school clubs and communities. The obtained data especially highlighted the importance of activities such as sports, school leadership, spiritual activities and academic clubs for achieving academic success and increasing enrollment at the faculty.

Free activities enable the school to open up to the individualities and interests of its students that can't be met in regular classes. The groups of free activities that exist in our country are subject oriented, cultural, artistic, technical, and sports activities (Janković & Rodić, 2007; Trnavac & Đorđević, 2005). The list of extracurricular activities which are available to our children include: different sections such as young biologists, physicists, mathematicians, historians, chemists, geographers; entrepreneur activities, photo sections, astronomical, constructor sections; sections for athletics, handball, basketball, football, volleyball. Curatorial and artistic free activities are very popular among students and enable all students to satisfy their individual needs for music, literature, theater, art; organized visits of cultural events (Trnavac & Đorđević, 2005). To develop a culture of leisure time, the significance of this group of leisure activities that are organized and structured is especially emphasized. On the other hand, it is important to consider the potential of unstructured activities and to explore the place they take within the children's leisure time.

Unstructured leisure time activities

Unstructured activities are defined as relaxing and relatively spontaneous activities, which take place without some strict rules or guidance by adults. These activities have several goals that are related to skills development, but this is not their primary goal. Their most important functions are in promoting active rest, socializing, generating good mood and happiness. Some of the activities that can be classified into this group are watching TV, hanging out with friends, going to clubs and discos, playing sports for fun and so on. We need to emphasize that these activities also have the potential to engage children and young people in some forms of unacceptable and asocial behaviors, but as in structured activities, educational influences and constant awareness can protect children from involving in them.

Different studies researched frequency of various unstructured activities among children and young people. The most frequently practiced unstructured activities included video games, watching TV, going to the pool, ping-pong, engaging in music, recreational sports such as playing basketball or football with friends, night outings, visiting cafes (Mahoney & Stattin, 2010), socializing with friends, reading for pleasure, watching television (Bartko & Eccles, 2003: 236). There is no clear division inside the group of unstructured activities, but they can be divided on active and passive leisure activities. Visit of sports events; watching movies; listening to music or sitting; playing games such as cards, puzzles, social games, playing with toys are considered passive, because they do not ask for physical engagement and planning and preparation in advance. Active unstructured activities encompass numerous games outdoors with friends; hiking, camping, running (Hofferth & Sandberg, 2001). All of these activities show difference in frequency across the regions and age of children, and often depend of some cultural pattern that imposes the dominance of particular activities.

Studies in our country rarely include the division of activities into structured and unstructured, but several studies on the representation of various activities during the leisure time of children and young people (Badrić et al., 2011; Brdar & Lončarević, 2004; Videnović et al., 2010; Ilišin, 2003; Pešić et al., 2012; Petrović et al., 2018) found that the most common activities were watching TV, internet browsing, going to cafes, discotheques, and reading for relaxation. As we have already mentioned, all these activities do not have a clear structure, duration, and are not managed by adults, so we can conclude that those studies show that among children in our country, unstructured activities are also represented. This conclusion is supported by research done by Petrović and associates (Petrović et al., 2018) that showed that the unstructured sports activities were the first choice among various structured and unstructured leisure time activities of elementary school children.

The results of several surveys (Brdar & Lončarević, 2012; Ilišin, 2003; 2007), showed that some of the most common non-structured activities that involve the use of media, such as television, reading books, computer use and Internet browsing had a positive impact on children. Unstructured activities provide students with

the opportunity to satisfy their needs for relaxation and fun, which is often very limited within structured activities. Also, the characteristic of unstructured activities, no control by adults, makes them very attractive to children and gives them space to socialize and spend time with friends the way they want it. On the basis of all this, we emphasize that unstructured activities are important for the manifestation of the freedom of children, so children are more motivated for their realization, which contributes to achieving better peer relationships and socialization, as well as the development of creativity, openness and creativity.

Despite the fact that this group of activities is very frequent, there is little data on their pedagogical significance and educational value. Still, we can argue that these activities have many positive aspects. Unstructured activities should be part of the children's leisure time, but it is important to offer children those that contribute to the positive development, and they should be monitored so as not to occupy too much of free time.

3. Factors influencing organization of leisure time

Choosing content and activities that will fill children's leisure time depends on factors, such as age, surroundings, family members, peers, school influences. All of them can be indicators of the way children will spend their time. It is known that children of the younger age are greatly influenced by the family and school, while in the period of adolescence peers and peer groups have the greatest influence on the choice of leisure activities. Subjective factors that influence the choice of content are attendance, education, habits, and abilities. Objective factors include social environment, supply and availability of some activities. Also economic factors are becoming more important as one of the most important prerequisites for choosing content and activities. Today, there are many activities and contents that are not available to most social groups for economic reasons (Petrović & Zotović, 2010).

The organization of leisure time of children and young people can be viewed on through several studies on the representation of different types of activities. The way American children organize their time was investigated by Hofferth and Sandberg (2001), whose data indicate that only one-fifth of the time is used for structured activities, about half of children's free time consumes unstructured play and watching television, while about five hours a week children spend in activities with their family. Another study (Posner & Vandall, 1999), which was carried out in the United States, confirmed the presence of unstructured activity in free time, with the most common activity watching television, which took up about 20% of children's time after school. Structured and organized activities such as extracurricular activities and community trainings were represented in a significantly lower percentage. The research carried out in our areas (Mijatović, 2014) showed that self-organized and passive activities prevail in relation to organized activities, which implies the need to encourage children and young people to spend their leisure time better and more organized.

On the basis of a survey on the structure and organization of one day, young people spend about 77% of the time in non-free time activities related to schooling, sleeping and hygiene, while only about 23% of the time can be organized according to their needs and interests. It was found that the most frequent activity in children's free time was watching television (Badrić et al., 2011: 60). The fact that reading from satisfaction and other literary activities were not popular with children of elementary school age, while the dominant activities were listening to music and watching television, indicated the need for greater guidance for children (Nippold et al., 2005: 97).

In organization of children's leisure time, it is important to keep in mind the gender and age of children, as confirmed by different surveys. Research of Badrić (Badrić et al., 2015) found that boys are involved in activities with aim to play games or entertainment, especially in the IT sector, while girls are usually involved in fun, relaxing, or educational activities. Boys engage in activities such as playing football, basketball, handball, while girls usually walk, dance, play volleyball, ride rollers.

Videnović and her associates (2010) conducted a survey on how high school students spend their free time, with a special focus on gender. The results showed that there is a difference between the activities that students do in their free time during the week and the afternoon. During the week, the activities of learning and watching television are approximately equally represented, while students spend the most time traveling from home to school. As for the weekend, in this case, Saturday activities such as going to cafes, discotheques, clubs dominate, but there was also a great deal of learning and realization of school-related activities, as well as socialization at the home and with the family. The difference in gender showed the following: boys had more sport activities and activities realized outside the home, while girls were more likely to realize school and curricular activities, stay at home and make phone calls with friends.

The other authors also confirmed the need to consider age of students in organizing their leisure time (Bucknavage & Worrell, 2005; Posner & Vandall, 1999; Petrović et al., 2018). The existence of different interests of children, depending on the class they attend, resulted in difference in representation structured and unstructured activities. It is important to point out that the research (Posner & Vandall, 1999: 873) confirmed that the amount of time children spent in unstructured activities significantly decreased from the third to the fifth grade.

The schools, as well as families, usually encourage young people to engage in various activities within the school or other structured activities that contribute to the development of their personality. Motives for encouraging children to engage in some activities may be different, but it is important to respect the principle of freedom of choice and compliance with the child's interests and needs for productive use of leisure time, and also with the gender, age and factors concerning child's personality.

Conclusion

From a pedagogical point of view, free time represents a significant but insufficiently explored field of action. This implies the need for more attention to its organization and efforts to motivate children for more constructive activities. Due to the over-focus of young people on entertainment and socializing activities when they have the opportunity to independently select the activities they want to deal with, we consider it important to analyze the factors that can influence the organization of leisure time for young people, as well as the importance that some of these factors may have on involvement in different types of activities.

Bearing in mind all the results of the research we have studied and where it has been established that some of the most common activities are usually non-productive activities, such as use of media (television, mobile phones or computers), going to cafes and clubs and other, that are realized without supervision and control, we believe that more attention should be paid to organizing the leisure time of children and young people in order to make their time more constructive. This data indicates the need to raise children's awareness of all the opportunities they have and the ways in which they can spend their free time while contributing to their own education and development. Also, is very important to educate and make influences on parents and teachers about all possibilities and negative effects of inappropriate organization leisure time.

References

- Badrić, M., Prskalo, i Matijević, M. (2015). Primary School Pupils' Free Time Activities. *Croatian Journal of Education*, 17(2), 299-332.
- Badrić, M., Prskalo, I. i Šilić, N. (2011). Razlike u strukturi slobodnog vremena između učenika urbanih i ruralnih područja. *Zbornik radova 6. Kongresa FIEP-a Europe*, 6, 58-64.
- Bartko, T. & Eccles, E. (2003). Adolescent Participation in Structured and Unstructured Activities: A Person – Oriented Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(4), 233-241.
- Božović, R. (1975). *Iskušenja slobodnog vremena*. Beograd: Mala edicija ideja.
- Brdar, I. i Lončarić, D. (2004). Suočavanje s akademskim stresom i aktivnosti u slobodnom vremenu učenika. *Društvena istraživanja*, 6(74), 967-988.
- Bucknavage, B. L. & Worrell, F. C. (2005). A Study of Academically Talented Students' Participation in Extracurricular Activities. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 16, 74-86.
- Eccles, J. S. & Barber, B. L. (1999). Student Council, Volunteering, Basketball or Marching Band: What Kind of Extracurricular Involvement Matters?. *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10-43.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M. & Hunt, J. (2003). Extracurricular Activities and Adolescent Development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865-889.

- Fletcher, A. C., Nickerson, P. F. & Wright, K. L. (2003). Structured leisure activities in middle childhood: Links to well-being. *Journal of Community Psychology*, 31, 641-659.
- Fredricks, J. & Eccles, J. S. (2005). Developmental Benefits of Extracurricular Involvement: Do Peer Characteristics Mediate the Link Between Activities and Youth Outcomes?. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 507-520.
- Fredricks, J. & Eccles, J. S. (2008). Participation in Extracurricular Activities in the Middle School Years: Are There Developmental Benefits for African American and European American Youth?. *Journal of youth and adolescence*, 37, 1029-1043.
- Hofferth, S. & Sandberg, J. (2001). How American Children Spend Their Time. *Journal of Marriage and Family*, 63, 295-308.
- Ilišin, V. (2003). Mediji u slobodnom vremenu dece i komunikacija o medijskim sadržajima. *Društvena istraživanja*, 9(2), 9-34.
- Janković, P. and Rodić, R. (2007). Školska pedagogija. Sombor: Pedagoški fakultet.
- Krivokapić, N. (2007). Poimanje slobodnog vremena u savremenom društvu do 80-ih godina XX veka. *Sociološka luča*, 1(2), 82-99.
- Mijatović, M. (2014). Mogući načini organizovanja slobodnog vremena mladih. *Istraživanja u pedagogiji*, 4(2), 37-47.
- Mikanović, B. i Jevtić, B. (2015). *Pedagogija-osnovna znanja o vaspitanju*. Laktaši: Graformark.
- Mikanović, B. i Panzalović, S. (2014). Kulturne aktivnosti u slobodnom vremenu učenika razredne nastave. *Sinteza*, 6, 59-74.
- Mlinarević, V. (2004). Stilovi slobodnog vremena srednjoškolaca Slavonije i Baranja. *Pedagojska istraživanja*, 1(2), 241-256.
- Mohoney, J. & Stattin, H. (2010). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23, 113-127.
- Nippold M. A., Duthie, J. K., & Larsen, J. (2005). Literacy as a leisure activity: Free-time preferences of older children and young adolescents. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(2), 93-102.
- Pedagoška enciklopedija* (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pedagoški rečnik* (1967). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pešić, J., Videnović, M. i Plut, D. (2012). Slobodno vreme i pozitivan razvoj mladih: analiza budžeta vremena. *Psihološka istraživanja*, 15(2), 153-168.
- Petrović, J. i Zotović, M. (2010). Isti ili drugačiji: Slobodno vreme mladih u Vojvodini i u svetu. *Zbornik Matice srpske za društvene nauke*, 130, 73-88.
- Petrović, J., Cenić, S., & Dimitrijević, D. (2018). Sports and Physical Engagement of Elementary School Students in Their Leisure Time. *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport*, 16(2), 421-434.
- Polić, M. i Polić, R. (2009). Vrijeme, slobodno od čega i za što? *Filozofska istraživanja*, 114(29), 255-270.
- Posner, J.K. & Vandall, D. L. (1999). After – School Activities and the Development of Low – Income Urban Children: A Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 35(3), 868-879.
- Trnavac, N. i Đorđević, J. (2005). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga Komerc.
- Videnović, M., Pešić, J. i Plut, D. (2010). Young People's Leisure Time: Gender Differences. *Psihologija*, 43(2), 200-214.

Vidulin – Orbanić, S. (2008). Fenomen slobodnog vremena u postmodernom društvu, *Metodički obzori*, 3(2), 19-33.

SLOBODNO VREME DECE – POGLED NA STRUKTURU I ORGANIZACIJU

Dragana Dimitrijević

Centar za socijalni rad u Leskovcu

Jelena Petrović

Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet u Nišu, Departman za pedagogiju

Apstrakt: Način na koji deca provode svoje slobodno vreme, individualno ili sa prijateljima i porodicom, može pozitivno uticati na razvoj njihove ličnosti, ili sa druge strane, može voditi ka razvijanju nepoželjnih oblika ponašanja. Pedagozi bi, stoga, trebalo da pomognu deci da nauče da koriste svoje slobodno vreme konstruktivno i produktivno, i u skladu sa svojim uzrastom i potrebama. Ovaj rad analizira pedagošku literaturu koja se bavi različitim pristupima slobodnom vremenu dece, proučava njegova određenja i rezultate prethodnih istraživanja koja upućuju na njegovu strukturu i organizaciju. Na kraju, on naglašava značaj promovisanja strukturiranih aktivnosti u slobodnom vremenu i neutralizaciju negativnih efekata pasivnih aktivnosti.

Ključne reči: *slobodno vreme, strukturirane i nestruktuirane aktivnosti, organizacija slobodnog vremena*

Citiranje članka:

Dimitrijević, D. i Petrović, J. (2018). Leisure time of school children – the view on structure and organization. *Godišnjak za pedagogiju*, 3(2), 7–18

АНАЛИЗА ДЕЧИЈЕГ ТЕЛЕВИЗИЈСКОГ ПРОГРАМА ЈАВНОГ МЕДИЈСКОГ СЕРВИСА СРБИЈЕ

Марија Вујовић¹, Анка Михајлов Прокоповић

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет у Нишу,
Департман за комуникологију и новинарство

Апстракт: Дечији телевизијски програм је елитни и скуп програм намењен најосетљивијем и најзахтевнијем аудиторијуму – деци. Он представља престиж једне телевизијске куће, али и програмску обавезу Јавног медијског сервиса Србије². Његова заступљеност и разноврсност би могла бити индикатор развијености јавног сервиса. Предмет истраживања у раду је положај дечијег програма Јавног медијског сервиса Србије. Циљ рада је истражити квантитативну заступљеност дечијег програма у укупном програмском садржају. Анализа је спроведена на основу резултата истраживања Регулаторног тела за електронске медије Републике Србије. Истраживачко питање је да ли обим емитованог дечијег програма на Јавном медијском сервису Србије задовољава програмске стандарде у складу са регулативом? У раду ће бити анализирана и регулатива у Србији која се односи на дечији програм. Методологија у раду је анализа садржаја докумената, квантитативна статистичка метода и компаративан метод. Резултати показују да јавни медијски сервис не испуњава у довољној мери обавезу емитовања програма намењеног деци.

Кључне речи: дечији програм, Јавни медијски сервис Србије, програмски стандарди

Увод

Према подацима Републичког завода за статистику Републике Србије из 2018. године³, 99,1 одсто домаћинстава у Србији поседује телевизор, и то

¹ marija.vujovic@filfak.ni.ac.rs

² Радио-телевизија Србије (РТС) као јавно, државно предузеће у које су интегрисане Радио-телевизија Београд, Радио-телевизија Нови Сад и Радио-телевизија Приштина, основано је 1991. године. Законом о радиодифузији, који је усвојен 2002. године, РТС је постао јавни радиодифузни сервис, тачније, формирана су два јавна сервиса: републички – Радио-телевизија Србије (РТС) и покрајински – Радио-телевизија Војводине (РТВ).

³ Доступно на: <http://publikacije.stat.gov.rs/G2018/Pdf/G201816013.pdf>, посећено 20. новембра 2018. године.

је најчешће коришћени уређај за праћење медија. Резултати мерења Nielsen Audience Measurement, у 2016. години, показују да је телевизија најпраћенији медиј, са просечним недељним аудиторијумом од 6,9 милиона гледалаца⁴, што грађане Србије смешта у светски врх по времену проведеном испред телевизијских екрана. У 2017. години телевизију су гледали просечно 313 минута дневно. Ипак, од свих узрасних категорија, деца⁵ најмање гледају телевизију, али су најосетљивија категорија друштва. „...Телевизија оставља многобројне последице на њихово понашање и поглед на свет, као и на њихов когнитивни и емоционални свет” (Lemiš, 2008: 275). Због тога је свако истраживање програмског садржаја за децу оправдано.

Истраживања показују да је Радио-телевизија Србије годинама уназад најгледанија телевизија у Србији⁶. За разлику од комерцијалних емитера (ТВ Пинк, О2.ТВ, Прва, Национална Хепи ТВ), „Јавни сервис је непрофитна, независна радио-телевизијска организација, основана у име опште јавности и финансирана из јавних прихода, која разноврсним, уравнотеженим, висококвалитетним програмима задовољава потребе највећег могућег броја грађана, односно најшире јавности, непристрасно и без дискриминације” (Veljanovski, 2005: 28).

Законом о електронским медијима⁷, чланом 4, и Законом о јавним медијским сервисима⁸, чланом 3, дефинисана је делатност јавног медијског сервиса: „Основна делатност јавног медијског сервиса у функцији је остваривања јавног интереса дефинисаног овим законом, а подразумева производњу, куповину, обраду и објављивање радио, телевизијских и мултимедијалних садржаја, нарочито информативних, образовних, културно-уметничких, дечијих, забавних, спортских, верских и других који су од јавног интереса за грађане, а који за циљ имају остваривање људских права и слобода, размену идеја и мишљења, неговање вредности демократског друштва, унапређивање политичке, полне, међунационалне и верске толеранције и разумевања, очување националног идентитета српског народа и националних мањина, као и пружање аудио и аудио-визуелних медијских услуга и објављивање електронских издања као услуга од јавног интереса”. Чланом 7 истог Закона дефинисан је

⁴ Доступно на: https://serbia.mom-rsf.org/fileadmin/Editorial/Serbia/Documents/SRBIJA_POD_LUPOM_IPSOSA_2016_1.pdf, посећено 20. новембра 2018. године.

⁵ Конвенцијом Уједињених нација о правима детета, коју је Република Србија ратификовала 1990. године, дететом је дефинисано свако људско биће које није навршило осамнаест година живота.

⁶ Радио-телевизију Србије, између осталог, чине телевизијски, радио-програми и интернет издање. Телевизијски програм, који ауторке истражују, чине РТС 1, РТС 2, РТС 3, РТС Свет, РТС ХД, РТС Драма, РТС Живот, РТС Коло, РТС Трезор, РТС Музика и РТС Полетарац. У раду су анализирана прва два програма, с обзиром на то да су они искључиви предмет анализе Регулаторног тела за електронске медије.

⁷ Доступан на: https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_elektronskim_medijima.html, посећено 21. новембра 2018. године.

⁸ Доступно на: https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_javnim_medijskim_servisima.html, посећено 22. новембра 2018. године.

и јавни интерес који остварује јавни медијски сервис, а то је: „Задовољавање потреба у информисању свих делова друштва без дискриминације, водећи рачуна нарочито о друштвено осетљивим групама као што су деца, омладина и стари, мањинске групе, особе са инвалидитетом, социјално и здравствено угрожени и др.”. Заштита деце и младих кроз подршку производњи медијских садржаја, гарантована је и Законом о јавном информисању и медијима⁹ чланом 15.

Конвенцијом Уједињених нација о правима детета регулисан је однос деце и медија. Чланом 13. одређено је да дете има право на слободу изражавања која обухвата и слободу да тражи, прима и даје информације и идеје свих врста, без обзира на границе, било усмено или у писаној форми или преко штампе, уметности или неког другог медија по избору детета. Чланом 17 одређено је да државе чланице признају значајну улогу средстава јавног информисања и омогућавају приступ детета информацијама и материјалима из различитих националних и међународних извора, посебно оних чији је циљ унапређење његовог социјалног, духовног и моралног добра и физичког и менталног здравља. У том циљу, државе чланице подстичу средства јавног информисања да шире информације и материјале од социјалног и културног интереса за дете, подстичу међународну сарадњу у производњи, размени и ширењу таквих информација и материјала из различитих културних, националних и међународних извора, подстичу објављивање и ширење дечијих књига, подстичу средства јавног информисања да посвете посебну пажњу лингвистичким потребама детета које припада мањинској групи или које је аутохтоног порекла и подстичу развој одговарајућих смерница за заштиту детета од информација и материјала који штете његовом добру.

Рад има за циљ да утврди да ли Јавни медијски сервис Србије поштује наведене медијске прописе када је реч о дечијем програму и какав је положај ове осетљиве, али и престижне врсте програма на РТС-у.

1. Дечији телевизијски програм

У Правилнику о мерилима за утврђивање висине накнаде за емитовање радио и/или телевизијског програма¹⁰, чланом 9, дефинисан је дечији програм. „Дечији програм подразумева дечије филмове у сопственој продукцији, уколико имају образовно-васпитни карактер: играни, цртани, анимирани, документарни, све студијске емисије у којима учествују деца (предшколска, основци), уколико имају образовно-васпитни карактер, музичке програме за децу и са децом у сопственој продукцији уколико имају образовно-васпитни карактер и остале програме чији су актери деца без обзира на жанр, у сопственој продукцији уколико имају образовно-васпитни карактер”.

⁹ Доступно на: https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_javnom_informisanju_i_medijima.html, посећено 22. новембра 2018. године.

¹⁰ Доступно на: <http://www.rem.rs/uploads/files/Pravilnici/3499-pravilnik-o-merilima-za-utvrdivanje-visine-naknade.pdf>, посећено 22. новембра 2018. године.

Први дечији телевизијски програм снимљен је на најстаријој телевизији, британском јавном сервису (BBC). Како наводе у својим документима, деца су одувек била у срцу јавног сервиса. Најстарија емисија Дечији сат (Children's Hour), намењена деци, емитована је 1922. године на радију британског јавног сервиса, а први прави дечији програм на телевизији почео је 1946. године. Програм Дечији сат или За децу (Children's Hour, For the Children) емитован је уживо недељом поподне. Године 1950. почиње са радом и посебна дечија телевизија, а формирана је и редакција за дечији програм¹¹.

Британско независно Регулаторно тело за комуникације (*Ofcom*) редовно објављује резултате истраживања на тему дечијег телевизијског и програма на интернету¹². Последњи резултати истраживања показали су да деца користе могућности које је дигитализација телевизије донела, као што је гледање на захтев. С друге стране, гледање телевизије уживо опада. Између 2010. и 2017, гледање телевизије опада за 40 одсто за децу од 4 до 9 година и за 47 одсто за децу узраста од 10 до 15,5 година. И садржаји за које су деца заинтересована су другачији. Најгледанији су Јутјуб (*YouTube*) и Нетфликс (*Netflix*). Рекорде гледаности држе емисије у којима актери отварају упаковане играчке и демонстрирају игру са њима, затим снимци играња видео игара, описивање јутрањих рутина и сл. Осим британског јавног сервиса који и даље улаже у развој дечијих програма, комерцијални емитери у Великој Британији посустају. Истраживање открива три тренда: недостају оригинални, високо квалитетни програми, посебно намењени старијој деци; ограничен је број дечијих „чињеничних” програма који помажу деци да разумеју свет око себе и ограничен је распон дечијих програма који омогућавају деци Британије идентификацију, могућност да сагледају сопствене животе, у свим разноликостима.

Дечији програм у Србији је, у складу са законима који регулишу рад медија, и према Статуту РТС-а¹³, обавезан део програмског садржаја РТС-а. Историја програма за децу Телевизије Београд је богата. *На слово на слово* аутора Душка Радовића, *Невен Миле* и *Тимотија Бајфорда*, *Салаш у малом риту* Арсена Диклића, *Коцка, коцка, коцкица* Бранка Милићевића, само су неке од емисија чије се репризе и данас налазе у програмским шемама. Од почетка рада Телевизије Београд, 1958. године, програм намењен деци је препознат као значајан. Аутори Сибина Михељ и Симон Хукстабул (*Sabina Mihelj* и *Simon Huxtable*), упоређујући програмске шеме телевизија пет земаља Источне Европе (Источна Немачка, Совјетски Савез, Пољска, Румунија и Југославија), током недеље у октобру, у петогодишњим интервалима од 1960. до 1990. године, уочили су сличност у програмским блоковима: образовни и дечији програм током дана,

¹¹ О историји дечијег програма британског јавног сервиса видети више на: <https://www.bbc.co.uk/historyofthebbc/research/programming/children-and-the-bbc>, посећено 23. новембра 2018. године.

¹² Доступно на: https://www.ofcom.org.uk/_data/assets/pdf_file/0023/116519/childrens-content-review-update.pdf, посећено 23. новембра 2018. године.

¹³ Доступно на: <http://www.rts.rs/upload/storyBoxFileData/2014/12/03/6264133/statut.pdf>, посећено 22. новембра 2018. године.

после подне, и рано увече, а информативни, културни и забавни садржаји намењени одраслима током вечери (Mihelj & Huxtable, 2018: 216–240). О рутинизацији свакодневице и телевизијском времену и стварању „програмских навика”, говори и Ердеи: „Било је планирано да се програм свакодневно емитује у трајању од два сата, од 19 до 21 сат, изузев уторка, а да се средом емитује и поподневни програм. Понедељак је требало да буде „спортски дан“, пошто су се давали прегледи спортских збивања током викенда. Средом би поподне био емитован дечији програм, а вече би било посвећено политичким садржајима. Четвртак би био резервисан за уметничка остварења, а субота и недеља за претежно забавни програм. Свакога дана у 20 часова био би емитован ТВ журнал, осим недељом, када би у исто време била приказивана емисија ‘Седам дана у свету’. Сваког дана програм би се завршавао кратким вестима и метеоролошким извештајем” (Erdei, 2015: 417–418, према Leandrov, 1986: 21).

О прављењу дечијег програма на Телевизији Београд, Миодраг Илић говори као о часном и племенитом, али и сложеном и деликатном послу, који могу да остваре само највеће, често само националне телевизијске куће. Дилеме су бројне: како се обраћати деци, како их истовремено забављати и подучавати и сл. Оно што дечији програм мора да испуни су следећи критеријуми:

1. „Психолошка осмишљеност сценарија и озбиљно схватање детета као гледаоца;
2. Високи квалитет реализације, у којој не сме бити ничег лажног и претераног;
3. Заштита психе детета од могуће идентификације с нечим што је рањиво и болно;
4. Заштита психе детета од бруталности, ругоба и саблазни;
5. Активирање дечије свести и заинтересованости за појаве у природи и људским односима, помоћу забаве и игре, шале и песма;
6. Развијање маште и позитивних особина, ненаметљиво усађивање поштовања и љубави према свим људима, без обзира на пол, расу и веру;
7. Неговање осећања праведности” (Илић, 2006: 73).

На првом Светском самиту о медијима за децу¹⁴ одржаном 1995. године, усвојена је Повеља о дечијој телевизији коју су потписали представници бројних земаља. Успостављени су следећи циљеви (Lemiš, 2006: 330–331):

1. Деца треба да прате програме високог квалитета који су осмишљени специјално за њих и који их не експлоатишу. Осим забаве, ови програми треба да омогуће деци да се максимално развијају, у физичком, менталном и друштвеном погледу.
2. Деца треба да чују, виде и изразе своје ставове, своју културу, језик и животна искуства помоћу телевизијских програма који афирмишу њихову личност, друштво и место у њему.

¹⁴ Више о Светском самиту о медијима за децу на: <http://cgms17.com/about-the-summit-2/>, посећено 26. новембра 2018. године.

3. Дечији програми треба да промовишу свест и поштовање према другим културама паралелно са свешћу и поштовањем према властитом културном наслеђу.
4. Дечији програми треба да буду широког спектра у погледу жанрова и садржаја, али не смеју да садрже неоправдане сцене насиља и секса.
5. Дечије програме треба емитовати у прописаним терминима, у доба када деца могу да прате програм, и/или их дистрибуирати преко широке мреже доступних медија и технологија.
6. Морају се обезбедити финансијска средства довољна да би се производили програми у складу са највишим стандардима.
7. Владе, као и продуцентске, дистрибуирајуће и финансирајуће организације треба да схвате значај и осетљивост локалне дечије телевизије и предузму кораке да је подрже и заштите уз промовисање дечијих програма на језицима и /или дијалектима мањина.

На основу мониторинга програма јавног медијског сервиса Србије, од јануара до јуна 2016. године, Вељановски закључује да је школски дечији програм квалитетан са становишта едукативности и занимљивости, али и вредности које промовише, као што су љубав, пријатељство, знање и учење. Скоро половина емисија намењена је деци узраста до 7 година, док је најмање оних чија су циљна група тинејџери, свега пет одсто (Veļjanovski, 2016: 188). У истраживању које је Матић спровела током 2009. године, установљено је да у садржају дечијег програма доминирају цртани филмови. „На РТС 1 цртани филмови су чинили 87 одсто садржаја дечијег програма, 79 одсто на РТС 2... На британском каналу Би-Би-Си (ББЦ), цртани програми чине 15 одсто дечијег програма на Првом каналу и 8 одсто на Другом...” (Матић, 2009: 48). Ауторка је закључила да су деца „увелико занемарена публика домаће телевизије” (Матић, 2009: 47).

Овакав закључак биће проверен у истраживачком делу рада.

2. Истраживање:

Дечији телевизијски програм јавног медијског сервиса Србије

Предмет истраживања у раду је положај дечијег програма Јавног медијског сервиса Србије. Циљ рада је истражити квантитативну заступљеност дечијег програма у укупном програмском садржају, кроз анализу садржаја докумената, квантитативном статистичком и компаративном методом. Анализирани су и упоређени резултати истраживања Регулаторног тела за електронске медије (некадашња Републичка радиодифузна агенција), које је овлашћено да врши надзор над радом јавног сервиса, а који су представљени кроз годишње извештаје о испуњавању програмских и законских обавеза Радио-телевизије

Србије од 2010. до 2017. године¹⁵. Истраживачко питање је да ли проценти емитованог дечијег програма на Јавном медијском сервису Србије задовољавају програмске стандарде у складу са регулативом?

Истраживање о гледаности телевизијских програма са националном покривеношћу у 2017. години показује да су највернији гледаоци телевизије припадници старије генерације, а уз телевизијске екране најмање времена проводе млади¹⁶. Подаци говоре и да је јавни медијски сервис Србије био најгледанија телевизија и код деце узраста од 4 до 14 година. Досег аудиторijума био је 26,9 одсто (166 хиљада деце дневно је гледало РТС). Од свих узрастних категорија, деца најмање времена проведу уз РТС – 22 минута дневно, али ипак је реч о најосетљивијој категорији друштва за које је телевизија важан агенс социјализације, због чега је и важно утврдити какав садржај та телевизија емитује.

На основу спроведеног истраживања током 2014. године¹⁷, анализе садржаја дечијег програма јавних сервиса, комерцијалних и кабловских емитера, интервјуа са уредницима овог програма и анализе ставова деце и родитеља о програму, аутори су уочили следеће проблеме: највећи проценат емитованог дечијег програма, 65 одсто, чинили су цртани филмови, а притом је програм неравномерно распоређен, јер се често емитује викендом, у блоковима. Честе су и репризе старих емисија, које уредници правдају потребом да се новим генерацијама представе ванвременске вредности, традиција и култура. Родитељи и деца оцењују да би дечији програм могао бити разноврснији, квалитетнији, примеренији социокултурном контексту, интерактивнији и везанији за образовни процес.

У Табели 1 и Табели 2 приказана је заступљеност дечијег програма у укупном програмском садржају, на основу истраживања Регулаторног тела за електронске медије чији су резултати приказани кроз годишње извештаје о испуњавању програмских и законских обавеза Радио-телевизије Србије.¹⁸

Табела 1. Статистика РТС 1 програма за период 2010–2017

РТС 1	Дечији програм (Процент укупног емисионог времена) ¹⁸
2010	2,80
2011	2,68

¹⁵ Извештаји о испуњењу законских и програмских обавеза Радио-телевизије Србије (2010, 2011, 2012, 2013, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017), доступно на : <http://www.rem.rs/sr/izvestaji-i-analize/izvestaji-i-analize-o-nadzoru-emitera>, посећено 15. новембра 2018. године.

¹⁶ Подаци добијени на захтев. Јовановић, С. (2018). Гледаност телевизијских програма с националном покривеношћу у 2017. години – годишњи извештај. РТС – Центар за истраживање јавног мњења, програма и аудиторijума, стр. 9–10.

¹⁷ Анализа телевизијских програма за децу (2014). Београд: Удружење новинара Србије, УНИЦЕФ доступно на: <https://www.unicef.org/serbia/publikacije/analiza-televizijskih-programa-za-decu-u-srbiji>, посећено 25. новембра 2018. године.

¹⁸ Емисионо време је укупно време емитовања програма, свих садржаја, током 24 сата 365 дана у години.

2012	2,79
2013	1,51
2014	1,29
2015	1,35
2016	0,49
2017	0,39

Табела 2. Статистика РТС 2 програма за период 2010–2017

РТС 2	Дечији програм (Процент укупног емисионог времена) %
2010	5,96
2011	6,33
2012	6,85
2013	6,19
2014	4,77
2015	6,40
2016	12,64
2017	10,63

Предмет рада није истраживање комерцијалних емитера, али у циљу сагледавања шире слике медијске сцене у Србији, у наставку је дато и истраживање њиховог програма, које такође спроводи Регулаторно тело за електронске медије.

Табела 3. Статистика комерцијалних телевизија за период 2015–2017¹⁹

	Дечији програм (Процент укупног емисионог времена) %			
	О2. ТВ/ТВ Б92	Прва	РТВ Пинк	Хепи ТВ
2015	7,14	1,88	0,11	1,08
2016	16,41	1,06	0	0,16
2017	16,68	0,8	0	0

Осим на О2.ТВ, некадашњој Б92.ТВ, која има високе проценте емитованог дечијег програма (углавном цртане филмове), остале комерцијалне телевизије и ако имају, имају мање од два одсто дечијег програма.

С обзиром да квоте одређене врсте програма не постоје, тешко је рећи да ли је учешће дечијег програма у укупном емисионом времену задовољавајуће, али у поређењу са најстаријим јавним сервисом на свету, британским јавним сервисом, мало је емисија посвећених деци на РТС-у. Према истраживању програмског статуса РТС-а као јавног сервиса у аудиторијуму²⁰, 52,3 одсто грађана слаже

¹⁹ Извештаји о испуњењу законских и програмских обавеза комерцијалних емитера (2015, 2016, 2017), доступно на : <http://www.rem.rs/sr/izvestaji-i-analize/izvestaji-i-analize-o-nadzoru-emitera>, посећено 15. новембра 2018. године.

²⁰ Истраживање Центара за истраживање јавног мњења, програма и аудиторијума Радио телевизије Србије, Програмски и медијски статус РТС-а као јавног сервиса у аудиторијуму,

се са ставом да РТС негује емисије за децу и младе. Ово мишљење не дели и Регулаторно тело за електронске медије које у свом годишњем извештају²¹ наводи да јавни медијски сервис не испуњава у довољној мери обавезе које произлазе из чланова 7, 8. и 9. Закона о јавним медијским сервисима, и да је дужан да повећава уделе програма намењеног осетљивим групама, као што су деца и омладина. Регулаторно тело за електронске медије закључује да је уредништво РТС-а и ове године остало при програмској концепцији која подразумева атрактивне садржаје велике гледаности на РТС1 (информативни, серијски и филмски програм), без намере да програмску шему првог канала обогати квалитетним културно-уметничким, дечијим, верским или научно-образовним емисијама, које се често приказују у неприкладним терминима на РТС-у 2.

Истраживање Анализа телевизијских програма за децу из 2014. године доноси и објашњење уреднице дечијег програма јавног сервиса о оваквом положају програма. Наташа Дракулић истиче да је највећа препрека за развој дечијег програма недостатак финансијских средстава, јер је реч о некомерцијалном садржају, који не привлачи оглашиваче. Следећи проблем је несталност програмске шеме, посебно РТС-а 2, на ком се и емитује највећи проценат дечијих емисија, а најчешће због спортских или преноса заседања Скупштине Србије.

Упркос проблемима, Дракулић истиче да је квалитет дечијег програма задовољавајући и истиче: „На пример, годинама успешно учествујемо у ЕБУ (Европска радиодифузна унија, прим. аут.) пројектима за децу, где у сарадњи са њиховим продуцентима сваке године реализујемо једну играну драму и једну документарну емисију које су на редовном емитовању европских јавних сервиса и увек су запажене” (Р. Л., 2012: 25).

Од 1. новембра 2018. године почело је емитовање новог кабловског програма РТС Полетарац намењеног деци и младима. Програм репризира култне емисије програма за децу Телевизије Београд као и актуелне емисије РТС-а.

Закључак

Анализирајући процене емитованог дечијег програма на РТС-у 1 и РТС-у 2, може се закључити да је у последње две године проценат емитованог дечијег програма порастао и да је по први пут о овој деценији премашио 10 процената (2016 – 13,13 одсто и 2017 – 11,02 одсто). У годинама пре тога дечији програм је био занемариван (2013 – 7,7 одсто, 2014 – 6,06 одсто и 2015 – 7,75 одсто). Упркос укупном увећању процената емитованог дечијег програма на каналима јавног медијског сервиса Србије, забрињава тренд смањења броја емисија намењених деци на Првом програму (2015 – 1,35 одсто, 2016 – 0,49 одсто и 2017 – 0,39 одсто), на рачун повећања удела дечијег програма на Другом програму јавног медијског

добијено је на захтев ауторки рада.

²¹ Доступан на: <http://rem.rs/uploads/files/RDUS-i-RDUV/RTS%20%20izve%C5%A1taj%20za%202017%20godinu.pdf>, посећено 15. октобра 2018. године.

сервиса који има несталну програмску шему због честих преноса скупштинских заседања и спортских догађаја. И у овом случају је доказано: „Јавни медијски сервис Србије, када је реч о телевизији, концепцијски је тако постављен да Први програм емитује углавном информативне и забавне садржаје, док Други програм карактерише разноврсност програмских садржаја (Михајлов Прокоповић и Вујовић, 2012: 357). Иако квоте жанровске заступљености појединих врста програма нису прописане, Републичко Регулаторно тело за електронске медије оцењује да јавни медијски сервис не испуњава у довољној мери обавезе које произилазе из Закона о јавним медијским сервисима, и да је дужан да повећава уделе програма намењеног осетљивим групама, као што су деца и омладина.

Замерке упућене британском и српском јавном сервису на рачун дечијег програма су веома сличне: недостатају оригинални и квалитетни програми, емисије везаније за образовни процес и дечији програми који су у складу са социокултурним контекстом, што би деци омогућило лакшу идентификацију.

Осим покретања првог специјализованог канала намењеног деци – РТС Полетарац, који репризира култне и актуелне дечије емисије и који ће без сумње допринети повећању удела дечијег програма на јавном медијском сервису, потребно је да РТС има више оригиналних и квалитетних дечијих емисија, које ће својом интерактивношћу привући публику, и које ће редовно бити емитоване у примеренијим терминима. Такође, нужна је и усклађеност са савременим интересовањима деце и образовним програмима. Неопходно је и да јавни медијски сервис што више користи дигиталне платформе за емитовање, које су деци све доступније и једноставније за коришћење. На том путу дигиталне трансформације РТС је 2018. године покренуо РТС Планету, мултимедијске интернет услуге, која омогућава уживо праћење свих програма јавног медијског сервиса Србије, као и одлазак у архив РТС-а, који чува емисије намењене деци, снимане још од настанка Телевизије Београд.

Literatura

- Analiza televizijskih programa za decu* (2014). Beograd: Udruženje novinara Srbije, UNICEF.
- Children's content review: update*, available at: https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0023/116519/childrens-content-review-update.pdf
- Izveštaj o ispunjenju zakonskih i programskih obaveza komercijalnih emitera* (2015, 2016, 2017), dostupno na: <http://www.rem.rs/sr/izvestaji-i-analize/izvestaji-i-analize-o-nadzoru-emitera>.
- Izveštaj o ispunjenju zakonskih i programskih obaveza Radio – televizije Srbije* (2010, 2011, 2012, 2013, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017), dostupno na: <http://www.rem.rs/sr/izvestaji-i-analize/izvestaji-i-analize-o-nadzoru-emitera>
- Erdei, I. (2015). Novi život na „malom ekranu” i oko njega: počeci televizije u socijalističkoj Jugoslaviji (1955-1970). *Etnoantropološki problemi*, 10(2), 405–426.
- Ilić, M. (2006). *Radanje televizijske profesije*. Beograd: Klio.

- Jačanje medijske slobode - Analiza medijskog tržišta u Srbiji* (2015). Ipsos Strategic Marketing, dostupno na: <http://www.rem.rs/uploads/files/PDF/6529-Analiza%20medijskog%20trzišta%20u%20Srbiji%20-%20final.pdf>
- Jovanović, S. (2018). *Gledanost televizijskih programa s nacionalnom pokrivenošću u 2017. godini – godišnji izveštaj*. Beograd: RTS – Centar za istraživanje javnog mnjenja, programa i auditorijuma.
- Josifović, S. i Senić, N. (2011). *Programski i medijski status RTS-a kao javnog servisa u auditorijumu*. Beograd: RTS – Centar za istraživanje javnog mnjenja, programa i auditorijuma.
- Leandrov, I. (1986). *Pre početka*. Beograd: Televizija Beograd.^[1]_{SEP}
- Lemiš, D. (2008). *Deca i televizija*. Beograd: Klio.
- Matić, J. (2009). *Raznovrsnost TV programa u Srbiji*. U: D. Valić Nedeljković (ur.). *Medijski skener* (24–69). Novi Sad: Novosadska novinarska škola.
- Mihajlov Prokopović, A. i Vujović, M. (2012). *Nauka u programu javnog medijskog servisa Srbije. Kriza i perspektiva znanja i nauke*, 352–365.
- Mihelj, S., & Huxtable, S. (2018). *From media systems to media cultures: Understanding socialist television*. London: Cambridge University Press.
- Pravilnik o merilima za utvrđivanje visine naknade za emitovanje radio i/ili televizijskog programa* (“Sl. glasnik RS”, br. 50/2009).
- R. L. (2012). *Nismo komercijalni program*, Link, časopis za profesionalce u medijima, broj 105, 2012.
- Statut javne medijske ustanove Radio televizije Srbije*, dostupan na: <http://www.rts.rs/upload/storyBoxFileData/2014/12/03/6264133/statut.pdf>
- Veljanovski, R. (2005). *Javni RTV servis u službi građana*. Beograd: Klio.
- Veljanovski, R. (2016). *Analiza programajavne medijske ustanove Radio-televizije Srbije*. U: D. Valić Nedeljković i dr. *Ostvarivanje javnog interesa u javnim medijskim servisima u Srbiji* (151–218). Novi Sad: Novosadska novinarska škola.
- Zakon o elektronskim medijima* (“Sl. glasnik RS”, br. 83/2014 i 6/2016 – dr. zakon).
- Zakon o javnim medijskim servisima* (“Sl. glasnik RS”, br. 83/2014, 103/2015 i 108/2016).
- Zakon o javnom informisanju i medijima* (“Sl. glasnik RS”, br. 83/2014 i 58/2015).

ANALYSIS OF THE CHILDREN’S TELEVISION PROGRAM OF THE PUBLIC MEDIA SERVICE OF SERBIA

Marija Vujović, Anka Mihajlov Prokopović
University of Niš, Faculty of Philosophy,
Department of Communication and Journalism

Abstract: Children’s television program is an elite and expensive program designed for the most sensitive and most demanding auditorium - children. It

represents the prestige of a television company, but also the program obligation of the Public Media Service of Serbia. Its representation and diversity could be an indicator of the development of the public service. The subject of the research in the work is the position of the children's program of the Public Media Service of Serbia. The aim of the paper is to investigate the quantitative representation of the children's program in the overall program content. The analysis was carried out on the basis of research results of the Regulatory body for electronic media of the Republic of Serbia. The research question is whether the scope of broadcast children's program at the Public Media Service of Serbia meet program standards in accordance with the regulations? The paper will also analyze the regulation in Serbia that refers to the children's program. The methodology in the paper is the analysis of the contents of documents, the quantitative statistical method and the comparative method. The results show that the public media service does not adequately fulfill the obligation to broadcast a program intended for children.

Keywords: *children's program, public media service of Serbia, program standards*

Citiranje članka:

Vujović, M. i Mihajlov Prokopović, A. (2018). Analiza dečijeg televizijskog programa javnog medijskog servisa Srbije. *Godišnjak za pedagogiju*, 3(2), 19–30

UDK 37.036

Prethodno saopštenje

Primljeno: 16.11.2018.

Revidirana verzija: 15.12.2018.

Odobreno za štampu: 18.12.2018.

КЊИЖЕВНОСТ, МУЗИЧКА И ЛИКОВНА КУЛТУРА У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА ЕСТЕТСКИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА – ТРАНСФЕРЗАЛНО ИСТРАЖИВАЊЕ

Јелена Максимовић¹, Јелена Османовић, Тамара Вукић

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Департман за педагогију

Апстракт: Естетске способности се огледају у препознавању, доживљавању и стварању лепог, а развој естетских способности ученика важан је задатак школе, будући да су од великог значаја за испуњен живот сваког појединца и хуманизовање његове природе, за експресију емоција и унутрашњих доживљаја. У раду су приказане могућности за развој естетских способности ученика путем садржаја из књижевности, музичке културе и ликовне културе, као и резултати истраживања чији је циљ био сазнати како ученици доживљавају садржаје из поменутих предмета, односно да ли ови садржаји доприносе развоју њихових естетских способности. У истраживању је учествовало 104 ученика са територије града Књажевца, а добијени резултати су показали да је код ученика развијена способност за препознавање естетских елемената, али када је реч о способностима за доживљавање и стварање лепог, резултати показују да садржаји из књижевности, музичке и ликовне културе не подстичу естетска осећања и естетске доживљаје, као ни потребу за преношењем естетских елемената у свакодневни живот. Другим речима, све три способности: препознавање, доживљавање, стварање „лепог“ су присутне тек код појединих ученика.

Кључне речи: естетско васпитање, естетске способности ученика, књижевност, музичка култура, ликовна култура

Увод

Препознавање, доживљавање и стварање лепог представљају естетске способности које заузимају централно место нашег истраживања. Полазећи од питања на који начин, посредством којих садржаја се развијају естетске способности ученика, логичан закључак је да су то садржаји из књижевности, ликовне и музичке културе. Било да је реч о бајци, басни, приповеци или неком

¹ jelena.maksimovic@filfak.ni.ac.rs

другом књижевном делу, о нотним записима, композицијама или уметничким делима у виду слика, скулптура, графике и др., садржаји из књижевности, музичке и ликовне културе обилују естетским елементима, а задатак школе је да могућности које пружају ови садржаји искористи за развој естетских способности ученика.

Уз претпоставку да су предмети које смо одабрали адекватни за развијање естетских способности, настојали смо да утврдимо да ли ученици препознају оно „лепо“ у садржајима, да ли они код њих буде одговарајуће доживљаје и осећања, као и да ли их подстичу да то „лепо“ пренесу у свој свакодневни живот, креирајући своја мала уметничка дела. Овим истраживањем желимо да истакнемо значај развоја естетских способности ученика кроз наставне садржаје, јер су оне појединцу неопходне како би могао да разуме друге људе, живот, свет око себе, али и самог себе у том свету.

1. Теоријски приступ проблему истраживања

Естетско васпитање и развој естетских способности ученика

Основна категорија естетског васпитања јесте лепота, односно „лепо“ (Kostov, 2013), те се у складу са тиме, естетско васпитање може дефинисати као процес оспособљавања јединке да схвата, процењује, доживљава и ствара лепо у животу, раду и уметности (Ђорђевић и Поткоњак, 1990), односно процес који за циљ има да код појединца развије компетенције за опажање, доживљавање и стварање лепог, као и развијање естетског односа према стварности и уметности (Stojanović, 2012).

И поред тога што је естетско образовање независно од специфичних садржаја или предмета (Plummeridge, 1999), уметничка васпитна улога у школи посебно је изражена у ликовној култури, музичкој култури, књижевности, физичком васпитању и здравственој култури. Ови садржаји ученицима пружају естетске доживљаје, основна знања, доприносе развијању умења и навика, развијајући интерес за естетско и лепо формирањем њихове естетске стваралачке снаге (Рејковић, 2016). Притом је важно истаћи да свака индивидуа има могућност за естетски развој, а самим тим и за естетско васпитање (Žunić, 2008) чији је задатак да те могућности што је могуће раније открије и развија што потпуније све до тренутка када тај развој не прерасте у саморазвој, односно самоваспитање (Ђорђевић и Ниčković, 1991). То значи да школа у настави, посебно кроз матерњи језик, ликовну и музичку културу, као и у ваннаставним активностима има задатак да ученике упозна са светом уметности и са лепим у окружењу (Ђорђевић, 2008). На тај начин се, од самих почетака образовања, подстиче интересовање ученика за естетска обележја уметничког дела и њихово оспособљавање за уочавање, доживљавање, остваривање и вредновање лепог и складног (Senjan, 2017).

Развој естетских осећања и способности је неопходан како би људи могли да препознају лепоту, да у њој уживају, као и да је сами стварају (Nilüfer Süzen, 2013). То се остварује задацима естетског васпитања који обухватају:

(1) развијање способности за *уочавање и вредновање* или проучавање лепог на основу стечених знања и неговање естетске културе; (2) развијање способности, потреба и навика за *доживљавањем* лепог; (3) развијање стваралачких диспозиција и потреба за *стварањем* лепог у природи, друштву, уметности, животу, раду, у односима према другима, као и према себи (Ђорђевић и Ниčković, 1991; Ђорђевић и Potkonjak, 1990; Trnavac i Ђорђевић, 1998). Другим речима, задаци естетског васпитања морају бити усмерени на: развој естетског смисла за лепо и за пропорцију; развој естетске перцепције; доживљавање, стварање, вредновање и изражавање лепог; развој односа према природи и према лепом у интерперсоналним односима (Denac, 2014). У складу са тиме, садржаји естетског васпитања су усмерени на развој личних својстава у свим сферама способности: (1) когнитивном – запажање, уочавање, разумевање и вредновање лепог; (2) емоционалном – осећање и доживљавање лепог; (3) просторно-спацијалном – остваривање или стварање лепог, уређивање себе и околине (Suzić, 2005).

Задаци естетског васпитања се, према претпоставци ауторке Бојовић (2010), могу успешно реализовати путем уџбеника и приручника за српски језик, музичку и ликовну културу.

Српски језик и књижевност. Основни циљ наставе српског језика и књижевности је да ученике оспособи за нормативну употребу језика, да изгради њихову потребу за читањем, као и способност да приликом читања достигну естетски доживљај и висок ниво разумевања (Stevanović i Dimitrijević, 2013). Сви елементи књижевног дела морају бити прожети естетским, док дидактичке и васпитне импликације садржане у делу морају бити у функцији естетског (Ristić, 2007). При испитивању постојећег стања, када је реч о бајкама, као књижевним делима која подстичу машту ученика, изазивају снажне емоције и развијају естетски укус, ауторка Стојановић (2012) је утврдила да су естетски укус ученика и њихове естетске компетенције недовољно развијени. Према резултатима истраживања спроведеног у Турској у вези са естетским вредностима случајно одабраних песама и прича које се обрађују на часовима турског језика и књижевности (Pilav, 2016), утврђено је да многе не задовољавају естетске критеријуме, иако садрже већи број естетских елемената.

Музичка култура. Развој естетских способности ученика у области музичке културе се огледа у развоју музичких диспозиција ученика и стварању навика за активно бављење музиком укључујући слушање музике, певање и свирање. Код ученика је потребно развити способност да осети карактер и расположење музичког дела, да разуме музички израз и доживи емоционални однос према музичком делу, да га опажа, упоређује и вреднује, али и да ствара музику (Ђорђевић, 2008). Међутим, како пише Ројко (2012) музичка култура пружа мало могућности за прави естетски развој, с обзиром на то да школи недостају неопходни услови, првенствено довољан број часова, за реализацију музичких активности деце. Осим тога, у неким наставним подручјима, као што су описмењавање и стицање знања из области музике естетско васпитање се не остварује, а у подручјима у којима би се и могло остваривати (певање, свирање, стваралаштво) такође га нема, јер те активности не дотичу онај ниво

који би се могао означити као естетски. Једино естетско подручје је слушање музике које је, због ограниченог времена, због веровања у потребу за активним музицирањем, због ставова и образованости наставника, због неадекватне опремљености школа, маргинализовано, те преостаје мало простора и времена за естетско васпитање.

Ликовна култура. Циљ ликовне културе би, како наводи Милутиновић (2015) требало да буде усмерен на развој стваралачких способности и естетског процењивања, а програм естетског образовања би требало да обухвати: перцепцију визуелног односа, продукцију уметничког дела, познавање и разумевање уметничких објеката и процену уметничких дела. Неки од задатака ликовне културе са елементима естетског васпитања и образовања истакнутих у наставним програмима за сваки разред основног образовања² су: ликовно изражавање ученика; стварање услова за развијање свести о потреби чувања природне и културне околине, те активног учествовања у квалитетном естетском и просторном уређењу животне околине; подстицање интересовања и стварање потребе за посећивањем музеја, изложби, као и за чувањем културних добара и естетског изгледа средине; посматрање и естетско доживљавање дела ликовних уметности; усвајање естетских критеријума за креативно мишљење; активно естетско унапређивање своје околине; развијање смисла за естетске ликовне и визуелне вредности и др.

Било да је реч о бајци, басни, приповеци или неком другом књижевном делу, о нотним записима, односно композицијама или уметничким делима у виду слика, скулптура, графике и др., садржаји из књижевности, музичке и ликовне културе се чине погодним за развој естетских способности ученика. Према резултатима истраживања ауторке Бојовић (2010), садржаји поменутих предмета подстичу развој естетских способности, онда када посматрамо сваку способност посебно. Највише се активирају способности доживљавања и разумевања лепог, док се способности опажања и стварања лепог мање подстичу. С обзиром на то да се естетске компетенције надограђују једна на другу, ауторка поставља питање: „Како можемо инсистирати на доживљајној компоненти неког текста, позоришне представе или уметничке слике, ако нисмо ученика претходно оспособили да уочава естетске елементе?“ (Бојовић, 2010: 255).

2. Методолошки приступ проблему истраживања

Циљ и задаци. Циљ рада је да сазнамо како ученици доживљавају садржаје из књижевности, музичке и ликовне културе, односно да ли поменути садржаји доприносе развоју њихових естетских способности. Задаци су: (1) утврдити да ли садржаји из књижевности доприносе развоју способности за опажање, доживљавање и стварање лепог; (2) утврдити да ли садржаји из музичке културе доприносе развоју способности за опажање, доживљавање и стварање лепог;

² доступно на: <http://www.cerez.org.rs/dokumenta/>

(3) утврдити да ли садржаји из ликовне културе доприносе развоју способности за опажање, доживљавање и стварање лепог.

Инструмент. Примењена је скала процене Ликертовог типа РЕСУ (Развој естетских способности ученика), којом испитујемо ставове ученика о садржајима из књижевности, музичке културе и ликовне културе у контексту развоја њихових естетских способности. Њихов задатак био је да изразе степен слагања са понуђеним тврдњама одабиром једне од пет могућности: уопште се не слажем, не слажем се, нити се слажем нити се не слажем, слажем се и у потпуности се слажем. Скала обухвата 22 тврдње и посебно је конструисана за потребе истраживања.

Узорак. Узорак испитаника обухвата ученике 7. и 8. разреда основне школе „Дубрава” у Књажевцу, као и ученике 1. и 2. године Књажевачке гимназије. Узорак сачињавају 104 испитаника.

Табела 1. Структура испитаника с обзиром на разред

Разред	N	%
7. и 8. разред	52	50
1. и 2. година	52	50
Укупно	104	100

3. Анализа и интерпретација резултата истраживања

Развој естетских способности ученика путем садржаја из књижевности

Књижевна дела обилују естетским елементима што представља могућност за развој естетских способности ученика. У сусрету са књижевним делом, препознавањем естетских елемената, начињен је први корак ка развоју естетских способности. Поред тога, естетско садржано у књижевном делу код ученика може подстаћи доживљај лепог и потребу да и сам/а створи нешто слично. Перцепције садржаја из књижевности из угла ученика приказане су у Табели 2.

Табела 2. Перцепције садржаја из књижевности из угла ученика

	Уопште се не слажем		Не слажем се		Нити се слажем, нити се не слажем		Слажем се		У потпуности се слажем		M	SD
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Свако књижевно дело носи у себи неку поруку	6	5.8	5	4.8	9	8.7	34	32.7	50	48.1	4.12	1.12
Често пожелим да и сам/а напишем књигу како бих људима пренео/ла своју поруку	31	29.8	12	11.5	18	17.3	16	15.4	27	26	2.96	1.59
Читање школских лектира ме само додатно оптерећује	22	21.2	13	12.5	23	22.1	18	17.3	28	26.9	3.16	1.49

Садржаји које обрађујемо из књижевности су ме мотивисали да и сам/а нешто напишем	38	36.5	22	21.2	18	17.3	18	17.3	8	7.7	2.38	1.34
Лако могу да увидим „шта је писац хтео да каже“	4	3.8	18	17.3	34	32.7	29	27.9	19	18.3	1.39	1.09
Када читам добру књигу замишљам да се све лепе и необичне ствари догађају мени	14	13.5	15	14.4	26	25	27	26	22	21.2	3.27	1.32
Часови из књижевности су ме подстакли на то да постанем члан рецитаторске секције	59	56.7	19	18.3	16	15.4	3	2.9	7	6.7	1.85	1.20

Добијени подаци показују да ученици увиђају да књижевна дела преносе одређене поруке (32.7% ученика се слаже, а 48.1% се у потпуности слаже), а самим тим увиђају и значај књижевних дела и оно „лепо“ што се у њима крије. У вези са тиме, код неких ученика се јавила жеља да и сами пренесу своју поруку путем књижевног дела (15.4% са одговором слажем се и 26% са одговором у потпуности се слажем), али исти проценат се не слаже (11.5%), односно уопште не слаже са тиме (29.8%). Поред тога, ученици се не слажу (21.2%) и уопште не слажу (36.5%) да су их садржаји из књижевности мотивисали да сами нешто напишу што значи да садржаји нису утицали на развој способности ученика да и сами створе естетско дело. Такође, садржаји из књижевности нису мотивисали ученике да се укључе у рецитаторску секцију (56.7% са одговором уопште се не слажем и 18.3% са одговором не слажем се). Када је реч о разумевању „онога што је писац хтео да каже“, највећи број ученика је дао одговор нити се слажем, нити се не слажем (32.7%), а потом следе они који се слажу (27.9%). Ставови ученика су подељени у вези са тврдњом *Читање школских лектура ме само додатно оптерећује* (највише је неодлучних (22.1%)), као и у случају тврдње *Када читам добру књигу замишљам да се све лепе и необичне ствари догађају мени* (27% ученика дало је одговор нити се слажем нити се не слажем).

Шареноликост у одговорима ученика, односно недостатак усаглашених ставова наводи на закључак да садржаји из књижевности не остварују у потпуности своју функцију у подстицању и развоју естетских компетенција ученика, те да је препознавање, доживљавање и стварање лепог на основу подстицаја које пружају садржаји из књижевности индивидуална ствар. Узрок томе може бити недовољна заступљеност естетских елемената у садржајима из књижевности, али вероватније је да је проблем у неадекватном приступу наставника. Насупрот истраживању ауторке Стојановић (2012) које је показало да наставник не инсистира на уочавању естетских елемената у бајкама, резултати нашег истраживања показују да ученици уочавају и препознају естетске елементе у књижевним делима. Међутим, иста аналогија се може применити и на остале естетске способности, те се може претпоставити да је узрок томе што ученици немају развијене способности доживљавања и стварања лепог недовољна ан-

гажованост наставника у процесу побуђивања естетског доживљаја ученика и њиховог мотивисања да, на основу естетског које су препознали и доживели, и сами створе нешто лепо.

Табела 3. Разлике у перцепцијама садржаја из књижевности из угла ученика

	Разред	M	SD	t-test	df	p
Садржаји које обрађујемо из књижевности су ме мотивисали да и сам/а нешто напишем	7. и 8. раз.	2.65	1.33	2.08	102	.04
	1. и 2. год.	2.12	1.32			

Израчунавањем t-теста долазимо до закључка да се статистички значајна разлика у одговорима испитаника појављује код тврдње *Садржаји које обрађујемо из књижевности су ме мотивисали да и сам/а нешто напишем* ($p=.04$; $p<.05$). Док су ученици 1. и 2. године најчешће давали одговор не слажем се ($M=2.12$), ученици 7. и 8. разреда су показали већу неодлучност у вези са наведеном тврдњом ($M=2.65$). Могуће је да до ове разлике долази због веће заступљености конкурса и такмичења из области књижевности у основној школи, а да садржаји из књижевности код ученика буде заинтересованост да и сами нешто напишу и учествују на неком од њих.

Развој естетских способности ученика путем садржаја из музичке културе

Музика представља један од најзначајнијих извора естетских елемената. Она је саставни део људских живота, пружајући пријатност и уживање. Музички садржаји могу да утичу на развој естетских способности, односно на препознавање, доживљавање и стварање лепог. Управо зато музичка култура адекватним садржајима би требало да утиче на младе људе како би им омогућила развијање ових способности. Перцепције садржаја из музичке културе из угла ученика приказане су у Табели 4.

Табела 4. Перцепције садржаја из музичке културе из угла ученика

	Уопште се не слажем		Не слажем се		Нити се слажем, нити се не слажем		Слажем се		У потпуности се слажем		M	SD
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Након часа музичке културе пожелим да се и сам/а бавим компоновањем музике	55	52.9	23	22.1	16	15.4	7	6.7	3	2.9	1.85	1.10
Приликом слушања неке композиције, вратим се у стварност тек када се заврши	44	42.3	23	22.1	15	14.4	13	12.5	9	8.7	2.23	1.34
Не видим разлику између композиција које слушамо на часу музичког	37	35.6	30	28.8	21	20.2	9	8.7	7	6.7	2.22	1.21
Ако сам лошег расположења, имам навику да слушам класичну музику	51	49	21	20.2	6	5.8	16	15.4	10	9.6	2.16	1.42
Понекад ми се толико свиди нека композиција да ми је мелодија данима у глави	23	22.1	10	9.6	15	14.4	21	20.2	35	33.7	3.34	1.56

Волео/ла бих да умет да свирам неки инструмент	10	9.6	3	2.9	10	9.6	30	28.8	51	49	4.05	1.26
Школа би требало да организује одласке на концерте класичне музике	41	39.4	22	21.2	14	13.5	13	12.5	14	13.5	2.39	1.45
Свака композиција коју смо обрађивали на часу музичке културе има своју „причу“	18	17.3	18	17.3	26	25	21	20.2	21	20.2	3.09	1.37
Часови музичке културе су ме подстакли да се прикључим хору	64	61.5	18	17.3	6	5.8	8	7.7	8	7.7	1.83	1.29

Према одговорима ученика, часови музичке културе их нису подстакли на бављење компоновањем (52.9% се уопште не слаже; 22.1% се не слаже), нису код њих развили навику и потребу за слушањем класичне музике (49% се уопште не слаже; 28.8% се не слаже), нису их подстакли да се прикључе хору (61.5% се уопште не слаже; 17.3% се не слаже), али би волели да умеју да свирају неки инструмент (28.8% се слаже; 49% се потпуно слаже). Ученици не сматрају да би школа требало да организује одласке на концерте класичне музике (39.4% са одговором уопште се не слажем; 21.2% са одговором не слажем се). Они препознају разлике између композиција које слушају на часовима музичке културе (35.6% се уопште не слаже да не види разлику, а 28.8% се не слаже), али се приликом њиховог слушања не „искључују“ из стварности (42.3% са одговором уопште се не слажем; 22.1% са одговором не слажем се). Међутим, они се слажу (20.2%) и потпуно слажу (33.7%) да им се понекад толико свиди нека музичка композиција да им је мелодија данима у глави. Ставови студената у вези са тврдњом *Свака композиција коју смо обрађивали на часу музичке културе има своју „причу“* су подељени (највећи проценат је неодлучан (25%), а потом следе ученици који се слажу (20.2%) и потпуно слажу (20.2%)).

И поред тога што ученици препознају разлику између композиција које се обрађују на часовима музичке културе и желе да и сами стварају музику компоновањем, то није довољно за закључак да су садржаји из музичке културе допринели развоју естетских способности ученика. Практичну реализацију часова музичке културе у нашој земљи карактерише певање и слушање музике, и повремено одласци на концерте класичне музике. Међутим, могло би се рећи да се ове активности спроводе више механички, без адекватног педагошког приступа наставника чији је задатак да код ученика буди естетске доживљаје и усмерава их ка преношењу музике у свој свакодневни живот, односно ка стварању лепог у овој области. Резултат тога је да ученици одлазе на концерте класичне музике да би задовољили потребне критеријуме наставника, напамет уче разлике одређених музичких праваца, композиција и стилова, без правог естетског доживљаја. Самим тим, може се рећи да, како пише Ројко (2012) музичке активности не дотичу онај ниво који би се могао означити као естетски. Осим тога, овај аутор наводи да је остваривање естетских вредности могуће једино путем хора и оркестра, а резултати нашег истраживања показују да садржаји из музичке културе нису подстакли ученике да се прикључе хору.

Табела 5. Разлике у перцепцијама садржаја из музичке културе из угла ученика

	Разред	M	SD	t-test	df	p
Након часа музичке културе пожелим да се и сам/а бавим компоновањем музике	7. и 8. раз.	2.10	1.22	2.38	93.18	0.02
	1. и 2. год.	1.60	.89			
Приликом слушања неке композиције, вратим се у стварност тек када се заврши	7. и 8. раз.	2.73	1.44	4.06	92.32	.00
	1. и 2. год.	1.73	1.03			
Ако сам лошег расположења, имам навику да слушам класичну музику	7. и 8. раз.	2.75	1.60	4.60	81.28	.00
	1. и 2. год.	1.58	.92			
Понекад ми се толико свиди нека композиција да ми је мелодија данима у глави	7. и 8. раз.	3.88	1.42	3.81	102	.00
	1. и 2. год.	2.79	1.51			
Школа би требало да организује одласке на концерте класичне музике	7. и 8. раз.	2.73	1.46	2.42	101.69	.02
	1. и 2. год.	2.06	1.38			
Свака композиција коју смо обрађивали на часу музичке културе има своју „причу“	7. и 8. раз.	3.58	1.21	3.88	102	.00
	1. и 2. год.	2.60	1.36			
Часови музичке културе су ме подстакли да се прикључим хору	7. и 8. раз.	2.14	1.50	2.50	86.92	.01
	1. и 2. год.	1.52	.96			

Статистички значајна разлика у перцепцијама ученика с обзиром на разред утврђена је код тврдњи: *Након часа музичке културе пожелим да се и сам/а бавим компоновањем музике* ($p=.02$; $p<.05$); *Приликом слушања неке композиције, вратим се у стварност тек када се заврши* ($p=.00$; $p<.05$); *Ако сам лошег расположења, имам навику да слушам класичну музику* ($p=.00$; $p<.05$); *Часови музичке културе су ме подстакли да се прикључим хору* ($p=.01$; $p<.05$). Код ових тврдњи ученици 7. и 8. разреда су чешће давали одговор не слажем се ($M=2.10$; $M=2.73$; $M=2.75$ и $M=2.14$), а ученици 1. и 2. године уопште се не слажем ($M=1.60$; $M=1.73$; $M=1.58$ и $M=1.52$). Статистички значајна разлика добијена је и у случају тврдњи: *Понекад ми се толико свиди нека композиција да ми је мелодија данима у глави* ($p=.00$; $p<.05$) и *Свака композиција коју смо обрађивали на часу музичке културе има своју „причу“* ($p=.00$; $p<.05$). У случају ових тврдњи, ученици 7. и 8. разреда су претежно одговарали са нити се слажем, нити се не слажем ($M=3.88$; $M=3.58$), док су ученици 1. и 2. године давали одговор не слажем се ($M=2.79$; $M=2.60$). Добијена вредност $p=.02$ ($p<.05$) нам указује да статистички значајна разлика у перцепцијама ученика постоји и у случају тврдње *Школа би требало да организује одласке на концерте класичне музике*.

Развој естетских способности ученика путем садржаја из ликовне културе

Прво што нам падне на памет када говоримо о уметности јесте сликарство. Сликарство је извор естетских доживљаја, извор разноврсних осећања која имамо у додиру са неким уметничким делом. Да бисмо видели лепоту и хармонију сваког уметничког дела, као и самог ликовног стваралаштва неопходне су нам естетске способности, а претпоставка је да се оне развијају у школи кроз наставу ликовне културе. Перцепције садржаја из ликовне културе из угла ученика приказане су у Табели 6.

Табела 6. Перцепције садржаја из ликовне културе из угла ученика

	Уопште се не слажем		Не слажем се		Нити се слажем, нити се не слажем		Слажем се		У потпуности се слажем		M	SD
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
У сваком ликовном делу могу да препознам „поруку“ коју је сликар желео да пренесе	27	26	25	24	28	26.9	15	14.4	9	8.7	2.56	1.26
Часови ликовне културе ме мотивишу да стварам сопствена уметничка дела	34	32.7	15	14.4	26	25	15	14.4	14	13.5	2.62	1.42
Садржаји из ликовне културе ми помажу да препознам лепоту у различитим предметима	20	19.2	21	20.2	22	21.2	25	24	16	15.4	2.96	1.36
Часови ликовне културе су непотребни за живот	38	36.5	22	21.2	22	21.2	12	11.5	10	9.6	2.36	1.34
Свако уметничко дело је посебно и необично	5	4.8	8	7.7	18	17.3	33	31.7	40	38.5	3.91	1.14
Када посматрам неко уметничко дело замишљам како би било лепо да и сам/а створим нешто слично	15	14.4	17	16.3	26	25	21	20.2	25	24	3.23	1.37

Добијени подаци показују да ученици сматрају да су часови ликовне културе потребни за живот (36.5% се уопште не слаже да су непотребни; 21.2% се не слаже). Они препознају да је свако уметничко дело посебно и необично (31.7% са одговором слажем се; 38.5% са одговором у потпуности се слажем), али када је реч о часовима ликовне културе као извор мотивације да и сами створе неко уметничко дело, мишљења ученика су подељена. То видимо у случају тврдњи: *Часови ликовне културе ме мотивишу да стварам сопствена уметничка дела* са којом се уопште не слаже 32.7% ученика, а потом следе они који су неодлучни (25%) и *Када посматрам неко уметничко дело замишљам како би било лепо да и сам/а створим нешто слично* у вези са којом највећи проценат ученика показује неодлучност (25%), али потом следе они који се у потпуности слажу са наведеним (24%). Мишљења ученика су подељена и у вези са тврдњом *Садржаји из ликовне културе ми помажу да препознам лепоту у различитим предметима* (највећи број ученика се слаже (24%), а нешто мањи проценат је неодлучних (21.2%), следе они који се не слажу (20.2%) и уопште не слажу (19.2%), а најмање је оних који се потпуно слажу (15.4%).

Половина ученика не сматра да у сваком делу препозна „поруку“ коју је сликар желео да пренесе (26% са одговором уопште се не слажем; 24% са одговором не слажем се), а неодлучних је 26.9%.

Ученици препознају неопходност часова ликовне културе и посебност уметничких дела, али њихова подељеност у мишљењима и неодлучност у вези са преосталим тврдњама указује на то да су естетске способности карактеристичне за поједине ученике, те да ови садржаји не подстичу њихов развој у довољној мери. Узрок добијених резултата може бити то што се настава ликовне културе у пракси образовног система у нашој земљи обично своди на цртање и сликање, које је је јако често слободног карактера. У таквим условима, без упућивања ученика на препознавање естетских елемената, без подстицања њихових естетских осећања и естетске осетљивости, не могу се развити ни њихове естетске способности. Поред тога, за развој естетских способности важна је сарадња са културним установама, попут музеја и галерија. У вези са тиме, Кушчевић, Брајчић и Мишурац Зорица (2009) сматрају да би сарадња са музејима требало да буде предвиђена наставним планом и програмом, чиме би се остварило њено системско спровођење. Тако би се међу ученицима развила потреба да и касније, када заврше школовање, наставе да посећују музеје, а развила би се и њихова свест о културној баштини.

Табела 7. Разлике у перцепцијама садржаја из ликовне културе из угла ученика

	Разред	M	SD	t-test	df	p
Часови ликовне културе ме мотивишу да стварам сопствена уметничка дела	7. и 8. раз.	2.96	1.36	2.60	102	.01
	1. и 2. год.	2.27	1.40			
Садржаји из ликовне културе ми помажу да препознам лепоту у различитим предметима	7. и 8. раз.	3.38	1.30	3.33	102	.00
	1. и 2. год.	2.54	1.29			

Израчунавањем t-теста утврђено је постојање статистички значајне разлике у ставовима ученика с обзиром на разред код две тврдње. У случају тврдње *Часови ликовне културе ме мотивишу да стварам сопствена уметничка дела* ($p=.01$; $p<.05$) ставови ученика 7. и 8. разреда су ближи одговору нити се слажем нити се не слажем ($M=2.96$), док су ученици 1. и 2. године претежно одговарали са не слажем се ($M=2.27$). Код друге тврдње, *Садржаји из ликовне културе ми помажу да препознам лепоту у различитим предметима* ($p=.00$; $p<.05$) ситуација је иста, с обзиром на то да је $M=3.38$ за ученике 7. и 8. разреда и $M=2.54$ за ученике 1. и 2. године. Узрок добијене разлике може се тражити у самој организацији наставе ликовне културе у основној, односно средњој школи. Наставу ликовне културе у средњој школи карактерише усвајање сложенијих сазнања из области ликовне културе, учење о историји уметности, сликарима, њиховим делима, ликовним техникама и др., док наставу ликовне културе у основној школи карактерише веће присуство креативности, па и подстицаји за

стварање уметничких дела за учествовање на изложбама и такмичењима, али и за украшавање ентеријера школе.

Представљени резултати сведоче о томе да је развој естетских способности ученика у школи неуједначен што је у складу са налазима истраживања ауторке Бојовић (2010). Такође, добијени резултати показују да ученици имају развијену способност препознавања (опажања) лепог, али не и способности доживљавања и стварања лепог, док истраживање ауторке Бојовић показује да се способности опажања и стварања лепог мање подстичу, те да ученици имају развијену способност доживљавања лепог.

Закључак

Педагогија, као наука о васпитању самој проблематици васпитања прилази целовито, обухватајући морално, интелектуално, физичко, радно и естетско васпитање. За целовит и хармоничан развој личности, неопходно је посветити пажњу развоју способности у свим овим сферама. Међутим, у школском систему нагласак се најчешће ставља на интелектуално и физичко васпитање, док су преостале врсте васпитања маргинализоване, и, као да се очекује да ће ученик у овим областима самостално развити своје способности. Фокус нашег истраживања је усмерен на естетско васпитање, односно на утврђивање да ли садржаји из књижевности, музичке културе и ликовне културе утичу на развој естетских способности ученика (способност за препознавање, доживљавање и стварање „лепог“).

Добијени резултати показују да ученици препознају естетске елементе у садржајима из књижевности, музичке и ликовне културе, с обзиром на то да увиђају да књижевна дела у себи носе одређене поруке, препознају разлику у музичким композицијама које се обрађују на часовима музичке културе и посебно сваког уметничког дела увиђајући притом неопходност часова ликовне културе за живот. Међутим, када је реч о способностима доживљавања и стварања лепог, ученици су показали неодлучност и подељеност у мишљењима што наводи на закључак да су ове способности развијене тек код појединих ученика. Ученици немају посебан *доживљај* у сусрету са естетским елементима, а садржаји из књижевности, ликовне и музичке културе их нису мотивисали да стварају естетска дела, односно нису код њих развили способност преношења *лепог* у свакодневни живот. То значи да се естетске способности ученика у школи не развијају уједначено: ученици имају способност препознавања лепог, али не и способности доживљавања и стварања лепог. Остаје отворено питање да ли су садржаји који се обрађују у школи неадекватни, или се можда не придаје довољно значаја развоју естетских способности уз став да оне нису значајне или да ће их ученик развити самостално, без подстицања.

Наша препорука је да се школа повеже са културним установама које својим уметничким садржајима могу умногоме да допринесу развоју естетских способности ученика. Истакнути књижевници, сликари, музичари могу се ангажовати као гостујући предавачи у оквиру наставе из књижевности, ликовне и музичке културе, те својим искуством и личним примером утицати на буђење естетске осетљи-

ности и естетских доживљаја код ученика и самим тим их мотивисати на стварање естетских дела. Такође, наставник мора активније извршавати задатке у области естетског васпитања ученика, јер није довољно пред ученике ставити садржаје са естетским елементима и очекивати да ће они, самостално, без подстицања, развити своје естетске способности. Осим тога, естетско васпитање не сме бити маргинализовано. Неопходно је посветити већу пажњу естетици, као веома важној за живот једног човека са настојањем да одговор на питање да ли школа води рачуна о развоју естетских способности ученика буде потврдан. Могућности за естетски развој ученика су на дохват руке, само их је потребно искористити.

Literatura

- Bojović, Ž. (2010). Funkcionalnost udžbeničkog sadržaja u razvoju estetske kulture učenika. *Pedagoška stvarnost*, 3(4), 239–256.
- Denac, O. (2014). The Significance and Role of Aesthetic Education in Schooling. *Creative Education*, 5, 1714–1719.
- Dorđević, B. (2008). Muzička umetnost kao sredstvo estetskog vaspitanja u razrednoj nastavi. *Norma*, 13(3), 133–148.
- Dorđević, J. i Potkonjak, N. (1990). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.
- Dorđević, M. i Ničković, R. (1991). *Pedagogija*. Niš: Prosveta.
- Kostov, B. (2013). On Beauty and the Beautiful in Aesthetic Education. *International Journal of Cognitive Research in science, engineering and education*, 1(1). Retrieved (20.05.2018.) from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4909314.pdf>
- Kuščević, D., Brajčić, M. i Mišurac Zorica, I. (2009). Stavovi učenika osmih razreda osnovne škole o nastavnom predmetu likovna kultura. *Školski vjesnik*, 58(2), 189–198.
- Milutinović, M. Ž. (2015). Aktuelni problemi likovnog vaspitanja na osnovu analize nastavnih programa u srednjim školama. *Godišnjak fakulteta za kulturu i medije*, 7(7), 579–588.
- Nastavni programi za svaku školsku godinu osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. Preuzeto (20.05.2018.) sa sajta <http://www.cerez.org.rs/dokumenta/>
- Nilüfer Süzen, H. (2013). Language and Interpretation of Aesthetics in Art Education, *European Journal of Research on Education, Special Issue: Art in Education*, 33–37.
- Pejaković, S. (2016). Značaj i mogućnost suvremenog pristupa estetskom odgoju. *Acta Iadertina*, 13(1), 65–75.
- Pilav, S. (2016). A Study on the Aesthetic Value of Texts in Turkish Language Textbooks. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 126–135.
- Plummeridge, C. (1999). Aesthetic Education and the Practice of Music Teaching. *British Journal of Music Education*, 16(2), 115–122.
- Ristić, B. S. (2007). Problemi odnosa estetskog i pedagoškog u literaturi za decu i omladinu. *Norma*, 12(2–3), 71–79.
- Rojko, P. (2012). *Metodika nastave glazbe. Teorijsko-tematski aspekti*. Preuzeto (04.04.2018) sa sajta: https://bib.irb.hr/datoteka/566005.ROJKO_Metodika_

nastave_glazbe._Teorijsko_tematski_aspekti.pdf

- Senjan, I. (2017). Nastava glazbe u hrvatskim općebrazovnim srednjim školama. *Metodički ogledi*, 24(1), 31–72.
- Stevanović, J. i Dimitrijević, M. (2013). Podsticanje inicijative, saradnje i stvaralaštva u nastavi srpskog jezika i književnosti. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 45(2), 381–403.
- Stojanović, B. (2012). Razvoj emocionalnih i estetskih kompetencija učenika kroz umetnost reči. *Pedagogija*, 1(12), 113–126.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
- Trnavac, N. i Đorđević, J. (1998). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.
- Žunić, D. (2008): *Vesela estetika*. Beograd: Altera.

LITERATURE, MUSIC AND ARTS AS FACTORS OF STUDENTS' AESTHETIC COMPETENCES DEVELOPMENT-TRANSVERSAL RESEARCH

Jelena Maksimović, Jelena Osmanović, Tamara Vukić

University of Niš, Faculty of Philosophy in Niš, Department of Pedagogy

Abstract: Aesthetic competences include the recognition, the experiencing and the creation of beauty, whereas the development of students' aesthetic competences is an important task that schools ought to accomplish since those competences enable a fulfilled life of each individual, and help humanizing their natures, and expressing their emotions and inner feelings. The possibilities for the development of students' aesthetic competences based on the subject contents including literature, music and arts have been presented in this paper. In addition, the results of the research aimed at finding out how the students perceive these contents i.e. whether these contents contribute to the development of their aesthetic competences have also been presented. The research involved 104 students from the city of Knjaževac. The results have shown that the students have developed the competence to recognize aesthetic elements. When it comes to the students' competences to experience and to create „the beautiful“, the results have shown that the literature, music and arts contents do not stimulate aesthetic feelings and experiences, nor the need of transferring the aesthetic elements into one's everyday life. In other words, only some students have all three competences: recognition, experiencing and creation of „the beautiful“.

Key words: *aesthetic education, students' aesthetic competences, literature, music, arts*

Citiranje članka:

Maksimović, J., Osmanović, J. i Vukić, T. (2018). Književnost, muzička i likovna kultura u funkciji razvoja estetskih sposobnosti učenika – transferzalno istraživanje. *Godišnjak za pedagogiju*, 3(2), 31–44

ULOGA NASTAVNIKA U STVARANJU POZITIVNE KLIME U ODELJENJU ¹

Marija Marković²

Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet u Nišu, Departman za pedagogiju

Apstrakt: Profesija nastavnika u savremenoj školi podrazumeva nastojanje da se ostvare brojne uloge koje su dosta različite i kompleksne. Pored ostvarivanja obrazovnih zadataka, od savremenog nastavnika se očekuje da posebnu pažnju posveti vaspitnom aspektu rada sa učenicima. Važan institucionalni kontekst na čije stvaranje u značajnoj meri utiče sam nastavnik jeste kontekst odeljenja i socioemocionalne klime u njemu. Na klimu u odeljenju u značajnoj meri utiču individualne karakteristike nastavnika i učenika, način nastavnikovog rukovođenja odeljenjem, položaj učenika u nastavnom procesu, kvalitet međusobno uspostavljenih odnosa i drugi faktori. U radu se ukazuje na različita određenja termina koji se koriste za označavanje klime u odeljenju, kao i na karakteristike pozitivne i negativne odeljenske klime. Razmatraju se osobine nastavnika, vaspitni stil nastavnika, odnosi između nastavnika i učenika, učenika međusobno, kao i njihova povezanost sa klimom u odeljenju. Ukazuje se na povezanost određenih karakteristika klime u odeljenju i školskog postignuća učenika. Na kraju, ukazuje se na važnost razmatranja datih faktora u nastojanju da se uspostavi pozitivna odeljenska klima.

Кljučне речи: odeljenska klima, nastavnik, učenici, školsko postignuće, odeljenski kontekst

Uvod

Profesija nastavnika u savremenoj školi sa sobom nosi zahtev za ostvarivanje brojnih uloga koje su dosta složene i podložne daljim promenama pod nastojanjem da se uvedu inovacije i izvrše reforme u okviru postojećeg školskog sistema. U literaturi se mogu pronaći brojni pokušaji klasifikacije uloga koje nastavnik ima u savremenoj školi. Jedna od njih je i klasifikacija koju daje Nenad Havelka (2000), koji uloge nastavnika klasifikuje u dve velike grupe – *uloge koje se odnose na na-*

¹ Pripremljeno u okviru projekta *Održivost identiteta Srba i nacionalnih manjina u pograničnim opštinama istočne i jugoistočne Srbije* (179013), koji se realizuje na Univerzitetu u Nišu – Mašinski i Filozofski fakultet, finansiran od strane Ministarstva prosvete i nauke RS.

² marija.markovic@filfak.ni.ac.rs

stavu i uloge koje se odnose na školu kao instituciju, unutar kojih razlikuje čitav niz poduloga. Između ostalog, od savremenog nastavnika se danas očekuje da posebnu pažnju pokloni aspektu stvaranja povoljne klime u odeljenju, kao osnove uspešnog vaspitno-obrazovnog rada sa učenicima.

Trebalo bi imati u vidu da se u učionici uspostavljaju kako *privremeni*, tako i *dugotrajni* odnosi između učenika i nastavnika (Avramović i Vujačić, 2010; Krneta, 1974). Osim toga, učenici u školskom odeljenju međusobno su povezani kako *formalnim odnosima* (samim tim što su u zajedničkom odeljenju), tako i *neformalnim vezama* (u koje dobrovoljno stupaju). Takođe, važna dimenzija socijalnih odnosa u odeljenju jesu i različiti *oblici saradnje i/ili nesaradnje* među učenicima (Avramović, 2010; Avramović i Vujačić, 2010). Kao značajni regulatori socijalnih odnosa u odeljenju navode se normativni propisi iz oblasti obrazovanja, moralne norme, lični stil nastavnika i učenika, kao i načini suočavanja sa iznenadnim, neočekivanim problemima (Avramović, 2010; Avramović i Vujačić, 2010).

Školsko odeljenje bi, zapravo, trebalo posmatrati kao kompleksan socijalni sistem u kome se ukrštaju uticaji različitih faktora: nastavnika, učenika, nastavnih sadržaja, školskih i vanškolskih organa upravljanja, raznovrsnih učeničkih organizacija, formalnih i neformalnih učeničkih grupa i sl. Imajući u vidu da svi ovi faktori deluju relativno samostalno, funkcija usmeravanja i usaglašavanja tih uticaja, u cilju ostvarivanja vaspitno-obrazovnih zadataka, u najvećoj meri pripada nastavniku (Krnjajić, 2002).

1. Terminološka određenja pojma odeljenske klime

Klima se u obrazovnom kontekstu definiše kao fenomen koji se odnosi na „relativno trajne karakteristike različitih tipova i nivoa organizacije (škola, razredi, odeljenja, grupe...) i njihov uticaj na ponašanje ljudi” (Đermanov, Kosanović i Isak, 2016: 420).

U literaturi je prisutno ukazivanje na razlike između termina *školska klima* i termina *odeljenska klima* (Avramović, 2010; Avramović i Vujačić, 2010; Đermanov, i sar., 2016; Krnjajić, 2007). *Školska klima* predstavlja kontekst koji ima uticaja na klimu u odeljenju, a koji obuhvata način organizacije, upravljanja i funkcionisanja škole i reflektuje se na rad nastavnika (Avramović, 2010). Nasuprot njoj, *odeljenska klima* se opisuje kao za svako školsko odeljenje jedinstveni i relativno trajni kvalitet interakcijsko-komunikacijskih odnosa i uticaja, koji se međusobno prožimaju i utiču na aktivnost, zalaganje i individualno ponašanje nastavnika i učenika (Đermanov i Isak, 2016).

Odeljenska klima definiše se i kao „produkt aktivnosti nastavnika i učenika u ispunjavanju vaspitno-obrazovnih ciljeva, načina realizacije kurikuluma i stilova povezivanja članova razredne zajednice” (Krnjajić, 2007: 36). Odnosno, određuje se kao unutrašnji, relativno trajni kvalitet „ukupnih socijalnih odnosa i međusobnih uticaja u školskom odeljenju, čiji se doživljaj manifestuje na individualno ponašanje, aktivnost i zalaganje učenika i nastavnika, njihovo zadovoljstvo nastavom i ostva-

ri vanje kognitivnih, afektivnih i socijalnih ishoda vaspitnog procesa” (Đermanov i Isak, 2016: 65).

Termin *odeljenska klima* se u stručnoj literaturi koristi uporedo sa drugim terminima poput termina *razredna klima*, *socioemocionalna klima*, *školska klima*, *pedagoška klima*, *nastavna klima*, *klima učenja*, *sredina*, *pedagoška atmosfera*, *ambijent*, *okruženje*, *ozračje*, *ton* itd., što ukazuje na preplitanje ovih fenomena, kao i na različita shvatanja sadržaja datih pojmova. U tom kontekstu, moguće je razlikovati tri značenja pojma *odeljenska klima*: 1) shvatanje klime kao ukupne pedagoške atmosfere, koje se odnosi na *emocionalni aspekt klime*, 2) shvatanje klime u kome se u prvi plan ističu postojeće *orijentacije i vrednosti* koje uslovljavaju međusobne odnose, i 3) shvatanje klime kao *zajednički konstruisane* učeničke stvarnosti, u kojoj se klima shvata kao individualni i kao grupni fenomen. Danas je dominantno treće stanovište, dok se prvo smatra prevaziđenim (Đermanov i Isak, 2016).

U literaturi je, takođe, prisutna i pojmovna razlika između termina *emocionalna* i *socijalna klima* u odeljenju (Avramović, 2010; Avramović i Vujačić, 2010; Bognar i Matijević, 2005). *Emocionalna klima u odeljenju* predstavlja afektivni odnos između nastavnika i učenika (osećaj vlastite vrednosti, samopoštovanje, slika o sebi, osećaj ugodnosti ili neugodnosti, sigurnosti i nesigurnosti, slobode i neslobode, straha i simpatije, ljubavi i mržnje, dosade i oduševljenja). Emocionalna klima se odnosi na afektivni ton u odnosima između nastavnika i učenika, kao i u odnosima između učenika i nastavnika, koji, zapravo, predstavlja posledicu uspostavljenih interakcija (Bratanić, 1990). Nasuprot tome, *socijalna klima u odeljenju* se prevashodno vezuje za socijalne odnose između nastavnika i učenika (saradnju, sukobe, moć, neformalno grupisanje), ali i za kvalitet odnosa koji dete uspostavlja u porodici, kao i kvalitet odnosa nastavnika i roditelja – imajući u vidu da dati odnosi vrlo intenzivno utiču na vaspitno-obrazovni proces (Bognar i Matijević, 2005).

U literaturi se navode odlike tzv. *pozitivne* (povoljne, podsticajne) klime, naspram *negativne* (nepovoljnoj) klime (Avramović, 2010; Avramović i Vujačić, 2010; Bognar i Matijević, 2005; Đermanov, i sar., 2016; Jelavić, 2008; Lalić, 2005). *Pozitivnu klimu u odeljenju* odlikuje dominacija osećaja sigurnosti i prihvaćenosti, uspešna međusobna komunikacija, međusobno poverenje, razumevanje perspektive drugog, kooperativnost, socijalna odgovornost, tolerantnost, uvažavanje različitosti i sl. Nasuprot pozitivnoj, *negativnu klimu u odeljenju* karakteriše otpor i nezadovoljstvo kod nastavnika i učenika, međusobno sukobljavanje, odsustvo saradnje, osećaj neslobode, neshvaćenosti, poslušnost, velika distanca na relaciji nastavnik–učenik, nepoverenje prema nastavniku, napetost, dosada, dominacija straha od neuspeha, često izostajanje s nastave itd. Kao faktori od kojih zavisi da li će u odeljenju preovladavati pozitivna ili negativna klima posebno se izdvajaju: karakteristike nastavnika, osobine učenika, odnosi između nastavnika i učenika, odnosi između učenika, nastavnikovo razumevanje ponašanja učenika, vaspitni stil nastavnika, oblici nastavnog rada, karakteristike same škole i sl. Nastojaćemo da ukažemo na pojedine specifičnosti datih faktora.

2. Karakteristike nastavnika i socioemocionalna klima u odeljenju

Iako nastavnik nije jedini činilac koji utiče na stvaranje podsticajne odeljenske klime, nema sumnje da je njegov uticaj u tom pogledu od izuzetnog značaja (Avramović, 2010; Bognar i Matijević, 2005; Đermanov, i sar., 2016; Ilić, 2012; Krnjajić, 2007; Ševkušić, 2004). Od nastavnika se očekuje da stvara odeljensku klimu koja će doprineti ispoljavanju kreativnosti nastavnika i učenika, što se može postići „samo u odgovarajućem socijalnom ambijentu, a to znači socijalnoj svesti (razumevanje tuđih misli, osećanja i namera), socijalnoj spretnosti (komunikacija na verbalnom i neverbalnom nivou, uspešno predstavljanje sebe) i pozitivnim socijalnim odnosima (uzajamno povezivanje i saradnja učenika i nastavnika)” (Avramović i Vujačić, 2010: 137).

Kako je ličnost nastavnika moguće razmatrati sa različitih aspekata, prema Krneti (1974), moguće je razlikovati *psihološke* (odnos prema samom sebi) i *sociološke* (odnos prema drugome) i *pedagoške* (odnos prema učeniku i vaspitnim vrednostima) dimenzije njegove ličnosti.

Realizovana su brojna istraživanja sa ciljem utvrđivanja poželjnih naspram nepoželjnih osobina nastavnika. U istraživanju koje je sproveo Laketa (1998) na uzorku od 594 učenika osnovnoškolskog uzrasta, došao je do podataka o osobinama nastavnika koje učenici visoko vrednuju: 1. *Opšteljudske osobine*: staloženost, smisao za humor, pravednost, nije ljut, iskrenost, pažljivost, dobrodušnost, ozbiljnost, inteligentnost, strogoća, ljubaznost, odlučnost, doslednost, lepo izgleda, lepo govori, poverljiv, itd.; 2. *Pravičnost u vrednovanju rada učenika*: pravednost u ocenjivanju, ne traži sitnice kada ocenjuje, blago ocenjuje, ohrabruje učenike dok odgovaraju, nagrađuje učenike, ne kažnjava slabim ocenama i ocenjuje javno. 3. *Odnos prema učenicima*: razume učenike, pomaže učenicima, saraduje sa učenicima, ne više na učenike, jednako se odnosi prema svim učenicima, ne primenjuje fizičke kazne, ceni i poštuje učenike, dobar je drug, ne ponižava učenike, dopušta da učenici iznose svoja mišljenja, prijatelj je sa učenicima, umereno je strog, voli učenike, poklanja pažnju slabim učenicima, zna da posavetuje, ne tera učenike sa časa, ima poverenja u učenike. 4. *Radni kvaliteti*: dobar predavač, voli i ceni rad, jasno izlaže, održava radnu disciplinu, podstiče učenike na rad i ohrabruje ih, zanimljivo izlaže, dobar je pedagog, itd.

U slučaju negativnih i nepoželjnih svojstava, učenici su u datom istraživanju istakli sledeće: 1. *Opšteljudske osobine*: nervoznost, drskost, strogoća, nekulturno ponašanje, nestrpljivost, preozbiljnost, prevelika popustljivost, nemarnost, samovolja, itd. 2. *Pravičnost u vrednovanju rada učenika*: nepravedno ocenjivanje, strogo ocenjivanje, traži sitnice, lako daje slabu ocenu, blag u ocenjivanju, mnogo traži za ocenu, prebrzo daje ocene, traži da se uči i nepotrebno, traži da se uči napamet i teško daje dobru ocenu. 3. *Odnos prema učenicima*: više na učenike, fizički ih kažnjava, ponižava ih, brzo se nervira, nije jednak prema svim učenicima, ne razume učenike, nedovoljno poklanja pažnju učenicima, nema poverenja u učenike, itd. 4. *Radni kvaliteti*: loš pedagog, ne voli da radi, misli da je njegov predmet glavni, ne

sarađuje sa učenicima, čita iz knjige, slab predavač, ne poznaje gradivo, zadržava se na nevažnim stvarima, brzo predaje, traži apsolutnu poslušnost.

Pored poželjnih osobina ličnosti nastavnika, od važnosti je i način na koji nastavnik shvata suštinu svoje profesionalne delatnosti – da li kao duhovno ili emocionalno zadovoljstvo ili, pak, kao sredstvo za zadovoljenje materijalnih interesa i traženje finansijskih nagrada. Za stvaranje podsticajne socioemocionalne klime u odeljenju važno je da nastavnik prevashodno zauzima prvo stanovište. Iz tog razloga je prilikom nastojanja da se razume doprinos nastavnika stvaranju pozitivne socijalne klime u odeljenju potrebno imati u vidu i način na koji shvata svrhu svog rada (Avramović, 2010; Avramović i Vujačić, 2010).

Danas se sve više ukazuje na važnost potrebe za stalnim stručnim usavršavanjem nastavnika na mnogim područjima obrazovanja u cilju razvoja potrebnih kompetencija, čija je važna dimenzija i stvaranje podsticajnog okruženja za učenje. Od nastavnika se u tom pogledu očekuje: „da se permanentno profesionalno usavršava; da kritički preispituje vlasitu i uspešnu praksu drugih; da stvara podržavajuću klimu učenja i poučavanja; da razvija veštine saradnje i timskog rada kod sebe i svojih učenika; da razvija odnose podrške i umeće da zadrži i pruži kolegijalnu pomoć”, ali i „predanost i posvećenost u radu, otvorenost za promene u okruženju i angažovanje na efektivnom rešavanju uobičajenih i nepredviđenih situacija u praksi” (Đermanov, i sar., 2016: 430).

Jurčić (2014) smatra da kompetencijski profil savremenog nastavnika uključuje dva nivoa. Prvi nivo karakterišu dimenzije *pedagoške kompetencije*, dok drugi dimenzije *didaktičke kompetencije* nastavnika. Savremeni nastavnik u svom radu trebalo bi da istovremeno radi na ostvarivanju vaspitne i obrazovne uloge škole. Dimenzije pedagoške kompetentnosti nastavnika su u vaspitno-obrazovnom procesu u interakciji sa dimenzijama didaktičke kompetentnosti. U okviru *pedagoške kompetentnosti* nastavnika moguće je razlikovati sledeće grupe kompetencija: personalne kompetencije (empatičnost, fleksibilnost, susretljivost, smirenost, pravednost itd.), komunikacijske kompetencije, analitičke kompetencije, socijalne kompetencije, emocionalne kompetencije, interkulturalne kompetencije, razvojne kompetencije, veštine u rešavanja problema. *Didaktičke kompetencije* nastavnika manifestuju se kroz: odabir i primenu metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma, organizovanje i vođenje vaspitno-obrazovnog procesa, oblikovanje nastavne klime u odeljenju, utvrđivanje učenikovih postignuća u školi, kao i u pogledu razvoja modela vaspitnog partnerstva s roditeljima.

Svakako, važne kompetencije koje je potrebno razvijati – pored profesionalnih znanja, profesionalnih veština, sposobnosti i kognitivnih stilova, jesu i društveno prihvatljiv sistem vrednosti kod nastavnika, koji se odnosi na uvažavanje prava drugih, uvažavanje različitosti, brigu o dobrobiti učenika (Stanković, 2010), odgovarajuće percepcije, očekivanja, aspiracije, stavove, uverenja i sl. (Đermanov i Isak, 2016). Osim toga, trebalo bi imati u vidu da *celokupno ponašanje nastavnika* ispoljeno u načinu komunikacije sa učenicima, kojim bi trebalo da modeluje adekvatno socijalno ponašanje učenika, predstavlja posebno važan faktor (Lalić, 2005; Ševkušić, 2004).

Ipak, trebalo bi imati u vidu da efikasnost rada nastavnika u velikoj meri zavisi i od *karakteristika učenika sa kojima rade*. Specifičan sklop personalnih osobina

koje doprinose pozitivnim ishodima u radu sa učenicima jednog uzrasta, ne mora nužno biti podjednako ili slično efikasan sa učenicima drugog uzrasta, imajući u vidu činjenicu da se učenici različitog uzrasta nalaze na drugačijim stadijumima intelektualnog, socijalnog i emocionalnog razvoja (Ševkušić, 2004).

Dalji faktor vezan za samog nastavnika koji je od posebnog značaja za stvaranje pozitivne odeljenske klime jeste *način na koji rukovodi odeljenjem*. U literaturi se najčešće ukazuje na razliku između sledeća tri *vaspitna stila nastavnika*, odnosno načina rukovođenja odeljenjem, koji doprinose uspostavljanju različitih tipova odnosa između nastavnika i učenika (Andrilović i Čudina, 1985; Avramović, 2010; Bratanić, 1990; Krnjajić, 2007; Laketa, 1998; Lalić, 2005):

(a) *demokratski* – koji odlikuje saradnja, određivanje ciljeva i definisanje načina njihovog ostvarivanja, zajedničko donošenje odluka, tolerancija, uvažavanje različitosti, razumevanje perspektive drugog, socijalna odgovornost, stimulisanje samoinicijativnosti, pomaganje učenicima sa zadovoljstvom, podsticanje grupne participacije, objektivno davanje pohvala i kritika;

(b) *autoritarni* – koji odlikuju sklonost ka izdavanju naredbi, ka jednostranom donošenju odluka od strane nastavnika, stroga disciplina, samovolja, pretnje, povišen ton;

(3) *ravnodušni* – koji je karakterističan po nemarnosti, nezainteresovanosti nastavnika za ponašanje i dobrobit učenika.

Jasno je da je za podsticanje pozitivne socioemocionalne klime u odeljenju važan *demokratski vaspitni stil* nastavnika, na koji učenici najčešće reaguju tako što pokazuju želju i volju za međusobni rad i rad sa nastavnikom, međusobno se podržavaju i preuzimaju odgovornost za svoje školske obaveze, prisutna je visoka motivacija za učenje i školsko postignuće. Uobičajene reakcije učenika na *autoritarni vaspitni stil* jesu: pokornost, nenaklonost prema nastavniku, nezainteresovanost i nespремnost na saradnju, dok na *ravnodušni vaspitni stil* učenici najčešće reaguju pasivnim odnosom prema školskim obavezama, smanjenom koncentracijom, nervozom i iritiranošću, nespремnošću za saradnju i grupni rad. Ipak, efekat primene pojedinog vaspitnog stila zavisiće i od samih učenika sa kojima radi. Primećeno je da psihološki različiti tipovi učenika imaju različite reakcije na obrasce ponašanja istog nastavnika (Krnjajić, 2007).

U literaturi se, osim razlikovanja demokratskog, autoritativnog i indiferentnog vaspitnog stila, ukazuje na razliku između *dominantnog* naspram *integrativnog ponašanja* nastavnika (Bognar i Matijević, 2005), kao i između *direktivnog* i *nedirektivnog odnosa* nastavnika prema učenicima (Avramović, 2010; Bognar i Matijević, 2005; Lalić, 2005). Kako navodi Krnjajić (2007), date konstrukte najvećim delom može smatrati istoiznačnim.

Nastavnikovo rukovođenje odeljenjem biće neuporedivo uspešnije ukoliko dobro poznavanje svoj posao, ukoliko ga zasniva na objektivnim zakonitostima ustrojstva nastavnog procesa, ukoliko su mu jasni ciljevi i zadaci škole u kojoj radi i nastave u njoj, kao i ukoliko dobro poznaje psihofizičke karakteristike učenika sa kojima radi (Krneta, 1974). Osim toga, potrebno je imati u vidu da nastavnik kao kreator odeljenske klime zauzima različite uloge u toku sopstvenog profesionalnog

razvoja, odnosno u tom procesu prolazi kroz određene *faze profesionalnog razvoja*. U prvoj fazi razvoja usmeren je na sebe, na sopstveno snalaženje u interakciji sa učenicima. Drugu fazu karakteriše pomeranje brige na upravljanje, na primenu nastavnih i vaspitnih metoda, dok treću fazu odlikuje usmerenost na ishode ili rezultate učenja (Ševkušić, 2004).

3. Odnosi između nastavnika i učenika, učenika međusobno, školski faktori i socioemocionalna klima u odeljenju

Za razumevanje prirode socioemocionalne klime u odeljenju, pored sagledavanja uloge nastavnika doprinosu stvaranja pozitivne klime, potrebno je sagledati i ulogu učenika u tom procesu. Odnosno, smatra se da nastavnik nije jedini akter koji doprinosi pozitivnoj odeljenskoj klimi, već da je taj fenomen potrebno razmotriti i sa aspekta doprinosa i drugih faktora (Krneta, 1974).

Smatra se da postoji značajna povezanost između ponašanja nastavnika i ponašanja učenika i da, shodno tome, od kvaliteta i intenziteta uspostavljenih međusobnih odnosa zavisi i socioemocionalna klima u odeljenju (Lalić, 2005). Pored akademskih koristi, pozitivan odnos sa nastavnikom povezan je i sa razvojem mnogih ličnih kompetencija koje doprinose uspehu u školskom učenju. Pokazalo se da učenici u odeljenjima sa pozitivnom socioemocionalnom klimom provode više vremena u interakciji sa nastavnikom i dobijaju više individualne podrške od strane nastavnika. Učenikov doživljaj brižnog interpersonalnog odnosa sa nastavnikom i vršnjacima iz odeljenja bazira se na uvažavajućim i kooperativnim odnosima koji imaju pozitivan uticaj na akademsko i interpersonalno ponašanje, kao i na stavove prema školi i motivaciju učenika (Krnjajić, 2007).

Pored toga, potrebno je imati u vidu da nastavnik u interakciji sa učenicima u odeljenju nastoji da razume razloge koji su u osnovi određenog ponašanja učenika. Kada nastavnik sebi zada cilj uspostavljanja određene socijalne klime u odeljenju nastojeće da u tu svrhu upotrebi određena sredstva, kao što su pravno-normativna sredstva, moralne konvencije, ali i razumevanje učeničkog ponašanja. Takvo razumevanje je, u suštini, subjektivnog karaktera, jer se zasniva na nastavnikovim prethodnim iskustvima, profesionalnim saznanjima i sl. Ipak, nastojanje nastavnika da otkrije moguće značenje učenikovog ponašanja karakterišu izvesne slabosti – činjenica da ni učenici sami ponekad nisu svesni stvarnog značenja sopstvenog ponašanja, kao i da manifestni oblici sličnog ponašanja kod učenika često imaju različito značenje za različite učenike (Avramović, 2010; Avramović i Vujačić, 2010).

S druge strane, i učenici nastoje da svesno ili nesvesno otkriju osnovne motive ponašanja nastavnika, ali to čine sa znatno manje iskustva i, prevashodno, vođeni intuicijom (Avramović, 2010; Avramović i Vujačić, 2010). Ukoliko oseće da nastavnik nije u stanju da uspešno vlada situacijom u odeljenju, nastojeće da se ponašaju na sebi svojstven način. Ukoliko učestalo kasni, takvo ponašanje nastavnika učenicima šalje poruku da i oni sami mogu na takav način da se odnose prema vremenu, kao jednom od resursa nastave. Suprotno, kada nastavnik jasno definiše značenja svog

ponašanja, učenici će uglavnom usklađivati sopstvena ponašanja sa njegovim (Avramović i Vujačić, 2010).

Na stvaranje klime u odeljenju, pored nastavnika, značajnog uticaja imaju i sami učenici. Pozitivna klima u odeljenju ne može da se stvori ukoliko ne postoji vaspitni odnos nastavnika i učenika prema moći, pri čemu nastavnik koristi moć u odeljenju kao deo socijalnog odnosa, a istovremeno i kao prenosilac znanja iz određenog predmeta. Moć je sredstvo upravljanja socijalnim procesima u odeljenju. Klima u odeljenju ne može se stvoriti ukoliko ne postoji određeni odnos nastavnika i učenika prema moći. U tom pogledu, u cilju valjanog kontrolisanja ponašanja učenika, za nastavnika je od izuzetne važnosti da donese dobre odluke u pogledu upravljanja odeljenjem i da ih efikasno sprovede. Ako želi da bude uspešan u stvaranju pozitivne socijalne atmosfere, nastavnik mora da obrati pažnju na sledeće procese: donošenje odluka, rešavanje sukoba, upotrebu moći u odeljenju i način upravljanja. U protivnom, učenici će biti u prilici da stvore klimu kakva odgovara njima, a ne nastavniku. Odnosno, važan uslov za stvaranje povoljne socijalne klime u odeljenju je odnos poštovanja i poverenja između nastavnika i učenika, tj. racionalan odnos prema moći. U pitanju je nastavnikova sposobnost da shvati potrebe, probleme i težnje učenika i da uskladi njihovo međusobno ponašanje, imajući u vidu da različiti učenici u vaspitno-obrazovnom procesu ispoljavaju različite motive, stavove, crte ličnosti, vrednosti, interese (Avramović, 2010; Avramović i Vujačić, 2010).

U tom kontekstu, osim prirode odnosa između nastavnika i učenika, potrebno je razmotriti i uticaj drugih značajnih faktora poput stepena agresivnosti među učenicima i drugih problema u ponašanju u grupi dece. Takvi faktori mogu imati negativne efekte po odeljensku klimu, uprkos adekvatnom nastojanju nastavnika da uspostavi pozitivnu klimu u odeljenju (Bognar i Matijević, 2005; Lalić, 2005).

Kao još jedna prepreka radu nastavnika na stvaranju podsticajne odeljenske klime svakako je i *neformalno grupisanje učenika u odeljenju*. Stoga bi nastavnik trebalo da posebnu pažnju posveti utvrđivanju i proučavanju sastava i sistem socijalnih odnosa koji se uspostavljaju u odeljenju. Takva grupisanja mogu nepovoljno uticati na odnos između nastavnika i učenika na nivou odeljenja, jer su ponašanje i stavovi pojedinačnog učenika uslovljeni ponašanjem vršnjaka iz neformalne grupe kojoj pripada. U tom pogledu, moguće je razlikovati sledeće tri uloge učenika i grupa u stvaranju određene odeljenske klime: a) *konstruktivnu*, koju odlikuje saradnja, pažnja i sl., b) *destruktivnu*, koju odlikuje omalovažavanje nastavnika, uvredljivi nastupi i sl., i c) *opstruktivnu*, karakterističnu po učestalosti bežanja sa časa, izbegavanju školskih aktivnosti i sl. (Avramović, 2010; Avramović i Vujačić, 2010).

Na kvalitet socioemocionalne klime u odeljenju, pored navedenih, imaju uticaja i drugi faktori poput: veličine odeljenja, organizacije odeljenja i prethodnih iskustava učenika (Krnjajić, 2007). *Veličina odeljenja* u značajnoj meri utiče na kvalitet odeljenske socioemocionalne klime. U odeljenjima sa većim brojem učenika prilike za individualnu participaciju učenika su u priličnoj meri smanjene, ali će efekat veličine odeljenja varirati u zavisnosti od vrste primenjenih nastavnih metoda, uzrasta učenika i karakteristika nastavnika koji sa njima rade. *Organizacija odeljenja* uticaće na učestalost interakcije među učenicima, pri čemu fleksibilna organizacija u pogledu prostora, vremena, uzrasta, ličnog izbora i sl., doprinosi uspostavljanju povoljnije odeljenske

klime. *Prethodna iskustva učenika* mogu biti ograničavajući faktor kod onih učenika koji su se prvobitno dobro adaptirali na autokratski tip nastavnikovog vođenja u situacijama kada su očekivanja i zahtevi u tom pogledu promenjeni. Pored načina vođenja, i prethodno drugačije iskustvo u pogledu načina vrednovanja učeničkih aktivnosti (npr. insistiranje na usvajanju i reprodukovanju činjenica), takođe, može imati nepovoljan uticaj na njihovo kasnije ponašanje u izmenjenim okolnostima.

Svakako, i klima na nivou škole može imati povoljan ili nepovoljan uticaj na odeljensku klimu i ponašanje učenika. Pokazalo se da je pozitivno ponašanje učenika prisutno u školama koje se doživljavaju kao bezbedna sredina, čiji je direktor energičan, vredan i odgovoran lider, u kojima su školska pravila jasna, pravedna i dosledno primenjivana, u kojima su učenici ponosni na svoju školu, i u kojima se od učenika očekuju visoka školska postignuća (Haynes, et al., 1997, prema Krnjajić, 2007: 48).

4. Primena različitih oblika nastavnog rada u cilju podsticanja pozitivne odeljenske klime

Pri razmatranju problema stvaranja podsticajne socioemocionalne klime u odeljenju potrebno je imati u vidu i karakteristike nastavnog rada na času (Krnjajić, 2007; Lalić, 2005). Pokazalo se da različito strukturirane situacije učenja imaju različite implikacije za interpersonalne odnose učenika i razvoj učeničkih socijalnih kompetencija (Lalić, 2005; Ševkušić, 2004). Smatra se da strukturiranje nastave uz korišćenje malih subgrupa unutar odeljenja daje pozitivne rezultate, ne samo zbog individualnih razlika, već i zbog omogućavanja maksimalne participacije svim učenicima u nastavnim aktivnostima (Krnjajić, 2007).

Od posebnog značaja za stvaranje pozitivne socioemocionalne klime u odeljenju je stvaranje prilika za tzv. *kooperativno učenje* (Bognar i Matijević, 2005; Krnjajić, 2002, 2007; Lalić, 2005). Pokazalo se da kooperativne vršnjačke interakcije doprinose da se kod učenika razviju otvoreni, poštenu, prijateljski odnosi i spremnost da se pomogne drugome (Bognar i Matijević, 2005), pozitivna međuzavisnost ciljeva, uzajamna naklonost i poštovanje, spremnost da se sasluša tuđe mišljenje i osećanje odgovornosti prema drugima (Ševkušić, 2004). Takvo strukturiranje nastave podrazumeva i promenu pozicije nastavnika u vaspitno-obrazovnom procesu, koji bi iz uloge predavača trebalo da se preorijentiše na ulogu onoga ko olakšava grupne procese, uspostavlja grupni cilj i kriterijume procene grupnog postignuća (Ševkušić, 2004).

Dalje, uključivanje učenika u *odeljensku i/ili grupnu diskusiju* je, takođe, važna komponenta efikasne nastave i smatra se značajnim iskustvom za same učenike, koje zauzvrat doprinosi stvaranju podsticajne socioemocionalne klime u odeljenju (Krnjajić, 2007; Lalić, 2005). Bitne pretpostavke efektivne grupne diskusije jesu osposobljavanje učenika za preuzimanje vođstva, sleđenje vođe i prihvatanje odgovornosti za sopstvene radne uloge, uz prethodno zadovoljene intelektualne potrebe i rešene socioemocionalne tenzije kod nastavnika i učenika.

5. Uticaj odeljenske socioemocionalne klime na adaptaciju na školu i školsko postignuće učenika

Pokazalo se da postoji značajna povezanost između odnosa nastavnik–učenik i učenikove socijalne i akademske prilagođenosti u školi (Krnjajić, 2007; Lalić, 2005). Način na koji školsko odeljenje funkcioniše, način na koji učenici ostvaruju socijalne interakcije i nastavnikova uloga u tim aktivnostima imaju izuzetan značaj za uspešnu realizaciju procesa nastave i učenja. Socioemocionalna klima u odeljenju jedna je od primarnih determinanti ne samo kvaliteta i kvantiteta usvojenog znanja, već i načina na koji učenici reaguju na školske aktivnosti i stavove koje imaju prema školi. Ispoljavanje brige, međusobnog poštovanja i fizička bliskost između nastavnika i učenika, kao i među učenicima predstavljaju kvalitete koji doprinose razvoju osećanja sigurnosti kod učenika, povećanju nivoa akademskog postignuća i formiraju pozitivnih stavova prema školi (Krnjajić, 2007). Efekti percipiranja odeljenske klime prevashodno se ogledaju u poželjnom ponašanju i stavovima učenika, postizanju školskog uspeha, većoj motivisanosti za učenje i saznavanje, aktivnom učešću u procesu nastave, razvoju pozitivne slike o sebi, uverenosti u sopstvene akademske kompetencije i sl. S druge strane, takva klima povratno povoljno utiče i na efikasnost i kreativnost u vaspitno-obrazovnom radu nastavnika (Đermanov, i sar., 2016). Nasuprot tome, socioemocionalna odeljenska klima koju odlikuje visok nivo nepoverenja i nepoštovanja među učenicima i između nastavnika i učenika najčešće rezultira nižim obrazovnim ishodima (Krnjajić, 2007).

Rezultati brojnih istraživanja ukazuju na značaj koji socioemocionalna klima u odeljenju i adekvatni nastavnik–učenik odnosi imaju za akademski uspeh učenika. Primera radi, rezultati empirijskog istraživanja koje su sprovedi Rucinski, Braun i Dauner (Rucinski, et al., 2018) na uzorku od 526 učenika i njihovih 35 nastavnika pokazuju da je kvalitet nastavnik–učenik odnosa povezan sa boljom psihosocijalnom adaptacijom učenika na školski kontekst, ali i da povoljna školska klima može umanjiti rizik od agresivnog ponašanja kod učenika koji nisu uspostavili adekvatan odnos sa nastavnikom. Pokazalo se da je negativna školska klima, okarakterisana učestalim konfliktima, povezana sa većom učestalošću agresivnog ponašanja i nižim školskim postignućem. Međutim, pokazalo se da emocionalna podrška na nivou odeljenja, karakteristična za povoljnu odeljensku klimu, ne može kompenzovati loše dijadične odnose između nastavnika i učenika.

U jednom drugom istraživanju (Ponitz et al., 2009), pak, u kome je proučavana adaptacija učenika u početnim razredima školovanja, ustanovljeno je da su učenici u dobro organizovanim odeljenjima imali bolja postignuća u oblasti opismenjavanja, nego oni iz slabije organizovanih i haotičnih odeljenja. Ustanovljene su izvesne razlike u pogledu pola učenika, pri čemu se pokazalo da su dečaci u haotičnim odeljenjima imali bolja postignuća u oblasti matematike u dobro organizovanim odeljenjima u poređenju sa devojkicama, kod kojih takva povezanost nije utvrđena.

I rezultati drugih istraživanja potvrđuju nalaze o pozitivnoj povezanosti između povoljne odeljenske klime i bolje psihosocijalne adaptacije učenika na početku školovanja (npr. Buyse et al., 2009), kao i o povezanosti socijalne klime u odeljenju i obrazovnih ishoda učenika (npr. Anderson, 1970).

Zaključak

Nastavnik je veoma važan, ali ne i jedini činilac koji doprinosi stvaranju podsticajne socioemocionalne klime u odeljenju. Pored osobina nastavnika, njegovog načina vođenja i modelovanja ponašanja u različitim situacijama, bavljenja dečjim konfliktima i drugim vaspitnim problemima, na stvaranje podsticajne klime u odeljenju svojevrsan uticaj imaju i osobine učenika, odnosi između nastavnika i učenika, odnosi između učenika, nastavnikovo razumevanje ponašanja učenika, oblici nastavnog rada, karakteristike same škole i sl. U nastojanju da se doprinese poboljšanju vaspitno-obrazovne prakse u konkretnoj školi potrebno je razmotriti i karakteristike datih faktora.

Literatura

- Anderson, J. G. (1970). Effects of Classroom Social Climate on Individual Learning. *American Educational Research Journal*, 7(2), 135–152.
- Andrilović, V. i M. Čudina (1985). *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
- Avramović, Z. (2010). Problem stvaranja socijalne klime u odeljenju. *Pedagogija*, 1(10), 104–117.
- Avramović, Z i Vujačić, M. (2010). *Nastavnik između teorije i nastavne prakse*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Bogner, L. i M. Matijević (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bratanić, M. (1990). *Mikropedagogija – Interakcijsko-komunikacijski aspekti odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Buysse, E., Verschueren, K., Verachtert, P. and Van Damme, J. (2009). Predicting School Adjustment in Early Elementary School: Impact of Teacher-Child Relationship Quality and Relational Classroom Climate. *The Elementary School Journal*, 110(2), 119–141.
- Đermanov, J. i Isak, D. (2016). Razredna klima u osnovnoj školi: percepcije i očekivanja učenika. *Pedagoška stvarnost*, 62(1), 61-78.
- Đermanov, J., Kosanović, M. i Isak, D. (2016). Razredna klima kao novo područje pedagoškog savetovanja nastavnika. *Pedagoška stvarnost*, 62(3), 419–436.
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ilić, I. (2012). Što je zaista važno u odnosu nastavnika i učenika. U: *Upravljanje razredom (2–20)*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih u saradnji sa British Councilom.
- Jelavić, F. (2008): *Didaktika*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77–93.
- Krneta, Lj. (1974). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.
- Krnjajić, S. (2002). *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Krnjajić, S. (2007). *Pogled u razred*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Laketa, N. (1998). *Učitelj-nastavnik-učenik*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Lalić, N. (2005). Nastavnik kao kreator klime u odeljenju. U: S. Joksimović (ur.). *Vaspitanje mladih za demokratiju* (str. 183–203). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ponitz, C. C., Rimm-Kaufman, E. S., Brock, L. L. and Nathanson, L. (2009). Early Adjustment, Gender Differences, and Classroom Organizational Climate in First Grade. *The Elementary School Journal*, 110(2), 142–162.
- Rucinski, L. C., Brown, L. J. and Downer, T. J. (2018). Teacher–Child Relationships, Classroom Climate, and Children’s Social-Emotional and Academic Development. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 992–1004.
- Stanković, D. (2010). Mesto kompetencija u profesionalnom razvoju nastavnika. U: N. Polovina i J. Pavlović (ur.). *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 63-82). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. (2004). Nastavnik i socijalno ponašanje učenika. U: S. Krnjajić (ur.). *Socijalno ponašanje učenika* (str. 129–150). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

THE ROLE OF TEACHERS IN THE CREATION OF POSITIVE CLASSROOM CLIMATE

Marija Marković

University of Nis, Faculty of Philosophy, Department for Pedagogy

Abstract: Teaching profession in modern schools implies an endeavor to achieve numerous roles that are quite different and complex. In addition to achieving educational tasks, contemporary teachers are expected to devote special attention to the upbringing aspect of working with students. Classroom context and the socio-emotional climate in it represent an important institutional context which is significantly influenced by the teacher itself. Classroom climate is significantly influenced by the individual characteristics of teachers and students, the teaching style of the teacher, the position of pupils in the teaching process, the quality of interpersonal relationships, and other factors. The paper identifies different meanings of terms used to indicate the classroom climate, as well as the characteristics of the positive and negative classroom climate. The teacher’s qualities, the teaching styles of teachers, the relationships between teachers and students, the relationships between students, as well as their relationship with the classroom climate are discussed. We point to the interconnections which may exist between certain characteristics of classroom climate and school achievement of students. In the end, we point to the importance of consideration of the given factors in a practical effort to establish a positive classroom climate.

Keywords: *classroom climate, teacher, students, academic achievement, classroom context*

Citiranje članka:

Marković, M. (2018). Uloga nastavnika u stvaranju pozitivne klime u odeljenju. *Godišnjak za pedagogiju*, 3(2), 45–56

UDK 37.013

Pregledni rad

Primljeno: 25.10.2018.

Odobreno za štampu: 26.12.2018.

KONSTRUKTIVIZAM U PEDAGOGIJI: KARAKTERISTIKE, DOMETI I OGRANIČENJA¹

Marina Ćirić², Dragana Jovanović

Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet u Nišu, Departman za pedagogiju

Apstrakt: U radu su razmatrana osnovna polazišta konstruktivističke paradigme u pedagogiji i društveno-humanističkim naukama. Analizom relevantne literature, autorke su ukazale na teoretičare koji su shvatanjima da ljudi oblikuju realnost u skladu sa svojim potrebama, interesovanjima, predrasudama i kulturnim tradicijama doprineli utemeljenju konstruktivizma. Takođe, istakle su najznačajnije savremene pravce razvoja, predstavnike radikalnog, socijalnog i razvojnog konstruktivizma i karakter njihovog odnosa prema načinu prezentovanja i perspektivi tumačenja stvarnosti, znanja i učenja.

S obzirom da se prvenstveno vezuje za postmodernistička shvatanja, konstruktivizam je sagledan sa aspekta „nove paradigme”, alternative tradicionalnim pozitivističkim shvatanjima. U skladu sa izraženom relativističkom pozicijom, umnogome različitom od tradicionalne paradigme, analiziran je epistemološko-metodološki značaj konstruktivističke paradigme za istraživanja u pedagogiji. Perspektiva razvoja prikazana je komparacijom dominantnih shvatanja sa aspekta kritike i doprinosa konstruktivizma u oblasti vaspitanja i obrazovanja.

Ključne reči: konstruktivizam, paradigma, pedagogija, epistemologija, istraživanja

Uvod

Razvoj pedagogije i drugih društvenih nauka umnogome zavisi od osnovnih polazišta, orijentacija, vizija i pristupa. Vrhunska generalizacija naučnog viđenja sveta i idejna srž naučnog establišmenta, kako je nazivaju Berberović i Šošić (2006), u literaturi je definisana različitim terminima: centralni koncept nauke (Bronowski, 1965), naučni stil mišljenja (Vedenov & Sačkov, 1970), tip mišljenja (Born, 1967), (glavna) paradigma (Kuhn, 1962), istraživačke tradicije (Laudan, 1977) i naučni istraživački programi (Lakatos, 1978) (prema: Berberović i Šošić, 2006: 94). Vre-

¹ Napomena: Rad je nastao tokom nagažovanja na projektu 179002: *Indikatori i modeli usklađivanja porodičnih i poslovnih uloga*, koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

² marina.ciric@filfak.ni.ac.rs

menom se u literaturi izdvojio i postao opšteprihvaćen termin *paradigma*, čije se poreklo vezuje za Tomasa Kuna (Kuhn, 1962) i od koga potiču dva osnovna značenja: 1) u širem smislu, kao konstelacija uverenja, vrednosti, tehničkih procedura jedne naučne zajednice, i 2) u užem značenju, konkretna rešenja u okviru tih konstelacija, koja mogu služiti kao primeri i modeli za obogaćivanje postojećih naučnih znanja (Kun, 1974: 11). Kun je kasnije, u skladu sa osnovnim značenjima, pored termina paradigma koristio izraz *disciplinarna matrica*, disciplinarna jer okuplja naučnike u okviru određene discipline a matrica jer se sastoji od uređenih elemenata koji zahtevaju pojedinačnu specifikaciju (Orman, 2016).

Termin paradigma široko je prihvaćen i korišćen od strane različitih autora kao sistem verovanja, pogled na svet ili okvir za istraživanja i razvoj teorije (Willis, 2007), opšti naučni pristup u koji je ugrađen određeni opšti filozofski i pojmovni okvir (Mužić, 1999) ili matrica za naučnu disciplinu (Filstead, 1979). Kun (1974) je smatrao da je paradigma zavisna od dostignuća društvene zajednice u određenom periodu, kao i od same naučne zajednice. U literaturi se često ističe uticaj *društveno-idejnog konteksta*, te se paradigma dovodi u vezu sa misaonim stilom (Brdar, 2009) i označava kao kulturni artefakt (Husen, 1988, prema: Savićević, 1996). Pretežno konstruktivistički orijentisani autori naglašavaju značaj paradigme kao *inicijalne ideje*, polazišta koje nije jasno omeđeno i pruža samo početnu osnovu istraživačima u određenoj naučnoj disciplini. Guba i Linkolnova (Guba & Lincoln, 1994) paradigmu shvataju kao osnovni skup verovanja koja usmeravaju akciju, ali koja nikada ne mogu da budu uspostavljena kao konačno istinita. Gergen i Gergenova (Gergen i Gergen, 2006) ističu da paradigme predstavljaju motore stvaranja smisla i okvir za rešavanje problema zajednice. Takođe, u literaturi se naglašava da, osim usaglašenosti uverenja, paradigma uključuje pristupe i procedure u istraživanjima (Ristić, 2016; Savićević, 1996; Wahyuni, 2012).

Uočljivo je da navedena shvatanja sugerišu na odnos paradigme i naučne zajednice, da je paradigma socijalno konstruisana, determinisana naučnom zajednicom, tačnije preovlađujućim shvatanjima u zajednici, ali i određuje naučnu zajednicu kao model koji se koristi i prema kojem se istraživači upravljaju u svom radu. Dakle, karakteriše je aktivna uloga u podsticanju smislene organizacije daljih istraživačkih aktivnosti. Kako navode Laketa i Vasiljević (2006: 44), paradigma u pedagogiji predstavlja „...posebnu *metodološku logiku – poseban obrazac*, put kojim se istražuju pedagoške pojave, odnosi se na definisanje naučnoistraživačkog problema, organizaciju istraživanja, sistematizaciju i kategorizaciju naučnih rezultata, kao i na formulaciju naučnih pojmova, teorija i zakona...“. Samim tim, paradigma utiče na ostvarivanje kontinuiteta naučnog znanja. Uopšteno govoreći, paradigma prožima sve aspekte procesa istraživanja, određuje koji će problemi biti istraživani i na koji način (Denzin & Lincoln, 2000).

Savremeni pristup društvenim naukama karakteriše pluralizam paradigmi kojima se podstiče razvijanje strategija istraživanja i implicira različitost u koncipiranju istraživačkih rešenja (Ponterotto, 2005; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Premda u nauci postoji više različitih istraživačkih pogleda, paradigmatičkih pristupa naučnom istraživanju (pozitivistički, postpozitivistički, interpretativistički, konstruktivistički,

pristup kritičkih teorija, participatorni, pragmatistički, transformativni i dr.), Guba i Linkolnova (Guba & Lincoln, 1994) naglašavaju da istraživač ne može započeti istraživanje ukoliko ne odredi jasno kojom paradigmom je vođen njegov pristup. Spomenuti autori ističu da se proučavanje paradigmi zasniva na tri osnovna, međusobno povezana pitanja, odnosno polazišta: 1) ontološko polazište koje pruža odgovor na pitanje: Koji je oblik i priroda realnosti, i samim tim, šta je to što može da se spozna o toj realnosti?; 2) epistemološko polazište koje se tiče prirode relacija između onog koga zna ili onoga koji će znati i onoga što se može spoznati a uslovljeno je ontološkom spoznajom realnosti i 3) metodološko polazište kojim se teži otkrivanju načina kojim se može doći do spoznaje u nauci. Kada je reč o međusobnom odnosu među navedenim polazištima, pojedini autori (Taylor & Medina, 2013; Scotland, 2012; Wahyuni, 2012) objašnjavaju da vrednost ontoloških i epistemoloških polazišta nije u njihovom apsolutnom dokazivanju već u pružanju određene osnove i perspektive gledanja na predmet proučavanja i podsticanju istraživačkog pristupa saznavanju. Na osnovu polazišta istraživačkih paradigmi koju su priredili autori Guba i Linkolnova (Guba & Lincoln, 1994) obuhvaćena su *pozitivistička*, *postpozitivistička*, *kritička* i *konstruktivistička* paradigma. U kasnijim radovima navedenih autora, nastalih pod uticajem Herona i Risona (Heron & Reason, 1997) pojavljuje se paradigma *participativnih istraživanja* i ukazuje se na značaj aksiološke, vrednosno zasnovane paradigme (Lincoln & Guba, 2005) (Tabela 1).

Tabela 1. Inovirana osnovna polazišta alternativnih istraživačkih paradigmi (Lincoln & Guba, 2005: 168)

	<i>Pozitivizam</i>	<i>Postpozitivizam</i>	<i>Kritička teorija</i>	<i>Konstruktivizam</i>	<i>Participativna</i>
<i>Ontologija</i>			istorijski realizam – virtualna stvarnost koju oblikuju socijalne, političke, kulturne, ekonomske, etričke i polne vrednosti; kristališe se vremenom	relativizam – lokalne i specifično konstruisane stvarnosti	participativni realizam; subjektivno-objektivna stvarnost obojačena umom i datim kosmosom
Koji je oblik i priroda realnosti, i samim tim, šta je to što može da se spozna o toj realnosti?	naivni realizam – "prava" stvarnost, ona koju je moguće shvatiti	kritički realizam – "prava" stvarnost, ali ona koju je moguće samo nesavršeno i relativistički shvatiti			
<i>Epistemologija</i>			transakciona/ subjektivistička nalazi do kojih se dolazi preko vrednosti	transakciona/ subjektivistička; stvoreni nalazi	kritička/ subjektivistička; u participativnoj transakciji sa kosmosom; proširena epistemologija iskustvenog, propozicionog i praktičnog znanja; ko-kreirani nalazi
Koja je priroda odnosa između onog koji zna ili onoga koji će znati i onoga što se može spoznati?	dualistička/ objektivistička nalazi su istiniti	modifikovana dualistička/ objektivistička; kritička tradicija / zjednica; nalazi verovatno istiniti			
<i>Metodologija</i>			dijaloška/ dijalektička	hermeneutička/ dijalektička	politička participacija u kolaborativnim akcijama istraživanjima; upotreba jezika zasnovano g nazajedničkom iskustvenom kontekstu
Kako može istraživač (onaj koji će znati) da sazna bilo šta, koji se model primenjuje u samom istraživačkom procesu?	eksperimentalna / manipulativna; verifikacija hipoteza; pretežno kvantitativne metode	modifikovana eksperimentalna/ manipulativna; opovrgavanje hipoteza; može uključivati kvalitativne metode			

Svaka od navedenih paradigmi neosporno pruža adekvatnu osnovu za proučavanje problema u pedagogiji. Ukazivanjem na razlike u polazištima navedenih paradigmi, može se uvideti da, s jedne strane, pozitivizam i postpozitivizam, a s druge, kritičke teorije konstruktivizam i participativizam imaju suštinski različita utemeljenja u ontologiji, metodologiji i epistemologiji, te se u literaturi često nailazi na oprečne stavove kada je u pitanju njihova kompatibilnost (Niglas, 1999). Guba i Linkolnova (Guba & Lincoln, 1994) smatraju da se metode mogu primeniti kao kompatibilne, ali je teško da autori koji zastupaju pozitivističku mogu zastupati i konstruktivističku paradigmu. Važno je naglasiti da se o alternativnim paradigmama govori iz perspektive odnosa sa pozitivizmom kao, još uvek, konvencionalnom paradigmom. Alternativne paradigme još uvek su u različitim fazama konstituisanja i kritičkog odnosa prema njihovim definicijama, značenjima, implikacijama (Gojkov, 2007; Guba & Lincoln, 1994; 2005; Ristić, 2016; Stojnov, 2005).

1. Osnovna polazišta konstruktivističke paradigme

Konstruktivistička paradigma obuhvata heterogen skup teorijskih pristupa, prisutan u mnogim naučnim disciplinama. Njen razvoj u društvenim i humanističkim naukama ogleda se u načinu prezentovanja i perspektivi tumačenja stvarnosti, znanja i učenja. Okosnicu konstruktivizma čine shvatanja da ljudi oblikuju realnost u skladu sa svojim potrebama, interesovanjima, predrasudama i kulturnim tradicijama (Gergen i Gergen, 2006; Ševkušić, 2011). Konstruktivizam kao teorija stvarnosti, znanja i učenja ne predstavlja potpuno novu i originalnu paradigmu u nauci jer se njeni začeci mogu naći u delima autora XVIII, XIX i s početka XX veka. Prema Topolovčaninu i saradnicima (2017), konstruktivistička pozicija i njen razvoj u nauci može se sagledati iz tri teorijske perspektive: 1) filozofske (ontološke i epistemološke); 2) psihološke teorije učenja i 3) didaktičke teorije nastave.

Stojnov (2005), Ševkušić (2011), Ristić (2016) Milutinović (2016) i Jukić (2013) ukazuju na najznačajnije autore u filozofiji, psihologiji i didaktici i njihov doprinos utemeljenju osnovnih polazišta konstruktivističke paradigme. Navedeni autori naglašavaju da se koreni konstruktivističkih shvatanja mogu naći u filozofijama koje su se odvojile od racionalističkih i objektivističkih tendencija društva. Najistaknutiji filozof, čija su gledišta uticala na utemeljenje konstruktivističke metateorije bio je *Danbatista Viko*, ukazujući da ljudi neprestano transformišu sebe i svet oko sebe i ističući ulogu kulture kao paukove mreže značenja u koju je čovek upleten, zbog čega je smatrao da nauka mora tragati za značenjima (Stojnov, 2005; Ševkušić, 2011). Takođe, filozofske ideje *Imanuela Kanta* značajno su uticale na dalje oblikovanje i razvoj konstruktivističke teorije u pedagogiji i drugim društvenim naukama (Jukić, 2013).

U oblasti psihologije, teorija *Žana Pijažea*, tvorca „genetičke epistemologije” (Pijaže, 1983; 1994; 1996) smatra se jednom od ranih vrsta konstruktivizma, na čijem temelju su nastali evolucionarni, radikalni, socijalni konstruktivizam. Prema Pijažeu, proces intelektualnog i kognitivnog razvoja podseća na biološki čin koji

zahteva prilagođavanje zahtevima sredine (Lutz & Huitt, 2004; Yilmaz, 2011). Pijaže konstruktivizam posmatra kao neminovnost u razvoju nauke, stvaralački proces koji objašnjava na sledeći način: „konstrukcija novih struktura izgleda da je odlika jednog opšteg, suštinski stvaralačkog procesa, koji se ne svodi na metod usvajanja: od neuspeha uzročnog redukcionizma na polju nauka o stvarnom, do neuspeha logičkog redukcionizma, kada je reč o granicama formalizacije i o odnosima razvijениjih struktura sa logičkim strukturama, svuda smo svedoci rušenja ideala o potpunoj dedukciji koja bi podrazumevala preformaciju i to u korist jednog sve očigledijeg konstruktivizma” (Pijaže, 1983: 88).

Ruski psiholog *Lav Semjonovič Vigotski* uticao je na razvoj socijalnog konstruktivizma preispitivanjem čovekove prirode i „unutrašnjeg” života i ukazivanjem da ljudi u svom unutrašnjem funkcionisanju ispoljavaju suštinski ista etička kao i retorička razmatranja kakva razmenjuju u spoljnom svetu (Blake & Pope, 2008; Jukić, 2013; Stojnov, 2005). Posebno je isticao značaj simetrične komunikacije koja je shvaćena kao osnov za doživljaj sopstvene individualnosti i razumevanja drugih osoba (Roth & Radford, 2010). U skladu sa tim, Vigotski (1977: 135) je naglašavao da je „...stvaranje pojmova uvek produktivno, a ne reproduktivno...”.

Doprinos *Džeroma Brunera* (1960) konstruktivizmu ogleda se u shvatanju učenja kao procesa stvaranja značenja. Informacije same po sebi nisu dovoljne, već one moraju biti strukturirane tako da pojedinac može da efikasnije proširi i produbi znanje (Takaya, 2008).

U svom radu o istorijskom kontekstu konstruktivizma u pedagogiji *Milutinović* (2016) ističe pedagoške ideje *Žan Žaka Rusoa*, *Johana Hajniha Pestalocija* i *Fridriha Frebela* bliske savremenim konstruktivističkim stanovištima. Dok je Ruso izražavao potrebu za negovanjem učeničke slobode, individualizovanje nastave i samoregulacije učenika, dotle je Pestaloci verovao da nastava treba da se ostvaruje kroz aktivno angažovanje učenika sa stvarima i pojavama u svetu i da počiva na dijalogu između nastavnika i učenika, a Frebel je naglašavao samoaktivnost. Značajan doprinos konstruktivizmu u pedagogiji doneo je reformski pokret progresivnog obrazovanja i *Džon Džui* kao njegov najznačajniji predstavnik. Džui (1966) je smatrao da znanje nikada nije reprezentacija stvarnosti i da je veza između znanja i realnosti rezultat individualnih i socijalnih iskustava. Najpoznatiji konstruktivistički koncept tokom prve polovine XX veka u Evropi zasnovan je na idejama *Marije Montesori* (Montesori, 1912, prema: *Ültanır*, 2012), koja je zastupala stav o podeli autoriteta između nastavnika i učenika tako da učenici mogu da se angažuju i kritički odnose prema obrazovanju koje stiču. Među savremenim pedagogima se ističe *Paulo Freire* (Freire, 2005) koji je i ukazivao da se znanje stiče putem razmene ideja i konstruisanjem značenja, odnosno smisla.

Iako se nagoveštaji konstruktivističkih ideja mogu naći u shvatanjima teoretičara u različitim periodima, izvesno je da je ovo relativno nov fenomen o kojem se prevashodno govori u kontekstu postmoderne. *Vilson* (Wilson, 1997) smatra da, iako se navedeni pojmovi često koriste kao sinonimi, postmodernizam shvata kao filozofiju a konstruktivizam kao generalnu teoriju kognicije. On navodi da se koreni konstruktivizma čvrsto nalaze u postmodernoj filozofiji kao kontekstualnoj kon-

strukciji značenja. U skladu sa tim Vilson (Wilson, 1997: 10) je sumirao karakteristike konstruktivizma: 1) znanje se shvata kao dinamičko; 2) značenje je konstruisano; 3) učenje je prirodna posledica izvodjenja; 4) apstrakcija je kritična za izvodjenje stručnjaka i za postajanje stručnjakom; 5) podučavanje je pregovaranje sa konstrukcijom značenja; 6) mišljenje i percepcija su nerazdvojni; 7) rešavanje problema je centralno za kogniciju; 8) percepcija i razumevanje su takodje centralni za kogniciju. Uopšteno, postmodernizam i konstruktivizam odlikuje činjenica da pojedinci kreiraju ili konstruišu sopstveno razumevanje ili znanje kroz interakciju onoga u šta veruju i ideja, događaja i aktivnosti sa kojima dolaze u kontakt (Blake & Pope, 2008). Ovde je naglasak na kontekstu i relativnoj prirodi stvarnosti jer se priroda stvari ne otkriva već izumljuje u međusobnim odnosima.

Konstruktivistička paradigma u okviru osnovnih polazišta vremenom razvija različite pristupe. Zasnovan na teoriji Pijažea (1983; 1994; 1996) nastao je *razvojni konstruktivizam*. U literaturi se najčešće pominje *radikalni konstruktivizam* čiji predstavnici odbacuju mogućnost postojanja objektivne ontološke stvarnosti i insistiraju na shvatanju realnosti kao konstrukcije (Maturana & Varela, 1992; von Glasersfeld, 1995). *Kod socijalnog konstrukcionizma*, nasuprot radikalnom konstruktivizmu, fokus nije na aktivnosti, već na kolektivnom generisanju značenja putem jezika i socijalnih procesa (Schwandt, 1997). Proces razumevanja ogleda se u saradnji, odnosno da „...dok razgovaramo međusobno, dok slušamo i nečiji tuđi glas, dokle god postavljamo pitanja i razmatramo alternativne metafore, dokle god se igramo na ivici razumnog, mi prelazimo prag kojim ulazimo u jedan novi svet značenja. Naša zajednička budućnost je u stvaranju“ (Gergen i Gergen, 2006: 12).

2. Specifičnosti konstruktivizma u odnosu na pozitivističku paradigmu

Konstruktivistički pogled na svet vremenom se uobličio u uticajnu i rasprostranjenu paradigmu postmoderne koja predstavlja istaknutu alternativu pozitivističkim shvatanjima. Iako nije ostvaren potpuni konsenzus među autorima oko paradigme koju zastupaju, pojavom konstruktivističkih ideja dovedene su u pitanje mnoge tradicionalne pretpostavke vezane za znanje i naučno istraživanje (Gojkov, 2006; Gergen i Gergen, 2006). U društvenim naukama, a time i pedagogiji, konstruktivizam je jedna od paradigmi koje su epistemološko-metodološka alternativa pozitivizmu, a koje se često nazivaju „nova paradigma“ (Anderson & Herr, 1999).

Shvatanjem da „...stvarnost nije ono što izgleda da jeste...“, konstruktivizam označava alternativnu paradigmu čija se otepljujuća pretpostavka zasniva na ontološkom relativizmu (Guba & Lincoln, 1994: 110). Pozitivistička paradigma je svoje polazište pronašla u poimanju sveta kao objektivne eksterne realnosti i „...da je osnovni karakter pozitivne filozofije da posmatra sve fenomene kao potčinjene nepromenljivim prirodnim zakonima...“ (Kont, 1989: 28). Nasuprot stavu da naučno znanje egzistira nezavisno od lične percepcije, nepromenjivo i statično predstavlja oličenje univerzalne istine, konstruktivisti odbacuju mogućnost postojanja pozitivne

ontologije u smislu izvora znanja što predstavlja svojevrsni zaokret u pravcu refleksivnosti u pristupu razumevanja i objašnjavanja sveta (Babić, 2007).

Kada je reč o osnovnim načelima konstruktivističke metateorije, Stojnov (2005) izdvaja i pojašnjava suštinska polazišta, „tačke oslonca“ na kojima se konstruktivizam zasniva a koje su suprotstavljene načelima tradicionalne, odnosno pozitivističke paradigme.

- *Relativizam nasuprot realizmu.* Realizam se zasniva na traganju za istinom, dok se realativističko mišljenje zasniva na skepticizmu i permisivnosti, čime se ukazuje da postoji neograničen broj tački gledišta, neusklađenih opisa i teorija o tome kako svet izgleda.
- *Relacionizam nasuprot esencijalizmu.* Iz esencijalističke perspektive, prave naučne teorije nastoje da opišu suštinsku prirodu stvari, i takvim teorijama nisu potrebna dalja objašnjenja. U relacionizmu se saznavanje gradi i proizvodi u odnosima.
- *Participativizam nasuprot objektivizmu.* Za razliku od objektivističkog poimanja znanja i istine kojim se nastoji da ukloni proizvoljnost i subjektivnost i koje je u tesnoj vezi sa teorijama opravdanja (oslanjanja na autoritet činjenica), participativizam označava epistemološku doktrinu kojom se ukazuje da ljudi ne mogu izdvojiti sebe iz slike koju posmatraju. Ono što ljudi mogu da saznaju o svetu uvek je ograničeno njihovim načinom postojanja i strategijama saznavanja.
- *Potencijalizam nasuprot aktualizmu.* Dosadašnja traganja za čovekovom prirodom oslanjala su se na strategiju aktualizma kojom se isticala ne samo aktivna priroda čoveka nego i saznajna strategija da je znanje o čovekovoju prirodi datost koja je može utvrditi. Konstruktivisti zastupaju potencijalizam u smislu proučavanja dinamičkih interakcija i procesa koji se neprestano odvijaju i sačinjavaju čoveka (Stojnov, 2005: 103-186).

Sušтина konstruktivističkog gledišta je u tome da znanje nije određeno onim što ljudi saznaju, odnosno spoljašnjom objektivnom stvarnosti, nije pasivno primljeno kroz čula ili putem komunikacije već predstavlja tvorevinu aktivnog saznavaca. Ljudi svetu pristupaju posredstvom mnoštva modela koje razvijaju i biraju putem saznavanja, odnosno odbacuju ih ili potkrepljuju (Ristić, 2016). Stvarnost je konstruisana u umovima ljudi te se ne može smatrati spoljašnjim i nezavisnim entitetom (Hansen, 2004, prema: Ševkušić, 2011).

Nasuprot epistemološkoj objektivnosti, konstruktivizam podrazumeva širu transakciono-subjektivističku zasnovanost, gde se znanje vidi kao stvoreno u interakciji između istraživača i ispitanika. Karakteristike pozitivističkog pristupa istraživanjima ogledaju se prevashodno u izbegavanju subjektivnosti u smislu korišćenja standardizovanih mernih instrumenata, ali i situacije između istraživača i ispitanika, koja se ogleda u *vrednosnoj neutralnosti i distanci*. Podrazumeva se da je znanje merljivo i primenljivo u istraživanjima jer objekti, događaji, ljudi ne menjaju svoje karakteristike i mogu se prikazati univerzalno, u šablonima. Iz navedenih karakteristika proizilaze osnovni kriterijumi pozitivizma: 1) *kriterijum istinitosti naučnog*

znanja, koji se ostvaruje kroz empirijske dokaze i 2) *kriterijum objektivnosti* koji se ispoljava u distanciranju istraživača od predmeta istraživanja. Na ovaj način ostvaruje se „pozitivno“ naučno saznanje, zasnovano na objektivno datim činjenicama i strogim zakonima (Potkonjak, 1977; Savićević, 1996).

Kod konstruktivističkog pristupa dolazi do napuštanja tradicionalnog shvatanja a kriterijumi za utvrđivanje prihvatljivosti znanja posmatraju se kao epistemičke vrednosti (interna konzistentnost, ekološka valjanost, narativna ubedljivost, društveni konsenzus). Znanje shvaćeno na ovaj način posmatra se kao lokalni proizvod kulture, veštačka tvorevina uma, a njegova svrha je da omogući sprovođenje i isprobavanje održivosti raznovrsnih društvenih praksi (Ševkušić, 2006). Konstruktivizam u istraživanja uvodi značaj *agensnosti*, *altruizma* i *proaktivnosti*. Smatra se da, osim čula i razuma, razumevanje procesa ljudskog delovanja zahteva i imaginaciju. Podaci o svetu se u um ne unose putem čula već se proizvode, kao načini viđenja stvarnosti. Ono što se smatra očiglednim (na primer, čovek, žena, istina, biće) zapravo su proizvodi komplikovanih diskurzivnih praksi (Gojkov, 2007). Smatra se da jezik ima formativnu ulogu, odnosno da nije transparentan sistem za komunikaciju već sistem koji je konstruisan u odnosu na društvenu stvarnost (Stojnov, 2005).

Takođe, nema jednoobraznog shvatanja metodologije, već postoji pluralizam referentnih okvira jer je pretpostavka da ljudi žive u brojnim isprepletanim, paralelnim realnostima, te je znanje proizvod kulture i atefakt uma (Scotland, 2012). Prema metodološkim pretpostavkama pozitivistička paradigma je „...eksperimentalna i manipulativna...“, smatraju Guba i Linkolnova (Guba & Lincoln, 1994: 110). Ovo podrazumeva da se istraživanja posmatraju sa stanovišta posmatrača/istraživača a da verifikacija hipoteza ima za cilj njihovu iskustvenu proveru umesto unapređivanja, razvijanja i otkrivanja. Pod uticajem konstruktivističke perspektive u istraživanju sve više se zamenjuju kvantitativni statistički postupci, skreće se pažnja na racionalnost konstrukcija stvarnosti i na diferenciran put izgradnje kognitivnih struktura. Ove se promene tumače kao *prelaz iz normativne ka interpretativnoj (konstruktivističkoj) paradigmi*. Dolazi do pomeranja od eksperimentalnog pristupa, zasnovanog na objašnjenju, predikciji i kontroli, prema hermeneutičkom, dijalektičkom pristupu koji obuhvata značenje, akciju i interpretaciju (Muratović, 2012). Sam čin istraživanja počinje pitanjima ili brigama učesnika i razvija se kroz dijalektiku, analize i kritike, a koja na kraju vodi do između istraživača i ispitanika stvorene konstrukcije nalaza ili rezultata (Schwandt, 1997).

Kvalitativna istraživanja usmerena su više ka procesu, zanemaruju se precizna statistička merenja i vodi računa o zavisnosti konstrukata realnosti od perspektive posmatrača i metode istraživanja. Takođe se akcent stavlja na subjektivnu ulogu posmatrača u istraživanju i proceni, interpretaciji nalaza (Gojkov, 2006). Stojnov (2005) navodi da se, u skladu sa ovakvim pristupom razvijaju novi istraživački principi, a pred istraživače se postavljaju novi zahtevi:

- istraživanja se ne mogu sprovoditi u izolovanim, veštački stvorenim uslovima, već u svakodnevnom životu, konkretnom kontekstu zajedničkog delovanja ljudi;
- u istraživanjima se mora posvetiti puna pažnja ulozi jezika i diskursa;

- istraživanja se usmeravaju na osobe i pojedince, umesto na varijable i statistiku;
- istraživanje i život posmatraju se kao skup dinamičkih interakcija, nešto što je procesualno (Stojnov, 2005: 278; Ševkušić, 2008: 17).

U zavisnosti od referentnih okvira istraživanja uloga istraživača se od „bepristrasnog naučnika“, odnosno „donosilaca odluka i tvorca promena“ transformiše u „pasioniranog učesnika“ koji je olakšavalac višeglasne rekonstrukcije” (Heron & Reason, 1997: 290). Stojnov (2005) ukazuje na neodvojivost nalaza istraživanja prema konstruktivizmu od perspektive saznavaoa i zasnovanosti na ontologiji posmatrača (Stojnov, 2005). S obzirom da je ovde naglasak na relacijama, sam odnos između istraživača i ispitanika ima odlike kreativnog, stvaralačkog procesa kojim se saznavaoa pruža izrazito visok stepen autonomije.

Premda se u pedagogiji i drugim društvenim naukama polazišta konstruktivističke paradigme umnogome razlikuju od tradicionalnog pristupa, što se pre svega ogleda u relativističkoj poziciji, pluralizmu perspektiva, značenja, metoda i vrednosti, insistiranju na dvostrukim značenjima i njihovom uvažavanju kao i alternativnim interpretacijama, nova paradigma istraživačima pruža mnogo slobode, dok istovremeno otvara pitanja i dileme.

3. Dometi i ograničenja konstruktivizma

Konstruktivizam je tokom svog razvoja nailazio na brojne kritike, prvenstveno one koje su se odnosile na objektivnost nauke, opasnosti relativizma, širenje postmodernističkih ideja, prelazak sa pozitivističkih na postpozitivističke filozofije nauke, shvatanje pola i identiteta isključivo kao konstrukcija. Često se navodi da konstruktivisti negiraju postojanje objektivne realnosti, te je važno naglasiti da, pored toga što konstruktivisti realističku poziciju smatraju ograničavajućom, ni u jednom pristupu oni ne poriču stvarnost ili preispituju tvrdnje o postojanju sveta (Chiari, 2017).

Kada je reč o epistemološko-metodološkim dilemama i pitanjima, Tomas Švant (Schwandt, 1998) ističe da se kritike odnose, pre svega, na *problem nejasno određenih kriterijuma ili njihovog potpunog odsustva*, u smislu naglašenog relativizma. Takođe, u pitanje se dovodi i *nedostatak kritičkog oslonca*, tačnije da interpretativnim objašnjenjima nedostaje bilo kakvo kritičko interesovanje ili sposobnost za kritiku upravo onih objašnjenja koja proizvode. Čest je i *problem autoriteta* ili „opasnost od visoko interpretativne nauke i izrazito nezavisan autoritativan stav interpretatora kao opisivača” (Schwandt, 1998: 248). Mnoštvo kritika usmereno je na konstruktivističku sklonost da izvode iz psihološke tvrdnje epistemološki zaključak, odnosno *iznošenje epistemoloških tvrdnji*. S obzirom da konstruktivisti zastupaju stav da ne postoji neposredni način da se steknu saznanja o svetu oni ne izvode isključivo psihološku tvrdnju, već ujedno i epistemološku, jer se proces konstruisanja dešava u umu. Navedena pitanja i kritike, iako ukazuju na probleme sa kojima se konstruktivizam susreće u svom razvoju, istovremeno omogućavaju perspektivu za transformisanje i unapređivanje naučnih i istraživačkih okvira.

Iako postoje dileme koje ukazuju na potrebu za unapređivanjem i redefinisanjem mnogih segmenata u okviru konstruktivističke paradigme, ne može se zemanirati njen uticaj na promene u društvenim naukama. Konstruktivizam je u nauci ukazao na neophodnost *rekonstrukcije koncepta saznavanja* (Glaserfeld, 1995), isticanjem da „...ne postoji istina za sve, već samo istina u okviru zajednice...“ (Gergen i Gergen, 2006: 63). Za razliku od tradicionalnog shvatanja, gde se znanje vezuje za traganje za istinom, konstruktivisti instistiraju na tome da se znanje sagledava kao proizvod određenih zajednica. Ovakva rekonstrukcija je, smatraju von Glaserfeld i Stif (Glaserfeld & Steffe, 1991), neophodna jer se ne može održati stav da saznajna aktivnost može proizvesti istinitu predstavu objektivnog sveta. Stanovištem o nepostojanju objektivne istine, samim tim, objektivnog znanja, pod uticajem konstruktivističkih ideja došlo je do *pomeranja disciplinarnih granica*. Dotadašnja shvatanja da se svaka naučna disciplina posmatra putem svog specifičnog objekta proučavanja naišla su na kritiku, da je takav pristup doveo do izolacije među stvaraočima znanja, kako međusobne tako i u odnosu sa širom javnosti. S obzirom da objekte istraživanja konstruišu relevantne zajednice onih koji istovremeno stvaraju i stiču znanje, konstruktivisti insistiraju na labavljenju granica među disciplinama postizanjem dijaloga, među naučnicima i sa okolnim kulturama. Ovo podrazumeva i preispitivanje korisnosti stručnih komunikacija u okviru paradigmi i implikacija van granica naučne zajednice, te je *istraživanje koristi i vrednosti* značajan doprinos konstruktivista.

Konstruktivistička paradigma u istraživanjima ogleda se u *uvažavanju refleksivnosti istraživača i korišćenju višestrukih metoda* kako bi se moglo adekvatno odgovoriti na složenost i višesnažnost obrazovnog procesa (Gojkov, 2006). Konstruktivisti smatraju da metode istraživanja oslikavaju pretpostavke i vrednosti vlastite konstruktivnosti (interpretacije, odnosno perspektive posmatranja). Pored isticanja refleksivnosti u procesu istraživanja, ova karakteristika konstruktivizma ogleda se i u *pisanim izveštajima*. Naime, stilovi pisanja ukorenjeni u „...tradiciji Istine...“ (Gergen i Gergen, 2006: 68), preciznim i nepristrasnim iznošenjem činjenica ne pruža mogućnost autorima da svoje emocije ispolje putem pisanih radova. Ova kritika naročito je važna za oblast društvenih nauka, a time i pedagogije, jer naučni rad ne pruža mogućnost dijaloga sa onima koji su objekti istraživanja. Iz ovog razloga *proširivanje oblika izražavanja* postaje sve izraženije među autorima i ogleda se u pisanju u prvom licu ili više lica.

Na način na koji je postmodernističko mišljenje uticalo na promene i osnaživanje konstruktivizma u nauci i istraživanjima, promene izazvane globalizacijom ekonomije i komunikacije postavile su pred obrazovanje velike izazove i potrebu za konstruktivistički zasnovanom pedagogijom. U savremenom obrazovanju naglašena je *uloga individualnih iskustava u učenju i poučavanju uz uvažavanje konteksta u kojima se ova iskustva stiču* (Knežević-Florić i Ninković, 2012). Na temeljima konstruktivističkih ideja razvili su se *inovativni kurikulumi i pedagoške strategije*, te se umesto paradigme prenošenja znanja intenzivno zastupa *paradigma učenja* (Militinović, 2016).

Na osnovu navedenog, može se zaključiti da je konstruktivizam kao alternativa tradicionalnoj paradigmi izazvala dosta rasprava. Iako bez jasnog struktuiranja i usagla-

šenosti među samim autorima, ova paradigma unosi korenite promene u sve sfere nauke i naučnog istraživanja. Konstruktivistički potencijal razvoja ideja u okviru ove paradigme nije u usaglašavanju mišljenja ni u jasnim granicama. Gergen i Gergenova (Gergen i Gergen, 2006: 12) ovakav odnos opisuju na sledeći način: „Za konstrukcionistu, naša dela nisu ograničena ničim što je po tradiciji prihvaćeno kao istinito, racionalno ili ispravno. Pred nama se otvara jedan širok spektar mogućnosti, jedan beskrajni poziv na stvaranje novog. Ovo nikako ne znači da treba da odbacimo sve ono što smatramo stvarnim ili dobrim. Ovo samo znači da nismo sputani ni istorijom ni tradicijom”.

Zaključak

Analizom pristupa pojmu paradigma može se zaključiti da se u literaturi ovaj termin upotrebljava dvojako, kao sistem ili konstelacija verovanja i pogleda na svet i kao okvir za istraživanja i razvoj teorije, kojim se istraživači vode kada pristupaju istraživanju. S obzirom da je paradigma određena društveno-kulturnim kontekstom, može se zaključiti da je konstruktivistički pristup karakterističan za postmoderni period pristupa znanju i istraživanju.

Iz perspektive postmodernog mišljenja o konstruktivizmu se govori kao o novoj paradigmi, alternativni dosta drugačijoj od tradicionalnog, pozitivističkog pristupa, u kojoj je naglasak na relativnoj prirodi stvarnosti koja se ko-konstruiše u odnosima među ljudima. Upravo relativistička pozicija koju zauzimaju konstruktivisti često je na meti kritika. S obzirom da u okviru paradigme ne postoji jasan okvir već česta međusobna neslaganja, konstruktivizmu je otežan put do definisanja kriterijuma, uspostavljanja kritičkog oslonca i preciznije epistemologije. Premda nudi mnoštvo različitih, ograničenih i privremenih referentnih okvira za razumevanje stvarnosti, konstruktivistička alternativa zapravo menja način na koji se sagledava slika o svetu. Umesto jedinstvenog puta dolaženja do jedne, apsolutne i objektivne istine, konstruktivizam insistira na mnoštvu puteva i načina dolaženja do saznanja koje se zatim ponovo redefiniše.

U odnosu na oblast vaspitanja i obrazovanja implikacije konstruktivizma od nesumnjivog su značaja. U pedagoškim istraživanjima ukazuje se da, pored otkrivanja zakona iz kojih se izvode pojedinačni slučajevi treba insistirati na razumevanju pojedinačne osobe, grupe i društva. Zastupljenost konstruktivizma u pedagogiji ne podrazumeva negiranje vrednosti i značaja tradicionalne paradigme ili otklon od tradicionalnog pristupa istraživanju već pruža osnovu za proširivanje polja delovanja istraživača u proučavanju pedagoških fenomena.

Literatura

- Anderson, G. L., & Herr. K. (1999). The New Paradigm Wars: Is There Room for Rigorous Practitioner Knowledge in Schools and Universities?. *Educational Researcher*, 28 (5), 12–21.

- Babić, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 217 – 229.
- Berberović Lj., i Šošić, B. (2006). *Thomas Kuhni evolucija naučne slike svijeta*. Retrived from https://www.researchgate.net/profile/Bojan_Sosic/publication/301693379_Thomas_Kuhn_i_evolucija_naucne_slike_svijeta/links/5722f89908ae262228a5f69e/Thomas-Kuhn-i-evolucija-naucne-slike-svijeta.pdf (7.5.2018.)
- Blake, B., & Pope, T. (2008). Developmental Psychology: Incorporating Piaget’s and Vygotsky’s Theories in Classrooms. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1 (1), 59 – 67.
- Brdar, M. (2009). Društveni konstruktivizam i pozitivna epistemologija: o uspostavi naučne činjenice. *Sociološki pregled*, 18 (4), 445–480.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Belkapp Press.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chiari, G. (2017). *George A. Kelly and His Personal Construct Theory*. Retrived from https://www.researchgate.net/profile/Gabriele_Chiari2/publication/317064022_George_A_Kelly_and_His_Personal_Construct_Theory_iBook/links/5923eceda6fdcc4443fa3cf4/George-A-Kelly-and-His-Personal-Construct-Theory-iBook.pdf (2.8.2018.)
- Denzin, K., & Lincoln, Y. S. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Djui, Dž. (1966). *Vaspitanje i demokratija: Uvod u filozofiju vaspitanja*. Cetinje: Obod.
- Filstead, W. J. (1979). Using Qualitative Methods in Evaluation Research. *Evaluation Review*, 5, 259–268.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed. 30th anniversary edition*. New York: The Continuum International Publishing Group Inc. Retrived from file:///C:/Users/Marina%20%C4%86iri%C4%87/Downloads/FreirePedagogyoftheOppressed.pdf (23.8.2018.)
- Gage, N. L. (1989). The Paradigm Wars and Their Aftermath: A “Historical” Sketch of Research on Teaching since 1989. *Educational Researcher*, 18 (7), 4-10.
- Gergen, K. i Gergen, M. (2006). *Socijalna konstrukcija ulazak u dijalog*. Beograd: Zepter Book World.
- Glaserfeld E. von, & Steffe L. P. (1991). Conceptual models in educational research and practice. *Journal of Educational Thought*, 25 (2), 91–103.
- Glaserfeld, E. von (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. Washington, DC: Falmer.
- Gojkov, G. (2005). *Metateorijske koncepcije pedagoške metodologije: Uvod u pedagošku metodologiju*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Gojkov, G. (2006). *Didaktika i postmoderna - metateorijska polazišta didaktike*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Gojkov, G. (2007). *Kvalitativna istraživačka paradigma u pedagogiji: prilozi kvalitativnim istraživanjima u pedagogiji*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 191-215). Thousand Oaks, CA, : Sage Publications Ltd.
- Heron, J., & Reason, P. (1997). A Participatory Inquiry Paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3, 274-294.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.
- Jukić, R. (2013). Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodosnanstvenih i društvenih predmeta. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (2), 241 – 263.
- Knežević-Florić, O., i Ninković, S. (2012). *Horizonti istraživanja u obrazovanju*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Kont, O. (1989). *Kurs pozitivne filozofije*. Bački Petrovac: Kultura.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press. Retrived from https://projektintegracija.pravo.hr/_download/repository/Kuhn_Structure_of_Scientific_Revolutions.pdf (12.5.2018.)
- Kun, T. S. (1974). *Struktura naučnih revolucija*. Beograd: Nolit.
- Laketa, N., i Vasilijević, D. (2006). *Osnove didaktike*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Lutz, S., & Huitt, W. (2004). Connecting cognitive development and constructivism: Implications from theory for instruction and assessment. *Constructivism in the Human Sciences*, 9 (1), 67-90.
- Mathews, M. (1998). *Constructivism in science education*. Netherlands: Kluwer.
- Maturana H. R., & Varela F. J. (1992). *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. Revised Edition. Boston: Shambhala.
- Milutinović, J. (2011). Socijalni konstruktivizam u oblasti obrazovanja i učenja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43 (2), 177-194.
- Milutinović, J. (2016). *Socijalni i kritički konstruktivizam u obrazovanju*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Muratović, E. (2012). O hermeneutici kao metodi istorije filozofije. *Matica*, 247-292.
- Mužić, V. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Nejgel, E. (1974). *Struktura nauke. Problemi logike naučnog objašnjenja*. Beograd: Nolit.
- Niglas, K. (1999). *Quantitative and Qualitative Inquiry in Educational Research: Is There A Paradigmatic Difference Between Them?* Retrived from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001487.htm> (1.8.2018.)
- Nikolić, Z., i Carić, M. (2016). Prelamanje paradigmi – Kunova, Poperova, Huserlova i Gadamerova perspektiva. *Kultura polisa*, 13 (29), 407-420.
- Orman, T. F. (2016). “Paradigm” as a Central Concept in Thomas Kuhn’s Thought. *International Journal of Humanities and Social Science*, 6 (10), 47-52.
- Palekčić, M. (2010). Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagoškijska paradigma. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 319 – 340.
- Pijaže, Ž. (1968). *Psihologija inteligencije*. Beograd: Nolit.
- Pijaže, Ž. (1983). *Poreklo saznanja. Studije iz genetičke epistemologije*. Beograd: Nolit.
- Pijaže, Ž. (1994). *Uvod u genetičku epistemologiju I - Matematičko misljenje*. Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.

- Pijaže, Ž. (1996). *Uvod u genetičku epistemologiju II - Fizičko misljenje*. Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Ponterotto, J. G. (2005). Qualitative research in counseling psychology: A primer on research paradigms and philosophy of science. *Journal of Counseling Psychology*, 52 (2), 126-136.
- Potkonjak, N. (1977). *Teorijsko-metodološki problemi pedagogije*. Beograd: Prosveta i Institut za pedagoška istraživanja.
- Ristić, Ž. (2016). *Objedinjavanje kvantitativnih i kvalitativnih istraživanja*. Beograd: Evropski centar za mir i razvoj (ECPD), Univerzitet za mir Ujedinjenih nacija.
- Roth, W. M., & Radford, L. (2010). Re/thinking the Zone of Proximal Development (Symmetrically). *Mind, Culture, and Activity*, 17, 299–307.
- Savićević, D. M. (1996). *Metodologija istraživanja u vaspitanju i obrazovanju*. Vranje: Učiteljski fakultet.
- Schwandt, T. A. (1997). Reading the “Problem of Evaluation” in Social Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 3 (1), 4-25.
- Schwandt, T. A. (1998). Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/232477264_Constructivist_Interpretivist_Approaches_to_Human_Inquiry
- Scotland, J. (2012). Exploring the Philosophical Underpinnings of Research: Relating Ontology and Epistemology to the Methodology and Methods of the Scientific, Interpretive, and Critical Research Paradigms. *English Language Teaching*, 5 (9), 9-16.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Stojnov, D. (2005). *Od psihologije ličnosti ka psihologiji osoba*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. (2006). Osnovne metodološke pretpostavke kvalitativnih istraživanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38 (2), 299-316.
- Ševkušić, S. (2011). *Kvalitativna istraživanja u pedagogiji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Takaya, K. (2008). Jerome Bruner’s Theory of Education: From Early Bruner to Later Bruner. *Interchange*, 39 (1), 1–19.
- Taylor, P., & Medina, M. (2013). *Educational Research Paradigms: From Positivism to Multiparadigmatic*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/264196558_Educational_research_paradigms_From_positivism_to_multiparadigmatic (4.3.2018.)
- Topolovčan, T., Rajić, V., i Matijević, M. (2017). *Konstruktivistička nastava - Teorija i empirijska istraživanja*. Preuzeto sa <http://milan-matijevic.com/wp-content/uploads/2010/05/Konstruktivisti%C4%8Dka-nastava-predgovor-sa%C5%BEetak.pdf> (14.7.2018.)
- Ültanır, E. (2012). An Epistemological Glance at the Constructivist Approach: Constructivist Learning in Dewey, Piaget, and Montessori. *International Journal of Instruction*, 5 (2), 195-212.
- Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

- Wahyuni, D. (2012). The Research Design Maze: Understanding Paradigms, Cases, Methods and Methodologies. *Journal of Applied Management Accounting Research*, 10, 1, 69-80.
- Willis, J. W. (2007). *Foundations of Qualitative Research: Interpretive and Critical Approaches*. London: SAGE Publications.
- Wilson, B. G. (1997). The postmodern paradigm. In C. Dills & A. Romoszowski (Eds.), *Instructional development paradigms* (297-309). Englewood Cliffs NJ: Educational Technology Publications. Retrived from https://www.academia.edu/17481049/The_postmodern_paradigm (24.3.2018.)
- Yilmaz, K. (2011). Constructivism: Its Theoretical Underpinnings, Variations, and Implications for Classroom Instruction. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 84 (5), 204–212.

CONSTRUTIVISM IN PEDAGOGY: CHARACTERISTICS, STRENGTHS AND LIMITATIONS

Marina Ćirić, Dragana Jovanović

University of Nis, Faculty of Philosophy, Department for Pedagogy

Abstract: In this paper we deal with the basic foundations of the constructuivistic paradigm in pedagogy and humanistic sciences. On the basis of analytical approach to the relevant literature, we point out to the theoreticans who, by their conceptions that people shape reality according to their own needs, interests, prejudice, and cultural traditions, contribute to the establishing of constructivism. Also, we seek out to highlight to the most important contemporary trends of development and representatives of radical, social and developmental constructivism and character of their relation towards to way of presentation and perspective of reality interpretation, knowledge and learning. Whereas the constructivistic development is primarily related to the postmodernistic conception, we are considering constructivism from the aspect of “new paradigm”, that is an alternative to the traditional positivistic conceptions. According to the expressed relativistic position, significantly different from traditional paradigm, in this paper we analyzed epistemological and methodological importance of the constructivistic paradigm for educational research, primarily the researches in pedagogy. Developmental perspective is presented by comparison of dominant conceptions from the aspect of criticism and the contribution of constructivism in the field of upbringing and education.

Key words: *constructivism, paradigm, pedagogy, epistemology, research*

Citiranje članka:

Ćirić, M. i Jovanović, D. (2018). Konstruktivizam u pedagogiji: karakteristike, dometi i ograničenja. *Godišnjak za pedagogiju*, 3(2), 57–71

UDK 37:069

Stručni rad

Primljeno: 12.10.2018.

Revidirana verzija: 1.12.2018.

Odobreno za štampu: 26.12.2018.

PEDAGOŠKI POTENCIJAL MUZEJA – MUZEJ KAO CENTAR OBRAZOVANJA I UČENJA

Aleksandra Milanović¹

Univerzitet u Nišu, Pedagoški fakultet u Vranju

Apstrakt: U radu se analizira značaj muzejskih ustanova za vaspitno-obrazovni rad. Muzej, na prvi pogled viđen kao mesto za ispunjavanje slobodnog vremena, ima veliki značaj i doprinos za pedagoški rad kako sa mladim tako i sa starijim naraštajima. Najčešći vid odlaska u muzej jeste organizovana, vođena poseta grupe učenika od strane nastavnika, uglavnom nastavnika maternjeg jezika ili likovne kulture. U radu smo nastojali ukazati na značaj savremenih teorija o pedagoškom radu u muzeju (aktivno učenje, konstruktivna teorija, instruktivno-didaktička teorija, socijalno-konstruktivistička teorija, kritička teorija). Zatim smo približili konstruktivistički pristup muzejskom učenju. U drugom delu rada predstavili smo vidove pedagoškog rada u muzeju. Prvi vid pedagoškog rada u muzeju jesu izložbe. One su uvek organizovane prema određenoj tematici i sa određenim ciljem, gde nije strogo određeno na šta će posetilac najviše pažnje obratiti a gde se, sa druge strane, pruža veliki broj jedinstvenih doživljaja i iskustava. Izložba je savršeno mesto za povezivanje prošlosti i sadašnjosti, ukoliko je glavna odlika izložbe istorijski momenat. Takođe, idealan je način za komunikaciju posetioca sa izloženim muzejskim materijalom i diskusiju sa muzejskim osobljem, ali i ostalim posetiocima. Radionice, kao drugi vid edukativnog muzejskog rada, pružaju mogućnost za sticanje veština i interakciju sa ostalim članovima grupe. Nastojali smo ukazati i na značaj saradnje muzejskih ustanova sa školskim ustanovama svih nivoa, za koju je važna usklađenost muzejskog i školskog programa. Saradnja muzeja sa obrazovnim ustanovama doprinosi čitavom društvenom razvoju, ali i boljem i kvalitetnijem razvoju ličnosti posetilaca, najčešće dece.

Ključne reči: muzej, učenje, savremene teorije, konstruktivizam, izložbe, radionice, saradnja

Uvod

Zadatak muzeja je da pomaže učeniku da aktivno koristi stečene informacije, da stvori atmosferu koja će stimulisati aktivno učenje. Muzej je mesto za samovođeno, aktivno i radosno učenje, to je mesto za učenje i diskusiju (Navarro, 2012), ima

¹ aleksandrak@ucfak.ni.ac.rs

zadatak da angažuje i provocira posetioca. Muzeji izazivaju uzbuđenje, zadržavaju dečiju pažnju, podstiču fizičku aktivnost i utiču na nivo i kvalitet dečijeg znanja i razvoja. Sa pojavom moderne tehnologije muzeji su pod još većim pristiskom da oblikom i sadržajem njihovih eksponata zadovolje potrebe posetioca. Omogućavaju da se slobodno vreme pored zabave koristi i za upoznavanje okruženja, da se informacionim resursima potpomogne formalno obrazovanje, olakšava učenje teških predmeta i podstiče decu na umetnost i dizajn. Sadašnji muzeji su daleko od tradicionalnog, interaktivni su, dinamični i omogućavaju posetiocu da stekne dublji uvid u informacije. U današnje vreme, nove tehnologije i mediji šire se kroz muzejsko okruženje. Muzeji su postali deo sofisticiranog kompjuterskog sveta, koriste se za umrežavanje i telekomunikaciju, koriste 3D obradu slika, interaktivnu komunikaciju (Bernard, 2001 prema Ciolfi et al., 2005).

Muzeji su pogodno mesto za rad na terenu od strane nastavnika, kao posrednika između deteta i muzejskog učenja. Nastavnicima je potrebno savetovanje, obuka i podrška za moguće načine učenja koje muzeji nude. Obrazovanje je jedna od ključnih uloga muzeja. Oni predstavljaju vredan resurs za nastavu, te tako učenici svih uzrasta mogu mnogo toga saznati u muzejima (Chee, 2003). Nude razne pedagoške aktivnosti namenjene deci svih školskih uzrasta kao i deci sa posebnim potrebama (Trskan, 2003), gde u ovom slučaju možemo svrstati i darovite učenike. Muzeji su bogata mesta za informalno i neformalno učenje (Davies, 2004).

Omogućavaju novim generacijama da uče na iskustvima i otkrićima prethodnih generacija i na taj način doprinose nauci, umetnosti i materijalnim dobrima. Poseta muzeju je psihološki potkovana poseta gde muzejski objekat, odnosno dela koja se mogu videti stvaraju prvi utisak kod posetioca. Osnovna funkcija muzeja je prikupljanje, snimanje i čuvanje prošlosti. Dakle, muzej ima polivalentnu funkciju, to je živi edukativni prostor koji je na raspolaganju posetiocima raznih uzrasta (Brajčić et al., 2013), ali i mogućnosti i interesovanja. Osnovna prednost muzeja je jednostavnost kao jedan od glavnih didaktičkih principa.

Muzeji informišu posetioce o istoriji, imaju obrazovne programe, najčešće služe za poboljšavanje iskustva i uživanje u kolekcijama od strane posetioca (Eddisford, 2009), dakle, muzej je institucija sa značajnom pedagoškom komunikacijom. Savršena muzejska praksa teži jačanju saradnje muzeja sa predškolskim i školskim ustanovama. Muzejskim sadržajima moguće je kreirati otvorene, fleksibilne i samoregulisane aktivnosti za decu (Kisovar Ivanda i Nenadić Bilan, 2015).

Muzeji su agenti društvenih promena odgovorni za socijalnu inkluziju i razvoj zajednice, podrška razvoju nauke i doživotnom učenju. U nekim muzejima programi su dobro organizovani tako da uključuju akreditovane kurseve, praktične radionice, organizovane posete, diskusije, predavanja i porodične događaje (Gibs et al., 2007). Muzej je mesto pogodno za sejanje „semena interesa” (Wellington, 1990, prema Clegg et al., 2006). Zato je muzej institucija koja može pomoći deci da nauče da uče samostalno, razmišljaju kritički i razvijaju svoje interese. Raspolazu obiljem različitosti, raznovrsnosti prirodnog okruženja i iskustvima, posetioci se posmatraju kao aktivni učesnici, naglasak je na ulozi posetioca a izložbama i programima teži se odgovoru na potrebe istog (Hooper-Greenhill & Moussouri, 2000).

Neophodno je da muzej kao centar obrazovanja i vaspitanja obuhvata rad muzejskog pedagoga, kustosa koji će se baviti obrazovnim radom, stalni sastav, zaštićen material, stalni katalog izložbi, usklađenost izložbi prema didaktičkim principima, adekvatne finansije, aktivno učešće muzejskog pedagoga u izradi koncepcija i postavljanju izložbi (Kanižaj, 1987). Muzejski pedagog je osoba koja vodi, organizuje izložbe, animira posetioce i na taj način doprinosi povećanju broja posetilaca. Pored tradicionalnog zadatka da prikuplja, štiti i istražuje muzejske predmete ima sve veći značaj za odnos sa javnošću i kao takav predstavlja jedan vid mas-medija (Cukrov, 2002).

Trozbi (Throsby, 2001 prema Kisovar Ivanda, 2009) muzej vidi kao ustanovu koja doprinosi javnoj raspravi o umetnosti, kulturi i društvu; pomaže određivanju identiteta u specifičnom i opštem smislu; podstiče kreativan napor i rad; trajno je otvoren za komunikaciju; muzejska baština ostaje budućim naraštajima; pruža obrazovne usluge (formalni i informlani karakter); povezuje sa drugim kulturama; Pruža članovima jednog društva osećaj zadovoljstva i zajedništva.

Stručni rad u muzeju deli se na dve celine: stručno-naučni rad i prosvetno-pedagoška uloga koja se odnosi na upotrebu znanja iz oblasti psihologije i pedagogije (Babić, 2009). Muzej svoj rad prezentuje kroz muzejske postavke, publikacije, muzejsko-pedagošku delatnost, muzejske propagande, predavanjima u saradnji sa školama (Moline, 1975). Služi zadovoljenju kulturnih potreba, to je sredina za kulturno kretanje. Ne treba ga videti kao pasivnu i statičnu ustanovu. Neposredno je uključen u nastavni proces i svojim radom doprinosi prenošenju estetskih, funkcionalnih, kulturnih značenja. Doprinosi humanizaciji učesnika, posetilaca (Stojanović, 1987). S obzirom na veliki obrazovni potencijal muzeja pomenuti autor izdvaja dva problema: Kako eksplicitno formulisati vaspitno-obrazovne ciljeve u skladu sa prirodom muzejske delatnosti; Kako od alternativnih oblika rada odabrati najuspešniji za ostvarenje ciljeva.

Gajić i Milutinović (2011: 174) konstruktivnu ulogu muzeja ističu kao vodeću. „Muzeji preuzimaju mesto za komunikaciju, obrazovanje, istraživanje, učenje, razvoj identiteta, podsticanje darovitosti kao i vrednovanje istorijskog i umetničkog nasleđa u sociokulturnim i edukativnim okvirima.“

Zadaci muzejskog posredovanja:

1. Definirati obrazovne sadržaje u skladu sa poslovanjem muzeja.
2. Programe razvijati i organizovati u skladu sa potrebama posetilaca.
3. Ponuditi mogućnost kulturnog obrazovanja svim posetiocima.
4. Ostvariti lične i medijske koncepte posredovanja.
5. Stvarati sliku prilagođenog i prijateljskog muzeja i omogućiti posetiocima da uživaju.
6. Uspostaviti veze između muzeja i drugih kulturnih i obrazovnih institucija.
7. Redovno vrednovati posredovanje radi provere učinkovitosti i osiguravanja kvaliteta posredovanja (Škarić, 2012).

Muzeji oživljavaju ljudsku istoriju, oslikavaju društveni život u određenom vremenu i prostoru, govore mnogo o kulturi i tradiciji, te se svim tim utiče na stvaranje

nje i prenošenje znanja i doživljaja neverbalnim putem (Pavlović i Lazarević, 2008). Maroević (1990) ističe da muzej kao posredni činilac između kulturne i prirodne baštine treba da tumači kvalitet integrisane prirodne i kulturne okoline na način koji je prihvatljiv svakom socijalnom sloju.

Možemo reći da je cilj rada zapravo bliže predstavljanje muzeja kao institucije od velikog značaja za razvoj i učenje svih generacija, naročito učenika na svim stupnjevima školovanja. Kao i ukazivanje na ulogu koju muzej, kao centar vaspitanja i obrazovanja, ima za pedagoški rad.

1. Učenje u muzeju

Muzeji su informalni centri za učenje inicirano radoznalošću, posmatranjem i samoaktivnošću. Odlika muzejskog učenja je eksperimentalna priroda učenja zasnovana na susretima sa stvarnim objektima. Učenje u muzeju pomaže proširivanju vidika, izaziva čuđenje, radoznalost, poziva na otkriće. Muzej je mesto sa visokim potencijalom za učenje putem otkrića. Objekti u muzeju ostavljaju prostora za poređenja, za formiranje hipoteza i diskusiju. Ovaj kognitivni aspekt učenja podržava i kognitivni i društveni razvoj dece. Ciljna grupa učenja u muzeju je mlađa generacija. Muzej budućnosti nastojaće da angažuje nove generacije posetilaca nudeći im širok spektar obrazovnih strategija uz omogućavanje aktivnog učenja i demonstraciju i primenu znanja, podstičući decu da uče iz igre i istraživanja (Brajčić et al., 2013; Weber, 2003).

Učenje u muzejima nije vođeno, nema instrukcija, nema autoriteta već je samousmereno, samomotivisano i doborovoljno. Akcenat je na procesu a ne na rezultatu učenja. Muzeji su pogodni za pronalaženje, istraživanje ideja, ishodi učenja nisu određeni unapred, a ključni elementi su stvaranje veze između poznatog i nepoznatog, sticanje autentičnog iskustva posmatranjem i manipulacijom realnim predmetima i doživljavanjem stvarnih fenomena (Hein, 1988, prema Milutinović, 2010). Učenje u muzeju uključuje gledanje, postavljanje pitanja, poređenja (Shepard, 1993, prema Brajčić et al., 2013). Borun i saradnici (Borun et al., 1996, prema: Isto) navode indikatore učenja u muzejima: postavljanje pitanja i davanje odgovora, razgovor o izložbi, fokusiranje na određeni deo izložbe, čitanje teksta koji opisuje posmatranu umetnost, učešće u raznim aktivnostima ili jednostavno posmatranje izloženog materijala. Osnovni elementi učenja su percepcija i memorija. Percepcija je uslovljena prethodnim iskustvom. Učenje zavisi od motivacije i stavova polaznika, od ranijih iskustava, kulturne pozadine – naročito kada govorimo o muzejskom učenju koje traži individualni napor i socijalno iskustvo (Hooper-Greenhil, 1999, prema Hooper-Greenhil & Moussouri, 2000).

Hartinger (2001: 332, prema Weber, 2003) navodi tri tipa učenja putem otkrića, kao način učenja u muzejima. Učenje primerima – induktivno učenje gde učenici identifikuju karakteristike analizirajući prave i kontraprimere; učenje eksperimentima – razvoj znanja o pravilima i zakonima kao i razvoj samokontrole i učenje rešavanjem sporova. Bentli i Vots (Bentley & Watts, 1994, prema Brajčić i sar. 2013)

navode sopstvenu aktivnost i odgovornost za samoučenje, donošenje odluka i rešavanje problema, prenos znanja iz jednog konteksta u drugi, individualni i grupni rad, samovrednovanje, razumnost i kompetentnost u mnogim oblastima i osećaj zadovoljstva zbog samoučenja kao pokazatelje aktivnog učenja u muzeju:

Muzeji uključuju veliki broj filozofskih i praktičnih aspekata prilikom planiranja učenja. Uključuje učenje kao konstruktivni dijalog a ne kao pasivno prenošenje informacija, daje primat učešću privilegovanih učesnika a ne stručnjacima, pravilno vrednuje značaj formalnog školskog programa i olakšava celoživotno učenje pružajući slobodu izbora (Hawkey, 2004).

Pozitivni ishodi muzejskog učenja su povećano znanje i razumevanje, razvoj novih veština i sposobnosti i inspiracija da nauče više i bolje. Važno je pri poseti muzeju praviti vezu sa onim što se tamo može videti, čuti, pročitati kako bi poseta bila učinkovita i kako bi dete dobilo želju da ponovo ode u muzej. Učenje u muzeju treba da se zasniva na primeni teorije učenja i uspešnih metoda rada sa polaznicima. Zasniva se na čvrstom držanju kulturnih, institucionalnih i ličnih pretpostavki muzejskog osoblja prema posetiocu. Obrazovna uloga muzeja priznata je od strane stručnjaka i javnosti. Učenje u muzejima i galerijama spada u informalno učenje ili učenje slobodnog izbora zasniva se, funkcioniše na zbirka, izložbama u muzeju i fokusira se na konkretne materijalne stvari i kvalitativno je drugačije od učenja apstraktnih ideja iz knjiga (Hooper-Greenhill & Mousouri, 2000). Učenje u muzeju je snažno iskustvo, dobrovoljno i samomotivisano, delimično kognitivno i ima snažnu afektivnu komponentu, utiče na stavove, interese, uverenja i vrednosti (Kisovar Ivanda, 2009).

Mogućnost učenja u muzeju zavisi od pozitivne okoline, recipročnih interakcija i zabavnog druženja dece i odraslih. Muzej je mesto za izgradnju zajednice koja uči. Kako bi se sticalo što kvalitetnije iskustvo potrebna je adekvatna prostorna organizacija, uspešno uređen muzejski prostor, uređen prostor za samostalna istraživanja, uređen prostor za igru i istraživanje u većim i manjim grupama, dobro pripremljeno muzejsko osoblje i treba voditi računa o fleksibilnoj organizaciji vremena za muzejsku posetu (Kušević, 2015). Falk i Dirking (Falk & Dierking, 1995 prema Hooper-Greenhill & Mousouri, 2000) izdvajaju faktore procesa učenja: prethodno znanje i iskustvo, ojačavanje iskustva, motivacija i stavovi, kultura i okruženja, socijalno posredovanje, dizajn i prezentacija i fizičko podešavanje. Didaktička pravila kojih se valja držati prilikom učenja u muzeju jesu od bližeg ka daljem, od jednostavnijeg ka složenijem i od poznatog ka nepoznatom (Pavlović Lazarević, 2008).

Muzej posećuju ljudi sa različitim motivima, karakter učenja u muzeju je informalan i neformalan. Učenje se odvija bez prisile, u relaksiranom okruženju sa osećajem ugodnosti (Jelavić, 2014). Za uspešno muzejsko učenje potrebno je sadejstvo ličnog, društvenog i fizičkog aspekta. Učenje u muzeju vođeno je radoznalošću, željom za otkrivanje, slobodnim istraživanjem i deljenjem iskustva sa vršnjacima, porodicom i ostalim posetiocima. To su mesta za interakcijsko učenje, učenje aktivnostima – delovanjem i socijalnom saradnjom. Ova vrsta učenja je proizvod slobodne interakcije u slobodnom vremenu između posetioca i muzejske sredine (Milutinović, 2010). Počiva na spontanoj komunikaciji unutar vršnjačkih grupa, sa

učiteljem koji vodi decu, sa muzejskim pedagogom, kustosom. Odvija se kroz dve vrste interakcija. Interakcija učenika i muzejskih izložbenih predmeta i artefakata i interakcija u muzejskom okruženju između učenika, ili između učenika i odraslih osoba (Kisovar Ivanda, 2014).

2. Savremene teorijske osnove pedagoškog rada u muzeju

Mogućnost učenja u muzeju treba da počiva na teoriji učenja i primeni uspešnih metoda u radu sa polaznicima na kulturnim, institucionalnim ili ličnim pretpostavkama osoblja muzeja. Postoji pet glavnih teorija učenja u muzejima (Gibs et al., 2007; Stroud, 2008): aktivno učenje, konstruktivna teorija, instruktivno-didaktička teorija, socijalno-konstruktivistička teorija i kritička teorija.

Aktivno učenje javlja se u naučnim muzejima 1970. g., te se nakon toga prenosi i na ostale vrste muzeja. Učenje će biti najbolje u opuštenoj, neformalnoj atmosferi. Učenje je zapravo istraga sa direktnim učešćem učesnika. Aktivno učenje ili učenje otkrićem najbolje se odvija u opuštenoj, neformalnoj atmosferi gde su nejasne granice između učenja i zabave. Učenje je proces istrage koji direktno uključuje polaznika kao aktivnog učesnika. Konstruktivistički pristup stavlja focus na učenika ne na sadržaj, te je u ovom pristupu učenje shvaćeno kao aktivan proces. Socijalno konstruktivistička teorija kaže da su muzeji mesta sa širokim fondom socijalnog, kulturnog, istorijskog i političkog znanja. Posetioci viđeno uklapaju u svoje dotadašnje iskustvo. Muzeji su mesta na kojima su socijalno, kulturno i političko znanje izgrađeni po dogovoru, posetioci usvajaju ponuđene informacije u skladu sa svojim identitetima i društvenim položajem. Pol, rasa, etnička pripadnost, seksualnost, religija, postaju presudni za tumačenje sadržaja. Znanje je podložno stalnim promenama i stalnim diskusijama. Ovaj pristup podstiče učenika da se svojim predlozima direktno uključuje u organizovanje izložbi. Pored učenja fokusiranog na fizičko okruženje postoji i učenje u skladu sa društvenim kontekstima, odnosi se na interakciju koja se javlja tokom učenja. Kada informalno učenje zavisi od socijalnog i fizičkog konteksta onda se vrsta učenja koja se javlja zasniva na kontroli situacije učenja. Jedan od načina je određivanje lokusa kontrole interno i u odnosu na učenika (moć učenika) ili eksterno (kontrola od strane spoljnih činioaca). Definicija informalnog učenja na osnovu kontrole povezana je sa idejama socijalnog konstruktivizma i kritičke teorije. Socijalni konstruktivizam odnosi se na kontekstualizovanu i socijalno konstruktivnu prirodu učenja (Stroud, 2008). Kritička teorija bavi strukturom vlasti i sukoba u obrazovnim sistemima, opisuje se kao dominantna paradigma u situaciji učenja (Gibs et al., 2007; Stroud, 2008).

Instruktivno- didaktička teorija nastavnika, ili osoblje u muzeju, vidi kao aktivne učesnike, posetioci su pasivni receptori informacija. Institucionalna kultura zasniva se na stručnom znanju ali i na informalnom svakodnevnom znanju. Posrednici su glavni prenosioci znanja, ovaj pristup počiva na tradicionalnim obilascima muzeja. Prednost je što se fokusira na isporuku sadržaja koji se može brzo osmišljavati i memorisati kao činjenice o umetničkom delu ili objektu. Nedostatak se ogleda u tome

što je znanje izabrano od strane stručnih lica i što se pretpostavlja da će posetioci saznati odabrano i usvojiti, zatim se učenje odvija u maloj sobi za razgovor i posmatra se kao fiskalni i kumulativni proces a znanje je neutralno, objektivno i univerzalno. Ne podržava različite stilove učenja već svi uče na isti način (Gibbs et al., 2007).

Zatim postoje teorije koje povezuju detetove individualne potrebe i mogućnosti sa potencijalima i uspesima učenja. Pijaževa teorija rukovanje predmetima prepoznaje kao važan deo obrazovnog rada u muzejima i zahteva dečiju aktivnost na svakom stupnju razvoja. Vigotski akcentuje socijalnu interakciju dok Bruner akcentuje značaj delanja i otkrića u procesu učenja, i poslednja u nizu je teorija Čiksentalmihaljija koji zastupa teoriju optimalnog iskustva gde je sve podređeno unutrašnjoj motivaciji, a glavna odlika je osećaj zadovoljstva, radosti i zanesenosti. Zajedničko svim pomenutim teorijama informalnog obrazovanja je konstrukcija znanja koja je važna za individualnu konstrukciju znanja, za razvoj ličnosti u skladu sa individualnim potrebama i mogućnostima jer se rukovodi stavom da (bez obzira na mnoga zajednička obeležja, kao što su uzrast, pol, socio-ekonomski položaj) ne postoje dve identične ljudske jedinice sa identičnom percepcijom stvarnosti (Piaget, 1990; Vigotsky, 1977; Bruner, 2000 i Csikszentmihalyi, 1990 prema Gajić i Milutinović, 2011).

3. Konstruktivistički pristup muzejskom učenju

Konstruktivizam nastaje sedamdesetih godina prošlog veka kada su istraživači uvideli značaj učenja van škole, učionice na izletima, u poseti muzeju, u svojim domovima, u okviru porodice. Ova vrsta učenja je slobodna, nezavisna u fizičkom smislu od konvencionalnih oblika učenja i javlja se u okviru granica formalizovanog školskog sistema. Nastaje paralelno sa informalnim učenjem, zarad opisivanja dinamičnog načina učenja, gde su polaznici aktivno uključeni i uče iz svog okruženja, na prethodna iskustva nadgrađuju nova. Konstruktivizam je zapravo uključivanje novih ideja u već postojeći sistem, mrežu iskustava koje pojedinac poseduje (Stroud, 2008). Konstruktivizam kao teorija učenja sastoji se od dve komponente: teorija obrazovanja i teorija učenja. Teorija obrazovanja zastupa stav da znanje postoji nezavisno od učenika, sastoji se od prolaska kroz intelektualni proces, dok Berkli (Berkeley) kaže da znanje postoji samo u umu znalca. Druga pomenuta komponenta obrazovanja obuhvata uverenje o tome kako ljudi uče ili psihologije učenja, gde postoje dva ekstremna stava. Jedan učenje vidi kao pojedinačnu asimilaciju informacija, činjenica i iskustava do rezultata znanja, gde je učenje zbir svih navedenih tzv “malih koraka”. Najpoznatiji je stav da je ljudski um tabula rasa (čiji je glavni zagovornik Džon Lok). Sa druge strane imamo shvatanje učenja na način da um gradi seme i da se učenje sastoji od izbora i organizovanja od bogatstva senzacija koje nas okružuju, tzv “sintetički” pogled na učenje (Hein, 1995).

Pomenute komponente učenja možemo primeniti na muzejsko učenje. Sistemski predstavljen muzej treba odražavati tačnu strukturu predmeta i sadržaj treba biti predstavljen posetiocu na način koji će doprineti najlakšem razumevanju informacija. Materijal treba biti predstavljen uredno kako bi posetiocima omogućio

i poslao jednostavnu i jasnu poruku. Konstruktivisti tvrde da je učenje u muzeju zasnovano na ličnim saznanjima i prethodnim iskustvima gledalaca, kao i da je proces učenja na osnovu navedenog konstruktivan. U konstruktivističkim muzejima izloženi su predmeti koji omogućavaju posetiocima da donose lične zaključke prema konstruktivističkom principu. Struktura i način posmatranja predmeta ne zavisi od samog sadržaja niti svojstava objekta već od odbrazovnih potreba pojedinca, posetioca. Konstruktivistički muzejski eksponati nemaju fiksne tačke i ciljeve već omogućavaju posetiocu da stvara vlastite veze sa sadržajem i podstiču različite načine učenja. Konstruktivistički muzej nudi više modaliteta učenja, te je tako Gardner (Gardner) video muzej kao vid, model obrazovanja, druga odlika je veza koja se nazire prema poznatim pojmovima i objektima. Eksponati u ovim muzejima podstiču posetioce na povezivanje nepoznatog i novog sa poznatim (Isto).

Konstruktivistička teorija učenja akcentuje učenika, njegova interesovanja, potencijale, te je tako lako uklopljiva sa muzejskim učenjem gde je posetioc u fokusu procesa učenja, kao i uticaj na posetioca na najbolji mogući način, ne na izgled i sadržaj muzeja. Muzeji su mesta od izuzetnog značaja za učenje, zahvaljujući konstruktivizmu možemo ga podrediti potrebama posetilaca i njihovim potencijalima za učenje. Konstruktivističko učenje u muzeju ističe da znanje nastaje u umu učenika koji koristi lične metode učenja, što omogućava muzejima da odgovore na potrebe svih uzrasta učenika, posetilaca (deca, odrasli, starija populacija) (Hein 1995). Pijaže (Piaget) je 1920.god istakao konstruktivizam u učenju govoreći da dete uči tako što aktivno pristupa sklapanju i formiranju strukture znanja (Richter, 1999 in Weber, 2003).

Dirking (Dierking 1991:5) identifikuje 10 karakteristika konstruktivnog učenja:

1. Percepcija je u središtu procesa učenja (čitanje, rasprava, dodirivanje predmeta),
2. Učenje je aktivan proces sa izgrađenim i organizovanim okvirima,
3. Učenje je kognitivni i metakognitivni proces,
4. Ljudi, učenici iste starosne dobi su na različitim razvojnim nivoima,
5. Učenje nije uvek uredno i sekvencijalno,
6. Prethodno znanje, verovanje i iskustvo unapred određuju domete učenja,
7. Učenje se javlja i odvija u fizičkom i društvenom kontekstu, ono promovise učenje u smislu da ono što vidimo mora da prati ono što čujemo, čitamo,
8. Motivacija je bitna odrednica učenja, utiče na izbor sadržaja koji se uči, kako se nešto uči i na cilj učenja,
9. Učenje zavisi od percepcija učenika, socijalne interakcije, sklonosti, starosti (što nadalje utiče na formiranje individualnog stila učenja),
10. Centralno mesto u procesu učenja zauzima memorija, koja se sastoji iz 3 dela: ultrakratkotrajna memorija, kratkotrajna i dugogodišnja. Gde će dolazne informacije biti smeštene zavisi od važnosti koju učenik pridaje predmetu koji posmatra.

Konstruktivistički pristup muzej predstavlja kao mesto sa mnogo različitih vrsta učenja, fokus je na polazniku a ne na predmetu ili sadržaju. Osoblje muzeja

radi timski dok se znanje integriše kroz evoluciju i aktivnost publike. Učenje je aktivan proces i društvena aktivnost. Učenici imaju svoje ideje, vrednosti, iskustva, dok muzejski pedagozi nastoje da obezbede učenje kroz razne izložbe, učenje uz više stilova i niova angažovanosti (Gibs et al., 2007). Konstruktivni pristup učenje vidi kao aktivnu izgradnju znanja kroz interakciju sa društvenim okruženjem (Hooper-Greenhill & Moussouri, 2000; Kisovar Ivanda, 2014; Milutinović, 2010) i sve se više koristi za shvatanje i organizovanje muzejskih izložbi i programa.

Džordž Hein (George Hein, 1998:131, prema Jelavić, 2014) ističe „Kada je muzej baziran na konstruktivnoj muzejskoj pedagogiji, pedagoški sadržaj je na više načina pristupačan, povezan sa svakodnevnim životom i vođen informacijama o prethodnim znanjima posetilaca“.

4. Izložbe kao vid pedagoškog muzejskog rada

Izložba je najčešći oblik muzejskog komuniciranja, stvaralački čin u kom se prikazuju i tumače pojedini fenomeni i znanje o njima u specifičnom odnosu prošlosti i sadašnjosti. Koristi se muzejskim predmetima, služi kao mehanizam za generaciju i selekciju podataka. Glavni nosilac poruke na izložbama je muzejski predmet, kulturno dobro ili komunikacioni objekt. Izložba je specijalizovan vid komuniciranja, ima rok trajanja i ne može se arhivirati, njeno komunikacijsko vreme je sadašnje, daje prikaz znanja ili sadržaja neke teme uzimajući u obzir muzejski ili dostupni izložbeni material i spoznaje koje su do datog trenutka bile poznate. Kao kreativna celina, otvara nove horizonte, upućuje na nova promišljanja odnosa među stvarima (Maroević, 2003). Izložbe su vrsta nekonvencionalne publikacije koje treba da uvedu posetioca da posmatranjem shvati tematiku tokova društveno-istorijskog razvoja. Treba brinuti o cilju, naslovu, sadržini, tematici i funkcionalnosti izložbe. Izložbu treba da prati jasno izlaganje; a namenjena je pre svega mlađoj populaciji (Morine, 1975). Muzejski pedagozi upućuju i objašnjavaju kontekst nastanka i funkciju izloženih predmeta. Izložbe sa određenom tematikom, didaktičke izložbe, radionice su vid edukativnog muzejskog rada (Kuščević, 2015).

Kada je reč o pristupanju izložbenim predmetima, od strane dece, Paris i Merker (Paris & Mercer prema Isto) ističu dva tradicionalna oblika: pasivnu percepciju i aktivnu konstrukciju. Pasivna percepcija se odnosi na registraciju informacija, a aktivna je temeljni interaktivni proces, polazi od dečijih postojećih znanja, interesa i socijalnih situacija. I treći transakcijski model koji utiče na promenu znanja, uverenja i stavova (Isto).

Eksponati se pokazuju javnosti na izložbama, u publikacijama, elektronskim predstavljanjem ili direktnom komunikacijom sa muzejskim stručnjacima. Izložba sama po sebi nije dovoljna ukoliko nema zainteresovanih posetilaca i ukoliko posete nisu potkrepljene stručnim izlaganjem o izložbi, organizovanjem predavanja, prezentovanja i edukativnih radionica. Predmet na izložbi predstavlja dokaz za deo stvarnosti, muzejska delatnost oslikava kulturno stanje određenog područja (Babić, 2009). Delatnost muzeja počiva na kulturnoj baštini. Kulturna baština predstavlja ži-

vot određene društvene zajednice i kao takva je predmet mnogih naučnih disciplina. Kako će dete komunicirati sa kulturnom baštinom oslikava dečiji razvojni stupanj, otkriva dečije razvojne karakteristike. Kulturna baština je deo kulture određenog društva i predstavlja vrednost i lepotu koja umnogome produhovljuje ljudski život. Za očuvanje kulturnih baština moguća su tri načina delovanja, vaspitanje i obrazovanje populacije, samoobrazovanje pojedinca i vaspitanje i obrazovanje u vaspitno-obrazovnim ustanovama (Rosić, 2005 prema Kušćević, 2015).

Hein (Hein, 1995, prema Kisovar Ivanda, 2014) objašnjava dva suprotna muzejska koncepta. Prvi kaže da sastavni muzejski sadržaji treba da prikažu pravu strukturu i teme i da budu prezentovani na način koji će posetioci najlakše shvatiti, i drugi, da konstruktivistički muzej nastoji da posetilac iskoristi izložbu za konstrukciju svog znanja i da je znanje samo po sebi konstruktivan proces.

Objekti na izložbi su glavni razlog posete muzeju, kako Veber (Weber, 2003) kaže oni su „kontejneri znanja” koji pored informacija o umetničkim i naučnim fenomenima objedinjuju i kulturno nasleđe. Semper (Semper, 1996, prema Isto) ističe da muzejske izložbe pružaju deci mnogo izbora, gotovo su savršeno mesto za aktivno samoučenje. I kao takve treba da pristupe deci različitog uzrasta, interesa, iskustava, predznanja.

Linhart i saradnici (Leinhart et al., 2002, prema Kisovar Ivanda, 2014) navode rezoluciju i gustinu informacija (fotografije i slike daju pregršt važnih vizuelnih informacija o predmetu), dimenzije (često nemaju naročit značaj, ali su ipak bitne barem na prvi pogled kada posmatrač uoči dimenzije i veličinu izloženog predmeta), izvornost (predmeti su često autentični i vredni) i vrednost (podrazumeva i izvornost i jedinstvenost koje doprinose vrednosti predmeta, iako izvorni predmeti nemaju uvek visoku vrednost) kao odrednice muzejskih predmeta koje određuju značajnost i uticaj izložbe na posetioca.

5. Radionice kao vid pedagoškog muzejskog rada

Jedan od vidova obrazovnog rada u muzejima jesu radionice koje imaju za cilj ličnu, psihološku dobit svakog učesnika. Pored raznovrsnih informacija i njihove primene stiču se i određene veštine, svrha radionice je strukturisan scenario, dok se svaka radionica zasniva na pažljivo osmišljenom scenariju sa unapred određenim specijalnim ciljem. Mogu biti usmerene na edukativne, saznavne, metakognitivne, socijalne, komunikacione sposobnosti, ili na razvoj kreativnosti. Radionica podrazumeva učešće većeg broja učenika i njihovu akciju, važno je da nema pasivnih posmatrača, najveći deo radionica valja biti osmišljen u vidu igre. Edukativne radionice pre svega su usmerene na omladinu od predškolskog uzrasta do fakulteta. Odlike radioničarskog postupka pojašnjene su sledećim tvrdnjama: U centru pažnje je lično iskustvo; Učeniku se pristupa kao celovitoj ličnosti i Znanje se ne nameće već se nudi (Pavlović i Lazarević, 2008).

6. Saradnja muzeja sa školom

Nastavnici, kako Rihter navodi (Richter, 1999, prema Weber, 2003) ističe ono što je i danas lako uočljivo, da sve češće izbegavaju otvorene oblike nastave, otvorene nastavne metode a drže se smislenosti poznavanjem činjenica. Međutim, kako je spektar veština za izbor i vrednovanje informacija za izgradnju sopstvenih struktura znanja, za korišćenje i rekonstrukciju znanja, prema potrebama novonastale situacije i sticanje veština za doživotno učenje. Isti autor u okviru SMEC projekta nudi mogućnosti za rad škole i muzeja širom Evrope:

1. Razvoj pitanja za naočigled urođene i precizno određene stvari,
2. Istraživati, što podrazumeva istraživačku sposobnost kod učenika,
3. Razvijati hipoteze, izvući smislene veze među ponuđenim informacijama i proceniti ih,
4. Diskutovati o razvijenim hipotezama, raspravljati o prednostima i nedostacima,
5. Predstaviti svoj rad, istraživanja, pretpostavke drugih, razjasniti ideje i planove,
6. Dokumentovati proces saradnje i rezultate,
7. Razvijati kreativnost pri rešavanju problema.

Muzejske posete treba da igraju važnu ulogu u školskom program, te bi tako one bile zgodna mogućnost za povezivanje muzejskog i školskog rada. Muzej nudi drugačije iskustvo za razliku od školskog okruženja, učionice, pruža mogućnost za razvoj i napredak višestruke inteligencije, daje alternativne mogućnosti za sticanje iskustva za koja učenici moraju angažovati više čula. Ono što dolazi do izražaja su emocionalne reakcije učenika, koje pri školskom radu i učenju često mogu izostati (Chee, 2003).

Zbog zanemarenosti kulturnog nasleđa nužno je poboljšati pedagoški odnos muzeja i škole i kontinuiranim vaspitnim i obrazovnim radom razvijati svest o važnosti kulturnog nasleđa (Pavlović Lazarević, 2008) što se na najefikasniji način može postići delovanjem muzeja preko školskog sistema. Saradnju muzeja sa školskim institucijama treba ostvarivati saradnjom direktora ovih dveju ustanova, saradnjom muzejskog pedagoga sa nastavnim osobljem i pedagoško-psihološkom službom škole kao i saradnjom muzeja sa učenicima u izradi mnogih radova, referata, izveštaja, radionica (Isto). Nosioци saradnje muzeja i škole su nastavno osoblje same škole i pedagoška služba muzeja. Oblici saradnje mogu biti predavanja koja će pripremiti učenike za posetu muzeju, predavanja sa projekcijama u muzeju, pokretne izložbe koje će pratiti nastavni program, izložba u muzeju pripremljena od strane učenika i stručni rad u obradi i prezentovanju školskih zbirki (Stojanović, 1987).

Promene u muzejima traže promenu i identifikaciju potreba za školovanjem, dakle, obrazovne programe treba prilagoditi tako da uvek budu korak ispred prakse (Maroević, 1990). Institucije sa kojima muzeji dolaze u kontakt jesu predškolske ustanove, sve vrste škola, institucije za osmišljavanje slobodnog vremena, institucije za obrazovanje odraslih, fakulteti, akademije (Škarić, 2002).

Saradnja između škole i muzeja počiva na sledećim tvrdnjama:

1. Muzejsko obrazovne aktivnosti treba da budu integrisane u školski kurikulum.
2. Aktivnosti treba da budu pomno i detaljno planirane.
3. Evaluacija celokupnog procesa saradnje.
4. Planiranje i strukturisanje obrazovnih aktivnosti treba da se zasniva na saradnji školskog i muzejskog pedagoga.
5. Najučinkovitije muzejske aktivnosti treba da budu strukturisane kao nastavni dan jer omogućavaju potpunije i celovitije muzejsko iskustvo (Kisovar Ivanda, 2002; 2009).

Potreba za saradnjom proizlazi iz činjenice da savremena škola ne može pružiti kvalitetno vaspitanje i obrazovanje sa bez drugih kulturnih ustanova, muzeja. Najveća vrednost muzeja u pedagoškom smislu je očiglednost (Rosić, 2005, prema Pavlović Lazarević, 2008) koju valja iskoristiti i kada je školsko učenje u pitanju.

7. Značaj muzeja za dečiji razvoj i učenje

Muzej nudi deci mogućnost upoznavanja sa svetom i istraživanje različitih stvari, novih ideja i vidika. Deca posećuju muzeje sa širokim spektrom interesovanja (Kisovar Ivanda i Nenadić Bilan, 2015). Predškolska deca pokazuju sledeće karakteristike: energičnost, visok nivo sposobnosti, multiosetljivost, razigranost, veliki broj pitanja, bogatstvo ideja, komunikacijske veštine, samostalnost, tendenciju za sopstvenim pristupima (Piscitelli, Everett & Weier, 2003, prema Isto). Muzej je poseban, svetao ambijent sa prostranim enterijerom neobične arhitekture i sadržaja koji se razlikuje od školskog i porodičnog ambijenta. Pomenuti autori dečiju reakciju na muzej opisuju kao čuđenje, iznenađenje, osećaj komfora i radoznalosti, interakcijom, visokim nivoom interesovanja, po potrebi fizičkom aktivnošću ili čak frustracijom.

Specifični zahtevi prema muzeju kao instituciji koja ima odlike mesta pogodnog za učenje za decu, Kelli i Graundvoter-Smit (Kelly & Groundwater-Smith, 2004, prema Isto) vide sledeće faktore:

1. Kognitivni – deci treba dati mogućnost spoznaje osnovnih ideja u vezi sa eksponatima, njihovom strukturom, funkcijom, da postavljaju pitanja, rukuju njima i podsticaj spoznaje uz više čula.
2. Psihofizički – deci je potrebno prijatno okruženje, slobodno kretanje u prostoru bez velikih ograničenja. Svetlost i dizajn arhitekture prostora treba da budu prilagođene uzrastu i psihofizičkim potrebama deteta.
3. Socijalni faktor – deca rade, uče sa prijateljima, u neformalnim situacijama uvek žele prostor za zabavu te tako i prilikom posete muzeju.
4. Emocionalni faktor – adekvatnom muzejskom zbirkom deca mogu biti emocionalno angažovana. Neadekvatnom prezentacijom eksponata deca ne mogu uspostaviti emocionalnu vezu sa muzejskim sadržajima, u slučaju neprimerenog sadržaja može se javiti osećaj straha i nelagodnosti.

Poslednjih godina dolazi do većeg broja programa koje muzej nudi deci, muzej nije samo mesto za razonodu i zabavu, porodičnu šetnju (Munley, 2012) nego mesto koje pruža i nudi širok spektar informacija kojima se može potkrepiti sijaset dečijih interesovanja. Graham (Graham, 2008, prema Isto) opisuje posetu muzeju sledećim koracima: istraživanje, komunikacija, izložba – kreativan izraz i nakon toga, osnov za dalji razvoj.

Šta će deca upamtiti u muzeju zavisi od dotadašnjih poimanja i iskustva kojima raspolažu (Munley, 2012). Prirodni i istorijski muzeji su naročito zanimljivi deci. Odrasli daju spontane odgovore i objašnjenja na dečija pitanja i na taj način pomažu deci u oblikovanju znanja. Akcenat valja staviti na radionice, porodične posete, grupne posete muzeju, interaktivne izložbe kao oblike informalnog učenja za decu mlađeg uzrasta kako bi efekat uticaja na dečiji razvoj bili potpuni. Vođenje kroz stalni sastav ili povremene izložbe, specijalna predavanja, dopuna metodičkih jedinica iz školskog programa, samostalan rad u zbirci, kreativan rad iz sadržaja slobodnih aktivnosti, slobodno vreme rad u muzejskim radionicama, tematske izložbe su načini kojima muzej može privući decu (Kanižaj, 1987).

Savremeni muzej počiva na dinamičnim i interaktivnim odnosima posetilaca, deca dolaze u kontakt sa raznim aspektima stvarnosti koji su van njihovog prostora i vremena u kojem žive. Muzej omogućuje promenu identiteta i olakšava rad sa iskustvom (Kušević, 2015). Blejk (Blake, 2005, prema Isto) navodi da muzej dozvoljava deci da uveliko istražuju, da budu interaktivni i kreativni. Da bi ovaj cilj bio ispunjen nužno je da se u muzeju omogući učenje na što zabavniji način, dodirivanje izloženih materijala, veći broj izloženih predmeta, minimalna objašnjenja i zapisi uz izložene predmete, izbegavanje dugotrajnog čekanja u redu.

Rend (Rand, 2001: 13–14, prema Isto) ističe listu sa pravima posetilaca, dece: udobnost, dobrodošćica, zabava, socijalizacija, poštovanje, komunikacija, učenje, izbor i kontrola, izazov i poverenje. Muzejski prostor omogućuje raznovrsne načine organizacija socijalnih interakcija dece što podstiče zajedničko dogovaranje i otkrivanje značenja.

Muzej ima brojne prednosti za podučavanje dece jer informalno učenje podstiče unutrašnju motivaciju i želju za saznavanjem. Deca u muzeju mogu iskazati svoju autentičnu radoznalost (Pavlović Lazarević, 2008). Deca u muzej dolaze opuštenija, te je učenje efikasnije. Broj dece koja posećuju muzeje sve je veći, dečiji muzeji su specijalni muzeji i po svojoj koncepciji pripadaju mladoj generaciji muzeja (Cukrov, 2002; Škarić, 2002). Motivacija za posetu može biti želja za obrazovanjem, zabavom, utiscima, ispunjavanjem slobodnog vremena, zadovoljavanjem interesovanja, komunikacijom, društvenim kontaktima (Škarić, 2002).

Deci je naročito potrebna fizička aktivnost, praktično iskustvo, ali i aktivnosti koje angažuju um i ruke (Hein, 1991, prema Hooper-Greenhil & Moussouri, 2000).

Zaključak

Učenje se najčešće vezuje za školu kao formalnu instituciju u kojoj se stiče formalno znanje, neophodno je ukazati na postojanje drugih institucija u kojima se takođe može sticati ne manje važno – neformalno ili informalno znanje. Iz tog razloga ukazali smo na značaj muzeja kao institucije informalnog karaktera, kao mesto sa bogatom pedagoškom delatnošću i potencijalima. Muzej motivise, budi radoznalost, drži pažnju posetilaca na visokom nivou, obezbeđuje povezivanje dosadašnjih znanja sa nepoznanicom o kojoj svedoči svojom arhitekturom, organizacijom rada, materijalnim predmetima koje poseduje, zaposlenim osobljem. Izuzetan značaj muzeja možemo opravdati bogatstvom informacija i činjenica do kojih posetom muzeju možemo doći. Postoji razlika između tradicionalnih i savremenih muzeja. Tradicionalni muzeji nude podatke o predašnjem životu, radu, o nekadašnjem učenju i vrednostima, dok, sa druge strane, savremeni muzej podstiče na aktivnost, istraživanje, interakciju i permanentno učenje i usavršavanje.

Kako je muzejski prostor pogodno mesto za informalno učenje (Nenadić Bilan, 2015) cilj rada je predstavljanje muzeja kao informalnog centra za učenje i razvoj, pogodnog za sve uzraste a sa velikim doprinosom kad je reč o sticanju znanja, veština i sposobnosti, o značaju muzeja kada je reč o inoviranju postojećeg znanja i sticanju novih informacija koje se uče i doživljavaju na osnovu ličnog iskustva iskustva posetioca. Nakon istraživanja i procene dostupne literature možemo ukazati na značajnost muzeja kao riznice informacija i njegovom značajnom uticaju kada je reč o razvoju mlađih populacija, na koje deluje i u najvećem slučaju utiče na njihov razvoj i napredak kroz izložbe, radionice, predavanja.

Pedagoški muzejski rad uspešan je ukoliko dovodi do novih znanja, povećava kvalitet veština i sposobnosti i nastoji da sve naučeno „gura“ napred ka daljem razvoju i napretku. Za posetu i učenje u muzeju nije potrebna prethodna priprema već samo volja i motivisanost posetioca da vidi, nauči, da dodje u kontakt sa nečim novim. Ova uloga muzeja je različita u odnosu na školsko učenje i učenje iz knjiga, učenje u muzeju više je praktično nego apstraktno, te kao takvo ostavlja mnogo prostora za dalji naučni rad i istraživanje. Međutim, ne smemo zanemariti značaj saradnje muzeja sa školom kao jednu o značajnijih vaspitno-obrazovnih delatnosti kada je muzejski rad i učenje u pitanju. Saradnja se može odvijati na više načina, organizovanjem zajedniških aktivnosti, izložbi, interaktivnih radionica, predavanja, tribina.

Literatura

- Babić, M. (2009). Muzejske edukativne radionice u program interaktivnih nastavnih i vannastavnih aktivnosti naših škola, *Muzeji*, 103–119.
- Brajčić, M., Kovačević, S. i Kušević D. (2013). Learning at the Museum, *Croatian Journal of Education*, 159–178.

- Chee F., M. (2003). Training Teachers for the Effective Use of Museums, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3 (2), 10–16.
- Ciolfi, L., Cooke, M., Hall, T., Bamon, L., J. & Oliva S. (2005). *Re-thinking Technology in Museums: Towards a New Understanding of people's Experience in Museums*, University of Limerick, Ireland.
- Clegg, T., Gardner, C., Williams, O., & Kolodner J. (2006, June). Promoting learning in informal learning environments. In *Proceedings of the 7th international conference on Learning sciences*, International Society of the Learning Sciences, 92–98.
- Cukrov, T. (2002). Dečiji muzeji, *Iz muzejske teorije i prakse*, 33 (1–2), 98–100.
- Davis, P. (2004). Recognising and Valuing Non-Formal and Informal Learning: the Role of Universities, *Adult Education and Museums, Museums and Galleries as Learning as Learning Places*, 1–5.
- Eddisford, S. (2009). Learning in Smaller Museums, 1-9, Retrieved 14.02.2017. from: <http://www.aim-museums.co.uk/downloads/d892a895-dd7d-11e1-bdfc-001999b209eb.pdf>
- Gajić, O. i Milutinović J. (2011). *Vaspitanje umetnošću- emancipatorni potencijal u društvu znanja*, Tekst je rezultat rada na projektu Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u Evropskoj perspektivi, br.179010 (2011–2014).
- Gibbs, K., Sanj, M., & Thompson J. (2007). *Lifelong learning in museums: a European Handbook*. Edisai.
- Hawkey, R. (2004). *Learning with Digital Technologies in Museums, Science Centres and Galleries Retrieved* 10.02.2017. from: <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190496/document>
- Hein, G. (1995). The Constructivist Museum, *Journal for Education in Museum*, 16, 1–8.
- Hooper-Greenhill E. & T. Moussouri (2000). *Researching Learning in Museums and Galleries 1990–1999: A Bibliographic Review*, Research Centre for Museums and Galleries.
- Jelavić, Ž. (2014). Edukativni programi uz projekt Svijet igračaka. *Etnološka istraživanja*, (18/19), 279–283.
- Kanižaj, Lj. (1987). Obrazovanje u muzeju: stanje u muzejima Jugoslavije, *Muzejski dokumantacioni centar*, Zagreb, 1–4.
- Kisovar Ivanda, T. i Nenadić Bilan D. (2015). *Interrelationship Between a Childs, Early Childhood Education, International Research Report*, Sopron, Hungary.
- Kisovar Ivanda, T. (2014). Modeliranje muzejskih sadržaja i interakcijske aktivnosti učenika u muzejskom okruženju, *Školski Vjesnik* 63 (1–2), 53–69.
- Kisovar Ivanda, T. (2009). Uloga didaktičkog struktuiranja muzejskih sadržaja u stvaranju školskog kurikula, *Magistra Iadertina* 4 (4), 70–81.
- Kušević, D. (2015). Kulturna baština- poticatelj dječijeg razvoja (likovni aspekt), *Raspave i članci*, 479–491.
- Maroević, I. (2003). Muzejska izložba- muzeološki izazov, *Informatika Muzeologija*, 34 (3–4), 13–18.
- Maroević, I. (1990). Promjene u muzejima i potrebe za obrazovanjem, *Iz muzejske teorije i prakse*, 1-2, 63–65.

- Milutinović, J. (2010). Učenje u muzeju, *Povijest u nastavi* 2 (26), 217–229.
- Morine, T. (1975). Muzej i škola, 132-138, Preuzeto 11.02. 2017. sa sajta: file:///C:/Users/b/Desktop/17_13_Tefik_Morina.pdf
- Munley, E., M. (2012). Early Learning in Museums, *Literature Review Smithsonian Institution*, MEM & Associates, 1–27.
- Navarro, O. (2012). *History and Education as Bases for Museum Legitimacy un Latin American Museums: Some Comments FOR A Discussion from a Critical Museology Point of View*, 28-33, Retrieved 02.02.2017. from: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/131353/2_MuseologicaBrunensia_1-2012-1_9.pdf?sequence=1
- Nenadić Bilan, D. (2015). Predškolsko dijete i baština- Istraživanje u muzeju, *Rasprave i članci*, 492–503.
- Pavlović Lazarević, G. (2008). *Da li mogu opet da dođem?*, *Edukativna radionica u pedagoškom muzeju*, preuzeto 13.02.2017. sa sajta: <http://www.anthroserbia.org/Content/PDF/Articles/5fcea7a14f004fc3a42bd31f30cafd66.pdf>
- Škarić, M. (2002). Uloga muzejskih publikacija u edukaciji djece. *Informatica Museologica*, 32(3–4), 73–75.
- Stojanović, L. (1987). Oblici suradnje muzeja i osnovnih škola. *Informatica Museologica*, 18(1–4), 31–32.
- Stroud, S., N. (2008). *Teaching and Learning in a Museum: Examining the Role of Attitudes Toward Science, Knowledge of Science and Participatory Learning in an Astronomy Intership for High School Students*, School of art and sciences Columbia University.
- Trskan, D. (2003). Pedagogyc Activities of Museums in the Republic Slovenia, *International Journal of Historical Learning, Tesching and Research*, 3 (2), 48–54.
- Weber, T. (2003). *Learning in schools and learning in museums: which methods best promote active learning?*, Retrieved 11.01.2017 from: http://www.museoscienza.org/smec/manual/02_general%20chapters_all%20languages/02.3_%20learning%20in%20schools%20and%20museums_en.pdf

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF MUSEUM - MUSEUM AS A CENTER OF EDUCATION AND LEARNING

Aleksandra Milanović

University of Niš, Pedagogical Faculty Vranje

Abstract: This paper analyzes the importance of museums for educational work. The museum, on first sight seen as the place for spending free time at, has great importance and contribution to educational work with both the young and the older generations. The most common form of going to the museum are the guided tours of groups of stu-

dents organized by teachers, mainly native language teachers or teachers of fine arts. In this work we tried to point out the importance of the modern theory of pedagogical work at the museum (active learning, constructive theory, instructively-didactic theory, socio-constructivist theory, critical theory). Then we approached constructivist access to the museum learning. In the second part we have represented aspects of pedagogical work in a museum. The first aspect of pedagogical work in the museum are the exhibitions. They are always organized according to certain subjects and with a specific purpose, which is not strictly defined what visitors will pay the most attention to and where on the other hand provides a number of unique adventure and experiences. The exhibition is the perfect place to connect past and present, if the main feature of the exhibition is historic moment. Also, it is the ideal way for communication of the visitors with exposed museum material and discussion with the museum staff as well as other visitors. Workshops, as another aspect of the educational work of the museum, provide an opportunity to acquire skills and interact with the other members of the group. We have also tried to point out the importance of the cooperation between museums with educational institutions at all levels, for which the compliance of the museum and school programs is important. Cooperation of museum with educational institutions contributes to the whole social development, but also better quality development of visitors' personality, mostly children.

Keywords: *museum, learning, modern theories, constructivism, exhibitions, workshops, cooperation*

Citiranje članka:

Milanović, A. (2018). Pedagoški potencijal muzeja – muzej kao centar obrazovanja i učenja. *Godišnjak za pedagogiju*, 3(2), 73–89.

UDK 373.2:004.43

Pregledni rad

Primljeno: 15.11.2018.

Revidirana verzija: 20.12.2018.

Odobreno za štampu: 22.12.2018.

RAČUNARSKE IGRE U VASPITNO-OBRAZOVNOM RADU PREDŠKOLSKIH USTANOVA

Anastasija Mamutović¹

Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet u Nišu, Departman za pedagogiju

Apstrakt: Poslednje decenije 20. veka okarakterisao je dinamičan razvoj i ekspanzija inovativnih digitalnih medija. Ovi digitalni alati sukcesivno se pojavljuju i nalaze primenu u svim domenima čovekovog života i rada, menjajući strukturu i karakter vaspitno-obrazovne delatnosti. Kako bi se pre neposredne implementacije digitalnih medija u rad predškolskih ustanova proverila njihova pedagoška vrednost neprestano se pristupa realizaciji kako teorijskih, tako i empirijskih istraživanja. Cilj istraživačkih studija jeste dolaženje do naučnih podataka koji će biti u službi razvoja dece predškolskog uzrasta i unapređivanja nivoa njihove digitalne pismenosti. Cilj ovog rada je da se ukaže na vaspitno-obrazovni potencijal računarskih igara u radu sa decom predškolskog uzrasta uz teorijsku analizu efekata digitalnih medija na razvoj, ponašanje i učenje. Takođe se razmatraju polarizovana gledišta brojnih autora i navodi argumentacija koja se nalazi u osnovi njihovih stavova. Rezultati teorijske analize ukazuju na neophodnost kontinuiranog ispitivanja tematike edukativnih računarskih igara i njihovih pedagoških potencijala, posebno na našem području koje i dalje ima konzervativan pristup kada je u pitanju inoviranje vaspitno-obrazovnog rada primenom modernih digitalnih medija.

Ključne reči: računarske igre, predškolske ustanove, vaspitno-obrazovni rad.

Uvod

Savremeno društvo odlikuje masovna upotreba digitalnih medija u svim oblastima svakodnevnog života i rada, a digitalna pismenost zauzima primat nad opštom pismenošću. U pogledu značaja za dečiji razvoj, ponašanje i učenje izdvajaju se

¹ anastasija.mamutovic@filfak.ni.ac.rs

računarske igre, kada je reč o savremenim digitalnim medijima. Njihova pedagoška vrednost ispoljava se u mogućnostima uvažavanja individualnih karakteristika, tempa napredovanja i personalnih interesovanja dece ranog uzrasta. Tačnije, svako dete se može opredeliti za neku od brojnih vrsta računarskih igara (akcione, avanturističke, funkcionalne i sl.), a nakon toga etape računarskih igara koje je potrebno savladati prilagoditi sopstvenom tempu napredovanja. Funkcionalnost računarskih igara ogleda se njihovoj polivalentnoj funkciji i inkorporiranju edukativnih elemenata u rad predškolskih ustanova. Kao i svaki instrument i alat učenja tako i računarske igre nužno moraju biti podvrgnute profesionalnoj proceni stručnjaka. Neadekvatna primena može osiromašiti druge razvojno značajne aktivnosti u predškolskoj ustanovi kao što su interakcija, komunikacija i igra dece ranog uzrasta.

Kompetencije vaspitača za upotrebu računarskih igara podrazumevaju njihovu pripremljenost da izaberu one koje će biti usaglašene sa ciljevima i ishodima učenja u predškolskoj ustanovi, da adekvatno odrede vreme koje je poželjno odvojiti za igranje u režimu rada i da naposljetku usklade svoje stavove o upotrebi računarskih igara sa roditeljima dece. Nastojanja vaspitača da iskoriste edukativni potencijal računarskih igara neće biti od koristi ukoliko porodični ambijent ne odlikuje istovetan način primene u pogledu vrsta igara koje se deci nude i vremena provedenog pri upotrebi.

1. Vaspitno-obrazovni značaj računarskih igara

Uticaj novih tehnologija i računara na oblast obrazovanja (Pavlović i Mihajlov-Prokopović, 2015) i svakodnevnog života i rada (Vasiljević i sar., 2015) nesumljivo raste tokom poslednjih nekoliko decenija (Vandewater, 2007). Digitalni mediji otvaraju brojne mogućnosti za poboljšanje prakse predškolskog vaspitno-obrazovnog rada (Mikelić-Preradović i sar., 2016). Iako se računarske igre najčešće doživljavaju kao sredstvo zabave i razonode, veoma je važno u kontekstu predškolskog vaspitanja i obrazovanja doživeti ih kao korisne alate učenja. Promena percepcije digitalnih alata pomaže u dizajniranju boljih i edukativnih računarskih igara, a sa druge strane omogućava njihovo korišćenje kao medijuma u procesu konstrukcije znanja (Prensky, 2007). Igranje računarskih i video-igara postaje najdominantniji izbor aktivnosti u slobodnom vremenu dece predškolskog uzrasta (Cherney & London, 2006). Stručnjaci u domenu obrazovanja sve češće ističu računare kao veoma vredne alate kreativne produkcije koji mogu ispoljiti svoj edukativni potencijal u vaspitno-obrazovnom radu sa decom ranog uzrasta. U susret poverenju stručnjaka idu i rezultati istraživanja koji pokazuju da novi mediji mogu podržati razvoj mišljenja najvišeg reda i da računarske igre poseduju kapacitete da potpomognu postizanje vaspitno-obrazovnih ciljeva (Clements, 2002). Međutim, potencijali kojima raspolažu informacione tehnologije još uvek nisu na pravi način dokazani i u dovoljnoj meri iskorišćeni u obrazovanju na našim prostorima (Radovanović i Karić, 2011). Vaspitno-obrazovni značaj računarskih igara ogleda se u činjenici da one predstavljaju medijume u procesu konstrukcije znanja dece predškolskog uzrasta, kao i da im se sve češće

pridaje epitet značajnog alata ili instrumenta učenja (Prensky, 2007) koji podstiče motivaciju i radoznalnost u ranom uzrastu (Papadakis, 2018). Digitalni alati, kao što su obrazovni softveri i računarske igre implementirani su u praksu i obrazovno okruženje kao korisno sredstvo koje može obogatiti postojeće resurse učenja. Međutim, vaspitači neretko uprkos tehnologizaciji vaspitno-obrazovnog okruženja održavaju postojeće načine rada umesto da IKT iskoriste za transformaciju postojeće prakse (Plowman & Stephen, 2003).

Virtuelni svet računarskih igara u kojem deca predškolskog uzrasta odrastaju često se doživljava kao suprotan tradicionalnom svetu odrastanja u igri (Marsh, 2010). Međutim, računarske igre kao novi medij prešle su dug put kako bi se pozicionirale u svetu obrazovanja kao poželjno sredstvo koje treba upotrebiti u procesu učenja dece ranog uzrasta. Najpre, utvrđeno je da računarske igre obezbeđuju angažovanje svih čula dece u procesu sticanja znanja, razvijaju kreativnost i podstiču aktivnost pri učenju (Anđelić i Milosavljević, 2007). Takođe, računarske igre obezbeđuju usvajanje kompleksa novih informacija, dovode do razvoja strateških veština dece kroz eksperimentisanje, rasuđivanje i greške, a pored toga mogu podučavati decu na zabavan, zanimljiv, motivišući, interesantan i ohrabrujuć način (Paraskeva et al., 2010). Pošto su računarske igre definisane kao obrazovni alat, potrebno je utvrditi koji faktori mogu uticati na učenje i razvoj dece predškolskog uzrasta u igri. Takođe, igranje računarskih igara bi trebalo nadgledati, kao i svaku drugu aktivnost dece (Paraskeva et al., 2010). U zavisnosti od načina na koji se računarske igre implementiraju u rad sa decom predškolskog uzrasta njihov potencijal se može ispoljiti ili u potpunosti zaostati (Anđelić i Milosavljević, 2007).

Razvoj tehnologije utiče na promene u načinu rada predškolskih institucija, na vaspitno-obrazovne sadržaje i odnos vaspitača prema detetu. Značajno mesto među digitalnim tehnologijama kao izvorima znanja u vrtiću pripada računaru koji se u vrtićima najčešće koristi za obrazovne softvere i računarske igre. On predstavlja vezu između fizičkog iskustva koje dete stiče putem interakcije sa okolinom i rezultata prerade tog iskustva na imaginarnom svetu računara.

Vaspitno-obrazovni značaj računarskih igara ogleda se u tome što one omogućavaju detetu učenje putem istraživanja i otkrivanja, razvijaju sistematičnost, kreativnost, preciznost, strpljivost i utiču na obogaćivanje socijalne interakcije. Deca su po prirodi zainteresovana za nove digitalne alate, a posebno privlačne su za njih računarske igre. Ovi softverski alati, didaktički osmišljeni, privlačni zbog multimedijalnih elemenata, uzrokuju kod dece radoznalnost, želju za istraživanjem, za kreiranjem sopstvene strategije za pobedu u igri i osećaj superiornosti i kompetentnosti posle uspešno završene računarske igre. Računarske igre pomažu deci pri usvajanju novog znanja i utvrđivanju već stečenog, pri usvajanju novih reči, omogućavaju vežbanje fine motorike i koordinacije između oka i ruke i pomažu u radu sa decom sa posebnim potrebama. Ove pogodnosti se ostvaruju u najvećoj meri zahvaljujući multimedijalnosti, hipermedijalnosti i interaktivnosti računarskih sistema (Hristov i sar., 2013). Upotreba digitalnih alata u predškolskom uzrastu najčešće se svodi na korišćenje računarskih igara za učenje i zabavu, a upravo su to načini kroz koje deca predškolskog uzrasta najviše uče. Deca vrlo lako usvajaju pravila rada na računaru,

bilo da je reč o igranju igara, crtanju, pregledanju slika ili prvim pokušajima pisanja, odnosno korišćenja interneta (Arsović i Zlatić, 2017).

Deca predškolskog uzrasta su duboko zakoračila u korišćenje informacione tehnologije, a početna informatička znanja dete usvaja postepeno. To se ostvaruje kao logična posledica procesa u kojem se ova tehnologija upotrebljava kao didaktičko sredstvo, sredstvo izražavanja, kreativnog stvaranja, podsticanja na druge aktivnosti i kao vaspitno-obrazovno sredstvo (Anđelković, 2008).

Pripadnici savremenih pedagoških strujanja u oblasti primene računara i računarskih igara u obrazovanju na ranom uzrastu naglašavaju taj segment obrazovanja, kao pravo deteta predškolskog uzrasta da stiče bogata i raznovrsna iskustva informaciono-komunikacionim tehnologijama. Mnoge zemlje su prepoznale vaspitno-obrazovni značaj modernih digitalnih alata i kao prioritet odredile neophodnost da se svoj deci, počev od veoma ranog uzrasta omogući podjednak pristup IKT-a, naročito računarima i edukativnim računarskim igrama (Veličković, 2014). Razumevanje vaspitno-obrazovnog značaja računarskih igara zahteva procenu samog sadržaja igre, kao i vremena koje deca provode igrajući se, na račun drugih razvojno značajnih aktivnosti u predškolskom periodu (Subrahmanyam et al., 2001). Dakle, edukativni značaj računarskih igara se mora posmatrati iz iste pozicije koja je ustanovljena kada su razmatrani tradicionalni vidovi odrastanja i razvoja (Verenikina et al., 2003). Uslov pravilne primene računarskih igara jeste poznavanje razvojnih karakteristika dece ranog uzrasta, kao i zadataka i sadržaja koje deca u ovom periodu mogu savladati putem računara (Peirce, 2013).

Pored pružanja rasonode i zabave, računarske igre imaju obrazovni potencijal koji se ogleda u osposobljavanju dece predškolskog uzrasta da rešavaju probleme primenom računara i razvijaju potrebne veštine (Griffiths, 2002). Vaspitno-obrazovni značaj računarskih igara ispoljava se naročito u domenu socijalnog razvoja. Naime, u predškolskoj ustanovi računar najčešće koristi grupa od par vršnjaka koji međusobno pomažu jedni drugima, razmenjuju iskustva i uče jedni od drugih kroz verbalne instrukcije i demonstraciju pravilne upotrebe (Clements et al., 1993).

2. Računarske igre i razvoj dece predškolskog uzrasta

Pre dvadeset godina razvijanje računarskih igara je bilo veoma kompleksno. Nije bilo moguće kreirati računarsku igru bez jakih računara, skupih grafičkih kartica i na kraju dobrih programera. Danas je to potpuno drugačije, a broj edukativnih računarskih igara neprestano raste (Savanović et al., 2016). Razvoj novih tehnologija i sve značajnije prisustvo interneta u svakodnevnom životu, rezultirali su stvaranjem novog termina koji se koristi. U pitanju je termin „novi mediji”. Na svim nivoima obrazovanja uvode se nove informaciono-komunikacione tehnologije i mediji i to ne samo u pedagoškom smislu, već i kao nenastavna, logistička i administrativna podrška (Anđevski i Arsenijević, 2011). Savremene generacije predškolaca koje odrastaju u sajber-svetu (Wu et al., 2014; Nikolopoulou et al., 2010) okružena brojnim produktima tehnologije digitalnog doba (Prensky, 2001) nose epitet „internet gene-

racija“; „urođenih govornika digitalnog jezika računara, interneta i kompjuterskih igara“ (Prensky, 2001) i „odraslih u medijima“ (Rideout, 2003). Tipično dete ranog uzrasta danas ima olakšan pristup računarskim igrama, sajtovima, video-zapisima i elektronskim pričama koji su specijalno dizajnirani za razvojni stadijum predškolaca (Cingel & Krmar, 2013). Rezultati istraživanja nedvosmisleno potvrđuju da su deca predškolskog uzrasta verni korisnici računarskih softvera (Judge et al., 2015; Orfanakis & Papadakis, 2014), da uživaju u korišćenju sve većeg spektra računarskih igara (Plowman et al., 2010) koje su najzastupljeniji izbor aktivnosti u slobodnom vremenu (Cherney & London, 2006). Vaspitači i roditelji dece uzrasta od 3 do 6 godina koriste računarske igre za učenje, zabavu, samostalnu igru dece i igru sa vršnjacima (Anand & Krosnick, 2005) kako bi produkte tehnologije stavili u službu podsticanja razvoja dece predškolskog uzrasta. Računarski alati imaju funkciju unapređivanja dečijeg razvoja samo onda kada se koriste kao obrazovni alat i sredstvo koje omogućava učenje dece kroz vođenu interakciju, istraživanje i kreativno rešavanje problema (Clements & Samara, 2003). Porast vremena koje deca predškolskog uzrasta provode igrajući računarske igre nameće potrebu za ispitivanjem efekata digitalne tehnologije na život i razvoj dece. Dizajn računarskih igara mora biti brižljivo osmišljen kako bi se sprečili negativni uticaji na decu ranog uzrasta (Höysniemi et al., 2003).

Računarske igre, kao integralni deo života modernog društva, neprestano proširuju opseg svojih konzumenata i vernih korisnika. Vreme koje deca ranog uzrasta provode ispred monitora računara (Anderson & Pempek, 2005) igrajući računarske igre u porodičnom ambijentu i predškolskoj ustanovi je u kontinuiranom porastu (Korečko i Sobota, 2017), te se nameće potreba za ispitivanjem efekata računarskih igara kako bi se benefiti upotrebe stavili u službu razvoja dece predškolskog uzrasta, a neželjene posledice svele na minimum. Očekivanja da se deca mogu u potpunosti izolovati od modernih digitanih alata, a samim tim i računarskih igara, daleko su od realnosti, budući da su sve pore društva protkane informaciono-komunikacionim tehnologijama (Gligora-Marković et al., 2013). Kao ključna komponenta pravilne upotrebe računarskih igara navodi se pre svega primerenost razvoju i mogućnostima dece predškolskog uzrasta, a nakon toga adekvatno uključivanje odraslih kao osoba koje usmeravaju, prate i regulišu proces igranja (Lazić, 2014). U pravu dece da postanu kompetentni korisnici tehnologija stoji obaveza društva da im omogući uslove da razvijaju svoju digitalnu pismenost. Kompjuterska pismenost na ranom uzrastu nosi određene specifičnosti, iako je u određivanju prošla isti put kao i kompjuterska pismenost odraslih (Pribišev-Beleslin, 2010).

Računarske igre je na dečijem uzrastu moguće raznovrsno koristiti, sa ciljem da dete nešto nauči ili sa ciljem da se na razne načine rasonodi. Deca mogu da koriste računarske igre i uporedo razvijaju širok spektar veština i znanja – uče o slovima, brojevima, oblicima, bojama i ritmu (Dhingra et al., 2009). Početkom 80-ih godina računari su postali dostupni u mnogim vrtićima, a tokom devedesetih godina 20. veka primećuje se veće napredovanje na polju izrade računarskih igara i programa za predškolski uzrast. Sa većom dostupnošću digitalnih alata i lakoćom njihove upotrebe razvijaju se računarske igre za decu predškolskog uzrasta, a mogućnosti

da se one koriste postaju sve veće. U malim grupama dece računarske igre podstiču vršnjačko učenje, bogatiju komunikaciju, razmenu ideja i deljenje saveta, otkrića i iskustava sa drugima. Deca daju konkretna i precizna objašnjenja drugoj deci, više vole da rade u malim timovima i razvija se osećaj samopoštovanja i zadovoljstva svojim uspehom. Potreba dece i motivacija za korišćenjem računarskih igara prvi je dokaz da je predškolski period vreme kada treba početi sa upotrebom digitalne tehnologije u vaspitno-obrazovnom radu (Lazić, 2014).

Rezultati istraživanja potvrđuju pozitivan uticaj digitalnih medija i računarskih igara na socijalni, psihološki, kognitivni razvoj, proces učenja dece predškolskog uzrasta (Din & Caleo, 2000), učenje maternjeg i stranog jezika, pisanja i čitanja (Lieberman et al., 2009). Sa druge strane, rasprave o negativnim uticajima savremenih medija, a posebno računarskih igara predstavljaju najnovije manifestacije tradicionalnog shvatanja savremenih medijskih koncepata. Jasno je da postoji opšta atmosfera zabrinutosti zbog štetnih uticaja računarskih igara na decu ranog uzrasta, a u fokusu te zabrinutosti nalaze se pretežno duhovna i moralna načela (Drašković, 2011: 47). U našoj sredini se još uvek vode diskusije oko toga da li deca treba da koriste računarske igre (Plowman et al., 2010), te postoji misljenje da je „računar štetan za decu”. Prihvatajući to tek tako, mnogi vaspitači izbegavaju bilo kakvu primenu računarskih aplikacija u aktivnostima koje obavljaju u vaspitno-obrazovnom radu (Janković i Dmitrić, 2011).

Lazić (2014) ističe da se pozitivni efekti korišćenja računarskih igara mogu uočiti u sledećim oblastima razvoja: intelektualni razvoj, razvoj govora, motivacija, gotovost za školsko obrazovanje, odnosno, čitanje, pisanje i početni matematički pojmovi, kreativnost, saradnja i komunikacija. Međutim, on navodi i područja gde se mogu izdvojiti faktori rizika: fizičko i mentalno zdravlje dece, rizici za socijalni i emotivni razvoj i rizici za intelektualni razvoj i kreativnost. Na razvoj i učenje dece posebno negativan uticaj mogu imati razvojno neprilagođeni načini primene (Lazić, 2014: 404–409). Benefiti korišćenja digitalnih alata mogu se uspešno integrisati u proces vaspitanja i obrazovanja, a igranje računarskih igara se ne mora nužno doživljavati kao gubljenje vremena. Danas, računarske igre imaju sadržaje iz različitih oblasti (poput matematičkih pojmova, upoznavanja okoline i razvoja govora) i motivišu decu da saznaju više o ovim temama (Olsen, 2011). Da bi se utvrdili efekti računarskih igara na razvoj dece predškolskog uzrasta potrebno je angažovanje stručnjaka i sprovođenje empirijskih studija. Naročito značajnim smatra se ispitivanje stavova vaspitača, budući da su oni u direktnom kontaktu sa decom-korisnicima računarskih aplikacija (Wood et al., 2008). Pri upotrebi računarskih igara deca predškolskog uzrasta se ne mogu osloniti na sopstvenu procenu adekvatnosti sadržaja koje koriste igrajući se. Upravo zbog toga je neophodno da vaspitači i roditelji uz primenu novih medijskih tehnologija u svet digitalnog obrazovanja decu uvode postepeno i brižljivo osmišljeno (Marinović, 2002).

Primena računarskih igara ima pozitivne i negativne uticaje na sve oblasti razvoja dece predškolskog uzrasta. Autor Hristov (Hristov i sar., 2013: 6–9) detaljno navodi potencijalne uticaje na sve oblasti dečijeg razvoja. U domenu fizičkog razvoja autor kao pozitivne efekte navodi razvijanje muskulature šake i razvoj koordinacione sposobnosti.

cije oka i ruke, dok kao potencijalni negativni uticaj navodi nerazvijenost mišića. U oblasti socioemocionalnog razvoja izdvaja se unapređenje društvenih interakcija, razvoj kooperativnosti i svesti o sebi i drugima, a u oblasti kognitivnog razvoja razvoj mišljenja, koncentracije i pažnje, kao pozitivan efekat primene računarskih igara u predškolskom uzrastu.

Interaktivnost je ključan uslov koji moraju zadovoljiti računarske igre da bi imale pedagoškog potencijala i ostvarile pozitivne efekte na razvoj dece predškolskog uzrasta. Takođe, nivo efikasnosti primene računarskih igara nije isti u svim oblastima, te se ne može izvesti zaključak da se računarske igre mogu uspešno primeniti na svaku oblast, uzrast i okruženje (Stanisavljević Petrović i Pavlović, 2017).

Zaključak

Predškolski uzrast je period života koji ostavlja značajne implikacije na celokupan kasniji razvoj deteta. Kvalitet vaspitno-obrazovnog postupanja u ovom periodu, kako u porodičnom okruženju tako i u predškolskoj ustanovi utiče na sliku koju dete kreira o sebi, na odnos prema vršnjacima i članovima porodice. Istaknut značaj predškolskog uzrasta obavezuje na pedagošku nužnost naučnog ispitivanja svih metoda, sredstava i oblika rada koji se u periodu pre polaska u školu primenjuju u radu sa decom.

Analizom literature u oblasti digitalne tehnologije u obrazovanju ustanovljeno je da se u poslednjim decenijama korišćenje tehnologije u vrtićima i u radu sa decom predškolskog uzrasta značajno povećalo. Naučno-tehnološka revolucija inicirala je veliki broj istraživanja koja su se bavila vaspitno-obrazovnom vrednošću različitih digitalnih alata, među kojima su najzastupljenije računarske igre. Rezultati teorijskog proučavanja pokazuju da se potencijal računarskih igara ogleda u činjenici da one nemaju kao inicijalni cilj zabavu i razonodu dece već usvajanje kompleksa novih informacija i razvoj digitalne pismenosti koja je u modernom dobu neophodna. Pored toga, prednost računarskih igara jeste to što se mogu primeniti u gotovo svim oblastima i na svim nivoima obrazovanja. Dominacija računarskih igara u radu sa decom predškolskog uzrasta može se objasniti činjenicom da one angažuju misaone procese i motivišu decu da ulože intelektualni napor da bi postigla uspeh, a pored toga obezbeđuju deci sticanje znanja na spontan, zabavan, zanimljiv način.

Imajući u vidu sve značajnije prisustvo računarskih igara u svakodnevnom životu, razvoju i učenju dece predškolskog uzrasta neophodno je kontinuirano ispitivati tematiku edukativnih računarskih igara i njihovih pedagoških potencijala, posebno na našem području koje i dalje ima konzervativan pristup kada je u pitanju inoviranje vaspitno-obrazovnog rada primenom modernih digitalnih medija. Naročito značajnim smatra se digitalno opismenjavanje vaspitača i unapređivanje njihovih kompetencija za primenu digitalnih alata, koje mora biti u skladu sa suštinskom odlikom savremenog društva koja se kreće u pravcu sve veće digitalizacije.

Literatura

- Arsović, B. B. i Zlatić, L. Đ. (2017). Računarske video-igre kao obrazovni medij u mlađem uzrastu – prednosti i nedostaci. U: C. Marinković (ur.). *Zbornik radova*, 20(19), (225–236). Pedagoški fakultet u Užicu: Snežana Marinković.
- Anand, S. & Krosnick, J. (2005). Demographic predictors of media use among infants, toddlers, and preschoolers. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 539–561.
- Anderson, D. R. & Pempek, T. A. (2005). Television and very young children. *American Behavioral Scientist*, 48, 505–522.
- Andevski, M. i Arsenijević, J. (2011). Kompetencije vaspitača za upotrebu novih medija i tehnologija. U: T. Grujić (ur.). *Zbornik VŠSSOV*, 6(2), (25–35). Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi.
- Anđelić, S. i Milosavljević, G. (2007). Nove informacione tehnologije u obrazovanju dece. *Infoteh jahorina*, 6(8), 494–498. Sarajevo: Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Elektrotehnički fakultet. Retrived from: <https://infoteh.etf.ues.rs.ba/zbornik/2007/index.htm>
- Andelković, N. (2008). Informaciona tehnologija u predškolskom vaspitanju i obrazovanju. U: D. Golubović (ur.). *Zbornik radova Tehnika i informatika u obrazovanju* 8, (65–70). Čačak: Tehnički fakultet Čačak.
- Cherney, I. D. & London, K. (2006). Gender-linked differences in the toys, television shows, computer games, and outdoor activities of 5-to 13-year-old children. *Sex Roles*, 54(9–10), 717.
- Cingel, D. P. & Krcmar, M. (2013). Predicting media use in very young children: The role of demographics and parent attitudes. *Communication Studies*, 64(4), 374–394.
- Clements, D. H. (2002). Computers in early childhood mathematics. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(2), 160–181.
- Clements, D. H., Nastasi, B. K. & Swaminathan, S. (1993). Research in review. *Young children*, 56–64. Retrived from: https://www.researchgate.net/profile/Douglas_Clements/publication/234586711_Young_Children_and_Computers_Crossroads_and_Directions_from_Research_Research_in_Review/links/00b7d534efd2d2ae36000000.pdf
- Clements, D.H. & Samara, J. (2003). Young children and Technology: What does the research say?. *Young Children*, 58(6), 34–40.
- Dhingra, R., Sharma, N. & Kour, M. (2009). Relationship between parental perception and young childrens' usage of computers. *Journal of Human Ecology*, 28(3), 167–170.
- Din, F. S. & Caleo, J. (2000). *Playing Computer Games Versus Better Learning*. Paper presented at the Annual Conference of the Eastern Educational Research Association, Clearwater, Florida, 16-19 February. Retrived from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438905.pdf>
- Drašković, M. (2011). Uticaj medija na djecu ranog uzrasta sa posebnim osvrtom na računalne igre. *Medijski dijalozi*, 4(1), 45–56.
- Gligora-Marković, M., Antić, M. i Rauker Koch, M. (2013). Proces razvoja multimedij-ske računalne igre. U: S. Hirning, M. Gligora Marković i E. Ribarić Čučković (ur.).

- Zbornik Veleučilišta u Rijeci, 1(1)*, (151–163). Rijeka: Veleučilište u Rijeci.
- Griffiths, M. D. (2002). The educational benefits of videogames. *Education and health, 20(3)*, 47–51.
- Höysniemi, J., Hämäläinen, P. & Turkki, L. (2003). Using peer tutoring in evaluating the usability of a physically interactive computer game with children. *Interacting with computers, 15(2)*, 203–225.
- Hristov, R., Kaevik, Z., Gelev, S., & Hristova, S. (2013). *Нови образовни технологии за деца од предучилишна возраст*. Retrived from:
http://games.xboltz.net/CIS107_honors_paper.pdf
[http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio6/radovi/3\)%20Nastavnici%20i%20skola%20u%20informatiko-technoloskom%20okruzenju/PDF/304%20Marina%20Jankovic.pdf](http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio6/radovi/3)%20Nastavnici%20i%20skola%20u%20informatiko-technoloskom%20okruzenju/PDF/304%20Marina%20Jankovic.pdf)
<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Ch2-Digital%20Game-Based%20Learning.pdf>
https://www.researchgate.net/publication/249963087_Novi_obrazovni_tehnologiji_za_deca_od_preducilisna_vozrast
- Janković, M. i Dmitrić, Lj. (2011). Primena računara u pripremnom predškolskom programu. U: D. Golubović (ur.). *Tehnologija, Informatika i Obrazovanje, 6*, (65–70). Čačak: Tehnički fakultet Čačak. Retrived from:
- Judge, S., Floyd, K. & Jeffs, T. (2015). Using mobile media devices and apps to promote young children’s learning. In: K. Heider & M. Renck-Jalongo (eds.). *Young children and families in the information age. Educating the young child*, (117–131). Netherlands: Springer.
- Korečko, Š. i Sobota, B. (2017). Computer games as Virtual Environments for Safety-Critical Software Validation. *JIOS, 41(2)*, 197–212.
- Lazić, V. (2014). Dečije igre u kompjuterskoj kulturi. U: I. Milićević (ur). *Zbornik radova Tehnika i informatika u obrazovanju 29-712(11)*, (404–409). Čačak: Tehnički fakultet Čačak.
- Lieberman, D. A., Bates, C. H. & So, J. (2009). Young children’s learning with digital media. *Computers in the Schools, 26(4)*, 271–283.
- Marinović, M. (2002). Computers in Preschool institutions: students’ attitudes. In *MIPRO 2002*. Retrived from:
<https://bib.irb.hr/datoteka/405611.MIPRO02.pdf>
- Marsh, J. (2010). Young children’s play in online virtual worlds. *Journal of early childhood research, 8(1)*, 23–39.
- Mikelić Preradović, N., Lešin, G. i Šagud, M. (2016). Investigating Parents’ Attitudes towards Digital Technology Use in Early Childhood: A Case Study from Croatia. *Informatika in Education, 15(1)*, 127–146.
- Nikolopoulou, K., Gialamas, V. & Batsouta, M. (2010). Young children’s access to and use of ICT at home. *Review of Science, Mathematics and ICT Education, 4(1)*, 25–40.
- Olsen, P. (2011). *Computer games: enhancing education*. Honors Project, CIS107, Electronic Game Industry, Mesa Community College. Retrived from:

- Orfanakis, V. & Papadakis, S. (2014). A new programming environment for teaching programming. A first acquaintance with Enchanting. In *Proceedings of the 2nd international virtual Scientific Conference Scieconf*, (268–273). Slovakia: EDIS - Publishing Institution of the University of Zilina. Retrived from: <file:///C:/Users/anast/Downloads/Anewprogrammingenvironmentforteachingprogramming.AfirstacquaintancewithEnchanting..pdf>
- Papadakis, S. (2018). The use of computer games in classroom environment. *Int. J. Teach. Case Stud*, 9(1),1–25.
- Paraskeva, F., Mysirlaki, S. & Papagianni, A. (2010). Multiplayer online games as educational tools: Facing new challenges in learning. *Computers & Education*, 54, 498–505.
- Pavlović, D. i Mihajlov-Prokopović, A. (2015). Attitudes of teachers to the application of computers in preschools. In: I. Roceanu, L. Ciolan, C. Holotescu, C. Radu, I. Stănescu & B. Logofatu (eds.). *Proceedings of the 11th International Scientific Conference "eLearning and Software for Education": Rethinking education by leveraging the eLearning pillar of the Digital Agenda for Europe* (211–283). Bucharest: Carol I NDU Publishing House, 1.
- Peirce, N. (2013). *Digital game-based learning for early childhood*. Dublin, Ireland: Learnovate Centre.
- Plowman L, McPake, J. & Stephen, C. (2010). The technologisation of childhood? Young children and technology in the home. *Children and Society*, 24(1), 63–74.
- Plowman, L. & Stephen, C. (2003). A 'benign addition'? Research on ICT and preschool children. *Journal of computer assisted learning*, 19(2), 149–164.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1–6.
- Prensky, M. (2001). The games generations: How learners have changed. In Prensky, M. (Ed.), *Digital game-based learning*, 35–51. New York, NY: McGraw-Hill. Retrived from:
- Prensky, M. (2007). *Computer games and learning: digital game-based learning*. Retrived from: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/6851163/computer_games_and_learning_2006.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1544270728&Signature=hxdT35oHF6gx%2FZfZBm1Ad8nOlaU%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DComputer_games_and_learning_Digital_game.pdf
- PribišeV-Beleslin, T. (2010). Rana kompjuterska pismenost: Mogućnosti i rizici za razvoj i učenje djece predškolskog uzrasta, *Okrugli sto: Kako zaštititi djecu na internetu*. Ombudsman za djecu Republike Srpske. Banja Luka: Univerzitet u Banja Luci, Filozofski fakultet. Retrived from: <http://www.djeca.rs.ba/uploaded/Rana%20kompjuterska%20pismenost%20rad.pdf>
- Radovanović, V. i Karić, J. (2011). Stavovi nastavika prema primeni informacionih i komunikacionih tehnologija u školama za gluve i nagluve. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 10(1), 37–48.
- Rideout, V. J., Vandewater, E. A. & Wartella, E. A. (2003). *Zero to Six: Electronic media in the lives of infants, toddlers and preschoolers*. Washington, DC: The Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Savanović, N., Šarac, M., Stamenković, D., i Adamović, S. (2016). Unreal Engine plat-

- forma za razvoj edukativnih video igara. *Zbornik radova univerziteta sinergija, 1(1)*, (ur.) Talijan, G., 118–121. Bijeljina: NULRS.
- Stanisavljević Petrović, Z. i Pavlović, D. (2017). *Novi mediji u ranom obrazovanju*. Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
- Subrahmanyam, K., Greenfield, P., Kraut, R. & Gross, E. (2001). The impact of computer use on children's and adolescents' development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 22(1)*, 7–30.
- Vandewater, E. A., Rideout, V. J., Wartella, E. A., Huang, X., Lee, J. H. & Shim, M. S. (2007). Digital childhood: electronic media and technology use among infants, toddlers, and preschoolers. *Pediatrics, 119(5)*, 1006–1015.
- Vasiljević, I., Bjelica, D., Popović, S. i Gardasević, J. (2015). A critical review of parents of preschool children related to computer use. *Journal of Physical Education and Sport, 15(4)*, 692–696.
- Veličković, S. (2014). Edukacija vaspitača za primenu IKT u vrtiću. *Sinteza, Univerzitet Singidunum, 375–378*.
- Verenikina, I., Harris, P. & Lysaght, P. (2003). Child's play: computer games, theories of play and children's development. In: J. Wright, A. McDougall, J. Murnane, J. Lowe (eds.). *Proceedings of the international federation for information processing working group 3.5 open conference on Young children and learning technologies-34*, (99–106). Sydney, Australia: Australian Computer Society, Inc..
- Wood, E., Specht, J., Willoughby, T. & Mueller, J. (2008). Integrating computer technology in early childhood education environments. *The Alberta Journal of Educational Research, 54(2)*, 210–226.
- Wu, C. S. T., Fowler, C., Lam, W. Y. Y., Wong, H. T., Wong, C. H. M. & Loke, A. Y. (2014). Parenting approaches and digital technology use of preschool age children in a Chinese community. *Italian journal of pediatrics, 40(1)*, 44.

COMPUTER GAMES IN THE EDUCATIONAL WORK OF PRESCHOOL INSTITUTIONS

Anastasija Mamutović

University of Niš, Faculty of Philosophy in Niš, Department of Pedagogy

Abstract: The last decades of the 20th century are characterized by dynamic development and the spread of innovative digital media. These digital tools are successively appearing and they find application in all domains of human life and work, by changing the structure and character of educational activities. Prior to the direct implementation of digital media in the work of preschool institutions, it will be constantly approaching the realization of both theoretical and empirical research in their pedagogical value. The aim of these studies is to arrive at scientific data that will be used for the development of preschool children and improving the level of their digital literacy. The aim of this paper is to point out the educational potential of computer games in

working with pre-school children with the theoretical analysis of the effects of digital media on development, behavior and learning. The polarized viewpoints of many authors are also considered and the argumentation that is at the basis of their views is considered. The results of the theoretical analysis point to the necessity of a continuous examination of the themes of educational computer games and their pedagogical potentials, especially in our field which still has a conservative approach when it comes to innovating educational work using modern digital media.

Key words: *computer games, pre-school institutions, educational work.*

Citiranje članka:

Mamutović, A. (2018). Računarske igre u vaspitno-obrazovnom radu predškolskih ustanova. *Godišnjak za pedagogiju*, 3(2), 91–102.

UPUTSTVO ZA AUTORE

Časopis *Godišnjak za pedagogiju* objavljuje teorijske radove, pregledne radove, originalne istraživačke radove, stručne radove i prikaze iz oblasti vaspitanja i obrazovanja koji nisu prethodno objavljeni, i nisu istovremeno podneti za objavljivanje u nekoj drugoj publikaciji. Važan kriterijum selekcije radova jeste društvena relevantnost analizirane teme. Rukopisi treba da budu pripremljeni prema standardima časopisa *Godišnjak za pedagogiju*. Radovi koji nisu adekvatno pripremljeni neće se recenzirati. Prispeli rukopisi se ne vraćaju, a dostavljaju se elektronskom poštom na adresu: pedagogija.godisnjak@filozofski.rs.

Učestalost izlaženja. Na godišnjem nivou objavljuju se dve sveske časopisa, sa šestomesečnim razmakom (jun i decembar), po sledećem rasporedu: rok dostave radova za junsku publikaciju je 15. mart, a za decembarsku 15. septembar tekuće godine.

U pripremi rada treba se držati sledećih uputstava:

Dužina rada. Rad treba pisati u tekst procesoru Microsoft Word, na stranici formata A4, fontom Times New Roman (12 tačaka), marginama 2,54 cm (1"), i proredom od 1,5. Sve stranice moraju biti numerisane. Rad treba da bude dužine do jednog autorskog tabaka (16 stranica ili do 30.000 slovnih znakova sa razmacima, bez apstrakta, referenci i priloga). Izuzetak su pregledni radovi koji mogu biti dužine do 50.000 znakova, i prikazi koji mogu biti dužine do 5.000 znakova. Redakcija zadržava pravo da objavi i radove koji premašuju ovu dužinu u slučajevima kada izlaganje naučnog sadržaja zahteva veću dužinu, odnosno prostor.

Jezik rada. Časopis objavljuje radove na srpskom i engleskom jeziku.

Naslov rada. Naslov rada treba da bude što konzicijni. Ispod naslova rada slede ime autora i naziv institucije u kojoj radi. Iza imena prvog autora treba staviti fusnotu koja sadrži e-mail adresu istog.

Apstrakt. Apstrakt dužine od 150 do 250 reči treba da bude na početku rada i informativnog karaktera. Sastavni delovi treba da sadrže cilj istraživanja, metod, rezultati i zaključak. Apstrakt po pravilu ne sadrži reference kao ni statističke rezultate. Uz radove na srpskom jeziku treba priložiti i apstrakt i ključne reči na engleskom jeziku.

Ključne reči. Na kraju sažetka treba navesti do pet ključnih reči/sintagmi. Pri odabiru ključnih reči, poželjno je odabrati one pojmove koji se često koriste za pretragu časopisa.

Tabele, sheme, grafikoni i slike. Tabele i grafikoni treba da budu sačinjeni u Word-u ili nekom njemu kompatibilnom programu. Tabele iz statističkih paketa treba „prebaciti“ u Word. Svaka tabela, shema, slika i grafikon moraju biti numerisani, naslovljeni, razumljivi i bez čitanja teksta. Slike treba pripremiti u elektronskoj formi sa rezolucijom od 300dpi u JPG formatu. Treba izbegavati boldirane linije

i senčenja koja nisu neophodna. Isti podaci ne mogu se prezentovati i tabelarno i grafički. Za ilustracije preuzete iz drugih izvora (knjiga, časopisa) autor je dužan da uputi na izvor.

Statistika. Rezultati statističkih testova u tekstu treba da budu dati u sledećem obliku: $F(1,8)=19.53$; $p<.01$ i slično za druge testove (npr.: $\chi^2(3)=3.55$, $p<.01$ ili $t(253)=2.061$, $p<.05$). Treba navoditi manji broj konvencionalnih nivoa značajnosti p (npr.: .05, .01, .001).

Citati. Svaki citat, bez obzira na dužinu, treba da prati referenca sa brojem strane (Primer: Thomas, 2012: 65) . Za svaki citat duži od 350 slovnih mesta autor mora priložiti pismeno odobrenje vlasnika autorskih prava.

Fusnote i skraćenicе. Fusnote treba izbegavati. Skraćenicе, takođe, treba izbegavati, osim izrazito uobičajenih i međunarodno priznatih i korišćenih (npr. IKT/ ICT). Skraćenicе koje su navedene u tabelama i slikama treba da budu objašnjene.

Navođenje referenci u tekstu. U radovima na srpskom jeziku preporučljivo je imena stranih autora navoditi u srpskoj transkripciji, prilagođenim (fonetskim) pisanjem prezimena, a zatim se u zagradi prezime navodi izvorno, uz godinu publikovanja rada, na primer: Djui (Dewey, 1904). Ukoliko se u zagradi navodi više autora, oni se navode abecednim, a ne hronološkim redom (npr., Appleton, 1997; Đorđević, 1983; Radulović, 2016). Ukoliko su dva autora rada, oba se navode u tekstu (npr. Bender & Waller, 2011; Stanislavljević Petrović i Pavlović, 2017). Ukoliko rad ima više od dva autora, navodi se prezime prvog autora i skraćenicа „i sar.“ ili „et al.“ (npr. Joksimović i sar, 2007; Paradies et al., 2012).

Reference. Reference se navode u skladu sa APA (APA Citation Style – American Psychological Association) uputstvima, na kraju rada, u odeljku koji treba da bude naslovljen „LITERATURA“. U spisku literature navode se samo one reference na koje se autor pozvao u radu, abecednim redom po prezimenima autora. Ne treba navoditi reference koje nisu pomenute u tekstu. Uobičajeni izvori navode se na sledeći način:

Knjiga; sadrži prezime i inicijale (svih) autora, godinu izdanja, naslov knjige (kurzivom), mesto izdanja i izdavača.

Opšti format: Autor, A., Autor, B. i Autor, C. (godina). *Naslov knjige*. Mesto izdanja: Izdavač.

Primer: Đorđević, J. i Trnavac, N. (2011). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.

Poglavlje u knjizi ili zborniku; sadrži prezime i inicijal imena (svih) autora, godinu izdanja, naslov poglavlja, inicijal imena i prezime urednika ili redaktora, naslov knjige (kurzivom), strane poglavlja u zagradi, mesto izdanja i ime izdavača.

Opšti format: Autor, A. i Autor, B. (godina). Naslov poglavlja. U A. Urednik, B. Urednik i C. Urednik (ur.), *Naslov knjige* (str. xxx—xxx). Mesto izdanja: Izdavač.

Primer: Havelka, N. (2001). Udžbenik i različite koncepcije obrazovanja i nastave. U: B. Trebješanini i D. Lazarević (ur.). *Savremeni osnovnoškolski udžbenik* (31–58). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Članak u časopisu; sadrži prezime i inicijale (svih) autora, godinu izdanja u zagradi, naslov članka, pun naziv časopisa (kurzivom), volumen (kurzivom) i broj časopisa i stranice.

Opšti format: Autor, A., Autor, B. i Autor, C. (godina). Naslov članka. *Ime Časopisa*, xx, str.-str.

Primer: Karić, J. (2004). Stavovi prema uključivanju dece sa posebnim potrebama u redovan sistem obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, 53(1), 142-146.

Saopštenje sa skupa; sadrži prezime i inicijale (svih) autora, godinu i mesec održavanja skupa u zagradi, naslov izlaganja (kurzivom), naziv konferencije i lokaciju.

Opšti format: Autor, A. (godina, mesec). *Naslov saopštenja*. Saopštenje na Naziv konferencije,

Lokacija.

Primer: Maksić, S. i Ševkušić, S. (2011, februar). *Problemi identifikacije kreativnosti učenika u školi*. Saopštenje sa XVII naučnog skupa Empirijska istraživanja u psihologiji, Beograd.

Web dokument; sadrži prezime i inicijale (svih) autora, godinu, naziv dokumenta (kurzivom), Internet adresu sajta i datum kada je pritupljeno dokumentu.

Opšti format: Autor, A., Autor, B., & Autor, C. (godina). *Naziv dokumenta*. Preuzeto/Retrieved (datum/date) sa/fromhttp://xxxxxxx.

Primer: Draper, S. W. (2003). *Tinto's model of student retention*. Retrieved (15.3.2005.)fromhttp://www.psy.gla.ac.uk/~steve/loaled/tinto.html

Neobjavljena magistarska teza ili doktorska disertacija; sadrži prezime i inicijal autora, godinu u zagradi, naslov teze/disertacije, identifikaciju rada kao teze/disertacije u zagradi, ime institucije i mesto.

Opšti format: Autor, A. (godina). *Naslov magistarske teze ili doktorske disertacije* (Neobjavljena magistarska teza ili doktorska disertacija). Ime institucije, Mesto.

Primer: Ingram, D. (2012). *College students' sence of belonging: dimensions and correlates*(Unpublished doctoral dissertation). Stanford University, Stanford.

Službena dokumenta (zakoni, propisi, pravilnici i sl.); sadrži naziv dokumenta (kurzivom), godinu objavljivanja, naziv glasila, broj.

Opšti format: *Naslov dokumenta* (godina). Naziv glasila, broj.

Primer: *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Službeni glasnik RS, br. 72/2009.

Ukoliko se navodi veći broj radova istog autora, reference se ređaju prema godini objavljivanja, od najstarije prema novijima. Reference jednog autora koje su objavljene u istoj godini treba pisati abecednim redom prema naslovima, npr.,

(2012a), (2012b). Pozivanje na sekundarnu literaturu treba izbegavati i koristiti samo za izvore koji nisu dostupni na uobičajeni način ili nisu dostupni na nekom od uobičajenih svetskih jezika. U spisku referenci navodi se samo sekundarni izvor.

Recenziranje i objavljivanje. Sve radove anonimno recenziraju dva kompetentna recenzenta. Na osnovu recenzija redakcija donosi odluku o objavljivanju rada i može doneti jednu od tri odluke: da rad objavi u formi kakva je priložena, da rad objavi uz neophodne korekcije od strane autora u skladu sa uputstvima recenzenta, ili da odbije da objavi rad. U postupku potrebe revizije rada, redakcija šalje obe recenzije autoru na uvid uz odgovarajuće obrazloženje obaveštava autora o svojoj odluci najduže tri meseca od prijema rada. Ukoliko se autor odluči da koriguje tekst u skladu sa preporukama recenzenta, može ponovo podneti rad za objavljivanje, i dužan je da u formi pisma redakciju upozna sa svim izmenama koje je načinio u tekstu (broj stranice na kojoj se nalazi takva izmena). Ukoliko autor smatra da neka od preporuka recenzenta nije opravdana, ili je iz nekog razloga nije moguće ispuniti, potrebno je da o tome napiše detaljno obrazloženje redakciji. Redakcija zadržava pravo da konačnu odluku o objavljivanju donese samostalno. Redakcija nije u obavezi da obrazlaže svoju odluku bez obzira da li je rad prihvaćen ili odbijen.

Kategorija (tip) članka. U skladu sa Aktom o uređivanju naučnih časopisa, članci koji se objavljuju u časopisu *Godišnjak za pedagogiju* biće razvrstani u neku od sledećih kategorija: Naučni članci: 1. originalan naučni rad (rad u kome se iznose prethodno neobjavljivani rezultati sopstvenih istraživanja naučnim metodom); 2. pregledni rad (rad koji sadrži originalan, detaljan i kritički prikaz istraživačkog problema ili područja u kome je autor ostvario određeni doprinos); 3. kratko ili prethodno saopštenje (originalan naučni rad punog formata, ali manjeg obima ili preliminarnog karaktera); 4. Naučna kritika, odnosno polemika (rasprava na određenu naučnu temu, zasnovana isključivo na naučnoj argumentaciji) i osvrti; Stručni članci: 1. stručni rad (prilog u kome se nude iskustva korisna za unapređivanje profesionalne prakse, ali koja nisu nužno zasnovana na naučnom metodu); 2. informativni prilog (uvodnik, komentar i sl.); 3. prikaz (knjige, računarskog programa, slučaja, naučnog događaja i sl.).

Autorska prava. Na sve radove koji su objavljeni, izdavač časopisa *Godišnjak za pedagogiju* zadržava autorska prava, uz napomenu da autori mogu da koriste sopstveni materijal bez dozvole izdavača. Od autora koji nameravaju da publikuju svoje radove u časopisu *Godišnjak za pedagogiju* očekuje se da sami obezbede i poštuju autorska prava drugih (npr., za korišćene instrumente, softvere i sl.), kao i prava i dostojanstvo ostalih učesnika u istraživačkom procesu, u skladu sa osnovnim etičkim normama objavljivanja. U skladu sa navedenim, autori članaka nakon potvrde o prihvatanju i objavljivanju članka potpisuju Autorsku izjavu.

Napomena: Uz rad je potrebno redakciji dostaviti sledeće informacije: informacije o autoru (autorima): ime, srednje slovo i prezime autora, godina rođenja, (naučno) zvanje, radno mesto, e-mail adresa, kontakt telefon.

AUTHOR GUIDELINES

Journal *Godišnjak za pedagogiju* publishes theoretical studies, review papers, original research papers, professional papers and book reviews in the field of education, that have not been previously published or submitted for publication in any other journal. Social relevancy of the researched issues makes the important criteria for selection of papers. Papers should be edited in accordance with the author guidelines. Manuscripts that fail to comply with this guidelines may be rejected without review. Received papers will not be returned to the authors and should be submitted exclusively online via e-mail pedagogija.godisnjak@filozofski.rs.

Publishing frequency. Journal is published twice a year with the six month period between two issues (June and December). Submission deadline for June edition is March 15th, and September 15th for the December issue, of the current year.

Papers should be prepared in accordance with the following guidelines:

Length of the paper. Papers should be written in text processor Microsoft Word, page format A4, in *Times New Roman* font (size 12 pt.). Page setup margins should be 2.54 cm (1“) with line spacing at 1.5. All pages should be numbered. Recommended paper length is of one author's sheet (16 pages or up to 30.000 characters with spaces, excluding abstract, references and appendices) Exceptions are made for review papers that may have up to 50.000 characters with spaces, and book reviews that should not exceed 5.000 characters with spaces. Editorial Board retains discretion to publish papers beyond this length in cases when clarity of scientific content presentation requires greater length, that is, space.

Language of the paper. Journal accepts the papers written in Serbian and English language.

Title. Paper title should be as precise as possible, followed by the author's full name and affiliation. The footnote containing the e-mail address of the corresponding author should be inserted after the full name of the first author.

Abstract. Abstract should be placed at the beginning of the paper, be informative and range between 150 and 250 words. It should include research goal, method, results and conclusion. By the rule, abstract should not contain references or statistical data. Papers written in Serbian language should contain abstract and key words in English as well.

Key words. Abstract should be followed by up to five keywords or phrases. When choosing between keywords, authors are encouraged to choose words that are more often used in search engines when researching the journals.

Tables, figures and pictures. Tables and figures should be made in MS Word or MS Word compatible format. Tables from statistical packages should be translated into Word. Each table, figure or picture should be numbered, with a self-explanatory title, and understandable even without reading the text. Pictures should be submitted in digital form with resolution of 300dpi and in .jpg format. Unnecessary lines and

shadings should be avoided. Same data should not be presented in both tables and figures. References to each table, figure or picture should be made in the text.

Statistics. The results of statistical tests should be written in the following form: $F(1,8) = 19.53$; $p < .01$ and similar for other tests, e.g. $\chi^2(3) = 3.55$, $p < .01$ or $t(253) = 2.06$, $p < .05$. Lower number of conventional p levels should be stated (e.g.: .05, .01, .001).

Quotations. Any quotation, regardless of its length, should be followed by a reference and page number (Example: Thomas, 2012: 65). Authors must obtain written permission from copyrights owner for any quotation longer than 350 characters, and submit it to the Journal.

Footnotes and abbreviations. Footnotes should be avoided. Abbreviations should be avoided as well, except the fairly usual and international acknowledged ones (Example: IKT/ICT). The abbreviations used in tables and pictures should be explained.

In-text references. In papers in Serbian, foreign authors' names are recommended to be cited in Serbian transcription, adapted and written phonetically, and followed by original spelling written in parentheses together with the year of publication, for example: Djui (Dewey, 1904). Multiple citations should be given alphabetically, not chronologically (e.g., Appleton, 1997; Đorđević, 1983; Radulović, 2016). If a paper has two authors, both names are cited in the text (e.g., Bender & Waller, 2011; Stanisavljević Petrović i Pavlović, 2017). In the case of a reference with more than two authors, the surname of the first author is cited followed by the abbreviation „i sar.” or „et al.” (e.g., Joksimović i sar, 2007; Paradies et al., 2012).

References. References should conform to APA (APA Citation Style – American Psychological Association) instructions and should be listed at the end of the paper, in the section entitled REFERENCES. The list should include only the references mentioned in the text, listed alphabetically by the authors' surnames. References not mentioned in the text should not be listed. The basic reference formats are listed in the following way:

Book; should contain surname and initials of (each) author, year of publication in parentheses, book title (in italic), place of publication and a publisher.

General form: Author, A., Author, B. and Author, C. (year). *Title of the book*. Place of publication: Publisher.

Example: Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The Science Behind The Genius*. New York: Oxford University Press.

Book chapter or edited book; should contain surname and initials of (each) author, year of publication in parentheses, chapter title, name initial and surname of the editor, book title (in italic), chapter pages in parentheses, place of publication and a publisher.

General form: Author, A. and Author, B. (year). Title of the chapter. In A. Editor, B. Editor and C. Editor (Eds.), *Title of the book* (pp. xxx—xxx). Place of publication: Publisher.

Example: Semel, S. F. (2002). Helen Parkurst and The Dalton School. In Sadovnik, A. R. & Semel, S. F. (eds.), *Founding Mothers and Others: Women Educational Leaders During the Progressive Era* (pp. 77 -93). New York: Palgrave.

Article in a journal; should contain surname and initials of (each) author, year of publication in parentheses, title of the article, journal title in full (in italic), volume (in italic), number and pages.

General form: Author, A., Author, B., & Author, C. (year). Title of article. Title of the Journal, xx, pp – pp.

Example: Oelkers, J. (2006). Reformpädagogik vor der Reformpädagogik. *Paedagogica Historica*, 42 (1 – 2), 15 – 48.

Conference paper; should contain surname and initials of (each) author, year and month of the meeting or symposia in parentheses, title of the presentation (in italic), conference name and location.

General form: Author, A. (Year, Month). Title of paper. Paper presented at the Name of the Conference, Location.

Example: Ševkušić S., Maksić S. (2008, November). *Qualitative analysis of creative products of primary school pupils*. Paper presented at International Scientific Conference: Holistic view of giftedness, Ptuj.

Web document; should contain surname and initials of (each) author, year, document title (in italic), Web site address and the date document was retrieved.

General form: Author, A., Author, B., & Author, C. (year). Title of document. Retrieved (date) from <http://xxxxxxx>.

Example: Draper, S. W. (2003). *Tinto's model of student retention*. Retrieved (15.3.2005.) from <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/localed/tinto.html>

Unpublished Master's or PhD thesis; should contain surname and initials of the author, year in parentheses, title of the thesis, identification of the work as a thesis in parenthesis, name of the institution and location.

General form: Author, A. A. (year). *Title of doctoral dissertation or master's thesis* (Unpublished doctoral dissertation or master's thesis). Name of Institution, Location.

Example: Ingram, D. (2012). *College students' sense of belonging: dimensions and correlates* (Unpublished doctoral dissertation). Stanford University, Stanford.

Official documents (legislations, acts, laws); should contain the name of the act (in italics), year of publishing, name of the media in which it was published and number of the publication

General form: Title of document (year). Name of the media. Number.

Example: *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Službeni glasnik RS, br. 72/2009.

If multiple references of one author are used, they should be listed chronologically, starting with the oldest one. References of the same author published in the same year have to be written in alphabetical order of the titles and marked with letters after the year for example: (2012a), (2012b). References to secondary sources should be avoided and used only in cases when primary sources are not available, or are not available in any of the widely spoken languages. In that case, the reference list should contain only secondary source.

Reviewing and publishing. All papers are reviewed anonymously by two competent reviewers. On the basis of reviews, The Editorial Board makes one of the possible three decisions: to accept the paper for publication without changes, to accept the paper after the author made revisions to the manuscript in accordance with reviewer's suggestions, or to reject the paper. The Editorial Board sends both reviews to the authors and informs them about the final decision within the period of three months from paper reception. If the authors decide to revise the paper in accordance with recommendations and resubmit it for publishing, it is obligatory for them to inform the Editorial Board in a letter format about the corrections made in the text (with page numbers on which the revisions were made). If authors consider some suggestions unjustified or impossible to fulfill for some reason, they are expected to elaborate their reasons in detailed letter. The Editorial Board holds the right to independently make a decision on acceptance of the paper. The editorial board is under no obligation to provide justification of its decision regardless of whether the paper is accepted or rejected.

Article category (type). In accordance with the General act on editing of scientific journals, articles published in Journal *Godišnjak za pedagogiju* will be categorized in one of the following categories: Scientific articles: 1) original research paper (a paper presenting previously unpublished data of author's original research applying scientific method); 2) review paper (a paper containing an original, detailed and critical presentation of the research problem or the field in which the author has made a certain contribution); 3) brief or preliminary communication (an original research paper of full format, but of smaller volume or of preliminary character); 4) scientific criticism, i.e. polemics (discussion about a certain topic, based exclusively on scientific argumentation) and comments.

Professional articles: 1) professional paper (contribution based on experience aimed at improving professional practice, but not necessarily based on a scientific method); 2) informative contribution (an editorial, commentary etc.); 3) review (of a book, computer program, case, scientific event etc.).

Copyright. For all the papers published in Journal *Godišnjak za pedagogiju* the journal reserves the copyright, with the note that authors can use their own material without the permission of the publisher. Authors who intend to publish papers in the journal *Godišnjak za pedagogiju* are expected to obtain and respect the copyright of others (e.g., for the used instruments, software etc.), as well as the rights and dignity of research participants, complying with basic ethical guidelines of publishing.

After the manuscript has been accepted for publication, authors are obliged to sign the Authors' Statement made in accordance with previously named conditions.

Note. Following information on authors should be provided with the submitted paper: name, middle name initial, surname, year of birth, academic title, work position, e-mail address, and telephone number.

ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ

излази два пута годишње

Издавач

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ

За издавача

Проф. др Наталија Јовановић, декан

Лектура

Маја Д. Стојковић

Корице

Дарко Јовановић

Прелом

Милан Д. Ранђеловић

Формат

17 x 24 cm

Тираж

50 примерака

Ниш 2019.

ISSN 1821-4770

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

ГОДИШЊАК за педагогију / главни и одговорни уредник Зоран Станковић. - Год. 1, бр. 1 (2010) ; год. 3, бр. 2 (2018)- . - Ниш : Филозофски факултет у Нишу, Департман за педагогију, 2010; 2019- (Ниш : Сцера принт). - 24 cm

Два пута годишње. -Текст лат.
ISSN 1821-4770 = Годишњак за педагогију
COBISS.SR-ID 174017804