

UNIVERZITET U NOVOM SADU

---

# ZBORNİK ODSEKA ZA PEDAGOGIJU

Sveska 30 / 2021



NOVI SAD, 2021.

***Izdavač***

UNIVERZITET U NOVOM SADU  
FILOZOFKI FAKULTET  
NOVI SAD

***Za izdavača***

Prof. dr Ivana Živančević Sekeruš,  
dekan

**Zbornik Odseka za pedagogiju*****Glavni i odgovorni urednik***

Prof. dr Jovana Milutinović  
Filozofski fakultet, Odsek za  
pedagogiju, Novi Sad

***Redakcija***

Prof. dr Radovan Grandić, Filozofski  
fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi  
Sad

Prof. dr Olivera Knežević-Florić  
Filozofski fakultet, Odsek za  
pedagogiju, Novi Sad

Prof. dr Svetozar Dunderski, Filozofski  
fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi  
Sad

Prof. dr Milica Andevski, Filozofski  
fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi  
Sad

Prof. dr Slađana Zuković, Filozofski  
fakultet, Odsek za pedagogiju, Novi  
Sad

Prof. dr Jasmina Klemenović,  
Filozofski fakultet, Odsek za  
pedagogiju, Novi Sad

Prof. dr Neven Hrvatić, Filozofski  
fakultet, Odsjek za pedagogiju, Zagreb

Prof. dr Sofija Vrcelj, Filozofski  
fakultet, Odsjek za pedagogiju, Rijeka

Prof. dr Matijaž Duh, Pedagoška  
fakulteta, Maribor

Prof. dr Saša Milić, Filozofski fakultet,  
Nikšić

Prof. dr Svetlana Kurteš, Portsmouth  
University, Great Britain  
Prof. dr Biljana Bodroški Spariosu,  
Filozofski fakultet, Odeljenje za  
pedagogiju, Beograd

***Izdavački savet***

Prof. dr Milka Oljača, profesor  
emeritus

Dr Mika Risku, Institute of Educational  
leadership, University of Jyväskylä,  
Finland

Akademik prof. dr Drago Branković,  
Filozofski fakultet, Banja Luka

Prof. dr Adila Pašalić Kreso, Filozofski  
fakultet, Sarajevo

***Tehnički urednik***

Dr Maja Bosanac

***Lektura i korektura***

Prof. dr Marina Kurešević (srpski  
jezik)

Jasna Milošević (engleski jezik)

***Sekretar redakcije***

Msr Snežana Ritter

***Izdavač***

Filozofski fakultet, Odsek za  
pedagogiju, Novi Sad, Srbija

## SPISAK RECENZENATA:

Dr Aleksandra Anđelković – Učiteljski fakultet u Vranju

Dr Biljana Lungulov - Filozofski fakultet u Novom Sadu

Dr Daliborka Popović – Državni Univerzitet u Novom Pazaru

Dr Dragana Malešević - Visokoa škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi

Dr Jasmina Klemenović - Filozofski fakultet u Novom Sadu

Dr Jovana Milutinović - Filozofski fakultet u Novom Sadu

Dr Kristinka Selaković – Pedagoški fakultet u Užicu

Dr Nataša Tančić - Filozofski fakultet u Novom Sadu

Dr Svetlana Lazić – Visoka škola za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu

Dr Stefan Ninković - Filozofski fakultet u Novom Sadu

Dr Slađana Zuković - Filozofski fakultet u Novom Sadu

## SADRŽAJ

Ana Bogdanović, Jasmina Klemenović IMAGINARNI PRIJATELJI KAO PRODUKT DEČJEG STVARALAŠTVA.....	5
Olivera I. Simić, Aleksandra D. Jović KULTURA OBRAĆANJA, OSLOVLJAVANJA I POZDRAVLJANJA U GOVORU DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA.....	27
Maja Perdan Ilić, Jelena Đermanov, Dragana Marić STAVOVI UČENIKA NIŽIH RAZREDA O OSOBINAMA SVOJIH UČITELJA.....	55
Marija K. Tanasković, Jasmina U. Klemenović VIZUELNI SADRŽAJI U FUNKCIJI UNAPREĐENJA MUZIČKOG OBRAZOVANJA.....	79
Vujkov Ana, Milica Andevski EDUCATION SYSTEM OF THE KINGDOM OF DENMARK.....	101
Maja M. Bosanac, Jovana J. Milutinović TEORIJA KONEKTIVIZMA U OBRAZOVANJU .....	127
PRIKAZI I OCENE	
Edina Nikšić Rebihić INHUMAN EDUCATION: JEAN-FRANÇOIS LYOTARD, PEDAGOGY, THOUGHT .....	145

**Ana Bogdanović<sup>1</sup>**  
Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski  
fakultet

UDC: 371.382:159.953-053-4  
Pregledni rad  
DOI: 10.19090/zop.2021.30.5-25

**Jasmina Klemenović**  
Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski  
fakultet

## IMAGINARNI PRIJATELJI KAO PRODUKT DEČJEG STVARALAŠTVA<sup>2</sup>

**Apstrakt:** Stvaralaštvo predstavlja najslobodniji oblik samoizražavanja. Sposobnost stvaralaštva i stvaranje nečega iz ličnih osećanja pozitivno se odražava na dečje emocionalno zdravlje. Ono je opšteljudski potencijal čije je ispoljavanje i razvijanje važno podržati. Sloboda sadržana u stvaralaštvu omogućava detetu da upozna sebe, da deluje unutar svoje ličnosti, da se suoči, da razume i da se odupre svojim različitim unutrašnjim porivima. Stvaralački čin proističe iz unutrašnjih želja i potreba deteta i predstavlja odraz njegove mašte i imaginacije. Jednim od njenih ishoda može se smatrati i pojava imaginarnog prijatelja. Predškolci vole da stvaraju razne situacije i isprobavaju različite uloge u igri, te nije neobično da stvore imaginarnog prijatelja. Imaginarni prijatelj je nevidljiv lik kojeg dete imenuje i govori o njemu i sa njim, u periodu od najmanje nekoliko meseci. On omogućava detetu da istražuje stvari, materijale, prerađuje iskustva na jedan sasvim novi način, kao i da stvara imaginarne svetove. Ovim putem dete slobodnije istražuje svet oko sebe, oslanjajući se na svoju kreativnost i maštu.

**Ključne reči:** igra, imaginarni prijatelj, predškolski uzrast, stvaralaštvo

---

<sup>1</sup> Ana Bogdanović, anabogdanovic992@gmail.com

<sup>2</sup> Ovaj rad je nastao iz master rada pod naslovom "Imaginarni prijatelji kao produkt dečjeg stvaralaštva" koji je izradila Ana Bogdanović 2019. godine. Jasmina Klemenović je bila mentorka u izradi master rada. Tekst je napisan u okviru projekta Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi (179010) koji u periodu od 2011. do 2019. godine finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

## UVOD

Stvaralaštvo predstavlja jedinstvenu ljudsku osobinu i najslobodniji oblik samoizražavanja. Pomoću stvaralaštva mogućnosti pretvaramo u realnost, stvaramo iz ličnih osećanja i iskustva čime se stiče osećaj ličnog zadovoljstva i uspeha. Gradimo pozitivnu sliku o sebi, stičemo samostalnost i sigurnost, i upravo su nam te osobine potrebne kako bismo ostvarili svoj razvojni potencijal i izgradili se kao jedinstveni pojedinci. Stava smo da svako dete poseduje unutrašnju kreativnost koju treba podsticati i negovati jer upravo kroz nju deca oslobađaju i otkrivaju svoje mogućnosti.

Dečja mašta je za nas vrlo zagonetna, pa je samim tim i pojava imaginarnih prijatelja nešto neopipljivo čemu treba prići sa puno pažnje i razumevanja. Treba uvideti značaj imaginarnih prijatelja kako na trenutni razvoj deteta, tako i na kasniji razvoj i kreativne sposobnosti, koje su svakako izraženije kod dece koja su u stanju da kreiraju čitav jedan za nas nevidljiv svet u kome oni mogu nesputano da istražuju sebe i svoje mogućnosti.

Kreiranje tog sveta ne bi bilo moguće bez igre zahvaljujući kojoj deca dolaze do različitih ideja i imaju mogućnost isprobavanja. Uz igru deca otkrivaju svoje mogućnosti, oslanjaju se na realna životna iskustva i oslobođena su realnih posledica svojih postupaka (Krnjaja i Pavlović-Breneselović, 2017).

Upravo ta sloboda izražena u igri omogućava da deca neometano neguju svoje stvaralačke sposobnosti i da kreiraju svoje svetove i imaginarne prijatelje, koji im nude razumevanje, sa kojima ostvaruju

bliskost i sa kojima vežbaju realne životne situacije, što kasnije doprinosi uspostavljanju pozitivnih socijalnih kontakta (Buzan, 2007).

Cilj rada je da približi pojam imaginarnog prijatelja kako profesionalcima koji se bave vaspitanjem i obrazovanjem dece, tako i roditeljima koji imaju ključnu ulogu u prepoznavanju i podržavanju ovog fenomena kod njihovog deteta. Važno je ukazati na benefite koje pojava imaginarnog prijatelja ima na celokupan razvoj ličnosti, ali i na značaj i ulogu igre u ispoljavanju kreativnosti, u čijoj osnovi se nalazi detetova mogućnost stvaranja imaginarnog sveta.

### RAZUMEVANJE STVARALAŠTVA

Stvaralaštvo predstavlja temu oko koje se grupišu napori da se na nov način opiše mesto čoveka u univerzumu, odredi njegov identitet, svrha i smisao postojanja. Zato stvaralaštvo predstavlja poseban izazov za nauku vaspitanja. Ako želimo ostvariti vaspitne ciljeve onda i vaspitanje moramo da transformišemo prema načelima koji proizilaze iz prirode stvaralaštva i uslova za njegovo ostvarenje (Marjanović, 1987). Još je Vigotski isticao da se stvaralački procesi javljaju u najranijem detinjstvu i da su veoma značajni za opšti razvoj i sazrevanje deteta. U osnovi stvaralačkih procesa nalazi se mašta. Postoje četiri oblika koji povezuju maštu sa stvaralaštvom: 1) sve što je stvorila mašta sastoji se iz elemenata koji postoje u ranijem iskustvu čoveka; 2) rezultat stvaralačke mašte nije jednostavna reprodukcija iskustva, već su iz tog iskustva stvarane nove kombinacije sastavljene od izmenjenih i prerađenih elemenata stvarnosti; 3) emocije utiču na to kako vidimo i kako doživljavamo određene stvari, kako ih izražavamo, ali i kakva nas osećanja

obuzimaju kada nas mašta ponese; 4) mašta postaje stvarnost (prema: Pavlov, 2011).

Marjanović (prema: Krnjaja, 2009) navodi da je nekadašnje shvatanje stvaralaštva kao privilegije malog broja ljudi, što je povezano isključivo sa genijalnošću, prevaziđeno. Stvaralaštvo predstavlja način postojanja i razvoja ljudske zajednice, odnosno „najmoćniji i neiscrpan izvor promene ljudskog bića“. Čovek ostvaruje svoj pun potencijal tek onda kada se celovito ispolji i ostvari svoje mogućnosti upravo kroz čin stvaralaštva. Na taj način čovek postaje jedno sa svojom sredinom sa predmetom delanja, sa drugim ljudima. Sloboda koja postoji u stvaralaštvu omogućava čoveku da upozna sebe, da deluje unutar svoje ličnosti, da razume, ali i da se odupre unutrašnjim porivima.

Jovičić (2019) navodi da je predškolsko detinjstvo najvažnije za razvoj stvaralaštva. Karakteristika stvaralačkog procesa kod dece je upravo ta što dete stvara iz prirodne potrebe da izrazi sebe i svet koji ga okružuje. Ono nije opterećeno predrasudama, prethodnim znanjima i inhibicijama.

Na stvaralaštvo se može gledati na različite načine. Tako ga, na primer, Medvik sagledava kao vid kreativnog mišljenja koje se obrazuje od asocijativnih elemenata i novih kombinacija koje ili ispunjavaju specifične zahteve ili su na neki način upotrebljive - tzv. *asocijativna teorija stvaralaštva*. Osnovni zadatak u kreativnom procesu je povezivanje ideja koje su udaljene jedna od druge, a sam proces stvaranja se može objasniti preko tri asocijativna mehanizma (prema: Kvašček, 1976). Prvi je *serendipity*, odnosno sposobnost srećnih otkrivanja slučaja. Ovaj mehanizam se može objasniti tako što se dve ideje koje se ne nalaze u



relaciji zajedno javljaju u svesti. Drugi asocijativni mehanizam jeste *sličnost*. Asocijativni elementi se mogu zajedno javiti u svesti kao rezultat sličnosti asocijativnih elemenata ili stimulansa koji izazivaju te asocijativne elemente. Ovaj način stvaranja je karakterističan za poeziju, muziku, slikarstvo. Treći asocijativni mehanizam kreativnog procesa jeste *medijacija*. Asocijativni elementi se javljaju putem dodira na osnovu zajedničkih elemenata (Kvašček, 1976).

### PODRŠKA STVARALAŠTVU I NJEGOVO PODSTICANJE U DETINJSTVU

Još u najranijem dobu kod dece možemo primetiti kreativne procese, a posebno tokom igre. Dete koje sedi, udara štapom i pretvara se da jaše konja, devojčica koja se igra sa lutkom i pretvara se da je njena majka, dečak koji je gusar ili vojnik, sve su nam to najverniji oblici dečjeg stvaralaštva. Dečja igra predstavlja odjek onoga što su videli i čuli od odraslih, ipak iskustva se u igri nikada ne reprodukuju isključivo u onom obliku u kome su nastali u stvarnosti. Dečja igra nije samo reprodukcija doživljenog, već predstavlja kreativnu preradu utisaka koje je dete steklo (Vygotsky, 2004).

Stvaralački čin proističe iz samog deteta, iz njegovih unutrašnjih želja i potreba. To je odraz detetove mašte i imaginacije. Treba posmatrati dete od trenutka kada krene da izvodi određenu radnju ipratiti način na koji je izvodi, te ukoliko taj proces teče neometano, ono će steći samopouzdanje u sebe i okolinu, a sam proces istraživanja i bavljenja onim što je za njega bitno će posmatrati kao prihvaćenu, cenjenu i podsticajnu aktivnost. Deci je potrebna podrška, kao i ohrabrivanje odraslih. Njima je potrebna i okolina

koja inspiriše i naglašava slobodu, koja im omogućava da se igraju i istražuju bez ograničenja. Dete ne možemo podučiti stvaralaštvu, ali možemo obezbediti uslove u kojima bi se ono javilo, možemo ukloniti ograničenja koja gase detetovu radoznalost. Da bismo omogućili detetu da ostvari svoj pun potencijal, vaspitno-obrazovni rad u vrtiću treba da bude u potpunosti ostvaren, odnosno on treba da obuhvata sve aspekte dečjeg razvoja – fizičke, socijalne, emocionalne, intelektualne.

Radoznalost, kao bitan uslov stvaralačkog procesa, treba negovati kod dece, treba im pružiti mogućnost da postavljaju pitanja, istražuju, stiču nova iskustva, treba kod njih razvijati fleksibilnu strukturu mišljenja i ponašanja, prenositi im znanja koja ne smeju da shvate kao konačna, već kao osnovu za dalje istraživanje i stvaranje. Stvaralaštvo kao crta ličnosti, o čemu je već bilo reči, biće izgrađeno ukoliko njihovo izražavanje prati sve sadržaje na koje deca nailaze u vrtiću. Tako će deca svoja nova iskustva lakše da prerade, shvate i integrišu u već ranije stečena iskustva. Sadržaje treba povezivati i obogaćivati, a decu podsticati da se što slobodnije izražavaju o svemu što vide, dožive, misle, rade. Treba ih motivisati da međusobno pokazuju svoje radove, razgovaraju o njima, razmenjuju ideje.

Najznačajniji period za razvoj stvaralaštva jeste upravo predškolsko detinjstvo. Dete stvara iz prirodne potrebe da izrazi sebe i svet koji ga okružuje. Stvaralačko izražavanje priprema decu za promene koje ih očekuju i osposobljava ih za preuzimanje aktivnih uloga u tim promenama (Kamenov, 2008, prema: Jovičić, 2019).

Tokom celokupnog predškolskog detinjstva stvaralaštvo, kao i sve druge dečje aktivnosti, treba da sadrži svojstva igre. Igra podstiče njihovu

maštu, imaginaciju, kreativno mišljenje i predstavlja slobodnu, dobrovoljnu, neponovljivu aktivnost koja deci pruža osećaj sreće i sigurnosti. To je aktivnost u kojoj dete uživa i istovremeno, bez prisile, uči i stiče saznanja o svetu koji ga okružuje. Ona omogućava deci da pravila ponašanja izdvoje iz realnog konteksta i da ih usavršavaju i usvajaju bez mogućih stvarnih posledica. Mnogi teoretičari igru predstavljaju kao preventivno sredstvo za duševno zdravlje deteta ili kao terapijski postupak i stavljaju je u službu razvoja stvaralačkog kapaciteta.

### IGRA KAO IZRAZ STVARALAŠTVA

Od davnina ljudi se bave fenomenom igre i njenim značenjem. Još su stari Grci igrom označavali „radnje svojstvene deci“. Jevreji su pod igrom podrazumevali smeh i šalu, dok je kod Nemaca označavala „ritmično kretanje koje izaziva zadovoljstvo“. Kod svih naroda igra se odnosila na ljudske delatnosti koje ne iziskuju naporan fizički rad, ali pričinjavaju zadovoljstvo (Eljkonjin, 1990). Igru, dakle, ne možemo obuhvatiti jednom definicijom. Ona predstavlja opšti pojam za veliki broj aktivnosti. Ono što je neosporno, to su njena sloboda, dobrovoljnost, neponovljivost. Igra se od svakodnevnog života razlikuje po mestu dešavanja i trajanju. Njen tok, smisao i ciljevi se nalaze u njoj samoj. Francuski psiholog Šato ističe da igra predstavlja kandidaturu da dete postane nešto i da afirmiše svoje Ja, kao i da učestvuje u aktivnostima odraslog. Poreklo igre se ogleda u želji deteta da odraste i to je vlastiti prostor deteta u ovom svetu. Zbog toga je i fikcija jedna od svojstava igre (Kamenov, 1983).

Igra, kao osnovna aktivnost na predškolskom uzrastu, podstiče celokupan dečji razvoj. Dete igru doživljava kao spontanu i slobodnu

aktivnost kroz koju može da izražava sebe, razvija svoje potencijale i usavršava svoje sposobnosti (Jovičić, 2019).

Ono što je nama važno kada govorimo o igri jeste činjenica da ona predstavlja dečju realnost. Predstavlja najznačajniji put razvoja ličnosti deteta i, ukoliko je dobro vođena, pomoći će detetu da uspostavi zdrave socijalne kontakte (Jovičić, 2019).

Kada govorimo o igri i o svim njenim benefitima, neizbežno je istaći i značaj veze koja postoji između igre i stvaralaštva. Stvaralaštvo predstavlja suštinsko svojstvo čoveka (Jovičić, 2019) koje ga povezuje sa igrom. Igra predstavlja izraz slobode, ona je sve, samo ne moranje, jer onaj koji se igra to čini slobodnom voljom. Upravo sloboda čini vezu između stvaralaštva i igre još jačom. Stvaralaštvo predstavlja slobodan čin izražavanja u kome dete na svoj način uobličava svoje iskustvo, odnosno način na koji dete doživljava svet oko sebe (Nikolić, 2015).

U igri dete se pretvara da je drugo biće koje je u nekoj aktivnosti, u drugom vremenu i nekom prostoru. To ne znači da realni društveni svet nestaje, već da se njegovo prisustvo izražava kroz drugačiju formu. Igrom i stvaralaštvom dete kreira imaginarne prostore koji vremenom mogu postati svakodnevna realnost. Takođe, igra i stvaralaštvo pružaju mogućnosti praktikovanja i isprobavanja ideja na različite načine, što dovodi do građenja veza između onoga što je rano saznato i novih formisaznanja (Krnjaja, 2009).

Veza između igre i stvaralaštva više nije upitna. Tokom igre detetu je omogućeno da ispolji svoju spontanost, radoznalost, da istražuje i isprobava. Zahvaljujući tome što podrazumeva delovanje u zamišljenoj

situaciji, igra omogućava detetu da svoje emocije podvrgne određenoj kontroli, da utiče na saznavanje i uviđanje emocija i njihovo razvijanje (Mitrović, 1978).

Za igru možemo reći da predstavlja prototip stvaralaštva, prvu instancu umetnosti, kreativni čin deteta pomoću koga ono u procesu razvoja proširuje svoje iskustvo i ostvaruje svoje latentne sposobnosti (Kamenov, 2007: 41).

### IMAGINARNI PRIJATELJI

Najbitniju odliku igre čini fikcija, odnosno imaginarnost, ludička struktura, ludička iluzija. U igri dete ne ostvaruje direktan kontakt sa realnošću, već se ona odvija u simuliranoj, odnosno imaginarnoj situaciji (Mitrović, 1978).

Ta imaginarna situacija predstavlja osnov za pojavu imaginarnog prijatelja na koju treba gledati kao na izuzetnu sposobnost deteta da sebi kreira lika koji će uvek biti pored njega, koji će ga posavetovati, s kim će podeliti i realizovati svoje ideje. On je plod detetove nabujale mašte i nikako ne treba da dozvolimo da se dete oseti loše i bolesno zbog toga. Naprotiv, treba podržati dete, treba sa detetom razgovarati o njegovim prijateljima, pa čak, ako dete insistira, treba napraviti mesto za stolom za njegovog prijatelja, pokriti ga pred spavanje, ispričati mu priču.

Stvaranje imaginarnih prijatelja je samo jedna od sposobnosti dečije mašte. Deca od dve ili tri godine razgovaraju sa svojim zamišljenim prijateljem, slušaju šta imaju oni da kažu i pokazuju da sposobnost ljubavi

ne zahteva veliko iskustvo u međuljudskim interakcijama (Taylor, Shawber, & Mannering, 2009).

Pojava imaginarnog prijatelja kod deteta često ume da bude zbunjujuća za roditelje. Sa jedne strane, postoje roditelji koji na ovu pojavu gledaju kao na znak detetove izuzetne kreativnosti i inteligencije, a sa druge, postoje roditelji koji zbog pojaveovog prijatelja počinju da se brinu za svoje dete, da misle da sa njim nešto nije u redu i da ga stvaljaju u negativan kontekst.

Bez obzira na naš stav o imaginarnim prijateljima, vrlo je važno poštovati potrebe deteta za njima. Zadirkivanje ili omalovažavanje deteta zbog stvaranja zamišljenih prijatelja nije ni malo produktivno. Prilikom kažnjavanja deteta ne treba koristiti imaginarnog prijatelja, niti treba manipulirati decom preko njih. Na primer, ukoliko očekujemo od deteta da pojede obrok, trebamo to i reći, jer ukoliko ponašanje imaginarnog prijatelja proizlazi iz naše mašte, a ne detetove to se onda pretvara u manipulaciju, a ne igru (Stephens, 2007).

Pojava imaginarnog prijatelja dugo nije bila u fokusu proučavanja, o njojse malo pisalo i znalo, a onda kada se o njoj govori, to se činilo u negativnom kontekstu. Tek početkom 20.veka ovaj fenomen počinje da privlači različite teoretičare koji su ovu pojavu povezivali sa teorijama uma, sa dečjom imaginacijom, sa socijalnim razvojem, sa strategijama prevladavanja kod dece i sl. Istraživanja pokazuju i da je dete koje stvara imaginarnog prijatelja izuzetno socijalno i da uživa u interakciji sa drugima, a onda kada nema nikoga pored sebe, to čini sa nekim koga je stvorio u svojoj fantaziji i ko ne postoji u realnosti. Između pravog i imaginarnog

prijatelja postoji dosta sličnosti – dete se sa njime igra, uključuje ga u svoje svakodnevne aktivnosti, priča sa njim, a ponekad se sa njim i posvađa. Za dete je on uvek dostupna ličnost koja učestvuje u njegovom svakodnevnom maštarenju i igranju.

Imaginarni prijatelji mogu biti različitih izgleda i osobina. Oni se međusobno razlikuju po fizičkim osobinama, po funkcijama koje imaju u detetovom životu, kao i po psihičkim osobinama. Pojedini mogu imati ljudski lik, neki imaju lik junaka iz crtanog filma, dok ima i onih prijatelja sa životinjskim likom. Imaginarni prijatelji ne moraju nužno biti određenog pola, on može biti nepoznat ili ga može menjati u zavisnosti od situacije i potrebe.

Koriste se različite definicije kako bi se objasnio pojam imaginarni prijatelji. Margaret Svendsen (prema: Taylor, 1999) definiše imaginarnog prijatelja kao nevidljivog lika s kojim se dete igra tokom određenog vremena, najmanje nekoliko meseci, koji je za dete stvaran, ali koji nema objektivnu osnovu.

Imaginarni prijatelji se definišu i kao spontani produkt detetove imaginacije, kao živopisna imaginarna bića koja ne postoje u stvarnosti, ali ih dete tretira kao stvarne i stupa u igru i interakciju sa njima tokom dana (Rabar i Dorčić, 2017).

Imaginarni prijatelji se najčešće javljaju između 2. i 4. godine, a prosečno trajanje detetove interakcije sa njima je oko 6 meseci. Takođe, istraživanja su pokazala da je ovaj fenomen prisutniji kod devojčica nego kod dečaka, što se objašnjava činjenicom da je imaginacija kod dečaka drugačija, kao i da dečaci stvaraju imaginarne prijatelje kako bi išli u razne

avanture, dok devojčice stvaraju prijatelja koji će imati ulogu u socijalnodramskim igrama koje uključuju brigu i negu. Dečaci predškolskog uzrasta preferiraju da se pretvaraju u izmišljene likove i to ima smisla kada se uzme u obzir razlika u polu pronađena u vrstama uloga koje dečaci i devojčice prisvajaju u svojim igrama. Veća je verovatnoća da dečaci prihvate fantastične ili aktivne uloge, dok je kod devojčica veća verovatnoća da prisvoje uloge koje imaju veze sa imitiranjem odnosa. Prema tome socijalnodramska igra dečaka je manje zavisna od prisustva drugih likova u sceni, dok bi devojčice mogle biti sklonije postojanju imaginarnih prijatelja. Razlozi nestajanja imaginarnih prijatelja nisu uvek isti. Dešava se da dete jednostavno izgubi interesovanje za njim i okrene se drugim aktivnostima, zatim može da se desi da se trenutni imaginarni prijatelj zameni novim, koji ima drugačije osobine.

Iako se malo zna o razlozima javljanja imaginarnih prijatelja, ono što je karakteristično za većinu dece jeste to da ne postoji očigledan pokretač njihovog javljanja, kao i da više od polovine dece nije u stanju da objasni njihov izgled. Većina imaginarnih prijatelja ima ljudski lik, ali deca stvaraju i životinje, vanzemaljce, kao i čudovišta. Deca stupaju u emocionalni odnos sa svojim imaginarnim prijateljima, te ih oni radije projektuju u prostor nego što o njima razmišljaju samo u umu. Imaginarni prijatelji imaju relativno stabilnu ličnost i vrše dnevne uloge u imaginarnom životu deteta (Ramet, 2002).

## IMAGINARNI PRIJATELJI, IGRA I STVARALAŠTVO

Istraživanje imaginarnih prijatelja može pružiti nove informacije o dečjoj sposobnosti razlikovanja fantazije i stvarnosti, o efektu emocionalnog



sadržaja na fantaziju, kao i outhozi mašte na emocionalni i kognitivni razvoj deteta (Taylor, Cartwright, & Carlson, 1993).

Somers i Jouki (Somers & Yawkey, prema: Hoff, 2005) ističu vezu između kreativnosti i imaginarnih prijatelja. Naime, kroz interakciju sa imaginarnim prijateljima deca vežbaju i šire kreativnu misao, otkrivaju mogućnosti, istražuju materijale i koriste ih na nove načine tokom igre. Imaginarni prijatelji su tu da promovišu originalnost ideja.

Već u drugoj godini života deca počinju da pokazuju jasne dokaze mašte igrom pretvaranja. Za većinu dece igra pretvaranja postaje jedna od dominantnih aktivnosti tokom njihovih budnih sati. Mogućnost pretvaranja koja je dostupna deci pomaže im da procesuiraju životne događaje, postignu savladavanje i razumevanje svojih emocija, stiču društveno razumevanje i razvijaju svoje komunikacijske sposobnosti. Imaginarni prijatelji su samo jedan od mnogobrojnih oblika dečije mašte. Vrlo su posebni, a razlog tome krije se pre svega u raznolikosti u kojoj imaginarni prijatelji dolaze – oni mogu biti različitih oblika i veličina, pola, starosnog doba. Odrasli ih doživljavaju kao neobične, dok su detetu potpuno uobičajena pojava (Taylor, 1999).

Kao što je poznato, u osnovi svake detetove aktivnosti nalazi se upravo igra. U igri deca koriste maštu i stvaralaštvo da bi otkrila šta sve mogu postići upotrebom različitih materijala i predmeta. Za nas najznačajnija jeste simbolička igra, odnosno igra fikcije, mašte, odnosno iluzorne igre, kako je različiti teoretičari nazivaju.

Od igre sve potiče, a obzirom na to da se simbolička igra zasniva upravo na mašti, ne može se osporiti ni značaj stvaralaštva na celokupan

razvoj deteta. Najbitnija karakteristika simboličke igre jeste stvaranje imaginarnih situacija uz pomoć mašte. Dete stvara zamišljenu situaciju bez materijalnih objekata ili uz pomoć igračaka kojima tokom igre daje osobine živih bića. Na taj način dete uči da deluje nezavisno od onoga što vidi, odnosno da jedan predmet, odnosno situaciju, zamenjuje drugim, odnosno drugom, što pokazuje da je dečija igra mašta u praktičnom delovanju (Stakić, 2016).

Dete koje ima imaginarnog prijatelja pre će se upustiti i angažovati u igrovnim aktivnostima. Posmatrajući dečije aktivnosti pri igranju, Manošević (prema: Ramet, 2002) je otkrio da su decakojica su imala imaginarne prijatelje u velikom procentu (97%) bila i ona deca čije je igranje kod kuće bilo samostalno inicirano. Sa druge strane 86% dece koja nisu imala imaginarnog prijatelja opisana su na pomenuti način. Takođe, igranje u domovima dece sa imaginarnim prijateljima opisano je kao tiho samo u 18% vremena, u poređenju sa decom koja nisu imala imaginarne prijatelje. Moguće je da su deca sa imaginarnim prijateljima u mogućnosti više da se užive u igru, verovatno zbog svojih većih kreativnih i inovativnih sposobnosti.

Uticao kreativnosti na pojavu imaginarnog prijatelja kod dece ne može se sa sigurnošću potvrditi. Razlog je taj što je dečiju kreativnost teško izmeriti. Najjači dokaz razlika u stepenu kreativnosti dala je Mauro (prema: Taylor, 1999) u svom longitudinalnom istraživanju. Ona je tokom tri godine tri puta intervjuisala decusa imaginarnim prijateljima. Njihovi odgovori su upoređivani sa odgovorima dece koji nemaju ove prijatelje. Između ostalog ona je svojim istraživanjem došla do podataka da su deca sa imaginarnim

prijateljem manje stidljiva, njihova pažnja je trajnija i javila se mala, ali značajna razlika, u stepenu inteligencije.

Razliku u stepenu kreativnosti pronašla je tako što je decu od sedam godina sa imaginarnim prijateljem i bez njega zamolila da naprave sliku koristeći 48 geometrijska oblika i da joj je opišu. Oblici napravljeni od strane dece sa imaginarnim prijateljem bili su prepoznatljiviji, davana su im prikladnija imena i postojala je veća verovatnoća da oblik indukuju na neku radnju, nego oblici koje su napravila deca bez imaginarnog prijatelja. Takođe, deca sa imaginarnim prijateljima bila su u stanju bolje da opišu svoj oblik istraživaču.

Druženje sa izmišljenim prijateljima može imati različite implikacije na razvoj deteta. U odnosu na decu koja nemaju imaginarne prijatelje, deca koja ih imaju su društvenija, manje stidljiva, kreativnija, učestvuju u porodičnim aktivnostima, imaju pozitivniji stav u igri sa drugom decom. Istraživanja su takođe pokazala da adolescenti koji su imali imaginarnog prijatelja pokazuju veću društvenu kompetenciju i kreativnost (Taylor, Carlson, Maring, Gerow, & Charley, 2004).

Ne može da se porekne činjenica da deca sa imaginarnim prijateljima imaju izraženije maštovite sposobnosti, zatim izražene lingvističke veštine, pozitivne strategije suočavanja, a kada je u pitanju razumevanje tuđih emocija pronađena je značajna korelacija između prisutnosti imaginarnih prijatelja i razumevanja tuđih emocija, naročito kod devojčica. Dijalozi sa ovim prijateljima doprinose razvoju emocionalnih i socijalnih veština. Takođe, došlo se do zaključka da deca sa imaginarnim

prijateljima imaju razvijenije socio-kognitivne sposobnosti (Gimenez-Dasi i saradnici, 2014).

Fantaziranje karakteristično za igru u koju su uključeni imaginarni prijatelji omogućava deci da vežbaju i šire svoju kreativnu misao, kao i da promovišu intelektualni i kreativni rast. Imaginarni prijatelji pružaju deci mogućnost za razvoj u širokom spektru kognitivnih domena (Lydon, 2011).

### ZAKLJUČAK

Većina predškolaca ima imaginarnog prijatelja koji je sastavni deo njegovc svakodnevne rutine. Razlog tome krije se u činjenici da je detetova mašta najizraženija i najaktivnija upravo na predškolskom uzrastu.

Za nas, važan razlog javljanja imaginarnih prijatelja jeste upravo proširivanje kreativne misli kod dece. Dete ne stvara imaginarnog prijatelja samo onda kada je usamljeno ili depresivno, već on predstavlja pozitivan izraz dečje kreativnosti i mašte. Deca zajedno sa njima istražuju nove mogućnosti, materijale, kreiraju nove ideje, stvaraju nove svetove čime uvežbavaju svoje veštine i istražuju vlastitu kreativnost.

Koji god razlog javljanja ovog fenomena bio važno je spomenuti da je dete svesno činjenice da taj prijatelj nije pravi, da on realno ne postoji i da drugi ne mogu da ga vide. Prednost ovih prijatelja jeste upravo u tome što je sa njima moguće činiti stvari koje sa pravim osobama nije moguće. Igranje sa njima stvara nova iskustva u socijalnim odnosima deteta i na taj način se ono priprema za buduće interakcije.

Kao što se iz svega navedenog može videti imaginarni prijatelji mogu imati različita svojstva. Neki su redovno prisutni u životu deteta,

drugi su prolazni i vrlo kratko se zadrže u njihovoj mašti. Zatim, ima i onih čiji se izgled i ponašanje menjaju u zavisnosti od dečjih potreba i osećanja. Neka deca imaju jednog zamišljenog prijatelja, dok su druga napravila čitav jedan iluzorni svet sa različitim likovima i ulogama. Koliko god se imaginarni prijatelj zadržao i kako god on izgledao ne može da se porekne njegov uticaj na detetov kognitivni i emocionalni razvoj.

Imaginarni prijatelj je neko s kim dete kreira igru i ko u istoj učestvuje sa detetom. On je neko s kim deca razgovaraju, dele doživljaje iz svakodnevnog života, ali i neko s kim doživljavaju ono što je u realnosti nemoguće, poput letenja magičnim ćilimom. Upravo to nam govori o snazi dečje mašte i njenim neiscrpnim mogućnostima.

Imaginarni prijatelj je tu da pruži udobnost, podršku i razumevanje detetu. On igra bitnu ulogu u socijalizaciji dece, pa je tako više istraživanja potvrdilo da su deca sa imaginarnim prijateljima manje stidljiva, radije se uključuju u vršnjačke i porodične aktivnosti, više se smeju. Pokazalo se i da su takva deca komunikativnija, te da pokazuju veće razumevanje tuđih emocija.

Svakako stvaralaštvo, kao najslobodniji vid detetovog izražavanja, igra veliku ulogu u javljanju imaginarnih prijatelja. A dečije stvaralaštvo najbolje se odražava upravo kroz igru. Simbolička igra je ta koja se zasniva na mašti i podrazumeva stvaranje imaginarnih situacija, pa je možemo povezati i sa pojavom zamišljenih prijatelja. Deci treba obezbeđivati uslove u kojima će moći neometano da se igraju i ispituju svoje mogućnosti, izražavaju svoju ličnost, zadovoljavaju potrebe. Odrasli su tu da predlažu,

učestvuju, saslušaju i prate kako se dečja spontanost pretvara u kreativnost iz koje proizilaze različiti svetovi u kojima nemoguće postaje moguće.

Montesori (prema: Nikolić, 2015) navodi da je razdoblje ranog detinjstva najbogatije kreativnim potencijalima, s toga se ono treba iskoristiti na svaki način. Ono što pre svega treba učiniti jeste upoznati roditelje, ali i sve one koji se bave decom, da prepoznaju stvaralačke sposobnosti kod dece, da ih neguju i podstiču. Samo pružanjem prilike detetu da se iskaže ono će razviti sve svoje potencijale. Kada govorimo o imaginarnim prijateljima nikako ih ne treba doživljavati kao nešto što može naškoditi dečijem razvoju, naprotiv. On omogućava detetu da se izrazi i da istražuje svet koji ga okružuje. Uloga nas odraslih je da podržavamo dečiju igru, da napravimo mesto za stolom za imaginarnog prijatelja, da ispričamo priču, ukoliko se to od nas traži i da budemo partneri u dečijem odrastanju. S toga je pre svega važna edukacija roditelja o pojavi imaginarnog prijatelja uopšte, a zatim i o koristima koje oni imaju na dečji razvoj, kada i zašto se javljaju i koja je njihova. Samo na taj način dete će negovati svoje stvaralačke sposobnosti, biće osnaženo da se isprobava u različitim situacijama i stići će dragoceno iskustvo, koje će ga pratiti kasnije kroz život.

## IMAGINARY FRIENDS AS A PRODUCT OF A CHILD'S CREATIVITY

*Abstract*

Creativity represents the most convenient way for someone to express himself/herself. The ability to be creative and create something due to personal feelings has a positive effect on children's emotional health. This is a potential common to all people, whose development is important to support. The freedom behind creativity enables children to get to know themselves, to act within their own personality, to face, understand, and deny their different inner instincts. The act of creativity comes from the inner desires and needs of the child and is a reflection of his/her imagination. We can consider the imaginary friend for one of their products. Pre-school children like to create different situations and try out different roles in the game. Therefore, it is not uncommon for them to create an imaginary friend. The mentioned imaginary friend is an invisible person whom the child names and talks about him and with him for a period of at least a few months. It allows the child to explore things, materials, and adapt to situations in a completely new way, as well as to create imaginary worlds. In this way, children discover the world around them more freely, relying on their creativity and imagination. The point of this research is that the appearance of an imaginary friend is related to the stages in the development of the child's creative research, so it is necessary to analyze how parents understand this phenomenon in the child's development.

*Key words:* creativity, imaginary friend, play, pre-school age

## REFERENCE

- Buzan, T. (2007). *Mali genijalac: kako pametni roditelji stvaraju pametnu decu*. Beograd: Logos Art.
- Gimenez-Dasi, M., Pons, F., & Bender, P. (2014). Imaginary companions, theory of mind and emotion understanding in young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(2), 186–197.
- Hoff, E. (2005). Imaginary companions, creativity and self-image in middle childhood. *Creativity Research Journal*, 17(2–3), 167–180.
- Jovičić, N. (2019). Dečja igra i razvoj stvaralačkih sposobnosti darovitih. Novi Sad: Filozofski fakultet, odsek za pedagogiju. Preuzeto: 1. jul 2021. Sa <http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/24%20Okrugli%20sto/16%20-%20Jovicic.pdf>
- Kamenov, E. (2007). *Dečja igra*. Beograd: ZUNS.
- Krnjaja, Ž. (2009). Igra, stvaralaštvo i otvoreni vaspitni sistem: šta ih povezuje? *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 264–277.
- Krnjaja, Z. i Pavlović-Breneselović, D. (2017). *Projektni pristup učenju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Kvašček, R. (1976). *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: Izdavačko informativni centar studenata.
- Lyndon, D. (2011). Imaginary companions: Are they good for children? *Student Psychology Journal*, 2, 69–79.
- Marjanović, A. (1987). Igra i stvaralaštvo. *Predškolsko dete*, 17 (1–4).
- Mitrović, M. (1978). Simbolička igra deteta. *Predškolsko dete*, 3 (211–215).
- Nikolić, B. (2015). Strategije očuvanja i podsticanja kreativnosti predškolske dece kroz likovno vaspitanje. U: D. Vidanović (ur.), *Holistički pristup u pedagoškoj teoriji i praksi* (326–333). Pirot: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača. Preuzeto: 30. jun 2021. sa <http://pakadem.edu.rs/wp-content/uploads/2014/03/Zbornik-radova-HOLIPRI-2014.pdf>.
- Pavlov, S. (2011). Darovitost, kreativnost, stvaralaštvo. *Zbornik radova Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača*, 1, 173–176.



- Rabar, V. i Martinac Dorčić, T. (2017). Odnos izmišljenih prijatelja, socijalne kompetencije i problema u ponašanju dece predškolske dobi. *Socijalna psihijatrija*, 45, 241–253.
- Ramet, J. (2002). *Fears and the presence of imaginary companions and personified objects in preschool children*. Omaha: University of Nebraska.
- Stakić, M. (2016). Igre mašte u funkciji razvoja govora kod dece predškolskog uzrasta. U: *Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje: izazovi i dileme* (129–140). Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.
- Sternberg, R. J., & Williams, W. M., (1996). *How to develop student creativity*. Virginia: association for Supervision and Curriculum Development.
- Stephens, K. (2007). Imaginary friends: A fun, helpful, and normal part of childhood. *Parenting Exchange* 4, 45–51.
- Taylor, M., Cartwright, B. S., & Carlson, S. M. (1993). A Developmental investigation of children`s imaginary companions. *Developmental Psychology*, 2, 276–285.
- Taylor, M. (1999). *Imaginary companions and the children who create them*. NY: Oxford University Press.
- Taylor, M., Carlson, S. M., Maring, B. L., Gerow, L., & Charley, C. M., (2004). The characteristics and corelates of fantasy in school-age children: Imaginary companions, impersonation and social understanding. *Developmental Psychology*, 6, 1173–1187.
- Taylor, M., Shawber, A. B., & Mannering, A. M. (2009). Children`s imaginary companions: What is it like to have an invisible friend? In: K. D. Markman, W. M. P. Klein, & J. A. Suhr (Eds.), *Handbook of imagination and mental simulation* (221–224). NY: Psychology Press.
- Vidanović, S. i Anđelković, V. (2015). Imaginarni prijatelji kod dece: Znak patologije ili kreativnog razvoja? *Unapređenje kvaliteta života djece i mladih*, 74–84.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7–97.



## **KULTURA OBRAĆANJA, OSLOVLJAVANJA I POZDRAVLJANJA U GOVORU DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA**

*Apstrakt.* U radu je dat pregled različitih jezičkih pojava koje su obrađivane u dosadašnjim istraživanjima kod nas, kao i pregled radova na temu obraćanja, pozdravljanja i oslovljavanja. Jedan od ciljeva je da se skrene pažnja na složenost načina na koji deca predškolskog uzrasta uspostavljaju komunikaciju. Predstavljen je fenomen i osnovno određenje govora i jezika, etimologija reči obraćanje i oslovljavanje, načini obraćanja, oslovljavanja i pozdravljanja dece u predškolskom uzrastu. Istaknut je značaj porodice i predškolske ustanove kao bitnih faktora za razvoj verbalne komunikacije kod dece, a samim tim i bogatstva rečnika i inventara reči i izraza za pozdravljanje i oslovljavanje. Način komunikacije se kod dece vremenom formira i menja pod uticajem vrtića/škole, porodice i bliže okoline. Boravak dece u vrtiću postaje svakodnevna životna situacija koja nudi pregršt mogućnosti za pravilan razvoj govora i načina uspostavljanja komunikacije.

*Ključne reči:* komunikacija, obraćanje, oslovljavanje, pozdravljanje, predškolski uzrast

### **UVOD**

Govorni činovi pozdravljanja i oslovljavanja, kao društveno-konvencionalni obrasci ponašanja, mogu biti preduslov uspešne komunikacije, ali i izvor namernih ili iz neznanja započetih nesporazuma. Kao prvi korak verbalne ili neverbalne, javne ili privatne, pismene ili usmene komunikacije, ovi govorni činovi su uslovljeni mnogobrojnim kulturnim, lingvističkim i nelingvističkim faktorima kao što su stepen

---

<sup>1</sup> Olivera Simić, oljamarija89@gmail.com

poznatosti, kontekst (mesto, vreme, pol i uzrast), socijalni status, bliskost, kulturno ili jezičko nasleđe itd. Uspešna komunikacija zahteva prilagođavanje ovih činilaca i to je jedna od najvažnijih sposobnosti koje u procesu vaspitavanja treba razvijati kod dece.

Istraživanjem dosadašnjih radova sa sličnom tematikom, sagledan je način na koji deca predškolskog uzrasta komuniciraju, odnosno koje forme pozdravljanja, obraćanja i oslovljavanja koriste u komunikaciji jedni sa drugima i u komunikaciji sa vaspitačem. Ova istraživanja nisu brojna, a oslovljavanjem u predškolskom uzrastu detaljnije su se bavile Vera Vasić (1979), Mirjana Jocić (1981), te Svenka Savić i Ivona Žibreg (1982).

U početnom delu rada dat je osvrt na osobine i strukturu srpskog jezika, osnovno određenje pojma *govora* i *jezika*, a zatim su predstavljene forme pozdravljanja, obraćanja i oslovljavanja koje se kod nas najčešće koriste. Ukazano je na značaj pedagoške komunikacije, oblike razgovora kao i na lične i psihodinamičke aspekte razgovora. Predstavljeni su neki aspekti oslovljavanja, pozdravljanja i obraćanja u govoru dece predškolskog uzrasta. Ovaj period razvoja govora, a samim tim i komunikacije, veoma je važan jer u predškolskom periodu deca uče da stupaju u kontakt sa drugim osobama, da se prilagođavaju različitim govornim situacijama, razvijaju društvenu senzibilnost. Bitan faktor ovog razvoja je socijalno iskustvo, odnosno kontakti koje je dete uspostavilo odmalena. Komunikacija je za dete uspostavljanje odnosa sa drugima, sredstvo izražavanja misli i osećanja, razmena poruka...

## GOVOR I JEZIK

Jezik je najsavršeniji i najefikasniji sistem sredstava međuljudskog sporazumevanja, najdublje srastao sa čovekovim društvenim životom.

U svakodnevnoj komunikaciji, govor sagovornika ukazuje na uzrast, pol, vaspitanje zdravstveno stanje, fizičku kondiciju, emocionalnu zrelost i stabilnost, kao i na intelektualni nivo. Sve ove informacije može dobiti sagovornik koji ume da sluša.

Termini *govor* i *jezik* se upotrebljavaju kao sinonimi, ali u savremenoj lingvistici su njihova značenja razdvojena. Jezik predstavlja sistem znakova kojim se ljudi sporazumevaju, dok je govor individualno korišćenje jezika. Drugačije rečeno „govor je zvučna manifestacija jezika ili zvučna realizacija jezika čoveka kao pojedinca” (Miljković, 2015: 155). Govor je i glasovna komunikacija, izgovaranje reči i rečenica, to je jezik u praksi i/ili jezik u akciji. Može se zaključiti da je jezik homogeni sistem znakova određenog kolektiva, određene zajednice, odnosno društvena kategorija. Govor je individualna kategorija, odnosno pojedinačan govor ili verbalno korišćenje jezičkih znakova od strane pojedinca.

Govor se sastoji od govorno-fizioloških, akustičko-fonetskih i grafičkih vrednosti. Može biti usmeni i pisani. Usmeni govor je verbalno ostvarenje jezika a pismeni govor ili pisanje ostvaruje se upotrebom grafičkih sredstava. Postoji i znakovni govor, zasnovan na grimasama i gestikulaciji. Sve tri vrste govora – usmeni, pisani i znakovni zapravo govore o raznim mogućnostima individualne upotrebe jezika (Miljković, 2015: 155).

Ljudski jezik, kao način sporazumevanja, ima socijalnu prirodu. Jezik je sistem društveno uslovljenih znakova čija je osnovna funkcija komuniciranje i uopštavanje, dok govor nastaje u okviru jezika kao njegov oživljeni deo (Vigotski, 1983). Ako uzmemo u obzir ovakvo shvatanje

jezika, pojam govora možemo razumeti kao individualnu realizaciju jezika jer će ona uvek biti drugačija, zavisiće od uzrasta, kulturnog nivoa i drugih odlika individue. Govor (jezik) je jedan od determinišućih činilaca opšteg razvoja deteta. Posebno je provokativno pitanje društvenog uticaja na razvoj govora i odatle, praktičnih implikacija na vaspitno-obrazovni proces. Govor je temelj veštine početne pismenosti – čitanja i pisanja. Receptivni jezik se odnosi na jezik koji dete prima slušajući (ili čitajući), dok je ekspresivni jezik onaj kojim se dete služi kada govori ili piše (Naumović, 2000).

Jezik je sistem znakova koji je sredstvo sporazumevanja među ljudima. Jezikom čovek saopštava svoje misli i osećanja. Ovo znači da je jezik društvena pojava, da je njegov postanak vezan za postanak i razvoj ljudskog društva. Kao najsavršenije sredstvo sporazumevanja on je vezan za misao, pa su mišljenje, svest i jezik u stalnom jedinstvu. Sa usavršavanjem misli, usavršava se i jezik, i sa usavršavanjem jezika razvija se i mišljenje (Stanojčić i Popović, 2002). Prema Bugarskom (2005), pored ključne uloge koju igra u mišljenju, spoznavanju i tumačenju stvarnosti, jezik u svim društvima obavlja niz kulturnih, estetskih, obrednih i drugih funkcija, ali njegov osnovni zadatak jeste da služi kao prikladno sredstvo društvene interakcije i komunikacije.

Jezik i govor su u potpunosti međusobno uslovljeni. Jedan jezik ne bi mogao postojati ako se ne ostvaruje u govoru a govor ne bi postojao da ne proizilazi iz jezika. Drugačije rečeno „govor se razvio na bazi jezika, odnosno u stalnom, uzajamnom dejstvu i prožimanju usled kojeg se menjaju i jedno i drugo” (Bugarski, 1995: 16).

Ljudi svakodnevno razgovaraju, razmenjuju poruke, iznose informacije sa određenim svrhama i normama, u različitim situacijama, porodičnim, školskim, uličnim, profesionalnim... Komunikacija je postala životni uslov bez koga se ne može, pogotovo u poslednjih pedesetak godina tokom kojih je došlo do ekspanzije tehnoloških sredstava (radio, televizija, mobilna telefonija, internet). Globalizacijom sveta ljudima je omogućen višestruko veći broj kontakata tokom života. Čovek svakodnevno šalje i prima poruke u najrazličitijim vidovima: kao reči (izgovorene ili napisane), kao pokretne slike, animacije, gestove i dr. Ljudi daju i traže obaveštenja, prenose jedni drugima svoja znanja i iskustva.

Čovek najveći deo svoga vremena provodi u komunikaciji sa drugim ljudima, što je u skladu sa određenjem da je čovek društveno biće. Međutim, pri govornom komuniciranju, svaku poruku, osim samih reči, čine još dve komponente: korišćenje glasa (ton glasa, njegova boja, brzina govora, glasnoća, izgovor, pauze u govoru) i korišćenje tela (mimika, gestikulacija). Čovek se pri interakcijama licem u lice ponajviše usredsređuje na svoje reči, pa zaboravlja kako pritom njegovi pokreti, stavovi i izrazi lica kazuju svoju priču.

Neverbalna komunikacija se sastoji od mnoštva znakova. Svakodnevno komuniciramo uz pomoć tih znakova i „čitamo” ih kod drugih ljudi. Mnoge gestove apsorbuje iz socijalne sredine u kojoj živimo i oni se tokom našeg života snažno modifikuju nesvesnim podražavanjem društvenih običaja.

Vizuelni znaci koji se koriste u saobraćaju razumljivi su svim vozačima i takođe spadaju u neverbalna sredstva. U vidove neverbalnih

sredstava spadaju i znakovni jezik osoba sa oštećenjem sluha, Morzeova azbuka kao metoda prenošenja signala tj. poruka na daljinu, Brajevo pismo za slepe i slabovide i drugo.

U Pravilniku o opštim osnovama predškolskog programa (2006) istaknuto je da za ukupan razvoj deteta presudnu ulogu ima socijalna interakcija sa odraslima i vršnjacima. Ovaj razvojni period se opisuje na sledeći način:

- period bogat razvojnim potencijalima, period u kome se razvija veliki deo inteligencije i perceptivnih sposobnosti, period u kome dete ima odlično pamćenje i intenzivan senzomotorni i ikonički razvoj;
- period u kome nastaje diferenciranje motiva i emocija, počinju da se ispoljavaju interesovanja i unutrašnja motivacija za predmete od interesa i interakcije sa vršnjacima;
- predškolska deca, međutim, imaju skroman logičko-analitički aparat, perceptivno su fiksirana i vezana za kontekst u kome uče, imaju problema sa apstrahovanjem i izražavanjem zbog malog fonda reči i jezičkih mogućnosti, potrebne su im konkretne aktivnosti i slikovit način prikazivanja i označavanja stvari i pojava.

Zanimanje za podsticanje jezika i govora u predškolskom periodu javilo se u velikoj meri kao posledica jezičkih nedostataka kod pojedine dece. Podsticanje razvoja jezika predškolskog deteta može dovesti do napretka kognicije. Prema Banduri (1977), govor i mišljenje su dva aspekta istog procesa. Razvoj govora ima veliki uticaj na razvoj mišljenja i obrnuto.



Ključna je uloga vaspitača, kasnije i učitelja, u izgrađivanju pravilnog govora. Zbog toga bi trebalo da oni predstavljaju dobar uzor govora, ličnosti koje motivišu decu na usvajanje dobrih obrazaca govora.

Usvajanje govornih uzora najuspelije je ako deca zažele da se identifikuju – poistovete sa svojim vaspitačima/nastavnicima i neosetno da usvajaju govor vaspitača/nastavnika. Naša ispitivanja razvitka artikulacije kod dece na uzrastu od 3 do 9 godina pokazala su da veza između artikulacije učitelja, vaspitača i njihovih ispitanika nesumljivo postoji, i da se procenat zajedničkih činilaca kreće od 25% do 56%. Osim toga, ukoliko vaspitač ima veći broj negativnih artikulacionih crta u govoru, utoliko će više uticati na svoje ispitanike, pogotovo ako između njih postoji i emocionalna veza. Otuda se pitanju govora onih koji se bave obrazovnim procesom mora posvetiti posebna pažnja (Vasić, 1977: 28).

Lukić (1982) smatra da ispitivanje dečijeg govora i dečijeg rečnika pruža puno podataka o zakonitostima razvitka govora i jezika, kao i mišljenja uopšte. Suština nastave maternjeg jezika ne sastoji se samo u upoznavanju maternjeg jezika, njegovih osobina i strukture, već i u sticanju sposobnosti da se jezik koristi kao nezaobilazni činilac intelektualnog razvoja, i to u doba kada se na taj razvoj može najviše uticati. Od jezičko razvijene misli i jezičkog ponašanja umnogome zavisi usvajanje svih znanja u skoli, razvoj mišljenja i formiranje određenog pogleda na svet. Na pravilno postavljenoj nastavi maternjeg jezika leži glavni deo odgovornosti za pravilno formiranje govornog (jezičkog) ponašanja (Lukić, 1982). U knjizi *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti u razrednoj nastavi*, Vuk Milatović (2011) vezuje za predbukvarski period posebne zadatke koji se odnose na neposrednu pripremu za čitanje i pisanje. To su: a) vizuelne vežbe ili vežbe u posmatranju; b) akustične vežbe ili vežbe u slušanju; v) prepričavanje i pričanje; g) opisivanje; d) vežbe artikulacije; đ) vežbe disanja i e) razumevanje i usvajanje pojma glasa, reči i rečenice.

Veličina rečnika je broj reči kojima dete aktivno raspolaže. Broj reči se razlikuje i zavisi od uzrasta deteta ali i od podsticaja okoline, kao i od inteligencije deteta. Vasić (1977) naglašava da se prilikom procenjivanja opsega dečijeg rečnika vrši kvantitativna analiza. Vaspitač treba da nastoji da poveća značenja jedne reči, da vodi računa o pravom značenju upotrebljenih reči, o kvalitetu, više nego o broju reči koje dete upotrebljava prilikom svog izražavanja.

Vaspitač treba kontinuirano sprovoditi različite govorne igre. Deca uživaju u igrama poput traženja reči koje počinju ili se završavaju istom fonemom, traženja reči koje se rimuju, traženja pitanja i odgovora na zadatu reč, imitacija, pričanja priča, dijaloških vežbi i slično. Predmet razgovora može biti slikovnica, razgledanje ilustracija, šetnja u prirodi ili gradu, boravak u dvorištu.

Do šeste godine deca uglavnom nauče da izgovaraju sve glasove maternjeg jezika. Poneka deca imaju problema sa izgovaranjem pojedinih glasova (r, dž, č, š, l) što se rešava vežbanjem sa logopedom i praktikovanjem govornih igara i to samo sa decom koja imaju poteškoće te prirode, a ne sa celom vaspitnom grupom. Možemo zaključiti da je tada fonološki razvoj, uglavnom, završen (Ivanović, 1997).

Deca uzrasta od četiri do sedam godina na planu komunikacije i govora su ovladala određenim veštinama komunikacije, njihov govor dovoljno je artikulaciono, rečenički i gramatički razvijen tako da mogu uspešno da se sporazumevaju sa osobama iz socijalne sredine, posebno sa onima koje dobro poznaju.

Dalje napredovanje u govoru usmereno je na sticanje komunikativnih sposobnosti (učenje upotrebe govora, prilagođavanje govora situaciji, ali i korišćenje govora za pričanje o onome što se desilo i što će se eventualno desiti), objašnjavanje iskaza, bogaćenje rečnika, proširivanje značenja reči, razumevanje govora drugih, širenje saznanja o rečima, glasovima, na jačanje stvaralačkih jezičkih kapaciteta. Dalji pravci razvoja govora su samo okvirna orijentacija. Na tom putu svako dete treba da korača svojim tempom, uz stalnu podršku vaspitača (Ivanović, 2014: 11).

Kada je reč o semantičkom planu (plan značenja reči) treba istaći da se „u ovom periodu ubrzano povećava aktivni rečnik: dete od tri godine koristi 700 reči, a dete sa šest godina koristi oko 2500 do 3000 reči” (Ivanović, 1997: 16).

Kada je reč o sintaksi (plan rečenice) „dete koristi proste, prosto-proširene i neke složene rečenice. Snalazi se u potvrdnim, odričnim i upitnim značenjima, ali ima problema sa nekim tipovima odnosnih, odnosno relativnih rečenica”(Ivanović, 1997: 16).

Deca ovog uzrasta prepričavaju priče, pričaju po slikama, postavljaju pitanja i odgovaraju na njih. Sa pet godina prepoznaju neka slova azbuke, da bi se oko šeste godine pojavilo interesovanje za pisani govor. Ovo je samo početak razvoja komunikacijskih sposobnosti. Jedini način da ih dete dalje razvija jeste korišćenje govora za iskazivanje različitih sadržaja vezanih za samoizražavanje, za životno-praktične situacije, za razvoj imaginacije i sl. Aktivnom upotrebom govora dete uči za šta se sve govor koristi, istovremeno razvijajući eksplicitnost i komunikacijsku prikladnost.

Organizovanjem i spovođenjem igrovnih aktivnosti poput telefoniranja, u autobusu, prilikom susreta dva drugara, upoznavanja sa nepoznatom osobom i slično, u kojima će deca aktivno učestvovati,

omogućavamo im da razvijaju komunikacijsku prikladnost, odnosno sposobnost da se verbalno snalaze u svim situacijama.

Pored komunikacijske prikladnosti i eksplicitnog izražavanja, dete dalje treba da razvija aktivni rečnik, da uči značenje reči i diferencijaciju značenja reči (homonimi, sinonimi, deminutivi, augmentativi, građenje reči i slično). To se, pored ostalog, postiže korišćenjem odabranih umetničkih tekstova, praktikovanjem raznovrsnih igara i korišćenjem govora u svakodnevnim životnim situacijama. Važan zadatak je i korišćenje govora kao sredstva izražavanja mišljenja sa napomenom da sam govor dece ne treba sputavati. Na ovom uzrastu deca imaju sposobnost da „stvaraju vrlo raznovrsne jezičke tvorevine: neobične reči, nova imena, stihove, priče, izokrenute stihove, ređalice i dr, pa ovu njihovu sposobnost treba i dalje razvijati” (Ivanović, 1997: 17).

Iz navedenog možemo zaključiti da obrazovno-vaspitne aktivnosti moraju biti brižljivo planirane i osmišljene od strane vaspitača (kasnije učitelja i nastavnika) i usmerene ka usvajanju novih znanja i ka razvoju ličnosti deteta.

Komunikaciju možemo shvatiti kao razmenu ideja, misli i osećanja putem verbalnih i neverbalnih znakova i simbola, zarad ostvarivanja nekih zajedničkih ciljeva. Suzić (2003) navodi da komunikacija ima veoma široko, i za čovekov razvoj, esencijalno značenje. Komunikacija, međutim, ne podrazumeva samo razmenu informacija, već pretpostavlja i ponašanje ljudi u njihovim međusobnim interakcijama. To je slojevit i višesmeran proces, te ne čudi što nije uvek i uspešan. Različiti uticaji mogu otežati sporazumevanje. Moguće smetnje ipak ne treba da obeshrabre učesnike u

komunikaciji. Mogućnosti sporazumevanja su izuzetne, a čovek raspolaže sredstvima da ove probleme ublaži (Suzić, 2003). „Ukoliko unapređuje kulturu govora i slušanja i razvija komunikacijske veštine, učesnik razgovor može učiniti podsticajnim i svrhovitim. Za uspešnu dvosmernu komunikaciju i stvaranje prijatne atmosfere važno je da svi učesnici budu angažovani, da aktivno slušaju i poštuju sagovornike” (Đorđević, 2004: 42).

Kvalitetna komunikacija je posebno važna u određenim profesijama. Vaspitački i nastavnički poziv jedan je od onih koji zahtevaju visok nivo osposobljenosti u oblasti komuniciranja i međuljudskih odnosa uopšte. Komunikacija se nalazi u samoj osnovi obrazovanja, ona je istovremeno i sredstvo i cilj nastavnog delovanja. Kako komunikacija u vaspitno-obrazovnim uslovima ima svoje zakonitosti i osobenosti, razvio se pojam *pedagoška komunikacija*.

Tokom različitih perioda razvoja pedagoške misli različito se pristupalo problemu komunikacije u nastavi. Prema Đorđeviću (2004), savremena nastava počiva na humanističkim načelima i interakciji između učesnika nastave, a njen osnovni zadatak je emancipacija dečije ličnosti. Poštovanje i prihvatanje sagovornika, tolerancija i kooperativnost su osnovne odlike demokratskog načela komunikacije.

Važno je pitanje šta pedagošku komunikaciju izdvaja od ostalih vidova komunikacije. Komunikacija u vaspitno-obrazovnim uslovima svakako poštuje opšte karakteristike socijalnih interakcija, ali i neke posebne didaktičko-metodičke osobenosti. Vaspitno-obrazovni proces predstavlja svojevrstni organizovani komunikacioni proces koji podrazumeva uzajamnu interakciju i saradnju između svih učesnika. Kako

je ovo međusobno delovanje usmereno na ispunjavanje vaspitnih, obrazovnih i razvojnih ciljeva i zadataka, to pedagošku komunikaciju karakteriše „namensko, usmereno usvajanje određenih informacija” (Đorđević, 2004: 43).

Razgovor je sastavni deo vaspitno-obrazovnog procesa. Nastavnik sa učenicima može voditi razgovor u veoma različitim situacijama i sa različitim ciljevima, od kojih su najvažniji: podučavanje – obrazovni cilj, obrada nastavne jedinice ili organizacija neke aktivnosti, usmeravanje, procena uspešnosti i obrazloženje procene, podrška, savetovanje i drugo (Milovanović, 2010).

Prema *Pedagoškom leksikonu*, komunikacija u vaspitanju podrazumeva saopštavanje, primanje informacija i njihovo prenošenje, razmenu poruka i „uopšte, uspostavljanje odnosa, način oslobađanja i sporazumevanja između učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu.” (Potkonjak i Pijanović, 1996: 244).

## ETIMOLOGIJA REČI, OBRAĆANJE I OSLOVLJAVANJE

Ako se zna da je primarna funkcija jezika komunikacija, neosporno je da u tom procesu prvo mesto pripada samom početku, tj.uspostavljanju komunikacije, budući da bez uspešno uspostavljene komunikacije nje neće ni biti. Kontakt sa sagovornikom obično se uspostavlja kroz neki oblik oslovljavanja. Kako ćemo osloviti sagovornika zavisi od mnogo faktora: da li je potencijalni sagovornik okrenut licem ili leđima, da li je u pitanju poznanik ili nepoznata osoba, starija ili mlađa osoba, kao i brojne druge okolnosti.

U proučavanju jezika kao sredstva komunikacije ovaj deo mora zauzeti prvo mesto, pri čemu se mora imati u vidu da na izbor jezičkog inventara u ovoj funkciji veliki uticaj imaju brojni nejezički elementi. Ovaj jezički segment obavezno pripada jeziku u upotrebi i najčešće ima usmenu formu, ali u određenima okolnostima svojstvo je i pisanog jezika – u dijalozima u književnom delu, a reklo bi se da je obavezan i u pismima.

U većini radova autora koji su se bavili ovom problematikom, pojam *oslovljavanje* se ne odvajava *odobraćanja* već se implicitno uzimaju kao sinonimi ili kao nepotpuni ili delimični sinonimi (Vasić, 1979).

Po naslovima većine ovih radova u čijem je sastavu *oslovljavanje* i *obraćanje* reklo bi se da se pod *oslovljavanje*, tj. *obraćanje* podvodi i jedno i drugo – i način na koji osoba na samom početku oslovi osobu sa kojom stupa u komunikaciju i *obraćanje* tokom trajanja komunikacije (na VI ili TI). Istina, ima radova u kojima u naslovu eksplicitno stoji npr. „lekseme za *oslovljavanje*” (Žilberg i Savić, 1982) i sl.

*Oslovljavanje* bi se moglo posmatrati nezavisno od *obraćanja*, tj. kao deo komunikacije. U toj službi javlja se i etiketa sa značenjima „imena, prezimena, nadimci, nazivi za označavanje srodstva, zanimanja, profesije, titule, društvene funkcije, semantički nespecifično obeležena” (Jocić, 2011: 300). Autor dalje ističe da „termin etiketa u sociolingvističkoj literaturi označava reč ili izraz koji služi za *oslovljavanje* i *obraćanje* drugoj osobi” (Jocić, 2011: 298).

Za razgraničavanje ova dva termina možda bi se opravdanje moglo naći u (transparentnoj) etimologiji ovih reči. U korenu reči *osloviti* nalazi se reč *slov(o)* u značenju ‘reč’, pa bi *osloviti* značilo ‘uputiti nekome reči

kojima želimo da skrenemo, tj. pridobijemo njegovu pažnju' i to bi mogla biti vokativna forma imenice sa značenjem titule, srodničkog odnosa i sl. ili nečije lično ime (Vasić, 1979).

U glagolu *obratiti* (od ob-vratiti), tj. u njegovom korenu je vrat-, tj. vrt-, te značenje ovog glagola glasi 'okrenuti nekoga (u željenom smeru) time što ćemo se oglasiti – reći nešto, kako bismo privukli njegovu pažnju sa namerom da sa njim započnemo razgovor' (Vasić, 1979). Oslovljavanje bi, po pravilu, predstavljalo upotrebu vokativne forme neke imenice (ime, prezime, titular i sl.): *Gospođo, ispao vam je novčanik*, a u obraćanju je moguća upotreba bilo kojih reči kojima ćemo privući nečiju pažnju, na primer: *Izvinite, ispao vam je novčanik* i sl.

U *Rečniku srpskoga jezika*, pod odrednicom *osloviti* stoji: 'obratiti se kome, obično u govoru (rečima, pitanjem i sl.); započeti razgovor obraćajući se (pozdravom, imenom, titulom i sl.); imenovati, titulirati' (Vujanić i sar., 2011: 876), a pod odrednicom *obratiti se* zatičemo 'uputiti nekome (pismeno ili usmeno) reči, zahtev, molbu' (Vujanić i sar., 2011: 834). Prema onome što stoji u rečnicima, nema građe koja bi potvrdila jasnu granicu između oslovljavanja i obraćanja. Zapravo, vidljivo je preplitanje semantike ova dva pojma, mada ima elemenata na osnovu kojih bi se moglo diferencirati oslovljavanje od obraćanja. Pod oslovljavanje bi se mogao podvesti početak komunikacije, tj. reči koje predstavljaju ime, titulu, čin, koje upućujemo osobi sa kojim želimo da otpočnemo komunikaciju: *Gospodine, da li znate gde je ulica...* ili *Zemljače, koja je ovo ulica?*

Na drugoj strani, pod obraćanjem bismo podrazumevali komunikaciju: *Izvinite, da li znate gde je ulica... Molim vas, da li je ovo put*



za... i sl., u kojoj se komunikacija inicira nekim formalnim obrascem. Ovom tipu bi pripadala i direktna komunikacija: *Da li biste mi otvorili vrata? Ako žuriš, izvoli napred* i sl.

## FORME POZDRAVLJANJA, OBRAĆANJA I OSLOVLJAVANJA KOD DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Prilikom susretanja, ljudi upućuju jedni drugima različite pozdrave, koristeći se pri tome neverbalnim ili verbalnim sredstvima, ili obično i jednim i drugima u isto vreme. Najčešća neverbalna sredstva pozdravljanja su „rukovanje, zagrljaj, poljubac, klimanje glavom, naklon, podizanje ruke ili mahanje, skidanje šešira...Verbalnim sredstvima, tj, posebnim rečima i izrazima koje ljudi upućuju jedni drugima u znak pozdrava pri susretima, iskazuju se različite želje za dobro zdravlje, mir, sreću, dug život i sl...” (Šipka, 2009: 213). Upotreba verbalnog ili neverbalnog znaka je „određena tradicijom i običajima pojedinih ljudskih kolektiva, a uz to ukazuje i na emocionalne i socijalne odnose onih koji se pozdravljaju. Po svemu tome pozdravljanje je društveno uslovljen čin” (Šipka, 2009: 213).

Način pozdravljanja i oslovljavanja zavisi od mnogo različitih faktora. „Izbor jezičkih sredstava u međusobnom verbalnom saobraćanju i oslovljavanju unutar jedne govorne zajednice društveno je i kulturološki uslovljen, baš kao i u slučaju pozdravljanja. Taj izbor, dakle, ne zavisi od jezičkih, nego od vanjezičkih (društvenih) faktora, pa ga stoga ne regulišu standardnojezički priručnici (gramatike, pravopisi, rječnici)” (Šipka, 2009: 217). Šipka navodi da je izuzetak pravopisna odredba o velikom početnom slovu u pisanju zamenica Vi, Vas, Vaš „iz poštovanja”.

Međusobno oslovljavanje komunikatora sa *ti* sugerše njihovu biskost i ravnopravnost. Tako se učenici i studenti istih ili bliskih generacija, ili vojnici u kasarni, ili kolege na poslu istoga ranga, ili ideološki istomišljenici (kao što su ranije bili komunisti), ili ljubavni parovi, i drugi čiji odnos karakteriše bliskost ili/i ravnopravnost međusobno oslovljavaju sa *ti*. Obraćanje sa *ti* iskazuje bliskost i u odnosu dece i roditelja, kao i bližih rođaka, mada to nije svuda tako, čak ni kod nas. Sve to zavisi od tipa kulture i različitih tradicija (Šipka, 2009). Oslovljavanje *savi* upućuje na „društvenu i emocionalnu distancu komunikatora, na službeni odnos bez bliskosti ili intimnosti, čak i na određenu rezervisanost jednih prema drugima, zbog nedovoljnog poznavanja ili kog drugog razloga” (Šipka, 2009: 219). Kada se komunikatori različito oslovljavaju to ukazuje na neravnopravnost ili nejednakost.

U srpskom jeziku gotovo da nije opisano kako deca oslovljavaju odrasle na različitim uzrastima, niti kako to čine odrasli sa decom.

Deca na ranom uzrastu upotrebljavaju lično ime i termine za označavanje rodbinskih odnosa, a ređe nadimak. Na ranom uzrastu se pojavljuje samo forma *ti*, dok forma *vi* gotovo sasvim izostaje (Vasić, 1979). Autorka navodi da se dosledna primena zamenice *ti* odvija u porodici, što znači da je u direktnom govoru sa odraslima dete imalo mogućnost da čuje samo ovu formu. Tek u indirektnom govoru – razgovoru roditelja sa gostima ili prijateljima, u kupovnici itd., dete je moglo da čuje upotrebu *vi* forme. Formu *ti* dete nauči kad progovori jer se svi malom detetu obraćaju *savi*, pa ono imitirajući taj model, svakoga oslovljava sa *vi*. Upotreba zamenice *vi* pod jakim je uticajem odraslih. Odrasli će proceniti kada dete treba da počne obraćanje odraslima sa *vi* i kome će *vi* najpre reći.

Deca se u predškolskoj ustanovi obraćaju *sati* osobama sa kojima se svakodnevno susreću. Pred polazak u školu neka deca će početi da upotrebljavaju zamenicu *vi* umesto *ti* u razgovoru sa osobljem u ustanovi. Polazak u školu je poslednji trenutak za početak upotrebe zamenice *vi* jer se deca učitelju (uglavnom) obraćaju sa *vi*. Učitelj će ih u tom pravcu ispravljati ako deca upotrebe formu *ti*. Roditelji intenzivno ispravljaju kod dece upravo „pogrešnu” upotrebu forme *ti* tamo gde bi po njihovoj proceni dete trebalo sa upotrebi formu *vi*. Postepeno se dete suočava sa činjenicom da u jeziku postoje društvene uloge kao i relativni društveni status u datoj prilici. Starija će deca eksplicitno pitati odrasle da li da neku osobu oslove sa *ti* ili *vi*. To je period od devete do četrnaeste godine kada deca još nemaju dovoljno iskustva u konverzaciji sa različitim odraslim sagovornicima da bi mogla sa procene kada i kome će reći *ti*, odnosno *vi* (Kalogjera, 1974).

Komunikativna kompetencija i jezičko znanje dvaju pojedinaca, ma koliko njihove okoline bile bliske ili slične, nikada nisu identični. U svakom slučaju, razlikuju se bar u individualnoj sposobnosti da primene te kompetencije i to znanje. Time se broj individualnih ponašanja i idioma umožava – u većoj sredini ih je uvek više. Pošto nema udžbenika i propisanih pravila kojima je ovaj domen ponašanja obuhvaćen, može se zaključiti da sredina, pre svega porodica i obrazovne ustanove, uz medije i internet, utiču na stvaranje navika ove vrste.

## PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA

Ivona Žiberg i Svenka Savić (1982) u istraživanju *Neki aspekti oslovljavanja u govoru dece predškolskog uzrasta* navode da su opisi sistema za oslovljavanje u jezicima bili podstaknuti radom američkih

psihologa Rodžera Brauna (Roger Brown) i Alberta Gilmana (Albert Gilman). Analizirajući primere upotrebe ličnih zamenica za oslovljavanje sagovornika u više evropskih jezika (engleski, francuski, nemački, italijanski...), autori konstatuju T-formu kao zamenicu drugog lica jednine za familijarno oslovljavanje i V-formu kao zamenicu za učtivo oslovljavanje. U vezi sa tim, kao osnovne pojmovno-terminološke kategorije, tj. kriterijume oslovljavanja, uvode solidarnost - što podrazumeva jednakost i bliskost sagovornika i distanciranost ili nesolidarnost - što podrazumeva statusnu nejednakost, službenost, formalnost.

Sva kasnija mnogobrojna istraživanja i rasprave o pravilima upotrebe zameničkih T/V, odnosno *ti/vi* oblika, u oslovljavanju sagovornika u situaciji obraćanja polaze uglavnom od pojmova solidarnost (primer *ti* – *ti* odnosa među sagovornicima), distanciranost (primer *vi* – *vi* odnosa) i statusne nejednakosti, razlike (princip *vi* – *ti* odnosa). Od istih pojmova se polazi i pri izboru etiketa za pozdravljanja (*dobar dan, doviđenja, zdravo, i obrnuto*), odnosno etiketa identifikacije po srodstvu (majka, otac), profesiji, zanimanju (učitelj/učiteljica, frizer/frizerka), tituli i zvanju (doktor, docent/docentkinja, primarijus), društvenoj i državnoj funkciji (predsednik/predsednica, ministar/ministarka, rektor/rektorka), po semantički neutralnim obeležjima (gospodin, gospođa, drug, drugarica, komšija/komšnica, čika, teta) itd. Važna univerzalna, za sve jezike važeća činjenica, o isprepletenosti jezika sa drugim društvenim fenomenima koji utiču na jezičku upotrebu i modifikuju je, rezultirala je stavom da raznolikost jezičkih upotreba zavisi od raznolikosti vanjezičke situacije (Žiberg i Savić, 1982).

Del Hajmz (Hymes, 1980, prema Jocić, 2011) je tu univerzalnu sposobnost prilagođavanja jezika vanjezičkoj situaciji nazvao *komunikativnom kompetencijom*, što zapravo podrazumeva sistem društvenih vrednosti i pravila, bonton određene društvene zajednice, odnosno društvene grupe: ko prvi pruža ruku, ko se prvi javlja, kako se ponašati u privatnoj a kako u javnoj sferi, kako u formalnoj a kako u neformalnoj situaciji i sl.

Detaljno opisujući ovu vrstu društveno uslovljene kompetencije, Radovanović naziva to „gramatikom” društvenog statusa i naglašava da „problematika ove vrste, inače, po pravilu izostaje iz deskriptivnih ili normativnih serbokroatističkih priručnika...” (Radovanović, 1986: 132). Nedostatak takvih jezičkih priručnika i društveno dogovorenih pravila komunikativnog ponašanja najviše pogađa javnu sferu, pre svega masovne medije, zatim statusno označene okvire kao što su: škola, organi vlasti, sudnica, vojska, crkva itd. Deo tih pravila daje se u vidu saveta i preporuka u knjigama o lepom ponašanju.

Jasminka Petrović (2004) u svojoj knjizi *Bonton – bez dlake na jeziku* između ostalog piše: „Pri upoznavanju pružite ruku i rukujte se, ni suvuše jakim stiskom, ni suviše slabim, i izgovorite svoje ime. Oslovljavajte sagovornika *sagospodo* i *gospodine*, a nikako sa *ej*, *ti*. Ako se dvoumite da li da se nekome obratite *savi* ili sa *ti*, pre se odučite za *vi*” (Petrović, 2004: 76).

U prvoj deceniji XXI veka pojavljuju se i obimnija istraživanja u kojima se, uz sumiranje rezultata ranijih istraživanja, kompleksnije pristupa ovoj temi (Jocić, 2011). Svi se istraživači slažu da su oslovljavanje i pozdravljanje društveno uslovljena jezička ponašanja, pa je zadatak nauke o

jeziku da objasni osnovne principe na osnovu kojih takvo jezičko ponašanje funkcioniše u različitim privatnim, kao i javnim i službenim sferama.

Istraživanja razvoja govora dece nisu mogla ostati izvan opštih istraživanja u psiholingvistici i sociolingvistici. Tako su se podaci o načinima oslovljavanja odraslih i dece našla u mnogim studijama poslednjih godina u kojima se opisuju različiti neindoevropski jezici. Pritom su od velike važnosti za sagledavanje opšte slike stanja u normalnim uslovima usvajanja govora i podaci iz govora dece čiji je razvoj iz bilo kojih razloga ometen: kod slepe dece, kod dece sa usporenim mentalnim razvojem, autizmom ili emocionalnim poremećajima.

Podaci iz ovih istraživanja mogu da objasne šta je to što se u sistemu oslovljavanja odvija kod dece prilikom socijalizacije u govornoj sredini. Na primer, s obzirom na odsustvo vizuelne percepcije sagovornika kod slepe dece, saznanje o prisustvu sagovornika pre početka komunikacije obezbeđuje se eksplicitnim pitanjem - *Jesi li tu?* Ili, kod autistične dece koja mogu da vide sagovornika, ali im nedostaje intencija za obraćanje i oslovljavanje, eksplicitno oslovljavanje sagovornika najčešće izostaje.

Vera Vasić (1979) opisuje načine na koje dete predškolskog uzrasta u porodici oslovljava odraslu osobu. Navodi šta utiče na odabir jezičkog znaka koji dete ima kad oslovljava odraslu osobu:

„...uzrast deteta, sociokulturna sredina (prvenstveno porodična), individualna obeležja vezana za odraslu osobu, i obeležja koja karakterišu vezu između odrasle osobe i deteta. Ovi činioci mogu se odrediti kao varijabilni, što dozvoljava da se pretpostavi da će deca različitog uzrasta, koja odrastaju u porodicama sa različitim sociokulturnim navikama, razvijati i upotrebljavati različite modele oslovljavanja” (Vasić, 1979: 175).

Važno je starosno doba odraslih članova porodice, zatim onih osoba koje imaju česte kontakte sa decom, a najvažniji je stav odraslih članova porodice prema modelu oslovljavanja koje razvija dete (na primer, dete kaže odrasloj osobi „Miro”, a majka ga ispravlja: „Nije Mira nego tetka Mira”). Zaključak autorke je da su roditelji sve ispitivane dece na ranom uzrastu upotrebljavali sledeće načine oslovljavanja: Reč za obeležavanje rodbinskog odnosa, lično ime (roditelja) i kombinaciju ovih dvaju – obeležavanje rodbinskog odnosa + lično ime (tetka Nena, ujak Neca). Shodno modelu u govoru odraslih, deca takođe formiraju nekoliko načina oslovljavanja odraslih. Zaključak autorke da dete dosledno jednu odraslu osobu oslovljava na jedan način, a drugu (u istom tipu rodbinskih odnosa) na drugi – jedna tetka je *teta*, a druga je *tetka Mira*, važan je za uočavanje kako se različitosti formiraju u govoru deteta. Ukratko, važan je nalaz da više različitih načina oslovljavanja odrasle osobe već postoji u govoru predškolskog deteta na ranom uzrastu (kada potpuno izostaje oslovljavanje odraslih osoba etiketama *gospodin*, *gospođa*, *gospođica*, *drug*).

U drugom radu, štampanom nekoliko godina kasnije, autorka pokazuje kako starija braća i sestre doprinose razvoju govora mlađeg deteta, pa i u domenu oslovljavanja i samooslovljavanja. Autorka je posmatrala decu u spontanim situacijama u porodicama u kojima ima više od jednog deteta. U njenom radu su izneti dragoceni podaci o postepenom formiranju sistema za oslovljavanje od ranog do školskog uzrasta i doprinosu odraslih i starije dece u tom procesu. Autorka daje inventar verbalnih znakova za oslovljavanje: lično ime, samo glagolska forma (Daj mi), (Vasić, 1983).

Predškolska ustanova, kao jedan od bitnih faktora razvoja i socijalizacije deteta, veoma je podsticajna i za razvoj verbalne komunikacije

kod dece, a u okviru toga i inventara reči i izraza za oslovljavanje i pozdravljanje. Da bi se dobilo što više podataka o različitim tipovima govorne komunikacije koji u predškolskoj ustanovi čine sastavni deo svakodnevnih komunikacija između dece i između dece i vaspitača, u predškolskoj ustanovi u Novom Sadu, Jocić (1981) je sprovedla istraživanje tokom jedne školske godine. Prisustvujući svim aktivnostima grupe dece od tri do četiri godine i beležeći podatke o situacionom kontekstu, autorka je pažnju usmerila pre svega na komunikaciju vaspitačice sa decom. Konstatuje da je komunikaciju obično započinjala vaspitačica, da se ona najčešće obraćala čitavoj grupi dece koristeći se etiketama i izrazima (obično uz povišenu intonaciju) *Deco! Dečice! Mili moji... Mali moji... 'Ajde da.../Hajde da... Idemo...* itd. Kada se obraćala deci pojedinačno koristila je najčešće ime deteta (*Iva, pevaj! Ratko, sedi lepo! Šta želiš, Nadice?*), kao i hipokoristične etikete *dušo, srce, sine, maco...* Naravno, svakom detetu se obraćala zamenicom *ti* i glagolskim oblikom u jednini. Deca su vaspitačicu oslovljavala formom *Ti* i njenim ličnim imenom (Jocić, 1981).

Ivona Žibreg i Svenka Savić (1982) konstatuju da deca na ranom uzrastu u porodici koriste samo formu *ti* za sve osobe koje susreću (poznate: otac, majka, baka ali i za nepoznate). Podaci su sakupljeni iz realnih razgovornih situacija dece sa roditeljima i drugim osobama, uz brižljivo beleženje situacije i konteksta u kojima su izgovoreni takvi primeri. Autorke procenjuju da se prelazak od forme *ti* na formu *vi* kod dece predškolskog uzrasta, kao znak veće društvene senzibilnosti, događa ulaskom u školsku sredinu, ali uočavaju individualne razlike među posmatranom decom. U grupi su bila deca i muškog i ženskog pola, ali autorke ne registruju podatke



o razlikama koje se tiču pola dece, niti se bave različitim neverbalnim znacima pozdravljanja (kao što je mahanje rukom). To su komponente koje će se pojaviti kasnije i u istraživanjima stranih autora, a tek sporadično i u istraživanjima domaćih. Iz ovog istraživanja važni su i podaci koji ukazuju na to da uzrast ima značajnu ulogu u odabiru jezičkog znaka za oslovljavanje, pored kriterijuma stepena poznatosti, bliskosti ili društvene moći.

### ZAKLJUČAK

Osnovni cilj rada je skretanje pažnje na kompleksnost načina na koji se individua, konkretno dete predškolskog uzrasta, uključuje u društvenu zajednicu u želji da joj se na pravi način predstavi. Pored toga, ukazano je na promene koje su u XXI veku zabeležene u svetskoj literaturi, pre svega u metodu opisa činjenica koje su uslovile i pomeranje fokusa istraživanja kod nas, a tiču se odnosa jezika i društva – jer je jezik društveno uslovljen.

U radu je ukazano na to kako se sistem oslovljavanja kod dece formira i menja u pravcu onog kakav je u upotrebi kod odraslih i izneta je tvrdnja da je povezan sa očekivanjima koja imaju najpre roditelji, a zatim i vaspitači/učitelji, uža/šira okolina.

Prvobitni sistem za oslovljavanje kod dece predškolskog uzrasta sadrži, pored reči za oslovljavanje (lično ime, nadimak, termini za označavanje rodbinskih odnosa, zamenički oblici *ti*, ređe *vi*), i kontaktne forme poput *evo*, *eto*, *eno*, *ej*, *vidi*, *pogledaj*, *halo* i sl. O oslovljavanju, obraćanju i pozdravljanju kao oblicima socijalnog govornog ponašanja pisano je kao o pojavi koja zavisi od statusa, uzrasta, zanimanja, poznatosti sagovornika i drugo.

S obzirom da su govorni činovi pozdravljanja i oslovljavanja društveno konvencionalni obrasci ponašanja i uslov uspešne komunikacije, ova tema pruža mogućnosti za dublja i opširnija istraživanja u različitim društvenim kontekstima.

PRESCHOOL CHILDREN'S CULTURE OF APPROACHING, ADDRESSING,  
AND GREETING

*Abstract*

The paper presents an overview of different linguistic forms that have been treated in previous research in our country, as well as a review of papers on the topic of approaching, addressing, and greeting. An aim is to draw attention to the complexity of the way in which preschool children establish communication. The paper also presents the phenomenon and basic definition of speech and language, etymology of words “addressing” and “approaching”, preschool children’s ways of addressing, approaching, and greeting. There has been emphasized the importance of family and preschool institutions as substantial factors for the development of children’s verbal communication and richness in vocabulary, inventory of words and expressions for greeting and addressing. The way of communication is formed over time, and it changes under the influence of kindergarten/school, family and the environment. Kindergarten attendance becomes an everyday life situation for children, which offers a handful of opportunities for proper speech development and ways to establish communication.

*Key words:* addressing, approaching, greeting, communication, preschool age

## REFERENCE

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- Bugarski, R. (2005). *Jezik i kultura*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Bugarski, R. D. (1995). *Uvod u opštu lingvistiku*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Dorđević, J. (2004). Nastava kao proces poučavanja, učenja i komunikacije. *Zbornik radova Komunikacija i mediji u savremenoj nastavi*. 37–50.
- Ivanović, R. (1997). *Govorne radionice za rad sa decom od 3 do 7 godina*. Beograd: Altera.
- Ivanović, R. (2014). *Deca imaju reč, deca u govornim razmenama*. Beograd: Kreativni centar.
- Jocić, M. (1981). Tipovi jezičke adaptacije u obraćanju vaspitača deci. U: Mišeska Tomik (ur.) *Jezikot vo javnata komunikacija* (168–176). Skopje.
- Jocić, M. (1981): Osobine jezičkog komuniciranja vaspitača sa decom predškolskog uzrasta. *Prilozi proučavanju jezika*, 17, 103–117.
- Jocić, M. (2011). Oslovljavanje i obraćanje. *Lingvističke sveske*, 9. 297–346.
- Kalogjera, D. (1974). U prilog pojmu komunikativne kompetencije. *Kultura*, 25, 138–146.
- Lukić, V. (1982). *Dečja leksika*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Milatovic, V. (2011). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti u razrednoj nastavi*, Beograd: Učiteljski fakultet.
- Milovanović, R. (2010). *Interakcija i komunikacija u vaspitnom radu*. Jagodina: Pedagoški fakultet.
- Miljković, M. (2015). Jezik i kultura. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Prizrenu-Leposaviću*, 9, 153–164.
- Naumović, M. (2000). *Metodika razvoja govora: priručnik za studente viših škola za obrazovanje vaspitača i vaspitače*. Pirot: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Petrović, J. (2010). *Bonton bez dlake na jeziku*. Beograd: Kreativni centar.

- Potkonjak, N. i Pijanović, P. (1996). *Pedagoški leksikon*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pravilnik o Opštim osnovama predškolskog programa* (2006). Beograd: Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 14/2006 od 15.11.2006. god.
- Radovanović, M. (1986). *Sociolingvistika*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada, Dnevnik.
- Suzić, N. (2003). Efikasna pedagoška komunikacija. *Nastava i vaspitanje*, 52(2–3), 254–273.
- Stanojčić, Ž. i Popović Lj. (2002). *Gramatika srpskog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Šipka, M. (2009). *Kultura govora* (četvrto izdanje). Novi Sad: Prometej.
- Vasić, S. (1977). *Govor u razredu*, Beograd: Prosveta.
- Vasić, V. (1979). Tipovi oslovljavanja odrasle osobe u govoru dece predškolskog uzrasta. *Godišnjak Saveza društava za primenjenu lingvistiku Jugoslavije*, 3, 175–180.
- Vasić, V. (1983). *Govor sestre sa bratom*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Institut za južnoslovenske jezike.
- Vigotski, L. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit
- Vujanić, M. i sar. (2011). *Rečnik srpskoga jezika*. Novi Sad: Matica srpska.
- Žibreg I. i Savić, S. (1982). Neki aspekti oslovljavanja u govoru dece predškolskog uzrasta. *Prilozi proučavanju jezika*, 18, 5–26.



**Maja Perdan Ilić<sup>1</sup>**  
Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski  
fakultet

UDC: 371.212:371.213.1  
Originalni naučni rad  
DOI: 10.19090/zop.2021.30.55-77

**Jelena Đermanov**  
Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski  
fakultet

**Dragana Marić**  
OŠ „Knez Ivo od Semberije“, Bijeljina,  
Republika Srpska

## STAVOVI UČENIKA NIŽIH RAZREDA O OSOBINAMA SVOJIH UČITELJA

**Apstrakt:** Učitelj je ključni faktor uspešnosti promena u vaspitno-obrazovnom radu. Da bi došlo do željene promene, učitelju/nastavniku su potrebna mišljenja učenika o njegovim osobinama. Ovaj rad prikazuje rezultate empirijskog istraživanje na uzorku od 185 učenika drugog, trećeg, četvrtog i petog razreda, čiji je cilj ispitivanje razlika u stavovima učenika o osobinama svojih učitelja. Model osobina nastavnika koji smo koristili u istraživanju razvio je Nenad Suzić, a to su odnos prema učenicima i nastavi, stil i način rada u nastavi i nastavnik kao ličnost.

**Ključne reči:** osobine, učenici, učitelj

### UVOD

Nastavnik, odnosno učitelj jedan je od najznačajnijih činilaca uspešnosti nastave i obrazovanja. Interesovanje istraživača za osobine nastavnika bilo je prvobitno podstaknuto namerom da se prepoznaju razlike između uspešnih i manje uspešnih nastavnika (Đigić, 2017: 22), da bi se istraživanja sa identifikovanja osobina, ubrzo proširila na relacije, činioce i pokazatelje kvaliteta, efektivnosti i efikasnosti nastavnika i nastave.

---

<sup>1</sup> Maja Perdan Ilić, maja\_perdan@hotmail.com

Koliko je nastavnički poziv složen, odgovoran i značajan, možda najbolje ilustruje činjenica da je „vaspitanje dece smatrano najznačajnijim zadatkom društvene zajednice još od njenog nastanka, a za nastavnike su birani najugledniji članovi društva“ (Milošević, 2015: 6). U prilog važnosti proučavanja svojstava nastavnika, pored rastućeg obima istraživanja o nastavniku, govori njihov kontinuitet, kao i obim (sa)znanja, od kojih su mnoga i danas aktuelna, iako su nastala sredinom prošlog veka. Ilustrativan primer, od značaja za naše istraživanje, jeste saznanje do kojeg su došli Korel i Horburger (Correl and Horburger), a to je da učenici mlađeg školskog uzrasta ne uče zbog sebe, već zbog onog koga vole, a tek kasnije u starijim razredima osnovne škole dolazi do usmeravanja na nastavni predmet. Slično tome, i tvrdnja Evansa (1959: 3) da je „posle roditelja, najuticajnija osoba na dete upravo nastavnik“, ukazuje na važnost ličnosti i uloge nastavnika. U stručnoj pedagoškoj literaturi i mnogi drugi primeri sugerišu da, ukoliko želimo da razumemo dečje ponašanje, moramo uzeti u obzir ne samo dete, već i uticaje koji na njega u školi deluju (Fontana, 1981).

Iz obrazovnih istraživanja poznato je da se stav učenika prema učenju i školi ne formira u socijalnom vakumu, sam od sebe, već kroz relacije i iskustvo u okruženju koje kreira nastavnik, kao i da se uticaj nastavnika po završetku školovanja dugoročno proteže na odnos učenika prema učenju i obrazovanju. Da bi kod učenika razvio pozitivan odnos prema školi, nastavnim predmetima i učenju, nastavniku su potrebna saznanja šta učenici misle o njemu, kako ga doživljavaju i procenjuju. Drugim rečima, nastavnik je uzor i model ponašanja za svoje učenike, iako



je novi kontekst "učeećeg društva" i „društva znanja“ izmenio karakter škole i tradicionalnu ulogu nastavnika.

U novom kontekstu društva koje uči, „nastavnik nije više osoba koja samo "drži časove", već više ličnost koja organizuje, podstiče, vrednuje, primenjuje različite procese i stilove učenja i koja ume da primeni, ako je i kada je to potrebno, određene strategije kompenzacije. Nastavnik treba da poznaje svoje učenike kao ličnosti i da usmjeri njihovo učenje ka optimalnim postignućima, poštujući, pri tome, njihove mogućnosti. Osim toga, nastavnik u školi budućnosti mora pomeriti glavnu odgovornost za učenje ka učenicima i jačanju njihovih kompetencija u nastavnim aktivnostima (Simeunović i Spasojević, 2005: 135). Sve su to razlozi zbog kojih učitelj/nastavnici nisu samo uticajan faktor nastave, već ključne osobe za detetov razvoj.

Šta čini dobrog učitelja/nastavnika? Koje ga osobine odlikuju? Kako on poučava? Mogu li nastavnici da nauče da budu efikasniji? Sve ovo jesu pitanja koja odražavaju suštinu napora da se definiše nastavna izvrsnost i da se pronađu strategije njenog poboljšanja (Benekos, 2016:225).

Cilj našeg istraživanja bio jeda se ispita postoje li razlike u stavovima učenika o osobinama njihovih nastavnika na dimenzijama: autoritativnost, kooperativnost, normativnost, usmerenost na rešavanje problema, emotivno pozitivni i emotivno negativno reagovanja nastavnika, s obzirom na pol, uzrast (razred) i uspeh učenika?

## OSOBINE NASTAVNIKA

Različiti autori pisali su u prošlosti o osobinama nastavnika, te je Komenski naglašavao da su marljivost, poštenje, ljubav prema deci i vaspitnom pozivu, smisao za stvaranje radoznalosti učenika ključni kvaliteti uspešnog nastavnika. Poznata je i misao Davorina Trstenjaka: „Bez ljubavi neka niko ne ulazi u hram prosvjete, jer će biti nesretan, i to nesretniji što više zna, a manje ljubi“ (Branković i Ilić, 2004: 226).

Dvadesetih godina prošlog veka se u Zapadnoj Evropi pojavio i jedan pedagoški pokret pod nazivom pedeutologija čiji su predmet proučavanja bile osobine nastavnika. Iako ovaj pokret nije opstao (prvenstveno zbog teškoća u preciznom definisanju osobina nastavnika), njegova pojava svedoči da su istraživači prepoznali značaj nastavnika kao činioca uspešnosti nastave i obrazovanja (Suzić, 2005: 56), ali i da su sa stanovišta prihvaćenih vrednosti toga vremena nastojali da „definišu“ osobine „idealnog nastavnika“ (Kostović, 2005). Uz ta nastojanja, koja su imala pretežno aksiološki karakter – razmatranje poželjnih osobina nastavnika, od 40-ih godina prošlog veka, naglo se širi obim empirijskih istraživanja koja se usmeravaju na proučavanje „realnih osobina nastavnika“ (Kostović, 2005; Kostović, Đermanov 2008). Od 70-ih godina, fokus istraživanja o nastavniku se preusmerava na pokazatelje efikasne nastave, gde se sa stanovišta različitih teorijskih paradigmi o nastavi i učenju, istražuje koje su osobine nastavnika predikativne povezane sa različitim indikatorima efektivnosti i efikasnosti nastave.

U korpusu ukupnih saznanja o nastavniku, identifikovan je širok dijapazon relevantnih osobina nastavnika i razvijeno je više tipologija,

modela i taksonomija. Autori su na osnovu vlastitih rezultata i nalaza drugih istraživača sistematizovali osobine nastavnika i svrstavali ih u nekoliko opštijih kategorija. Rajans (Ryans, 1960) je na osnovu svog dugogodišnjeg istraživanja svojstava nastavnika zaključio da je uspešan nastavnik onaj koji podstiče razvoj bazičnih sposobnosti. Izdvojio je tri faktora koja čine sledeće dimenzije ličnosti nastavnika: dimenzija topline, dimenzija odgovornosti i dimenzija stimulativnosti (Ryans, prema Đigić, 2017: 24). I nalazi novijih istraživanja, ukazuju na dve do tri glavne kategorije koje obuhvataju percepciju “dobrog nastavnika”: prvo, lični kvaliteti i drugo, znanje o poučavanju predmeta kao i didaktičko znanje (Arnon & Reichel, 2007: 441).

Jovan Đorđević, koji se kod nas među prvima teorijski i empirijski bavio svojstvima nastavnika, ponudio je nešto širu klasifikaciju: „ljudski kvaliteti nastavnika i svojstva njegove ličnosti, ponašanje i odnos nastavnika prema učenicima, nastavnik kao stručnjak, posebne karakteristike nastavnika, učešće nastavnika u aktivnostima učenika izvan nastave (slobodne aktivnosti, sekcije, klubovi, naučne grupe, specijalizovane organizacije i druge), spoljašnji izgled nastavnika – fizički izgled, glas, oblačenje...” (Đorđević i Đorđević, 1988: 133).

Na sličan je način i Suzić (1995: 76) klasifikovao osobine nastavnika: „nastavnik kao ličnost (racionalne, intelektualne osobine, afektivne, emocionalne osobine, biološke, fiziološke osobine), odnos-nastup prema učeniku i nastavi (stil i način rada u nastavi, vrednosti i vrednosna usmerenost, socijalna uloga i status nastavnika), fizički kvaliteti i fizički izgled (konstitucionalne karakteristike, odevanje, izgled, zdravlje)“. Istakao je da se osobine nastavnika mogu posmatrati i kao osobine ličnosti

(racionalna, emotivna, spacijalna obeležja), fizička obeležja (izgled, odevanje, dopadljivost i slično) i profesionalna obeležja (stil i način rada u nastavi, kooperativnost, normativnost i slično), ali da, kao što ne postoji celovita i sveobuhvatna teorija ličnosti, ne postoji ni lista osobina ličnosti koja bi bila konačna (Suzić, 1995: 55). Dakle, teorije ličnosti samo delimično uspevaju da objasne svu složenost i raznovrsnost ličnosti nastavnika i njegove profesije, a „nastavnik je pre svega individua, odnosno ličnost, a tek zatim pripadnik određene profesije“ (Đorđević i Đorđević, 1988: 31).

U empirijskim istraživanjima se u pogledu izbora kriterijuma za klasifikaciju osobina nastavnika, nailazi na različita polazišta. Sam pristup i način proučavanja ove problematike uslovljen je teorijskim uverenjima autora. Pojedini se opredeljuju za neku od teorija ličnosti, što vodi prihvatanju kriterijuma klasifikacije sadržane u toj teoriji, dok se drugi rukovode potrebama konkretnog istraživanja i razrađuju posebne klasifikacije osobina prema potrebama vlastitog istraživanja. Efekat te raznolikosti je, kako zapaža Suzić (1995: 56), da se „jedni bave kriterijima klasifikacije, drugi mešaju osobine i kriterijume, a treći se bave osobinama nastavnika bez kriterijuma klasifikacije“. Usled toga teško je porediti dobijene istraživačke nalaze koji se oslanjaju na različita, a neretko i na suprotstavljena teorijsko-metodološka polazišta.

Jedan od plodnijih empirijskih pristupa koji je osamdesetih godina 20. veka do danas obuhvatio respektabilan broj istraživanja kod nas bio je usmeren na ispitivanje osobina ličnosti nastavnika iz ugla učenika. Nalazi tih istraživanja (Bjekić, 1999; Đorđević 1988; Kostović, 1995, 2005; Perućica, Zečević i Kalajdžić, 2016; Suzić, 1995, 2005), kao i istraživanja

sprovedenih u različitim zemljama sveta, pokazali su da učenici kao uspešne i dobre nastavnike izdvajaju one koje odlikuje: toplina, ljubaznost, prijateljski odnos, pravičnost, doslednost, demokratičnost, saradnja, otvorenost mišljenja, različita interesovanja, smisao za humor, razumevanje problema učenika i zainteresovanost za njih, spremnost da pomognu, dopuštanje veće aktivnosti učenika uz održavanje reda, dobro poznavanje sopstvenog predmeta (Bjekić, 1999; Kostović 2006). Drugim rečima, pokazalo se da su osobine koje učenici najviše cene kod svojih nastavnika identične osobinama koje cene kod drugih ljudi iz svoje okoline (Đorđević 1988; Pavlović i Tošić-Rudić, 2009).

Važno je pomenuti da se nalazi o razlikama u procenjivanju svojstava nastavnika između mlađih i starijih učenika dosledno identifikuju i u novijim istraživanjima. Istražujući kako deca mlađeg uzrasta procenjuju osobine svojih učitelja, Jovan Đorđević (1988) našao je da učenici više cene osobine nastavnika kao čoveka, ističući njegovu humanost i dobrotu, nego profesionalne osobine. Do sličnih nalaza o primarnoj važnosti ličnosti nastavnika i razlika u percepcijama osobina nastavnika između učenika mlađeg i starijeg uzrasta došlo se i u istraživanjima (Bax et al., 2015; Beishuizen et al., 2001; Benekos, 2016; Pavlović i Tošić-Rudić, 2009). Na osnovu izloženog možemo reći da je “dobar nastavnik” arhetipski koncept i tema rasprave u različitim filozofskim i obrazovnim teorijama, u kojima izražava ideal, dok se u stvarnosti poželjna konceptualna slika sastoji od mnogih, različitih kvaliteta (Reichel & Arnon, 2009). To je i razlog što je pitanje o svojstvima i kvalitetima nastavnika (šta čini dobrog nastavnika) uvek aktuelno (Kostović, 2005; Kostović i Đermanov 2008; Milošević, 2015).

U našem empirijskom istraživanju koristili smo model osobina nastavnika koji je razvio Nenad Suzić (1995). On je definisao sledeća tri kriterijuma sa po dve bipolarne osobine (dimenzije) unutar svakog od njih: 1. odnos prema učenicima i nastavi (autoritativnost – kooperativnost), 2. stil i način rada u nastavi (normativnost – usmerenost na rešavanje problema), 3. nastavnik kao ličnost (emotivno negativne reakcije – emotivno pozitivne reakcije).

Suzić ove osobine nastavnika određuje na sledeći način:

„*Autoritativnost* podrazumeva nastup nastavnika na odstojanju, na distanci od učenika. Sve odluke donosi nastavnik bez objašnjavanja, traži disciplinu i poslušnost učenika. Plan akcije ne obrazlaže, traži strogo poštovanje hijerarhije. Nastup je oštar i odrešit.

*Kooperativnost* je osobina nastavnika koja se prepoznaje u davanju samostalnosti učeniku i pozivanju na akciju. U nastavi učenicima daje sugestije i uputstva, ne „lovi“ učenika u neznanju i radije daje pozitivnije nego negativne ocene. Na ovaj način nastavnik je često član grupe.

*Normativnost* je osobina onih nastavnika koji poštuju sva pravila i od učenika traže isto. Zahtev za poslušnošću i pokornošću učenika obrazlaže potrebom poštovanja normi. Poslušnici su za njega „idealni“ učenici. Radije ocenjuje neznanje nego znanje i radije daje slabe ocene nego dobre.

*Usmerenost na rešavanje problema* je osobina nastavnika koji od učenika traži mišljenje, analizu, potvrdu. Startuje sa problemom ili programom, a zatim dogovara akciju. Od učenika prihvata reakcije, ideje, uputstva i izražavanje osećanja.

*Emotivno negativne reakcije* su dominantna osobina nastavnika koji uskraćuju pomoć učenicima, a u nastupu su hladni. Ljute se, podižu ton, lako eksplodiraju. Predominantno su formalisti, stalno napeti, rade kao da su prinuđeni. *Emotivno pozitivne reakcije* se prepoznaju kao osobina nastavnika koji je solidaran, pomaže i nagrađuje učenike. Pokazuje zadovoljstvo, šali se i smije. Dominira tolerantnost i razumevanje učenika" (Ibidem: 126-127).

## METODOLOGIJA

### *Cilj i hipoteze istraživanja*

Cilj ovog rada je da se ispituju stavovi učenika o osobinama učitelja u nižim razredima osnovne škole. Pretpostavili smo da se stavovi učenika o osobinama njihovih učitelja/nastavnika razlikuju s obzirom na pol, uzrast i školski uspeh. Istraživanje je prva faza planiranog istraživanja. U drugoj fazi predviđeno je ispitivanje sličnosti i razlika osobina nastavnika između učenika nižeg i višeg školskog uzrasta.

### *Metod, tehnike i instrumenti istraživanja*

Primenjen je deskriptivni metod, a od istraživačkih tehnika korišćena je tehnika skaliranja. Instrument „Skaler ON“ (osobine nastavnika), preuzet od Nenada Suzića, sastoji se od 6 subtestova.

### *Uzorak istraživanja*

Istraživanje je sprovedeno u OŠ „Knez Ivo od Semberije“ u Bijeljini, gde je testirano 185 učenika, od čega 46 učenika drugog razreda, 49 učenika trećeg razreda i po 45 učenika četvrtog i petog razreda.

*Postupci istraživanja*

Podaci prikupljeni pomoću istraživačkog instrumenta analizirani su uz pomoć statističkog programa „SPSS 13.0 for Windows“. Korišćen je t-test, Levene test, Kruskal-Volisov test i Man-Vitnijev test. Za ispitivanje homogenosti u sklopu t-testova i analiza varijansi obavljen je Levenov test jednakosti varijansi. Dobijena je značajnost manja od 0,05, što znači da varijanse grupa nisu jednake, i u tom slučaju ne važi pretpostavka o homogenosti varijanse. Nakon toga rađen je Kruskal-Volisov test kao neparametrijska alternativa jednofaktorskoj analizi varijanse različitih grupa.

## REZULTATI ISTRAŽIVANJA SA DISKUSIJOM

U istraživanju nas je najpre zanimala razlika u stavovima učenika o osobinama učitelja/nastavnika s obzirom na pol, gde je dobijen sledeći rezultat:

Tabela 1. *T-test - Razlika u aritmetičkim sredinama između dečaka i devojčica instrumenta osobine nastavnika s obzirom na pol*

Dimenzije	Komponente sSkale	Pol	M	SD	t-test value	p
1. odnos prema učenicima i nastavi	autoritativnost	M	5,95	6,32	0,67	0,500
		Ž	6,18	3,62		
	kooperativnost	M	12,96	2,46	-0,79	0,425
		Ž	13,41	2,05		
2. stil i način rada u nastavi	normativnost	M	6,79	6,32	0,67	0,500
		Ž	6,28	3,62		
	usmerenost na rešavanje problema	M	13,52	2,46	-0,79	0,425
		Ž	13,79	2,05		
3. nastavnik kao ličnost	emotivno pozitivne reakcije	M	13,41	2,36	- 0,87	0,381
		Ž	13,95	5,40		
	emotivno negativne reakcije	M	4,63	2,45	0,74	0,459
		Ž	4,39	1,97		



Na osnovu razlike aritmetičkih sredina u tabeli 1, može se uočiti da postoji izvesna razlika između dečaka i devojčica u stavovima o autoritativnosti i kooperativnosti kao osobinama nastavnika, ali da nije statistički značajna. Devojčice nešto više vrednuju varijable *autoritativnost* i *kooperativnost*. Rezultati, takođe pokazuju i da je razlika u aritmetičkim sredinama između dečaka i devojčica za varijable *normativnost* i *usmerenost na rešavanje problema*, vrlo mala i da nije statistički značajna. Dečaci više vrednuju normativnost, a devojčice, usmerenost na rešavanje problema. Kada su u pitanju varijable *emotivno pozitivne reakcije* i *emotivno negativne reakcije* na ovim varijablama, razlika u stavovima između dečaka i devojčica nije statistički značajna. Na osnovu visine aritmetičkih sredina vidimo da devojčice nešto više vrednuju varijablu *emotivno pozitivne reakcije*, a dečaci *emotivno negativne reakcije*. Dobijeni rezultati pokazuju da se stavovi učenika o osobinama njihovih učitelja ne razlikuju s obzirom na pol.

Sledeće što nas je zanimalo jesu stavovi učenika o osobinama svojih učitelja s obzirom na uzrast. Tabela 2 ukazuje na značajne razlike po ovom obeležju učenika. Dobijeni  $\chi^2=14,75$ ,  $df=3$  za varijablu *autoritativnost* je pokazao da je ova razlika statistički značajna na nivou  $p < 0,01$ . S obzirom na to da je dobijen statistički značajan rezultat Kruskal-Volisonog testa, zanimala nas je razlika između grupa za varijablu *autoritativnost*, što smo utvrdili naknadnim Man-Vitnijevim testom. Vrednost  $Z = -2,14$ , uz nivo značajnosti od  $p < 0,05$  pokazuje statističku značajnu razliku između učenika drugog i trećeg razreda.

Tabela 2. *Kruskal-Volison test - Stavovi učenika o osobinama nastavnika s obzirom na uzrast (razred).*

Dimenzije	Komponente skale	Uzrast	N	Mean Rank	p
1. odnos prema učenicima i nastavi	autoritativnost	ii	46	101,79	0,002
		iii	49	73,10	
		iv	45	111,99	
		v	45	86,69	
		svi	185		
	kooperativnost	ii	46	99,88	0,000
		iii	49	112,58	
		iv	45	88,27	
		v	45	69,38	
		svi	185		
2. stil i način rada u nastavi	normativnost	ii	46	107,07	0,000
		iii	49	81,42	
		iv	45	123,74	
		v	45	60,49	
		svi	185		
	usmerenost na rešavanje problema	ii	46	101,97	0,000
		iii	49	106,11	
		iv	45	54,82	
		v	45	107,60	
		svi	185		
3. nastavnik kao ličnost	emotivno pozitivne reakcije	ii	46	101,75	0,000
		iii	49	79,00	
		iv	45	65,51	
		v	45	126,79	
		svi	185		
	emotivno negativne reakcije	ii	46	94,78	0,252
		iii	49	103,82	
		iv	45	89,38	
		v	45	83,02	
		svi	185		

Dobijeni rezultati se mogu dovesti u vezu sa činjenicom da se učenici drugog razreda upoznaju sa novim pravilima života i rada u školi, koji se znatno razlikuju od onog u prvom razredu. Učenici su učitelja više doživljavali kao vaspitača (člana njihove grupe i druga), jer je rad organizovan kroz igraonički program, u kojem se kroz igru usvajaju nova znanja. Učitelj se u drugom razredu zbog toga procenjuje kao oštrij,

otresitiji i traži veću poslušnost, nego uprethodnom i utrećem razredu, gde su učenici ovladali organizacijom rada i usvojili pravila ponašanja. Man-Vatnjev test je pokazao značajnu razliku i između učenika četvrtog i petog razreda (vrednost  $Z = -2,95$ , uz nivo značajnosti od  $p < 0,01$ ). Rezultat se može tumačiti time da nastavnik od učenika četvrtog razreda, zahteva veću poslušnost i disciplinu zbog obimnijeg gradiva iz svih nastavnih predmeta druge trijade. Učenik mora da uloži veći trud ne samo u školi, nego i kod kuće, te nastavnik sve više insistira na pravilnim radnim navikama kada je učenje u pitanju. On je već gotovo u potpunosti osposobljen za samostalan rad, te se od njega traži viši nivo angažovanja, da bude istraživač i da pronalazi nova rešenja u postavljenim zadacima i obavezama, ne samo da manifestuje reproduktivna znanja.

Što se tiče varijable *kooperativnost* ( $X^2 = 19,57$ ,  $df = 3$ ), rezultati takođe pokazuju statističku značajnost na nivou  $p < 0,01$ . Iz priloženih rezultata može se videti da učenici drugog i četvrtog razreda smatraju učitelje više autoritativnim od učenika trećeg i petog razreda. Zanimljivo je da je 21 (45,7%) učenik drugog razreda na tvrdnju „Drži distancu od učenika, drži odstojanje“ odgovorio da nastavnik to radi „uvek“, dok su učenici petog razreda, njih 42 (93,3%) odgovorili da nastavnik to „nikad ne radi“. Ovi nalazi se mogu objasniti činjenicom da su učenici petog razreda samostalnjiji, te nastavnika smatraju posrednikom između njih i znanja, i konsultanta ili organizatora njihovog rada.

Na varijabli *kooperativnost*, uočava se i da učenici trećeg razreda najviše vrednuju ovu osobinu. Učenicima ovog razreda je obimnije gradivo, sadržaji su prošireni, uveden je novi predmet, te nastavnik vodi računa da ne ispituje učenika kada nije spreman, već daje uputstva, sugestije i radije

pozitivne, nego negativne ocene. Takođe nas je zanimala razlika između grupa za varijablu *kooperativnost*, gde je Man-Vitnjev test pokazao vrednost ( $Z = -4,38$ ) i statistički značajnu razliku na nivou ( $p < 0,01$ ) između učenika trećeg i petog razreda. Taj rezultat se može povezati sa okolnošću da učenici završavajući prvu trijadu, usvajaju ključna znanja neophodna za rad u drugoj trijadi. U drugoj trijadi dobijaju prvi strani jezik, usvajaju drugo pismo, računске radnje u okviru prve stotine, te je nastavnikov rad usmeren na učestalije ponavljanje, objašnjavanje i utvrđivanja šta đak zna. U petom razredu se usvojena znanja produbljuju i proširuju i nastavnik u većoj meri odobrava samostalnost učenika.

Predstavljeni rezultati u tabeli 2, takođe, pokazuju da su uzrasne razlike prisutne i na varijablama: *normativnost* ( $X^2 = 38,63$ ,  $df = 3$ , statistički značajno na nivou  $p < 0,01$ ) i *usmerenost na rešavanje problema* ( $X^2 = 36,51$ ,  $df = 3$ , statistički značajno na nivou  $p < 0,01$ ). Primetno je i da se pad i porast procene na varijabli *normativnost*, smenjuje kod učenika nižeg školskog uzrasta. U interpretaciji ovog nalaza, može se reći da učenici drugog razreda još uvek uče pravila ponašanja u školi, poštovanja istih, kao i tehnike učenja, te se od njih traži veća poslušnost u radu. Kod učenika četvrtog razreda, koji se na početku druge trijade susreću se obimnijim gradivom te u nastavnom radu, prisutno je više nastavnikove instruktivnosti te su skorovi na ovoj varijabli viši nego kod učenika u prethodnom razredu.

Na varijabli *usmerenost na rešavanje problema* može se videti da ovu osobinu nastavnika najviše vrednuju učenici petog razreda, što se može tumačiti činjenicom da nastavnik sve više traži njihovo mišljenje, analizu, procenu rada i dogovor o istom, jer su učenici osposobljeni za samostalan rad. Nakon urađenog Man-Vitnjevog testa rezultata za varijablu

*normativnost* ( $Z = -4,08$ , statistički značajna razlika na nivou  $p < 0,01$ ), utvrđena je statistički značajna razlika između učenika drugog i petog i učenika četvrtog i petog razreda ( $Z = -5,89$  na nivou  $p < 0,01$ ). Takođe, vidljivo je da dobijeni rezultat ( $Z = -5,04$ ) za varijablu *usmerenost na rešavanje problema* pokazuje statistički značajnu razliku između četvrtog i petog razreda na nivou ( $p < 0,01$ ), što se može tumačiti okolnošću da nastavnik sa učenicima petog razreda, sve više dogovara akciju, polazi od mogućeg, traži učestvovanje, mišljenje, analizu, procenu rada i dogovor o istom, prihvata njihove reakcije jer su učenici na tom uzrastu već osposobljeni za samostalan rad.

Rezultati analiza na varijabli *emotivno pozitivne reakcije*, kao osobina nastavnika s obzirom na uzrast (razred) su statistički značajni ( $X^2 = 37,55$ ,  $df = 3$ ) na nivou  $p < 0,01$ , dok osobina nastavnika da *emotivno negativno reaguje*, ne pokazuje statistički značajnu razliku prema uzrastu učenika. Učenici drugog i petog razreda nešto više vrednuju emotivno pozitivne reakcije od učenika trećeg i četvrtog razreda. Od ukupnog broja, 31 učenik (67,4%) drugog razreda i 42 učenika (93,3%) petog razreda na tvrdnju „Pokazuje zadovoljstvo, šali se i smije“ odgovorili su da nastavnik to radi „uvek“. Na tvrdnju „Pun je razumjevanja i tolerancije“, 144 učenika (77,8%) je odgovorilo „uvek“, 18 (9,7%) „uglavnom“, 9 (4,9%) „često“, 4 (2,2%) „ponekad“, 3 (1,6%) učenika je odgovorilo „nikad“ i 6 učenika je napisalo da „ne zna“. Učenici trećeg razreda smatraju da nastavnici pokazuju sklonost ka emotivnom negativnom reagovanju, dok učenici petog razreda, znatno manje. To pokazuje i tvrdnja „*Ljuti se, podiže ton. Lako eksplodira.*“, na koju je 41,7% učenika trećeg razreda odgovorilo opcijom „često“, a samo 4,2% učenika petog razreda.

Naredna analiza se odnosi na stavove učenika o osobinama učitelja/nastavnika s obzirom na školski uspeh učenika. U tabeli 3 su prikazani rezultati: Stavovi učenika na varijabli *autoritativnosti*, kao osobini nastavnika, ne pokazuju statistički značajnu razliku s obzirom na uspeh, dok se stavovi učenika na varijabli *kooperativnosti* ( $X^2=7,05$   $df=2$ ) razlikuju statistički značajno na nivou ( $p < 0,05$ ). Najveća razlika utvrđena je između učenika koji imaju odličan i vrlo dobar uspeh. Odlični učenici su samostalniji u radu, pokazuju veće interesovanje, prihvataju uputstva i sugestije, što potvrđuju njihovi rezultati rada, što se manifestuje i time da oni u većoj meri vrednuju kooperativnost, kao osobinu nastavnika.

Varijabla *normativnost* s obzirom na uspeh učenika ne pokazuje statistički značajnu razliku. Kada je u pitanju varijabla *usmerenost na rešavanje problema*, ( $X^2=7,74$ ,  $df=2$ ) razlike su statistički značajne na nivou ( $p < 0,05$ ). Učitelji/nastavnici od vrlo dobrih učenika traže dodatni napor, kako bi oni postigli još bolji uspeh, i zbog toga ti učenici više vrednuju normativnost kao osobinu nastavnika, dok učenici sa odličnim uspehom više vrednuju usmerenost na rešavanje problema, jer nastavnik uvažava i prihvata njihova mišljenja, uputstva i zaključke.

Stavovi učenika o *emotivno pozitivnim i emotivno negativnim reakcijama* kao osobinama nastavnika s obzirom na uspeh učenika nisu statistički značajni, što se može videti iz priloženih rezultata.

Tabela 3. *Kruskal-Voliov test - Stavovi učenika o osobinama nastavnika s obzirom na uspeh*

Dimenzije	Komponente skale	Uspeh	N	Mean Rank	p	
1. odnos prema učenicima i nastavi	autoritativnost	dobar	10	107,30	0,672	
		vrlo dobar	50	92,99		
		odličan	125	91,86		
	kooperativnost	svi	185			
		dobar	10	93,68		
		vrlo dobar	50	77,39		
2. stil i način rada u nastavi	normativnost	odličan	125	99,19	0,029	
		svi	185			
		dobar	10	97,30		
	usmerenost na rešavanje problema	vrlo dobar	50	103,23		0,237
		odličan	125	88,56		
		svi	185			
3. nastavnik kao ličnost	emotivno pozitivne reakcije	dobar	10	58,20	0,021	
		vrlo dobar	50	85,93		
		odličan	125	98,61		
	emotivno negativne reakcije	svi	185			
		dobar	10	74,35		
		vrlo dobar	50	93,03		
		odličan	125	94,48	0,497	
		svi	185			

Ono što je zanimljivo jeste da je 90% učenika sa dobrim uspehom, 72% učenika sa vrlo dobrim uspehom i 80% učenika sa odličnim uspehom na tvrdnju da nastavnik „Pomaže, nagrađuje, solidaran je“ odgovorilo opcijom „uvek“. Iz ovoga proizilazi da učenici visoko vrednuju emotivno pozitivne reakcije kao osobinu nastavnika. Potvrdu ove tvrdnje dobili smo i iz analize učeničkih odgovora za emotivno negativne reakcije. Na tvrdnju „Hladan je, uskraćuje pomoć, formalist je“, 80% učenika sa dobrim uspehom, 74% učenika sa vrlo dobrim i 76% učenika sa odličnim uspehom je odgovorilo opcijom „nikad“.

## ZAKLJUČCI

Značajan broj istraživanja pokazuje da od ličnosti učitelja/nastavnika i njegovih osobina u velikoj meri zavisi razvijanje ličnosti i ponašanje učenika, kvalitativni i kvantitativni aspekti učenja, interpersonalni odnosi, klima u razredu i drugo. Transmisivna uloga (davanje informacija) nije više glavna uloga nastavnika. Današnji nastavnik je sve više posrednik između učenika i znanja, konsultant i organizator rada učenika, njegove uloge se proširuju i pre svega ogledaju u tome da li je učenike uspešno osposobio za samoučenje i samoobrazovanje. Za učenike su osobine nastavnika povezane sa nastavom i učenjem, te je razumljivo da od osobina ličnosti nastavnika zavisi i to kako će se učenici odnositi prema školi, školskom učenju i da li će učiti sa radošću. Stoga je važno (sa)znati kakve stavove učenici imaju o osobinama svojih nastavnika/učitelja.

Ovaj rad je rezultat istraživanja sprovedenog među učenicima nižih razreda osnovne škole sa ciljem da se ispituju stavovi učenika o osobinama njihovih učitelja/nastavnika. Istraživanjem je obuhvaćeno 185 učenika nižeg školskog uzrasta, po dva odeljenja drugog, trećeg, četvrtog i petog razreda. Rezultati su pokazali sličnost ueničkih procena osobina nastavnika (autoritativnost, kooperativnost, normativnost, usmerenost na rešavanje problema i emotivno pozitivne reakcije). Premda devojčice nešto više skorove ostvaruju na varijablama autoritativnost, kooperativnost, usmerenost na rešavanje problema i emotivno pozitivne reakcije, a dečaci normativnost i emotivno negativne reakcije, te razlike nisu statistički značajne.



Stavovi učenika o osobinama nastavnika s obzirom na uzrast se razlikuju statistički značajno. Kada je u pitanju odnos učenika prema nastavi, učenici drugog i četvrtog razreda višom procenjuju osobinu autoritativnost, dok učenici trećeg razreda, osobinu kooperativnost. U pogledu stila i načina rada u nastavi, učenici drugog i četvrtog razreda najviše vrednuju normativnost, dok učenici petog razreda usmerenost na rešavanje problema. Stavovi učenika o nastavniku kao ličnosti, pokazuju da učenici drugog i petog razreda učestalije opažaju emotivno pozitivne reakcije od učenika trećeg i četvrtog razreda. Dodatne analize potvrdile su značajnost razlika između učenika drugog i trećeg razreda za varijablu autoritativnost, između trećeg i petog za varijablu kooperativnost, i između četvrtog i petog za varijable normativnost i usmerenost na rešavanje problema.

Nalazi testiranih razlika u stavovima učenika s obzirom na školski uspeh, potvrdili su značajnost razlika za osobine kooperativnost i usmerenost na rešavanje problema. Najveća razlika utvrđena je između učenika koji imaju odličan i vrlo dobar uspeh za varijablu kooperativnost. Učenici sa vrlo dobrim uspehom najviše vrednuju normativnost kao osobinu, a učenici sa odličnim uspehom usmerenost na rešavanje problema.

Predstavljeni nalazi istraživanja, nude korisne informacije prvenstveno samim učiteljima i nastavnicima o njihovim osobinama, iz perspektive učenika. Podaci o razlikama koje se javljaju na tranzicionim uzrasnim periodima i unutar različitog školskog postignuća učenika nisu međutim od značaja samo za neposrednu nastavnu praksu, već i za dalja teorijska promišljanja ove problematike. U celini posmatrano, nalazi o tome kako učenici vide, doživljavaju i kako osobine svojih nastavnika tumače,

informativni su i kao (evaluacioni) izvori za sve (ne)posredne aktere u vaspitno obrazovnom radu koji promenama pristupaju na temelju dokaza u nameri da unaprede vlastiti profesionalni rad, kompetencije i kreiraju mogućnosti za postizanje višeg kvaliteta nastave, poboljšanje učenja i postignuća učenika.

## OPINIONS OF LOWER GRADE STUDENTS ON CHARACTERISTICS OF THEIR TEACHERS

### *Abstract*

The teacher is a key success factor in changing educational work. In order to achieve the desired changes, the teacher asks students for their opinions on the teacher's characteristics. This type of paper produces empirical research resulted at the sample size of 185 students of the second, third, fourth and the fifth grade. The aim of the paper is to study differences in students' attitudes on the characteristics of their teachers. The teacher characteristics model, which we have used in the research, has been developed by Nenad Suzic. It applies to the relationship towards students and the class, the style and mode of work in education and teacher as a person.

*Key words:* characteristics, students, teacher

## REFERENCE

- Arnon, S., & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching*, 13(5), 441-464
- Bakx, A., Koopman, M., de Kruijff, J., & den Brok, P. (2015). Primary school pupils' views of characteristics of good primary school teachers: An exploratory, open approach for investigating pupils' perceptions, *Teachers and Teaching* 21(5) 543-564
- Beishuizen, J., Hof, E., Van Putten, C., Bouwmeester, S., & Asscher, J. (2001). Students' and teachers' cognitions about good teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 185–201.
- Benekos, P. J. (2016). How to be a good teacher: Passion, person, and pedagogy, *Journal of Criminal Justice Education*, 27(2), 225–237.
- Bjekić, D. (1999). *Profesionalni razvoj nastavnika*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Branković, D. i Ilić, M. (2004). *Osnovi pedagogije*. Banja Luka: Comesgrafika.
- Đigić, G. (2017). *Upravljanje razredom – savremeni pristup psihologiji nastavnika*. Niš: Filozofski fakultet u Nišu.
- Dorđević, J. (1985). Ličnost nastavnika i vaspitanje učenika. *Nastava i vaspitanje*, 1, 57–69.
- Dorđević, B. i Dorđević, J. (1988). *Učenici o svojstvima nastavnika*. Beograd: Prosveta.
- Evans, K. M. (1959). The teacher pupil relationship, *Educational Research*, 2(1), 3–8.
- Fontana D. (1981). Teacher personality and characteristics. In: *Psychology for Teachers*. Psychology for Professional Groups. London: Palgrave. [https://doi.org/10.1007/978-1-349-16944-3\\_17](https://doi.org/10.1007/978-1-349-16944-3_17)
- Kostović, S. (2005). *Vaspitni stil nastavnika*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Kostović, S. (2008). *Pigmalion u razredu*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

- Kostović, S. i Đermanov, J. (2008). Svojstva nastavnika kao determinanta vođenja vaspitno obrazovnog procesa, U: *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji, od „društva znanja ka društvu obrazovanja“: Evropski okviri kompatibilnosti obrazovnih standarda* (199–216). Filozofski fakultet, Novi Sad: Odsek za pedagogiju.
- Milošević, A. (2015). *Stilovi rada savremenog nastavnika*. Užice: Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.
- Pavlović, J. i Tošić-Rudić, M. (2009). Mišljenje učenika o osobinama nastavnika. *Nastava i vaspitanje*, 3, 458–468.
- Perućica, R., Zečević, I. i Kalajdžić, O. (2016). Razlike u učeničkim procjenama stilova rada nastavnika zavisno od opšteg školskog uspjeha. *Nova škola*, 11 (2), 113–119.
- Reichel, N., & Arnon, S. (2009). A multicultural view of the good teacher in Israel. *Teachers and Teaching*, 15(1), 59–85.
- Simeunović, V. i Spasojević, P. (2005). *Savremene didaktičke teme*. Bijeljina: Pedagoški fakultet.
- Suzić, N. (1995). *Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi*. Banja Luka: Narodna i univerzitetska biblioteka.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT –Centar.



**Marija K. Tanasković<sup>1</sup>**  
Univerzitet u Kragujevcu,  
Pedagoški fakultet u Užicu

UDC: 78:73/76-053.5  
Pregledni rad  
DOI: 10.19090/zop.2021.30.79-99

**Jasmina U. Klemenović**  
Univerzitet u Novom Sadu,  
Filozofski fakultet

## VIZUELNI SADRŽAJI U FUNKCIJI UNAPREĐENJA MUZIČKOG OBRAZOVANJA

**Apstrakt.** U radu se razmatra povezanost sadržaja likovnih umetnosti i muzičke umetnosti, kao i to kako vizuelni sadržaji mogu biti integrisani u nastavu muzičke kulture da bi doprineli unapređenju percepcije muzičkih dela kod dece. Kako je jedan od ciljeva muzičkog obrazovanja razumevanje dela srpske i muzičke baštine drugih naroda (percepcija muzike), integracija vizuelnih sadržaja u nastavi muzičke kulture doprinosi i unapređenju muzičkog obrazovanja u najširem smislu. U uvodnom delu navedene su karakteristike muzičkog obrazovanja, njegovi ciljevi i značaj muzičkih (umetničkih) sadržaja za opšteobrazovni proces i šire, za holistički razvoj dece. Posebna pažnja posvećena je značaju stimulacije čula kod dece počevši od najranijeg uzrasta, sinkretizmu umetnosti i vizuelnim sadržajima u nastavi muzičke kulture. Na kraju rada dati su predlozi aktivnosti i sadržaja likovnih umetnosti u funkciji unapređenja muzičkog obrazovanja. Sadržaji u domenu muzičke umetnosti zahtevaju ozbiljan odnos i kompleksna istraživanja u svim pravcima sa jedinstvenim ciljem: da se stvori čvrsta i široka naučna podloga i osigura što šira društvena pažnja i podrška za dalji rad na njihovom unapređivanju.

**Ključne reči:** deca, muzičko obrazovanje, sinkretizam umetnosti, stimulacija čula, vizuelni sadržaji

### UVOD

Tradicionalni pristup učenju muzike u osnovnim školama zahteva napor od dece koji po mnogo čemu ne dovodi do željenih rezultata, niti do razumevanja današnje muzike. U predškolskim ustanovama muzika je sve

---

<sup>1</sup> Marija Tanasković, zmajaaa@gmail.com

češće prateća i pozadinska aktivnost koja je retko inspiracija za samu decu i angažovanje njihovih sveukupnih potencijala. Kako je danas u fokusu muzičkog vaspitanja i obrazovanja razvoj kreativnosti, aktiviranje dece u okviru muzičkog obrazovanja i stvaranje budućih ljubitelja muzičke umetnosti, u muzičko obrazovanje potrebno je uvoditi različite kreativne pristupe. Kako navodi Emeše Terzić, kreativnim pristupima mogu se otvoriti putevi onim muzičkim kvalitetima koji će od deteta stvoriti ljubitelja muzike. Radi se o muzičkim sadržajima koji ne zahtevaju prvenstveno učenje nota već omogućuju njegovo aktiviranje drugim sredstvima, kao što su ples, sviranje na dečjim instrumentima koji ne zahtevaju posebno učenje, aktiviranje određenog pojma. Polazi se od konkretnog vanmuzičkog elementa i na njega se nadovezuje muzički sadržaj (Terzić, 1998: 21). Imajući navedeno u vidu, u radu su navedeni ciljevi i karakteristike muzičkog obrazovanja dece i otvoreno je pitanje značaja stimulacije čula sadržajima različitih umetnosti, sa akcentom na vizuelne umetnosti, u cilju muzičkog i opšteg razvoja dece.

Buđenje interesovanja i postupno oplemenjivanje spontanog izraza deteta i njegovog reagovanja na muziku kroz različite sisteme podsticanja koji pravovremeno deluju, uz pravilno doziranje novih znanja, imajući u vidu uzrast, razvojni nivo svakog deteta i njegove individualne osobnosti, trebalo bi imati u vidu kao osnovni zadatak vaspitanja i obrazovanja (Mirković-Radoš i Matić, 1986: 43). Kada govorimo o muzičkom obrazovanju, uz muzički razvoj kod dece se razvija i interesovanje za muzička dela. Formiraju se tehnike kojima se muzika prima, doživljava i razume. Cilj tako shvaćene umetnosti i njena uloga u obrazovanju, odnosno cilj obrazovanja uopšte, jeste da u detetu razvije integralni način



doživljavanja i sticanja iskustva, u kome misao uvek ima svoj korelat u konkretnoj vizualizaciji, u kome se percepcija i osećanja kreću u jednom ritmu ka sve punijem i slobodnijem shvatanju realnosti. Za izgrađivanje harmoničnog, zdravog i prirodnog čoveka (kao i odgovarajućeg društva) potrebna je integracija estetskog i intelektualnog doživljavanja realnosti. Samo na taj način obrazovanje može da obezbedi, kako navodi Emil Kamenov, život proživljen u svojoj spontanosti, u čulnoj, emocionalnoj i intelektualnoj potpunosti, bez kojih dolazi do dezintegracije i neurotizacije ličnosti i ometanja njenog prirodnog razvitka (Kamenov, 2008a: 70).

UNESCO (2012) izveštava o prednostima uvođenja umetničkih predmeta u obrazovni proces. Na taj način omogućava se uravnotežen intelektualni, emocionalni i psihički razvoj pojedinaca i društava. Takvim obrazovnim alatima ne samo da se ojačava kognitivni razvoj, već se doprinosi sticanju veština važnih za život. U većini kultura umetnost je danas integralni deo života i obrazovanja (UNESCO, 2012).

Vigotski je, u okviru svoje socio-kulturno-istorijske teorije psihičkog razvoja, u umetnosti video kulturo-potporno sredstvo pomoću kog kultura podržava, kultiviše i oplemenjuje emocionalni razvoj pojedinca. Autor kaže da bi emocionalni život pojedinca bez amplifikatorske uloge umetnosti kao kulturog sistema koji se izgrađuje kroz istoriju bio saopet okvirima ličnih neposrednih emocionalnih reakcija u neposrednom životnom okruženju. Susret s riznicom ljudskih obrazaca ponašanja i emocionalnog života koji je sadržan u umetnosti umnogome obogaćuje emocionalni razvoj i emocionalni život čoveka (Vigotski, 2005: 11-12).

## MUZIČKO OBRAZOVANJE

Muzičko obrazovanje, kao grana umetničkog obrazovanja, jedna je od najvažnijih dimenzija savremenog obrazovanja. Kroz muzičko obrazovanje deca stiču znanja i sposobnosti vezane za muziku. Muzika je takođe važno sredstvo koje može podstaći i podržati i razvoj ličnosti, intelektualni razvoj, fizički i psiho-motorni razvoj, razvoj jezika, emocionalni i društveni razvoj (Ivanović, 2019: 526). Muzika može da bude posebno važno pedagoško sredstvo kojim mogu da se podstiču interakcija među decom, grade socijalne veštine, socijalna kohezija i empatija. Takođe, muzikom i muzičkim delatnostima utičemo na razvoj detetovih dispozicija za muziku i tako razvijamo njegove muzičke sposobnosti (Voglar, 1997: 7). Muzičko vaspitanje i obrazovanje doprinosi i razvoju mišljenja i opažanja. Ono daje mogućnosti i za samoizražavanje. Važan princip kako opšteg, tako i muzičkog obrazovanja jeste jedinstveno delovanje svih činilaca obrazovnog procesa. Njihovom usklađenošću i jedinstvenošću osnažuje se podržavajući, podsticajni uticaj na muzički razvoj deteta (Andre, 2009: 40). Putem umetničkog obrazovanja podstiče se prirodna dečja radoznalost, pomaže se deci da otkrivaju sopstvene vrednosti i pruža im se prilika da stvaralački rukuju različitim materijalima, služeći se istovremeno kako svojim razumom, tako i svojim rukama, očima i ušima (Kamenov, 2008a: 71). Muzičko obrazovanje koje dete dobija na početku obrazovnog procesa može imati značajan uticaj na njegov kasniji uspeh i buduće stavove prema muzici (Temmerman, 2000: 53). Svanvik (Swanwick, 1988) navodi da muzika, kao deo predškolskog i školskog kurikuluma, nudi mogućnost za razvijanje sposobnosti analize, koja može uvećati i produbiti intuitivni odgovor.

Muzičko obrazovanje je, kao uostalom i sve oblasti predškolskog i školskog kurikulumu, neretko usmereno na neko buduće i za dete udaljeno vreme u kojem bi ono trebalo da, uz pomoć sadržaja iz ove oblasti, postane ljubitelj muzike. Često se potpuno previđa da je dete tu, pred nama, sa svojim neposrednim razvojnim i muzičkim zahtevima. Uvažavanje razvojno-psiholoških i muzičko-psiholoških saznanja o detetu u nastavi muzičkih predmeta u opšteobrazovnim školama i u muzičkim aktivnostima u predškolskim ustanovama, moglo bi da bude od ogromnog značaja u prevazilaženju uobičajenog stanja da se uglavnom insistira na muzičkim znanjima u najužem smislu. To bi omogućilo pomeranje težišta obrazovanja na razvijanje dispozicija (sklonosti) među kojima su osnovne interesovanja i muzička osetljivost. Nije sporno da je sa njihovim kultivisanjem važno početi što ranije.

Iskustva muzičkog obrazovanja, poput pevanja, sviranja, igranja i kretanja, doprinose dečjem holističkom razvoju. Kao osnovni cilj muzičkog obrazovanja ističe se razvijanje ljubavi i interesovanja za muziku, odnosno da se pojedinac razvija u aktivnog slušaoca, ljubitelja i poznavaoca muzike, koji će, osim slušanja i aktivnog izvođenja muzike biti osposobljen i za njen estetski doživljaj (Andre, 2009: 41). Organizovanim delovanjem u okviru muzičkog obrazovanja, nastavnik bi kod dece trebalo da razvija interesovanje i ljubav prema muzici i stvara navike za aktivno slušanje muzike, da ih podstiče na muzički doživljaj i sistematski navodi na opažanje estetskih kvaliteta u umetničkom delu. Muzički doživljaj i svesno estetsko oblikovanje moguće je ostvariti samo kroz aktivan odnos prema muzici. Sticanje odgovarajućih muzičkih znanja omogućava bolje razumevanje dela, a sve to, opet, vodi postepenom razvijanju sposobnosti samostalnog

procenjivanja - stvaranje sopstvenog suda (Zdravković i Vučković, 2014: 229).

### *Muzičko obrazovanje dece*

Samo ako je bazirano na pretpostavci da deci ne možemo jednostavno preneti znanje, već im možemo pomoći da izgrade strukture koje će predstavljati osnov budućeg učenja, iskustva koja deca stiču postaju bogata i nalaze se u zoni narednog razvoja. Takvo vaspitanje i obrazovanje pomaže detetu, podupire ga i vuče napred da novo znanje izgradi samostalno u bogatoj socijalnoj sredini delujući aktivno u uređenom i stimulativnom okruženju.

Deca bi trebalo da dobiju najraznovrsnije mogućnosti za slušanje i interpretiranje zvukova u vidu celovitog izraza – telom, glasom, upotrebom instrumenata. Jedino takvi uslovi omogućiću transfer preverbalnog razumevanja i sticanje veština neophodnih za dalji kognitivni, afektivni i muzički razvoj. Dete najbolje uči u atmosferi istraživanja koju odlikuje ravnoteža između slobode i kontrole. Stoga je važno strukturirati muzička iskustva tako da ih dete asimiluje primereno mogućnostima razvojne faze u kojoj se nalazi, suočavajući se sa muzičkim problemima koji će omogućiti dostizanje optimalnog nivoa razvoja (Mirković-Radoš, 1996: 271).

U predškolskom i mlađem školskom uzrastu vaspitanje putem umetnosti dobija izuzetan značaj upravo zbog načina na koji dete sebi predstavlja svet i kako ga doživljava. Ikonička reprezentacija sadrži čulne kvalitete konkretnih stvari i pojava, ima emotivni naboj, povezana je sa iracionalnim saznanjem, intuicijom i maštom, što je sve blisko umetničkom načinu izražavanja. Otuda je putem umetnosti moguće obezbediti sticanje

probranih čulnih iskustava, kojima će se razvijati i oplemenjivati čulna osetljivost deteta, koja je jedan od uslova bogatog i istančanog doživljaja sveta (Kamenov, 2008a: 71–72). Muzičko obrazovanje trebalo bi da stavlja naglasak na muzička iskustva i veštine učenika, sa određenim muzičkim znanjima. Deca ne bi trebalo da se smatraju pasivnim već aktivnim učesnicima u procesu svog muzičkog razvoja. Stoga bi kao osnovni zadatak muzičkog obrazovanja trebalo imati u vidu buđenje interesovanja i postupno oplemenjivanje muzičkih iskustava deteta kroz različite sisteme podsticanja koji istovremeno deluju, uz pravilno doziranje novih muzičkih znanja, imajući u vidu uzrast, razvojni nivo svakog deteta i njegove individualne osobenosti (Mirković-Radoš i Matić, 1986: 43).

### *Značaj stimulacije čula u obrazovanju i vaspitanju*

Još je Komenski smatrao da čulne, odnosno senzualističke metode vaspitanja imaju primat nad verbalističkom nastavom. Prema njegovim rečima, saznanje uvek počinje od čula. Nema ništa u saznanju što ranije nije bilo u čulima (prema Parezanović, 2014: 169). Kasnije i Ruso (Jean-Jacques Rousseau) u svom delu *Emil ili o vaspitanju* često ističe važnost čulnog vaspitanja, odnosno vaspitanja čulnih organa i razvoja čulne osetljivosti u prvim godinama života (prema Parezanović, 2014: 171). Marija Montesori (Maria Montessori) zastupa ideju da je, još od najranijeg uzrasta, dete potrebno izlagati velikom broju uticaja različitih medijuma. Čulni utisci su neposredno povezani sa stvarnošću koja okružuje čoveka, te su veoma dobar oslonac praktičnom delovanju (Kamenov, 2008b: 26). Trening čula, koji od čoveka stvara posmatrača, ne samo da omogućava prilagođavanje savremenoj civilizaciji, već priprema za život (Montesori, 2017: 162).

Kada govorimo o tzv. čulnom vaspitanju, tj. treningu čula, poseban značaj ima načelo „optimuma uticaja”, s obzirom da određeni činilac ima uticaj na određeno razvojno dostignuće samo ako se aktivira u optimalnom, a ne u minimalnom ili u maksimalnom stepenu. Među činiocima koji su od značaja za razvoj, a čije dejstvo ukazuje na važnost ovog načela pominju se: 1) podsticanje u određenoj aktivnosti, 2) pažnja, 3) pomoć, 4) broj izbora, 5) trajanje vežbanja, 6) nivo nezavisnosti (Katz, 1986). Materijali koji se koriste za čulno vaspitanje moraju podsticati dete na aktivnost. Takođe, prilikom organizacije aktivnosti važno je da karakteristike stvari koje će se opažati, naročito na početku, budu jasno izdvojene, definisane i uočljive, da su stvoreni svi uslovi objektivne i subjektivne (motivacione) prirode da ih dete uoči, da mu uputstva za aktivnost (koja je perceptivna ili podrazumeva percepciju) budu jasno saopštena, odnosno, da dete zna šta se od njega očekuje. Potrebno je da budu predviđeni i postupci za kontrolu i samokontrolu obavljenih aktivnosti (Kamenov, 2008b: 77).

### *Sinkretizam umetnosti u obrazovanju*

Umetnost igra važnu ulogu u oplemenjivanju naših čula i kultivaciji naše mašte (Eisner, 2004). Umetnost se, za razliku od nauke, služi prvenstveno spajanjem - sintezom najrazličitijih iskustava kojima se slobodno i maštovito eksperimentiše da bi se došlo do jednog simultanog doživljaja, uvida u iskustvo na dubljem, vrednosnom nivou značenja. Svoju svrhu ona postiže zahvaljujući metaforama emotivno zasićenim čulnim slikama koje služe da se nešto predstavi.

Sve umetnosti su povezane, bez obzira na to koliko se među sobom razlikuju, ma kako bili različiti mediji kojima se služe, kao i da li koriste

slična ili različita izražajna sredstva. Različitost sadržaja različitih umetnosti i time povezana bitna različitost u njihovom oblikovanju, ali i percepciji nužno proizlazi iz različitosti čula za koja su povezana. Svakoј umetnosti svojstven je jedan krug ideja koje ona prikazuje svojim izražajnim sredstvima, kao što su ton, reč, boja, kamen, itd. Pojedinačno umetničko delo otelotvoruje, kako navodi Hanslik (Hanslik, 1998: 47), određenu ideju kao lepo u čulnoj pojavnosti.

Trebalo bi naglasiti i konstataciju Emila Kamenova koji tvrdi da kombinovanje izražajnih sredstava različitih umetnosti upotpunjuje i bogati dečji doživljaj bilo koje teme kojom se bave (Kamenov, 2010: 210). Naime, u umetničkom doživljaju deteta još uvek ne postoji uočavanje jasnih granica između dela različitih umetnosti. Dete je sposobno da pronađe određene dodirne tačke kada je u pitanju komunikacija sa različitim umetničkim delima. Sedmogodišnje dete, kako je utvrdio Gardner (Gardner, 1990), poseduje mogućnost složenog reagovanja na različite vidove umetnosti. Ipak, takva se kompetencija ne javlja u svakodnevnim situacijama, kao detetovo spontano, uobičajeno dostignuće ili domet. Prethodi joj kontinuirana izloženost deteta delima različitih umetnosti i rad na stimulaciji čula sadržajima datih umetnosti.

Imajući u vidu veoma široke mogućnosti povezivanja svih umetnosti u vaspitno-obrazovnom radu, to treba činiti da bi se on odvijao prirodnije, spontanije i prilagođenije deci. Vaspitno-obrazovni rad koji se odnosi na umetničke sadržaje unapređuje dečji smisao za lepo, razvija sposobnost doživljavanja umetničkih dela, pruža im osnovne pojmove (uz pomoć kojih će lakše razumeti ova dela) i osposobljava ih za elementarno stvaralačko izražavanje u pojedinim umetničkim medijumima (Kamenov, 2010: 203).

Selaković i Ivanović naglašavaju da je integracija sadržaja likovne i muzičke umetnosti neophodna jer u velikoj meri doprinosi doživljavanju i shvatanju sveta kao celine, stvaranju sistematičnih znanja, veština i umenja, sticanju iskustava, podsticanju kreativnih aktivnosti i formiranju vrednosnih stavova prema stvarnosti (Selaković & Ivanović, 2018: 165). Osnovni cilj prezentovanja dela likovne i muzičke umetnosti povezano sa književnim ostvarenjima jeste da deca dobiju početne podsticaje za njihovo integralno i pojačano doživljavanje i razumevanje, kao i da inspirisana njima pokrenu vlastite kreativne potencijale. Sadejstvom likovne i muzičke umetnosti sa literaturom, umetnost se vraća svojim prapočecima, svom detinjstvu, kada je egzistirala u sinkretičkom jedinstvu i prožimanju svojih vidova ispoljavanja (Kamenov, 2010: 204).

### VIZUELNA STIMULACIJA

Sadržaji muzike su veoma raznovrsni i mogu biti sami sebi svrha. Međutim, ukoliko se ovi sadržaji deci predstavljaju samostalno, bez objašnjenja i povezivanja sa elementima, pojmovima i pojavama iz okruženja ili iz drugih oblasti života, njima se ne mogu na najbolji način ostvarivati svi ciljevi i zadaci kako muzičkog, tako i opšteg vaspitanja i obrazovanja. Iako se muzika prima putem auditivne percepcije, ona ipak nije jedini, a ni izolovani, način sticanja iskustva, već je povezana sa zapažanjem likovnih, drugih akustičnih (npr. govornih) i kinestetičkih pojava. Ovo znači da čovek sve pojave koje ga okružuju ne doživljava pojedinačno niti izolovano, već kao deo celine, tj. neke opšte „slike”. Ovo naročito važi za decu. Činjenica da u najmlađem uzrastu detetu moramo pružiti integrisana iskustva kako bismo razvijali ne samo muzičke, već i



kognitivne i psihomotorne sposobnosti u okviru opšteg potencijala, navodi na iznalaženje novih puteva pri prenošenju znanja. Mišljenja psihologa muzike potvrđuju da nije dovoljno samo podučavati dete da se kreće u ritmu muzike, peva i svira na dečjim muzičkim instrumentima, već treba i realizovati sadržaje koji će pratiti dečja interesovanja i biti u skladu sa vremenom u kojem žive. Priroda muzičkog iskustva dece je istovremeno i kognitivna i afektivna pa se ne sme isključiti tzv. klasičan pristup u procesu muzičkog obrazovanja i vaspitanja, ali se, svakako, može nadograditi (Stošić 2008: 90).

Istraživanja su pokazala da su deca motivisana da uče muziku kada su okružena bogatom perceptivnom atmosferom koja pruža različite varijante slušnih i vizuelnih iskustava (Wang, 2008: 32). Sadržaji drugih umetnosti, upotrebljeni unutar različitih aktivnosti (npr. didaktičke igre vezane za dela likovnih umetnosti, posmatranje, opažanje i razgovor o delima likovnih umetnosti, gledanje crtanih filmova, slušanje bajki i priča i razgovor o njima, integracija dramskih sadržaja, podsticanje dece na pokret, podsticanje dece za razvijanje taktilnog čula, itd.) trebalo bi da pobude dečja čula i podstaknu kod njih aktivno slušanje, opažanje, razumevanje i uvažavanje umetničkog dela.

Među svim umetnostima upravo likovna umetnost ima posebnu ulogu, zbog svoje bliskosti deci i potrebe svakog deteta da od trenutka kada može držati olovku, bojicu, kredu – bilo šta što ostavlja tragove, obeleži svoje prisustvo u svetu u kome se našlo (Filipović, Kamenov, 2009: 3). Obezbeđujući sredstva za posmatranje i sredstva za edukaciju čula, možemo stvoriti pažljive posmatračke. Kada se jednom uspostavi ova veza između deteta i okoline, njegov napredak je obezbeđen. Usavršena čula mu

omogućavaju da efikasnije posmatra okruženje, a predmeti koje posmatra, privlačeći pažnju svojom raznolikošću, pomažu mu da nastavi sa treningom čula. Ako, sa druge strane, zanemarimo obrazovanje čula, znanje o osobinama fizičkih predmeta postaje samo deo naše opšte kulture, koja je ograničena stvarima koje smo naučili i zapamtili, što je neplodno (Montesori, 2017: 185). Isti postupak mogao bi se primeniti i u oblasti muzičkog obrazovanja.

Vizuelna, likovna stimulacija u oblasti muzičkog obrazovanja jako je značajna. Lako „hvata” pažnju slušaoca zbog svoje prirode i očiglednih izražajnih sredstava. Međutim, vizuelne predstave mogu imati kako pozitivne, tako i negativne učinke na učenje i razumevanje muzike. Radica (2011: 120) tvrdi da, onde gde se radi o prostornoj dimenziji muzike, vizuelnost je uglavnom primerena pa čak i poželjna kao pomoć u njenom boljem razumevanju, dok vremenska dimenzija i svi elementi koji su s njom u vezi (ritam, muzički oblik) na neki način izmiču vizuelnosti, potvrđujući uvek iznova svoju apstraktnost.

Studije u oblasti likovnih umetnosti dale su određene kvalitativne podatke koji su primenjivi i u istraživanju muzike. Parsons (1976, 1978, 1987) je predložio da ono što deca smatraju važnim ima značajne implikacije za razumevanje načina na koji ona primaju ovaj fenomen. Rezultati njegove studije iz 1976. godine pružili su dokaze o četiri faze razvoja, pri čemu se faze međusobno razlikuju prema načinu na koji subjekt shvata estetske kvalitete umetničkog objekta:

- 1) *Nivo prvi*. Deca nisu u stanju da razlikuju osećanja izazvana predmetom. Ova faza je definisana kao egocentrična.

- 2) *Nivo drugi*. Deca su u stanju da postignu određeni stepen odvajanja od umetničkog objekta na osnovu intervencije određenog skupa pravila. Estetske osobine se nalaze u zadovoljavanju tih pravila.
- 3) *Nivo treći*. Deca poseduju višestruki, ali možda nekompatibilan sistem pravila za percepciju umetničkog dela.
- 4) *Nivo četvrti*. Estetski kvaliteti se smatraju kvalitetima samog objekta, javno dostupni i zasnovani na intencionalnim aspektima dela (Parsons, 1976).

Parsonsove faze razvoja mogu se preneti i u oblast muzičke umetnosti, tj. u oblast muzičke percepcije i šireg muzičkog obrazovanja.

Hana (Hanna, 2014: 291) je definisala elemente podudarnosti muzike i likovnih umetnosti. Navodi sedam elemenata vizuelnih umetnosti i muzike, koji dele zajedničke karakteristike. Sedam standardnih vizuelnih umetničkih elemenata su *linija, boja, tekstura, trajanje, prostor, oblik i forma*. Ovih sedam elemenata u oblasti likovnih umetnosti na zanimljive načine koreliraju sa elementima u muzici. Prema autoru, *linija* u likovnim umetnostima može se posmatrati kao melodija u muzici. Deca shvataju da linije u vizuelnim umetnostima prave „slike”, a melodije u muzici stvaraju npr. „pesmu”. Linija i melodija su linearne i samostalne; počinju u određenoj tački i nastavljaju se dok se ne završe. *Zvučna boja* u muzici je nešto što deca mogu lako da uoče. Zaista, Sandra Trehub (2006) je dokazala da bebe od rođenja mogu da razlikuju mnogo različitih zvukova. Boje i tonovi su lako prepoznatljivi deci, te deca često imaju omiljenu zvučnu boju ili zvuk koji vole. *Tekstura* u vizuelnim umetnostima je slična teksturi u muzici. U vizuelnim umetnostima deca mogu da vide teksturu, ali i da je oseće kroz dodir. Tekstura može, na primer, biti gruba, glatka, neravna,

tvrda ili meka. U muzici tekstura se čuje kao sadejstvo, interakcija zvukova. Kada se melodijski glasovi i instrumenti pomeraju u isto vreme i u istom smeru, tekstura je glatka; kada se glasovi i instrumenti kreću u različitim vremenskim intervalima i pravcima, tekstura se doživljava kao gruba. Mali broj glasova i instrumenata stvara „slabu” teksturu, dok višeglasje, odnosno veći broj izvođača stvara „gustu” teksturu.

*Trajanje* u vizuelnim umetnostima predstavlja zadatak tačku na kontinuumu između tame i svetlosti. U muzici, specifična dinamika je takođe tačka na kontinuumu između glasnog i tihog. Specifičan muzički tempo je tačka na kontinuumu između brzog i sporog. Trajanje, dinamika i tempo su posebno važni za afektivno izražavanje u vizuelnim umetnostima i u muzici.

Upotreba *prostora* u vizuelnim umetnostima može se uporediti sa korišćenjem ritma u muzici. Prostor u umetnosti se odnosi na udaljenosti ili oblasti oko, između ili unutar sastavnih delova likovnog dela. Na primer, postoje fizički materijali, kao što su papir, platno, glina ili žica, od kojih se stvara prostor u umetnosti. U muzici, materijal na kome se nalazi muzika je zapravo vreme. Ritmovi su različita trajanja zvukova i tišine smeštenih unutar određenog vremenskog intervala. *Oblik* u vizuelnim umetnostima podseća na fraze u muzici. U vizuelnim umetnostima, oblik je zatvoreni oblik na određenoj površini. Oblik se stvara kada se linija ponovo poveže sama sa sobom. U muzici, fraze su prepoznatljivi melodijski fragmenti. Kontrast i ponavljanje fraza čine muziku interesantnom, kao što ponavljanje i kontrasti u obliku daju umetnosti njenu vizuelnu privlačnost. Forma u vizuelnim umetnosti ima tri dimenzije: dužinu, širinu i dubinu. Slično tome, harmonija u muzici se stvara kada se dva ili više tonova istovremeno čuju,

te je takođe višedimenzionalna. Odvojeni tonovi u muzici se slažu kroz harmoniju na različite nove načine, a često je teško čuti odvojene tonove kada se izvode zajedno kao složene „zvučne forme” poznate kao muzički akordi.

### *Vizuelni sadržaji i muzičko obrazovanje*

Imajući u vidu spomenute karakteristike vizuelnih umetnosti i muzike, vizuelna stimulacija dece u funkciji unapređenja njihove percepcije muzike može da podrazumeva: 1) posmatranje dela različitih vizuelnih umetnosti (slike, fotografije, grafike, skulpture, mozaici) i razgovor o njima; 2) aktivnosti stvaranja – likovnog izražavanja kroz različite materijale i medije; 3) različite edukativne igre – dopunjalke, slagalice, puzzle i 4) taktilne aktivnosti – opažanje tekstura, karakteristika materijala, oblika.

U svakoj od predloženih stimulirajućih aktivnosti deca opažaju elemente umetničkih dela, njihova izražajna sredstva, uočavaju povezanost između njih, saznaju o zakonitostima grupisanja, tj. izgradnje forme i celine. Imaju mogućnost da se, podstaknuta određenim umetničkim delima, kreativno izražavaju, razvijaju sopstvenu percepciju, mišljenje, ali i osnažuju čula. Spomenute aktivnosti svakako mogu da imaju i igrovni karakter. Deca se angažuju u otkrivanju elemenata vizuelnih umetnosti i njihovih izražajnih sredstava prvo kroz istraživanje, a zatim kroz vežbu. Na kraju, postaju dovoljno osposobljena da koriste muziku i vizuelne umetnosti kao medije za komunikaciju i izražavanje.

## ZAKLJUČAK

Zbog svoje višestruke uloge u razvoju opštih i muzičkih sposobnosti dece, sadržaji u domenu muzičke umetnosti zahtevaju ozbiljan odnos prema njima i kompleksna istraživanja u svim pravcima sa jedinstvenim ciljem: da se stvori čvrsta i široka naučna podloga i osigura što šira društvena pažnja i podrška za dalji rad na njihovom unapređivanju. Povezanost elemenata muzičke i likovne umetnosti može biti iskorišćena u radu sa decom u muzičkim aktivnostima u osnovnoj školi i u vrtiću. Sadržaji likovnih umetnosti bliski su deci, ona ih u velikoj meri percipiraju i razumeju, te mogu biti upotrebljeni kao sredstva pomoću kojih deca apstraktne muzičke pojmove i izražajna sredstva muzike lakše percipiraju, prihvataju i razumeju. Kroz rad sa sadržajima iz oblasti likovne i muzičke umetnosti kod dece se razvija pažnja, kreativnost, motivacija, ali se unapređuju i sposobnosti opažanja, induktivnog i deduktivnog mišljenja. Na taj način ciljevi muzičkog obrazovanja mogu biti uspešno dostignuti, a sam proces nastave unapređen.

Imajući u vidu savremene obrazovne strategije, postavke i dostignuća na polju opšteg obrazovanja, uočava se jasna tendencija isticanja značaja umetničkog (muzičkog) obrazovanja kao oslonca u formiranju motivisanih, kreativnih i stvaralačkih ličnosti, osposobljenih za primenu stečenih znanja, koje će biti sposobne da prate i kreiraju promene u svetu koji se ubrzano menja. U tom smislu se mogu razumeti i nastojanja da se u savremeno muzičko obrazovanje integrišu i sadržaji drugih umetničkih područja i na taj način doprinese ne samo uspešnijem muzičkom, već i celokupnom razvoju deteta. Međutim, dosadašnji pokušaji povezivanja sadržaja različitih umetnosti pokazali su da ovakav pristup zahteva

kompetentnog nastavnika (vaspitača i učitelja) koji prepoznaje i povezuje sadržaje iz različitih područja i vešto ih kombijuje stavrajući podsticajnu sredinu za učenje i razvoj dece. Poznato je da je učitelj osnovni činilac uspešnosti ne samo muzičke nastave, već celokupnog vaspitno-obrazovnog rada. Od njegove ličnosti, pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke osposobljenosti, motivisanosti, kreativnosti i etičnosti u najvećoj meri zavise kvalitet pedagoškog procesa i efikasnost vaspitno-obrazovnog rada (Jovanović, 2005: 199). Nažalost, u našoj vaspitno-obrazovnoj praksi često izostaje sistemski prilaz utemeljen na planiranju i povezivanju sadržaja iz različitih umetnosti sa ciljem da neposredno stimuliše afektivni, kognitivni, verbalni i muzički razvoj dece.

## VISUAL CONTENTS IN FUNCTION OF IMPROVING MUSIC EDUCATION

### *Abstract*

The paper analyses a relation between the contents of fine arts and the content of music, and how visual contents can be integrated into the music culture teaching in order to contribute to the improvement of the perception of musical works in children. As a goal of music education is to understand the work of Serbian musical heritage and musical heritage of other nations (perception of music), the integration of visual content in the music culture teaching contributes to the improvement of music education in the broadest sense. The introductory part of the paper lists the characteristics of music education, its goals and the importance of music (artistic) content for the general education process and beyond, for the holistic development of children. Special attention is paid to the importance of sensory stimulation in children starting from the earliest age, the syncretism of arts and visual contents in the music culture teaching. The end of the paper provides proposals for the activities and content of fine arts in function of improving music education. Content in the field of music art requires a serious relationship and complex research in all directions with a single goal: to create a solid and broad scientific basis, and to provide the widest possible public attention and support for further work on their improvement.

*Key words:* art syncretism, children, music education, sensory stimulation, visual content



## REFERENCE

- Andre, L. (2009). *Pedagogija muzičkog konstrukta*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Eisner, E.W. (2004). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Filipović, S. i Kamenov, E. (2009). *Mudrost čula. III deo, Dečje likovno stvaralaštvo*. Novi Sad: Dragon.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and human development*, Santa Monica, CA: The Getty Center for education in the Arts.
- Hanna, W. (2014). A Reggio-inspired music atelier: Opening the door between visual arts and music. *Early Childhood Education Journal*, 42 (4), 287-294.
- Hanslik, E. (1998). *O muzički lijepom*. Beograd: Plato, Biblioteka Episteme, 12.
- Ivanović, M. (2019). Integracija Orfovog pristupa u savremeno osnovnoškolsko muzičko obrazovanje. U: S. Marinković (Ur.), *Zbornik radova sa Međunarodnog naučnog skupa „Nauka, nastava, učenje – problemi i perspektive“* (525-538). Užice: Pedagoški fakultet.
- Jovanović, B. (2005). *Škola i vaspitanje*. Beograd: Eduka
- Kamenov, E. (2008a). *Obrazovanje predškolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Kamenov, E. (2008b). *Mudrost čula. I deo, Igre za razvoj opažanja*. NoviSad: Dragon.
- Kamenov, E. (2010). *Mudrost čula. IV deo, Dečje govorno stvaralaštvo*. Novi Sad: Dragon.
- Katz, L. G. (1986). Current perspectives on child development. *Bulletin of the CRME*, 86,1-9.
- Mirković-Radoš, K. i Matić, E. (1986). *Muzika i predškolsko dete*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mirković-Radoš, K. (1996). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Montesori, M. (2017). *Otkriće deteta*. Beograd: Propolis Books.

- Parezanović, K. (2014). Pedagoški stavovi Jana Amosa Komenskog i Žan-Žaka Rusoa: Značaj aktivnosti, stvaralaštva, didaktičkih igara i didaktičkih materijala u muzičkoj pedagogiji. U: D. Žunić i M. Đurđanović (Ur.), *Umetnost i kultura danas* (167-174). Niš: Fakultet umetnosti u Nišu.
- Parsons, M. (1976). A suggestion concerning the development of aesthetic experiences in children. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 34, 305-314.
- Parsons, M. (1978). Developmental stages in children's aesthetic responses. *Journal of Aesthetic Education*, 12, 83-104.
- Parsons, M. (1987). *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Radica, D. (2011). Uloga vizualne predodžbe glazbenog prostora i vremena u učenju i razumevanju glazbe, U: S. Vidulin (Ur.), *II međunarodni simpozij glazbenih pedagoga – Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena* (105-121). Pula: Sveučilište Jurija Dobrile.
- Selaković, K., & Ivanović, M. (2018). Integration of contents in teaching fine arts and music culture. In: Pia-Maria Rabensteiner, Oliver Holz, Melissa Michielsen (eds.). *Teacher education, sustainability and development. Challenges, issues, solutions for teaching in the 21st century* (163-173). Berlin: Lit Verlag.
- Stošić, A. (2008). Mogućnosti primene multimedijalne tehnologije u nastavi muzičke kulture. *Inovacije u nastavi*, 21, 88-97.
- Swanwick, K. (1988). *Music, mind and education*. London: Routledge.
- Temmerman, N. (2000). An investigation of the music activity preferences of pre-school children. *British Journal of Music Education*, 17, 51-60.
- Terzić, E. (1998). *Analiza i vrednovanje udžbenika muzičke kulture u osnovnoj školi u Mađarskoj i Srbiji*. Beograd: Centar za usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju.
- Trehub, S. (2006). Musical predispositions in infancy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930(1), 1-16.

- UNESCO (2012). *Arts Education, from diversity to sustainability*. First Celebration of International Arts Education Week.
- Vigotski, L. S. (2005). *Dečja mašta i stvaralaštvo*. Psihološki ogled. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Voglar, M. (1997). *Kako muziku približiti deci*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Wang, D. P. -C. (2008). The quantifying analysis of effectiveness of music learning through the Dalcroze musical method. *US-China Education Review*, 5 (9), 32-41.
- Zdravković, V. i Vučković, J. (2014). Muzičke aktivnosti kao relevantna podloga za integrativno učenje u razrednoj nastavi. U: D. Žunić i M. Đurđanović (Ur.), *Umetnost i kultura danas* (227–233). Niš: Fakultet umetnosti u Nišu.



## **EDUCATION SYSTEM OF THE KINGDOM OF DENMARK<sup>2</sup>**

**Abstract:** From ancient times to the present day, education is a most important factor in the development of humanity. For that reason, a large number of countries invest all available resources in research and improvement of education systems. However, the improvement of education system of a country is not an easy task, and its experts are faced with an extremely important and extensive task. It is especially difficult to implement ideas and methods that have never been implemented before. Putting the idea into action often requires different resources, without necessary guarantee of success. That is why a large number of countries decide to initiate cooperation with other countries in the world, with the aspiration to implement an exchange of knowledge and experiences among experts employed in various education systems, different kinds of analyses of education systems are often created as a result of such meetings and exchanges, which include one or more countries in the world. This way of exchange contributes to a better understanding of the education system of the country, but also to recognizing advantages and disadvantages of different education systems, and finding ways to improve them, as well as space to implement desired components of another country's system. Precisely for these reasons, the aim of the paper is to consider and analyze education system of the Kingdom of Denmark with special reference to systems of preschool, primary, secondary, and higher education.

**Keywords:** analysis, Denmark, education

---

<sup>1</sup> Ana Vujkov, bogojevana@gmail.com

<sup>2</sup> This paper was created from a master thesis named "Comparative Analysis of Education System of the Kingdom of Denmark and the Republic of Serbia", which was defended in June 2021, at the Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, University in Novi Sad.

## INTRODUCTION

Since the emergence of modern societies to the present day, the education system has played a significant role in their development. That is why a large number of countries in the world invest all available resources in the improvement of the educational system.

A detailed analysis of the education system of a country provides us with a better insight into its functioning, and helps us to see the strengths and weaknesses of that system, its potentials and fields for improvement, and all that contributes to better anticipation of potential obstacles in implementing reforms. By analyzing the system, we can determine all of the above, and also gain an insight into which elements from one system can be applied in another, and thus improve and reform it. The times in which we live are characterized by rapid technological changes and globalization, which impose trends in education, which are often very difficult to follow. However, the age of globalization is also the age of networking, a time of ease and faster access to information, which, in turn, allows us an easier insight into education systems of other countries, as well as an insight into examples of good practice, which is possible to implement. This paper presents an analysis of the education system of the Kingdom of Denmark, their similarities and differences, with special reference to the advantages and disadvantages of this system.

## DANISH EDUCATION SYSTEM

In the Kingdom of Denmark, attending school is mandatory for all children between 7 and 16. At the age of 6, children attend preparatory preschool class integrated into the school curriculum. Before going to

school, children often attend preschool institutions that are not mandatory. However, there is always an option for a child to stay either in a private or a state kindergarten. When it comes to the stay of children in private preschool institutions, the state does not bear all the costs, but it can pay subsidies in a certain amount to the institutions where the children stay, for which the local self-government is usually responsible. In this case, the local self-government bears 75% of the costs, while the parents bear 15% of the costs of the child's stay in the institution (Ministry of Children and Education, 2020). Children have the right to attend public or private schools, and there is an option of homeschooling, as long as the standards prescribed by the Ministry of Children and Education are respected (UNESCO, 2012). Until 2012, this ministry was called the Ministry of Education, and in 2012, the name was changed to the Ministry of Children and Education.

Parents have the right to choose how and in which school their child will be educated. As for homeschooling, it is not widespread in Denmark, for the simple reason that parents do not choose this way of schooling very often. When it comes to private schools, if parents choose this way of schooling for their child aged 7 to 16, the state bears 85% of the costs of education, while parents bear the remaining 15%. Private schools are in no way discriminated against the state-owned schools, if they meet two conditions. The first condition is that private schools must adhere to the standards prescribed by the state, so that all children who graduate from the private schools have the same chances to continue their education as children who graduate from public schools. The second condition is that teaching must take place in a free and democratic atmosphere, thus

preparing students for further life (Wachter, 2016). Education in public schools (Folkeskole) is completely free of charge. Grades from the first to the sixth are considered lower grades of primary school, while grades from the seventh to the ninth are considered lower grades of secondary school. Students who complete all nine grades can go to vocational high schools, or choose to complete the tenth grade as well. If the students choose to finish the tenth grade, they usually enroll a general secondary school, which is a preparation for higher education. When it comes to vocational schools, the education is dual, so the theoretical part of teaching takes place at school, while the practical part most often takes place in companies that work in a given field.

Depending on the school curriculum, secondary education usually lasts between three and four years. Afterwards, education continues on a higher level, which includes colleges and universities, bachelor, master, and PhD programs. (Ministry of Children and Education, 2012). Upon completion of bachelor studies that usually last three years, it is possible to enroll a master's degree program, which duration is two years.

Educational institutions have gained a great autonomy in decision-making through the process of decentralization. Goals and standards of education are prescribed by the Ministry, while decisions on the manner of implementation are made by the institution, in cooperation with the local government.

The Danish Ministry of Children and Education has set up several state-level agencies and bodies that provide support and strive to ensure the quality of education. "Danish School Agency" has been created with the



aim to continuously ensure and provide the quality of the educational system by monitoring the quality of work in preschool and school institutions. The main task of the the “Danish Education Support Agency” is the management of money allocated by the state for education at all levels, with a special focus on expenditure for higher education and scholarships awarded by the state to students. The “Uni. C” agency works to provide technical support to education in Denmark, including the most up-to-date information on the education system, and collect all relevant information that could be useful both to parents and students. This agency also makes various statistical analyses in the field of education (The Danish Ministry of Education, 2010). The Danish Learning Portal (emu.dk) is a website created by the Ministry, which contains all the information necessary for teachers and educators, such as basic instructions for using the site, examples of good practice, literature, necessary materials for work, documentation, and templates for conducting research.

### *Preschool Education in the Kingdom of Denmark*

Preschool education is the first step in a child’s education in the Kingdom of Denmark. Attendance at a preschool is not mandatory, until the child reaches the age of six, when he/she starts the preparatory preschool class, attended at school. However, a large number of children attend the preschool in Denmark.

Preschool education is under the jurisdiction of the Ministry of Social Affairs and Integration, and the local self-government of each place is obliged to provide a sufficient number of places in preschool institutions. Parents can choose to enroll their child either in a state or a private

preschool. Those parents whose children attend the state kindergarten pay a monthly allowance for the child's stay in the amount which is most often determined in accordance with the amount of total household income. As for private preschools, some local governments pay 75% of the total price for a child's stay in the institution on a monthly basis, while 15% of the total costs are paid by the parents. However, this depends on the local government itself and does not apply to all places equally. State kindergartens include nurseries (*vuggestuer*) for children aged three, and kindergartens (*børnehave*) for children aged three to six. The preparatory preschool classes, as stated, are attended by children aged six. The working hours of preschool institutions are usually from 6:30 or 7:00 hrs in the morning, until 17:00 hrs in the afternoon, from Monday to Friday.

The educators in Danish kindergartens must complete bachelor studies in the field of education, as well as internships. Every preschool institution independently adopts a curriculum that should contain information on the space provided for working with children, a description of activities to be carried out with children in the areas prescribed by the Ministry, concerning child personality development, social competencies, speech development, physical health, development of moral values and artistic expression (UNESCO, 2012). It is interesting that preschool institutions have not always had the obligation to adhere to these areas. Until 2004, when the results of PISA testing showed that students achieved below average results, numerous changes were introduced, including the introduction of mandatory areas within which it was necessary to organize the activities in preschool institutions (OECD, 2020). Staff can independently choose the methods and techniques of work, as well as

necessary materials. However, it is important that the activities follow the framework given in the curriculum, and that they are implemented in such a way that they belong to one of the mentioned areas. Also, preschool institutions have a legal obligation for the activities to be in line with topics that contribute to children's well-being, health and development, creating an atmosphere of support that contributes to the development of children's self-confidence and independence. The focus is also on the development of social skills, and on the fact that the institution is obliged to provide the child with the easiest possible transition from preschool to school environment, in cooperation with parents (UNESCO, 2012). It is also important that children feel as a part of the community, so a large number of activities are organized in cooperation with the local community. The integration of children with special needs is a very important part of preschool education, and a lot of attention is paid to this. Children with special needs are entitled to additional help and support, which is most often reflected in the employment of additional staff.

It is also an interesting fact that parents in Denmark very often opt for nannies who take care of their children in their own homes, while the parents are at work. These occupations are regulated by the Danish law, and nannies have an obligation to adhere to the curriculum developed for them by the local self-government. If they want a nanny, parents have the opportunity to ask the local government for a person to look after their child, or to hire a nanny through some other institutions.

Kindergartens in nature are also a very common phenomenon in Denmark. There are different models of such kindergartens. For example, there are kindergartens which facilities are located in the cities, and do not

have a yard. In this case, children, together with the educators, use a kind of transport to go to nature. Although the facility is not located in nature, children spend most of the day outside. Another type of such kindergartens is the kindergarten which facilities are located in nature. In this case, the place where the kindergarten is located is an integral part of daily activities performed outside or inside the kindergarten. Thus, children explore flora and fauna outside, or an element of it can be introduced inside, where the research will continue (Williams-Sieghfredsen, 2017). Natural materials are used every day, and children in these kindergartens learn independence, as well as the use of various tools for processing materials. Children in Danish kindergartens stay outside even when it is cold or raining. When enrolling, parents bring necessary clothes (raincoats, jackets, and boots) for children to wear when it is cold. Although these kindergartens are most often attended by children older than three, workshops for younger children are often organized (Muhic, 2020).

Preschool education in Denmark has its roots in the pedagogical understandings of Rousseau, Pestalozzi, and Frebel, and it was greatly influenced by critical theories during the twentieth century. These approaches imply a focus on the child, his/her holistic development, and emphasize the importance of activities and play, as well as the rich environment in which the child develops. In the Danish system, the educator has a supporting role, as well as the task to recognize and satisfy the child's needs. Great importance is attached to Peer relationships are also very important.

*Compulsory Preschool and Primary Education in the Kingdom of Denmark*

Compulsory preschool and primary education in the Kingdom of Denmark consists of a preparatory preschool classes attended by children aged six (the so-called “year zero”), and there are nine classes of compulsory schooling. The obligation to attend the preparatory preschool classes was introduced in 2010. The tenth grade is not mandatory, but if they want, students can choose to attend it. Public schools are free of charge for all students, but parents can also enroll a child in a private school, where the child’s stay is partly financed by the state and partly by parents (Ministry of Children and Education, 2012).

In preparatory classes, the greatest focus is on learning through play. Children learn about various topics through different games, such as language, nature and its phenomena, practical and musical skills, communication and social skills. The curriculum is made separately for each student who attends school from the preparatory to the seventh grade. The curriculum and the plan for further education are created for students attending the eighth and the ninth grade. This helps students very much, when it comes to directing their interests (The Danish Ministry of Education, 2010).

Some of the goals important to achieve when education of children in the Kingdom of Denmark is in question, are the following: to provide children with knowledge and skills that will prepare them for further learning, awaken their desire for knowledge, introduce them to the culture and history of the country in which they live, but also to other countries in the world, contribute to the building of positive relations of the child with

other living beings and nature, and finally, contribute to the overall development of the child's personality. It is necessary to create an atmosphere in which children will have an opportunity to explore and discover the world around them, which will help them to develop self-confidence and awareness of their own abilities, enabling them to cooperate and have awareness of shared responsibility and human rights, and preparing them for living in a democratic society (UNESCO, 2012).

Subjects at school are divided into three groups:

1. Humanities, which include the following subjects: Danish language (attended from the third to the ninth grade), English language (from the third to the ninth grade), Christianity and History (from the third to the ninth grade), and Human Studies (from the eighth to the ninth grade).
2. The group of practical and creative subjects includes: Physical Education (from the first to the ninth grade), Music (also from the third to the ninth grade), Visual Arts (from the third to the fifth grade), while the subject Design and Work with wood, metal, and home economics can be attended for one or more years, from the fourth to the seventh grade, depending on a students' choice.
3. Natural sciences, which include the following subjects: Mathematics (from the first to the ninth grade), Technology (from the first to the sixth grade), Geography (from the seventh to the ninth grade), Biology (from the seventh to the ninth grade), Physics, and Chemistry (from the seventh to the ninth grade).

In addition to these subjects, mandatory topics covered during schooling are: traffic safety, health, sexual and family education, and

professional orientation. Other foreign languages (German or French) are subjects offered as electives to students attending the seventh, the eighth, and the ninth grade, as subjects required for the high school enrollment.

Danish as a foreign language is offered to students who need it during the period of preschool education and through the period from the first to the ninth grade. The opportunity to choose the subjects according to their interests is given to students from the eight to the ninth grade. Information technology is an integral part of primary education. It is integrated into almost every subject, and can be studied within three elective subjects. As for the subject of Christianity, it is studied from the angle of the Evangelical Lutheran Church. Other religions are studied at higher levels of education. Children may be excluded from studying this subject at the request of a parent/guardian if he or she undertakes to take care of the child's religious education on his/her own (UNESCO, 2012).

Primary school teachers must complete their master studies and one year of practice in order to be able to work, while pedagogical assistants undergo training in the field of pedagogical assistance.

During schooling, students undergo various tests in certain subjects. For example, at the end of the second, the fourth, the sixth and the eighth grade, students take a Danish language test with a focus on reading. Mathematics is tested at the end of the third and sixth grade. English language is tested at the end of the seventh grade, while Geography, Biology, Physics, and Chemistry are tested at the end of the eighth grade. These tests were introduced as mandatory in 2010, after many years of consideration. Upon completion of the ninth grade, students take a test in

seven subjects, five of which are compulsory for all, and two subjects are selected at random. Also, they need to make and present a mandatory interdisciplinary project. Upon a successful completion of testing and presenting the project, students receive certificates that confirm their knowledge and ability for further education (UNESCO, 2012).

If they decide to attend the tenth year of primary school, it can be organized as a program that lasts the whole year or the school year can be shortened. The tenth grade consists of several compulsory subjects (English, Danish and Mathematics), which occupy half of the curriculum studied during the school year. The other half of the curriculum is occupied by elective subjects, and the school year is organized according to the student's interests and the curriculum created by the student during the ninth year. Students also participate in the curriculum that helps them transition from the compulsory education system to the secondary education system, pointing out the importance of continuing their education. At the end of the tenth grade, students can be tested in several subjects, the most common of which are Danish, English, Mathematics, German or French, and Physics or Chemistry. Also, students can choose to take a test from one of the subjects from the ninth grade, or to combine subjects from the ninth and the tenth grade (UNESCO, 2012). The Law on Primary Education of the Kingdom of Denmark emphasizes the importance of adapting the learning process to students' needs, enabling the organization of teaching by "merging" classes or dividing students into groups. Individual teaching is allowed in exceptional cases. If this way of teaching does not meet the needs of a student, he/she is provided with additional support and assistance in the form of additional classes in subjects in which he/she has difficulties. In



special cases, a student may be transferred to another class or a school adapted for students with special needs. There is also an option of organizing classes differently, so that the student attends regular classes, and then gets additional classes in another school, where he/she could get additional help. Special classes are held for students with intellectual disabilities, dyslexia, vision problems, hearing problems or some kind of physical disability. In principle, expectations of students with special needs who attend regular classes are not reduced compared to other students, but they are provided with additional support in the form of special classes, consultations and personal assistants (UNESCO, 2012).

When it comes to grading, students are most often graded descriptively, through year-end testing and at the end of compulsory schooling. Students usually move on to the next grade easily, and repetition of the grade is very rare. Students attending grades from preparatory to the seventh grade and their parents are regularly informed about the student's progress by teachers and the school management. This information is usually given twice a year at parent-teacher meetings, where they discuss the rules of conduct within the school and in the classroom. Older students, those attending the eighth and the ninth grade, are graded twice a year, by using a specially designed, seven-point grading scale. Grade -3 means that the work is completely unacceptable, grade 00 evaluates students who has not met not meet the minimum criteria, grade 02 evaluates students who meet only the minimum criteria, while grade 4 implies sufficient achievement and knowledge from which it can be seen that the student masters the matter, but also shows some weaknesses. Grade 7 shows good achievement and mastery of the matter, but also indicates that there is room

for improvement. Grade 10 indicates very good achievement and mastery of the matter with only few negligible errors, and grade 12 indicates excellent achievement and high mastery of the matter without any or with few negligible errors. Also, at the end of the ninth grade, students are given a grade after completing the project and its presentation (UNESCO, 2012).

According to OECD reports in 2018, it is important to note that, 15-year-old students in Denmark scored above average in PISA (Program for International Student Assessment) in reading and comprehension, mathematics and science. Regarding the reports on the work of schools and the way students perceive them, students in Denmark have stated that they feel a great sense of belonging to the school, which has been measured above average. They have also stated that they feel like they receive more support from teachers than average. Teachers have stated that they have a great sense of confidence and readiness to work. The level of peer violence in schools is also lower than average. However, the problem observed by the OECD is the fact that children from migrant families have significantly lower achievements compared to their peers who were born and raised in Denmark. Therefore, OECD has, made a number of proposals to support the children of immigrants. Shortly before this study, the Kingdom of Denmark has also enacted provisions to improve the situation of young immigrants (OECD, 2020).

### *Secondary education in the Kingdom of Denmark*

Where students will go after primary school depends on their interests. Secondary education in Denmark can be divided into secondary vocational education, which provides students with the knowledge and skills

necessary for practical work, and higher secondary education, which provides students with necessary knowledge to enroll college. As with primary schools, there are public and private secondary schools.

The students who have completed nine years of primary education can opt for secondary vocational schools, which train them for their future profession, and also for other types of programs that are offered as well.

Vocational high schools include professions in the fields of commercial, technology, social and health care, and agriculture. They usually offer twelve basic courses that provide prior knowledge for courses at colleges, for which students can, but do not have to, opt later. Therefore, they can provide a good basis for further studies, if students are interested in it. Basic courses are attended for three to four years and these schools belong to the dual education system. Accordingly, students take half of the courses in the classrooms, while the other half of students are done practically, at work, in one of the organizations that operate in the field of students' interest. It is important to note that, like most schools in Denmark, these schools have great autonomy and are free to organize their curricula according to the capabilities and needs of the local community, which is very desirable. This system is very flexible and the curricula are adapted to the students, which means that there are different options and ways in which students can schedule their time at school and at work. Students often get employed by the companies and receive financial compensation for their work. At the end of the program, students must successfully pass both the theoretical and practical part of the test, in order to receive certificates of completion of schooling (UNESCO, 2012).

As for other secondary education programs, there are four different programs, aimed at preparing students for enrollment. These programs are the following: gymnasiums (*STX program*), higher preparatory program (*HF program*), higher commercial program (*HHX program*) and higher technical program (*HTX program*). The goal of these institutions is to prepare students for enrollment in college and help them gather as much necessary knowledge as possible. These abbreviations, which are used as program names, actually represent the names of the final exam that is taken at the end of the program.

Gymnasium programs usually last up to three years and are quite extensive. They include social and natural sciences, and can be enrolled by the students who have completed the ninth grade, as well as by those who have completed the additional, tenth grade. This program is most similar to the one at the faculties and does not contain a practical part. In addition to several compulsory subjects, these schools offer students a large number of elective programs and subjects which are in line with their interests, and most strive to develop students' independence, cooperation, and ability to think critically.

A very interesting fact is that the subjects in gymnasiums are divided by levels (A, B and C level), which refer to higher (A), intermediate (B) and basic (C) level. Every student is required to master Danish (A level), English (B level) and another foreign language at A or B level. History must be mastered at the A level, and the studies of Antiquity, Physics, Sports, Art, Mathematics, Religion and Social Sciences are subjects from which a minimum C level is required. Also, one of the following subjects: Biology, Geography, and Chemistry, must be chosen by a student at the C level. In

addition to these, electives also include Visual Arts, Media, Music and many others. When it comes to another foreign language, students can choose among German, French, Spanish, Russian, Italian, and Chinese. Also, students should choose subjects that are offered, which are in line with their future profession and the program in which they want to study. It is important to note that the offer of elective subjects can vary from school to school, which means that not every high school has the same offer of elective subjects. In class, students are actively involved in discussions and debates, as well as in solving problem tasks. They are also engaged in various projects. At the end of schooling, every student has the task to write and defend a thesis that combines several fields of his/her interest. When it comes to grades, the same seven-point scale is used as in primary school (Gymnasieskolernes Rektorforening, 2013).

The higher preparatory program does not differ much from gymnasium, except in duration. These programs last for two years and include subjects that are included in gymnasium. They are also mastered according to A, B or C level. At the end of the second year, students must pass an oral and written exam covering several different disciplines they have studied. What distinguishes this program from gymnasium are the mandatory workshops that are present in the first and the second year, as well as the method of work consisting of group and project activities, homework, and online teaching.

Higher commercial programs that are mainly offered by colleges are focused on business and economics, marketing and international economics, with a special focus on foreign languages. These schools offer initial training with three months duration, followed by a program of students'

choice, which duration is two years and five months. Schools offer thirteen different programs of economic orientation from which the student has the right to choose. The basic program, which duration is three months, contains the following subjects: Danish, English, Mathematics, and Social Sciences, as well as two subjects from the course in which the student is interested. In addition, this program includes a basic course in economics, a basic foreign language course and elective courses. The specialized study programs that the students can choose after these three months contain subjects of A, B, and C level. Students are required to master Danish and English at A level, another foreign language at A or B level depending on whether they have studied it before or not, Business and International Economics, Marketing, History, and Mathematics at B level, and Business Law and Social Sciences at C level. As for the final project, it is similar to other schools: the student is obliged to make and present a project based on minimum two subjects that he/she has mastered at the A level. While making the project, the student is under the supervision of the professor (The Ministry of Children and Education, 2019).

Higher technical program is focused on the fields of technology, natural sciences, and informatics. Students learn both through theory and practice, and the practical part takes place in laboratories. Like higher commercial programs, technical programs offer initial training which duration is three months, after which students choose from eighteen specialized programs. Higher technical programs are mainly offered by technical faculties and faculties of natural sciences. The basic course consists of Danish, English, Mathematics, Social Sciences, and subjects from a specialized program. In addition, it contains a basic course in product

development, a basic course in natural sciences and elective courses. The specialized program offers compulsory courses arranged according to A, B, and C levels, as well as courses from the specialized program, elective courses, and an individual project. Danish language and technical sciences need to be mastered at A level, English, Physics, Mathematics, Technology, Chemistry, and History at B level, while Biology, Informatics and Social Sciences at C level. As in other schools, the individual project is made in the final year, and students of technical programs should cover six different fields of the project. The student works on the project independently, under the supervision of the professor, and finally defends it orally. These schools mostly base their teaching on experiments and practical tests of assumptions.

### *Higher education in the Kingdom of Denmark*

Every student who has passed one of the final exams -*STX*, *HF*, *HHX* or *HTX*-at the end of high school has the right to higher education in Denmark. If a student has attended a vocational high school for four years, he or she may also be able to attend higher education. Some faculties and colleges may have additional enrollment criteria, such as a high grade in certain subjects in high school or levels of mastery in a particular subject during high school, all of which depend on the institution. The most common additional criteria when enrolling is a high level of knowledge of the English language, which is a requirement that applies both to foreign citizens and Danish students.

Institutions that provide higher education in Denmark are colleges and universities. There are also different types of institutions that provide

higher education: *seminarium* (special institutions for the education of future teachers), *højskole* (institution for the education of social workers, journalists, and some types of engineers), and *skoler* (institutions for the education of physiotherapists and laboratory technicians). There are eleven universities and one hundred and twenty higher education institutions in Denmark. Higher education is mostly financed from the state budget, while students pay for specialist courses or some other types of additional courses they attend. The head of the institution is the dean, or the rector, and the advisory role is mostly played by local representatives of employers. It is important to note that Denmark is a country of the European Union with a very dense network of higher education institutions that have a great support from the government and local employers and companies, so that in almost every city in Denmark there is some kind of higher education institution. The political goal of the Government of the Kingdom of Denmark is for 50% of the young people to complete some form of higher education in their country. This percentage is currently around 39% (Havelka, 2003).

Studies in Denmark can last up to two and a half years, three to four years or five or more years. If the student opts for studies which duration is two and a half years, he/she receives an academic degree and acquire practical knowledge and skills, which are most often related to the fields of information technology, economics, and management. These studies are equivalent to 120 ECTS. Universities offer undergraduate academic studies which usual duration is between three and four years, and which are equivalent between 180 and 270 ECTS.

The number of points can vary depending on which studies are in question at which faculty. For example, duration of bachelor studies in



pharmacy is between five and six years, duration of architecture is five and a half to six years, and duration of bachelor studies in medicine, dentistry, and veterinary medicine is between five and a half and six and a half years. Duration of Master academic studies is two years, and they are equivalent to 120 ECTS, and the diploma is obtained after the defense of the master's thesis. Duration of Doctoral studies is usually three years, including six months of initial training for the research work and the defense of the dissertation itself.

Courses at colleges in Denmark are interactive, students are mostly involved in debates, and the forms of work used are pair work and group work. In addition to debate, teaching methods include traditional, *ex catedra* teaching that is combined with a project-based approach to learning and project work with the help of teachers. Most faculties also often opt for a combination of lectures and workshops in small groups. Attendance is rarely scored, as are per-examination activities. Higher education institutions also use the seven-point grading scale used in primary and secondary schools (Agerbæk, 2017).

Faculties often offer several departments, and in the building itself you can find research laboratories with all the necessary equipment, research centers, study spaces, libraries, and canteens. The faculty buildings are not located within the campus and are not physically separated from the city nor are they all in the same place. They are often distributed in more urban parts of the city, functioning as an integral part of it. "Student houses" are places run by student volunteers, and they are similar to cafes and learning spaces or concerts, where students gather.

The faculty buildings, libraries, and study spaces are accessible to students, as well as literature. Students also have access to literature in electronic format. As for accommodation, students have access to student dormitories provided by the city in which the faculty is located and if they get it, they are provided with a place during their studies. However, waiting lists for places are very long, and therefore most students opt for private accommodation (Agerbæk, 2017).

The faculties also have many active support networks and mentoring programs which students can join, where they will find help from older colleagues, and gain new acquaintances. Also, a large number of students in Denmark are involved voluntarily in a number of organizations and activities, which can be organized either by the faculty or by other organizations. A large number of faculties also have different sections that students can join, such as a choir or drama section (Agerbæk, 2017).

As far as employment is concerned, students from the Nordic countries, EU countries, and Switzerland have the right to work an unlimited number of hours during their studies. When it comes to students from outside these countries, they are entitled to work for 20 hours during the working week, and to full-time work during June, July, and August. Also, students who are residents of Denmark and EU countries are entitled to student scholarships, while those who are outside this framework are not entitled to the scholarship (Agerbæk, 2017).

## CONCLUSION

Evaluation of education systems of other countries of the world and their analysis gives us a clearer picture of them, which helps us to see their strengths, weaknesses, obstacles, and opportunities for their improvement.

As we said at the beginning, every country has its own qualities when it comes to education. Speaking of Denmark, there are many innovations that could be applied in other systems. For example, the fact that children in Denmark spend a great amount of time outdoors is definitely something that could be applied to other education systems. Kindergarten teachers have a certain amount of freedom, when it comes to deciding which program they want to base their work on. Also, the use of technology in elementary and high schools is very intensive and that is something that is very commendable. When it comes to colleges and universities, it is very important to note that all students from the European Union can be scholarship holders if they decide to study in Denmark.

Analysis like this one is very important for experts who actively reform education systems all over the world. Reforming the education system of a country is not an easy task, and it requires exceptional skills and great dedication from its experts. Due to the fact that the implementation of an idea at the level of the entire system of upbringing and education requires a lot of material and human resources, and often does not guarantee success, experts from many countries around the world often wonder where to begin with reformation. Papers like this one could help them to easily find and apply some of the changes that other countries have already successfully applied.

## OBRAZOVNI SISTEM KRALJEVINE DANSKE

### *Apstrakt*

Od davnina, pa sve do danas, vaspitanje i obrazovanje predstavljaju značajan faktor razvoja ljudskog društva. Veliki broj država iz tog razloga ulaže sve dostupne resurse u istraživanje i unapređivanje vaspitno-obrazovnih sistema. Ipak, unapređenje vaspitno-obrazovnog sistema jedne države nije ni malo lak posao i pred njene stručnjake postavlja se izuzetno važan i obiman zadatak. Posebno je teško implementirati ideje i metode koje nikada ranije nisu bile implementirane, a sprovođenje zamišljenog u delo često iziskuje različite resurse, bez nužne garancije za uspeh. Upravo zato veliki broj zemalja odlučuje se na pokretanje saradnje sa drugim državama u svetu u želji da se ostvari razmena znanja i iskustava između stručnjaka zaposlenih u različitim vaspitno-obrazovnim sistemima. Neretko, kao rezultat ovakvih susreta i razmena, nastaju i komparativne analize vaspitno-obrazovnih sistema koje uključuju dve ili više zemalja u svetu. Ovakav način razmene doprinosi boljem razumevanju vaspitno-obrazovnog sistema matične i strane zemlje, ali i uviđanju prednosti i mana različitih obrazovnih sistema i pronalaženju načina za njihovo unapređivanje, kao i prostora za implementaciju željenih komponenti sistema druge zemlje. Upravo iz ovih razloga, cilj rada je sagledavanje sistema vaspitanja i obrazovanja Kraljevine Danske sa posebnim osvrtom na prednosti i mane vaspitno-obrazovna sistema.

*Ključne reči:* analiza, Danska, obrazovanje

## REFERENCES

- Agerbaek, S. (2017). *International students' survival guide to life in Denmark*. Copenhagen: Copenhagen Business School.
- Gymnasieskolernes Rektorforening (2013). *The "Gymnasium"- A Danish upper secondary education*. Copenhagen: Gymnasieskolernes Rektorforening.
- Havelka, M. (2003). *Visoko obrazovanje u Hrvatskoj i europskim zemljama*. Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.
- Ministry of children and education* (2019). København: The Danish Ministry of Education. Retrieved 20. 03. 2019 from: <https://eng.uvm.dk/upper-secondary-education/national-upper-secondary-education-programmes/the-higher-preparatory-examination--hf->
- Muhic, A. (2020). *Primjena šumske pedagogije u vrtiću*, Diplomski rad. Pula: Sveučilište Jurja Dobre u Puli.
- OECD (2020). *Education policy outlook: Denmark*. Paris: OECD Publishing
- OECD (2018). *Denmark: Country Note - PISA 2018*. Paris: OECD Publishing.
- The Danish ministry of education (2010). *Welcome to the Danish Folkeskole*. København: Danish Ministry of Education.
- The Ministry of children and education (2012). *Education and training in Denmark*. København: Ministry of Children and Education.
- The Ministry of children and education*. (2020). København: The Danish Ministry of Education. Retrieved 09. 01. 2020 from the Web site:<https://eng.uvm.dk/general-overview/overview-of-the-danish-education-system>
- The Ministry of children and education* (2019). København: The Danish Ministry of Education. Retrieved 20. 03. 2019 from the Web site: <https://eng.uvm.dk/upper-secondary-education/national-upper-secondary-education-programmes/the-higher-preparatory-examination--hf->

- UNESCO, IBoE. (2012). *World data on education principles and general objectives of education*. Paris: UNESCO.
- Wachter, T. (2016). AT, SRO und SRP: *Eine Untersuchung des dänisches Schulwesens mit Fokus auf Mathematik als Bestandteil fächerübergreifender Maßnahmen*, Masterarbeit, Graz: Karl-Franzens-Universität.
- Williams-Siegfred, J. (2017). The Danish forest school approach. In: *Early Horizon Magazine*, 6(1). Australia: ASG Publishing.

## TEORIJA KONEKTIVIZMA U OBRAZOVANJU<sup>2</sup>

*Apstrakt.* Sve veće prodiranje tehnologije u proces obrazovanja rezultiralo je aktuelizovanjem sintagme o pedagogiji usmerenoj ka tehnologiji u okviru promišljanja o učenju za digitalno doba. U tom kontekstu, cilj rada jeste da se analizira konektivizam koji se definiše kao teorija učenja za digitalno doba u okviru onlajn učenja. Ovaj cilj konkretizovan je na sledeće zadatke: predstavljenje i analiziranje osnovnih postavki konektivizma kao potencijalne nove teorije učenja i dovođenje u vezu tih postavki s idejama učenja Ivana Ilića u okviru teorija deškoloavanja, istraživanje relacija između konektivizma i drugih teorija učenja (biheviorizam, kognitivizam i konstruktivizam) i razmatranje kritika upućenih konektivizmu. Na osnovu analizirane literature izvode se zaključci o mogućnostima primene i aktuelizovanja teorije konektivizma u obrazovanju.

*Ključne reči:* konektivizam, konstruktivizam, onlajn učenje, teorije deškoloavanja

### UVOD

Sve veće prodiranje tehnologije u proces obrazovanja rezultiralo je aktuelizovanjem sintagme o pedagogiji usmerenoj ka tehnologiji (Chetty, 2013), odnosno aktuelizovanjem konektivizma kao teorije učenja za digitalno doba u okviru onlajn učenja. Idejni tvorac teorije konektivizma je Džordž Simens (George Siemens) koji je tokom 2004. godine predstavio konektivizam na svom blogu, da bi ga u 2005. godini, nakon pristiglih

---

<sup>1</sup> Maja Bosanac, bosanac.maja@ff.uns.ac.rs

<sup>2</sup> Rad je nastao kao rezultat rada na projektu koji se realizuje na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu a koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS na osnovu Ugovora o realizaciji i finansiranju naučnoistraživačkog rada NIO u 2021. godini.

povratnih informacija od strane akademskih radnika, revidirao (Utecht & Keller, 2019). Dauns (Downes, 2019) ističe da je na konferenciji pod nazivom *Konektivizam i „povezano znanje“ (Connectivism and Connective Knowledge)* održanoj 2007. godine početnu formulaciju konektivizma sledila diskusija i njeno unapređivanje. Nakon toga, Simens (Siemens, 2012) određuje konektivizam kao novu teoriju učenja u okviru distribuiranih mreža i socijalnog učenja.

Kao cilj ovog rada postavlja se analiza konektivizma koji se definiše kao teorija učenja za digitalno doba u okviru onlajn učenja kako bi se ta teorija dovela u vezu s pedagogijom. Ovaj cilj konkretizovan je kroz sledeće zadatke: predstavljanje i analiziranje osnovnih postavki konektivizma kao potencijalne nove teorije učenja, dovođenje u vezu tih postavki s idejama učenja Ivana Ilića u okviru teorija deškolovanja, potom istraživanje relacija između konektivizma i drugih teorija učenja (biheviorizam, kognitivizam i konstruktivizam) i na kraju razmatranje kritika upućenih konektivizmu. Analiziranje literature omogućići će da se izvedu zaključci o mogućnostima primene i o aktuelizovanju konektivizma u obrazovanju.

## KARAKTERISTIKE KONEKTIVIZMA

Prema definiciji datoj u *Rečniku stranih reči i izraza* (Klajn i Šipka, 2012), reč *konekcija* (engl. *connection*) označava vezu koja omogućava razmenu informacija. Pojmovnim određenjem dobija se uvid u značaj konektivizma za učenje koje, umesto povezivanja s informacijama, ukazuje na značaj povezivanja s izvorima informacija i preispitivanja postojećeg znanja. Upravo u tom okviru pojedini autori (Barnett, McPherson & Sandieson, 2013) ističu značaj konektivizma za pedagogiju, a on se odnosi



na razvoj bogatih i moćnih veza kojima se pristupa brzo i lako. U procesu učenja samo pamćenje informacija više nije od tolikog značaja; učenje se tiče prepoznavanja veza koje menjaju mrežu, istovremeno dodajući nove veze, potencijalno bez prisustva nastavnika.

Pozivajući se na ideje Stivenzona (Karen Stephenson), Simens (Siemens, 2005) naglašava kako je iskustvo dugo smatrano za najboljeg nastavnika. Međutim, s obzirom na to da nije moguće sve doživeti putem ličnog iskustva, iskustva drugih ljudi postaju surogat znanja. Prema mišljenju Simensa (Siemens, 2005), konektivizam, kao teorija koja proučava načine na koji ljudi usvajaju znanje u digitalnoj eri, predstavlja integraciju ideja koje se javljaju u teorijihaosa, u samoorganizovanju i u mrežama. Za razliku od konstruktivizma koji ističe da se kod onih koji uče podstiče razumevanje kroz smislene zadatke, *teorija haosa* navodi na to da značenje postoji i da je izazov za one koje uče da prepoznaju obrasce koji se čine skrivenim. Otuda su stvaranje značenja i formiranje veza između specijalizovanih zajednica veoma važne aktivnosti u procesu učenja. Značajno za teoriju haosa jeste to da prepoznaje povezanost svega sa svime i zato se razvoj sposobnosti identifikovanja promena i prilagođavanja izmenjenim obrascima postavlja kao ključni zadatak učenja. U okviru objašnjenja konektivističke teorije kao primer se navodi 'efekat leptira' (*Butterfly Effect*) koji opisuje kako male varijacije u početnim uslovima mogu da rezultiraju radikalno različitim ishodima. Ova analogija može da se primeni i u oblasti obrazovanja; ukoliko se promene osnovni uslovi, sama odluka neće biti u istoj meri valjana kao što je bila u vreme kada je doneta prvi put. *Samoorganizovanje* može da se definiše kao spontano formiranje dobro organizovanih struktura, obrazaca ili ponašanja iz slučajnih početnih uslova (Rocha, 1998, prema:

Siemens, 2005). Učenje kao proces samoorganizacije zahteva da sistem - lični ili sistem učenja na organizacionom nivou - bude informativno otvoren. Kako bi mogao da upravlja sopstvenim interakcijama s okolinom, sistem mora da bude u stanju da promeni svoju strukturu. *Mrežu* predstavljaju skupovi odnosa između entiteta; računarske mreže, električne mreže ili društvene mreže. Ona funkcioniše po jednostavnom principu tako što se ljudi, grupe, sistemi, čvorovi ili entiteti mogu povezivati kako bi se kreirala integrisana celina. Promene unutar mreže imaju talasne efekte na celinu, a entiteti koji steknu snažniju povezanost uspešniji su u sticanju dodatnih veza. Primenjene na obrazovanje, te ideje znače da zajednice koje se specijalizuju i koje dobijaju priznanje za stručnost imaju veće šanse da budu identifikovane, što rezultira „unakrsnim oprašivanjem“ zajednica učenja (Siemens, 2005). Ciklus razvoja znanja (od pojedinca ka mreži, ka organizaciji) omogućava onima koji uče da ostanu u toku u svom polju zahvaljujući već formiranim vezama.

Iako konektivizam u oblasti obrazovanja predstavlja novinu, začeci te teorije i umreženog učenja pojavili su se tokom sedamdesetih godina 20. veka kada je Ivan Ilič (Ivan Illich) predstavio svoje ideje o deškolovanju društva i podstakao pokret za učenje u društvenom okruženju usmerenog na onoga koji uči (Sahin, 2012). Ilič (1980), najpoznatiji radikalni zastupnik teorije deškolovanja, odbija obavezno državno školovanje kao mehanizam društvene reprodukcije, te predlaže ukidanje formalnih institucija obrazovanja i njihovu zamenu sa sledećim mrežama:

1. *Službe za upućivanje na obrazovne predmete.* Te službe namenjene su olakšavanju pristupa obrazovnim objektima (bibliotekama, muzejima, pozorištima, fabrikama, poljoprivrednim dobarima) koji

se koriste u formalnom obrazovanju. Osnovna pretpostavka za ovu mrežu učenja predstavlja činjenica da stvari pružaju osnovne mogućnosti za učenje. Od kvaliteta sredine i povezanosti pojedinca s njom zavisi i obim njegovog učenja.

2. *Berze veština*. Za razliku od službi koje su usmerene na stvari koje mogu da budu društvena svojina, nastavnici veština jesu lica spremna da prenose svoju veštinu na one koji su spremni da njome ovladaju. Razmena veština omogućava ljudima da iskažu ono u čemu su vični, odnosno da iskažu pod kojim uslovima su spremni da služe kao uzor licima zainteresovanim za ovladavanje određenom veštinom.
3. *Združivanje parnjaka*. Reč je o komunikacionoj mreži namenjenoj pojedincima koji žele da opišu područje u okviru kojeg žele da se obrazuju i pronađu partnera s istim ili sličnim interesima. U ovoj mreži ističe se značaj spajanja osoba sa zajedničkim interesima, za razliku od berze veština gde pojedinci prenose svoju veštinu na one koji njome još nisu ovladali.
4. *Službe za upućivanje na prosvetne radnike*. Ovu službu čine profesionalci, paraprofesionalci i slobodnjaci čija imena mogu da budu uvrštena u imenik, gde se, pored njihovih adresa i samoopisa, navode i uslovi pod kojima su njihove usluge dostupne. Takvi prosvetni radnici, kako navodi Ilič, mogli bi se odabrati na osnovu anketiranja ili konsultovanja njihovih ranijih polaznika.

Jednu od prednosti ovih obrazovnih mreža, prema mišljenju Ilića, predstavlja činjenica da planiranje časova i administrativni poslovi, koji inače oduzimaju mnogo vremena, ne bi bili zastupljeni u radu mreža. Iličeve

mreže učenja zapravo onima koji uče predstavljaju različite prilaze koji otvaraju pristup obrazovnim mogućnostima za određivanje i postizanje vlastitih ciljeva. U literaturi se naglašavaju paralele između savremenih onlajn mreža i Iličeve obrazovne vizije, posebno njegove ideje o „mrežama zajednice“ (Kop & Hill, 2008). Onlajn mreže, također, okupljaju zainteresovane grupe autonomnih učesnika, dok je Ilič svoje mreže ili obrazovne resurse zamišljao na lokalnom nivou i analizirao ih u kontekstu tehnologija sedamdesetih godina 20. veka. Onlajn mreže mogu biti otvorene i mogu podsticati veze s raznovrsnim učesnicima koji u razmene unose svoje ideje i svoj ‘bekground’. Takve okolnosti mogu podsticati raspravu, ali bi lokalne zajednice i njihov razvoj bili od manjeg značaja u odnosu na dominantnu kulturu na mreži.

Važno je reći da konektivizam zastupa takvu organizaciju učenja u kojoj ne postoji suma znanja koja bi trebalo da se prenese sa nastavnika na učenika i u kojoj se učenje ne odvija na jednom mestu. Umesto toga, znanje se distribuira putem mreže i angažovanje ljudi na mreži predstavlja učenje. Tako se u literaturi (Kop, 2011) ističe da konektivizam predviđa mogućnost unapređivanja učenja kroz četiri glavne vrste aktivnosti: (1) *agregaciju* - pristup i prikupljanje širokog spektra resursa za čitanje, gledanje ili igru, (2) *uspostavljenje odnosa* - nakon čitanja, gledanja ili slušanja sledi promišljanje i povezivanje sadržaja učenja s onim što se već zna ili sa ranijim iskustvom; (3) *kreiranje* - nakon refleksije i procesa stvaranja značenja, oni koji uče mogu sami nešto kreirati (na primer, blog); (4) *deljenje* - oni koji uče mogu deliti na mreži artefakta kroz interakciju s drugima.

U literaturi se danas ističe nekoliko principa konektivizma (Siemens, 2005). Principu da se učenje i znanje zasnivaju na raznovrsnosti mišljenja pristupa se u okviru novih mogućnosti koje nudi internet, a to je posebno mogućnost upotrebe Vikipedije (Utecht & Keller, 2019). Pri tome se ukazuje na moć učenja i znanja koje je oblikovano različitim mišljenjima, a u slučaju Vikipedije brojni korisnici proveravaju jedni druge. Pojedini autori (Murley, 2008, prema: Utecht & Keller, 2019) ukazuju na potrebu da se učenici uče kako da pravilno koriste i procenjuju digitalne resure, umesto da se odvrćaju od njih. Principom da je učenje proces povezivanja sa specijalizovanim čvorovima ili izvorima informacija ukazuje se na značaj dostupnih i otvorenih podataka za nova otkrića. Sledeći princip konektivizma podvlači da izvori učenja mogu da leže u samim uređajima (tvorevinama koje nisu ljudske); računari, kao uređaji, uče od svojih korisnika za svoje korisnike, a učenje kako se koriste te informacije za kreiranje novih rezultata može da osnaži i nastavnike i učenike. Sledeći princip konektivizma odnosi se na to da je kapacitet saznavanja važniji od onoga što se trenutno zna. Ovaj princip je od posebnog značaja u periodu eksplozije informacija kada je bitno razviti sposobnost pronalaženja relevantnih informacija i njihovog kritičkog razmatranja (Utecht & Keller, 2019). Princip koji naglašava da je negovanje i održavanje veza potrebno da bi se omogućilo kontinuirano učenje ukazuje na to da postoji nova era saradnje, pri čemu se saradnja ne dešava sama po sebi već je nju potrebno kreirati, održavati i negovati (na primer LinkedIn-a). Sledeći princip odnosi se na shvatanje da sposobnost da se uoče veze između polja, ideja i koncepata predstavlja bazičnu veštinu (Siemens, 2005). Takva sposobnost omogućava kreiranje novog znanja, a sami učenici u tom procesu postaju

aktivni proizvođači znanja. Zato je u današnjem umreženom društvu važno oblikovanje situacija učenja u kojima se od učenika zahteva da traže veze između ideja i koncepata, a zatim i da kreiraju nova značenja iz tih veza (Utecht & Keller, 2019). Sledeći princip sugerise da je tačno i ažurirano znanje svrha svih aktivnosti učenja; u svetu u kojem velikom brzinom nastaju nove informacije, učenje kako da se pronađu ažurirane informacije i njihovo kritičko promišljanje jesu ključne aktivnosti. Naredni princip konektivizma ukazuje da donošenje odluka samo po sebi predstavlja proces učenja, pri čemu se izbor onoga što se uči i značenja dolazećih informacija sagledavaju kroz objektiv promenjive stvarnosti.

### KONTEKTIVIZAM KAO NOVA TEORIJA UČENJA

Tri dobro poznate teorije učenja - bihevizizam, kognitivizam i konstruktivizam - danas se u literaturi posmatraju kao teorije učenja za predigitalno doba (Barnett et al., 2013). Ukazuje se na manjkavosti ovih teorija učenja za digitalno doba, i u tom se kontekstu konektivizam predlaže kao nova teorija učenja zasnovana na interakciji između umreženih članova (Tabela 1). Ključna obeležja bihevizizma, kognitivizma i konstruktivizma ukazuju na njihove međusobne značajne razlike, dok u isto vreme ta obeležja imaju dodirnih tačaka sa konektivizmom. Posebno, ukoliko se o konektivizmu razmišlja u obrazovnom okviru, on uključuje mnoga shvatanja tri poznate teorije učenja. Tako, na primer, aspekt bihevizizma u konektivizmu čini zahtev koji se odnosi na to da je uslov da se nešto sazna, sposobnost da se nešto učini. Konektivizam s kognitivizmom deli pojmove o neuronskim mrežama, dok se istovremeno zasniva na idejama situacione

kognicije i društvene zajednice koje se susreću u socijalnom konstruktivizmu (Slavich & Zimbardo, 2012, prema: Barnett et al, 2013).

Tabela 1. *Komparacija četiri pristupa učenju* (Ireland, 2007, prema: Barnett et al., 2013: 687)

Pitanja	Biheviorizam	Kognitivizam	Konstruktivizam	Konektivizam
1. Kako se odvija učenje?	„crna kutija“ - u fokusu je opažljivo ponašanje	strukturisano	socijalno kreiranje značenja	distribuirano unutar mreže, društveno, tehnološki potpomognuto, identifikovanje i interpretiranje obrazaca
2. Koji faktori utiču na učenje?	nagrada, kazna, spoljašnji stimulusi	postojeće sheme, prethodno iskustvo	uključenost, participacija, društveni, kulturni	raznovrsnost mreža
3. Koja je uloga pamćenja?	pamćenje se zasniva na ponovljenim iskustvima - nagrada i kazna su od najvećeg uticaja	kodiranje, skladištenje	prethodno znanje smešteno u trenutni kontekst	adaptivni obrasci, reprezentacije trenutnog stanja
4. Kako se odvija transfer?	stimulus, odgovor	umnožavanje konstrukcija znanja onog koji saznaje	socijalizacija	povezivanje čvorova
5. Vrste učenja koje teorija najbolje opisuje?	učenje zasnovano na zadacima	rasuđivanje, jasni ciljevi, rešavanje problema	društveno	kompleksno učenje, brzo menjanje suštine, različiti izvori znanja

Kada je reč o okruženju s povećanim pristupom tehnološkim alatima, značajno je ukazati na to da oni koji uče sa sposobnošću da samousmeravaju svoje učenje, da pronalaze informacije iz raznovrsnih izvora ne deluju najbolje u biheviorističkim i kognitivnističkim okvirima. Uz to, njihovo učenje se više odnosi na integraciju i kritičke analize nego na

jednostavno stvaranje značenja (Barnett et al., 2013). Smeštajući grupu onih koji uče i njihove veze u centar obrazovnog procesa, konektivizam kao teorija učenja drugačije sagledava proces učenja i donosi nove mogućnosti za kolaborativno učenje, upotrebu različitih izvora informacija, više prilika za razvoj autonomije u učenju, dodatne mogućnosti za samostalno učenje, kao i za samostalno odlučivanje i učenje kroz deljenje i razmenu znanja (Pavlović i Petrović, 2019). Značajno je ukazati i na uticaj i upotrebu konektivizma kao epistemološke osnove masovnih otvorenih onlajn kurseva (Bali, 2014). Za razliku od tradicionalnih masovnih otvorenih onlajn kurseva koji su prema načelima biheviorizma, kognitivizma i ponekad konstruktivizma, konektivistički pristup masovnim otvorenim onlajn kursovima smatra se za poslednju generaciju pedagogije učenja na daljinu u okviru koje se široko koriste društveni mediji, a učenje odnosi na sposobnost konstruisanja i kretanja kroz mreže.

### OGRANIČENJA KONEKTIVIZMA

Iako konektivizam predstavlja novinu u obrazovanju, na njegov uticaj ukazuje tendencija da se uz tri dobro poznata „izma“ - biheviorizam, kognitivizam i konstruktivizam - dodaje i konektivizam (Calvani, 2008). Međutim, pojedini autori (Norris, 2001, prema: Kop & Hill, 2008) iskazuju zabrinutost zbog mogućnosti nedostatka kritičnog angažovanja u okviru onlajn učenja, zbog iskušenja da se povezuju pojedinci s istomišljenicima umesto da budu angažovani u izazovnijim razmenama sa stručnjacima kao što su, na primer nastavnici u učionicama. Dodatno, ukazuje se i na to da je leva strana mozga logična, usmerena na obradu činjenica, analitička, kvantitativna i verbalna, a da desna strana mozga - holistička, zadužena za



emocije, intuiciju i neverbalne procese - postaje ugrožena u digitalnoj eri (Votson, 2016). Reč je o tome da je leva strana mozga dobra za brzo donošenje odluka i usmerena na deliće informacija pa su iz tih razloga ove aktivnosti podsticane u okviru digitalne tehnologije. Suprotno, desna strana mozga koja daje širu sliku i koja je usmerena na duboko razmišljanje postaje zanemarena u okviru upotrebe digitalne tehnologije.

Značajna kritika konektivizma može se pronaći i u okviru kritičke pedagogije. U okviru freireanske pedagogije, nastavnik ulazi s učenicima u dijalog, koji je čin saznavanja i zajedničkog postizanja razumevanja stvarnosti (Freire, 2002), radije nego što pokreće razmenu ideja koja bi ostala na nivou „proživljenog iskustva pojedinca“ (Kop & Hill, 2008). Dakle, susret nastavnika i učenika koji postavljaju pitanja o čemu će voditi dijalog, pretpostavlja identifikovanje socijalnog, a ne samo individualnog karaktera saznavanja. Ističe se i da se sposobnost kritičkog angažovanja neće razvijati ukoliko se uloga nastavnika svede isključivo na „facilitatora“, što predstavlja ulogu tutora široko prihvaćenu u e-učenju (Salmon, 2004, prema: Kop & Hill, 2008). Štaviše, u konektivističkom onlajn okruženju učenja, s naglaskom na informalno učenje i izbor pojedinca da stupi u kontakt sa stručnjacima izvan učionice, kritički pristup i lokalni konteksti mogli bi biti potpuno zapostavljeni. Nedostatak kritičkog angažovanja tutora - uz opadajući nivo kontrole od strane institucije - prepostavlja visok nivo autonomije onih koji uče (Kop & Hill, 2008). Otuda se u literaturi (Sahin, 2012) ističe kako je od esencijalnog značaja pronalaženje balansa između potreba onih koji uče i institucionalnih potreba.

U okviru pregleda istraživanja o konektivizmu, Dauns (Downes, 2019) kritike upućene konektivizmu grupiše u okviru dva pitanja: (1)

*delovanje onih koji uče*, odnosno, u okviru pitanja da li će oni koji uče biti u stanju da samsmereno uče i da se samostalno motivišu na učenje. Tu se ukazuje na to da nisu svi učenici sposobni da autonomno usmeravaju svoje učenje i ovladaju kritičkom pismenošću. Takođe, ukazuje se da je jedan deo učenika odvojen od vlastitih onlajn iskustava i da je demotivisan (Mackness & Bell, 2015, prema: Downes, 2019), te da novi trend virtuelnog obrazovanja ugrožava čoveka na polju njegovih egzistencijalnih problema i socijalnih veza (Pando, 2018, prema: Downes, 2019), pa se otvara dilema da li konektivizam predstavlja novi bihevizizam i (2) *konceptualni jaz*, odnosno, u okviru pitanja u kojoj se meri u konektivističkom okruženju učenja konceptualno znanje postiže kao ishod. Paradoks učenja koji navode autori (Clarà & Barberà, 2013, prema: Downes, 2019) jeste kako prepoznati obrazac ako se već ne zna da određena konfiguracija veza predstavlja obrazac?

Ipak, čini se da najveći izazov predstavlja dilema da li se konektivizam može percipirati kao „teorija učenja“ s obzirom na to da su generalno teorije učenja komplementarne, dok u konektivizmu nema prostora za proširenje postojećih principa s drugim teorijama (Verhagen, 2006, prema: Chetty, 2013). U tom se okviru smatra da je konektivizam pre skup pedagoških veština, a ne teorija učenja. Tvrdi se i da je učenje prema konektivizmu radije „proces“ nego „krajnji proizvod“ (Merriam, Caffarella & Baumghatner, 2006, prema: Chetty, 2013). Ponekad se i o konektivizmu govori kao o pedagoškom pristupu koji učenima pruža mogućnost međusobnog povezivanja putem društvenih mreža (Giesbrecht, 2007, prema: Sahin, 2012). Ovde je reč o uočavanju ograničenja bihevizizma, kognitivizma i konstruktivizma kao teorija učenja u okviru neformalnog i

informalnog konteksta učenja, posebno u periodu tehnološki zasnovane ere; mesto konektivizma u procesu učenja nalazi se upravo van okruženja formalnog obrazovanja. Konektivizam može da se pozicionira i kao razvoj konstruktivizma koji, u periodu upotrebe tehnologije u obrazovanju, funkcioniše kao filozofija obrazovanja (Sahin, 2012).

Izazov za konektivizam odnosi se i na činjenicu da se - koliko god danas živimo u umreženom društvu - može govoriti o postojanju digitalnog jaza. Reč je o podeli između pojedinaca koji imaju pristupa informacionim i komunikacionim tehnologijama i onih koji ga nemaju, bez obzira na to da li je u pitanju nedostatak digitalnog iskustva, neposjedovanje računara ili mrežnog pristupa ili nedostatak digitalnih veština (Jandrić i Boras, 2013; Sahin, 2012). Ponekad se naglašava i pitanje kontrole. Unutar konektivističkog pristupa kontrola je smanjena i nastavnik je postavljen na periferiji procesa učenja (Bell, 2010, prema: Chetty, 2013). Konektivizam se ponekad pozicionira i na nivou kurikulumu, a ne nove teorija učenja (Bell, 2011). Takođe, ističe se da su neki od glavnih izazova s kojima se suočava konektivizam sledeći: (1) kognitivno preopterećenje koje proizlazi iz viška informacija, što ugrožava sposobnost učenika da ih uspešno zadrži i procesuiru, (2) neuspeh nastavnika da neguju metakognitivne sposobnosti i (3) neuspeh povezivanja u mrežu (Downes, 2013, prema: Chetty, 2013).

U literaturi se, takođe, naglašava da jedan od najvećih rizika konektivizma predstavlja činjenica da je veština kretanja na mreži prisutnija kod kategorije tehnološki obrazovanih odraslih ljudi s razvijenim metakognitivnim sposobnostima i znanjem u određenom polju, dok je mnogo ređe prisutna unutar svih ostalih kategorija (Calvani, 2008). Posledično, nedovoljno osmišljena primena konektivizma u obrazovnim

institucijama može da navede pomisao da je omogućavanje mrežnog pristupa učenicima dovoljno za učenje, čime se učvršćuje široko rasprostranjeno uverenje prema kojem je za unapređivanje učenja potrebno primenjivati što više tehnologije. Otuda, kada se pretpostavlja da deca spontano uče da deluju u mreži, treba imati na umu da se to delovanje najčešće tiče samo najnižih nivoa tehničke funkcionalnosti. Za osmišljeno kretanja na mreži, za uočavanje razlika između bitnih i nebitnih informacija i za upravljanje tim informacijama, potrebne su metakognitivne sposobnosti, konceptualni horizont koji mladi ljudi uobičajeno još ne poseduju, posebno ako su isključivo odrastali u digitalnoj kulturi; njihove aktivnosti na mreži na kraju ostaju uglavnom neorganizovane i površne (Calvani, 2008).

Razvijanje sposobnosti da se osmišljeno koristi mreža jeste zadatak koji obrazovne institucije moraju namerno i postepeno da postignu putem modaliteta i oblika koji se traže delimično i van tehnološke dimenzije. Takođe, potrebno je voditi računa i o tome da mnogi pojedinci ostaju privrženi suštinski transmisivnom tipu uverenja o učenju, preferirajući više izvesnosti (Calvani, 2008). Pojedini autori (Kerr, 2007, prema: Kop & Hill, 2008) sugerišu da nijedna teorija, uključujući konektivizam, ne objašnjava dovoljno mišljenje višeg reda kao mehanizam koji obuhvata mozak, percepciju i životno okruženje. Shvatanje da znanje nije učenje ili obrazovanje, izaziva konektivizam da objasni unutrašnje procese koji vode ka dubokom razmišljanju i razumevanju. Još jedan izazov podrazumeva zavisnost od tehnologije čija primena može da rezultira izolacijom od društvenog života. Pojedinci mogu da preferiraju virtuelnu stvarnost kad god imaju problema u društvu i životu.

## ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Konektivizam, prateći tehnološki napredak, predstavlja danas značajno teorijsko i istraživačko pitanje koje se aktuelizuje najvećim delom u okviru proučavanja elektronskog učenja, kao pedagoška osnova koja se nadovezuje na konstruktivističke teorije učenja. Međutim, istovremeno se ukazuju i na manjkavosti konektivizma, koje je potrebno imati u vidu ukoliko se o konektivizmu govori kao o novoj teoriji učenja.

Na osnovu analize literature zaključuje se da u praksi konektivizam predstavlja značajan pristup učenju, dok se istovremeno ističu i njegovi mnogi nedostaci. Ipak, s obzirom na pažnju koju autori posvećuju konektivizmu, uključujući kako pristalice tako i kritičare, neophodno je poznavanje njegovih osnova bilo da se govori o pristupu konektivizmu kao potencijalnoj teoriji učenja za digitalno doba ili pedagoškom pristupu. Kada je reč o povezanosti konektivizma s Iličevim idejama o mrežama učenja kao delu teorija deškolovanja, konektivizam se može odrediti i kao pristup u okviru kojeg se u oblasti obrazovanja sve više zaobilaze insitucije formalnog obrazovanja, a sve veći značaj pridaje pojedincu. Značajnu razliku u odnosu na Iličeve mreže učenja predstavlja činjenica da konektivizam uključuje onlajn mreže, odnosno učenje posredstvom novih tehnologija. U celini posmatrano, iako konektivizam sadrži mnoge konceptualne nejasnoće, značaj njegovog proučavanja zasniva se na aktivnostima društvenih mreža i aktuelnosti onlajn obrazovanja, kao i inicijativa u okviru kojih se institucijama pridaje sve manji značaj u odnosu na pojedince.

## THEORY OF CONNECTIVISM IN EDUCATION

### *Abstract*

The increasing advancement of technology in the educational process has resulted in the actualization of the phrase about technology-oriented pedagogy within learning for the digital age. In order to link connectivism with pedagogy, the aim of the paper is to set an analytical approach to connectivism, which is defined as a theory of learning for the digital age within online learning. The aim is concretized on the following tasks: presenting basic assumptions of connectivism as a potential new theory of learning, and connecting it to the idea of learning of Ivan Illich within the theory of deschooling, linking connectivism with previous theories of learning (behaviorism, cognitivism and constructivism), as well as pointing out criticisms of connectivism. Based on the presented literature, conclusions are made about the possibility of application and actualization of connectivism in the future.

*Key words:* connectivism, constructivism, online learning, theory of deschooling

## REFERENCE

- Bali, M. (2014). MOOC pedagogy: Gleaning good practice from existing MOOCs. *Journal of Online Learning and Teaching*, 10(1), 44–56.
- Barnett, J., McPherson, V., & Sandieson, R. M. (2013). Connected teaching and learning: The uses and implications of connectivism in an online class. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(5), 685–698.
- Bell, F. (2011). Connectivism: Its place in theory-informed research and innovation in technology-enabled learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 98–118.
- Calvani, A. (2008). Connectivism: New paradigm or fascinating pot-pourri? *Journal of e-learning and Knowledge Society*, 4(1), 247–252.
- Chetty, D. (2013). Connectivism: Probing prospects for a technology-centered pedagogical transition in religious studies. *Alternation*, 10(Special Edition), 172–199. Retrieved 3.7.2021. from <http://alternation.ukzn.ac.za/Files/docs/20.7/09%20Che.pdf>
- Downes, S. (2019). Recent work in connectivism. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 22(2), 113–132.
- Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: Odras – Održivi razvoj zajednice
- Ilić, I. (1980). *Dole škole*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Jandrić, P. i Boras, D. (2013). *Kritičko E-obrazovanje: borba za moć i značenje u umreženom društvu*. Beograd: Eduka.
- Klajn, I. i Šipka, M. (2012). *Veliki rečnik stranih reči i izraza*. Novi Sad: Prometej.
- Kop, R. (2011). The challenges to connectivist learning on open online networks: Learning experiences during a massive open online course. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 19–38.
- Kop, R., & Hill, A. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(3), 1–13.

- Pavlović D. i Petrović, D. (2019). Teorija konektivizam i učenje stranih jezika. U D. Pralica i N. Šinković (Ur.), *Digitalne medijske tehnologije i društveno-obrazovne promene*, 8 (305–317). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Şahin, M. (2012). Pros and cons of connectivism as a learning theory. *International Journal of Physical and Social Sciences* 2(4), 437–454.
- Siemens, G. (2005). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. Retrieved 23.04.2021 from [https://jotamac.typepad.com/jotamac\\_weblog/files/Connectivism.pdf](https://jotamac.typepad.com/jotamac_weblog/files/Connectivism.pdf)
- Siemens, G. (2012). *Orientation: Sensemaking and wayfinding in complex distributed online information environments* (Unpublished Doctoral dissertation). UK: University of the Highlands and Islands. Retrieved 3.7.2021. from [https://pureadmin.uhi.ac.uk/ws/portalfiles/portal/3077978/George\\_Siemens\\_thesis.pdf](https://pureadmin.uhi.ac.uk/ws/portalfiles/portal/3077978/George_Siemens_thesis.pdf)
- Utecht, J., & Keller, D. (2019). Becoming relevant again: Applying connectivism learning theory to today's classrooms. *Critical Questions in Education*, 10(2), 107–119.
- Votson, R. (2016). *Budući umovi, kako digitalno doba menja naš um*. Beograd: Plato.



## PRIKAZI I OCENE

**Edina Nikšić Rebić<sup>1</sup>**

Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu,

Odsjek za pedagogiju

DOI: 10.19090/zop.2021.30.145-152

### **Prikaz knjige:**

#### **INHUMAN EDUCATION: JEAN-FRANÇOIS LYOTARD, PEDAGOGY, THOUGHT**

*Autor:* Derek R. Ford

*Izdavač:* Brill, Sense

*Godinaizdanja:* 2021.

Derek R. Ford profesor je na Odsjeku za pedagogiju na DePauw univerzitetu u SAD-u. Primarno se zanima za postmodernu pedagogiju, odnosno politiku i pedagogiju u „Post-Truth“ eri. Fordov interes za Lyotarda i njegov doprinos proučavanju različitih aspekata pedagogiji javio se u radu sa studentima pri valorizaciji osobnosti pedagogije u postmoderni, što je u konačnici i odredilo njegovu pedagojsko teorijsku misao o pedagogiji u širem smislu, ali i različitim njenim disciplinama u užem.

Knjiga *Inhuman education: Jean-François Lyotard, pedagogy, thought* sastoji se od uvoda, četiri poglavlja, u kojima autor, pozivajući se na Lyotarda, deskribira četiri različite prakse: čitanje, pisanje, izražavanje i slušanje, a završava sa poglavljem o sektaškoj inicijaciji. Na kraju, kao

---

<sup>1</sup> Edina Nikšić Rebić, niksic.edina@gmail.com

dodatak, knjigu prati veoma zanimljiv kritičko-analitički pogovor Joris Vlieghe.

U uvodnom dijelu knjige *Lyotardova misao kao pedagogija* prikazana je kroz četiri segmenta: *Zašto Lyotard?*, *Nehumani sistem*, *Nehumano djetinjstvo* i *Pedagoška snaga*. U ovom dijelu najprije se objašnjava intencija za pisanje ove studije, a potom se donose osnove Lyotardovog mišljenja o stanju u pedagogije kao nauci te o javnom sistemu obrazovanju u postmoderni. Ishodišna tačka obrazovanja polazi od toga da je dijete defektno odraslo biće čije nedostatke treba ispravljati. Ovakva perspektiva obrazovanja pokazatelj je da je riječ o nehumanističkom obrazovanju, što ujedno, kako zapaža Ford, i bazična Lyotardova kritika obrazovanja. Humanističko, pedagojsko obrazovanje usmjereno je na obrazljivost kao potenciju u čovjeku, a ne nesavršenost i deficit. U uvodnom dijelu knjige autor objašnjava i zašto bira Lyotarda za svoje pedagoško-znanstveno interesovanje. Interesovanje za istraživanje ove teme autor opisuje kao *napeti jaz* između vlastitog iskustva stečenog izučavajući Lyotardovo djelo i riječi koje koristi kako bi prenio to iskustvo. Istraživačka želja stvara nova pitanja i iskustava, što rezultira drugačijim čitanjem i razumijevanjem obrazovne filozofije Lyotarda. Ford slijedi mišljenje Lyotarda da niti jedna želja ne treba biti konkretizirana kako se ne bi ugasila kad je ostvarimo, nego ona uvijek treba ostati „sadašnja odsutnost i aktivirajući jaz“ (Ford, 2021:3).

Lyotardovo filozofsko-pedagojsko stajalište je usmjereno prema postmoderni u kojoj (inhuman) sistem oblikuje čovjeka. Ford zapaža da njegova konceptualizacija sistema ukazuje na dominantne impluse izvana koji besciljno oblikuju čovjeka: razvoj radi razvoja, a ne prosvjetiteljstva,

pravde i sl. Stoga je za Lyotarda od iznimne važnosti da se ne zaboravi postojanje djetinjstva koje je nedokučivo i ne ulazi kao input u sistem obrazovanja, a priznavajući djetinjstvo čovjeka odupire se neljudskom sistemu. Govoreći o djetinjstvu Lyotard smatra da ono na trenutak nije ništa još uvijek od onoga što bez bivanja jeste.<sup>2</sup> Zapravo, Lyotard je stajališta da je vraćanje na *djetinjstvo*, zapravo, povratak iskonskoj čovjekovoj datosti: čovjek je ono što čovjek jeste sam po sebi. On pedagošku snagu vidi kroz četiri prakse: (1) susret s čovjekom, (2) baviti se sobom, (3) drugima i (5) svijetom.

U prvom poglavlju (*Čitanje*) Ford prikazuje Lyotardovo viđenje jezika i značenja koje on ima. Jezik nije zatvoreni sistem znakova, jer jezička struktura je i objekat/tijelo koje kreira znakove i koji ih određuje, dakle, poput sijena iz Platonove pećine. Za Lyotarda čitanje je važna životna praksa koja zahtijeva strpljenje jer čitanje nikada nije završen proces: može se započeti, i kada se započne, nikada se ne završava. Ukoliko se prilikom čitanja recipijent usmjeri samo ka potencijalnom značenju teksta on zaboravlja i zanemaruje sve ono što je utjecalo na kreaciju tog teksta: „čitateljevo djetinjstvo“ (čitateljeva nutrina) i sam proces nastajanja teksta. Referirajući se na Lyotardovo mišljenje i sam Ford kritizira ovakvo čitanje, a vidi ga kao čitanje koje teži brzini, performansama, napretku i zaključcima.

Kroz drugo poglavlje (*Pisanje*) autor predstavlja Lyotardovo promišljanje o pisanju, kao veoma važnoj čovjekovoj praksi. On pisanje ne

---

<sup>2</sup>„In that it brings to the world of being the astonishment of what, for a moment, is nothing yet—of what is already without yet being something” (Lyotard, 1988/1993b: 151).

vidi kao sinonim za razmišljanje, nego kao aktivnost kojom se *pokušava* misliti u cjelini. Pisanje nikada ne predstavlja misli, već samo tragove misli. Stoga, smisao pisanja nije u poznavanju i razumijevanju mnoštva bitnih informacija, poenta je „osjetiti sile koje ograničavaju i pokreću sposobnost subjekta da sintetizira, pa čak, možda i ostane kao subjekt“ (Ford, 2021:26). Lyotard pisanje doživljava kao masku demokratije da se sve obznani. Ovim se postiže da javni sistem guta privatnost čovjeka; bivajući *javan* sve manje biva čovjek. Dakle, Lyotard nije protiv pisanja, ali zamjera posmodernom društvu zloupotrebu pisanja, pa za akademsko pisanje navodi „Objavite ili nestanite!: Ako niste u javnosti, nestajete; ako niste izloženi što je više moguće, vi ne postojite. *Vaša ničija zemlja* (misao, ideja<sup>3</sup>) zanimljiva je samo ako se izrazi i komunicira” (Lyotard, prema Ford, 2021: 29–30).

Između II i III poglavlja autor kratkim intermeccom (*Od lijepog do uzvišenog*) nastoji prikazati estetske dimenzije Lyotardovih dijela. Ovim autor predočava Lyotardovu ideju o čitanju i pisanju kao nedovršenom procesu. Naime, Ford prikazuje da čitanje i pisanje o Lyotardovim idejama nisu dovršeni procesi, sugerirajući i samome čitatelju njegove knjige da ulazi u krug takvog pisanja i čitanja – nedovršenog, nego izazovnog koje je uvjetovano novim iskustvom recipijenta. Time tekst uvijek i iznova priskrbljuje sebi neka nova diseminirajuća značenja. U ovom kratkom dijelu osvrće se na posebnost i jedinstvenost ukusa kod ljudi koji su u načelu subjektivni. Tako, naprimjer, *lijepo* autor vidi kao ugodan osjećaj umijeća, a *uzvišeno* kao apsolutno i nepromjenjivo ni u čemu drugome. Uzvišeno karakterizira nešto moćno ili slabo u toj mjeri da „lišava sponost mašti da

---

<sup>3</sup> op. Nikšić Rebihić.

ga predstavi“ (Ford, 2021:39). Stoga za Lyotarda ne postoje uzvišeni objekti, nego samo uzvišeni osjećaji. U sljedećim dijelovima teksta izdvaja da je uzvišeno razmišljanje apsolutno jer nije usmjereno ka znanju i razumijevanju, a uzvišeno pisanje je ponovno pisanje modernosti koja je sama po sebi pretjeran i nemjerljiv proces koji je nemoguće razumjeti, jer je ispunjena nakaznošću. Autor nastoji ukazati na važnost da se čovjeka povezuje s čistim djetinjstvom, a ne već unaprijed danom formom znanja, jer u tome može ostvariti uzvišeni osjećaj.

Autor u trećem poglavlju (*Izražavanje*) piše o važnosti govornog izražavanja u Lyotardovoj obrazovnoj filozofiji. Naime, govorom kao reprodukcijom čovjek objektivizira svoje misli i sam po sebi postaje *odrastao*, ali ujedno i vlasnik onoga što govori. Pomenute karakteristike izražavanja u mnogome ga određuju, pa taj proces nije ishod samo nutrine čovjeka. U nastavku poglavlja autor kreira pregled značenja različitih govora: od neartikuliranog, nutlog stupnja govora, lexisa, pa do *phone* glasa kojim komuniciraju, raspravljaju, zaključuju, odlučuju itd.

U četvrtom poglavlju (*Slušanje*) Ford predstavlja Lyotardovu teoriju slušanja. Autor najprije pravi razliku između slušanja i čujenja: slušanje uključuje osjet i obradu zvukova koje čovjek poprima, dok je čujenje opšta pažnja na zvukove. Čovjek u sistemu ima tendenciju da sluša baš onako kako i čita – razvojno. Za Lyotarda *čuti* djetinjstvo podrazumijeva način slušanja onoga što ne može čuti i neće moći čuti (kao i kod čitanja) jer takvo *čujenje* zahtijeva strpljenje i nespokojstvo. Autor uviđa da je sve ovo teže ostvariti kako se javni sistem više razvija, jer „postmoderno stanje je stanje ljudskih bića kada su uhvaćena u ovaj proces, koji istovremeno razvija njihove moći i zahtijeva njihovo porobljavanje“ (Lyotard, prema Ford,

2021:56). U ovom poglavlju autor pravi presjek tri važne stvari: (1) *slušanje slušanja* – u kojem razvojno slušanje se sluša kako bi potvrdili ono što se zna ili pak kreirali neko novo znanje, ali na već postojećim saznanjima, (2) *eliptično slušanje i eliptično slušanje i boja zvuka*.

Petim poglavljem (*Sektaška inicijacija*) autor predstavlja javni sistem koji proždire mislećeg čovjeka. Zapravo, specifičnost razmišljanja koje – i ako – proizvodi znanje, nikada ne razumijevamo jer nužno ne uspijeva u „uzvišenom susretu“. Lyotard smatra da ukoliko razmišljanje objašnjavamo kao sredstvo proizvodnje ili oblikovanja znanja ostajemo unutar neljudskog sistema i padamo pod zahtjev – za razvojem. U ovom poglavlju posebna se pažnja posvećuje neljudskom sistemu koji ne toleriše tajne, nego je usmjeren javnom oblikovanju (pokušaju) izražaja naučenoga. Autor pravi razliku između stupora<sup>4</sup> i neznanja: u obrazovanju odgajnik doživljava kao neko ko ne zna i treba razviti kapacitete za znanje. Stoga, neznanje je trenutno i promjenjivo, dok je stupor stanje u kojem odgajnik ne zna odgovor, niti zna da treba odgovoriti, a ni način koji se od njega očekuje da odgovori. Autor ističe da je stupor – višak u nastojanju da razmišljanje dotakne i neposlušna nesposobnost da se artikulira. Stoga, u obrazovanju posebna pažnja treba se posvetiti zaštiti stupora kao odsutnosti volje da odgajnici poslušno ispunjavaju zahtjev javnog sistema. Ukoliko odgajatelj usmjerava oblikovanje pojedinaca da se odriču vlastitoga mišljenja i volje, onda se udaljavamo od humanističkog obrazovanja koje njeguje slobodu samoodređenja odgajanika i djelovanje samo iz slobode.

---

<sup>4</sup> Stupor – stanje odsutnosti volje za nekom aktivnošću; stanje u kojem čovjek ne reagira ni na kakve podražaje.

Na kraju knjige *Inhuman education: Jean-François Lyotard, pedagogy, thought* nalazi se kratak tekst autora Joris Vlieghe nazvan *Afterword: Towards a Post-Human Approach to (In)humanity: Reflections on Derek Ford's Inhuman Educations*. Autor pogovora ukazuje da je Ford uspješno prikazao Lyotarda kao filozofa obrazovanja i njegove najznačajnije ideje o poučavanju i odgoju. Izdvajajući četiri pedagoške prakse, Vlieghe ukazuje na to da su veoma podobne za njihovo oblikovanje u formu kapitala koji upravo hrani nehumanistički sistem, slijedeći stajalište i Lyotarda i Forda. Međutim, autor ovog pogovora jasno se distancira od ideje da javnost narušava čovjekovu privatnost, i smatra da je transparentni javni dijalog i izražaj čovjeka pokazatelj da „više nismo zatvorenici naših zatvorenih privatnih svjetova“ Vlieghe (2021:78). On, ipak, ne-humanizam vidi kao post-humanizam i kroz njega čita ideje Lyotarda, naglašavajući da se tako može primjetiti povezanost čovjeka i mnogih neljudskih aspekata stvarnosti. Mišljenja je da ipak post-humanizam zaboravlja i udaljava se od izuzetnosti čovjeka kao bića, ali da ne zaboravlja u potpunosti da je važno da je pojedinac čovjek.

Nakon pročitane knjige možemo vidjeti kako Ford prikazuje odbijanje nehumanoga sistema, jer shvata da ništa nije imuno na sistem, pa ni njegov život, djelovanje i sama misao. Sve četiri prakse koje autor obrazlaže kao prakse čovjeka, smatra važnim, ali nažalost obojenim/oštećenim javnim sistemom, koji traži i priznaje očitovanoga pojedinca, a ne čovjeka u samorazvoju svoje obrazovljivosti. Ford ističe zahtjeve koje Lyotard postavlja pred odgovajatelja kako bi se spriječila podređenost vanjskom sistemu koji je sam sebi cilj. Dakle, može se primjetiti da Fordovo čitanje Lyotarda ne pokazuje evaluiranje i

vrednovanje istoga, niti prezentiranje sistematizirane Lyotardove filozofije o obrazovanju ili prijedloga prakse, nego prezentiranje onoga što se autoru činilo iznimno važnim za oblikovanje njegovog pedagoško-filozofskog mišljenja, kao i stav o današnjem obrazovanju i onome kakvo bi trebalo biti kao humanističko.





**UNIVERZITET U NOVOM SADU**

**FILOZOFSKI FAKULTET**

Dr Zorana Đinđića 2

21000 Novi Sad

Tel: +381214853900

www.ff.uns.ac.rs

Elektronsko izdanje

Priprema elektronskog izdanja

Igor Lekić

---

CIP - Каталогизација у публикацији  
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37

**ZBORNIK Odseka za pedagogiju** [Elektronski izvor] /  
Filozofski fakultet u Novom Sadu, Odsek za pedagogiju ;  
glavni i odgovorni urednik Jovana Milutinović. - [Onlajn izd.]. -  
Elektronski časopis. - 2016, sv. 25- . - Novi Sad :  
Filozofski fakultet, 2016-

Način dostupa (URL): <http://zop.ff.uns.ac.rs/index.php>. - Je nastavak:  
Зборник - Универзитет у Новом Саду. Филозофски факултет.  
Одсек за педагогију = ISSN 1450-782X

ISSN 2466-5207  
COBISS.SR-ID 310195975

---