

ISSN 2490-2292

**KA NOVIM**

**I  
S  
K  
O  
R  
A  
C  
I  
M  
A**

**U ODGOJU I OBRAZOVANJU**

**ZBORNİK RADOVA  
ODSJEKA ZA PEDAGOGIJU**

**Filozofski fakultet  
Univerzitet u Sarajevu  
Godina 3, broj 3 (2020)**

FILOZOFSKI FAKULTET UNIVERZITETA U SARAJEVU

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

ISSN 2490-2292

(ON-LINE)

**KA NOVIM ISKORACIMA  
U ODGOJU I OBRAZOVANJU**

**Godina 3, broj 3 (2020)**

zbornik radova  
Odsjeka za pedagogiju

Sarajevo, decembar 2020. godine

# KA NOVIM ISKORACIMA U ODGOJU I OBRAZOVANJU

---

*Izdavač*

Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu  
Franje Račkog 1, Sarajevo

*Za izdavača*

Muhamed Dželilović

*Urednice*

Snježana Šušnjara  
Emina Dedić Bukvić

*Lektura*

Elma Durmišević-Cernica

*Tehničko uređenje i korice*

Sandra Bjelan-Guska

*Zbornik radova je recenziran.*

## SADRŽAJ

---

RIJEČ UREDNICE.....	5
• ORIGINALNI ZNANSTVENI RADOVI	
<i>Lejla Osmić</i> SUBJEKTIVNA SOCIJALNA ISKLJUČENOST STUDENATA I RIZIČNIH SKUPINA MLADIH.....	8
<i>Sandra Bjelan-Guska i Nela Hasanbegović</i> PREDNOSTI I IZAZOVI NASTAVE LIKOVNE KULTURE U ONLINE OKRUŽENJU .....	21
<i>Merima Zukić i Dušanka Bošković</i> EVALUACIJA UPOTREBLJIVOSTI PROGRAMA ZA E-UČENJE MJERENJEM KOGNITIVNOG OPTEREĆENJA.....	39
• PRETHODNA PRIOPĆENJA	
<i>Snježana Šušnjara</i> KAŽNJAVANJE U ŠKOLAMA – POTREBA ILI BALAST.....	52
<i>Anida Manko i Emina Dedić Bukvić</i> AKADEMSKA MOBILNOST: PRILIKA ZA RAZVOJ INTERKULTURALNIH VRIJEDNOSTI.....	66
<i>Antonio Topalović</i> PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE SEKSUALNOG ZLOSTAVLJANJA DJECE I MLADIH U OBITELJI.....	78
<i>Šejla Bjelopoljak i Una Redžić</i> KURIKULUM PRODUŽENOG BORAVKA NA OSNOVU REALIZACIJE ODGOJNO-OBRAZOVNOG PROCESA.....	91
<i>Meliha Suljagić i Emina Dedić Bukvić</i> DOŽIVLJAJ ODABIRA I STUDIRANJA RODNO STEREOTIPNE PROFESIJE IZ PERSPEKTIVE MUŠKIH STUDENATA.....	105
POPIS AUTORA.....	117

## RIJEČ UREDNICE

---

Zbornik radova Odsjeka za pedagogiju objavljen 2020. godine donosi osam recenziranih i kategoriziranih radova. Riječ je o zanimljivim temama iz odgojno-obrazovne problematike. Zbornik donosi tri originalna znanstvena rada i pet prethodnih priopćenja.

Autorica **Lejla Osmić** bavila se fenomenom socijalne isključenosti koji nadilazi granice siromaštva, marginalizacije, diskriminacije a ogleda se u kidanju socijalnih veza između pojedinca i društva, narušavajući cjelokupnu društvenu koheziju. Autorica je u svom radu pod nazivom *Subjektivna socijalna isključenost studenata i rizičnih skupina mladih* istaknula nužnost mjerenja socijalne isključenosti u specifičnim dimenzijama (obrazovanje, zaposlenost, zdravlje i siromaštvo), kao i bavljenja indikatorima koji se odnose na (samo)percepciju društvenog blagostanja. *Prednosti i izazovi nastave likovne kulture u Online okruženju*, rad je autorica **Sandre Bjelan-Guska** i **Nele Hasanbegović**. Autorice su se bavile izazovima online nastave kao suvremenog oblika poučavanja i učenja u osnovnim i srednjim školama u Kantonu Sarajevo. Propitale su planiranje, realizaciju i evaluaciju nastave Likovne kulture u osnovnim i srednjim školama, te mapirale prednosti i izazove s kojima se susreću i nastavnici i učenici u odgojno-obrazovnom radu. **Merima Zukić** i **Dušanka Bošković** su predstavile teoriju kognitivnog opterećenja (TKO) kao teorijskog okvira za unaprjđenje nastavnog procesa, upućujući na konkretne rezultate dobivene provedenim istraživanjem.

Autorica **Snježana Šušnjara** dala je poticajan prikaz povijesnog pristupa kažnjavanju u školama u Bosni i Hercegovini te predstavila današnju situaciju glede ove problematike u prilogu *Kažnjavanje u školama – potreba ili balast*. Od osmanskog doba pa do danas pratimo učitelje ili one koji su u danom trenutku obnašali tu dužnost, iako nisu imali valjane kvalifikacije, one koji su razvijali različite strategije kažnjavanja učenika, vođeni mišlju da će fizičkim kažnjavanjem unijeti mir u mlada srca i duše, da će ukrotiti njihovu narav i natjerati ih 'da zavole knjigu'. **Anida Manko** i **Emina Dedić Bukvić** svoje istraživanje su posvetile mobilnosti studenata te u radu pod nazivom *Akadska mobilnost: prilika za razvoj interkulturalnih vrijednosti* propituju iskustva studenata i predstavljaju rezultate istraživanja kojima su identificirale interkulturalne vrijednosti, vjerovanja i prakse studenata kroz njihovo aktivno sudjelovanje u programu Erasmus+. Također su nastojale rasvijetliti doprinose razmjene iskustava u razvoju mladih ličnosti i kreiranja globalnog okruženja. Student II ciklusa studija na Odsjeku za pedagogiju **Antonio Topalović** istraživao je temu *Pedagoške implikacije seksualnog zlostavljanja djece i mladih u obitelji*. Ovo pitanje jest velik izazov za znanost i struku, samim tim jer je proces istraživanja otežan zbog osjetljivosti i tabuiziranosti samog problema. Rad prikazuje neophodnost senzibilizacije zajednice za problem seksualnog zlostavljanja ali ističe i odgovornost odgojno-obrazovnih institucija, a sve s ciljem zaštite prava i dobrobiti djece i mladih. U radu pod nazivom *Evaluacija upotrebljivosti programa za e-učenje mjerenjem kognitivnog opterećenja*, autorice **Šejla Bjelopoljak** i **Una Redžić** su se bavile pitanjem okruženja za učenje u osnovnoj školi te odgovornosti svih uključenih u ovaj proces. Istaknute su kurikularne orijentacije u praksi i predložen model rada sukladno konceptu

tematskog kurikuluma. Rad pod nazivom *Kurikulum produženog boravka na osnovu realizacije odgojno-obrazovnog procesa* svakako je dobra podloga za propitivanje i usklađivanje nastavnih praksi. **Meliha Suljagić i Emina Dedić Bukvić** su istraživale aktualnu temu *Doživljaj odabira i studiranja rodno stereotipne profesije iz perspektive muških studenata*. Nastojale su ispitati mišljenje muških studenata o motivima izbora i doživljaja pohađanja studija Pedagogije i Specijalne pedagogije. Rad upućuje na brojna pitanja glede razvoja profesionalnog identiteta pedagoga u institucijama koje se bave odgojem i obrazovanjem djece, mladih i odraslih.

Ovaj zbornik radova je još jedan pokazatelj potrebe okupljanja stručnjaka iz područja pedagogije, radi razmjene iskustava i rasvjetljivanja tema o kojima se rijetko pisalo a koje vape za vidljivošću i prepoznavanjem.

Autoricama i autoru priloga u ovom Zborniku najljepša hvala na ugodnoj komunikaciji i uspješnoj suradnji.

Urednica  
Snježana Šušnjara

## ORIGINALNI ZNANSTVENI RADOVI

Lejla Osmić

**SUBJEKTIVNA SOCIJALNA ISKLJUČENOST  
STUDENATA I RIZIČNIH SKUPINA MLADIH**

Sandra Bjelan-Guska  
Nela Hasanbegović

**PREDNOSTI I IZAZOVI NASTAVE LIKOVNE  
KULTURE U ONLINE OKRUŽENJU**

Merima Zukić  
Dušanka Bošković

**EVALUACIJA UPOTREBLJIVOSTI PROGRAMA  
ZA E-UČENJE MJERENJEM KOGNITIVNOG  
OPTEREĆENJA**

## SUBJEKTIVNA SOCIJALNA ISKLJUČENOST STUDENATA I RIZIČNIH SKUPINA MLADIH

Lejla Osmić

---

### *Sažetak*

*Socijalna isključenost je fenomen koji nadilazi granice siromaštva, marginalizacije, diskriminacije i ogleda se u kidanju socijalnih veza između pojedinca i društva, ali i narušavanju cjelokupne društvene kohezije. S obzirom na njene implikacije na individualnom i kolektivnom nivou, nužno se baviti kako mjerenjem socijalne isključenosti u njenim dimenzijama (obrazovanje, zaposlenost, zdravlje i siromaštvo), tako i indikatorima koji se odnose na (samo)percepciju društvenog blagostanja. To podrazumijeva doživljaj vlastitog socijalnog statusa u kojem osoba osjeća isključenost i depriviranost neovisno o objektivnim faktorima.*

*U radu se razmatra samopercepcija socijalne isključenosti studenata i rizičnih skupina mladih. Rezultati istraživanja su pokazali da postoji statistički značajna razlika u subjektivnoj socijalnoj isključenosti studenata i rizičnih skupina mladih pri čemu se druga skupina osjeća socijalno isključenijima. Kada je riječ o razlikama na nivou čestica skale subjektivne socijalne isključenosti između studenata i rizičnih skupina mladih, statistički značajna razlika dobijena je na česticama koje se odnose na zadovoljenje potreba (potreba za pripadanjem, potreba za (samo)poštovanjem) u korist skupine studenata. Međutim, ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima, koji se odnose na anticipaciju zaposlenja, optimistične budućnosti te uloge obrazovnih programa i potrebnih kompetencija za rad u struci. Ovakvi rezultati navode na zaključak da se uloga obrazovanja u prevenciji i suzbijanju socijalne isključenosti te njenoj percepciji ogleda u podršci koju pojedinac ima tokom školovanja u kontekstu ostvarivanja socijalnih prava, kako kroz formalne društvene mehanizme podrške koji se daju studentima tako i kroz neformalnu podršku društva u toku procesa obrazovanja. Međutim, ograničena uloga obrazovanje percipirana je u anticipaciji budućnosti.*

*Ključne riječi: subjektivna socijalna isključenost, rizične skupine mladih, studenti*

### Uvod

Socijalna isključenost je multidimenzionalna pojava, koja se konceptualizira kroz nemogućnost ostvarivanja temeljnih ljudskih prava. Ona označava proces kojim su određeni pojedinci gurnuti na ivicu društva i spriječeni u punom učestvovanju u društvu zbog svog siromaštva ili nedostataka osnovnih znanja i mogućnosti za doživotno učenje



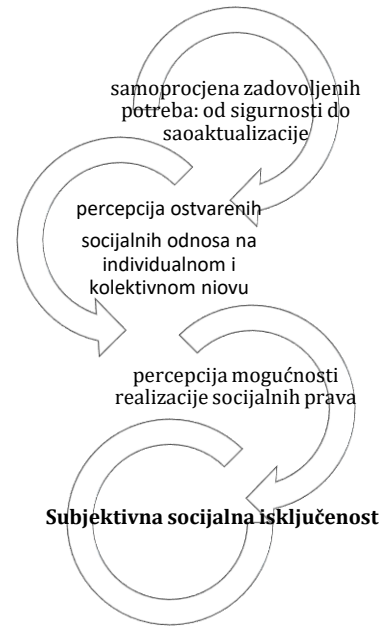
ili kao rezultat diskriminacije što ih, dalje, udaljava od zaposlenja, prihoda i mogućnosti obrazovanja, kao i od društvenih mreža i okvira te aktivnosti zajednice (CoEU, 2004). Mjerenje socijalne isključenosti vrši se preko indikatora (primarnih, sekundarnih i tercijarnih) u njenim dimenzijama: obrazovanje, zaposlenost, zdravlje i siromaštvo (Šućur, 1995; Šućur, 2001; Šućur, 2004; Šućur, 2006). O rizicima socijalnog isključivanja može se govoriti ukoliko je osoba deprivirana na dvije ili više dimenzija. Međutim, socijalna isključenost je fenomen koji nadilazi granice siromaštva, marginalizacije, diskriminacije i ogleda se u kidanju socijalnih veza između pojedinca i društva, ali i narušavanju cjelokupne društvene kohezije. U tom smislu, govorimo o implikacijama koje se javljaju na individualnom i kolektivnom nivou. Neke od njih se manifestuju kroz nedostatak kvalifikacija, slabe konkurentnosti na tržištu rada, skromne materijalne prihode, siromaštva i/ili drugih oblika deprivacije u navedenim dimenzijama. S druge strane, možemo govoriti o doživljaju i percepciji socijalne isključenosti koju još zovemo subjektivna socijalna isključenost. Radi se o takvom percipiranju vlastitog socijalnog statusa u kojem osoba osjeća isključenost i depriviranost neovisno o objektivnim faktorima. Ona označava doživljaj gubitka vlastite autonomije i socijalnog integriteta i može se javiti i ukoliko osoba nije deprivirana u dimenzijama objektivne socijalne isključenosti. To znači da se zdrava i obrazovana osoba može doživljavati kao socijalno isključena.

Dualni odnos objektivne i subjektivne socijalne isključenosti tako poprima kompleksniju formu u kojoj objektivnu socijalnu isključenost najčešće prati i subjektivna socijalna isključenost dok subjektivno socijalno isključeni nisu nužno i uskraćeni u dimenzijama objektivne socijalne isključenosti. Odnosno, i u slučaju zadovoljavajućih resursa i finansijskih prihoda kao ključnih elemenata socijalne uključenosti, važnu ulogu u razumijevanju socijalnog statusa i uključenosti ima i vlastita percepcija pripadanja i mogućnosti socijalne participacije. Odnos objektivne i subjektivne socijalne isključenosti može se posmatrati i kao odnos materijalnih/objektivnih i nematerijalnih/relacijskih indikatora uvažavajući činjenicu da obje skupine pokazatelja doprinose razumijevanju ljudske sreće i općeg društvenog blagostanja (Hodžić, 2016).

Za razliku od socijalne isključenosti, koju mjerimo preko utvrđenih indikatora u okvirima njenih dimenzija, mjerenje subjektivne socijalne isključenosti predstavlja percepciju vlastite socijalne isključenosti. To znači da se radi o subjektivnoj mjeri na osnovu koje pojedinac/grupe procjenjuju svoju socijalnu uključenost odnosno društveno blagostanje s obzirom na kontekst u kojem se nalazi/e.

Subjektivna socijalna isključenost operacionalizirana je kroz sljedeće domene: samoprocjena zadovoljenih potreba – od sigurnosti do samoaktualizacije, percepcija ostvarenih socijalnih odnosa na individualnom i kolektivnom nivou te procjena vlastitih mogućnosti ostvarivanja socijalnih prava (mogućnosti zapošljavanja, ekonomske neovisnosti, pristup socijalnim institucijama, život u skladu s vlastitom kulturalnom pripadnošću i dr. (Kronauer, 1998)). Iz navedene operacionalizacije moguće je uočiti da se sastavnice subjektivne socijalne isključenosti međusobno isprepliću i uvjetuju a vezane su za samopercepciju društvenog blagostanja.

U težnji da *zadovoljimo potrebe*, javlja se dinamika razmjene ciljeva koja je proporcionalna hijerarhijskom zadovoljavanju potreba, od primarnih fizioloških do najviših potreba za samoaktualizacijom (Fulgosi, 1981). Što su potrebe pojedinca više u hijerarhiji potreba, to više takav pojedinac izražava svoju individualnost, svoj humanitet i psihološko zdravlje. Naime, nakon zadovoljenja fizioloških potreba, javljaju se potrebe za sigurnošću, koje se najčešće manifestuju u potrebama za radnom i finansijskom/materijalnom sigurnošću. Potom slijede potrebe za pripadanjem uglavnom određenim grupama kojima pojedinac, nakon obitelji, želi pripadati. Traže se prijatelji, drugovi, rođaci, djevojka ili momak, očekuju se ili priželjkuju djeca. Pojedinac nastoji da se u nekoj grupi afirmira i da postane prihvaćen i voljen (Fulgosi, 1981: 258). U kontekstu socijalne isključenosti, to znači onemogućavanje uspostavljanja takvih socijalnih veza ili njihovo kidanje koje vodi ka osjećaju usamljenosti, izoliranosti, odbačenosti te ujedno onemogućavanje daljnjeg napretka u zadovoljavanju potreba u njihovom hijerarhijskom poretku, odnosno ka zadovoljavanju potreba za poštovanjem. Ova kategorija potreba se svrstava u dvije skupine: potrebe za samopoštovanjem i potrebe za poštovanjem od strane drugih. Potreba za samopoštovanjem znači da se osoba želi smatrati vrijednom, sposobnom da se nosi sa životnim situacijama, poteškoćama i da ih uspješno rješava. Potrebe za poštovanjem se, pak, odnose na želje i nastojanja pojedinca da ga se cijeni, da mu se divi, odnosno podrazumijeva pažnju upućenu od drugih ljudi, reputaciju, status, prestiž, priznanje. Sposobnosti pojedinca koje su priznate od drugih kod njega stvaraju osjećaj vrijednosti. Značaj potreba za poštovanjem i samopoštovanjem ogleda se u osjećanjima koja proizilaze iz njihovog zadovoljavanja ili nezadovoljavanja. Nezadovoljavanje tih



Slika 1. Subjektivna socijalna isključenost

potreba dovodi do osjećaja nesposobnosti, neadekvatnosti, nepodobnosti, inferiornosti i bespomoćnosti. Takva percepcija samoga sebe pojedinca baca u beznađe i direktno utiče na socijalne odnose koje jeste ili treba da ostvari unutar svog društvenog okruženja. S druge strane, zadovoljavanje tih potreba omogućava ljudima da se osjećaju snažnima, sposobnima, neugroženima. Razlike među pojedincima koji su uspjeli zadovoljiti ove potrebe i onih koji nisu su izrazito velike te čak mnogo veće od onih koje psiholozi često proučavaju kao, npr., razlike u inteligenciji koje se prenaglašavaju (Fulgosi, 1981: 259). Najprimjereniji osjećaj samopoštovanja je onaj koji je proporcionalan uloženom naporu i trudu što znači da se osjećaj samopoštovanja gradi, kako na stajalištima drugih, tako i na vlastitim sposobnostima, uspjesima i adekvatnostima (Fulgosi, 1981: 260). To je preduvjet za samoaktualizaciju ličnosti kojoj teži svaki pojedinac. Zadovoljavanje potreba za samoaktualizacijom je proces u kojem težimo da ostvarimo svoje mogućnosti i postanemo totalna ličnost u skladu sa svojim mogućnostima. Međutim, potpunu samoaktualizaciju postiže samo mali broj ljudi iako je cjelokupno djelovanje čovjeka usmjereno ka aktualizaciji i potpunom ostvarenju svojih mogućnosti. Naime, ona ovisi dijelom o poznavanju vlastitih potencijala i mogućnosti te iskrenosti prema sebi, a dijelom o društvenim uvjetima i sredini u kojoj se pojedinac nalazi što je posebno značajno u razumijevanju odnosa između samoaktualizacije i osjećaja socijalne isključenosti. Jedan od društvenih uvjeta koji onemogućava samoaktualizaciju ličnosti jesu predrasude i stereotipi. Primjer predrasude je da osobe iz ruralnih područja ne mogu ostvariti školska postignuća kao što to mogu osobe iz urbane sredine. Sljedeći razlog leži u činjenici da je pojedinim skupinama onemogućeno potpuno zadovoljavanje nižih potreba u hijerarhijskoj strukturi. To znači da je usljed, npr., slabijeg socio-ekonomskog statusa, nacionalne pripadnosti ili teškoća u razvoju ugroženo zadovoljavanje fizioloških potreba, potreba za sigurnošću, pripadanjem i poštovanjem. U tom slučaju, društveni uvjeti su ti koji diktiraju da li će osoba dostići samoaktualizaciju ili ne. Ovo posebno važi za pripadnike skupina koje su izložene rizicima socijalne isključenosti.

*Percepcija ostvarenih socijalnih odnosa* dobrim dijelom proizlazi iz zadovoljenih potreba za sigurnošću, pripadanjem i (samo)poštovanjem. Ukoliko ove potrebe nisu zadovoljene pojedinac će socijalne odnose s drugima percipirati kao neuspješne, manjkave, ograničene što bitno uvjetuje razvijanje osjećaja socijalne izoliranosti i usamljenosti. Socijalni odnosi mogu se javljati na različitim nivoima i u različitim kontekstima. Npr., student, pripadnik manjinske romske populacije, vlastite socijalne odnose unutar romske zajednice može percipirati kao uspješne dok to isto ne osjeća kada je riječ o njegovim odnosima s, recimo, studentima većinske populacije. Taj odnos može biti uvjetovan intrinzičnim faktorima, ali najčešći uzrok leži u okolinskim faktorima odnosno šansama i mogućnostima koje se daju i/ili ne daju pripadnicima marginaliziranih skupina.

*Percepcija vlastitih mogućnosti ostvarivanja socijalnih prava*, prema tipizaciji socijalne isključenosti (Kronauer, 1998), podrazumijeva percepciju mogućnosti zapošljavanja, ekonomske neovisnosti, pristupu socijalnim institucijama kao i socijalnim pravima, života u skladu s vlastitom kulturalnom pripadnošću. Ona je nerijetko vezana za stepen zadovoljstva postignutim ishodima učenja i podučavanja tokom inicijalnog obrazovanja te anticipacijom budućnosti, naročito u polju zapošljavanja (u struci).

Navedene domene subjektivne socijalne isključenosti zajedničke su svima neovisno o dobi. Međutim, s obzirom na važnost njene rane identifikacije, ukazujemo na osnovne karakteristike rizika socijalnog isključivanja mladih.

Naime, mladost je jedna od najburnijih i najneizvjesnijih faza u životu čovjeka a obuhvata razdoblje od 18 do 29 godina starosti. Okarakterizirana je kao period intenzivnog učenja i razvoja, što za posljedicu ima implikacije za kasniji život, odnosno ono što je naučeno u mladosti trajno utiče na vrijednosti, stavove i obrasce ponašanja (Ilišin, Mendeš i Potočnik, 2003). U tom periodu proces socijalizacije je još uvijek intenzivan i podrazumijeva razvijanje i sticanje osjetljivosti za socijalnu stimulaciju, naročito na pritiske i obaveze zajedničkog, grupnog života (Slatina, 2005). Zbog toga mladi nisu spremni suočiti se sa socijalnim promjenama niti adekvatno reagirati na različite izvanjske potrebe i izvore stresa.

Mnogi su razlozi za ranjivost mladih, ali oni najčešći oko kojih postoji najveći stepen slaganja su (UNESCO, 2002: 2): nedostatan životni i radni iskustvo, rizično ponašanje, nedostatan znanja i nemogućnost razumijevanja stvarnosti, potreba da se istaknu u skupini vršnjaka, emocionalna i psihička krhkost, ekonomska ovisnost, društvena uloga i status. Navedeni razlozi ujedno stvaraju rizike od socijalnog isključivanja s obzirom da onemogućavaju njihovu aktivnu socijalnu participaciju. Ti rizici se pod određenim okolnostima i socijalnim uvjetima *intenziviraju* i *multipliciraju* te možemo govoriti o *kategoriji rizičnih skupina mladih*. Posebno ranjivi su mladi koji odustaju od školovanja prije sticanja kvalifikacija, ali i oni koji po završenom obrazovanju dugo čekaju posao ili se, pak, zapošljavaju na nesigurnim i loše plaćenim poslovima. Među ostalim faktorima, razloge za navedene trendove možemo naći u prolongiranju procesa obrazovanja, u otežanom nalaženju prvog i stalnog zaposlenja, složenijim uvjetima sticanja materijalnih dobara te marginalizaciji mladih u procesu donošenja odluka (Tivadar Mrvar, 2002, prema Ilišin, Mendeš i Potočnik, 2003). Postoje skupine mladih koje, pored navedenih rizika, podliježu i dodatnim zbog lošijeg socio-ekonomskog statusa njihove obitelji, nacionalne pripadnosti, invaliditeta i dr. Oni su često diskriminirani već od početka formalnog obrazovanja, a kasnije se njihov status marginaliziranih, naročito pri zapošljavanju, čak intenzivira.

## Uzorak

Za potrebe ispitivanja subjektivne socijalne isključenosti odabran je namjerni prigodni uzorak, koji predstavlja niz slučajeva do kojih se u određenom trenutku jedino mogli doći, ali koji istovremeno zadovoljavaju kriterije određene operacionalizacijom socijalne isključenosti. Dakle, prigodni uzorak ne zadovoljava stroge kriterije reprezentativnosti, ali ipak može biti pogodan za ilustraciju i djelimično uopćavanje dobivenih rezultata.

Uzorak je obuhvatio *studente* koji su dijelom obrazovnog sistema i za koje se pretpostavlja da su socijalno uključeni, s obzirom da je uključenost u obrazovni sistem jedan od kriterija socijalne uključenosti. Međutim, nije utvrđeno da li ispitanici ove skupine podliježu rizicima socijalne isključenosti prema indikatorima drugih dimenzija što čini manjkavost

ovog istraživanja. Na primjer, ne znamo da li su svi studenti zdravi, bez tjelesnih invaliditeta, finansijski zbrinuti, uživaju podršku zaposlenih roditelja i sl.

Drugi dio uzorka činili su pripadnici rizičnih skupina mladih u odnosu na ranije definirane kriterije rizika socijalnog isključivanja: *dugotrajno nezaposleni mladi* i *mladi, pripadnici romske nacionalne manjine*. Ovo su skupine koje je Evropska unija kroz brojne programe i projekte identificiranja i mapiranja politika za njihovu socijalnu inkluziju<sup>1</sup> izdvojila kao skupine mladih koje najčešće podliježu rizicima socijalnog isključivanja. Drugi kriterij za izbor navedenog uzorka bio je da pripadaju skupini mladih, dobi od 18 do 29 godina starosti.

Ukupan broj ispitanika u propitivanju subjektivne socijalne isključenosti iznosi 231 od čega je 129 studenata Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu i 102 pripadnika rizičnih skupina mladih (dugotrajno nezaposleni mladi i Romi)<sup>2</sup>.

## Metodologija

Cilj istraživanja bio je propitati percepciju socijalne isključenosti studenata i rizičnih skupina mladih. S tim u vezi, postavljena su istraživačka pitanja: 1) Postoji li razlika u subjektivnoj socijalnoj isključenosti između rizičnih i nerizičnih skupina mladih? 2) Može li osoba s visokim obrazovnim statusom sebe percipirati kao socijalno isključenu?

Za postizanje cilja istraživanja korištena je deskriptivno-analitička metoda, a istraživanje je temeljeno na kvalitativnoj i kvantitativnoj paradigmi. Naime, radi se o kvalitativnom teorijskom problematiziranju fenomena socijalne isključenosti te kvantitativnom prikupljanju podataka koji se odnose na samoprocjenu socijalne isključenosti. U tu svrhu provedeno je anketiranje te korišten instrument *Upitnik subjektivne socijalne isključenosti*. Upitnik čini petostepena skala procjene Likertovog tipa čije su čestice formulirane po uzoru na multinacionalni instrument korišten za propitivanje subjektivne socijalne isključenosti i društvenog blagostanja u evropskim zemljama.<sup>3</sup> Od ispitanika se očekivalo da odaberu stepen slaganja sa svakom pojedinom tvrdnjom od ukupno 18 tvrdnji, a odnosile su se na samoprocjenu zadovoljenih potreba – od sigurnosti do

---

<sup>1</sup> Najznačajniji projekti EU o socijalnoj inkluziji mladih su: „Young People from Public Care Background: pathways to Education in Europe“ (YiPPEE), „Combating Social Exclusion among Young Homeless Populations: a comparative investigation of homeless paths among local white, local ethnic groups and migrant young men and women, and appropriate reinsertion methods“ (CSEYHP), „On the Margins of the European Community – Young adult immigrants in seven European countries“ (EUMARGINS), „Ethnic differences in education and diverging prospects for urban youth in an enlarged Europe“ (EDUMIGROM), „Youth, Unemployment and Exclusion in Europe: A multidimensional approach to understanding the conditions and prospects for social and political integration of young unemployed“ (YOUNEX).

<sup>2</sup> Dugotrajno nezaposleni mladi su mladi od 18 do 29 godina starosti, a koji su nezaposleni više od 12 mjeseci. Ova skupina mladih nije nužno i egzistencijalno ugrožena u smislu fiziološkog opstanka, međutim njihova materijalna uskraćenost ograničava socijalnu participaciju što dovodi do pasivnosti, povlačenja iz društva odnosno kidanja socijalnih veza (Matković, 2009). Romi kao pripadnici najveće nacionalne manjine, tradicionalno podliježu rizicima socijalne isključenosti što ih čini rizičnom skupinom. Ovo je, sa jedne strane, uzrokovano sprečavanjem njihovog uključivanja koje za osnov ima rasnu diskriminaciju, a s druge strane, objektivnim posljedicama prethodnoga te izolacijom Roma u okvirima vlastitih, romskih zajednica (Hodžić, 2016).

<sup>3</sup> European Social Survey, više na: <https://www.europeansocialsurvey.org>

samoaktualizacije, percepciju ostvarenih socijalnih odnosa na individualnom i kolektivnom nivou te procjenu vlastitih mogućnosti ostvarivanja socijalnih prava (mogućnosti zapošljavanja, ekonomske neovisnosti, pristup socijalnim institucijama, život u skladu s vlastitom kulturalnom pripadnošću i dr.). Tvrdnje Upitnika subjektivne socijalne isključenosti su modificirane u odnosu na uzorak kojeg čine studenti i pripadnici rizičnih skupina mladih, ali tako da omogućavaju komparaciju dobivenih rezultata istraživanja.

Cronbachov alfa koeficijent je iznosio  $\alpha = .870$ , što govori u prilog njegovoj visokoj pouzdanosti. Valjanost instrumenta nije ispitana s obzirom da specifičnost pojave koju smo mjerili nije dozvoljavala provjeru eksterne ili interne validacije. Kada je riječ o eksternoj validnosti, koja upućuje na propitivanje povezanosti jednog instrumenta s drugim u čijim osnovama je mjerenje iste pojave, moramo naglasiti da u Bosni i Hercegovini još uvijek ne postoji validiran instrument koji mjeri subjektivnu socijalnu isključenost. Socijalna isključenost je općenito pojava čije su karakteristike, pored ostalih, relativnost i kontekstualnost, te upotreba instrumentarija druge zemlje i/ili drugog društva ne bi bila opravdana u bh. kontekstu. Indikator eksterne valjanosti Upitnika subjektivne socijalne isključenosti može biti nađena razlika između skupina koje se razlikuju s obzirom na pokazatelje (objektivne) socijalne isključenosti. Ispitivanje interne valjanosti provjeravanjem faktorske strukture čestica na upitniku nije urađena zbog same prirode izučavanog fenomena. Koncept subjektivne socijalne isključenosti koji obuhvata domene samoprocjene zadovoljenih potreba, percepciju ostvarenih socijalnih odnosa, percepciju obrazovnih postignuća i mogućnosti zaposlenja, a koje se međusobno isprepliću tako da se jedna čestica ne odnosi samo i isključivo na jednu od navedenih domena. Upravo zbog toga faktorskom analizom se nije dobila niti je bilo opravdano očekivati postojanje čiste/jasne faktorske strukture.

## Rezultati i diskusija

Distribucije odgovora *studentata* po česticama statistički su značajno odstupale od normalne krivulje (Kolmogorov-Smirnovljevi statistik je u rasponu od  $K-S Z = .180$  do  $K-S Z = .327$ ; u svim slučajevima  $p < .001$ ). Također je primijećeno da su se studenti uglavnom slagali s ponuđenim tvrdnjama koje se odnose na stepen socijalne uključenosti. Rezultat govori u prilog tome da se *studenti percipiraju socijalno usključenima*. Međutim, u slučaju tri tvrdnje, primijećen je suprotan način odgovaranja: "Vrlo sam optimističan/na u pogledu moje budućnosti", "Moje šanse za zaposlenje po završetku studija su dobre" i "Smatram da sam tokom studija/školovanja razvio potrebne kompetencije za rad u struci". Naime, analizom frekvencija odgovora uočavamo da se studenti na mjerama subjektivne socijalne isključenosti, koje se prvenstveno odnose na zadovoljavanje potreba, kao što su sigurnost, pripadanje i poštovanje/samopoštovanje, ne percipiraju socijalno isključenima. Ovakvi rezultati se djelimično mogu objasniti mehanizmima socijalnog uključivanja, koje nudi sam proces obrazovanja. To se odnosi na mogućnost ostvarivanja socijalnih prava, uspostavljanja socijalnih odnosa te razvijanja pozitivne slike o sebi koja dovodi do pojačanog samopoštovanja i poštovanja od strane drugih. Problem se javlja u vlastitoj anticipaciji socijalnog statusa kada se završi formalno obrazovanje. Ovakvo razumijevanje proizilazi iz odgovora na čestice, koje se odnose na:



moćnost zaposlenja, ostvarenje potencijala u bh. društvenoj sredini, te ulozi obrazovanja u prevazilaženju prepreka prilikom zaposlenja. Ovdje dolazimo do zaključka da obrazovanje ima značajnu instrumentalnu ulogu u procesu reduciranja faktora koji utiču na objektivnu socijalnu isključenost, iz čega posljedično proizilazi osjećaj smanjene subjektivne socijalne isključenosti što vidimo i na dobivenim odgovorima na česticama skale. S druge strane, čestice koje mjere anticipaciju socijalnog statusa nakon završetka formalnog obrazovanja ukazuju na razumijevanje ograničene uloge obrazovanja u procesu socijalnog uključivanja. To dijelom znači da studenti ne smatraju da su tokom obrazovnog procesa stekli vještine i kompetencije koje bi im omogućile samostalan pronalazak i korištenje novih mehanizama socijalnog uključivanja (npr. zapošljavanja).

Rezultati odgovora *rizične skupine mladih* na česticama skale statistički značajno odstupaju od normalne krive (Kolmogorov-Smirnovljevi Z statistik se kreće od  $K-S Z = .173$  do  $K-S Z = .297$ , a u svakom slučaju je  $p < .001$ ). Analizom rezultata nije moguće uočiti tendenciju slaganja na svim česticama. Na jedanaest čestica možemo govoriti o umjerenoj tendenciji slaganja s tvrdnjama, koje se prvenstveno odnose na zadovoljavanje potrebe za pripadanjem. Na ostalih sedam čestica, koje mjere percepciju mogućnosti realizacije vlastitih potencijala, kako trenutno, tako i u budućnosti, postoji tendencija neslaganja. Tako veći broj ispitanika ne smatra da u životu dobiva dovoljno prilika da pokaže ono što zna i može uraditi, da u sredini u kojoj žive dobivaju priliku ostvariti svoj potencijal. Ovi ispitanici nisu optimistični ni kada je riječ o šansama za zaposlenje po okončanju školovanja, a njih 58 misli da nemaju podjednake šanse za zaposlenje kao drugi. Osim toga, većina ispitanika se u sredini u kojoj žive ne osjeća slobodnim da budu ono što jesu, bez straha od neprihvatanja.

Za jasnije razumijevanje razlika u samopercepciji socijalne uključenosti studenata i rizične skupine mladih, izračunate su mjere centralne tendencije (aritmetičke sredine i medijane) i varijabiliteta (standardne devijacije). Rezultati su navedeni u Tabeli 1.

Tabela 1. Deskriptivne statističke vrijednosti za subjektivnu socijalnu isključenost

Uzorak	N	Min	Max	M	SD	K-S Z	P
Studenti	129	22	87	65.26	9.58	.076	.179
Rizične skupine mladih	99	18	90	55.01	13.85	.074	.078

Iz posljednje dvije kolone uočava se da distribucije ukupnih rezultata ne odstupaju statistički značajno od normalne krive (za uzorak studenata:  $K-S Z = .076$ ,  $p > .05$ , a za uzorak rizičnih skupina:  $K-S Z = .074$ ,  $p > .05$ ). Ovdje treba napomenuti da viši prosječan rezultat upućuje na nižu socijalnu isključenost, jer su tvrdnje definirane u smjeru socijalne uključenosti. Aritmetička sredina za skupinu studenata je veća od aritmetičke sredine rizične skupine. To znači da *postoji statistička značajna razlika u percepciji studenata i rizičnih skupina, odnosno studenti se percipiraju više socijalno uključenima u odnosu na pripadnike rizičnih skupina.*

Kako rezultati ne odstupaju značajno od normalne krive, za usporedbu prosječnih rezultata korišten je t-test za nezavisne uzorke. Njegovi rezultati prikazani su u tabeli 2.

Tabela 2. Razlika u subjektivnoj socijalnoj isključenosti – t-test

Grupa	M	SD	SE <sub>M</sub>	ΔM	SE <sub>ΔM</sub>	T	Df	p
Studenti	65.26	9.58	0.84	10.25	1.55	6.601	226	.000
Rizične skupine mladih	55.01	13.85	1.39					

Legenda: SE<sub>M</sub> – standardna pogreška aritmetičke sredine; ΔM – razlika između aritmetičkih sredina, SE<sub>ΔM</sub> – standardna pogreška razlike aritmetičkih sredina, t – vrijednost t-statistika.

Kao što se može vidjeti, razlika u prosječnim rezultatima je i statistički značajna (t = 6.601, df = 226, p < .001). Na osnovu toga se može zaključiti da se *pripadnici rizičnih skupina mladih percipiraju značajno manje socijalno uključeni* (M = 55.01) u odnosu na studente (M = 65.26). Ovakav rezultat je u skladu s očekivanjima i govori u prilog pretpostavci da obrazovanje ima važnu ulogu u socijalnom uključivanju, ali i percepciji socijalne uključenosti.

Statistički značajno su viši rezultati kod studenata u odnosu na rizične skupine mladih, odnosno prosječni rangovi studenata su veći od prosječnih rangova rizičnih skupina. Naprimjer, prosječni rang rezultata studenata za česticu "Radim stvari koje uistinu volim" je 140.61, a rizičnih skupina 84.87. Vrijednost Mann-Whitneyevog U statistika je U = 3404, uz Z = 6.545, a ove vrijednosti su statistički značajne (p < .001). U slučaju čestice: "Uvijek imam društvo za zabavu", prosječni rang rezultata studenata je 127.41, a rizičnih skupina 100.28 (U = 4977.5, Z = 3.240, p < .01, što govori u prilog tvrdnji da je i ova razlika statistički značajna. Vrijednosti koje odgovaraju tvrdnji "Općenito govoreći, smatram se sretnom osobom", jesu: prosječni rang rezultata studenata = 133.49, prosječni rang rizičnih skupina = 91.14, U = 4064.5, Z = 5.058, uz p < .001. Dakle, i ovdje postoji statistički značajna razlika između studenata i rizičnih skupina mladih.

Izuzetak su, međutim, sljedeće tri čestice: "Moje šanse za zaposlenje po završetku studija/školovanja su dobre" (prosječni rang studenata = 116.95, prosječni rang rizičnih skupina = 114.80; Mann-Whitney U = 6457, Z = 0.252, p > .05), "Vrlo sam optimističan u pogledu moje budućnosti" (prosječni rang studenata = 121.77, prosječni rang rizičnih skupina = 108.71; Mann-Whitney U = 5835, Z = 1.544, p > .05) i "Smatram da sam tokom studija/školovanja razvio potrebne kompetencije za rad u struci" (prosječni rang studenata = 109.78, prosječni rang rizičnih skupina = 123.86; Mann-Whitney U = 5777; Z = -1.675, p > .05). Dakle, u slučaju ove tri tvrdnje, *nema statistički značajnih razlika između rezultata dviju skupina* koje smo poredili.

Primjećujemo da smo *statistički značajnu razliku između skupina dobili na česticama koje se odnose na zadovoljenje potreba (potreba za pripadanjem, potreba za (samo)poštovanjem) dok ne postoji stastistički značajna razlika u promatranju budućnosti*. Kao što smo i očekivali, *studenti iskazuju veće zadovoljenje potreba od pripadnika rizičnih*



*skupina. S druge strane, pripadnici obje skupine ne percipiraju da imaju adekvatne temelje za samostalno socijalno uključivanje kroz zapošljavanje.*

Ovakvi rezultati navode na zaključak o prisutnom, ali ograničenom uticaju formalnog obrazovanja na socijalno uključivanje. Uključenost u formalni oblik obrazovanja omogućava zadovoljenje potreba, kako kroz formalne društvene mehanizme podrške koji se daju studentima, tako i kroz neformalnu podršku društva u toku procesa obrazovanja. Po završetku formalnog obrazovanja mnogi od tih mehanizama podrške se gube i od osobe se očekuje da posjeduje znanja i vještine za uspješan ulazak na tržište rada. Rezultati ovog istraživanja ukazuju na to da se polaznici formalnih oblika obrazovanja ne percipiraju kompetentnim za takvo nešto, pri čemu nema razlike u njihovim i samopercepcijama pripadnika rizičnih skupina. Dakle, rezultati na nivou tvrdnji daju nam jasniju i bližu sliku o tome da je percepcija mogućnosti uključivanja na tržište rada jednaka kod pripadnika obje skupine, neovisno o prisutnim razlikama u indikatorima objektivne socijalne isključenosti. Ovi nalazi idu u prilog dinamičnosti socijalne isključenosti, odnosno njenoj promjenjivosti i nekonstantnosti. Tako se mladi koji nisu identificirani kao socijalno isključeni, na česticama skale koje se odnose na zaposlenje i anticipaciju budućnosti, ipak percipiraju socijalno isključenima.

Generalno gledano, ispitanici za koje smo pretpostavili da spadaju u skupinu mladih koji podliježu rizicima socijalne isključenosti, zaista se i osjećaju socijalno isključenijima od skupine studenata, mladih uključenih u obrazovni proces na tercijarnom nivou što jasno upućuje na relacijsku prirodu socijalne isključenosti. Naime, mladi u riziku ne iskazuju zadovoljstvo nivoom vlastite socijalne participacije i ostvarenih socijalnih odnosa.

#### Umjesto zaključka

Socijalna isključenost je društveni problem koji je prisutan u razvijenim i tranzicijskim zemljama. Iako se mnogi autori pitaju radi li se o „prepakiranoj boci“ siromaštva, novija saznanja ukazuju da je fenomen socijalne isključenosti mnogo kompleksniji s obzirom da su njegove sastavnice daleko više od materijalne deprivacije te pored siromaštva obuhvataju zdravlje, obrazovanje i zaposlenost (Šućur, 1995; Šućur, 2001; Šućur, 2004; Šućur, 2006). Međusobno se uvjetuju i time utiču na stvaranje i/ili kidanje socijalnih veza na individualnom i kolektivnom nivou što za posljedicu ima izoliranost pojedinca i narušenu društvenu koheziju.

Naime, analizom rezultata jedne i druge skupine ispitanika utvrdili smo da postoji statistički značajna razlika u subjektivnoj socijalnoj isključenosti studenata i rizičnih skupina mladih pri čemu se druga skupina osjeća socijalno isključenijima. Dakle, studenti se percipiraju socijalno uključijenijima nego pripadnici rizičnih skupina mladih što je u skladu s očekivanjima s obzirom na relacijsku prirodu socijalne isključenosti. Kada je riječ o razlikama na nivou čestica skale subjektivne socijalne isključenosti između studenata i rizičnih skupina mladih, ne postoji statistički značajna razlika u tvrdnjama koje se odnose na anticipaciju zaposlenja, optimistične budućnosti te uloge obrazovnih programa i potrebnih kompetencija za rad u struci. Iz navedenog proizilazi da smo statistički značajnu razliku između skupina dobili na česticama koje se odnose na zadovoljenje

potreba (potreba za pripadanjem, potreba za (samo)poštovanjem) dok ne postoji statistički značajna razlika u anticipaciji budućnosti.

Iz navedenog slijedi da uključenost u formalno obrazovanje na tercijarnom nivou znatno utiče na percepciju socijalne isključenosti pri čemu se studenti statistički značajno manje osjećaju socijalno isključenima. S obzirom da ne postoji povezanost između indikatora objektivne socijalne isključenosti i subjektivne socijalne isključenosti, kao i nepostojanje razlike između studenata i rizičnih skupina mladih na česticama koje mjere anticipaciju zaposlenja i realizacije vlastitih potencijala nakon studija/školovanja, zaključujemo da se uloga obrazovanja u prevenciji socijalne isključenosti ogleda u podršci koju pojedinac ima tokom školovanja. Ta vrsta podrške podrazumijeva sistemska rješenja koja olakšavaju zadovoljenje osnovnih potreba i socijalnih prava kao i podršku od strane društvene zajednice. Uključenost u obrazovni sistem pojedincu omogućava socijalno uključivanje što često postaje i primarni motiv za produžetak obrazovanja. To znači da se studenti, čak i oni pod rizikom socijalne isključenosti, uključuju u formalno obrazovanje ne radi samog procesa sticanja znanja i vještina, koje će ih učiniti konkurentnim na tržištu rada, već radi trenutnog ostvarivanja socijalnih prava i potreba.

Na osnovu rezultata istraživanja, a polazeći od toga da je obrazovanje ključni mehanizam socijalnog uključivanja, možemo zaključiti da je njegova uloga ograničena. Usljed nedostatka sinergije između obrazovanja, službi za posredovanje u zapošljavanju i tržišta rada, značajan broj mladih ljudi po završetku formalnog obrazovanja zbog nemogućnosti pronalaska posla (i svih posljedica koje proizilaze iz toga) postaju objektivno i subjektivno socijalno isključeni.

## Literatura

- Council of the European Union (2004): Joint Report by the Commission and the Council on social inclusion, Brussels, dostupno na: [https://ec.europa.eu/employment\\_social/soc-prot/soc-incl/final\\_joint\\_inclusion\\_report\\_2003\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/employment_social/soc-prot/soc-incl/final_joint_inclusion_report_2003_en.pdf)
- European Social Survey, dostupno na: <https://www.europeansocialsurvey.org>
- Fulgosi, A. (1981). *Psihologija ličnosti – Teorije i istraživanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Hodžić, L. (2016). *Pedagoške implikacije socijalne isključenosti Roma*, u Zbornik radova sa znanstveno-stručne međunarodne konferencije „Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju“. Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu, str. 99-105.
- Hodžić, L. (2016): *Obrazovanje u preveniranju socijalne isključenosti rizičnih skupina mladih*, neobjavljena doktorska disertacija, odbranjena 13. 01. 2016. godine na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Sarajevu.
- Ilišin, V., Mendeš, I., i Potočnik, D. (2003). *Politike prema mladima u obrazovanju i zapošljavanju*, *Politička misao*, 40(3), str. 58-89. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/23076>

- Kronauer, M. (1998). *Social Exclusion" and "Underclass" - New Concepts for the Analysis of Poverty*. u: H.-J. Andress (ed.) *Empirical Poverty Research in Comparative Perspective*.; Aldershot: Ashgate, str. 51-73.
- Matković, T. (2009). *Mladi između obrazovanja i zapošljavanja: isplati li se školovati?*. Program Ujedinjenih naroda za razvoj (UNDP) u Hrvatskoj. Izvješće.
- Slatina, M. (2005). *Od individue do ličnosti: uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja*. Zenica: Dom štampe.
- Šućur, Z. (1995). *Koncept socijalne isključenosti*. Revija socijalne politike, god II, br. 3, Zagreb, str. 223-230.
- Šućur, Z. (2001). *Siromaštvo: teorije, koncepti i pokazatelji*. Zagreb: Pravni fakultet.
- Šućur, Z. (2004). *Socijalna isključenost: pojam, pristupi i operacionalizacija*, dostupno na: [www.hsd.hr/revija/pdf/1-2-2004/04-Sucur.pdf](http://www.hsd.hr/revija/pdf/1-2-2004/04-Sucur.pdf)
- Šućur, Z. (2006). *Siromaštvo, višedimenzionalna deprivacija i socijalna isključenost u Hrvatskoj*, Revija za sociologiju, vol. 37, br. 3-4, str. 131-147.
- UNESCO (2002). *Youth Vulnerability: Assessment of Risk Factors, Threatening the Well – Being of Youth*.

# **SUBJECTIVE SOCIAL EXCLUSION OF STUDENTS AND YOUTH AT RISK**

Lejla Osmić

## *Abstract*

*Social exclusion is a phenomenon that transcends the boundaries of poverty, marginalization, discrimination and is reflected in the severance of social relations between the individual and society, but also the disruption of overall social cohesion. Given its implications at the individual and collective level, it is necessary to address both the measurement of social exclusion in its dimensions (education, employment, health and poverty) and the indicators related to the self-perception of social well-being. This implies the experience of one's own social status in which a person feels excluded and deprived regardless of objective factors.*

*The paper discusses the self - perception of social exclusion of students and youth at risk. The research results showed that there is a statistically significant difference in the subjective social exclusion of students and youth at risk, with the second group feeling more socially excluded. When it comes to differences in the level of the scale items of subjective social exclusion between students and youth at risk, a statistically significant difference was obtained on items related to meeting of the needs (the need to belong, the need for self-respect): students had higher scores at these items. However, there is no statistically significant difference in the answers, which refer to the anticipation of employment, optimistic future and the role of educational programs and the necessary competencies for work in the profession. These results lead to the conclusion that the role of education in the prevention and suppression of social exclusion and its perception is reflected in the support that an individual has during schooling in the context of social rights, both through formal social support mechanisms given to students and through informal support of society during education process. However, the limited role of education is perceived in anticipating the future.*

*Key words: subjective social exclusion, youth at risk, students*

---

## PREDNOSTI I IZAZOVI NASTAVE LIKOVNE KULTURE U ONLINE OKRUŽENJU

Sandra Bjelan-Guska  
Nela Hasanbegović

---

### *Sažetak*

*Nastava u online okruženju u svijetu se realizira kao redovni ili supstitutivni oblik nastave više od jednog desetljeća i već godinama je predmetom znanstvenih istraživanja iz oblasti didaktike, pedagogije i specifičnih metodika. Nastava u online okruženju počela se, unazad nekoliko godina, primjenjivati kao supstitucija za redovni nastavni proces i u bosanskohercegovačkom odgojno-obrazovnom kontekstu, i to u obliku tzv. "online nastavnih sedmica". Ipak, virusom prouzrokovana pandemija prekinula je redovni nastavni proces, odnosno izmjestila ga iz prirodnog okruženja – učionice u virtualni svijet, te pri tom postavila velike izazove pred nastavnike, učenike, ali i roditelje.*

*Empirijskim dijelom rada imamo za cilj istražiti mogućnosti, prednosti i izazove online nastave, kao savremenog oblika poučavanja i učenja, te metodičkom analizom utvrditi način realizacije nastave u online okruženju u Kantonu Sarajevo. Propitujući planiranje, realizaciju i evaluaciju nastave Likovne kulture u osnovnim i srednjim školama, želimo mapirati prednosti i izazove sa kojima su se susreli i nastavnici i učenici u odgojno-obrazovnom radu. Također, želimo utvrditi je li neiskustvo i nepoznavanje osnovnih principa nastave u online okruženju otežalo, usporilo i/ili onemogućilo planiranje, realizaciju i evaluaciju nastave Likovne kulture, te kakve je posljedice ostavilo na motiviranost učenika, njihovu aktivnost i ishode nastavnog procesa. Dobiveni rezultati istraživanja značajni su za kreiranje smjernica, ali i osmišljavanje programa cjeloživotnog stručnog i profesionalnog usavršavanja nastavnika u svrhu poboljšanja kvalitete nastave Likovne kulture u online okruženju.*

*Ključne riječi: učenik, nastavnik, nastavni proces, online okruženje, likovna kultura*

---

Značajan doprinos radu dale su i članice istraživačkog tima: Adna Muslija, Ana Dobrilović, Amina Mahmić, Almedina Jusufović, Dolores Mrnjavac i Klea Vlašić, studentice master studija na Nastavničkom odsjeku Akademije likovnih umjetnosti Univerziteta u Sarajevu u akademskoj 2019/2020. godini.

## Uvod

Riječi američkog bibliotekara Johna Cottona Dana: "Onaj ko se usudi poučavati, nikada ne smije prestati učiti", često se koriste da bi se opisala nastavnička profesija, te se dao naputak novim ili se motiviralo dugogodišnje prosvjetne radnike. Važnost ovih riječi dodatno se pokazala u periodu kada se, usljed pandemije COVID19, nastava premjestila iz realnog (učioničkog) u virtualno okruženje, a navedena misao nametnula kao imperativ onima koji su je kroz svoju dotadašnju pedagošku praksu zanemarivali.

Iako se nastava u online okruženju u svijetu realizira kao redovni i/ili supstitutivni oblik nastave više od jednog desetljeća i već je godinama predmetom znanstvenih istraživanja iz oblasti pedagogije, didaktike i specifičnih metodika, u Bosni i Hercegovini se pojavljuje u rijetkim i specifičnim oblicima tzv. "online nastavne sedmice". U osnovnim i srednjim školama, uglavnom, predstavlja supstituciju redovnom nastavnom procesu, dok se nastavni proces u online okruženju odvija tek na nekoliko visokoškolskih ustanova. U kontekstu nastave u online okruženju, posebno vidljivima postaju specifičnosti pojedinih nastavnih predmeta, a predmet ovog istraživanja je nastava Likovne kulture i njen nastavni proces u online okruženju. Da bismo istražili mogućnosti, prednosti i nedostatke online nastave Likovne kulture, te kreirali smjernice za poboljšanje iste, prije svega je potrebno prikazati specifičnosti same nastave u mrežnom okruženju, a potom i specifičnosti nastave Likovne kulture. Zbog toga ćemo prvo dati pregled nastanka učenja na daljinu i učenja u online okruženju i istaknuti prednosti i nedostatke ovakvog vida poučavanja i učenja, a potom, imajući u vidu specifičnosti, baviti se pitanjem prednosti i izazova nastave Likovne kulture u virtualnom prostoru.

S obzirom na nerazvijenu kontinuiranu praksu realizacije nastave u online okruženju u Bosni i Hercegovini, nužno je provoditi empirijska istraživanja o planiranju, načinu realizacije i evaluacije nastave Likovne kulture u osnovnim i srednjim školama. U prilog tome, empirijsko istraživanje realizirano za potrebe ovog rada imalo je za cilj mapirati prednosti i izazove s kojima su se susreli nastavnici u odgojno-obrazovnom procesu. Međutim, u ovakvom i sličnim istraživanjima ne bi se smjelo zaboraviti na najvažniji faktor didaktičkog trougla – učenike, zbog čega oni čine poseban uzorak u empirijskom istraživanju. Izazovi u poučavanju podrazumijevaju i izazove u učenju, zbog čega je od iznimne važnosti bilo utvrditi je li neiskustvo i nepoznavanje osnovnih principa nastave u online okruženju otežalo, usporilo i/ili onemogućilo planiranje, realizaciju i evaluaciju nastave Likovne kulture, te kakve je posljedice ostavilo na motiviranost učenika, njihovu aktivnost i ishode nastavnog procesa.

## Historijski kontekst učenja na daljinu

Učenje na daljinu ne predstavlja didaktičko-metodički novitet, već datira od sredine 19. stoljeća, a kreirano je radi uklanjanja prostorno-vremenskih ograničenja poučavanja i učenja koja su, između ostalog, obilježila tradicionalnu učioničku nastavu. Uvjetovana razvojem informacijsko-komunikacijskih tehnologija, nastava na daljinu je istodobno

manifestacija različitih potreba društva u kojem se pojavljuje i ostvaruje. Uzimajući u obzir korišteni medij, moguće je prepoznati četiri različite generacije učenja na daljinu.

Učenje na daljinu je mnogo starije od učenja putem interneta, budući da je ovaj način učenja postojao mnogo prije pojave kompjutera i interneta. Učenje na daljinu, definirano kao prva generacija, počinje sredinom 19. stoljeća. Tada se učenje na daljinu realiziralo putem dostupnih sredstava komunikacije, a najrazvijeniji oblik komunikacije bila je pošta. „Začetnik učenja na daljinu bio je Isak Pitman, učitelj stenografije, koji je svojim načinom komuniciranja sa studentima postigao isti efekat a to je – prevazići fizičku udaljenost radi prenošenja znanja. U Engleskoj je još 1840. godine Isak Pitman sa svojim studentima širom zemlje komunicirao i podjednako kvalitetno im prenosio znanja. Zadatak studenata bio je da prepisuju kratke poruke iz Biblije i da mu vraćaju poštom. Njegov način učenja odmah je pokazao kvalitativnu, ekonomičnu, pragmatičnu stranu u odnosu na tradicionalnu nastavu“ (Čukanović i dr., 2009:141). Napredak u realizaciji učenja na daljinu dogodio se pronalaskom radija i televizije, kada dolazi do većih mogućnosti prenošenja znanja na daljinu. „Pedesetih godina pojavljuje se učenje putem drugih medija, kao što su televizija, radio i video. Talijanska ‘Telescuola’ je od 1985. godine tri godine emitirala polusatne radioemisije za opismenjivanje pod geslom ‘Nikad nije prekasno’. Tehnologija se koristi u svrhu učenja u vlastitom domu, a tu su počeci andragogije, poučavanja odraslih“ (Huzjak, 2010:9). Treba istaknuti da je uloga televizije u učenju na daljinu znatno veća od uloge radija budući da u prezentaciji informacija sudjeluju i zvuk i slika. Iako je prisustvo televizijskih prijemnika doprinijelo kvalitetnijoj prezentaciji sadržaja, takva vrsta prenošenja informacija imala je i svoje nedostatke. Pripremljene emisije nisu mogle biti prilagođene različitom tempu primanja informacija korisnika, niti ih je korisnik kasnije mogao prilagođavati prema svojim potrebama. Također, izostajala je interakcija. Prvi oblici učenja uz pomoć kompjutera počeli su da se isporučuju na CD-ROM-u. Ovakav vid sticanja znanja štedio je vrijeme i novac, ali nedostatak interakcije s nastavnikom/voditeljem/mentorom imao je za posljedicu slabo napredovanje učenika/polaznika. Razvojem interneta, odgojno-obrazovne institucije počinju sve više koristiti ovu tehnologiju. Razvoj i sve učestalija upotreba interneta omogućila je evoluciju treće generacije prema četvrtoj, koju odlikuje znatno veća interaktivnost od prethodnih generacija. Internet pruža učenicima/polaznicima usluge predavanja, dostupnost literature i komunikaciju s nastavnikom/voditeljem/mentorom. „Današnje društvo obeleženo je razvojem komunikacionih i informacionih izvora. U skladu s tim, društvo se označava različitim terminima: informaciono društvo, društvo znanja, umreženo društvo. Ovim se zapravo naglašavaju važnosti informacionih i komunikacionih tehnologija u svakodnevnom životu savremenog čoveka i implicira društveni razvoj“ (Miljković i Sitarica, 2016:283).

### *Učenje na daljinu kao posljedica tehnološkog razvoja*

Većina aktivnosti i zadataka koje svakodnevno obavljamo, bilo da se radi o poslu, kupovini ili čak druženju, alternativno mogu biti obavljani putem interneta. Kao što se moglo i očekivati, tehnološka evolucija je transformirala i nastavni proces, uz primjenu različitih sistema pod zajedničkim nazivom: e-učenje. Iako se e-učenje još uvijek smatra novim



modelom nastave, broj ljudi koji žele da dijele ili steknu znanje na ovaj način eksponencijalno raste. "Primjena suvremene informacijske i komunikacijske tehnologije (IKT) postala je sastavni dio čovjekova života u svim životnim područjima pa tako i u odgoju i obrazovanju" (Kušević i dr., 2019:55).

E-učenje se odnosi na proces učenja koji se odvija putem interneta i uz podršku tehnoloških alata, odnosno podesnih platformi i aplikacija. U ovom modelu, obrazovanje ima potpuno virtualno okruženje za učenje. U njemu nastavnici stavljaju sadržaj na raspolaganje i učenici mu pristupaju s bilo kojeg kompjutera ili mobilnog uređaja. "U današnjem smislu riječi, e-učenje podrazumijeva ponajprije učenje pomoću računara, ali putem interneta. Od 1994. godine govorimo o prvom valu e-učenja pojavom e-pošte, web preglednika (programi za gledanje, navigiranje i korištenje web-a), HTML-a (hipertekst, jezik koji koriste preglednici), mediaplayera (programa koji prezentiraju audiovizuelne sadržaje u posebnim formatima), low-fidelity streamed audio/video (mogućnost stavljanja na web i skidanja s njega, tzv. streamanja, audiovizualnih sadržaja), JAVA programski jezik. Od 2000. godine govorimo o drugom valu e-učenja kad se pojavila širokopojasna internetska veza, koja omogućava skidanje sadržaja visoke kvalitete u realnom vremenu, što je dovelo do novih standarda u e-učenju" (Huzjak, 2010:10). Ovaj model poučavanja može se koristiti i za besplatne tečajeve stranih jezika, kulinarstva, informatike i sl. Za to je dovoljno imati nekoga ko je voljan poučavati, publiku koja je zainteresirana za učenje, platformu za pozicioniranje tečaja i, naravno, pristup internetu. U prošlosti, za sticanje znanja i vještina, jedini postojeći način bio je upis na tečajeve licem u lice. Sada, sve što treba učiniti je pristupiti internetu, pronaći ponuđene tečajeve ili preuzeti sadržaj i samostalno započeti učenje. Ljudi, koji su prestali upisivati tečajeve zbog nedostatka vremena ili poteškoća s putovanjem, pronašli su e-učenje kao dobro rješenje za svoje potrebe. Slično se, slijedom različitih okolnosti, dogodilo i s nastavnim procesom kojeg se djelomično ili potpuno, privremeno ili povremeno premjestilo u e-oblik.

### *Karakteristike e-učenja*

Osnovna karakteristika, koja razlikuje virtualni model od učioničkog modela licem u lice, jeste upotreba tehnologije. Budući da se događa na mrežnoj platformi, i učenici i nastavnici imaju podršku alata koji obogaćuju i olakšavaju procese podučavanja i učenja. Te platforme, poznate i kao virtualno okruženje za učenje, služe ne samo za vođenje nastave nego i za pružanje interaktivnog i vrijednog iskustva. Nastava na daljinu je, zapravo, strategija koja se temelji na korištenju tehnologije za učenje, bez ograničenja mjesta i vremena. Ovakav model zahtijeva nove uloge i od učenika i od nastavnika, nove pedagoške paradigme i nove metodičke pristupe. Nastava na daljinu ne prepoznaje granice, te se na taj način značajno umanjuju geografske, ekonomske i prepreke slične prirode, tako da učenik lakše može pristupiti sadržaju obrazovanja. Međutim, nastava putem interneta sigurno ne može nadoknaditi sve što se događa u uobičajenom školskom



danu: sadržaj koji nastavnici realiziraju licem u lice, šaputanje među učenicima, odmore u hodnicima, zvono koje ponekad “spasi” od ispitivanja, strepnju od provjere i ocjenjivanja, kretanje između kabineta i ostale doživljaje koji su obilježili dane provedene u učioničnoj nastavi.

U modelu nastave na daljinu barijere za pristup nastavi su uklonjene ili minimizirane, a troškovi su smanjeni jer je potrebno imati samo kompjuter/uređaj i pristup internetu. Fleksibilnost i nevezanost za fizički prostor omogućuju učenje i poučavanje s bilo kojeg mjesta na svijetu. Učenik postaje središte procesa učenja, a može se realizirati i dvosmjerna komunikacija kao garancija dinamičnog i interaktivnog učenja. U modelu nastave na daljinu koriste se različite vrste sadržaja, kao što su videoisječci, e-knjige i sl. Međutim, socijalizaciju je teško postići kroz model nastave na daljinu, potrebno je više vremena i iznimna metodička umijeća. Odgojni rezultati koji proističu iz direktnog odnosa nastavnika s učenicima su osiromašeni i često ostaju neostvareni. Povratne informacije mogu sporo stizati i biti nerazumljive. Korekcije i evaluacija predstavljaju veće poteškoće nego u učioničnom obliku nastave i imaju tendenciju da budu manje pouzdani.

### *Organizacija nastave na daljinu*

Kada je u pitanju organizacija nastave na daljinu, nastavnik mora staviti mogućnosti tehnologije u službu učenika i proces učenja obogatiti novim mogućnostima, jer je tehnologija sredstvo, a ne cilj. Virtualno okruženje treba biti prostor u kojem će učenici moći komunicirati između sebe, s nastavnicima, nastavnici s učenicima i jedni s drugima, kao i sa bilo kojim članom odjeljenja i obrnuto. Virtualna okruženja za učenje služe za realizaciju nastave određenog predmetnog područja. Svaki predmet treba da ima mjesto za raspravu, forum, elektronske poruke, dijeljenje veza itd. Dakle, materijali za učenje trebaju omogućiti što veću interakciju i kvalitetnije usvajanje znanja. Kroz virtualnu stvarnost učenici i nastavnici trebaju imati mogućnost za dijalog, raspravu, rješavanje problema, savjetovanje s kolegama/nastavnicima. Da bi online nastava imala uspjeha, mora postojati metodologija koja može udovoljiti svim potrebama učenika, na razini znanja i na razini ljudskih odnosa. Učenik iz svog doma i uz pomoć informacijsko-komunikacijske tehnologije, pratit će proces učenja, uz podsticaj i pomoć nastavnika. U bilo koje doba dana učenik može poslati poruku nastavniku, kako bi razmjenio iskustvo, razriješio sumnje i nedoumice, zatražio pojašnjenje ili dodatnu uputu. Svi elementi trebaju biti međusobno povezani tako da predstavljaju istinsku podršku u takvom “beskontaktnom” okruženju. Novo okruženje za učenje i poučavanje zahtijeva nove uloge učenika i nastavnika. Nastavnik postaje više voditelj i savjetnik, a učenik aktivni sudionik koji samostalnije obrađuje i asimilira informacije. Nastavni proces na daljinu u kojem se i nastavnik i učenik prilagođavaju novim tehnologijama, mehanizmima i dinamičnim, preduvjet su visokom stupnju uspješnosti i kvaliteta. Prije nekoliko godina, bilo je malo vjerovatno zamisliti svijet u kojem sad živimo. Za odnos s drugim ljudima više nam nije nužan fizički kontakt licem u lice. Novi načini povezanosti su postali dio našeg društvenog

bića, a čim postoji povezanost, postoji i odgojno-obrazovni čin bez obzira na sredstvo komunikacije. Pojavom didaktičkih sistema koji se temelje na korištenju interneta, otvara se novi svijet mogućnosti ostvarivanja odnosa i interakcije koji omogućava i drugačiji razvoj nastavnog procesa. Nije na odmet ponoviti da nastavni proces nije individualni proces, te da je uvijek multifaktorski determiniran, uvjetovan kontekstom i obojen mogućnostima, prilikama, preprekama i izazovima.

### Likovna kultura u virtualnom prostoru

Iako se na različite načine definira, umjetnost možemo smatrati univerzalnom ljudskom aktivnošću jer su od najranijih vremena i prakultura ljudska bića vršila umjetničke radnje. Što se tiče umjetnosti u odgoju i obrazovanju, odgovorno možemo reći da je razvoj opažaja, osjetljivosti, kreativnosti i razumijevanja vrijednosti umjetničkih ostvarenja od opće važnosti za formiranje pojedinca. Zanimljivo je da umjetnost u odgojno-obrazovnom procesu pokreće najkontroverznija stajališta među kojima su i ona da se genij rađa, a ne postaje, do onih da je umjetnost jedini valjani postupak pri odgoju. Nastava likovne kulture ima značajan uticaj na formiranje učenikovog identiteta i čini neizostavni dio cjelovitog odgoja i obrazovanja. "Likovna nastava pretpostavlja razvijanje sposobnosti, znanja i stavova u svrhu stjecanja likovne pismenosti učenika, što osposobljava učenike za kvalitetnu vizualnu komunikaciju. Vizualna komunikacija u suvremenom svijetu postaje temelj konkurentnosti na globalnom tržištu (...) Tako, kažu autori, likovna umjetnosti ne samo da osigurava pouzdan teren za dobro poučavanje mnogih drugih nastavnih predmeta, nego pomaže u cjelokupnom razvoju dječjih sposobnosti. Proces učenja i podučavanja kroz sadržaje likovnih umjetnosti interdisciplinarna je aktivnost koja kroz likovno izražavanje uključuje različite afektivne, motoričke i kognitivne sposobnosti djeteta, a cjelokupan razvoj navedenih sposobnosti odvija se kroz autentičnu, samorefleksivnu aktivnost" (Kušćević i dr., 2019:57).

Umjetnost i nastava likovne kulture doprinose:

- sposobnosti vizualizacije i tumačenju slika;
- razvoju percepcijskih vještina;
- divergentnom mišljenju, ostavljajući učeniku slobodu da bude kreativan i da se samostalno izrazi;
- sposobnosti za grupni rad, u kojem učenik zna raditi s drugima i uvažavati druge;
- simbolizaciji, kroz koju učenik transformira stvarnost kroz vlastiti vizuelni/likovni jezik;
- komunikaciji putem vizuelnog/likovnog jezika u svakodnevnom životu;
- razumijevanju različitih civilizacija i kultura, odnosno interkulturalnosti kroz proučavanje vizuelne/likovne umjetnosti.

Kako pronaći balans koji omogućava istovremeno učenje i stvaranje? Ovo je pitanje o kojem najviše promišljaju nastavnici likovne kulture. Postoje brojne studije kojima su

analizirane posljedice prekomjerne upotrebe tehnologije koja može ograničiti sposobnost učenja i suzbiti kreativnost. Raspolaganje velikom količinom informacija često može dovesti do smanjenja pažnje, što za posljedicu ima gubitak interesa za stvaralački proces. "E-učenje podrazumijeva korištenje medija koji dopire dalje od glasa nastavnika unutar učionice ili profesora unutar predavaonice, medija koji nudi zorniji prikaz teorijske riječi multimedijским primjerima. Likovnu teoriju potrebno je širiti što glasnije zbog neizbježnih stereotipnih predrasuda o umjetnosti koja služi u estetske svrhe i umjetnicima koji slikaju nadahnuti inspiracijom i osjećajima kojima dodiruju publiku (...) Osim prenaplašavanja teorije, e-učenje skromno nudi i samo likovno stvaralaštvo, ali više kao hvalevrijedan pokušaj, u granicama svojih mogućnosti. Vrlo je korisna i mogućnost povratne informacije (putem foruma, recimo), u odnosu na koje se može djelovati dodatnim pojašnjenjima" (Huzjak, 2010:21). Važno je da svaki nastavnik bude spreman na izazove koje donose nove paradigme. Nastavnik treba razmišljati o likovno-pedagoškoj praksi iz nove perspektive jer potencijal online okruženja ovisi o metodičkom pristupu nastavnika. Kvaliteta nastavnika i nastavnog procesa u novom okruženju danas, odrazit će se na kvalitetu društva u budućnosti.

#### *Nastavnik likovne kulture pred izazovima virtualnog prostora*

Kreativnost nije isključivo atribut posebnih ljudi. Može se reći da je kreativan svaki čovjek kada odstupa od uobičajenih aktivnosti ili uobičajenog načina realizacije tih aktivnosti, mijenjajući postojeće i poboljšavajući ih. Stvaralaštvo i kreacija od izuzetne su važnosti jer, između ostalog, proizvode osjećaj zadovoljstva i eliminiraju gorčinu i nezadovoljstvo, dajući nam pozitivan stav o nama i našim djelima. Ovdje je bitno istaći da kreativna stimulacija u odgojno-obrazovnom sistemu potiče na bolju i kvalitetniju budućnost pojedinca. Primjena informacijsko-komunikacijskih tehnologija u nastavnom procesu donosi novu metodičku stvarnost i novu dinamiku. Odnos odgojno-obrazovnog procesa i virtualnosti treba biti kreativan i poticajan, te imati pozitivne učinke na učenike. Odgoj i obrazovanje su oduvijek bili složeni zadaci i procesi, ali inherentno potpuno bliski čovjeku. No, ni virtualnost nije nešto novo u historiji čovječanstva. Od mita o Platonovoj pećini do religijskih vizija, virtualnost je oduvijek prisutna među nama. Razlika je u tome što je virtualnost u historiji ostajala na slikama, u pričama, idejama i vjerovanjima koji su transgeneracijski prenošeni, dok nam tehnologija nudi virtualnost koju vidimo vlastitim očima, stvarajući na taj način novu stvarnost. Međutim, kakav god utisak ostavljala, virtualnost nije fizičko okruženje i kao takva se treba tretirati drugačije da bi se ostvario njen puni potencijal. Bogatstvo i moć virtualnih prostora leži u sposobnosti onoga koji ih koristi. S obzirom na brzinu evolucije tehnologije, rasprostranjenost upotrebe i nužnost korištenja iste u suvremenom svijetu, sada više nego ikad prije odgojno-obrazovni sistem treba prihvatiti tehnologiju, didaktizirati je i metodički adekvatno primijeniti.

Novonastali kontekst pandemije suočio nas je s izazovom da pravilno koristimo nove tehnologije koje će omogućiti učenje na daljinu i realizaciju online nastave. Nastava u virtualnom prostoru sama po sebi pretpostavlja mnoge izazove. Motiviranje učenika,

podsticanje aktivnog sudjelovanja u nastavi i kreiranje ugodnog, produktivnog i kreativnog okruženja za učenje i poučavanje, imanentni su izazovi i učioničnog nastavnog procesa, a prevazilaženje ovih izazova u mrežnom okruženju zahtijeva korištenje drugih i drugačijih alata i metoda. Specifičnosti nastave likovne kulture, koja podrazumijeva i praktičnu nastavu, pred nastavnika su postavile pitanje likovnih materijala. Nastava likovne kulture u virtualnom prostoru može se realizirati kao redovan i jedini oblik nastave, ali i supstitutivni oblik nastave u vanrednim okolnostima, pri čemu u svakom od navedenih okolnosti, nastavnik mora uzeti u obzir mogućnosti nabavke likovnih materijala. U vremenu krize uzrokovane pandemijom, mnogi nastavnici su kao likovne materijale birali predmete i materijale iz svakodnevne upotrebe (tkanine, prehrambeni proizvodi – šećer, čajevi, kafa...) ili su pak svojim učenicima poštom distribuirali likovne didaktičke materijale. Nastava likovne kulture u online okruženju mora promovirati kontinuiranu komunikaciju i suradnju učenika i nastavnika, kako bi se adekvatno mogao realizirati cjelokupni proces učenja i kreativnog stvaranja. S obzirom na to da je praktični rad neodvojiv dio likovne kulture, učenik pomoću web-alata može slati fotografije svojih radova i zadataka, koji će biti tema razgovora i interakcije nastavnika i učenika. Nastavnik treba pratiti kako se učenik prilagođava novom okruženju i dinamici predlažući smislene zadatke za promicanje slobode koja je nužan faktor za razvoj kreativnosti. Bilo koja vrsta nastave da je u pitanju, nastavnik treba polaziti od načela da je cilj odgojno-obrazovnog procesa razviti puni potencijal svakog učenika, koji ne podrazumijeva samo sticanje znanja i vještina nego i ukupni odgoj i afirmaciju ličnosti učenika. Oblici rada koji su podesni i često se koriste u nastavi likovne kulture, u virtualnom okruženju bivaju modificirani. Odabir oblika rada podrazumijeva razmatranje podesnosti spram nastavnog zadatka, tehničke pripremljenosti učenika, te predviđenih digitalnih alata i korištenih platformi za učenje u mrežnom okruženju. Upravo odabir podesnih digitalnih alata i platformi može biti izazovan, jer osim što zahtijeva umijeće njihovog korištenja, zahtijeva i poznavanje mogućnosti, koje se kvalitetno mogu iskoristiti u nastavi, te ograničenja, koja je potrebno predvidjeti i prevazići. Korištene platforme za online učenje (Udemy, Teachable, Educadium, Thinkific...), virtualne učionice (Google Classroom, Office 365, NewRaw, Vedamo, Learn Cube, Adobe Connect...), aplikacije za video razgovor (Zoom, Skype, Hangouts...) ili pak kombinacija različitih vidova virtualne komunikacije direktno utiču na motiviranost učenika i diktiraju mogućnost i vid njihove participacije u nastavnom procesu. Tehničke poteškoće, niska kvaliteta internet konekcije, neposjedovanje računarske opreme, također se postavljaju kao izazov koji nastavnici moraju prevazići, pri čemu njihova fleksibilnost, adaptivnost i kreativnost dolaze do izražaja (Palloff i Pratt, 2007:104).

Proces vrednovanja u online nastavi likovne kulture ne smije proizaći isključivo iz konačnog rezultata. U procjenu nastavnik mora integrirati ukupni put od ideje do krajnjeg rezultata, uzimajući u obzir i samoevaluaciju i samokritičnost učenika. Bilo bi poželjno voditi dnevnik koji prati razvoj znanja i sticanje vještina učenika, kako bi se pratio stupanj napredovanja. Tek uključivanjem svih elemenata, nastavnik može pravedno ocijeniti učenika. U online nastavi potpuno je prikladno usredotočiti se na pisani (ili usmeni) govor

učenika kojim elaborira svoj praktični rad od početnog koncepta do krajnjeg rezultata. Eksplikacija se može odvijati i kroz online raspravu nastavnika i pojedinog učenika, kao i između nastavnika i svih učenika.

## Metodologija empirijskog istraživanja

### *Cilj istraživanja i istraživačka pitanja*

Cilj empirijskog istraživanja bio je istražiti mogućnosti i prednosti online nastave, ali i izazove koje takav oblik nastave donosi sa sobom, a zatim metodičkom analizom utvrditi način realizacije nastave u online okruženju na prostoru Kantona Sarajevo.

Propitujući planiranje, realizaciju i evaluaciju nastave Likovne kulture u osnovnim i srednjim školama, postavljena su i sljedeća istraživačka pitanja:

- koji su prednosti i izazovi s kojima su se susreli i nastavnici i učenici u odgojno-obrazovnom radu u online okruženju,
- je li neiskustvo i nepoznavanje osnovnih principa nastave u online okruženju otežalo, usporilo i/ili onemogućilo planiranje, realizaciju i evaluaciju nastave Likovne kulture, te
- kakve je posljedice ostavilo na motiviranost učenika, njihovu aktivnost i ishode nastavnog procesa.

### *Istraživačke metode, instrumenti istraživanja i obrada dobivenih podataka*

U radu su korištene deskriptivna metoda, metoda teorijske analize i survey metoda. Anketni upitnici konstruirani su za potrebe ovog istraživanja, a anketiranje ispitanika obavljeno je putem Google Forms obrazaca. Primjenom adekvatnih postupaka analizirani su i obrađeni prikupljeni podaci. Anketni upitnici bili su namijenjeni dvjema ciljanim skupinama: prosvjetnim radnicima – nastavnicima Likovne kulture i učenicima. Ispitivanje je obavljeno na razini osnovnih i srednjih škola na području Kantona Sarajevo. Anketnim upitnikom su postavljena pitanja o načinu realizacije nastave u online okruženju, izazovima/poteškoćama s kojima su se susreli nastavnici Likovne kulture pri planiranju i realizaciji online nastave, razini kompjuterske pismenosti, te o procjeni aktivnosti i motiviranosti njihovih učenika. Pitanja namijenjena učenicima ticala su se načina pohađanja online nastave, njene kontinuiranosti i informativnosti, te samoprocjene motiviranosti, aktivnosti, teškoća i izazova s kojima su se učenici susreli pohađajući nastavu Likovne kulture u online okruženju. Anketna pitanja namijenjena objema ciljanim skupinama bila su kombiniranog tipa, pri čemu se od ispitanika zahtijevao odabir jedne ili više opcija stepena slaganja s tvrdnjama, da vlastitim riječima ponude odgovor ili izvrše (samo)procjenu izražavanjem suglasnosti sa iznesenom tvrdnjom. Skala (samo)procjene realizirana je preko četiri stepena, i to: uopće se ne slažem, ne slažem se, slažem se i u potpunosti se slažem. Pomoću tablica, grafikona i

deskriptivne metode prikazani su rezultati istraživanja na kvantitativnom i kvalitativnom nivou.

### *Uzorak i postupak istraživanja*

Empirijsko istraživanje realizirano je u mjesecu junu 2020. godine putem anketnih upitnika, a na osnovu prethodno dobivene saglasnosti resornog Ministarstva za obrazovanje, nauku i mlade Kantona Sarajevo. S obzirom da su istraživanjem obuhvaćene dvije ciljne skupine, korištena su i dva instrumenta istraživanja, odnosno online anketni upitnici, koji su putem e-pošte distribuirani osnovnim i srednjim odgojno-obrazovnim ustanovama na području Kantona Sarajevo. Uzorak istraživanja čini 9 nastavnika i 145 učenika. Iako je tendencija istraživanja bila obuhvatiti ukupnu populaciju nastavnika Likovne kulture i učenika koji pohađaju predmet Likovna kultura u Kantonu Sarajevo, dobiveni podaci se ne mogu smatrati reprezentativnim, ali jesu ilustrativni za određene pedagoško-metodičke fenomene i doprinose konstruiranju preporuka za unapređenje nastave Likovne kulture u online okruženju. Kako iz dobivenih rezultata možemo vidjeti, od 9 ispitanih nastavnika, dva nastavnika su uposleni u srednjim školama općeg i usmjerenog tipa, dva nastavnika u srednjim školama općeg obrazovanja, dok je jedan nastavnik uposlen u srednjoj školi za specijalno obrazovanje. Četiri nastavnika uposlena su u osnovnoj školi, dok je jedan od njih uključen i u nastavni proces specijalnog srednjoškolskog obrazovanja.

Drugim anketnim upitnikom propitivali su se stavovi učenika o kvaliteti i učinkovitosti nastave Likovne kulture u online okruženju. Informacije o razini obrazovanja i tipu škole koju pohađaju anketirani učenici su prikazani u Tabeli 1.

Tabela 1. Prikaz nivoa obrazovanja i tipa škole koju pohađaju anketirani učenici/ce

NIVO OBRAZOVANJA I TIP POHAĐANE ŠKOLE	Broj učenika	Postotak
Osnovna škola	106	73,1%
Srednja škola – opće obrazovanje	18	12,4%
Srednja škola – usmjereno obrazovanje	21	14,5%
<b>Ukupno</b>	<b>145</b>	<b>100%</b>

### Rezultati istraživanja i rasprava

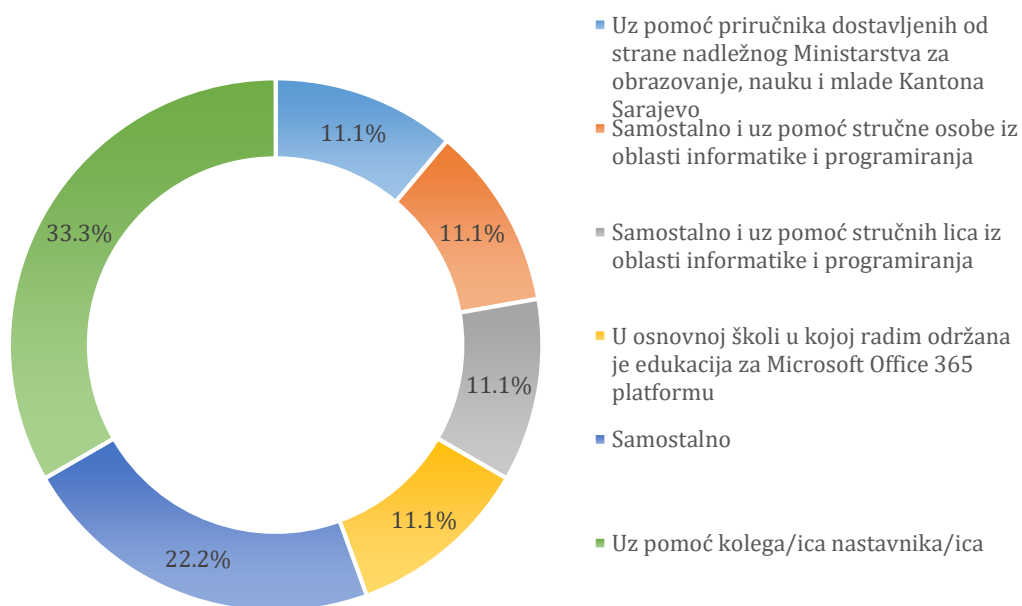
#### *Evaluacija kvalitete i učinkovitosti nastave Likovne kulture u online okruženju*

Rezultati odgovora na pitanja iz upitnika, a koji se odnosio na evaluaciju kvalitete i učinkovitosti nastave Likovne kulture u online okruženju, prikazani su u nastavku teksta. Od ukupnog broja ispitanika, njih četvero je nastavni proces u online okruženju realiziralo



putem platforme za nastavu Office 365. Druge po zastupljenosti su slične platforme kao što su Google Classroom, dok samo jedan ispitanik tvrdi da je u realizaciji online nastave koristio različite vidove komunikacije u online okruženju. Ovakva slika nije iznenađujuća, obzirom da se platforma Office 365 već nekoliko godina koristi za realizaciju tzv. “online nastavnih sedmica” u osnovnim i srednjim školama na području Kantona Sarajevo, te s obzirom na činjenicu da su **i nastavnici i učenici već od ranije bili upoznati s mogućnostima i načinima upotrebe ove platforme**. Na pitanje da izraze stepen slaganja s tvrdnjom da su se susreli sa teškoćama pri planiranju i realizaciji online nastave Likovne kulture, veći broj ispitanika izjasnio se da nisu imali teškoće pri planiranju i realizaciji nastave. Tri ispitanika su tvrdnju o susretu s teškoćama ocijenili stavkom ‘slažem se’, dok se nije složilo i uopće nije složilo s tvrdnjom šest ispitanika. S obzirom da se veći broj ispitanika izjasnio da su se već susretali s aplikacijama i platformama za online nastavu i da su bili osposobljeni za ovakav vid nastave, diskrepanca koja se pojavljuje u odgovorima između ovog pitanja i pitanja koje se tiče susreta s teškoćama, mogla bi se protumačiti na sljedeći način: teškoće s kojima su se susreli nastavnici Likovne kulture u organizaciji online nastave u izvjesnom obimu bile su uzrokovane nepoznavanjem alata i platformi neophodnih za realizaciju online nastave, ali da su teškoće, ipak u većoj mjeri bile uzrokovane drugim faktorima. **Većina ispitanika izjasnila se da je upotrebu platformi i aplikacija za realizaciju nastave u mrežnom okruženju savladala uz pomoć kolega nastavnika i samostalno**, što je bio odgovor dva nastavnika. Iako uzorak istraživanja nije reprezentativan, činjenica da je samo jedan ispitanik korištenje aplikacija i platformi savladao kroz programe stručnog osposobljavanja, može nas navesti na propitivanje nedostatka formalnog inicijalnog digitalnog i informatičkog osposobljavanja ali i cjeloživotnog stručnog usavršavanja nastavnog kadra.

Grafikon 1. Prikaz načina osposobljavanja nastavnika za upotrebu platformi i aplikacija za realizaciju nastave u online okruženju



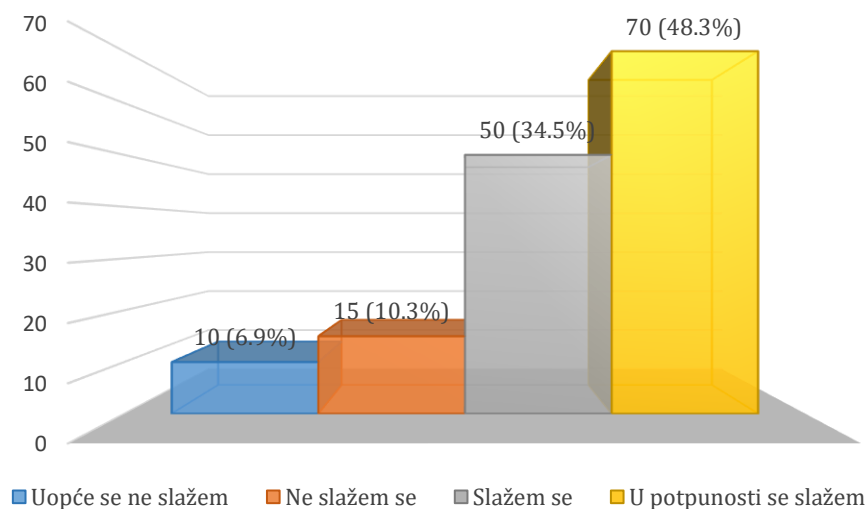
Jedno od istraživačkih pitanja bilo je da li je nepoznavanje osnovnih principa online nastave nastavnika Likovne kulture imalo negativne posljedice na motiviranost i aktivnost učenika. Uzmemo li u obzir da je velika većina ispitanika ipak poznavala principe korištenja platformi za realizaciju online nastave, te da je samo jedan od ispitanika naveo 'otežano motiviranje učenika' kao nedostatak online nastave, te da je većina ispitanika izrazila slaganje s tvrdnjom o aktivnosti učenika, možemo primijetiti da su teškoće i izazovi s kojima su se nastavnici susreli drugačije prirode. Nedostacima online nastave Likovne kulture većina ispitanika smatra **otežano kontroliranje aktivnosti učenika i otežanu evaluaciju znanja**. Ovaj podatak možemo tumačiti na način da su naznačeni nedostaci online nastave Likovne kulture zapravo nedostaci prisutni u svakom obliku nastave na daljinu, bez obzira na nastavni predmet, razinu obrazovanja i kontekst učenja (Allen i Seaman, 2014: 17). Većina ispitanika vidi prednosti online nastave Likovne kulture, te na pitanje da izraze razinu slaganja s tvrdnjom da online nastava Likovne kulture posjeduje prednosti, pet ispitanika iskazalo je slaganje s tvrdnjom, dok je njih dvoje biralo "u potpunosti sam saglasan/na". **Navedene prednosti su:** dovoljno vremena za individualni rad s učenicima; nastavni materijal i zadaci su uvijek dostupni učenicima; nastavni materijali za učenike su obogaćeni brojnim digitalnim sadržajima, kao što su: audio, video, animacije i sl. što je u redovnom nastavnom procesu otežano, prvenstveno zbog toga što kabineti nisu dovoljno opremljeni; učenici se duže zadrže na zadacima, duže komuniciraju, ležernije, u mogućnosti su da uzmu sve vrijeme koje je njima potrebno za realizaciju zadatka. Uzimajući u obzir odgovore nastavnika na pitanje o tome šta je za njih predstavljalo najveći izazov u ukupnom procesu nastave, možemo zaključiti da je pored već navedenog otežanog kontroliranja rada i aktivnosti učenika, za većinu nastavnika bilo **izazovno prevazići nedostatak fizičke interakcije**, te da je **planiranje i priprema nastavnog sata, koja je zahtijevala više vremena i utrošenog truda bila najizazovniji segment** online nastave Likovne kulture.

#### *Stavovi učenika o kvaliteti i učinkovitosti nastave Likovne kulture u online okruženju*

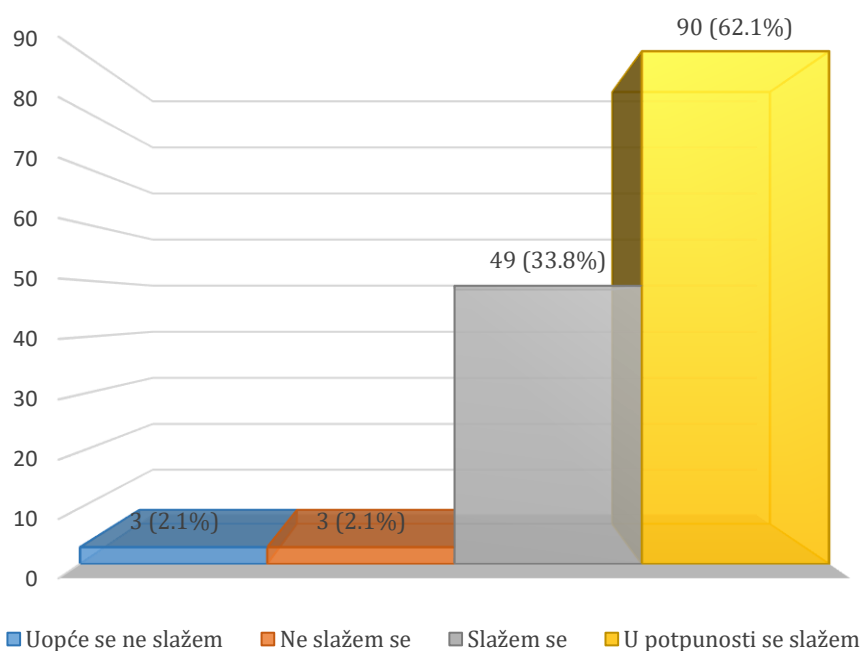
Drugim anketnim upitnikom propitivali su se stavovi učenika o kvaliteti i učinkovitosti nastave Likovne kulture u online okruženju. Većina ispitanika, njih 95.2% izjasnila se da se online nastava iz predmeta Likovna kultura **odvijala redovno**. Od 145 anketiranih učenika, njih 47.6% se izjasnilo da je online nastavu pohađalo putem platforme Office 365, dok su druge po zastupljenosti bile slične platforme (Blackboard, GoogleClassroom i sl.). Većina ispitanika na tvrdnju "Online nastava iz Likovne kulture je bila zanimljiva i poučna" je odgovorila afirmativno (49.7% odgovorilo je 'u potpunosti se slažem' i 37.2% 'slažem se'), a tvrdnju "Nije mi bilo teško pratiti online nastavu iz Likovne kulture, skoncentrisan/ana sam", njih 59.3% označilo je sa 'u potpunosti se slažem', dok je 32.4% ispitanika označilo 'slažem se'. Iako uzorak nije reprezentativan, odgovori ispitanika ilustriraju **da je zanimljiva, informativna i kvalitetno pripremljena nastava u online okruženju imala pozitivan učinak na motiviranost, koncentraciju i aktivnost učenika**.



Grafikon 2. Prikaz motiviranosti učenika da realiziraju zadatke iz predmeta Likovna kultura



Grafikon 3. Prikaz aktivnosti učenika i redovnog realiziranja nastavnih zadataka u okviru predmeta Likovna kultura



Kao jedan od izazova online nastave Likovne kulture, pojedini nastavnici naveli su nemogućnost kontrole rada učenika, pri čemu su iskazali sumnju u samostalan i originalan rad učenika. Ipak, na tvrdnju **“Nastavne zadatke sam mogao/la obavljati samostalno i nije mi bila potrebna pomoć drugih članova porodice”** većina učenika odgovorilo je afirmativno, tvrdnjama ‘u potpunosti sam saglasan/na’ (69%) i ‘saglasan/na sam’ (25.5%). Odgovore treba razumjeti kao rezultat samoprocjene, a diskrepancu koja

se javila između odgovora nastavnika i učenika treba smatrati relativnom i kontekstualnom. Iako je manji postotak anketiranog uzorka iskazao neslaganje s tvrdnjama da je online nastava Likovne kulture bila poučna i zanimljiva (13.2%), a neslaganje s tvrdnjom da nisu imali poteškoće u praćenju nastave izraženo je kod 8.3% ispitanika, niti jedan niti drugi broj odgovora ispitanika nije i ne smije biti zanemarin. Uvidom u odgovore koje su učenici ponudili dopunjavanjem iskaza 'U toku online nastave iz Likovne kulture nije mi se svidjelo...' može se primijetiti da su uzroci nedostatka motivacije i koncentracije kod pojedinih učenika bile odabrane poticajne preferencije, a koje su učenici opisali pridjevima "nezanimljivo" i "dosadno", i/ili monotonost predviđenih tehnika i materijala rada. Na upit da svojim riječima dopune iskaz "Najviše poteškoća za vrijeme online nastave iz Likovne kulture imalo/la sam sa...", većina učenika/ca je kao poteškoću navela **nedostatak materijala za rad**. Uzimajući u obzir kontekst u kojem se odvijala online nastava, takvi odgovori nisu iznenađujući, ali je dostupnost potrebnih materijala morala biti jedan od prioriteta pri planiranju nastave u online okruženju. Pored nedostupnosti likovnih materijala, učenici su često kao teškoću navodili **probleme s internet konekcijom**, dok su pojedini nastavnici isti faktor navodili kao izazov, jer su smatrali da ga učenici koriste kao izgovor za neprisustvovanje online nastavi. Takva postavka problema otvara pitanje da li bi učenici imali želju za neprisustvovanjem nastavi i izgovorima, ukoliko je nastava kvalitetno isplanirani i bogata različitim informativnim, kreativno pripremljenim i zanimljivim likovno-didaktičkim materijalima i zadacima?

#### *Prednosti i izazovi nastave likovne kulture u virtualnom prostoru*

Kroz raniji tekst o karakteristikama online nastave, te diskusiju o podacima prikupljenim empirijskim istraživanjem, već smo iznijeli niz izazova koje je sa sobom donijela nastava na daljinu. Kao jedan od osnovnih izazova koji je potrebno prevazići zasigurno je nedostatak fizičkog kontakta i izravne komunikacije. Ipak, suvremene tehnologije ponudile su alate pomoću kojih i takvi izazovi mogu biti prevaziđeni. Također, otežana evaluacija znanja postavlja se kao jedan od ključnih izazova, ali kao takva nameće promišljanje o zakonitostima, principima i načinima poučavanja, učenja i evaluacije znanja. Fizička distanca otežala je evaluaciju znanja na razini reprodukcije, što iziskuje od nastavnika da učine odmak od reprodukcije naučenog sadržaja kao jedinog prihvatljivog oblika pokazivanja znanja. U tom kontekstu, o online nastavi možemo govoriti kao o vidu nastave koja je donijela prednosti, jer nas je obavezala promisliti o didaktičkim zakonitostima i principima kojima se prožimaju etape nastavnog rada od planiranja, preko poučavanja i učenja do evaluacije. Upravo je otežano vrednovanje nastavnog gradiva na razini reprodukcije u novonastalim okolnostima, podsjetilo na ostale razine znanja, odnosno primljeno-operativnu i stvaralačku razinu znanja, te kritičko i kreativno mišljenje koji se u virtualnom prostoru na drugačiji način mogu i trebaju vrednovati.

Tehnička opremljenost i informatička pismenost u online nastavi na području Kantona Sarajevo pokazale su se i kao prednost i kao izazov. Prednost je u tome jer je zbog loše

tehničke opremljenosti školskih kabineta, nastava Likovne kulture vrlo često bivala osiromašena kada je u pitanju bogat digitalni likovno-didaktički materijal, što je nastava u online okruženju neutralizirala. Drugim riječima, kreativno pripremljeni digitalni nastavni sadržaji i materijali sada su lako distribuirani pomoću podesnih platformi za e-učenje, dok je prikaz takvih materijala u realnom prostoru bio otežan ili nemoguć. S druge strane, kako je empirijsko istraživanje pokazalo, manji broj ispitanih nastavnika je zbog nepoznavanja načina upotrebe platformi za e-učenje bio suočen s izazovima, dok je veliki broj učenika imenovao problem s internet konekcijom, kao jedan od najvećih izazova u online nastavi. Prevažilaženje tehničkih prepreka i barijera jeste izazov nastave u online okruženju, ali vremenska i prostorna fleksibilnost, zasigurno jesu njene prednosti.

Nastava likovne kulture u virtualnom prostoru onemogućila je direktni kontakt nastavnika i učenika, samim time i mogućnost neposredne korekture za vrijeme izrade praktičnog rada. Iako se može doimati izazovno i vidjeti kao negativni aspekt, koji će usporiti razvijanje različitih sposobnosti kod učenika, to istovremeno može biti prostor za slobodno i kreativno djelovanje učenika. Samostalan individualni rad učenika kroz nastavu Likovne kulture u online okruženju omogućio im je da u svom intimnom prostoru i u opuštenijoj atmosferi ispoljavaju svoju kreativnost kroz praktičan rad bez stalnog nadzora i vođenja nastavnika.

## Zaključak

Iako se nastava u virtualnom okruženju u Bosni i Hercegovini doživjela kao novitet i izazov i nastavnicima i učenicima, ali i roditeljima/starateljima, bila je i povodom za promišljanje o nastavnim procesima, organiziranosti i spremnosti odgojno-obrazovnog sistema da se prilagodi izazovima, te da se isti taj odgojno-obrazovni sistem pozicionira u kontekstu digitalne sadašnjice. Premještanje nastavnog procesa iz realnog u virtualni prostor ukazalo je na svojevrsnu tehnološku zaostalost nastavnog procesa, jer se o virtualnom učenju i poučavanju počelo promišljati u trenutku kada su učenici već bili primorani napustiti školske klupe. U prednosti su bili nastavnici i učenici koji su kroz "online sedmice" već bili upoznati s principima rada platformi za e-učenje, ali je empirijsko istraživanje pokazalo da postoji širok spektar problema i izazova koji, za realizaciju kvalitetnog nastavnog procesa, moraju biti prevaziđeni, te da je blagovremeno, adekvatno i kvalitetno stručno usavršavanje nastavnika neophodno. Rezultati istraživanja pokazuju da (ne)poznavanje principa rada platformi za e-učenje, iako jesu osnova za realizaciju online nastave, nisu bili prepreka, već da je u korijenu izazova bio proces planiranja nastave, a ne njena realizaciji. To nas navodi na zaključak da osposobiti nastavnike da upotrebljavaju online platforme za nastavu nije dovoljno, već im je potrebno pružiti cjelovitije stručno usavršavanje, koje će unaprijediti kompetencije za autonomno pedagoško djelovanje temeljeno na suvremenim principima i strategijama u online nastavnom okruženju.

Kvalitetno planiranje nastavnog sata ključ je za kvalitetnu realizaciju istog. Ovaj didaktičko-metodički postulat puninu značenja dobija u nastavnom procesu u virtualnom

okruženju. Ostvarivanje predviđenih ishoda učenja koje je, također, potrebno prilagoditi mogućnostima virtualnog prostora, moguće je uz pomoć pomno odabranog načina virtualne komunikacije, platforme/i za e-učenje, bogatog i kreativno odabranog nastavnog materijala, spekulativne vremenske artikulacije i fleksibilnosti nastavnika. Upravo se fleksibilnost nameće kao neophodno svojstvo, jer se nepredvidljivi i konstantni izazovi nastave u online okruženju mogu prevazići stalnom spremnosti nastavnika na promjenu (metode rada, nastavni materijal, likovne tehnike, način komunikacije...).

Iako empirijsko istraživanje nije pokazalo da nepoznavanje osnovnih principa online nastave nije onemogućilo i usporilo planiranje i realizaciju online nastave Likovne kulture, ukazalo je na potrebu da se online učenje i poučavanje Likovne kulture ne treba i ne smije razmatrati kao daleka budućnost, već da je to aktualni ovdje-i-sada kontekst, koji se odmah treba cjelovito istraživati i za njega temeljito pripremati. Promišljanje o mogućnostima, prednostima i svojstvima nastave Likovne kulture u online okruženju treba biti kontinuiran proces, jer ono što se doima trenutno kao djelomična ili potpuna, povremena ili privremena supstitutivna forma nastave, može i treba postati redovitiji iskorak u e-nastavnu formu poučavanja i učenja u budućnosti.

## Literatura

- Allen, I. E., Seaman, J., (2014). *Grade Change: Tracking Online Education in the United States*. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC.
- Bogićević, M. (1974). *Tehnologija savremene nastave*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Buzzetto-More, N. A. (Ed.) (2007). *Principles of Effective Online Teaching*. Santa Rosa, California: Informing Science Press.
- Colvin C. R., Kwin, A. (2007). *The New Virtual Classroom-Evidence Based Guidelines for Synchronous e-Learning*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Čukanović Karavidić, M., Karavidić, S., Bajčetić, J. (2009). *Elektronsko obrazovanje/E-LEARNING*. Beograd: Škola biznisa, naučnostručni časopis.
- Đurović, Lj., Grujić, Lj. (2010). *Učenje na daljinu u funkciji stručnog usavršavanja nastavnika*. Zbornik radova sa treće internacionalne konferencije: Tehnika i informatika u obrazovanju. Čačak: Tehnički fakultet.
- Huzjak, M. (2010). *Obrazovanje na distancu i e-učenja u likovnoj kulturi*. Metodika: časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi. Vol. 11 No. 20. Zagreb: Učiteljski fakultet; Sveučilišta u Zagrebu.
- Kuščević, D., Tomaš, S., Mornar, I., (2019). *Primjena sustava Moodle u metodici nastave likovne kulture*. Split: Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu.
- Miljković, M., Sitarica, A. (2016). *Društvo znanja*. Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Prizrenu -Leposavić. Knjiga 10. Priština: Univerzitet u Prištini.
- Ní Shé, C., Farrell, O., Brunton, J., Costello, E., Donlon, E., Trevaskis, S., Eccles, S. (2019). *Teaching online is different: critical perspectives from the literature*.

Dublin: Dublin City University. Preuzeto: <https://openteach.ie/wp-content/uploads/2019/11/Teaching-online-is-different.pdf>

Datum posjete: 28. 06. 2020.

Palloff, R., Pratt, M. K. (2007). *Building Online Learning Communities EFFECTIVE STRATEGIES FOR THE VIRTUAL CLASSROOM*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Vincenti, G., Braman, J., (2011). *Multi-User Virtual Environments for the Classroom: Practical Approaches to Teaching in Virtual Worlds*. Harshey, Pennsylvania: Information Science Reference.

## **ADVANTAGES AND CHALLENGES OF THE VISUAL ARTS TEACHING IN ONLINE LEARNING ENVIRONMENT**

Sandra Bjelan-Guska  
Nela Hasanbegović

### *Abstract*

*Teaching in an online learning environment in the world has been realized as a regular or substitute form of teaching for more than a decade and has been the subject of scientific research in the field of didactics, pedagogy and specific methodologies for many years. Teaching in the online learning environment has been used, over the past few years, as a substitute for the regular teaching process and in the Bosnia and Herzegovina educational context, in the form of so-called "online week". However, the virus-induced pandemic interrupted the regular teaching process and moved it from the natural environment - the classroom to the virtual world and posed great challenges to teachers, students and parents.*

*The empirical research aims to explore the possibilities of online teaching, as a contemporary form of teaching and learning, and to analyze the way of teaching in an online learning environment in Canton Sarajevo. By questioning the planning, implementation and evaluation of the teaching of Fine Arts in BiH primary and secondary schools, we want to map the benefits and challenges faced by both teachers and students in educational work. We also want to determine whether inexperience and ignorance of the basic principles of teaching in an online learning environment hindered, slowed and / or prevented the planning, implementation and evaluation of Fine Arts classes, and what consequences it had on students' motivation, activity and learning outcomes. The results obtained from the research are important for creating guidelines, but also for designing lifelong professional teacher training programs in order to improve the quality of Visual Arts teaching in an online learning environment.*

*Keywords: student, teacher, teaching process, online learning environment, visual arts*

## EVALUACIJA UPOTREBLJIVOSTI PROGRAMA ZA E-UČENJE MJERENJEM KOGNITIVNOG OPTEREĆENJA

Merima Zukić  
Dušanka Bošković

### Sažetak

*Teorija kognitivnog opterećenja (TKO) je teorijski okvir koji su razvili kognitivni psiholozi kako bi unaprijedili nastavni proces i potakli učenje. U okviru TKO-a navodi se da nastavnu situaciju treba oblikovati u skladu s ljudskom kognitivnom arhitekturom. Primjena principa TKO-a u razvoju programa za e-učenje je obećavajući pristup u širenju upotrebe IT-a u obrazovanju uopšte. Međutim, principi koje nudi TKO moraju se procijeniti i prilagoditi kontekstu e-učenja, uzimajući u obzir neke ključne razlike i specifičnosti situacije e-učenja u odnosu na tradicionalnu situaciju učenja. Prema TKO-u loša instrukcija izaziva irelevantno kognitivno opterećenje. Ovo opterećenje otežava učenje. Kada učenik koristi program za e-učenje, irelevantno kognitivno opterećenje može biti uzrokovano: (1) prezentacijom obrazovnih sadržaja (isto kao i kod tradicionalne nastavne situacije); i (2) nedostacima u dizajnu samog programa. Kognitivno opterećenje uzrokuje neophodnost ovladavanja upotrebom programskih alata prije nego što se može posvetiti samom sadržaju.*

*KO skala razvijena u ovom istraživanju modifikovana je tako da obuhvata relevantne heuristike upotrebljivosti programa. Ovaj multidisciplinarni pristup bio je neophodan da bi se obuhvatile specifične karakteristike alata e-učenja. U pilot-fazi ovog istraživanja predloženi instrument je ispitivan u eksperimentu sa 4 grupe učenika uključenih u učenje geometrije pomoću popularne aplikacije za e-učenje. Grupe su se formirale prema prethodnim saznanjima učenika iz geometrije i njihovim računarskim sposobnostima. Dobiveni rezultati su prodiskutovani i dati su zaključci relevantni za razvoj instrumenta za procjenu upotrebljivosti programskog alata za e-učenje zasnovanog na mjerenju TKO-a.*

*Ključne riječi: e-učenje, Teorija kognitivnog opterećenja, upotrebljivost, poduka*

### Uvod

Teorija kognitivnog opterećenja (TKO) je teorijski okvir koji potiče sve više istraživanja u obrazovanju. Osnovni princip TKO-a je da radna memorija ima ograničen kapacitet. Situacije učenja za koje je potrebno više kognitivnih resursa od raspoloživih inhibiraju učenje. Zbog toga, prema TKO-u, nastavu treba planirati i provoditi na način koji je

usklađen s ljudskom kognitivnom arhitekturom. Neki od principa TKO-a nisu u skladu s uobičajenom školskom praksom, a u praksi su u početku bili odbačeni (Merrienboer i Sweller 2010). Ipak, TKO je od svog početka do danas potakao respektabilan broj istraživanja. Rezultati tih istraživanja doprinijeli su ne samo validaciji pretpostavki u osnovi teorije već i boljem razumijevanju same teorije. Kao rezultat toga, TKO sada, zaista, nudi neke znanstveno potvrđene principe koji se mogu koristiti u nastavnoj praksi.

Principi razvijeni u okviru TKO-a su, ustvari, uputstva za uspješan proces poduke. Prema TKO-u praćenje ovih uputstava dovodi do optimalnog opterećenja kognitivnih resursa učenika i time osigurava uspješnost procesa poduke. Upotreba multimedije i programa za e-učenje su široko rasprostranjeni alati koji se koriste u implementaciji principa TKO-a u nastavi. Iz navedenog proizilazi da obrazovni programi potiču učenje, ali u slučaju u kojem je sam program jednostavan za korištenje, sa svim jasnim i istaknutim komandama i jasnim očekivanim rezultatima. Kako ovo nije uvijek slučaj u praksi, sam obrazovni softver otežava učenje, posebno kod početnika. Ukoliko dalje primijenimo ovu logiku, upotrebljivost softvera možemo definirati kako nivo u kojem je softver poduku približio idealnom sa aspekta TKO-a. Upotrebljivost i korisničko iskustvo su izuzetno važni koncepti koje treba poznavati prilikom dizajniranja softvera općenito, a posebno prilikom dizajniranja obrazovnog softvera. Kada govorimo o obrazovnom softveru, uspješna interakcija korisnika i softvera je neophodna kako bi se postigli obrazovni ciljevi.

Prilikom standardnog postupka razvoja softvera metode evaluacije upotrebljivosti podrazumijevaju mjere uključenosti korisnika. U kontekstu obrazovnog softvera postavlja se pitanje koliko je moguće da korisnik, koji se podučava, kod analize svoje uspješnosti može razgraničiti uloge uspješnog korisnika softvera i uspješnog učenika. Kako bismo razvili adekvatan način mjerenja upotrebljivosti obrazovnog softvera, potrebno je dizajnirati instrument koji bi nam omogućio da posmatramo uticaj upotrebljivosti na uspješnost učenja. U ovom procesu ne možemo zanemariti TKO jer koncept upotrebljivosti sam po sebi ne uzima u obzir težinu zadatka.

U nastavku će biti objašnjeni osnovni teorijski koncepti neophodni za razumijevanje problema (1) kognitivna arhitektura i kognitivno opterećenje; (2) upotrebljivost softvera. Nakon toga, osvrnut ćemo se na primijenjenu metodologiju istraživanja.

U trećem dijelu rada prezentiraju se dobiveni rezultati i isti diskutiraju te donose zaključci i preporuke.

### *Kognitivna arhitektura*

Prema TKO-u radna memorija ima ograničen kapacitet. Radna memorija s ostalim vrstama pamćenja čini ljudsku kognitivnu arhitekturu koja je odgovorna za obradu novih informacija. Radna memorija ima kapacitet od 2 do 4 elementa i informacije se zadržavaju ograničeno vrijeme (oko 20 sekundi).



Sama radna memorija ne omogućava obradu složenih podataka ili većeg broja podataka. Iz radne memorije informacije se pohranjuju u dugoročnu memoriju kako bi bile trajno spremene te kako bi ih bilo moguće pozvati i obrađivati kada su potrebne. Informacije su u dugoročnoj memoriji organizirane u sisteme informacija koji se nazivaju sheme.

Ljudska ekspertiza se zasniva na ogromnom znanju pohranjenom u dugoročnom pamćenju i organiziranom u shemama, a ne na izuzetnim prirodnim sposobnostima. Naime, eksperti obrađuju cijele sisteme informacija koje čine sheme (i, ustvari, operišu shemama) umjesto pojedinačnih informacija. Na ovaj način osoba može obraditi gotovo beskonačan broj informacija.

TKO proučava interakciju između nastave i ljudske kognitivne arhitekture kako bi optimizirala proces poduke.

### *Vrste kognitivnog opterećenja*

Kognitivno opterećenje u okviru TKO-a posmatra se kao opterećenje radne memorije koje se događa dok se informacije obrađuju.

Postoji opterećenje koje nameće složenost samih informacija. Ovo opterećenje naziva se intrinzičnim. Pored toga postoji i opterećenje koje proizilazi iz same poduke, ne sadržaja poduke. Ovo opterećenje naziva se irelevantno opterećenje. Prve verzije TKO-a objašnjavaju samo ove dvije vrste opterećenja. Kasnije verzije raspravljale su o trećoj vrsti opterećenja, nazvanoj relevantno opterećenje. Relevantno opterećenje izazivaju kognitivni procesi izgradnje novih shema. Prema Sweller (2010) resurse radne memorije treba podijeliti na način koji omogućava prevladavanje intrinzičnog opterećenja (nametnutog sadržajem o kojem se razmišlja) i irelevantnog opterećenja (nametnutog lošim uputama) i generira relevantno opterećenje. U ovom radu fokus će biti na intrinzičnom i irelevantnom opterećenju. Dva su razloga za ovu odluku: (1) pitanje postojanja i prirode relevantnog opterećenja u okviru TKO-a je predmetom rasprave te postoje intencije da se procesi koji su definirani u okviru relevantnog opterećenja posmatraju kao sastavni dio intrinzičnog opterećenja; (2) za dizajniranje interdisciplinarnog pristupa provjere upotrebljivosti obrazovnog softvera prvobitni fokus je potrebno staviti na irelevantno opterećenje koje u slučaju e-učenja generira sam softver.

Sweller (2011) navodi da postoji šest validiranih principa kako bi se minimiziralo irelevantno opterećenje.

1. Efekt "slobodan od specifičnog cilja". Ovaj princip kaže da problem o kojem se razmišlja treba formulirati na način da krajnji cilj nije određen. Da bi se riješio zadatak koji zahtijeva ispunjenje određenog cilja, polaznik mora primijeniti sredstvo – cilj, strategiju koja početnicima nameće irelevantno opterećenje.

2. Urađeni primjeri i djelomično urađeni primjeri snižavaju irelevantno opterećenje prezentirajući rješenje problema. Na taj način učenik može razumjeti korake koje je potrebno poduzeti kako bi i sam riješio problem.
3. Efekt podijeljene pažnje smanjuje irelevantno opterećenje predstavljanjem informacija na integrirani način, čime se eliminira potreba za mentalnom integracijom.
4. Efekt modaliteta smanjuje irelevantno opterećenje predstavljajući informacije u dva modaliteta (vizualni i auditivni). Ovaj postupak proširuje kapacitet radne memorije.
5. Efekt redundantnosti smanjuje irelevantno opterećenje uklanjanjem suvišnih sadržaja iz uputstva.
6. Efekt obrnute ekspertize govori o tome kako podučavanje stručnjaka kao početnika smanjuje njihovo postignuće .

Na početku su svi ovi efekti uglavnom testirani u standardnoj nastavnoj situaciji (komunikacija učenika i profesora). Kasnije je sve više korištena tehnologija u dizajniranju situacije podučavanja kako bi se minimiziralo irelevantno opterećenje.

Prema Kalyuga (2009), ovo su neke od specifičnih implikacija na dizajniranje situacija koje uključuju multimedijalno učenje:

- i. pisani tekst obogaćen vizualnim prikazima;
- ii. prezentiranje vizualizacije i odgovarajućih tekstualnih objašnjenja istovremeno, a ne uzastopno kako bi se izbjegla temporalna podijeljenost pažnje;
- iii. na zaslonu predstaviti povezane izvore informacija koji su blizu jedan drugome (npr., umetnuti tekst u grafiku, izbjegavati pokrivanje ili odvajanje informacija koje moraju biti mentalno integrirane za učenje, osmisliti prostor za smjernice ili povratne informacije blizu prostora za prijavu problema);
- iv. izbjegavajte nebitne grafike, objašnjenja, zanimljive, ali nevažne detalje, nevažne zvukove i muziku, beznačajne riječi i dugački tekst;
- v. koristiti vizualne prikaze objasnjene zvukom naracije, a ne tekstom na ekranu;
- vi. koristite animirane vizualizacije s kratkim audionaracijama, a ne tekstualnim objašnjenjima na ekranu;
- vii. predstaviti statičke ili animirane vizualizacije samo s pripovijedanjem, umjesto da se duplira naracija s tekstom na zaslonu.

Kao što je vidljivo iz prethodnih objašnjenja, primjena tehnologije u nastavi pruža izvanredne mogućnosti za prilagodbu situacije podučavanja. Ipak, istraživanja nisu pokazala superiornost ovog načina poduke kada je u pitanju postizanje ishoda. Razlog za ovo leži u neadekvatnoj primjeni tehnologije i dizajnu obrazovnog softvera čime se izaziva irelevantno kognitivno opterećenje. Dobar obrazovni softver treba da optimizira intrinzično, maksimizira relevantno i minimizira irelevantno opterećenje.

### *Upotrebljivost*

Područje istraživanja interakcije čovjeka i računara uvezuje znanja i metode iz različitih oblasti počevši od računarskih nauka, zatim kognitivne psihologije, do inženjeringa ljudskih faktora. Jedan od najvažnijih koncepata kojim se bavi oblast interakcije čovjeka i računara je upotrebljivost (Sharp, Rogers, & Preece, 2007). Upotrebljivost je jedan od atributa kvaliteta softvera kojim se mjeri uspješnost rada sa softverom.

Nivo upotrebljivosti softvera definiše se u kontekstu specifičnog korisnika i specifičnog zadatka koji se treba izvršiti dok se kriteriji upotrebljivosti smatraju univerzalnim, pa prema tome neovisnim o specifičnom domenu aktivnosti (Đapo, Rizvić, Bošković, 2017). Chorfi i al-Hudhud (2019) za korisnike obrazovnih softvera ističu da su u većini slučajeva fokusirani na uspješno pronalaženje i prepoznavanja elemenata interfejsa, poput ikona i stavki menija. Uspješno prepoznavanje bitnih elemenata interfejsa podrazumijeva: percepciju povratnih informacija, konzistentnost dizajna interfejsa i izražajnost elemenata interfejsa. Percepcija je važan faktor i ukazuje na sposobnost i lakoću percepcije elemenata interfejsa.

### *Kognitivno opterećenje i upotrebljivost*

Kako je već objašnjeno, adekvatna implementacija TKO-a u nastavnoj praksi je u mnogome olakšana (u nekim segmentima i nemoguća bez) uključivanja tehnologije u nastavni proces. Pitanja individualiziranja poduke, stalne povratne informacije, integracije sadržaja i sl., kao centralnih pitanja u okviru TKO-a nemoguće je adresirati u klasičnoj nastavnoj situaciji. Iz tog razloga većina istraživanja iz područja TKO-a koriste tehnologiju za manipulaciju sadržajem kako bi postigli efekte o kojima govori teorija. Pored toga, iz teorijskog okvira TKO-a nastala je i Teorija multimedijalnog učenja koja se posebno fokusira na upotrebu multimedije u nastavi (Mayer, Moreno, 2008).

S druge strane, u okviru znanosti i prakse dizajniranja softvera koncept upotrebljivosti je s jedne strane imanentno interdisciplinaran, a s druge neophodan za dobar proizvod u konačnici.

Na osnovu svega navedenog, teorijsko i praktično povezivanja ovih koncepata, kada govorimo o softveru za učenje, nameće se kao logično i neophodno. Kako bi u konačnici imali dobar softver za učenje koji omogućava stvarno unapređenje nastavnog procesa, isti mora biti u skladu s načinom mišljenja i učenja korisnika.

### *Metodologija*

#### *Ispitanici*

Uzorak je obuhvatio 49 učenika i 75 učenica srednje škole u Sarajevu (ukupno 124). Od ukupnog broja ispitanika, 63 je bilo učenika prvog razreda i 61 učenik četvrtog razreda. Dob ispitanika kretala se u rasponu od 14 do 19 godina ( $M = 16,6$ ,  $SD = 1,87$ ).

### *Instrument*

Instrument korišten u ovom istraživanju osmišljen je s ciljem mjerenja intrinzičnog i irelevantno kognitivnog opterećenja prilikom korištenja e-sofтверa za učenje. Skala koju su konstruirali Leppink i ostali (2013) korištena je kao početna tačka. Izvorna skala prilagođena je situaciji e-učenja na osnovu nalaza istraživanja o upotrebljivosti softvera.

Konačna verzija skale sastoji se od 11 čestica. Čestice 1-3 mjere intrinzično kognitivno opterećenje (težina samog zadatka). Čestice 4-11 formulirane su za mjerenje irelevantnog kognitivnog opterećenja (opterećenja nametnuta lošom instrukcijom, u ovom slučaju samog softvera).

Ispitanici su zamoljeni da ocijene stupanj u kojem se slažu sa izjavom, na skali od 1 (u potpunosti se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem).

### *Postupak*

Na nastavi iz predmeta *Informatika* ispitanici su dobili zadatak da riješe jednostavan matematički problem koristeći aplikaciju GeoGebra. GeoGebra je interaktivna web-aplikacija (<https://www.geogebra.org/>) namijenjena učenju i podučavanju matematike: geometrije, algebre, statistike, od nivoa osnovne škole do univerzitetskog nivoa.

Zadatak je bio da se nacrtaju krug oko trougla. S obzirom na matematičko predznanje koje učenici imaju u srednjoj školi, ovaj zadatak s matematičkog aspekta nije trebao biti zahtjevan.

Očekivani koraci za crtanje kruga oko trougla:

- I. Nacrtati simetralu jedne stranice
- II. Nacrtati simetralu druge stranice
- III. Mjesto presjeka simetrala je centar kružnice
- IV. Namjestiti šestar u centar, odrediti dužinu do vrhova trougla i nacrtati kružnicu.

GeoGebra nudi sve alate potrebne za implementaciju gore opisanog postupka koji se podučava u nastavi matematike. Uz to, u okviru aplikacije postoji opcija za crtanje kruga kroz tri tačke, što se može koristiti za najefikasniji način crtanja kruga kroz tri vrha trokuta.

Prepoznali smo ovu mogućnost i u procjeni performansi sudionika uključili smo sljedeće mogućnosti: nije uspješno, kružnica opisana koristeći opciju „tri tačke“, krug opisan koristeći simetrale.

Nakon dovršetka zadatka, učesnici su zamoljeni da odgovore na pitanja data u skali pripremljenoj za istraživanje. Učesnici koji nisu uspjeli dovršiti zadatak, zamoljeni su da ispune upitnik nakon što je isteklo vrijeme planirano za aktivnost.

## Rezultati i diskusija

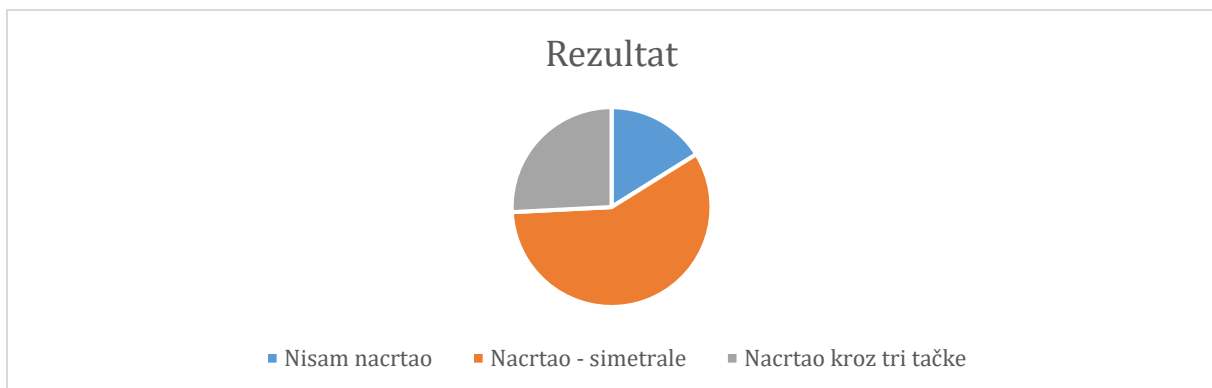
U Tabeli 1. dat je pregled uspješnosti rješavanja zadatka za obje grupe učenika. Navedene su tri opcije: nije realiziran zadatak, zadatak realiziran koristeći simetrale stranica i zadatak realiziran koristeći funkciju tri tačke.

Tabela 1. Pregled uspješnosti realiziranja zadatka

Zadatak realiziran	Ukupno	1. razred	4. razred
Ne	20	12	8
Da – simetrale	72	34	38
Da – tri tačke	32	18	14

Kao što možemo vidjeti iz Tabele 1, od 124 učenika 20 nije izvršilo zadatak, 72 je zadatak izvršilo koristeći simetrale stranica, a 32 koristilo je tri tačke funkciju.

Grafikon 1. Uspješnost rješavanja zadatka



U kontekstu evaluacije uspješnosti bilo koje poduke, pa tako i poduke koristeći obrazovni softver, jedan od najznačajnijih parametara je uspješnost izvršenja zadatka. Prilikom evaluacije uspješnosti u ovom istraživanju pojavila se dilema vezana za definiranje uspješno riješenog zadatka.

Naime, u nastavi matematike, učenici se uče da nacrtaju krug oko trougla na način da centar kružnice dobiju kao sjecište simetrala stranica. Učenici ovaj zadatak izvršavaju koristeći šestar i trokut, u svojim bilježnicama. Obrazovni softver korišten u ovom istraživanju ima pored funkcije crtanja simetrala stranica i funkciju crtanja kružnice kroz tri tačke. Učenici su mogli nacrtati tri tačke, koristiti funkciju crtanja kruga i onda povezati tri tačke pravim linijama te dobiti i trougao. U konačnici, njihovo rješenje izgleda isto kao i rješenje učenika koji su koristili postupak sa simetralama. Postavlja se pitanje evaluacije takvog postupka. Ukoliko poduku mjerimo samo na osnovu uspješnog ishoda onda su oba

rješenja tačna. S druge strane, moguće je definirati postupak sa simetralama kao jedini tačan i time staviti naglasak na sam proces.

Pitanje koje se ovdje javlja je puno šire od pitanja da li vrednujemo samo ishod ili proces. Suštinska dilema je u tome čime opravdavamo postupak s korištenjem simetrala kao neophodan da se zna, ukoliko postoje i drugi načini. Ovaj problem je posebno aktualiziran zahvaljujući sve većoj prisutnosti tehnologije u nastavi. Tehnologija je mnoge tradicionalno podučavane postupke učinila redundantnim. U većini škola se i dalje insistira na podučavanju tih postupaka gdje se kao argument navodi potreba za neovisnosti o tehnologiji te specifične vještine koje učenici stiču učenjem „klasičnih“ postupaka. Postoji problem sa oba ova argumenta. Naime, moguće je tvrditi da smo mi već uveliko ovisni o tehnologiji te da je bitnije razvijati vještine uspješnog ovladavanja tehnologijom nego vještine koje su sve više redundantne. Ekstreman primjer za ilustraciju ovog problema bilo bi računanje. Djecu se poticalo da uče računati iako postoji digitron zbog toga što „ne mogu nositi digitron uvijek sa sobom“. Stvarnost 21. stoljeća je da svi u svojim džepovima stalno imamo male računare kojima je digitron jedna od osnovnih i najjednostavnijih funkcija. Naš cilj u ovom radu nije dati definitivan odgovor na ovo pitanje. Neophodna su istraživanja učinkovitosti tradicionalnih postupka i općenito njihove funkcije u dječijem razvoju, te posljedice uvođenja tehnologije u nastavu za kognitivni razvoj djece. Samo na osnovu tih nalaza moguće je razviti adekvatne postupke uvođenja tehnologije u nastavu i evaluacije ishoda.

U istraživanju koje je prezentirano ovdje cilj je razviti instrument i postupak koji će služiti za evaluaciju upotrebljivosti obrazovnog softvera utemeljenu na TKO-u. Iz tog razloga, u daljnjem razmatranju, rezultati oba postupka koja su dovela do tačnog rješenja bit će diskutirani.

Tabela 2. Deskriptivne statističke vrijednosti i rezultat T-testa za dvije grupe učenika

		N	M	SD	T	df	p
Intrinzično opterećenje	1. razred	64	3.87	1.03	1.09	63	.027
	4. razred	60	3.98	0.96			
Irelevantno opterećenje	1. razred	64	3.66	1,34	-1.21	59	0.22
	4. razred	60	3.65	1.31			

U Tabeli 2. prikazane su deskriptivne statističke vrijednosti za obje grupe ispitanika, kao i vrijednosti T-testa za intrinzično i irelevantno opterećenje.

Vrijednost aritmetičke sredine za dvije vrste kognitivnog opterećenja u obje grupe potvrđuje naše inicijalne pretpostavke. Naime, prosječna vrijednost od skoro 4 na skali 1 do 5 ukazuje na to da su obje grupe ispitanika doživjele nisko intrinzično opterećenje, tj. zadatak im je bio lagan. S druge strane, doživljeno je i (skoro jednako) značajno irelevantno opterećenje, dakle, ispitanici su snalaženje u softveru doživjeli teškim.

Dalje, kao što možemo vidjeti, rezultati T-testa ukazuju na to da između dvije grupe učenika nema statistički značajne razlike na mjerama intrinzičnog i irelevantnog opterećenja.

Nepostojanje statistički značajne razlike u intrinzičnom opterećenju je u skladu s očekivanjima. Pitanja koja su se odnosila na intrinzično opterećenje su, ustvari, propitivala samu težinu zadatka koji je stavljen pred učenike (nacrtati krug oko kružnice). S obzirom na uzrast sudionika u istraživanju te obrazovanje koje su već prošli, očekivali smo da je ovaj zadatak, sa matematičkog aspekta, lagan za obje grupe ispitanika. Na ovakav postupak smo se odlučili kako bismo izdvojili utjecaj softvera na ishod. Prema našoj pretpostavci, softver je generirao irelevantno opterećenje te se eventualni neuspjeh u rješavanju zadatka može pripisati kognitivnom (pre)opterećenju koje je izazvao loš softver. U okviru dizajna interakcije koristi se koncept upotrebljivosti koji definira principe dobrog dizajna kao svojevrsna uputstva za dizajn interakcije, a time i cjelokupne aplikacije, tako da bude prilagođena korisniku. Ovi principi dobrog dizajna ujedno predstavljaju heuristike tj. tačke evaluacije. Naša pretpostavka je da obrazovni softver koji bi u području evaluacije upotrebljivosti bio definiran kao „loš“, ustvari, generira irelevantno opterećenje. Kao konačni rezultat imamo inhibirano učenje. Rezultati prikazani u Tabeli 3. ukazuju na to da nema statistički značajne razlike između grupa učenika u irelevantnom opterećenju. Dakle, učenici su bez obzira na dob i iskustvo s upotrebom računara doživjeli jednako irelevantno opterećenje. Ovaj nalaz je potrebno posmatrati s rezultatima na mjeri ishoda. S obzirom na to da je matematički zadatak objema grupama bio jednako težak, tj. lagan s obzirom na predznanje, postavlja se pitanje razloga neuspjeha u rješavanju zadatka. Pored toga, samo je otprilike pola ispitanika prilikom rješavanja zadatka koristilo postupak kojem su naučeni u okviru nastave iz matematike. Iz togamožemo zaključiti da ih komande koje bi dovele do uspješnog rješavanja zadatka na ovaj način nisu bile dovoljno vidljive. Rezultat o nepostojanju statistički značajne razlike u irelevantnom kognitivnom opterećenju je u skladu s rezultatom o vrlo sličnoj stopi uspješnosti rješavanja zadatka, posebno kada prihvatimo samo rješenje pomoću simetrala kao ispravno.

Mogućnosti primjene tehnologije u nastavi su ogromne. Tehnologija nam omogućava individualizaciju nastavnog procesa na nivou na kojem je to nemoguće postići u klasičnoj nastavi. Koristeći tehnologiju moguće je poduku prilagoditi predznanju učenika, te stalno imati povratne informacije o napretku i samim tim ne samo kvalitetnu povratnu informaciju nego i adekvatne informacije za daljnje planiranje poduke. Tehnologija povećava inkluzivnost nastave, omogućavajući učenicima s teškoćama da prevazilaze njima specifične probleme tempom koji im odgovara. Asistivna tehnologija je vrlo razvijena i omogućava osobama s invaliditetom da lakše savladavaju prepreke svakodnevnog života, ali sama asistivna tehnologija rješava smo logistička pitanja pohađanja nastave kod učenika s invaliditetom (npr., lupa koja uvećava slova za djecu s oštećenjem vida). Upotreba tehnologije na unapređenje samog procesa poduke je ograničena u svim segmentima, pa tako i u segmentu poduke učenika s invaliditetom.



Ipak, u praksi nemamo tako jasnu superiornost nastavne s tehnologijom u odnosu na nastavu na kojoj se tehnologija ne koristi. Razlog najvjerojatnije leži u neadekvatnom dizajnu softvera te neadekvatnom treningu za upotrebu istog. Kako bi se ovi problemi prevazišli, neophodan je interdisciplinarni pristup koji će softver inženjerima dati konkretne i jasne informacije vezano za kognitivnu arhitekturu korisnika te način obuke korisnika za upotrebu softvera. Bez ovih preduslova, izuzetan potencijal koji ima upotreba tehnologije u nastavi neće biti adekvatno iskorišten. Ovaj rad predstavlja jedan od prvih pokušaja konceptualnog povezivanja ovih područja s ciljem razvijanja modela evaluacije i unapređenja obrazovnog softvera.

U kontekstu područja evaluacije softvera, istraživanja, kao što je ovo, trebala bi da ukažu na problematična područja u dizajnu. Pitanje je na koji se način označavaju komande te na koji put navode korisnika. Postupak crtanja kružnice kroz tri tačke je najefikasniji i postavlja se pitanje da li je ekonomično i opravdano insistirati na rješenju korištenja simetrala samo zbog toga što je to ustaljeni postupak. Kao što možemo vidjeti, dilema koja postoji u okviru psihologije učenja i podučavanja direktno se reflektira na područje dizajna softvera.

## Zaključak

Definiranje povezanosti TKO-a i upotrebljivosti je važan korak za oba znanstvena područja. Koncepti i postupci u skladu s okvirom datim u TKO-u prilikom razvijanja okvira upotrebljivosti softvera neophodni su kako bi se definirala praktična uputstva dizajna obrazovnog softvera. Kako je upotreba tehnologije postala svakodnevica, zagovornici eliminiranja tehnologije iz nastave sve više gube na argumentima i snazi. Učenici se u učionicama trebaju pripremati za život i svakodnevnicu koja imanentno uključuje upotrebu tehnologije za sve: od najjednostavnijih do najsloženijih zadataka. U tom smislu, logično je i poželjno da se tehnologija koristi u rješavanju problema koji se izučavaju u školi. Ipak, neophodno je da prilikom upotrebe tehnologije imamo znanstveno utemeljen pristup jer ćemo u suprotnom inhibirati učenje. Iz ovog razloga, neophodno je razvijanje interdisciplinarnog pristupa za razvoj obrazovnog softvera.

## Literatura

- Ayres, P. L. (1993). Why goal-free problems can facilitate learning. *Contemporary Educational Psychology*, 18(3), 376-381.
- Chorfi, H. O. & al-Hudhud, G. (2019). Optimizing E-Learning Cognitive Ergonomics Based on Structural Analysis of Dynamic Responses. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 14(10), 150-160.

- Đapo, N., Rizvic, S., Bošković, D. (2017). Kognitivno opterećenje u digitalnom pripovijedanju, Peti kongres psihologa Bosne i Hercegovine sa međunarodnim učešćem, mart 2017. Društvo psihologa u Federaciji BiH, 454-488.
- Gerjets, P., Scheiter, K., & Catrambone, R. (2004). Designing instructional examples to reduce intrinsic cognitive load: Molar versus modular presentation of solution procedures. *Instructional Science*, 32(1-2), 33-58.
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (1998). A cognitive theory of multimedia learning: Implications for design principles. *Journal of educational psychology*, 91(2), 358-368.
- Paas, F. G., & Van Merriënboer, J. J. (1994). Instructional control of cognitive load in the training of complex cognitive tasks. *Educational psychology review*, 6(4), 351-371.
- Sharp, H., Rogers, & Y. Preece, J. (2007). Interaction design. Beyond human-computer interaction. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive science*, 12(2), 257-285.
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and instruction*, 4(4), 295-312.
- Sweller, J. (2010). Element interactivity and intrinsic, extraneous, and germane cognitive load. *Educational psychology review*, 22(2), 123-138.
- Sweller, J., Ayers, P., Kalyuga, S. (2011). Cognitive Load Theory. Springer, New York.
- Van Merriënboer, J. J., & Sweller, J. (2010). Cognitive load theory in health professional education: design principles and strategies. *Medical education*, 44(1), 85-93.

# ANALYSIS OF COGNITIVE LOAD AND EDUCATIONAL SOFTWARE USABILITY INFLUENCE ON PERFORMANCE

Merima Zukić  
Dušanka Bošković

## *Abstract*

*Cognitive load theory (CLT) is a theoretical framework developed by cognitive psychologists to improve teaching in order to foster learning. CLT states that teaching situation should be designed in accordance to human cognitive architecture.*

*Applying principals of CLT in development of educational software is promising approach in broadening usage of IT in education generally. However, principals offered by CLT need to be evaluated and accommodated to an e-learning situation, considering some crucial differences and specificities of an e-learning situation compared to traditional learning situation.*

*According to CLT poor instruction causes extraneous cognitive load. This is load imposed on the student and does not foster learning. When learner use an educational software tool irrelevant cognitive load can be caused by: (1) educational content presentation (same as with the traditional teaching situation); and (2) flaws in the software tool interaction design. CL causes the necessity of mastering the software tool usage prior to prior to learning main topic of interest.*

*The CL scale developed in this research is modified to address relevant software usability heuristics. This multidisciplinary approach was necessary to include specific features of educational software. In the pilot phase of this research the proposed instrument is examined in experiment with 4 groups of students involved in learning geometry using popular software application. Groups are formed according the students prior knowledge of geometry and their computer skills. Results obtained are discussed and with conclusions relevant to develop instrument for usability evaluation of an e-Learning software tool based on measuring CLT.*

*Key words: e-learning, Cognitive load theory, usability, teaching*

## PRETHODNA PRIOPĆENJA

Snježana Šušnjara

**KAŽNJAVANJE U ŠKOLAMA – POTREBA ILI  
BALAST**

Anida Manko  
Emina Dedić Bukvić

**AKADEMSKA MOBILNOST: PRILIKA ZA  
RAZVOJ INTERKULTURALNIH VRIJEDNOSTI**

Antonio Topalović

**PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE SEKSUALNOG  
ZLOSTAVLJANJA DJECE I MLADIH U OBITELJI**

Šejla Bjelopoljak  
Una Redžić

**KURIKULUM PRODUŽENOG BORAVKA NA  
OSNOVU REALIZACIJE ODGOJNO-  
OBRAZOVNOG PROCESA**

Meliha Suljagić  
Emina Dedić Bukvić

**DOŽIVLJAJ ODABIRA I STUDIRANJA RODNO  
STEREOTIPNE PROFESIJE IZ PERSPEKTIVE  
MUŠKIH STUDENATA**

---

## KAŽNJAVANJE U ŠKOLAMA – POTREBA ILI BALAST

Snježana Šušnjara

---

### Sažetak

*Kroz povijest se uvriježilo mišljenje da je batina iz raja izašla i da djecu treba fizički kažnjavati i ponižavati kako bi zapamtila i naučila lekciju. Nerijetko su i roditelji i učitelji bili ujedinjeni u ideji primjene fizičke kazne te su jedni druge ohrabivali govoreći da je takav pristup jedino učinkovit u suzbijanju nepoželjnog ponašanja njihove djece, ali i kroćenju njihove naravi. Kako god, obiteljski odgoj, ali i odgoj kroz obrazovanje je sastavni proces sazrijevanja i stasavanja mlade osobe i o njemu često ovisi daljnji životni put osobe i njen odnos prema drugima. Ovim radom ćemo nastojati prikazati kako je učenik bio tretiran kroz različita povijesna razdoblja u Bosni i Hercegovini i koje su sve vrste kazni i oblika discipliniranja bili primjenjivani u školama. Često su učitelji, ne razmišljajući, samo kopirali uhodanu praksu ili, iz potrebe za moći, kažnjavali učenike jer sami nisu znali kako drugačije postupiti, a da se uvede mir u razred ili razvije pažnja. Od osmanskog doba pa do danas pratit ćemo učitelje ili one koji su u danom trenutku obnašali tu dužnost, iako nisu imali valjane kvalifikacije, one koji su razvijali različite strategije kažnjavanja učenika, vođeni mišlju da će fizičkim kažnjavanjem unijeti mir u mlada srca i duše, da će ukrotiti njihovu narav i natjerati ih 'da zavole knjigu'. Ovakvi nepedagoški pristupi jasno pokazuju krutost škole i nepoštivanje osobe učenika i njegovih mogućnosti i potreba. Učenici su živa, kreativna bića koja trebaju drugoga da ih poučava, vodi i savjetuje svojim riječima i djelima, a ne kažnjava i ponižava s pozicije moći.*

*Ključne riječi: kažnjavanje, škola, učitelj, učenik, Bosna i Hercegovina*

### Uvod

Od samih početaka civilizacije ljudi su se bavili odgojem i pokušavali pronaći način kako ga prilagoditi ekonomskim i društvenim prilikama. U antičko doba, u staroj Grčkoj, prevladavale su dvije vrste odgoja: spartanski i atenski odgoj. Spartanski je bio strog, vojnički, jednostran, uglavnom usmjeren na tjelesni odgoj. Dječaci su rano odvajani od majki i odgajani u državnim ustanovama gdje su bila izlagani različitim treninzima kojima je cilj bio odgojiti zdravog i spretnog ratnika. Tjelesno kažnjavanje nije bilo nepoznanica spartanskog odgoja. S druge strane, atenski odgoj bio je nešto demokratičniji, ali je tjelesna kazna bila dopuštena u određenim uvjetima. Djeca su smatrana vlasništvom roditelja, koji su imali pravo odlučivati o njihovoj sudbini. Otac je bio glava obitelji i donosio odluku hoće li novorođeno dijete poživjeti ili ne (Zaninović, 1988). Kasnijim razvojem društvene zajednice mijenjaju se stavovi prema tjelesnom kažnjavanju.

J. A. Komenski koji se zalagao za svestrani razvoj djeteta, ne podržavajući tjelesnu kaznu i doživljavajući je kao sredstvo potčinjavanja, isticao je primjenu discipline koja bi djecu/učenike poučila i zaustavila u mogućim prijestupima (Zaninović, 1988). Riječ disciplina je povezana s riječju 'disciple' što znači učenik, od latinskog korijena koji znači 'učiti'. „Disciplina je ono što se zbiva kada neki učitelj (vođa) podučava, a njegovi 'učenici' uče. Široko govoreći, disciplina znači podučavati i učiti, voditi i slijediti.“ (Stenson, 2016:113) Uloga učitelja je pri tom nesporna. Prema Komenskom, važno je da učitelj zna postaviti granice, bez mržnje i ljutnje, ali i da mu je jasan cilj, sadržaj i oblik discipline. Učitelj bi trebao postupati iskreno, s poštovanjem i očinski prema djeci, svjedočeći vlastitim primjerom kako se treba ophoditi i ponašati prema sebi i drugima.

Komenski smatra da kazna nije osobit motiv za učenje. Ako bi učitelji bili primorani na korištenje bilo kojeg oblika discipliniranja, u krajnjoj nuždi, on preporuča upozorenje, upućivanje, uzvik kao kaznu ili, ako već uvjeti zahtijevaju, da učitelj zamahne prutom u zraku ili pljesne rukama dlan o dlan (Zaninović, 1988).

John Locke se zalagao za optimistično viđenje odgoja (Gudjons, 1994). Smatrao je da roditelji oblikuju mladi um i razvijaju karakter svoje djece. Suprotno antičkom, srednjovjekovnom i renesansnom viđenju roditeljske uloge, u kojoj se otac stavlja na prvo mjesto, Locke smatra majku i njen odnos prema djetetu primarnim i potencijalno važnijim (Kagan, 2004). Locke svoje ideje o kvalitetnom odgoju objavljuje u priručniku *Some Thoughts Concerning Education (Neke misli o odgoju)*, koji je bio dobro prihvaćen od strane roditelja, odgajatelja i stručnjaka njegova doba (Baggerman i Decker, 2009). U ovom djelu, Locke preporuča nagrađivanje i kažnjavanje, ali se protivi materijalnom nagrađivanju koje bi dijete odvelo na pogrešan način viđenja stvari. Protivi se tjelesnom kažnjavanju, ali ga dopušta ako je neophodno. „Tuci šibom“ bio je savjet dobrog odgoja, ali Locke je umjesto šibe ponudio igru (Thomas, 2015:23). Za razliku od Lockeja, Rousseau se u potpunosti protivi kažnjavanju smatrajući da ono uništava karakter djeteta, bilo da se radi o usmenim opomenama ili kaznama. On je smatrao da dijete treba pustiti da samo istražuje i djeluje kao njegov Emil kojega je smjestio u prirodu i puštao da sam otkriva i spoznaje svijet oko sebe. *Roman Emil ili o odgoju* je, zapravo, kritika tadašnjeg odgoja koji je podrazumijevao upravljanje životom djece, stavljalno se djecu u pasivnu poziciju i smatralo ih se nesposobnima da sama donose pojedine odluke ili iznose ideje (Gudjons, 1994). Rousseau je smatrao tjelesno kažnjavanje i slične metode odgoja neprimjerenim i ponižavajućim za dijete (Fass, 2004). Prema njegovom shvaćanju odgoj je važniji od obrazovanja te ne treba odgajati ni sudca ni vojnika nego, prije svega, čovjeka (Zaninović, 1988:120). Rousseau je bio predstavnik prirodnog odgoja te je smatrao da se odgojne metode trebaju prilagoditi prirodnom razvoju djeteta, a nikako ne bi trebalo posezati za onime što nije prirodno djetetu, a to je tjelesno kažnjavanje.

Pestalozzi je, slijedeći Rousseauove ideje o važnosti istraživanja i opservacije, uokvirenih u holistički pogled na dijete, koji uključuje srce i glavu, a uvažavajući dijete koje je u središtu odgoja, zabranjivao tjelesno kažnjavanje u svojim školama. Smatrao je da bez topline i

brige nije moguće razviti niti intelektualne niti fizičke snage prirodnim putem (Thomas, 2015).

Usprkos nastojanjima i preporukama navedenih autora, u 19. stoljeću se odgoj u Europi nastavio provoditi bez osobitog uključivanja djeteta i uvažavanja njegovih sklonosti i mogućnosti. U ovom razdoblju industrijalizacije, djecu se doživljavalo kao subjekte koji mogu pridonijeti obitelji, tako da su ona već od malih nogu bivala uključena u svijet odraslih, često radeći fizički naporne poslove i bez osobito proživljenog razdoblja djetinstva. Jedino su djeca u boljestojećim obiteljima imala djetinjstvo dostojno djeteta. Kako je to bilo u Bosni i Hercegovini, bit će prikazano u nastavku rada.

### Bosna i Hercegovina u osmansko doba i oblici kažnjavanja

U Bosni i Hercegovini je kažnjavanje djece u školama bilo itekako prisutno. Odrasli su smišljali najrazličitije načine dovođenja djece u red, često ne vodeći računa o uzrastu djece i njihovim sposobnostima i poimanju stvari. U osmansko doba škole su bile otvarane uz vjerske objekte. Svaka religija je imala svoju vrstu škola u kojima se uglavnom poučavalo osnovnu pismenost, računanje i pouke iz religije. Učitelji su bili vjerski službenici, koji većinom nisu imali osnovnu naobrazbu za učiteljsko zvanje. Njihov pristup djeci je često bio nepedagoški, a tjelesno kažnjavanje je bilo sastavni dio nastavnog procesa. Tako su u nekim pravoslavnim školama potpisivani ugovori s osnivačem škole u kojem se učitelju zvanično dozvoljavalo kažnjavanje učenika srazmjerno njegovoj krivici, ali kazna nije smjela utjecati na zdravlje učenika (Bogićević, 1965). Teže kazne su bile: zatvor, klečanje, šibanje po debelom mesu „pregnuv đaka preko klupe ili ga uzjahav na kojeg drugog, što se zvalo na konja“ (Džaja, 2002:49). Batine su imale za cilj slomiti volju i razviti poniznost. Za manje prijestupe djeca su kažnjavana šipkom po pojedinim dijelovima tijela (Ćurić, 1983:40). Ćurić navodi da je u mektebima hodža žensku i manju djecu rjeđe šibao, smatrajući da ženskoj djeci treba sačuvati stid, dok su manja muška djeca smatrana nevinom (Ćurić, 1983:41). Školska djeca su u mektebima kažnjavana zbog nemarnosti, slabog učenja, neznanja ili neurednosti, a sve kako bi se održala disciplina u razredu (Bogićević, 1965:91). Roditelji ne samo da su odobravali već su i poticali kažnjavanje djece u školama. Govorili bi učiteljima: „Tvoje meso, moje kosti“, što je značilo – ako skrivi, tuci ga, ali nemoj kosti prebiti (Ćurić, 1983:66). Dugo se zadržalo vjerovanje, pogotovo u ruralnim sredinama, da „kuda udari hodžina šipka, tuda neće pržiti vatra“ (Bogićević, 1965:110). Ovakva praksa je očuvana, zabilježena i opjevana u narodnim pjesma i sačuvala se do danas (Ćurić, 1983:50). „Moj mejtefe, moj veliki strahu! Dosta sam ti straha podnijela, Dok sam sitnu knjigu naučila“ (Ćurić, 1983:66) Do kraja osmanske uprave nije donesen neki određeni propis kojim bi se tjelesne kazne zabranjivale (Bogićević, 1965:63). Kako je u vrijeme Austro-Ugarske školstvo poprimilo ustroj kakav uglavnom ima i danas, tako su i kazne koje su tada osmišljene ili preuzete iz ranijeg razdoblja, nastavile zauzimati svoje mjesto i u kasnijim razdobljima. Dugovječna šiba zauzima prvo mjesto. Nije čudo da razdoblje Austro-Ugarske zauzima i najveći dio ovoga teksta.



## Austrougarski ustroj škola i načini provođenja discipline

U austrougarsko doba, kad obrazovanje postaje obvezno za svu djecu s navršениh 7 godina, školstvo se i u Bosni i Hercegovini razvija po uzoru na model primjenjiv u cijeloj Monarhiji. Na samim počecima institucionalizacije školstva, nova vlast je imala problem kako privoljeti roditelje da šalju svoju djecu u škole. Roditelji su djecu vidjeli kao dodatnu radnu snagu u domaćinstvu i u polju, te nisu bilo skloni 'novotarijama' koje su im se činile suvišnim. Obitelj i odnosi unutar nje su činili da djeca školu ne doživljavaju kao mjesto nauke nego muke. Dvorniković je zabilježio da je prekomjerna ljubav roditelja, posebice majke, bila jedna od prepreka za odlazak djece od kuće i prihvaćanje uvjeta obrazovanja (Dvorniković, 1905). Stoga su nacionalna društva: *Napredak*, *Gajret* i *Prosvjeta* nastojala utjecati na roditelje i pokazati važnost obrazovanja i opismenjavanja. Zbog vezanosti za obitelj i strah od nepoznatog, zabilježeno je da su šegrti, o kojima se *Napredak* starao, bježali kući jer se nisu dobro osjećali kod majstora kod kojih su izučavali zanat, a i majstori su ih često znali tjelesno kažnjavati zbog pogrešno urađenog posla (Išek, 2002).

U vrijeme Austro-Ugarske, kad se intenzivnije razvija školstvo koje postaje dijelom državne politike i brige, tjelesne kazne ne bivaju ukinute, naprotiv. Učenici su bili kažnjavani za loše vladanje i razne slične prijestupe, kao i za nemar pri učenju. Nastavnik je imao slobodu sam odrediti koju će kaznu primijeniti. Najčešća je bila kazna udaranja prutom. „Za šibanje po dlanovima i debelom mesu učitelj je birao vitak prut od drveta koje se savija, ali se teško lomi npr., od fudikovine. Đaka je tukao po dlanovima, ili ga je polagao preko klupe, zatezao mu lijevom rukom pantalone, a desnom udario“ (Bogićević, 1965:180). Udaranje ravnalom po nohtima skupljenih prstiju je bila jedna od kazni, kao i klečanje na koljenima, stajanje izvan klupe ili u kutu, sjedenje u magarećoj klupi i sl. Običnija kazna bio je 'zatvor', odnosno ostajanje u razredu poslije završenih školskih obaveza, i to pod nadzorom učitelja, ako se radilo o više đaka ili bez nadzora. Učitelj bi kažnjenom učeniku zadao zadatak oko kojega se ovaj morao dobrano pomučiti. Roditelji su pozdravljali ovakve postupke učitelja (Bogićević, 1965:158). U školama u Hrvatskoj je postojala *Sramotna knjiga* u koju su bilježeni prijestupi učenika i izvršene kazne što je onda moglo utjecati na daljnji položaj učenika u školi (Batinić, 2019).

Jedan od neobičnijih oblika kažnjavanja, naslijeđen iz osmanskog perioda, bilo je 'gledanje u sunce'. Učenik koji je zgriješio morao je gledati u sunce sve dok mu ne bi zasuzile oči ili nastavnik prekinuo ovu torturu, koja je ubrzo zabranjena, jer se pokazalo da prevelika izloženost suncu na ovakav način trajno šteti učeniku (Zovko, 1911). Za kažnjavanje i discipliniranje koristila se i „žitka šipka“ ili „ljuta guja“ koja se savijala i „svirala“ prilikom primjene. Ovaj oblik kažnjavanja se koristio za manje prekršaje i za učenike slabije tjelesne konstitucije. Nakon nje je slijedila „pečena šipka“, jače i čvršće građe od prethodne i njome bi se tukli stariji i tjelesno otporniji učenici, te oni koji su skrivili veće prekršaje. Bilo je tu i drugih šipki i metalnih predmeta kojima se tuklo preko leđa i po ostalim dijelovima tijela. Učenici su bivali zastrašeni ovakvim kaznama, a najveći strah su imali od faleke. Bile su to naprave namijenjene za šibanje po tabanima, tzv. tabananje. Faleke su orijentalnog porijekla i još od osmanskog doba su se „uvukle“ u sve škole na ovim

prostorima (Ćurić, 1983:35). Faleke su činile dvije uske i duge daske od kojih je svaka na određenom mjestu bila u sredini izrezana. Kada bi se u izreze stavile noge prijestupnika, te dvije daske bi se sastavile i vezale konopom sa strane, a dvojica učenika bi podigla učenika toliko da ga učitelj može udarati po tabanima (Ćurić, 1983:37).

Kao što je već navedeno, najčešći oblik kažnjavanja u većini škola bilo je šibanje. Ono se primjenjivalo u svakoj prilici i za svaki oblik prekršaja, a jačinu udaraca određivao je stupanj kazne i prekršaja koji je učenik počinio. Nerijetko se dešavalo da od siline šibanja učeniku poteče krv (Zovko, 1911). Bilo je i udaraca rukama po glavi i drugima dijelovima tijela. Tako je učitelj Zovko upozoravao na nesavjesno udaranje djece po glavi, što je smatrao neprimjerenim i opasnim po zdravlje učenika. „Udaralo se po glavi kao po kakvoj tikvi sve dok učenik ne bi od bola i krvi prsnuo licem o pod. Bilo se svuda i svukuda po zaglavlju, čupalo i vuklo za kosu i uši, bilo listovima straga po butinama, jednom riječu bilo je svega i svašta, a ponajmanje onoga što prava pedagogija hoće i zahtijeva“ (Zovko, 1911). Neke od kazni koje su imale za cilj poniziti učenika, bilo je „griženje sijena“. Naime, nemirni učenik je bio prisiljen žvakati sijeno pred školom što ga je dovodilo u ulogu domaće životinje, najčešće magarca ili konja. Ako ovo poniženje nije bilo dovoljno, onda bi se učeniku oko vrata stavljao natpis „kenjac“. Srećom je ova kazna nestala iz škola, jer je jedenje slame utjecalo negativno na zdravlje učenika. Zovko je smatrao da su ovakvi oblici kažnjavanja neprimjereni i da im nije bilo mjesta u odgojno-obrazovnoj ustanovi. On, kao i Komenski, ističe važnost uloge učitelja i njegove sposobnosti da uspostavi mir i pažnju u učionici prilagođavajući nastavu uzrastu i mogućnostima učenika. „U istinu valjano disciplinirati moći će samo onaj, kome ove četiri riječi budu vodilja: pažljivost, mudrost, pravednost i nepokolebljivost.“ (Zovko, 1894:240) Pojedini učitelji su isticali u svojim tekstovima da treba odgajati djecu zdravog duha, samopouzdanu i slobodnu i da su upravo učitelji oni koji daju primjer i utječu na ponašanje učenika. „Ako je školska disciplina po pravom smislu u redu, onda je to učiteljeva vještina.“ (Pejić 1914:261)

### Stupnjevito kažnjavanje

Ukoliko se moralo provoditi kažnjavanje, ono je trebalo biti prilagođeno uzrastu učenika i težini prijestupa te se primjenjivati stupnjevito. O ovome su učitelji predano pisali u svojim priložima u *Školskom vjesniku*. „Valja naime paziti, da se neznatni prekršaji ne kazne prestrogo a veći opet ne preblago. Prvo, probudilo bi opravdano ogorčenje dok bi potonje lako moglo potaknuti na ponovno grijehenje.“ (Glembaj, 1898:303) Učiteljica Josipa Glembaj piše o stupnjevima kažnjavanja i opisuje njihovu primjenu, naglašavajući prednosti i nedostatke kazne. Tako ona navodi da se na prvom stupnju nalaze blaže kazne, kao što su izrazi lica i oka, neverbalni pokazatelji. Na drugom stupnju su bile kazne riječima, verbalna opomena, a na trećemu slijede kazne činom, odnosno, tjelesno kažnjavanje (Glembaj, 1898). Tadašnja školska praksa je podrazumijevala da djeca trebaju mirno sjediti u klupama, gledati učitelja ravno u oči, bez mogućnosti postavljanja pitanja. Ukoliko bi učenici bili nemirni, učitelj bi neverbalno pokazao čuđenje ili negodovanje, rukom bi dao znak ili kratko udarao olovkom po klupi. Ovo je bio najblaži

oblik kazne. Ako ovo ne bi urodilo plodom, prelazilo se na opomenu ili bi se ime krivca napisalo na tabli. "Ne pomogne li to, izustujem ga oštrim glasom", kazuje učiteljica Glembaj (Glembaj, 1898:302). Ako djeca ne bi sjedila mirno, dovoljno bi bilo da učitelj uzvikne „ruke“, „noge“, i to je bio znak kako trebaju sjediti u klupi i kakav stav zauzeti (Glembaj 1898). Pri tome je bilo važno imati na umu da se pri opominjanju ne bi narušilo dostojanstvo djeteta, da ga se ne vrijeđa. Također se trebalo voditi računa da se ne izgovori nešto što bi poticalo mržnju, omalovažavanje ili prijezir. Ako su pogled i riječi bili nedovoljni da umire učenika, tada se prelazilo na kaznu trećeg stupnja, tjelesno kažnjavanje. Glembaj navodi da je najblaža kazna bila da učenik položi ruke na klupu – time su se uspješno disciplinirali učenici koji su bili nestašni, te oni koji su se igrali na satu. Jedna od blažih kazni bilo je stajanje nemirnog učenika ispred klupe pred cijelim razredom. U slučaju da ova kazna nije davala rezultate, nastavnik bi učenika izbacio ispred vrata učionice gdje bi morao 'šibljot čuvati' sve dok ga nastavnik ne bi pozvao natrag u razred (Zovko 1911: 208).

Ukoliko bi učenik zakasnio u školu, morao bi neko vrijeme stajati ispred klupa ili u kutu ili ispred vrata učionice. "Svadjlive, nemarne i nepopravljive brbljivce disciplinirati će to ako se na duže i kraće vrijeme definitivno premjeste sa omiljenog mjesta" (Glembaj, 1898:310).

Kazna zbog nemara primjenjivala se kada bi učenik zaboravio naučiti pjesmicu napamet, radi prekršaja protiv pristojnosti, u školi i izvan nje, ako nije uradio domaću zadaću. Osjetljiva djeca bi brzo naučila lekciju i ne bi više griješila. Za djecu koja bi pokazivala trajni neposluš slijedila je "vitka brezova šiba najbolji lijek pogotovo ako znamo za koga, zašto i u kojoj mjeri kažnjavamo" (Glembaj, 1898:310).

Oblik discipliniranja kojemu je cilj bio pshički slomiti učenika ogledao se u prisiljavanju nemirnog učenika da kleči ispred cijelog razreda ili pored puta, s nakanom da ga svi vide i podvrgnu ga ruglu kako bi naučio lekciju i prestao ponavljati radnje koje su prouzročile ovaj oblike kazne. U slučaju da ova metoda kažnjavanja ne bi urodila plodom, nastavnik bi prislio učenika da kleči na pijesku. Dugotrajnim klečanjem na pijesku učeniku bi pomodрила koljena, a sitna zrna pijeska bi se urezala duboko u meso te bi nanosila bol učeniku (Zovko, 1911:208). „Bijenje koke“ je bio termin za oblik discipliniranja, odnosno kažnjavanja koji se često primjenjivao u školama. Kažnjeni učenik bi skupio sve prste jedne ruke u jednu „točku“, a nastavnik bi ga udarao ravnalom ili nekom ravnom daskom „da bi istom prsti došli do usijanja od temperature koju izaziva udarac ovakve vrste“ (Zovko, 1911:210). Štucanje prstiju bila je kazna koja se primjenjivala kad prethodna kazna ne bi dala rezultat. Ovaj put bi se udaralo po nožnim prstima. Ovakva kazna je često dovodila do nesvijesti učenika. Stoga je zabilježeno da su pojedini učenici i roditelji zbog okrutnosti kazne pisali direktorima škola, ministrima, čak i carskim izaslanicima s namjerom da se ova kazna izbacij iz prakse. Nerijetko su učenici napuštali školu upravo zbog ovakvog načina kažnjavanja (Zovko, 1911:204).

Zanimljivo je spomenuti da je „Srpsko učiteljsko društvo“ pokrenulo list *Srpsku školu*, u kojemu su učestalo objavljivani članci protiv primjene tjelesnih kazni. Tako nalazimo

primjer zapovijedi koju je 1910. godine u Tuzli izdao Eparhijski savjet. Njime se propisivao način i vrsta kazni koje je bilo dopušteno primjenjivati u pravoslavnim školama u Tuzli. Između ostalog, list navodi 14 različitih kazni, od kojih su dvije opomene (opomena pred učenicima i opomena nasamo), zatim prijetnje (nasamo i pred učenicima), ukori (nasamo i pred učenicima). Uredbom se propisivao i dolazak roditelja koji su bili dužni kazniti svoje dijete prema zahtjevima učitelja ako nijedna od pobrojanih kazni ne bi urodila plodom. Usprkos svim nastojanjima da se tjelesne kazne izbacе iz škola, one su se u pravoslavnim osnovnim školama zadržale sve do 1914. godine (Bogićević, 1965:214).

### Protivnici kažnjavanja

Učitelji koji su bili protiv kažnjavanja, navodili su tekstove europskih pedagoga koji su pisali o surovosti kazni, o njihovoj zlouporabi i narušavanju zdravlja djeteta. „Govornik misli, da mnoge slučajeve padavice valja svesti na pretjerano primjenjivanje tjelesne kazne. S pedagoškog gledišta valja tjelesnu kaznu sasvim zabaciti, a i sa socijalnog gledišta veliki razlozi govore protiv nje.“ (N. N. 1894:200) Oni navode i Komenskog i njegove odnose prema odgoju i obrazovanju. Komenski je davao upute kojima bi se svaki učitelj trebao rukovoditi u svom radu a to su: temeljitost, lakoća u učenju i razumljivost sadržaja koji se uči (Zaninović, 1988:50). Ukoliko bi se ovako pristupalo procesu učenja i podučavanja, učenici ne bi pokazivali znakove dosade i zamora. „Društvu trebaju slobodni ljudi, kakvi se ne mogu uzgojiti batinama, dječija je duša bijel neispisan list pa na kome svi odurni utisci ostave trag.“ (N. N. 1894:221) Pedagog Antun Truhelka napisao je 1860. zanimljiv članak „O školskoj disciplini uopće“ gdje je izložio svoje stavove o kazni i načinima kažnjavanja učenika. On je gledao na kaznu kao posljedicu opakog čina, a njezinu svrhu – moralni popravak djeteta, kao lijek bolesnog čina. On u svome članku daje upute učiteljima kada i kako kažnjavati: učitelj mora prije dobro promotriti duševno i tjelesno stanje djeteta, uzeti u obzir okolnosti i vlastitosti te nakon kazne proučiti učinak i posljedice, paziti na dob – manju djecu najbolje je odmah kazniti kako bi odmah učila posljedice grijeha, a starijima je mudro odgoditi kaznu da se prepadnu, da osjete strah i muku pred kaznom. Smatra da je najbolje prvo pronaći druga sredstva (mudro rukovodstvo, navika, točno prigledanje), dobro promotriti i grditi krivnju, pobuditi mržnju na grijeh i pokazati žaljenje zbog kažnjavanja, ali ne grditi dijete da ne izgubi učitelj dostojanstvo i ljubav kod djece, kao i pripaziti na druge učenike u razredu da mu se ne rugaju. Učitelj mora biti milosrdan i pun ljubavi, opraštati, ne smije kažnjavati iz osobnih razloga ili navike. Najbolje je djecu kazniti strogim pogledom, riječju, opomenom i svojim nezadovoljstvom. Truhelka primjećuje da za sve postoji primjerena kazna: „uskratiti ugodu i veselje zločestome, društvo nemirnom, odmor lijenčini, ne vjerovati brbljavom, osramotiti besramne. Mudro i rijetko tjelesno kažnjavati samo kad je najveća nužda, ako se ponavljani prekršaji ne daju drugom kaznom riješiti; poput moralne bolesti, zle svojevolje, prkosa, prekomjerne lakoumnosti ili krađe“ (Truhelka, 1861). Stjepan Basariček 1872. godine u članku „Treba li dokinuti tjelesnu kaznu“ upozorava kako neki krivo upućeni i pretjerani liberalci nastoje ukloniti kaznu iz škole, vođeni „modernim“ pedagoškim idejama o slobodnoj volji. Smatra da odrasli mogu slijediti slobodnu volju, ali

da su djeca još nezrela i nerazvijena, potrebni su im autoriteti – prvo otac i majka, a zatim učitelj. Smatra da djeca trebaju graditi svoju poslušnost i pouzdanje u školi, te da s vremenom mogu naučiti slijediti obrasce ponašanja, bez kazni (Basariček, 1872).

#### Razdoblje između dva svjetska rata

I u razdoblju između dva svjetska rata praksa kažnjavanja učenika se zadržala, te je razumljivo da su učenici nerado pohađali školu. Kasnije bi, ako su im to uvjeti dopuštali, upisivali dopunsku školu kao odrasle osobe, jer im se, zahvaljajući školi za odrasle pružila prilika stjecati nauk na njima prilagođen način, bez potcjenjivanja i kažnjavanja (Šušnjara 2018). Tjelesna kazna u školi je ukinuta Zakonom iz 1929. godine. Međutim, postojao je i dodatak kojim se dopuštalo tjelesno kažnjavanje u ekstremnim slučajevima kada dijete prkosno provodi svoju volju (Batinić, 2019). Slikovito o kažnjavanju u školama kazuje učitelj Mijat Stojanović: „Učitelj je običavao računске formule zabijati u glave učenika na svoj osobiti način, naime pograbio bi djaka, koji je računao, za kosu, pak kazujući njemački računsko pravilo, lupao bi tupom dječjom glavom o tablu, da bi odjekivalo po školi, kao po bačvarskoj djelaonici, kad bačvar nabija obruče na burad. Rukopis pako bijaše mi gadan i neuredan za čudo i pripoviest, sve same kuke i kvake. Uvijek sam uslied toga sjedio u školi posljednji u tako zvanj klupi Eselsbank. Štograd me je moj g. učitelj dao više šibati i štograd me je više grdio po tadanjem neshodnom i nevaljalom načinu podučavanja, to sam je bivao sve tupiji i glupiji.“ (Župan, Andrić i Stojanović, 2015) Učitelji koji su se protivili ovakvom načinu rada i funkcioniranju škola i nepedagoškom odnosu prema učenicima pisali su članke u kojima su opisivali tadašnje školstvo. „Škole današnjeg vremena više su kao neki mehanizam negoli organizam, više konstruirano nego organički izraslo biće. U njima se većma teorizira i muči, dosađuje i u djeci ubija interes. Nema osjetilnog, prirodnog miliea za učenje. Naš je učenik lišen svih dodira s prirodom i stvarnim životom i osam godina je zatočen u školi daleko od izravnog iskustva. Ne crpe nauke iz samih stvari“ (Bartulović, 1924: 384). Jagoda Truhelka u svojim priložima „O moralnom uzgajanju djece“ objavljenima 1923. godine u *Uzgajateljju* povezuje razvoj svjesne discipline s razvojem odgoja karaktera. Za Truhelku je svaka kazna opravdana ako je razumna, s tim da se ne poduzima u bijesu i naglosti, da nije nečovječna u što ubraja: udaranje po glavi, klečanje na kukuruzu, zatvaranje u tamne prostorije, gladovanje... Ona ističe da kazna ne smije vrijeđati kažnjenoga niti umanjivati njegovo dostojanstvo. Kazna treba biti pravedna da odgojenik osjeti da je kazna iskazana za njegovo dobro, a ne stoga što ga nastavnik mrzi. Truhelka zastupa prirodnu kaznu u odgoju te navodi da je „razvoj samosvijesti i ponosa kod djece neophodno razumno i jasno razlaganje uzroka i posljedica, lošeg čina ili propuštanja dobrog postupka. Dijete će na posljedicama svojih postupaka osjetiti što je dužnost, što je dobro, što je zlo i sl. Rukovodeća uloga nastavnika i njegova autoriteta pri tome je u organiziranju i objašnjavanju“ (Truhelka, 1923:8). Učiteljica Jagoda Truhelka, dakle, upozorava da je uloga učitelja ključna za pozitivan odgoj i kvalitetno obrazovanje. „No ni prevelika popustljivost ne valja, jer lako učini uzgojenika drskim i preuzetnim; kao što će opet prevelika strogost ugušiti dobru volju u njemu. Najbolji je srednji put i blago učitelju, ako je u njega tanka ćud da taj put i nađe.“ (Truhelka, 1924:19) Kako god, život

djece između dva svjetska rata nije bio lagan i ona su dijelila nedaće kojima su njihove obitelji bile izložene. Stoga je škola često bila spas za djecu, neka vrsta utočišta i bijega od stvarnosti. Tako učitelj Stjepan Škrlin (1934) prenosi rečenicu iz dnevnika učenice trećega razreda osnovne škole: „Da nemamo škole ja ne bi mogla durati. Ja volim ići u školu.” (Batinić, 2019:47)

### Discipliniranje u školama nakon Drugog svjetskog rata

Nakon Drugog svjetskog rata kažnjavanje je bila uobičajena praksa u školama i djeca su često bila izlagana različitim oblicima kažnjavanja. Batinanje je bilo široko prihvaćena pojava, odobrena i od strane roditelja. Poneki učitelji bi udarali učenika po glavi, pritiskali mu kreu o sljepoočnice, vukli za zulufo, tjerali u kut ili izbacivali s nastave. Iako se u Zakonu o školstvu spominju samo disciplinske mjere kažnjavanja učenika (izricanje disciplinske mjere, smanjivanje ocjene iz vladanja, premještanja u drugi razred ili drugu školu), praksa je pokazivala da se tjelesno kažnjavanje podrazumijevalo i nije smatrano nepedagoškim. Miješali su se pojmovi disciplina i kazna, te se često discipliniranje provodilo kroz primjenu tjelesnih kazni. Discipliniranje se čak izjednačavalo s kontrolom i kaznom – posebno s tjelesnim kažnjavanjem. Bilo je slučajeva da su se učitelji i roditelji dogovarali kako najučinkovitije kazniti dijete te su dijelili ovu obvezu između sebe naizmjenično, a sve u cilju kažnjavanja djeteta koje ne pokazuje dovoljno dobre rezultate u školi. Dijete koje nije moglo slijediti nastavu zbog različitih teškoća u razvoju smatrano je lijenim i bilo je stalna meta prigovora i kažnjavanja i učitelja i roditelja (Šušnjara, 2013). U zakonima i propisima iz tog razdoblja se uopće ne spominje tjelesno kažnjavanje, ali je činjenica da se ono itekako primjenjivalo. Zaboravljalo se da disciplina podrazumijeva postavljanje ciljeva za učenje i pronalaženje konstruktivnih rješenja za izazove (Durrant, 2014:22). Kako Durrant navodi, pozitivna disciplina: motivira, ohrabruje, podržava, unaprjeđuje i potiče ljubav prema učenju, vodi ka samodisciplini, ali i povećava kompetentnost i samopouzdanje (Durrant, 2014:80). Krajem 1960-ih godina prošloga stoljeća nalazimo tekstove koji prikazuju situaciju u specijalnom školstvu i tretiranju djece s teškoćama. Tako jedan učitelj izjavljuje: „Pošto su ova djeca nezrela, nije zgodno da ih milicija tuče za ‘prekršaje’ pa je najbolje da ih tuče učitelj i roditelj.” (Šušnjara, 2013:170) Osobno sam za vrijeme svog školovanja svjedočila stajanju u kutu, udaranju po licu, povlačenju za uši, pritiskanju krede o glavu, batinama, prijetnjama štapom ili ostajanju u 'rešetu' (kad svi odu kući, neposlušan učenik je ostajao sam u razredu i radio zadatke koje bi mu učitelj/ica zadala).

### Disciplina ili kazna – aktualna tema

Disciplina predstavlja društvenu vrijednost i poželjno stanje. Tema discipline je uvijek aktualna, u svim sferama društva ali posebno u obrazovanju. Uobičajena percepcija discipline kod odgojitelja (roditelja) su: zanovijetanje, propovijedanje, optuživanje, prijetnje, uspoređivanje s drugima, vikanje, kritiziranje, batine i kažnjavanje (Zažigina, 2010).



Odgoj se i danas, uglavnom, svodi na kažnjavanje ili nagrađivanje. Ovaj obrazac nije teško naučiti jer se nastoji nepoželjno ponašanje ukloniti ili ublažiti prijetnjama i kaznom, a nagrada se dobije u slučaju izvršenja naredbe (Zažigina, 2010). Međutim, kazna nije najbolji način postizanja pozitivnih rezultata kod djece jer je ona usmjerena na problem, a ne na rješenje. Dijete biva poniženo i povrijeđeno, a često mu nije niti jasno zašto je kažnjeno. Tako nema priliku naučiti ispraviti pogrešku jer ju ne razumije. S druge strane, kazna često bude rezultat hirovita raspoloženja. Gossen navodi da ako postoji samo troje od ovoga: prevelika strogost, neočekivanost i negativne emocije, dijete će situaciju shvatiti kao kažnjavanje (Gossen, 1994). "Odrastala sam znajući da nakon učinjene pogreške slijedi nešto neugodno. Rekli su mi da će te neugoda učiniti da ne ponavljam više pogreške... nažalost, time se zatvorio krug: pogriješim, uhvate me, ispravljaju me, osjećam se loše, ispričavam se, trudim se ne griješiti i često – pogriješim ponovno!... Od mene se uglavnom tražila isprika, rijetko popravak učinjenog. I uvijek sam se nakon toga doživljavala lošom" (Gossen, 1994:45).

Vukasović ističe da se odgojenik odgaja, a odgojitelj je stručno lice koje je odgovorno za rezultate odgojnog rada i time je njegova odgovornost veća (Vukasović, 1998). Kako je to i ranije spominjano i danas se smatra da je odgojiteljova osobnost ključna za uspjeh ili neuspjeh u odgojno-obrazovnom radu. U pogledu njegove izobrazbe traži se temeljito pedagoško i predmetno stručno obrazovanje i svestrana opća kultura. U pogledu osobnih i moralnih svojstava traži se da odgojitelj bude moralno izgrađena osoba, da ima pozitivan stav prema radu i voli svoje znanje, da posjeduje određene intelektualne i govorne sposobnosti, bogat emocionalni život i da vlada sobom te je odgovoran za ugodnu i radnu atmosferu (Vukasović, 1998).

Gossen (1994) navodi da se uobičajena primjena discipline u tradicionalnim školama očituje kroz četiri uloge nastavnika: kaznitelj, okrivitelj, prijatelj i promatrač. Nastavnici koji primjenjuju metodu kazne smatraju da su djeca po naravi loša i da se mogu popraviti jedino uz zastrašivanje i prisiljavanje. Osim tjelesne kazne, primjenjuju i ponižavanje, vikanje, sarkazam, izoliranje, šutnju. Ovakve metode ostavljaju negativne posljedice na ličnost djeteta. Okrivitelj koristi šutnju, izbjegava pohvalu i ohrabrivanje, naglašava krivnju i moralizira. Ako se odrasli koriste djetetovim lošim ponašanjem da bi ga kontrolirali, dodatno će potaknuti razvijanje lošeg karaktera (Gossen, 1994; Zažigina, 2010). Provođenje discipline u razredu je još uvijek u izvjesnoj sivoj zoni, neodređeno, između školskih zakona i školske svakodnevice.

Postoji mnogo vrsta kazni koje se mogu koristiti kao pomoćno sredstvo u pokušaju provođenja discipline u razredu. Koji načini kažnjavanja će biti korišteni ovisi i o pravilniku o ponašanju u školi i o činjenici ozbiljnog shvaćanju kazne od strane učenika, ali i nastavnika. Vikanje je najizravniji oblik kazne kojemu učitelji često pribjegavaju. Zadržavanje učenika nakon nastave s osmišljenim programa rada u tom vremenu može dati rezultate. Učitelj tada ima mogućnost razgovarati s učenikom nasamo o razlogu kažnjavanja i budućim aktivnostima. Kontakt roditelja telefonom ili pisanom porukom može biti učinkovita kazna ukoliko učitelj otprije ima dobru suradnju s njima. Gubitak



privilegija je kazna kojom se uskraćuju određene pogodnosti učenicima. Kažnjavanje cijelog razreda je također jedna od praksi koja se primjenjuje u školama. (Cowley, 2006).

## Zaključak

Kako smo vidjeli iz svega naprijed kazanog, tjelesno kažnjavanje bilo je sveprisutno u školama kroz sva prikazana razdoblja. U 19. stoljeću škola je bila organizirana kao kazneni mikrosustav u kojemu su se rabila različita odgojna sredstva s ciljem uvođenja i prilagodbe učenika u svijet postojećih društvenih normi i vrijednosti. „U radionici, u školi, u vojsci hara kazneni mikro-sustav koji se odnosi na vrijeme (zakašnjanje, izostanci, zastoji u radu) na djelatnost (nepažnja, nemar, nedovoljno zalaganje), na ponašanje (neprikladnost, neposluš), na način govora (brbljanje, neuljudnost), na tijelo ('neispravno' držanje, neprikladne kretnje, nečistoća), na spolnost (bezočnost, nedoličnost). U isto se vrijeme kao kažnjavanje koristi cijeli niz istančanih postupaka koji idu od lakše fizičke kazne, manjih uskrata i sitnih poniženja“ (Župan, 2008:203).

Međutim, i nakon razdoblja austrougarske vladavine, tjelesne kazne, iako zakonom bivaju zabranjene, opstaju. Prosvjetne vlasti ignoriraju i tako prešutno dopuštaju upražnjavanje tjelesnog kažnjavanja učenika. U vrijeme socijalističke Jugoslavije, djeca su bila izložena različitim vrstama kazni, ovisno o težini prijestupa. Nitko se nije bunio poradi takvog 'odgoja', djeca ponajmanje, jer su i kod kuće prolazila slične tretmane. Razvila su načine izbjegavanja ili podnošenja kažnjavanja i kroz različite anegdote prepričavala svoje nestašluke i dobivene batine. Danas je situacija nešto drugačija, iako učenici svjedoče pojedine vrste kazni koje se ne mogu izbjeći poradi same prirode odgojno-obrazovnog procesa. Više se disciplinira, a manje kažnjava.

Da bismo u razredu smanjili prisilu, a otvorili više mogućnosti za samodisciplinu, potrebno je preispitati zahtjeve učitelja prema učenicima, jesu li doista važni. Pretjerana kontrola, stalno ograničavanje i postavljanje uvjeta, može dovesti do toga da dijete prestane slušati učitelja upravo iz bunta ili dosade. (Vizek-Vidović i dr., 2014). U razrednoj komunikaciji uloga učitelja je jako značajna. Učitelj je često uzor učeniku, učenik ga oponaša te tako usvaja interakcijske i komunikacijske modele ponašanja i socijalnog ophođenja. Učiteljevo ponašanje stoga mora učeniku biti i emocionalno privlačno jer će se jedino snagom emocionalne privlačnosti učitelj moći nametnuti kao uzor, koji će učenik rado slijediti (Bratanić, 1991). Međutim, u današnje vrijeme odgoj gubi bitku u obitelji, društvu, zajednici, školi i sve se jasnije očituje činjenica da djeca bivaju prepuštena drugim utjecajima. Američki autor Neil Postman (1982) u svom djelu *The Disappearance of Childhood*, govori o ponovnom nestanku djetinjstva u modernom dobu, kao što se to desilo u industrijsko doba. Ovaj put su razlozi drugačiji. Postman navodi da zbog moderne tehnologije i njena velikog utjecaja, djeca se više ne oslanjaju na roditelje, nego na činjenice kojima ih mediji zasipaju i pretvaraju se u sveznalice koje imaju odgovore i na pitanja koja nisu niti postavili. Postaju djeca koja nisu djeca i koja podsjećaju na odrasle, a koja su znatiželju zamijenila arogancijom (Postman, 1982).

## Literatura

- Baggerman A., Dekker R., *Child of the Enlightenment. Revolutionary Europe. Reflected in a Boyhood Diary*, Leyde: Brill, 2009, 554 p. (Series "Egodocument and History", n° 1)
- Bartulović, A. (1924). Približimo školu životu. *Uzgajatelj* 10, 384.
- Basariček, S. (1872). Treba li dokinuti tjelesnu kaznu. *Napredak* 24, 1-2.
- Batinić, Š. i dr. (2019). *Stoljeće djeteta u Hrvatskoj. Djetinjstvo i školovanje u 20. stoljeću*. Zagreb: Hrvatski školski muzej.
- Batinić, Š. (2005). "Crna pedagogija" u hrvatskim dječjim časopisima 19. stoljeća. *Anali za povijest odgoja*. Zagreb: Hrvatski školski muzej,
- Bogićević, V. (1965). *Istorija razvitka osnovnih škola u Bosni i Hercegovini u doba Osmanske i Austro-Ugarske uprave*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika BiH.
- Bratanić, M. (1991). *Mikropedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Cowley, S. (2006). *Tajne uspješnog rada u razredu*. Zagreb: Školska knjiga.
- Durrant, J. (2014). *Pozitivna disciplina*. Sarajevo: Save the children.
- Džaja, S. M. (2002). *Bosna i Hercegovina u austrougarskom razdoblju: (1878-1918): inteligencija između tradicije i ideologije*. Mostar: Ziral.
- Čurić, H. (1983). *Muslimansko školstvo u Bosni i Hercegovini do 1918*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Fass, P. S. (2004). *Encyclopedia of Children and Childhood in History and Society*. New York: Thomson Gale.
- Glembaj, J. (1898). Štošta o školskoj disciplini. *Školski vijesnik* 4, 290-310.
- Gossen, D. (1994). *Restitucija*. Zagreb: Educa.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Kagan, J. (1984). *The Nature of the Child*. New York: Basic Books.
- N. N. (1894). Debata o tjelesnoj kazni, istorijski pregled javne nastave u Austro-Ugarskoj monarhiji 1740-1894. *Školski vijesnik* 3, 180-200.
- Pejić, M. (1914). Školska disciplina za vrijeme nastave. *Školski vijesnik* 6, 260- 261.
- Postman, N. (1982). *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage Books.
- Stenton, J. B. (2016). *Roditeljski kompas*. Split: Verbum.
- Šušnjara, S. (2011). *Školovanje ženske djece u BiH u vrijeme osmanske okupacije 1463.-1878*. *Školski vjesnik* 4, 527-542.
- Šušnjara, S. (2013). *Razvoj specijalnog školstva u Bosni i Hercegovini*. Zagreb – Sarajevo: Sinopsis.
- Šušnjara, S. (2014). Školovanje ženske djece u Bosni i Hercegovini u doba Austro-Ugarske (1878.-1918.), *Napredak*, 453-466.
- Šušnjara, S. (2018). Ideje reformne pedagogije u djelovanju Miljenka Vidovića u Bosni i Hercegovini. *Acta Iadertina*, 14, 15-26.
- Thomas, G. (2015). *Kratak uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.
- Truhelka, A. (1861). O školskoj disciplini uopće. *Napredak* 11, 161-163.
- Truhelka, J. (1923). O moralnom uzgajanju djece. *Uzgajatelj* 2, 2-8.
- Truhelka, J. (1924). Sitna pedagogija. *Uzgajatelj* 2. Sarajevo

- Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M., Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern
- Vukasović, A. (1998). *Opća pedagogija*. Zagreb: Hrvatski katolički zbor „MI“
- Zaninović, M. (1988). *Opća povijest pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Zažigina, M. (2010). *Što roditelji ne bi trebali činiti, a svejedno čine*. Zagreb: Planet Zoe.
- Zovko, I. (1911). O kažnjavanju u školama. *Školski vjesnik*, 5. 202-211
- Župan, D. (2008). Odnos prema tijelu unutar hrvatskog školskog sustava druge polovine 19. st.. *Radovi ZHP* 40, 189-210.
- Župan, D., Andrić, S. i Matanović, D. (ur.) (2015). *Mijat Stojanović – Sgode i nesgode moga života*. Slavonski Brod – Zagreb: Hrvatski institut za povijest, Podružnica za povijest Slavonije, Srijema i Baranje – Hrvatski školski muzej,

## PUNISHING IN SCHOOLS – NEED OR BURDEN

Snježana Šušnjara

### *Abstract*

*Physical punishment of children was a common practice in schools in the previous historical periods. Such a practice had an aim to improve children's behavior. It was not a rare case that parents and teachers were united in children physical punishing. They even encouraged each other explaining that such a method was the only efficient in preventing unwanted behavior or bad character. However, raising children in family and educating them later in school present the basic process of their cultivation and maturity. However, this process mostly influenced further life of the person and her/his communication with others. The attempt of this work is to present a treatment of pupils through various historical periods in Bosnia and Herzegovina and to research what sorts of punishment and methods of discipline were practiced in schools. For often, teachers simply applied most used approaches in schools not examining their purpose or efficiency. Sometimes, when they did not know how to manage peaceful working ambiance in the classroom, they used to physically punish pupils exploiting their hierarchical power. Therefore, the aim of this work is to follow teachers or those who used to work as teachers even though they did not possess a proper qualification, through the time, since the Ottoman occupation until today. These teachers developed different strategies of punishment in order to bring peace in children's hearts and souls, or to frame their character and force them 'to love the school'. Such non pedagogical treatments clearly display the school rigidity and absence of any respect of pupils as individuals or their needs and abilities. Pupils are vivid, creative human beings who need adults to teach them, lead and advice in their everyday school activities. They need teachers as an example for their life but not persons who would misuse their position of power in order to punish and humiliate them.*

*Key words: punishment, school, teacher, pupil, Bosnia and Herzegovina*

## AKADEMSKA MOBILNOST: PRILIKA ZA RAZVOJ INTERKULTURALNIH VRIJEDNOSTI

Anida Manko  
Emina Dedić Bukvić

---

### Sažetak

*Erasmus+ je obrazovni program Evropske unije koji nudi brojne prilike za studente, akademsko i administrativno osoblje. Jedna od ključnih aktivnosti Erasmus+ programa jeste mobilnost pojedinaca u svrhu učenja. Program Erasmus+ pruža podršku u formalnom, neformalnom i informalnom učenju s ciljem razvoja svih potencijala ka cjeloživotnom učenju.*

*Evropske politike visokog obrazovanja, između ostalog, smatraju akademsku mobilnost kao instrument za promicanje zajedničkih evropskih vrijednosti i interkulturalne kompetencije. Učešćem u obrazovnom programu Erasmus+ ispunjava se i socijalna dimenzija visokog obrazovanja, odnosno raznolikost populacije studenata i jednake prilike za učenje. Interaktivna veza među kulturama studenata ispunjava i osnovne uslove za internacionalizaciju, odnosno omogućava proces integracije međunarodnog, interkulturalnog i globalnog u svrhu približavanja evropskih obrazovnih programa međunarodnim i prilika za stvaranje otvorenog globalnog okruženja. Približavanjem „drugim“ načinima života i onima koji ih prakticiraju, pružaju se prilike za razvijanje pozitivnog stava prema različitostima i postizanjem društvene kohezije unutar studentskih zajednica okupljenih oko programa Erasmus+. Stoga ovim radom predstavljamo rezultate istraživanja kojima smo identificirali interkulturalne vrijednosti, vjerovanja i prakse studenata kroz aktivno sudjelovanje u programu Erasmus+, kao i doprinose razmjene iskustava u razvoju mladih ličnosti i kreiranja globalnog okruženja.*

*Ključne riječi: Erasmus+, globalno okruženje, interkulturalne vrijednosti, internacionalizacija i mobilnost*

### Uvod

Univerziteti i visokoškolske institucije učešćem u međunarodnim aktivnostima omogućavaju programe mobilnosti i procese internacionalizacije. Budući da internacionalizacija predstavlja strategiju kojom visoko obrazovanje priprema osobe za angažman u globalnom svijetu i uključuje mobilnost studenata i akademskog osoblja, što omogućava razmjenu i usklađivanje ideja, interesa i vizija, kao i uspostavljanje zajedničkih

programa i projekata (Milovanović, Stojanović, Miladinović, 2020). Aktivno učešće u međunarodnim programima i projektima nudi prilike za saradnju, učenje, rad s drugima.

U Bosni i Hercegovini, program prepoznatljiv po mobilnosti studenata, akademskog i nenastavnog osoblja jeste Erasmus+. Ovim programom omogućava se saradnja s partnerskim organizacijama, te unapređenje procesa obrazovanja, obuke i bilateralnih odnosa. Visokoškolske institucije utemeljene na interkulturalnim vijednostima nastavnika pridonose kreiranju poticajnog okruženja koje omogućava kulturu razumijevanja, poštovanja, sporazumijevanja, saradnje i asertivne komunikacije. Studenti koji odlaze iz, a i oni koji dolaze u takve visokoškolske zajednice, imaju jake temelje za uspješan interkulturalni dijalog i suživot.

Erasmus je program studentske mobilnosti i pokrenut je 1987. godine, a ime programa Erasmus znači **EuRopean Community Action Scheme for the Mobility of University Students** (Pokasić i dr., 2019). Ovaj program je omogućavao mobilnost i individualni napredak, kao i društveno-ekonomski rast svakog pojedinca. Nova verzija ovog programa jeste Erasmus+ koji omogućava međunarodnu mobilnost za pojedince, kao i međunarodnu saradnju institucija s namjerom modernizacije i internacionalizacije područja obrazovanja, osposobljavanja, mladih i sporta. Erasmus+ potvrđuje važnost i potrebu za studentskom razmjenom unutar područja Evropske unije. Riječ je o programu koji nudi prilike za studente, akademsko i nenastavno osoblje da studiraju ili obave praksu u inostranstvu, drže predavanja, profesionalno se usavršavaju, kao i izgradnju kapaciteta i stvaranje mreža saradnje između visokoobrazovnih institucija zemalja članica Evropske unije i ostalih zemalja svijeta.<sup>4</sup> Pored ličnog napretka i dobrobiti koje pojedinac dobiva razmjenom i upoznavanjem kulture u kojoj se nalazi, taj transfer na međunarodnom nivou svakako pozitivno utiče i na matičnu zemlju pojedinca, jer svoje novostečeno iskustvo pojedinac može dalje prenijeti i ugraditi u kulturnu osnovu matične zajednice (Pokasić i dr., 2019). Erasmus+ predstavlja jedan od najuticajnijih i najkvalitetnijih programa mobilnosti studenata, akademskog i nenastavnog osoblja, te je jedan od ključnih faktora napredovanja i novih prilika u području visokog obrazovanja. Bosna i Hercegovina je potpisivanjem Bolonjske deklaracije omogućila akademsku mobilnost i prilike za međusobno razumijevanje, saradnju, kao i razmjenu znanja i vrijednosti. S obzirom da program mobilnosti obrazovnu instituciju, u Bosni i Hercegovini i u drugim evropskim zemljama, stavlja na mjesto susreta i spajanja različitih kultura, neophodno je njegovati ideju interkulturalizma kao odgovor na suživot i razumijevanje u multikulturalnim zajednicama. Ujedno, ideja interkulturalizma predstavlja i trajnu potrebu prilagođavanja obrazovanja savremenim standardima evropskog pluralnog društva.

---

<sup>4</sup> Vidjeti više na: <https://www.unsa.ba/istrazivanje-i-saradnja/medunarodna-saradnja/erasmus-plus>

Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao odgovor na kvalitetne odnose u akademskoj mobilnosti

Visokoškolske institucije danas više nego ikad predstavljaju mjesta susreta različitosti, što je postala svakodnevna praksa, zahvaljujući studentima koji dolaze iz različitih kultura, s različitim nacionalnim, etničkim, religijskim identitetom, različitim uvjerenjima, običajima i sl. Zato je važno promovirati i poticati različitosti kao temeljne vrijednosti koje doprinose suživotu, solidarnosti i jačanju društvene kohezije.

Ukoliko visokoškolske institucije, uključene u Erasmus+ program, posmatramo kao institucije spajanja različitosti, te mjesto razmjene i poštovanja različitosti, onda je neophodno implementirati interkulturalni odgoj i obrazovanje u programe visokoškolskih institucija. Time će se ispoštovati ideja o evropskom zajedničkom prostoru, kao i potreba za prilagođavanjem evropskih obrazovnih sistema sa standardima kulturno pluralnih društava. Da bi interkulturalni odgoj i obrazovanje zaživio ne samo na visokoškolskim institucijama nego u društvu u cijelosti, neophodno je imati uporište u društvu koje sistemski i postepeno potiče, podržava i razvija odnose koji se temelje na poštovanju, razumijevanju, povjerenju, konstruktivnoj i asertivnoj komunikaciji, konstantnom učenju i razmjeni iskustava, aktivnom suživotu, kao i mirnom rješavanju sukoba. Interkulturalna perspektiva promovira ideju kulturnih razlika kao društvenih vrijednosti, bogatstva ili snage, nudeći temelje za kritički interkulturalni odgoj i obrazovanje koje kulturnu raznolikost posmatra s pozicije jednakosti, socijalne pravde i uključivanja (Spajić-Vrkaš, 2014, prema Bedeković, Zrilić, 2014).

Interkulturalni odgoj i obrazovanje omogućava kvalitetni odgoj i obrazovanje za sve ne s obzirom na ili uprkos njihovim razlikama, nego te razlike uzima kao temelj autentičnosti i svrhovitosti odgojno-obrazovnog procesa (Bartulović, Kušević, 2016). Riječ je o odgoju i obrazovanju koje se temelji na važnosti jedinstvenih i neponovljivih interpersonalnih stilova u komunikaciji i ophođenju s drugima, te je proces u kojem se posvećujemo osobi kao ljudskom biću, s vlastitom prošlošću i iskustvom, kao osobi s vlastitim sistemom vrijednosti (Piršl, 2011). Interkulturalni odgoj i obrazovanje predstavlja nezaobilaznu kariku u procesu međusobnog upoznavanja, razumijevanja različitih kultura i uspostavljanje pozitivnih relacija. Sastoji se od dvije ključne dimenzije: uvažavanje različitosti i poštovanje ljudskih prava (Beljanski, Dedić Bukvić, 2020). Takvo shvatanje posmatra čovjeka kao aktivnog stvaraoca kulture i kulturne raznolikosti kao vrijednosti za društvo, njegove članove i društvene institucije, odnosno za njihovo obogaćivanje i koheziju (Buterin, 2011).

Jedan od ciljeva interkulturalnog odgoja i obrazovanja treba biti razvijanje interkulturalne kompetencije. Drandić (2013, prema Deardorff, 2008) opisuje interkulturalnu kompetenciju kao sposobnosti učinkovite interakcije i primjerena ponašanja koja se oslanjaju na stavove, interkulturalna znanja, vještine i refleksiju. S tim da ne bi naglasak trebao biti na znanju već u stavu prema tom znanju i potrazi za njim i njegovoj primjeni u korist pojedincu i društvu kao kulturno pluralnoj zajednici. „Biti interkulturalno kompetentna osoba znači ne samo efikasno se služiti stečenim znanjem



(akademskim, profesionalnim, iskustvenim, životnim), sposobnostima, vještinama, vrijednostima i željama za poboljšanjem shvaćanja i poštovanja kulturnih različitosti i sličnosti već i aktivno i odgovorno sudjelovanje u izgradnji ključnih promjena koje se događaju tijekom interkulturalne komunikacije tj. interakcije u određenoj situaciji i/li sredini i tako doprinijeti smanjivanju napetosti, nerazumijevanju, sukobima, a jačanju solidarnosti i spremnosti na društvenu akciju.“ (Piršl, 2014: 211)

Ako posmatramo visokoškolsku instituciju kao zajednicu susreta kultura, onda je neophodno da nastavnici budu interkulturalno kompetentni i spremni da kreiraju okruženje koje je temeljeno na poznavanju i poštovanju drugačijih stilova života studenata, njihovih vrijednosti, vjerovanja, tradicija, običaja, stereotipa, kulturalnih elemenata i sl. Stoga nastavnik treba da potiče i održava saradnju među studentima, pozitivno i odgovorno ponašanje studenata uz korištenje asertivne komunikacije, da reguliše i upravlja ponašanjima, kao i da potiče različite kulturne obrasce koji su specifični, kako za visokoškolsku instituciju, tako i za sredinu u kojoj svi borave (Dedić Bukvić, Sadiković, 2019). Bedeković i Šimić (2017) opisuju interkulturalnog nastavnika kao stručnjaka koji ima sposobnost viđenja odnosa između različitih kultura, sposobnost medijacije i interpretacije, te kritičkog i analitičkog razumijevanja vlastite kulture i kulture kulturno različitih osoba.

Za uspješno uvođenje interkulturalnog odgoja i obrazovanja na visokoškolskim institucijama važna pretpostavka jesu pozitivni stavovi nastavnika, njegovo umijeće reagovanja u interkulturalnim situacijama. Stoga je važno da interkulturalne vrijednosti budu pohranjene u vrijednosni sistem nastavnika (Nikšić Rebihić, Dedić Bukvić, 2019).

Važno je istaknuti da je interkulturalna kompetentnost kulturološki određena (Piršl, 2014), odnosno da susreti osoba različitih kulturoloških obilježja prilikom izrade zajedničkih zadataka zavise od kulturnog konteksta „kulture domaćina“. U tom slučaju kulturni kontekst zemlje domaćina dopušta i omogućava kako će se pojedinci različitog kulturološkog obilježja ponašati i komunicirati. To znači da kulturna, socijalna i materijalna podloga svakog pojedinca utiče na njegovo razumijevanje i tumačenje interkulturalnih interakcija čega obično nije svjestan. Ustvari, ovo je potencijal koji je poželjno koristiti u kreiranju interkulturalnog okruženja za razvoj interkulturalne kompetencije, a taj potencijal naziva se situirano znanje (Bartulović, Kušević, 2016). Situirano znanje se očituje u različitim interpretacijama različitosti i procesima stvaranja njihovog značenja, što ukazuje da mogu biti polazna tačka u analizi i razumijevanju shvatanja različitosti i transformaciji odnosa koje uspostavljamo s pripadnicima drugih kultura. S obzirom da različitost posmatramo kao dinamički interakcijski proces koji čini osnovu za otvoreni i konstruktivni interkulturalni dijalog među pripadnicima različitih kultura, osnovni zahtjev interkulturalne kompetencije jeste razumijevanje ponašanja drugih i načina njihovog razmišljanja i viđenja svijeta (Bedeković, Zrilić, 2014).

Interkulturalni odgoj i obrazovanje promoviše vrijednosti empatiju, suživot, otvorenost, radoznalost, spremnost na promjene, asertivnost, socijalne kohezije, poštovanje i očuvanje nacionalne (ali i evropske i svjetske) kulturne baštine, što omogućava uočavanje,

prihvatanje i uvažanje različitih kulturnih identiteta i njihov suživot u određenoj zajednici. U tom kontekstu, potrebno je dozvoliti mladima (a i sebi) da stalno propituju vrijednosti, da ih oblikuju i da spremno odgovore na potrebe transformacije njihovog vrijednosnog sistema. Prilike koje se pružaju u interkulturalnim susretima zahtijevaju od mladih da stvaraju zajedničke vrijednosti i osnažuju vlastite potencijale za upoznavanje različitih kultura, perspektiva za saradnju i dijalog.

Na visokoškolskim institucijama, pa i u drugim odgojno-obrazovnim institucijama, namjera interkulturalnog odgoja i obrazovanja nije obuhvatiti cjelokupne sadržaje o kulturnim, nacionalnim, etničkim, jezičkim, rodnim, vjerskim i drugim različitostima i o istim da podučava mlade. Nego je namjera da kreira okruženje u kojem će se različitosti njegovati, kao i uspostavljati određeni okviri za razumijevanje, te stvarati poruke poželjnosti u drugom i drugačijem kao osnovnim standardima suživota u evropskim i svjetskim zajednicama.

### Metodologija istraživanja

Cilj rada bio je identificirati interkulturalne vrijednosti, vjerovanja i prakse koje su studenti stekli kroz sudjelovanje u programu mobilnosti. Ispitali smo mišljenja studenata o izazovima, iskustvima i interkulturalnim vrijednostima i kompetencijama koje su stekli tokom sudjelovanja u programu Erasums+. Za potrebe ovog istraživanja kreirali smo upitnik koji se sastojao od četiri dijela. Prvi dio se odnosio na opće podatke i informacije o studentskoj mobilnosti, drugi dio je ispitivao studentske izazove u pripremi i realizaciji studija na drugom univerzitetu, treći dio upitnika je od ispitanika tražio da rangiraju uvjerenja o akademskoj mobilnosti, vještinama i vrijednostima koje su stekli tokom sudjelovanja u programu Erasums+. U četvrtom dijelu upitnika studenti su deskriptivno odgovarali na pitanja koja se odnose na interkulturalne vrijednosti i promjene koje su doživjeli i stekli u drugačijem okruženju. Upitnik je ponuđen u online formi putem aplikacije Google Forms.

Za potrebe istraživanja koristili smo metodu teorijske analize i deskriptivnu metodu kojima opisujemo i tumačimo dobivene rezultate. Uzorak je bio slučajni, te obuhvata studente prvog i drugog ciklusa studija Univerziteta u Sarajevu (Filozofski fakultet: Odsjek za anglistiku, Odsjek za germanistiku, Odsjek za pedagogiju i Studijski program Specijalna pedagogija, te Fakultet islamskih nauka), Univerziteta u Banja Luci (Ekonomski fakultet) i Univerziteta „Džemal Bijedić“ u Mostaru (Građevinski fakultet).

### Analiza i interpretacija: Izazovi i vrijednosti akademske mobilnosti studenata

Ispitani studenti proveli su najmanje jedan semestar, a najduže jednu akademsku godinu u sudjelujući u programu Erasmus+. Najčešće su se odlučivali za mobilnost u trećoj godini prvog ciklusa, te na prvoj godini drugog ciklusa studija, što govori da se studenti odlučuju na ovaj korak kada se detaljnije upoznaju sa studijem na matičnom univerzitetu. Ispitani

studenti birali su univerzitete iz Savezne Republike Njemačke, i to: Univerzitet u Wuerzburgu, Univerzitet u Tübingenu, Univerzitet u Bambergu, Univerzitet u Potsdamu, u Republici Finskoj: Univerzitet Jyväskylä i Istočna Finska, u Kraljevni Španiji: Univerzitetu u Jaenu, te u Republici Poljskoj: Silesian Univerzitet za tehnologiju. Iako su studenti boravili na različitim univerzitetima, istraživanjem smo utvrdili slične izazove sa kojima su se suočavali studenti u pripremi za mobilnost, ali i u toku boravka i studija u drugoj državi.

Internacionalizacijom u visokom obrazovanju podrazumijevaju se i dimenzije akademske mobilnosti studenata, nastavnika i drugih zaposlenika, provođenje međunarodnih projekata i pokretanje internacionalnih studijskih programa utemeljenih na ideji razvijanja kompetencija za rad u međunarodnom otvorenom okruženju, u interakciji s ljudima različitih rasa, religija, ideja i stavova (Pavlović i drugi, 2012). Iako akademska mobilnost obuhvata više dimenzija, kako je prethodno i navedeno, u istraživanju je fokus na akademskoj mobilnosti studenata i izazovima i vrijednostima koje su stekli u toku boravka na drugoj visokoškolskoj ustanovi.

Studenti najčešće apliciraju na programe razmjene, jer na taj način im se pruža prilika za nova iskustva, znanja, usavršavanje jezika, poznanstva, ali i putovanja i upoznavanja drugačijih kultura. Mobilnost studenata donosi pozitivne pomake na individualnoj, institucionalnoj i široj društvenoj razini (ESIB, 2007, prema Farnell, 2012). Ispitanici su, upravo, prepoznali pozitivne pomake u navedenim oblastima te su mobilnost doživjeli kao priliku za napredak u akademskom razvoju (izučavanje nastavnih predmeta koje ne nudi matični univerzitet, nove spoznaje iz znanosti, drugačije iskustvo u učenju, savremenija literatura, prilike za umrežavanje sa studentima i nastavnicima koji imaju slična interesovanja u određenoj oblasti i slično), ali i u ličnom razvoju (samostalni život, širenje vidika, novo okruženje, upoznavanje drugih kultura, prijateljstva itd).

Prvi izazovi s kojim su se susreli studenti prije samog odlaska jesu priprema dokumentacije i ispunjavanje aplikacije za prijavu, a nakon toga su kao izazove naveli traganje za smještajem, prilagođavanje u novom okruženju, drugačija pravila, drugačija kultura, strah od nepoznatog, studiranje na stranom jeziku, nastavni predmeti i nastavnici koji su zahtijevali drugačiji pristup, više samostalnog rada, a najviše što je brinulo studente jeste priznavanje odabranih nastavnih predmeta od strane matičnog univerziteta.

Prilagođavanje na *novo okruženje* tražilo je od studenata prilagodbu na norme, pravila, običaje zajednice u kojoj se nalaze. U skladu s tim studenti navode da su se prije dolaska informirali o ključnim specifičnostima mjesta u koje dolaze, ali su pravu sliku stekli tokom boravka na drugom univerzitetu. Univerzitet nije pružio početne informacije koje se odnose na pravila, običaje, zakonske odrednice države u kojoj se nalazi. Studenti navode kao olakšavajuću stavku da su te informacije mogli dobiti od svojih kolega studenata u onoj mjeri koliko ih je to zanimalo. *Komunikacija s drugim studentima* je dosta olakšala proces prilagođavanja, jer su nailazili na razumijevanje, fleksibilnost i asertivnu komunikaciju od strane studenata, ali i nastavnika. Studenti su *nastavnike* opisali kao

otvorene, stručne i spremne na saradnju, naglasili su da su nailazili na nastavnike koji su puni razumijevanja, a atmosfera na nastavi je bila ugodna i opuštena, što je nekim studentima i smetalo, jer nisu naviknuti na takav odnos u komunikaciji nastavnik – student.

*Kultura* zajednice u kojoj su boravili je novo iskustvo za sve studente, ali su naveli da im je to iskustvo bilo zanimljivo, posebno iz razloga što im je pružilo priliku da upoznaju drugačiji način života, druge ljude, mjesta ali i obrazovni sistem. Način studija su opisali kao kvalitetan, s konkretnim sadržajima i predmetima, s novstvenim pristupima u nastavnom radu što ih je motiviralo da budu uspješniji u realizaciji svih nastavnih aktivnosti.

Kroz iskustvo razmjene studenti navode da su stekli kvalitetno obrazovanje i vrijeme za samorazvoj, ali i profesionalne vještine, dok samopouzdanje smatraju stavkom koja se nije mnogo promijenila u toku perioda koje su proveli u toku studija. Navode da su stekli vještine komunikacije, organiziranosti i otvorenosti, dok u akademskom smislu ističu vještine javnog govora, unapređenje stranog jezika, učenje novog stranog jezika, vještine u istraživanju i tehnologijama. Akademska mobilnost povećava: društvenu svijest pojedinca i potiče na uvažavanje drugačijih kultura, običaja i vrijednosti, nakon toga studenti su naveli da povećava i razinu tolerancije. Na posljednjem mjestu su rangirali povećanje mogućnosti za zapošljavanje i konkurentnost na tržištu rada, iako se prema ranijim istraživanjima (The Erasmus Impact Study, 2014) navodi da se oni studenti koji su bili dio akademske mobilnosti na programu Erasmusu prije zapošljavaju, jer ih poslodavci prepoznaju posebno zbog vještina koje su stekli (Brandenburg, 2014). Pretpostavlja se da ovu stavku studenti nisu prepoznali kao mogućnost s obzirom da još uvijek studiraju, te iz tog razloga nemaju iskustvo u traganju za zapošljavanjem.

Navedeni izazovi koje su studenti identificirali zanemarivi su u odnosu na vrijednosti koje im je mobilnost donijela, s obzirom da bi rado ponovili iskustvo koje su imali. Prva ključna mjera mobilnosti Evropske komisije ogleda se u učenju pojedinca, što je u velikoj mjeri iz odgovora studenata i vidljivo. Prepoznajemo bitne odrednice prve mjere kod studenata u vidu: kompetencije koje su stekli u akademskom i stručnom području, boljem razumijevanju društvene, jezične i kulturne različitosti, usavršavanju jezika i većoj motivaciji za rad, ali se među njima ističu interkulturalne vrijednosti koje je mobilnost studentima pružila.

### Interkulturalne vrijednosti akademske mobilnosti studenata

Mobilnost studenata podrazumijeva novo okruženje i pruža priliku za interakciju s osobama koje pripadaju drugačijim kulturnim i jezičnim grupama. Komunikacija između studenata različitih kulturnih grupa u toku mobilnosti omogućava razvoj interkulturalne osjetljive komunikacije i interkulturalne kompetencije. Interkulturalni dijalog je osnova komunikacije u zajednicama koje se odlikuju različitostima, a da bismo mogli imati konstruktivan dijalog, važno je imati razvijenu interkulturalnu kompetenciju. Prema Piršl

(2007), interkulturalna kompetencija je proces promjene putem kojeg pojedinac razvija sposobnost prilagodbe različitom okruženju, mijenjajući vlastite stavove s ciljem razumijevanja elemenata te druge različite kulture i društva. Mobilnost je omogućila studentima da steknu pozitivne stavove o drugim kulturama, posebno jer su imali priliku studirati s kolegama iz drugih država koji su, također, u programu mobilnosti, a s nekima su i dijelili životni prostor kroz zajedničko stanovanje u studentskom domu ili stanu. Pored toga navode mogućnost putovanja, izleta, seminara i različitih aktivnosti koje su im omogućavale interkulturalne susrete.

Usvajanje interkulturalne kompetencije je dugotrajan i cjeloživotni razvojni proces, čiji se rezultati vide kroz aktivnu promjenu pojedinca, koja je vidljiva kroz njegovo ponašanje, verbalnu i neverbalnu komunikaciju, prihvaćanje različitih običaja i navika, odnosno kroz sve sfere života (Piršl, 2014). Upravo ovdje do izražaja dolaze interkulturalne vještine koje studenti navode da su za vrijeme razmjene stekli. Naime, boravak studenata koji su izloženi različitostima u toku mobilnosti im je omogućio da budu spremniji i otvoreniji u komunikaciji, razumijevajući bolje raznovrsnost društvenih krugova u kojima se mogu naći u budućnosti. Ispitani studenti su naglasili da su postali interkulturalno osjetljiviji nakon provedenog vremena na drugom univerzitetu, a pritom su promijenili stavove koje su ranije imali o zajednici u kojoj su boravili. Izloženost kulturnoj različitosti je ključan faktor u prihvatanju i razumijevanju drugih kultura; u takvom okruženju se postavljaju temelji za interkulturalno učenje, jer se s različitostima studenti susreću u svakodnevnim situacijama, što ih čini interkulturalno osjetljivijim. Iz toga slijedi da mobilnost studenata odgovara na izazove današnjice i utiče na razvoj socijalnih vrijednosti koje omogućavaju studentima veću osjetljivost prema različitostima, novim iskustvima i smanjenju predrasuda.

Studenti navode da nisu uvijek bili spremni da se prilagode svim kulturološkim pravilima i običajima mjesta u kojem su boravili, ali su nastojali kroz komunikaciju osigurati uvažavanje drugog i drugačijeg. Interkulturalna komunikacija se razumijeva kao sposobnost konstruktivnog komuniciranja u međukulturalnim situacijama, te odgovarajućeg povezivanja u različitim kulturnim kontekstima (Bennett i Bennett, 2003). Studenti pojašnjavaju da su uspješnu komunikaciju nastojali ostvariti tako što su se trudili da saznaju što više jedni o drugima. Time su ukazali da se interkulturalna komunikacija treba graditi tako što osobe različitih kultura u interkulturalnoj komunikaciji trebaju imati znanja o društvenim zajednicama i njihovim običajima, trebaju imati znanja o društvenim i individualnim interakcijama u svojoj i drugoj kulturi za bolje razumijevanje drugih. Najveću komunikacijsku prepreku studenti smatraju jezik; s obzirom da nisu svi bili na istom nivou poznavanja engleskog jezika, znalo je dolaziti do šumova u komunikaciji s kolegama, nastavnicima i stručnom službom, ali su te barijere uspješno prevazilazili. Specifično je da studenti navode jedino engleski jezik kao prepreku, iako su boravili u zemljama gdje se koriste i drugi strani jezici.

Vrijednosti akademske mobilnosti koju su studenti prepoznali su: različitost i solidarnost, višejezičnost, saradnja i dijalog, znanje i nove vještine, a na kraju i pripadnost zajednici.

Ovakve vrijednosti studentima omogućavaju: otvorenost ka novim iskustvima, socijalne vještine u komunikaciji s pripadnicima drugih kultura i smanjenje predrasuda i stereotipa koji su bili ranije prisutni. Možemo vidjeti da su kod studenata vrijednosti koje navode kao ishode mobilnosti produkt dugotrajnog rada na sebi, unapređenju znanja, ali i socijalnih vještina. Preporuke koje studenti navode za unapređenje programa Erasmus+ odnose se na administrativna rješenja, bolju informiranost studenata i veću promociju programa koji su aktuelni, te naglašavaju potrebu za umrežavanjem studenata s ciljem razmjene iskustava. Ovo istraživanje predstavlja iskustva i vrijednosti studentske mobilnosti kojom promovira evropsku različitost i interkulturalnu interakciju koja omogućava interkulturalno učenje, odnosno prihvaćanje života okruženog različitim kulturama i razvoj interkulturalne kompetencije. Uz sve dobrobiti koje nosi studij i unapređenje akademskih vještina koje mladog čovjeka stavljaju u poziciju da bude kompetentan na tržištu rada, Erasmus+ pruža priliku studentima i da doprinesu unapređenju zajednice u kojoj žive.

## Zaključak

Bolonjski proces obrazovanja promoviše cjeloživotno učenje i nastoji kreirati evropski prostor visokog obrazovanja kroz ostvarivanje mobilnosti nastavnika i studenata. Fokus jeste na razvoju kompetentnih osoba koje će biti spremne odgovoriti na izazove društvene zajednice u kojoj žive. Ako se očekuje od visokoškolske institucije da omogući opći razvoj mladih, koji je u skladu sa savremenim evropskim društvom, da im omogući mobilnost i suživot u multikulturalnim društvima Evrope i svijeta, onda je neophodno na visokoškolskim institucijama promovirati interkulturalni odgoj i obrazovanje kroz primjenu i uvažavanje interkulturalnih vrijednosti. Studentska mobilnost jeste jedan od načina gdje se kroz svakodnevni život, učenje i rad studenata omogućava razvijanje interkulturalne osjetljivosti i interkulturalne kompetencije. Praksa je pokazala da se u posljednje vrijeme sve više studenata odlučuje na program Erasmus+, stoga smo istraživanjem prepoznali vrijednosti i iskustva studenata koja su uveliko unaprijedila njih same kao ličnosti na brojnim poljima. Jasno je da je namjera Erasmus+ programa da jača kulturnu internacionalizaciju evropskog visokog obrazovanja, ali fokus jeste na pojedincu koji vrijednosti koje stekne u tom procesu nosi sa sobom i gradi društvo koje počiva na vrijednostima empatije, razumijevanja drugog i drugačijeg i njegovanja kulturalnih razlika gdje se formira dijalog koji počiva na asertivnoj komunikaciji.

Studenti su naveli da su u toku boravka u drugoj državi nastojali zadržati svoje kulturne obrasce ponašanja, bez nametanja pravila i normi zajednice iz koje dolaze, te su nastojali razumjeti druge običaje, ostvarujući interkulturalnu komunikaciju uz nastojanja da bolje upoznaju svoje kolege, nastavnike i zajednicu u kojoj trenutno borave. Prepreke su više usmjerene na razumijevanje jezika, nego na kulturološke razlike. Iako su nastojali pristupiti bez predrasuda, ipak pojašnjavaju da su promijenili stavove i bolje razumjeli kulturološke odrednice nakon izvjesnog vremena koje su proveli studirajući na drugom univerzitetu. Tokom studija nisu imali priliku konkretno se kroz sadržaje upoznati s



kulturološkim odrednicama mjesta u kojem su boravili, ali su to iskustvo stekli kroz svakodnevnu interakciju i život u drugačijem okruženju. To je pokazalo da programi mobilnosti djeluju na razvoj interkulturalne kompetencije, pored unapređenja znanja i stručnosti u oblasti koju studenti studiraju.

Mobilnost studenata odgovara na izazove današnjice i utiče na razvoj socijalnih vrijednosti, stoga je važno govoriti i prenositi iskustva studenata koji su već učestvovali u ovakvim i sličnim programima. Ključne vrijednosti koje su studenti prepoznali i usvojili kroz jedno neponovljivo iskustvo, produkt je i interkulturalno osviještene zajednice u kojoj su boravili, a koja je pokazala spremnost i otvorenost za razmjenu iskustava. Stoga je vidljivo da je internacionalizacija put ka kreiranju međunarodnog, interkulturalnog i globalnog okruženja kojim se osigurava kvalitet visokog obrazovanja. Stečena iskustva studenata mogu biti podstrek i za druge studente da se odvaže na korak mobilnosti, da tragaju za više informacija, ali istovremeno mogu biti i smjernica svima koji učestvuju u procesima pripreme i organizacije ovakvih programa, da promisle o aktivnijoj diseminaciji i osiguravanju pristupačnih informacija za sve studente s ciljem povećanja broja studenata koji će učestvovati u programima mobilnosti koji će osigurati da imamo društvo koje počiva na interkulturalnim vrijednostima.

## Literatura

- Bartulović, M, Kušević, B. (2016). *Što je interkulturalno obrazovanje? Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike*. Zagreb: Centar za mirovne studije.
- Beljanski, M, Dedić Bukvić, E. (2020). Comparative Overview of the Presence of Intercultural Education of Teacher Trainees in Serbia and Bosnia and Herzegovina. U: *Journal of Ethnic and Cultural Studies*. Vol. 7. No. 3. Str. 1-16. Dostupno: <http://www.ejecs.org/index.php/JECS/issue/view/25>
- Bedeković, V, Zrilić, S. (2014). Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao čimbenik suživota u multikulturalnom društvu. U: *Magistra ladertina*. No. 9/1. Str. 111-122.
- Bedeković, V, Šimić, M. (2017). Razvijanje interkulturalne kompetencije u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. U: *Magistra ladertina*. No. 12/1. Str. 75-90
- Bennett, J. M., Bennett, M.J. (2003). Developing intercultural sensitivity. U D. Landis, J.
- Bennett, M. Bennett (Ur.) *Handbook of Intercultural Training* (str. 147-165). Portland: The Intercultural Communication Institute.
- Brandenburg, U., Berghoff, S. i Taboadela O. (2014). *The Erasmus Impact Study: Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.



- Buterin, M. (2011). Promicanje interkulturalizma u školskom okruženju. U: *Acta Iadertina*. No. 8. Str. 1-9.
- Dedić Bukvić, E., Sadiković, A. (2019). Pogled na interkulturalne dimenzije u nastavi: nastava namijenjena svim učenicima, a ne samo kulturalno različitim. Zbornik radova: Prozor u svijet obrazovanja, nauke i mladih. Sarajevo: Pedagoški fakultet. Str. 251-266.
- Drandić, D. (2013). Uloga i kompetencije nastavnika u interkulturalnom obrazovanju. U: *Magistra Iadertina*. No. 8. Str. 49-57.
- Farnell, T. (2012). Važnost međunarodne mobilnosti studenata. U "Studenti s invaliditetom: međunarodna mobilnost studenata". Sveučilište u Zagrebu. <https://www.unsa.ba/istrazivanje-i-saradnja/medunarodna-saradnja/erasmus-plus>
- Milovanović, R, Stojanović, B, Ćirković Miladinović, I. (2020). Stavovi studenata prema internacionalizaciji visokog obrazovanja. U: *Inovacije u nastavi*. XXXIII. Str. 86-96.
- Nikšić Rebihić, E, Dedić Bukvić, E. (2019). Interkulturalne dimenzije habitusa savremenog učitelja. U: *Društvene i humanističke studije*. Vol. 4. No. 1. Str. 177-194.
- Pavlović, D., Vujičić, V., Milentijević, I., i Pekić, S. (2012). Internacionalizacija visokog obrazovanja: ključni koncepti i elementi. XVIII Skup „Trendovi razvoja: internacionalizacija univerziteta”, Kopaonik.
- Piršl, E. (2007) Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N., (ur.) *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo, Str. 275-292.
- Piršl, E. (2011). Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. U: *Pedagogijska istraživanja*. 8(1). Str. 53-70.
- Piršl, E. (2014). Modeli interkulturalne kompetencije. U: *Pedagogijska istraživanja*. 11(2). Str. 203-216.
- Pokasić, K, Zergollern-Miletić, L, Nemet, B. (2019). Erasmus+ kao instrument poticanja međunarodne suradnje i razvitka kulturne svjesnosti studenata. U: *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*. Vol. 21. No. 2/2019. Str: 539-566.

# ACADEMIC MOBILITY: AN OPPORTUNITY TO DEVELOP INTERCULTURAL VALUES

Anida Manko  
Emina Dedić Bukvić

## *Abstract*

*Erasmus+ is the EU's program to support education which offers a great number of opportunities for students, academic and administrative staff. One of the key Erasmus+ activities are exchange programs that enable individuals to study, train, and gain experience abroad. Erasmus+ program offers support for formal and informal education aiming to develop all the potentials of lifelong learning.*

*EU higher education policies recognize academic mobility as an instrument for promoting European values and intercultural competence. By participating in Erasmus+ education program, social dimension of higher education is being achieved, along with diversity among students while offering them equal education opportunities. Interaction among different cultures of students is a basis for internationalization of higher education. This can stimulate the process of integrating international, intercultural and global aspects in order to bring European education programs closer to the international ones, along with creating a global environment. Reaching out to "different" lifestyles, cultures and people, enables the development of positive attitudes towards diversity and achievement of social cohesion within student communities of Erasmus+ program. Therefore, this paper aims to demonstrate results of a research conducted to identify some of the intercultural values, beliefs and practices of students through participating in Erasmus+ programs, as well as development of young minds and creating a global environment.*

*Key words: Erasmus+, global environment, intercultural values, internationalization and mobility*

## PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE SEKSUALNOG ZLOSTAVLJANJA DJECE I MLADIH U OBITELJI

Antonio Topalović

### Sažetak

*Seksualno zlostavljanje je pojava koja se javlja u svim društvima, bez obzira na stupanj njihovog razvoja, a podrazumijeva širok dijapazon odnosa između odrasle osobe i djeteta koji u osnovi ima neki od elemenata seksualnog odnosa. Takav odnos djeteta teško može razumjeti i na njega može dati zreli pristanak. Naime, zlostavljanje se događa u različitim okruženjima i od različitih ljudi, no specifično je upravo ono koje se događa u obitelji. Ono proturječi sociološkim i uobičajenim stereotipima o životu u obitelji kao mjestu sigurnosti i povjerenja, no realnost često pokazuje upravo suprotno, da je obitelj izvor straha, boli i patnje za mnogu djecu. Posebnost seksualnog zlostavljanja je upravo u snažnim posljedicama kod djece i mladih koja imaju takvo iskustvo, a može se reflektirati na različite segmente njihovog profesionalnog i privatnog života. Ovo pitanje pred znanost i struku postavlja veliki izazov, a proces istraživanja je znatno otežan zbog osjetljivosti i tabuiziranosti samog problema koji je dakako značajan i važan za suvremenu pedagogijsku znanost. U ovom radu je dominantno korištena metoda meta-analize te je obuhvaćeno 40 izvornih znanstvenih izvješća kojima se nastojalo odgovoriti na pitanja o tome što seksualno zlostavljanje djece i mladih u obitelji uzrokuje i koje su pedagoške implikacije istog u obiteljskom ili školskom okruženju. Rezultati ovog istraživanja nam pokazuju da je potrebno senzibilizirati zajednicu za problem seksualnog zlostavljanja te da odgojno-obrazovne institucije moraju preuzeti odgovornost za zaštitu prava i dobrobiti djece i mladih.*

*Ključne riječi: obitelj, dijete, zlostavljanje, posljedice*

### Uvod

Istraživanja nasilja nad djecom intenzivno su se počela provoditi nakon rada koji su objavili Kempe i sur. (1962) u kojem je definiran sindrom pretučenog djeteta te od tada možemo zamijetiti veliki broj radova koji se bave nekom vrstom nasilja ili zlostavljanja djece i mladih. Ono što je specifično, relativno mali broj radova je objavljen s tematikom seksualnog zlostavljanja budući da još uvijek predstavlja tabu temu u našem društvu. Kada govorimo o seksualnom zlostavljanju, tu najprije mislimo na „uključivanje zavisnog, razvojno nezrelog djeteta ili adolescenta u seksualne aktivnosti, koje ono ne može razumjeti, na koje ne može dati zreli pristanak i koje ugrožavaju socijalne tabue

obiteljskog života (Buljan-Flander, Kocijan-Hercigonja, 2003). Pojam seksualnoga zlostavljanja djece podrazumijeva širok dijapazon odnosa između odrasle osobe i djeteta, koji u osnovi ima neki od elemenata seksualnog odnosa. Seksualno zlostavljanje može se dogoditi u različitim okolinama i od različitih ljudi, no najbolnije je upravo ono koje se događa u obitelji. Obitelj predstavlja temeljnu jedinicu svakog društva, a članovi obitelji s kojima dijelimo kućanstvo su osobe od kojih očekujemo najviše ljubavi, poštovanja i potpore. Iako je jedna od njezinih uloga zaštita svakog pojedinog člana obitelji, ona je često mjesto kršenja temeljnih ljudskih prava.

Specifičnost seksualnog zlostavljanja je također u posljedicama koje ostavljaju snažan ožiljak na djecu i mlade koji imaju upravo takvo iskustvo, a može se reflektirati na različite segmente njihovog profesionalnog i privatnog života. Ono čime ćemo se mi specifično baviti u ovom radu su pedagoške implikacije seksualnog zlostavljanja djece i mladih, odnosno posljedice zlostavljanja koje su vidljive u odgojno-obrazovnom kontekstu te utjecaju na razvojni put djeteta.

### Seksualno zlostavljanje djece i mladih

Kao posebnu kategoriju obiteljskog nasilja možemo izdvojiti nasilje nad djecom ili, u literaturi češće korišteni pojam – zlostavljanje djece i mladih. Zlostavljanje djece i mladih sveprisutni je fenomen današnjeg društva o kojem se javno progovara tek u posljednje vrijeme, posljednjih desetljeća, a koji se često naziva „mračnim fenomenom našeg doba“ (Bilić i sur., 2016). Zlostavljanje je snažan društveni problem jer ne ostavlja samo individualni trag, već se i kroz interakcije pojedinca s okolinom prelijeva na zajednicu, čime se dalje generiraju nuspojave koje remete zdravlje društva i pojedinca. Postoje različite definicije zlostavljanja te se one razlikuju, ali istovremeno dijele interes za isticanjem štete koju osobe koje zlostavljaju nanose aktivno, nasiljem u bilo kojem obliku ili pasivno, propuštanjem i nedjelovanjem. Definicija Svjetske zdravstvene organizacije određuje zlostavljanje kao:

*Zloupotreba ili zlostavljanje djeteta obuhvaća sve oblike fizičkog i/ili emocionalnog nasilja, seksualnog zlostavljanja, zanemarivanja ili nehajnog postupanja, ekonomskog ili drugog izrabljivanja koji nanose stvarnu ili potencijalnu štetu djetetovu zdravlju, preživljavanju, razvoju i dostojanstvu u kontekstu odgovornosti, povjerenja i moći (WHO, 2006).*

Nasilje u obitelji ugrožava postojanje obitelji kao sigurne društvene skupine. Zbog nedostatka slobodnog vremena roditelja, vrijeme provedeno s njihovom djecom se smanjilo i stoga primjećujemo površni nadzor, određeni nedostatak strpljenja i brzu primjenu sankcija kako bi ispravili određeno ponašanje. Nadalje, u nekim slučajevima obitelj je zaboravila da bi to trebalo biti okruženje u kojem dijete treba biti voljeno i zaštićeno kako bi moglo pronaći dobar model ponašanja u budućnosti. Kada govorimo o rizičnim obiteljskim sredinama, možemo izdvojiti obitelji nižeg socio-ekonomskog statusa, nižeg nivoa obrazovanja, obitelji koje dolaze iz ruralnih sredina, no treba razumjeti da je nasilje prisutno u svim sredinama i među svim narodima, a pojedina

društva o tome ne govore pa se može dobiti dojam kako tamo ne postoje. Nasilje proizlazi iz opće društvene i obiteljske klime, iz neriješenih odnosa te ga možemo definirati kao: „skup ponašanja čiji je cilj kontrola nad članovima obiteljske zajednice uporabom sile, zastrašivanja i manipuliranja“ (Ajduković, 2010: 293). Obično u obitelji prepoznajemo jednu osobu koja čini nasilje nad fizički slabijom osobom ili osobama koje su ekonomski-socijalno ovisne o njemu, no nekada može doći i do zlostavljanja koje uključuje dvoje i više osoba. Iako istraživanja pokazuju kako se ovaj oblik nasilja događa učestalo i velikom broju ljudi, seksualno zlostavljanje spada u red zločina s najmanjom brojkom prijava (Mamula i Komarić, 2005). Zahvaljujući popularizaciji ove teme i upoznavanjem javnosti s fenomenom seksualnog zlostavljanja, uviđamo da ipak ima značajnih pomaka u otkrivanju, ali i znanstvenom određivanju seksualnog zlostavljanja. Pojam seksualnoga zlostavljanja djece i mladih podrazumijeva širok dijapazon odnosa između odrasle osobe i djeteta, koji u osnovi ima neki od elemenata seksualnog odnosa. Većina istraživača pod seksualnim zlostavljanjem djece razumijeva sve seksualne aktivnosti između odraslih i djece. Prema autoricama Buljan-Flander i Kocijan-Hercigonja (2003) ono se odnosi na:

- Uključivanje djeteta u seksualne aktivnosti
- Promatranje seksualnih odnosa
- Izlaganje djeteta pornografskom materijalu
- Neadekvatno dodirivanje djeteta
- Davanje sugestivnih seksualnih komentara djetetu.

Opaženo je da se stupanj specifičnosti definicija seksualnog zlostavljanja jako razlikuje od države do države. Definicije napisane u građanskim zakonima i kaznenim zakonskim definicijama imaju nedostatak jedinstvenosti, odnosno u različitim zakonima se različito definira sam pojam djetinjstva i zlostavljanja što otežava stvaranje jedinstvene definicije seksualnog zlostavljanja. Seksualno zlostavljanje uključuje i pojedini incident, ponovljeno te produženo seksualno zlostavljanje tijekom vremena (Abel i sur., 1985). Također, seksualno zlostavljanje nije čin nekontrolirane seksualne želje, nego čin moći, svjesna i namjerna akcija kojom se želi drugu osobu teško poniziti i umanjiti njezino dostojanstvo (McDougall, 1998, prema Mamula, 2017). Kelly (2001) navodi čitav niz specifičnosti koje razlikuju seksualno zlostavljanje od ostalih oblika zlostavljanja. Naime, iako ga se često doživljava samo kao fizički napad, ono, zapravo, gaji najosobnije intimne i psihološke granice osobe te je utemeljeno u vrlo teško iskorijenjivim mitovima i stereotipima koji otežavaju put do ostvarivanja pravde i dobivanja odgovarajuće pomoći i podrške. Autor Milosavljević (2000) o seksualnom zlostavljanju govori kao o jednoj od najtežih trauma koje mogu zadesiti čovjeka, pogotovo dijete te navodi da je „seksualno zlostavljanje podrazumijeva i niz aktivnosti, ne samo nasilni ili nenasilni seksualni odnos. Udvaranje odrasle osobe djetetu, prisiljavanje djeteta na gledanje pornografskog sadržaja ili časopisa, kao i izlaganje djeteta da pozira bez odjeće pred odraslim osobama, špijuniranje djeteta dok se kupuje ili u spavaonici, sve su to oblici seksualnog zlostavljanja djece i mladih“. Različiti oblici seksualnog zlostavljanja ukazuju na kompleksnost ove pojave. Dijete uglavnom nije ni svjesno onoga što mu se događa. Seksualno zlostavljanje započinje uvođenjem djeteta ili adolescenta u seksualne aktivnosti koje ono ne razumije, za koje nije

razvojno pripremljeno i za koje ne može dati zreli pristanak, pri čemu postoji razlika u dobi, veličini ili moći između zlostavljača i žrtve seksualnog zlostavljanja. Osoba koja zlostavlja, osjeća moć i privilegiju biti iznad slabije osobe kojoj nanosi bol, dok s druge strane, osoba koja je zlostavljana, osjeća se nemoćno i uglavnom ne razumije opasnost koja joj prijete, a ako i razumije, ne nalazi se u poziciji moći kako bi nešto učinilo. Osoba koja zlostavlja ne mora nužno biti osoba kronološki starija od osobe koju zlostavlja, svjedoci smo različitih oblika vršnjačkog seksualnog zlostavljanja u školi i drugim sredinama gdje dijete dolazi u doticaj sa zlostavljačima i potencijalnim zlostavljačima, što otežava zaštitu i pravovremeno reagiranje osoba odgovornih za zaštitu djece.

Berliner i Elliot (2002) navode karakteristike seksualnog zlostavljanja koje su utemeljene na velikom broju istraživanja:

- zlostavljanje od nepoznate osobe događa se u 5-15% slučajeva, dok su ostalo osobe poznate djeci ili obitelji,
- prosječna dob seksualno zlostavljanog djeteta je 9 godina, iako se dob zlostavljanja kreće od dojenaštva pa do 17 godina,
- što se tiče spolnih razlika, dječaci su stariji od djevojčica u vrijeme kad započinje seksualno zlostavljanje i zbog toga je veća vjerojatnost da dječaci budu zlostavljani od stranih osoba, ali i od osoba koje su već osuđene zbog zlostavljanja djece,
- obitelji djece koja su seksualno zlostavljana manje su kohezivni, slabije organizirani i u većoj mjeri disfunkcionalni nego obitelji djece koja nisu bila seksualno zlostavljana,
- u obitelji gdje je počinjen incest, dolazi do manjka komunikacije, nedostatka emocionalne povezanosti i fleksibilnosti te socijalna izolacija.

Oblici seksualnog zlostavljanja su brojni, a ono najčešće uključuje tjelesni kontakt, kao što je dodirivanje, glaćenje, štibanje, pripijanje uz tijelo, ali i verbalno ponašanje (ustrajavanje u nagovaranju na spolni odnos, ostavljanje na dostupnom mjestu pornografskih i seksualno sugestivnih slika) (Ajduković, 2010). Seksualno zlostavljanje djece, baš kao i u specifičnim slučajevima, ima više oblika i otuda ga je s obzirom na raznovrsnost mogućih posljedica, besmisleno tražiti isključivo u realiziranju čisto genitalnih odnosa. Kada govorimo o seksualnom zlostavljanju, možemo ga podijeliti na seksualno zlostavljanje bez tjelesnog kontakta i seksualno zlostavljanje s tjelesnim kontaktom (Zloković, Dobrnjič, 2008).

Autorica Odeljan (2009) detaljnije dijeli seksualno zlostavljanje djece i mladih te govori o tri oblika. Kao najblaži oblik zlostavljanja navodi ono bez kontakta. U takvom obliku zlostavljanja počinitelj izlaže dijete pričama neprimjerenim njegovom uzrastu, pornografskom sadržaju, pokazuje spolne organe ili onanira pred žrtvom. U drugu kategoriju autorica smješta maltretiranje djeteta koje podrazumijeva čitav niz delikatnih radnji koje su na štetu djeteta, a obuhvaćaju i tjelesni kontakt, kao na primjer, neprimjereni dodirivanje djeteta, prisiljavanje djeteta na masturbaciju ili oralnu stimulaciju. Prema tvrdnji Svjetske zdravstvene organizacije najteži oblik seksualnog

zlostavljanja je silovanje, koje se odnosi na vaginalni ili analni odnos, koji možemo definirati kao spolni odnos bez dobrovoljnog pristanka žrtve, a do kojeg dolazi primjenom sile, ucjena ili prijetnja (WHO, 2002).

Koji će oblik počinitelj seksualnog zlostavljanja počiniti na štetu djeteta, ovisi o njegovom seksualnom opredjeljenju i tipu osobe koja čini zlostavljanje. Neki će milovati i dirati dijete, neki onanirati pred djetetom, a neki će pak htjeti imati spolni odnos s djetetom (Odeljan, 2009). U posljednje vrijeme, napretkom tehnologije, nerijetko se događa da osoba koja zlostavlja stupa u kontakt s mlađom osobom preko društvenih mreža. Na takav način dolazi do žrtve na lakši i jednostavniji način. Prema istraživanjima (Potter, 2015) primjećujemo da čak 80% osoba, koje zlostavljaju nisu u krvnom srodstvu sa žrtvom, uspostavlja početnu komunikaciju putem društvenih mreža. Na takav način si osiguravaju anonimnost i zaštićenost te započinje zlostavljanje tako što mlađoj osobi prosljeđuje različite pornografske sadržaje, poziva ju na fotografiranje svog tijela ili spolovila. Na takav način zavodi maloljetnu osobu i stvara prividni odnos povjerenja. Dijete ili mlada osoba nije ni svjesna opasnosti koja se krije iza bezazlenog razgovora s „prijateljem“ s druge strane društvene mreže. Sanderson (2005) navodi zablude i istine o seksualnom zlostavljanju djece te kao jednu od zabluda ističe da ako je dijete svojevolumno pristalo na spolni odnos, takav se čin ne smatra zlostavljanjem, no istina je da osoba koja svojevolumno pristaje na spolni odnos zna što čini i shvaća posljedice tog čina. No, dijete nije u mogućnosti znati u što se upušta, nije svjesno posljedica koje će se dogoditi izvršenjem tog čina, stoga nije sposobno svojevolumno pristati. Djeca nisu dovoljno seksualno zrela, a seksualnost se razvija godinama i zato svako dijete nije u mogućnosti donijeti razboritu odluku. Također, jedna od zabluda roditelja je kako njihovom djetetu ne prijete opasnost da bude seksualno zlostavljano, no istina je da svakom djetetu prijete opasnost od seksualnog zlostavljanja. Seksualni prijestupnici ne biraju svoje žrtve niti prema boji kože, niti prema društvenom sloju. Seksualni prijestupnik svojim vještinama i „dobrotom“ može prevariti i same roditelje.

### Metodologija istraživanja

Predmet ovog istraživanja su pedagoške implikacije seksualnog zlostavljanja djece i mladih u obitelji, odnosno utjecaj seksualnog zlostavljanja na funkcioniranje osobe i njegovo ponašanje u socijalnim odnosima. Cilj istraživanja proizašao je iz predmeta te je potrebno utvrditi pedagoške implikacije seksualno zlostavljane djece i mladih u obitelji. Stoga je ovaj cilj konkretiziran kroz nekoliko zadataka istraživanja:

1. Utvrditi povezanost tipa privrženosti i seksualnog zlostavljanja djece i mladih.
2. Utvrditi povezanost školskog uspjeha i seksualnog zlostavljanja djece i mladih.
3. Utvrditi povezanost poremećaja u ponašanju i seksualnog zlostavljanja djece i mladih.
4. Utvrditi povezanost semodestruktivnosti i seksualnog zlostavljanja djece i mladih.



U ovom istraživanju pristupit ćemo kvalitativnoj istraživačkoj paradigmi te koristiti deskriptivnu metodu, metodu teorijske analize te meta-analizu za sustavnije razumijevanje posljedica seksualnog zlostavljanja djece i mladih u općem, kao i obiteljskom kontekstu. Korišteni postupci istraživanja su rad na dokumentaciji i sustavni pregled literature dok je kao instrument posebno kreiran protokol za pregled i analizu literature, znanstvenih izvješća i podataka.

Uzorak istraživanja je prigodni, odnosno pretraživanjem online baza podataka došli smo do 40 izvornih znanstvenih izvješća koja su korištena za ovo istraživanje, a objavljena su u intervalu od 1961. do 2018. godine.

## Rezultati istraživanja

### Povezanost tipa privrženosti i seksualnog zlostavljanja

Traumatska iskustva iz djetinjstva ostavljaju dugotrajan trag u životu pojedinca. Utvrđeno je da je seksualno zlostavljanje povezano sa samopoštovanjem djeteta i mlade osobe u budućnosti (Brodski i Hutz, 2012) te je pozitivno povezano s neprijateljstvom i agresijom (Nicholas i Bieber, 1996). Ovakve posljedice, autori zaključuju, manifestacija su razvoja neprimjerenog oblika privrženosti u djetinjstvu. John Bowlby (1969) prvi je naglasio važnost emocionalne povezanosti koja se razvija između novorođenčeta i njegovog primarnog skrbnika te definirao privrženost kao jaku afektivnu vezu uspostavljenu između djeteta i primarnog skrbnika (obično majke). U stresnim situacijama djeca i odrasli traže podršku i sigurnost bliske osobe koju koriste kao sigurnu bazu. Osim utočišta, u situacijama s kojima se ne mogu sami nositi, ova baza predstavlja i početnu točku iz koje pojedinac proučava okolinu i razvija svoje kompetencije (Waters i sur., 2002). Prema modelu, seksualno zlostavljanje tijekom djetinjstva dovodi do formiranja nesigurnog stila privrženosti, što dovodi do negativnog stava prema sebi i drugima. Nesigurno privrženi adolescenti imaju unutarnji kognitivni model zbog kojeg im drugi ljudi djeluju prijeteće i neprijateljski, a sebe vide kao osobe nevrijedne ljubavi i pažnje (Allen i Land, 1999). U istraživanjima zlostavljane djece i mladih utvrđeno je da postoji pozitivna povezanost između seksualnog zlostavljanja i razvoja nesigurne privrženosti, odnosno nakon čina zlostavljanja teško je razviti zdravu privrženost što je slučaj kod 50% osoba koja imaju takvo iskustvo (Muller i sur., 2000; Riggs i Kaminski, 2010). Seksualno zlostavljanje u djetinjstvu štetno utječe na ranu povezanost pojedinaca i način kako interpretiraju odnose (Reyome, 2010). Dakle, kada roditelji dosljedno pokazuju ljubav, poštovanje i ohrabrenje, djeca odrastaju s povjerenjem i osjećajem sigurnosti i mogu ostvariti svoj potencijal, odnosno s izostankom ovih uvjeta, djeca imaju poteškoću pri uspostavljanju i izgradnji zdrave ličnosti. Štoviše, iskustva rane privrženosti imaju jak utjecaj na samopoimanje pojedinaca, a samopoštovanje se odnosi na pozitivan ili negativan stav pojedinca prema sebi kao cjelini. Dok obiteljska harmonija i odsustvo konflikata u obitelji djeluju kao zaštitni čimbenici, slaba roditeljska privrženost djeci i roditeljski konflikti te sukobi na relaciji roditelj – dijete djeluju kao rizični čimbenici.

Obrazovni sustav i škola, zbog svoje sveobuhvatnosti i važnosti koju imaju u životima djece, mladih i njihovih roditelja, važna su područja djelovanja u prepoznavanju seksualnog zlostavljanja, odnosno ranih indikatora da nešto nije u redu, od kojih jedan može biti upravo nesigurna privrženost. Brojni autori i organizacije prepoznaju školu kao izvrsno mjesto za prepoznavanje takvog ponašanja (Jané-Llopis i Barry, 2005). U školskom okruženju stručnjaci mogu primijetiti da djeca imaju sasvim drukčiji doživljaj svijeta. Ne osjećaju se sigurno i zaštićeno već nevažno, ostavljeno, osjećaju da su prevelik teret ili da je svijet opasno mjesto za njih te da je zadovoljavanje njihovih potreba nemoguće i iracionalno. Ne razviju osjećaj sigurnosti kao ni povjerenja u ljude što kasnije u životu može otežavati ostvarivanje bliskih privatnih i profesionalnih odnosa.

### Povezanost školskog uspjeha i seksualnog zlostavljanja

Kada govorimo o seksualnom zlostavljanju, moramo spomenuti i odgojno-obrazovni prostor škole u kojoj pojedinac provodi većinu svog vremena tijekom odrastanja. U vremenu i kulturi kad se materijalne vrijednosti uzdižu na pijedestal i postaju cilj kojem mnogi teže, uspjeh u školi se percipira kao prvi korak koji pruža pojedincu veće šanse za ostvarenje tog cilja, kvalitetniji život i blagostanje (Bilić, 2016). Najčešće se pod uspjehom misli na prosječan školski uspjeh izražen kvantitativno, a pri tome se često zanemaruje kvaliteta znanja i razvoj dječjih potencijala. Na školski uspjeh, odnosno neuspjeh, utječe niz čimbenika (individualnih, obiteljskih, školskih, društvenih) u različitom suodnosu (Bilić, 2001). Zabilježeni rezultati koji povezuju školski uspjeh i zlostavljanje polaze od nemogućnosti odrastanja u optimalnim uvjetima koji utječu na razvoj inteligencije, odnosno sposobnosti. Rezultati koji se referiraju na školski uspjeh dolaze od autora Fantuzzo (1990) i Kolko (1992) gdje navode kako prilikom zlostavljanja kod djece i mladih dolazi do govornih teškoća što im onemogućava ostvarivanje dobrog školskog uspjeha, dok s druge strane autor Wissow (2007) govori da je slabiji školski uspjeh prirodna posljedica na obiteljsku socio-emocionalnu klimu koja je nastala uslijed čina zlostavljanja. Zlostavljana i zanemarena djeca bez znakova neurološkog oštećenja također su pokazali odgođeni intelektualni razvoj, osobito u području verbalne inteligencije (Augoustinos, 1987, Cole i sur., 2005). Kako autori navode, zabilježeno je da djeca koja su preživjela zlostavljanje imaju sposobnosti za učenje, ali uslijed traumatskog događaja njihov razvoj je onemogućen. Pored školskog uspjeha, adolescenti koji su preživjeli seksualno zlostavljanje češće ponavljaju razred i u konačnici češće napuštaju školovanje ranije od svojih vršnjaka (Rowe i Eckenrode, 1999; Shonk i Cicchetti, 2001). Navedena istraživanja jasno navode da seksualno zlostavljanje ostavlja posljedice vidljive tijekom školovanja, a koje direktno utječu na konačni školski uspjeh, varirajući po intenzitetu i obliku same manifestacije.

Odgojno-obrazovne ustanove mogu utjecati na razvoj i uspjeh djece unatoč nepovoljnim uvjetima u kojim oni odrastaju i negativnim iskustvima koja su preživjeli. Njihov temeljni cilj je osiguravanje podrške djeci i razvoj vještina koje im nedostaju, odnosno poticanje

intelektualnog i socio-emocionalnog razvoja i bolje pripremljenosti za školu, a što je temelj za postizanje uspjeha.

### Poremećaji u ponašanju kao posljedica seksualnog zlostavljanja

Istraživanja o razvojnim posljedicama seksualnog zlostavljanja djece još su relativno nova, no njihov broj iz dana u dan raste. Najčešće se dovode u korelaciju zlostavljanje i poremećaji ponašanja, kao što su delinkvencija ili ovisničko ponašanje u adolescenciji i odrasloj dobi. U opsežnom radu istražena je povezanost između zlostavljanja u djetinjstvu i kasnijeg delinkventnog ponašanja, odnosno rezultati pokazuju da osobe koje su preživjele zlostavljanje u djetinjstvu u odrasloj dobi manifestiraju neprihvatljive oblike ponašanje češće od onih koji nemaju to iskustvo (Garbarino i Plantz, 1986; Widom, 1989, 1991). Prospektivne studije procjenjuju povećanu učestalost delinkventnog ponašanja za 20-30% kod adolescenata koji su zlostavljani ili zanemareni kao djeca (Widom, 1989). Tijekom prošlosti autori su bili podijeljeni u dvije krajnje skupine, prvi su vjerovali da djeca, koja su preživjela zlostavljanje, u budućnosti imaju tendenciju da razviju delinkventno ponašanje. Ovakve rezultate potkrjepljuju izvješća koja opisuju adolescente koji su izvršili ubojstvo svojih roditelja, a poznata je njihova povijest seksualnog zlostavljanja od strane roditelja u djetinjstvu. (Easson i Steinhilber, 1961; King, 1975; Myers, 2012). Od tada je sve više studija koje su istražile odnos između zlostavljanja djece, zanemarivanja i nasilnog ponašanja u adolescenciji i odrasloj dobi (Alfaro, 1981; Geller i Ford-Somma, 1984; Gutierres i Reich, 1981). S druge strane, autor Kratcoski (1982) te Gutierres i Reich (1981) navode da djeca koja su preživjela seksualno zlostavljanje u budućnosti imaju manju mogućnost za razvoj neprihvatljivog ponašanja te njihova prošla iskustva ne uvjetuju buduća ponašanja ako im se pruži odgovarajuća terapijska podrška. Nedosljednosti u istraživanju odnosa između ranog iskustva zlostavljanja i nasilnog ili delinkventnog ponašanja koja su uslijedila mogu se pripisati raznim faktorima, uključujući nacrt studija, oslanjanje na izvješća o zlostavljanju i korištenje policijskih izvješća o uhićenju za zlostavljanje.

U školskom okruženju, poremećajima u ponašanju se najčešće bave stručni suradnici, no nužno je da učitelji i drugi djelatnici škole imaju odgovarajuće kompetencije kako bi na vrijeme prepoznali različita ponašanja i prevenirali ih. Razlog zbog kojeg bi učitelji trebali biti nositelji pedagoške prevencije je u tome što učitelji najbolje poznaju svoje učenike, njihove navike, potrebe, želje i strahove, provode najviše vremena s učenicima te imaju dominantu ulogu u pristupu učeniku.

### Samodestruktivnost i seksualno zlostavljanje

Kada govorimo o samoozljeđivanju, tada mislimo na nanošenje ozljeda samome sebi ili samonagrđivanje na socijalno neprihvatljiv način (Sičić i Mužinić, 2008). Autori Ercegović i suradnici (2018) navode da ono može imati različite oblike poput rezanja, grebanja, ubadanja kože, urezivanja znakova, udaranja dijelovima tijela, paljenja i sprječavanja

zacjeljivanja rana, pri čemu djevojčice najčešće koriste rezanje, a dječaci udaranje kao metodu samoozljeđivanja. Također, s druge strane, samoozljeđivanje se pojavljuje u dva intencijska pravca, nesuicidalno, odnosno kada namjera osobe nije samoubojstvo, i s druge strane, suicidalno, kada se osoba samoozljeđuje s namjerom ubojstva. Različiti oblici samoozljeđivanja otežavaju otkrivanje ovakvog ponašanja. Nekoliko autora je došlo do rezultata da je seksualno zlostavljanje, također, povezano sa samoozljeđivanjem u adolescenciji (Reich, 1981, Kazdin i sur., 1985). Autori navode kako osobe, koje su preživjele neki oblik seksualnog zlostavljanja u djetinjstvu, razvijaju veću osjetljivost za prakticiranje socijalno neprihvatljivih oblika ponašanja prema samome sebi. Adolescencija je razdoblje visokog rizika za razvoj poteškoća u funkcioniranju ličnosti i pojavu niza disfunkcionalnih ponašanja, među kojima je i samoozljeđivanje. Povijest seksualnog zlostavljanja stavlja pojedinca u povećan rizik od samoubojstva tijekom životnog vijeka (Dube i sur., 2001). Sapp i Vandeven (2005) navode da dječaci (od 8. do 10. razreda) koji su bili seksualno zlostavljani imaju povećani rizik od samoubojstva. Navedeni rezultati pokazuju da postoji jaka povezanost između samoozljeđivanja i iskustva seksualnog zlostavljanja u ranom djetinjstvu.

Kada djelatnici odgojno-obrazovne institucije prepoznaju znakove samoozljeđivanja kod učenika, potrebno je razumjeti da takvo ponašanje nije bezazleno i da ono gotovo nikad nije isključivo „traženje pažnje“. Djetetu koje se samoozljeđuje obično je teško povjeriti se drugima u svojoj okolini. Zbog straha od toga što će se dogoditi i koje reakcije može doživjeti, nastavlja sa šutnjom i daljnjim samoozljeđivanjem. Ukoliko primijetimo ili nam se učenici povjere da ih saslušamo i pokažemo razumijevanje za probleme koji ih tište. Bitno je ne ignorirati situaciju, ne napadati i osuđivati, već je potrebno razgovarati s djetetom, pokazati mu razumijevanje i dati priliku za objašnjavanje svojih postupaka. U nekim slučajevima je potrebno potražiti psihijatrijsku i psihoterapijsku pomoć kako bi se pružila odgovarajuća podrška djetetu u rješavanju navedenog problema.

## Rasprava i zaključak

U ovom istraživanju smo došli do zanimljivih rezultata koji ukazuju na to da seksualno zlostavljanje može dovesti do velikih promjena u psihološkom životu djeteta uzrokovanih razvojem nesigurnog stila privrženosti (Bowbly, 1969). U istraživanjima zlostavljane djece i mladih utvrđeno je da postoji pozitivna povezanost između seksualnog zlostavljanja i razvoja nesigurne privrženosti, odnosno, nakon čina zlostavljanja teško je razviti zdravu privrženost s članovima obitelji u kojoj dijete obitava (Muller, i sur., 2000; Riggs i Kaminski, 2010). Ovakva iskustva ostavljaju značajan trag i na psihološki razvoj djeteta, odnosno zlostavljanje može dovesti do niza intra i interpersonalnih poteškoća, uključujući depresiju, anksioznost, post-traumatski stres, disocijaciju, poremećaje osobnosti i prehrane, te dijadne tegobe (Finkelhor i Browne DiLillo, 2001, Neumann, i sur., 1996). No, stručnjaci često napominju da svaka osoba drukčije doživljava zlostavljanje te da su posljedice često drukčije, odnosno kod neke djece mogu ostaviti zaista veliki utjecaj, dok, s druge strane, kod nekih su posljedice teško vidljive u svakodnevnoj interakciji sa

okolinom. Ono što možemo, također, iznijeti jeste spremnost obrazovanja djelatnika škole za rad s djecom koja imaju iskustvo seksualnog zlostavljanja i razvoj strategija primarne prevencije, detekcije i tretmana. Škole na raspolaganju imaju stručnu službu koja je sastavljena od različitih stručnjaka pomagačkih struka koji svojim interdisciplinarnim pristupom mogu nastojati kreirati optimalne uvjete za svakog učenika. U konačnici, seksualno zlostavljanje se može dovesti u vezu i sa školskim uspjehom što je učinjeno u našem istraživanju, odnosno podatci do kojih smo došli govore da učenici koji imaju iskustvo zlostavljanja ostvaruju slabiji školski uspjeh (Fantuzzo,1990; Kolko, 1992). Takva pojava se može dovesti u vezu s lošom socio-emocionalnom klimom, odnosno narušenim međuobiteljskim vezama u kojoj je dijete doživjelo zlostavljanje. Školski uspjeh može biti prvi indikator da nešto nije u redu, odnosno da se dogodila promjena na koju dijete nije znalo adekvatno odgovoriti. U takvim situacijama stručnjaci u školi bi trebali pružiti podršku djetetu i, osnažujući njegove socio-emocionalne mehanizme, djelovati na preveniranje lošeg školskog uspjeha. Seksualno zlostavljanje, kako je navedeno, dovodi do različitih promjena u ponašanju djeteta ili mlade osobe, odnosno seksualno zlostavljanje može ostaviti značajne posljedice na funkcioniranje osobe ako joj se ne pruži odgovarajuća pomoć i podrška.

## Literatura

- Abel, G. G., Mittelman, M. i Becker, J. V. (1985) *Sex offenders: Results of assessment and recommendations for treatment*. U: Ben-Aron.
- Ajduković, D., Ajduković, M. (2010). Nasilje u obitelji: što zdravstveni djelatnici mogu učiniti. *Medicina fluminensis*, 46, 292.-299.
- Ajduković, D., Ajduković, M. (2010). Nasilje u obitelji: što zdravstveni djelatnici mogu učiniti. *Medicina fluminensis*, 46, 292.-299.
- Allen, J. P. i Land, D. R. (1999). Attachment in Adolescence. U: Cassidy, J. i Shaver, P. R. (Ur.), *Handbook of Attachment, Theory, Research, and Clinical Applications*. (str. 434.-465.) New York: The Guilford Press.
- Augoustinos, M. 1987 Developmental effects of child abuse: A number of recent findings. *Child Abuse and Neglect* 11:15.-27.
- Berliner, L., & Elliott, D. M. (2002). *Sexual abuse of children*. In J. E. B. Myers, L. Berliner, J. Briere, C. T. Hendrix, C. Jenny, & T. A. Reid (Eds.), *The APSAC handbook on child maltreatment* (p. 55.-78.). Sage Publications, Inc.
- Bilić, V. (2001). *Uzroci, posljedice i prevladavanje školskog neuspjeha*. Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Bilić, V. (2016). Školski uspjeh djece i mladih koji odrastaju u siromaštvu i materijalno nepovoljnim uvjetima. *Nova prisutnost*, XIV (1), 91.-105.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Vol. 1, Attachment. New York: Basic Books.
- Brodski, S. K., & Hutz, C. S. (2012). *The repercussions of emotional abuse and parenting styles on self-esteem, subjective well-being: A retrospective study with university students in Brazil*. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 21, 256.-276.

- Buljan-Flander, G., Kocijan-Hercigonja, D., (2003) *Zlostavljanje i zanemarivanje djece*, Zagreb: Marko M.
- COLE, S. F. I SUR. (2005). *Helping Traumatized Children Learn: Supportive school environments for children traumatized by family violence*, Boston: Massachusetts Advocates for Children.
- Dube, S. R., Anda, R. F., Felitti, V. J., Chapman, D. P., Williamson, D. F., & Giles, W. H. (2001). Childhood abuse, household dysfunction, and the risk of attempted suicide throughout the lifespan. *Journal of the American Medical Association*, 286, 1.-21.
- Fantuzzo, J. W. (1990). Behavioral treatment of the victims of child abuse and neglect. *Behavior Modification* 14:316.-339
- Geller, M. and Ford-Somma, L. (1984). *Violent Homes, Violent Children: A Study of Violence in the Families of Juvenile Offenders*. Trenton, NJ: New Jersey State Department of Corrections, Division of Juvenile Services. Prepared for the National Center on Child Abuse and Neglect, Washington, DC.
- Jané-Llopis, E., Barry, M., Hosman, C., & Patel, V. (2005). Mental health promotion works: a review. *Promotion & Education*, 12(2\_suppl), 9.-25.
- Kazdin, A. E., Esveltd-Dawson, K., Sherick, R. B., & Colbus, D. (1985). Assessment of overt behavior and childhood depression among psychiatrically disturbed children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(2), 201.-210.
- Kelly, J. B., & Johnston, J. R. (2001). The alienated child: A reformulation of parental alienation syndrome. *Family Court Review*, 39 (3), 249.-266.
- Kempe, C. H., Silverman, F. N., Steele, B. F., Droegemueller, W. i Silver, H.K. (1962). The battered-child syndrome. *Journal of the American Medical Association*, 181, 17.-24.
- King, N., Tonge, B. and Mullen, P. (2000). Treating sexually abused children with posttraumatic stress symptoms: A randomized clinical trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 1347.-1355
- Kolko, D. 1992 Characteristics of child victims of physical violence: Research findings and clinical implications. *Journal of Interpersonal Violence* 7(2): 244.-276.
- Kratcoski, P. C., & Kratcoski, L. D. (1982). The relationship of victimization through child abuse to aggressive delinquent behavior. *Victimology*, 7(1-4), 199.-203.
- Mamula, M. (2017). Seksualno zlostavljanje – posljedice na seksualno zdravlje. U: Mrduljaš-Đujić, N. (ur.), *Osnove seksualne medicine*. Split: Naklada Redak, 137.-149.
- Mamula, M. i Komarić, N. (2005). *Seksualno nasilje – teorija i praksa*. Zagreb: Ženska soba.
- Milosavljević, M., (2000). *Seksualno nasilje nad djecom*, Sarajevo: Udruženje građana „Obrazovanje građi BiH“
- Muller, R. T., Sicoli, L. A., & Lemieux, K. E. (2000). *Relationship between attachment style and posttraumatic stress symptomatology among adults who report the experience of childhood abuse*. *Journal of Traumatic Stress*, 13, 321.-332.



- Myers, J. E. B. (2012). *Child Maltreatment : A Collection of Readings*. Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications, Inc.
- Nicholas, K. B., & Bieber, S. L. (1996). *Parental abusive versus supportive behaviors and their relation to hostility and aggression in young adults*. *Child Abuse & Neglect*, 20, 1195.-1211.
- Odeljan, R. (2009). Način počinjenja seksualnih delikata na štetu djece. *Policija i sigurnost*, 18(2), 155.-165.
- Potter, D., Nasserie, T., & Tonmyr, L. (2015). A review of recent analyses of the Canadian Incidence Study of Reported Child Abuse and Neglect (CIS). *Health Promotion and Chronic Disease Prevention in Canada : Research, Policy and Practice*, 35(8-9), 119.-129.
- Reyome, N. D. (2010). The effect of childhood emotional maltreatment on the emerging attachment system and later intimate relationships. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 19(1), 1.-4.
- Riggs, S. A., & Kaminski, P. (2010). *Childhood emotional abuse, adult attachment, and depression as predictors of relational adjustment and psychological aggression*. *Journal of Aggression Maltreatment & Trauma*, 19, 75.-104.
- Rowe E, Eckenrode J. The timing of academic difficulties among maltreated and nonmaltreated children. *Child Abuse & Neglect*. 1999;23(8):813.-832.
- Sanderson, G. (2005). *Zavođenje djeteta*. Zagreb: V. B. Z.
- Sapp, M. V., & Vandeven, A. M. (2005). Update on childhood sexual abuse. *Current Opinion in Pediatrics*, 17, 258.-264.
- Shonk SM, Cicchetti D. Maltreatment, competency deficits, and risk for academic and behavioral maladjustment. *Developmental Psychology*. 2001;37(1):3.-17.
- Sičić, M. i Mužinić, L. (2008). FAKTORI RIZIKA KOD POJAVE SAMOOZLJEĐIVANJA DJECE I MLADIH. *Ljetopis socijalnog rada*, 15 (1), 49.-68.
- Waters, E., Crowell, J., Elliott, M., Corcoran, D. i Treboux, D. (2002). Bowlby's secure base theory and social/personality psychology of attachment: Work(s) in progress. *Attachment & Human Development*, 4, 230.-242.
- Widom, C. S. (1989). Child abuse, neglect, and adult behavior: Research design and findings on criminality, violence, and child abuse. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(3), 355.-367
- World Health Organisation (2002). *World report on violence and health*. Geneva: WHO.
- Zloković, J., Dečman Dobrnjić, O. (2008). *Djeca u opasnosti!: odgovornost obitelji, škole i društva*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.



# DOMESTIC SEXUAL ABUSE OF CHILDREN AND ADOLESCENTS – PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

Antonio Topalović

## *Abstract*

*Sexual abuse is a phenomenon that occurs in all societies, regardless of their stage of development, and implies a wide spectrum of relationships between an adult and a child, which basically has some of the elements of sexual intercourse at its basis. This relationship is difficult for the child to understand and can give mature consent to it. Namely, abuse occurs in different environments and comes from individuals, however, the kind that takes place within a family circle is rather specific. It contradicts sociological and commonly accepted stereotypes of family life as a place of safety and trust, but reality often shows the opposite: that family is a source of fear, pain and suffering for many children. The peculiarity of sexual abuse lies in the severe consequences in children and adolescents who experienced it, and it can be reflected in different segments of their professional and private lives. This question poses a great challenge to science and the expertise, and the research process is considerably hampered by the sensitivity and strong social prejudice of the problem itself, which is of course significant and influential for contemporary pedagogical science. This paper predominantly uses the meta-analysis method and includes 40 original scientific reports that sought to answer questions about what causes sexual abuse of children and young people in the family and what pedagogical implications in the family or school setting could arise from it. The results of this research show that it is necessary to draw the public eye to the problem of sexual abuse and that educational institutions must take responsibility for protecting the rights and well-being of children and young people.*

*Key words: family, child, abuse, consequences*

## KURIKULUM PRODUŽENOG BORAVKA NA OSNOVU REALIZACIJE ODGOJNO-OBRAZOVNOG PROCESA

Šejla Bjelopoljak  
Una Redžić

---

### *Sažetak*

*Da bi nastavnici i direktori obezbijedili okruženje u kojem nastaje suština školskog učenja potrebno je da definiraju osim cilja i cilju usmjereno djelovanje. To mora biti okruženje koje pogoduje kvalitetnim međuljudskim odnosima i koji predstavljaju rezultat intencije, da se održe takve interakcije koje će uzrokovati modelovanje ponašanja kod djece kojima su oni uzori. Podloga ovakvom radu se nalazi i u institucionalnoj odgovornosti koju nose nastavnici, stručni saradnici i direktori, te pedagoškim kompetencijama kojim planiranje i programiranje odgojno-obrazovnog rada zasnivaju na individualiziranom učenju zasnovanom na tematskom poučavanju.*

*Kako bi se zaključilo o sintezi moguće alijenacije nastavne prakse od naučnih saznanja, nametnula se potreba da se empirijskim istraživanjem ispita razumijevanje pojma kurikuluma od strane nastavnog osoblja, da li praksa predviđa prepoznavanje potreba djece, te ostalih korisnika usluga i da li pogoduje partnerskim odnosima. Istraživanje je primijenjeno na uzorku uposlenih u produženom boravku osnovnih škola, a spoznaje su doprinijele prepoznavanju kurikularnih orijentacija u praksi i prijedloga modela rada prema konceptu tematskog kurikuluma.*

*Ključne riječi: kurikulum, produženi boravak, strategije*

### Uvod

Postojeće obrazovanje sve manje može odgovoriti zahtjevima društva, odnosno na zahtjeve potrošača ukoliko svoju praksu temelji na planovima koji se ne tiču njihovih stvarnih potreba. S tim u vezi je potrebno umijeće balansiranja između promjena koje nužno nameću reforme obrazovanja i didaktičko-metodičkih kompetencija nastavnog osoblja koje moraju odgovarati vremenu u kojem se i iskazuju, što je moguće postići radom na sebi, kontinuiranim stručnim usavršavanjima. Savremeno društvo na svim nivoima i međuljudskim interakcijama zahtijeva konstantni razvoj, te inicira neprekidne promjene u kontekstu kvalitete ovih odnosa. Pritom, inoviranje nastavnog procesa, počevši od instance koja predstavlja podršku formalnom obrazovanju, možemo gledati kroz intencionalan odgojno-obrazovni proces u produženom boravku ukoliko isti

percipiramo kroz organizovanje aktivnosti koje nisu nametnute „izvana“, nego nastaju u vidu odgovora na stvarne potrebe djece. Takvo učenje ne prepoznaje samo kompetencije, predmetnih – programiranih znanja, nego podjednako pridaje značaj i vještinama, poput kritičkog mišljenja, istraživačkog rada, načina učenja i poučavanja, socio-emocionalnih kompetencija i sl. i osposobljava generacije da primjenjuju i žive paradigmu znanja spram mogućeg epiloga da postanu istomišljenici trenutne komodifikacije znanja, paradigme usmjerene tržištu rada. Odgajanje kritičkih mislilaca podsjeća na subverzivnu ulogu prosvjetnih radnika, jer zasigurno rezultira mijenjanjem – razvojem društva, takvi naraštaji ne potpomažu totalitarni sistem hegemoniziranog društva niti dozvoljavaju alijenaciju znanja. U radu je predstavljena: analiza trenutne prakse u produženom boravku kroz prepoznavanje orijentacije kurikuluma, uslovi rada i potrebna podrška, te prijedlog koncepta rada usmjerenog tematskom kurikulumu.

### Kurikulum u kontekstu dijaloga učenika i nastavnika

Kurikulum produženog boravka (isto se odnosi i na makronivo) trebao bi podrazumijevati život odgajatelja – nastavnika i djeteta, povod međusobnom povezivanju ili relaciji sa društvom, a orijentir odgojno-obrazovnog rada, konkretno iskustvo djeteta (spoznaja i sudjelovanje). Pedagoški pojmovnik (Mijatović, Šooš, 1999: 648) objašnjava kurikulum kao termin koji "...obuhvata preciznu i sustavnu ukupnost planiranog odgoja i obrazovanja (cilj, zadaće, sadržaji, organizacija, metode, mediji, strategije i evolucija učenja)... a temeljna mu je karakteristika "učeniku orijentirano učenje", ali precizno artikulirano (algoritmizirano); zato se svako planiranje i programiranje ne može nazvati kurikulumom, nego samo ono koje zadovoljava metodologijske uvjete, kriterije i tehnologiju izrade kurikuluma." *U kontekstu produženog boravka, ovaj pristup se odnosi na organiziranje okruženja u kom će se svako dijete odgajati i obrazovati putem vlastite aktivnosti i po vlastitom programu, uz neposrednu podršku nastavnika.* Međutim, u didaktičko-metodičkoj literaturi (poput Kessler i Swadener, 1992, Slunjski, 2001), nalazimo različite pristupe ili metaorijentacije kurikuluma, a samim tim i diskutabilnim, internalizovane paradigme koje nastavnici različito interpretiraju i koriste u odgojno-obrazovnom radu: transmisijski, transakcijski i/ili transformacijski orijentiran kurikulum. Operacionalizacija kurikuluma shvaćenog kao transmisija obuhvata "...izdvojene sekvence poučavanja, interpretacijom i balansiranjem predmetnih područja, promišljanjem sredstava motiviranja učenika, tehnikama poučavanja, i svim onim što se može unaprijed isplanirati" (Kessler i Swadener, 1992: 94). Tradicionalni pristup poučavanju pratio je ovako orijentiran kurikulum u kojem se na učenje i poučavanje gledalo kroz količinu zapisanih i zapamćenih informacija. Za razliku od transmisijskog, linearnog prijenosa informacija, drugo se usmjerenje odnosi na transakcijsku orijentaciju kurikuluma, tj. konstrukciju i sukonstrukciju znanja u projektnom, istraživačkom učenju djeteta u interakciji sa grupom gdje do suštine učenja dolazi na bazi vlastitih aspiracija i potreba za saznanjem o predmetu proučavanja. Ovaj pristup njeguje stvaranje značenja o onome o čemu se uči na bazi prethodnog iskustva i tema koje nastaju kao odraz potreba

grupe. Treća orijentacija zasniva se na transformacijskom određenju kurikuluma, koja na suštinu školskog učenja gleda kroz dijalog djeteta sa okolinom, nastavnim sadržajem i nastavnikom gdje i sam nastavnik predstavlja učenika u odgojnom, cirkularnom lancu komunikacije – učenika. Ovakva praksa je također orijentisana na rad bez strogo nametnutog plana i programa, prate ga lične i socijalne promjene, odražava one koncepcije prema kojima se znanje konstruira u procesu učenja, a koje vodi stalnim osobnim i socijalnim promjenama pojedinca, tj. i djeteta i nastavnika koji uče. Ovaj pristup polazi od ideje da u proučavanju i rješavanju nekog problema svi imaju vlastite perspektive što implicira na neprirodnu situaciju ukoliko iste i ne dijele. Slunjski (2001: 19) navodi da „svaki korak koji neko od subjekata učini u pravcu dubljeg razumijevanja neke problemske situacije, otkriva drugome nove putove razumijevanja problema koji se analizira.“ Za rad u produženom boravku vidimo primjenjivim, drugi i treći orijentirani pristup kurikulumu. S praksom transmisijski orijentisanog ne vidimo prostora razvijanju individualnih potencijala i heterogenih skupina kroz rad zasnovan na prethodno isplaniranim sadržajima kroz popis nastavnih jedinica (precizno i unaprijed planirano i programirano učenja djeteta općenito je u kontradikciji s "učeniku orijentiranom učenju" samim tim i svrsi školskog učenja), ne držimo plauzabilnim ni očekivanje da bi iste nastavne sadržaje trebala sva djeca "usvojiti" ili sa praksom da se na učenje gleda kao na "usvajanje" ili "preuzimanje znanja" od osobe koja to znanje već ima (učitelj koji podržava isključivo konvergentno mišljenje) i isto ne očekujemo u odgojno-obrazovnom radu produženog boravka. Držimo da učenje djeteta ne treba gledati kao "primanje", linearno davanje i preuzimanje informacija u vidu budućih znanja, nego ga valja gledati kao upoznavanje sa informacijama (prikupljanje), obradu – procesuiranje i internalizaciju naučenog u novim situacijama koje se sastoji od stalnog aktivnog interpretiranja novih iskustava i njihovog ugrađivanja u djetetovo prethodno iskustvo, te da je isto omogućeno u trenutnoj praksi. *Cilj ovakvog pedagoškog rada u konačnici nije učenje nego interes (za samoaktualizaciju, dalje samooblikovanje od strane odrastajućeg) kao nadređen pojam i cilj pedagoškog rada.* Uporište za ovakav pristup nalazimo u literaturi (poput Mijatović i sur. 1999, Dahlberg, Moss i Pence, 1999, Slunjski, 2001, Matijević, 2002, Saifer, 2018. i dr.) gdje se na suštinu školskog učenja gleda kroz:

- praksu koja nije zasnovana na gotovom propisanom i strogo određenom programu;
- uspješnost rada se ne mjeri prema stepenu realizacije programa (NPP);
- program rada nastaje tokom učenja i zajedničkog življenja i međudjelovanja *određene* skupine djece i odgajatelja;
- znanje nastaje kao rezultat kooperativnog i interakcijsko-komunikacijskog učenja. „Dijete je intrinzično motivirano da uči, tj. interpretira i razumije svijet oko sebe i sebe u njemu, ne treba ga se izvana motivirati za učenje, niti ono treba dopuštenje odraslog da počne učiti" (Dahlberg, Moss & Pence, 1999: 50).
- Učenje je konstrukcija i su-konstrukcija, pomaže djetetu da razumije svoje iskustvo kao glavni akter svoje socijalizacije kroz suradničko djelovanje u okviru grupe. Taj proces neki autori nazivaju i "reorganizacijom postojećeg znanja" u kojem dijete

(učenik) ima priliku svoje predznanje stalno dovoditi u pitanje i u novim okolnostima, organizirati ga na potpuno nov način“ (Palekčić, 1999, prema Slunjski, 2001: 12).

Iz ovog razloga smatra se interesantnim provjeriti šta nastavnici podrazumijevaju pod pojmom kurikuluma, da li vrijedi praksa koja podrazumijeva transmisijski i linearni prijenos znanja od strane autoriteta, te da li je ista zasnovana na obrazovnim ciljevima poučavanja ili je orijentisana na pedagoški kontekst razumijevanja školskog učenja.

### Uloga menadžmenta u procesu uvođenja inovacija

Uvođenje produženog boravka prati intencija menadžera da osim kvalitetne ponude korisnicima, garantuje i kvalitet usluge zasnovan na rukovođenju ljudskim resursima, posebno kada su u pitanju nastavničke kompetencije. Operacionalizirali smo pojmove menadžera i menadžmenta kako bismo približili shvatanje međuljudskog odnosa unutar kolektiva. Menadžeri se mogu definirati kao osobe koje imaju odgovornost za jednu organizaciju ili jednu od njenih organizacionih jedinica (Mintzberg, 1991). Neke od odgovornosti se mogu odnositi na okruženje pogodno za dobru komunikaciju sa direktorima, drugim nastavnicima i roditeljima. Pojam menadžment (engl. management) često se prevodi kao upravljanje, međutim značenje pojma je mnogo šire. U njemu se prepliću različiti aspekti, kao što su ekonomski, psihološki, sociološki, finansijski, pravni, tehnološki i mnogi drugi (Čaušević i Vilotijević, 2013). Najpopularniju definiciju menadžmenta dala je američka teoretičarka menadžmenta Mary Parker Follett koja menadžment definira kao „umijeće obavljanja stvari pomoću ljudi“ (Šunje, 2002). Menadžment u odgoju i obrazovanju pojavljuje se pod „različitim nazivima kao odgojni, obrazovni, pedagoški i školski menadžment“ (Čuljak, 2013) i najčešće se definiše kao proces usklađivanje ljudskih, fizičkih i finansijskih resursa kako bi se postigli određeni ciljevi u djelatnosti odgoja i obrazovanja (Staničić, 2006, navedo u Jukić i Krznarić, 2010). Menadžment u obrazovanju nastao je kao potreba za boljim upravljanjem odgojno-obrazovnih ustanova, kako bi se iste unaprijedile i doprinijele većem prilivu novčanih sredstava (Bok, 2005, navedeno u Čurčić i Bjeljac, 2017). Eksplicacijom pojmova proizlazi da odgojno-obrazovne ustanove uvode, inoviraju, održavaju procese iz smjera organizacijskih strategija. Buhač (2017) pojašnjava „u širem smislu to je upravljanje i rukovođenje u cjelokupnoj obrazovnoj djelatnosti, a u užem smislu rukovođenje i vođenje u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Podrazumijeva i da rukovode procesima na makronivou (utjecaj okoline i resursa na ustanovu), ali ne zanemaruju procese koji se organizuju posredno preko nastavničkih kompetencija na mikronivou (aktivnosti u razredima, produženom boravku).

Postoje različite klasifikacije menadžerskih funkcija, ali najčešće se analiziraju kroz četiri osnovne funkcije: planiranje, organiziranje, vođenje i kontrola. Planiranje predstavlja osnovnu menadžersku funkciju bez koje nije moguće ostvariti naredne funkcije i podrazumijeva definisanje i odabir misije i ciljeva, te aktivnosti za njihovo postizanje

(Sikavica i Bahtijarević-Šiber, 2004). Procesom planiranja određuje se šta odgojno-obrazovna ustanova želi da bude i na koji način to želi ostvariti kroz viziju, misiju, ciljeve, strategiju i planove, a sve u cilju ostvarenja planiranog i željenog rezultata. Organiziranje predstavlja određivanje organizacione strukture i odlučivanje o aktivnostima, te koordinacija istih pomoću ljudskih i materijalnih resursa, da bi se postigli planirani i utvrđeni ciljevi. Vođenje predstavlja „konkretan utjecaj na zaposlene“ i podrazumijeva usmjeravanje i motivisanje zaposlenih da kvalitetno i uspješno obave zadatke u svrhu postizanja ciljeva odgojno-obrazovne ustanove. Kontrola predstavlja praćenje obavljanja aktivnosti kako bi se utvrdilo da li se iste provode u skladu s utvrđenim planom u svrhu postizanja planiranog cilja i kada je to potrebno poduzimaju se mjere korekcije, ispravljanja ili inoviranja (prema Šormaz, 2017, Čaušević i Vilotijević, 2013). Suština menadžerskog djelovanja u odgojno-obrazovnoj ustanovi bi trebala usmjeravati procese na makro i mikronivou, strateškim koordiniranjem i ljudskim resursima, te kvalitetom odgojno-obrazovnih procesa obuhvaćenih odgovarajućim kurikulumom. U tako kompleksnoj poziciji, nisu pošteđeni odgovornosti ni realizatori aktivnosti, nastavnici i učenici. Nastavnicima se mora dati prostor za identifikaciju pedagoških potreba, stvaranje novih praksi, mjerenje rezultata i donošenje vlastitih odluka, a istodobno kao zajednica, potrebno je da odgovore kvalitetnom ponudom na trenutnu potražnju, prateći društvene trendove. Implicira da svi procesi unutar odgojno-obrazovne ustanove (neodvojivo od rada u produženom boravku ustanove), trebaju biti dijelom organizacijskih strategija, te ličnih, baziranih na kompetencijama nastavnog osoblja i direktora.

## Metodologija istraživanja

### *Problem istraživanja*

U današnje vrijeme obitelji su izložene različitim izazovima koje škola treba prepoznati i odgovoriti na potrebe. Potrebno je ponuditi odgovarajuću ponudu za trenutnu potražnju, a pri tome pratiti društvene trendove. Razlozi za pokretanje produženog boravka su mnogobrojni, ali prvenstveno usmjereni podršci roditeljstvu (roditelji/staratelji (pre)zaposleni; zbog radnog vremena i puta na posao i s posla su roditelji/staratelji većinu dana izvan kuće; udio samohranih roditelja/staratelja sve više se povećava; djeca često odrastaju bez braće i sestara i ne znaju kako različite generacije žive zajedno; neki roditelji također žele ili trebaju pomoć u odgoju svoje djece, posebno kad je riječ o učenju; senzibilizirani stavovi koji podrazumijevaju institucionalnu podršku djeci i uopće roditeljstvu u procesu kvalitetnog odgoja i obrazovanja).

Od 2015. godine u pojedinim osnovnim školama sa područja Unsko-sanskog kantona se organizira vid institucionalne podrške za djecu i roditelje koji usljed zaposlenosti ili pedagoške ideje kvalitetno utrošenog slobodnog vremena žele za djecu obezbijediti intencionalan odgojni proces. Na taj način možemo pretpostaviti mnoge koristi poput prevencije neprihvatljivih oblika ponašanja, sigurno okruženje za djecu i sl. Produženi boravak tada predstavlja model, a znači i vrstom nastave za djecu ranog školskog uzrasta



kroz koji škola samo potvrđuje svoju odgojno-obrazovnu svrhovitost, podršku razvoju individue u ličnost. Motivirani praksom u Unsko-sanskom kantonu i implikacijama da postoji jasan didaktički koncept rada koji se realizira u produženom boravku u osnovnim školama, želimo empirijskim istraživanjem provjeriti kvalitet odgojno-obrazovnog procesa i analizirati kojoj orijentaciji kurikuluma odgovara praksa.

### *Predmet istraživanja*

Didaktičko-metodički koncept rada podrazumijeva da se isti realizira prema prethodno utvrđenoj paradigmi kurikuluma i stremi odgojno-obrazovnom procesu sa jasnim odgojno-obrazovnim ishodima i ciljevima poučavanja. To bi značilo da postoji praksa na provjerenoj teoriji tematskog planiranja zasnovana na stvarnim potrebama djece i roditelja, korisnika produženog boravka u kontekstu problema istraživanja. Implicira na moguće prakse: da postoji realizacija rada prema nastavnom planu i programu; individualiziran odgojno-obrazovni proces ili još sveobuhvatnije, kurikulum koji nastaje kao rezultat rada/življenja učenika i nastavnika. *Predmet istraživanja smo prenijeli na istraživanje odgojno-obrazovnog procesa produženog boravka osnovnih škola kako bismo analizirali orijentaciju kurikuluma i predložili model inoviranja prakse. Kako različite paradigme (poput operacionaliziranih: transmisijski, transakcijski i transformacijski) uslovljavaju određenje i tumačenje kurikuluma u smislu razumijevanja potreba korisnika kojima kurikulum odgovara ciljem, svrhom, namjenom, područjem primjene, teorijskom orijentacijom, kurikulum koji ćemo predložiti nakon istraživanja neće predstavljati univerzalan, konzistentan i jednoznačan model usmjeren nastavničkoj populaciji, ali će predstavljati model koji odgovara potrebama uzorka istraživanja, nastavničkom osoblju koji realizira odgojno-obrazovni rad u produženom boravku osnovnih škola i ujedno odgovarajući način izrade za sve.*

### *Cilj istraživanja*

Ispitati odgojno-obrazovni proces produženog boravka osnovnih škola i predložiti odgovarajući model kurikuluma.

### *Zadaci istraživanja*

1. Utvrditi da li je odgojno-obrazovni proces u produženom boravku zasnovan na odgojno-obrazovnim ishodima ili na obrazovnom cilju poučavanja.
2. Ispitati da li postoji utvrđen kurikulum koji se realizuje u produženom boravku u osnovnim školama.
3. Na osnovu mišljenja nastavnika utvrditi didaktički koncept kojim se rukovode za realizaciju odgojno-obrazovnog rada u produženom boravku.
4. Predložiti didaktički model kurikuluma zasnovan na potrebama korisnika i orijentaciji odgojno-obrazovnog procesa u produženom boravku u osnovnim školama.



## *Hipoteze*

Odgojno-obrazovni proces u produženom boravku u osnovnim školama nije rezultat planiranog i organiziranog kurikulumu.

H1 – pretpostavlja se da nastavnici planiraju odgojno-obrazovni proces u produženom boravku koji je zasnovan na obrazovnim ciljevima poučavanja.

H2 - pretpostavlja se da nastavnici planiraju odgojno-obrazovni proces u produženom boravku koji ne polazi od tematskog planiranja zasnovanog na potrebama učenika.

H3 – ne postoji utvrđen kurikulum odgojno-obrazovnog procesa u produženom boravku osnovnih škola.

H4 – pretpostavlja se da nastavnici koji rade u produženom boravku u osnovnim školama realiziraju odgojno-obrazovni proces orijentisan na tradicionalnu praksu transmisijskog prenošenja znanja.

## *Metod rada*

Za analizu podataka korištena je deskriptivna statistika (frekvencije, postoci). Kombinacijom metoda predstavljena je kvalitativna interpretacija rezultata istraživanja: *deskriptivna metoda* – zbog potrebe selektiranja izvora o kurikularnim teorijama i pragmatičnosti rada u produženom boravku. Također, ista metoda je upotrijebljena i zbog proučavanja činjenica i saznanja, njihovog analiziranja, sintetizovanja i kompariranja, kao i rada na dokumentaciji, kako bismo što kvalitetnije došli do određenih zaključaka nakon provedenog istraživanja. *Metoda teorijske analize* – potreba za primjenom ove metode bila je u ključnoj orijentaciji na opštu i stručno-teorijsku literaturu iz područja razvoja i primjene kurikularne teorije koja odgovara uzrastu djece obuhvaćene odgojno-obrazovnim radom u produženom boravku. *Anketa* – od tehnika istraživanja koristit će se anketiranje, a instrument za namjere ispitivanja anketni e- upitnik: Instrument za ispitivanje odgojno-obrazovnog procesa produženog boravka osnovnih škola. Uzorak je stratificirani, obuhvata nastavno osoblje koje je u školskoj 2019/20. godini realiziralo odgojno-obrazovni proces u produženom boravku osnovnih škola Unsko-sanskog kantona. Uključuje osnovne škole u Unsko-sanskom kantonu koje su uvele produženi boravak kao vid usluge za djecu i roditelje.

## *Analiza i diskusija postignutih rezultata*

U nastavku rada bit će prezentirani dobijeni rezultati kroz tabelarni prikaz i deskripciju rezultata. Uzorak istraživanja je obuhvatio šest škola, tj. 32 ispitanika – nastavno osoblje angažirano u aktivnim produženim boravcima osnovnih škola Unsko-sanskog kantona: asistente (N=3; 9,38%), nastavnike razredne nastave (N=15; 46,88%); nastavnike predmetne nastave (N=6; 18, 75%), stručne saradnike škole (N=3; 9,38%) i ostale profile (N=5; 15,63%). Od ukupnog uzorka višu stručnu spremu ima 5 ispitanika (15,63%), visoku stručnu spremu 24 (75%), a završenu specijalizaciju, magistarski ili doktorat 3

uposlena (9,38%). Uzorak više zastupljaju osobe ženskog spola (N=29; 90,63%), 3 muškog (N=3; 9,38%).

Postignuti su sljedeći rezultati:

Tabela 1. Shvatanje pojma „kurikuluma“

Anketna pitanja	Odgovori ispitanika	%	f
(1) Da li ste imali stručno usavršavanje koje bi Vam pomoglo u snalaženju u radu u produženom boravku?	Da	9,38	3
	Ne	90,63	29
(2) Željeli bismo znati koliko se slažete s pojedinom od navedenih tvrdnji.	Primjeri dobrih praksi u mojoj ustanovi su nastali kao rezultat planiranja i izrade kurikuluma.	12,50	4
	Aktivnosti koje provodimo u produženom boravku su nastale na osnovu istraživanja potreba djece, roditelja i zaposlenih.	56,25	18
	Svoje zadovoljstvo radom na kraju polugodišta iznosim na stručnom aktivu da bismo timski poradili na kvaliteti usluge i ličnog/profesionalnog zadovoljstva.	18,75	6
	Drugo	12,50	4
(3) Kako se pripremate za odgojno-obrazovni proces u produženom boravku?	Na osnovu tema koje su odraz interesa djece	53,13	17
	Na osnovu tema predviđenih u godišnjem i mjesečnom planu i programu	28,13	9
	Na osnovu tema koje su predviđene Kurikulumom ustanove	12,50	4
	Drugo	6,25	2
(4) Da li za djecu u produženom boravku imate razvojne portofolije?	Da	34,38	11
	Ne	59,38	19
	Drugo	6,25	2
(5) Navedite jednu aktivnost (metodu, model, primjer dobre prakse) koja najbolje opisuje rad kojim pratite potrebe djece iz produženog boravka.	Utvrdjivanje nastavnih sadržaja kroz složenije primjere (utvrđivanje, ponavljanje gradiva iz redovne nastave)	12,50	4
	Učenje kroz igru (kreativne i društvene igre)	12,50	4
	Razgovor sa roditeljima i djecom	6,25	2
	Individualizirani rad	6,25	2
	Timski rad	3,2	1
	Aktivnosti usmjerene kroz likovne radove, rad u grupama na zadanu temu	6,25	2

	<i>Priprema učenika za bolje snalaženje u pisanju domaćih zadaća, te ponavljanje i uvježbavanje nastavnog sadržaja, kao i praktična primjena istog.</i>	43,75	14
	<i>Zajedničke potrebe i interesi djece</i>	3,2	1
	<i>Kauzalni model</i>	6,25	2
<i>(6) Da li ste prije rada u produženom boravku ispitali potrebe djece na osnovu kojih ste odabrali godišnje i mjesečne teme?</i>	<i>Da</i>	50	16
	<i>Ne</i>	50	16
<i>(7) Na kraju polugodišta radimo internu evaluaciju o zadovoljstvu djece, roditelja i nastavnika koji borave/rade u produženom boravku?</i>	<i>Da</i>	65,63	21
	<i>Ne</i>	34,38	11

N=32

H1/2: 56,25% ispitanika provodi istraživanje potreba djece, roditelja i zaposlenih za osmišljavanje aktivnosti u produženom boravku, 50% ispitanika potvrđuje da ispituje potrebe djece na osnovu kojih biraju i godišnje i mjesečne teme, njih 50% – ne. Uzorak od 53,13% usmjerava rad odgojno-obrazovnim ishodom, dok 46,88% prati nastavne planove i programe i usmjereno je obrazovnim ciljevima poučavanja. Generalizacijom frekvencija odgovora zaključujemo, da se prihvataju prva i druga hipoteza za koje smo pretpostavili „da nastavnici planiraju odgojno-obrazovni proces u produženom boravku koji je zasnovan na obrazovnim ciljevima poučavanja“ i da isti „ne polazi od tematskog planiranja zasnovanog na potrebama učenika.“ Prihvatanje druge hipoteze potkrijepili su odgovori da 65,63% ispitanika nema formativno vrednovanje usmjereno tematskom planiranju i ne vodi razvojne portfolije djece.

H3: 12,50% ispitanika potvrđuje da se primjeri dobrih praksi u ustanovi u kojoj rade, zasnivaju na kurikulumu na osnovu kojeg planiraju pripremanje za rad. Analizom sadržaja zvanične zakonske dokumentacije (zakonski i podzakonski akti), poznaju se termini vezani za Godišnji program rada škole i Školski razvojni plan. Kurikulum nije sinonim za navedene prakse. Međutim, 46,88% ispitanika rad bazira na nastavnim planovima i programima, a u istom procentu rad u produženom boravku prate igrovnim aktivnostima kojima balansiraju nepostojanje kurikuluma. Treća hipoteza se prihvata jer smo pretpostavili da „ne postoji utvrđen kurikulum za odgojno-obrazovni proces u produženom boravku u osnovnim školama.“ H4: 90,63% ispitanika koji rade u produženom boravku nemaju prethodnu podršku u pripremi za rad kroz stručna usavršavanja po pitanju očekivanja koja se stavljaju spram njih. Ipak, 56,25% ispitanika rad zasnivaju na aktivnostima koje se tiču utvrđivanja sadržaja kroz složenije primjere i bolje snalaženje u pisanju domaćih zadaća, te ponavljanje i uvježbavanje nastavnog sadržaja, kao i praktična primjena istog. Implicira da su radom orijentisani na paradigmu transakcijskog kurikuluma iako zvanično ni interno nemaju kurikulum kojim se isto i

planira. Transakcijski pristup pobliže objašnjavaju autori Miller i Seller koji pišu: "...obrazovanje je zapravo dijalog između učenika, tj. djece i kurikuluma, u kojem djeca stalno rekonstruiraju znanje (...), centralni element ovog pristupa je naglašavanje strategija koje potiču rješavanje problema (...) i primjenu vještina rješavanja problema u socijalnom kontekstu (...) te razvoju kognitivnih vještina u okviru pojedinih akademskih disciplina" (Kessler i Swadener, 1992: 94). Ukupno 18,75% ispitanika je orijentisano na istraživačku nastavu, što bi bilo ciljem ukoliko govorimo o mijenjanju prakse ka paradigmi transformacijskog kurikuluma. Naime, svaki korak koji neko od subjekata učini u pravcu dubljeg razumijevanja neke problemske situacije, otkriva drugome nove putove razumijevanja problema koji se analizira. Odgajatelj na taj način stalno "vidi ponovo" problematizirani objekt koji dijete "uviđa", pa tako ni on nikada ne prestaje učiti. (Slunjski, 2011: 19). Za ovaj je pristup karakteristično neposredno konfrontiranje pojedinca s nekom stvarnom situacijom, a zatim refleksija koju pojedinac sam uspostavlja o nekom sadržaju, kao rezultatu neke svoje akcije. Tako ishodište pedagoškog čina postaje dijalektički proces propitivanja „uzrok-posljedica-uzrok“ koji se odnosi na sve subjekte i djecu i odrasle. Ovakav pristup u radu se tiče samo dva ispitanika ukupnog uzorka – 6,25% čime dodatno potvrđujemo mišljenje da se četvrta hipoteza odbacuje, „pretpostavlja se da nastavnici koji rade u produženom boravku u osnovnim školama realiziraju odgojno-obrazovni proces orijentisan na tradicionalnu praksu transmisijskog prenošenja znanja“, jer se praksa ticala transakcijskog kurikuluma kod 56,25% ispitanika, a 18,75% je njegovalo pristup transformacijskom, onom koji dovodi do suštine učenja i učenika i nastavnika.

#### Preporuke u prilog zaključku

Trenutna nastavna praksa svoju kvalitetu djelovanja mjeri sa planiranim i ostvarenim nastavnim satima i sadržajima (NPP) čime učenik odgojno-obrazovnog procesa, umjesto subjekat, postaje njenim objektom. Nastavničkim kompetencijama, nadasve kreativnošću strategija poučavanja, dio nastavničke populacije ipak uspijeva, kreirati okruženje u skladu sa individualnim različitostima djece i kontekstualnim posebnostima odgojnih skupina.

*Naviknuti* načini rada prenose se i u produžene boravke osnovnih škola (zbog čega predlažemo tematski kurikulum na nivou škole). Prema unaprijed datim nastavnim jedinicama propituju se sadržaji poprilično rascjepkani po predmetnim područjima i disciplinama a da djeca nemaju priliku holistički pristupiti kontekstu sadržaja svih nastavnih predmeta. Nekoherentnost kurikuluma autor Beane smatra velikom pogreškom jer "...od učenika očekujemo da učine ono što je i stručnjacima teško... tj. da sastave slagalicu, a da pritom nemaju sliku prema kojoj bi se ravnali... prezentiranje izoliranih, iz konteksta izdvojenih komadića informacija, djetetu bitno otežava razumijevanje, a time i ugrađivanje istih u praktično upotrebljivi konstrukt svog dotadašnjeg znanja, i tako onemogućuje praktično korištenje u nekom drugom kontekstu, tj. u njegovim kasnijim aktivnostima" (prema Stoll i Fink, 2000: 167). U skladu sa

dobijenim rezultatima istraživanja zaključujemo da dodatno usložnjava situaciju i nastavna praksa gdje nastavnici jedne skupine preferiraju različite prakse što prepoznajemo u mogućim orijentacijama kurikuluma. Također i nesnalaženje menadžmenta po pitanju kadrovske politike: izrade 40 časovne radne sedmice za rad u produženom boravku za novog uposlenog ili angažiranje trenutno uposlenih nastavnika. Prekonormni sati nisu uvijek prepoznati u vidu podrške sistema zbog čega kadrovska politika znatno utječe i na kvalitet rada direktora i nastavnog osoblja, a djeca i roditelji dobivaju iznova socioadaptivne prilike zbog prihvatanja i sklapanja povjerenja „sa novim nastavnikom“.

U skladu sa svim navedenim, trenutnom praksom i rezultatima istraživanja mogući smjer prostora za akciju i izradu integriranog školskog kurikuluma može ići u smjeru da se iskoriste informacije zasnovane na Godišnjim programima škola, Školskim razvojnim planovima i da se u jednom objedinjenom dokumentu doda treći nedostajući, dio usmjeren razvijanju kurikulumskih područja za sve institucionalne nivoe, jer će tako objedinjen kurikulum podrazumijevati i odgojno-obrazovni rad u produženom boravku osnovne škole. Okvir ovako predloženog integriranog kurikuluma se ne odnosi samo na redovnu nastavu nego akcentuje i zapostavljena područja 40 časovne radne sedmice (u praksi nazvani kao „poslovi pod B“, naprimjer, čak i naziv vannastavne aktivnosti nastaje prije susreta sa djecom bez ispitivanja potreba) aktivnosti koje prate potrebe svih korisnika produženog boravka (ne isključujući institucionalne realizatore). Za kraj predlažemo obrasce koji prate sadržaj kurikuluma za sva područja institucionalnog djelovanja s akcentom na razvoj kurikulumskih područja.

Tabela 2. Prijedlog sadržaja kurikuluma

<b>Sadržaj</b>		
1. Plan izrade školskog kurikuluma	5.1. Školski razvojni plan	6. Područja razvoja učenika/kurikulumska područja
2. Vizija i misija škole	5.1.1. Specifičnosti škole	
2.1. Historijat	5.1.2. Cilj djelovanja	
2.2. Škola i okruženje	5.1.3. Finansijska sredstva	7. Način praćenja i vrednovanja realizacije kurikuluma s jasno izraženim indikatorima uspješnosti
2.3. Struktura uposlenih: profil, norma, fond sati i naziv aktivnosti	5.1.4. Partnerstvo nastavnika i roditelja	
3. Vrijednosti/načela školskog kurikuluma	5.1.5. Partnerstvo sa drugim školama	
4. Opis unutrašnjih i vanjskih uslova u kojima se realizira školski kurikulum	5.1.6. Partnerstvo sa lokalnom zajednicom	
	5.1.7. Proces izrade i realizacije školskog razvojnog plana	
5. Analiza potreba i interesa učenika		

Tabela 3. *Područja razvoja učenika/kurikulumska područja*

Kurikulumsko područje	
Ciklus (razred)	
Cilj 1.	
Obrazloženje cilja (povezan s potrebama, interesima učenika i vrijednostima školskog kurikuluma)	
Očekivani ishodi/postignuća (učenik će moći)	
Način realizacije	
Potrebni resursi/moguće teškoće	
Način praćenja i provjere ishoda/postignuća	
Odgovorne osobe	
Cilj 2. (obuhvatiti planirane ciljeve)	

Tabela 4. *Način praćenja i vrednovanja realizacije kurikuluma*

Način praćenja i vrednovanja realizacije kurikuluma	Indikatori uspješnosti
Prioritet (realizovani projektni prijedlozi prema Razvojnem planu škole)	
Redovna nastava	
Dodatna nastava	
Izvanastavne aktivnosti	
Izborni predmet	
Ostali procesni i utjecajni indikatori relevantni pokazatelji za kvalitet razvoja kurikulumskih područja	

## Literatura

- Bok, D. (2005). Univerzitet na tržištu. Clio: Beograd.
- Buhač, Lj. (2017). Teorijsko određenje pedagoškog menadžmenta. *Acta Iadertina*, 14/I, 61-80.
- Čaušević, R. i Vilotijević, M. (2013). Menadžment u obrazovanju. Sarajevo: TDP.
- Čuljak, Č. (2013). Osposobljavanje i usavršavanje školskog menadžmenta. *Putokazi*, 1(2), 163-170.
- Čurčić, N. i Bjeljac, Ž. (2017). Da li nam je potreban menadžment u obrazovanju? XXIII skup Trendovi razvoja: „Položaj visokog obrazovanja i nauke u Srbiji“, Zlatibor 22-24. 02. 2017.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Jukić, D. i Krznarić, V. (2010). Motivacijski faktori upravljanja ljudskog potencijala u školskom menadžmentu. *Praktični menadžment: stručni časopis za teoriju i praksu menadžmenta*, 1(1), 22-28.
- Kessler, S. & Swadener, B. (1992). *Reconceptualizing the Early Childhood Curriculum: Beginning the dialogue*. New York: Teachers College Press.
- Kiryacou, C. (1995). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
- Marsh, C. J. (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
- Mijatović, A., Šooš, E. (1999). Futurološka pedagogija, U: Mijatović, A. (ur.), *Osnove pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 577-615.
- Mintzberg, H. (1991). *Mintzberg über Management: Führung und Organisation Mythos und Realität*. Wiesbaden: Gabler.
- Saifer, S. (2018). *Hot Skills – developing higher-order thinking in young learners*. St. Paul: Redleaf Press.
- Sikavica, P. i Bahtijarević-Šiber, F. (2004). *Menadžment: Teorija menadžmenta i veliko empirijsko istraživanje u Hrvatskoj*. Zagreb: Masmedia.
- Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum*. Zagreb: Mali profesor d.o.o.
- Slunjski, E. (2010). Bitne značajke kurikuluma: kontekstualiziranost i razvojnost. *Zrno: časopis za obitelj, vrtić i školu* (21), 116-117.
- Stoll, L., i Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole: Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škole*. Zagreb: Educa.
- Šormaz, G. (2017). Uloga i značaj menadžmenta u obrazovanju. *Ekonomija: Teorija i praksa*. X(4), 19-32.
- Šunje, A. (2002). Menadžment u obrazovnim ustanovama. *Obrazovanje odraslih*, 1 (1-3), 69-78.
- Tillmann, K.-J. (1994). *Teorije škole*. Zagreb: Educa.



## **CURRICULUM OF THE EXTENDED STAY BASED ON THE REALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS**

Šejla Bjelopoljak  
Una Redžić

### *Abstract*

*In order for teachers and school directors to provide an environment in which the essence of school learning takes place, it is necessary to define a goal and a goal-oriented action. It must be an environment conducive to quality interpersonal relationships, which result in the intention to maintain such interactions that will cause behaviour modelling in children for whom they are role models. The basis for such work is in the institutional responsibility of teachers, professional associates and school directors, and pedagogical competencies by which the planning and programming of educational work is based on individualized learning based on thematic teaching.*

*In order to conclude on the synthesis of possible alienation of teaching practice from scientific knowledge, there was a need to empirically research the understanding of the concept of curriculum by teachers, whether the practice provides for recognizing the needs of children and other service users and whether it benefits partnerships. The research was applied to a sample of the extended stay teachers in primary schools, and the findings contributed to the recognition of curricular orientations and proposed work models according to the concept of the thematic curriculum.*

*Key words: curriculum, extended stay, strategies*

## DOŽIVLJAJ ODABIRA I STUDIRANJA RODNO STEREOTIPNE PROFESIJE IZ PERSPEKTIVE MUŠKIH STUDENATA

Meliha Suljagić  
Emina Dedić Bukvić

---

### Sažetak

*Prilikom posmatranja tržišta rada društvene zajednice moguće je prepoznati brojne profesije čiji je identitet u stalnom procesu izgradnje, preispitivanja i razvoja. Za pojedine poslove, profile zanimanja, primjetna je veća zastupljenost žena u odnosu na muškarce i obrnuto. Ovakav nesrazmjer je prepoznat u profesiji odgojno-obrazovnih radnika, prvenstveno profesije pedagoga. Naime, u središtu ovog rada jeste rodna perspektiva u kontekstu muškaraca koji biraju studij za koji se generalno percipira da ga češće biraju žene.*

*Cilj istraživanja jeste ispitati mišljenje muških studenata o motivima izbora i doživljaja pohađanja studija Pedagogije i Specijalne pedagogije. U skladu s postavljenim ciljem, kreirali smo četiri istraživačka pitanja kojima smo se vodili u istraživačkom postupku. Uzorak istraživanja činili su muški studenti studijskih programa Pedagogija i Specijalna pedagogija na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Sarajevu. Primjenom fokus grupe obuhvaćeno je ukupno osam studenata koji su u akademskoj 2018/2019. godini studirali navedene studijske programe. Rezultati govore o tome da muške studente za upisivanje studija Pedagogije i Specijalne pedagogije motivira: briga i pomoć različitim pojedincima i grupama u cilju ostvarivanja kvalitetnijeg života, interesovanje za proučavanje „fenomena“ međuljudskog odnosa, interesovanje za „znanstveni aspekt“ proučavanja pedagogije kao odgojne znanosti, ali i nemogućnost upisa na drugi fakultet/odsjek. Ispitanici primjećuju da je za muškarca dobar izbor da radi u školi na poziciji školskog pedagoga, jer može biti „figura, model, uzor“ jednog roditelja (oca) onim učenicima koji ga nemaju. Rezultati upućuju na zadovoljstvo studijem, jer programski sadržaji omogućavaju studentu da uči o sebi spoznavajući tako samoga sebe.*

*Ovo istraživanje pridonosi buđenju mnogih pitanja vezanih uz razvoj profesionalnog identiteta pedagoga u svim institucijama koje se bave odgojem i obrazovanjem djece, mladih i odraslih.*

*Ključne riječi: studijski programi Pedagogija i Specijalna pedagogija, muški studenti, doživljaj studiranja, feminizacija poziva.*

## Uvod

Kvalitet obrazovanja je bitan i prepoznatljiv u procesima praćenja svih tržišnih i društvenih promjena. Iz tog razloga obrazovanje se pozicionira kao temeljni faktor, kako osobnog, tako i profesionalnog razvoja. Od obrazovanja se očekuje da bude funkcionalno i produktivno, da društvu donosi inovacije i podstiče ga na promjene.

Ukoliko obrazovanje omogućava prijenos i promociju vrijednosti slobode, socijalne pravde i jednakosti, ujedno nudi i prilike za ravnopravnu zastupljenost muškaraca i žena (*gender equality*) i ostvarivanje svih prava u javnom i privatnom životu.

Rod predstavlja osnovni aspekt šireg identiteta pojedinca uz rasnu, starosnu dob, seksualnost, vjerski i društveni status (INEE, 2010), a definira se kao društveno naučeno ponašanje koje se uči procesom socijalizacije. Ljudi se rađaju kao pripadnici muškog ili ženskog spola, ali uče biti djevojčice i dječaci koji će postati žene i muškarci i koji će, s obzirom na odabranu rodnu ulogu, usvojiti određene stavove, uloge i ponašanja (Hodžić, Bijelić i Cesar, 2003).

Pri posmatranju tržišta rada društvene zajednice moguće je identifikovati brojne profesije čiji je identitet u stalnom procesu izgradnje, preispitivanja i razvoja. Za pojedine poslove, profile zanimanja, primjetan je trend veće zastupljenosti žena u odnosu na muškarce i obrnuto. U skladu s takvim trendovima zastupljenosti, koji su rezultat brojnih historijskih, političkih, kulturnih i društvenih događanja, mnogo se govori o procesima *feminizacije* (većoj zastupljenosti žena u nekoj profesiji, naprimjer, u području odgoja i obrazovanja) i *maskulinizacije* (većoj zastupljenosti muškaraca u nekoj profesiji, naprimjer, u područjima informacijskih i prirodnih znanosti) te njihovim utjecajima na tržište rada i kvalitetu života žena i muškaraca.

## Standardi i zakonski okviri

U međunarodnim dokumentima, posvećenim unapređenju rodne ravnopravnosti, obrazovanje je prepoznato kao jedno od ključnih područja djelovanja. Brojni međunarodno-pravni dokumenti i tematske svjetske konferencije posvećene pravima žena i muškaraca potvrđuju činjenicu razvijanja svijesti o važnosti priznavanja jednakih prava žena i muškaraca i eliminiranja podređenog položaja jednog spola naspram drugog u svijetu.

Jednako pravo žena i muškaraca na uživanje univerzalnih ljudskih prava, osnovno je načelo glavnih međunarodnih instrumenata za zaštitu ljudskih prava i općeprihvaćeno je u međunarodnom zakonodavstvu. Opća zabrana diskriminacije na brojnim osnovama, a tako i na onoj spolnoj, prvi je korak u tom procesu pa je tako taj pristup uključen u *Povelju UN-a 1945. godine* i u *Opću deklaraciju o ljudskim pravima 1948. godine* (Štimac Radin, 2008).

Obrazovanje je samo po sebi ljudsko pravo te djevojčice i/ili žene i dječaci i/ili muškarci, samo uz obrazovanje mogu osvijestiti i ostvariti svoja puna ljudska prava. *Deklaracija o ravnopravnosti žena i muškaraca*, usvojena 1988. godine, označava prvi dokument kojim se ističe da je ravnopravnost među ženama i muškarcima načelo ljudskih prava (Štimac Radin, 2008). Deklaracija ističe područja u kojima je potrebno provesti akcije kako bi se postigla ravnopravnost spolova. Pekinškom deklaracijom iz 1995. godine istaknuto je da se ulaganjem u rodno ravnopravno obrazovanje na najbolji način postiže održivi razvoj (Vrcelj, Mušanović, 2011).

Rodna ravnopravnost i njeno unapređenje bitna su stavka, kako međunarodnih, tako i bosanskohercegovačkih zakonskih okvira, u kojima pitanje „rodno osjetljivog“ obrazovanja zauzima značajno mjesto. Ravnopravnost spolova u oblasti obrazovanja regulirana je članovima 5. i 6. Zakona o ravnopravnosti spolova u BiH. Zakon o ravnopravnosti spolova u Bosni i Hercegovini ima za cilj unaprijediti jednakosti i ravnopravnosti spolova u BiH. Ovim Zakonom uređuje se, promovira i štiti ravnopravnost spolova te garantiraju jednake mogućnosti svih građana, kako u javnoj, tako i u privatnoj sferi društva, te sprečava direktnu i indirektnu diskriminaciju zasnovanu na spolu. Kao važan državni instrument, Zakon o ravnopravnosti spolova teži uspostavljanju pune ravnopravnosti u svim oblastima života.

Ukoliko prevladava mišljenje da treba postići obrazovanje za sve, rod se ne bi trebao promatrati kao odvojen zadatak u procesu obrazovanja. To bi značilo da se cjelokupan rad na planiranju i implementaciji treba promatrati iz perspektive roda, koja se može predstaviti na jedan simboličan način, naprimjer, kroz „naočale“. Kroz jedno se staklo tako promatraju potrebe djevojčica, dok se kroz drugo staklo promatraju potrebe dječaka, a slika je potpuna samo ako se gleda kroz oba stakla ravnomjerno.

#### Društveni kontekst izbora zanimanja

U okviru društveno-humanističkih znanosti mogu se identifikovati brojne profesije čiji je identitet u stalnom procesu izgradnje, preispitivanja i razvoja. Razlog za to je specifičnost pojedinačnih djelatnosti koje su po svojoj funkciji i prirodi dinamične, procesualne i razvojne. Jedna od takvih znanosti jeste pedagogija, odnosno odgojno-obrazovna djelatnost. U ovom radu pokušat ćemo odgovoriti na pitanje u čemu je sadržan identitet „muškog“ pedagoga, tako što ćemo ispitati kako „muški“ studenti na studijskim programima Pedagogije i Specijalne pedagogije Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu gledaju na studiranje i rad u profesiji u kojoj je veća zastupljenost ženskog spola. Dakle, u središtu ovog rada jeste rodna perspektiva u kontekstu muškaraca koji biraju studij za koji se generalno percipira da ga češće biraju žene.

Društveno-humanističko područje, unutar kojega je moguće identifikovati različite poslove i profile zanimanja usmjerena prema drugim ljudima karakterizira trend manje brojnosti „muških“ stručnjaka u odnosu na broj „ženskih“ stručnjaka. Riječ je o poslovima

i zanimanjima koji se vežu uz odgojno-obrazovne institucije, institucije za kulturu, domovi za djecu bez roditeljskog staranja, specijalizirane ustanove/centri, ustanove za obrazovanje odraslih, odgojni centri, kazneno-popravne institucije, savjetovališta itd. Specifičnost navedenih profila zanimanja očituje se u načinima i pristupima brige i pružanja stručne pomoći različitim pojedincima i grupama kako bi ih se potaknulo na ostvarivanje kvalitetnijeg života. Shodno navedenom, možemo govoriti o prisustvu fenomena *feminizacije*, tj. većoj zastupljenosti žena stručnjaka u području profila zanimanja koja u opisu svog posla uključuju rad s drugim ljudima. Vidljiva prisutnost fenomena *feminizacije* predstavlja značaj bavljenja temom koja naglašava perspektivu i razloge zbog kojih muškarci biraju zanimanja koja pripadaju tzv. dominantno ženskom području.

Mišljenja smo da ova tema otvara mnoga brojna pitanja kao što su: „*Zbog kojih razloga muškarci, iako u manjem broju, odlučuju biti pedagozi?*“, „*Kako muški studenti gledaju na studiranje i rad u profesiji u kojoj je veća zastupljenost žena?*“, „*Kako okruženje, tokom studiranja, utječe na osobni i profesionalni razvoj te postoje li neke posebnosti s obzirom na rodne uloge?*“. Provedba istraživanja, kojima se nastoje razumjeti neka od ovih pitanja, vode ka cjelovitijem razumijevanju muške perspektive u profesijama koja su prepoznatljive kao „ženske profesije“, kao i uvidu u sveukupnost utjecaja rodni uloga i odnosa unutar navedenih profesija. Ćosić (2018) smatra da rodno stereotipni smjer odabira profesije utiče na postojanje nerazmjera u pojedinim zanimanjima i ukazuje da odabir profesije još uvijek ovisi i o percepciji rodni uloga i stereotipa koji postoje u društvu. Također ističe da društveni kontekst, ponašanje, vrijednosti i stavovi koje usvajamo kao žene i muškarci još uvijek uveliko mogu uticati na izbor profesije.

Teorijska spoznaja nas upućuje da je moguće naići na različita objašnjenja zbog čega su muškarci manje zastupljeni u profesijama koje su „prepoznatljivije za žene“. Spol, kao biološka kategorija, gotovo u svim društvima bio je važan temelj društvene organizacije rada i rodne segregacije. Stručnjaci koji se bave pitanjima rodne ravnopravnosti smatraju da su spol i dob najstariji oblici podjele rada (Walby, 1990, 2005; Wharton, 2005). Kada su žene počele pronalaziti svoje mjesto na tržištu rada, suočile su se s podjelom rada koja je bila ukorijenjena u kulturalnim pretpostavkama o „primjerenim“ rodnim ulogama i poslovima. Rane analize ove rodne podjele rada polazile su od pretpostavke da su podjele između muških i ženskih spolnih uloga prirodne i biološke. Rasprave u pogledu rodne podjele rada (muški rad naspram ženskog rada) stvorile su spolne stereotipe o različitim klasama zanimanja na formalnom tržištu rada (Perry, 2009). Branica (2004) naglašava dva moguća razloga manje zastupljenosti muškaraca u „ženskim“ profesijama, a kao prvi razlog ističe finansijsku dobit – poslovi koji se prepoznaju kao „ženski“ slabije su plaćeni poslovi, a drugi razlog povezan je s fenomenom „produženog majčinstva“, što podrazumijeva da je profesionalni izbor ovih zanimanja vezan uz žensku rodnu ulogu pružanja brige i skrbi.

Čak i danas, u 21. stoljeću, kategorija „spol“ nastavlja bivati ključnom odrednicom temeljem koje se određeni poslovi dijele i pripisuju. Smatra se da se izvori spolne podjele

rada nalaze u različitim reprodukcijским sposobnostima žena i muškaraca, te u činjenici da su žene kroz historiju bile primarno odgovorne za brigu o djeci, budući da su djeca uz njih bila nužno više biološki povezana. Ovisnost djece o brizi njihovih majki oblikovala je tip rada (posla) koji je žena kroz historiju ljudskog roda mogla obavljati (Wharton, 2005). Nasuprot tome, rasterećenost muškaraca od procesa rađanja te veća fizička snaga prosječnog muškarca činila ih je podobnijima za druge vrste aktivnosti, uvjetovane fizičkom snagom.

Jedan od vrlo važnih doprinosa ovoga shvatanja jeste patrijarhalno utemeljena rodna socijalizacija koja naglašava određene načine na koje muškarci i žene razvijaju različite crte, karakteristike, sposobnosti, vrijednosti i vještine. Što je takva socijalizacija naglašenija, vjerojatnije je za očekivati da će muškarci i žene i pristupati poslu drugačije, činiti različite vrste izbora i kao posljedicu toga preferirati različite vrste zanimanja. Pa tako bitne karakteristike za uspješno obavljanje radnih zadataka, koje se ocjenjuju kao dominantno „ženske“ jesu: suosjećajnost, pristojnost, aktivno slušanje, poslušnost i obzirnost, dok s druge strane, dominantnost, odlučnost, površnost, arogantnost i egocentričnost češće se procjenjuju kao dominantno „muške“ karakteristike.<sup>5</sup>

„Istraživači Gerson i Williams utvrdili su da su izbori zanimanja ljudi formirani manje iskustvom u djetinjstvu i adolescenciji, a više okolnostima u odraslo doba, osobito u smislu odgovora na šanse koje im se pružaju na tržištu rada.“ (Wharton, 2005:171) Pristupi zapošljavanju također se razlikuju, nerijetko uzrokujući i rodne diskriminacije prilikom zapošljavanja. Muške osobe koje obavljaju „ženske poslove“ često su izloženi osudama i komentarima koji imaju konotaciju lošeg i uvredljivog/etiketirajućeg sadržaja, pa se još uvijek čudno gleda na medicinskog „brata“ ili muškog odgajatelja u vrtiću. Naime, rezultati drugih istraživanja pokazuju da se muškarci unutar „ženskih“ profesija suočavaju s pozitivnom diskriminacijom, ali da ih društvo negativno stereotipizira. Ti rezultati su ukazali da muškarci, baveći se tim profesijama, uživaju određene prednosti koje pospješuju njihovu karijeru, npr., prije se zapošljavaju te imaju bolje odnose s kolegama i s kolegicama. Iskustva muškaraca, dobivena ovim istraživanjem, zapravo su u suprotnosti s iskustvima žena kada ulaze u dominantno muške profesije poput informatike, strojarstva i građevine. Žene, odabirom tipično „muških“ profesija, nailaze na „stakleni strop“, tj. pojavu da se suočavaju s teško premostivim preprekama te su im ograničene šanse za napredovanje (Perry, 2009, prema Galić, 2011).

U istraživanju „Tko studira i zašto?“ (Baranović, Doolan, Jugović, Puzić, Košutić i Klepač, 2015) dobiveni su rezultati koji ukazuju da interesovanje za određeno područje rada može biti povezano s razvijanjem pozitivne slike o sebi i vlastitim pretpostavkama o sposobnostima i talentima svog spola u nekom području te da postojanje stereotipa o

---

<sup>5</sup> Vidjeti više o rezultatima istraživanja na linku:

[https://ravnopravnost.gov.hr/UserDocsImages/arhiva/preuzimanje/dokumenti/nac\\_strat/istrazivanja/Istra%C5%BEivanje%20Uloga%20rodova%20u%20svijetu%20rada\\_Moj%20Posao.pdf](https://ravnopravnost.gov.hr/UserDocsImages/arhiva/preuzimanje/dokumenti/nac_strat/istrazivanja/Istra%C5%BEivanje%20Uloga%20rodova%20u%20svijetu%20rada_Moj%20Posao.pdf)

superiornosti vlastite grupe u nekom zanimanju može poticajno djelovati na obrazovni odabir područja studiranja.

Ideja za ovaj rad rodila se na osnovu znanstvenog rada i istraživanja koje je proveo istraživački tim na čelu sa Andreom Ćosić (2018) u kojem su propitivali doživljaj studiranja socijalne pedagogije iz perspektive muških studenata i vodili se pitanjem: „Što si to ti upisao, dečko?“. Rezultati ovog istraživanja ukazuju na primjetnu pozitivnu diskriminaciju prema muškim studentima, upućuju na zadovoljstvo studijem i doživljaj povećanja osobne osviještenosti tokom studiranja.

Uvidom u teorijske okvire i spoznaje, pedagog je najšire profilirani stručni saradnik koji ima kompetenciju za profesionalni rad s mladima, ali i sa odraslim osobama na usvajanju novih znanja, vještina, vrijednosnih orijentacija i sistematičnom razvijanju njihovih raznovrsnih sposobnosti. Smatra se stručnjakom koji upravlja društvenim, administrativnim i inovativnim poslovima, uvodi promjene u radu, usmjerava i potiče proaktivan rad, priprema djecu i mlade za život u modernom društvu te ih potiče na aktivan angažman u zajednici (Miočić i Turk, 2017).

#### Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja jeste ispitati mišljenje muških studenata o motivima izbora i doživljaja pohađanja studija Pedagogije i Specijalne pedagogije. U skladu s postavljenim ciljem definirana su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Što motivira muške studente za izbor studijskog programa Pedagogije i Specijalne pedagogije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Sarajevu?
2. Na koji način studij Pedagogije i Specijalne pedagogije utiče na formiranje profesionalnoga i osobnog identiteta kod muških studenata?
3. Koje su prednosti i nedostaci studija Pedagogije i Specijalne pedagogije iz perspektive muških studenata?
4. Imaju li muški studenti iskustvo diskriminacije tokom studija s obzirom na rod?

U istraživanju su učestvovali muški studenti<sup>6</sup> studijskog programa Pedagogije i Specijalne pedagogije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Sarajevu u akademskoj 2018/2019. godini. Ovo istraživanje obuhvatilo je ukupno osam studenata preddiplomskog i diplomskog studija, od ukupno 11 studenata koliko ih je i bilo upisano u pojedinim godinama studija u akademskoj 2018/2019. godini. Dakle, obuhvaćeni sudionici istraživanja predstavljaju namjieran uzorak, jer su odabrani s tačno određenom svrhom. Odabrani uzorak sudionika u ovom istraživanju, prikladan je u odnosu na formulisani cilj i istraživačka pitanja.

---

<sup>6</sup> Veliku zahvalnost iskazujemo našim kolegama – studentima koji su dali značajan doprinos istraživanju, omogućili i podržali naš rad i ujedno iskazali poštovanje prema nauci i istraživačima.



U cjelokupnom istraživačkom procesu koristila se deskriptivna metoda istraživanja. Primjenom ove metode pokušali smo što objektivnije pristupiti opisu postojećih činjenica i to onakvim kakve one zaista jesu iz perspektive muških studenata studijskih programama Pedagogije i Specijalne pedagogije. Ova metoda istraživanja odnosi se, dakle, na konstatovanje činjenica do kojih smo došli u toku procesa istraživanja. „Deskripcija je shvaćena kao naučna metoda koja obuhvata, uz prikupljanje, obradu i prezentaciju podataka, još i njihovu interpretaciju, izvođenje zaključaka u raznim pravcima, uključujući i ukazivanje na način kako bi se na osnovu tih rezultata mogla ili trebala usavršiti odgojno-obrazovna praksa.“ (Mužić, 1977:70)

U prikupljanju podataka korištena je tehnika istraživanja fokus grupa sa svrhom dobijanja relevantnih podataka od cjelokupne populacije muških studenata na studiju Pedagogije i Specijalne pedagogije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Sarajevu. Fokus grupa je tehnika koja se koristi da bi se prikupili podaci i stekli uvidi koji bi bili teško dostupni bez interakcije. Sudionici su od samog početka pokazali interesovanja i motivaciju za sudjelovanje što je utjecalo i na razvoj pozitivne atmosfere tokom provedbe fokus grupe. S obzirom na ciljani uzorak i broj muških studenata, korištenjem fokus grupe nastojala se postići spontanost i prirodnost razgovora o određenoj temi kao i izražavanje vlastitog mišljenja sudionika i razmatranje mišljenja u kontekstu drugih sudionika (Milas, 2005), te sinergijski učinak grupne interakcije koji dovodi do prikupljanja većeg broja informacija nego u pojedinačnom razgovoru (Skoko i Benković, 2009). Prije provedbe fokus grupa održan je informativni razgovor. Ispitanici su pristali na sudjelovanje u skladu s vlastitim interesovanjima i načelima informiranog pristanka. U skladu s definiranim ciljem istraživanja postavljena su sljedeća pitanja ispitanicima:

1. Zašto ste upisali studij Pedagogije ili Specijalne pedagogije?
2. Šta odbija muške pedagoge da rade u školi?
3. Koje društveno poželjne osobine treba da ima muški pedagog?
4. Je li školi potreban muškarac – muški pedagog?
5. Koja slika muškog pedagoga Vama pada na um?
6. Šta sprečava muškarce da postanu pedagozi?
7. Tumačite sljedeći iskaz: pedagog – muškarac – mekušac, nesretnik ili pravi izbor pedagoga za dječake i djevojčice.
8. Nakon završenog studija Pedagogije ili Specijalne pedagogije, u kojoj instituciji mislite pronaći svoj poziv?
9. Da li se tokom studija mijenja slika o interesovanju za ovu profesiju ili tokom studija odustajete od želje da budete muški pedagog?
10. Da li ste tokom studija bili diskriminirani zbog Vašeg spola?
11. Da li pronalazite uzor/model u muškim predavačima tokom studija Pedagogije ili Specijalne pedagogije?
12. Koje su prednosti i slabosti studija Pedagogije ili Specijalne pedagogije iz perspektive muških studenata?
13. Što ste prije upisa čuli o studiju Pedagogije ili Specijalne pedagogije i zastupljenosti muških i ženskih studenata?

## Interpretacija rezultata istraživanja

Nakon provedbe fokus grupe i preslušavanja audiozapisa, izvršena je transkripcija razgovora koji su činili temelj kvalitativne analize. U obradi podataka korištena je kvalitativna analiza teksta kojoj je cilj klasifikacija i oblikovanje apstraktnih pojmova iz empirijskoga gradiva (Rapuš-Pavel i Kobolt, 2008). Proces analize prikupljenih podataka zahtijevao je neprestanu interpretaciju i vraćanje na kodove (ključne riječi kojima se pojašnjava kontekst te se tekst početno sažima) sa svrhom postizanja kvalitativne analize. Na ovaj način interpretirani su tekstovi fokus grupe, a dobiveni su podaci argumentirani konkretnim izjavama ispitanika.

Kvalitativnom analizom identifikovane su i definirane četiri teme kojima muški studenti u istraživanju opisuju svoje doživljaje. To su sljedeće teme:

1. rad sa ljudima i interesovanje za znanstveni aspekt Pedagogije i Specijalne pedagogije kao odgojne znanosti;
2. prisutnost rodne ravnopravnosti u obrazovanju tokom studija;
3. posebnosti muških studenata, prosperitet „muškog“ pedagoga u budućnosti;
4. zadovoljstvo studijskim programima i očekivanje većeg broja sati za svrsishodan i praktičan rad.

Razlozi upisivanja na studij Pedagogije i Specijalne pedagogije kod muških studenata su različiti, no vidljivo je da najviše govore o motiviranosti za rad s ljudima, proučavanje specifičnosti međuljudskih odnosa i zainteresiranosti za profesionalni razvoj unutar društveno-humanističkih znanosti, tačnije za istraživanje „znanstvenog aspekta“ pedagogije kao odgojne znanosti. Pojedini ispitanici su naveli da su upisali studij Pedagogije i Specijalne pedagogije zbog nemogućnosti upisa na drugi fakultet i odsjek.

Uzimajući u obzir rodne razlike tokom studija, vidljivo je da se muški studenti nikada nisu osjećali diskriminiranim od strane kolegica. Prema riječima ispitanika tokom studija se osjećaju kao da imaju „veće“ privilegije jer se nalaze u „manjini“ zbog čega su ispitanici posebno sretni.

Ispitanici smatraju da postoje muško-ženske razlike prilikom odustajanja od rada u školi kao odgojno-obrazovnoj instituciji. Naime, četiri ispitanika imaju mišljenje da muški studenti studija Pedagogije češće odustaju od rada u školi (u ulozi muškog pedagoga) zbog nezainteresiranosti za administracijske poslove, mišljenja i vjerovanja da pedagog škole može biti samo ženska osoba – *feminizacija profesije* (priroda muškarca se razlikuje od ženske prirode koju u osnovi čini strpljenje, empatija, smirenost, upornost) i statičnosti posla u smislu „stroge forme“ koja se „mora“ ispoštovati. S druge strane, preostala četiri ispitanika su mišljenja da je svakoj školi potreban pedagog neovisno da li to bio muški ili ženski pedagog. Bilo bi poželjno da u praksi zaživi ideja da u školi rade dva do tri pedagoga, zbog same prirode posla. Ispitanici vjeruju da je za muškarca dobar izbor da radi u školi na poziciji školskog pedagoga, jer može biti „figura, model, uzor“ oca onim učenicima koji ga nemaju. Muškarac kao pedagog daje sliku autoriteta i discipline u školi.

Ispitanici ističu da je rad s odraslom populacijom više za pedagoga muškog roda, dok je rad s djecom i mladima za pedagoga ženskog roda. Unutar toga javlja se i pretpostavka da je pedagogija u nekim svojim područjima bolje zanimanje za mušku osobu, posebno u području rada u ustanovama za obrazovanje odraslih, rada u odgojnim centrima i kazneno-popravnim institucijama. Uvidom u izjave sudionika vidljive su i specifične pretpostavke vezane za muški rod u području zapošljavanja. Ispitanici istraživanja se u budućnosti ne vide u ulozi pedagoga škole. Kao razlog ovakvog razmišljanja, jedan ispitanik navodi: „*Biti pedagog u društvu nije prepoznato zanimanje kao 'vrijedno i poželjno zanimanje'*.“ Učesnici istraživanja u budućnosti se vide u radu nevladinih organizacija (koordiniranje aktivnostima koje uključuju obuke odraslih), u institutima i na univerzitetima – kao istraživači, također su mišljenja da znanje iz pedagogije mogu primijeniti i u sportskim aktivnostima.

Ispitanici ističu kako, zapravo, rodne uloge nisu od presudne važnosti u radu. Neke osobne karakteristike mogu biti „presudnije“ od karakteristike spola, kao i sama znanja, umijeća i vještine. Kao najvažnije faktore koji utiču za uspješan i kvalitetan rad navode autentičnost u radu, osobne karakteristike i učenje na temelju iskustava. Smatraju da svaki pedagog (i muški i ženski) treba razvijati širok spektar kvaliteta da bi mogao adekvatno odgovoriti na potrebe druge osobe, za koju je opet karakterističan jedinstven pristup.

Ispitanici navode da su tokom studija primijetili veću osjetljivost koju razvijaju kod sebe, te da su osjećajni i senzibilniji u kontaktu s osjetljivim skupinama s kojima dolaze u susret. Jedan ispitanik je rekao: „*Primijetio sam da se tokom studija na Pedagogiji mijenja slika o samom sebi, jer u toku studija učimo o sebi i gradimo svoje kvalitete. Programski sadržaji su mi omogućili da spoznam sebe.*“ Drugi ispitanik je rekao: „*Možda da sam sada senzibilniji, osjećajni jer sam u okruženju gdje se mijenjaju moji pogledi.*“ Ispitanici smatraju da nije problem biti muškarac u većinski ženskoj grupi te da je to, zapravo, pozitivna promjena okoline koja zahtijeva određenu prilagodbu i navikavanje. Navode da je pozitivno to što ima više studentica na studiju jer tako mogu usavršiti interakciju i komunikaciju sa ženama.

Učesnici istraživanja su mišljenja da su nastavni programi na studiju Pedagogije i Specijalne pedagogije jednako prilagođeni svima, bez obzira na rod/spol. Sadržaji nastavnih predmeta, koji su predviđeni programima rada, trebaju se usvojiti i savladati da bi se u budućnosti profesionalno, stručno, odgovorno i pristupačno, uz puno ljubavi prema svom pozivu, ali i kreativno obavljali zadaci koji jesu u opisu rada pedagoga. Ispitanici naglašavaju izrazito dobru atmosferu na studiju od samog početka studiranja. Pozitivnoj atmosferi, prema riječima ispitanika, pridonosi manji broj studenata na godini, bliski odnosi, osjećaj da ih nastavnici prihvaćaju i poštuju kroz aktivnosti kojima studenti mogu sticati nova znanja i usavršavati svoje vještine.

Što se tiče participacije muških studenata, odnosno sudjelovanja u raspravama, dominantan je doživljaj da ne vlada pritisak na muške studente da sudjeluju u raspravama. Ispitanici navode da, iz njihove percepcije, jesu uključeni u redovnim

nastavnim raspravama, a posebno onda kada ih se direktno pita za mišljenje. Međutim, u sklopu ove teme sudionici istraživanja navode i neke nedostatke studija iz vlastite perspektive. Pojedini ispitanici ističu da su im neispunjena očekivanja vezana uz preddiplomski studij te da u tom dijelu studija postoji nedostatak tema usmjerenih više na odgojno-obrazovni rad s mladima i odraslima. Nadalje, sudionici kao specifičan problem navode da je dio predavanja previše usmjeren na teoriju i „enciklopedijsko“ predavanje te da im nedostaje više „konkretnijih – praktičnih“ predavanja i oblika nastavnog rada.

### Zaključna razmatranja

Podstaknute osobnim iskustvima i istraživačkom znatiželjom proveli smo ovo istraživanje u kojem su se, tokom cijelog istraživačkog procesa, otvorile brojne mogućnosti za učenje o vlastitim rodnim i profesionalnim ulogama istraživača. Ovaj rad je usko usmjeren na specifičnu rodnu perspektivu, perspektivu muškoga roda. U središtu je rada rodna perspektiva u kontekstu — muškaraca koji biraju studij za koji se generalno percipira da ga češće upisuju žene. Stavljanjem u središte muške perspektive nikako se ne želi umanjiti važnost ženske perspektive, već, upravo, suprotno. Želi se naglasiti koliko su rodne uloge koje zauzimamo važne te da je potrebno razvijati osjetljivost na njih da bismo uzeli u obzir sve specifičnosti muškaraca i žena u odnosu na njihove potrebe.

Istraživanje je omogućilo uvid u jedno „novo“ područje unutar profesionalnog identiteta muškog pedagoga. Pokazalo se da su muški studenti specifično motivirani za studij Pedagogije i Specijalne pedagogije, zanima ih područje rada s mladim i odraslim osobama, ali i naučnoistraživački aspekt pedagogije kao odgojne nauke. Iz perspektive muških studenata, studiranje Pedagogije i Specijalne pedagogije za njih predstavlja posebno iskustvo koje pridonosi njihovoj osobnoj osviještenosti i razvijanju komunikacijskih vještina, empatičnosti i prilagodljivosti. Društveni kontekst, ponašanja, vrijednosti i stavovi koje usvajamo kao žene i muškarci još uvijek uveliko mogu utjecati na odabir profesije. Govoreći o diskriminaciji zbog manjeg broja muškaraca, vidljivo je da studenti Pedagogije i Specijalne pedagogije govore o nepostojanju prisustva diskriminacije muških studenata od strane ženskih studenata tokom studija.

Načini razmišljanja ispitanika otvaraju nove mogućnosti daljnjeg i dubljeg istraživanja ove teme. Bilo bi vrijedno istražiti žensku perspektivu ove teme te istraživanje proširiti i na pedagoge u praksi. Također, bilo bi zanimljivo pronaći i „kritičan uzorak“ onih muškaraca koji nakon preddiplomskog studija nisu nastavili diplomski studij gdje bi se mogao dobiti dublji uvid u motivaciju za posao pedagoga.

Rodni odnosi u obrazovanju brzo se mijenjaju, pa shodno tome možemo kazati da se promjene u rodnim odnosima odražavaju i na promjene u poslu i obrnuto. Upravo kao što se životi žena i muškaraca mijenjaju, mijenjaju se i odnosi na tržištu rada. Participacija

žena i muškaraca na globalnom tržištu, kao i tipovi poslova koji žene i muškarci obavljaju, a koji su „rodno segmentirani“ važna su odrednica razvoja društva.

Nejednak broj muških i ženskih pedagoga govori o postojanju pojave feminizacije unutar pedagogije kao odgojne nauke. Da bi se motivirao veći broj potencijalnih muškaraca za studiranje studija Pedagogije i Specijalne pedagogije, vrijedno i značajno bi bilo promovirati studijske programe kao pozitivne modele koji uključuju jednakopravnost i atraktivnost bavljenja odgojnom znanostima. U kontekstu redovnih studijskih programa važno je razmotriti i zastupljenost tema koje se odnose na rodne specifičnosti muškaraca i žena da bi se povećala znanja i kompetencije studenata u tom području. Na studiju je nužno razmotriti i omjer i kvalitetu tema koje se bave djecom i mladima te odraslima s problemima u ponašanju da bi se studentima pedagogije pružile jednake mogućnosti razvoja znanja i vještina u svim područjima opće ali i specijalne pedagogije.

## Literatura

- Baranović, B., Doolan, K., Jugović, I., Puzić, S., Košutić, I. i Klepač, O. (2015). *Tko studira i zašto? Izvještaj o rezultatima projekta 'Socijalni identiteti, pristup visokom obrazovanju i odabir studija'*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu. Dostupno na: <https://www.idi.hr/sipvoos/IZVJESTAJ-za-web-finalno.pdf>
- Branica, V. (2004). Mogući pristup rodu i spolu u socijalnom radu. U: *Ljetopis socijalnog rada*. 11(2). Str. 301-310.
- Castells, M. (2000). *Uspion umreženog društva*. Zagreb: Golden marketing
- Ćosić, A. (2018). Što si to ti upisao dečko?! – Doživljaj studiranja socijalne pedagogije iz perspektive muških studenata. U: *Kriminologija i socijalna integracija*. Vo. 26. No. 2. Str. 208-229.
- Galić, B. (2011). Žene i rad u suvremenom društvu – značaj “orodnjenog” rada. U: *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*. 49(1). Str. 25–48.
- Hodžić, A., Bijelić, N., i Cesar, S. (2003). *Spol i rod pod povećalom: priručnik o identitetima, seksualnosti i procesu socijalizacije*. Zagreb: CESI — Centar za edukaciju, savjetovanje i istraživanje.
- Hossfeld, L. (2009). Feminisation of work. U: O'Brien, J. (ur.). *Encyclopedia of Gender and Society*. Vol. 1. Los Angeles: SAGE.
- INEE. (2010). *Rodna ravnopravnost u obrazovanju i kroz obrazovanje*. Switzerland: Inter-Agency Network for Education in Emergencies. Dostupno: [https://inee.org/system/files/resources/INEE\\_Pocket\\_Guide\\_to\\_Gender\\_SR\\_B\\_2010.pdf](https://inee.org/system/files/resources/INEE_Pocket_Guide_to_Gender_SR_B_2010.pdf)
- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.

- Mužić, V. (1977). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Svjetlost.
- Perry, G. (2009). Gender Discrimination in Employment. U: O'Brien, J. (ur.) (2009). nedostaje naziv ili je to ovo: *Encyclopedia of Gender and Society*. Vol. 1. Los Angelos: SAGE.
- Rapuš-Pavel, J. i Kobolt, A. (2008). Iskustva s kvalitativnom analizom na području socijalnopedagoškog istraživanja. U: Koller-Trbović, N. i Žižak, A. (ur.) *Kvalitativni pristup u društvenim znanostima*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Str. 97-119.
- Skoko, B. i Benković, V. (2009). Znanstvena metoda fokus grupa — mogućnosti i načini primjene. *Politička misao: Croatian Political Science Review*. 46(3). Str. 217-236.
- Štimac Radin, H. (2008). Standardi i mehanizmi ravnopravnosti spolova. Zagreb: Ured za ravnopravnost spolova Vlade RH.
- Dostupno na:  
<https://ravnopravnost.gov.hr/UserDocsImages/arhiva/preuzimanje/bibliotekaona/Preporuka%20Rec%202007%2017%20Odbora%20ministara%20Odr%C5%BEavama%20%C4%8Dlanicama%20VE%20o%20standardima%20i%20mehanizmima%20ravnopravnosti%20spolova%20i%20Memorandum%20s%20obja%C5%A1njenjima.pdf>
- Uloga rodova u svijetu rada*. (2007). Zagreb: Ured za ravnopravnost spolova Vlade Republike Hrvatske i MojPosao. Dostupno na:  
[https://ravnopravnost.gov.hr/UserDocsImages/arhiva/preuzimanje/dokumenti/nac\\_strat/istrazivanja/Istra%C5%BEivanje%20Uloga%20rodova%20u%20svijetu%20rada\\_Moj%20Posao.pdf](https://ravnopravnost.gov.hr/UserDocsImages/arhiva/preuzimanje/dokumenti/nac_strat/istrazivanja/Istra%C5%BEivanje%20Uloga%20rodova%20u%20svijetu%20rada_Moj%20Posao.pdf)
- Vrcelj, S., Mušanović, M. (2011). *Kome još (ne) treba feministička pedagogija?!* Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.
- Zakon o ravnopravnosti spolova u Bosni i Hercegovini*. Dostupan na:  
<https://arsbih.gov.ba/project/zakon-o-ravnopravnosti-spolova-u-bih/>
- Walby, S. (1990). *Theorising Patriarchy*. Oxford: Blackwell.
- Walby, S. (2005). *Rodne preobrazbe*. Zagreb: Ženska infoteka.
- Wharton, A. S. (2005). *The Sociology of Gender*. Blackwell.



# THE EXPERIENCE OF CHOOSING AND STUDYING A GENDER STEREOTYPICAL PROFESSION FROM THE PERSPECTIVE OF MALE STUDENTS

Meliha Suljagić  
Emina Dedić Bukvić

## *Abstract*

*When observing the labor market of the social community, it is possible to recognize numerous professions whose identity is in a constant process of construction, review and development. For certain jobs, occupational profiles, there is a noticeable greater representation of women compared to men and vice versa. This disparity is recognized in the profession of educational workers, primarily the profession of pedagogue. Namely, at the heart of this paper is a gender perspective in the context of men who choose a study that is generally perceived to be more often chosen by women.*

*The aim of the research is to examine the opinion of male students about the motives for choosing and experiencing the study of Pedagogy and Special Pedagogy. In accordance with the set goal, we created four research questions that guided us in the research process. The research sample consisted of male students of the study programs Pedagogy and Special Pedagogy at the Faculty of Philosophy at University of Sarajevo. Focus group included eight students who studied the above study programs in the academic year 2018/2019. The results show that male students are motivated to enroll in the study of Pedagogy and Special Pedagogy: care and assistance to various individuals and groups in order to achieve a better life, interest in studying the "phenomenon" of interpersonal relationships, interest in the "scientific aspect" of pedagogy as an educational science and inability to enroll in another faculty or department. Participants note that it is a good choice for a man to work in school as a school pedagogue, because he can be a "figure, model, role model" of one parent (father) to those students who do not have it. The results indicate satisfaction with the study, because the program contents enable the student to learn about himself by knowing himself.*

*This research contributes to the awakening of many issues related to the development of the professional identity of pedagogues in all institutions dealing with the upbringing and education of children, youth and adults.*

*Key words: study programs Pedagogy and Special pedagogy, male students, study experience, feminization of vocations.*



## POPIS AUTORA

---

### **Doc.dr. Lejla Osmić**

Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu

Kontakt e-mail: lejla.osmic@ff.unsa.ba, lejla.osmic.ffsa@gmail.com

### **Doc.dr. Sandra Bjelan-Guska**

Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu

Kontakt e-mail: sandra.bjelan@ff.unsa.ba, sandra.bjelan@pedagogijaffsa.com

### **Mr. Nela Hasanbegović**

Akademija likovnih umjetnosti Univerziteta u Sarajevu

Kontakt e-mail: nelahasanbegovic@gmail.com

### **Doc.dr. Merima Zukić**

Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu

Kontakt e-mail: merima.zukic@ff.unsa.ba, merimazukic@gmail.com

### **Prof.dr. Dušanka Bošković**

Elektrotehnički fakultet Univerziteta u Sarajevu

Kontakt e-mail: dboskovic@etf.unsa.ba

### **Prof.dr. Snježana Šušnjara**

Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu

Kontakt e-mail: snjezana.susnjara@ff.unsa.ba

### **Anida Manko, MA**

Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu

Kontakt e-mail: anida.sadikovic@ff.unsa.ba, sadikovic.anida@gmail.com

**Doc.dr. Emina Dedić Bukvić**

Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu

Kontakt e-mail: emina.dedic.bukvic@ff.unsa.ba, dedic.emina@gmail.com

**Antonio Topalović, BA**

Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu

Kontakt e-mail: antonio\_topalovic@hotmail.com

**Doc.dr. Šejla Bjelopoljak**

Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću

Kontakt e-mail: bjelopoljaksejla@hotmail.com

**Una Redžić, mag.rer.soc.oec**

Ministarsvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta USK

Kontakt e-mail: una\_coralic@hotmail.com

**Meliha Suljagić, MA**

Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu

Kontakt e-mail: meliha.suljagic@ff.unsa.ba, suljagicmeliha@gmail.com

