

ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

ЧАСОПИС ЗА ПЕДАГОШКУ ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ

1

Подгорица, 2008

ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Главни уредник

Радован Дамјановић

Одговорни уредник

Др Божидар Шекуларац

Редакција:

Радован Дамјановић

Др Рајка Глушица

Др Ратко Ђукановић

Др Изедин Крњић

Зорица Минић

Др Божидар Шекуларац

Др Наташа Ђуровић

Секретар Редакције

Смиљана Прелевић

Лектор

Славко К. Шћепановић

Преводилац

Радослав Милошевић-Атос

Коректор

Мато Беговић

Корисе

Слободан Вукићевић

Компјутерска обрада

Суад О. Салагић

Анђело Марзано

Уредништво и администрација
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ
Подгорица, Цетињски пут бб
телефон: 081 265-014

Први број часописа Васпитање и образовање је изашао 1975. године.

Претплата се уплаћује на жиро рачун: 510-267-15

Годишња претплата:

- за студенте 5.00€

- за појединце 10.00€

- за установе 15.00€

- за иностранство 20.00€

Износ претплате за већи број прималаца од 5 (пет) умањује се за 20%

Излази тромјесечно

Рукописи се враћају

Тираж 1000

Штампа: „Штампарија Обод” ад Цетиње

e-mail: casopisvio@mn.yu

Главни уредници:

Радивоје Шуковић (1975-1978); Стеван Костић (1979 - 1983);

Милош Старовлах (1983-1991); Др Божидар Шекуларац (1992-1996);

Крсто Лековић (1997-1998), Др Павле Газивода (1999-2007)

Радован Дамјановић (2007, ...)

Одговорни уредници:

Наталија Соколовић: (1977-1978), Боровоје Ђетковић (1979-1998)

Др Божидар Шекуларац (1999-...)

САДРЖАЈ
CONTENTS



САДРЖАЈ

НАУЧНО-ИСТРАЖИВАЧКИ РАД

Ненад СУЗИЋ
Инклузија у очима наставника 13

Славка ГВОЗДЕНОВИЋ
Трагање за смислом 33

Бисера ЈЕВТИЋ
Метода подстицања у моралном васпитању 45

Саша МИЛИЋ
Креативни курикулум у васпитно-образовном процесу 59

Вучић ДАШИЋ
О настави математике 75

НАСТАВНО - ВАСПИТНИ РАД

Станко ЦВЈЕТИЧАНИН, Мирјана СЕГЕДИНАЦ,
Јасна АДАМОВ и Наташа БРАНКОВИЋ
Експерименти о топлоти у разредној настави 91

Даница КУЈОВИЋ
Описно оцјењивање у реформисаној школи 109

Радоје НОВОВИЋ Програм сарадње падагога и наставника	131
Јездимир – Лука ОБАДОВИЋ Модернизација средњег стручног образовања увођењем информатичке изборне наставе	149
Татјана НОВОВИЋ Погледи на дјетињство у различитим друштвено-историјским контекстима	173
Биљана МИЛАТОВИЋ Почетна настава страног језика	183
АКТУЕЛНО	
Радован ДАМЈАНОВИЋ Креационизам у образовању	191
Максут ХАЦИБРАХИМОВИЋ Област и практични циљ истраживања туристичке географије ...	197
ПРИЛОГ	
Светлана УСЕИНОВИЋ Посљедња Фермаова теорема	213
ИЗ ИСТОРИЈЕ ШКОЛСТВА	
Дијана БОЖОВИЋ-БАБИЋ Школство у Горњим Селима код Берана	231
ПРИКАЗ	
Нађа ДУРКОВИЋ „Добру књигу увијек видимо у ретровизору“, - „Шта чини добру књигу?“ (приредила Светлана Гавриловић), Народна библиотека Србије, Београд, 2007.	255

CONTENTS

SCIENTIFIC - RESEARCH WORK

Nenad SUZIĆ Inclusion as seen through teachers' eyes	13
Slavka GVOZDENOVIĆ Seeking the meaning	33
Bisera JEVTIĆ Encouragement method in moral education	45
Saša MILIĆ Creative curriculum in educational process	59
Vučić DAŠIĆ Teaching of mathematics	75

TEACHING AND EDUCATIONAL WORK

Stanko CVJETIĆANIN, Mirjana SEGEDINAC, Jasna ADAMOV i Nataša BRANKOVIĆ Experiments of heat in class teaching	91
Danica KUJOVIĆ Descriptive marking in reformed primary school	109

Radoje NOVOVIĆ Program of cooperation between a pedagogue and a teacher	131
Jezdimir – Luka OBADOVIĆ Modernization of secondary vocational education through introducing optional informatics teaching	149
Tatjana NOVOVIĆ Views on childhood in different socio-historical contexts	173
Biljana MILATOVIĆ Teaching foreign language to young learners	183
ACTUAL	
Radovan DAMJANOVIĆ Creacionism in education	191
Maksut HADŽIBRAHIMOVIĆ Tourist geography research – goals and objectives	197
CONTRIBUTION	
Svetlana USEINOVIĆ Fermat’s last theorem	213
FROM THE HISTORY OF EDUCATION	
Dijana BOŽOVIĆ - BABIĆ Schooling in Gornja Sela near Berane	231
REVIEW	
Nađa DURKOVIĆ We always watch the good book in the rear view mirror	255

НАУЧНО ИСТРАЖИВАЧКИ РАД



Ненад СУЗИЋ¹

ИНКЛУЗИЈА У ОЧИМА НАСТАВНИКА

Резиме

Савремене државе и културе препознајемо по њиховом симедонијском карактеру успостављених међуљудских односа. Италија има преко тридесет година праксе укључивања дјеце са посебним потребама у редовне школе и по томе предњачи у Европи и свијету. На Балкану је тај процес на почетку. У овом раду аутор полази од хуманих претпоставки инклузије, а затим истраживачки доводи у везу увјереност наставника у њихову самоефикасност и ставове о инклузији. Показало се да су наставници који имају виши ниво увјерења о самоефикасности били јаче определијељени за инклузију. Ова веза је блага, али статистички значајна, што је показала регресиона анализа. Осим тога, у овом истраживању факторском анализом аутор открива шта су приоритети наставног кадра када је у питању инклузија. На првом мјесту им је самоефикасност, а затим слиједи определијељеност за инклузију. Факторизација мјерених варијабли је указала да би требало појачати свијест наставника о хуманим претпоставкама инклузије, што аутор предлаже као ново истраживање. На узорку од 607 наставника и студената, будућих наставника, нађено је да 13,18% њих слабо или никако не подржава инклузију. Ради се о старијим наставницима који имају више радног искуства и стручне спреме. У питању је прије опрез него декаденција, мада су ови наставници исказали мање жеље за учење о инклузији. Рад нуди нове спознаје о инклузији и самоефикасности наставника, те даје неколико тема за нова истраживања.

Кључне ријечи: инклузија, самоефикасност наставника, симедонија, хумане претпоставке инклузије

¹ Ненад Сузић је редовни професор на Филозофском факултету у Бања Луци.

Увод

Шта је инклузија? Како наставници виде инклузивно васпитање и образовање? Како наставници виде своје компетенције у односу на потребу за укључивањем дјецe са посебним потребама у учионице редовне наставе? Да ли наставници желе да уче о инклузији? Све су то питања истраживачки захваћена у овом раду. Проблематика је актуелна зато што се данас код нас заговара укључивање дјецe са посебним потребама у редовне школе. Ради се о хуманом симедонијском процесу по коме се данас све више препознају развијене и напредне културе. Конкретно, Италија има искуство инклузије више од тридесет година и данас се третира водећом земљом Европе и свијета на овом плану. Код нас је тај процес тек на почетку и прати га низ збуњујућих недоумица. Једна од тих недоумица је да ли ће укључивањем дјецe са посебним потребама у редовне школе престати са радом специјалне школе, које су до сада похађала дјецa са сметњама у развоју. Низ питања произилази из конкретизације инклузије у пракси наших школа. Конкретно, како радити са дјететом које не може пратити редовни наставни план и програм, а не смањити ефикасност рада са осталом дјецом? Слично питање је и то да ли је хумано увести дијете у разред да уочи како сва остала дјецa прате наставу, раде задатке, пишу, пјевају, цртају, а оно не може ништа од тога као они. Опредијелимо ли се за површне одговоре на ова питања, лако ћемо доћи у позицију да се противимо инклузији. Не можемо од свих наставника очекивати да се удубе у тако комплексан феномен каква је инклузија, зато можемо очекивати да један број њих заузме априорно негативан став према укључивању дјецe са посебним потребама у редовна одјељења. Овдје истражујем управо таква питања. Какви су ставови наших наставника о инклузији и да ли наставници са вишим нивоом оцјене самоефикасности имају јаче изражену опредијељеност за инклузију у односу на наставнике са нижим нивоом самоефикасности?

Ово истраживање пада у вријеме увођења инклузије, у тренутку када се процес дешава тако да је ово јединствен историјски период за истраживање који се више неће поновити. Осим тога, налази истраживања могу послужити за хуманизацију и поспјешивање процеса инклузије. Конкретно, ако откријемо неке занимљиве показатеље о наставницима који подржавају инклузију наспрам наставника који јој се супротстављају, моћи ћемо развити продуктиван дијалог између супротстављених страна, те извести аргументе који могу бити од користи за имплементацију инклузије.

Шта је инклузија?

Појам *инклузија* има поријекло у латинском језику, а представља изведеницу која значи укључивање, укљученост, обухватање и подразумевање. Изворно значење можемо тражити у двије латинске ријечи. Прва је *inclūdo* што значи закључати, затворити, зачепити, пријечити, уоквирити, оковати, овити, убиљежити, закључити (Žerić, 1961, стр. 170). Друга је *inclūsio*, а значи затвор, затварање (ибидем, стр. 170). Изведен из ових значења, појам *инклузија* би подразумевао интеграцију, овијање, уоквиривање, а у социјалном смислу укључивање појединца у одређену заједницу која је мање или више затворена или отворена цјелина. Треба имати на уму да појам *интеграција* потиче од ријечи *intēgre*, што значи неискварено, чисто, непристрасно, несебично, поштено (ибидем, стр. 183). Дакле, у основи инклузије налазимо значења која указују на њен симедонијски карактер. Да подсјетим, старогрчки појам симедонија подразумева радовање, подршку и помоћ срећи и успјеху других људи (Сузић, 2006).

Трагајући за готовим дефиницијама инклузије наћи ћемо различите приступе, од третмана разноврсности, преко школске организације за укључивање дјецe са посебним потребама у редовну наставу, до укључености и равноправности за сву дјецу (Pašalić-Kreso, 2003, стр. 20). Дефиниције иду до одређења да је инклузија само један аспект друштвене равноправности, демократије и партиципације. Постоји низ дефиниција инклузије фокусираних на осигуравање укључивања дјецe са посебним потребама у друштвени живот и школско окружење (Cerić i Alić, 2005, str. 30). Неки аутори се у дефинисању инклузије фокусирају на дјецу са посебним потребама и њихову укљученост у редовне школе, те друштвену заједницу уопште (Veljković, 2002, str. 5). Постоји мањи број дефиниција које се баве и надареном дјецом те свим људима који су изван просјека или стандарда.

Трагајући за одговарајућом дефиницијом инклузије и инклузивног образовања, можемо констатовати да код наших аутора налазимо одређење да дају низ прегледа тумачења овог појма, али да нерадо прибјегавају властитој дефиницији. И заиста, када видимо колико је једностраности у дефиницијама аутора широм свијета, јасно је да ћемо радије заузети дистанцу, него ризиковати властиту једностраност на овако осјетљивом питању. У први план се, дакле, поставља питање како дефинисати инклузију. Три су приступа овдје неопходна. Прво, дефинисати инклузију као најопштији појам и процес. Друго, дефинисати инклузивно васпитање и обрзовање. Треће, дефинисати инклузију као

хумани процес укључивања дјецe са посебним потребама у редовне школе и укупни друштвени живот.

Инклузију као најопштији појам можемо дефинисати као процес или приступ у коме сегмент нечега или појединца у друштву посматрамо као дио цјелине. Овдје се морамо чувати појмова *равноправност, једнакост* и слично. Зашто? Врло често имамо ситуацију да цјелина не може функционисати без неког дијела, али тај дио нипошто није кључан за цјелину. На примјер, фарови за ауто нису кључни дању, али по ноћи се ауто без њих не може безбједно кретати. Тиранија равноправности и једнакости лако би се могла претворити у антиинклузију за дјецу са посебним потребама.

Инклузивно васпитање и образовање подразумијева активности индивидуе и друштва као процес учења и поучавања у коме долази до релативно трајних и прогресивних промјена појединца у условима симедонијске подршке и социјалне укључености. Овај процес не треба схватити искључиво као школски, мада се он у периоду одрастања фокусира на школске утицаје. Дакле, треба га схватити и као интенционално васпитање и образовање, али и као спонтано учење и самоваспитање, односно самообразовање.

*Инклузија као процес укључивања дјецe са посебним потребама у редовне школе и укупни друштвени живот*² представља најчешћи појмовни контекст схватања инклузије, али и најужи. Ради се о обезбјеђивању хуманих претпоставки за адекватно укључивање дјецe са посебним потребама у наставу редовних одјељења општеобразовних и стручних школа, као и о укључивању ове дјецe у цјелокупан друштвени живот.

Разврставањем познатих дефиниција инклузије уочићемо да се већина њих односи на трећи аспект инклузије, на васпитање и образовање дјецe са посебним потребама.

Хумани услови инклузије

На Балкану постоји тенденција да се одређени процес, мода или тренд из Европе или развијеног свијета прихвати и формално пренесе у праксу, при чему се често изгубе нека битна својства и функције жељене промјене. На примјер, својевремено су Словенци, имитирајући Запад, из наставних планова и програма поизбацивали много садржаја у жељи да растерете дјецу. Добили су осиромашене програме, а никаква

² У овом раду инклузију апстрахирам првенствено у овом значењу иако не одричем њено значење у погледу укључивања надарених и свих других људи који нису једнаки, који се разликују.

побољшања код дјецe. Познато је да сиромашни наставни програми не развијају креативност. Након спознаје да је преко двије деценије примјењиван погрешан приступ, министар просвјете Словеније недавно је изјавио како су уочили грешку и сада у наставне планове и програме враћају старе и убацују нове садржаје. Постоји опасност да инклузију преузмемо као европски тренд без довољно припреме за њено увођење те да се овај хумани процес претвори у нехуману обавезу коју уводимо насилно и недовољно хумано.

Које су хумане претпоставке школске инклузије за дјецу са посебним потребама? Без хијерархије, овдје издвајам пет таквих претпоставки:

1. Дјецa са посебним потребама треба да добију више него у специјалним школама.
2. Дјецa у редовним школама не смију ништа изгубити.
3. Ученици, родитељи и наставници треба да прихвате дијете са посебним потребама у редовној настави.
4. Нужно је створити све потребне кадровске, материјалне и организационе претпоставке.
5. Треба предвидјети све ризике и спријечити нежељене посљедице.

Сваку од ових претпоставки овдје ћу посебно разјаснити како би биле уклоњене недоумице, те прецизније дефинисани хумани предуслови за инклузију.

Прво, дјецa са посебним потребама треба да добију више него у специјалним школама. Нехумано је лишити дијете с оштећењем вида или слуха, са Дауновим синдромом или неким другим онеспособљењем помоћи специјалног педагога, односно дефектолога. Наставник разредне или предметне наставе који није оспособљен за рад са дјецом са посебним потребама неће знати шта да ради када му то дијете дође у разред. Наставни план и програм је већ ионако захтјеван, тако да свих 45 минута часа треба за рад на редовном програму. Сада му долази још један посебни, специјални или индивидуализовани програм за који није стручно оспособљен. Шта да ради? Било би нереално очекивати да самостално, за свој новац, купује литературу из одређене сфере дефектологије, да проучава и самостално примјењује нове методе како би помогао дјетету са посебним потребама, а да му држава то не плати, да то уради на бази ентузијазма. Дакле, можемо очекивати да ће дијете са посебним потребама добити мање у редовној него у специјалној школи ако дође код неприпремљеног наставника и у неприпремљено одјељење.

Друго, дјецa у редовним школама не смију ништа изгубити. Недавно сам имао дијалог са једном наставницом редовне наставе која је тек почела да ради и добила у разред три дјетета са посебним потребама.

Одмах на почетку ми је рекла да је против инклузије. Питао сам је како може бити тако нехумана. Одговорила ми је да оптерећена са ово троје дјеце уопште не може да ради редовни наставни план и програм. Напоменула је да једна дјевојчица од то троје има више година од остале дјеце, те да их све редом физички злоставља. При томе ми је показала своје руке, које су биле изгребане изнад надланица. Упитао сам је да ли жели да јој помогнем да пређе у друго одјељење у коме нема дјеце са посебним потребама. Усрдно ме је замолила да то учиним. Шта учинити у оваквој ситуацији? Апеловати на савјест ове наставнице било би нехумано. Вратити ову дјецу у специјалну школу, још нехуманије! Премјестити наставницу у друго одјељење – био би пораз, јер бисмо у исте проблеме увалили другу особу. Једино рјешење је да се у разред под хитно уведе специјални педагог који ће заједно са наставницом разредне наставе изводити тандемску наставу и интензивно кренути са усавршавањем наставнице разредне наставе за инклузију. Све ово не зависи више од школе, него од државне администрације задужене за образовање.

Треће, ученици, родитељи и наставници треба да прихвате дијете са посебним потребама у редовној настави. Стварање климе међу дјецом у разреду да прихвате дијете са посебним потребама врло је суптилан посао и зависи првенствено од наставника, његове стручне оспособљености и педагошко-психолошких компетенција, а посебно од сензибилности за карактеристике и развојне потребе ове дјеце. Може се десити да наставник претјера у подстицању ученика да помогну дјетету са посебним потребама, тако да се створи бољећива ситуација сажаљења у којој свако дијете у разреду жели помоћи дјетету са посебним потребама, те да се оно осјећа пониженим, односно да се на овај начин хендикеп преувелича. С друге стране, неприпремљен колектив може представљати трауму за дијете са посебним потребама и изазвати снажне неугодне емоције као што су страх, тензија, фрустрација и слично.

Посебан аспект прихватања хендикеп везан је за родитеље. Често се дешава да родитељи не прихватају хендикеп свога дјетета, да очекују како ће наставник или специјални педагог уклонити или излијечити хендикеп. Неки родитељи су увјерени како је то пролазна појава и да ће се десити чудо. Како се поставити према оваквом ставу родитеља? Било би погрешно гасити наду родитеља, али се дешава да овакав став родитеља смета укључивању дјетета са посебним потребама у редовну школу и нормалан живот. Оваквим родитељима треба опрезно и систематски указивати како ће најбоље помоћи своме дјетету ако прихвате онеспособљење, а затим корак по корак да заједно са наставником раде на томе да дијете укључе у активности и школске обавезе на нивоу на коме су његове могућности.

Четврто, нужно је створити све потребне кадровске, материјалне и организационе претпоставке за оптимално укључивање дјече са посебним потребама у редовну наставу. Као примарно овдје се намеће императив тандемског рада у настави између учитеља и специјалног педагога. Наиме, у сваком одјељењу гдје се налази дијете са посебним потребама треба да, поред разредног наставника, ради и специјални педагог. Због недостатка новца и кадрова данас се то код нас рјешава мобилним тимовима специјалних педагога који у учионице свраћају повремено. Рјешење с мобилним тимовима само је привремено, али далеко од оптималног. Познато је да у БиХ сваке године опада број просвјетних радника у учионицама за неколико стотина, јер се смањује број дјече и одјељења. Дакле, новац којим су прошле године финансирани просвјетни радници достатан је да се за једну годину разријеше потребе за специјалним педагозима у свим одјељењима која похађају дјеча са посебним потребама, те изговор о недостатку новца уопште не вриједи. У овом тренутку није ми познато ниједно одјељење у коме раде наставник разредне наставе и специјални педагог истовремено, чак ни експериментално.

Осим кадровских, врло су важне и материјалне претпоставке. На примјер, слабовидом дјетету требају књиге са Брајеровим писмом или компјутерски терминал подешен за слабовиде. Школа то мора набавити уколико не посједује. То су издаци за које школа нема новца, те је на потезу држава. Изговор да за ово нема новца не вриједи када знамо колико је мали број дјече с овим онеспособљењем, а познато је да укупна популација дјече са посебним потребама износи нешто око 2% у БиХ.

Организационе претпоставке за укључивање дјече са посебним потребама у редовна одјељења подразумијевају више активности: 1) израду наставног плана и програма за дијете са посебним потребама, 2) обуку наставника за реализацију тог програма, 3) припрему одјељења за укључивање дјетета са посебним потребама у редовну наставу, 4) координацију наставника и специјалног педагога, односно мобилног тима, 5) реализацију наставног плана и програма, 6) праћење и валоризацију ефикасности овог програма, односно укључености дјетета са посебним потребама у редовне активности у учионици.

Пето, треба предвидјети све ризике и спријечити нежељене посљедице. Тренутно је један од највећих ризика садржан у формализацији инклузије. Наиме, због тренда или обавезе, наставници ће прихватити да раде са дјецом са посебним потребама, иако нису довољно обучени. Настојаће прикрити проблеме и инциденте, а дјечи помагати онолико колико им то дозвољавају њихова стручност и услови у којима раде.

Један од ризика је ризик одузимања индивидуализованог и посебног третмана ове дјеце у специјалним школама у сврху њиховог превођења у редовне школе. У специјалним школама дјеца имају стручну помоћ професионалаца, често више њих. Преласком у редовну школу дијете губи ову помоћ, што је ризик. Дијете са посебним потребама, дјевојчица Д. В. у свом есеју написала је: *Јест да је она (специјална школа) добра, али ја је не волим. Наравно, више сам вољела да похађам редовну.* Формална инклузија је опаснија за дјецу са посебним потребама од подјеле на специјалне и редовне школе, јер ову дјецу доводи у нехуманије услове него што су они који произилазе из похађања специјалне школе.

Хумане услове инклузије захватио сам у овом истраживању питајући наставнике за њихове ставове о претходно наведених пет хуманих претпоставки инклузије. У резултатима истраживања ћемо видјети да се наставници високо слажу око свих ставки хуманих претпоставки инклузије, али да им ове претпоставке нису у приоритету.

Истраживање

Хипотезе

Прва поставка је да наставници који процјењују да имају виши ниво самоефикасности боље прихватају инклузију од наставника који имају нижи ниво процјене самоефикасности.

Друга поставка је да ће наставници који имају низак ниво вредновања инклузије жељети да се усавршавају на овом пољу као и наставници који високо вреднују инклузију.

Трећа поставка је да ће вишеструка укрштања између а) самоефикасности наставника, б) ставова о инклузији и в) неутралних варијабли дати корисна сазнања за педагошку теорију и наставну праксу.

Поступак у истраживању

Наставницима су достављени комплети инструмената уз молбу да искрено одговоре на сва питања. На терен је упућено око 1200 материјала, а након уноса података остало је 607 комплетних инструмената валидних за обраду. Пошто се ради о новој и за наставнике осјетљивој проблематици, многи нису ни вратили инструментариј, неки су коректором брисали своје податке, а неки су одмах одбили да попуњавају материјал. Било би занимљиво посебно опсервирати наставнике који нису попунили инструментариј. Инструменте нисам дао анонимно зато што сам желио да сваки наставник стане иза својих ставова о инклузији, а онима који то не желе остављено је да одустану од попуњавања инструмената. Сви подаци су унешени у рачунар и обрађени статистичким програмом Statistica for Windows SPSS 13.

Инструменти

У истраживању су кориштена четири скалера норвешких професора са универзитета у Трондхајму (Skaalvik и Skaalvik, 2007) и ПИТИ-скалер – пракса и теорија инклузије – инструмент властите израде. Сваки од кориштених инструмената овдје ћу подробније описати.

Норвешка скала ефикасности има 24 ставке (Skaalvik и Skaalvik, 2007) на које се одговара скалом $1 = \text{нисам у потпуности сигуран}$, $3 = \text{помало сам несигуран}$, $5 = \text{претежно сам сигуран}$ и $7 = \text{апсолутно сам сигуран}$. Ајтеми су конципирани да мјере увјереност наставника у то колико је способан да ефикасно даје наставну инструкцију. На примјер, један ајтем гласи: *Колико сте спремни да одговорите на питања ученика тако да они разумију тешке проблеме*. Унутрашња конзистентност за цијелу *Норвешку скалу ефикасности* износи $\alpha = 0,906$.

Скала екстерне контроле има пет ставки (ибидем), на које се одговара скалом Ликертовог типа. Мјери увјерење наставника да његова ефикасност зависи од вањских чинилаца. На примјер, једно питање из ове скале гласи: *Практично је немогуће да наставник мотивише ученике за школско учење ако ученик нема подршку и стимулацију код куће*. Кронбах-алфа за ову скалу износи $\alpha = 0,662$. На питања се одговара скалом Ликертовог типа од 1 до 5 при чему један значи потпуно неслагање, а пет потпуно слагање. Инструмент су конструисали Скалвикови (ибидем).

Скала перцепције ефикасности колектива има седам ајтема (ибидем), а мјери наставникову процјену нивоа педагошке ефикасности наставничког колектива у коме ради (ибидем). Питања су конципирана да мјере ту оријентацију. На примјер, једно питање гласи: *Као наставници ове школе, ми можемо у школски рад укључити чак и најпроблематичније ученике*. Кронбах-алфа за унутрашњу конзистентност ове скале износи $\alpha = 0,828$. На питања се одговара скалом Ликертовог типа од 1 до 5, при чему један представља потпуно неслагање са тврдњом, а пет потпуно слагање.

Скала процјене ометајућих фактора има четири ајтема који се односе на процјену наставника о томе шта му омета нормално извођење наставе. Једна од тих тврдњи гласи: *У мом разреду има неколико ученика који имају проблема у понашању*. На сва питања одговара се скалом процјене Ликертовог типа од пет ставки, при чему један значи потпуно неслагање, а пет потпуно слагање. Кронбах-алфа за ову скалу износи $\alpha = 0,560$. Скалу су конструисали Скалвикови (2007).

ПИТИ-скалер (пракса и теорија инклузије), инструмент властите израде, има четири субтеста: Први субтест *Ставови о инклузији* има једанаест ставки, а мјери опередијељеност наставника за или против инклузије.

Напримјер, једно питање гласи *Да ли прихватате инклузију*. Кронбах-алфа за овај субтест износи $\alpha = 0,745$. Други субтест третира Ставово о дјечи са посебним потребама. Има осам ставки, а мјери определијељеност наставника да подрже идеју да дјеца са посебним потребама похађају редовну наставу. На примјер, једна ставка гласи: *Дијете са посебним потребама само смета редовним ученицима у учионици*. Ова ставка је у коначном скоровању обрнута тако да на Ликертовој скали најнижи степен добија пет бодова. Кронбах-алфа за овај субтест износи $\alpha = 0,570$. Трећи субтест, *Стручно усавршавање наставника*, има осам ставки, а мјери определијељеност наставника да уче о инклузији, да се усавршавају на овом плану. На примјер, једна ставка гласи: *Желим научити што више о методама рада са дјецом са посебним потребама*. Кронбах-алфа за овај субтест износи $\alpha = 0,938$. Четврти субтест ПИТИ-скалера зове се *Хумане претпоставке инклузије* и има десет ставки. Једна од десет ставки гласи: *Дјецу у редовним школама треба припремити да прихвате дијете са посебним потребама*. Кронбах-алфа за овај субтест износи $\alpha = 0,527$. Комплетан ПИТИ-скалер има унутрашњу конзистентност $\alpha = 0,833$.

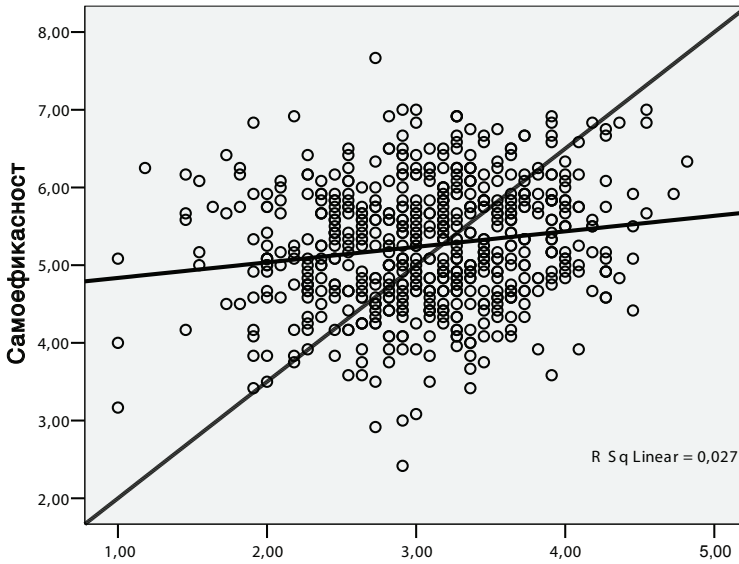
Узорак

Узорком је обухваћено 607 наставника основне и средње школе, те студената, будућих наставника, од чега је 135 мушких и 472 женска испитаника. Узорак није уједначен по полу, нити репрезентује цијелу популацију наставника БиХ, али је значајан по својој величини, тако да су одређене генерализације могуће, али у оквиру испитаника који чине узорак.

Резултати истраживања

Прва хипотеза гласила је да наставници са вишим нивоом процјене самоефикасности боље прихватају инклузију од наставника који имају нижи ниво процјене самоефикасности. Ову хипотезу најбоље ћемо тестирати регресионом анализом. Ако кривуљу самоефикасности доведемо у однос према линији ставова о инклузији и изведемо најбољу линију слагања (*fit line*) у линеарној регресији, добићемо тренд односа ових варијабли. То нам приказује Графикон 1 (пуна линија) на коме видимо благи раст ове линије, што значи да уз пораст увјерења наставника о властитој самоефикасности расте

Графикон 1: Регресија између самоефикасности наставника и ставова о инклузији



њихова опередијељеност да прихвате инклузију. То показује и коефицијент регресије $R=0,165$ што значи да постоји значајан међусобни утицај самоефикасности и ставова о инклузији, што потврђује и нестандардизовани бета-коефицијент ($B=0,20$, значајан на нивоу $0,001$ уз t -вриједност $t=4,116$). Ово значи да се ради о благом али стабилном утицају једне на другу варијаблу, а тај утицај је позитиван. Другим ријечима, виши ниво самоефикасности наставника благо се одражава на позитивно прихватање инклузије.

Друга хипотеза била је да ће наставници који имају низак ниво вредновања инклузије жељети да се усавршавају на овом пољу као и наставници који високо вреднују инклузију. Варијаблу *Ставови о инклузији* из ПИТИ-скалера разврстао сам у три категорије: 1) они који су против инклузије – једна стандардна девијација испод просјека – то су били сви скорови испод $2,42$ Ликертове скале, 2) опередијељени за инклузију – скорови од $2,43$ до $3,72$ Ликертове скале и 3) јако опередијељени за инклузију – скорови изнад $3,72$ Ликертове скале. Сада сам варијаблу *Стручно усавршавање наставника* из ПИТИ-скалера подвргао анализи варијансе (АНОВА) како бих установио разлике међу овим категоријама (Табела 1).

Табела 1: Ставови о инклузији и жеља наставника за стручним усавршавањем у сфери инклузије

Категорија	Број	Аритметичка средина	Стандардна девијација	F	Значајност
Против инклузије	80	2,7281	1,19313	94,587	0,001
Подржава инклузију	435	4,0141	0,87470		
Јако подржава инклузију	92	4,4959	0,55515		
Тотал	607	3,9176	1,01195		

Анализа варијансе за разлику аритметичких средина показује да постоји статистички значајна разлика у жељи наставника да се усавршавају у сфери инклузије ($F=94,587$, значајан на нивоу 0,001). Против инклузије је било 80 наставника или 13,18% нашег узорка, а њихова опредељеност да уче о инклузији била је између *мало* и *средње* ($M=2,7281$) док је код оних који подржавају и јако подржавају идеју инклузије жеља за учењем о инклузији била између *претежно* и *потпуно* на скали Ликертовог типа. Ови подаци нам говоре да не можемо прихватити постављену хипотезу по којој нема разлике међу наставницима у жељи да уче о инклузији.

Сада нас занимају наставници који су били слабо опредељени за инклузију или против инклузије, односно оних 80 наставника: да ли су старији или млађи, који је степен њихове стручне спреме и слично. За ове варијабле послужиће анализа варијансе која ће нам показати да ли постоје разлике међу наставницима (Табела 2). Просјечна старосна доб тих 80 наставника је преко 40 година ($M=40,9875$; Табела 2), а то је значајно више него код наставника који подржавају или јако подржавају инклузију што потврђује F-кофицијент ($F=7,320$; значајан на нивоу 0,001). Дакле, старији наставници су исказали више отпора инклузији него млађи. Исто вриједи и за радни стаж. Наставници са више година радног стажа ($M=16,9$) су исказали више опреза или отпора према увођењу инклузије него наставници са мање радног стажа (Табела 2). Просјек стручне спреме 80 наставника који су против инклузије ($M=2,2$) је виши него код наставника који прихватају инклузију (Табела 2) што потврђује и F-кофицијент ($F=11,653$; значајан на нивоу 0,001). Високе стандардне девијације у Табели 2 показују да међу категоријама има осцилација, тако да морамо имати у виду да и међу старијим наставницима има оних који одлучно подржавају инклузију, те да то вриједи и за стаж као и за стручну спрему.

Табела 2: Ставови о инклузији у односу на доб и радни стаж наставника

Категорија		Број	Аритметичка средина	Стандардна девијација	F	Значајност
Доб	Против инклузије	80	40,9875	13,40366	7,320	0,001
	Подржава инклузију	435	35,9241	13,60490		
	Јако подржава инклузију	92	33,0870	14,53881		
	Тотал	607	36,1614	13,86618		
Стаж	Против инклузије	80	16,9000	13,85969	7,320	0,005
	Подржава инклузију	435	12,7172	13,08235		
	Јако подржава инклузију	92	10,3370	13,74355		
	Тотал	607	12,9077	13,38321		
Спрема	Против инклузије	80	2,2000	0,71865	11,653	0,001
	Подржава инклузију	435	1,9172	0,76354		
	Јако подржава инклузију	92	1,6413	0,76434		
	Тотал	607	1,9127	0,77115		

Све у свему, не можемо прихватити хипотезу да ће наставници који имају низак ниво прихватања инклузије жељети да се усавршавају на том пољу као и остали наставници. Било би занимљиво издвојити групу од 80 наставника који су имали низак ниво вредновања инклузије, организовати за њих серију предавања и вјежби или радионица, а затим поново мјерити њихов отпор према инклузији. Ово је предмет за ново истраживање у коме би основна хипотеза могла бити да ће они промијенити своје ставове зато што су у почетку били посебно опрезни. Ваљало би испитати и коријене овог опреза. Могуће је да их њихово животно и радно искуство тјера на опрез или да су они резервисани само зато што су им важне хумане претпоставке инклузије. Дјелимичан одговор нам пружа и ово истраживање. Наиме, када су у питању хумане претпоставке инклузије, ови наставници се не разликује од осталих ($F=1,459$; није статистички значајан).

Трећа хипотеза гласила је да ће вишеструка укрштања варијабли захваћених овим истраживањем дати корисна педагошка сазнања. Прво укрштање које се намеће је да одговоримо на питање шта је нашим наставницима примарно када вреднују инклузију. То ћемо добити факторизацијом свих субтестова на које су наставници одговарали у пет инструмената које су имали пред собом (Табела 3). Четрнаест субтестова подвргнуто је варимакс ротацији у којој број фактора није био унапријед

дат. Након ротације, екстрахирана су четири фактора који индикативно говоре о односу наших наставника према инклузији.

Први фактор (болдоване цифре компоненте 1; Табела 3) односи се на самоефикасност наставника, а захвата све субтестове *Норвешке скале ефикасности* који су конструисали Скалвикови (Skaalvik и Skaalvik, 2007). То нам говори да је наставницима најважнија самоефикасност. У условима када смо самоефикасност помијешали са варијаблама везаним за инклузију, овај налаз има посебан значај, јер говори о томе да наставници желе да се ухвате у коштац са изазовнима које носи инклузија тек пошто овладају компетенцијама потребним за овај посао.

Други фактор има три варијабле: ставове о инклузији, стручно усавршавање наставника и сарадњу са породицом (Табела 3, болдоване цифре компоненте 2), а можемо га назвати одређеност за инклузију. Наши наставници имају јаку позитивну одређеност за инклузију, али при томе желе да се усавршавају, да буду професионално спремни за овај сложени посао. При томе схватају колико је важна сарадња са породицом и колегама, јер је рад са дјецом која имају посебне потребе тежи него рад са осталом дјецом.

Трећи фактор има само двије компоненте: ометајуће факторе и колективну ефикасност (Табела 3; болдоване цифре компоненте 3). Како видимо, ометајући фактори имају негативан предзнак, а то значи да их наставници опсервирају више као изазов него као препреку. То је изузетно повољан сигнал за увођење инклузије у наш систем образовања. Друга варијабла овог фактора односи се на колективну ефикасност, односно на увјерење наставника да њихова ефикасност у раду са дјецом са посебним потребама зависи од ефикасности цијелог колектива.

Табела 3: Факторска матрица примарних компонената инклузије
Ротирана матрица компоненти (а)

	Компоненте			
	1	2	3	4
Самоефикасност	,972	,134	,177	,025
Инструкција	,838	,203	,242	,045
Мотивисање ученика	,808	,165	-,033	-,006
Дисциплиновање	,748	-,022	-,153	-,064
Иновативност	,733	,104	,282	,042
Кооперација	,669	,038	,359	,083
Ставови о инклузији	,069	,807	,031	,039
Стручно усавршавање	,104	,707	-,055	-,206
Сарадња са породицом	,140	,686	-,029	,090
Ометајући фактори	-,108	,218	-,849	,167
Колективна ефикасност	,366	,253	,614	,228
Екстерна контрола	,081	-,216	-,018	,722
Хумане претпоставке инклузије	,023	,208	,031	,665
Укључивање дјеце са посебним потребама у редовну наставу	,108	,420	,062	-,443

Метод екстракције: Анализа принципалних компонената.

Метод ротације: Varimax with Kaiser Normalization.

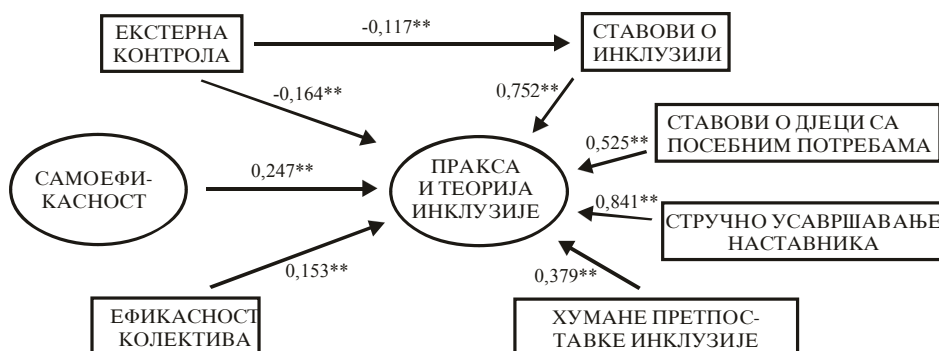
(а) Ротација изведена у 5 итерација.

Четврти фактор има три компоненте: екстерну контролу, хумане претпоставке инклузије и укључивање дјеце са посебним потребама у редовну наставу (Табела 3, болдоване цифре четврте компоненте). Симптоматично је да су хумане претпоставке инклузије нашим наставницима тек на четвртном мјесту по приоритету важности. Ово би, свакако, требало промијенити. Реструктурисање оваквих ставова није једноставно, нити лако. Истраживање је показало да се овакви ставови најбоље мијењају у тростепеном моделу: 1) пољуљати стара увјерења, 2) понудити нове практичне моделе и 3) нова сазнања повезати са старим увјерењима (John, 1996). Моје истраживање показало је да овај модел функционише врло ефикасно. Од 350 наставника обухваћених трогодишњим пројектом увођења интерактивне наставе, сви су се активно укључили иако је на почетку 1/3 њих била против или на дистанци према идејама из пројекта (Suzić и сарадници, 2001). Осим тога, у четвртном фактору налазимо негативан предзнак на варијабли укључивање дјеце са посебним потребама у редовне школе. Негативан предзнак показује

да се ајтеми укључени у ову варијаблу требају третирати супротно од тестираног модела. То значи да оvdје доминирају ставови који доводе у питање укључивање дјече са посебним потребама у редовну наставу. У основи ових ставова су вјероватно опрез и искуство наставника као и свијест да наше школе још нису спремне за овај деликатан посао.

Оvdје нас, свакако, занимају директније везе и утицаји појединих варијабли на праксу и теорију инклузије. У ту сврху скицирао само модел корелативних веза (Схема 1) у коме се виде директни утицаји и везе појединих варијабли у односу на праксу и теорију инклузије. Не треба да збуњују корелативне везе у том моделу, јер се нижа корелација може одразити на процес као стабилнија детерминанта. Конкретно, *самоефикасност* корелира са *праксом и теоријом инклузије* $r=0,247$, што је значајно на нивоу 0,01, а све варијабле на десној страни модела имају значајнију корелацију зато што су директно садржане у тестирању ПИТИ-скалером.

Схема 1: Значајније детерминанте праксе и теорије инклузије



Све у свему, три хипотезе тестиране у овом истраживању дају нам врло корисна сазнања о пракси и теорији инклузије, а посебно увид у ставове или погледе наставника на феномен укључивања дјече са посебним потребама у редовну наставу.

Закључак

Инклузија као процес васпитања и образовања дјече са посебним потребама у редовним школама је врло сложен и педагошки захтјеван процес. У савременом свијету то је постала мјера или параметар по коме се препознаје ефикасност, квалитет и хуманост система васпитања и образовања. Данас препознајемо државе и културе које имају развијен

ниво инклузије као симедонијски карактер успостављених односа у васпитно образовном систему. На Балкану је још увијек изражена подјела на специјалне и редовне школе. Дјеца која су похађала специјалну школу касније су излагана перманентној стигматизацији, етикетирању и својеврсној сегрегацији. Истраживања, а и теоретски радови, показују да је овакав вид сепарације дјеце са посебним потребама нехуман те да је много хуманије створити услове да дјеца са посебним потребама похађају редовне школе. Код нас је тај процес на почетку, тако да о инклузији имамо подијељено мишљење наставника. Управо томе посвећено је ово истраживање.

На узорку од 607 наставника и студената, будућих наставника, мјерено је увјерење наставника о самоефикасности у односу према њиховим ставовима о инклузији. Регресиона анализа показала је да постоји блага веза између самоефикасности и ставова наставника о инклузији, да су ефикаснији наставници били нешто јаче определијељени за инклузију. Иако статистички значајна, ова веза није била јако изражена, тако да је констатовано да постоји општи тренд подршке инклузији. Ипак, када су одвојени наставници који су једну стандардну девијацију испод аритметичке средине у подршци инклузији, показало се да 80 наставника или 13,18% има јаче изражен отпор инклузији. Након “завиривања” у структуру овог дијела узорка могло се констатовати да су то старији наставници, са више радног стажа и стручне спреме од осталих. Претпоставка да се код њих ради о опрезу, а не о декаденцији, захтијева посебно истраживање, али се већ на овом узорку могло регистровати да се они не разликују од осталих наставника по значају који придају хуманим претпоставкама инклузије. То значи да су и они за инклузију, под претпоставком да се испуне хумане претпоставке за њено увођење.

У овом раду посебно су истакнуте хумане претпоставке инклузије зато што се код нас и најхуманије идеје могу претворити у своју супротност ако им наметнемо државно обавезујућу форму, ако их упрегнемо у узде државног формализовања и административне узенгије. То је разлог да у овом истраживању захватимо ставове наставника о инклузији, да сагледамо барем неке компоненте њихове мотивације и определијељености. Трагајући за структуром определијељености наставника за инклузију, у овом раду проведена је факторска анализа да се установи салијентност или истакнутост варијабли којима наставници придају највише значаја у определијељености за инклузију. Показало се да је самоефикасност на првом мјесту, а определијељеност за инклузију на другом мјесту факторске матрице. Ово је логично, јер наставници желе да раде оно на чему знају да су ефикасни. Осјећају да у инклузији могу бити ефикасни, али уз адекватно стручно усавршавање и сарадњу са породицом и колегама.

Један од налаза овог истраживања је да су хумане претпоставке инклузије наставницима тек на четвртм мјесту важности. Ради се о кадровима који су читав живот радили у једном централизованом моделу у коме је исправно све оно што долази “одозго”, односно од државне администрације, тако да људи нису навикли да размишљају о томе да ли је неки садржај у наставном плану и програму хуман или не. Овдје сам предложио ново истраживање у коме би се видјело како и под којим условима се мијењају схватања наставника о хуманим претпоставкама инклузије. Тестирање једног кратког и ефикасног програма на овом плану било би врло корисно, јер бисмо у њему имали изванредну тему за стручне семинаре наставника на којима смо свједоци о натегнутим и мало корисним темама које се данас реализују.

Посебна вриједност овог истраживања је што је изведено у тренуцима када се процес инклузије тек имплементира, у времену када процес траје. Та историјаска прилика се неће поновити. Осим тога, овдје имамо низ налаза који већ сада могу послужити наставницима, педагозима и психолозима, школској и државној администрацији за поспјешивање увођења дјецe са посебним потребама у редовну наставу. Ако сам некога понукао на продуктивно размишљање, на даље истраживање или на бављење питањима из домена инклузије, овај рад је оправдао своју сврху. У том смислу новим истраживачима стојим на располагању са подацима и инструментаријем кориштеним у овом раду.

Литература

1. John, P. D. (1996). Understanding the apprenticeship of observation in initial teacher education. U knjizi: *Liberating the learner*, G. Claxton, T. Atkinson, M. Osborn and M. Wallace (Eds.). London: Routledge.

2. Pašalić-Kreso, A. (2003). Geneza sazrijevanja ideje inkluzije ili inkluzija u funkciji smanjivanja neravnopravnosti u obrazovanju. U knjizi: *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine*, str. 2–24. Sarajevo: Filozofski fakultet.

3. Skaalvik, E. M., and Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611–625.

4. Suzić, N. i saradnici (2001). *Interaktivno učenje III*. Banja Luka: TT-Centar.

5. Сузић, Н. (2006). *Симедонија између културе и образовања*. У зборнику: *Култура и образовање II* (стр. 7–29). Бања Лука: Филозофски факултет.

6. Вељковић, В. (2002). Инклузија. У зборнику: *Приручник за инклузивну наставу*, стр. 4–10. Сарајево: Дуга.

7. Жепић, М. (1961). *Латинско–хрватско српски рјечник*. Загреб: Школска књига.

INCLUSION AS SEEN THROUGH TEACHERS' EYES

Abstract:

Modern states and cultures we recognize by their symhedonian character of establishing human relations. Italy has more than thirty years of practice inclusion of children with special needs to regular schools and quite a head of others in Europe and in the world. In West Balkans the process is at the very beginning. This paper starts from human suppositions of inclusion and then through research coaches us to the link between the persuasion of the teacher and their self-efficacy on one side and their attitudes on inclusion on another. It was proved that those teachers who are confident in their self-efficacy tend to acquire inclusion in a more dedicated way. This link is moderate but statistically significant which was shown through the regression analysis. Besides, this research on factors' analysis the author reveals the priorities of teachers' cadre in regard to inclusion. Factorization of measurable variables has shown that the awareness of teachers on human prerequisites for inclusion must be strengthened. This is a challenge for a new project research as suggested by the author. A sample of 607 teachers and students, future teachers, was examined and it was found that 13,18% of them very moderately support inclusion or not at all. It is to do mostly about older teachers who are longer in service and have higher qualifications. It is more cautiousness than decadence. These teachers have shown much less interest in learning about inclusion, though. The paper offers some new perceptions on inclusion and teacher self-efficacy and offers a couple of new topics for further research.

Key words: inclusion, teacher self-efficacy, symhedonia, human prerequisites of inclusion.

Slavka GVOZDENOVIĆ¹

TRAGANJE ZA SMISLOM

Rezime

Namjera ovog rada nije da se ponude odgovori, već da se, prije svega, pokrene razmišljanje o pitanjima smisla i vrijednosti života. Ova pitanja postavljaju se na razne načine, u svakom društvu i svakom vremenu, i u različitim oblastima duhovnosti, usmjeravajući pri tom na egzistencijalne temelje ličnosti kojima se uvijek iznova vraćamo. Povijesni pregled različitih teorijskih pristupa pitanjima smisla i vrijednosti života svoje puno značenje dobija tek u korelaciji sa duhovnom situacijom vremena u kome živimo. I *vice versa*. Da bismo znali gdje smo i kuda idemo, moramo znati odakle dolazimo.

Ima li smisla (ne) upustiti se u avanturu duhovnog razgledanja unutrašnjeg svijeta života i svijeta u kome živimo? Ima li smisla (ne) pitati: *Imati ili biti?*

Ključne riječi: smisao, život, čovjek, zajednica, vrijednosti, sloboda, odgovornost.

Umjesto uvoda: vjera i/ili sumnja

„Većina onih koji žive besmislen život još nije ni svesna te svoje nesreće. *Životom koji im je nametnut onemogućeni su da zapaze njegov besmisao.*”

G. Anders: *Zastarelost čoveka*

Pitanja o smislu života² postavljaju se na razne načine, u svakom društvu i svakom vremenu, usmjeravajući pri tom na egzistencijalne temelje

¹ Slavka Gvozdrenović je redovni profesor na Filozofskom fakultetu u Nikšiću.

² „Reč život označava celinu empirijskih datosti koja sama ne može biti empirijski provjerljiva, i koja, kao predstava, nastaje iz čovekovog iskustva o sebi samome kao o živom i umskom biću.,, (Kozlovki, 2003: 288) Ovo je samo jedna od brojnih odredbi riječi *život* koje nam nude različite oblasti znanja. Bez namjere da ih šire iznosimo izdajamo Kantovu odredbu iz *Metafizike morala*: „Moć jednog bića da dela shodno svojim predstavama zove se *život*.” (Kant, 1993: 13)

ličnosti kojima se uvijek iznova vraćamo. Da li smisao stanuje u životu ili život stanuje u (be)smislu? Da li smo podstanari svijeta stvari, (be)smislene dosade, mentalne oskudice i duhovnog siromaštva? *Biti bogat*, lijep i mlad! *Imati vlast i moć!* Uživati život! Ne obavezujemo na povratak Ničeu. Ali ga preporučujemo. Možda bi i Hajdeger djelovao ljekovito. Ali ljekovi poskupljuju. Neki nemaju cijenu. Više vrijede nego što koštaju. Koliko smo savremeni? Koliko smo u skladu sa vremenom? Koliko smo integrisani u svijet virtuelnih vrijednosti? Koliko smo originalni, a koliko fleksibilni? **Da li život izmiče trajanju, ili trajanje izmiče životu?**

Da li zadovoljstvo znači nešto što je rezultat napora i odricanja, ili nešto što se bezuslovno nudi? *Čarobni štapić* bi nas uznemirio i u carstvu snova. Ali mi smo podstanari jednog drugog carstva. *Carstva virtuelnih vrijednosti*. U nestrpljenju da se posvetimo novom otkriću koje izaziva divljenje i (straho)poštovanje. Promjeni koja sve nudi, a ništa ne traži zauzvrat. A upravo ona najviše košta. Zašto bi se toga sjećali? Anamneza (ni)je bolest. Klinički nalaz. Isporuka u koju ne treba sumnjati.

Ipak, sumnjamo! Da li je preporučljivo u sve sumnjati? Čak i vlastitu sumnju!

Da li naše vrijeme zaista mora biti otpad od vječnosti, ili nešto što transcendirira prolaznost? Ima li smisla dovesti u pitanje (be)smisao eksterne projekcije života? Koliko se opiremo prosječnosti i *lagodnom* konformizmu? Možda ohrabruje činjenica da je sve unaprijed predodređeno i da za (samo)zadovoljstvo i nije potreban unutrašnji napor. Darovi sudbine su spasonosni. Sve je servirano i na dohvata ruke. Valja znati izabrati. Prihvatiti servilnost i komfor. Koliko je mudro istrajavati u ravnodušnosti? Čemu (ne)zainteresovanost? Čemu otpor i rizik? Čemu nemir preispitivanja?

Suočavanje sa pitanjem smisla života pokreće potrebu za samorazumijevanjem i saznanjem, za istraživanjem koje više obavezuje nego što ohrabruje. U ovoj potrebi stanuju **vjera i sumnja**. **Vjera** da je *sve prolazno i promjenljivo*. I **sumnja** da postoji *moćnost suštinskog sagledavanja stvari*. Osjećaj da je smisao potonuo i da ga valja izbaviti ne može se generalizovati. Ali može obeshrabriti svako nastojanje koje u osnovi ima potrebu za domišljanjem odgovora na bilo koje pitanje pojedinačno. Daleko je od svakog (ne)sporazuma onaj ko *misli da (sve) zna* i da boravljenje u zadovoljstvima duha i nije neka povlastica. Bez (ne)sporazuma nema povlastice.

Izvjesno je da temeljnije bavljenje pitanjima o smislu života pogađa namjeru preispitivanja utemeljenu samo na racionalnim argumentima. Iako su neophodni, racionalni argumenti nijesu dovoljni, bilo da se radi o postavljanju pitanja, ili o boravljenju u blizini mogućih odgovora. To ilustruje čitanje iskustva kroz tehniku pisanja. Da li govor iskustva može plodno odgovoriti

na pitanja smisla? Zar se najvažnije ne događa kad ne govorimo? Evidencija iskustva uglavnom ostaje sa one strane riječi. Naglašeni oprez najčešće učini da riječ iznevjeri misao. Istinska misao teško pronalazi riječi. I ne prestaje da ih traži. Na putu do sebe i/ili do suštine sopstvenog bića. A on je najduži i najzahtjevniji, prepun rizika i neizvjesnosti.

Živimo ponekad - to je naša stvarnost koju i ne treba prevoditi u verbalni oblik. Sam život više govori o čovjeku, nego što čovjek može reći o životu. Čovjek je uvijek više nego što se o njemu zna. I manje nego što bi mogao biti. **Trebalo bi češće živjeti** - to je naša mogućnost kojoj se valja nadati. Život je dugo, naporno i sporo odrastanje; vježbanje samodiscipline i strpljenja; demonstracija učtivosti i fleksibilnosti, mnoštvo gubitaka i razočarenja na kratkom putu između dva tamna predjela (ne)postojanja. Neizvjesno putovanje koje zahtijeva gusto savladavanje prepreka, nudi trenutke predaha i olakšanja i na kraju spasonosnu promjenu – **smrt kao istinu života**. Na tom putu, omeđenom sopstvenim početkom i krajem, *svako za sebe ustanovljuje hijerarhiju smisla, potreba i mogućnosti, uspjeha i neuspjeha, gubitaka i razočarenja*.

Čovjek cijelog života čezne za nečim što je vrijedno i što daje smisao životu, a najčešće za onim što nema u sigurnom i čvrstom posjedu. Vjeruje, sumnja i nada se. Redefiniše očekivanja i procjenjuje učinke, koriguje zahtjeve prema sebi i prema drugima. Kao što putnik tek kada dođe na neko uzvišenje vidi put koji je prešao, tako i čovjek tek na kraju jednog perioda svoga života uviđa pravi odnos između sopstvenih namjera i ciljeva, napora i djelovanja, i njihove vrijednosti tj. ostvarenih rezultata. „Pre svakog drugog saznanja moramo samog sebe upoznati. Tek kad je čovek sam sebe prisno razumeo i video samo svoj hod na svome putu, tek onda njegov život stiče mir i značaj, tek se onda on oslobađa onog dosadnog, kobnog saputnika... one ironije života koja se javlja u sferi saznanja i zapoveda istinitome saznanju da otpočne sa nesaznanjem... (Kjerkegor, 1986: 15)

Od samog čovjeka zavisi da li će stvari nazvati pravi imenom, i šta će učiniti od onoga što mu spoljašnje okolnosti nametnu kao nužnost. Ne možemo mijenjati ono što se događa oko nas, možemo samo mijenjati naš stav prema tome. Svako prema svome osjećanju procjenjuje šta je dobro, a šta loše; korisno ili štetno; šta je bolje, šta gore; šta je vrijedno i čemu treba težiti. Smisao života, dakle, nije u savršenstvu kao konačnom cilju, već u samom traženju, koje je isprepletano sa procesom sazrijevanja i odrastanja, duhovnog rasta i razvoja svakog pojedinca. Dučić, na primjer, piše da je smisao života, ako uopšte postoji, u samom traženju. „Ko smisao života nije tražio, taj nije živio; ali ko ga je tražio, taj nikad nije bio dovoljno srećan... (Dučić, 1988: 13-14)

Poznaj sebe samog!

„Oči i uši su ljudima rdavi svjedoci ako imaju varvarske duše”.

Heraklit

Heraklitov poziv na *buđenje razumijevanja* i pomjeranje granica saznanja stanuje u osnovi svake potrebe za saznanjem. I kao upozorenje da se suština očima ne da sagledati, i kao poziv na razvijanje smisla za osjećanje odgovornosti koje nas niko ne može osloboditi, niti je može umjesto nas preuzeti. Bez napora duhovnog razgledanja nemoguće je iskusiti *radost saznanja*. Nekad uz mnoga odricanja i žrtve, nekad kroz predahe i olakšanja, a najčešće sa one strane vidljivog. Heraklit uči da je *nevidljiva harmonija jača od vidljive*, a da bi vidjeli treba znati gledati. I dok *sve teče i sve se mijenja*, potrebno je *sagledati sopstveno mjesto u poretku stvari*. Budući da je pojedinačno sagledavanje uvijek fragmentarno i nedovršeno, svaki put počinjemo iznova. I svaki početak može biti drugačiji nego što jeste. I dok čitamo iskustvo sopstvene prolaznosti neprekidno pothranjujemo evidenciju rascjepa između onoga što bismo mogli reći i onoga što stvarno kažemo. Napor savladavanja tog rascjepa boravi u domenu metafizike, pokreće i oslobađa mišljenje, omogućuje suočavanje sa novim i nepoznatim.

Razmatranje pitanja o smislu života podstiče misleno otvaranje očiju duha, pokreće potrebu za samopoznanjem i preispitivanjem sopstvenog (ne)znanja. Govor o smislu obrazlaže smisao, ali ga ne proizvodi. Smisao svoje egzistencije ne izmišljamo, već ga otkrivamo. Ukoliko smisao ne pronade-mo u sebi, nemoguće ga je naći na drugom mjestu. Smisao se ne prenosi i ne predaje. Govor o smislu pokreće buđenje razumijevanja za oblikovanje odnosa prema životu, a život nema drugog smisla osim onog koji mu čovjek daje. „Smisao se ne saznaje i ne dokazuje, on se bira i usvaja. Ono što ćemo da saznamo zavisi od predmeta koji se saznaje i duhovne strukture onoga ko saznaje.”, (Šušnjić, 1999: 198). Svako za sebe treba da otkrije smisao i preuzme odgovornost za vlastiti izbor i djelovanje.

Šta presudno utiče na oblikovanje smisla života? Koliko svijest o *prolaznosti i promjenljivosti svih stvari* daje smisao životu? U kojim vrijednostima počiva smisao? Možda u znanju kao rijetkoj vrijednosti koja se dijeljenjem množi. Možda u traženju koje pobuđuje stvaralaštvo, a *eo ipso* stvaralački akt kao oslobađanje i prevladavanje. Da li u vremenu *tehničke dominacije* imamo jasno izdiferencirane *vrednosne ideale*? Da li je riječ o afirmaciji materijalnog i/ili duhovnog bogatstva? Da li je vrednije *imati* ili *biti*? Možda odgovor stanuje u *dominaciji*!?

Koliko smisao života pronalazimo u nama samima, a koliko u spoljašnjim okolnostima? Može li potreba za sigurnošću blokirati traženje smisla?

Da li se na prihvatljiv način može odgovoriti na nivou individualne procjene i racionalnih argumenata, ili odgovor proizilazi iz socijalnog položaja, odnosno uloge koju neko može imati (ili igrati)? Preispitivanje je put samorazumijevanja, proces oblikovanja onoga što još nije, a treba da bude, traganje za onim što bi tek trebalo ostvariti. Utoliko nas unutrašnje iskustvo, kao i upoznavanje sa iskustvima drugih može osnažiti u nastojanju da se identifikuju i sagledaju temeljna pitanja i vrijednosti koje ujedinjuju potrebe i interese na nivou individualne i društvene egzistencije.

Budući da postoji u vremenu i da je prolaznost i ograničenost bitno određenje čovjekovog postojanja, čovjek se može uspostaviti jedino u duhovnoj zajednici pojedinaca. Čovjek u svom trajanju saznaje (i stvara) sebe i uobličava svijet u kome postoji. Šopenhauer je upravo pisao da „tok našeg života nije prosto naše sopstveno delo, nego produkt dva faktora, naime niza događaja i niza naših odluka, koji uvek zadiru jedno u drugo i međusobno se modifikuju.” (Šopenhauer, 1978: 79). Svaka generacija ima svoju sadašnjost i iznova određuje svoj odnos prema prošlom i budućem. To podrazumijeva kritičko reflektovanje, preispitivanje i uvažavanje tradicionalnog nasljeđa, promišljanje budućnosti iz prošlosti, i isto tako prošlosti iz budućnosti. Usmjerenost prema oblikovanju još nepostojećeg iz perspektive onoga što je prošlo pokazuje čin čovjekovog stvaralaštva. Da bismo znali gdje smo i kuda idemo moramo znati odakle dolazimo.

Potpunije sagledavanje povijesnosti mišljenja i osvarenja ljudskog duha u određenim etapama istorijskog razvitka doprinosi boljem razumijevanju i vrednovanju savremenih procesa. Utoliko preliminarnu sigurnost u anticipiranju perspektiva čovjeka i društva u savremenom svijetu može pružiti interdisciplinarni pristup bitnim pitanjima, kao i intenziviranje saradnje između različitih oblasti duhovnosti. Ono bolje živi u povezanosti svih vremena (Diltaj) i svakom stvaranju pojedinačnog razotkriva relativnost i prolaznost koji su mu svojstveni. From upozoravajuće podsjeća da je dio „tragedije ljudske situacije što razvitak ljudske ličnosti nije nikada završen; čak i pod najboljim uvjetima samo se dio ljudskih mogućnosti realizira. Čovjek umire prije nego je potpuno rođen.” (From, 1989: 89). Sjetimo se zahtjeva „poznaj sebe samog” koji pored poziva da čovjek kao smrtno biće spozna svoju ograničenost, upućuje na samopoznanje koje je u suštini svijest o odgovornosti. Neponovljivost i jedinstvenost koje odlikuju svakog čovjeka daju smisao svakoj pojedinačnoj egzistenciji i istovremeno ispostavljavaju značaj odgovornosti koju čovjek ima za svoj život. Riječ je, dakle, o pozivu na ostvarenje ljudskih mogućnosti, o ispunjavanju svojih dužnosti i poštovanju utvrđenih pravila. Ovaj stav korelira sa nalogom: *ne čini drugima ono što ne bi želio da tebi drugi učine*. Na toj osnovi možemo razlikovati odgovornost

pojedince prema sebi i prema drugima, što se manifestuje u konkretnim izborima, odlukama i postupcima.

Usklađivanje svojih sa interesima i potrebama drugih bio bi izvanredan primjer brige za sebe i za druge, primjer za ispunjavanje dužnosti i poštovanje utvrđenih pravila. Međutim, pažljiv osvrt na učestalost primjene ovih načela u svakodnevnom životu ispostavlja nesklad između onoga što činimo i onoga što bi trebalo činiti, između ostvarivanja ličnog interesa i opšteg dobra, između potrebe za prilagođavanjem i ostvarivanja prava na originalnost i razlikovanje. Sve to nameće ključno pitanje: *Kako je moguće uticati na pojedinca, a da se pri tom ne povrijedi njegova samostalnost i njegovo osjećanje slobode?* Može li se taj sklad propisati i od čega zavisi **osjećaj za mjeru** kojom bi se izbjegle krajnosti, bilo da je riječ o samovolji ili ekstremnom disciplinovanju. Sloboda izbora i učešća u sopstvenom razvoju uvijek pretpostavlja individualne potrebe, interesovanja i mogućnosti, kao i određeni sociokulturni i duhovni kontekst. To znači mogućnost ostvarivanja prava na originalnost i razlikovanje, ali i uvažavanje spoljašnjih okolnosti koje zahtijevaju prihvatanje utvrđenih pravila i spremnost na prilagođavanje.

Sloboda, dakle, ne znači pravo na proizvoljnost, već dužnost da se iz različitih mogućnosti izaberu najoptimalnije. Ovdje se nameće pitanje kriterijuma za izbor najoptimalnijih mogućnosti. A one upravo usmjeravaju na **odgovorno ponašanje** kojim se iskazuje odnos prema sebi i prema drugima. O suptilnostima tih odnosa svjedoče brojni teorijski pristupi u povijesti mišljenja, bilo da je riječ o ispunjavanju dužnosti čovjeka prema sebi samom, ili o ispunjavanju dužnosti prema drugima. Ovom prilikom izdvajamo segmente iz Aristotelovog i Kantovog učenja. I kao podsticaj za razmišljanje, i kao poziv na buđenje, i kao predah na nesigurnom putu prema sebi. Ponekad treba zastati i predahnuti. Pustiti druge da govore. Na taj način možemo bolje razumjeti sebe, vidjeti *koliko znamo, šta treba da činimo i čemu se možemo nadati*. To je i prilika da procijenimo gdje griješimo, čemu treba težiti i šta treba izbjegavati da bi pravilno postupali.

Ničeg previše

„Najveća stvar na svijetu jeste da umijemo pripadati sebi.”

Montenj

Aristotel upućuje na *jedinstvo etičke teorije i prakse*, zalažući se za **djelovanje u skladu sa vrlinom** - za težnju prema najvišem dobru. Određbu **vrhovnog dobra** temelji na razlici između dobra kojemu se teži radi njega samog i dobra koje ima instrumentalnu vrijednost. Kao *najviše dobro* Aristotel određuje **blaženstvo**, jer njega uvijek biramo radi njega samog, a ne radi nekog

drugog cilja. Blaženstvo omogućuje najveći stepen samostalnosti i aktiviteta najplemenitijih snaga u čovjeku, a sastoji se u „misaonom promatranju”, smatra Aristotel. ***Svakoj našoj aktivnosti potrebno je dati smisao, a ta mogućnost se realizuje čovjekovom djelatnošću.*** Čineći pravedna djela čovjek postaje pravedan; postupajući hrabro, on postaje hrabar; djelujući umjereno, on postaje umjeren. Osjećaj zadovoljstva ili nezadovoljstva koje prati naše radnje, znači da su se vrline formirale. Aristotel *vrlinu* određuje kao *sredinu između dva poroka od kojih je jedna pretjeranost, a druga nedostatak. Vrlina je, dakle, utemeljena na principu stvarnosti, kao principu mjere i sredine.* Određivanje sredine ne zavisi od proizvoljnosti, već od razumne ličnosti koja izbjegava obje krajnosti. ***Imati smisao za sklad i mjeru znači pravilno procjenjivati u zavisnosti od svake pojedinačne situacije.***

Da bi shvatili **smisao djelovanja u različitim životnim situacijama**, morali bi znati, smatra Aristotel. ***Čovjek zna*** ukoliko su mu poznati principi, ***ukoliko njegovo znanje postane sastavni dio njegovog mišljenja i ponašanja.*** Znanje nije samo ono čega smo sada svjesni, već se sastoji od onih sklonosti koje koristimo tako što *shvatamo vezu između nas i svijeta u kome živimo.* Aristotel upućuje na razliku između stvaranja i djelovanja, a potom na jedinstvo znanja i praktične mudrosti. *Praktična mudrost (phronesis) podrazumijeva pravilno rasuđivanje o tome šta je dobro i korisno u svemu što vodi pravilnom načinu življenja.* Budući da se odnosi na praksu, praktična mudrost posjeduje znanje i iskustvo. U skladu s tim, praktična mudrost bi bila „istinska sposobnost delanja s pravilnim rasuđivanjem o onome što je za čoveka dobro ili zlo.” (Aristotel, 1980: 147). Za pametne ljude treba smatrati one koji su u stanju da pravilno procijene šta je dobro za njih i za druge, i da se u skladu sa takvom procjenom i ponašaju, zaključuje Aristotel.

Za razliku od Aristotela, koji polazi od jedinstva racionalnog i empirijskog znanja, Kant moralni zakon pretpostavlja pojedinačnom iskustvu. Kant smatra da je *poštovanje dužnosti* jedino pravo *moralno osjećanje*, nezavisno od toga šta govore naše naklonosti. On ***dužnost shvata kao apsolutnu realnost, a uzvišenost i dostojanstvo kao karakteristike ličnosti koja ispunjava svoje dužnosti.*** Međutim, sve dužnosti sadrže određenu prinudu koja može biti spoljašnja (dužnosti prava) i/ili unutrašnja (dužnosti vrline). Budući da je čovjek slobodno biće, pokoravanje moralnom zakonu sadrži samoprinudu (unutrašnji otpor prema prinudi). Kant ističe da se *etičke dužnosti moraju procjenjivati prema zakonu koji kategorički zapovijeda kakvi ljudi treba da budu shodno ideji čovječnosti, a ne prema empirijskom znanju koje imamo o ljudima kakvi jesu.*³ U skladu sa tim *vrlinu određuje kao moralnu jačinu volje*

³ Kant se kritički odnosi prema Aristotelovom načelu da se *vrlina sastoji u srednjem putu između dva poroka.* Ovom načelu, prema Kantu, nedostaje preciznost u odredbi sredine između dva spoljašnja kraja.

jednog čovjeka u izvršavanju njegove dužnosti; kao moralno prisiljavanje pomoću njegovog vlastitog zakonodavnog uma, ukoliko se on sam konstituiše u silu koja izvršava zakon.” (Kant, 1993, str. 206)

Prvu zapovijest svih dužnosti prema sebi samom Kant određuje na sljedeći način: „*Spoznaj (istraži, dokuči) sebe samog* ne prema tvojoj fizičkoj savršenosti (...), nego prema moralnoj, u pogledu tvoje dužnosti – tvog srca – da li je dobro ili zlo, da li je izvor tvojih radnji čist ili nečist... Moralna samospoznaja koja zahteva da se prodre u dubine (ponor) srca koje je teže dokučiti jeste početak sve ljudske mudrosti.” (Kant, 1993, str. 241). Mogućnost za mudrost stanuje, dakle, u samom čovjeku. Obdarenost za dobro koja se nalazi u nama i koje čovjeka čini *dostojnim poštovanja* može izostati ukoliko čovjek radi protiv nje, što će ga učiniti *dostojnim prezira*. Odstranjivanje unutrašnjih prepreka (zle volje), rezultira usmjerenošću prema dobrom, a samim tim i mogućnošću da se uoči razlika između pukih želja i stvarnih dokaza. I upravo u postupku samospoznaje Kant utemeljuje dužnost prema samom sebi iskazujući je kao *nepristrasnost u prosuđivanju sebe samih u poređenju sa zakonom i iskrenost u samopriznavanju svoje unutrašnje moralne vrijednosti ili nevrijednosti*. (Navedeno prema: Kant, 1993: 241-242)

Praktična mudrost, prema Kantu, uključuje i odnos prema drugima, sposobnost da se razlikuje dobro i zlo, šta je plemenito, a šta nije, jednom riječju zahtjev da se ono što je dužnost čovjeka prema sebi samom smatra dužnošću prema drugima. *Činiti dobro gdje se može jeste dužnost*, smatra Kant.

Na ovom mjestu bi mogli preispitati lične afinitete prema pravilima odgovornog ponašanja koje nalazimo kod Kanta i/ili Aristotela. Svako prema svojim sklonostima i sposobnostima. Dakle, sagledati mogućnosti za praktičnu mudrost, za razvijanje osjećanja za sklad i mjeru - u odnosu prema sebi i prema drugima. U najkraćem, procjenjivanje hijerarhije potreba, utvrđivanje mogućnosti i granica čovjekove teorije i prakse jednako obavezuje i oslobađa svako ljudsko djelovanje.

Sustine et abstine!⁴

„Zbog nesigurnosti postojanja u vremenu,
život je stalno pokušaj.”

Jaspers

Od života ne treba previše očekivati – tako su govorili najumniji. Mogućnost za mudrost stanuje u čovjeku. Ali i mogućnost da izostane unutrašnja potreba za preuzimanjem odgovornosti za sopstveni život⁵ i djelovanje. Činjenica da je čovjek biće zajednice upućuje na Drugog i druge, što znači da

⁴ Izdrži i uzdržavaj se!

⁵ „Život je ono što nam se dešava dok smo obuzeti drugim planovima.” Melo

smo uvijek u odnosu: prema sebi i prema drugima. Upoznajemo sebe uz pomoć drugih, i pružamo im mogućnost da oni upoznaju nas. I upravo ovdje stanuje mogućnost za duhovni rast i razvoj, za bogaćenje i oplemenjivanje sopstvenog iskustva, za stvaralačku imaginaciju i produktivno djelovanje. Ali i mogućnost za bol i patnju, za gubitke i razočarenja, za brojne nesporazume, poplavu besmisla i praznine. Međutim, ništa ne traje vječno. Treba učiti na sopstvenim greškama.

Da li nam život vraća (*samo*) ono što mi drugima dajemo?⁶ Često kasno shvatimo kad je bilo mudro prećutati, a ne saopštiti sopstveno mišljenje; kad je trebalo sumnjati, prije nego što smo povjerovali. Misli su najupornije kad pogriješe pravac. Ako nam se oči otvore za jednu stvar, obično se zatvore za mnoge druge stvari. Uzaludnost žrtve bez rezultata teško se podnosi. Zaboravljamo da ništa na svijetu nije vrijedno velike želje. Da ništa nije sa svih strana dobro. Iz svakog neuspjeha treba izvući pouku. Ponekad je istina u otkrivenoj zabludi.⁷ Iskustvo uči prepoznavanju razlika: između privida i suštine; između zablude i istine, maske i ličnosti, znanja i neznanja, između fizike i metafizike. A tu je svako povlačenje granice varljivo i opasno. Svijet je izvor metafizičke opasnosti. Mogu li se izbjeći? Ako ne znamo šta hoćemo, morali bi znati šta nećemo. Ako nijesmo sigurni šta treba da radimo, morali bi znati čega treba da se uzdržavamo. Destruktivne emocije treba prevladavati težnjom za saznanjem i prihvatanjem univerzalnih ideja, vjerovanja i vrijednosti.

Da ne postoji zlo, kako bi znali šta je dobro? Da nema poroka, kako bi shvatili vrijednost vrline? Da ne postoje prevare, kako bi cijenili svetost istine? Da nema svijesti o vlastitom neznanju, kako bi cijenili vrijednost znanja? Da nema tragedija, stradanja i smrti kako bi cijenili život? Prema djelovanju ili prema trajanju? Seneka je lijepo pisao da je *život dug kad ima svoj pun sadržaj*. Broj godina života pripada spoljašnjim stvarima, a od svakog pojedinca zavisi kako će to vrijeme upotrijebiti.

Imati smisao za sklad i mjeru – kako to lijepo zvuči. Brinuti o duhovnom i fizičkom zdravlju. Kontrolisati nered u mislima. Biti strog prema sebi i tolerantan prema drugima. Čuvati druge od sebe i sebe od sebe samih⁸. Granica naše slobode jeste sloboda drugog čovjeka. Dužnost je – ne povrijediti je. „Ljudski duh je – u zarobljeništvu... Istinski put jeste put duhovnog

⁶ Da podsjetimo: Andrić je potvrdno odgovorio.

⁷ O odnosu ljudi prema istini i zabludi B. Knežević kazuje: „Zabluda je potreba mnogo većeg broja ljudi nego istina, jer je zabluda toplija, i većina ljudi bolje se oseća u nekom polumraku. Istina je potreba samo malog broja ljudi, koji imaju dovoljno snage duha da mogu podneti teret istine.” (Knežević, 1988: 198)

⁸ Zabranjene zone treba izbjegavati. Tamo nema svježeg vazduha. Teško se diše. A to može da naškodi zdravlju.

oslobođenja od sveta, oslobođenja ljudskog duha iz okova nužnosti.” (Berđajev, 1996: 5) Nekad je osamljenost jedini pravi, makar privremeni, smiraj i predah; mogućnost za stvaralačku imaginaciju; prilika za avanturu duhovnog razgledanja unutrašnjeg svijeta života i svijeta u kome živimo. Ako je put do pakla popločan najboljim namjerama, treba ukazati na značaj načina koji vodi do ostvarenja onoga što se želi. Stvar dakle nije iscrpna u svome cilju, već u samom izvođenju. Čovjek postaje dobar ako čini dobro; hrabar - ukoliko se hrabro ponaša; grešan ako pogriješi; stvaralac, samo ukoliko stvara. Da li će biti dostojan poštovanja ili prezira ne zavisi samo od njegovih sklonosti i sposobnosti, već u krajnjem od onog što on čini. Aristotelov nauk da **ne treba težiti zadovoljstvu**, već **izbjegavanju bola** treba da stoji u osnovi svake težnje i svake aktivnosti.

Razočaraju se svi oni koji u potrazi za srećom⁹ zaborave da je sreća upravo u izbjegavanju nesreća. Daleko su od ljubavi svi oni koji zaborave da je ljubav žrtva. Ako ono do čega se najteže dolazi ima najveću cijenu, možemo li istrajavati bez preuzimanja odgovornosti koja je kao nalog ispostavljena svakom čovjeku. Čovjek treba da koristi vlastite duhovne sposobnosti, umjesto da zavisi od spoljašnjih autoriteta. To ujedno znači afirmaciju autoriteta uma, duhovne nezavisnosti i unutrašnje slobode. Utoliko i potreba **da se bude u skladu sa sobom** (i drugima) mora biti nešto što počiva na ličnom izboru, jer se ne može prenijeti i predati. I ne može se svesti ni na jednu drugu potrebu, niti se može izvesti iz bilo koje potrebe. Ima li smisla ne pitati za svrhu pukog vegetiranja na zemlji koje ne dopire do osjećanja egzistencijalne praznine i duhovnog siromaštva. Niče, svakako, djeluje podsticajno kad ističe da „svako postignuće, svaki korak napred u saznanju *potiče* iz smelosti, iz strogosti prema sebi, iz čistote u odnosu na sebe...” (Niče, 1988: 7)

Možemo li a da se ne sjetimo dragocjene Molitve: „Bože, daj mi snage da izdržim ono što ne mogu da promijenim, hrabrosti da promijenim ono što mogu i mudrosti da razlikujem to dvoje.”

Literatura:

1. Anders G. (1985): *Zastarelost čoveka*, Beograd, Nolit
2. Aristotel (1980): *Nikomahova etika*, Beograd, BIGZ
3. Aurelije M. (1998): *Samom sebi*, Beograd, Plato
4. Berđajev N. (1996): *Smisao stvaralaštva (I i II)*, Beograd, LOGOS,

ANT

⁹ „Često sreća nije ništa drugo do nesvest svoje bede, nevolje, sićušnosti i jada.” (B. Knežević, 1988: 51)

5. Dučić J. (1988): *Blago cara Radovana*, Beograd, Prosveta
6. Frankl V. (1987): *Nečujan vapaj za smislom*, Zagreb, Naprijed
7. From E. (1989): *Čovjek za sebe*, Zagreb, Naprijed
8. Gvozdenović S. (2005): *Filosofija, obrazovanje, nastava*, Podgorica, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
9. Kant I. (1993): *Metafizika morala*; Sremski Karlovci; Novi Sad; Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića
10. Heraklit, Helderlin, Niče, Hajdeger (1990): *Pevanje i mišljenje*, Beograd, Moderna
11. Kjerkegor S. (1986): *Brevijar*, Beograd, Grafos
12. Knežević B.: *Misli*, 1988, Beograd, Kosmos
13. Kozlovki P. (2003): *Vodič kroz filozofiju*, Beograd, Plato
14. Melo A. (1996): *Buđenje*, Beograd
15. Montenj M. (1953): *Ogledi o vaspitanju*, Beograd, Pedagoško društvo Srbije
16. Niče F. (1988): *Ecce homo*, Beograd, Grafos
17. Seneka L.A. (1978): *Odabrana pisma Luciliju*, Beograd, Grafos
18. Šopenhauer A. (1978): *Pareneze i maksime*, Beograd, Grafos
19. Šušnjić Đ. (1999): *Metodologija*, Beograd, Čigoja štampa

SEEKING THE MEANING

Abstract:

The paper was not trying to answer your questions, but trigger your reasoning about issues of meaning and values of life. These questions have been asked in different ways in society and different epochs, in different human fields of spirituality, coaching men towards existential pillars of a person and values of life, the values we always go back to again and again. Historical review of different theoretical approaches to meaning issues and values of life acquire their complete meaning only in correlation with spiritual situation of the period we happen to live in. Or *vice versa* to be able to perceive where we stand and where we go we must first be aware of where we come from.

Does it make sense to (not to) start the adventure of spiritual review/inquiry of the inner world of life and the world we live in? Should we ask such questions at all or not: *have or to be*?

Kew words: meaning, life, man, community, values, freedom, responsibility.

Бисера ЈЕВТИЋ¹

МЕТОДА ПОДСТИЦАЊА У МОРАЛНОМ ВАСПИТАЊУ

Резиме:

Васпитање као процес формирања човјековог духа и личности, одувјек је најсудбоносније утицало на младе. Један од главних васпитних проблема који се поставља пред школу и породицу је морално васпитање. На питање, како треба поступати да би се циљеви и задаци моралног васпитања што потпуније реализовали, одговор пружају методе моралног васпитања. Морално васпитање као универзални феномен се остварује одређеним начинима и промишљеним поступцима. Из тог разлога, разумијевање суштине моралног аспекта једна је од фундаменталних хипотеза успјешног развијања и формирања моралне личности. Свако друштво у свом историјском развоју имплементира различите методе моралног васпитања. У циљу развоја cjеловите личности, примјењивале су се различите форме убјеђивања, објашњавања, вјежбања моралних вјештина, мотивисања... Интегралним формативним процесом долази се до усавршавања и откривања нових форми и начина - поступака као и средстава моралног васпитања тј. настаје организациона компатибилност у феномену – морално васпитање.

Кључне ријечи: Морално васпитање, метода подстицања, породица, васпитни поступци.

Опште је увјерење, и међу стручњацима и међу лаицима, да поступци према дједи, посебно родитељски, у највећој мјери обликују личност будућег одраслог човјека. Вјероватно је немогуће (и непотребно) на једном мјесту сакупити сва истраживања и претпоставке о везама између односа у породици и каснијег развоја личности дјетета. Фројд је већину психоаналитичких појмова који се тичу развоја личности ставио у контекст породице. Адлер, Јунг, Ериксон и други представници психо-

¹ Бисера Јевтић, доктор педагошких наука, Висока школа струковних студија за васпитање, Крушевац.

аналитичких школа такође. На сличан начин то чине и бихевиористи. Особине и понашања објашњавају се принципима класичног и инструменталног условљавања, учења по моделу, што се све најчешће одвија у породици.

Васпитни метод који има циљано дјејство у смислу отпочињања и у истрајности одређене активности ученика, можемо дефинисати **подстицање**. Ово дјеловање има когнитивну, емоционалну и мотивациону (акциону) димензију. С обзиром да се заснива на снажно израженом мотиву за лично афирмацијом, подстицање се манифестује на различите начине: „Као жеља детета да буде поштовано у породици... жеља за истицањем и признавањем је стално присутна и скоро све што дете ради треба да буде бар виђено ако не посебно признато и похваљено” (Ђорђевић, М. 1994. 88). Овај појам се различито дефинише у педагошкој литератури: „Подстицање се састоји од стварања потребног расположења за рад, изазивања пријатних осећања у вези са послом који треба отпочети и довести до краја” (Педагошки речник 2, 1967. 148). В. Радишин, (1970. 81) наводи да „метода подстицања у моралном васпитању заснива се на вери и моћ васпитаника, на поштовању личности васпитаника и веровању у могућност његовог развоја и моралног васпитања”. „Подстицање је васпитна мера и поступак чији је циљ изазивање позитивних осећања и мотивисање ученика за континуиран и истрајан рад, учење и понашање” (Педагошки лексикон, 1996. 375). „Суштински значај је у позитивном утицању на вољу и свест, на развијање добрих побуда и мотива што доприноси бржем и ефикаснијем доношењу одлука за акцију и одлука које су у вези са постављеним циљем” (Педагошка енциклопедија 2, 1989. 205). Умјесто методе подстицања треба користити методу околине стимулације, јер је она метода узајамног јединства и повезаности спољашњег и унутрашњег мотивисања мишљења је Б. Ракић, (1976. 168). Н. Трнавац, и Ј. Ђорђевић (1995. 135) сматрају да је „полазна основа за примењивање методе подстицања општи став педагошког оптимизма, вера у могућност развијања сваке личности, без обзира колико су сложене околности, као и у поштовању сваког васпитаника и поверењу у његове могућности”.

Метода подстицања се примјењује онда када ученик показује успјех, при чему се појачава његова мотивација, али такође и када се нађе пред тешкоћама гдје му је потребна подстицајна помоћ. Значајну улогу ова метода има код ученика који нијесу свјесни својих могућности и способности, јер су у процесу развоја. С обзиром да процес васпитања тежи ка откривању нечег новог, непознатог, бољег као и мотив личне афирмације, методу подстицања поткрепљује узајамно поверење између васпитача и васпитаника, које омогућава тежњу ка остварењу моралног

циља. Метода подстицања доводи ученика у ситуацију да се одушеви за неки васпитни рад (за радње и поступке које тек учи) и да кроз њега доживљава узбуђење (функционалну радост) које појачава квалитет тог учења (патриотски понос, афирмација због неких културних активности, сажаљење или срџба због социјалних проблема у својој средини и сл.). Ученика треба стављати у ситуацију да открије скривена осјећања, омогућити му да се радује своме развоју и напретку. Ко осјећа нешто живо и снажно, тај ће и учинити нешто, прије него онај који само мисли о томе.

Позитивно васпитање, у жижи, има мотивацију дјецe да сарађују на мноштво начина. Користимо се питањима и молбама, а не наредбама. Трудимо се да нагласак буде на његовању потреба дјецe, а не на тежњи да их промијенимо и „учинимо их бољим”. Саслушамо их када се опирају и не придикујемо им - не вичемо на њих. Када ово не успијева, користимо награде да бисмо подстакли мотивацију код дјецe. Ако родитељ користи само награде, то постаје контрапродуктивно. Награде стимулишу, али дјецe не пружају сво неопходно разумијевање, организацију, смјер и ритам.

Метода подстицања позитивно вреднује и селекционише оно што је друштвено прихватљиво, а одбацује штетно и неприхватљиво. Тако се васпитаник усмјерава на усвајање моралних норми и навикава на правилно поступање. Код ученика који су у процесу развоја и који још нијесу свјесни својих могућности, ова метода ће нам помоћи више него неке друге које имају првенствено репресивни карактер. Мотив личне информације у својој природи тежи усвајању нечег новог, као и самова-спитање, па се на њега треба и ослонити.

У методолошком смислу прво ћемо, користећи се дескриптивном статистиком, презентирати основни налаз истраживања. На тај начин пружамо аналитички увид са становишта индивидуалних варијабли и што су све те појединачне варијабле са описаним карактеристикама материјал за примјену мултиваријантних метода доказивања хипотеза. Обзиром да су сви васпитни поступци (варијабле) операционализовани посредством ординалних скала у приказу дескриптивног типа користећемо мјере централне тенденције, тачније аритметичку средину као и пропратне статистичке показатеље који нам пружају дубљи увид у резултате истраживања: процјену параметара апсолутне учесталости, релативне учесталости, централне тенденције и дисперзије варијабли индикатора васпитних поступака у породици добијених из инструмената SPP_P (скала процјене подстицања у породици) и VPP_P (васпитни поступци подстицања у породици). Анализом података сазнали смо како испитаници процјењују примјену васпитних поступака својих родитеља.

Tabela 5. - Vaspitni postupci podsticanja u porodici-procjena ispitanika

RANG	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Iskrivljenost distribucije
VPP_P: SAVJETOVANJE	4.70	.607	-1.933
VPP_P: BRIGA	4.59	.717	-2.159
VPP_P: RAZUMEVANJE	4.19	.888	-1.045
VPP_P: BODRENJE	4.06	.992	-.893
VPP_P: NAKLONOST	4.02	.937	-.745
VPP_P: PODSTICANJE	3.98	.962	-.657
VPP_P: ODOBRAVANJE	3.80	.919	-.411
VPP_P: POHVALA	3.78	.918	-.423
VPP_P: OBEĆANJE	3.46	1.024	-.223
VPP_P: NAGRAĐIVANJE	3.44	1.000	-.160
VPP_P: PRIZNANJE	3.28	1.060	-.091
VPP_P: LIČNI PRIMJER	3.23	1.216	-.061

Легенда: VPP_P – васпитни поступци подстицања у породици

За васпитне поступке у оквиру методе подстицања у породичном васпитању, у табели 5. формирањем ранга жељели смо да утврдимо учесталост васпитних поступака у примјени ове методе. На основу аритметичке средине као средње вриједности, истраживање је показало да је најучесталији васпитни поступак у методи подстицања у породици „савјетовање” (4.70). Друга по рангу јесте „брига” са просјечном вриједношћу (4.59), и ово су два васпитна поступка која су компаративно много присутнија него остали васпитни поступци. Најмање присутни васпитни поступци у својој примјени су „давање личног примера” (3.23), „признање” (3.28), „награђивање” (3.44) и „обећање” (3.46). Ако се упореде васпитни поступци који су најучесталији и они који су најмање учестали, може се видјети да су у врху хијерархије они васпитни поступци који почивају на емпатији са дјецом, док су у дну хијерархије они васпитни поступци посредством којих се у васпитним поступцима треба успоставити однос између субјекта и објекта. Коначно, треба имати у виду да су сви васпитни поступци у оквиру методе подстицања у породичном васпитању у принципу веома учестали, јер је најмања вредност (3.23) много више од хипотетичког просјека (2.50). Овај податак се може најбоље видјети на основу искривљености дистрибуције у табели 5.

Посматрано појединачно по модалитетима љествица процјене (Табела 6.) уочили смо да су испитаници својом процјеном истакли **савјетовање** њих 228 тј. (77%) као васпитни поступак који се у породичном васпитању примјењује у највећој мјери у циљу предупредивања тешкоћа која очекују дјецу у току своје животне школе. Упућивањем у правила понашања и давањем савјета о начинима поступања, родитељи указују на конзистентно формирање моралне личности дјетета. Као најучесталији васпитни поступак у методи подстицања савјетовање „стално” користи преко $\frac{3}{4}$ родитеља, што се може видјети из приложеног хистограма 6.1. Од 269 испитаника, 47 (15.9%) је навело да њихови родитељи „често” користе савјетовање, док је само 1 испитаник (3%) истакао да његови родитељи „врло ретко” користе овај васпитни поступак у породичном васпитању.

Табела 6. - Васпитни поступак подстицања у породици: SAVJETOVANJE

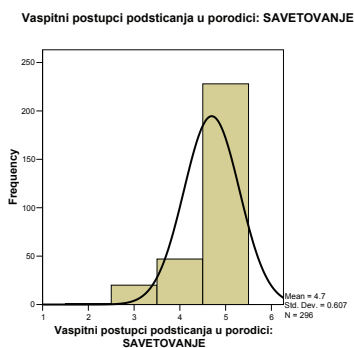
		N	Valid %
Valid	vrlo retko	1	.3
	ponekad	20	6.8
	često	47	15.9
	stalno	228	77.0
	Total	296	100.0

Легенда:

N – број

Valid % – валидни проценат

Хистограм 6.1.



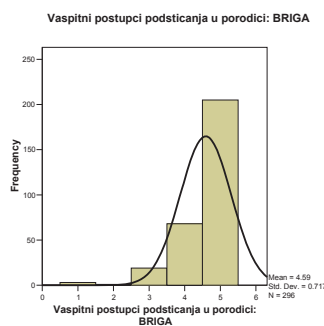
Из табеле 7. видимо такође, да је доминантан у хијерархији васпитних поступака који се примјењују у породици **брига**. Према скали процјене 205 тј. (69,3%) испитаника навело је бригу као индикатор методе подстицања који се стално (вриједност 5) примјењује у породици, 68 испитаника (23%) навело је бригу као „чест” васпитни поступак у својој примјени, док је 3 испитаника (1%) истакло да у њиховој породици „никада” није нико бринуо о њима. Веома мали број испитаника, 19 тј. (6,4%) сматра да њихови родитељи „понекад” брину о њима и њиховим потребама. Породица даје и омогућује дјетету онолико колико је здрава, потпуна, јединствена, колико родитељи умију и могу да воле, разумију,

брину, да су довољно стрпљиви и да је успостављено повјерење и дијалог између родитеља и дјете. Недостатак породичне бриге не може нико потпуно надокнадити. У нашем случају, највећи број родитеља подстиче развој и формирање личности дјетета примјеном васпитног поступка - брига - што нам представља и хистограм 7.1.

Табела 7. - Васпитни поступак подстицања у породици: BRIGA

		N	
Valid	nikada	3	1.0
	vrlo retko	1	0.3
	ponekad	19	6.4
	često	68	23.0
	stalno	205	69.3
	Total	296	100.0

Хистограм 7.1.



Легенда:

N – број

Valid % – валидни проценат

Трећи издвојени доминантни васпитни поступак у табели 8. који се примјењује у породици је **разумијевање**. То нам је показатељ демократизације односа у породичном васпитању, јер њих 129 или (43,6%) испитаника навело је „стално” присуство разумијевања у породици као био-социјалној јединици. Високи степен љествице према процјени испитаника (37,2%) тачније њих 110 заузима „честа” примјена овог васпитног поступка у породичном васпитању. Разумијевање између дјетета и родитеља детерминише укљученост дјетета у било које активности. Квалитет интерперсоналних односа родитеља и дјетета детерминишу вољу дјетета да партиципира у активностима, а тиме и да усвоји потребну процедуру за саморегулацију. Висок степен разумијевања од стране родитеља као васпитни поступак који се примјењује у методи подстицања, можемо видјети на датом хистограму 8.1

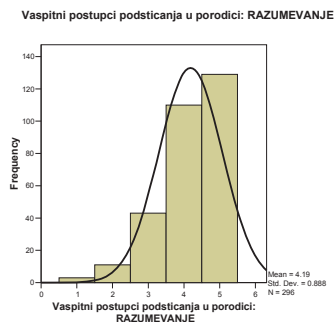
**Табела 8. - Vaspitni postupak podsticanja u porodici:
RAZUMEVANJE**

		N	
Valid	nikada	3	1.0
	vrlo retko	11	3.7
	ponekad	43	14.5
	često	110	37.2
	stalno	129	43.6
	Total	296	100.0

Легенда:

N – број
Valid % – валидни проценат

Хистограм 8.1.



Према процјени примене васпитних поступака методе подстицања у породици, и други васпитни поступци се примењују у породичном васпитању али са другачијим индикаторским вредностима и другачијег интензитета.

Од 12 наведених вредности васпитних поступака подстицања у породици, све вредности су статистички значајне и присутне у свакодневном животу. Релевантно сазнање од испитаника је да се васпитни поступци **похвала**, (3.78) 96 тј. 32,4% **обећање** (3.46) 44 тј 14,9% и **награђивање** (3.44) 44 тј 14,9% у својој учесталости „понекад” примјењују у породичном васпитању од стране родитеља. Од укупно 296 испитаника, 71 (24%) наводи **похвалу** као индикатор који се „стално” примењује у породици, 88 испитаника (29,7%) истиче „честу” примјену похвале од стране родитеља, 21 (7,1%) испитаника има прилику да „врло ретко” чује похвалу од својих родитеља док 20 (6,8%) испитаника „никада нису били похваљени од стране родитеља”. Према процјени испитаника, тачније њих 71 (24%) наводи „сталну” и „честу” примјену **награђивања и обећања** од стране родитеља, 44 (14,9%) испитаника процењује „врло ретку” примјену наведених васпитних поступака, док 19 (6,4%) испитаника „никада” није ни награђено, нити им је ишта обећано од стране родитеља. На питање - Како позитивно усмјерити потребу за исказивањем и потврђивањем? - за то се могу користити васпитни поступци похвала, обећање и награда. Похвала као знак одобравања истиче оно што је дијете урадило. Она има посебан значај код дјецe која имају тешкоће различите природе, јер на тај начин стичу сигурност и самопоштовање. Обећање као подстицајно средство најављује нешто што је за дијете пожељно и пријатно. С обзиром да родитељи морају бити обазриви у давању обећања, јер се она морају

образложити, можда из тог разлога родитељи „понекад” примјењују овај васпитни поступак у породичном васпитању. Награде су најчешће повезане са обећањима, и у наградама треба бити одмјерен и штедљив. Није добро ако родитељи „плаћају” сваки дјечији успјех. Родитељи су препознали и могућност девалвирања педагошког учинка наведених поступака па их зато и примјењују у наведеном интензитету. Педагошки стил родитеља креће се у правцу уважавања личности дјетета-развијање самодетерминације и самоактуелизације.

Скалом процјене примјене васпитних поступака у породици (табела 9.), испитаници су издвојили **искреност** (4.08) родитеља у пружању савјета за самостално одлучивање у понашању, **указивање на поступке** (3.97) уважавајући дјечије ставове и мишљење, као и **равноправност** (3.94) дјетета као саговорника. Разлика испитаника је у интензитету сагласности. За „сталну” искреност родитеља определило се 136 тј. (45,9%) испитаника, 94 тј. (31,8%) навело је „честу” искреност њихових родитеља, 36 тј. (12,2%) испитаника „понекад” доживљава искреност родитеља, 14 тј. (4,7%) испитаника „врло ретко”, док 16 тј. (5,4%) „никада” није осјетило искреност код својих родитеља. Експликацију примјене васпитног поступка подстицања у породици – указивање на поступке и уважавање дјечјих ставова, уочавамо на основу процјене испитаника. За „сталну” примјену овог васпитног поступка, изјаснило се 125 тј. (42,2%) испитаника, за „честу” примјену 94 тј. (31,8%) испитаника, 36 или (12,2%) испитаника сматра да се овај васпитни поступак „понекад” примењује у породичном васпитању, 24 или (8,1%) испитаника наводи да им се „врло ретко” указује на поступке уважавајући њихове ставове, док 17 тј. (5,7%) испитаника сматра да се овај васпитни поступак „никада” није примјењивао у породичном васпитању.

Према процјени испитаника, актуелни васпитни поступак методе подстицања који се примјењује од стране родитеља је и равноправност дјетета као саговорника. Од укупно 296 испитаника, процјена учесталости примјене наведеног васпитног поступка је сљедећа: За индикатор „стално” определијелило се 128 тј (43,2%) испитаника, за „често” 69 или (23,3%), „понекад” 59 или (19,9%), за „врло ретку” примјену у породичном васпитању изјаснило се 34 или (11,5%), док 6 испитаника или 2% навело је да се овај васпитни поступак „никада” не примјењује од стране њихових родитеља.

Приликом одобравања исправности дјечијег понашања од стране родитеља дјеча осећају бригу и искреност. Кроз различите савјете, родитељи им указују на начине поступања, дозвољавајући дјечи да изнесу своје ставове, осећања и мишљења. У комуникацији, родитељи дјечу сматрају равноправним саговорницима, имају право да кажу оно што мисле иако је супротно њиховом гледишту. Самим тим, 124 испитаника

(41,9%) istaklo je „честу”, 87 (29,4%) „сталну”, 63 (21,3%) „понекад” и 18 (6,1%) „врло ретку” присутност разумијевања родитеља и **подстицање на самосталност** у одређивању, као и **самосталну контролу** свог понашања од стране испитаника (3.68). За „сталну” контролу понашања одређило се 101 тј. (33,1%) испитаника, 71 или (24%) навело је „честу” контролу понашања, 68 (23%) испитаника „понекад има могућност контроле понашања, 39 или (13,2%) испитаника „врло ретко”, док 17 (5,7%) „никада” није било у могућности да самостално контролише своје понашање. У свом васпитању, родитељи користе често и **сугестије** као моћно средство стимулације која подстиче на истрајност у проналажењу рјешења неког проблема (3.65). Од укупно (N=296) испитаника, 107 тј. (36,1%) је „често” подстакнуто на истрајност у рјешавању неког проблема, 74 или (25%) „стално”, 71 (24%) „понекад”, „врло ретко” 26 (8,8%) случајева родитељи подстичу дјецу на истрајност у проналажењу рјешења, док 13 (4,4%) испитаника навело је да „никада” нису били подстицани сугестијама родитеља на истрајност у рјешавању неког проблема.

Табела 9. Скала процјене подстицања у породици - процјена испитаника

Rang	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Iskrivljenost distribucije
SPP_P: iskrenost roditelja	4.08	1.120	-1.298
SPP_P: ukazivanje na postupke i uvažavanje stavova	3.97	1.178	-1.085
SPP_P: ravnopravnost kao sagovornika	3.94	1.129	-.712
SPP_P: podsticanje na razmišljanje i opredjeljenje	3.92	.932	-.699
SPP_P: briga i ukazivanje na postupke	3.84	.968	-.664
SPP_P: izmjena ponašanja i ukazivanje na buduće teškoće	3.70	1.233	-.723
SPP_P: kontrola ponašanja	3.68	1.231	-.537
SPP_P: istrajanje na rješavanju problema	3.65	1.128	-.683
SPP_P: sloboda odluke	3.65	1.149	-.505
SPP_P: ohrabrivanje roditelja za odluke	3.57	1.130	-.533
SPP_P: primjer roditelja	3.53	1.304	-.567
SPP_P: razgovor sa argumentacijom	3.53	1.173	-.433
SPP_P: prihvatanje stavova i podsticanje na samostalnost	3.52	1.240	-.444
SPP_P: nagrađivanje	3.44	1.189	-.277
SPP_P: odgovornost pri donošenju odluka	3.10	1.135	-.222
SPP_P: podsticanje na zahtjeve roditelja	2.99	1.337	.019
SPP_P: razgovor i ukazivanje na poželjna ponašanja	2.92	1.282	.195
SPP_P: podsticanje vrednosti i svojstva ličnosti	2.82	1.246	.138

Легенда:

SPP_P – скала процјене подстицања у породици

И у скали процјене примјењивања васпитних поступака од стране родитеља, **награђивање** је рангирано на четрнаестом мјесту. Награде су најчешће повезане са обећањима и углавном имају симболично значење. За разлику од традиционалног награђивања (материјалне награде) испитаници су одсликали егзистенцијалну породичну слику, па се зато награђивање „понекад” (30,7%) или са просјечном вредношћу (3.44), према мишљењу 91 испитаника, примјењује као васпитни недоминантни поступак у породичном васпитању, али статистички значајан у својој партиципацији. Исти број испитаника 71 (24%) навело је индикаторе „стално” и „често” који говоре о степену примјене награђивање испитаника од стране родитеља, што износи укупно 142. Четрдесетчетири (14,9%) испитаника се „врло ретко” награђује, док 19 (6,4%) испитаника „никада” није било награђено од својих родитеља у породици.

При анализи података у последњој групацији примјене васпитних поступака налазе се **захтјеви** (2.99) родитеља и **указивање** (2.92) на пожељна понашања на основу личног примјера родитеља. Од укупно 296 испитаника, 52 (17,6%) наводи **подстицање на захтјеве родитеља** као индикатор који се „стално примењује у породици, 54 испитаника (18,2%) истиче „честу” примјену подстицања захтјева од стране родитеља, 81 (27,4%) испитаника има прилику да „понекад” буду подстакнути на родитељске захтјеве, док 57 испитаника тј, (19,3%) „врло ретко” и „никада” нису подстицани на захтјеве родитеља. Идентична је процјена примјене васпитног поступка - указивање на пожељна понашања на основу личног примјера, од стране 296 испитаника са процјеном примјене васпитног поступка - подстицање на захтјеве родитеља. Ауторитарност као карактеристика менталитета било да је схватимо као једну црту личности, систем ставова и увјерења, значајна је сметња па чак и препрека у развоју демократског обрасца понашања. Овакав став оправдава наведена групација васпитних поступака која је присутна у породичном васпитању, али је примјенљивост „врло ретка” од стране родитеља. У овом истраживању, ауторитарни став родитеља је једва препознатљив, док је демократичан став израженији, јер се огледа у поштовању дјететове личности и подједнаком обраћању пажње на све развојне функције као и у изграђивању равноправности међу свим члановима породице. То нам показују акцентијски актуелни васпитни поступци подстицања који партиципирају у породици – **савјет, брига, разумијевање, искреност, равноправност, самосталност, бодрене**.

Поступци који имплементирају у савременим педагошким концепцијама као што су разумијевање, самоконтрола, кооперација, самоактуелизација, самодетерминација, равноправан разговор... су у акцентираној

мјери присутни у породичном васпитању. Сви наведени васпитни поступци који истичу савремену педагошку концепцију у нашем истраживању су у кореспонденцији са актуелним видовима подстицања у породичном васпитању.

Из одговора испитаника можемо закључити да у породичном васпитању родитељи сматрају своје дијете равноправним саговорником (43,2%) или 128 испитаника при чему испољавају своју искреност (45,9%) тј 136 испитаника и самим тим уз уважавање дјечијих ставова указују на њихове поступке (42,2%) или 125 испитаника.

Према процјени испитаника у свом васпитању родитељи брину - 128 (43,2%) о својој деци, подстичу их на размишљање и опредјељење - 124 (41,9%) као и на истрајност у рјешавању проблема - 107 (36,1%). „Често” родитељи служе дјечи као примјер - 90 (30,4%) и поштују њихову личност кроз слободу одлучивања - 89 (30,1%). „Понекад” слобода одлуке дјетета праћена је и личном одговорношћу - 105 (35,5%), уз охрабривање родитеља у одлучивању - 96 (32,4%) као и награђивање за успјех - 91 (30,7%). Родитељи понекад воде разговор са аргументацијом - 84 (29,4%) и подстичу вредности и својства личности дјетета - 86 (29,1%).

Охрабрујуће је да су родитељи свјесни значаја свог позитивног доприноса у формирању морално-аутономне личности подстицањем моралног мишљења дјетета без ауторитарног ограничавања.

Морално васпитање као динамичан и флуидан процес потребује једну обухватну и флексибилну теорију моралног развоја личности која ће нас упутити на потребне педагошке акције у васпитном дјеловању за будућност. Будућност не можемо предвиђати без флексибилних и динамичних теоретских опсервација, без добре теорије о цјеловитој моралној особи.

Педагошке посљедице једностраних теоретских приступа у моралном васпитању су вишеструке:

- Различита теоретска полазишта резултирала су различитим исходима моралног васпитања;
- Исходи моралног васпитања развили су различите приступе у моралном васпитању;
- Различита теоретска полазишта изазвала су забуну у погледу метода и концепта моралног васпитања;
- Морално васпитање је остало вјечити изазов, али и камен спотицања везан за људску природу.

Јасно је да морално васпитање мора превазилазити уске оквире партикуларних теорија и комбиновати њихове предности уз уважавање индивидуалних и социјалних критеријума остваривања слободе поједи-

нца и друштва. Наше истраживање представило је морално васпитање које полази од природе васпитаника, при чему доприноси развоју његових индивидуалних могућности и задовољења потреба за друштвеним развојем.

Анализе резултата емпиријског испитивања дају увид у природу и карактеристике подстицајних средстава, те указују на опште тенденције у њиховој примјени. Нека од подстицајних средстава су по својој природи таква да је код њих наглашенији контролишући, односно информативни аспект. Али, често управо од начина примјене зависи који ће од ових аспеката бити више изражен. Ово истраживање је дало добар увид у постојеће стање и отворило проблеме за нова истраживања (на примјер: квалитет похвале у односу на поједине групе ученика - ученици са емоционалним проблемима и проблемима у понашању, повучени ученици, агресивни ученици, ефикасна у односу на неефикасну похвалу). Квантитативни показатељи упућују на то да разлоге за различит степен учесталости подстицајних средстава треба тражити прије свега у личности родитеља, у њиховим особинама као васпитача. Из тога произлази и захтјев да се овом аспекту посвети посебна пажња у процесу васпитања.

Почетни корак у припреми родитеља за успјешнију примјену мјера подстицања представља њихово упознавање са значењем и улогом средстава у васпитном раду. Из тога произилази и потреба за утврђивањем различитих функција васпитних поступака и могућности њиховог ефикасног дјеловања. При том, битно је да родитељ зна да су поступци васпитног дјеловања чврсто повезани с општим квалитетом његових односа са дјецом те да од тога зависи и њихова успјешност. На примјер, родитељска похвала, употребљена без јасног разлога или сврхе, као »фраза«, изречена кратко, сувише стереотипно (на примјер, »Добро«, »Фино«, »Тако је«) и »механички« нема битнијег дјеловања. Похвала која је образложена, посебно наглашена, било да је упућена појединцу, групи, дјелује мотивишуће.

Примјена мјера подстицања по својој природи треба да буде у логичној вези с поступком који желимо одобрити, похвалити, наградити. Средства која примјењујемо треба да прате садржај понашања или активности коју подстичемо. Као и свака мотивациона основа понашања, примјена средстава подстицања, мора имати своју мјеру. Такође, постепена понављања истог средства могу довести до смањења његове ефикасности. Дакле, васпитни поступци морају бити примјерени дјетету и његовом искуству, што може дјеловати стимулативно на даље понашање или активности дјетета. Пожељно је користити различите врсте

подстицаја и допустити дјечи да предложи своје начине подстицања. Резултати појединих истраживања показују да су награде које су омиљене међу дјецом у супротности са оним које бирају родитељи, што потврђује став да је родитељско интерпретирање дјечијег мишљења и доживљаја награђивања погрешно. Бројна истраживања указују и на то да родитељи настављају да примјењују стратегије контроле понашања које немају утицаја на понашање и на тај начин повећавају стрес, анксиозност и конфронтацију.

Морално васпитање у породици осликава међуљудски однос у коме постоји вишесмјерна комуникација у примјени методе подстицања са својим васпитним поступцима при чему је нагласак на узајамном дјеловању и утицају, на давању и прихватању.

Тумачење дјеловања подстичућих својстава истраживаних васпитних поступака не може се посматрати изоловано од контекста породичних ситуација, односно такво тумачење може довести до тога да се занемаре или пренагласе њихове различите функције. За контекст васпитања нијесу толико значајни појединачни, одређени поступци подстицања, колико разматрање општих услова у којима се оне примјењују. То, прије свега, значи да њихов утицај зависи од тога каква је усмјереност, да ли се њима обезбеђује информација о дјечијим интелектуалним компетенцијама или о вриједности, односно квалитету његовог (не)постигнућа.

Сматрамо, на основу квалитативне анализе и интерпретације података да постоје аргументи и за традиционалност у васпитању, и за прихватање постмодернистичких тенденција у циљу формирања холистичке моралне особе.

Литература:

1. Ђорђевић, М. (1994): Како успешно васпитавати, Ниш: Градина.
2. Педагошки лексикон (1996): Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
3. Педагошки речник 1 и 2 (1967): Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.
4. Радашин, В. (1970): Основи моралног васпитања, Нови Сад: Виша педагошка школа.
5. Ракић, Б. (1976): Процеси и динамизми васпитног дјеловања, Сарајево: Свијетлост
6. Трнавац, Н. Ђорђевић, Ј. (2002): Педагогија, Београд: Научна књига.

ENCOURAGEMENT METHOD IN MORAL EDUCATION

Abstract:

Education as a process of forming a person's character has always had an important influence on young people. Main educational problems facing both school and family in the period of transition is ethical education.

The methods of moral education offer solution to identifying adequate actions to be taken for the realization of the goals of moral education. Moral education as a universal phenomenon can be realized in certain ways and thoughtful actions. Thus, understanding the essence of the moral aspect represents one of the fundamental hypotheses of a successful development and formation of the moral character. Every society in its historical development implements various methods of moral education. In the process of developing a complete personality, distinct forms of persuasion, explanation, drilling moral skills, motivation and others have been applied so far. It is possible to improve and invent new ways and forms of procedures and means of moral education by using an integral formative process approach. As a consequence we are able to reach an organizational compatibility of the phenomenon such as moral education.

Key words: moral education, method encouragement, family, procedures in education.

Saša MILIĆ¹

KREATIVNI KURIKULUM U VASPITNO-OBRAZOVNOM PROCESU

Rezime

Kreativni kurikulum teorijski je utemeljen na pedagoško-psihološkim viđenjima Maslova, Eriksona, Pijažea, Vigotskog, Gardnera i Smilanske. Istraživanja sprovedena tokom XX vijeka u značajnoj mjeri su unaprijedila naša znanja o dječijem razvoju i procesu učenja. Period predškolskog djeteta, posebno na uzrastu od 3 do 6 godine starosti jeste period kada dijete počinje da stiče bazično povjerenje u druge ljude, da postaje nezavisno u nekim aktivnostima, dijete uči da uspostavlja auto-kontrolu i da iskazuje sebe i sopstvene potrebe na socijalno prihvatljiv način. Period predškolskog djeteta je buran razvojni period kada dijete uči hiljade riječi, fraze, konstrukciju rečenice i kada uspostavlja aktivnu komunikaciju sa drugim ljudima. U Programu Kreativni kurikulum razvojni domeni su podjeljeni na sljedeći način: socio-emocionalni domen; fizički domen; kognitivni domen; domen jezika. Vaspitači i učitelji koji implementiraju Program Kreativni kurikulum imaju tri osnovne uloge u vaspitno-obrazovnom procesu: posmatranje djece; vođenje dječijeg procesa učenja; ocjenjivanje dječijeg procesa učenja. Ove tri uloge se međusobno smjenjuju i uporedo sa njima vaspitač/učitelj ostvaruje intenzivnu interakciju sa djecom i donosi odluke kako da najbolje odgovori na individualne i grupne potrebe djece sa kojom radi.

Ključne riječi: kreativni kurikulum, dječiji razvoj, proces učenja, sadržaji obrazovanja, vaspitač / učitelj, porodica

Teorijske osnove Kreativnog kurikulumu

Kreativni kurikulum teorijski je utemeljen na pedagoško-psihološkim viđenjima Maslova, Eriksona, Pijažea, Vigotskog, Gardnera i Smilanske. Abraham Maslov se bavio opisom ljudskih potreba i njihovom hijerarhijom.

¹ Doc dr Saša Milić, Filozofski fakultet Nikšić

Ustanovio je četiri osnovne grupacije ljudskih potreba, i to: fiziološke potrebe – glad, žeđ i potrebe vezane za normalno fiziološko funkcionisanje organizma; sigurnost – potreba da se bude zaštićen od opasnosti i povređivanja; pripadanje – sva ljudska bića imaju u određenoj mjeri razvijenu potrebu pripadanja drugima i povezanosti sa njima tako što se osjećaju prihvaćenim, poštovanim i voljenim; procjena – ljudska potreba da poštuje samog sebe, kao i da bude poštovan od ostalih. Program Kreativni kurikulum je upravo kreiran tako da maksimalno izađe u susret dječijim bazičnim potrebama koje navodi Maslov i da one u vaspitno-obrazovnom procesu budu ispoštovane. Pri tom se jasno imaju na umu organičenja u pogledu uticaja vaspitača/učitelja na okolnosti u kojima dijete odrasta van obrazovne institucije. U vaspitnoj grupi/odjeljenju kreira se atmosfera emocionalne sigurnosti i razvija osjećaj pripadnosti grupi. Teorija Erika **Eriksona** o osam razvojnih faza čovjeka, koja je već elaborirana u uvodnom dijelu knjige, identifikuje neke osnovne uslove kako bi bio omogućen nesmetan i zdrav razvoj. U Kreativnom kurikulumu posebna pažnja je posvećena prvim trima razvojnim fazama, koje Erikson definiše kao: povjerenje nasuprot nepovjerenju (period odojčeta), autonomija nasuprot sramu i sumnji (1-3 godine) i inicijativa nasuprot krivici (3-5 godina). U skladu sa ovim teoretskim saznanjima, vaspitači i učitelji u Programu Kreativni kurikulum sa djecom uspostavljaju pozitivne odnose sa svom djecom, slijede ustaljeni raspored aktivnosti, pridržavaju se planova i obećanja datih djeci. Pored toga, programom pomaže vaspitačima/učiteljima da: kreiraju sredinu za učenje sa odgovarajućim materijalima za igru, pomognu djeci u nesmetanom izražavanju osjećanja, razrješavanju konflikata na konstruktivan način, da pružaju djeci mogućnosti izbora, kreativnog izražaja, slobodu u istraživanju okoline, da ohrabruju djecu da rade samostalno i da mogu u toku igre napraviti manji nered u učionici, da vrjednuju dječije ideje i promovišu učenje kroz rješavanje problema. Krajnji cilj uspješnog rada sa djecom i adekvatnog odgovora na navedene razvojne faze prema teoriji Eriksona jeste da se djeci otvore vrata i razviju sposobnosti doživotnog učenja. Kao i svi drugi savremeni obrazovni modeli, i Kreativni kurikulum je u značajnoj mjeri fundiran na teoriji Žana **Pijažea**. Prije svega, Kreativni kurikulum je kreiran u skladu sa Pijažeevim uvjerenjem da dijete u svom razvoju treba da prođe kroz izvjestan slijed stupnjeva, zahvaljujući interakciji organizma i sredine i da su ti stupnjevi sljedeći: senzomotorni stupanj, predoperacioni stupanj, stupanj konkretnih operacija i stupanj formalnih operacija. Proces interakcije važniji od njene sadržine, a inteligencija nikada ne funkcioniše kao izolovani entitet u dječijem razvoju. Način mišljenja i orijentacije kod predškolskog djeteta je kvalitativno drugačiji – zato mu ne odgovaraju tradicionalni oblici intelektualne nastave. Pijažeevo shvatanje da je usvajanje nove kognitivne

strukture uslovljeno dječijim aktuelnim kognitivnim sposobnostima takođe čini teorijsku osnovu Programa Kreativni kurikulum. Naime, predstavnici programa smatraju da djeca uče putem fizičke ili mentalne aktivnosti kroz koju nova iskustva sagledavaju u svijetlu ranije stečenih znanja. Iz teorije psihičkog razvoja Lava **Vigotskog** preuzeto je uvjerenje da se kognitivni razvoj odvija ne samo u interakciji sa objektima, već da je taj proces u značajnoj mjeri podstaknut interakcijom sa odraslima i sa vršnjacima koji su na višem razvojnom stupnju, ili o određenoj problematici posjeduju više znanja. Čuveni Vigotskijev stav – da ono što danas dijete može uraditi uz pomoć odraslih ili trenutno sposobnijeg vršnjaka, sutra će moći uraditi samostalno – našao je svoju punu primjenu u Programu Kreativni kurikulum u kome su brojne aktivnosti postavljene na nivou rada u manjim grupama, na nivou rada u brojnim centrima interesovanja u kojima dijete ima priliku da uspostavi čestu i svrsishodnu interakciju sa vršnjacima i vaspitačem/učiteljem. Slično Pijažeu, i Vigotski smatra da vaspitači/učitelji trebaju postati eksperti u posmatranju dječijeg procesa razvoja i učenja i na osnovu toga planirati svoj dalji rad. Upravo s tim ciljem, u Kreativnom kurikulumu je kreiran razvojni kontinuum – instrument koji u značajnoj mjeri olakšava i čini kvalitetnijim proces posmatranja djetetovih aktivnosti u vaspitno-obrazovnom procesu. Teorija o multipliciranoj inteligenciji Hauarda **Gardnera** je takođe našla svoju punu primjenu u Programu Kreativni kurikulum i brojne edukativne aktivnosti razvijene su s namjerom da odgovore različitim stilovima učenja (jezičko-lingvistički; matematičko-logički; muzičko-ritmički; specijalni; tjelesno-kinezički; interpersonalni i intrapersonalni). Istraživanja Sare **Smilanski** imala su za fokus istraživanje dječijeg procesa učenja kroz igru i uticaja igre na buduća akademska postignuća čovjeka. Ona razlikuje četiri tipa igre: funkcionalna iga, konstruktivna, dramska ili igra pretvaranja i igre s pravilima. U Programu Kreativni kurikulum zastupljena su sva četiri oblika igre i data vrlo precizna uputstva vaspitačima/učiteljima kako da efikasno organizuju igru.

Dječiji razvoj i proces učenja

Istraživanja sprovedena tokom XX vijeka u značajnoj mjeri su unaprijedila naša znanja o dječijem razvoju i procesu učenja. Period predškolskog djeteta, posebno na uzrastu od 3 do 6 godina starosti jeste period kada dijete počinje da stiče bazično povjerenje u druge ljude, da postaje nezavisno u nekim aktivnostima, dijete uči da uspostavlja auto-kontrolu i da iskazuje sebe i sopstvene potrebe na socijalno prihvatljiv način. Period predškolskog djeteta je buran razvojni period kada dijete uči hiljade riječi, fraze, konstrukciju

rečenice i kada uspostavlja aktivnu komunikaciju sa drugim ljudima. U Programu Kreativni kurikulum razvojni domeni su podijeljeni na sljedeći način:

- socio-emocionalni domen;
- fizički domen;
- kognitivni domen;
- domen jezika;

Socio-emocionalni razvoj djeteta predškolskog uzrasta se dominantno vezuje za pojam socijalizacije kada dijete uči da vrijednosti po kojima je uređeno određeno društvo i počinje da se ponaša u skladu sa društveno prihvatljivim normama. Tri su osnovna cilja socio-emocionalnog razvoja: stvaranje osjećaja o sopstvenom biću; preuzimanje odgovornosti za sebe i druge; ponašanje na prosocijalan način. Adekvatno socio-emocionalno razvijeno dijete pri polasku u školu treba biti povjerljivo, prijateljski nastrojeno ka drugoj djeci i sposobno da razvija prijateljske odnose sa vršnjacima. Takođe treba biti koncentrisano i istrajno u savladavanju određenih rizika, sposobno da komunicira bez frustracija i bijesa, da pažljivo sluša uputstva koja mu se daju i da zna da se efektno zabavlja. Važno je naglasiti da je socio-emocionalni razvoj najlakše i najefektnije unaprijediti upravo u periodu predškolskog uzrasta djeteta.

Fizički razvoj djeteta obuhvata krupnu i finu motoriku. Nerijetko se dešava da se normalan fizički razvoj u predškolskom uzrastu djeteta podrazumijeva i shvata automatski, kao nešto što će se desiti samo od sebe i bez obzira na naše uticaje i uslove koje stvaramo u vaspitno-obrazovnom procesu. Ova konstatacija svakako nije tačna i mora se naglasiti da vaspitači/ učitelji treba jednaku pažnju da posvećuju fizičkom razvoju kao i svakom drugom domenu razvoja. Sa adekvatnim fizičkim razvojem dijete značajno lakše ovladava i drugim domenima razvoja i postaje značajno ranije samostalno u određenim radnjama, kao što je npr. oblačenje. Fizički razvoj u značajnoj mjeri promoviše i socio-emocionalni razvoj, jer ovladavanje sopstvenim tijelom i svime što djeca sa njime mogu uraditi direktno utiče na podizanje nivoa povjerenja u samoga sebe. Dva su osnovna cilja razvoja fizičkog domena: razvoj krupne motorike (kretanje i upotreba krupnih mišića, razvoj balansa i stabilnosti, razvoj sposobnosti trčanja, skakanja, preskakanja, te razvoj sposobnosti šutiranja, hvatanja itd.); razvoj fine motorike (adekvatna upotreba sitnih mišića, prije svega mišića šake, razvoj koordinacije oko- ruka, adekvatna upotreba makaza i pribora za crtanje/slikanje itd.).

Kognitivni razvoj je direktno uslovljen kapacitetima i načinom funkcionisanja mozga i obuhvata djetetovo viđenje svijeta, način razmišljanja, kao i to šta i kako uče. Kroz Program Kreativni kurikulum u kognitivnom razvoju

djeteta poseban naglasak je stavljen na tri razvojna cilja. Prvi cilj jeste razvoj sposobnosti učenja i rješavanja problema – koji u širem značenju podrazumjeva sposobnost djece da pronalaze i koriste informacije, izvore i materijale, da posmatraju događaje kojih ih okružuju, da postavljaju pitanja, za postavljaju pretpostavke, da testiraju moguća rješenja, te razvoj sposobnosti zaključivanja i mimo onih fakata koji su očigledni. Pored navedenog, ovaj cilj obuhvata i razvoj dječije istrajnosti u rješavanju problema, te razvoj sposobnosti da stečeno znanje primijeni u novim situacijama. Drugi cilj jeste razvoj logičkog razmišljanja – što podrazumijeva prikupljanje informacija i njihovo osmišljavanje kroz procese upoređivanja, kontrastiranja, razvrstavanja, klasificiranja, računanja, mjerenja i prepoznavanja obrazaca. Ukoliko djeca logički razmišljaju, onda će sigurno biti u prilici da bolje organizuju sopstvena saznanja i misli, da shvate svijet konceptualno i da bolje razumiju određene zakonitosti po kojima svijet i funkcioniše. Treći cilj kognitivnog razvoja jeste razvoj sposobnosti predstavljanja i simboličkog mišljenja – ovaj cilj podrazumijeva dječiju sposobnost da koriste određene predmete na jedinstven način (kao npr. kada dijete koristi šoljicu kao telefonsku slušalicu, kada igra ulogu mame ili bake, vatrogasca, zatim kada je u stanju da shvati i prikaže na grafikonu kako se mijenjaju vremenski uslovi i kako temperatura raste ili opada i sl.). Predstavljanje i simboličko razmišljanje oslobađa djecu od bukvalnog i doslovnog razumijevanja stvarnosti i predmeta i pojava koji nas okružuju i omogućava im da razvijaju maštu i sposobnosti apstraktnog mišljenja. Sveukupno gledano, kognitivni razvoj djeteta, prema mišljenju autora Programa Kreativni kurikulum, jeste jedan od najmarkantnijih pokazatelja djetetovog razvoja i postignuća.

Razvoj jezika uključuje razumijevanje i komuniciranje uz pomoć riječi, bilo da je riječ o govoru ili pisanju. Djeca se rađaju sa sposobnošću komunikacije sa ostalima i verbalno i neverbalno. Polaskom djeteta u vrtić komunikacija još više dobija na značaju, jer je za njegovo nesmetano uključivanje u vaspitno-obrazovni proces neophodno da je dijete ovladalo kvalitetnim izražavanjem sopstvenih misli i osjećanja. Pored toga, jezik postaje i ključno oruđe uspostave odnosa i sa odraslima i sa ostalom djecom u vaspitnoj grupi i okruženju. S obzirom na činjenicu da riječi predstavljaju i objekte i ideje, jasno je da je jezički razvoj direktno uticajan i povezan i sa kognitivnim razvojem djeteta. Učestala jezička iskustva i mogućnosti jezičke ekspresije u periodu od 3 do 5 godina života u izrazito značajnoj mjeri doprinose i uvećanju dječijeg vokabulara. A bogat vokabular direktno utiče i na brži i bolji razvoj dječijih čitačkih sposobnosti. Kroz Program Kreativni kurikulum u jezičkom razvoju naglasak je posebno stavljen na dva cilja: razvoj sposobnosti slušanja i govora (što podrazumijeva efektivnu komunikaciju

sa drugima, uvećanje vokabulara, izražavanje sopstvenih osjećanja i misli, razumijevanje govora (durigh, participacija u konverzaciji i korišćenje jezika u cilju rješavanja problema); razvoj sposobnosti čitanja i pisanja (davanje smisla pisanom jeziku, razumijevanje svrhe pisanja i njegove unutrašnje logike, ovladavanje alfabetom, te pisanje slova i riječi su početni koraci u razvoju ovih sposobnosti). Razvoj sposobnosti slušanja i govora omogućava djeci da preuzmu kontrolu nad samim sobom i sopstvenim svijetom, da se na efektivan način obraćaju drugima, te da sakupljaju i kolektiraju sve veći i veći broj informacija. Dalje, sposobnosti čitanja i pisanja omogućavaju djeci dolazak do novih riječi, informacija, udaljenih mjesta, uključujući i riječi mašte. Zapisivanje sopstvenih misli proširuje dječiju memoriju, komunikaciju i razumijevanje spoznatog.

Drugi aspekt poznavanja djece koja se podučavaju u stvari predstavlja vaspitačevo/učiteljevo saznanje o jedinstvenosti svakog djeteta ponaosob. Bez obzira koliko god su djeca slična u određenim razvojnim putevima i koliko god se određeni razvojni obrasci ponavljali, ipak se mora imati na umu da svako dijete sa sobom nosi sopstvene sklonosti, iskustva i specifične stilove učenja. Shodno tome, jasno je da prema svakom djetetu trebamo da imamo diferencirane strategije pedagoškog rada. Razumijevanje individualnih razlika i pedagoški rad usklađen sa njima čini da se svako dijete osjeća ugodno u vaspitno-obrazovnom procesu i da bude spremno i voljno da uči. Neke od osnovnih individualnih odrednica svakog djeteta su: *pol*, temperament, interesovanja, stilovi učenja, životna iskustva, kulturu, te posebne potrebe. Vaspitači/učitelji su dužni da u učionici kreiraju klimu kojoj će se oba pola osjećati relaksirano i u kojoj će moći slobodno da istražuju specifičnosti sopstvenog pola i uloga koje mu se dodjeljuju. No, svakako da ovom pitanju ne bi trebalo pristupati stereotipno i biološku predodređenost nekoga kao pripadnika muškog ili ženskog pola uzimati kao isključivi kriterijum u odabiru aktivnosti, sadržaja ili metoda vaspitno-obrazovnog rada. Istraživanje Ketrin Henson (1992) ipak pokazuje da su vaspitači i učitelji vrlo skloni da djeci daju zadatke prema krajnje stereotipnim doživljajima polova i prema sopstvenim percepcijama, što bi odgovaralo djevojčicama, a šta dječacima. *Temperament* je najadekvatnije definisati kao stil ponašanja. Istraživanja pokazuju da se razlike u temperamentu mogu sa velikom sigurnošću spoznati još na veoma ranom uzrastu, tj. vrlo brzo po rođenju. Zahvaljujući rezultatima istraživanja jasno nam se ukazuje da u vaspitno-obrazovnom radu treba itekako voditi računa o individualnim razlikama u dječijim temperamentima. No, iako istraživanja pokazuju da je temperament u velikoj mjeri urođen, ipak, druga istraživanja pokazuju da se odgovarajućom podrškom i istrajnim vaspitnim radom mogu učiniti određeni pozitivni pomaci u ponašanju djece, a čiji je uzrok temperament.

Jedan od takođe markantnih načina na koji ljudi iskazuju svoju individualnost jesu *interesovanja*. Nekada, iz nama gotovo poptuno nejasnog, ili nedovoljno vidnog, razloga djeca/ljudi pokazuju izrazito interesovanje za određenu temu ili problematiku. Dalje, interesovanja su vrlo, vrlo raznorodna i ponekada ih je teško uskladiti i inkorporirati u vaspitno-obrazovni proces. No, i pored toga, treba znati da su interesovanja snažan motivacioni faktor i da podstiču razvoj one posebno vrijedne, intrinzične (unutrašnje) motivisanosti vaspitanika. Poznavanje dječijih interesovanja od strane vaspitača/učitelja je višestruko značajno – prvo, to nam omogućava uspostavljanje značajno prisnijih odnosa sa vaspitanikom, drugo, omogućava nam da kvalitetno dugoročno planiramo vaspitno-obrazovni proces i treće, omogućava nam vođenje da određenih obrazovnih aktivnosti podijelimo sa djecom koja za određenu temu iskazuju izrazito interesovanje i možda o njoj znaju i više nego sam vaspitač/učitelj. Donekle modificirana i reducirana teorija Hauarda Gardnera o multipliciranoj inteligenciji i u skladu sa tim različitim stilovima učenja, našla je svoju primjenu i u Programu Kreativni kurikulum u kome se *stilovi učenja* klasifikuju u skladu sa ljudskim sposobnostima gledanja, slušanja i kretanja. Na osnovu toga, predstavnici ovog programa smatraju da postoje tri dominantna stila učenja, i to: auditivni stil, vizuelni stil i kinestetički stil. Bilo bi poželjno da vaspitač/učitelj ne očekuje da se dijete navikne na njihov stil podučavanja, već da uspoznaju stil učenja svakog djeteta ponaosob i da pokušaju svoj rad uskladiti i diferencirati prema spoznatim individualnim razlikama u načinima kako pristupamo učenju. Varijacije u *životnim iskustvima* zaista čine svako dijete jedinstvenim i brojni su faktori koji čine djecu osobenom u ovom pogledu (kompozicija porodice, broj, pol i dob roditelja/staratelja, red rođenja djeteta, broj braće i sestara, postojanje određenih zdravstvenih poteškoća u porodici, izloženost nasilju, zlostavljanju ili zapuštenosti, kućni jezik/jezici, porodična kultura i religija koju porodica ispovijeda, tip zajednice u kojoj djeca žive, vrste poslova koje članovi porodice obavljaju, ekonomski status, životna situacija porodice, uključujući moguća preseljenja, nivo obrazovanja roditelja/staratelja, te posebne okolnosti poput separacije ili razvoda u porodici itd.). Neosporno je dokazano da navedene životne okolnosti direktno utiču na kvalitet procesa učenja i rezultate koje dijete ostvaruje.

Kultura vrši direktan uticaj na ljudski način razmišljanja o drugim ljudima i na interakciju sa njima. Ona utiče na izbor riječi koje koristimo, tonalitet, facijalnu ekspresiju, korišćenje gestikulacije, personalni prostor koji trebamo, te na način na koji reagujemo na druge ljude. Kultura takođe daje vrlo različite norme u pogledu postavljanja pitanja, odgovaranja na njih, konverzacije sa odraslima. Pored toga, neke od kulturnih specifičnosti direktno su povezane sa rasnim etničkim ili religijskim porijeklom individue. Nerijetko se dešava

da kulturne razlike imaju korijene u geografskom lokalitetu ili ekonomskom nivou iz koga individua potiče. Djeca usvajaju norme svoje kulture uporedo sa usvajanjem jezika. Upravo stoga što je dječija kultura toliko važna, potrebno je da je vaspitač/učitelj upozna u što većoj mjeri i da svoj vaspitno-obrazovni rad uskladi sa tim saznanjima. Djeca sa **posebnim potrebama** su ona djeca čiji je razvojni put ili razvoj nivo van tipičnog za njihov uzrast. U Programu Kreativni kurikulum pravi se jednostavna kategorizacija djece sa posebnim potrebama na: 1. kategoriju nadarene djece i 2. kategoriju djece sa određenom vrstom uskraćenosti. Nadarenost ili uskraćenost svakako jesu aspekti određenog djeteta, ali to svakako ne označava i dijete u cjelini.

Kao vaspitačima/učiteljima, ali i kao roditeljima, nama su potrebne informacije o tome da li se dijete koje odgajamo normalno razvija, u skladu sa svojim potencijalima, u sva četiri razvojna domena: socio-emocionalnom, fizičkom, kognitivnom i u domenu jezika. S tim ciljem je u Programu Kreativni kurikulum kreiran tzv. "razvojni kontinuum". "Razvojni kontinuum" predstavlja instrument za procjenu na kom se razvojnom stupnju dijete nalazi u određenom trenutku, te koje bi naredne razvojne stupnjeve trebalo očekivati u narednoj godini, dvije ili tri. Ovim dokumentom se u značajnoj mjeri precizno odslikava trenutno stanje razvoja djeteta u sva četiri razvojna domena (te u ukupno 50 razvojnih poddomena), te se mapiraju slijedeći razvojni koraci. Na osnovu saznanja do kojih dođemo posmatrajući i procjenjujući dijete uz pomoć "razvojnog kontinuum", u mogućnosti smo da postavimo adekvatne i realne ciljeve i zadatke koje želimo ostvariti u vaspitno-obrazovnom radu sa određenim djetetom.

Sredina za učenje

Fizičko okruženje u radnoj sobi/učionici ima određeni uticaj na svako dijete ponaosob, na grupu djece u cjelini, te na samog vaspitača/učitelja. U bazične elemente fizičkog okruženja u učionici spadaju veličina sobe, boje na zidovima, vrsta poda, količina svjetlosti i broj prozora i na promjenu ovih elemenata mi imamo ograničenu moć uticaja. No, ono na što možemo imati veći uticaj jeste organizacija učioničkog inventara, materijali kojima raspoložemo u radu i sl. U Programu Kreativni kurikulum učionica je segmentirana u 10 centara interesovanja, i to: centar za dramsku igru, blok centar, centar sa igrama i igračkama, umjetnički centar, istraživački centar, senzorni centar (centar sa pijeskom i vodom), centar muzike i pokreta, centar za kuvanje, kompjuterski centar i biblioteka. Učionica je podijeljena u ove manje potprostore (centre) jer tako uređena ona predstavlja idealnu postavku za dječje aktivnosti u manjim grupama, za istraživanje, kreiranje i rad u skladu sa sopstvenim interesima. U okruženju sa manjim brojem ostale djece, djeca

se osjećaju ugodnije, pozitivnije i slobodnije da iskažu spostvene potencijale. Pored toga, ovako izdijeljen radni prostor pruža djeci mogućnost izbora aktivnosti, a omogućava im i rad sa različitim materijalima i u različitom okruženju, mirnijem ili prometnijem. U manjem i jasno definisanom prostoru kao što su centri interesovanja, djeca imaju mogućnost da se lakše koncentrišu na svoj rad, njihova igra postaje mnogo kompleksnija, a elaboracija sopstvenih ideja značajno kvalitetnija. Prema kriterijuma Programa Kreativni kurikulum, kvalitetno opremljen i organizovan fizički ambijent u radnoj sobi/učionici podrazumijeva sljedeće:

- namještaj je čist i dobro postavljen;
- namještaj je uzrasno prilagođen i u dobrom stanju;
- u učionici se nalaze dekorativni elementi, uključujući i biljke;
- zidovi su obojeni svjetlim i neutralnim bojama sa poljima za izlaganje radova;
- svako dijete ima kutiju za odlaganje ličnih stvari;
- radovi sve djece su izloženi i zaštićeni;
- kroz likovne radove, knjige itd. promoviraju se multikulturalnost;
- materijali reflektuju dječiji kućni život i kulturu;
- materijali i oprema su prilagođeni i djeci sa posebnim potrebama;
- slike djece sa njihovim porodicama su jasno izložene;
- oprema i materijali su izloženi konzistentno tako da ih djeca mogu sama pronaći;
- u učionici postoji jasno definisan i lijepo ilustrovan raspored aktivnosti;
- u učionici postoje mirni djelovi za dječiji samostalan rad;
- materijali su odloženi na nižim policama kako bi bili dostupni djeci;
- na zidu se nalazi ilustrovani poster sa opisom zaduženja svakog djeteta ponaosob;
- sve police su jasno označene (crtežima i natpisima) prema tome šta sadrže;
- materijali su izloženi atraktivno, tako da privuku dječiju pažnju;
- izložene su fotografije djece napravljene u toku nekih interesantnih aktivnosti i
- materijali su organizovani logično;

Sadržaji obrazovanja

Treću organizacionu komponentu Programa Kreativni kurikulum čine sadržaji obrazovanja. Program u potpunosti prihvata standarde znanja koji

su kreirani i usvojeni na nivou SAD, te na nivou brojnih federalnih država. U Kreativnom kurikulumu “vaspitačima/učiteljima se pojašnjava na koji način da sadržaje obrazovanja najefektnije prenesu na djecu uz puno poštovanje njihovih razvojnih stadijuma” (Trister Dodge et al., 2002, pp. 125). Generalno gledano, u predškolstvu djeca treba da steknu znanja i vještine iz sljedećih oblasti: pismenost (razvoj rječnika i jezika, fonološko osvješćivanje, poznavanje slova, riječi, pisanje, razumijevanje, korišćenje knjiga i drugih vrsta tekstova); matematika (brojevi, obrasci i odnosi, geometrija, prostorna orijentacija, mjerenja, sakupljanje podataka, njihovo organizovanje i prezentiranje); nauka (fizičke osobine objekata, živih bića, zemlje, te upoznavanje okoline); društvene nauke (upoznavanje sa načinima kako ljudi žive, rade, uspostavljaju međusobne odnose i bivaju oblikovani/odgojeni od strane njihovog okruženja); umjetnosti (ples, muzika, dramska igra, crtanje i slikanje); tehnologija (oruđa, osnovne operacije sa njima i njihova svrha) i procesne vještine (posmatranje i istraživanje, rješavanje problema, povezivanje, organizovanje, komuniciranje i prezentiranje informacija).

Navedeni sadržaji obrazovanja, te standardi znanja koji su usklađeni sa njima ostvaruju se na različite načine. Uvećanje dječijeg vokabulara ostvaruje se kroz neformalnu konverzaciju, čitanje naglas, pjevanje pjesama, slušanje novih riječi i dobijanje kvalitetnih objašnjenja o njihovom značenju. Fonološko osvješćivanje podrazumijeva slušanje i razumijevanje različitih zvukova govornog jezika. Razvoj sposobnosti pisanja kod djece predškolskog uzrasta podrazumijeva postojanje svijesti da zapis nosi u sebi određenu poruku, da je moguće svaku riječ zapisati i na osnovu zapisa pročitati, da pisanje prati konverzaciju i da je zapis u skladu sa izgovorenim, te da knjige imaju zajedničke karakteristike, kao što su omot, autor, ilustrator i sl. Stvarno razumijevanje slova znači da dijete pokazuje razumijevanje da slovo predstavlja simbol koji reprezentuje određeni glas, te da grupisanjem nekoliko glasova dobijamo riječ. Pod razumijevanjem se podrazumijeva dječija puna sposobnost konverzacije kroz postavljanje pitanja, davanje komentara na pročitano priču itd.

Uloga vaspitača/učitelja

Vaspitači i učitelji koji implementiraju Program Kreativni kurikulum imaju tri osnovne uloge u vaspitno-obrazovnom procesu: posmatranje djece; vođenje dječijeg procesa učenja; ocjenjivanje dječijeg procesa učenja. Ove tri uloge se međusobno smjenjuju i uporedo sa njima vaspitač/učitelj ostvaruje intenzivnu interakciju sa djecom i donosi odluke kako da najbolje odgovori na individualne i grupne potrebe djece sa kojom radi. “Opservacija predstavlja objektivan pogled na ono što dijete radi i govori. U Programu Kreativni kurikulum vaspitači/učitelji regularno opserviraju dječiji rad” (Trister Dodge

et al., 2002, pp. 166). Kroz kontinuirano posmatranje saznajemo šta to jedno dijete čini posebnim, specifičnim, na kojim osnovama dijete uspostavlja odnose sa drugima, na koji način pristupa sticanju novih znanja itd. Svrha posmatranja je jednostavno da bolje upoznamo djecu koju odgajamo. Najveći broj opservacija dječijeg rada i ponašanja odvija se prirodno u toku vaspitno-obrazovnog procesa, u toku svakodnevnih obrazovnih aktivnosti, u periodima tranzicije, igre i sl. No, pored ovih neformalnih i spontanijih posmatranja djeteta, svakako da bi trebao uspostaviti i formalno posmatranje i u tu svrhu posvetiti određeno vrijeme u toku našeg radnog dana. Prilikom posmatranja trebalo bi postići značajan nivo objektivnosti koji bi isključio: obilježavanje (stidljiv, kreativan ...), namjere (ona želi da...), evaluacije (dobro obavljen posao), prosuđivanje (sjajno, bajno...), negativnosti (nijesi uradio, nijesi mogao, nećeš uraditi...). Objektivno posmatranje uključuje sljedeće: detaljan opis djetetove aktivnosti, navode dječijih izjava, opis gestikulacije, opis facijalne ekspresije, opis procesa kreiranja nečega itd. U Programu Kretivni kurikulum posebno olakšavajuću okolnost za opservaciju dječijeg rada predstavlja postojanje razvojnog kontinuuma koji sa svojih 50 razvojnih poddomena jasno ukazuje koje bi aspekte djetetovog ponašanja i rada trebali opservirati i zabilježiti.

Proces učenja u predškolskoj i ranoj osnovnoškolskoj dobi pun je kontradikcija, s jedne strane on je dinamičan i vrlo predvidiv, no s druge strane on je i pun iznenađenja, a i pored sve svoje dinamičnosti i akcije, ponekada se dešava da taj proces bude vrlo tih i reflektivan. Ove kontradiktornosti zahtijevaju cijeli spektar strategija podučavanja, kako djecu uvesti u proces učenja, kako učenje proširiti i produbiti, te kako uspostaviti vezu između srodnih situacija učenja i pomoći djeci da kreiraju sistem znanja. "U prošlosti je značajan broj vaspitača/učitelja vjerovao da su dobro dizajnirano okruženje i dopuštanje djeci da se igraju dovoljni da se podrži proces učenja" (Trister Dodge et al., 2002, pp. 173). Generalno gledano, proces učenja može biti dvojako iniciran od strane djeteta i od strane vaspitača/učitelja. Ukoliko želimo da dijete istražuje, konstruiše i razumije određeni problem ili proces samostalno, onda će proces učenja iniciran od strane djeteta biti efektivan. U toj situaciji dijete samostalno bira aktivnosti, vodi sam proces. Igra se samostalno, ili u manjoj grupi djece, ostvaruje interakciju sa materijalima slobodno i na različite načine. Na ovaj način dijete razvija koncepte kroz vrlo okupirajuću i kompleksnu igru. Proces učenja iniciran od strane djeteta ne bi trebalo da bude slučajnost ili sporadična stvar, već rezultat jednog vrlo dobro planiranog vaspitno-obrazovnog procesa i tako dizajnirane sredine za učenje koja dijete "provocira" i podstiče da istražuje različite materijale, ideje ili koncepte. No, dok djeca uče kroz igru, ipak moramo imati na umu da sva igrova iskustva ne

vode ka smisaonom učenju. Ima elemenata znanja koji jednostavno zahtjevaju vaspitačevo/učiteljevo direktno podučavanje i njih nije moguće savladati na drugačiji način. Kod tih sadržaja govorimo u procesu učenja iniciranom od strane vaspitača/učitelja i ono uključuje tačan plan podučavanja, sistematski pristup izlaganju gradiva, jasne ciljeve i zadatke koji se žele ostvariti, definisane koncepte i vještine kojima bi proces učenja trebao rezultirati, materijale koji su potrebni za datu aktivnost, te odabir oblika rada (da li će sadržaji lakše biti usvojeni ukoliko se rade individualno, u manjim grupama ili frontalno). Direktno podučavanje od strane vaspitača/učitelja je uvijek poželjno, ukoliko je djeci potrebno da bi razumijeli određeni koncept. Kadgod vaspitač/učitelj želi da neku informaciju prenese na djecu i kada je izvjesno da djeca do tih novih saznanja jednostavno ne mogu sama doći, jer to zahtjeva veći nivo sposobnosti razumijevanja nego onaj na kome se oni trenutno nalaze – tada imam puno opravdanje da mi, odrasli, iniciramo proces učenja.

Interaktivan vaspitno-obrazovni proces kakav se ostvaruje u Programu Kreativni kurikulum podrazumijeva uvijek do određene mjere uključenost i eksponiranost vaspitača/učitelja. No, kako i sam naziv kaže, interaktivan proces podrazumijeva interakciju vaspitača sa djecom, stalnu komunikaciju i razmjenu. Najmanje nametljiv način komuniciranja sa djetetom jeste naša konstatacija da smo osmotrili što dijete radi. To će djetetu svakako dati podstrek za dalji rad i dati mu samopouzdanja da je na ispravnom putu. Naredni nivo interakcije i razgovora sa djecom podrazumijeva blago kretanje ka reflektivnom učenju, tj. tražimo od djece da nam objasne šta rade i zašto to rade. Naredni nivo predstavlja ohrabrivanje djece da više učestvuju u konverzaciji i da svoje aktivnosti i ideje pretvaraju u riječi. Razgovor sa vaspitačem djeci pomaže da osvjeste sopstveni proces učenja, kao i da bolje razumiju i upamte ono što su naučila. Važno je naglasiti da postavljanje pitanja djeci ne predstavlja samo produžetak procesa učenja, već nam, svakako, daje dublji uvid u dječija postignuća. Postoje dva osnovna tipa pitanja, pitanja zatvorenog i otvorenog tipa. Pitanja zatvorenog tipa imaju samo jedan tačan odgovor, dok kod pitanja otvorenog tipa možemo očekivati veći broj tačnih odgovora. Upravo pitanja otvorenog tipa stimulatивно djeluju na dječiji proces razmišljanja i razvoj sopstvenih ideja, a kreiraju i atmosferu sigurnosti u kojoj nema samo jednog tačnog odgovora, tj. nema tako puno mogućnosti da dijete pogriješi. Vrlo efektivna pitanja po dječiji proces učenja su ona pitanja kojima od djece tražimo da razmotre posljedice određene akcije, da vrše određena predviđanja tipa šta-ako, da primjenjuju ono što su već naučila na nove situacije i u novim okolnostima. Slušajući djecu, razumijevajući njihov proces razmišljanja, podržavajući ih da naprave naredne korake u sticanju znanja, mi u stvari kreiramo okvir za dalji proces dječijeg učenja.

Ocjenjivanje dječijih postignuća može biti sprovedeno s različitim ciljevima. Boumen “identifikuje četiri svrhe procjenjivanja:

1. procjenjujemo radi podrške;
2. procjenjujemo radi utvrđivanja posebnih potreba;
3. procjenjujemo zbog programa evaluacije i posmatranja trendova;
4. procjenjujemo zbog ustanovljenja kvaliteta rada škole” (Bowman, 2001, pp. 234).

Ocjenjivanje u Programu Kreativni kurikulum se ostvaruje spontano, u toku vaspitno-obrazovnog procesa i čini njegov sastavni i neodvojivi dio. Njegova prevashodna funkcija je da pruži vaspitačima/učiteljima informacije o nivou stečenih znanja i vještina kod djece. Pored toga, kroz procjenjivanje dječijih postignuća mi posmatramo njihov proces učenja, dokumentujemo ga, analiziramo i vršimo cjelokupnu rekapitulaciju obrade određene teme ili segmenta gradiva. Prvi i osnovni korak u procjenjivanju dječijih postignuća predstavlja kolektiranje fakata. Naime, da bismo imali dovoljno argumenata za zaključivanje, mi treba da kolektirano razne vrste dokumenata, dječijih radova, testova, domaćih radova, eseja... kao i argumentovane zabilješke o našem posmatranju dječijeg procesa učenja i ostvarenih rezultata. Kao i u brojnim drugim savremenim obrazovnim modelima, i u Programu Kreativni kurikulum osnovu procjenjivanja dječijih postignuća čini kvalitetno kreiran dječiji portfolio.

Uloga porodice

Dom i obrazovna institucija predstavljaju dva najvažnija svijeta u životu djeteta i ono svakodnevno treba mostove kojima će vezivati ova dva svijeta. Ukoliko su na relaciji dom – obrazovna institucija uspostavljeni pozitivni odnosi, onda će se dijete osjećati sigurnim i zaštićenim. Ukoliko ova saradnja nije uspostavljena usljed apatije, nerazumijevanja ili nesposobnosti da se saraduje, onda će dijete svakako osjećati određene negativne posljedice. Važno je da vaspitači i učitelji kao stručna lica prepoznaju važnost kvalitetne saradnje sa roditeljima i uticaja koji roditeljski rad ima na sveukupan razvoj i učenje djece – te u skladu sa tim porade na uspostavljanju partnerskih odnosa na relaciji vrtić/škola – porodica. U Programu Kreativni kurikulum ova saradnja se uspostavlja primjenom različitih strategija. Prije svega, nastoji se doći do dovoljnog broja kvalitetnih informacija o porodici, o onome što tu porodicu čini jedinstvenom i različitom od drugih. Prepoznavanje različitosti među porodicama u pogledu strukture, porodičnih personaliteta i temperamenta, životnih iskustava i kulture, predstavljaju početne korake u uspostavljanju

odnosa sa svakom porodicom. Naredna strategija podrazumijeva kreiranje dobrodošlice za sve porodice, kreiranje ugodne atmosfere u vaspitno-obrazovnom procesu u kojoj će se roditelj osjećati dobrodošlim, njihovo upoznavanje sa programom i načinima rada u učionici i građenje međusobnog povjerenja u pogledu razmjene informacija važnih za razvoj djeteta. Jednom ustanovljenu komunikaciju sa porodicom vaspitači/učitelji svakodnevno unaprijeđuju kroz neformalne oblike komunikacije pri redovnim susretima sa roditeljima, ali i kroz brojne formalne načine komunikacije kojima podrobno informišu roditelje o napredovanju njihovog djeteta u raznim razvojnim domenima. Četvrta strategija podrazumijeva uspostavljanje partnerstva sa porodicama na polju dječijeg učenja. Kroz ovu strategiju nastoji se roditeljima pružiti mnoštvo načina na koje mogu ciljano i svrsishodno doprinijeti dječijem procesu učenja. Posljednju važnu strategiju uspostavljanja saradnje sa porodicom čini reagovanje na izazovne situacije. Naime, predstavnici Kreativnog kurikulumu su mišljenja da su vaspitači/učitelji svakako dužni da pomognu i djetetu i porodici u teškim, stresnim situacijama, kao i da pomognu da se prevaziđu eventualna nerazumijevanja na relaciji porodica – vrtić/škola, čiju osnovu čine razlike u filozofskim, religijskim ili kulturološkim uvjerenjima.

Literatura

1. Bowman, B.T., Donovan, M.S., & Burns, M.S.: Eager to learn – Educating our preschoolers .- Washington DC: National Academy Press, 2001;
2. Evans, J., Myers, R.G. & Ilfeld, E.M.: Early Childhood Counts – A Programming Guide on Early Childhood Care for Development .- Washington D.C.: The World Bank, 2000;
3. Nutbrown, C.: Key Concepts in Early Childhood Education and Care .- London: SAGE Publications, 2006;
4. Seefeldt, C. & Barbour, N.: Early Childhood Education .- Upper Saddle River: Merrill, 1998;
5. Trister Dodge, D., Colker, L.J. & Heroman, C.: The Creative Curriculum for preschool .- Washington DC: Teaching Strategies, 2002;

CREATIVE CURRICULUM IN EDUCATIONAL PROCESS

Abstract:

The Creative Curriculum is rooted in the pedagogic-psychological views of Maslow, Erikson, Piaget, Vigotski, Gardner and Smilansky. Research made during 20th Century have very much improved our knowledge on child development and learning process. Period of preschool child, specially at the age of 3 to 6 is the period in which a child acquires basic trust in other people, to become independent in some activities, learns how to establish control and self-control and express itself and its needs in a socially acceptable manner. Period of child preschool development is an exuberant one when child learns thousands of words, phrases, construction of a sentence and establishing active communication with other people. In the Program Creative Curriculum developmental domains are divided in the following way: socio-emotional domain; physical domain; cognitive domain; language domain. Pedagogues and teachers implementing the Program Creative Curriculum have three basic roles in educational process: monitoring children; coaching of children's learning process; assessment of children's learning process. These three roles are exercised in sequences. At the same time the pedagogue/teacher realizes intensive interaction with children and makes decision to respond to individual and group needs of children he works within the best possible way.

Key words: Creative Curriculum, child development, learning process, educational contents, pedagogue/teacher, family

Vučić DAŠIĆ¹

O NASTAVI MATEMATIKE

Rezime

Nastava matematike je vrlo važan i složen proces u obrazovanju mladih. Ona je zasnovana na apstraktnim pojmovima, aksiomama, teoremama i dokazima. Ali postoje i neki opšti principi koji obezbjeđuju lakšu edukaciju matematičkih sadržaja. Važni su, takođe, organizacioni oblici nastave i široki spektar vrednovanja znanja učenika.

Ključne riječi: Definicije, aksiome, teoreme, dokaz, neprotivurječnost, tip časa, edukacija, valuacija.

1. Neki aspekti nastave matematike

U nastavi matematike važnu ulogu imaju **definicije, aksiome i teoreme**, za koje je neizbježan i **dokaz**. Ta četiri entiteta čine suštinsku odrednicu matematike. To se u raznim varijantama ispoljava kroz nastavu matematike. Naravno, svi ovi pojmovi se različito tumače, zavisno od uzrasta učenika, te imaju evolutivni i selektivni karakter, kada je u pitanju nastava. Međutim, svi ovi pojmovi su neophodan materijal da bi se napravila dobra zgrada matematičkog obrazovanja.

U nastavi matematike, najčešće su a i najranije, prisutni razni pojmovi geometrijskog i aritmetičko-algebarskog karaktera i njihove definicije. Pojam je jedan od osnovnih oblika mišljenja. U njemu su sadržane osnovne karakteristike odgovarajućeg objekta mišljenja. Za svaki pojam se vezuje definicija, a samim tim i klasifikacija, odnosno sadržaj i obuhvatnost pojma. Preko definicije se ističu sve bitne osobine datog pojma, a obuhvatnost podrazumijeva širinu njene primjenljivosti.

¹ Vučić Dašić, redovni profesor PMF-a u Podgorici

Na primjer, jedan od osnovnih pojmova u geometriji je trougao. On je sadržajno određen kao geometrijska figura, koju čine tri nekolinearne tačke (tjemena) i tri odgovarajuće duži (stranice trougla). Naravno, u njegova karakteristična svojstva ubraja se i činjenica da svaki trougao ima i tri ugla, tri visine itd. Ovaj pojam, obuhvatno sadrži sve trouglove. Međutim, obuhvatnost daje i mogućnost odgovarajućih klasifikacija. U tom smislu, npr. imamo: jednakokrake, jednakostranične, pravouglo, tupouglo trouglove itd.

Pri definisanju nekog pojma, pored njegovih osnovnih karakteristika, neminovno se javljaju i one karakteristike pomoću kojih se vrši odgovarajuća klasifikacija. Dakle, klasa kojoj pripada pojam sadrži i neke podklase tog pojma. U toj klasifikaciji bitne su odrednice **roda i vrste**. Rod se vezuje za obuhvatnost pojma. Naime, ako obuhvatnost jednog pojma sadrži drugi pojam, onda je ovaj prvi pojam rod za drugi, a drugi pojam vrsta u odnosu na prvi. Tako, npr. kvadrat možemo odrediti kao četvorougao koji ima jednake stranice i uglove. Slično, paralelogram pripada klasi svih četvorouglova čije su suprotne stranice jednake i paralelne. Ali, paralelogram se može odrediti i na osnovu karakteristike da su to četvorouglovi čiji su suprotni uglovi jednaki ili čije su dijagonale jednake itd. A svaka od ovih klasa, npr. klasa paralelograma, dijeli se na podklase: pravougaonika, rombova i kvadrata. Na primjer, romb je paralelogram čije su po dvije suprotne stranice jednake. Pri tome je paralelogram rod za pojam romba, a romb je vrsta paralelograma. Takođe, pravougaonik je paralelogram sa pravim uglom. Klasi četvorouglova, pored paralelograma, pripadaju još: trapezi i deltoidi.

Vidimo da je pri definisanju nekog pojma neizbježna i odgovarajuća klasifikacija. Te klasifikacije se po obimnosti mogu: poklapati, presijecati ili biti podklasa druge klase. Na primjer, podklase rombova i pravougaonika se presijecaju i određuju podklasu kvadrata. S druge strane, podklasa pravougaonika ili rombova je sadržana u klasi paralelograma. Takođe, podklasa deltoida ili trapeza je sadržana u klasi četvorouglova itd.

Kada su u pitanju definicije u matematici, možemo razlikovati sljedeće njihove oblike:

- **Definicije vezane za rod i neko svojstvo,**
- **Nominalne,**
- **Opisne,**
- **Induktivne i**
- **Definicije kroz apstrakciju (aksiomske)**

Definicije vezane za rod i neko svojstvo su vrlo česte u matematici. Na primjer, kvadrat je pravougaonik sa jednakim stranicama. Ili, kružnica

je skup tačaka u ravni koje su podjednako udaljene od jedne stalne tačke. Nominalnom definicijom uvodimo istovremeno pojam i znak. Na primjer, kvadratni korijen iz nenegativnog realnog broja, a je takav broj x , za koji važi

$x^2 = a$ i pišemo \sqrt{a} . Opisne definicije su, takođe, u matematici česte.

Na primjer, relacija \leq u skupu prirodnih brojeva, definiše se na sljedeći način:

$m \leq n \Leftrightarrow (\exists k \in \mathbf{N}) n = m + k$. Ili, sfera je površ koja nastaje rotacijom polukružnice oko njenog prečnika. Zatim imamo induktivne definicije, kada se pojam određuje pomoću nekoliko koraka (faza). Na primjer, skup prirodnih brojeva može se induktivno definisati. Aksiomske definicije su određene nekim skupom aksioma. Na primjer, definicija polugrupe, grupe itd. Naravno, ova podjela nije stroga, jer se neki oblici definicija međusobno miješaju, a to znači da neku definiciju možete svrstati u više oblika. Na primjer, neka definicija se vezuje za rod i neko svojstvo, ali se može svrstati i u opisne. Ili npr. induktivna definicija može se tretirati i kao aksiomska itd.

U matematici se pored definicija, često koriste i aksiome. Sama riječ potiče od grčke riječi *axioma*, što znači «to što je prihvatljivo». Dakle, nešto što se «ne dokazuje». Napomenimo da je Euklid u svojem zasnivanju geometrije koristio pored aksioma i postulate (latinska riječ *postulatum* znači zahtjev). Poznat je npr. Euklidov V postulat: kroz jednu tačku van prave postoji samo jedna prava koja je paralelna sa datom pravom.

Kada je neka matematička teorija zasnovana na aksiomama, onda se neminovno javljaju pojmovi: **nezavisnost**, **neprotivurječnost** i **potpunost** datog sistema aksioma. Sistem aksioma je nezavisan ako se ni jedan od tih aksioma ne može dokazati pomoću preostalih. Neprotivurječnost znači da se iz takvog skupa aksioma ne mogu dobiti dva tvrđenja, koja su međusobno protivurječna. Sistem aksioma je potpun, ako odgovarajuća teorija ne dopušta pravo aksiomatsko neprotivurječno proširenje. To znači da dodavanjem kao aksiome ma kojeg tvrđenja koje nije posljedica ostalih aksioma dovodi do protivurječnosti.

Kada je u pitanju aksiomatski metod, važan je i model njihove **interpretacije**. Naime, svaki apstraktni sistem aksioma traži svoju realizaciju u obliku prepoznatljivih matematičkih objekata. U tom smislu, npr. model aksioma euklidske geometrije je sasvim drugačiji od modela geometrije Lobačevskog. Takođe je brojna prava model skupa realnih brojeva, dok je brojna ravan model skupa kompleksnih brojeva (Gausova ravan).

U matematici se ponekad koriste razni oblici **hipoteza** (grčka riječ *hypothesis* znači pretpostavka). Poznata je npr. hipoteza kontinuuma: između prebrojivog skupa svih racionalnih brojeva i skupa svih realnih brojeva, ne

postoji beskonačni skup, čiji bi kardinalni broj bio između kardinalnih brojeva ova dva skupa. Ova hipoteza je nezavisna od postojećih aksiomatika teorije skupova. To je dokazao engleski matematičar P.Koen, 1963.

Navedimo još neke činjenice u vezi teorema i dokazima, a koje su vrlo prisutne u matematici. Svaka teorema ima: **uslove (pretpostavke) i zaključak (tvrđenje)**. Dakle, često se teoreme iskazuju u obliku: ako A, tada B. Na primjer, ako je u trouglu ugao tup ili prav, tada su druga dva ugla oštra. Ili, npr. tvrđenje u aritmetici: ako je proizvod dva cijela broja neparan broj, tada je njihova suma paran broj.

Međutim, nijesu uvijek teoreme tako formulisane. Na primjer, u elementarnoj geometriji imamo ovakvo tvrđenje: u svakom trouglu, naspram jednakih stranica, leže jednaki uglovi. Ovdje su uslovi: trougao, kao geometrijska figura i dvije jednake stranice, a zaključak: da su tada uglovi naspram tih stranica jednaki. Ili, npr. tvrđenje u aritmetici: suma ili razlika kvadrata dva susjedna prirodna broja uvijek je neparan broj. Uslov je : suma kvadrata dva susjedna prirodna broja, a zaključak: ta suma je neparan broj. Uslovi i zaključak mogu biti još «skriveniji». Na primjer, u tvrđenju: dijagonale romba su međusobno normalne, uslov je prisutan u činjenici da se radi o četvorouglu u obliku romba i o njegovim dijagonalama, a zaključak se svodi na činjenicu da su one normalne.

Kada su u pitanju teoreme, možemo razlikovati nekoliko oblika: **direktna, obratna i suprotna teorema**. **Direktna** teorema podrazumijeva formulisanje uslova i zaključka u odgovarajućem obliku. **Obratna** teorema uzima za uslov ono što je zaključak, a zaključak tretira kao uslov. Dakle, ako teorema ima oblik $A \Rightarrow B$, onda je obratna teorema oblika $B \Rightarrow A$. Na primjer, za teoremu: dijagonale romba su međusobno normalne, obratna teorema glasi: ako su dijagonale normalne, onda je četvorougao romb. Ova obratna teorema nije tačna, jer dijagonale mogu biti normalne, a da četvorougao ne bude romb (npr. deltoid). Međutim, ako romb tretiramo kao paralelogram, onda bi obratna teorema glasila: paralelogram čije su dijagonale normalne je romb, koja je tačna. Takođe, za teoremu: ako je jedan ugao u trouglu tup ili prav, onda su druga dva oštra, obratna teorema nije tačna. Jer, ako trougao ima dva oštra ugla, treći ne mora biti tup ili prav. Evo još jedan primjer. Za tvrđenje: četvorougao čije se dijagonale polove je paralelogram, obratna teorema glasi: ako je četvorougao paralelogram, onda se dijagonale polove. U ovom slučaju su obe teoreme tačne.

Formulisanje teoreme u obliku: ako A, tada B podrazumijeva, ako je tačna, **da je tada uslov A dovoljan da važi B, a B je potreban (neophodan) uslov za A**. U slučaju kada je za datu teoremu tačna i njoj obratna, onda kažemo da je **A potreban i dovoljan uslov za B**, tj. da bi važilo A potrebno

je i dovoljno da važi B. Takođe se može reći: B važi ako i samo ako je A. S druge strane, ako je $A \Rightarrow B$ teorema, a obratna $A \Rightarrow B$ nije, onda kažemo da je A dovoljan, ali ne i potreban uslov za B, odnosno B je potreban, ali ne i dovoljan uslov za A. Na primjer, parnost sume je potreban (neophodan) uslov parnosti svakog sabirka. Naime, odgovarajuća teorema bi glasila: ako je paran svaki sabirak, tada je i suma paran broj. Naravno, obrnuta teorema ne važi. Dakle, kada se teorema može iskazati u obliku potrebnog i dovoljnog uslova, onda su tu uvijek prisutne dvije teoreme: direktna i obratna. Na primjer, da bi četvorougao bio pravougaonik potrebno je i dovoljno da ima sve uglove jednake. Potreban i dovoljan uslov se često iskazuje i u obliku «ako i samo ako». Na primjer, broj (napisan u dekadnom sistemu) je djeljiv sa 9, ako i samo ako je zbir njegovih cifara djeljiv sa 9.

Suprotna teorema se formuliše tako što se za uslov i zaključak uzmu njihove negacije. Ona se može formulisati za direktnu, ali i za obratnu teoremu. Za teoremu oblika $A \Rightarrow B$, suprotna teorema bi imala oblik $\neg A \Rightarrow \neg B$. Na osnovu logičke tautologije $p \Rightarrow q \Leftrightarrow \neg q \Rightarrow \neg p$ (**zakon kontrapozicije**), slijedi da je suprotna od obrnute teoreme ekvivalentna sa datom teoremom. Takođe, suprotna teorema za datu, ekvivalentna je sa obrnutom teoremom. To znači, ako važi obrnuta teorema, onda važi i suprotna. Zapravo, ekvivalentne teoreme izražavaju jedan te isti fakat, samo što jedna u direktnom obliku, a druga u obliku negacije. Na primjer, za tvrđenje

- 1) ako je trougao jednakokraki, tada su dva njegova ugla jednaka, obratno je sledeće tvrđenje
- 2) ako su dva ugla trougla jednaka, tada je on jednakokraki.

Suprotna ovim tvrđenjima su:

- 1') ako trougao nije jednakokraki, tada nikoja dva ugla nijesu jednaka i
 - 2') ako nikoja dva ugla nijesu jednaka, tada trougao nije jednakokraki.
- Ovdje su ekvivalentna tvrđenja 1) i 2'), a zatim 2) i 1').

Zapravo, tvrđenje 1) mogli smo formulisati i u obliku potrebnog i dovoljnog uslova. Dakle, trougao je jednakokraki, ako i samo ako su mu dva ugla jednaka. Napomenimo da je ovdje zaključak dat u obliku disjunkcije:

$\alpha = \beta \vee \beta = \gamma \vee \alpha = \gamma$, te treba pri korišćenju negacije primijeniti de Morganove formule. Naravno, može se desiti da ako ne važi obrnuta teorema, tada možemo napraviti samo dvije ekvivalentne teoreme. Naime, datoj teoremi $A \Rightarrow B$ biće ekvivalentna teorema oblika $\neg A \Rightarrow \neg B$.

Dokaz je rasuđivanje koje nas ubjeđuje, smatrao je L.N.Tolstoj. Dokaz je, zapravo, niz koraka koji su logički opravdani i koji se baziraju na uslovima teoreme. Kada je u pitanju dokaz, postoje **opšte i specijalne metode**. U opšte metode ubrajaju se: direktni i indirektni dokaz, u kojem se polazi od suprotnog

(Reductio ad absurdum). Direktni dokaz podrazumijeva analizu datih uslova u teoremi, kao i njihovo dovođenje u vezu sa već poznatim činjenicama. U direktnom dokazu, zapravo, koristimo tzv. pravilo **modus ponens**: iz A i $A \Rightarrow B$ proizilazi B , odnosno tautologiju $A \wedge (A \Rightarrow B) \Rightarrow B$.

Pri dokazivanju, koje polazi od suprotnog, umjesto direktne teoreme, dokazujemo njoj ekvivalentnu, tj. suprotnu od obrnute. To zapravo znači, da umjesto $A \Rightarrow B$ pretpostavimo da važi $\neg B$, pa ako iz toga proizilazi $\neg A$, onda pretpostavka $\neg B$ dovodi do kontradiktornosti. Na primjer, tvrđenje: dvije prave a i b , koje su paralelne sa trećom pravom c , paralelne su i međusobno, dokazujemo tako što pretpostavimo suprotno: da se prave a i b sijeku u tački P . Tada iz tačke P postoje dvije prave, koje su paralelne sa c , što je suprotno sa V Euklidovim postulatom. Dakle, pretpostavka da se prave a i b sijeku dovodi do kontradiktornosti, te mora biti tačan zaključak da su prave a i b paralelne.

Naravno, pri korišćenju ovog metoda treba biti oprezan, jer se mogu pojaviti tzv. matematički sofizmi. Na primjer, može se «dokazati» da je $1 = -1$, tj.

$3 - 2 = 2 - 3$. Pretpostavimo suprotno $3 - 2 \neq 2 - 3$. Stepenuvanjem dolazimo do jednakosti $(3 - 2)^2 = (2 - 3)^2$, što dovodi do kontradiktornosti sa pretpostavkom da je $3 - 2 \neq 2 - 3$. Dakle, zaključak je $3 - 2 = 2 - 3$, što nije tačno. Greška je u pretpostavci suprotnog. Jer, $3 - 2$ je stvarno različito od $2 - 3$, te nikakva druga pretpostavka $3 - 2 \neq 2 - 3$ nije moguća.

U specijalnimetode, ubrajajuse: dokaz**matematičkom indukcijom** (ako je u formulaciji tvrđenja prisutan skup svih prirodnih brojeva), **koordinantni metod** (dovođenje matematičkih objekata u vezi sa koordinatama), algebarski metod (u vezi sa rješavanjem jednačina, nejednačina, identičnih transformacija itd.), **metod geometrijskih transformacija** (odgovarajućim postupkom, jedan matematički oblik prelazi u drugi), **vektorski metod** (koristi se aparat vektorske algebre) itd.

2. Opšti principi nastave matematike

Metodika nastave matematike je posebna pedagoška, psihološka i matematička disciplina, koja je zasnovana na nekim opštim principima. Navedimo **nekoliko takvih principa**, koji su važni u procesu matematičkog obrazovanja.

1) Osnovni problem metodike nastave matematike je **vještina edukacije** učenika. Pri tome treba imati u vidu da je to vrlo kompleksan problem i da zavisi od više faktora, a prije svega od pedagoške pripremljenosti samog nastavnika.

2) Da bi neko mogao učiti druge, mora biti **solidno matematički obrazovan**. Bez dobrog poznavanja matematike, nema ni metodike nastave matematike.

3) Matematičar, kao pedagog, mora biti svjestan činjenice da obrazovni proces podrazumijeva sposobnost koja znači, **ne samo učiti dake, već ih i naučiti**. A to i jeste cilj svakoga obrazovanja.

4) Treba učiti ono što je **nužno, ali i ono što je teško**. Pri tome «nastava matematike mora biti po mogućnosti prosta, jasna, prirodna i bazirana na osnovu razumne strogosti» (L.D.Kudjavcev). U tom smislu je važna postupnost u nastavi. Ali, nastavu matematike ne treba shvatiti kao skup gotovih recepata pomoću kojih se mogu rješavati razni problemi i zadaci. Jer se kroz sadržaje mora stalno ostvarivati i koristiti unutrašnja logika matematike.

5) Kroz nastavni proces treba kod svakog učenika **razvijati uvjerenost u njegove sposobnosti**. Njegovati stalno takav pristup i u tom smislu pružati adekvatnu pomoć učenicima.

6) Vrednovanje znanja učenika **mora biti stimulativno**, a ne da ima zastrašivanja i kažnjavanja. Time se sprečava proces u kojem se matematika pojavljuje kao «baur», tj. nešto što đaci ne vole. Zapravo obrnuto, treba nastojati da se matematika predstavi kao interesantan predmet, koji čak ima i svoju ljepotu.

7) Rezultat nastave se ne sastoji u kvantitetu saopštenih informacija, već u **kvalitetu njihovog usvajanja**. A to znači razvijanje sposobnosti svakog učenika za dalje samostalno korišćenje naučenog. U tom smislu podsjetiću na važeću maksimu: «Bolje je znati manje ali dobro, nego površno upoznavanje sa više sadržaja».

8) Gledano pojednostavljeno, nastavni proces je neka vrsta **automata**:



Ulazne informacije su činjenice koje interpretira nastavnik, uz upotrebu nastavnih sredstava i svojih pedagoških sposobnosti. Prerada informacija se dešava u glavama učenika i ona dobrim dijelom zavisi od organizovanosti i načina interpretacije ulaznih informacija od strane samog nastavnika. Posebno su važne izlazne informacije, jer su one rezultat naučenog.

9) Obrazovni proces mora biti zasnovan i na **kreativnosti**. Prema tome, matematiku treba predavati korektno, ali i zanimljivo. Drugim riječima, matematika bi za učenike trebalo da bude predmet želje i interesovanja, a ne izazov odbojnosti i straha. Kada je u pitanju nastava matematike, važno je istaći potrebu da se priroda matematike na adekvatan način tumači kroz nastavu. Naime, sama matematika je istovremeno i apstraktna i konkretna, ali je u suštini nauka o modelima. Tu vezu matematike sa realnošću treba stalno isticati kroz nastavu. Navešćemo nekoliko primjera, koji ilustruju tu povezanost apstrakcije i realnosti.

Primjer 1. Matematika je interdisciplinarna, a posebno je velika njena povezanost sa fizikom. Poznat je Njutnov zakon privlačenja

$$F = \gamma \frac{m_1 m_2}{r^2}, \text{ gdje su } m_1, m_2, \text{ mase, a } r \text{ njihovo rastojanje.}$$

No, takva formula važi i u slučaju Kulonovog zakona za naelektrisanje:

$$F = k \frac{q_1 q_2}{r^2}, \text{ gdje su } q_1, q_2 \text{ naelektrisanja, a } r \text{ njihovo rastojanje.}$$

Primjer 2. Kao i u prethodnom primjeru, često se analogija između fizičke realnosti i matematičke apstrakcije realizuje na adekvatan način. Na primjer, funkcionisanje prekidača koji mogu biti u dvije pozicije (protok ili prekid struje u električnom kolu), može se matematički modelirati u obliku kontaktnih shema (Bulove funkcije).

Primjer 3. Rješavanje sistema jednačina dovodi do novog aparata u algebri: upotreba matrica i determinanti. Uočena je odgovarajuća pravilnost pri rješavanju sistema jednačina, uz neke postupke i upotrebu njihovih koeficijenata.

Primjer 4. Problem 4 boje sastoji se u dokazu da se svaka karta u ravni ili sferi može obojiti sa 4 boje, tako da nikoje dvije susjedne strane nemaju istu boju. Ovaj je problem, prvo «apstraktno» preveden na matematičku teoriju grafova. Zatim su ga riješili 1976. godine američki matematičari T. Apelj i M. Hejken, uz pomoć kompjutera.

Primjer 5. Matematička apstrakcija, može kroz odgovarajući model imati konkretnu realizaciju. Navedimo jedan primjer iz tzv. konačne geometrije, čiji su objekti «tačke» i «linije», a relacija između njih «leži na». Njen sadržaj je zasnovan na sljedećim aksiomama:

1⁰ Ako su P_1 i P_2 različite tačke, postoji najmanje jedna linija na kojoj one leže.

2⁰ Ako su P_1 i P_2 dvije različite tačke, ne postoji više od jedne linije na kojoj one leže.

3⁰ Za bilo koje dvije linije postoji tačka, koja leži na objema pravima.

4⁰ Postoji najmanje jedna linija.

5⁰ Za svaku liniju postoje najmanje tri tačke koje na njoj leže.

6⁰ Sve tačke ne leže na istoj liniji.

7⁰ Na bilo kojoj liniji ne leži više od tri tačke.

Može se napraviti geometrijska realizacija takvog sistema aksioma, što znači da su one neprotivurječne. Jedna od teorema koja se može dokazati glasi: Bilo koji skup tačaka koji zadovoljava gore navedene aksiome, sadrži najmanje 7 tačaka. Navedimo još jednu teoremu: Postoje 3 tačke koje ne leže na istoj pravoj itd.

Ovaj matematički model može poslužiti da se riješi npr. ovakav praktični zadatak vojnog karaktera: Koji je najmanji broj aviona potreban da bi se izvela demonstracija sa sljedećim zahtjevima:

a) Treba da postoje formacije u kojima dva aviona lete u jednoj i samo jednoj formaciji.

b) Za bilo koje dvije formacije, mora postojati najmanje jedan avion, koji leti u objema formacijama.

c) Tačno tri aviona treba da lete u svakoj formaciji.

d) Svi avioni ne smiju da lete u istoj formaciji.

Ovaj problem se lako prevodi na geometrijski jezik, ako avione identifikujemo sa «tačkama», formacije sa «linijama», a leti sa «leži na». Odgovor je, najmanje 7 aviona.

Iz prethodnog primjera vidimo da matematička «apstrakcija», može biti vrlo «realna». Zapravo moć matematike se i sastoji u mogućnosti da se njena apstrakcija «ublaži» dovođenjem u vezu sa realnošću. Naravno, važi i obrnuto, treba realnost na adekvatan način modelirati kroz apstraktne matematičke forme. A to je i bio cilj matematike u svim epohama njenog razvoja.

3. Organizacija nastave i osnovni tipovi časa

Čas je osnovna organizaciona cjelina nastavnog procesa u kojoj dolazi do izražaja vještina da se to znanje prenese drugima. Za dobru organizaciju časa, pored matematičkog obrazovanja, potrebno je i poznavanje didaktike i psihologije. U tom smislu, nastavnik kao realizator nastavnog procesa mora biti kompletna ličnost. Prema tome, svaki nastavnik mora biti psihološki pripremljen da mu je nastava matematike životno opredjeljenje. To znači neophodnost da svu svoju emotivno-mentalnu energiju usmjeri u tom pravcu. Svaki čas ima:

- **cilj,**
- **sadržaj,**
- **metode rada i**
- **organizaciju, odnosno tip časa.**

Cilj časa se, najčešće, sastoji iz obrazovne i vaspitne funkcije. On neposredno proizilazi **iz sadržaja**, odnosno nastavne jedinice koja je predviđena za taj čas. Takođe, nastavnik odabira onu metodu rada koja tom tipu časa i sadržaju najviše odgovara. **Metode** koje se mogu koristiti tokom časa su:

- **razvojna metoda** (frontalno izlaganje novog sadržaja),
- **metoda razgovora** (djelimično učestvuje i učenici),
- **kombinovana metoda i**
- **heuristička ili produktivna** (formulisanje i rešavanje problema).

Struktura, odnosno **tip časa** zavisi od mnogih faktora:

- od sadržaja nastavne jedinice,
- od korišćenja metode rada,
- od uzrasta učenika i
- od sastava odjeljenja itd.

Kad je u pitanju tip časa, razlikujemo nekoliko oblika:

- a) Čas sticanja novih znanja,
- b) Čas ponavljanja (rešavanje zadataka u okviru užih sadržaja, uz provjeru znanja),
- c) Čas sistematizacije znanja (rešavanje zadataka i testova u širem dijapazonu, uz provjeru znanja),
- d) Čas vrednovanja znanja. On se najčešće sastoji iz izrade zadataka na tabli, uključujući b) i c),
- e) Kombinovani čas. Ovaj tip časa se koristi kao kombinacija više prethodnih oblika.
- f) Posebni časovi za izradu pismenih zadataka. Ovaj tip časa je posvećen samostalnom radu učenika,
- g) Čas sa odabranim učenicima (dodatna-diferencirana nastava, pripreme takmičenje itd.)

Ma koji tip časa bio predviđen, on treba da sadrži: **uvodni, glavni i završni dio.**

Ova struktura je posebno izražena na času sticanja novih znanja.

- **Uvodni dio** obuhvata pregled domaćih zadataka i uvođenje u novu nastavnu jedinicu, uz ponavljanje potrebnih pojmova i sadržaja. Obično traje do 5 minuta.
- **Glavni dio** časa traje 30-35 minuta. On se sastoji u zapisivanju nastavne jedinice i izlaganju novog gradiva.
- **Završni dio časa** traje 5-10 minuta. Sastoji se u ponavljanju izloženog gradiva, zadavanju domaćih zadataka i eventualnim komentarima o tim zadacima.

Svi ostali tipovi časa nose svoje specifičnosti i realizuju se na način koji je prilagođen metodi rada i samoj strukturi časa.

Napomenimo da čas, kao osnovni oblik organizovanja nastave, zavisi od više faktora. Prije svega, najvažnija je uloga nastavnika, a zatim i odjeljenskog kolektiva, odnosno njihove obrazovne i psihičke pripremljenosti. Takođe i udžbenik ima važnu ulogu, ali ne mora nastavna jedinica da bude njena vjerna kopija u udžbeniku, već nastavnik treba da ima sopstveni pristup tom sadržaju.

4. Vrednovanje znanja učenika

U obrazovnom procesu vrednovanje znanja učenika je jedan od najkompleksnijih i najodgovornijih zadataka, a možda i najteži. Osnovni cilj vrednovanja znanja učenika je efikasno mjerenje napredovanja svakog učenika u procesu usvajanja novih znanja. Zato vrednovanje ne treba shvatiti kao povremeni i kampanjski rad, već kao kontinuirani stalni proces, koji prati nastavu, bez obzira o kojem se tipu časa radi. Jer, svaki oblik časa omogućava veću ili manju mogućnost vrednovanja znanja.

Što se tiče opštih karakteristika, vrednovanje znanja, kao proces, mora biti:

- **sistematično,**
- **stimulativno,**
- **objektivno i**
- **javno,**
- **i da bude u funkciji znanja**

Svaka od ovih odrednica ima svoj sadržaj. Kad kažemo da znanje mora biti **sistematično**, to znači da učenika treba stalno pratiti i mjeriti njegovo napredovanje. Takođe, **stimulativnost** znači da svaki učenik treba da shvati da mu ocjena nije okvir, već da može i više od postignutog. S druge strane, ocjena ne smije djelovati obeshrabrujuće, a to znači činjenicu da se učenik «pomirio» sa slabom ocjenom i da čeka tokom čitave godine svoju «šansu». **Objektivnost** podrazumijeva da nastavnik mora biti spreman da sagleda svaki učenikov napredak. **Javnost** podrazumijeva da vrednovanje znanja ne treba da bude šifrovano raznim znacima, već izraženo prepoznatljivom ocjenom. A iznad svega, vrednovanje mora **biti u funkciji znanja**, tj. da podstiče učenike na usvajanje novih znanja, kako bi osjetili napredak u procesu njihovog matematičkog «sazrijevanja».

U procesu vrednovanja znanja učenika rad sa njima može biti **frontalni** ili **pojedinačni**. Takav pristup se može predvidjeti u samom planu časa, a može se koristiti i kombinovani oblik (frontalni i pojedinačni) na istom času. Kada je u pitanju vrednovanje znanja učenika najčešće koristimo sljedeće oblike:

- a) **usmeno i**
- b) **pismeno**

a) **Usmeni oblik** ocjenivanja ogleda se u povremenim pitanjima ili zadacima tokom jednog časa, ili tokom dužeg perioda. Pri usmenoj provjeri znanja treba jasno postaviti zadatak ili pitanje, a zatim učenik dobrovoljno ili na zahtjev nastavnika daje odgovor, ili rješava zadatak.

U suštini u matematici se sve svodi na zapisivanje, tj. na pismeni oblik i kada učenik odgovara «usmeno». Ali, kada kažemo usmeno, mislimo da učenik nije potpuno samostalan, već pod direktnom kontrolom nastavnika.

Može isti zadatak raditi više učenika. Zavisno od težine postavljenog zadatka, na njegovom rešavanju može biti angažovana određena kategorija učenika (npr. oni koji trebaju da dobiju prelaznu ocjenu). Ostalim uenicima takav zadatak može biti jednostavan, pa nijesu zainteresovani za njegovo rješavanje. Da ne bi oni bili pasivni i dosađivali se na času, treba postaviti još jedan ili više malo težih zadataka, koje će oni rješavati. Pri tome se može na određeni način vrednovati, ne samo rad onog učenika koji radi zadatak na tabli, već i onih koji rade na mjestu.

Jedna od prednosti usmenog ocjenjivanje je u tome što je rad učenika pod uvidom, ne samo nastavnika, već i čitavog odjeljenja. Takođe, kroz takav rad se istovremeno vrši i obnavljanje gradiva, jer ga prate svi učenici. Zato rad na tabli, kada je u pitanju matematika, ima višestruke koristi. S druge strane, takav «usmeni» odgovor može biti na štetu samostalnosti rada onog učenika koji je kod table. Zato treba obezbijediti maksimalnu samostalnost i objektivnost njegovog rada. U svakom slučaju takav oblik provjere znanja učenika treba što češće koristiti.

b) Pismeno vrednovanje može biti u obliku:

- **kontrolnih zadataka,**
- **testova i**
- **pismenih zadataka.**

Za pismeno vrednovanje znanja je vrlo važno obezbijediti da bude samostalno (bez podrške ili prepisivanja sa strane).

Kontrolni zadaci se često daju radi provjere nekih kraćih sadržaja. Mogu trajati do 20 minuta, ili čitav čas. **Testovi** imaju ulogu da se provjeri stepen usvojenosti određenih sadržaja koji su se realizovali u dužem prethodnom periodu. Oni mogu biti sopstveni ili dobijeni od nadzornih pedagoških organa (savjetnika). Poseban oblik pismene provjere znanja učenika su **pismeni zadaci**, koji se planiraju na početku školske godine i ravnomjerno su raspoređeni tokom jednog, odnosno drugog polugodišta. Za pismene zadatke treba izvršiti posebnu pripremu učenika na nekom od prethodnih časova. Takođe, nastavnik mora odabrati zadatke koji dobro reprezentuju odgovarajuće sadržaje i sam provjeriti njihovu izradu.

Testovi, kontrolni, kao i pismeni zadaci moraju biti:

- **pouzdati** (u smislu tačnosti i korektnosti),
- **odmjereni** (ni trivijalni, niti previše teški),
- **shvatljivi**, tj jezički jasni i
- **ekonomični** (da se mogu relativno brzo riješiti)

Oni se moraju odraziti na opštu ocjenu koju učenik dobije, ali ne treba zanemariti ni usmene odgovore (rad na tabli), kao i sve druge uzgredne provjere znanja na času u vidu kraćih pitanja ili zadataka. Nastavnik mora biti spreman da prati rad svakog učenika i da ga objektivno valorizuje na osnovu činjenica i opšteg utiska.

S druge strane, svi oblici pismenog vrednovanja imaju **povratnu informaciju** i za samog nastavnika kao realizatora odgovarajućih sadržaja. To zapravo, govori i o tome koliko je nastavnik kvalitetno realizovao tu natavu.

Jednom riječju, od pravilnog vrednovanja znanja zavisi, ne samo ocjena učenika, već i spremnost nastavnika da pozitivno utiče na učenike da vole matematiku i da se na plaše njene «težine». A to je i cilj svake dobre nastave.

Svi koji se bave obrazovanjem i vrednovanjem znanja treba da imaju u vidu da najveći dio znanja nije u našim glavama, već u knjigama. Jer se ne može sve prenijeti djacima i studentima, a pogotovu se ne može sve tražiti pri ocjenjivanju. Zato je neophodno prepoznati odgovarajući minimum koji je učenik ili student usvojio, a ne sve ono što on ne zna. Jedna od slabosti našeg školskog sistema je i u tome što su nam ambicije u pogledu zahtjeva, često, mnogo veće nego što treba. Kao da hoćemo da mlade držimo u potčinjenom položaju sa željom da otkrijemo šta to sve oni ne znaju. Međutim, mnogo je važnije kod mladih ljudi izazvati potrebu da uče i koriste stečena znanja, nego da oni u razmaku od pola sata reprodukuju gole činjenice. Naravno, svako znanje se bazira na konkretnim pojmovima, ali je korisnije na pristupačan način kroz nastavu saznati za neke činjenice, nego ih sve grčevito držati u glavi. Naravno, sve ovo ne znači da treba izbaciti zapamćivanje kao način učenja i mišljenja. Naprotiv, zapamćivanje je u procesu nastave bitan faktor, ali ne u obliku jedne gomile činjenica koje samo opterećuju memoriju, već kao postupno i kreativno rasuđivanje o njima.

Dakle, vrednovanje znanja učenika je vrlo važan i odgovoran posao koji je baziran na dobrim psihološkim i pedagoškim sposobnostima nastavnika. To još podrazumijeva objektivnost i stimulativnost tog procesa, od čega zavisi odnos učenika prema matematici. Jer, učenici treba da znaju da je ocjena trajni izazov, a ne broj kojeg povremeno «love». Oni treba, zapravo da shvate, da je znanje rastuća funkcija, koja zavisi od njihovog sopstvenog uključivanja u aktivan odnos prema učenju.

Literatura

1. A. A. Stoljar, Pedagogika matematiki, "Višejšaja škola", Minsk 1974.
2. A. A. Temerbekova, Metodika prepodovanja matematike, "Vlados" Moskva 2003.
3. L.D. Kuđrjavcev, Misli o sovremenoj matematiki i jejo izučeniji, "Nauka", Moskva 1977.

TEACHING OF MATHEMATICS

Abstract:

Teaching of Mathematics is a very important and complex process in the education of the young. It is based on abstract notions, axioms, theorems and proofs. But there are some general principles that facilitate and make learning of mathematical contents much easier. In addition to this, very important are organizational forms of teaching and broad spectrum of assessment of students' knowledge.

Key words: Definitions, axioms, theorems, evidence, uncontradictoriness, type of lesson, education, valuation.

НАСТАВНО-ВАСПИТНИ РАД



Stanko CVJETIČANIN¹
Mirjana SEGEDINAC
Jasna ADAMOV
Nataša BRANKOVIĆ

EKSPERIMENTI O TOPLOTI U RAZREDNOJ NASTAVI

Rezime:

U procesu formiranja pojmova i znanja učenika u razrednoj nastavi o živoj i neživoj prirodi i njihovom međusobnom odnosu bi trebalo koristiti različite vrste metoda rada. Naročito bi trebalo koristiti sljedeće vrste eksperimenata: osnovne i uporedne, demonstracione, učeničke i učeničko-demonstracione, kratkotrajne i dugotrajne. U radu se analiziraju mogućnosti primjene eksperimenta za formiranje pojmova i znanja učenika od prvog do četvrtog razreda o toploti. Analizirani su ciljevi i zadaci nastavnih sadržaja o toploti, na osnovu važećih planova i programa Ministarstva za obrazovanje Republike Srbije. U radu su odabrani eksperimenti koji, po našem mišljenju, najbolje mogu da ostvare postavljene ciljeve i zadatke predmeta Svijet oko nas (prvi i drugi razred) i Poznavanje prirode i društva (treći i četvrti razred), u formiranju znanja i pojmova o toploti i njenom uticaju na živa bića i materijale. Pomoću eksperimenata mogu se lako formirati pojmovi kao što su: zagrijavanje, mržnjenje, hlađenje, isparavanje, topljenje, sagorijevanje, očvršćavanje, širenje, skupljanje, toplotna provodljivost, izolatori i sl. Pri odabiru vrste eksperimenata mora se voditi računa i o : nivou stečenog znanja učenika o toploti i njenom uticaju na živu i neživu prirodu, postavljenim nastavnim ciljevima i zadacima, individualnim karakteristikama učenika, njihovim saznajnim sposobnostima. Učitelj treba učeniku da pripremi adekvatno uputstvo za izvođenje eksperimenta u vidu nastavnog listića. Prije nego što se eksperiment izvede, učitelj mora da provjeri da li su učenici u potpunosti upoznati sa načinom izvođenja, kao i sa postavljenim ciljevima i zadacima eksperimenta. Metodom eksperimenta kod učenika se podstiču i razvijaju

¹ Doc. dr Stanka Cvjetičanin i mr Nataša Branković su sa Pedagoškog fakulteta iz Sombora a prof. dr Mirjana Segedinac i doc. dr Jasna Adamov sa Prirodno-matematičkog fakulteta iz Novog Sada.

različiti misaoni procesi, kao i naučno-istraživački duh. Primjenom eksperimenta u formiranju znanja i pojmova o toploti postižu se trajnija i primjenljiva znanja učenika.

Ključne riječi: značaj, primjena, eksperiment, formiranje znanja, učenici razredne nastave, toplota, živa i neživa priroda,

Uvod

Pri formiranju pojmova kod učenika razredne nastave mora se početi od onoga što je konkretno, očigledno i razumljivo učenicima. Zbog toga treba da se na časovima poznavanja prirode koriste prirodni predmeti, nastavni filmovi, razne vrste multimedija na računarima, očigledno izazivanje prirodnih pojava putem eksperimenta, posmatranje prirodnih pojava i sl. Očiglednost nije dovoljna za formiranje pojmova. Ona uvijek mora da bude u funkciji uspješnijeg apstraktnog mišljenja. Formiranje pojmova o proučavanoj prirodnoj pojavi, procesu i sl. podrazumijeva misaonost, a ne čulnost ili opažajnost.

Formiranje pojmova i znanja o toploti je postepeno. Pri formiranju pojmova i znanja moraju se poštovati sljedeće faze:

1. Formiranje ispravnih predstava na osnovu iskustva i predznanja učenika,
2. Intelektualno raščlanjivanje pojava pomoću analize i komparacije radi izdvajanja bitnih osobina,
3. Sintetičko posmatranje bitnih osobina i pokušaj definisanja pojma,
4. Uopštavanje pojma i
5. Primena pojma.

Nastavni sadržaji o toploti i njenom uticaju na živa bića i materijale su prisutni u nastavnim planovima i programima od prvog do četvrtog razreda (Republika Srbija).

Za obradu nastavnih sadržaja o toploti preporučujemo sljedeće nastavne metode:

- metodu razgovora i
- demonstrativno-ilustrativnu metodu.

U važećim nastavnim planovima i programima od prvog do četvrtog razreda Republike Srbije, nastavni sadržaji o toploti se (direktno ili indirektno) proučavaju kroz sljedeće predmete:

- Svijet oko nas (prvi razred),
- Svijet oko nas (drugi razred),
- Priroda i društvo (treći razred) i
- Priroda i društvo (četvrti razred)

Primjena eksperimenta pri obradi nastavnih sadržaja o toploti u prvom razredu

U prvom razredu učenik bi trebalo da usvoji sljedeće pojmove: pojam temperature

- pojam zagrijavanja, mržnjenja, topljenja, gorenja, ključanja, isparavanja,
- pojam toplo, mlako i hladno i
- pojam temperature.

Učenici bi trebalo i da usvoje sljedeće znanja o:

- uticaju toplote na agregatno stanje vode,
- uticaju toplote na pojedine materijale,
- važnosti poznavanja ponašanja materijala prema toploti za svakodnevni život i
- značaju toplote za živi svijet.

Učenici bi trebalo da shvate razliku između toplote i temperature. Toplota je energija, dok je temperatura način na koji saopštavamo kolika je koncentracija toplote u nekom predmetu. Učenici mogu da izvedu samostalan, kratkotrajni eksperiment (Primjer 1) u kome bi zaključili da temperaturu nekog tijela možemo djelimično da odredimo pomoću čula dodira. Učitelj bi trebalo da naglasi učeniku da je to nepouzdan način mjerenja temperature.

Primjer 1. Učenički eksperiment za analizu temperature vode na osnovu čula dodira

Potreban pribor i materijal: tri posude, voda

Uputstvo za učenike: Poredajte posude jednu pored druge. U jednu od krajnjih posuda sipajte hladnu a u drugu, krajnju posudu toplu vodu. U posudu u sredini sipajte mlaku vodu. Uronite jednu ruku u hladnu, a drugu ruku u toplu vodu (vidi sliku). Nakon tri minute obe ruke stavite u mlaku vodu. Šta osećate?



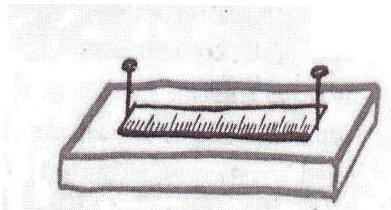
Očekivana zapažanja i zaključci učenika: Ne može se tačno odrediti da li je voda u srednjoj posudi topla ili hladna. Jedna te ista voda može nam izgledati i topla i hladna.

Za analizu uticaja toplote na pojedine materijale sa kojima su učenici u neposrednom kontaktu, odabrali smo kratkotrajni, osnovni, učenički eksperiment (Primjer 2).

Primjer 2. Učenički eksperiment (kratkotrajni, osnovni) za analizu uticaja toplote na materijale

Potreban pribor i materijal : plastičan lenjir, metalna šipka iste dužine kao lenjir, ekseri, drvena ploča, vrela voda

Uputstvo za učenike: Na drvenu ploču stavimo lenjir, tijesno uz krajeve lenjira zakucamo dva eksera. Dok je hladan, lenjir možemo slobodno pomijerati između dva eksera (vidi sliku). Stavite lenjir u toplu vodu. Poslije deset minuta izvadite lenjir iz tople vode i pokušajte da ga stavite u prostor između dva eksera. Šta primećujete?



Očekivana zapažanja i zaključci učenika: Kada lenjir izvadimo iz tople vode, više ga ne možemo pomjerati između eksera. Toplota utiče na izduživanje lenjira.

Dejstvo toplote na pojedine materijale može se utvrditi i na osnovu već postojećih učeničkih iskustava. Učenici bi trebalo da imaju znanja i iskustva iz svakodnevnog života o ponašanju nekih materijala (metala, plastike, drveta, stakla, gume, papira) kada se oni izlože direktnom dejstvu izvoru toplote (npr. vreloj ringli šporeta, upaljenoj svijeći i sl.). Kod učenika se na osnovu postojećeg iskustva mogu lako formirati pojmovi kao što su: gorenje, topljenje, omekšavanje.

Da bi bio siguran da li su ovi pojmovi učenicima jasni, učitelj bi trebalo da kroz razna pitanja utvrdi nivo znanja učenika o ovim pojmovima. Ukoliko učitelj procijeni da ovi pojmovi nisu jasni učenicima, onda bi trebalo da izvede uporedni eksperiment u kojem će predmete koji su napravljeni od različitih materijala izložiti dejstvu izvoru toplote (plamenu svijeće, vreloj ringli rešoa i sl.) i zajedno sa učenicima utvrditi ove pojmove.

Dejstvo toplote na živi svijet možemo pokazati i kroz učenički miniprojekat (Primjer 3). Kroz ovaj eksperiment učenici produbljuju već stečena

znanja o uticaju toplote na živa bića. Učenici shvataju zašto se tokom zime sva živa bića primire, a zašto su u proljeće, ljeto i ranu jesen (kada ima dovoljno sunčeve svjetlosti i toplote) aktivniji.

Primjer 3. Učenički, dugotrajni eksperiment za analizu djelovanja toplote na živi svijet

Potrebna pribor i materijal: nekoliko zrna žita, dvije posude (tanjiri), voda, zemlja

Uputstvo za učenike: U svaku posudu stavi zemlju, malo vode i nekoliko zrna žita.

Prvu posudu stavi na toplo mjesto u sobi, a drugu na hladno mjesto (frižider). Povremeno zalivaj žito u obe posude. Prati šta se dešava sa žitom u posudama sljedećih deset dana. Zapažanja zapisuj u svoju svesku Šta primjećuješ?

Očekivana zapažanja i zaključci učenika: Žito je izniklo iz posude koja je bila na toplom mjestu, dok nije izniklo iz posude koja je bila u frižideru. Biljkama je neophodna toplota da bi iznikle iz zemlje.

Učenici se kroz nastavne sadržaje o vodi upoznaju i sa agregatnim stanjima vode. Kroz učeničke eksperimente pomoću kojih se objašnjava promjena agregatnog stanja vode, učitelj bi trebalo da objasni uticaj toplote na promjenu agregatnih stanja vode (Primjer 4).

Primjer 4. Učenički eksperiment za analizu uticaja toplote na agregatno stanje vode

Potrebna pribor i materijal: čaša, stakleni tanjirić, plastična posuda, voda, rešo, zamrzivač

Uputstvo za učenike: U čašu sipaj vodu do oznake i stavi je na vrelu ringlu rešoa. Sačekaj da voda proključa. Iznad čaše stavi stakleni tanjirić. Šta primjećuješ. U plastičnu posudu sipaj vodu i stavi posudu u zamrzivač. Nakon sat vremena izvadi posudu. Šta primjećuješ? Zatim plastičnu posudu stavi blizu prozora kako bi bila izložena dejstvu sunčeve toplote. Šta primećuješ?

Očekivana zapažanja i zaključci učenika: Voda je zagrijavanjem prešla u vodenu paru (isparila je), koja se skupljala na staklenom tanjiriću iznad čaše. U plastičnoj posudi se stvorio led (voda se smrznula). Kada smo led izložili dejstvu sunčeve svjetlosti on se pretvorio u tečnu vodu (otopio se). Toplota utiče na stanje vode. Mijenjanjem temperature vodu možemo prevoditi iz jednog u drugo stanje.

Da bi učitelj bio siguran da li su učenici razumjeli razliku između pojmovna toplota i temperatura, može učenicima da postavi i sljedeće pitanje: „Ako voda ima istu temperaturu u bojleru i u čaši, gdje će biti više toplote i

zašto?” Ako su učenici dobro razumjeli razliku između temperature i vode odgovoriće:”U bojleru, jer ima više vode, nego u čaši.”. Učenici bi trebalo da shvate da na istoj temperaturi veći predmeti sadrže više toplote nego manji.

Primjena eksperimenta pri obradi nastavnih sadržaja o toploti u drugom razredu

Nastavne sadržaje iz prirodnih nauka učenici drugog razreda usvajaju kroz predmet Svijet oko nas. Znanja koja bi učenici trebalo da usvoje i prošire o toploti su:

- uticaj toplote na tijela
- širenje i skupljanje tijela pod uticajem toplote,
- djelovanje toplote na vazduh i tečnosti,
- mjerenje temperature pomoću termometra i
- toplotna provodljivost materijala

Učenici bi trebalo da ponove sljedeće pojmove:

- pojam isparavanja, mržnjenja,
- pojam zagrijavanja materijala i
- pojam topljenja.

Kroz realizaciju nastavnih sadržaja bi trebalo da usvoje i novi pojam očvršćavanje.

Učenici imaju iskustva iz svakodnevnog života o procesima topljenja i očvršćavanja. Da bi utvrdili pojmove očvršćavanje i topljenje, učenici bi trebalo da izvedu vrlo jednostavan eksperiment sa svijećom (Primjer 5).

Primjer 5. Učenički eksperiment za produblјivanje znanja o pojmovima topljenje i usvajanje pojma očvršćavanje

Potreban pribor i materijal: svijeća i šibice

Uputstvo za učenika: Svijeću zapali pomoću šibica. Posmatraj nekoliko minuta šta se dešava sa voskom od koga je svijeća napravljena. Zatim ugasi svijeću i posmatraj šta se dešava. Šta primjećuješ?

Očekivana zapažanja i zaključci učenika: Svijeća (vosak) se tokom gorenja topi. Kada se svijeća ugasi onda (vosak) ponovo očvrstne.

Za formiranje znanja učenika o dejstvu toplote na vazduh, učitelj bi trebalo da izabere jednostavne i razumlјive učeničke eksperimente (Primjer 6).

Primjer 6. Učenički eksperiment za analizu uticaja toplote na vazduh

Potreban pribor i materijal: flaša, posude sa toplom i hladnom vodom, balon

Uputstvo za učenike: Šta se nalazi u flaši? Na otvor (grlić) flaše navuci balon i stavi flašu u posudu sa toplom vodom. Šta primjećuješ? Nakon određenog vremena izvadi flašu iz tople vode i stavi je u posudu sa hladnom vodom. Šta primjećuješ?

Očekivana zapažanja i zaključci učenika: U flaši se nalazi vazduh. Kada je flaša bila u posudi sa toplom vodom balon se naduvala. Kada smo flašu izvadili iz posude sa toplom vodom i stavili je u posudu sa hladnom vodom balon se izduvala. Pri zagrijavanju vazduh se širi, a pri hlađenju skuplja.

Da bi se uvjerio da li su učenici pravilno razumjeli pojavu širenja vazduha pri zagrijavanju, učitelj bi trebalo da stavi učenike u stanje posmatranja ponašanja naduvanog balona u blizini upaljene svijeće, bez objašnjenja pojave. Učenici bi trebalo samostalno da objasne posmatranu pojavu na osnovu stečenog znanja o ponašanju vazduha prilikom zagrijavanja.

Za formiranje znanja učenika o toplotnoj provodljivosti metala predložimo sljedeći učenički, kratkotrajni, osnovni eksperiment (Primjer 7).

Primjer 7. Učenički eksperiment za formiranje znanja o toplotnoj provodljivosti metala

Potrebna pribor i materijal: svijeća, ekser ili metalna šipka

Uputstvo za učenike: Jedan kraj eksera (šipke) držite u ruci, a drugi zagrijevajte iznad plamena svijeće. Šta će se desiti?

Očekivana zapažanja i zaključci učenika: Neće se zagrijati samo taj kraj eksera koji držimo iznad plamena svijeće, nego i cio ekser. Toplota se prenosi sa jednog kraja eksera na drugi. Ekser je napravljen od metala. Metali dobro provode toplotu.

U prvom razredu učenici su naučili da temperaturu nekog tijela možemo djelimično da odredimo na osnovu čula dodira. U drugom razredu učenike bi trebalo naučiti kako mogu pomoću termometra da mjere temperaturu različitih sredina, tijela. Trebalo bi im objasniti kako se očitava temperatura pomoću termometra, kao i način na koji se ona izražava (Primjer 8).

Primjer 8. Učenički eksperiment za mjerenje temperature pomoću termometra

Potrebna pribor i materijal: čaša, termometar, rešo, voda

Uputstvo za učenike: U čašu sipaj vodu, stavi termometar i pročitaj nivo tečnosti u termometru. Zabilježi rezultat. Sada stavi čašu sa termometrom na vrelu ringlu rešoa i svakih 2 minute očitavaj temperaturu, sve dok voda ne proključa. Kada voda proključa nastavi da mjeriš temperaturu vode svake dvije minute, sve dok voda ne ispari. Zabilježi rezultate poslije svakog mjerenja. Šta primjećuješ?

Očekivana zapažanja i zaključci učenika: Tokom zagrijavanja vode temperatura vode raste što se pokazuje porastom nivoa tečnosti u termometru. Temperatura vode se ne mijenja kada voda ključa.

Učenici mogu putem eksperimenta da shvate da na brzinu isparavanja tečnosti utiče njihova površina. Najbolje bi bilo da učenici izvedu samostalni, dugotrajni, uporedni eksperiment u kome bi analizirali uticaj toplote na isparavanje tečnosti različitih površina (Primjer 9).

Primjer 9. Učenički eksperiment za analizu uticaja toplote na isparavanje tečnosti različitih površina

Potreban pribor i materijal: stakleni tanjir, staklena flaša sa uskim grlom, voda

Uputstvo za učenike: U manju čašu sipaj vodu do oznake i prespi u stakleni tanjir. Istu količinu vode sipaj i u flašu. Tanjir i flašu stavi na topao radiator ili ih izloži dejstvu sunčeve toplote. Poslije dva sata izmjeri količinu vode koja je ostala u svakoj posudi (flaša i tanjir). To ćeš tako uraditi što ćeš pažljivo sipati količinu vode iz tanjira u čašu i obilježiti flomasterom nivo vode iz tanjira u čaši. Vodu zatim prospri. Sipaj vodu iz flaše u čašu i obilježi nivo vode u čaši flomasterom druge boje. Šta primjećuješ?

Očekivana zapažanja i zaključci učenika: U tanjiru je ostalo manje vode nego u flaši. Voda brže isparava kada se nalazi u posudi koja ima veću površinu.

Učitelj bi trebalo da ukazuje na djelovanje toplote na vazduh, vodu i druga tijela i kroz druge nastavne sadržaje kao što su npr : stvaranje oblaka, kiše, snijega, magle, grada i sl.. Na taj način učenici uočavaju uzročno posljedične veze u prirodi.

Primjena eksperimenta pri obradi nastavnih sadržaja o toploti u trećem razredu

U trećem razredu učenici bi trebalo da prodube postojeća i formiraju nova znanja učenika o:

- širenju i sakupljanju tijela pod uticajem toplote,
- topljenju i očvršćivanju,
- uticaju toplote na tečnosti,
- uticaju toplote na vazduh,
- uticaju toplote na čvrsta tela i
- uticaj toplote na rastvaranje supstanci u vodi.

Učenici bi trebalo i da usvoje pojam izolator toplote.

Da bi se formiralo novo i produbilo postojeće znanje učenika o dejstvu toplote na čvrsta tijela predložimo sljedeće eksperimente:

- učenički eksperiment, dugotrajan, osnovni (Primjer 10)
- demonstracioni, kratkotrajni, osnovni (Primjeri 11 i 12)

Primjer 10. Učenički eksperiment za analizu uticaja toplote na čvrsta tijela

Potreban pribor i materijal: najlonska vrećica, makaze, frižider, izvor toplote (peć), lenjir

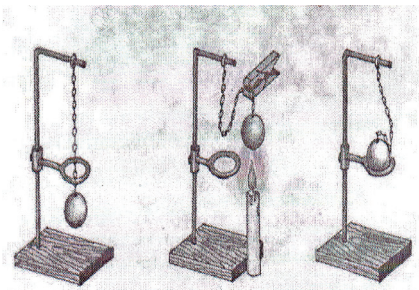
Uputstvo za učenike: Isjeci traku iz najlonske vrećice i pomoću lenjira izmjeri dužinu trake, zapiši. Stavi traku u blizinu peći ili na sunce, posle dva sata ponovo izmjeri dužinu trake, zapiši. Nakon toga stavi traku u frižider. Poslije jednog sata izvadi traku iz frižidera i ponovo je izmjeri, zapiši. Šta primjećuješ?

Očekivana zapažanja i zaključci učenika: Poslije zagrijavanja dužina trake se povećala. Hlađenjem dužina trake se smanjila. Čvrsta tijela se zagrijavanjem šire, a hlađenjem skupljaju

Primjer 11. Primjer demonstracionog eksperimenta za analizu uticaja toplote na čvrsta tijela

Potreban pribor i materijal: stalak sa prstenom, gvozdена kuglica, štikaljka, sveća

Uputstvo za učitelje: Provucite hladnu kuglicu kroz prsten. Zatim izvucite kuglicu iz prstena i zagrijete je iznad plamena. Pokušajte da provučete kuglicu kroz prsten. Ostavite kuglicu da se ohladi i ponovo je provucite kroz prsten (vidi sliku).

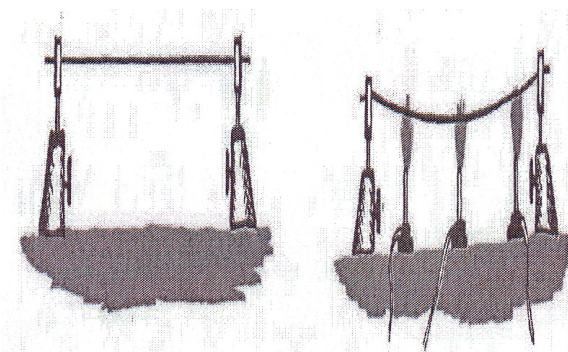


Očekivana zapažanja i zaključci učenika: Hladna kuglica lako prolazi kroz prsten. Zagrijana kuglica ne može da prođe kroz prsten. Usljed zagrijavanja čvrsta tijela se šire, a hlađenem se skupljaju.

Primjer 12. Primjer demonstracionog eksperimenta za analizu uticaja toplote na čvrsta tijela

Potreban pribor i materijal: dva teška držača, tanka gvozdена žica, nekoliko plamenika

Uputstvo za učitelje: Između dva teška držača razvučemo i zategnemo tanku gvozdenu žicu. Zatim žicu zagrijavamo sa nekoliko plamenika (vidi sliku)



Očekivana zapažanja i zaključci učenika: Žica će se usljed zagrijavanja produžiti. Čvrsta tijela se zagrijavanjem šire, a hlađenjem skupljaju.

Za formiranje i produbljivanje znanja učenika o dejstvu toplote na različite materijale predlažemo sljedeći učenički, kratkotrajni, uporedni eksperiment (Primjer 13). Učenike bi učitelj trebalo da podsjeti na znanja koja su usvojili na osnovu eksperimenta iz prvog razreda (Primjer 2). Učenici bi trebalo da pronađu eksperiment u svojoj svesci za eksperimente i da ga prokomentarišu

Primjer 13. Učenički eksperiment za analizu uticaja toplote na različite materijale

Potreban pribor i materijal: posuda sa vodom, metalna, drvena i plastična kašika, kuhinjska rukavica

Uputstvo za učenike: U posudu sa vreloom vodom stavi jednu metalnu, jednu drvenu i jednu plastičnu kašiku. Broj do sto i onda kašike vrlo oprezno izvadi koristeći kuhinjsku rukavicu. Uporedi koja se kašika najviše zagrijala.

Očekivana zapažanja i zaključci učenika: Kašike su se različito zagrijale. Predmeti od različitog materijala se različito zagrijavaju.

Kroz obradu nastavnih sadržaja o tečnosti učitelj bi trebalo da odabere učeničke eksperimente (kratkotrajne, osnovne ili uporedne) pomoću kojih bi učenici mogli na jednostavan način da shvate uticaj toplote na brzinu

rastvaranja pojedinih materijala (supstanci) u vodi (rastvaraču). Naravno, da se učeniku neće uvoditi novi pojam supstanca, jer se on sa njim upoznaje kroz nastavne sadržaje fizike i hemije (Primjer 14) .

Primjer 14. Učenički eksperiment za analizu uticaja toplote na rastvaranje pojedinih materijala (supstanci) u vodi

Potreban pribor i materijal: dvije čaše, topla i hladna voda, kockice šećera

Uputstvo za učenik: U jednu čašu sipajte hladnu vodu do oznake, zatim stavite kockicu šećera. U drugu čašu sipajte toplu vodu do oznake i stavite kockicu šećera. Pratite gdje se brže šećer rastvara. Šta primjećujete?

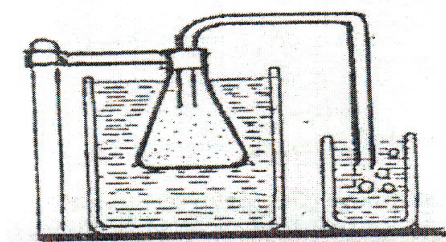
Očekivana zapažanja i zaključci učenika: Šećer se brže rastvara u toploj vodi. To znači da toplota utiče na brzinu rastvaranje šećera, tj. nekih materijala.

Da bi se znanje učenika o dejstvu toplote na vazduh produbilo, učitelj bi trebalo da izvede očigledan, jednostavan eksperiment. Učenici bi trebalo samostalno da objasne rezultate eksperimenta, na osnovu stečenih znanja. Predložimo demonstracioni, kratkotrajni, osnovni eksperiment (Primjer 15).

Primjer 15. Demonstracioni eksperiment za utvrđivanje znanja učenika o dejstvu toplote na vazduh

Potreban pribor i materijal: stakleni balon, posuda sa ključalom vodom, čaša sa vodom, cijev

Uputstvo za učitelje: Kroz zapašać staklenog balona se provuče cijev čiji se kraj stavi u čašu sa vodom (vidi sliku). Stakleni balon se stavi u posudu sa ključalom vodom. Usmjerite pažnju učenika na posmatranje promjena u čaši sa vodom.



Očekivana zapažanja i zaključci učenika: Kada se balon zagrije, vazduh izlazi iz njega, pa se u čaši zapažaju mjehuri vazduha. Vazduh se pri zagrijavanju širi.

U formiranju pojma i znanja učenika o toplotnim izolatorima mogu se koristiti i problemske situacije, tj. problemska pitanja. Tako npr. učitelj može da pita učenike: „ Zašto sipamo topao čaj ili mlijeko u termos? ili „ Zašto sipamo za vrijeme toplih ljetnjih dana hladnu vodu ili sok u termos?“ Učenici će najverovatnije odgovoriti: „Zato što želimo da sačuvamo temperaturu čaja (mlijeka).“ ili „Tokom ljeta je toplo i pijemo dosta hladne vode i sokova. Pomoću termos a ćemo sačuvati hladnu vodu (sok) od zagrijavanja“. Da bi shvatili na kom principu radi termos, učitelj bi trebalo učenicima da objasni djelove termos a. Učenici uočavaju da termos ima dio koji je ispunjen vazduhom, koji sprječava da se tečnosti u termosu brzo ohlade tj. brzo zagriju. Učenici zaključuju da vazduh nije dobar prenosnik toplote, tj. da sprečava da se toplota brzo prenese s toplog na hladan predmet, odnosno da se i vazduh može koristiti kao materijal.

Učitelji bi trebalo da produbljuju znanja učenika o toploti i njenom uticaju na živu i neživu prirodu i kroz druge nastavne sadržaje kao što su: tečnosti, vazduh, primjena materijala i sl.

Primjena eksperimenta pri obradi nastavnih sadržaja o toploti u četvrtom razredu

U nastavnom programu predmeta *Poznavanja prirode i društva* za četvrti razred učenici bi trebalo da ponove i prodube postojeća, kao i da steknu nova znanja o:

- širenju i sakupljanju materije pod uticajem toplote,
- toplotnoj provodljivosti materijala i
- uticaju toplote na ponašanje živih bića.

Da bi se stečena znanja o uticaju toplote na čvrsta tijela učinila trajnijima, učenici bi trebalo da se podsjetite eksperimenata iz prethodnih razreda, da ih pravilno prezentuju i utvrde stečena znanja. Predlažemo da se izvedu i sljedeći eksperimenti kako bi se postojeća znanja produbila i stekla nova:

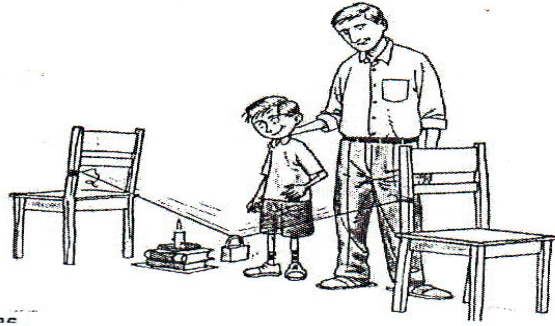
- učeničko-demonstracioni eksperiment (izvode zajedno učenik i učitelj), kratkotrajni, osnovni (Primjer 16)
- demonstracioni eksperiment (Primjer 17)

Primjer 16. Učeničko-demonstracioni eksperiment za ponavljanje stečenih znanja o djelovanju toplote na čvrsta tijela

Potreban pribor i materijal: dve stolice, žica, teži metalni predmet

Uputstvo za učenike-učitelje: Rastegnemo metalnu žicu između stolice.

Na sredinu žice okačimo metalni predmet. Zagrijevajte jedan kraj žice svijetlom (vidi sliku).

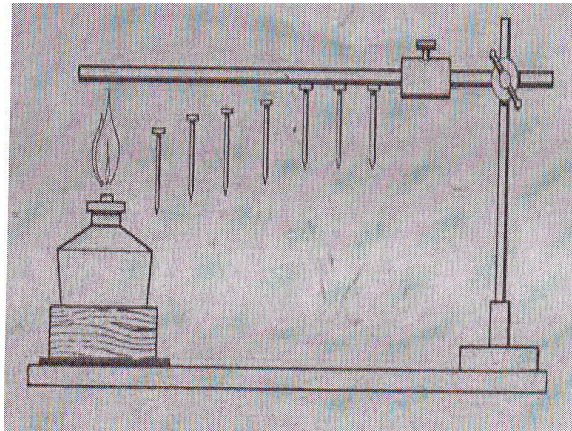


Očekivana zapažanja i zaključci učenika: Okačeni predmet spuštaće se sve niže. Dejstvo toplote prenosi se na cijelu žicu i ona se širi. Usljed toga, predmet okačen o žicu se spušta.

Primjer 17. Demonstracioni eksperiment za produbljivanje znanja učenika o toploj provodljivosti metala

Potreban pribor i materijal: metalna šipka, držač, ekseri, vosak, plamenik

Uputstvo za učitelje: Na držač pričvrstimo metalnu šipku na kojoj su uz pomoć voska pričvršćeni ekseri. Slobodan kraj šipke zagrijavamo (vidi sliku).



Očekivana zapažanja i zaključci učenika: Usljed zagrijavanja šipke vosak se topi i ekseri padaju dolje, najprije oni koji su bliže plamenu, a kasnije ostali. Toplota se prenosi sa jednog kraja šipke na drugi.

Učitelj bi trebalo pri obradi drugih nastavnih sadržaja (npr. prilagođavanje živih bića godišnjim dobima, izvori energije, promjena materijala i sl.) da koristi i stečena znanja učenika o toploti i njenom uticaju na živu i neživu prirodu. Na taj način učenici bi mogli lakše da shvate nove sadržaje. Učenici bi mogli kroz vrlo jednostavan učenički (dugotrajni, uporedni) eksperiment da shvate da i vrsta boje nekog predmeta može da utiče na količinu sunčeve toplote koju će taj predmet primiti (Primjer 18).

Primjer 18. Učenički eksperiment za analizu uticaja boje predmeta na količinu primljene sunčeve toplote

Potreban pribor i materijal: dvije iste posude, voda, bijela i crna hartija (jednake debljine i površine)

Uputstvo za učenike: U obje posude sipaj istu količinu vode. Jednu posudu obloži bijelim papirom, drugu posudu crnim papirom. Objе posude postavi (ujutru) na mjesto gdje će biti izložene dejstvu sunčeve toplote. Šta primjećuješ poslije deset sati?

Očekivana zapažanja i zaključci učenika: U posudi koja je obložena bijelim papirom ima više vode u odnosu na posudu koja je obložena crnim papirom. Crna boja više privlači sunčevu toplotu zbog čega se voda brže zagrijava i isparava. Zato je ljeti bolje nositi garderobu bijele nego crne boje, jer će nam manje biti toplo.

Zaključak

Primjenom eksperimenta u nastavi poznavanja prirode učenici lakše shvataju uzročno-posljedične veze u prirodi, odnos žive i nežive prirode. Kod učenika se razvija princip očiglednosti, kao i naučno-istraživački duh. Podstiču se i sljedeće misaone operacije učenika:

- Posmatranje,
- Analiza,
- Komparacija,
- Identifikovanje,
- Razlikovanje,
- Apstrakcija,
- Sinteza i
- Generalizacija.

U odnosu na druge nastavne metode, metodom eksperimenta učenici razredne nastave lakše formiraju sljedeće pojmove:

- pojam temperature,
- pojam zagrijavanja, hlađenja, mržnjenja, topljenja, sagorijevanja, ključanja, isparavanja

- pojam toplo, mlako i hladno,
- pojam širenja tijela,
- pojam skupljanja tijela
- pojam izolatora toplote.

Učenici lakše usvajaju i sljedeća znanja o:

- uticaju toplote na agregatno stanje vode,
- djelovanju toplote na vazduh,
- djelovanju toplote na tečnosti,
- djelovanju toplote na čvrsta tijela,
- načinima mjerenja i izražavanja temperature,
- uticaju toplote na ponašanje pojedinih materijala,
- toploj provodljivosti pojedinih materijala,
- važnosti poznavanja ponašanja materijala prema toploti za svakodnevni život i
- značaju toplote za živi svijet

Izvođenjem različitih eksperimenata učenici stiču pojedinačna znanja o toploti, koja potom koristite za uopštavanje u zakone o toploti. Ova znanja će im biti korisna i u nastavi fizike, gdje će takođe izučavati toplotne promjene materije. Primjenom eksperimenta znanja učenika o toploti i njenom uticaju na živu i neživu prirodu su trajnija. Učenici bolje razumiju i primjenu stečenih znanja u svakodnevnom životu.

Literatura

1. Žderić, M., Stojanović, S. (1998): *Metodike nastave poznavanja prirode*, Zmaj, Novi Sad.
2. Grdinić, B., Branković, N. (2005): *Metodika poznavanja prirode i sveta oko nas u nastavnoj praksi*, Kultura, Bački Petrovac.
3. Jukić, S., Lazarević, Ž. (1998): *Didaktika*, Učiteljski fakultet u Jagodini, Jagodina.
4. Trnavac, N., Đorđević, J. (1992): *Pedagogija*, Naučna knjiga, Beograd.
5. Verhovski, V. (1978): *Tehnike i metodika hemijskog eksperimenta u školi*, knjiga prva, Zavod za izdavanje udžbenika, Beograd.
6. Novković, Lj., Trebješanin, B. (2004): *Svet oko nas*, udžbenik za prvi razred osnovne škole, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
7. Novković, Lj., Trebješanin, B. (2004): *Svet oko nas*, udžbenik za drugi razred osnovne škole, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

8. Trebješanin, B., Novković, Lj. (2005): *Priroda i društvo*, udžbenik za treći razred osnovne škole, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
9. Trebješanin, B., Novković, Lj. (2006): *Priroda i društvo*, udžbenik za četvrti razred osnovne škole, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
10. Trebješanin, B., Novković, Lj. (2006): *Priroda i društvo*, udžbenik za četvrti razred osnovne škole, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
11. Raspopović, M., Ivanović, D., Tomić, J. (1995): Fizika za sedmi razred osnovne škole, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
12. Kapor, D., Šetrajčić, J. (2003): Fizika za šesti razred osnovne škole, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
13. Kapor, D., Šetrajčić, J. (2005): Fizika za sedmi razred osnovne škole, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
14. Klein, E., Lukeš, V. (2000): O gyzike trochu inak, Bratislava
15. Machacek, M. (1996): Fyzika pre 6.ročkah ZŠ, Slovenske pedagogicke nakladatelstvo, Bratislava
16. Kolarova, R., Chitilova, M. (2001): Fyzika pre 8.ročkah ZŠ, Slovenske pedagogicke nakladatelstvo, Bratislava
17. Sećanski, T., Milutinović, M. (2001): Mali kućni ogledi 1, Kreativni centar, Beograd
18. Sećanski, T., Milutinović, M. (2001): Mali kućni ogledi 2, Kreativni centar, Beograd.

EXPERIMENTS OF HEAT IN CLASS TEACHING

Abstract:

In the process of notion formation in class teaching about animated nature and non-animated nature and their mutual relations different methods should be practiced. Especially one should apply the following types of experiments: basic and comparative, demonstration, student and student-demonstration, short and long experiments. The purpose of this paper is to analyze possibilities of application of experiment for notion formation and knowledge of students from first to fourth class on the heat. Analyzed were goals and objectives of teaching contents on the heat, based on the valid curricula of the Ministry of Education of the Republic of Serbia. In the work we have identified types of experiments that we find the most useful for achieving the set goals and objectives in the subject The World around us (1st and 2nd grade) and Nature and Social study (3rd and 4th grade) in formation of knowledge and notion of heat and its impact on live creatures and materials. Experiment may help students to form notions of heat such as: heating, freezing, cooling, evaporation, melting, burning, hardening, expansion, shrinkage, heat

conduction, isolators etc. When selecting a type of experiment one must pay attention particularly to: the level of acquired knowledge of students of heat and its impact on animated nature and non-animated nature, set teaching goals and objectives, individual traits of students, their cognitive abilities. Teacher should prepare an adequate Procedure and Execution Manual before experiment actually takes place in the form of a sheet of paper. Before experiment takes place, teacher must check if all the students have been fully informed on the manner of execution as well as about the set goals and objectives of the experiment. An Experimental Method motivates students to develop different cognitive processes as well as the spirit of a researcher. Implementation of experimental method in the formation of knowledge and notion of heat contribute to longer-lasting knowledge retention of students and one which is more applicable, too.

Key words: importance, implementation, experiment, formation of knowledge, students of class teaching, heat, animated nature and non-animated nature.

Danica KUJOVIĆ¹

OPISNO OCJENJIVANJE U REFORMISANOJ OSNOVNOJ ŠKOLI

Rezime

U ovom radu elaborirana su najznačajnija teorijska pitanja iz područja ocjenjivanja, a zatim su proučavana uža pitanja vezana za opisno ocjenjivanje u I ciklusu reformisane škole. Nastojala sam da teorijski, ali i empirijski istraživanjem ukažem na značaj i ulogu opisnog ocjenjivanja u reformisanoj školi koje je u toku.

Razmatranjem ove problematike teorijski i empirijski, pokazalo se da opisno ocjenjivanje ima neosporne prednosti u odnosu na numeričko, ali i da ga treba postepeno uvoditi u naše škole. Osim toga, opisno ocjenjivanje posebno odgovara zahtjevima naših škola, u kojima se insistira na svestranom razvoju učenikove ličnosti, budući da omogućava da se uspješno prati i podstiče razvoj takve ličnosti.

Ključne riječi: Ocjenjivanje, opisno ocjenjivanje, ocjena, komponente vrednovanja i ocjenjivanja, načini vrednovanja i ocjenjivanja, ciljevi i kategorije opisnog ocjenjivanja.

Uvod

Ocjena i ocjenjivanje nisu više samo didaktičko-metodički i školski uslovljeni problemi. Ocjena je postala skoro jedini kriterijum daljeg napredovanja, školovanja i profesionalnog razvoja pojedinca. Ocjena kao takva predstavlja „ključ” za otvaranje vrata budućnosti. Stoga je sasvim izvjesno da tom pitanju treba posvetiti daleko veću pažnju nego što se to do sada činilo.

Ocjenjivanje je uvijek i star i nov problem. Star je zbog toga što od kako postoji organizovano obrazovanje i škola kao društvena institucija, učenici su ocjenjivani i razvrstavani prema ostvarenom postignuću. Ocjenjivanje je i uvijek nov problem zato što se mijenjaju uslovi i okolnosti u kojima se ono sprovodi. U tom smislu, opisno ocjenjivanje predstavlja jednu od inovacija aktuelne reforme obrazovanja u Crnoj Gori.

¹ Danica Kujović, profesor razredne nastave iz Podgorice

Motivacija za odabir ove teme uslovljena je kako aktuelnošću problematike, tako i postojanjem izvjesne bojazni od opisnog ocjenjivanja, koje uz numeričko ocjenjivanje čini proces ocjenjivanja još delikatnijim i složenijim. Osim toga, opisno ocjenjivanje zahtijeva maksimum ozbiljnosti i objektivnosti od strane nastavnika, pored zahtjeva za posjedovanjem odgovarajućih znanja iz ovog pedagoškog područja.

1. Vrste ocjenjivanja

Ocjenjivanje shvaćeno kao postupak kojim se na odgovarajući način prati učenik i određuje nivo koji je on u svom razvoju postigao, navodi na konstataciju da ocjenjivanje treba da bude raznovrsno. U tom smislu, „danas se, u svijetu i kod nas, mogu sresti sljedeći najvažniji pojmovi u vezi sa vrstama ocjenjivanja:

(1) **Formativno ocjenjivanje.** Ovo ocjenjivanje ima cilj da poboljša uspješno učenje učenika. To se može postići tako što se ocjenjivanjem pruža učenicima povratna informacija, a istovremeno i nastavnici dobijaju povratno obavještenje koje im omogućava da u budućem nastavnom radu djelotvornije zadovolje učeničke potrebe. Takvo ocjenjivanje je usmjereno na pronalaženje grešaka, poteškoća ili manjkavosti u učeničkom radu i na davanje savjeta i pružanje podataka kako i na koji način poboljšati rad;

(2) **Sumativno ocjenjivanje.** To je ocjenjivanje koje određuje standard postignuća u određenom trenutku. U nastavi najpogodniji su završni klasifikacioni periodi (prvi oktobarsko - novembarski, drugi aprilski) i polugodišta (kraj prvog polugodišta i drugog polugodišta, odnosno kraj školske godine), kada se sumiraju rezultati rada;

(3) **Normativno ocjenjivanje.** Ocjenjivanjem se uspjeh svakog pojedinog učenika mjeri i upoređuje sa uspjehom i postignućima drugih učenika. Ovo je izuzetno važna dimenzija ocjenjivanja;

(4) **Ocjenjivanje na temelju utvrđenih mjerila.** Ocjenjivanju mora prethoditi utvrđivanje mjerila, mjerne jedinice, prema kojoj će se vršiti mjerenje, odnosno upoređivanje. Ono što je posebno bitno, svaki učenik mora znati da ako je zadovoljio određenu mjeru, dobiće i određenu ocjenu;

(5) **Dijagnostičko ocjenjivanje.** Ono se preklapa sa formativnim ocjenjivanjem. Ocjenjivanjem se mogu postavljati dijagnoze, odnosno određivati potrebe učenika, kako u skladu sa obrazovno-vaspitnim potrebama uopšte, tako i u skladu sa psiho-fizičkim mogućnostima konkretnog učenika;

(6) **Interno ocjenjivanje.** Nastavnik organizuje posebno, interno ocjenjivanje, u okviru svog nastavnog rada. To ocjenjivanje može služiti samo njemu i njegovim učenicima u određene, konkretne nastavne svrhe;

(7) **Eksterno ocjenjivanje.** To mogu biti ocjenjivačke aktivnosti koje su osmislili, pa često i sprovede, zainteresovani ispitivači van škole (kao što su, primjera radi, školski nadzornici, ili ocjenjivači u okviru opštinskih, regionalnih, republičkih, ili saveznih takmičenja);

(8) **Neformalno ocjenjivanje.** To je ocjenjivanje utemeljeno na praćenju rada u konkretnom odjeljenju, razredu ili školi;

(9) **Formalno ocjenjivanje.** To je ocjenjivanje koje se unaprijed najavljuje. Takvo ocjenjivanje pruža mogućnost učenicima da se pripreme u određenoj tematskoj oblasti, da pojačano uče nastavne sadržaje tokom dužeg vremenskog perioda i da se na taj način pripreme za ocjenjivanje;

(10) **Trajno ocjenjivanje.** Konačna ocjena, data na kraju školske godine ima trajan karakter. Zato je opravdano govoriti o trajnosti ocjenjivanja;

(11) **Jednokratno ocjenjivanje.** Ocjene date na kraju klasifikacionih perioda, pa i na kraju prvog polugodišta imaju jednokratni karakter. Takav karakter imaju ocjene date na kraju jedne cjeline, na kraju tečaja ili manjeg seminara (što se neopravdano malo praktikuje u školama).²

„Savremena didaktika i dokimološka teorija poznaju više vrsta ocjenjivanja. U svijetu i kod nas je najraspostranjenije brojčano i opisno ocjenjivanje. Međutim, T. Prodanović razlikuje sljedeće vrste ocjenjivanja:

- numeričko ocjenjivanje;
- opisno ocjenjivanje;
- poensko ocjenjivanje;
- ocjenjivanje putem standardizovanih problemskih zadataka;
- ocjenjivanje putem testova znanja;
- kombinovano ocjenjivanje.”³

U školskoj praksi susrećemo različite vrste ocjenjivanja, ali globalno ih sve možemo svrstati u numeričko(brojčano), alfabetsko(slovno) ili opisno(atributivno) ocjenjivanje. Pri tom, nijedan vid ocjenjivanja nije preporučljivo favorizovati u smislu da on bude jedini.

1.1. Numeričko (brojčano) ocjenjivanje

Numeričko ocjenjivanje je vrsta ocjenjivanja kojim se nivo znanja i postignuća izražava brojkama. Pri tom, se ono u našoj sadašnjoj praksi oslanja na petostepenu (1-5) skalu u osnovnim i srednjim školama, dok se na višim školama i fakultetima koristi šestostepena (5-10) skala. Pri tom, navedeni brojevi nose i atributivnu kvalifikaciju, npr. 2 - dovoljan, 3 - dobar

² Kačapor S. i dr.: Umijeće ocjenjivanja, Univerzitet „Džemal Bijedić”, Mostar, 2005., str. 50.

³ Kačapor S. i dr.: Umijeće ocjenjivanja, Univerzitet „Džemal Bijedić”, Mostar, 2005., str. 51.

itd. Procjenjivanje brojevima je jednostavno, ali ne i precizno jer kriterijumi ocjenjivanja nisu strogo definisani, stoga dva nastavnika mogu isti odgovor ocijeniti različitim ocjenama.⁴ U vezi s tim, brojna ispitivanja vršena u svijetu i kod nas, pokazala su da višestepena skala podstiče i motivise učenike na veći uspjeh, veće zalaganje u radu i učenju, u odnosu na jednostavniju i manje izdiferenciranu skalu.⁵

Primjena numeričkog tj. brojčanog ocjenjivanja u našoj školi je tradicionalna. Osim toga, za numeričko ocjenjivanje se može reći i da je globalno, jer se njime nastoje obuhvatiti sve vrijednosti koje je učenik postigao. Istovremeno, to je i slabost ovog načina ocjenjivanja, jer jedan uspjeh izražen numerički služi kao uopšteni pokazatelj vrijednosti znanja učenika. Takođe, numeričko ocjenjivanje je i kvantitativno ocjenjivanje. Tako, npr. ako se ocjenom „5” (pet) označava odličan uspjeh, tom cifrom nije iskazan vrednovani kvalitet. Pored toga, numeričkom ocjenom vrednuje se samo znanje, a ne smije se zaboraviti da je to samo jedan aspekt školskog uspjeha. Zbog toga, su krajnje osnovane mnogobrojne kritike upućene prije svega na jednostranost numeričkog ocjenjivanja.⁶ Ipak, numeričko ocjenjivanje se najduže zadržalo u našim školama kako zbog toga što najmanje opterećuje nastavnike administracijom, tako i zbog jednostavne, lako razumljive i vrlo jasne primjene.

1.2. Alfabetско (slovno) ocjenjivanje

Alfabetско (slovno) ocjenjivanje je poznato našoj pedagoškoj praksi iz ranijih perioda. Bilo je pokušaja da se u ocjenjivanju kao oznake nađu i slova. Bili su to u stvari, stepeni izraženi slovima: A,B,C. Ocjena „A” značila je da su programski sadržaji savladani u potpunosti, ocjena „B” značila je da su savladani u zadovoljavajućem obimu, a ocjena „C” bila je negativna i označavala je da programski zadaci nisu savladani.⁷ „Danas se u nekim zemljama opisna ocjena kombinuje sa sistematski razrađenim skalama vrednovanja i zajedničkom globalnom ocjenom za svaku komponentu izraženu pomoću slova: A - izvanredan, B - iznad prosjeka, C-prosječan, D-prolazi, F-nije prošao (npr. neke zemlje SAD) ili Fx-odličan, Vg-vrlo

⁴ Pongrac S.: Ispitivanje i ocjenjivanje u obrazovanju, Školska knjiga, Zagreb, 1980., str. 85.

⁵ Kačapor S. i dr.(prema T. Prodanoviću): Umijeće ocjenjivanja, Univerzitet „Džemal Bijedić”, Mostar, 2005., str. 51.

⁶ Kačapor S. i dr.: Umijeće ocjenjivanja, Univerzitet „Džemal Bijedić”, Mostar, 2005., str. 52.

⁷ Gojkov G.: Dokimologija (priručnik), Učiteljski fakultet, Beograd, 1997., str.138.

dobar, G-dobar, F-dovoljan, V-slab, (npr. Engleska).”⁸ U našoj zemlji, nedavno je na našem univerzitetu bolonjskim procesom uvedeno alfabetsko ocjenjivanje, što je pokazatelj da je i u svijetu i kod nas alfabetska skala u kojoj se ocjene izražavaju slovima i dalje u upotrebi.

1.3. Opisno ocjenjivanje

Kod opisnog ili analitičkog ocjenjivanja ocjene se izražavaju riječima. Pri tom, razlikujemo dva vida opisnog ocjenjivanja: sažetije i opširnije opisno ocjenjivanje. **Sažetije opisno ocjenjivanje** ima ulogu dopune numeričkom ocjenjivanju, tako što uz odgovarajuću numeričku ocjenu stoji i odgovarajući pridjev (odličan 5). Iz ovog vida opisnog ocjenjivanja ne saznaje se podrobnije o učeničkim postignućima, uzrocima mogućeg neuspjeha, putevima otkrivanja i prevazilaženja teškoća. Smatra se da ovakve ocjene ne motivišu učenike u dovoljnoj mjeri budući da su očigledno stereotipne i uopštene.

Opširnijim opisnim ocjenjivanjem nastoje se prevazići nedostaci ne samo numeričkog već i sažetijeg opisnog ocjenjivanja. To se nastoji postići individualizacijom i diferencijacijom ocjenjivanja, uzimajući u obzir sposobnosti, mogućnosti i postignuća svakog učenika. Dakle, opisna ocjena ne karakteriše samo riječima iskazan učinak već, prije svega, diferencirano prikazivanje ostvarenog učinka.⁹

Kod nas je 60-tih godina opisno ocjenjivanje uz brojčano bilo obavezno. U razrednim knjigama, uz svaku oblast i svakog učenika postojala je rubrika u kojoj je bilo predviđeno da nastavnik evidentira napredovanje, razvoj i opiše sposobnosti, interesovanja i stvaralačke mogućnosti učenika. Ipak, u školskoj praksi ova inovacija nije zaživjela, pa je ta rubrika kasnije ukinuta. Novi pokušaji da se unaprijedi ocjenjivanje zabilježeni su kod nas 1978. kada je zakonom o vaspitanju i obrazovanju uvedeno opisno ocjenjivanje samo iz pojedinih oblasti, tzv. vještina. Opisna ocjena imala je trostepeno značenje:

- savladao programske zadatke u potpunosti;
- savladao programske zadatke u zadovoljavajućem stepenu i
- nepotpuno savladao programske zadatke.¹⁰

Ovim zakonskim rješenjem sve tri navedene ocjene smatrane su pozitivnim. Međutim, u praksi je treća ocjena (nepotpuno savladao programske zadatke) imala negativan predznak, za nastavnike, učenike i njihove roditelje. Osim toga, opisno ocjenjivanje nije bilo prihvaćeno od strane nastavnika.

⁸ Kačapor S. i dr.: Umijeće ocjenjivanja, Univerzitet „Džemal Bijedić”, Mostar, 2005., str. 55.

⁹ Gojkov G.: Dokimologija (priručnik), Učiteljski fakultet, Beograd, 1997., str.139.

¹⁰ Arsić M.: Kako (ne) ocenjivati učenike, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Kruševac, 1996., str.66-67.

Osnovne uzroke nastavnickog neprihvatanja opisnog ocjenjivanja treba tražiti u njihovoj neobučenosti za taj posao, budući da ni kao đaci nisu opisno ocjenjivani, niti su kasnije kao studenti učeni tom poslu.¹¹

Na osnovu izloženog možemo konstatovati da je nastavničko obučavanje i prihvatanje inovacija od fundamentalnog značaja za reformu obrazovanja pa time i za reformu sistema ocjenjivanja.

2. Opisno ocjenjivanje i njegove specifičnosti

2.1. Suština i značaj opisnog ocjenjivanja

Ističući značaj i ulogu opisnog ocjenjivanja, M. Arsić posebno ističe njegove sledeće karakteristike:

„1. **Diferencirano ocjenjivanje** koje bi značilo nagradu prema trudu, zalaganjima i mogućnostima učenika.

2. **Opisna ocena bila bi motivaciona** - pratila bi i upućivala mladog čoveka u kom pravcu da se razvija.

3. **Opisna ocena je ocena uzroka** nekog stanja, bilo da je uzrok u ličnosti učenika, bilo u socijalnom ponašanju, bilo u pedagoškim postupcima neprilagođenim karakternim osobinama učenika.

4. **Opisna ocena je sveobuhvatna**: sadrži podatke o većem ili manjem trudu učenika, stavove, ponašanja i postupanja u skladu ili neskladu sa naučenim znanjem. Opisnom ocenom ne merimo samo manje ili više uspešnu reprodukciju gradiva, već i kvalitet tog znanja, razumevanje i stvaralačku primenu u svakodnevnom životu.

5. **Opisna ocena je ocena nastavnikovog rada**: ako je dobra, dobri su oblici i metode koje je primenio, ako je slaba, nešto se mora menjati i u nastavnikovom radu.

6. **Opisna ocena je neizbežna pri izricanju ocene iz vladanja**. Reći za nekog učenika da ima primerno, vrlo dobro, dobro, zadovoljavajuće vladanje skoro ništa ne znači. Jednom reči, ovim se veoma malo govori o složenoj ličnosti mladog čoveka. Potreban je duži opis.”¹²

Budući da je opisno ocjenjivanje ne samo potrebno već i nužno, reformisana škola u ostvarenju postavljenih ciljeva podrazumijeva i obezbeđivanje što povoljnijih uslova koji će učeniku omogućiti podsticanje svih aspekata razvoja: intelektualni, saznajni, socijalni, radni, emocionalni, moralni, fizički i dr.¹³

¹¹ Isto, str. 67.

¹² Arsić M.: Kako (ne) ocenjivati učenike, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Kruševac, 1996., str. 69-70.

¹³ Isto, str.68.

U postizanju tih ciljeva „neophodno je :

- poznavanje celokupne ličnosti svakog pojedinog učenika,
- neprestano i svestrano praćenje učenika i
- podsticanje i usmeravanje učenikove ličnosti.”¹⁴

Ovdje su navedene osnovne karakteristike, suština i svrha opisnog ocjenjivanja. Riječ je o obliku koji ima izvjesne prednosti nad nekim drugim konvencionalnim oblicima i formama ocjenjivanja.

3. Metodološki pristup

3.1. Problem i predmet istraživanja

U cilju unapređenja vaspitno-obrazovnog rada, od školske 2004/2005. godine opisno ocjenjivanje u I ciklusu reformisane osnovne škole postalo je dio školske prakse. Reforma obrazovanja (koja još uvijek traje) pokazala je da od svih elemenata nastavnog procesa najveću pažnju učenika, nastavnika i roditelja privlači upravo promjena modela ocjenjivanja tj. uvođenje opisnog ocjenjivanja. Time je odgovornost nastavnika povećana jer oni opisno ocjenjivanje sprovode i direktno utiču na njegovo adekvatno prihvatanje od strane, prije svega učenika, ali i njihovih roditelja. Stoga je problem ovog istraživanja: *Neprimjeren način ocjenjivanja učenika u osnovnoj školi.*

Imajući u vidu definisani problem iz njegovog sadržaja i suštine proističe da je predmet našeg istraživanja: *Opisno ocjenjivanje u reformisanoj osnovnoj školi.*

3.2. Cilj i zadaci istraživanja

Shodno ovako definisanom problemu i predmetu istraživanja nameće se sledeći cilj istraživanja: *Utvrđiti cjelishodnost i efikasnost primjene opisnog ocjenjivanja u reformisanoj osnovnoj školi.*

Iz ovako postavljenog cilja istraživanja proističu sledeći istraživački zadaci:

- a) *Utvrđiti da li je opisno ocjenjivanje efikasnije i prihvatljivije u odnosu na tradicionalno (numeričko) ocjenjivanje;*
- b) *Utvrđiti koje komponente nastavnici naročito uzimaju u obzir prilikom vrednovanja, odnosno ocjenjivanja;*
- c) *Utvrđiti kojim načinima nastavnici najčešće vrednuju, odnosno ocjenjuju učenika postignuća;*
- d) *Utvrđiti nivo razumijevanja i adekvatnost formulacija ciljeva i kategorija opisnog ocjenjivanja od strane nastavnika.*

¹⁴ Isto, str.68.

3.3. Istraživačke hipoteze

Glavna hipoteza glasi:

Pretpostavlja se da je cjelishodnost i efikasnost opisnog ocjenjivanja u reformisanoj osnovnoj školi uslovljeno, prije svega, stepenom prihvatanja opisnog ocjenjivanja od strane nastavnika.

Sporedna hipoteza:

a) *Pretpostavlja se da je opisno ocjenjivanje efikasnije i prihvatljivije u odnosu na tradicionalno (numeričko) ocjenjivanje;*

b) *Pretpostavlja se da nastavnici najčešće vrednuju, odnosno ocjenjuju kvalitet znanja učenika;*

c) *Pretpostavlja se da nastavnici prilikom vrednovanja, odnosno ocjenjivanja učeničkih postignuća, naročito koriste usmeno individualno provjeravanje znanja;*

d) *Pretpostavlja se da nastavnici nedovoljno razumiju ciljeve i kategorije opisnog ocjenjivanja zbog toga što oni nisu jasno i precizno formulisani.*

3.4. Naučno-istraživački pristup

U metodologiji pedagoških istraživanja poznata su četiri naučno-istraživačka pristupa, i to: empirijsko-induktivni; racionalno-deduktivni; istorijsko-komparativni i matematičko-statistički. Kada je u pitanju naš problem proučavanja treba reći da će prilikom njegove teorijske elaboracije dominirati racionalno-deduktivni pristup, a da će prilikom prikupljanja činjenica i njihove pojedinačne interpretacije dominirati empirijsko-induktivni pristup. U fazi obrade dobijenih rezultata težište će biti na matematičko-statističkom pristupu, s tim da će se u fazi diskusije rezultata i izvođenja zaključaka zakonomjerno smjenjivati empirijsko-induktivni i racionalno-deduktivni pristup.

3.5. Varijable u istraživanju

U ovom istraživanju identifikovali smo i definisali jednu nezavisnu i jednu zavisnu varijablu. Suštinu **nezavisne varijable čini opisno ocjenjivanje** u prvom ciklusu reformisane osnovne škole.

Zavisna varijabla se manifestuje u efikasnijem savlađivanju gradivu, boljoj motivaciji za rad i uspješnijem napredovanju učenika u prvom ciklusu reformisane osnovne škole.

3.6. Karakter i značaj istraživanja

Ovo istraživanje, s obzirom na njegov karakter pripada grupi primjenjenih (operativnih) istraživanja, a s obzirom na reprezentativnost istraživačkog uzorka pripada grupi malih (mikro) istraživanja.

Očekujemo da dobijeni istraživački rezultati i na toj osnovi logički izvedeni zaključci mogu biti pouzdani indikatori za unapređenje sistema vrednovanja i ocjenjivanja u reformisanoj osnovnoj školi.

3.7. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

Dabismoproučili izabrani pedagoški problem odabrali smo odgovarajuće metode, tehnike i instrumente. Polazeći od predmeta i cilja istraživanja odabrali smo deskriptivnu metodu pomoću koje smo utvrdili postojeće stanje kada je primjena opisnog ocjenjivanja u reformisanim osnovnim školama u pitanju.

Tehnika koju sam koristila je anketiranje, koje je bilo anonimno. Za prikupljanje podataka od relevantnog značaja za proučavanje odabranog predmeta istraživanja, koristila sam anketni upitnik zatvorenog tipa sa pitanjima višestrukog izbora.

3.8. Populacija i uzorak istraživanja

Populaciju u ovom istraživanju sačinjavaju sve osnovne škole na teritoriji Crne Gore, tj. odjeljenja od I do III razreda reformisane osnovne škole, kao i njihovi nastavnici. Reformom je za sada obuhvaćeno ukupno 75 škola.

Kada je uzorak istraživanja u pitanju važno je istaći da je riječ o namjernom uzorku. Pri tom, polazeći od pretpostavke da je način na koji nastavnici sprovode opisno ocjenjivanje relativno sličan i budući da je riječ o jedinstvenom institucionalnom sistemu vaspitanja i obrazovanja i jedinstvenom planu i programu vaspitno-obrazovnog rada. Uzorkom su obuhvaćene tri osnovne škole iz Podgorice, odnosno njihovi nastavnici razredne nastave i to: OŠ „Vuk Karadžić”, OŠ „Marko Miljanov” i OŠ „Sutjeska”. Treba istaći da su od osnovnih škola na teritoriji Podgorice, OŠ „Vuk Karadžić” i OŠ „Marko Miljanov” sa primjenom programa devetogodišnje osnovne škole počele školske 2004/2005.godine, a OŠ „Sutjeska” školske 2005/2006. godine. Pri tom je uzorkom istraživanja obuhvaćeno 30 nastavnika različitog stepena stručne spreme i godina radnog iskustva.

Precizniji podaci o uzorku dati su u tabeli 1.

R.b.	Naziv školske ustanove	Nastavnici	
		Broj	%
1.	OŠ „Vuk Karadžić”	10	33,33
2.	OŠ „MarkoMiljanov”	10	33,33
3.	OŠ „Sutjeska”	10	33,33
Ukupno	3 škole	30	100,00

Struktura uzorka nastavnika po osnovnim školama

3.9. Preliminarno (sondažno) istraživanje

U cilju provjeravanja metrijskih karakteristika mjernog instrumenta i ispravnosti nacрта istraživanja, sprovela sam preliminarno istraživanje u OŠ „Sutjeska” na uzorku od 5 nastavnika. Na taj način provjerila sam koliko vremena treba predvidjeti za popunjavanje anketnog upitnika i da li su pitanja adekvatno formulisana i jasna.

3.10. Organizacija i tok istraživanja

Poslije odabranog osnovnog problema, pristupila sam izradi istraživačkog projekta. Prema tom projektu istraživanje je sprovedeno u maju školske 2006/2007. godine. Nakon sprovedenog istraživanja pristupila sam sređivanju i kvantitativnoj obradi podataka. Naime, budući da sam kao instrument za prikupljanje stavova nastavnika o opisnom ocjenjivanju koristila anketni upitnik zatvorenog tipa, obrada podataka je bila kvantitativna. Pri tom sam obradi podataka pristupila nakon označavanja tj. šifriranja odgovara nastavnika koje sam po tom unijela u za to pripremljene tabele i grafikone. Zatim je uslijedila interpretacija i diskusija dobijenih rezultata a nakon toga pisanje izvještaja i zaključka.

Finansijska sredstva za realizaciju ovog istraživanja bila su neznatna i odnosila su se samo na kopiranje anketnih upitnika.

4. Obrada, interpretacija i diskusija rezultata

U ovom dijelu rada istaknuti su rezultati do kojih sam došla sprovođenjem istraživanja.

Polazeći od definisanog predmeta, cilja, zadataka i istraživačkih hipoteza pitanja i skale procjene u okviru anketnog upitnika svrstala sam u pet grupa. U prvoj grupi su pitanja koja se odnose na utvrđivanje efikasnosti i prihvatljivosti opisnog ocjenjivanja, u odnosu na numeričko ocjenjivanje. U drugoj grupi

sam skalom procjene ispitivala kojim komponentama vrednuju i ocjenjuju učenička postignuća. Treća grupa odnosi se na ispitivanje stavova nastavnika skalom procjene o načinima vrednovanja i ocjenjivanja učenika. Četvrta grupa pitanja se odnosi na ispitivanje stavova nastavnika o nivou razumijevanja i adekvatnosti formulacija ciljeva i kategorija opisnog ocjenjivanja.

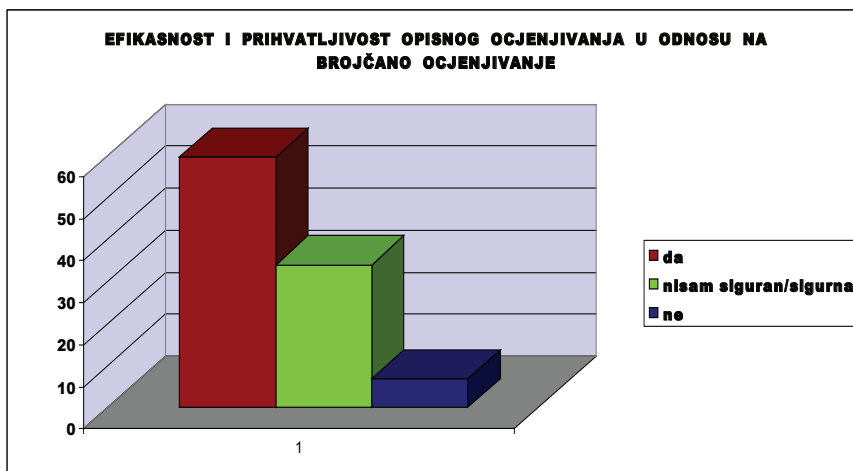
Tokom obrade i interpretacije rezultata navedena je formulacija i značaj konkretnog pitanja za problematiku opisnog ocjenjivanja, a potom tabelarno, procentualno i grafičko predstavljanje rezultata dobijenih istraživanjem.

4.1. Efikasnost i prihvatljivost opisnog ocjenjivanja, u odnosu na numeričko ocjenjivanje

Budući da je u reformisanoj osnovnoj školi numeričko ocjenjivanje u I ciklusu (1-3 razreda) u potpunosti zamijenjeno opisnim ocjenjivanjem, prvi istraživački zadatak ima za cilj da utvrdi, na osnovu odgovora datih na ukupno sedam pitanja, da li je po mišljenju nastavnika koji sprovode opisno ocjenjivanje ono prihvatljivije i efikasnije, u odnosu na numeričko ocjenjivanje. Pri tom su u tabeli 2 dati stavovi nastavnika grupisani u pozitivne, neutralne i negativne kada je u pitanju efikasnost i prihvatljivost opisnog ocjenjivanja, u odnosu na tradicionalno (numeričko) ocjenjivanje.

R.b.	Pitanja o efikasnosti i prihvatljivosti opisnog ocjenjivanja u odnosu na brojčano ocjenjivanje:	Stav nastavnika			Ukupno
		pozitivan	neutralan	negativan	
1.	Da li opisno ocjenjivanje omogućava objektivnije vrednovanje rada i postignuća učenika?	18 60,00	9 30,00	3 10,00	30 100,00
2.	Da li opisno ocjenjivanje zahtijeva veće angažovanje, rad i stručnost nastavnika?	24 80,00	4 13,33	2 6,67	30 100,00
3.	Da li su naši nastavnici osposobljeni za primjenu opisnog ocjenjivanja?	12 40,00	17 56,66	1 3,34	30 100,00
4.	Da li se opisnom ocjenom mogu uspješno obuhvatiti sve komponente učeničkog rada?	19 63,33	10 33,33	1 3,34	30 100,00
5.	Da li učenicima saopštavate šta ocjenjujete i po kom kriterijumu?	18 60,00	12 40,00	0 0,00	30 100,00
6.	Da li je opisna ocjena manje podsticajna od brojčane ocjene?	22 73,33	3 10,00	5 16,67	30 100,00
7.	Da li opisnom ocjenom učenici i njihovi roditelji imaju jasnu sliku o stepenu usvojenosti/neusvojenosti nastavnog gradiva?	12 40,00	16 53,33	2 6,67	30 100,00
Ukupno		125 59,52	71 33,81	14 6,67	210 100,00

Tabela 2. Stavovi nastavnika o prihvatljivosti i efikasnosti opisnog ocjenjivanja



S obzirom na dobijene rezultate očigledno je da se, po mišljenju nastavnika, opisno ocjenjivanje u nastavnoj praksi pokazalo kao efikasnije i prihvatljivije u odnosu na numeričko (brojčano) ocjenjivanje, te stoga hipoteza koja je proizilazila iz prvog istraživačkog zadatka da se *pretpostavlja da je opisno ocjenjivanje prihvatljivije i efikasnije i prihvatljivije u odnosu na numeričko (brojčano) ocjenjivanje*, ovim istraživanjem prihvata. Prihvatanjem opisnog ocjenjivanja od strane nastavnika očigledno je ne samo da nastavnici dovoljno poznaju mogućnosti i domete opisnog ocjenjivanja, već i da oni redovno prate stručnu literaturu, pedagoške listove i pedagoške časopise, obraćaju se za pomoć školskom pedagogu i psihologu, a sve to u cilju sprovođenja opisnog ocjenjivanja na što efikasniji i prihvatljiviji način.

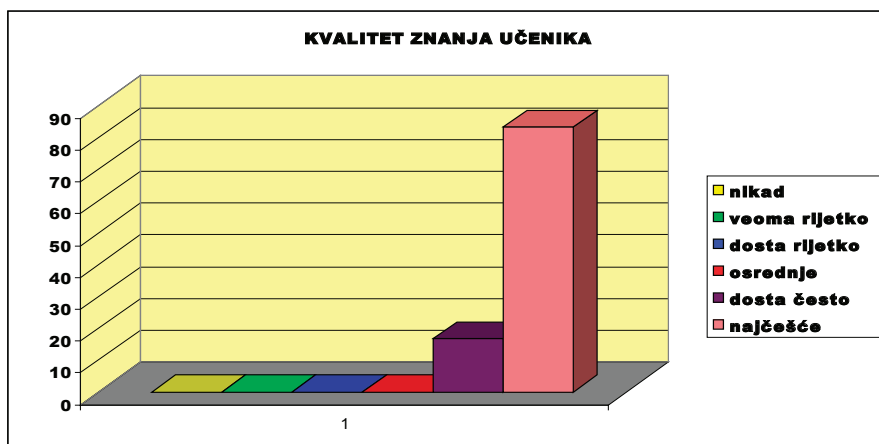
4.2. Komponente vrednovanja i ocjenjivanja

Drugi zadatak istraživanja odnosio se na ispitivanje stavova nastavnika o komponentama koje treba pratiti, mjeriti, vrednovati i ocjenjivati, navedenim u skali procjene u okviru 7-og pitanja u anketnom upitniku. U tom smislu nastavnici obuhvaćeni uzorkom istraživanja su imali zadatak da procijene stepen korišćenja pojedinih komponenti praćenja, mjerenja, vrednovanja i ocjenjivanja učenika (kvalitet i kvantitet znanja, angažovanost i radne navike, odnos učenika prema predmetu, mogućnosti i sposobnosti učenika, i uslove rada i života učenika), na nivou modaliteta *nikad*, *veoma rijetko*, *dosta rijetko*, *osrednje*, *dosta često* i *najčešće*. Rezultate do kojih se istraživanjem došlo prikazani su u tabeli 3.

R. b.	Komponente vrednovanja i ocjenjivanja	Stupeni procjene					Ukupno	
		Nikad	Veoma rijetko	Dosta rijetko	Osrednje	Dosta često		Najčešće
1.	Kvantitet znanja učenika	0	1	0	2	16	11	30
		0,00	3,33	0,00	6,66	53,33	36,66	100,00
2.	Kvalitet znanja učenika	0	0	0	0	5	25	30
		0,00	0,00	0,00	0,00	16,66	83,33	100,00
3.	Angažovanost i radne navike učenika	0	0	0	0	8	22	30
		0,00	0,00	0,00	0,00	26,66	73,33	100,00
4.	Odnos učenika prema predmetu	0	0	0	3	17	10	30
		0,00	0,00	0,00	10,00	56,66	33,33	100,00
5.	Mogućnosti i sposobnosti učenika	0	0	1	3	8	18	30
		0,00	0,00	3,33	10,00	26,66	60,00	100,00
6.	Uslovi rada i života učenika	0	0	1	14	4	11	30
		0,00	0,00	3,33	46,66	13,33	36,66	100,00

Tabela 3. Skala procjene o komponenti vrednovanja i ocjenjivanja učenika

Kada je kvalitet znanja učenika u pitanju, 5 nastavnika ili 16,66% su mišljenja da je to komponenta koju dosta često vrednuju i ocjenjuju, dok čak 25 nastavnika ili 83,33% njih, najčešće vrednuje i ocjenjuje kvalitet učeničkih znanja.



Kao što se vidi iz tabele, 25 nastavnika ili 83,33% za najvažniju komponentu vrednovanja i ocjenjivanja uzimaju kvalitet učeničkih znanja. Slijedi angažovanost i radne navike učenika, po mišljenju 22 ili 73,33% nastavnika. Treće mjesto zauzimaju mogućnosti i sposobnosti učenika za šta se izjasnilo njih 18 ili 60%. Odnos učenika prema radu zauzima četvrto mjesto, po mišljenju 17 ili 56,66% nastavnika. Ukupno 16 nastavnika ili

53,33% obezbjedilo je peto mjesto kvantitetu učeničkih znanja. Uslovi rada i života učenika zauzimaju poslednje mjesto među komponentama vrednovanja i ocjenjivanja, po mišljenju ukupno 14 ili 46,66% nastavnika.

Na osnovu utvrđenog stanja iznijetog kroz stepene procjene, postavljena hipoteza istraživanja koja proizilazi iz drugog istraživačkog zadatka da se *pretpostavlja da nastavnici najčešće vrednuju, odnosno ocjenjuju kvalitet znanja učenika*, je potpuno prihvaćena. Osim toga, važno je naglasiti da je na osnovu dobijenih rezultata očigledno da se u nastavnoj praksi ne uzimaju u obzir, u podjednako mjeri sve komponente vrednovanja i ocjenjivanja. Ipak ohrabruje činjenica da prilikom ocjenjivanja nastavnici daju primat kvalitetu učeničkih znanja i da je u tom smislu prošlo vrijeme korišćenja ocjena prije svega u vaspitne svrhe (za kažnjavanje i disciplinovanje učenika).

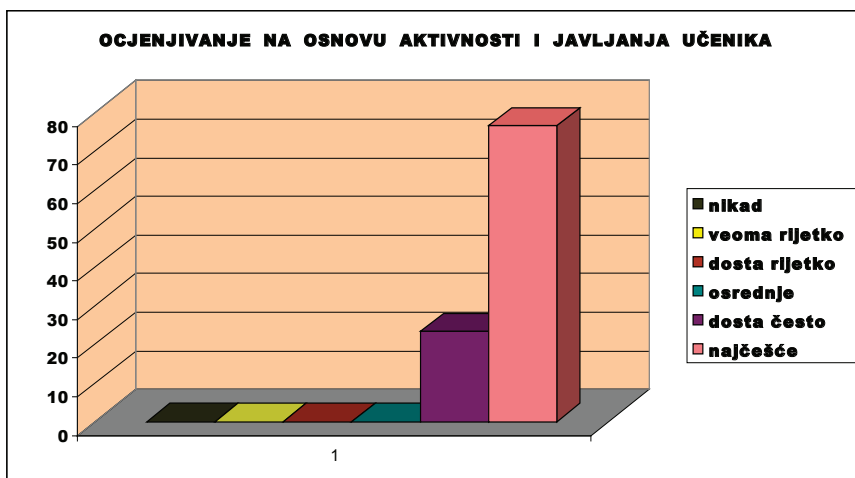
4.3. Načini vrednovanja i ocjenjivanja

Proces vrednovanja i ocjenjivanja podrazumjeva mjerenje kvaliteta i kvantiteta učeničkih znanja i postignuća. Iz tog razloga se treći istraživački zadatak odnosio na ispitivanje stavova nastavnika o načinima vrednovanja i ocjenjivanja učeničkih znanja i postignuća, navedenim u skali procjene pod brojem 11 u anketnom upitniku. Nastavnici su imali zadatak da procijene sopstvene načine vrednovanja i ocjenjivanja na šestostepenoj skali procjene na nivou modaliteta: *nikad, veoma rijetko, dosta rijetko, osrednje, dosta često i najčešće*. Rezultati do kojih sam došla prikazani su u tabeli 4.

R. b.	Načini vrednovanja i ocjenjivanja	Stepeni procjene					Ukupno	
		Nikad	Veoma rijetko	Dosta rijetko	Osrednje	Dosta često		Najčešće
1.	Usmeno individualno provjeravanje znanja	0	0	0	1	9	20	30
		0,00	0,00	0,00	3,33	30,00	66,66	100,00
2.	Pismene vježbe	0	0	1	4	14	11	30
		0,00	0,00	3,33	13,33	46,66	36,66	100,00
3.	Domaći zadaci i praktični radovi	0	0	0	5	17	8	30
		0,00	0,00	0,00	16,66	56,66	26,66	100,00
4.	Ocjenjivanje na osnovu aktivnosti i javljanja učenika	0	0	0	0	7	23	30
		0,00	0,00	0,00	0,00	23,33	76,66	100,00

Tabela 4. Skala procjene o načinima vrednovanja i ocjenjivanja učenika

Ocjenjivanje na osnovu aktivnosti i javljanja učenika sprovodi 7 ili 23,33% nastavnika dosta često, a čak 76,66% nastavnika najčešće ocjenjuje učenike na osnovu aktivnosti i javljanja učenika.



Očigledno da nastavnici najčešće ocjenjuju na osnovu aktivnosti i javljanja učenika, po mišljenju 23 ili 76,66% anketiranih nastavnika. Među njima 20 nastavnika ili 66,66% dosta često koristi usmeno individualno provjeravanje znanja. Na trećem mjestu je vrednovanje i ocjenjivanje domaćih zadataka i praktičnih vježbi koje osrednje koristi 17 ili 56,66% nastavnika. Četvrto mjesto zauzima vrednovanje i ocjenjivanje na osnovu pismenih vježbi, po mišljenju 14 ili 46,66% nastavnika.

S obzirom na dobijene rezultate, izvjesno je da se hipoteza koja proizilazi iz trećeg istraživačkog zadatka da se *pretpostavlja da nastavnici prilikom vrednovanja, odnosno ocjenjivanja učeničkih postignuća, naročito koriste usmeno individualno provjeravanje znanja*, odbacuje budući da anketirani nastavnici u praksi najčešće koriste ocjenjivanje na osnovu aktivnosti i javljanja učenika. Ovakvi rezultati svoje uporište imaju u činjenici da su se nastavnici u prethodnom tj. drugom istraživačkom zadatku izjasnili da dosta često vrednuju i ocjenjuju angažovanost i radne navike učenika.

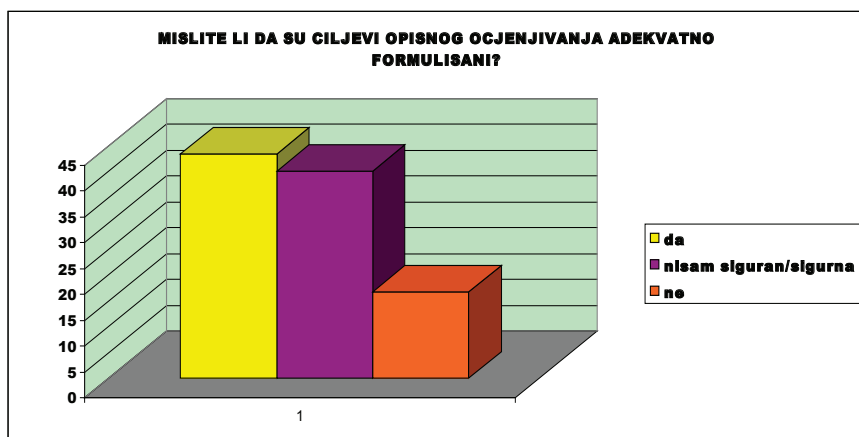
4.4. Ciljevi i kategorije opisnog ocjenjivanja

Efikasnost i prihvatljivost opisnog ocjenjivanja uslovljeni su prije svega adekvatnom formulacijom ciljeva i kategorija opisnog ocjenjivanja. Iz tog razloga četvrti zadatak istraživanja odnosio se na ispitivanje stavova nastavnika o nivou razumijevanja i adekvatnosti formulacija ciljeva i kategorija opisnog ocjenjivanja, na osnovu odgovora datih na ukupno tri pitanja. U tabeli 5 dati su stavovi nastavnika grupisani su u pozitivne, neutralne i negativne kada je u pitanju navedena problematika.

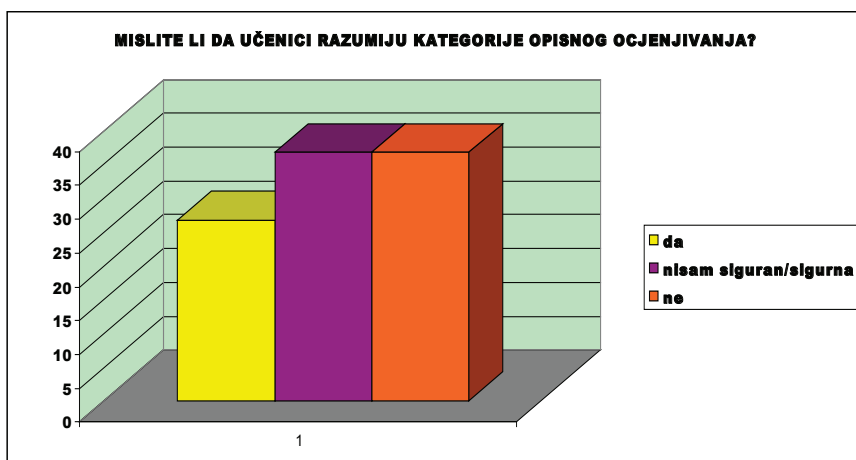
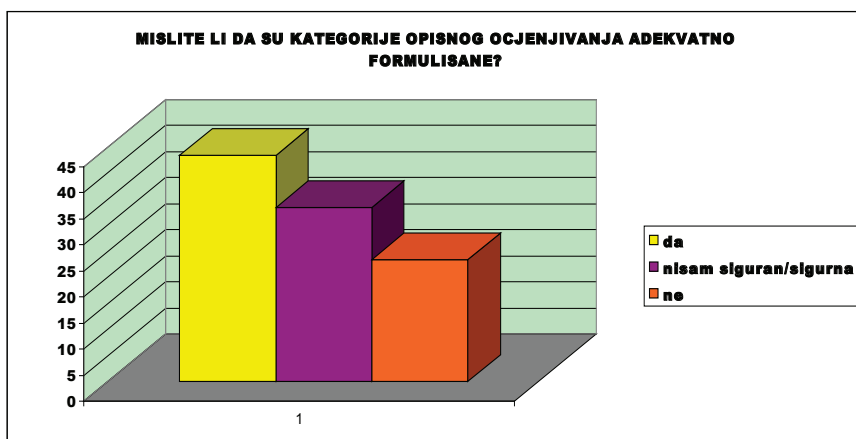
R. b.	Pitanja o ciljevima i kategorijama opisnog ocjenjivanja:	Stav nastavnika			Ukupno
		pozitivan	neutralan	negativan	
1.	Mislite li da su ciljevi opisnog ocjenjivanja adekvatno formulisani?	13	12	5	30
		43,34	40,00	16,66	100,00
2.	Mislite li da su kategorije opisnog ocjenjivanja adekvatno formulisane?	13	10	7	30
		43,34	33,33	23,33	100,00
3.	Mislite li da učenici razumiju kategorije opisnog ocjenjivanja?	8	11	11	30
		26,68	36,66	36,66	100,00
Ukupno		34 37,78	33 36,66	23 25,56	90 100,00

Tabela 5. Stavovi nastavnika o ciljevima i kategorijama opisnog ocjenjivanja

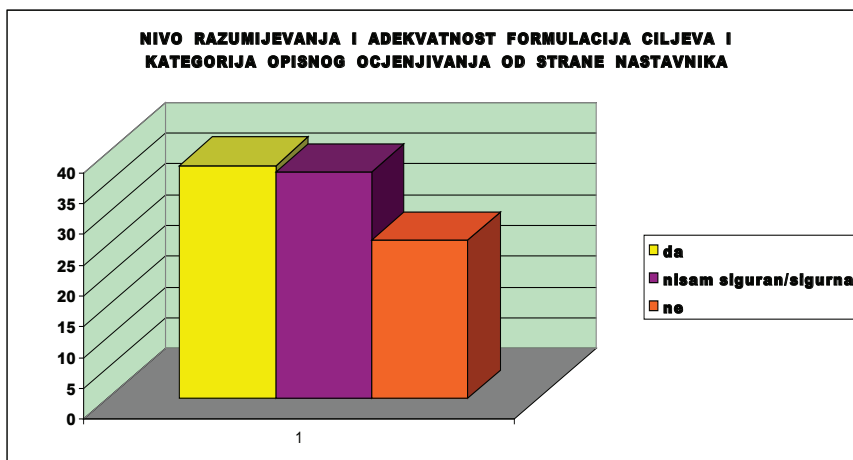
Od anketiranih nastavnika, njih 13 ili 43,34% smatra da su ciljevi opisnog ocjenjivanja adekvatno formulisani, 12 ili 40% nastavnika ima neutralan stav, a 5 ili 16,66% nastavnika smatra da ciljevi opisnog ocjenjivanja nisu adekvatno formulisani.



Najveći procenat anketiranih nastavnika, njih 13 ili 43,34% je mišljenja da su kategorije opisnog ocjenjivanja adekvatno formulisane, 10 ili 33,33% zauzima neutralan stav, dok 7 ili 23,33% nastavnika ne misli da su kategorije opisnog ocjenjivanja adekvatno formulisane.



Učenci razumiju kategorije opisnog ocjenjivanja, po mišljenju 26,68% anketiranih nastavnika, 11 ili 36,66% ima neutralan stav, a takođe 36,66% nastavnika smatra da učenici ne razumiju kategorije opisnog ocjenjivanja.



Ukupno gledano najveći procenat anketiranih nastavnika, njih 37,78% razumiju ciljeve i kategorije opisnog ocjenjivanja i smatraju da su ciljevi i kategorije opisnog ocjenjivanja adekvatno formulisani. Nešto manji procenat nastavnika, njih 36,66% zauzima neutralan stav, dok 25,56% nastavnika smatraju da ne razumiju i da ciljevi i kategorije opisnog ocjenjivanja nisu adekvatno formulisane.

Budući da tek nešto više od trećine, tj. 37,78% nastavnika razumije i smatra da su ciljevi i kategorije opisnog ocjenjivanja adekvatno formulisane, istraživačka hipoteza koja proizilazi iz četvrtog zadatka da se *pretpostavlja da nastavnici nedovoljno razumiju ciljeve i kategorije opisnog ocjenjivanja, zbog toga što oni nisu jasno i precizno formulisani*, se uglavnom prihvata. Na osnovu ovih rezultata jasno je da se prilikom postavljanja i formulisanja ciljeva i kategorija opisnog ocjenjivanja nije mislilo u dovoljnoj mjeri na potrebe učenika i nastavnika kao glavnih aktera nastavne prakse, kao i da u tom pogledu nisu iskorišćene sve mogućnosti koje nudi dokimološka teorija, ali i praksa zemalja sa dužom tradicijom opisnog ocjenjivanja.

4.5. Predlozi i mišljenja nastavnika o opisnom ocjenjivanju

Nešto manje od polovine ispitanika tj. 46,66% nastavnika je na posljednje pitanje u upitniku dalo svoje predloge i mišljenja vezano za problematiku opisnog ocjenjivanja. Njihova zapažanja o opisnom ocjenjivanju, uzimajući u obzir iskustvo u njegovom sprovođenju, uglavnom se odnose na sledeće:

- opisno ocjenjivanje ne motiviše učenike na postizanje uspjeha i onemogućava razvijanje takmičarskog duha;
- roditelji opisno ocjenjivanje ne doživljavaju kao „ocjenjivanje”, pa je u tom smislu nužna edukacija roditelja;

- opisno ocjenjivanje omogućava sveobuhvatnije i objektivnije vrednovanje rada i postignuća učenika;
- iz pojedinih predmeta ciljevi su nejasno i neadekvatno formulisani, ili su pak previše usitnjeni;
- opisno ocjenjivanje rasterećuje u izvjesnom smislu učenike od ocjenjivanja, pa je u I ciklusu reformisane nastave ono adekvatno ocjenjivanje;
- roditelji imaju predrasudu naročito kada je ovaj segment reforme u pitanju, a prije svega im je nerazumljiva razlika između kategorije „postignut u cjelini” i „ističe se”;
- nastavnici su nedovoljno i neadekvatno obučavani opisnom ocjenjivanju;
- opisno ocjenjivanje je podsticajnije za lošije učenike, dok bi bolje učenike više motivisalo numeričko ocjenjivanje;
- opisno ocjenjivanje pruža roditeljima adekvatan uvid u stepen usvojenosti svakog određenog dijela gradiva, zahvaljujući ciljevima definisanim u okviru svakog pojedinog predmeta.

Zaključak

Proučavajući stručnu i naučnu literaturu vezanu za problematiku opisnog ocjenjivanja, a uzimajući u obzir i rezultate dobijene sprovedenim empirijskim istraživanjem na temu: „Opisno ocjenjivanje u reformisanoj osnovnoj školi”, zaključila sam sledeće:

1. S obzirom na dobijene rezultate izvjesno je da je opisno ocjenjivanje efikasnije i prihvatljivije u odnosu na numeričko ocjenjivanje.
2. Istraživanje pokazuje da u nastavnoj praksi, kada su komponente vrednovanja i ocjenjivanja u pitanju, nastavnici ne uzimaju u obzir sve komponente vrednovanja i ocjenjivanja, ali ohrabruje činjenica da je po njima primarna komponenta vrednovanja i ocjenjivanja kvalitet znanja učenika.
3. Kada govorimo o načinima vrednovanja i ocjenjivanja, većina nastavnika obuhvaćenih istraživanjem su mišljenja da u praksi najčešće koriste ocjenjivanje na osnovu aktivnosti i javljanja učenika.
4. „Kamen temeljac” opisnog ocjenjivanja su svakako „njegovi” ciljevi i kategorije, tačnije nivo razumijevanja i adekvatnost formulacije istih. Stoga, ne ohrabruje činjenica dobijena sprovedenim istraživanjem, da su podijeljena mišljenja nastavnika kada je upravo nivo razumijevanja i adekvatnost formulacija ciljeva i kategorija opisnog ocjenjivanja u pitanju.

Rezultati istraživanja pokazuju da je glavna hipoteza koja glasi: *Pretpostavlja se da je cjelishodnost i efikasnost opisnog ocjenjivanja u reformisanoj osnovnoj školi uslovljeno, prije svega, stepenom prihvatanja opisnog ocjenjivanja od strane nastavnika, potvrđena.*

Iz svega navedenog evidentno je da opisno ocjenjivanje može da odstrani slabosti numeričkog ocjenjivanja. Opšta je konstatacija i da opisno ocjenjivanje ima prednosti nad numeričkim ocjenjivanjem. Ali, opisno ocjenjivanje prate izvjesne teškoće koje su se ispoljile u njegovom (još uvijek aktuelnom) sprovođenju u nastavnoj praksi. Naime, pedagoška vrijednost opisnog ocjenjivanja je očigledna, ali primjena ovog načina ocjenjivanja zahtijeva adekvatne uslove za rad u školama.

Primjena opisnog ocjenjivanja podrazumijeva odgovarajući broj učenika u odjeljenjima. Sam proces vođenja pedagoških dosijea o radu i postignuću učenika dodatno upošljava nastavnike, a formulisanje opisnih ocjena na polugodištu i na kraju školske godine zahtijeva naročito mnogo vremena. Teškoće proizilaze i usled nepripremljenosti nastavnika za sprovođenje opisnog ocjenjivanja, jer ono podrazumijeva proces opservacije, deskripcije i generalizacije, a to nastavnicima koji nisu obučeni za takav rad, pričinjava ozbiljne teškoće. A budući da je ovo područje vrlo osjetljivo, negativni sudovi nastavnika mogu da djeluju vrlo destimulativno na učenike i da izazovu negativne posledice. Stoga, uvođenju opisnog ocjenjivanja treba da prethodi adekvatna i kontinuirana stručna priprema nastavnika. Takođe, roditeljima učenika treba objasniti suštinu i vrijednost opisnog ocjenjivanja, i tom polju reforme ih adekvatno edukovati.

Ukoliko bi se opisno ocjenjivanje primjenjivalo u nepovoljnim uslovima, ono bi bilo opisno samo po formi, dok suštinski ne bi imalo potrebne kvalitete. Takođe, opisno ocjenjivanje ne treba praktikovati zbog opisnog ocjenjivanja, ili zbog toga što je „savremeno” ili „moderno”. Opisno ocjenjivanje treba primjenjivati prije svega zbog rezultata koji se njegovom adekvatnom primjenom s pravom očekuju u našim školama

Literatura

1. Arsić M.: „Kako (ne)ocjenjivati učenike”, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Kruševac, 1996.

2. Bandur V. i Potkonjak N.: „Metodologija pedagogije”, Savez pedagoških društava Jugoslavije, Beograd, 1999.

3. Furlan, I.: „Upoznavanje, ispitivanje i ocjenjivanje učenika”, Pedagoško-književni zbor, Zagreb, 1970.

4. Gojkov G.: „Dokimologija (priručnik)”, Učiteljski fakultet, Beograd, 1997.

5. Grgin T.: „Školsko ocjenjivanje znanja”, Naklada Slap, Zagreb, 2001.
6. Havelka N.: „Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu”, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 2000.
7. Jovanović P.: „Ocenjivanje kao čin kolektivne odgovornosti”, (u časopisu: Nastava i vaspitanje, 1, Beograd, 1977.)
8. Kačapor S. i dr.: „Umijeće ocjenjivanja”, Univerzitet „ Džemal Bijedić”, Mostar, 2005.
9. Matijević M.: „Ocjenjivanje u osnovnoj školi”, Tipex, Zagreb, 2004.
10. Mijanović N.: „Vrednovanje rada učenika kao faktor inoviranja nastavnog procesa”, (u časopisu: Vaspitanje i obrazovanje, 4, Podgorica, 2004.)
11. Minić Z.: „Opisno ocjenjivanje”, (u časopisu: Vaspitanje i obrazovanje, 4, Podgorica, 2004.)
12. Nahod S.: „Pristupi vrednovanja rada nastavnika”, (u časopisu: Inovacije u nastavi, 3/4, Beograd, 1993.)
13. Pongrac S.: „Ispitivanje i ocjenjivanje u obrazovanju”, Školska knjiga, Zagreb, 1980.
14. Potkonjak N. i Šimleša P.(redaktori): „Pedagoška enciklopedija 1”, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1989.
15. Potkonjak N. i Šimleša P.(redaktori): „Pedagoška enciklopedija 2”, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1989.
16. *Pravilnik o vrstama ocjena i načinu ocjenjivanja učenika u reformisanoj osnovnoj školi*, Službeni list Crne Gore, 54/04, 09.08.2004.god.
17. Prodanović T.: „Organizacija i izvođenje nastave”, Opšta pedagogika II, Pedagoško društvo N.R.Srbije, Beograd, 1953.
18. Rajtston i dr.: „Vrednovanje u savremenom obrazovanju”, Vuk Karadžić, Beograd, 1966.
19. Šimleša P.: „Analiza nastavnog procesa”, Pedagogija II, Matica Hrvatska, Zagreb, 1969.
20. Šofranac V.: „Manje trauma za male školare”, Pobjeda, god.LXIII, br.14911, (12.jun 2007.god.)
21. Udruženje roditelja Crne Gore, „Monitoring i evaluacija reforme obrazovanja iz ugla roditelja”, Podgorica, 2007.
22. Vilotijević M.: „Vrednovanje pedagoškog rada škole”, Naučna knjiga, Beograd, 1992.
23. Vilotijević M.: „Modelovanje kompleksnog sistema vrednovanja rada škole”, (u zborniku: Vrednovanje i rejting osnovne škole, Učiteljski fakultet, Beograd, 1998.)

DESCRIPTIVE MARKING IN REFORMED PRIMARY SCHOOL

Abstract:

This paper analyzes the most important questions in the field of establishing of marks. In addition issues related to descriptive marking model in the first cycle of reformed school. Author makes an attempt to point out the importance and role of descriptive marking in the reformed school which is ongoing process at present.

Discussion on the topic from both theoretical and empirical angle has shown that descriptive marking has unquestionable advantages in relation to numerical one and that it has to be implemented step by step in our schools. Besides, descriptive marking makes a very suitable tool for our schools that are focussing on the many-sided development of student's personality and provide incentives to such orientation of teaching.

Key words: Marking, descriptive marking, mark, assessment and marking components, forms and the manners marking, goals and categories of descriptive marking.

Radoje NOVOVIĆ¹

PROGRAM SARADNJE PEDAGOGA I NASTAVNIKA

Rezime:

Cilj rada je da se afirmiše rad pedagoga i njegova saradnja sa nastavnicima. U predviđenom programu rada, pedagog ima kompetenciju da u širokom spektru saradnje sa nastavnicima, naročito kada je pedagoško - instruktivan rad u pitanju, iskristališe svoju ulogu. Ovaj rad je i pokušaj da se afirmiše potreba za ovim stručnim saradnicima, da se pokaže opravdanim njihovo postojanje u školama i da se na česte i uopštene kritike o njihovom radu odgovori argumentovano. Centralno mjesto u radu zauzima prijedlog programa rada pedagoga sa nastavnicima. Program je podijeljen na područja. Svako područje je dosta operacionalizovano, i može da pomogne pedagozima u konkretizaciji saradnje sa nastavnicima. U programu rada su predviđeni oblici saradnje u kome se od pedagoga očekuje da posjeduje određene kompetencije koje se stiču naknadnom edukacijom, kao što je, na primjer, primjena restitucije u radu nastavnika sa učenicima koji vrše nasilje nad drugom djecom. U radu su ponuđeni standardi znanja iz pedagogije, didaktike i psihologije kao i potrebna znanja koje pedagog treba da posjeduje da bi uspješno realizovao program saradnje sa nastavnicima.

U prijedlogu programa saradnje pedagoga i nastavnika uzete su u obzir sve savremene promjene i reformski zahtjevi od kojih se očekuju da ih svi subjekti u školi primjenjuju, da bi se došlo do očekivanih ishoda koji su predviđeni tim zahtjevima.

PROGRAM RADA PEDAGOGA SA NASTAVNICIMA

U daljem dijelu teksta dat je prijedlog programa saradnje pedagoga sa nastavnicima u pet područja, a to su: **planiranje i profesionalni razvoj nastavnika; izvođenje nastave; praćenje i vrednovanje postignuća učenika; saradnja nastavnika sa roditeljima i komunikacija nastavnik-učenik.** Program saradnje je dalje po područjima operacionalizovan i

¹ Radoje Novović, pedagog u osnovnoj školi „Radojica Perović” - Podgorica.

može da bude dobar orijentir pedagogu u njegovom radu sa nastavnicima. U području komunikacije nastavnika i učenika, predviđeno je da pedagog pomaže nastavniku da primjenjuje metod restitucije ili unutrašnjeg motivisanja učenika. Da bi to mogao da radi, on treba da je edukovan. Pošto je izuzetno mali broj pedagoga obučen, a u nadi da će u dogledno vrijeme biti obuhvaćeni edukacijom mnogo veći broj ovih stručnih saradnika, metod restitucije je ušao u ovaj program saradnje pedagoga i nastavnika.

1.1. Planiranje i profesionalni razvoj nastavnika
Saraduje sa stručnim aktivom u cilju realizacije programa.
Pomaže nastavnicima da poznaju opšte ciljeve i ishode nacionalnog i školskog kurikuluma, savremene metode i oblike realizacije školskog kurikuluma.
Učestvuje i pedagoško - psihološko i didaktičko - metodičkom obrazovanju nastavnika.
Motiviše nastavnike da se stručno usavršavaju i profesionalno razvijaju.
Ohrabruje i pruža podršku u napredovanju nastavnika u struci i njihovom profesionalnom razvoju.
Afirmiše i podstiče autonomiju nastavnika u obrazovnom i vaspitnom procesu.
Pružna pomoć i podršku u radu nastavnicima pripravniciima.
Zajedno sa nastavnicima učestvuje u izradi Godišnjeg programa rada i prati da li se nastava realizuje na osnovu programa.
Zajedno sa nastavnicima učestvuje u planiranju ciljeva za dio programa koje planira škola.
Zajedno sa nastavnicima se stara da se obuhvate godišnjim programom kulturne specifičnosti i druge posebne potrebe učenika.
Zajedno sa nastavnicima planira i vodi računa o međusobnoj sadržajnoj povezanosti predmeta.

Zajedno sa nastavnicima vodi računa da se u nastavničkom godišnjem programu predvidi sticanje svih potrebnih kompetencija učenika - znanja, vještina, stavova, vrijednosti.
Pomaže nastavnicima da se redovno pripremaju za nastavu i da u pripremama jasno ističu ciljeve i predviđene aktivnosti učenika na času.
Učestvuju sa nastavnicima u pravljenju individualnog programa za rad sa djecom sa posebnim potrebama.

1.2. Izvođenje nastave
Zajedno sa nastavnicima učestvuje u kreiranju nastavnog procesa kao procesa učenja (didaktičko – metodička koncepcija nastave, izbor udžbenika i nastavnog materijala, izvori znanja).
Opservacija školskih časova
Analizira zajedno sa nastavnikom ili stručnim aktivom odgledane časove, definiše dobre strane, uočava nedostatke u realizaciji časova i predlaže mjere da se uočeni nedostaci otklone.
Podstiče nastavnike da na početku školske godine učenicima detaljno objasne šta će i kako učiti.
Podstiče nastavnike da u realizaciji časova insistiraju na razvoju vještina učenja i samostalnosti učenja kod učenika.
Pomaže nastavnicima da u nastavi koriste raznovrsne metode/oblike učenja koji promovišu aktivno i interaktivno učenje na času.
Pomaže nastavnicima da u strategiji učenja koje primjenjuju u nastavi koriste one metode koje obezbjeđuju realizaciju ciljeva nastave, obezbjeđuju razvoj mišljenja, sposobnosti i kompetencije učenika.
Podstiče nastavnike da u obradi sadržaja nastavnih jedinica polazi od prethodnih znanja i iskustava učenika.
Ohrabruje nastavnike da u nastavi koriste raznovrsne izvore znanja (udžbenik, enciklopedije, druge knjige ...).
Podstiče nastavnike i po potrebi im pruža pomoć u motivaciji učenika za učenje.
Pružna pomoć nastavnicima u nastojanju da održe disciplinu u razredu kako bi učenici mogli da se koncentrišu na svoj rad.

Ohrabruje nastavnike da stvore situaciju i uslove da učenici mogu slobodno da postavljaju pitanja, slobodno razmišljaju, da komentarišu, da uoče i definišu problem...
Insistira kod nastavnika da vode računa da se učenici osjećaju prijatno i da im je zanimljivo.
Ohrabruje nastavnike da dozvole učenicima da na kraju časa iskažu svoj doživljaj nastave.
Pomaže nastavnicima da u nastavi vode računa o individualnim potrebama i mogućnostima učenika.

1.3. Praćenje i vrednovanje postignuća učenika
Zajedno sa nastavnicima učestvuje u procesu unapređenja vrednovanja školskog postignuća i ocjenjivanja učenika.
Insistira kod nastavnika da prilikom ocjenjivanja učenika daju povratnu informaciju o njihovom napredovanju.
Insistira kod nastavnika da njihove konstatacije o učenicima budu precizne, jasne i sadrže konkretne podatke o dobrim stranama i slabostima svakog učenika, kao i instrukcije o daljem napredovanju.
Ohrabruje nastavnike da u ocjenjivanju učenika primjenjuju raznovrsne metode: opservacije, usmeni odgovori, pismeni odgovori, testovi, portfolio, ispiti i sl.
Ohrabruje nastavnike da prilikom ocjenjivanja učenika vode računa da li takvo ocjenjivanje istinski odslkava uspjeh i napredovanje učenika u znanju, vještinama, stavovima i učinjenim naporima.
Insistira kod nastavnika da redovno i na različite načine (usmeno, pismeno ...) pružaju informacije roditeljima o napredovanju njihove djece u učenju i da te informacije daju jasan uvid u snage i slabosti učenika kao i preporuke za njihovo napredovanje.
Zajedno sa nastavnicima učestvuje u procesu samoevaluacije, upoznaje ih sa funkcijom, tehnikama i procedurama, pomaže u razvijanju svijesti da evaluiraju sopstveni rad.

1.4. Saradnja nastavnika sa roditeljima
Pomaže nastavnicima da organizuju dobro roditeljske sastanke i da na pravovremen i pedagoški način obavještavaju roditelje.
Daje instrukcije nastavnicima da roditeljima redovno i na razne načine (usmeno, pismeno ...) pružaju informacije o napredovanju njihove djece u učenju.
Daje instrukcije nastavnicima da informacije koje oni daju roditeljima imaju jasan uvid u snage i slabosti učenika, kao i preporuke (instrukcije) za napredovanje njihove djece.

1.5. Komunikacija nastavnik - učenik
Ohrabruje nastavnike da učenicima omoguće da slobodno izraze svoj stav i svoje mišljenje i da njeguju dobre odnose u razredu, saradnju, takmičenje, podstiču jedinstvo u razredu.
Ohrabruje nastavnike da u rješavanju konflikata sa učenicima to rješavaju samostalno, na kreativan i nenasilan način, uz favorizovanje jezika emocija ili tkz. Ja ~ govora.
Doprinosi da odnosi nastavnik - učenik budu zasnovani na principima povjerenja i poštovanja.
Pomaže nastavnicima da primjenjuju metod restitucije u procesu problematičnog ponašanja učenika (razne vrste nasilja).
Afirmiše saradnju kao dominantni oblik komunikacije nastavnika.
Zajedno sa nastavnicima i učenicima učestvuje u donošenju pravila u školi i sistema nagrađivanja i kažnjavanja, obezbjeđuje redovnost praćenja i njegovu dosljednost.

OBLICI SARADNJE PEDAGOGA I NASTAVNIKA

Prisutnost pedagoga u školi može da utiče na pedagošku atmosferu. Može se sa izvjesnom sigurnošću utvrditi da je najsnažniji subjektivni uticaj izvršen na nastavnika, pa se postojanjem pedagoga njegova uloga značajno mijenja. Nažalost se često pitamo, kakva je uloga nastavnika u školi koja ima pedagoga. Naravno, uvažavajući određene specifičnosti oba subjekta,

podijeljenih uloga nema i oni se, prije svega, prožimaju i u međusobnoj su interakciji.

U međusobnoj povezanosti ovih uloga treba polaziti od dobrih primjera, kako se inače često događa u praksi. Isprepletanjem uloga i kompetencija ublažili bi se postojeći antagonizmi, povećao obim saradnje, razvio kreativan rad u školi i bio dobra pretpostavka povoljne opšte pedagoške klime.

Najteže je mijenjati čovjeka, pa stoga nametnuti nastavniku određena rješenja ili prijedlog za razrješenje nekog problema je često nesvrshodno i nema nikakvog efekta. Ali saradnja je moguća na osnovu zajedničkih ciljeva.

Nastavnik ne smije ni jednog trenutka osjetiti da pedagog nastupa sa pretežno ličnih pozicija (čime nijesu one isključene). U prvom planu mora biti pedagoško viđenje problema. Uspješan uticaj izvršit će onaj pedagog koji postigne da nastavnik u rješavanju pedagoških problema, uz nenametljivu pomoć, samo dođe do djelotvornih zaključaka.

Često se u praksi dešava problem, kako treba riješiti ili ispraviti uočenu pedagošku nepravilnost u radu nastavnika. To može da bude kamen spoticanja u odnosu nastavnika i pedagoga i treba naći pravu strategiju da se, uvažavajući kompetencije, oba subjekta prevaziđe problem. **Zajedničko analiziranje i utvrđivanje** uzroka tih nepravilnosti, ili sugestije za samostalno otkrivanje, često dovode do promjene radnih postupaka nastavnika. U početku, kada rade na razrješavanju problema, i kada jedan na drugog ne utiču, moguće je graditi početne i dalje elemente saradnje, bez straha da će ih jedna ili druga strana ignorisati. Pedagog treba pažljivo da razmatra svaki prijedlog nastavnika. Moguće neadekvatne prijedloge treba da saopšti obazrivo i često nudi mogućnost da sam nastavnik provjeri efekte predloženog postupka.

Oblik i vrsta saradnje nastavnika i pedagoga zavise od brojnosti saradnika, sadržaju saradnje, trajanje saradnje i drugih kriterijuma.

Sa aspekta brojnosti saradnika razlikujemo saradnju:

- pedagoga i nastavnika kao pojedinca i
- pedagoga i grupe nastavnika.

Saradnja pedagoga sa pojedinim nastavnikom

Saradnja pedagoga i nastavnika je moguća ako je za rješavanje problema u radu nastavnik zatraži pomoć pedagoga. Tada će biti potrebno da pedagog preuzme dio aktivnosti nastavnika, ali najčešće je neophodno predložiti moguće rješenje koje zahtijeva promjenu načina rada nastavnika. Do ove saradnje je moguće doći kada nastavnik osjeti potrebu da mu je potrebna pomoć pedagoga, ili kada sam pedagog otkrije poteškoće nastavnika u rješavanju

nekoj problema. Ponašanje pedagoga nije isto u oba slučaja. To zavisi od izgrađenog odnosa sa tim nastavnikom na osnovu dosadašnjeg iskustva. Tu je presudno kako nastavnik doživljava svoju saradnju sa pedagogom. Stavovi nastavnika moraju da budu faktor o kome pedagog mora voditi računa i na čijim osnovama će zavisiti vrsta i dinamika saradnje.

Ako su motivi nastavnika dobronamjerni (ne služe za provjeru znanja, iskustva i pedagoške domišljatosti pedagoga) i imaju potrebu da se problem zaista riješi, onda je to dobra osnova za dobru saradnju i rješenje problema je moguće. Obraćanje nastavnika pedagogu za pomoć nije nikakva garancija da će se saradnja probuditi i da će biti na obostrano zadovoljstvo. Potrebno je da pedagog pokaže interesovanje za takvu saradnju. U takvim situacijama potrebno je da se pedagog unese u problem, da pokaže razumijevanje za htjenje nastavnika da se problem u potpunosti rasvijetli.

Mnogo je teže organizovati saradnju sa nastavnikom koji nije sam zatražio pomoć. U takvoj situaciji je bitno da li je nastavnik sklon saradnji, da li uočava problem. Nekada se dešava da su ove karakteristike nastavnika obično posmatrane u negativnom kontekstu. Pedagog o tome treba da vodi računa, jer od pravilnog otkrivanja uzroka postojećeg stanja koji direktno utiče na javljanje problema, proizilazi dalja aktivnost pedagoga. Nije opravdano preduzimati imperativne mjere da nastavnik uoči i riješi problem. Pedagog će izanalizirati razloge koji su doveli do problema i na osnovu toga odrediti strategiju saradnje i pristupa nastavniku.

Ako nastavnik ne uočava problem, pedagog mu može dobronamjerno, u neposrednom kontaktu, ukazati na sumnju da problem postoji, ali ne insistirati na definitivnim ocjenama. U tom slučaju korisno je zatražiti pomoć nastavnika da se problem zajednički uoči i prevaziđe. Pedagog može drugačije da pride otkrivanju i uočavanju problema. Pedagog može u nenametljivoj atmosferi da povede razgovor sa nastavnikom o mnogim školskim problemima i navesti ga da prepozna one sa kojima se sreće u nastavnoj praksi. Na taj način, pedagog će umješnim razgovorom pomoći nastavniku u otkrivanju problema i uspostavljanju saradnje. Naravno, da se može saopštiti nastavniku otvoreno o problemu koji postoji u njegovom radu. Pedagog će sam procijeniti način koji odgovara pojedinom nastavniku.

Saradnja će imati sasvim drugačiji oblik i tok ukoliko nastavnik nerado rješava probleme, iako je svjestan da oni postoje i da ih sasvim dobro uočava. U takvoj situaciji se često dešava da nastavnik izrazi stav da pedagog sam treba da ga rješava. Pošto to ne donosi uspjeh u rješavanju problema, i da pedagog ne bi smio da se sam bavi tim pitanjem, ovi nastavnici ne traže dalju pomoć (jer imaju iskrivljenu sliku i to im nažalost služi kao argument da napadaju pedagoga), niti dalje rade na problemu, pogotovu ako to zahtijeva studioznije

prilaženje i dugotrajnije proučavanje. Tada je pedagogu neophodna prava strategija kako da pridobije takvog nastavnika za saradnju. Najbolji način da se djeluje na njegov stav, da ga uključi u timski rad. U timskom radu, ili u grupnom obliku saradnje, se lakše može uočiti da uočavanje i identifikovanje problema nije isto što i njegovo rješavanje. To je početak prave saradnje, koja zahtijeva prethodno planiranje, programiranje, timsku podjelu uloga sa jasno diferenciranim doprinosom svakog člana tima.

Nekada je nastavnik sklon da odlaže problem. Pedagog u tim slučajevima može na umješan način i posrednim putem ukazati da svako odlaganje rješavanja problema može proizvesti nove probleme i poteškoće, čime se umanjuju šanse da se on na adekvatan način i u određenom vremenskom terminu riješi. Dugotrajna problemska situacija samo izaziva nezadovoljstvo u radu.

Odobranje i ohrabrivanje nastavnika od strane pedagoga, u onim postupcima koji se pozitivno odražavaju na njegov rad, može da bude dobar način njegovog podsticanja. Identifikovanje njegovog uspjeha izaziva kod nastavnika zadovoljstvo i podsticajno djeluje na njegov rad, na saradnju sa pedagogom, ali i na ulaganje napora na one aktivnost koje zahtijevaju dodatno zalaganje. Pedagog to treba da iskoristi za razvijanje saradnje.

Saradnja pedagoga sa grupom nastavnika

Grupu sačinjavaju oni nastavnici koji zbog profesionalnog opredjeljenja ili drugih razloga učestvuju u rješavanju nekog problema. Pod grupom nastavnika mogu da se podrazumijevaju timovi, razredna vijeća, stručni aktivisti i nastavničko vijeće.

Za pedagoga je najkorisnija saradnja sa timom nastavnika koji su okupljeni oko rješavanja nekog problema. Međutim, ovdje treba napraviti razliku između grupe i tima. U praksi se neopravdano to često poistovjećuje. Tim je mala, tijesno povezana grupa ljudi (nastavnika) usmjerena na postizanje jasno određenih ciljeva u kojoj su članovi tima odlučni da ih postignu zajedno. Postoji suštinska razlika između timova i radnih grupa. One mogu biti iste, sa istim zadatkom, ali njihov način rada i funkcionisanja nijesi isti.

Bitna je razlika u načinu rada. Timovi imaju visok stepen samostalnosti, dok u grupi postoji odgovorna osoba za funkcionisanje grupe. Odgovornost u timovima je zajednička, dok članovi grupe imaju individualnu odgovornost. Članovi tima ne djeluju individualno - individualni uspjeh moguć je samo kao uspjeh tima. Nepažnja ili neznanje jednog člana dovodi u pitanje uspjeh čitavog tima. Članovi tima opažaju da zavise jedni od drugih i shvataju da lične i grupne ciljeve mogu najbolje kompletirati preko uzajamne podrške. Članovi tima rade u klimi povjerenja koja ih ohrabruje da izraze sopstvene

ideje, mišljenja, neslaganja i osjećanja. Članovi tima praktikuju otvorenu i poštenu komunikaciju. Svi članovi se trude da razumiju tuđa gledišta u vezi sa problemom. Zbog iznijetih razloga, saradnja između nastavnika i pedagoga je u timu mnogo plodotvornija i ima karakter suštinske saradnje, jer se uvažavaju kompetencije svih subjekata i kroz interakciju kao ključnu odrednicu rada tima, dolazi se do rezultata i rješavaju problemi. Naročito je tim dobar za one nastavnike koji imaju rezervisan stav prema pedagogu i nijesu spremni na saradnju.

Pedagog u timskom radu sa nastavnicima može da ima različite uloge. To zavisi od vrste problema sa kojim se tim bavi, od zaduženja pedagoga u timu, od dinamike rada, načina donošenja odluke, od primjenjivosti odluka u praksi, od uloge direktora škole i sl.

Najčešća uloga pedagoga je uloga **koordinatora**. On u tom slučaju usmjerava aktivnost, vodi računa da sve aktivnosti budu usmjerene ka cilju (usmjerava diskusiju kada se raspline). Da bi ovu ulogu uspješno obavio, pedagog mora da ima razvijene komunikacijske vještine, te to radi da ne guši inicijativu i ne naruši međusobno poštovanje i samopoštovanje članova tima. Pedagog može imati ulogu **inovatora**, kada je zadužen za osmišljavanje novih ideja i strategija. On može imati ulogu **pokretača**, što treba da bude jedna od njegovih glavnih karakteristika. Tada on unosi energiju, podstiče motivaciju članova i pokreće na akciju. Ova uloga je manje važna u kasnijim fazama kada je tim već dobro uigran. On, takođe, može biti **istraživač**, kada doprinosi timu istražujući i sakupljajući nove informacije koje su relevantne za zadatak. Pedagog treba da je dobar **timski igrač**. On treba da igra ulogu dobrog **komunikatora**, nekog ko pokušava da preduprijedi i razriješi problem u međusobnim odnosima, da bude perceptivan i usmjeren ne druge, da je brižan. **Evaluator** je uloga koja bi u pojedinim timovima mogla dobro da odgovara pedagogu. To znači, da je inteligentan, analitičan, da zna da odvoji ljude od njihovih ideja, da zna da procjenjuje ideje do kojih je tim došao.

On često mora da je dobar **finišer**, to jest da obraća pažnju na detalje. Treba da vodi računa da svi detalji u planu treba da su povezani, da svi aspekti projekta budu unijeti u vremenski plan i da su svi detalji projekta realizovani. Naravno, u svakom timskog radu sa nastavnicima pedagog ne mora da ima sve uloge. Mnoge od ovih uloga mogu da imaju nastavnici, što zavisi od psiholoških karakteristika ličnosti, od sklonosti, stručnih kompetencija, ciljeva koje treba realizovati. U svakom slučaju, timski rad je prilika da se uspostavi najbolji vid saradnje nastavnika i pedagoga. Primjera u praksi ima mnogo. **Najkarakteristični primjer** saradnje pedagoga i nastavnika kroz formu timskog angažovanja je pravljenje **individualizovanih obrazovnih planova** za djecu koja imaju poteškoća u razvoju i praćenje realizacije zacrtanog, ili svi vidovi **interne evaluacije u radu škole**.

Saradnja pedagoga sa razrednim i nastavničkim vijećem

Nastavničko vijeće realizuje program koji se odnosi na rad svih nastavnika. Pošto svaki nastavnik na specifičan način pristupa ostvarenju svojih profesionalnih obaveza, ipak jasna orijentacija rada škole obavezuje sve.

Školski pedagog se profesionalno uključuje u opšte aktivnosti škole na svim nivoima i prati njihovo ostvarivanje od programiranja do vrednovanja. U ovakvim okolnostima nije moguća neka intenzivna saradnja. No to, s formalnog stanovišta, i nije potrebno, jer pedagog s tim istim nastavnicima saraduje i u manjim grupama ili pojedinačno. Saradnja se više odvija na nivou prenošenja informacija (pedagoško vođenje) i obratno.

Rad pedagoga u ovakvim grupama je neodvojiv od programa stručnog usavršavanja nastavnika. Zbog toga cjelokupno pedagoško vođenje u školi treba da bude usmjereno prema stručnom usavršavanju nastavnika. Stoga rad i saradnja školskog pedagoga sa ovim grupama nastavnika je usmjerena na njihovo stručno usavršavanje i napredovanje, odnosno, u funkciji je profesionalnog napredovanja nastavnika. Zbog toga se saradnja pedagoga s bilo kojom stručnom grupom nastavnika u školi može tretirati kao dio opšteg stručnog usavršavanja nastavnika.

Preporučljivo je da se program stručnog usavršavanja razrednih vijeća, nastavničkog vijeća i stručnih aktiva ostvaruje u okviru tematskog rada. U školama pedagozi najčešće praktikuju predavanja iz oblasti pedagogije, psihologije i srodnih područja. Pedagog u početku rada može uvesti grupu u odgovarajuće tematsko područje, ali bi trebalo da izbjegava duža predavanja i zamorno prenošenje činjenica koje nemaju životnu važnost za rad u školi. Zbog toga je preporučljivo da se tematski razgovori odvijaju u vidu polemike, konflikta mišljenja, sučeljavanja argumenata i da dominantni metod rada bude edukativna radionica ili interaktivan način rada. Pedagog u tom slučaju ima ulogu da nenametljivo djeluje, da je organizator i partner u interaktivnom radu sa grupom nastavnika okupljenih u vidu nastavničkog ili razrednog vijeća i stručnog aktiva.

Treba naglasiti da će uspjeh saradnje pedagoga i nastavnika zavistiti od obostrane informisanosti, uvjerenja i iskustva, otvorenosti i spremnosti da se prihvate i suprotna mišljenja, ako su argumentovana i ako se uvažavaju kompetencije sagovornika. Osim dobrog poznavanja struke važna je i sposobnost održavanja plodnosti rasprave te izbjegavanje žučnih i jalovih dijaloga. Nastavnici najviše vole kada im pedagog prezentira rezultate istraživanja pedagoške prakse iz škole, da ta istraživanja nijesu dugotrajna i da imaju životnu važnost i implikacije na budući rad. Neefikasna su transmisivna predavanja teorijske prirode iz pedagogije, psihologije i srodnih disciplina, a koja nemaju životnost u sebi a pri tome su dugotrajna i zamorna.

Veoma je važno voditi računa o tome koju tematiku odabrati kojom će se pedagog baviti u saradnji sa manjom grupom nastavnika, kao što je stručni aktiv i sa većom grupom nastavnika kao što je na primjer nastavničko vijeće. Manja grupa nastavnika kao što je stručni aktiv, je idealna za bavljenje vrlo specifičnim problemima u kojima se može ulaziti u detalje obrazovnog i vaspitnog rada s učenicima. Heterogene i velike grupe bavit će se više opštim pitanjima i problemima vaspitnog rada koji je manje specifičan. O tome treba voditi računa kako specifičnim i konkretnim problemima ne bi opterećivali rad nastavničkog vijeća.

Saradnja pedagoga sa nastavnicima početnicima

Pedagog ima poseban udio u početnoj školskoj praksi nastavnika početnika. On treba da osigura cjelovit pedagoški prihvata nastavnika početnika, naročito postepeno upoznavanje škole i školskog rada uz stručnu pomoć i usmjeravanje kroz sve vidove stručnog usavršavanja. Mnoge programe će zajednički raditi nastavnik početnik, nastavnik mentor i pedagog. Iako pedagog preuzima ulogu pedagoškog mentora, već u toku stažiranja, nastavnicima koji poslije stažiranja ostaju u školi i dalje će pomagati u toku cjelokupnog profesionalnog razvoja nastavnika.

Pedagog ima odgovornu misiju da zajedno sa nastavnikom mentorom pomogne pripravniku da se što lakše adaptira i prilagodi uslovima rada škole. Relativno kratko usmjeravanje budućih nastavnika i raznovrsni rad u školi, kao i nedovoljna usklađenost između teorije i prakse u toku studija, zahtijeva pomoć pedagoga i naravno mentora da bi se nadoknadio taj nedostatak. Taj hendikep se ne može pripisati samo studijama. Nastavnik je proveo dvanaest godina u osnovnoj i srednjoj školi, i pri tome je stvorio određenu predstavu o tome šta i kako rade nastavnici u školi, a naročito u nastavi. On je naučio kako se realizuje nastava i drže časovi na način kako se obično učimo da budemo dobri roditelji. Ponekad je jedina teškoća u tome što se naučeni načini teško mijenjaju, ili modifikuju. To se nekada u potpunosti ne može nadomjestiti i pohađanjem nastavničkih fakulteta. Zbog toga se nastavnik početnik susrijeće sa mnogo teških zadataka od kojih je jedan stalan i dovoljno uopšten, ali i dovoljno konkretan, a to je kako uskladiti svoj rad sa stalnim promjenama i učenjem zbog permanentnog usavršavanja i osposobljavanja za svoj rad.

Zbog toga je uloga pedagoga u organizovanju uspješnog rada s nastavnikom početnikom, uz odgovarajući pedagoški nadzor i vođenje nemerljiv. Ukoliko to izostane, mogu nastupiti nepoželjne posljedice poput gubljenja početne želje za usavršavanjem, savlađivanjem početnih koraka, do pojave štetnog odnosa prema samousavršavanju. Takođe spontano usvojeni modeli nastavničkog rada stvaraju iluziju u siguran i pouzdan stil, učvršćuju

uvjerenje u ispravnost zadržavanja dosadašnjih načina rada stvarajući odbornost prema promjenama a što nije dobro za profesionalni razvoj.

Nastavnik početnik ima često nepotpune i iskrivljene predstave o školi. U školi zna da bude izložen raznovrsnim instrukcijama koje ga zbunjuju i stvaraju konfuziju. Te instrukcije mogu biti stručne: kako da radi u nastavi i u drugim aktivnostima u školi), ali i uputstva kako da se odnosi prema pojedinim kolegama u kolektivu. Rezultat svega toga je opšta nesnalažljivost pod utiskom raznovrsnih uticaja i sugestija za rad i ponašanje. Za prihvatanje nastavnika početnika odgovoran je cio školski kolektiv. Pedagog treba da vodi računa o tome, u smislu upozorenja nastavnika, ali će se i sam držati određenih principa. Stoga pedagog može pomoći početniku u razvijanju smisla i odgovornosti za međusobne odnose u školi (odnos prema učenicima, ostalim nastavnicima i upravi škole). Isto tako, mora mu pomoći u prihvatanju odgovorne uloge u odnosu prema roditeljima učenika. Pedagog treba da pripremi nastavnika u planiranju i programiranju nastave i svoga rada (godišnje planiranje, mjesečno planiranje i pisanje scenarija za časove ili tzv. « pripreme za čas «). Mora mu, takođe, pružiti dragocjene informacije o radu stručnih organa škole i u njegovo potpuno uključivanje u taj rad, kao i upoznavanje s institucijama izvan škole koje sarađuju sa školom i utiču na njezin rad.

Rad pedagoga sa nastavnikom početnikom na početku njegove školske i nastavničke prakse treba da kod njega ostvari pozitivan odnos prema profesionalnim aktivnostima i da stvori preduslove za dalje saradničke odnose unutar i izvan škole. U ostvarenju ovog cilja izuzetno je važna uloga nastavnika mentora.

STANDARDI ZNANJA

Da bi pedagog mogao uspješno da realizuje program saradnje sa nastavnicima u svih pet područja, on mora da posjeduje određene kompetencije koje su neophodan preduslov da bi se program uspješno realizovao. U svakom od pet područja rada razrađena su **indikatora znanja** (potrebna znanja).

I Osnovna znanja iz didaktike i pedagogije

Pedagogija: vaspitanje, škola i školski sistem, metodika vaspitanja ličnosti, nastava kao proces, sadržaj obrazovanja, didaktički principi, nastavne metode, organizacioni oblici nastave, ponavljanje i vježbanje u nastavi, provjeravanje i ocjenjivanje znanja, planiranje u nastavi, obrazovna tehnologija.

Didaktika: sadržaj obrazovanja, organizacioni oblici nastave, materijalno – tehnička osnova nastave, nastavne metode, izvođenje toka nastavnog

procesa, sistemi nastave, sociološki oblici nastavnog rada, didaktički principi, pripremanje nastavnika za nastavu).

II Osnovna znanja iz psihologije

Opšta psihologija sa psihologijom ličnosti: psihološke škole i pravci, ličnost kao cjeloviti sistem (pojam, životni ciklusi, integritet ličnosti, normalnost ličnosti, zrelost i ličnost), psihološke osnove saznanja (sposobnosti, saznajni procesi, podsticaji čovjekove aktivnosti (temperament, emocije, motivacija), psihološke osnove društvenog ponašanja (karakter, socijalizacija, stavovi i vrijednosti, društveno ponašanje).

Pedagoška psihologija: učenje, napredovanje u toku učenja, učenje i umor, metode učenja, podsticaji za učenje, pamćenje i zaboravljanje, učenje, pol i uzrast, transfer učenja, ispitivanje i ocjenjivanje znanja, testovi znanja ili postignuća, kriterijumski testovi.

Razvojna psihologija: dječje ponašanje i razvoj, periodizacija duševnog razvoja, opšte zakonitosti psihičkog razvoja, učenje i sazrijevanje kao faktori razvoja, fizički razvoj, motorni razvoj, senzorni razvoj i razvoj opažanja, razvoj emocija, učenje, razvoj govora.

Planiranje i profesionalni razvoj

Od školskog pedagoga se očekuje da pokaže znanja o sadržaju obrazovanja, materijalno – tehničkoj osnovi nastave, nastavnim metodama, organizacionim oblicima nastave, obrazovnoj tehnologiji, sistemima nastave, pripremanju nastavnika za nastavu, planiranju u nastavi, nacionalnom kurikulumu, vrstama kurikuluma i td. Osim toga se očekuje od pedagoga da može primijeniti ovo znanje, odnosno da pomogne nastavniku u planiranju i njegovom profesionalnom razvoju.

Indikatori znanja

Školski pedagog pokazuje poznavanje:

- teorija i istraživanja o kurikulumu i nastavnim metodama,
- potreba u nastavi učenika sa različitim sposobnostima,
- metoda kojima se razvija i održava školska i obrazovna politika na lokalnom, regionalnom i državnom nivou,
- metodičko - didaktičke zasnovanosti nastave kao indikator za nastavnikovo neposredno pripremanje za nastavu,
- nastavnih metoda i organizacionih oblika nastave,
- uticaja komunikacijskih vještina na praksu saradnje i konsultovanja,
- značaja interpersonalnih vještina u praksi saradivanja i konsultacija,

- značaja strategijskog, taktičkog i operativnog karaktera planiranja,
- značaja načela kojih se treba držati prilikom planiranja i
- različitih vidova stručnog usavršavanja nastavnika (radionice, portfolio, power point ...)

Izvođenje nastave

Od školskog pedagoga se očekuje da pokaže znanja o teorijama učenja i drugim razvojnim procesima, organizacionim oblicima nastave, nastavnim metodama, izvođenja toka nastavnog procesa, obrazovnoj tehnologiji, napredovanju u toku učenja, podsticajima za učenje, metodama učenja. Osim toga, očekuje se da može primijeniti ova znanja da bi na različite načine pomogao nastavnicima u izvođenju nastavnog procesa kao procesa, učenja.

Indikatori znanja

Školski pedagog pokazuje poznavanje:

- teorija i istraživanja o učenju i kognitivnom razvoju,
- procesa koji učenici koriste da steknu i zadrže znanja i vještine,
- karakteristika koje utiču na motivaciju za učenje,
- individualnih razlika u učenju i postignućima (izvođenju),
- faktora koji utiču na motivaciju i angažovanje i kako pomoći učenicima da razviju samo – motivaciju,
- uticaja kognitivnog, fizičkog, socijalnog i moralnog razvoja učenika na učenje,
- metoda koje unapređuju upravljanje odjeljenjem,
- kulturoloških različitosti u metodama koje se koriste za postizanje akademskih, socijalnih i ponašajnih ciljeva,
- normalnog dječjeg i adolescentskog razvoja,
- uticaja različitih porodičnih sistema na kognitivno, motivaciono, socijalno i akademsko funkcionisanje učenika,
- mogućnosti različitih izvora znanja,
- kako da koristi tehnologiju u različite svrhe,
- metoda za pristup izvorima informisanja,
- potreba u nastavi učenika sa različitim sposobnostima,
- savjetovanja, upravljanja ponašanjem i savjetodavnih strategija koje unapređuju ponašanje učenika,
- uticaja komunikacijskih vještina na praksu saradnje i konsultovanja i
- značaja interpersonalnih vještina u praksi saradivanja i konsultovanja.

Praćenje i vrednovanje učenika

Od školskog pedagoga se očekuje da pokaže vještine prilikom upotrebe metoda formalnog i neformalnog procjenjivanja u svojoj praksi odlučivanja i odgovornog djelovanja. On poznaje različite metode i modele procjenjivanja koji obezbjeđuju informacije od koristi za rasvjetljavanje problema, identifikovanje snaga, slabosti, potreba i za mjerenje napretka u postizanju postavljenih ciljeva. Školski pedagog koristi modele i metode zasnovane na podacima kao dio sistematskog procesa sakupljanja i evaluiranja informacija, upotrebe ovih informacija za efektivne odluke koje utiču na praksu, kao i za evaluaciju rezultata prakse.

Indikatori znanja

Školski pedagog pokazuje poznavanje:

- namjene, karakteristika, snaga i ograničenja formalnih i neformalnih modela i metoda procjene za prikupljanje podataka,
- procjenjivanja kao sredstvo za evaluaciju: kako uče učenici, šta znaju i šta su sposobni da urade, koje vrste iskustva će podržati njihov dalji rast i razvoj,
- formalnih i neformalnih tehnika procjenjivanja koje se koriste da se evaluiraju intelektualne i akademske sposobnosti učenika,
- značaja evaluacije na nivou programa i sistema i njihov odnos prema modifikaciji programa na različitim nivoima (pr. individualni, nivo odjeljenja, nivo razreda, nivo škole),
- prava roditelja i učenika u odnosu na procjenjivanje i evaluiranje,
- principi i značaja profesionalne odgovornosti/objektivnosti u povjerljivosti i čuvanje podataka,
- principa i standarda mjerenja prilikom izbora i korišćenja tehnika procjenjivanja,
- evaluacionih tehnika i modela,
- koncepata za eksternu i internu validnost istraživačkih nacrti i metoda i
- metoda analize kvantitativnih i kvalitativnih podataka, njihovih snaga i ograničenja.

Standard – saradnja nastavnika sa roditeljima

Od školskog pedagoga se očekuje da zna uticaj različitih porodičnih uslova na razvoj učenika, kao i metoda za snaženje uključenosti roditelja u unapređenje akademskog i psihološkog razvoja učenika. Radi efektivno sa porodicama, nastavnim kadrom i ostalima u zajednici u cilju unapređenja i obezbjeđenja sveobuhvatnih i koordiniranih usluga za djecu i porodice.

Indikator znanja

Školski pedagog pokazuje poznavanje:

- uticaja različitih porodičnih sistema na kognitivno, motivaciono, socijalno i akademsko funkcionisanje učenika,
- značaja uključenosti porodice u obrazovanje,
- metoda koje unapređuju saradnju i partnerstvo porodice i nastavnika u cilju podrške razvoju učenika,
- uticaja kulturoloških različitosti na saradnju porodice i škole, i
- resursa škole i zajednice koji su dostupni učenicima i porodicama.

Komunikacija nastavnik - učenik

Od školskog pedagoga se očekuje da pokaže poznavanje i odgovarajuću primjenu modela ponašanja, mentalnog zdravlja, saradnje i konsultovanja. Školski pedagog saraduje sa drugima u procesu procjenjivanja, planiranja i odlučivanja vezanih za pojedinca, grupu ili sistem. Osim toga, očekuje se da može primijeniti ovo znanje da bi na različite načine pomogao da komunikacija između nastavnika i učenika ima konstruktivni karakter.

Indikator znanja

Školski pedagog pokazuje poznavanje:

- modela i metoda saradnje i konsultacija/savjetovanja (pr. ponašanje, nastava),
- uticaja komunikacijskih vještina na praksu saradnje i konsultovanja,
- značaja interpersonalnih vještina u praksi saradnje i konsultacija,
- vještina koje su neophodne da omoguće komunikaciju nastavnika sa učenicima,
- važnih karakteristika saradnje kada se radi o pojedincima različitog kulturnog i etičkog porijekla.

Literatura

1. Gordon, T.: «Kako biti uspješan nastavnik» - Kreativni centar, Beograd, 2001.
2. Đorđević, B. i J.: «Učenici o svojstvima nastavnika» - Prosvjeta, Beograd, 1990.
3. Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. : «Aktivno učenje 2» - Institut za psihologiju, Beograd, 2003.
4. Jurić, V. : «Metodika rada školskog pedagoga» - Školska knjiga, Zagreb, 1988.
5. Lalović, Z. : «Pitanja za razmatranje» - Obrazovni magazin br. 10., Pedagoški centar Crne Gore, Podgorica, 2004.

6. Lalović, Z. : «Konstruktivistička teorija učenja i obrazovni proces» - Vaspitanje i obrazovanje br. 4, Podgorica, 2004.
7. Mužić, V. : «Metodologija pedagoškog istraživanja» - IGKRO «Svjetlost», Sarajevo, 1977.
8. Trnavac, N. : «Pedagog u školi» - Učiteljski fakultet, Beograd, 1993.
9. Havelka, N.: «Efekti osnovnog školovanja», - Institut za psihologiju, Beograd.
9. Novović, R.: «Opservacija nastavnog časa iz ugla školskog pedagoga» - Vaspitanje i obrazovanje br. 1, Podgorica, 2004.
10. Novović, R.: «Komunikacija između učenika i nastavnika» - Vaspitanje i obrazovanje br. 3, 2005.
11. Trnavac, N., Đorđević, J.: «Pedagogija» - Naučna knjiga, Beograd, 1995.
12. Hrnjica, S.: «Opšta psihologija sa psihologijom ličnosti» - Naučna knjiga, Beograd, 1994.
13. Đorđević, J.: «Savremena nastava» - Naučna knjiga, Beograd, 1981.
14. Poljak, V.: «Didaktika» - Školska knjiga, Zagreb, 1989.
15. Vučić, L.: «Pedagoška psihologija» - Savez društava psihologa Srbije, Beograd, 1982.
16. Smiljanjić, V.: «Razvojna psihologija» - Savez društava psihologa Srbije, Beograd, 1983.
17. Radonjić, S.: «Psihologija učenja» - Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 2004.
18. «Individualizacija i inkluzija u obrazovanju» - Zbornik radova, Sarajevo, 2006.

PROGRAM OF COOPERATION BETWEEN A PEDAGOGUE AND A TEACHER

Abstract:

The goal of this paper is to promote the work of a pedagogue and his/her cooperation with teachers. In the provisions of pedagogue's program offer there is a broad scope of his/her models of cooperation with teachers especially in the area of instruction and coaching may exercise. Another goal of this paper is an attempt to give support to this profession and expertise in order to justify their engagement in schools and respond in a substantiated manner to criticism often addressed to pedagogues. Central position in pedagogue's work occupies the program of work with teachers. The program is divided in two areas. Each of these areas has become very operational and can add a lot to a

concrete cooperation between teachers and pedagogues. Program comprises provisions that are binding teacher to acquire additional competences such as the implementation of restitution in the work of teachers with students that show violent behavior against other children. The paper offers standards of knowledge in pedagogy, didactics and psychology as well as proper knowledge in regard to pedagogue's competences that he/she has to acquire in order to realize the successful cooperation with teachers.

The draft proposal of such cooperation between a pedagogue and teachers modern reform requirements have been taken into consideration for the teachers and implemented by all participating in teaching, in line with the goals of the Pedagogue's draft program.

Јездимир - Лука ОБАДОВИЋ¹

МОДЕРНИЗАЦИЈА СРЕДЊЕГ СТРУЧНОГ ОБРАЗОВАЊА УВОЂЕЊЕМ ИНФОРМАТИЧКЕ ИЗБОРНЕ НАСТАВЕ

Резиме

У раду је описано пилот искуство стечено у имплементацији информатичке изборне наставе из *Интернета и електронског пословања* у средњем стручном образовању.

Резултати иницијалне анкете показују да популација ученика трећег и четвртог разреда, образовног програма *Техничар/техничарка маркетинга и трговине, Средње стручне школе „Вукадин Вукадиновић“*, Беране, приступа својим задацима преко Интернета у школи и преко Интернета код куће. Анализа анкетних резултата показује да ученици користе рачунар са сталним приступом на Интернет, за: игру и забаву, скидање музике, гледање филмова, четовање, e-mail комуникацију са другим ученицима у земљи и иностранству, прикупљање знања из различитих области, увећавање знања и припрему домаћих задатака.

Аутор има за циљ да у овом раду укаже на значај увођења информатичке изборне наставе, при чему се у основи разматрања налазе реформски образовни програми средњег стручног образовања Црне Горе, кроз сагледавање новог приступа који би требало да омогући стално побољшање ефикасности и ефикасности образовног процеса у будућности.

Кључне ријечи: информатичка изборна настава, Интернет, електронско пословање, електронска пошта, средње стручно образовање, модернизација.

1. УВОД

Нови систем образовања је савремен и отворен и задржава све што је квалитетно из ранијих образовних система, у њему учесници у образовном процесу остварују одређену аутономију, имају простор за нове

¹ Јездимир - Лука Обрадовић, доктор информатичких наука, ради као професор у Средњој стручној школи „Вукадин Вукадиновић” - Беране.

идеје и иницијативе и шире хоризонт очекивања кроз информатичку изборну наставу у средњем стручном образовању Црне Горе.

Код свих реформских образовних програма дефинисани су називи наставних предмета, њихова заступљеност и распоред, фонд часова за поједине предмете, као и облици образовно-васпитног рада (теоријска настава, практична настава, изборна и додатна настава, професионална пракса, слободне активности и сл.).

Опитим законом о образовању и васпитању (Службени Лист РЦГ, бр. 64/02), дата је могућност увођења изборних предмета код свих образовних програма средњег стручног образовања. Како је информатичка изборна настава заступљена код појединих реформских образовних програма средњег стручног образовања Црне Горе види се из **примјера 1.1-1.6.**

Примјер 1.1: Образовни програм - *Техничар/техничарка маркетинга и трговине*, у четворогодишњем трајању, нуди ученицима *седам* изборних предмета, од којих је један из информатичке групе предмета и то ***Интернет и електронско пословање***, у трећем разреду, са 2 часа седмично, 72 часа годишње.

Примјер 1.2: Образовни програм - *Техничар/техничарка друмског саобраћаја*, у четворогодишњем трајању, нуди ученицима *четири* изборна предмета, од којих **ни један није** из информатичке групе предмета.

Примјер 1.3: Образовни програм - *Економски техничар/Економска техничарка*, у четворогодишњем трајању, нуди ученицима *шест* изборних предмета, од којих **ни један није** из информатичке групе предмета.

Примјер 1.4: Образовни програм - *Правно административни техничар/Правно административна техничарка*, у четворогодишњем трајању, нуди ученицима *девет* изборних предмета, од којих је један из информатичке групе предмета и то ***Интернет и електронско пословање***, у трећем разреду, са 2 часа седмично, 72 часа годишње.

Примјер 1.5: Образовни програм - *Туристички техничар/Туристичка техничарка*, у четворогодишњем трајању, нуди ученицима *седам* изборних предмета, од којих **ни један није** из информатичке групе предмета.

Примјер 1.6: Образовни програм - *Електротехничар рачунара/Електротехничарка рачунара*, у четворогодишњем трајању, нуди ученицима *шест* изборних предмета од којих је један из информатичке групе предмета и то ***Рачунарска графика и интернет технологија***, у трећем разреду, са 2 часа седмично, 72 часа годишње и, у четвртном разреду, са истим фондом часова, 2 седмично, 72 годишње.

Да би се организовала *изборна настава* у средњем стручном образовању Црне Горе, школа треба да потврди да може организовати

изборну наставу из одабраног изборног наставног предмета од стране ученика/ца, када се за одабрани изборни наставни предмет пријави 20 и више ученика/ца, и да постоје услови за извођење наставе.

Часови изборне наставе су дио *наставним планом* прописане седмичне норме часова и годишњег фонда часова. Од момента када их ученик/ца изабере са школске листе изборних наставних предмета, а школа потврди да може организовати изборну наставу, на примјер, из изборног наставног предмета *Интернет и електронско пословање*, одабрани изборни наставни предмет постаје обавезан.

Ученик/ца средњег стручног образовања Црне Горе, у четворогодишњем трајању, обавезно бира изборне наставне предмете у првом, другом, трећем и четвртном разреду, како би се испунила законом прописана седмична норма часова и годишњи фонд часова.

2. ИНФОРМАТИЧКА ИЗБОРНА НАСТАВА КОД ОБРАЗОВНОГ ПРОГРАМА ТЕХНИЧАР/ТЕХНИЧАРКА МАРКЕТИНГА И ТРГОВИНЕ

Ученицима трећег разреда средњег стручног образовања, у четворогодишњем трајању, образовног програма - *Техничар/техничарка маркетинга и трговине, Средње стручне школе „Вукадин Вукадиновић“*, у Беранама, школске 2006/2007. године, била су понуђена три изборна наставна предмета, и то: *Други страни језик; Царина, шпедиција, осигурање, Интернет и електронско пословање*, од којих су свих 25 ученика/ца 3тмт одјелења, одабрали два и то: ***Интернет и електронско пословање*** и *Царину, шпедицију, осигурање*.

Општи циљеви изборне наставе из *Интернета и електронског пословања* су:

- ▶ упознавање ученика/ца са основним појмовима Интернета,
- ▶ упознавање ученика/ца са развојем информacionих технологија,
- ▶ развијање мишљења код ученика/ца о схватању важности електронског пословања,
- ▶ праћење нове информационо-комуникационе технологије,
- ▶ навикавање ученика/ца на перманентно образовање и практичан рад на рачунару,
- ▶ развијање комуникативних способности ученика/ца стручног образовања,

- ▶ развијање код ученика/ца позитивних вриједности и овладавање вјештинама у контексту мултикултуралног и мултиконфесионалног друштвеног миљеа,
- ▶ формирање личности ученика/ца и свијести о сопственом идентитету кроз грађење хуманистичког толерантног односа према друштву и различитим језицима и културама,
- ▶ подстицање радозналости ученика/ца и опште комуникативне способности и
- ▶ развијање самопоуздања, самосталности и креативности код свих 25 ученика/ца трећег разреда, 3тмт одјељења, *Средње стручне школе „Вукадин Вукадиновић“*, у Беранама.

2.1 Предметни програм из *Интернета и електронског пословања*

Предметни програм (садржај) из *Интернета и електронског пословања*, **примјер 2.1.**

Примјер 2.1: Рачунарске комуникације; Комуникациони медијуми и комуникациони уређаји; Подјела рачунарских мрежа; Топологија рачунарских мрежа; Логичка организација рачунарских мрежа; Развој Интернета; Адресе и протоколи; Интерпретација различитих начина приступа Интернету; **Електронска пошта**; WWW (World Wide Web); Дискусионе групе; IRC (Internet Relay Chat); Finger; FTP (File Transfer Protocol); Telnet; Internet PHONE; Радио и ТВ пренос; Структура електронског писма; Начин писања адреса, предмета поруке, текста поруке, потписа, прилога; Функције програма за електронску пошту; Outlook Express и Netscape Messenger; Web, кретање по Web-у; Пренос датотека са Web-а; Сопствена Web страна; Хипер текст; Везе (link); URL; Програм за навигацију (Browser); Интернет претраживач за претраживање WWW (Searching Engines); Основна правила безбједности.

2.2 Дефинисање часа изборне наставе

Савремено друштво пружа ученицима стручног образовања Црне Горе, у односу на традиционалну наставу, изучавање изборне наставе. За приказ часа изборне наставе из *Интернета и електронског пословања* узета је наставна јединица *Електронска пошта*.

Наставна јединица *Електронска пошта*, реализована је школске 2006/2007. године, у трећем разреду, 3тмт одјељењу, *Средње стручне школе „Вукадин Вукадиновић“*, у Беранама, кроз два школска часа, као двочас. Током првог школског часа преовладала је обрада, а током другог школског часа практичан рад на рачунару са сталним приступом

на Интернет (гдје су свих 25 ученика/ца 3тмт одјелења, слали и примали електронску пошту...).

2.3 Увођење новина у образовни процес

Савремена педагошка пракса усмјерена је према ученику средњег стручног образовања - индивидуи уз максималну подршку свим његовим потенцијалима. Умјесто строго утврђених наставних планова и програма, фонда часова и начина обраде наставних садржаја, у складу са европским тенденцијама развоја, све више пажње посвећује се примјени савремених метода рада, информационо комуникационим технологијама и изборној настави.

Часови изборне наставе су у развијеним земљама одавно стандард. Њиховим развојем и примјеном у средњем стручном образовању Црне Горе стичу се услови за висок степен подршке ученицима да наставне садржаје савладавају брзином која им одговара и да, уз помоћ професора информатике који уз савремена наставна средства има много више времена за појединачни рад са ученицима, остваре максималне резултате.

У току обраде наставне јединице - *Електронска пошта*, највећи дидактички значај има демонстрација електронске поште: подешавање програма за електронску пошту, поступак слања, примања, одговарања и просљеђивања електронских порука.

2.4 Аспект мотивације ученика за изборну наставу

Систем учења на даљину развијао се скоро паралелно са општим системом образовања од појаве првих школа у људској цивилизацији до данас, када је образовно-васпитни рад подржан најсавременијим достигнућима науке, технике и информационе технологије.

Од самог зачетка школства, појаве првих школа, развоја наставних метода и облика рада, јављала се потреба за радом са ученицима којима долазак у школу и физичко присуство наставним часовима представља велики и често непремостив проблем. Скоро паралелно са развојем фронталног облика рада, развијале су се и методе рада „на даљину“. Најприје су то били облици и методе дописног образовања, методе рада уз примјену телекомуникационих и медијских средстава, телевизије итд. На данашњем степену развоја методике, дидактике, науке, информационо комуникационе технологије и информатике, систем учења на даљину путем Интернета и електронског пословања постаје стандард, чија примјена више није ограничена само на поједине групе ученика који су спријечени да долазе у школу, већ сваком ученику/ци образовног

програма - *Техничар/техничарка маркетинга и трговине*, средњег стручног образовања, кроз информатички изборни предмет *Интернет и електронско пословање*, пружа могућност да допуни своја знања сходно својим склоностима и интересовањима.

2.5 Циљ часа изборне наставе - наставне јединице Електронска пошта

Циљ наставног часа, наставне јединице *Електронска пошта*, био је да ученици/це трећег разреда, 3тмт одјељења, средњег стручног образовања, образовног програма - *Техничар/техничарка маркетинга и трговине*, науче да помоћу програма *Outlook Express-a*:

- шаљу електронску пошту,
- примају електронску пошту,
- сортирају е-маиле који су пристигли у поштанско сандуче (Inbox) по датуму пристизања,
- отварају задњу пристиглу електронску поруку (e-mail),
- из листе примљених електронских порука обришу е-mail поруку коју желе,
- на добијени е-mail одговоре са уписивањем жељеног текста, нпр. У реду,
- прилог (Attachment) који је стигао са поруком сачувају у фасциклу, нпр. под својим именом (Лука), на радној површини тј. Desktop-у,
- прилог (Attachment) који је стигао са поруком сачувају у фасциклу, нпр. под својим именом (Лука), у My documents-у,
- међусобно просљеђују е-маиле са ученицима који имају е-mail адресе код својих кућа,
- науче да уз е-маил приложе документ, нпр. Писмо, који се налази у My documents-у,
- науче да уз поруку приложе документ, нпр. Тест са радне површине тј. Desktop-а,
- науче да отворе електронску поруку (e-mail) коју су добили,
- науче да уносе у адресар е-mail адресу са које им је порука послата и да
- науче да подесе Outlook Express тако да сваки послати е-mail буде са потписом.

2.6 Наставне методе

У току обраде наставне јединице - *Електронска пошта* коришћене су следеће методе:

монолошка метода - за излагање новог образовног садржаја,
дијалошка метода - за вођени разговор са ученицима и слободна
питања ученика и
демонстрациона метода - коју је професор информатике кори-
стио за излагање наставне јединице - *Електронска пошта* пре-
ко *PowerPoint* презентације, уз анимацију свега онога што је
могуће перцептивно доживљети.

2.7 Усаглашеност са Образовним програмом

Интернет и електронско пословање је изборни наставни предмет који комбинује основе теорије информатике и рачунарских наука са методама непосредног прикупљања, складиштења, дистрибуције и обраде података. То подразумева стицање информатичке писмености потребне за живот и рад у наступајућем друштву учења и знања у трећем миленијуму.

У изборном програму стечена знања се надограђују, продубљују и шире, у складу са интересовањима ученика трећег разреда *Средње стручне школе „Вукадин Вукадиновић“* у Беранама и ресурсима образовне установе.

Важан аспект информатичког изборног предмета *Интернет и електронско пословање* је повезивање са стручно теоријским наставним предметом *Пословна информатика*, у трећем разреду, кроз заједнички рад са професором наставног предмета *Пословна информатика*, спољашњим стручњацима, другим школама и уставовама. Посебно се пажња посвећује унапређивању способности креативног и критичког мишљења, са циљем да се код ученика развија разумно и самостално одлучивање у новим и непредвиђеним околностима.

За успјешну реализацију изборног наставног плана и програма, поред одређених материјалних услова и стручне оспособљености професора информатике, потребно је квалитетно организовати двочас, увести разноврсне садржаје и облике рада са индивидуалним искуствима, знањима и интересовањима ученика стручног образовања Црне Горе.

2.8 Услови за реализацију часова информатичке изборне наставе

За реализацију наставне јединице - *Електронска пошта*, у трећем разреду, Зтмт одјељењу, *Средње стручне школе „Вукадин Вукадиновић“*, у Беранама, коришћена је рачунарска учионица са 15 ученичких рачунара + 1 рачунаром за професора информатике, опремљених одговарајућим образовним рачунарским софтвером, повезаних у локалну рачунарску

мрежу (*ЛАН мрежу*), са сталним приступом на Интернет, као и LCD пројектор (који је користио професор информатике за *Power Point* презентацију наставне јединице).

3. НАСТАВНА ЈЕДИНИЦА - ЕЛЕКТРОНСКА ПОШТА (*e-mail*)

Електронска пошта или *e-mail (electronic mail)* је најстарији и најраспрострањенији Интернет сервис. Користи се за слање електронских порука између корисника или група корисника. Као и када се ради о обичној пошти, и у електронској пошти се могу додавати документа креирана у другим програмима, као што су: текст, цртежи, слике, графикони, разне табеле, аудио и видео записи, програми итд. Поред класичне писане поруке, савремени програми за електронску пошту имају могућност додавања и говорне поруке (*voice mail*).

Да би користили овај сервис морате посједовати е-маил адресу и клијентски програм. Е-mail адреса се региструје на неком е-mail серверу. То је обично е-маил сервер вашег провајдера. На Интернету постоји велики број јавних е-маил сервера на којима се може бесплатно отворити е-mail адреса. Ипак, много је сигурније користити е-маил сервер свог Интернет провајдера. Е-mail адреса се састоји од корисничког имена (**usrename**) и адресе е-mail сервера. Њих раздваја знак **@ (et)**, тј. **username@adresa_e-mail_server**. Дакле, ако корисник отвори е-mailа адресу под корисничким именом нпр. **luka.o** на серверу **cg.yu** е-mail адреса ће му бити **luka.o@cg.yu**. Адреса електронске поште (е-mail) је јединствена. Да би е-маил поруке остале приватна ствар власника постоји и шифра (**password**) којом корисник приступа својим е-маил порукама.

Заједничке функције свих програма за *електронску пошту* који омогућавају слање, примање, просљеђивање, снимање и сортирање е-маил порука су:

- new message** - креирање електронске поште,
- send message** - слање поруке,
- get message** - преузимање пристиглих порука,
- read message** - читање примљене поруке,
- reply** - одговор на примљену поруку,
- forward** - просљеђивање примљене поруке на другу адресу,
- delete** - брисање поруке,
- print** - штампање поруке,
- attach** - укључивање других докумената у поруку и
- address** - коришћење адресара.

Електронске поруке (e-mail) се шаљу и примају преко е-маил сервера. Свака e-mail адреса има посебно „сандуче“ на неком серверу и ту су смјештене поруке. Корисник чита приспјелу електронску пошту помоћу неког клијентског програма или путем веба.

Ученици су користили програм за преглед електронске поште *Outlook Express*. Ако се користи **web mail**, ученици/це средњег стручног образовања Црне Горе могу читати и слати електронску пошту (e-mail/e) са било ког рачунара који има Интернет конекцију и **browser** (од своје куће, из кабинета средње стручне школе, од куће ученичких другова, из Интернет кафе-а итд.). Дакле, није вам потребан посебан програм, само **web browser**.

3.1 Структура или формат електронске поруке

Електронска порука, или e-mail, састоји се од заглавља и саме поруке. Аутор, поред текста поруке, попуњава сљедеће податке у њеном заглављу, и то:

To: (адреса примаоца) - пише се e-mail адреса корисника којима се шаље порука (може бити више адреса раздвојених зарезима),

Cc: (Carbon Copy) - пишу се e-mail адресе корисника којима се шаље копија поруке (остали примаоци e-mail поруке то виде, и уколико хоћемо исту поруку да пошаљемо на више адреса, онда куцамо списак тих адреса, или куцамо име листе адреса),

Bcc: (Blind Carbon Copy) - пишу се e-mail адресе корисника којима се шаље копија (остали примаоци е-маил поруке то не виде),

Subject: (тема поруке) - није обавезно поље, али се препоручује уношење кратак опис садржаја. Код примаоца се осим имена (адресе) пошљаоца и датума види и тема поруке. На основу тих података прималац одлучује да ли ће и када ће читати неку e-mail поруку,

текст поруке - пише се у дијелу за текст поруке. Текст поруке зависи од тога коме је намијењена. Ако одговарамо на неку е-маил поруку, потребно је цитирати дио писма на који се одговор односи да би прималац знао о чему се ради,

Attachment: (прилог) - чини фајл који се додаје е-маил поруци. То може бити: текст, цртеж, слика, радна табела, графикон, презентација рада, аудио и видео записи, програми итд.

3.2 Протоколи електронске поште

Протокол је стандард за преношење података међу рачунарима. Најчешће се користе три протокола за примање и слање електронске поште.

Да би послали е-маил поруку на жељену адресу брине се **SMTP** (*Simple Mail Transport Protocol*) - протокол за слање електронске поште. За складиштење, прихватање, смјештање и чување е-маил порука користи се **POP3** (*Post Office Protocol*) - протокол за складиштење и чување приспјеле електронске поште у електронско „*поштанско сандуче*“, који обезбјеђује мјесто за чување е-mail порука које су стигле док нијесмо повезани са сервером за електронску пошту. Поруке се по преузимању бришу са сервера.

За кориснике који приступају свом „*електронском сандучету*“ са различитих рачунара најбоље је да користе **IMAP4** протокол. Овај протокол омогућава да наше е-mail поруке остају на серверу и да се њима можемо бавити без преношења на рачунар са кога приступамо пошти. Да би ослободили мјесто на серверу за нове е-маил поруке непотребне е-маил поруке можемо избрисати. Приступ пошти на овај начин се остварује *web* читачем.

Mail Client - програм који шаље и прима електронску пошту преко **mail сервера**. Основне функције програма за електронску пошту су: креирање и слање електронске поште, преузимање пристиглих порука, слање одговора, просљеђивање примљених порука, сортирање и организовање примљених порука, формирање и коришћење адресара.

На овај начин функционишу сервиси на Интернету који пружају „*бесплатне*“ услуге електронске поште. Овим сервисима се приступа преко *web* читача. Најпознатији сервиси који пружају ову услугу су: <http://www.gmail.com>, <http://www.hotmail.com> и <http://www.yahoo.com>. На њима можемо отворити налог за електронску пошту попуњавањем приступног формулара. На овим серверима ћемо добити одређени простор и услуге електронске поште. Овакви сервиси се најчешће финансирају преко реклама које морате гледати док читате или шаљете е-маил поруке.

3.3 Програм **OUTLOOK EXPRESS**

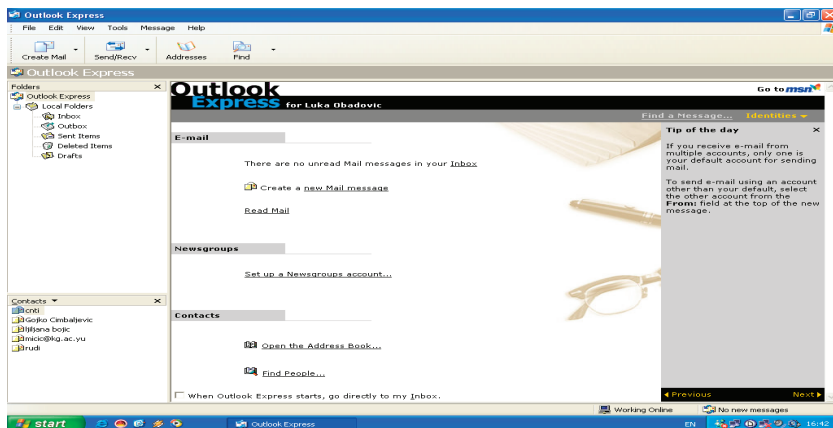
Outlook Express је један од најкоришћенијих е-mail клијената који се аутоматски инсталира са Windows-ом и служи за слање и примање електронске поште, односно е-mails.

Начини стартовања програма *Outlook Express*:

М први начин је дуплим кликом на иконицу *Outlook Express* која се налази на десктопу, а

М други начин стартовања је кликом на **Start**, па из добијеног менија на **All Programs**, и из добијеног подменија кликом на наредбу *Outlook Express*.

Након стартовања програма *Outlook Express-a* (на један од ова два начина), појављује се основни прозор програма *Outlook Express-a*, слика 3.1.



Слика 3.1: Основни прозор *Outlook Express-a*

Радна површина *Outlook Express-a* подијељена је у четири прозора, и то: **folders** - списак фолдера, **contacts** - контакт листа са адресама, **radni dio прозора** - са садржајем изабраног фолдера, **paleta alata** и **linija menija**.

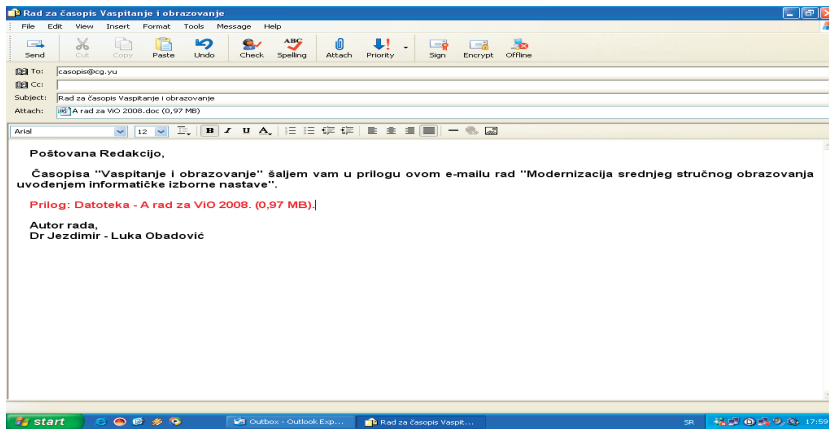
У горњем лијевом углу је прозор **Folders** који приказује списак **Foldera** (поштанских сандучића) са сљедећим порукама:

- **Inbox** - сандуче за долазну пошту,
- **Outbox** - сандуче за одлазну пошту,
- **Sent Items** - сандуче за послату пошту,
- **Deleted Items** - обрисана пошта, сличан са Recycle Bin-om,
- **Drafts** - недовршене и снимљене поруке за касније слање.

3.4 Слање e-mail порука

Електронску поруку на неку e-mail адресу можете послати кликом на дугме **Create Mail** на toolbar-у; или кликом на наредбу **File**, па на **New** и коначно на **Mail Message**.

Када се отвори прозор (приказан сликом 3.2), унесите све потребне податке у заглавље: адресу, тему, текст поруке, са слањем рада у прилогу (Attach-u), слика 3.2.



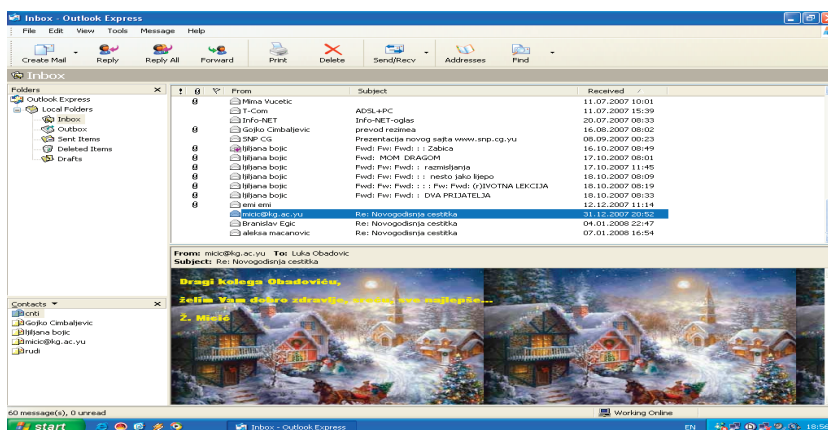
Слика 3.2: Слање e-maila са свим потребним подацима и прилогом

У прозору за активне поруке (слика 3.2) унесен је главни текст активне e-mail поруке:

- ☐ у пољу **To:** уписана је e-mail адреса примаоца: casopis@cg.yu ,
- ☐ у пољу **Cc:** ништа није уписано, остало је празно, како би e-маил отишао само на ову адресу, а не на више e-mail адреса,
- ☐ у пољу **Subject:** уписано је: *Рад за Часопис Васпитање и образовање*,
- ☐ у пољу **Attach:** уписана је датотека додата e-mailу под називом: *А рад за ВиО 2008. (0,97МБ)*. Можемо спојити и више фајлова, али морамо водити рачуна о величини приложених фајлова. Ако је велика величина фајлова, онда је слање и примање e-mail поруке отежано и успорено. Фајлове смањујемо програмом за компресију и спајамо у прилогу e-mailу за слање,
- ☐ **Sadržaj:** e-maila исписан је у доњем дијелу прозора. Електронску поруку (e-mail) шаљемо кликом на **Send**.

3.5 Примање e-маил порука

Приликом укључења *Outlook Express-a* аутоматски се учитавају све e-mail поруке које сте добили на ваш рачунар. Можете да кликнете на дугме **Send/Recv**, или на наредбу **Tools**, затим на **Send and Receive** те **Receive All**, слика 3.3.



Слика 3.3: Примачње е-маила у Outlook Express-у

Уколико има е-mail порука, сандучић **Inbox** ће промијенити стил у **bold**, а број нових е-маил порука ће бити у заградама поред. Кликком на сандуче у другом прозору ће се видјети списак е-mail порука. Уочите нове е-mail и кликнете на њих. У доњем дијелу прозора добићете садржај е-маил порука.

Да би нагласили важност е-маил поруке у **Inbox-u** коју шаљемо, одређујемо јој један од нивоа приоритета:

High (!) - висок ниво приоритета, поруку би требало одмах прочитати,

Normal - нормални приоритет,

Low (M) - низак ниво приоритета, поруку можемо прочитати и касније,

• - непровучена е-маил порука, као и прочитана е-mail порука.

Приоритет можемо одредити помоћу алата **Priority** који се налази на палети алата прозора за писање е-mail поруке, а можемо и командом **Set Priority** из **Message** менија у истом прозору.

Ако е-маил порука садржи прилог **Attachment** треба га отворити или снимити. Када селекујете такву поруку, у панелу за преглед порука појавиће се спајалица у заглављу е-mail поруке. Кликком на иконицу спајалице отвориће се мени са списком докумената у прилогу. Уколико желите да снимите све фајлове, кликните на **Save Attachments**. Затим, у дијалог боксу изаберите фајлове које желите да снимите и гдје. Уколико желите да снимите документа, кликните на име фајла са листе и одаберите опцију **Save**.

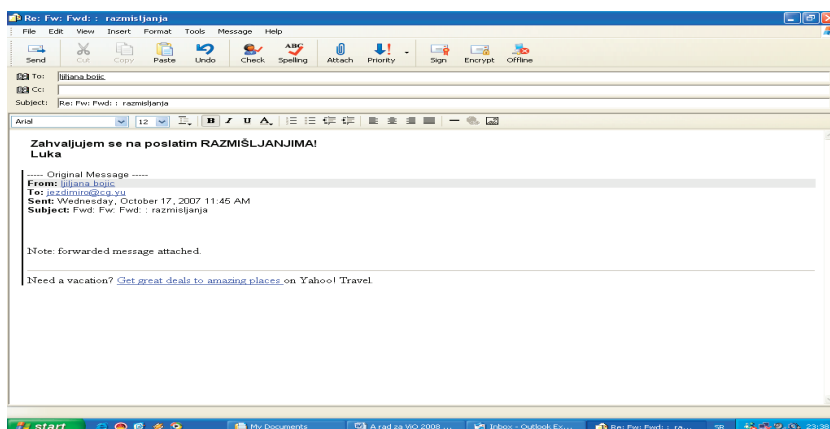
Правила којих се треба придржавати како би спријечили упад вируса у систем, *примјер 3.1*.

Примјер 3.1: Да би спријечили упад вируса у систем, не треба:

- ☒ отварати е-маил поруке од непознатог пошиљаоца,
- ☒ е-маил поруке од познатог пошиљаоца без или са чудном темом (**Subject**) не отварати,
- ☒ не отварати или снимити датотеке (**fajlove**) ако нијесте сигурни ко вам их је послао и
- ☒ увијек уносити тему (**Subject**) у е-mail поруке које шаљете.

3.6 Одговарање пошиљаоцу на примљену е-mail поруку (Reply)

Када корисник прими е-маил поруку и прочита ју, у већини случајева има потребу да одмах одговори пошиљаоцу. Довољно је, док је порука селектована, кликнути на дугме **Reply**, *Outlook Express* ће аутоматски унијети адресу пошиљаоца (**Sender**) у поље **To**. Као предмет е-mail поруке (**Subject**) ће бити унесено: „**Re: предмет пошиљаоца**“. Овај префикс **Re** је скраћеница од Reply. Надаље, е-mail порука ће садржати и тијело е-маил поруке на коју одговарамо са детаљима из заглавља (**Original Message**). На овај начин је све спремно само да корисник унесе текст поруке и кликне на **Send**, *слика 3.4*.



Слика 3.4: Reply одговор пошиљаоцу е-maila

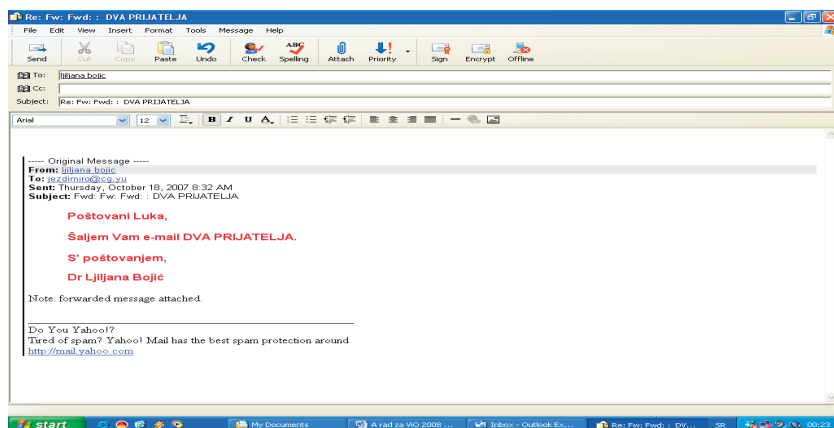
3.7 Одговарање свим пошиљацима на примљене е-mail поруке (Reply All)

Већ смо рекли да се копије могу послати на више е-mail адреса. Корисник може одговорити пошиљаоцу и свима који су добили копију е-mail поруке. Док је порука селектована или отворена, треба кликнути на дугме **Reply All** и аутоматски ће се отворити нова порука у којој ће бити

попуњена потребна поља. У пољу **To:** ће бити уписана адреса пошиљаоца е-маил поруке, а у пољу **Cc:** списак адреса на које је упуњена оригинална е-маил порука. У пољу **Subject:** ће бити уписана тема добијене поруке са префиксом **Re:** (скраћено од Reply). Текст добијене е-mail поруке ће бити унешен у новој е-mail поруци, као подсјетник примаоцу е-маил поруке о теми дописивања.

3.8 Просљеђивање е-mail поруке (Forward)

Ако корисник жели да прослиједи другима е-mail поруку коју је примио, потребно је да селекује е-mail поруку и кликне на дугме **Forward**. Отвориће се нова е-mail порука у којој ће поља **To:** и **Cc:** остати непромијењена. У пољу **Subject:** ће стојати исти назив теме као на оригиналној поруци са префиксом **Fw: (Forward)**. Корисник може додати (унијети нови текст) у добијену е-mail поруку и прослиједити га другима, *слика 3.5*.



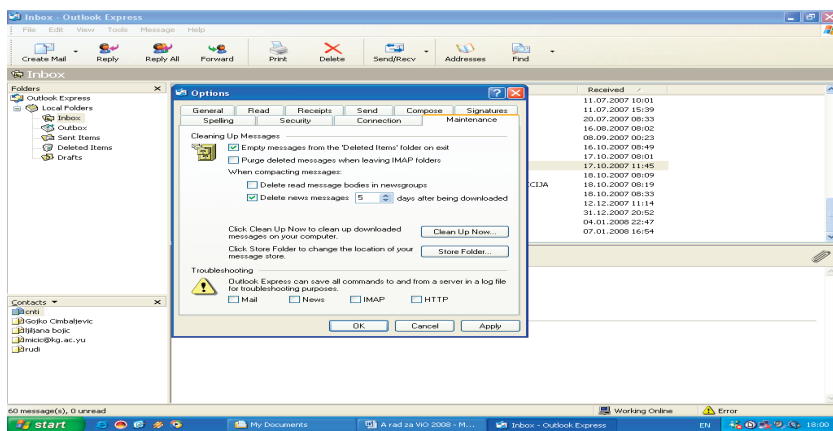
Слика 3.5: Forward додати текст прослијеђене е-mail поруке

3.9 Брисање е-mail поруке (Delete)

Е-маил поруке које више нијесу потребне треба брисати. Принцип је исти као код **Windows-a**. Довољно је селекувати е-mail поруку и кликнути на тастер Enter или дугме **Delete** и е-mail порука ће бити обрисана. Обрисана е-mail порука остаје у сандучету **Deleted Items** (као Recycle Bin). Брисањем е-mail поруке из **Deleted Items**, она је трајно изгубљена.

Empty „Deleted Items“ Folder опција служи да се обришу све е-маил поруке одједном, а не једна по једна е-mail порука и то је коначно брисање е-mail порука.

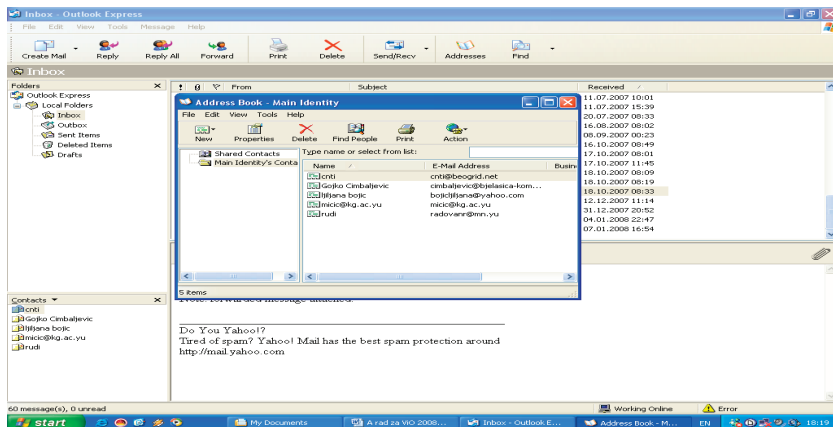
Ако желите да е-mail поруке које избришете не иду у фолдер **Deleted Items** кликните на **Tools**, па затим на **Options** и изаберите картицу **Maintenance**. Кликните на опцију **Empty messages from the 'Deleted Items' folder on exit**, слика 3.6.



Слика 3.6: Брисање е-mail порука које не иду у фолдер **Deleted Items**

3.10 Адресар (Addresses, Address book, Contact)

Коришћење адресара олакшава рад са електронском поштом. На тај начин не морате да памтите дугачке и компликоване адресе. Поред уношења података о имену, презимену и е-mail адреси, можете унијети и неке друге податке (кућну адресу, бројеве телефона, надимак итд.). Адресар се отвара кликом на дугме **Addresses**, слика 3.7.



Слика 3.7: Отворени прозор за рад са адресаром

На лијевом панелу налази се списак **Folders** и група контаката. На десном панелу се налази списак контаката одабраног **foldera**, који садржи е-mail адресу, име особе итд.

Унос новог контакта у адресар врши се кликом на дугме **New** и из менија изабере наредба **New Contact**. Затим се, у дијалог боксу, који има више табова, унеси име, презиме и е-mail адреса у табу **Name**. Након тога кликнете на **Add**, ако желите да унесете још контаката. Кликом на **OK** затворићете бокс за унос.

4. АНКЕТНИ ИСТРАЖИВАЧКИ РЕЗУЛТАТИ ИМПЛЕМЕНТАЦИЈЕ ИНФОРМАТИЧКЕ ИЗБОРНЕ НАСТАВЕ

У функцији цјеловитог увида у информатичку изборну наставу, спроведену школске 2006/2007. године, у трећем разреду, 3тмт одјељењу, реформског образовног програма - *Техничар/техничарка маркетинга и трговине*, у Средњој стручној школи „Вукадин Вукадиновић“, у Беранама, спроведен је анкетни упитник код ученика/ца који су похађали информатичку изборну наставу у трећем разреду, 3тмт одјељењу, школске 2006/2007. године; док су ти исти ученици/це школске 2007/2008. године, ученици/це четвртог разреда, 4тмт одјељења, тј. матуранти.

Циљ анкетног упитника био је да се сагледа шта ученици/це прве генерације реформског образовног програма - *Техничар/техничарка маркетинга и трговине* мисле и какав став имају о одређеним питањима имплементираних информатичке изборне наставе из *Интернета и електронског пословања*, у средњем стручном образовању Црне Горе. Анкетни упитник био је анониман и имао је укупно *шест* постављених питања. Од ученика/ца се тражило да изаберу одговарајући одговор од више понуђених. Анкетне упитнике ученици/це четвртог разреда, 4тмт одјељења су попуњавали на часу слободних активности, 15. новембра 2007. године, у *Средњој стручној школи „Вукадин Вукадиновић“*, у Беранама. Анкетним упитником је обухваћен узорак од 25 ученика/ца.

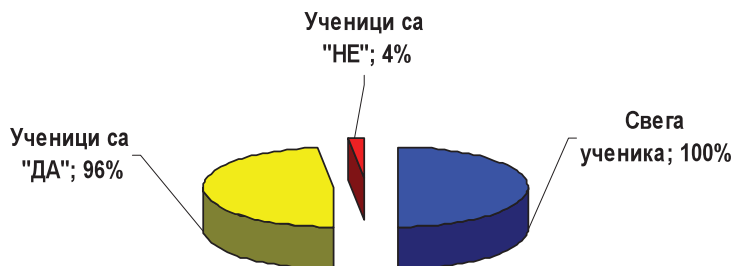
4.1 Резултати анкете

Ученици/це четвртог разреда, 4тмт одјељења, образовног програма - *Техничар/техничарка маркетинга и трговине*, *Средње стручне школе „Вукадин Вукадиновић“*, Беране, од више понуђених одговора бирали су по један одговор путем заокруживања одабраног одговора.

На **ПРВО** постављено питање: „*Да ли сматрате потребним увођење наставног изборног предмета Интернет и електронско пословање, у средњем стручном образовању Црне Горе?*“, ученицима су понуђени одговори: „*Да*“ и „*Не*“.

Од 25 ученика/ца, 4тмт одјељења, обухваћених овим узорком, њих **24**, или **96%** ученика/ца дало је позитиван одговор, док је **1** ученик/ца, или **4%** дао негативан одговор, *слика 4.1*

**Потреба за увођењем информатичке изборне наставе
у средњем стручном образовању Црне Горе**



Слика 4.1: Потреба за увођењем информатичког изборног предмета

На **ДРУГО** постављено питање: „Да ли сте упознати да изборна настава из *Интернета* и *електронског пословања* функционише у средњем стручном образовању земаља *Европске Уније (ЕУ)*?“, ученицима су понуђени одговори: „Да“, „Чуо/ла сам нешто о томе“ и „Не знам и не занима ме“.

Од 25 ученика/ца, 4тмт одјељења, обухваћених овим узорком, одговор:

„Да“ заокружило је **18**, или **72%** ученика/ца,

„Чуо/ла сам нешто о томе“ заокружило је **6**, или **24%** ученика/ца, док је одговор

„Не знам и не занима ме“ заокружио је **1**, или **4%** ученика/ца, слика 4.2.



Слика 4.2: Познавање функционисања изборне наставе у земљама ЕУ

На **ТРЕЋЕ** постављено питање: „Колико је изборна настава из *Интернета* и *електронског пословања* утицала на Ваше интересовање

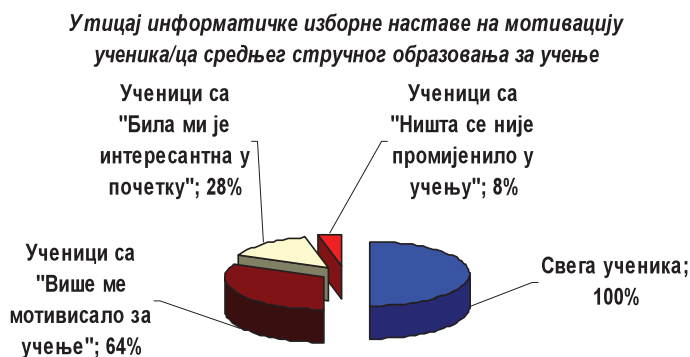
за учење?“, ученицима су понуђени одговори: „Више ме мотивисала за учење“, „Била ми је интересантна у почетку“ и „Ништа се није промијенило у учењу“.

Од 25 ученика/ца, 4тмт одјељења, обухваћених овим узорком, одговор:

„Више ме мотивисала за учење“ заокружило је **16**, или **64%** ученика/ца,

„Била ми је интересантна у почетку“ заокружило је **7**, или **28%** ученика/ца, док су одговор

„Ништа се није промијенило у учењу“ заокружила **2**, или **8%** ученика/ца, слика 4.3.



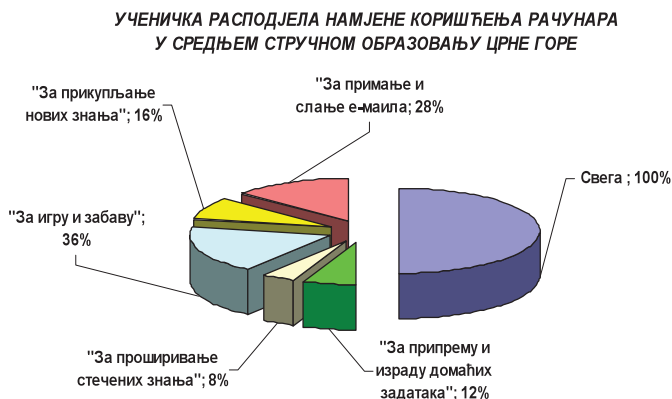
Слика 4.3: Утицај изборне наставе на мотивацију ученика/ца за учење

На **ЧЕТВРТО** постављено питање: „*За шта користите рачунар?*“, ученицима су понуђени одговори: „*За припрему и израду домаћих задатака*“, „*За проширивање стечених знања*“, „*За игру и забаву*“, „*За прикупљање нових знања*“ и „*За примање и слање e-maila*“.

Од 25 ученика/ца, 4тмт одјељења, обухваћених овим узорком, одговор:

- ▶ „За припрему и израду домаћих задатака“ заокружила су **3**, или **12%** ученика/ца,
- ▶ „За проширивање стечених знања“ заокружила су **2**, или **8%** ученика/ца,
- ▶ „За игру и забаву“ заокружило је **9**, или **36%** ученика/ца,
- ▶ „За прикупљање нових знања“ заокружила су **4**, или **16%** ученика/ца, док је одговор

„За примање и слање е-маила“ заокружило 7, или 28% ученика/ца, слика 4.4.



Слика 4.4: Ученичка расподела намјене коришћења рачунара

На ПЕТО постављено питање: „Да ли посједујете кућни рачунар?“, ученицима су понуђени одговори: „Да“ и „Не“.

Од 25 ученика/ца, 4тмт одјељења, обухваћених овим узорком њих 8, или 32% ученика/ца дало је позитиван одговор, док је 17, или 68% ученика/ца дало негативан одговор, слика 4.5.



Слика 4.5: Посједовање кућног рачунара

На ШЕСТО постављено питање: „Шта мислите о примјени мултимедијалног материјала у настави?“, ученицима су понуђени одговори: „Важно, али се мало примјењује“, „Није неопходан“ и „Има га сасвим довољно“.

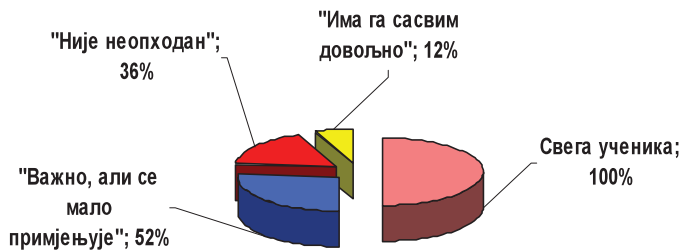
Од 25 ученика/ца, 4тмт одјељења, обухваћених овим узорком, одговор:

„Важно, али се мало примјењује“ заокружило је **13**, или **52%** ученика/ца,

„Није неопходан“ заокружило је **9**, или **36%** ученика/ца, док је одговор

„Има га сасвим довољно“ заокружила су **3**, или **12%** ученика/ца, слика 4.6.

ПРИМЈЕНА МУЛТИМЕДИЈАЛНОГ МАТЕРИЈАЛА У НАСТАВИ СРЕДЊЕГ СТРУЧНОГ ОБРАЗОВАЊА ЦРНЕ ГОРЕ



Слика 4.6: Примјена мултимедијалног материјала у настави стручног образовања

Општи закључак резултата анкете показује да популација ученика четвртог разреда, 4тмт одјељења, Средње стручне школе „Вукадин Вукадиновић“, Беране, образовног програма – *Техничар/техничарка маркетинга и трговине* сматра да је потребно увођење изборног предмета *Интернет и електронско пословање*, јер је то један од начина да нађу своје мјесто у информатичком друштву и, у исто вријеме, предуслов за коришћење рачунара у разне сврхе.

5. ЗАКЉУЧАК

Савремено друштво жели средњу стручну школу која ће на основу досадашњих тековина науке, информационо комуникационих технологија и информатике, код свих реформских образовних програма, кроз наставне планове и програме информатичке изборне наставе бити окренута како садашњости, тако и будућности.

Имплементација информатичке изборне наставе у средњем стручном образовању Црне Горе инкорпорирана је у редовне школске

активности кроз изборни наставни предмет *Интернет и електронско пословање* и *Рачунарска графика и интернет технологија*.

Правила за нове начине учења још нијесу утврђена и потребно је истражити и креирати одговарајуће окружење за учење које се ослања на подршку рачунара са сталним приступом Интернету, преко којих нови стилови учења улазе у средње стручне школе Црне Горе, тако да стручне школе престају бити институције које припремају за живот оне постају и живот сам.

Резултати анкете показују:

- ▶ Да скоро сви ученици/це (96%) сматрају да је потребна информатичка изборна настава у средњем стручном образовању Црне Горе, како би нашли своје мјесто у информатичком друштву и савладали напредне компјутерске вјештине,
- ▶ Да 32% тестиране популације ученика/ца посједује кућни рачунар,
- ▶ Да у погледу намјене коришћења рачунара, ученици/це обично користе рачунар за: забаву, е-маил комуникацију са другим ученицима у земљи и иностранству, прикупљање знања из различитих области, увећавање знања и припрему домаћих задатака (процентуална расподела намјене коришћења рачунара приказана је на слици 4.4),
- ▶ Резултати анкете показују да је 64% тестираних ученика *Средње стручне школе „Вукадин Вукадиновић“* из Берана веома мотивисано за изборну наставу из *Интернета и електронског пословања* и они сматрају да је много занимљивије користити рачунар у учењу, него учити само из књига, јер им се овако пружају различите информације, док преосталих 28% ученика/ца сматра да им је изборна настава била интересантна у почетку и да су се њихове компјутерске вјештине знатно побољшале, а преосталих 8% ученика/ца су и даље заплашени од рачунара као што су били и прије реализације изборне наставе и они налазе оправдање за своје мишљење истичући да индивидуализација у процесу учења води ка међусобном отуђењу.

Остварени резултати показују да активно учење значајно доприноси повећању ефикасности наставе и учења у средњем стручном образовању, и да је популација ученика постигла значајно побољшање практичног знања у коришћењу рачунара, као средства у образовном процесу.

У циљу да се ученицима средњег стручног образовања Црне Горе омогући добробит од изборне наставе из *Интернета и електронског пословања* мора се уложити још напора и истраживачког рада у временском периоду који је пред нама.

Литература

1 Обадовић Јездимир - Лука: *Интернет сервис е-mail у образовању*, Часопис „Васпитање и образовање“, Број: 1 (192-206 стр.), Подгорица, 2002.

2 Обадовић Јездимир - Лука: *Модел функционисања наставе информатике у оквиру образовног система*, Часопис „Васпитање и образовање“, Број: 1 (175-187 стр.), Подгорица, 2005.

3 Обадовић Јездимир - Лука: *Информациона технологија за виши ниво квалитета савремене наставе*, X Научно стручни скуп - Информациона технологија „Садашњост и будућност“ (ИТ' 2005), Зборник радова (109-112 стр.), Жабљак, 27. март - 02. април 2005.

4 Обадовић Јездимир - Лука: *Праћење реализације новог информатичког наставног програма у средњем стручном образовању Црне Горе*, Часопис „Васпитање и образовање“, Број: 1 (107-127 стр.), Подгорица, 2006.

5 Република Црна Гора - Министарство просвјете и науке: *Образовни програм - техничар/техничарка маркетинга и трговине*, Центар за стручно образовање, април 2004.

MODERNIZATION OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION THROUGH INTRODUCING OPTIONAL INFORMATICS TEACHING

Abstract:

This paper presents a pilot experience gained through implementation of the optional informatics teaching of the subject *Internet and electronic business* in secondary vocational education.

The results of the initial poll show that third and fourth grade students' population, from the Technician of marketing and commerce educational programs in the Secondary vocational school "Vukadin Vukadinović", Berane, access their tasks through Internet from school, and Internet access from home. The analysis of the poll results show that the students use the PC-s with permanent Internet connection for: games and fun, music download, watching movies, chat, e-mail communication with other students in the country and abroad, gathering knowledge from various fields, augmenting knowledge and preparing homework.

The author, through this work, aims to point out the significance of introduction of optional informatics teaching, with a main focus on reform educational programs of the vocational education of Montenegro through examination of a new approach that should enable constant improvement of effectiveness and efficiency of the educational process in the future.

Key words: informatics optional teaching, Internet, electronic business, e-mail, secondary vocational education, modernization.

Tatjana NOVOVIĆ¹

POGLEDI NA DJETINJSTVO U RAZLIČITIM DRUŠTVENO-ISTORIJSKIM KONTEKSTIMA

Rezime

Sagledavanje djetinjstva, kao razvojne faze i važne pretpostavke za uzrasno primjereno sazrijevanje ličnosti, uz uspješno prevazilaženje prelaznih, »kriznih« perioda, zavisi od brojnih faktora-kako spoljašnjih tako i unutrašnjih. Kulturološki kontekst odrastanja, dominantne teorijske paradigme, kao okvir za oblikovanje vaspitnih institucionalnih intervencija, nasljedna porodična matrica i drugi faktori utiču na poimanje djetinjstva kao opšte kategorije, kao i svih njihovih posebnih aspekata.

Gljučni pojmovi: Djetinjstvo, kriza odvajanja, liminalni period, modeli djetinjstva

Uvod

Tema ili antropološki pojam ili, naprosto, prirodna, neizbježna faza u odrastanju svakog ljudskog bića-djetinjstvo, stara je koliko i društvo. Samo naizgled je svima jednako razumljiva, jednoznačna i pripada svakom istorijskom i kulturološkom ambijentu kao i svakoj jedinki na isti način. No, razlike u poimanju i tretmanu djeteta i djetinjstva su, ne samo evidentne, već i raznovrsne, kako uspinjući se ljestvicom istorijskih epoha, tako i linearno, u presjeku, između različitih kultura, zajednica, porodica. Priroda djeteta, postupci i stilovi odgajanja proizilaze iz različitih koncepcija djetinjstva. U svim zajednicama, kulturama, kao i u različitim etapama društvenog funkcionisanja postoje, eksplicitno i implicitno date, određene norme ponašanja, načini vaspitavanja djece, stilovi disciplinovanja, očekivani dometi postignuća, dominantne sfere podsticanja. Stoga decentracija sa jednog, nama bliskog i pounutarnjenog modela djeteta i djetinjstva, značajno proširuje saznajni prostor i otvara sveobuhvatniju predstavu dopunjenu brojnim stanovištima.

¹ Mr Tatjana Novović, stručni saradnik u nastavi na Filozofskom fakultetu u Nikšiću.

1. Djetinjstvo-društveni kontekst

Jedna od najkompletnijih studija o djetinjstvu »Vekovi djetinjstva« Filipa Arijesa daje bogatu sliku o sazrijevanju djetinjstva kroz historijske faze i ukazuje na bitne razlike u doživljavanju i tumačenju dječjih potreba i mogućnosti kroz vrijeme.

U srednjem vijeku djetinjstvo se ne sagledava posebno, kao životna etapa, već kao pripremni stadijum za zrelije doba ili život. Dijete se posmatra kao *homunkulus*, *čovjek u malom*, kandidat za život odraslog. Tako se i oblači. Ne postoje posebna obilježja djeteta na srednjovjekovnim slikama. Srednji vijek je, uočava Arijes, odijevao sve starosne kategorije na isti način. Jedino društvene pozicije dodaju obilježja garderobi (Arijes, F., 1973, str. 45). Djetinjstvo je prelazna i prolazna faza, *bez značaja*, u pomenutom kontekstu. Ipak, periodizacija na životne etape prepoznaje se već na ikonografiji 14., 15.og vijeka. Na vijencima stubova poznatih palata, na freskama su prikazana djeca od najranijeg doba (puto), dječaci, mladići, zreli ljudi, starci. Životna doba su povezana i sa društvenim funkcijama. Arijes analizirajući jezik, spise, slike 17.og vijeka ističe da se pojam djetinjstva poistovjećuje sa pojmom zavisnosti ili, pak, pretjerane bliskosti. Pažnja koja se posvećuje djeci putem strogih disciplinskih mjera od strane crkvenih i sudskih pripadnika kako bi se razvijali u trezvene ljude ne implicira nedostatak nježnosti prema najmlađima u porodici.

Riječi koje se odnose na djetinjstvo vezuju se i za podređene pozicije u društvu: pr. dečko kao sluga ili, 18 v. u Firejterovom rječniku dijete se vezuje za, prijateljstvo (Arijes, F. 1973, str. 50). Na temelju bogatog materijala iz 16. i 17. og vijeka, (literature, jezika, slika), Arijes zaključuje da su dominirala dva doživljaja djetinjstva → »dijete kao predmet zabave« i »nezaštićeno dijete koje treba urazumiti«. Porodični portreti iz toga doba obilježeni datumima svjedoče o istoriji porodice dok, se, za pojedince ne pridaje značaj godinama starosti: »Sančo Pansa za svoju ćerku kaže da je možda petnaesta godina ili dvije manje ili više... «U srednjovjekovnim školama mogla su se naći djeca različitih uzrasta na istom mjestu. Ulaskom u školu dijete se uključivalo u svijet odraslih. Ta neobična ravnodušnost prema starosnim razlikama i uzrasnim kategorijama predstavlja, u krajnjoj liniji, uporište za utemeljenje novijih teorijskih i empirijskih ideja o prirodnim, životnim, ekološkim »nišama« u kojima funkcionišu uzrasno mješovite grupe. Nasuprot ovoj ideji, od srednjeg vijeka, pa sve do naših dana, izoštrava se i učvršćuje drugi pravac, koji naglašava i podržava starosne stratume. Pomiješani uzrasti počeli su da se raslojavaju prema starosnim kategorijama-školskim razredima, te je od kraja 17-og vijeka razred izdvojen u posebnu strukturalnu jedinicu.

Arijes naglašava značaj 17.og vijeka kad je u pitanju razvoj teme djetinjstva. Porodični portreti iz toga perioda obično imaju u centru kompozicije dijete. Na brojnim slikama djetinjstvo dominira kroz bogatstvo scena, na kojima djeca crtaju, čitaju, igraju se. Doživljaj djetinjstva se naglo razvija tokom 18.og vijeka. U porodici se poklanjala ozbiljna pažnja zdravlju, njezi ali i obrazovanju djece. Potreba da se omalovaži i obezvrijedi djetinjstvo sasvim se gubi. Gotovo da nestaje uvriježena navika da se djeca tjelesno kažnjavaju. I upravo ukidanje strogih, ponižavajućih disciplinskih mjera iznjedriće drugačiji pogled na djetinjstvo. Djetetu se, naprosto »priznaje« djetinjstvo sa svim osobenostima pa, donekle i pravima, što implicira poštovanje i osvješćivanje značaja ove faze i njenih implikacija na dalje odrastanje. Dijete se »vraća« u porodicu ukidanjem nekadašnjeg šegrtovanja i udaljavanja od kuće. Arijes, logično zaključuje da su rađanje moderne porodice, u smislu približavanja djece i roditelja, i škole neraskidivo povezani i međusobno uslovljeni(str. 260). Međutim, fizičko približavanje porodice i škole, dodatna i naglašena odgovornost i pažnja roditelja prema djeci, ozbiljnija i zatvorena školska sredina, postepeno odvajaju djecu od odraslih kao pandan nekadašnjem potiranju djetinjstva i ranom dodjeljivanju uloga odraslih djeci.

Kada je u pitanju jezik između različitih kultura, zapažaju se razlike po pitanju bogatstva termina i izraza svojstvenih djetinjstvu. Evidentno je da postoji jezičko siromaštvo i nedostaju finiji, jezički iznijansirani termini za pojedine razine dječeg odrastanja. Taj problem je prisutan i do 19.og vijeka. Riječ »dijete« nije imala tako specifično određenje već je, kako je već rečeno, korišćena i sa drugim značenjima, u širem smislu. No, očigledno je vrijeme donijelo dublje interesovanje, opsežnije zanimanje za djetinjstvo i raznorodne potrebe djeteta u različitim razvojnim etapama i načine i puteve njihovog zadovoljenja. Od pojave romantičara dijete dobija posebno mjesto. Doživljaj djetinjstva, u tom periodu je bio, uistinu, naglašen, ali više kao odraz potrebe da se odrasli, pomalo vještački vraćaju u to davno prošlo vrijeme, kao oazu slobode, prirodne opuštenosti, bezbrižnosti. Tako idealizovano shvaćeno djetinjstvo nije sadržavalo realne dimenzije dječjih prirodnih, razvojnih potreba. Već doba realizma donosi mnogo slojevitiju, bogatiju i objektivniju sliku o djetetu u porodici, u različitim sredinama i kulturama kao i u različitim društvenim i socijalnim slojevima. Iako mnogo objektivnija, nesumnjivo i znatno životnija pa i surovija slika djeteta »izranja«. Mijenja se suština poimanja djetinjstva i njegova simbolička predstava u kulturi, u različitim umjetnostima...Sa druge strane, posebne naučne discipline inkliniraju uopštavanjima (pr. psihološko dijete-razvojne osobenosti za depersonalizovanog dvo ili trogodišnjaka...), koja asimiluju pojedinačne slučajeve u »nad-kategorije«. Sve zajedno, disciplinarne informacije daju

kompletniju predstavu o djetinjstvu kao izvanrednu osnovu za funkcionalnu i, krajnje individualizovanu operacionalizaciju.

Arijesova slika o djetinjstvu predstavlja izuzetan doprinos na ovu temu, po mišljenju brojnih kritičara, ali provocira na polemike i suprotstavljena mišljenja.

2. Potrebe djeteta-pretpostavke za oblikovanje različitih koncepcija djetinjstva

Kada je riječ o dječjim potrebama, kao pretpostavkama za različite koncepte djetinjstva, sa aspekta različitih nauka, u kontekstu mnoštva društveno-istorijskih matrica, diferenciraju se brojne klasifikacije. Bez obzira na osnovno polazište, različitim taksonomijama dječjih i uopšte ljudskih potreba, koje su izrasle iz pozitivističke paradigme, svojstveno je uopštavanje i zanemarivanje ekoloških činilaca. Naime, u periodu uvođenja obaveznog osnovnog obrazovanja, izdvajanja naučnih disciplina, koje se usko stručno bave djetinjstvom, društveni kontekst, sredinski činiooci ostaju u sjenci. Poentira se javna briga o djeci u svrhu odgajanja zdravog potomstva putem njihove zdravstvene zaštite, otvaranja institucija za zbrinjavanje, bolnica... Pri tom, porodica predstavlja krajnje depersonalizovani, blijedi okvir, u kojem djeca nalaze zadovoljenje primarnih i *viših* potreba pod uslovom da se majka, kao jedini »podoban izvršilac« dosljedno pridržava »propisanih recepata« u pogledu načina odgajanja najmlađih. Krajem 19.og vijeka izranja drugi model djeteta, koji, svakako, ne isključuje medicinski-naučni pristup, ali ne manje značajnim smatra psihološko blagostanje djeteta. Osim načela već poznatih naučnih disciplina, koje stoje u osnovi važećeg »pravilnika o dječjem razvoju«, konsultuje se još jedna nova nauka-psihoanaliza. Iz porodičnog okrilja izdvaja se majka, kojoj se dodjeljuje kompleksnija uloga, a njen se značaj smatra posebnim i presudnim. Ostali članovi porodičnog, vršnjačkog, sredinskog i šire, društvenog okruženja ostaju i dalje na margini. Kako je uloga majke prema ovom modelu centrirana kao nezamjenljiva emocionalna, fizička, socijalna oaza, koja obezbjeđuje srećno i sigurno djetinjstvo, trebalo joj je pružiti stručnu pomoć i podršku. Obrazovanje majki, uz uvažavanje i razumijevanje njihovih psiholoških potreba, vodi obuhvatnijem i cjelishodnijem odgoju djeteta. Prema pomenutom modelu, briga o djetinjstvu se ostvaruje zatvaranjem u kućni ambijent, isključivanjem ostalih kontekstualnih aktera. Kritika normativnog pristupa, koji implicira primjenu propisanih pravila na individuu, ima širi okvir za razumijevanje dječje individualnosti. Zanemarivanje kontekstualnih i interakcionističkih indikatora, svojstveno krajnje normiranim naučnim pristupima osiromašuje okvire odgovornosti prema djeci.

Treći model djetinjstva uvodi u koncept zdravog i prirodnog dječjeg razvoja, osim majke i druge članove porodice, posebno oca, zatim vršnjake a, zatim i ostale socijalizacijske aktere. Razvoj djeteta se počinje pratiti od fetalnog života, a fiziološki, neurološki razvoj je u neprestanom prožimanju sa psihološkim dispozicijama. Tih, 60-tih godina 20.og vijeka, naučnici su, sa aspekta različitih naučnih kompetencija, pokazali naročito zanimanje za intelektualni i socijalni razvoj djeteta. Društveni-obrazovni ciljevi su usmjereni na zaštitu djetinjstva i dublje razumijevanje za različitosti i specifičnosti uslovljene društvenim, sredinskim, porodičnim kontekstom. Ovaj put vodi holističkom, integrativnom praćenju i stimulisanju ukupnog razvoja djeteta, a ne samo pojedinih aspekata. Umjesto isključivo medicinskog modela, postepeno se promovise socijalni, inkluzivni model zaštite djetinjstva, koji implicira izmještanje težišta stručnog i, uopšte društvenog interesovanja sa razvojno-bioloških karakteristika djeteta na širi ekološki kontekst.

Dijete se prepoznaje, priznaje i poštuje u svojoj osobitosti. S jedne strane, otvara se čitav pravac podrške djetetu, »kultura djeteta«, dok, na drugoj strani imamo nagovještaje otuđenja i segregacije djece u posebne institucionalne entitete radi, navodne, dobronamjerne, stručno osmišljene dodatne stimulacije dječjeg razvoja. Usljed novonastalih društvenih okolnosti, koje uslovljavaju izmijenjene potrebe i složenije radne zahtjeve, dolazi do prilagođavanja i preoblikovanja porodične strukture u smislu načina funkcionisanja njenih članova. Pored naglašene brige za dijete, otkrivanja djetinjstva u svojoj punoći i posebnosti, istovremeno se odvija proces postepenog razdvajanja djece i roditelja. Taj procjep postaje očigledan i sve značajniji. Dok su se, prethodno, djetetu preuranjeno dodjeljivala zaduženja neodmjereno kompleksna, prilagođena mogućnostima odraslih, moderni koncept djetinjstva oduzima djeci priliku da posmatraju učestvujući i neopterećeno, bez prisile, uče od odraslih. Djetinjstvo se zatvara u posebne okvire pažnje, pretjerane zaštite, ali i umanjivanja zrelosti i sposobnosti za akcije u svijetu odraslih. Stoga se kod nekih autora ovakvo poimanje djeteta definiše kao »deficitarni model djetinjstva«. Međutim, s jedne strane ta »nedostatnost« djetinjstva se kompenzuje različitim stručnim intervencijama u brojnim institucijama za djecu dok se, na manje vidljivoj razini, implicate, otvara čitav pokret za eksploataciju i različite vrste materijalne dobiti na račun tog »visoko uvaženog i obožavanog djeteta«. Igračke, hrana, odjeća za djecu postaju izvor zarade, konkurencije, tržišne utrke. U industrijsko-tehnološkom društvu, koje je obojeno ekonomskim i tržišnim vrijednostima, u prvom redu, djeca figuriraju kao posebna, neproduktivna grupacija, što joj, po pravilu, daje manje vrijednu poziciju u cjelokupnom sistemu, zbog »neznatnog« doprinosa. Iako je naglašena potreba za zaštitom djetinjstva u porodici i društvu, djeca

nijesu dovoljno uvažena i ravnopravna već, naprosto, prisutna kao dragocjeno vlasništvo. Stoga Bronfrenbrenner predlaže ekološki sistem intervencije zbog sve izrazitije segregacije djece u društvu. Uspostavljanje partnerskog odnosa između djece i odraslih bio bi usmjeren na oblikovanje autentičnog djetinjstva, prirodnije integrisanog u društveni kontekst (Marjanović, A., str. 25).

Nauke koje se bave uže i suptilnije ovom fazom u odrastanju ukazuju na veliku mogućnost primanja uticaja i sklonost promjenama, prilagođavanju, usavršavanju, napredovanju, čime se artikulišu ozbiljni zahtjevi za osmišljenim i promišljenim intervencijama upućenim djetetu. Naravno, potpune generalizacije nije moguće praviti, jer uvijek postoje interkulturalne, subkulturalne i druge različitosti koje se reflektuju na poimanje djetinjstva. Pa ipak, vrijeme i opšta društvena kretanja nose sa sobom i neke zakonitosti mijenjanja na svim nivoima. Po mišljenju mnogih pedagoga, psihologa i drugih stručnjaka, druga polovina 20. og i početak 21. og vijeka donosi novu paradigmu djetinjstva. Elen Kej je 20. vijek nazvala Vijekom djeteta. Proučavanje psihologije djeteta počinje s njegovim rođenjem i nastavlja se preko igara, rada, odmora, to je svakodnevno proučavanje koje zahtijeva cijelog čovjeka(Key Ellen, Stoljeće djeteta, Educa, Zagreb). Era tehnološkog procvata, uvođenje kompjutera i njihova dostupnost djeci uticala je na ponovno uključivanje najmlađih u svijet događanja na širem planu i izvan granica dotadašnjeg vidokruga. Čak iznenađuje činjenica da to »nezrelo, nezaštićeno dete«(Pešić, M. Dečja prava i zdravlje, 2000 str.4) nemoćno, bez pomoći i podrške odraslih, tako spontano i jednostavno prihvata kompjuterske zanimljivosti i vrlo kompetentno rješava video enigme. Pri tom, najednom su *prezaštićenja* djeca, njegovana putem uzrasno odmjerenih metoda i postupaka, u porodici i odabranim institucijama, premda i dalje odvojena od odraslih, izložena, najezdi raznolikih, necenzuriranih informacija. Tako izmiču prethodno rigidno uspostavljenoj kontroli stručnjaka za dječje odrastanje. Pri tom, postoji rizik da ova vrsta uključivanja djece u svijet raznovrsnih neprovjerenih informacija izazove izvjesne probleme u ponašanju i odrastanju. Odvojenost djece i roditelja je i dalje karakteristika dominantnog modela porodice. Nezaobilazno, sa društvenim kretanjima, tehnološkim procvatom, porodica trpi unutrašnja pomjeranja. Izmijenjena uloga žene, njena emancipacija i drugačiji položaj u društvu dovodi do novih pogleda na prava i odgovornosti članova porodice. Sve češće susrijećemo modele »nepotpunih porodica«-jednoroditeljskih, binuklearnih idr. koje imaju drugačije unutrašnje relacije i izmijenjenu ulogu djeteta (Pašalić, Kreso, A, Porodični odgoj, 2000). Sveukupna društvena događanja, pomenute porodične promjene, reforme obrazovnih sistema, fokusiraju polje djetinjstva iz druge perspektive. Pojavljuju se brojna istraživanja i naučni radovi, projekti

i programi u praksi, koji naglašavaju potrebu zbližavanja djece i odraslih, uvođenja uzrasno mješovitih grupa, povezivanja društvenog, porodičnog i, uopšte životnog konteksta, partnerstva između institucija, uspostavljanja kontinuiteta u vertikalni obrazovnog sistema. U toj konstelaciji odnosa u društvenom kolažu različitih segmenata ponovo se postavlja pitanje dječjih potreba i mogućnosti.

3. Pogledi na djetinjstvo-narodni i naučni modeli

Veoma interesantna etnopsihološka studija Žarka Trebješanina o djetetu u našoj kulturi predstavlja bogatu i slojevitu priču o običajima, navikama, odomaćenim i prihvaćenim koncepcijama djetinjstva.

Ž. Trebješanin, analizirajući detaljno različita vjerovanja, magijske postupke, vaspitne metode i, uopšte, poglede na mjesto djeteta u porodici, društvu, rodne razlike idr. na našim prostorima, sintetizuje narodne koncepte djetinjstva u dva modela djeteta: mitsko-magijski(sakralni) i empirijsko-racionalni(svjetovni). Ove se koncepcije u nekim ključnim ciljevima razlikuju. Kada je u pitanju sakralni model djetinjstva, dijete se doživljava kao ugroženo, nezaštićeno. Prema nekim vjerovanjima dijete je opasno biće koje mora biti pročišćeno i pripremljeno za ulazak u svijet odraslih, kulturnih socijalizovanih pripadnika zajednice. Odrastanje, kao proces sazrijevanja i prelaza na složenije etape, je bolno i zahtijeva pomoć i podršku odraslih. Prema mitsko-magijskom modelu djetinjstva ti prelazi moraju biti potkrijepljeni, osnaženi određenim obredima, ritualima . Trebješanin uočava svekoliku prisutnost ovih mitskih obreda podrške odrastanju pojedinaca u različitim kulturama na specifičan način ali, takođe, prepoznaje vrlo slične faze u strukturi izvođenja ritualnih radnji među društvenim kontekstima. To podrazumijeva slične tačke prelaza iz jednog životnog doba u drugo i, shodno tome, kulturološki odabranu, specifičnu ritualnu pomoć pri uvođenju u narednu uzrasnu etapu. Te faze svojstvene obredima podrške zdravom odrastanju, autor pomenute studije identifikuje kao: odvajanje, liminalni period i reagregaciju-reintegraciju (Trebješanin, Ž., Predstava o djetetu u srpskoj kulturi, 2000, str.279).

Cilj svih obreda prelaza, bez obzira na kulturološke i ambijetalne okvire je obezbjeđivanje potrebne psihološke »opreme«za bezjednije kretanje kroz životne etape i ponovno uspostavljanje balansa, prethodno narušenog usljed »krize odvajanja«. Granične faze ili liminalni periodi su, po pravilu stanja konfuzije, neizdiferenciranosti, fluentnih ideja. Stoga se prirodno traži izlaz, omeđena struktura, jasan put, oslobađanje od suvišnog kako bi dalje odrastanje bilo nesmetano, bez regresija i nepotrebnih racionalizacija. »Obredi prelaza su imaginarni, simbolički, ali neobično značajni mostovi...« (cit. Trebješanin).

Prema svjetovnom modelu, dijete se posmatra kao nesamostalno, nezaštićeno biće kome treba pomoć. Cilj razvoja je da postane odrastao, zreo, socijalizovani pripadnik jedne zajednice, prihvatajući njene kodekse kao sopstvenu matricu ponašanja, jedino ispravnu i poželjnu. Svetovnom konceptu svojstven je izrazito fatalistički pogled na život, što podrazumijeva, u krajnjoj liniji, negiranje ljudskih napora u odnosu na »zapisano«. U narodnom shvatanju prepoznaje se uzrasna periodizacija ljudskog razvoja, ali nije sasvim konzistentna, te pojedine etape imaju različite »sadržaje«. No, taj put je sasvim očekivan, utvrđen, linearan, istina spor, ali bez posebnih odstupanja, a ključni razvojni mehanizmi su sazrijevanje, imitacija i identifikacija. Ako se napravi komparacija između ova dva nenaučna modela, mogu se zapaziti sličnosti, ali i bitne razlike. Zajedničko im je doživljavanje djeteta kao slabog, nekakog i nemoćnog bića, a cilj da izraste u odraslu, sposobnu, prilagođenu osobu. Suštinska razlika između dva narodna koncepta djetinjstva je u viziji i projekciji razvoja. Kod mitsko-magijskog modela sazrijevanje se ne može predvidjeti, jer je to neizvjestan proces, podložan različitim uticajima »viših sila«, dok je u svjetovnoj matrici razvoj sasvim očekivani, kontinuirani i predvidiv put odrastanja.

S druge strane, možemo govoriti o naučnom modelu djetinjstva, koji implicira posebne i sasvim različite utemeljene koncepcije dječjeg razvoja. Objektivno-ima ih više, ali dominiraju četiri naučna modela djetinjstva: psihoanalitički, bihejvioralni, humanistički i kulturno-istorijski. Prvi pomenuti, psihoanalitički model, čiji su predstavnici Frojd, Erikson, dječje odrastanje vidi kao slijed normativno-razvojnih kriza. Poentira se najranije iskustvo, što implicira suštinski značaj djetinjstva kao baze za kasniji zdraviji rast. Predstavnici bihejvioralne koncepcije, Skinner, Bandura idr. isključuju sasvim značaj nasljeđa i urođenih predispozicija, smatrajući da je dijete plastično i u potpunosti podložno spoljnim uticajima. Razvoj je prikazan kao slijed usvojenih »porcija« sastavljenih od intervencija odraslih i lične aktivnosti djeteta. Ključni mehanizam razvoja je učenje putem potkrepljenja. Takav pristup ima za konsekvencu instrumentalizovanje dječjeg ponašanja tj. njegovanje potrebe da se ugodu spoljnim zahjevima u porodici i školi, kako bi se dosegla »obećana nagrada«, bez svjesnog uključivanja u suštinu sopstvenih postupaka. Time »poželjno« ponašanje biva nakalemjeno i upražnjavano po potrebi, bez istinske internalizacije i osviješćenog prihvatanja.

Humanistički model djetinjstva, čiji su najizrazitiji predstavnici Olport i Maslov polazi od djeteta, koje je po svojoj prirodi pozitivno, a mehanizam razvoja je smješten unutar ličnosti. Djetetu je, prirodno, data težnja za razvojem, samoaktualizacijom, stvaranjem.

Četvrti model djetinjstva, čiji su predstavnici, dominantno, Vigotski i Valon, polazi sa stanovišta da je dječja priroda zadata, te da sopstvenim aktivnostima dijete izrasta u zrelu formiranu ličnost. Dakle, ono što latentno posjeduje kao urođeni potencijal dijete može tek putem aktivnosti u datom kulturološkom kontekstu da »oživi«. Prema ovom shvatanju, dijete u interkciji sa majkom i članovima porodice, zatim vršnjacima i ostalim odraslim pripadnicima zajednice, kao i putem vrlo značajnih igrovni aktivnosti, usvaja ili sasvim internlizuje kulturne obrasce datog društvenog konteksta.

Razvojne teorije Pijažea i Vigotskog potpomogle su izrastanje novih institucija i pedagoško-psiholoških intervencija upućenih djeci na ranom uzrastu. Teorije kognitivnog razvoja ukazale su na značajne kapacitete ranog uzrasta, a time i mnoštvo mogućnosti uticaja na dječiji rast. Ove teorije su predstavljale i polazište za neke eksperimentalne kompenzatorske programe. Dakle, naučni, pedagoško psihološki, filozofsko-antropološki pogled na prirodu djeteta ne isključuje kulturološke, implicitne, narodne, neiskazane norme dječjeg razvoja uslovljene historijskim, ambijetalnim nasleđem i društvenim okolnostima. Iako nije eksplicitno dat i jasno vidljiv, taj narodni model djetinjstva svojstven određenom kulturološkom miljeu, uporedo sa naučnim implikacijama usmjerava i opredjeljuje pedagoške postupke.

Zaključak

Proširivanje saznanjih granica o sposobnostima i potencijalima djece, moguće je u kontekstu sagledavanja i upoznavanja i drugačijih-naučnih i tradicijskih modela djetinjstva. Promjene u savremenim uslovima života uslovljavaju pomjeranja i dopunjavanje postojećeg uvriježenog modela djetinjstva novim shvatanjima i odnosom prema djetetu. Postepeno se izdvaja izmijenjena slika djetinjstva uokvirena novim multidisciplinarnim naučnim saznanjima, izmijenjenim, osavremenjenim društvenim i kulturološkim sadržajima dok su, paralelno, prisutna i »živa« tradicijska vjerovanja o dječjoj prirodi i načinima njenog usmjeravanja.

Literatura:

1. Burke, K. (1994), How to assess authentic learning, IRI – Sky Publishing Inc.
2. Kamenov, E., Eksperimentalni programi za rano obrazovanje, ZUNS, 1987.
3. Horvat, L., Predškolsko vaspitanje i intelektualni razvoj, ZUNS, 1888.

4. Wiggins, G., *Educative assessment*, Jossey-Bass, San Francisco
5. *Obrazovni magazin*, br.7, 2003.
6. Pešić, M., *Vrednovanje predškolskih vaspitnih programa*, ZUNS, Beograd, 1987.
7. *Kreiranje vaspitno-obrazovnog procesa u kojem dijete ima centralnu ulogu*, Pedagoški centar Crne Gore
8. Delor, Ž., *Obrazovanje skrivena riznica*, UNESCO, Beograd, 1996.
9. Klark, A. M. i Klark, A. D. B., *Rano iskustvo*, ZUNS, Beograd, 1976.
10. Trebješanin, Ž., *Predstava o djetetu u srpskoj kulturi*, Jugoslovenski centar za prava deteta, Beograd, 2000.

VIEWS ON CHILDHOOD IN DIFFERENT SOCIO-HISTORICAL CONTEXTS

Abstract:

Perceiving childhood as a part of developmental phase and an important assumption for maturing of a person in harmony with age, for successful overcoming transitional, „critical“ periods, depends on many factors both external and internal. The understanding of childhood as a general category and its special aspects which in turn constitutes a framework for shaping educational institutional interventions, very much add the following: cultural context of growth, dominant theoretic paradigm, inherited family matrix and other factors.

Key words: childhood, crisis of separation, liminal period, models of childhood.

Biljana MILATOVIĆ¹

POČETNA NASTAVA STRANOG JEZIKA

Rezime

Želja i potreba za učenjem stranog jezika u dvadeset prvom vijeku sve više dolaze do izražaja.

Kako engleski jezik dobija ulogu globalnog jezika savremenog društva, u mnogim zemljama sve je češći zahtjev za njegovim uvođenjem na što ranijem nivou u obaveznoj školskoj nastavi. Ovaj zahtjev se, obično, zasniva na mišljenju da djeca što su mlađa brže i lakše uče strane jezike nego adolescenti i starije osobe.

Cilj nastave stranog jezika na ranom uzrastu u obrazovanju jeste da se učenici upoznaju sa drugim načinima komunikacije, osim na njihovom jeziku, kao i da nauče da koriste strani jezik u svakodnevnim situacijama u kontekstu koji je adekvatan za taj uzrast.

U ovoj nastavi jako je bitan metodski pristup, koji kroz opuštenu atmosferu budi želju za komunikacijom na stranom jeziku kod učenika. Na ovom nivou potrebno je razvijati vokabular, kao i vještine govora i slušanja.

Ključne riječi: početna nastava, strani jezik, motivacija, nastavnik, učenik

Kod početne nastave stranih jezika važno je da nastavnik poznaje osnovne potrebe svojih učenika koje utiču kako na način učenja stranog jezika, tako i na njihovu socijalizaciju unutar grupe u kojoj uče. Naročito je poželjno, kad djeca krenu u školu, da se osjećaju sigurnim, prihvaćenim od nastavnika i od ostalih učenika u razredu. „Potrebu za samoostvarenjem prvoškolac nastoji zadovoljiti unutar razreda u kojem uči strani jezik. Na samom početku prvog razreda to znači suočavanje s nepoznatom djecom i borbu za svoje vlastito i jedinstveno mjesto u grupi” (Mihaljević-Đigunović, 1999: 31). Nastavnik je

¹ Dr Biljana Milatović, stručni saradnik u nastavi na Filozofskom fakultetu u Nikšiću.

taj koji treba da poznaje svoje učenike, njihovu otvorenost, zainteresovanost, radoznalost, spontanost, strah; da im pomogne i odigra ulogu zaštitnika u nekim situacijama, treba da ih razumije i uliva sigurnost, volju; da im pomogne u socijalizaciji. Neophodno je prvoškolce pohvaliti i ohrabriti kad je god moguće. Izuzetno je bitno da nastavnik pokazuje prisnan i topao odnos prema djeci, razumjevanje njihovih individualnih problema i prilagođavanje određenoj situaciji.

Nastava na početnom nivou je zahtjevna. Nastavi stranih jezika kod početnika treba sasvim drugačije prići nego nastavi kod starijih učenika. Šestogodišnjaci, vjerovatno, ne znaju da čitaju ili pišu, možda im je nepoznato i sasvim novo učenje u grupi i školskom okruženju, a možda, uopšte, nijesu ni svjesni samog koncepta stranog jezika, dok su stariji učenici (devet do deset godina) navikli i na školsko okruženje i na grupni rad. Takođe, oni znaju da pišu i čitaju, pa je njihovo znanje znatno veće od znanja šestogodišnjaka. Kod starijih učenika radne navike su već formirane, pa imaju i naviku da se bave stranim jezikom kod kuće kao i u školskom okruženju. Kad uvidimo sve ovo nabrojano, a pri tom smo svjesni da su obje grupe (šestogodišnjaci i devetogodišnjaci) početnici u nastavi stranog jezika, jasno je da moramo drugačije pristupiti nastavi kod učenika šestogodišnjaka. Osnovni razlog takvog drugačijeg pristupa jeste njihova starosna dob. Polaskom u školu dijete prima, usvaja nove informacije o svijetu oko sebe, pa se i njegovo mišljenje samim tim mijenja. Nastava stranog jezika djeci nižih razreda treba da pruži konkretno iskustvo kroz posmatranje, provjeravanje činjenica i istraživanje svijeta koji ih okružuje. „Dijete između pet i sedam godina promatra svijet oko sebe, referentima u svom okruženju pridaje imena na materinskom ili stranom jeziku. Otkriva nove oblike, boje, veličine, zvukove, odnose i udaljenosti među predmetima. Kad ih je otkrilo i promotrilo, svrstava ih i klasificira., (Vrhovac, 1999: 113). Znači, nije dovoljno da se nastavnik usredsređuje na jezik, ili bilo koju izolovanu vještinu, već je važno da budu zastupljene aktivnosti koje su relevantne za čitav obrazovni i društveni razvoj djeteta, a ne samo za razvoj jezičkih vještina. Savremena istraživanja (Remsey i Wright, 1974., Piper i Cunsin, 1988., Hyltenstam, 1992.) ukazuju da su optimalne godine, za učenje stranog jezika, od treće do osme, kada su učenikove intelektualne sposobnosti i sposobnost prilagođavanja govornim pravilima na najvećem nivou fleksibilnosti. Takođe je dokazano da je fleksibilnost govornih organa na najvećem stupnju u prvoj dekadi djetetovog života. Postepeno dijete odustaje od zvukova na koje mi ne odgovaramo i uvježbava samo onaj zvuk koji pripada maternjem jeziku. Fleksibilnost govornih organa ima bitan uticaj na jezički ritam, intonaciju i akcenatsku imitaciju.

Velika potreba djeteta za govorom je neminovna, pa su tako riječi stranog jezika mnogo interesantnije, izazovnije i zabavnije za izgovaranje,

nego riječi maternjeg jezika. Dijetov stav prema svijetu je istraživački, pa samim tim ono uživa da uči. Od samog početka, od najranijeg doba učenje stranog jezika za dijete je nešto sasvim novo i uzbudljivo. Tako su mnogi vrtići uveli nastavu stranih jezika, a cilj im je da približe i ukažu djeci da postoji još neki način komuniciranja, osim na njihovom maternjem jeziku; kao i da prihvate korišćenje drugog jezika kao nešto prirodno, da počnu da usvajaju mnogojezičnu sposobnost koja će im omogućiti da komunikaciju na stranom jeziku u svakodnevnim situacijama i kontekstu koji su tipični za taj uzrast. Pri tom je bitno da se koriste metodi pristupi koji će kroz kreativnost značajnog okruženja i uzajamnih uslova stimulirati kod djeteta želju da komunicira na stranom jeziku. Neophodno je mijenjati metode rada u toku jednog školskog časa, kako bi se time održala potrebna koncentracija učenika radi savladavanja postojećeg, zadanog programa. Kod djece tog uzrasta sposobnost koncentracije na jednu djelatnost je vrlo kratka. Školski sistem uvodi učenike u nastavu stranog jezika, prvenstveno u učenje tog jezika, ali kao samostalna jedinica ne može izgraditi kod djeteta interesovanje za ovaj predmet. Bitno je kreirati takavo interesovanje koje bi se zasnivalo na kompletno obuhvaćenom učenju.

Kako je učenje stranog jezika u školi „vještačka” situacija, glavni akcenat je stavljen na motivaciju učenika. U tom uzrastu djeca nemaju posebne motivacije za učenjem. Samo dijete koje je jako motivisano moći će da uči, a ta motivacija u didaktičkom okruženju, data je nastavnicima koji treba da stvore situaciju u kojoj će djeca sa radošću, veseljem koristiti strani jezik. Djeca najbolje uče u slobodnoj, opuštenoj atmosferi, bez bilo kakvih tenzija ili straha. Neophodno je da dijete pronađe makar neke elemente svog interesovanja u onome što uči. Što je veće interesovanje, veće je učešće učenika, što je veće učešće više će učenik naučiti. Kao i svako društveno biće i dijete će vrlo brzo htjeti uz pomoć stranog jezika da stupi u kontakt sa osobama oko sebe, u svom okruženju. Djeca koja su stidljiva, povučena i tiha u početku oklijevaju bilo što da kažu na stranom jeziku, dok ima djece koja će brzo „progovoriti”. Bitno je svima omogućiti situacije da koriste strani jezik kad oni to žele, a ne kad nastavnik hoće.

Postavlja se pitanje: kako tako malu djecu, od oko šest/sedam godina, motivirati da koriste jezik, njima nepoznat, koji se razlikuje od njihovog maternjeg jezika? Jedan od načina koji se predlaže za početak učenja je učenje kroz igru. Postepeno se djeca mogu uvoditi u nastavu stranog jezika tako što bi se postepeno uvodila u igre i predvodila izvjesne igre u učionici kroz koje bi sa uživanjem, opušteno učila strani jezik. „Igra je način na koji dete upoznaje spoljašni svet. Igra je za dete učenje, igra je za njega ozbiljan vid vaspitanja, igra je neophodna dečijem organizmu koji raste” (Dobrić,

Diklić, 1983: 144). Igre bi mogle biti i malo dinamične i sadržale bi puno pjevanja, igranja, glume, dramatizacije priča, kroz koje bi se ostvarivala lagana, slobodna komunikacija. Sadržaji svih ovih aktivnosti bi odgovarali uzrastu, interesovanjima, a učesnici bi bili motivisani da sarađuju i uče u isto vrijeme. Aktivnosti na ovom uzrastu moraju da budu dobro planirane, tako da dijete učestvuje u njima. Kod planiranja aktivnosti neophodno je biti svjestan i činjenice da u jednom razredu imamo djecu sa više tipova inteligencije, a samim tim i njihova interesovanja se razlikuju, što predstavlja još jednu teškoću kod izbora aktivnosti. U svim ovim aktivnostima bitno je koristiti jezik bez rizika. Igra udovoljava zahtjevima koji tu aktivnost čine privlačnom, omogućuje učeniku da se bez velikog napora udubi u zadatak, pa čak da zaboravi na sebe i svoje trenutne probleme. Igra je neophodna kod ovog nivoa, jer je inače ona dio dječije kulture, a sami kontekst igre podsjeća na uslove u kojima dijete usvaja maternji jezik. Pomoću raznovrsnih aktivnosti – igre, crtanja, takmičenja, slobodnog kretanja po učionici – djeca će zavoljeti strani jezik, a oni plašljivi savladat će strah od nepoznatog i novog. Igra je istinski rad za ovaj uzrast, pa samim tim nastavnik većinu svojih djelatnosti mora maskirati u neku vrstu igre u kojoj će dijete učestvovati pokretima i jezičkim izrazom. U engleskoj stručnoj terminologiji koristi se izraz *Total Physical Response*²-TPR, to jeste, *odgovor pokretima cijelog tijela*, koji uključuje i pokret i jezičko izražavanje, pjesmu, ples i mimiku, što djecu veseli, a pridonosi njihovom razumjevanju verbalnog izraza. Teoriju ove metode obradio je Džejms Ašer (James Asher) u knjizi *Learning Another Language Through Actions*. Zasniva se na razvojnoj psihologiji, humanističkoj pedagogiji kao i na procesima učenja jezika prema predlozima Harolda i Doroti Palmer (Harolda, Dorothy Palmer) objavljenim u knjizi *English through Action (1925)*. Po TPR metodi kod učenja stranog jezika postoji tačan redosljed odvijanja učenja. Ali sve to mora pratiti opuštena atmosfera u učionici, bez stresa ili napetosti. To je sljedeći redosljed:

- 1) razvijanje vještine slušanja,
- 2) obavljanje kretanja ili radnji prema verbalnom poticaju,
- 3) duže razdoblje slušanja i inputa,
- 4) individualan početak govorenja,
- 5) slušanje i govorenje uz pokrete i
- 6) stvaranje situacije u kojoj učenik govori s određenom svrhom, uz potpuno razumjevanje onoga što govori (Asher, 1977).

U ovom pristupu važno je posvetiti pažnju individualnim razlikama pojedinca i samim mogućnostima učenika. Učenik će se uključiti u rad kad za to sazre i u situacijama koje on izabere, znači bez ikakvog prisiljavanja i

² U daljem tekstu za Total Physical Response koristimo skraćenicu TPR.

nagonjenja, već stvaranjem situacija u kojima će se on što prije uključiti. Bitne su i emocije, a najbitnije je da se proces učenja stranog jezika što više približi onome kako djeca uče maternji jezik. Prvo slušaju, gledaju i čuju, a zatim pokretima ruku pokazuju da su razumjeli poruku i na kraju slijedi odgovor. Rad ovom metodom je dinamičan, zahtijeva nastavnikovu sposobnost izmišljanja sadržaja, živost u radu. Rezultati rada su vidljivi kada djeca rado dolaze na ove časove iščekujući nove igrice, zabavu, pjesmu, a uz sve to slobodno kretanje kroz učionicu. „Osnovni cilj TPR pristupa je postizanje govorne vještine, to jeste, savladavanje sposobnosti za osnovnu komunikaciju s izgovorom i intonacijom što bližim izgovornom jeziku... Pozornost se posvećuje značenju što se iskazuje kretanjem, a ne jezičnoj formi i apstrakciji. To je upravo ono što je potrebno da bi djeca rane školske dobi dobivala uspješnu poduku iz stranoga jezika” (Nikpalj, 1999: 138).

Nameće se pitanje: kolika je uloga udžbenika u početnoj nastavi stranog jezika, odnosno kod djece od šest/sedam godina starosti. Jeste da je igra mnogo bitna, a udžbenik, bez obzira koliko je dobar ili ne, je neophodna „odskočna daska” u nastavi stranih jezika? On je putokaz kojim se nastavnik služi i u čijim okvirima uspijeva da uvede što više aktivnosti, da bi učenicima bilo što lakše usvajati strani jezik.

Osim igre koju smo pomenuli, smatramo da je neophodno pomenuti i značaj muzike, drame, priča u učenju stranih jezika. Djeca obožavaju muziku i ritam. Pjevanje pjesmica na ciljnom jeziku je zabavan i izuzetno efektan način za nastavnika da uključi svu djecu da pjevaju, odnosno koriste jezik u opuštenoj atmosferi. Muzika takođe pomaže da se uho navikne na nove akcente, glasove ciljnog jezika što razvija vještinu slušanja kod učenika, kao i sam izgovor.

Kad kažemo drama, onda za ovaj uzrast prvenstveno mislimo na korišćenje lutaka (*puppets*) radi boljeg razumjevanja nepoznatog, zatim, pantonime, mimike. Mimikom učenici koriste pokrete kako bi ispričali priču. Učestvovanje učenika u šivenju lutaka, bojanju scene, najavljivanju, učestvovanjem u kratkim nastupima, nastavnik omogućava učenicima da koriste jezik opušteno, rado i lako savladavaju, nekad nesvjesno, i teže jezičke cjeline. Djeca obožavaju da čuju dobru priču. Slušanjem nastavnika koji čita priču, mijenjajući glas od karaktera do karaktera, djeca se užive i ponavljanjem dosta toga usvoje.

Za početnike u nastavi stranih jezika jako je bitno da imaju što češći kontakt sa stranim jezikom, jer je to najlakši put savladavanja fonološkog sastava, razumjevanja i jednostavnog izražavanja na stranom jeziku.

Literatura:

Asher, J. 1977. *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*, Los Gatos, CA: Sky Oak Productions.

Mihaljević Đigunović, J. 1999. „O afektivnim aspektima”, *Strani jezik u osnovnoj školi*, Naprijed, Zagreb.

Nipkalj, V. 1999. „Podučavanje jezika uz pomoć pokreta Total Physical Response (TPR)”, *Strani jezik u osnovnoj školi*, Naprijed, Zagreb.

Vrhovac, Y. i suradnici, 1999. *Strani jezik u osnovnoj školi*, Naprijed, Zagreb.

TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO YOUNG LEARNERS

Abstract:

In the 21st century, both the need and the opportunities for learning a foreign language have greatly increased.

As English becomes increasingly important as the global language of international communication, the response in many countries has been the earlier introduction of English as a foreign language instruction in school. This decision is usually based on the belief that younger children learn second languages more easily and more rapidly than adolescents and adults.

The aim of foreign languages at the beginning of school Education is to make children familiar with other means of communication other than their mother tongue, as well as to make them accept the use of other languages in a natural way and therefore start to acquire a multilingual competence that will enable them to communicate in a foreign language in daily situations and contexts which are typical of that age.

It is of great importance to use a methodological approach that, through the creation of significant environmental and interactive conditions, stimulates in the child the desire to communicate in a foreign language. At this age, emphasis is on developing vocabulary and speaking and listening skills.

Key words: foreign language, young learners, teaching, children

АКТУЕЛНО



Radovan DAMJANOVIĆ¹

KREACIONIZAM U OBRAZOVANJU

Saziv Parlamenta Savjeta Evrope usvojio je 4. oktobra 2007. godine Rezoluciju pod nazivom **OPASNOSTI OD KREACIONIZMA U OBRAZOVANJU**. To je dokument u kojem se ukazuje na međusobni odnos religijskog vjerovanja (vjere) i nauke i prisutne tendencije da se vjera prikaže kao nauka. Ističe se da je potrebno razdvojiti vjeru od nauke i spriječiti vjeru da negira nauku. Iz tog razloga je upućen apel državama i, posebno, nadležnim prosvjetnim institucijama da promovišu naučna saznanja i ojačaju učenje zasnovano na osnovama naučnog pristupa, tj. naučne metodologije. U isto vrijeme izražava se zabrinutost »zbog mogućih štetnih efekata širenja kreacionističkih ideja unutar sistema obrazovanja i posljedica po demokratsko uređenje društva«. Ukazuje se na opasnost da kreacionizam može postati i prijetnja ostvarenju ljudskih (dječjih) prava, što je suštinsko pitanje razvoja demokratskih obrazovnih sistema.

Pojam *kreacionizam* (lat. *creatio, creare* – stvarati) predstavlja filozofski, odnosno teološki pogled, ili učenje prema kojem Bog iz ništa stvara čovječju dušu i pri samom stvaranju tijela ona se u to tijelo udahnuje. Suprotno od ovog učenja *traducijanizam* (lat. *traducere* – prenijeti) uči da se duše nasljeđuju od roditelja.

Pitanjima odnosa vjere i nauke, uvođenje vjeronauke u obrazovne programe, izučavanje svjetskih religija, odnosa crkve i države i sl. su se posebno bavile, a i sada se bave, zemlje koje su krajem 20. i početkom 21. vijeka ušle u sistem društvenih i političkih promjena, a samim tim i u sistem promjena obrazovnog sistema. Odnosi se to uglavnom na zemlje koje su imale

¹ Radovan Damjanović, profesor pedagogije i psihologije, glavni urednik Časopisa „Vaspitanje i obrazovanje”.

socijalističko društveno uređenje i u kojima su ateizam i ateističko vaspitanje bili idejna osnova vaspitno-obrazovnog sistema. Napuštanjem tog sistema ove zemlje su prišle izradi i donošenju novih koncepcija razvoja obrazovanja kao važnog društvenog podsistema. Tako je i Crna Gora, poslije mnogih, bogatih i često burnih rasprava, posebno o religijskom obrazovanju u školi, u 2001. godini donijela dugoročnu strategiju razvoja ove društvene djelatnosti. Ona je bila osnov za izradu zakona iz ove oblasti.

Osnovna polazišta na kojima se temelji i zasniva odnos javnih školskih institucija prema religiji, odnosno vjeronauci, u crnogorskom školstvu su sadržana u sljedećem:

1. Osnovnim ustavnim određenjem Crna Gora se deklarira, pored ostalog, kao građanska država u kojoj su vjerske zajednice odvojene od države. Vjerske zajednice mogu da osnivaju vjerske škole u kojima će se učiti o vjeri i učiti vršenje određenih vjerskih obreda. Ostvarivanje prava na vjeroispovijedanje, kao jednog od zagarantovanih ljudskih prava, se ne dovodi u pitanje, jer se ono garantuje Ustavom i to pravo nijednim dokumentom nije vezano za uvođenje vjeronauke u škole. Pored toga, poznata je civilizacijska tekovina demokratskog i modernog građanskog društva: sekularna država i sekularno školstvo. U laičkoj državi vjerovanje je privatna stvar svakog pojedinca. Ovom načelnom polazištu svakako treba dodati i jedan praktičan, ne manje važan razlog. Crna Gora je višenacionalna i višekonfesionalna država. Uvođenje vjeronauke u škole, uz ravnopravno poštovanje svih građana i svih konfesija, izazvalo bi haotičnu situaciju u smislu organizacije rada u školi, stručne zastupljenosti, uvažavanja prava na izbor i sl. Mnoge stručne rasprave, ocjene naučnih institucija i istraživača ljudskih prava ukazuju da bi uvođenje vjeronauke u škole i vjerskom nastavom u školama poslije jedne ideologije (komunističke) došle druge (nacionalističke, pravoslavne, islamističke, hrišćanske i dr.).

2. Religija, kao svojevrsan oblik odnosa prema prirodi, društvu i čovjeku je ljudska kulturno-istorijska činjenica. Nesporno je da o tom fenomenu mladi treba da imaju saznanja. Sadržaji koji govore o raznim religijama, njihovom razvoju, filozofiji, uticaju na istorijska i kulturna dešavanja u svijetu i sl. treba da postanu sastavni dio obrazovnih i predmetnih programa. Ovo se može realizovati na dva načina: a) predmetni programi postojećih nastavnih predmeta (književnost, istorija, filozofija, sociologija, likovna i muzička umjetnost i sl.) dopuniti odgovarajućim sadržajima iz razvoja i istorije pojedinih religija i b) uvođenjem posebnog nastavnog predmeta koji bi se fakultativno izučavao: religijska kultura, filozofija religije, istorija religije i sl. Kad je u pitanju prvi pristup, već je, pri izradi novih predmetnih programa, nastavno gradivo kod navedenih nastavnih predmeta u značajnoj mjeri dopunjeno sadržajima iz ove oblasti. Kod izbornih, fakultativnih predmeta ponuđeni su učenicima i

osnovne i srednje škole nazivi nastavnih predmeta (istorija religije, istorija civilizacije, sociologija kulture i umjetnosti) na izbor.

3. Jedan od pristupa *pro et contra* uvođenja vjeronauke u obrazovne programe govori o odnosu nauke i religije sa pedagoško-didaktičkog aspekta. U pitanju je tačnosti, egzaktnosti i vjerodostojnosti znanja koja bi se sticala iz vjeronauke nasuprot onih koja se stiču iz ostalih nastavnih predmeta. Poznato je da su nauka i religija dva sistema koji počivaju na posebnostima ideja, vjerovanja i djelovanja. Ciljevi i zadaci školskih programa, nastave i same škole su usvajanje naučnih znanja, formiranje ličnosti sa naučnim pogledom na svijet, osposobljavanje mladih za aktivan i stvaralački odnos prema okruženju. Predmet, cilj i zadaci vjeronauke se ne poklapaju sa ovim, a što bi izazvalo konfuziju u glavama mladih ljudi. Imali bi dva inkompatibilna sistema koji bi se ostvarivali u školi, što ne ide na ruku razvoju ličnosti. Treba se opredijeliti za tačnost i istinitost školskih znanja.

4. Razlog za neprihvatanje izučavanja vjeronauke u školama dobija potvrdu i u savremenim istraživanjima psihologa i pedagoga. Dosta je rasprostranjeno mišljenje da su djeca nižeg uzrasta »prirodno religiozna« i da im je hrišćanski pogled na svijet bliži. Novija istraživanja govore da kod djece od sedme do jedanaeste godine nema »prave religioznosti«. Ovo je period kada dijete može da rješava probleme primjenom logičkih operacija, uključujući konkretne predmete i događaje. Na ovom uzrastu su kod djece uglavnom čulne predstave i ono prva iskustva o religijskom učenju stiže učestvovanjem u religioznim obredima i ritualima, što nema mjesta u školi. Religijske predstave su apstraktne i zahtijevaju složenije misaone operacije.

Postoje i drugi razlozi koji upućuju na zaključak da vjeronauka ne bi trebalo da bude predmet školskog kurikuluma. Neki od razloga se mogu naći i u Rezoluciji Savjeta Evrope, koja u cjelosti glasi:

OPASNOSTI OD KREACIONIZMA U OBRAZOVANJU

1. Svrha ovog dokumenta nije dovođenje u pitanje ili borba protiv vjere – pravo na slobodu vjerovanja to ne dozvoljava. Cilj dokumenta jeste ukazivanje na tendencije da se vjera prikaže kao nauka. Neophodno je razdvojiti vjeru od nauke. To nije pitanje antagonizma, jer nauka i vjera moraju koegzistirati. To nije pitanje suprotstavljanja vjere i nauke, ali neophodno je spriječiti vjeru da negira nauku.

2. Kreacija (Božje stvaranje), kao osnovni aspekt religijskog vjerovanja, nekim ljudima daje smisao života. Međutim, Saziv Parlamenta je veoma zabrinut zbog mogućih štetnih efekata širenja kreacionističkih ideja unutar sistema obrazovanja i posljedica po demokratsko uređenje društva. Ukoliko

ne budemo oprezni, kreacionizam može postati prijatna ljudskim pravima koja su ključno pitanje Savjeta Evrope.

3. Kreacionizam, nastao iz negiranja evolucije živih organizama kroz proces prirodne selekcije, dugo vremena je bio isključivo američki fenomen. Danas, kreacionističke ideje pronalaze put u Evropu, a njihov uticaj može se zapaziti u velikom broju država članica Savjeta Evrope.

4. Osnovni cilj današnjih kreacionista, od kojih su većina hrišćani i muslimani, jeste obrazovanje, odnosno ubacivanje ovih ideja u školske naučne programe. Kreacionizam, međutim, nije naučna disciplina.

5. Kreacionisti dovode u pitanje naučnu metodologiju nekih aspekata saznanja i navode da je teorija evolucije samo jedna od mogućih tumačenja. Takođe, optužuje naučnike da nijesu pružili dovoljno dokaza za prihvatanje teorije evolucije kao naučno validne teorije. Nasuprot tome, svoja shvatanja definišu kao naučna. Međutim, ništa od njihovih ideja ne može izdržati objektivnu analizu.

6. Svjedoci smo porasta uticaja načina mišljenja koji se suprotstavlja ustanovljenim znanjima o prirodi, evoluciji, našem porijeklu i našem mjestu u univerzumu.

7. Postoji realan rizik od unošenja konfuzije u umove naše djece oko toga šta su ubjeđenja, vjerovanja, ideologija svake vrste, a šta ima veze sa naukom. Takođe, stav »sve stvari su jednake«, iako u jednom aspektu može izgledati poželjno i tolerantno, u svojoj suštini je poguban.

8. Kreacionizam sadrži veliki broj sasvim kontradiktornih aspekata. Ideja »inteligentnog oblikovanja« (eng. *Intelligent design*), koja je posljednja dotjerana verzija kreacionizma, ne negira u potpunosti evoluciju. Međutim, ovaj koncept, predstavljen na mnogo duhovitiji način, pokušava da svoj pristup prikaže kao naučni, što je najveća opasnost.

9. Saziv Parlamenta je neprekidno ukazivao na suštinsku važnost nauke. Nauka je omogućila veliki napredak u kvalitetu života i uslova rada i veoma je važan faktor u ekonomskom, tehnološkom i socijalnom razvoju. Teorija evolucije nema nikakve veze sa božanskim otkrovenjem, ali je zasnovana na činjenicama.

10. Kreacionizam tvrdi da se zasniva na tačnosti naučnih principa. Međutim, baziran je na tri tipa metoda: potpuno dogmatskim potvrdama svojih stavova, izopačenom korišćenju naučnih tvrdnji (nekada ilustrovanim predivnim slikama) i podršci od strane manje ili više poznatih naučnika koji uglavnom nijesu specijalizovani za ovu oblast. Na ove načine, kreacionisti se obraćaju ljudima van struke ili nespecijalistima, kod koji izazivaju sumnje i konfuziju.

11. Teorija evolucije ne tiče se samo biološke evolucije ljudske vrste i populacija organizama. Negiranje evolucije može imati ozbiljne posljedice po

razvoj ljudskih društava. Napredak u medicinskim istraživanjima i uspješnoj borbi sa infektivnim bolestima kao što je SIDA, zasniva se u potpunosti na evolucionim principima. Ukoliko ne razumijemo evolucione mehanizme, ne možemo biti svjesni rizika od značajnog opadanja raznovrsnosti živog svijeta i klimatskih promjena.

12. Naš savremeni svijet se zasniva na dugačkoj istoriji civilizacije, gdje napredak nauke i tehnologije ima veliki značaj. Međutim, naučni pristup još uvijek nije shvaćen u širim slojevima društva, što snažno ohrabruje porast svih tipova fundamentalizma i ekstremizma. Odbacivanje nauke predstavlja jednu od najozbiljnijih prijetnji ljudskim i građanskim pravima.

13. Napadi na teoriju evolucije i njene zagovornike nastaju kroz formu religijskog ekstremizma koji je najčešće povezan sa ekstremno desničarskim političkim pokretima. Samim tim, kreacionistički pokreti posjeduju realnu političku snagu. Dosadašnje iskustvo govori nam da propagiranje kreacionizma vodi ka zamjeni demokratije teokratijom.

14. Predstavnici nekih savremenih monoteističkih religija, prihvatili su značajno ublažene stavove. Na primjer, Papa Benedikt XVI i njegov prethodnik Papa Jovan – Pavle II, cijene ulogu nauke u evoluciji čovječanstva i prepoznaju da je teorija evolucije »više od hipoteze«.

15. Učenje u školama o svim fenomenima koji su povezani sa teorijom evolucije kao fundamentalnom naučnom teorijom, ključno je za budućnost naših društava i naše demokratije. Zbog toga, ovakav pristup u obrazovanju mora imati centralnu poziciju u školskim programima, a posebno u naučnim oblastima, sve dok, kao i svaka naučna teorija, izdržava strogu naučnu provjeru. Evolucija je prisutna svuda, od posljedica pretjerane upotrebe antibiotika koje podstiču evoluciju rezistentnih bakterija, do nekontrolisanog korišćenja pesticida koje dovodi do evolucionih promjena insekata u pravcu rezistencije i prestanka efekata ovih hemikalija.

16. Savjet Evrope naglašava značaj učenja o kulturi i religiji. U ime slobode mišljenja i izražavanja individualnog vjerovanja, kreacionističke ideje, kao i bilo koja teološka pozicija, mogu se prikazati kao dodatak kulturološkoj i religijskoj edukaciji, ali nikada ne mogu zahtijevati pravo na naučni ugled.

17. Nauka ima nezamjenljivu ulogu u formiranju intelektualne oštine. Ona ne teži da objasni »zbog čega stvari jesu«, već da razumije »kako funkcionišu«.

18. Istraživanja porasta uticaja kreacionizma pokazuju da su argumenti koje koristi kreacionizam protiv evolucije daleko ispod nivoa intelektualne rasprave. Ukoliko ne budemo oprezni, vrijednosti na kojima počiva Savjet Evrope biće direktno ugrožene od strane kreacionističkih fundamentalista.

Uloga parlamentaraca Savjeta Evrope jeste adekvatna reakcija prije nego što bude prekasno.

19. Zbog toga Parlamentarni Saziv apeluje na države koje su u njegovom sastavu, a posebno na nadležne za pitanja prosvjete:

19. 1. da odbrane i promovišu naučna saznanja;

19. 2. da ojačaju učenja o osnovama naučnog pristupa, istoriji nauke, njenoj epistemologiji i metodologiji, uporedo sa obrazovanjem o ciljevima naučnog saznanja;

19. 3. da preduzmu mjere kako bi nauka u školama postala pristupačnija, atraktivnija i bliža realnoj problematici savremenog svijeta;

19. 4. da se čvrsto odupru predavanju kreacionizma kao naučne oblasti, odnosno ravnopravno sa teorijom evolucije, i da se suprotstave prikazivanju kreacionističkih ideja u bilo kojoj oblasti koja nije religijska nastava i

19. 5. da promovišu učenje teorije evolucije kao fundamentalne naučne teorije u programima nastave.

20. Ovaj Saziv pozdravlja potpisivanje deklaracije o učenju evolucije, juna 2006. godine, od strane 27 Akademija nauka iz država koje su u sastavu Savjeta Evrope i poziva sve akademije koje to još nijesu učinile da pristupe potpisivanju deklaracije.

Maksut Dž. HADŽIBRAHIMOVIĆ¹

OBLAST I PRAKTIČNI CILJ ISTRAŽIVANJA TURISTIČKE GEOGRAFIJE

Rezime

Savremeni turizam uslovljava i omogućuje izdvajanje inicijativnih i receptivnih lokaliteta, regija i zemalja. U vezi s tim, turistička kretanja utiču na brojne procese u životnoj sredini. Uticaj turizma na životnu sredinu (promjena namjene, restauracija, oprema) može dovesti do stvaranja specifične fizionomije prostora. Uticaj turizma na životnu sredinu može biti pozitivan (zaštita, planiranje, revitalizacija) i negativan (zagađivanje, destrukcija, degradacija, zasićenje).

Turistička valorizacija predstavlja kompleksnu ocjenu prirodnih i antropogenih vrijednosti od značaja za razvoj turizma. Ne poistovjećuje se sa ekonomskom valorizacijom u klasičnom smislu, jer turističke vrijednosti nisu roba od interesa za ekonomsko tržište.

Ključne riječi: turizam, životna sredina, pozitivni uticaji, negativni uticaji, zaštita, degradacija, planiranje, valorizacija, prirodne vrijednosti, antropogene vrijednosti.

POLOŽAJ I ZADACI TURISTIČKE GEOGRAFIJE U SISTEMU GEOGRAFSKIH NAUKA

Geografija je jedna od nauka koje proučavaju Zemlju ili pojedine njene djelove. Objekt ispitivanja geografije je geografska sredina u cjelini i pojedini, glavni elementi te sredine (reljef, klima, stanovništvo, industrija itd.; misli se na istraživanja sa geografskog aspekta), a glavni cilj geografskog rada sastoji se u utvrđivanju, analizi i objašnjenju promjena lika Zemlje, nastali pod uticajem prirode i društva. U sistemu nauka geografija ima graničnu (mostovsku) funkciju, jer se njen objekt interesovanja (geografska sredina)

¹ Dr Maksut Dž. Hadžibrahimović, docent na Filozofskom fakultetu u Nikšiću, fakultetu za turizam i ugostiteljstvo i učiteljskom studiju na albanskom jeziku u Podgorici.

sastoji iz dva velika kompleksa: fizičkogeografskog i društvenogeografskog. Ta dva kompleksa čine posebne, vrlo složene i obimne sisteme u kojima djeluju posebni zakoni: prirodni u fizičkogeografskom i društveno-ekonomski u društvenogeografskom kompleksu. Ta dva sistema su među sobom veoma tijesno i višestruko povezana čineći, sada kao podsistemi, viši, obimniji, složeniji, nekoliko kvalitetno drukčiji (kada se posmatra kao jedinstveni sistem) sistem-sistem geografske sredine ili geosistem.

Savremeni turizam se odlikuje složenošću pojava i procesa. Zbog toga se ispoljava kao multidisciplinarna i interdisciplinarna pojava sa naglašenim elementima razvoja. U proučavanju suštine turizma, turistička geografija mora imati zapaženiju ulogu nego do sada. Klasičnim geografskim i novim metodama naučnog istraživanja, uz korišćenje savremene tehnike i tehnologije, turistička geografija se mora nametnuti društvu svojom velikom aplikativnom moći. Uz korišćenje rezultata i naučnih postupaka drugih geografskih disciplina i drugih nauka, izgradila je sopstvenu metodologiju istraživanja i prezentovanja postignutih rezultata.

U početnoj fazi razvoja geografije, ona se svodila na fizičku geografiju, iz koje su se vremenom razvile ne samo pojedine geografske discipline i nastavni predmeti, već i potpuno nove nauke. Prirodnom i društvenom komponentom, geografija je, više i bolje od mnogih drugih nauka, pozvana i predodređena da se bavi turizmom, utoliko prije što isti predstavlja poseban vid migracije stanovništva, a one su oduvijek bile predmet geografskih proučavanja. Geografske osnove turizma su brojnije i raznovrsnije nego što se to na prvi pogled može činiti. Pravi smisao dobijaju kada se shvate kroz geografsku uslovljenost prirodnih i antropogenih turističkih vrijednosti i međusobno spajanje i prožimanje prostora sa kulturno-istorijskim spomenicima, specifičnostima folkloru, etnografskim naslijeđem, tradicijom, nacionalnim parkovima i rezervatima, morem i kopnom.

Turizam je složena djelatnost i spada u domen proučavanja više naučnih disciplina (ekonomija, pravo, sociologija, psihologija, istorija umjetnosti, geografija, ekologija), a od interesa je za niz praktičnih djelatnosti (građevinarstvo, saobraćaj, zanatstvo, kulinarsvo). U svemu tome, mjesto geografa je posebno naglašeno, što proističe iz činjenice da osnovu turizma čini kretanje ljudi u prostoru, koji je okvir i predmet geografskih istraživanja, bez obzira da li je riječ o prostoru u kojem se formira turistička potreba, ili prostoru u kojem se ona razrješava.

Turistička geografija je nauka o turističkim kretanjima. Njeno polje istraživanja je široko i raznovrsno. Ona se bavi analizom i klasifikacijom, odnosno valorizacijom prirodnih turističkih vrijednosti, definisanjem osobina matičnih mjesta od značaja za inicijativni turizam, izučavanjem pravaca i frekvencije turističkih tokova i osobenostima turističkih mjesta i turističkih

regija. Turistička geografija se bavi osobenostima disperzivne zone (zone širenja turističkih tokova) matičnih mjesta i kontraktivne zone (zone privlačenja turista) turističkih mjesta i turističkih regija.

Turistička geografija se ubraja u najmlađe geografske naučne discipline i nastavne predmete na različitim stepenima obrazovanja. Počela se razvijati početkom našeg vijeka, mada je sadržaja bliskih savremenoj turističkoj geografiji bilo i u znatno starijim geografskim proučavanjima i objavljenim radovima. U početku, turistička geografija je bila veoma bliska fizičkoj geografiji i ekonomskoj geografiji. Na isti način može se smatrati veoma bliskom geografiji naselja i geografiji stanovništva, odnosno, klasičnoj antropogeografiji, čije je metode koristila u istraživanjima, prilagođavajući ih svojim potrebama. Usko vezana za druge geografske discipline, turistička geografija je takva i danas, jer uspješno njeguje više pravaca istraživanja, intenzivno se angažujući na problemima očuvanja, zaštite i unaprjeđenja životne sredine. U različitim zemljama postoje različite koncepcije turističke geografije, ali se u suštini svode na izučavanje prirodnih turističkih vrijednosti i osobnosti turističkih kretanja, koje u sebi sadrže ekonomske i vanekonomske elemente, vrijeme i prostor i uvijek čovjeka i društvo, kao osnovne pokretače svih elemenata, pojava i procesa u turizmu.

U osnovi turizma su kretanja ljudi i njihova potrošnja na turističkom putovanju i u turističkom mjestu. Kretanje u smislu migracije, geografska je kategorija, a potrošnja važna ekonomska komponenta turizma. Zbog toga turistička geografija proučava zakonitosti razmještaja turizma u prostoru, jer ima veliku moć integracije znanja, kao ostalih geografskih disciplina, tako i srodnih nauka. Ovakvo shvatanje se ne smije zanemarivati, naprotiv, do kraja se moraju uvažavati pozitivna i provjerena saznanja i istraživačke metode fizičke i ekonomske geografije, kao i etnologije, istorije umjetnosti, sociologije i drugih nauka. Turistička geografija se ne smije baviti turizmom samo kao vrstom migracije stanovništva, jer bi otišla u jednostranost, što turizmu nije svojstveno. Proučavajući brojne i raznovrsne, složene i evolutivne, zonalne i azonalne, sinhronne i asinhronne geografske elemente, pojave i procese, turistička geografija je izborila svoje pravo mjesto u sistemu geografskih nauka.

Osnovni zadaci opšte i regionalne turističke geografije. - Ove naučne discipline imaju raznovrsne i složene zadatke. Kao njihovi najvažniji zadaci mogu se izdvojiti slijedeći:

1. upoznavanje elemenata turističkih kretanja;
2. utvrđivanje uzroka koji izazivaju kretanja ove vrste i faktora koji djeluju na razvoj turizma;
3. izučavanje oblika i pravaca turističkih kretanja;

4. izučavanje turističkih vrijednosti i njihovog razmještaja u svjetu;
5. izučavanje bitnih svojstava i geografskog rasporeda matičnih i turističkih regija u svjetu, kao i turističkog prometa u njima;
6. sagledavanje veličine i obima turističkog prometa i ostvarivanja finansijskih efekata;
7. izučavanje posljedica turističkih kretanja koje se odražavaju na preobražaj predjela i stanovništva u turističkim mjestima i regijama i
8. sagledavanje uloge turizma u zbližavanju ljudi, naroda i država cjelog svijeta.

Na osnovu navedenih zadataka može se zaključiti da opšta i regionalna turistička geografija tumače uzroke, stanja i posljedice turističkih kretanja u različitim geografskim sredinama.

DOMENI ISTRAŽIVANJA TURISTIČKE GEOGRAFIJE

Prirodne turističke vrijednosti, prvi su domen istraživanja savremene turističke geografije. Na osnovu rezultata geoloških, hidroloških, klimatoloških i biogeografskih istraživanja, mora osmišljavati naučno zasnovane i objektivizirane sinteze o prostoru kao turističkom potencijalu. Proučavanje prostora, nezavisno od njegove veličine, mora biti u funkciji turističke ponude, koja se na svoj način prilagođava turističkoj potražnji. Istovremeno se moraju istraživati elementi sadržaja turističkog boravka, kao osnove za osmišljavanje prostora i izradu prirodne osnove izgradnje odgovarajućih turističko-ugostiteljskih objekata, objekata komunalne infrastrukture i objekata turističke suprastrukture. Dobro poznavanje prirodnih turističkih potencijala osnova je pravilne i svrsishodne turističke valorizacije prostora. Kako pod turističkom valorizacijom podrazumjevamo kompleksnu ocjenu turističkih vrijednosti, u istraživanjima se mora ići do detalja.

Kao evolutivne pojave u prostoru, često sa malom moći samoregulacije, prirodne vrijednosti uslovljavaju razvoj turizma, ali ih neplanski, predimenzioniran i nekontrolisan turistički promet može degradirati. To znači da se uz valorizaciju turističkih potencijala, **t u r i s t i č k a g e o g r a f i j a** mora baviti i problemima zaštite prirodnih i antropogenih turističkih vrijednosti. Ima dosta slučajeva neplanskog gazdovanja prostorom, sa jasno ispoljenim kolizionim odnosima više interesenata, kao i uzurpacije obala mora, jezera i rijeka, odnosno, nekontrolisanog odstrijela divljači, estetskog narušavanja ambijentalnih cjelina izgradnjom neodgovarajućih objekata i pogrešne procjene kapaciteta prostora.

Drugi domen turističko-geografskih istraživanja obuhvata one vrste turizma koje počinjavaju na bogatstvu i raznovrsnosti prirodnih vrijednosti.

Primorski, planinski, jezerski, banjski, rječni, lovni turizam i turizam na selu, uslovljeni su odgovarajućim prirodnim i antropogenim objektima, koji su u velikoj mjeri bili i ostali predmet geografskih proučavanja, Turistička geografija ih istražuje pojedinačno i u kompleksu sa okruženjem, kako bi se utvrdili pravci svrsishodne valorizacije. Razmještaj turističkih vrijednosti u prostoru i komparativne prednosti jednih nad drugim, utvrđuju se turističko-geografskim naučnim metodama. Proučavanja manjih predeonih cjelina, osnova su za sagledavanje kompleksnih turističkih vrijednosti širih prostora i zemalja u cjelini. U tom smislu neophodna je turistička reonizacija po različitim pokazateljima, što vodi diferenciranju prioriternih turističkih regija. Samo na osnovu tako izučenog prostora mogu se donositi odluke o izgradnji i dimenzioniranju turističke i ugostiteljske materijalne baze i formirati takva ponuda koja će se, bez većih problema, plasirati na domaćem i inostranom turističkom tržištu. Turistička geografija, kao primjenjena nauka, na ovom planu može višestruko potvrditi svoju vrijednost, jer daje osnove za prostorno, urbanističko i ekonomsko planiranje.

Treći domen savremenih turističko-geografskih istraživanja tiče se kretanja turista i svih uzročno posljedičnih veza i odnosa matičnih i turističkih mjesta i regija. Izučavanje nastanka turističke potrebe u domicilu, načina i vremena njenog razrješavanja kretanjem i boravkom u turističkom mjestu je prava suština turizma. Njegovo funkcionisanje je zavisno od niza društvenih, ekonomskih, političkih, socijalnih, zdravstvenih i drugih prilika u mjestu stalnog boravka, na pravcima turističkih kretanja i u turističkom mjestu. Međusobna prožimanja disperzivnih zona matičnih mjesta i kontraktivnih zona turističkih mjesta su brojna i raznovrsna.

POVEZANOST OPŠTE TURISTIČKE GEOGRAFIJE SA DRUGIM NAUČNIM DISCIPLINAMA

Složenost turističko-geografskih proučavanja nužno utiče na upoznavanje brojnih veza saradnje između ove naučne oblasti i mnogih disciplina, prvenstveno iz domena prirodnih i društvenih nauka.

Vezu turističke geografije sa prirodnim naukama uslovljava potreba specifične, turističko-geografske analize i ocjene onih elemenata prirodne sredine koji kao turističke atraktivnosti u estetskom ili fiziološko-rekreativnom smislu determinišu razvoj turizma. U tom smislu posebno su značajni metodi i rezultati istraživanja sljedećih prirodnih nauka: geomorfologije, klimatologije, hidrologije, biogeografije i kompleksne fizičke geografije. Sve jače izražen ekološki aspekt turizma, gotovo automatski u ovaj krug uključuje i ekologiju, kao i njenu posebnu granu antropoekologiju, koja se zajedno sa medicinskom

geografijom vezuje za kontaktnu zonu između prirodnih i medicinskih nauka.

Medicinsko-geografska proučavanja imaju poseban značaj za izbor pravaca i intenzitet turističkih tokova. S druge strane, rekreativni turizam je zajednička spona medicinsko-geografskih proučavanja - m e d i c i n s k a g e o g r a f i j a tretira rekreativni turizam kao faktor zdravstvenog stanja i zdravstvene kondicije pojedinih kategorija stanovništva.

Drugi, takođe veoma složen kompleks veza postoji između t u r i s t i č k e geografije i mnogih društvenih nauka. Prije svega su to neke grane društvene geografije i to: d e m o g e o g r a f i j e (geografija stanovništva), u r b a n a g e o g r a f i j a (geografija naselja), s a o b r a ć a j n a g e o g r a f i j a i p o l i t i č k a g e o g r a f i j a

Od društveno-geografskih disciplina, g e o g r a f i j a s t a n o v n i š t v a ima najneposredniji odnos sa izučavanjem turističkih kretanja. Geografija stanovništva proučava prostorni aspekt stanovništva i njegova kretanja, a turistička kretanja su jedan vid tih opštih kretanja. Geografska proučavanja stanovništva imaju dvostruki značaj za turistička kretanja: za razvoj navika turističke pokretljivosti i za podizanje opšte turističke kulture.

Sa g e o g r a f i j o m g r a d o v a (urbana geografija) turistička kretanja stoje u vezi preko antropogenih motiva (istorijski, kulturni, etnički, arhitektonski i dr.). I neka praktična pitanja razvitka i uređenja gradova takođe su, veoma značajna za turizam. Na primjer: kod izgradnje (uređenja) prostora za rekreaciju i komunalnih objekata mora se voditi računa i o potrebama turista; estetsko oblikovanje treba učiniti turistički atraktivnijim, naročito u gradovima koji imaju veće pretenzije za razvoj ove djelatnosti itd.

Sa ekonomskom geografijom, turistička kretanja imaju veoma raznovrsne odnose: mjesto turističke privrede u privrednom sistemu uopšte, ili neke zemlje posebno; međusobni uticaj i zavisnost turističke i drugih privrednih grana; turizam kao faktor prostornog preobražaja, itd. Naročito je bliska veza turističkih kretanja sa e k o n o m s k o m g e o g r a f i j o m, preko njenih posebnih disciplina - s a o b r a ć a j n e i p o l i t i č k e g e o g r a f i j e. Saobraćaj je elemenat i faktor turističkih kretanja, a međunarodni turizam neposredno zavisi od političkih odnosa u svijetu.

Kontakt i oslanjanje na ove društveno - geografske discipline, omogućuju t u r i s t i č k o j g e o g r a f i j i da objasni: fenomen turističkih kretanja kao specifičnog vida migracija, ocjeni turističku vrijednost pojedinih naselja, s obzirom na njihovu evoluciju i očuvanje kulturno-istorijskog nasljeđa, analizira i valorizuje izuzetno značajnu ulogu saobraćaja u razvoju turizma kao i konkretnih političkih prilika.

Posebno treba istaći značaj k a r t o g r a f i j e za proučavanje turističkih kretanja. Upravo sa formiranjem naučnih disciplina o turizmu,

naporedo se formira i turistička kartografija. Proučavanje turističkih kretanja zahtjeva primjenu kartografskih metoda; kartografskim predstavljanjem turističkih kretanja, motiva i elemenata, upotpunjuju se i provjeravaju dobijeni rezultati. Na taj način turistička karta postaje i metod, i sredstvo proučavanja kretanja. Specifičan metod sastavljanja, redakcije i izrade turističkih karata i, prije svega, njihova mnogostruka namjena, još više potenciraju samostalnost i značaj turističke kartografije.

Radi turističko-geografske valorizacije antropogenih turističkih motiva, turistička geografija koristi i rezultate mnogih drugih društvenih nauka: istorije umjetnosti, etnologije, arheologije, sociologije i dr., propuštajući ih kroz prizmu prostornog aspekta.

Na kraju, ali po značaju ne i posljednji, vrlo je važan odnos između turističke geografije i ekonomskih nauka, prije svega ekonomske turizma. Mada ponekad i ponekom ova relacija nije do kraja jasna, izvjesno je da u njenom sagledavanju treba imati u vidu da turistička geografija turizam tretira sa geografskog-prostornog, a ekonomska turizma sa ekonomskog stanovišta. U tom slučaju, iako se obje pomenute nauke bave turizmom, granična linija između njih je veoma jasna.

Može se zaključiti da je opšta turistička geografija kompleksna nauka koja koristi rezultate mnogih naučnih disciplina. Tumačenjem prostornih odnosa turističkih kretanja i objašnjenjem složenih procesa ove vrste masovnih migracija, u cjelini se bavi isključivo jedna nauka - TURISTIČKA GEOGRAFIJA.

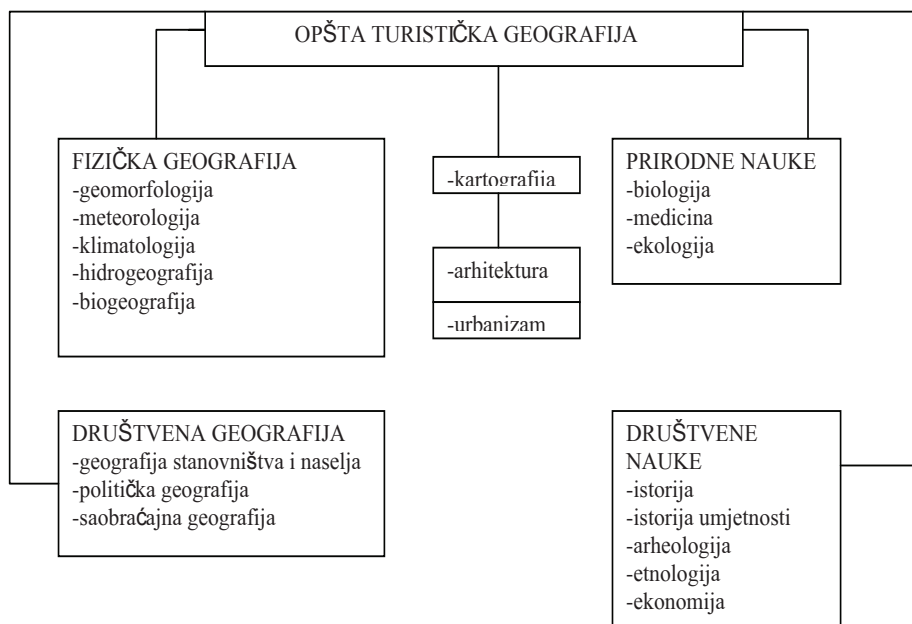
METODI TURISTIČKO-GEOGRAFSKIH ISTRAŽIVANJA

Kao geografska disciplina, turistička geografija koristi prostorni ili geografski metod. On omogućuje proučavanje prostornih razlika, na koje nailazimo u geografskom prostoru (prirodne, društveno-istorijske, ekonomske) i na osnovu ovih izdvajanje teritorija sa određenim stepenom turističko-geografske homogenosti. U vezi sa primjenom prostornog metoda javlja se potreba za terenskim istraživanjima, kao obaveznim i nezamjenljivim oblikom rada. On pogoduje uočavanju mnogih odlika i uzajamnih odnosa prirodnih i antropogenih turističkih motiva u geografskom prostoru, razumjevanju njihove povezanosti sa geografskom sredinom, sprovođenje anketa itd.

U tijesnoj vezi sa prostornim, jeste istorijsko-genetski metod. Zasnovan na principima istorijskog materijala, on omogućuje rekonstrukciju evolucije, objašnjenje postojećeg stanja i karakteristika i tendencije daljeg razvoja. Stoga je za razumjevanje nastanka turističko-geografskog procesa

i objekata, ocjenu njihovog postojećeg stanja i prognoziranje geneze u budućnosti, ovaj naučni metod veoma je značajan.

ŠEMATSKI PRIKAZ POVEZANOSTI OPŠTE TURISTIČKE GEOGRAFIJE SA DRUGIM NAUČNIM DISCIPLINAMA



Pored istorijsko-genetskog, u p o r e d n i (komparativni) metod je treći konkretan oblik opšteg dijalektičkog metoda. Njegova vrijednost posebno dolazi do izražaja pri turističko-geografskom poređenju prirodnih ili antropogenih turističkih objekata, mjesta i reona, omogućujući njihovo vrjednovanje i hijerarhijsko rangiranje. Prema tome, uporedni metod služi kao osnova turističko-geografske tipologije turističkih motiva, pri čemu su dominantne prostorna, vremenska i strukturna komponenta. Primjena ovog metoda često se prepliće sa prostornim i istorijsko-genetskim metodama.

Metod s i s t e m a t i z a c i j e jedan je od posebnih naučnih metoda, koji u turističkoj geografiji ima široku primjenu. Kao predmet njegove primjene javljaju se različiti objekti, pojave, procesi, sistemi i kompleksi. Sistematizacija se može odnositi na objekte istog (klasifikacija) ili različitih rangova-nivoa (taksonomija). Tipizacija je poseban tip klasifikacije, kojim se evidentiraju i klasifikuju samo postojeći objekti u ispitivanoj oblasti, a njihov ukupan zbir naziva se t i p o l o g i j o m.

Primjena kvantitativnih, matematičko-statističkih metoda, koristi se pri obradi različitih numeričkih podataka ili u kombinaciji sa sistemskom analizom, kada se želi ostvariti egzaktna analiza turističko-geografskih teritorijalnih sistema. Posebno je značajna primjena različitih metoda ocjene eksperata (Delfi metod, metodi bodovanja ili bonitetna ocjene i sl.). Ovi metodi su nezamjenljivi, osobito u domenu turističko-geografske valorizacije, pošto se mnoge osobine i vrijednosti nemogu drukčije vrijednovati. Takođe se u turističkoj geografiji koriste i statistički pokazatelji prostorne koncentracije difuzije i homogenosti, različiti oblici modela i dr.

Kartografski metod je specifičan naučni metod vezan za sva geografska, pa i turističko-geografska istraživanja. On omogućuje najpregledniju, najadekvatniju i najkoncizniju interpretaciju geografskog prostora; objekata, pojava, procesa i odnosa u njemu. Zbog toga svako turističko-geografsko proučavanje započinje kartom, sprovodi se uz njeno permanentno konsultovanje i završava se izradom karte obogaćenom novim sadržajem.

Kartografski metod je složen metodološki postupak koji u svojoj strukturi sadrži: izradu karata, reprodukciju karata, kartografsku informatiku, analizu i interpretaciju karata, kartometrijska mjerenja i dr

Pomenuti i drugi naučni metodi koriste se radi rješavanja naučnih i praktičnih pitanja turističke geografije. Najčešće, do cilja se dolazi kombinovanjem više naučnih metoda, koji su najadekvatniji za rješavanje kompletnog problema. Od njegovog uočavanja i definisanja, pa do konačnog rješenja, istraživanja prolaze kroz nekoliko istraživačkih faza, a to su: 1) analiza postojeće literature, kartografskog materijala i drugih informacija (statističkih podaci, fotografije, aerofoto snimci), 2) terenska istraživanja, sprovođenje eventualnih anketa i sl., 3) analiza ukupnog faktografskog materijala i formulisanje odgovora na parcijalna pitanja u kvalitativnoj i kvantitativnoj formi, 4) sinteza analitičkih rezultata u jedinstven-kompleksan i konačan rezultat istraživanja u kome su uspostavljene odgovarajuće relacije-veze između pojedinih elemenata, pojava i procesa. Tek tada, naučni problem je svestrano proučen i riješen, te kao takav može biti prezentiran javnosti i izložen objektivnoj naučnoj kritici.

PODJELA GEOGRAFSKIH NAUKA

Geografija unutar sebe ima istovremeno analitičku i sinteznu komponentu, ali je ona izrazito sintezna u odnosu na ostale posebne, elementarne geografske discipline. Geografija ima sintezni karakter,

mostovsku funkciju ili funkciju cjelovite, specifično-sintezne analize i prikaza date teritorije u odnosu na ostale prirodne i društvene nauke koje proučavaju prostor (teritoriju) iz bilo kojeg razloga. Međutim, svaka elementarna geografska disciplina je unutar sebe analitička i sintezna. Tako je najočitiji izraz sinteze u ekonomskoj geografiji kompleksni ekonomskogeografski rejon, odnosno rejonizacija kao vid i metod naučno-nastavnog rada.

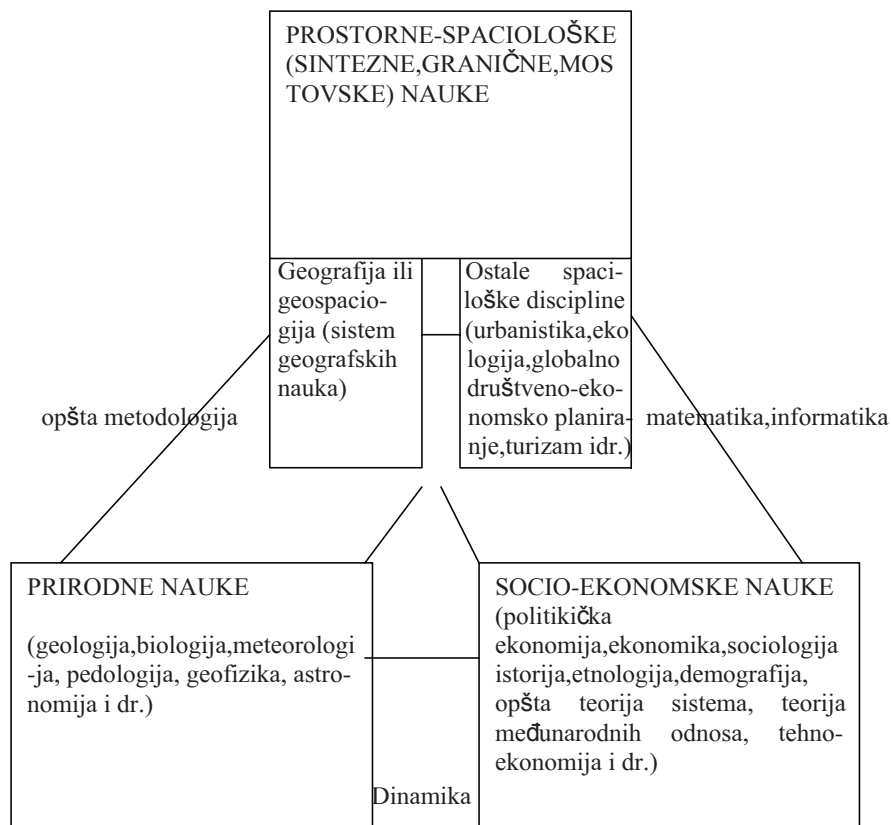
Geografska nauka dijeli se na pojedine discipline, a one na poddiscipline, koje se međusobno razlikuju po predmetu izučavanja, teorijskim postavkama i metodologiji. U teorijskoj geografiji različitih država i geografskih škola prisutno je mnoštvo, u pravom smislu te riječi, podjela geografije kao nauke. Između njih postoje određene sličnosti, ali u nekim djelovima i znatne razlike. Kao ilustraciju tog «raznoglasja» navešćemo samo dvije podjele.

Prva podjela zasnovana je na shvatanju da geografiju (geospaciologiju) čini sistem geografskih disciplina, a da fundamentalno u njoj predstavljaju četiri velike naučne oblasti: t e o r i j s k a g e o g r a f i j a, o p š t a g e o g r a f i j a, r e g i o n a l n a g e o g r a f i j a i g e o g r a f s k a r e g i o n a l i z a c i j a (regionalna geografija). Po ovoj podjeli, geografske discipline svrstane su u četiri osnovne grupe: f i z i č k o – g e o g r a f s k e, d r u š t v e n o - g e o g r a f s k e, ostale geografske discipline i primjenjenu geografiju.

Druga podjela geografije, koja je inače definisana kao klasična podjela geografije, zasnovana je na shvatanju da osnovu geografije predstavljaju četiri velike naučne oblasti: filozofija geografije, sistemska (opšta) geografija, regionalna geografija i geografska tehnika, koje se dijele na više djelova (metodologija geografije, Istorija geografije, Fizička geografija, Društvena geografija itd.), a oni na geografske discipline

Ali, i pored toga, postoji i suprotno mišljenje o podjeli geografske nauke. Raznovrsne podjele, toliko široko prihvaćene u prošlosti, takve kao razdvajanje regionalne i granske geografije ili suprostavljanje fizičke geografije i geografije čovjeka, prije sakrivaju nego što otkrivaju suštinu nauke. Podjela na fizičku geografiju i geografiju čovjeka produžava i sada ometa potpun i ravnomjeran razvitak geografije. U stvarnosti postoji samo jedna geografija.

ŠEMATSKI PRIKAZ POLOŽAJA GEOGRAFIJE U SISTEMU NAUKA



Prirodna geografija je nauka o prirodnim komponentama geografske sredine. Razvila se u više naučnih disciplina: geomorfologija (proučava reljef), klimatologija (naučna disciplina o klimi na Zemlji), hidrologija (predmet njenog proučavanja su vode) i dijeli se na okeanografiju (proučava Svjetsko more - okean), limnologija (disciplina o jezerima) i hidrografija (naučna disciplina o površinskim vodama) zatim biogeografija (proučava živi svijet) koja se dijeli na fitogeografiju (nauka o rasprostriranju biljnog svijeta), zoogeografiju (proučava rasprostranjenje životinja) i pedogeografiju (naučna disciplina o zemljištu).

Društvena geografija je nauka o društvenim komponentama geografske sredine. U okviru nje je došlo do razvoja brojnih disciplina. Grana

koja se bavi stanovništvom je demogeografija; o naseljima urbana geografija (proučava gradska naselja i proces urbanizacije), ruralna geografija (predmet proučavanja su seoska naselja) i ekonomska geografija koja se bavi proučavanjem privrede.

Iz ekonomske geografije izdiferencirane su razne naučne discipline: industrijska geografija (proučava razmještaj i faktore lokacije industrije), agrarna geografija (bavi se razmještajem poljoprivredne proizvodnje), turistička geografija (proučava razmještaj i faktore razvoja turizma) i saobraćajna geografija (predmet proučavanja su sve vrste saobraćaja) iz koje se izdvojila pomorska geografija (naučna disciplina o pomorstvu), za koju bi se moglo konstatovati da se već sada afirmisala ne kao dio saobraćajne geografije, već kao posebna naučna disciplina ekonomske geografije.

Svaka disciplina prirodne i društvene geografije dijeli se na opštu koja proučava opštu problematiku i posebnu koja proučava konkretne države.

Regionalna geografija je kompleksna grana geografije koja se bavi prirodnim i društvenim komponentama konkretne geografske sredine na makro, mezo i mikro planu. U okviru nje su: regionalna geografija svijeta i posebna regionalna geografija (na primjer, regionalna geografija Francuske, Španije, itd.).

PODJELA TURISTIČKE GEOGRAFIJE

U izučavanju turizma naročito se ističu dvije naučne discipline - opšta i regionalna turistička geografija. Ove discipline počinju da se izučavaju tek sredinom XX vijeka, kao posljedica razvoja turizma, tog svojevrsnog fenomena u svjetskoj privredi.

Opšta turistička geografija bavi se problemima turizma značajnim za bilo koji dio svijeta. Sadržaji regionalne turističke geografije odnose se na izučavanje turizma na određenim teritorijama, koje su se na osnovu svojih prirodnih ili antropogenih vrijednosti u manjoj ili većoj mjeri afirmisale u pogledu posjeta i boravka turista u njima.

U opštoj turističkoj geografiji izučavaju se elementi, faktori, oblici i najvažniji pravci turističkih kretanja, kao i turističke vrijednosti koje pokreću ljude na putovanja i boravak u određenim turističkim centrima.

Regionalna turistička geografija izučava turistička mjesta i regije u kojima stanovništvo gradova, industrijskih i rudarskih rejona ispunjava svoje potrebe za odmorom, oporavkom, bavljenjem sportskim aktivnostima, liječenjem i zadovoljavanjem kulturnih i drugih potreba. Zato

se prilikom izučavanja turističkih mjesta i regija ukazuje i na njihove bitne prirodne i antropogene vrijednosti, od kojih u najvećoj mjeri zavisi i njihova turistička privlačnost, a time i boravak turista.

Opšta turistička geografija ostvaruje veze sa mnogim naukama. Složeni zadaci opšte turističke geografije nameću potrebu povezivanja sa mnogim prirodnim i društvenim naukama koje se bave izučavanjem pitanja u neposrednoj ili posrednoj vezi sa turizmom. Ona koristi saznanja fizičke geografije (geomorfologije, meteorologije, klimatologije, hidrogeografije i biogeografije), naročito kada je riječ o utvrđivanju prirodnih svojstava turističkih vrijednosti i njihovog rasporeda na Zemlji. To najbolje pokazuje šema njihove povezanosti.

Bitna su znanja o različitim vrstama fizičko-geografskih odlika pojedinih prirodnih vrijednosti, kao i o njihovim svojstvima i razmještanju na Zemlji. Za neke od turističkih vrijednosti značajan je i njihov postanak (kraške pećine, vulkani, atoli, kraška jezera, vodopadi i dr.).

Literatura:

1. Radovan Bakić i Miroslav Doderović, Pomorska geografija, Nikšić, 2005.
2. Jovan Dinić, Turistička geografija, drugo izdanje, Ekonomski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Beograd, 1990.
3. Božidar Stanišić i Momčilo Bujošević, Turistička geografija, za treći razred ugostiteljsko-turističke škole, treće prerađeno izdanje, Beograd, 1994.
4. Jovan Ilić, Osnovne karakteristike ekonomske geografije kao naučno-nastavne discipline, Globus, SGD, godina VII, broj 7, Beograd, 1975.
5. Rajko Gnjato i Srboljub Đ.Stamenković, Uvod u geografiju, Geografski fakultet Univerziteta u Beogradu, Beograd, 2002.
6. Milan Vresk, Uvod u geografiju, Razvoj, struktura, metodologija, I izdanje, Školska knjiga, Zagreb, 1997.
7. Stevan M. Stanković, Turistička geografija, Univerzitet u Beogradu, Beograd, 1994.
8. Živadin Jovičić, Turistička geografija, Naučna knjiga, Beograd, 1981.
9. Matjaž Jeršič, Turistična geografija, Filozofska fakulteta, Odelek za geografijo, Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Ljubljana, 1985.
10. Tomislav L. Rakićević, Opšta fizička geografija, četvrto izdanje, Naučna knjiga, Beograd, 1978.
11. Radovan Bakić, Opšta demogeografija, Nikšić, 2006.

12. Dušan Dukić i Tomislav Rakićević, Geografija za I i II razred srednjeg obrazovanja i vaspitanja, četvrto izdanje, Naučna knjiga, Beograd, 1990.

13. Ibrahim Bušatlija, Neke koncepcije geografije kao nauke, Nastava geografije, Geografsko društvo Bosne i Hercegovine, broj 1, Sarajevo, 1977.

14. Jovan Ilić, Položaj geografije u sistemu nauka, Zbornik radova, Naučni skup «Idejne i društvene vrednosti geografske nauke», CMU, Beograd, 1987.

TOURIST GEOGRAPHY RESEARCH - GOALS AND OBJECTIVES

Abstract:

The modern tourism is a conditional differentiation of initiative and receptive localities, regions and entire countries. In connection with this, touristic movements exert an influence on a series of phenomena and processes in life environment. The influence of tourism on transformation of original environment (remodelling, restructuring, equipment) may lead to creation of new environment with specific touristic physiognomy. Influence of tourism on environment may be positive (protection, planning, restoration), and negative (pollution, destruction, degradation, congestion of space).

Modern tourism is an economic activity which is the condition for the valorisation of natural and anthropogenous values. Touristic valorisation is not identified with the classical economic valorisation, because the touristic values are of a specific category, so which cannot be applied the laws of the classic economic market

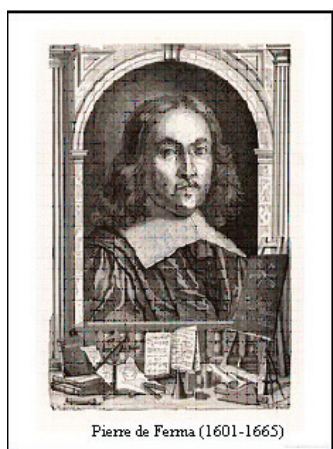
Key words: tourism, life environment, positive influence, negative influence, protection, degradation, planning, valorisation, natural values, anthropogenous values.

ПРИЛОГ



Svetlana USEINOVIĆ¹

POSLJEDNJA FERMAOVA TEOREMA



Sa sigurnošću se može reći da nikada nijedno matematičko tvrđenje ma kako ono bilo značajno nije tako intenzivno okupiralo vascijelo čovječanstvo, kao što je to za dugi niz godina činila velika ili posljednja Fermaova teorema. Činjenice da su se u periodu od 350 godina njenim dokazivanjem bavili velikani poput Kumera, Ležandra, Dirihlea i Ojlera, zavještanje Paula Volfskela o nagradi onome ko je dokaže, kao i čuveni Fermaov dokaz na margini učinile su da ona postane interesantna čak i onima koji nijesu povezani sa matematikom. Potraga za Fermaovim doka-

zom raspaljivala je maštu i kod običnih ljudi, pa stoga nije čudo što je ostavila traga i u književnosti, a Fermaova sintagma:

»Međutim ja imam zaista veličanstven dokaz za ovo, za koji je ova margina suviše mala« dobro je poznat svakom iole obrazovanom pojedincu.

Fermaova posljednja teorema i ako vuče korjene iz antičke Grčke u suštini predstavlja tvrđenje teorije brojeva. Naime 1637 dok je proučavao Diofantovu Aritmetiku, Pjer de Ferma napravio je bilješku na margini svog primerka te knjige, odmah poslije propozicije II. 8 gdje se govori o Pitagorinoj teoremi napisao je: »Nemoguće je razdvojiti kub na dva kuba ili bikvadrat na

¹ Svetlana Useinović, profesor matematike u Gimnaziji „Niko Rolović” - Bar.

dva bikvadrata ili uopšte bilo koji stepen osim kvadrata na dva stepena sa istim eksponentom. Međutim ja imam ...«.

Posle Fermaove smrti njegov sin Samjuel sakupio je i objavio njegove bilješke. Međutim, djetaljno pretraživanje njegovih zapisa nije otkrilo *demonstratio mirabilis* za koji je njegov otac tvrdio da ga je pronašao.

Većina današnjih matematičara sumnja da je Ferma zaista imao dokaz. Teorija najgoreg mogućeg slučaja kaže da je svjesno lagao, da nije potvrdio svoju slutnju i da je bilješka na margini bila samo puko hvalisanje. Međutim, vjerovatnije je da je bio u zabludi, da je *demonstratio mirabilis* osakaćen neprimjerenom greškom. Ipak ostaje činjenica da je margina bila dovoljno velika da na nju stane najveća zagonetka u istoriji matematike.

Sa stanovišta matematike značaj Fermaove teoreme najbolje se ogleda u jednoj Hardijovoj rečenici. Kada su ga jednom prilikom upitali kako nikada nije pokušao da dokaže Fermaovu teoremu, on je odgovorio: „Zašto da ubijem koku koja snosi zlatna jaja“. Neuspjeli pokušaji da se dokaže Fermaova teorema u XVIII, XIX i ranom XX vijeku doprinjeli su izgradnji vrijednog matematičkog arsenala tehnika i teorija.

Sam Ferma dao je dokaz za $n=4$. Njegov dokaz sličan je dokazu da ne postoji Pitagorina trojka kod koje su katete kvadrati prirodnih brojeva i u osnovi ima ideju da se polazeći od hipotetičkog rješenja (x, y, z) konstruiše opadajući niz rješenja (x_k, y_k, z_k) koji bi se neograničeno smanjivao, što naravno dovodi do kontradikcije.

Vođen sličnom idejom 1753 godine Ojler dokazuje Fermaovo tvrđenje za $n=3$. Ovaj njegov dokaz predstavlja prvi progres u suočavanju sa Fermaovim tvrđenjem. Nažalost čovjek koji je doprineo razvoju matematike više nego iko u istoriji prije njega nije bio dorastao Fermaovom izazovu. Jedina njegova utjeha je u tome što je prvi napravio proboj ka rješenju najčuvenijeg matematičkog problema.

Prvi sljedeći korak u rješavanju ovog već skandaloznog problema pravi Sofi Žermen. U svojim pismima upućenim Gausu ona primjenjuje novu strategiju pod nazivom *opšti prilaz problemu*. Ona 1820. godine skicira dokaz kada je eksponent oblika $2n+1$ prost broj, ali takav da je i n prost broj. Da bi pokazala da ne postoji rješenje Fermaove jednačine za te vrijednosti eksponenta ona koristi jedno elegantno razmišljanje. Smatrala da ukoliko rješenje postoji onda bilo x , bilo y , bilo z mora biti umnožak broja n . Njene kolege su za pojedinačne slučajeve sa njene liste pokazale da x , y , z ne mogu biti umnošci broja n . Taj metod svoj prvi kompletan uspjeh postigao je 1825. zahvaljujući radu Gustava Dirihlea i Adrijana Ležandra. Obojica su nezavisno jedan od drugog dokazali Fermaovo tvrđenje za eksponent 5, jer upravo je 5 jedan od eksponenata o kojima je govorila Sofi Žermen. Četiri godine kasnije

unapređujući metod Sofi Žerne Gabrijel Lame daje dokaz za eksponent 7. Ubrzo nakon toga Francuska Akademija raspisuje seriju nagrada uključujući 3000 franaka i zlatnu medalju za onoga ko dokaže Fermaovu misteriju. Interesovanje za ovu nagradu pokazao je osim Lamea i Ogist Koši. I jedan i drugi otkrili su dijelove svojih dokaza, svjesni činjenice da je nemoguća jedinstvena faktorizacija u polju C . Problem delimično rješava Ernest Kumer. On je u svom pismu Francuskoj Akademiji pokazao da se problem nejedinstvenosti faktorizacije može prevazići za sve regularne proste brojeve. No i dalje je ostaje neriješen problem za iregularne proste brojeve (prost broj p je iregularan ako dijeli klasu brojeva ciklotomičnog polja generisanog sa $e^{\frac{2\pi i}{p}}$). Kompletan dokaz Fermaove teoreme je po njemu van tekućih matematičkih istraživanja. Pošto valjanog dokaza nije bilo povlačeći pitanje sa takmičenja Francuska Akademija dodjelila je nagradu Ernestu Kumeru za njegova sjajna istraživanja kompleksnih brojeva.

Nakon Kumerovog rada nade da će se pronaći izgubljeni Fermaov dokaz izgledale su sve bljeđe. Do početka XX vijeka problem je zauzimao specijalno mjesto u teoriji brojeva, ali je bio tretiran na sličan način na koji hemičari tretiraju alhemiju. No 1908 novu dimenziju rješavanju problema daje njemački industrijalac Paul Volfskel čija je porodica bila patronat nauke i umjetnosti. Paul koji je i sam studirao matematiku nastavio je porodičnu tradiciju, ali je odbijao da odustane od Fermaove teoreme. Iako talentovan matematičar, nije bio u stanju da doprinese pronalaženju dokaza poslednje teoreme. Pa ipak njegovo ime ostaće zauvijek povezano sa Fermaovom teoremom i biće inspiracija mnogim drugima da se prihvate ovog izazova.

Poslije jednog životnog razočarenja Volfskel pada u očajanje i depresiju i odlučuje da izvrši samoubistvo. Mada je do najsitnijih detalja isplanirao taj čin preostalo mu je nekoliko časova do trenutka u kojem je prevideo da se ubije. Da bi utrošio to vrijeme otišao je u biblioteku i uzeo da prelista matematičke publikacije. Naišao je na Kumerovo objašnjenje radova Košija i Lamea. Kao i svaki matematičar znao je da će mu uz proračune vrijeme neuporedivo brže protjeći te je stoga obavljao kalkulacije red po red. Jednog momenta učinilo mu se da je pronašao grešku u logičkom razmišljanju Kumeru. Volfskel se upitao da li je on to uspio da nađe nedostatak Kumerove teorije, što bi za posljedicu možda dovelo do lakšeg dokaza Fermaove teoreme. Ispravio je neadekvatan segment dokaza i razvio neki mini dokaz koji bi ili učvrstio Kumerov rad ili pokazao da je njegova hipoteza pogrešna u kom slučaju bi ceo Kumerov rad bio doveden u pitanje. Zadubljen u dokaz prevideo je da je vrijeme određeno za samoubistvo isteklo. Iako je popravio Kumerov dokaz Fermaova teorema je i dalje bila nedodirljiva. Volfskel se oselio toliko ponosnim što je učvrstio

rad velikog Kumera da mu se povratila želja za životom. Matematika mu je spasila život. Ispravio je svoj već napisani testament koji je 1908 nakon njegove prirodne smrti uzbudio njemačku javnost. Zavještao je nagradu od 100 000 maraka (vrijednu više od 10^6 funti današnjeg novca) onome ko dokaže Fermaovu teoremu. To je bio njegov način da se oduži teoremi koja mu je spasila život. O novcu je preuzelo brigu društvo *Koniglishe Gesellschaft der Wissenschaften* u Getingenu, koje je objavilo takmičenje za nagradu Volfskel. Poslijednja od 9 strogo utvrđenih stavki tog konkursa predviđala je da on ostaje otvoren do 13. IX 2007. Premda je konkurs objavljen u svim vodećim matematičkim časopisima toga vremena, on nije uspio da zainteresuje ozbiljne matematičare. Većina od njih je na Fermaovu teoremu gledala kao na izgubljen slučaj i nije željela da im karijera prođe u bezuspješnom poslu. Konkurs je izazvao ogromno interesovanje entuzijasta, pa čak i laika koji su mu prilazili ponekad i na sasvim naivan način.

Matematičari amateri proveli su skoro čitav vijek u pokušajima da dokažu Fermaovu teoremu i osvoje Volfskelovu nagradu. Nasuprot njima najveće figure XX vijeka među kojima su Hilbert, Rasel i Gedel pokušavaju da razumiju najdublje osobine brojeva da bi shvatili njihovo pravo značenje i otkrili na koja pitanja teorija brojeva može, a još važnije na koja ne može da odgovori. Njihovi radovi će uzdrmati temelje matematike i u konačnom uticati na Fermaovu teoremu.

Na Međunarodnom kongresu matematičara u Parizu, Hilbert je postavio i pitanje logičke utemeljenosti matematike. On je želio da mu javnost pomogne u ostvarenju jedne vizije, izgradnji matematičkog sistema oslobođenog od sumnji i nekonzistentnosti. Međutim 1931. Kurt Gedel objavljuje rad koji će zauvijek uništiti Hilbertove nade i naterati matematičare da prihvate da matematika nikada ne može biti logički savršena, a ono što je slijedilo kao posledica značilo da je pitanja poput Fermaove posljednje teoreme mogu ostati zauvijek neriješena. Gedel je pokazao da postoje tvrđenja u matematici koja su istinita, ali za koja se nikad ne može dokazati da su istinita, takozvane neodlučive teorije. On u svom radu ne kaže koje su to tvrdnje već samo dokazuje njihovu egzistenciju. Gedelov teorijski užas postaje još okrutniji 1963 kada Pol Koen razvija par tehnika za testiranje neodlučivosti određenih pitanja. Potraga za Fermaovim izgubljenim dokazom dobila je najstrašniji udarac. Možda je Fermaova teorema neodlučiva i možda su matematičari proveli vjekove u traženju dokaza koji ne postoji. Interesantno je sljedeće tvrđenje: Ako bi Fermaova teorem bila neodlučiva onda bi ona bila tačna. Ukoliko bi ona bila neistinita onda bi postojala četvorka (x, y, z, n) koja zadovoljava Fermaovu jednačinu $x^n + y^n = z^n$, pa bi ona bila odlučiva što dovodi do kontradikcije.

Uprkos vjekovnih neuspjeha i zastašujućih Gedelovih upozorenja Fermaova teorema je i dalje zaokupljala veliki broj kako profesionalnih tako i amatera matematičara. Mada je hiperinflacija u Njemačkoj 1923 potpuno obesmisllila Volfskelovu nagradu ostalo je pitanje prestiža, onaj ko bi uspio da je dokaže uživao bi u činjenici da je riješio problem koji je godinama zadavao muke čitavom matematičkom svijetu.

Prva polovina XX vijeka ne donosi direktno nikakav teorijski napredak u rješavanju teoreme, ali je era kompjuterizacije oslanjajući se na Kumerov pristup iz XIX vijeka omogućila potvrdu Fermaove teoreme za jako velike brojeve n . Jedini iregularni prosti brojevi manji od 100 su 23, 59 i 67 i Kumer je nakon nekoliko sedmica proračuna pokazao ispravnost hipoteze u sva tri slučaja. Međutim ni on ni bilo ko drugi nije bio spreman za iregularne brojeve manje od 1000. Osavremenjavanjem računara nakon Drugog svetskog rata timovi naučnika dokazali su da je teorema tačna za sve n do 500, zatim do 1000, a onda i do 10 000. Granica se povećala do 25 000, a kasnije i do $4 \cdot 10^6$. Iako je ovaj pristup *čistom silom* pokazao ispravnost hipoteze u velikom broju slučajeva matematička javnost je bila svjesna da je to predstavljalo samo kozmetičko doterivanje.

OSNOVNI POJMOVI U DOKAZU FERMAOVE TEOREME

Tačku na najdužu potragu u istoriji matematike stavio je 19. IX 1994. Andrew Wiles. Sam rad objavljen mjesec dana kasnije ne predstavlja direktni dokaz Fermaove teoreme već hipoteze dvojice japanskih naučnika Goro Šimure i Jutaka Tanijame. Vezu između Fermaove teoreme i hipoteze Tanijama-Šimura uspostavio je već ranije Gerhard Frey matematičar iz Sorbrukera.

Veliki potencijal hipoteze Tanijama-Šimura leži u činjenici da ona povezuje dvije potpuno različite oblasti matematike. Ona je kao kamen Rozete omogućavala je da se pojmovi vezani za eliptičke krive prevedu na jezik modularnih funkcija. Takođe je i inspirisala nadu da mogu postojati veze između raznih drugih matematičkih oblasti. Uprkos svom statusu nedokazane teoreme hipoteza je bila spomenuta u mnogobrojnim matematičkim radovima. Svi ti radovi polazili su od pretpostavke da je ona tačna, a onda na osnovu nje iznosili rješenje nekog problema. Ovi hipotetički rezultati počeli su da se ugrađuju u druge rezultate sve dok se nije stvorio jedan veliki dio matematike koji se oslanjao na njenu istinitost. Pravljen je kula od karata sa nadom da će jednog dana neko obezbijediti čvrstu osnovu.

Da bi smo razjasnili obe hipoteze, kasnije teoreme, odredimo osnovne pojmove vezane za njihove formulacije.

Hipoteza Taniijama-Šimura odnosila se na eliptičke jednačine, odnosno eliptičke krive i modularne forme. Eliptičke jednačine su prvobitno proučavali Grci, uključujući Diofanta, koji je veliki deo Aritmetike posvetio izučavanju njihovih osobina. Verovatno inspirisan Diofantom i Ferma se bavio eliptičkim jednačinama. Naziv eliptička kriva ne potiče od elipse, no indirektno jeste vezan za izračunavanje dužine luka elipse. Obim elipse sa poluosama p i q dat je integralnom formulom:

$$4 \int_0^1 \frac{p^2 - (p^2 - q^2)t^2}{\sqrt{(1-t^2)(p^2 - (p^2 - q^2)t^2)}} dt$$

koji se racionalnom smjenom može svesti na integral kod kojega se pod korenom nalazi kubni polinom. Integrali u kojima se javljaju drugi koreni polinoma trećeg ili četvrtog stepena nazivaju se *eliptički integrali* i otuda takva veza. Oni se ne mogu izraziti uz pomoć elementarnih funkcija.

Eliptičke krive su specijalne vrste algebarskih krivih. Postoji više načina za njihovo definisanje, ali najčešće ih posmatramo kao skup tačaka (x,y) koji zadovoljava jednačinu oblika

$$y^2 + a_1xy + a_3y = x^3 + a_2x^2 + a_4x + a_6, \quad a_i \in Z$$

uz neke dodatne uslove. Takav skup tačaka nazivamo kriva E ako su x i y elementi nekog brojnog polja. U zavisnosti od toga da li su polja \mathbf{Q} , \mathbf{R} , \mathbf{C} ili \mathbf{F}_p (gde je p prost broj, a jednakost je po modp) govorimo o skupovima $E(\mathbf{Q})$, $E(\mathbf{R})$, $E(\mathbf{C})$ ili $E(\mathbf{F}_p)$. Za krivu E ćemo reći da je eliptička ako je "glatka". Ako je posmatramo nad poljima \mathbf{R} ili \mathbf{C} to znači da skup E nema singularnih tačaka. Poznato je iz elementarne analize da jednačina $f(x,y)$ definiše glatku krivu ako nema tačaka na krivoj čija su oba parcijalna izvoda jednaka nuli. Drugim riječima kriva je glatka ako nema rješenja sistem jednačina

$$f(x, y) = 0 \quad \frac{\partial f}{\partial x}(x, y) = 0 \quad \frac{\partial f}{\partial y}(x, y) = 0 \quad ,$$

ili ako taj uslov zamijenimo ekvivalentnim zaključujemo da je kriva

E glatka ako i samo ako važi $\Delta(E) = \Delta(a_1, a_2, a_3, a_4, a_6) \neq 0$. Broj $\Delta(E)$ naziva se diskriminanta krive E . Sada možemo definisati eliptičku krivu na sljedeći način.

Definicija : Neka je K polje. Eliptička kriva nad poljem K je algebarska kriva određena jednačinom oblika

$$y^2 + a_1xy + a_3y = x^3 + a_2x^2 + a_4x + a_6, \quad a_i \in K \tag{1}$$

Takva da je $\Delta(a_1, a_2, a_3, a_4, a_6) \neq 0$.

Ukoliko polje K nije karakteristike 2 onda se transformacijom $2y + a_1x + a_3 \rightarrow y$ jednačina (1) može dovesti na oblik

$$y^2 = 4x^3 + b_2x^2 + 2b_4x + b_6, \text{ gdje su} \quad (2)$$

$$b_2 = a_1^2 + 4a_2, \quad b_4 = 2a_4 + a_1a_3, \quad b_6 = a_3^2 + 4a_6,$$

$$b_8 = a_1^2a_6 + 4a_2a_6 - a_1a_3a_4 + a_2a_3^2 - a_4^2.$$

Diskriminanta je tada $\Delta = -b_2^2b_8 - 8b_4^3 - 27b_6^2 + 9b_2b_4b_6$.

U slučaju da polje nije karakteristike ni 2 ni 3 tada se jednačina (2) može transformisati na oblik $y^2 = x^3 + Ax + B$. (3)

Dok je diskriminanta data sa $\Delta = -16(4A^3 + 27B^2)$.

Evo nekoliko primjera krivih kod kojih je $a_1 = a_4 = 0$ nad poljem \mathbf{R} . U tom slučaju je jednačina krive E oblika $y^2 = g(x)$, gde je $g(x)$ polinom trećeg stepena. Označimo sa $f(x, y) = y^2 - g(x)$. Da bi takav skup tačaka predstavljao eliptičku krivu nesmije postojati uređeni par (x, y) koji zadovoljava uslove:

$$f(x, y) = \frac{\partial f}{\partial x}(x, y) = -g'(x) = \frac{\partial f}{\partial y}(x, y) = 2y = 0$$

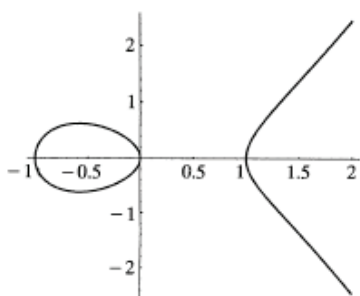
Drugim riječima kriva neće biti eliptička ako sadrži tačke $(x, 0)$, gdje je x višestuka nula polinoma $g(x)$. Pošto je $g(x)$ polinom trećeg stepena mogu nastupiti tri slučaja:

- $g(x)$ nema višestrukih korjena i jednačina definiše eliptičku krivu
- $g(x)$ ima dvostruki korijen
- $g(x)$ ima trostruki korijen.

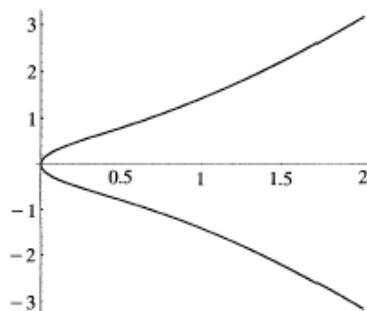
Primeri pod (a) i (b) predstavljaju eliptičke krive, a slučaju (c) i (d) to su krive sa petljom odnosno polom i nijesu eliptičke.

(a) $y^2 = x^3 - x$

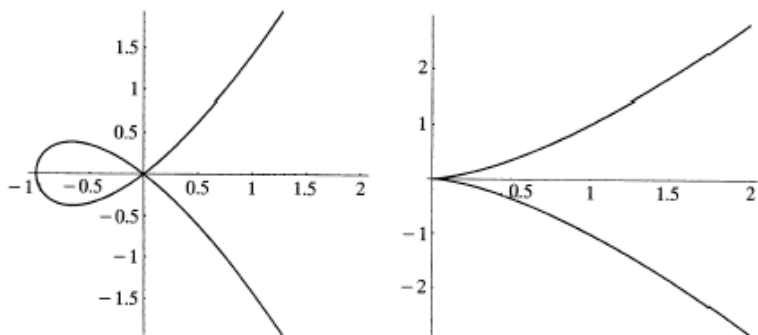
(b) $y^2 = x^3 + x$



(c) $y^2 = x^3 + x^2$



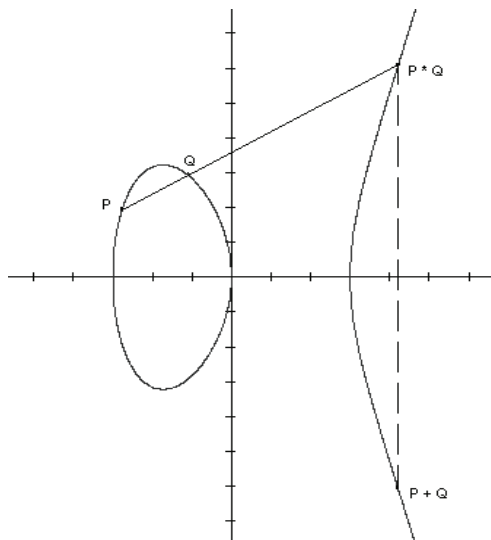
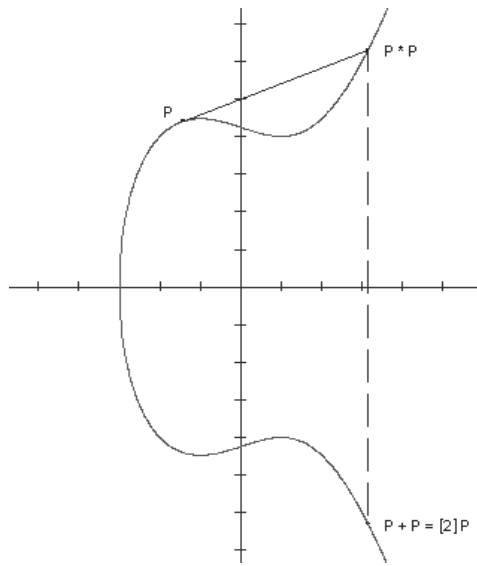
(d) $y^2 = x^3$



Zbog duboke povezanosti eliptičkih krivih i Fermaove teoreme ukažimo još na neke osobine eliptičkih krivih. U geometrijskom smislu one nisu zatvorene, ali se to zatvaranje uvijek može izvesti dodavanjem tačke O u beskonačnosti. Na tako “zatvoranoj“ eliptičkoj krivoj možemo definisati operaciju $+$ u odnosu na koju će ona činiti Abelovu grupu.

Posmatrajmo takvu operaciju na primjerima eliptičkih krivih $y^2 = g(x)$ datih nad poljem \mathbf{R} . Ako su P i Q dvije tačke na krivoj E onda prava koja sadrži te dvije tačke siječe krivu E u tački koju označavamo sa $P*Q$, a tačka $P+Q$ će biti tačka osno simetrična tački $P*Q$ u odnosu na x -osu. U slučaju $Q=P$ povlačimo tangentu u tački P . Po definiciji stavljamo da je $P+O=O+P=P$ za svako $P \in E$. Ovako definisana operacija je zatvorena i komutativna na zatvorenoj eliptičkoj krivoj E sa neutralnim elementom beskonačnom tačkom O . Teže je dokazati asocijativnost no i to se može izvijesti uvođenjem eksplicitnih formula za sabiranje. Ako je $P = (x_1, y_1)$ i $Q = (x_2, y_2)$, onda je

$$\begin{aligned} x(P+Q) &= ((y_2 - y_1) / (x_2 - x_1))^2 - x_1 - x_2, \\ y(P+Q) &= -y_1 + (x_1 - x(P+Q)) (y_2 - y_1) / (x_2 - x_1), \\ x([2]P) &= ((3x_1^2 + A) / (2y_1))^2 - 2x_1, \\ y([2]P) &= -y_1 + (x_1 - x([2]P)) (3x_1^2 + A) / (2y_1). \end{aligned}$$



Sa stanovišta teorije brojeva posebno su interesantne grupe $E(\mathbf{Q})$ za koje je 1921. godine Lois Mordel iznio hipotezu da su konačno generisane. On sam dokazuje da je broj cjelobrojnih tačaka na eliptičkoj krivoj konačan, a njegovu hipotezu dokazuje 1983 Falting. Kriva (a) $y^2 = x^3 - x$ ima četiri generatora, dok kriva (b) $y^2 = x^3 + x$ ima jedan generator. Ako je kriva E definisana sa $y^2 + y = x^3 - x^2 - 2x + 2$ Mordelova grupa $E(\mathbf{Q})$ je beskonačna ciklična grupa sa generatorom $(2,1)$. Određivanje strukture grupe $E(\mathbf{Q})$ i pronalaženje generatora može biti vrlo teško pa se stoga vrši redukcija krive po modulu p i posmatra struktura konačne grupe $E(\mathbf{F}_p)$. Problem može nastati

kada redukovanjem ne dobijamo eliptičku krivu odnosno kada je redukovana diskriminanta jednaka nuli. Takav slučaj naziva se loša redukcija. Na primjer kriva $y^2 = x^3 - 5$ preko \mathbf{Q} za $p=5$ ima lošu redukciju jer se eliptička jednačina transformiše u krivu sa polom. Kako je $\Delta = -10800$ kriva će imati lošu redukciju za 2, 3 i 5. Kod redukovanja može nastupiti još jedan problem, naime izomorfne krive mogu imati različite redukcije za isto p . Na primer, ako posmatramo krivu

$$E: y^2 = x^3 + 5^4 x - 5^6$$

redukovanjem po modulu 5 ćemo dobiti $y^2 = x^3$ koja nije eliptička kriva sa $E(F_5) = \{O, (0, 0), (1, \pm 1), (4, \pm 2)\}$. Uvođenjem smjene $y \rightarrow 5^3 y, x \rightarrow 5^2 x$ dobija se \mathbf{Q} izomorfna kriva $E': y^2 = x^3 + x - 1$ sa dobrom redukcijom $E(F_5) = \{O, (0, \pm 2), (1, \pm 1), (2, \pm 2), (3, \pm 2)\}$, što se takođe može vidjeti i iz diskriminanti $\Delta' = -2^4 \cdot 31$ i $\Delta = 5^{12} \Delta'$. Jasno je da će struktura grupe $E(F_p)$ zavisiti od izbora krive $E(\mathbf{Q})$, stoga se struktura grupe $E(F_p)$ posmatra preko krive E sa minimalnom diskriminantom i takvu jednačinu nazivamo minimalna Weirstrass-ova normalna forma za krivu E .

Ukoliko je eliptička kriva E data minimalnom jednačinom onda sve proste brojeve p možemo razvrstati u tri grupe:

○ *Proste brojeve dobre redukcije*, što znači da ne dijele diskriminantu minimalne jednačine. U tom slučaju je redukovana eliptička kriva po modulu p opet eliptička kriva i imamo grupu $E(F_p)$.

○ *Proste brojeve multiplikativne redukcije*, što znači da kriva redukovana po modulu p ima singularitet u tački (x_0, y_0) . Struktura $(E(F_p)/\{(x_0, y_0)\}, +)$ je grupa izomorfna sa multiplikativnom grupom F_p .

○ *Proste brojeve aditivne redukcije*, što znači da kriva redukovana po modulu p ima pol. Ako je tačka (x_0, y_0) singularitet onda je struktura $(E(F_p)/\{(x_0, y_0)\}, +)$ grupa izomorfna sa aditivnom grupom F_p .

Broj koji nosi informaciju o vrsti redukcije naziva se konduktor $N = \prod p^{n(p)}$, gdje je

$$n(p) = \begin{cases} 0 & \text{ako } E \text{ ima dobru redukciju za } p \\ 1 & \text{ako } E \text{ ima multiplikativnu redukciju za } p \\ \geq 2 & \text{ako } E \text{ ima aditivnu redukciju za } p. \end{cases}$$

Sada možemo definisati pojam polustabilne eliptičke krive.

Definicija : Za eliptičku krivu kažemo da je polustabilna ako i samo ako su sve redukcije dobre ili multiplikativne.

Naravno jasno je da sve polustabilne eliptičke krive imaju konduktor koji nije potpun kvadrat.

Za datu eliptičku krivu E i prost broj p za koji kriva ima dobru redukciju može se definisati broj $a_p = p + 1 - \#E(F_p)$, gdje je $\#E(F_p)$ broj elemenata eliptičke krive $E(F_p)$. Jasno je da kriva $E(F_p)$ može imati najviše $p^2 + 1$ tačaka. Jedinica se dodaje jer beskonačno daleka tačka O predstavlja uvek element krive $E(F_p)$. Kada je redukcija multiplikativna $a_p = \pm 1$, a kada je redukcija aditivna $a_p = 0$ po definiciji.

Ovaj niz brojeva se koristi za izgradnju kompleksne funkcije nazvane L -funkcija krive E .

$$L(E, z) = \sum_{n=1}^{\infty} \frac{a_n}{n^z},$$

gdje je za složen broj $n = p_1^{k_1} p_2^{k_2} \dots p_s^{k_s}$ broj $a_n = a_{p_1}^{k_1} a_{p_2}^{k_2} \dots a_{p_s}^{k_s}$. Ovako definisan red konvergira u oblasti $\text{Re}(z) > \frac{3}{2}$.

Postoji u skupu eliptičkih krivih vrijednost koja ih razlikuje do na izomorfizam nad poljem \mathbf{C} . To je takozvana j -invarijanta. Ako je data kriva u formi (2), onda se mogu odrediti vrijednosti

$c_4 = b_2^2 - 24b_4$, $c_6 = b_2^3 + 36b_2b_4 - 216b_6$ i tada je j -invarijanta definisana sa $j = \frac{c_4^3}{\Delta}$

Ako je kriva data kratkom Vajerštrasovom normalnom formom nad poljima koja nijesu karakteristike ni 2 ni 3 onda je

$$j = 12^3 \frac{c_4^3}{c_4^3 - c_6^2}.$$

Objasnimo pojam modularne forme i njen odnos sa eliptičkim krivima. Neka je $H = \{z \in \mathbf{C}, \text{Im}(z) > 0\}$ gornja kompleksna poluravan. Definišimo dejstvo grupe $SL_2(\mathbf{Z})$ na H na sljedeći način. Za $\gamma \in SL_2(\mathbf{C})$, $\gamma = \begin{bmatrix} a & b \\ c & d \end{bmatrix}$ $\gamma(z) = \frac{az+b}{cz+d}$ (uz uslov $ad-bc=1$).

Lako se proverava da za svako $z \in H$ važi da je $\gamma(z) \in H$, kao i $\gamma_1(\gamma_2(z)) = \gamma_1\gamma_2(z)$. Neka je $\gamma \in \Gamma_0(N)$ podgrupe $SL_2(\mathbf{Z})$ data sa:

$$\Gamma_0(N) = \left\{ \gamma = \begin{bmatrix} a & b \\ c & d \end{bmatrix} \in SL_2(\mathbf{Z}) : ad - bc = 1, c \equiv 0 \pmod{N} \right\}$$

Modularnu formu možemo definisati kao holomorfnu funkciju $f: H \rightarrow \mathbf{C}$ koja je na poseban način invarijantna na dejstvo grupe $\Gamma_0(N)$. Tražimo da za $\gamma \in \Gamma_0(N)$ postoji prirodan broj k tako da važi.

$$f(\gamma(z)) = (cz+d)^k f(z).$$

Primijetimo da k mora biti paran broj, jer bi ako k nije paran za

$\gamma = \begin{bmatrix} -1 & 0 \\ 0 & -1 \end{bmatrix}$ slijedilo da je $f(z) = (-1)^k f(z)$, a kako je $\begin{bmatrix} 1 & 1 \\ 0 & 1 \end{bmatrix} \in \Gamma_0(N)$ važiće da je $f(z+1) = f(z)$. Stoga $f(z)$ mora imati Furijeov razvoj oblika

$$f(z) = \sum_{n=-m}^{\infty} a_n q^n, \quad q = e^{2\pi iz}$$

Obzirom da je zahtijevana holomorfnost funkcije $f(z)$ na skupu H slijediće da je glavni dio Furijeovog razvoja jednak nuli. Preslikavanja kod kojih glavni dio Furijeovog razvoja nije jednak nuli se nazivaju „forme sa polom“. Za broj k kažemo da je težina modularne forme na $\Gamma_0(N)$.

Ako sa $S(N) = S_2(\Gamma_0(N))$ označimo prostor svih modularnih formi težine 2 i nivoa N onda takav prostor ima sljedeće odlike:

1. $S(N)$ je konačno dimezioni \mathbb{C} -vektorski prostor za koji je dimezija g_N eksplicitno određena.

2. Svako $f \in S(N)$ je jedinstveno određeno sa svojih prvih g_N koeficijenata Furijeovog razvoja.

3. Prostor $S(N)$ ima bazu $\mathcal{B}(N) = \mathcal{B}^+(N) \cup \mathcal{B}^-(N)$ i forme koje se mogu izraziti preko $\mathcal{B}^-(N)$ nazivaju se stare forme, a one koje mogu preko $\mathcal{B}^+(N)$ nazivaju se nove forme.

Sve te forme se mogu eksplicitno odrediti (izračunate su za $N \leq 10^6$).

U prostoru modularnih formi važno mjesto zauzimaju Hikiovi operatori. Oni imaju nekoliko značajnih svojstava vezanih za hipotezu Šimura-Tanijama.

1. Za svako n koje je uzajamno prosto sa nivoom N postoji Hikiovi operator T_n koji djeluje na prostor modularnih formi fiksirane težine.

2. Hikiovi operatori komutiraju međusobno.

3. Ako su m i n uzajamno prosti brojevi onda je $T_{nm} = T_n T_m$.

4. Karakteristične forme Hikiovog operatora su one forme f za koje postoji broj λ_n takav da je $T_n(f) = \lambda_n f$ za svako n uzajamno prosto sa nivoom N .

Pokažimo sada na koji se način mogu povezati modularne forme i eliptičke krive. Ako je f forma sa svojstvima:

1. težine 2, nivoa N
2. „forma sa polom“
3. nova forma

4. karakteristična forma tada se ova forma može normalizovati tako da je Furijeov razvoj oblika $\sum_{n=1}^{\infty} a_n q^n$, $a_1 = 1$ gdje su svi koeficijenti a_n cijeli brojevi. Za ovu formu f postoji eliptička kriva sa konduktorom N takva da su brojevi a_n baš oni koeficijenti koji se javljaju u Furijeovoj razvoju forme f .

Konačno možemo formulisati hipotezu Šimura-Tanijama.

Hipoteza Šimura-Tanijama: Neka je E eliptička kriva sa cjelobrojnim koeficijentima. Ako je N konduktor krive E i ako je a_n niz brojeva koji se javlja u L - funkciji krive E , onda postoji nova modularna forma težine 2 nivoa N koja je karakteristična forma Hikiovog operatora sa Furijeovim razvojem

(kada je normalizovana) oblika $\sum_{n=1}^{\infty} a_n q^n$.

Evo primjera u kojem se vidi veza između eliptičke krive i modularne forme.

Neka je $E: y^2 + y = x^3 - x^2$

P	2	3	5	7	11	13	17	19	23	29	31	37	41
$\#E(F_p)$	5	5	5	10	11	10	20	20	25	30	25	35	50
a_p	-2	-1	1	-2	1	4	-2	0	-1	0	7	3	8

Na drugu stranu modularna forma $f(z) \in S_2(\Gamma_0(11))$ je oblika $f(z) = \sum_{n=1}^{\infty} a_n(f) q^n$ gdje se koeficijenti $a_p(f)$ poklapaju sa koeficijentima a_p eliptičke krive E .

Kariku što spaja Fermaovu teoremu sa hipotezom Tanijama–Šimura izneo je Gerhard Fraj na simpozijumu održanom 1984 u Njemačkoj koji je imao za cilj da diskutuje različite pomake u proučavanju eliptičkih krivih. On polazi od pretpostavke da Fermaova teorema nije istinita, to jest da postoji trojka (a, b, c) uzajamno prostih brojeva koja za prost broj $p > 3$ zadovoljava Fermaovu jednačinu. Pošto tada i trojka $(a, -c, -b)$ mora biti rešenje iste jednačine može se zaključiti da je b paran broj i $a \equiv -1 \pmod{4}$.

Fraj tada posmatra krivu

$$y^2 = x(x - a^p)(x + b^p)$$

i iznosi hipotezu da ovaka kriva jeste polustabilna eliptička kriva preko polja \mathbf{Q} , ali da nema modularnu prezentaciju.

Karakteristike Frajove krive su sljedeće:

1. Njena diskriminanta je $\Delta = a^{2p} b^{2p} c^{2p}$.

2. Minimalna diskriminanta (diskriminantna kratke Vajerstrasove forme) je $\Delta = 2^{-8} a^{2p} b^{2p} c^{2p}$ i ona je cio broj jer je b paran i $p > 3$.

3. Njen konduktor je $N = \prod_{l|abc} l$

4. j-invarijanta je $j = \frac{2^8 (a^{2p} + b^{2p} + a^p b^p)}{a^{2p} b^{2p} c^{2p}}$

Fraj na istom simpozijumu iznosi i dokaz svoje hipoteze u kojem je odmah uočen previd u logici. Grešku 1986 ispravlja Ken Ribet profesor Univerzizeta u Berkliju.

Ukupno: Ako bi se dokazala hipoteza Tanijama – Šimura da svaka polustabilna eliptička kriva ima modularnu prezentaciju \Rightarrow Frajova eliptička jednačina ne može postojati \Rightarrow ne mogu postojati rešenja Fermaove jednačine \Rightarrow Posljednja Fermaova teorema je istinita.

Andrew Wiles odlučuje 1986 godine da se posveti dokazivanju hipoteze Tanijama – Šimura. U potpunoj izolaciji on provodi šest godina dokazujući da razne familije eliptičkih kriva moraju biti modularne. Poslije sedam godina izolacije on je 1993 kompletirao dokaz i riješio da ga iznese na konferenciji koja se održavala na Institutu Isak Njutn u Kembridžu. Vajlsova serija predavanja nosila je naslov *Modularne forme, eliptičke krive i Galoove reprezentacije*, mada je nakon drugog dana predavanja svima bilo jasno da je cilj bio dokazivanje hipoteze Tanijama – Šimura za polustabilne eliptičke krive. Predavanje je završio posljednjom Fermaovom teoremom i rečenicom: “Mislim da ću ovdje stati“. Razrešenje najveće matematičke zagonetke objavile su sve novine širom svijeta. Odmah po završetku predavanja obavješten je Volfskelov komitet o Vajlsovom dokazu. Po strogim regulama u konkursu rad je morao prvo biti provjeren od vodećih stručnjaka. Vajls je rad od 200 strana predao časopisu *Inventiones Mathematicae* čiji je glavi urednik odredio šest recenzenata, a jedan od njih pronalazi grešku u ključnom dijelu dokaza. Greška nije značila da je Vajls rad bio bez spasa, ali jeste značila da će morati da ojača svoj dokaz. Nakon šestomjesečne izolacije on odlučuje da pozove Ričarda Tejlora predavača sa Kembridža da radi zajedno sa njim i pomogne mu u otklanjanju greške u dokazu. Dva rada : *Modularne eliptičke krive i Fermaova posljednja teorema*, autora Endrua Vajlsa i *Teorijske osobine prstena nekih Hikiovih algebri* autora Ričarda Tejlora i Endrua Vajlsa objavljena su 25. oktobra 1994. Prvi rad je dokaz Fermaove posljednje teoreme i oslanja se na drugi u bitnom koraku.

Ovoga puta nije bilo sumnje oko dokaza. Dva rada od 130 strana, najstrože pregledana u istoriji matematike bila su objavljena u časopisu *Annals of Mathematics* maja 1995. I mada je Vajls pribegao metodama XX

veka da bi dokazao zagonetku iz XVII on je uspio da savlada Fermaov izazov po uslovima Volsfkelovog komiteta. Endru Vajls je stoga 27. 06. 1997. dobio nagradu Volsfkel vrijednu 50 000 dolara. Ponovo su Ferma i Vajls bili na naslovnicama širom svijeta. Fermaova posljednja teorema je bila konačno i zvanično rješena.

Literatura:

1 Singh Simon, Fermaova poslednja teorema, DN Centar, Beograd, (1999).

2 Amir D. Acel, Poslednja Fermaova teorema, Narodna knjiga, Beograd, (2002)

3 Fernando Q. Gouvea, "A Marvelous Proof", *The American Mathematical Monthly*, Vol. 101, No. 3 (Mar., 1994), pp. 203-222

4 David A. Cox, Introduction to Fermat's Last Theorem, *The American Mathematical Monthly*, Vol. 101, No. 1 (Jan., 1994), pp. 3-14

5 Dendi Geđ, Papagajeva teorema, Geopoetika, Beograd (2000)

6 Wiles Andrew: Modular Elliptic curves and Fermat's Last Theorem, *Annals of Mathematics*, 142, (1995), 443-551.

ИЗ ИСТОРИЈЕ ШКОЛСТВА



Дијана БОЖОВИЋ - БАБИЋ

ШКОЛСТВО У ГОРЊИМ СЕЛИМА КОД БЕРАНА

У разним периодима друштвеног разитка школа је имала различиту улогу, методе рада и облике, али је у суштини имала увијек исто значење. Регион Васојевића има дугу традицију школовања учитеља, отварања основних школа, отварања Беранске гимназије, педагошког одјељења итд.

Васојевићи као географско – историјска област обухватају велики простор (од преко 2000 км²) данашње Црне Горе.

Између два свјетска рата у Краљевини Срба, Хрвата и Словенаца (до 1929. године), односно Краљевини Југославији (до 1941. године), област Васојевића административно – територијално припадала је Андријевачком и Беранском срезу.

После укидања срезова у Црној Гори 1957. године, језгро некадашње територије племена Васојевића у долини Лима припадало је општини Беране. Извјестан број села која данас у регионалном смислу ријечи припадају подручју Васојевића, насељен је становништвом досељеним из других крајева Црне Горе (Шекулар, Ровца, Калудра и Горња Села). Преостали дио територије племена Васојевића територијално и административно припада и општинама Плав, Колашин и Подгорица.

О школству у Горњеселском крају може се говорити и онда када школе још нијесу формално ни постојале, то јест када су улогу учитеља имали родитељи и старији укућани, а улогу ученика дјеца и млађи укућани. Сваки поступак поучавања и савјетовања млађих и неуких у старија времена, када још нијесу постојале школе, може се сматрати у неку руку, школовањем и васпитавањем. Та „првобитна школа“ без сумње је најдуже трајала и она није престала дјеловати ни онда када су се појавиле систематски организоване школе као васпитне и просвјетне установе.

Више података о прошлости Горњосељског краја имамо негдје од IX вијека, када цркве и манастири постају центри за описмењавање и „прве школе“.

На простору Васојевића прве школе за описмењавање били су манастири: Ђурђеви Ступови, манастир Шудикова, манастир у Калудри а за Горњосељски крај од значаја била је црква Свете Јање.



Манастир Ђурђеви Ступови данашњи изглед

О настави у црквеним школама старало се највише свештенство, па је разумљиво што се почело учити читањем црквених књига. Не можемо навести ништа детаљније о свакој манастирској школи појединачно, не знамо колико дуго су постојале те школе, колико су када имале ученика и учитеља, како се вршила њихова обука и сл. Но логично је да претпоставимо да су ове манастирске школе имале сличности са осталим манастирским школама у Црној Гори о којима се више зна, а извјесне разлике међу њима биле су последица услова у којима су оне радиле.



Манастир Шудикова данашњи изглед

Иако су Горњосељани тежили ка образовању и описмењавању све до 1892. године у овом крају није било просвјетних установа. Познати људи Горњосељског краја 1892. године издејствовали су одобрење од Мехмед-бега Јајчанина, који је био војни и грађански заповједник у Беранама, да им омогући отварање школе. Изградња школске зграде од дрвета започета је исте године на обали ријеке, гдје је данас Лубничко гробље. Школске 1891/1892. године ученици су се уписивали, претежно мушкарци и то одрасли, од 17-18 година. Њима је то била последња могућност да стекну основно образовање. Те године дјеца су радила у приватној кући Петра Обрадовића, а први учитељ био је Мирко Радовић. За њега у „Љетопису“ пише да је био дјелимично писмен, човјек без стручне и педагошке спреме али није био учитеља. Са богатијим Горњосељанима постигао је договор да му за Ђурђевдан дају овцу с јагњетом, као надокнаду, а он њима „да учи дјецу“. „Љетопис матичне школе“ у Лубницама не садржи податке о броју уписаних ученика и проценту прелазности. Учитељ Мирко Радовић и школске 1892/93. наставио је са радом у Лубницама. Њега је наслиједио Панто Вековић из Лушца 1892/93. године. У овој школској години ученици су похађали наставу у школској згради саграђеној од дрвета која је имала три одјељења, од првог до четвртог разреда. „Љетопис“ не садржи прецизне податке шта је учитељ Панто Вековић завршио али се претпоставља да је завршио Богословско учитељску школу у Призрену. По свој прилици младог ентузијасту Панта Вековића за учитеља у Лубницама поставио је Црквено – школски одбор, који је једини био надлежан за рад у школи. Он је био стварни утемељивач школе и први стручни радник, који је квалитет наставе уздигао на ниво ондашње Манастирске школе. Тежио је и готово успио да школом обухвати сву мушку дјецу од 7 до 20 година. Угледније родитеље убјеђивао је да и женску дјецу шаљу у школу. Према „Љетопису“ први Горњосељанин Томаш Пешић послао је своју кћерку Мару у школу, која је завршила своје школовање у родном мјесту са одличним успјехом. Због свог рада учитељ Вековић је стекао је велики углед у народу и увијек се кретао у кругу познатих људи овог краја. Крајем школске 1894. године учитељ Вековић напустио је школу у Лубницама и отишао у Македонију, наставио да службује у Скопљу. По одласку Панта Вековића школа није радила школске 1894/95 јер није било учитеља. Наредне школске године 1895/96 и 1896/97 у Лубнице долази учитељ Милисав Делевић из Буча. „Љетопис“ не садржи податке о броју ученика и успјеху за ту школску годину. Школске 1897/98, 1898/99. и 1899/1900. учитељ је био Драгиша Поповић из Лушца. Од отварања школе, значи 1891/92. па до 1900. године, знамо само имена учитеља.

„Љетопис“ не садржи податке о броју ученика и њиховом успјеху, као ни податке о организовању школске наставе. Знамо да уџбеника није било, као ни писаћег материјала. Школа није имала ни учила којим би помогла ученицима да схватају појмове и садржаје. Ученик је био упућен на мобилност да слуша и памти што учитељ прича, што је било тешко за дјецу млађег узраста који свијет око себе схватају конкретно још недорасли за уопштавање појмова. Али упорним залагањем учитеља, константним обнављањем и вјежбањем постизали су завидне успјехе. Посебно је био оптерећен четврти разред. Многи од тих ученика стекавши темељно знање у овдашњој основној школи, лако су настављали школовање у Србији, Скопљу, Призрену, Цетињу па и Петрограду. Један од њих у то вријеме био је проф. Ђуро Томашев Пешић.

За школску 1900/01. нема податка, па се претпоставља да школа није радила. Школске 1901/02. и 1902/03. у школи наставу изводи учитељ Иван Чукић који је завршио Богословско – учитељску школу у Призрену. Из године у годину учитељи су се смјењивали тако да је школске 1903/04. наставу изводио Новица Драговић из Ђулића. У селу је био незапажен, тих, повучен и није се одликовао строгошћу. Школске 1904/05. и 1905/06. у Лубницама је послове учитеља обављао Мираш Дабетић из Доње Ржанице. Иако је завршио Богословско – учитељску школу није био религиозан, а ученике је васпитавао у атеистичком духу. За своје доба био је веома спреман и духовит. Имамо једну анегдоту која карактерише његов духовити карактер.

„Једна старица тражила да јој узајми малу суму новца. Није био шкрт и одмах јој пружи новчаницу. Примјетио је још неколико старих жена како долазе из села према Беранама. Синуло му у свијести па упита старицу:

А куда ћеш стара? У цркву сине, одговорила је.

Ну, дај ми нешто да погледам ту новчаницу?

Стара му је пружи.

Бако моја стара, не иде пара у цркву. Иди и тражи у другога“.

У школској 1906/07. у школи наставу изводи учитељ Радоња Пешић. Због болести замјенио га је Милун Бабовић из Будимље. Од 1907. до 1911. године настава се није одвијала не само у овој школи него у читавој Беранској нахији. У Лубницама 1911/12. наставу изводи Милутин Дабетић из Доње Ржанице. У септембру те године избио је Балкански рат. Општа мобилизација захватила је и учитеље, због чега је дошло до прекида извођења наставе. Због неадекватног вођења „Љетописа школе“ о наставним средствима и другим училима у школи нема довољно података, који би нам омогућили да сазнамо у каквим је условима школа радила и какав је успјех постизала у раду.

Позитивна чињеница јесте да је у току Балканских ратова било доста писмених међу млађом популацијом па се они регрутују као први писари у војним батаљонима и код војних старјешина.

Дакле, Лубничка школа у првим двијема деценијама свога постојања испунила је своју мисионарску улогу и смјело закорачила у будућност.

У току Балканских ратова школа није редовно радила. У послератном периоду 1913. године рад наставља у истој згради на обали Суводола.

По завршетку Балканских ратова у Горњосељском крају долази за учитеља мјештанин Богдан Обрадовић, свршени питомац Богословско учитељске школе у Призрену и студент духовне академије у Петрограду. Постављен је за племенског капетана Горњих Села. Прије него што је прешао да изводи наставу у Лубницама био је учитељ у Блатини код Липова. Учитељ Богдан Обрадовић вратио се у родно мјесто 13. октобра 1913/14. Убрзо је организовао упис ученика са простора Горњосељског краја. За кратко вријеме успио је да упише 153 ученика. Школа је почела са радом крајем октобра. Број ученика се стално повећавао тако да је пред крај школске године наставу похађало 177 ученика. Школска година је из оправданих разлога каснила, али је то људима и одговарало због пољских радова, јер су дјеца ометана да редовно похађају наставу. Учитељ Богдан Обрадовић је предложио да се отворе два одјељења и од школских власти то је затражено. Други учитељ био је Никола Нишавић родом из Заостра. На захтјев учитеља Богдана Обрадовића да се отвори и треће одјељење и да наставу изводи још један учитељ, Министарство просвете је негативно одговорило, иако су услови за то постојали. Наређено је да учитељ Богдан Обрадовић ради са два одјељења, а учитељ Никола Нишавић са једним.

Овдје први пут имамо податке о броју уписаних ученика, али „Љетопис школе“ не садржи податке о успјеху ученика.

Следеће школске 1914/15. године почели су да раде три учитеља Миро Чукић из Доње Ржанице, Мирко Вукчевић из Љешанске нахије и Богдан Обрадовић из Лубница. Први разред је распустио док је са осталим ученицима радио до капитулације Краљевине Црне Горе, 1916. године када га одводе у заробљеништво у Мађарску. После аустроугарске окупације школа је наставила са радом. Наставу је изводио Драго Недић из Лушца. Примјењиван је план и програм какав је био у школама у Хрватској, које су под аустроугарском окупацијом биле и прије 1914. године. Октобра 1917. године централне силе су капитулирале и Богдан

Обрадовић се вратио из затвора 4. новембра 1918. године, а два дана касније изабран је за посланика у Народној скупштини у Подгорици. Због одласка на ново радно мјесто напустио је дужност учитеља. После уједињења и стварања Краљевине СХС Богдан Обрадовић се враћа у родно мјесто јер није желио да прихвати понуђени положај среског начелника у Лозној.

Општи политички и друштвено-економски односи вишенационалне земље, у којој многа права људи и народа нијесу поштована, утицали су на услове школовања, на ниво писмености народа и др. Ове основне карактеристике рада школа у Краљевини СХС у много чему су важиле и за школу у Горњосељском крају. Вођење политике у области образовања само по себи је искључивало сваку кориснију иницијативу у погледу измјена у Наставном плану и програму, па и о учбеницима који би били више прилагођени потребама народа и краја. Разумљиво је, што је борба за бољу школу, за отварање више школа, за боље услове школовања, представљала читаво вријеме преокупацију многих на овом заосталом подручју. После 1918. године број школа се доста споро повећавао, а број дјеце која нису обухватана школом све је више растао. Сарадници истичу да општине треба да исплаћују „*половину суме*“ предвиђене буџетом и да трећина дјеце не полази у школу никако, да је „*писменост опала испод предатног процента*“.

Школске 1918/19. у Горњосељском крају и даље имамо само једну школу у Лубницама. Те школске године радила су три одјељења, а школски рад организовао је учитељ Богдан Обрадовић. Предложио је Министарству за учитеље Михаила Ојданића и Димитрија Раковића студенте Алексиначке учитељске школе који су поријеклом из овог краја. Током школске 1919. године студенти Алексиначке школе напустили су родна мјеста и вратили се на студије, а рад је наставио сам учитељ Богдан Обрадовић. Он је једно одјељење распустио, а са два радио. Школске 1919/20. у школи су организована два одјељења. Наставу су изводили два учитеља Богдан Обрадовић и Миро Пајковић из Берана.

Школске 1921/22, 1922/23. и 1923/24. наставу у Лубницама су изводили: Неда Јовановић која је била прва жена учитељица док је извјесно вријеме наставу изводио и Вукашин Вучетић из Коњуха.

У школској 1923/24. године свршени ученици основне школе у Лубницама настављају даље школовање у Учитељској школи у Беранама.

Списак Горњосељана који су у доба Краљевине Југославије били ученици Беранске учитељске школе (1923/24 – 1924/26 године).

- Данило (Драгутинов) Обрадовић	25. јул 1906.	Лубнице
- Дмитар (Милоша) Шекуларац	26. октобар 1906.	Главаца
- Радисав (Ненад) Пешић	13. август 1906.	Бастахе
- Милета (Илија) Шекуларац	20. април 1905.	Главаца
- Милутин (Ђуро) Обрадовић	25. децембар 1905.	Лубнице
- Владимир (Новак) Ојданић	23. март 1905.	Лубнице
- Богдан (Миливоје) Обрадовић	12. октобар 1902.	Бастахе
- Миленко (Радисав) Пешић	26. април 1905.	Бастахе
- Миливоје (Драгиша) Раичевић	06. октобар 1908.	Праћевац
- Трифун (Миљан) Сенић	20. јул 1908.	Г. Села

Школске 1928/29. у свој завичај да изводи наставу дошао је Владимир Ојданић свршени питомац учитељске школе у Беранама. У овој школској години, тачније (5. децембра 1929.), донешен је Закон о народним школама. Са измјенама и допунама од 7. јуна 1930. године у другом члану се прописује: „*Настава је у народним школама општа и обавезна у цијелој Краљевини Југославији*“. Надаље, прецизирано је да се морају формирати одјељења гдје има тридесет ученика у околини пречника 4 км, који су обавезни да похађају школу. Тамо пак гдје би приступ био отежан школу је требало отворити и за 20 ученика. У Горњосељском крају овај закон се почео примјењивати касније. Због неадекватно изложених података и „Љетопису школе“ ослонићу се на предање о отварању подручних одјељења у Главацама, Курикућама, Праћевцу и Вучој. Ова подручна одјељења отворена су у вријеме Краљевине Југославије, али нема података да бих могла тачно навести када су отворена, каква је била организација рада, број уписаних ученика, проценат прелазности и друге школске актуелности. У првим годинама школска настава организована је у приватним кућама у селима.

Све до школске 1933. године наставу је изводио Владимир Ојданић када је од стране Министарства премјештен у Метохију. Умјесто Владимира Ојданића наставу до школске 1937. године изводио је учитељ Петар Радуновић из Будимље. До капитулације Краљевине Југославије у Лубницама је априла 1941. године наставу изводио учитељ Милија Ћеранић из Веничке.

Иако се тежило оснивању основних школа, тај процес ишао је споро. Рецимо да је 1939/40. године на простору Црне Горе било 440 основних и виших школа са 863 одјељења и 37.620 ученика (м. 22.507

и ж. 15.113). Послије формирања заједничке државе Срба, Хрвата и Словенаца, наставни програм у основним школама у односу на програме Краљевине Србије из 1904. године (који су послужили као основа), проширени су изучавањем историје Хрвата и Словенаца што је било израз тежње стварању унитарне државе. Према овом плану у свим основним школама на територији Краљевине настава је извођена према следећем, прописаном програму:

Табела бр. 3. – Наставни програм у доба Краљевине СХС

Предмети	I	II	III	IV	Свега
1. Наука о вјери и моралу	2	2	2	2	8
2. Народни (српскохрватски језик словеначки)	7	7	7	7	28
	3	4	-	-	7
3. Почетна стварна обука	-	-	2	2	4
4. Земљопис	-	-	2	3	5
5. Историја Срба, Хрвата и Словенаца	4	4	3	4	16
6. Познавање природе	-	-	3	3	6
7. Рачун са геометријским облицима	1	1	1	1	4
8. Цртање	1	1	1	1	4
9. Лијепо писање	1	1	1	1	4
10. Ручни рад мушки и женски	2	2	2	2	8
11. Певање	2/2	2/2	2/2	2/2	4
12. Гимнастика и дечје игре	2/2	2/2	2/2	2/2	4
Свега	22	23	26	27	98

За сво ово вријеме у школи су радила по три учитеља. Радом су се посебно истицали Богдан Обрадовић и Мираш Дабетић. Посебно су се истицали како у школском раду тако и у раду на просвједивању народа, организовао је књижницу и читаоницу „Напредак“ која је имала читалачку и драмску секцију. Организовали су снабдијевање читаонице књигама и осталим садржајем. Читаоница је добро и организовано радила. Организовала је приредбе које су програмом биле садржајне. Читаоница је радила у оквиру школе све до капитулације Краљевине Југославије.

Када су у питању наставна средства која су пратила процес наставе у овој школи, апсолутно ништа од учила и школског намјештаја није било. Опрема школе и фонд најнужнијих школских средстава нијесу могли задовољити потребе наставе. До доношења закона 1925. године школе су требале да финансирају општине, али како то није било примијењено, школарину су плаћали заинтересовани без обзира на социјално стање. Од школске 1932/33. издржавање школа преузима држава, јер школе неколико година нијесу ништа добијале, ни инвентар, чак ни уџбенике за сиромашну дјецу. Без обзира на наставна средства ученици ове школе постизали су завидне успјехе у даљем образовању.

У току Другог свјетског рата образовање се не само у Горњосељском крају него у читавој Црној Гори развијало у отежаним условима. Школа у Лубницама радила је школске 1940/41. године. Наставу је изводила Стојанка Ђукић из Новог Пазара. Разбуктавање ратног пожара током прве године рата битно је утицало и на прилике у Горњим Селима, иако је то био забачен и изолован крај. Локално становништво је почетком школске 1941/1942. године покушало да у школи задржи дотадашњу учитељицу, али су италијанске окупационе власти 1942. године поставиле учитеља Радосава Шћекића из Заграда. Он се на тој дужности задржао кратко. Школски објекат изграђен у доба Краљевине СХС – Југославије уништен је у току рата 1942. године. По свој прилици то је пресудно утицало да рад школе буде потпуно прекинут. Школа у Лубницама није радила до 1944. године. За остале школе Горњосељског краја „Љетопис“ не садржи податке који би нам били од користи.

Почетком 1944. године било је јасно да је пораз окупаторских снага неизбјежан и да се ближи крај Другог свјетског рата. Земаљско анти-фашистичко вијеће у ратним условима, на II конференцији, одржаној фебруара 1944. године, разрадило је концепт развоја основних школа и народног просвјетивања. Наређено је Среским одборима да у свим ослобођеним општинама отварају школе.

У вези непосредног организовања наставног процеса у упутствима је наглашено: „*Наставни план и програм биће брзо израђени и накнадно достављени*“. За сада скрећемо пажњу да, у данашњим условима и приликама, као наставни предмети долазе у обзир: српски језик (писање и читање у старијим разредима и основна знања из граматике), рачунање, историја, земљопис, пјевање, цртање и гимнастика...

Школске 1944/45. у Горњосељском крају отворене су оне школе које су радиле и прије рата: матична школа у Лубницама са подручним одјељењима у Курикућама, Главацама, Праћевцу и Вучој. Школа у Лубницама изгорјела је у рату 1942/43., тако да је настава извођена у кући

Љубомира Обрадовића. У Главацама школа је радила у кући Божовића, док за остала подручна одјељења „Љетопис“ не садржи податке.

У овој школској години наставу су изводили: учитељица Магдалена Голубовић и учитељ Ново Мартиновић. Недостатак уџбеника и непостојање конкретних наставних планова за сваки предмет причињавали су знатне тешкоће, посебно нестручним учитељима.

Почетком фебруара 1945. године школа је добила Наставни програм.

Извјештајем на крају школске године констатовано је:

1) Одјељење првог разреда је бројно, и слаб проценат успјешности.

2) Велика је разлика у броју ученика првог и осталих разреда што је последица трогодишњег прекида рада школе.

Табела бр.4. – Успјех ученика од I до IV разреда за О.Ш. Лубнице у школској 1944/45.

Разред	Укупан број	Прелази	Понавља
I	96	59	37
II	14	11	3
III	9	7	2
IV	7	4	3

Од 1945/46. до 1950. године у матичној школи Лубнице наставу су изводили сљедећи учитељи: Стевка Ђукић, Милоња Ђукић, Трифун Сенић, Милица Ракочевећ и Душанка Пешић.

Школске 1946/47. Министарство просвјете доставило је школама измјене и допуне Наставног плана и програма. Наставни план је изгледао овако:

Табела бр. 5. – Наставни план и програм за школску 1946/47. годину

Предмети	I	II	III	IV
Српски језик	10	10	7	6
Историја	-	-	3	4
Земљопис	-	-	3	4
Природне науке	-	-	4	4

Рачун	6	6	5	6
Пјевање	1	1	1	1
Цртање	1	1	1	1
Тјелесно вјежбање	1	1	1	1
Лијепо писање	1	1	-	-
Свега	20	20	25	27

Табела бр. 6. – Кретање броја ученика од 1945 – 1950. за О.Ш. Лубнице

Год.	I разред		II разред		III разред		IV разред	
	Упис.	Зав.	Упис.	Зав.	Упис.	Зав.	Упис.	Зав.
1946.	57	47	56	53	10	9	14	14
1947.	44	44	-	-	42	37	19	18
1948.	20	10	-	-	-	-	-	-
1949.	26	20	24	19	42	38	31	25
1950.	24	17	28	24	24	20	31	25

У школској 1948/49. години радио је (курс) течај нижег образовања којег је похађало осам течајаца и сви су успјешно завршили испите.

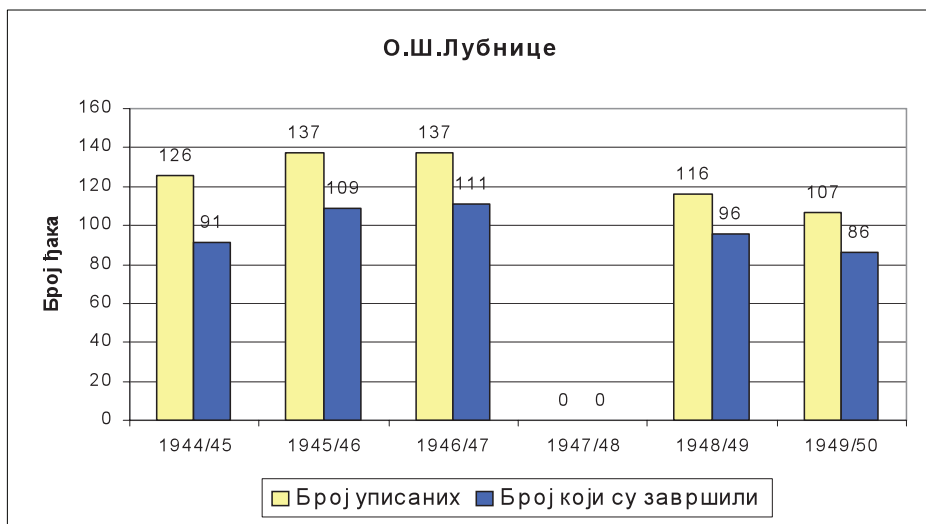
Када је ријеч о осталим подручним одјељењима Горњосољског краја „Љетопис“ садржи само податке о подручном одјељењу Бастахе. Од школске 1945/46. до 1950. године у Бастасима наставу је изводила учитељица Душанка Пешић.

Наставу је похађао следећи број ученика:

Табела бр. 7. – Кретање броја ученика од 1945 – 1948. (Бастахе)

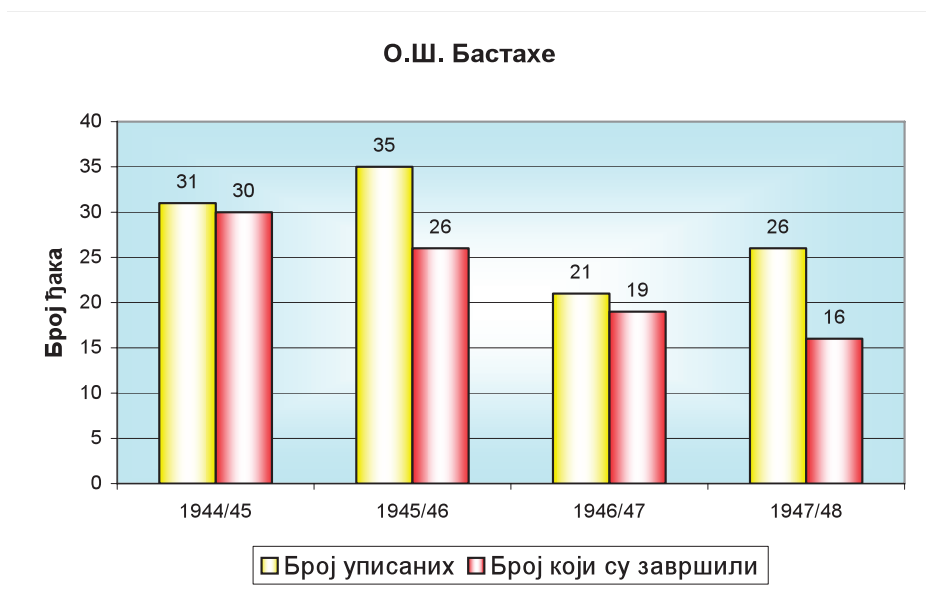
Шк. год.	I разред		II разред		III разред		IV разред	
	Упис.	Зав.	Упис.	Зав.	Упис.	Зав.	Упис.	Зав.
1945/46.	10	9	15	15	6	6	-	-
1946/47.	10	7	9	5	12	10	4	4
1947/48.	4	3	8	5	9	8	5	5

Помоћу дијаграма можемо приказати број уписаних ученика у односу на број који су завршили разред од I – IV за период од 1944. до 1950. године.



Дијаграм 1.

Помоћу дијаграма можемо приказати и број уписаних ученика у односу на број који су завршили разред од I – IV за период од 1944 – 1950. године.



Дијаграм 2.

За О.Ш. Курикуће и Главаца немамо података.

Од наставних предмета од првог до четвртог разреда према неким казивањима били су заступљени рачун, пјевање, цртање, природа и друштво, физкултура, итд.

Школску 1950/51. годину обиљежило је усавршавање стручног кадра и квалитетнијег организовања васпитно – образовног рада. Почетком септембра у штампи је објављен нови Наставни план и програм чија је досљедна примјена захтијевала обавезно вођење дневника рада, разраду мјесечних планова на седмичне и писање писмених припрема за обраду новог градива. У истој школској години завршена је школска зграда чија је изградња започела школске 1948/49. године на земљишту Ратка (Стојића) Обрадовића. Највећи дио средства за школски објекат обезбиједила је народна власт и становништво Горњих Села. Као што је наведено у самом уводу по предању, камен то јест сига од цркве св. Јање која је била порушена, пренешен је и узидан у темеље новог школског објекта. Горњоселјани су радили на преносу материјала од тадашњег Иванграда – Берана, до Лубница. Предсједник савјета за просвјету и културу Владимир Ојданић предложио је Министарству просвјете да се оснује осмогодишња школа, јер постоје услови за њено оснивање. У прву „осмогодишњу школу“, ученици из Беранске гимназије су враћени у пети и шести разред.

У школи је формирано пет одјељења. Недостатак у стручном кадру условио је да наставу у вишим разредима изводе учитељи јер наставника није било. Наставу су изводили:

- Божина Пајковић, учитељ
- Момо Трифуновић, учитељ приправник
- Зара Трифуновић, учитељ
- Богдан Бојовић, приправник

У нижим разредима наставу су изводили учитељи: Божина Пајковић, Зара Трифуновић, Момо Трифуновић и Богдан Бојовић. Школске године 1950/51. у први разред уписан је 31 ученик, од којих је њих 15 завршило. У други разред уписано је 22 ученика, од којих је њих 14 завршило, у трећи разред је уписано 29 ученика, а њих 19 завршило, у четврти разред уписано је 22 ученика, од којих је њих 15 завршило разред.

У вишим разредима било је по два одјељења петог разреда и једно одјељење шестог разреда. У Va уписано је 37 ученика, а завршило 17 ученика. За одјељенског старјешину изабран је Богдан Бојовић. Био је учитељ приправник. У Vб уписано је 38 ученика, од тога броја њих 21

завршило разред, а одјељенски старјешина била је Зара Трифуновић. У шести разред уписано је 35 ученика, од којих је 20 завршило разред. За директора школе привремено од стране Школског савјета изабран је учитељ Богдан Бојовић, а у току године за директора Савјет је предложио учитеља Вукајла Бабовића из Будмиље. Он је од самог почетка настојао да школу обезбиди потребним училима, материјалом и намјештајем.

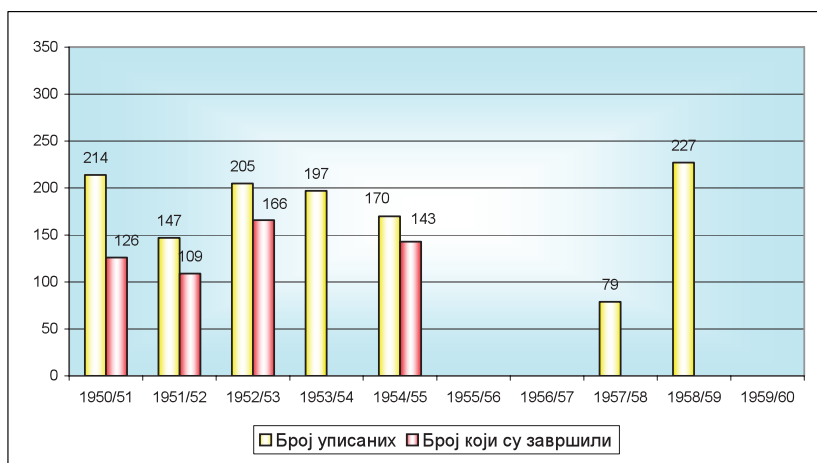
Немамо података о броју уписане мушке дјеце у односу на број женске дјеце, али према усменим подацима, много више је уписивано мушке дјеце. Женска дјеца су била више потребна за кућне послове, а подсвијест народа била је таква да женско дијете сматрају туђом кућом, те му због тога није било потребно образовање. Било је породица гдје су сва мушка дјеца школована, а женска једва описмењена. Током 1951. године школу је обишао професор Ђуро Мрваљевић из Иванграда – Берана. Извршио је надзор у овој школи и констатовао је да школски рад протиче у најбољим условима. Добро је организована настава, док је на незначајне пропусте сугерисао како да се отклоне.

Настава у току ове године извођена је према измијењеном Наставном плану и програму. Предмети су следећи:

Табела бр. 8. – Наставни план и програм за школску 1950/51. годину

Предмет	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Матерњи језик	9	10	6	6	6	6	5	5
Страни језик	-	-	-	-	3	3	3	3
Историја	-	-	2	2	2	2	2	3
Земљопис	-	-	2	3	2	3	2	2
Природопис	-	-	2	2	2	2	2	-
Хигијена	-	-	-	-	-	-	-	1
Математика	6	6	6	6	5	5	5	4
Физика	-	-	-	-	-	-	3	2
Хемија	-	-	-	-	-	-	-	3
Цртање	1	1	1	1	2	2	2	2
Писање	-	1	1	1	-	-	-	-
Ручни рад	-	-	1	1	-	-	-	-
Пјевање	1	1	1	1	1	1	1	1
Фискултура	1	1	1	1	2	2	2	2
Свега	18	20	23	24	25	26	27	28

Прве године по оснивању осмогодишње школе велики број дјеце је понављао разред. Вјероватно се нису добро снашли ни ученици ни наставници. Школске 1951/52. у први разред уписано је 15 ученика, од којих је 11 завршило разред. У други разред уписано је 17 ученика, а завршило 11 ученика. У трећи разред уписано 20 ученика, а завршило 17 ученика. У четврти разред уписано је 19 ученика од којих је 18 завршило разред. У пети разред од уписаних 41 ученика, њих 17 је завршило разред. У шести разред од уписаних 52 ученика, њих 19 је завршило разред. Помоћу дијаграма приказаћемо бројно стање ученика за период од 1950. до 1960. године.



Дијаграм 3. Бројно стање ученика за период од 1950. до 1960. године (Лубнице)

У овој школској години радио је и течај „Прве помоћи“ организован од стране Општинског народног одбора и Сеоског друштва али није радио до краја него се раније расформирао.

Први наставници по оснивању осмогодишње школе су били:

- Богдан Бојовић, учитељ приправник
- Зара Трифуновић, учитељ
- Божина Пајковић, учитељ
- Момо Трифуновић, учитељ

Наставници у 1952. години:

- Вукајло Бабовић – Петњик, учитељ
- Бојовић Љубо, учитељ
- Мартиновић Стојанка – Д. Ражаница, учитељица
- Димитрије Ђукић (студент пољопривредног факултета)

Наставници 1953. године:

- Миљан Раковић, учитељ
- Вукајло Бабовић, учитељ
- Мартиновић Владимир, учитељ
- Мартиновић Стојанка, учитељица

Због недостатка стручног кадра учитељи су често изводили наставу у по два разреда. Од V до VIII разреда један наставник предавао је по четири предмета.

Школске 1952/53. године своје осмогодишње образовање завршила је прва генерација полуматураната Горњосељског краја. На крају осмог разреда полагао се полуматурски испит. На полуматурском испиту изашло је 25 ученика-ца. Испит је почео 08.06. у 9 часова, а радио се писмени задатак на тему: „*Одбрана отаџбине дужност је свих нас*“. И генерација течајаца њих 21, изашла је на полагање нижег течајног испита. Крај школске године обиљежен је уз скромну свечаност и присуство предсједника мјесних власти.

Ова школа је до 1953. године била добро снабђевена наставним средствима уз велику захвалност директору Вукајлу Бабовићу и становништву читавог краја који су готово сав намјештај пренијели од Берана до Лубница. Школу су редовно обилазили надзорници. За ниже разреде билу су задужени Владимир Ојданић, Маркиша Бабовић и Никола Ћулафић. Контрола се обављала по два пута у току године. У вишим разредама надзор су вршили Ђуро Мрваљевић и Милан Ралевић, директори школа у Беранама. Ево једног записника после обиласка одјељења: „*Школски рад је правилно започео и нормално се одвијао. На вријеме су извршене потребне припреме, тако да је рад текао по утврђеном плану и према прописаном програму. Учињене су незнатне примједбе на мање пропусте*“.

У школској 1954/55. због повећања броја ученика формирано је 6 одјељења. Наставу су изводили 6 наставника и 2 учитеља. У школи су организоване литерарне секције (рецитације, мале активности, приредбе са изабраним садржајем). Приход од ових приредби, секција и других активности, користили су за набавку школског прибора и уџбеника.

Те школске године уводе се и нови предмети, нпр. у седмом и осмом разреду, који до сада нијесу били: хигијена, ручни рад, пољопривреда се учила у петом, шестом и седмом разреду. У школи је радио и курс Општег образовања а организовао га је колектив ове школе. Курс је трајао од октобра до априла и заступљени су били следећи предмети:

српски језик, В. Мартиновић, учитељ
историја, Рајо Вуковић и Драго Голубовић, учитељи
земљопис Рако Вуковић, учитељ
математика Драго Чукић, учитељ
природне науке Сарић Стана, учитељица

Мјесечно је одржавано по 24 часа (по 6 часова недељно), а укупно је одржано око 120 часова.

Школске 1956/57. настава је почела тек у октобру мјесецу, због недостатка кадра и смјене директора. Није на вријеме урађена припрема у школи, проблем је био и због дјецe, родитељи су их слали до четвртог разреда, а потом због кућних потреба нијесу им дозвољавали одлазак у веће разреде. Овај проблем је покушала ријешити општинска власт. Поједини наставници ишли су по селима и на састанцима савјетовали и сугерисали родитељима о даљем школовању дјецe.

Имамо запис са сједнице Наставничког савјета, на којој се расправљало о великом броју нешколоване дјецe. У петом и шестом разреду карактеристично је нередовно долажење на наставу, кашњење на првом часу, долазак ученика без прибора за рад и слабо интересовање родитеља за рад и владање своје дјецe. Констатовано је да разредне заједнице и наставници у својим одјељењима обавезно спроведу бољу организацију рада. Друго тијело које се бавило радом и успјехом ове школе, био је Школски одбор. Бавио се питањима: отварање ћачке кухиње, подизање школске баште, утрошка школског буџета, набављањем намјештаја, клупа и другим школским проблемима.

Из године у годину број дјецe се повећавао па је 1958/59. уписано 227 ученика. Формирано је 8 одјељења.

Период од 1960 – 1973. године

Период од 1960. до 1978. године значајан је првенствено по броју ученика. Наиме, 1963. године у школи је учило 400 ученика. Те године постигнут је зенит, од самог постанка школе па до тада. Школа је тада радила у двије смјене.

Од школске 1961/62. године „Љетопис“ садржи податке за подручна одјељења Горњосељског краја. Сједнице Наставничког вијећа, Школског одбора и осталих организација у школи почеле су редовно да се одржавају. Поред рада у школи колектив је организовао рад на народном просвједивању. Повремено су излагана научна предавања, организоване су приредбе у школи поводом празника и сл.

По „Љетопису“ од 1962. године у Горњосељском крају је било 5 школа, од чега 4 подручна одјељења од првог до четвртог разреда и осмогодишња школа у Лубницама, укупно 14 одјељења и то:

Нижи разреди

1. Вуча	1 одјељење
2. Главаца	1 одјељење
3. Праћевац	1 одјељење
4. Курикуће	2 одјељења
5. Лубнице	2 одјељења

Виши разреди

V разред	2 одјељења
VI разред	2 одјељења
VII разред	2 одјељења
VIII разред	1 одјељење

Школске 1962/1963. године дошло је до измјене предмета у односу до 1960. године, па су тада били заступљени следећи предмети:

Табела бр. 9. – Наставни план и програм за основну школу у Црној Гори за школску 1962/63. годину

Предмет	Број недељних часова по разредима							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Српскохрватски језик	6	6	6	5	5	5	4	4
Познавање природе и друштва	3	3	3	-	-	-	-	-
Познавање природе	-	-	-	2	2	2	-	-
Физика	-	-	-	-	-	-	2	3
Хемија	-	-	-	-	-	-	2	2
Биологија	-	-	-	-	-	-	2	2
Математика	5	5	5	5	5	5	4	4
Основи општетех. образовања	-	-	-	2	2	2	2	2
Познавање друштва	-	-	-	2	2	2	-	-
Географија	-	-	-	-	-	-	2	2
Историја	-	-	-	-	-	-	2	2
Страни језик	-	-	-	(2)	3	3	3	3

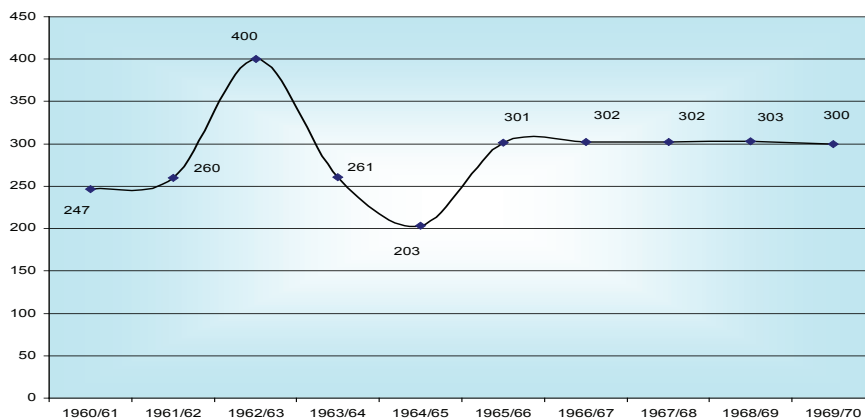
Физичко васпитање	3	3	3	3	3	3	3	3
Ликовно васпитање	2	2	2	2	2	2	1	1
Музичко васпитање	1	1	1	2	2	2	1	1
Домаћинство	-	-	-	-	-	-	2	1
УКУПНО часова	20	20	22	23	25	25	28	29

Уводи се стручни актив, наставничке сједнице се редовно одржавају.

Основан је школски савјет, ради рјешавања важних питања везаних за школу. На сједницама су често присуствовали савјетници. Једини проблем који је био присутан је била слаба сарадња с родитељима ученика.

Школа је имала органе управљања: Савјет, радне заједнице, директор школе, управни одбор.

Помоћу дијаграма приказаћемо број уписаних ученика од 1960. до 1970.



Дијаграм 4

Настава у школској 1973/74, почела је 1. септембра са измјенама Закона о основној школи. Матична школа заједно са подручним одјељењима бројала је укупно 14 одјељења. Бројно стање износило је 333 ученика. Уведен је час одјељенског старјешине који ће се одржавати једном седмично, уведена је допунска настава која ће трајати од 10. јуна до 25. јуна, а за више разреде чији ученици се упућују на полагање поправних испита допунска настава траје од 10. јуна до 1. јула.

Проблем нешколовања дјече и даље је присутан, па су наставници приморани да иду по терену да сугеришу родитељима о значају образовања дјече. Водило се рачуна и о слабо имућним родитељима да не купују књиге, већ је то школа обезбјеђивала.

Сједнице Наставничког вијећа су редовно одржаване.

Имамо један записник са сједнице Наставничког вијећа одржане 19.11.1973. године.

- анализиран је успјех ученика у школи,
- организована допунска настава за слабе ученике,
- постигнут је рад стручних актива,
- за руководиоца за ниже разреде изабаран је Владимир Пешић, а за старије разреде Кастратовић Милорад.

У објекте подручних одјељења доведена је вода 1977. године, а у матичној школи је ограђено школско двориште.

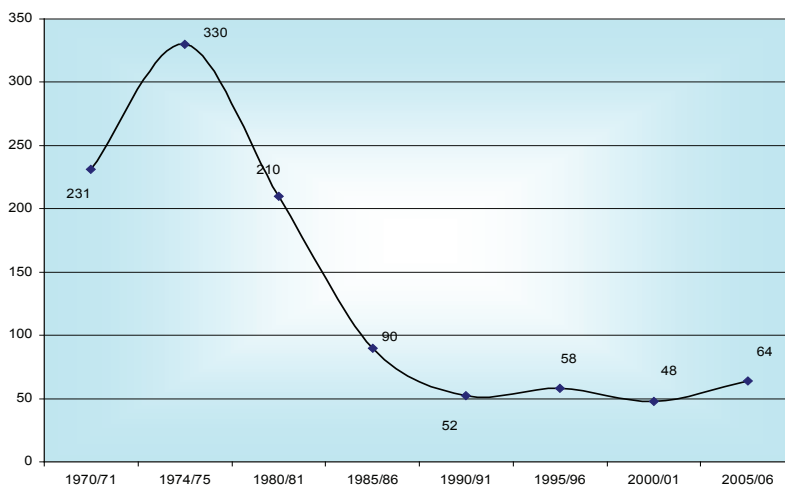
На дан школе 25. маја 1977. године ову школу су посјетили ученици школе „Иво Лола Рибар“ са својим наставницима, па је организован културно – умјетнички програм ученика обје школе. Инспекцијски надзор је и даље обилазио матичну школу заједно са подручним одјељењима и то два пута годишње.

Школске 1978/79. у априлу мјесецу организовано је Општинско такмичење, на којем су учествовали и ученици ове школе и освојили прва мјеста из физике, хемије и биологије: Срето Обрадовић, Лидија Раичевић, Милан Шћекић, Радојица Сенић, Борислав Божовић, Илија Обрадовић и Славица Обрадовић. У истој школској години дипломе „Луча“ су добила два ученика од њих 44 који су похађали VIII разред. То су: Срето Обрадовић и Божовић М.

Број ученика је почео да опада после 1980. године што је приказано на графикону. Укинута су подручна одјељења у Вучје и Праћевцу. Тренутно стање школских објеката врло је лоше. У подручном одјељењу Главаца, мјештани су прије двије године самостално урадили кров на школи.

У школској 1991/92. године из ове школе на такмичењима учествовало је 5 ученика који су постигли значајне резултате а радом се посебно истакао ученик Мирослав Обрадовић који је освојио прво мјесто на општинском и републичком нивоу из географије и учествовао на савезном такмичењу у Кладову.

Број одјељења се смањује из године у годину, а од школске 1993/94. број ученика константно опада. Школа ради још увијек по класичној настави, али по тврдњи директора школе Слоба Обрадовића настава ће се изводити по реформисаном систему од школске 2008/2009. године. Дијаграм од 1970. године до данас показује бројно стање ученика.



Дијаграм 5

Током 115 година постојања, школа у Горњосељском крају имала је велику улогу на плану образовања, васпитања и просвједивања становништва са тог подручја. Према статистичким подацима, прије једног вијека, тачније 1892. године, на овом подручју било је преко 90% неписмених, док данас нема неписмених млађих од седамдесет година.

Свих ових година број ученика који су похађали школу мијењао се у разним периодима и био је условљен схватањима родитеља о нужности школовања дјете. У последњим годинама родитељи су коначно прихватили да образовање дјете није само законска обавеза, већ и потреба од које зависи будућност њихових потомака. Школе у овом крају обезбиједиле су темељ ка даљем образовању низа будућих ученика, професора, инжењера, попова, доктора, судија, доктора наука разних области.

Школе Горњосељског краја су биле, а добрим дијелом и данас средиште које усмјерава културни живот средине, подстичући просвједивање, културно – умјетничке и друге видове просвједивања.

Свједок томе су и неки од ученика ове школе који су постали доктори наука и професори на Универзитету Црне Горе: др Божидар Шекуларец, др Предраг Обрадовић, др Радомир Раичевић и др.

ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

Извори:

Љетопис школе од самог почетка до данас

а) Записник школског одбора за школску 1959/60. годину

б) Записник са Наставничког вијећа за школску 1957/58. годину

Наставни план и програм за основне школе у Црној Гори за школску 1959. годину

Литература:

1. Божидар Шекуларац, **Дукљанско – црногорски историјски обзори**, Цетиње, 2000.

2. Ђоко Д. Пејовић, **Просвјетни и културни рад у Црној Гори од 1918 – 1941**, Цетиње, 1982.

3. Здравко Делетић, **Учитељска школа у Беранама 1919 – 1929**, Косовска Митровица, 2002.

4. Здравко Делетић, **Учитељска школа у Беранама 1949 – 1954**, Беране, 2000.

5. Павле Ровински, **Црна Гора у прошлости и садашњости**, I и II књига, Цетиње, 1994.

6. **Просвјета и образовање у Црној Гори**, Цетиње, 1969.

7. Раде Делибашић, **Развој школства и просвјетне мисли у Црној Гори 1830 – 1918.**, Бор, 1980.

8. Радован Бакић, **Демографски развитак сјеверне Црне Горе**, Унирекс, Подгорица, 1994.

9. Томаш Марковић, **Историја школства и просвјете у Црној Гори**, Завод за издавање уџбеника, Београд, 1969.

10. Миодраг Гомилиновић, **Минералне сировине и рударска производња у Црној Гори**, Министарство индустрије, енергетике и рударства, Подгорица, 1999.

11. Миомир Дашић, **Васојевићи у устанцима 1860 – 1878**, Подгорица, 1992.

12. Вуксан Обрадовић, **Васпитање и образовање**, бр. 1, Подгорица, 2003.

13. Ђоко Пејовић, **Развитак просвјете и културе у Црној Гори 1852 - 1916**, Цетиње, 1971.

ПРИКАЗ



Dobru knjigu uvijek vidimo u retrovizoru

„Šta čini dobru knjigu?“ (priredila Svetlana Gavrilović), Narodna biblioteka Srbije, Beograd, 2007.

„Kad bih... pokušao ilustrirati zagrebačkim rječnikom, odnosno frekventnim tipom diskursa, koji se koristi u odgovoru na pitanje „Kakva je knjiga?“, pojavila bi se četiri tipa: *knjiga je kul (cool)*, *knjiga je super*, *knjiga je OK* (izgovara se: oke) i *knjiga je zakon*. Što vam je tu OK? Bilo bi dobro smisliti neki tekst od barem šest rečenica da vidimo zašto je knjiga OK.“¹

Citirali smo odlomak iz knjige *Šta čini dobru knjigu?* (304 strane), koja je privukla pažnju tragalaca za novim naslovima na proteklom Međunarodnom sajmu knjiga u Beogradu.

Knjiga je zbornik radova/predavanja održanih u okviru kulturnog programa Narodne biblioteke Srbije. Objavljena je kao druga u ediciji brižljivo biranog imena Rizom² (podsjećamo da smo prvu knjigu iz te edicije *Kako čitati?* već predstavili u ovom časopisu). Ko je čitao prvu knjigu s nestrpljenjem je očekivao sljedeću temu koja će biti pretočena u knjigu, bez obzira na to što je nešto od atraktivnih predavanja, vjerovatno, ostalo *izgubljeno u prevodu* sa usmenog na pisani medij.

Naslov knjige može u čitaocu da izazove isključivost: kako je uopšte moguće odgovoriti na pitanje šta čini dobru knjigu, ili reakciju: evo opet teoretisanja o formalnim savršenstvima neke knjige. Ništa od toga. Koliko je pitanje bilo izazovno za govornike na tribini govori činjenica da su autori devetnaest tekstova, problematizujući fenomen knjige, preispitali sebe, prije

¹ Dean Duda, vanredni profesor na Odsjeku za komparativnu književnost na Filozofskom fakultetu u Zagrebu

² Podzemna stabljika ili korijen čiju zamršenu strukturu Umberto Eko poredi s lavirintskom strukturom enciklopedije

svoga, kao čitaoci. A autori dolaze iz različitih sredina: Beograda, Sarajeva, Zagreba, Čikaga... i različitih su vokacija:

- pisci: Vladimir Tasić, David Albahari (i prevodilac), Aleksandar Hemon (živi u Čikagu i od 1995. godine, piše na engleskom jeziku), Veselin Marković, Nenad Veličković (i teoretičar književnosti), Radoslav Petković;

- kritičari i teoretičari književnosti i umjetnosti: Zorica Bečanović-Nikolić, Tihomir Brajović, Dejan Ilić (priređivač prve knjige iz edicije *Kako čitati?*), Adrijana Marčetić, Zoran Paunović, Stevan Vuković, Dean Duda, Tatjana Rosić (bavi se i studijama kulture i roda);

- prevodioci (nijesu slučajno pravi prevodioci najpažljiviji čitaoci): Vladimir Gvozden (i teoretičar književnosti), Aleksandar Bajazetov-Vučen;

- historičar Milan Ristović i

- filosof i konceptualni umjetnik Jovan Čekić.

O originalnom viđenju problema govore i umni i duhoviti naslovi tekstova koji otkrivaju dileme, kurseve, putokaze, promišljanja. Navešćemo neke od njih: *Al' mi neko pamet soli*, *Kuća za ideju*, *Čitajmo šta nam se dopada i pišimo što najbolje znamo*, *Vazdušasto ništa*, *Knjiga koja čita svoje čitaoce*, *O ukusima se može raspravljati*, *Savršeno izbrušena posuda*, *Kodovi osrednjosti*, *Knjiga mora biti sekira za zamrznuto more u nama...*

Autori nam, odgovarajući sa dosta poleta i elokvencije na pitanje koje uvijek zaokupljuje čitalačku publiku, pružaju mnogo zanimljivog: od spiska omiljenih naslova, preko dokaza šta jednu knjigu čini dobrom u odnosu na drugu, do dobrih zaključaka koje smo svi koji volimo dobru knjigu osjetili, ali, možda, nismo umjeli da odjenemo u rečenice. Navodim neka od najinteresantnijih uopštavanja:

„Knjiga je dobra ukoliko *trajno* izmeni odnose u književnom polju. Stoga tvrdnju da je knjiga dobra možemo opravdati samo naknadno, kada je ona već izmenila naše poimanje dobre knjige... Opravdanja nužno kasne za pisanjem. Dobru knjigu uvek vidimo u retrovizoru.“ (Vladimir Tasić)

„...zamislimo likove elemente jednačine, brojeve, a priču kao jednačinu, dobru knjigu čini jasnoća u postavljanju teme i uvjerljivost u dokazivanju ideje“ (Veličković),

„To je prvo što treba da sadrži dobra književnost: vazdušasto ništa (replika na Šekspira *Snoviđenje u noć Ivanjsku*) koje je dobilo lik i oblik, i određeno mesto boravišta, nešto što realno ne postoji, ali što je za onoga ko čita barem podjednako važno kao i stvari, ličnosti, događaji, koji realno postoje, a ponekad i važnije.

Dobro umetničko djelo nam komunicira drugost, alteritet koji možemo upisati u sebe, koji postaje konstitutivan za naše sopstvo, za našu, kod svake i svakog od nas, jedinstvenu i neponovljivu ličnu polifoniju.

Indiskrecija ozbiljne književnosti i umetnosti je totalna. Ona ispituje najprivatnije delove našeg bića.

Višak iskazivog ili neiskazivog smisla koji se iz knjige prelje u čitaoca ili čitateljku i koji kod njih ostavi veselo-tužni osmeh upućen svetu, svojstven, između ostalih, i Šekspirovim mudrim ludama, ... takođe čini dobru knjigu “ (Zorica Bečanović Nikolić),

„Stoga bi lakonski odgovor na nedoumicu o tome šta jednu knjigu čini dobrom mogao da glasi: *Dobro čitanje* “ (Tihomir Brajović),

„Prepoznavanje onoga što čini dobru knjigu izaziva *talas u... umu, uzbuđenje, emociju, pokret duha* o kojem govori Apdajk. Još jednostavnije... to je prepoznavanje u tekstu onog trenutka u kom se sreća i veština susreću, prepoznavanje koje se najtačnije transkribuje upravo uzvikom divljenja: Hej!“ (Biljana Dojčinović Nešić).

Dejan Ilić citira Eka: „[u] svakom slučaju, nećemo prestati čitati pripovjedne izmišljaje jer u njima nalazimo formule kojima osmišljavamo svoje postojanje“.

Možda je interesantno i pomenuti pisce i naslove nekih od knjiga koje su izabrane kao primjeri dobrih: dva autora biraju *Prokletu avliju* I. Andrića kao knjigu koja nema *nepotrebni strana*, Nabokovljeva *Lolita*, *Kosmopolis* Dona de Lila, pisci Apdajk, Dragoslav Mihailović, Kiš, Šekspir...

Šta dobijamo čitajući ovu knjigu? Jedni će dobiti savjet zašto treba pročitati novi naslov, drugi odgovor zašto se treba vratiti prihvaćenim književnim vrijednostima, trećima će biti dragocjene smjernice na šta treba u knjizi obratiti pažnju, a za sve koji zaslužuju da nose ime čitalac, biće utjeha što još ima onih koji imaju vremena *za gušt da na jednom paragrafu provedu četiri dana* (Duda) i to u modelu *protočno-modernog života* koji nam ne dozvoljava da steknemo rutinu jer se neprestalno moramo modernizovati, odnosno funkcionisati poput softvera da nam ne bi istekao rok trajanja, uz svakodnevno *update* ili *upgrade*.

Na kraju ove korisne knjige, koju možete čitati u cjelosti ili u djelovima, nalaze se bilješke o autorima.

Dakle, ako pročitamo ovu knjigu, lakše ćemo biti u stanju da u protočno-modernom životu XXI vijeka smislimo bar šest rečenica za knjigu koju nekome preporučujemo umjesto onoga: knjiga je OK.

Nada DURKOVIĆ

ПОЗИВ НА САРАЊУ

СУГЕСТИЈЕ САРАДНИЦИМА

Поштовани сарадници,

Васпийанје и образовање, Часопис за педагошку теорију и праксу, објављује текстове у складу са захтјевима међународних стандарда разврстане у следеће категорије: оригинални (изворни) научни радови, прегледне научне и стручне радове. Часопис, поред ових радова, објављује прилоге: преводе, анализе, портрете, приказе, актуелне информације, оцјене, библиографије и слично из области васпитања и образовања. Позивамо на сарадњу са жељом да нам шаљете теоријске радове, резултате спроведених експерименталних истраживања, прилоге који говоре о иновираним наставном и васпитном раду у школи и остале стручне радове свих нивоа образовања.

Објављују се само претходно необјављени радови, осим превода са страних језика и преузетих радова, по претходно прибављеном одобрењу.

Молимо ауторе да се приликом припреме рукописа придржавају следећих стандарда изложених у овом упутству:

а) Обим теоријских и истраживачких радова је највише до једног ауторског табака, односно 16 страница, нормалног прореда (30 редова на страници), изузимајући простор за резиме (абстракт) и попис коришћене литературе. Други радови (портрети, прикази, информације, осврти, оцјене, критичке опсервације, библиографије и сл.) могу бити опсег од 2 до 5 страница.

б) Сви текстови треба да буду писани у текст процесору Microsoft Word, fontom Times New Roman, величине слова 12 тачака, ширина слога 126 мм, висина слога 197 мм, проред 13,8.

ц) Рад се пише по сопственом избору латиницом или ћирилицом, а биће објављен у писму које одреди аутор.

д) Наслов рада треба да буде прецизан, сажет и јасан. Изнад наслова рада пише се име и презиме аутора, или више њих, а уз име треба ставити фусноту која садржи звање аутора и податке о раду: извод из докторске или магистарске тезе, извод из истраживачког пројекта и његов назив, као и друге битне податке о аутору и раду.

е) На почетку рада се налази концизан и информативан резиме на црногорском (српском, бошњачком, хрватском) језику до 15 редова који садржи циљ рада и саопштене основне резултате у раду. На крају резимеа навести до 6 кључних ријечи које су стручно и научно релевантне за презентирани садржај.

ф) Имена страних аутора у тексту се наводе у оригиналу или транскрибовано, фонетским писањем презимена, последије чега се име наводи изворно уз годину објављивања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1990). Ако се у раду користи чланак из неког часописа навод треба да садржи: име аутора, година издања (у загради), наслов чланка, пуно име часописа истакнуто курзивом, мјесто издања, број и број странице. Ако се наводи web документ он садржи: име аутора, година, назив документа (курзив), датум кад је сајт посјећен и интернет адреса. На крају рада се прилаже списак литературе гдје библиографска јединица треба да садржи презиме и иницијале имена аутора, година издања (у загради), наслов књиге писан курзивом, мјесто издања и издавача.

г) Аутор рада уз своје име доставља Редакцији часописа контакт адресу, e-mail адресу и телефон, као и основне податке о радној ангажованости.

Рад који није припремљен по овим стандардима неће бити укључен у процедуру рецензирања о чему се аутор обавјештава.

Сви радови се анонимно рецензирају од стране најмање два рецензента. Радови се ијекавизирају. Редакција доноси одлуку о објављивању рада о чему обавјештава аутора у року од три мјесеца. Уредништво објављује радове независно од редослиједа приспијећа. Рукописи се не враћају.

Поред штампаног текста пожељно је радове и прилоге доставити на дискети, CD или електронском поштом.

Радове слати на адресу:

Министарство просвјете и науке - сектор за науку - за Часопис „**Васпитање и образовање**” Подгорица, Цетињски пут бб

E-mail: casopisvio@mn.yu

Редакција