

2

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

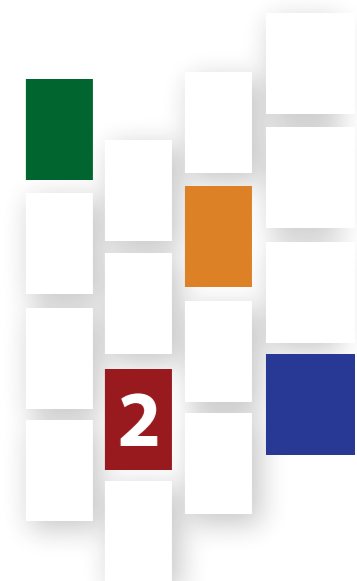
EDUCATION

edukation

Образование

Ausbildung

éducation



UDK - 37
ISSN 0350 - 1094

2019

PODGORICA, 2019

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

časopis za pedagošku teoriju i praksu
Godina XLIV, godišnji broj 2, 2019
UDK – 37, ISSN 0350 – 1094

REDAKCIJA

mr Radule Novović, glavni urednik
Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva
Radovan Damjanović, odgovorni urednik
prof. dr Ratko Đukanović, član
prof. dr Ana Pešikan, Filozofski
fakultet, Beograd, član
prof. dr Božidar Šekularac, član
prof. mr Nataša Đurović, član
Zorica Minić, član
prof. dr Izedin Krnić, član
Maja Malbaški, član

LEKTOR

Sanja Orlandić

PREVODILAC

mr Radoslav Milošević – ATOS

KOMPJUTERSKA OBRADA

Marko Lipovina

KORICE

Slobodan Vukićević

IZDAVAČ

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
Podgorica. Prvi broj časopisa
„Vaspitanje i obrazovanje“
je izašao 1975. godine.
Izlazi tromjesečno
Tiraž 1000
Rukopisi se ne vraćaju

ŠTAMPA

„Stefani 91“ d.o.o. Podgorica

EDUCATION

magazine for pedagogic theory and practice
Year XLIV, Annual No. 2, 2019
UDK – 37, ISSN 0350 – 1094

EDITORIAL BOARD

mr Radule Novović, Editor in chief
Institute for textbook publishing and teaching aids
Radovan Damjanović, Editor in charge
prof. dr Ratko Đukanović, Member
prof. dr Ana Pešikan, Faculty of Philosophy,
Belgrade, Member
prof. dr Božidar Šekularac, Member
prof. mr Nataša Đurović, Member
Zorica Minić, Member
prof. dr Izedin Krnić, Member
Maja Malbaški, Member

LECTOR

Sanja Orlandić

TRANSLATOR

mr Radoslav Milošević – ATOS

TECHNICAL SUPPORT

Marko Lipovina

COVERS

Slobodan Vukićević

PUBLISHER

Institute for textbook
publishing and teaching aids
Podgorica. The „Education“ Magazine,
first published in 1975
Published quarterly
Number of copies 1000
Manuscripts are not returned

PRINTING

„Stefani 91“ d.o.o. Podgorica

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU

2

Podgorica, 2019

Uredništvo i administracija:
VASPITANJE I OBRAZOVANJE
Podgorica, Rimski trg bb
Telefon: 00 382 20 265-024; 00 382 20 405-305; 00 382 67 391 391

E-mail :
vaspitanjeiobrazovanje@zuns.me
casopis.mpin@mps.gov.me
radovan.damjanovic@t-com.me

Web:
<http://www.zuns.me/vaspitanjeiobrazovanje>

Godišnja pretplata:
- za studente 5.00 €
- za pojedince 10.00 €
- za ustanove 15.00 €
- za inostranstvo 20.00 €
Iznos pretplate za veći broj primalaca od 5 (pet) umanjuje se za 20%
Pretplata se uplaćuje na žiro račun: 510 – 267 – 15
Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Podgorica

* * *

Glavni urednici:

Radivoje Šuković (1975–1978); Stevan Kostić (1979–1983); Miloš Starovlah (1983–1991); Dr Božidar Šekularac (1992–1996); Krsto Leković (1997–1998); Dr Pavle Gazivoda (1999–2007); Radovan Damjanović (2007–2015); Radule Novović (2015-.....)

Odgovorni urednici:

Natalija Sokolović (1977–1978); Borivoje Četković (1979–1998); Dr Božidar Šekularac (1999–2015); Radovan Damjanović (2015-.....)

SADRŽAJ
CONTENTS
2 | 2019



SADRŽAJ

ČLANCI (naučni, istraživački, pregledni, stručni radovi)

Вера Ж. РАДОВИЋ ИЗАЗОВИ АНАЛИТИЧКОГ ОЦЈЕЊИВАЊА РАДА И ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА	17
<i>Amer ĆARO</i> ZASTUPLJENOST SAVREMENIH FUNKCIJA NASTAVNIKA U SREDNJOJ ŠKOLI	31
<i>Jovana JOKOVIĆ</i> MUZEJI I DOŽIVOTNO UČENJE	47
<i>Tatjana NOVOVIĆ</i> <i>Dušanka POPOVIĆ</i> PEDAGOŠKI ZNAČAJ SLIKOVNICE U RADU S DJECOM PREDŠKOLSKOG UZRASTA	63
Мирослава КОЈИЋ Загорка МАРКОВ Смиљана КОЈИЋ-ГРАНДИЋ ЛИКОВНА КРЕАТИВНОСТ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЈЕЦЕ У ЗАВИСНОСТИ ОД ПРИМИЈЕЊЕНОГ МЕТОДИЧКОГ ПРИСТУПА У УСМЈЕРЕНИМ АКТИВНОСТИМА ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА	77
<i>Rada VLAHOVIĆ</i> <i>Gordana VUJISIĆ</i> DAROVITI I TALENTOVANI UČENICI U OSNOVNOJ ŠKOLI	89

<i>Ruženka ŠIMONJI ČERNAK</i> <i>Ján ŠIMONI</i> <i>Radmila BOGOSAVLJEVIĆ</i> THE ROLE OF MATHEMATICS IN PRESERVING AND DEVELOPING OF MINORITY MOTHER TONGUE	99
(Prevod prethodnog rada) <i>Ruženka ŠIMONJI ČERNAK</i> <i>Ján ŠIMONI</i> <i>Radmila BOGOSAVLJEVIĆ</i> ULOGA MATEMATIKE U ČUVANJU I RAZVOJU MANJINSKOG MATERNJEG JEZIKA	113
<i>Jelena MILUTINOVIĆ</i> SAMOPOŠTOVANJE U PERIODU RANE ADOLESCENCIJE	125
<i>Semrija SMAILOVIĆ</i> <i>Zorica MARKOVIĆ</i> POVEZANOST NEUROTICIZMA I STRESA S POLOM I BRAČNIM STATUSOM	137
<i>Marijana TERIĆ</i> FANTASTIKA U DJELIMA PISACA SRPSKOG PREDROMANTIZMA Recepcionoteorijski pristup djelu <i>Vrtovi nestvarnog</i> Save Damjanova	153
NASTAVNO-VASPITNI RAD	
<i>Miomir ANĐIĆ</i> <i>Aleksandar M. ANĐIĆ</i> KONTROLNI ZADACI NA VIŠE NIVOVA U NASTAVI INFORMATIKE U SREDNJOJ ŠKOLI	165
<i>Sofija KALEZIĆ-ĐURIČKOVIĆ</i> PRILOG TUMAČENJU ZBIRKE PRIPOVJEDA BRANKA ČOPIĆA <i>BAŠTA SLJEZOVE BOJE</i>	205
<i>Veselin BULATOVIĆ</i> PRIMJENA PROBLEMSKOG PRISTUPA U TUMAČENJU ČOPIĆEVE <i>JEŽEVE KUĆICE I BAŠTE SLJEZOVE BOJE</i>	217

<i>Ajkuna – Alma DACIĆ</i> <i>Ermina VLAHOVLJAK</i> TROMJESEČNI ŠKOLSKI ČASOPIS (ELEKTRONSKI I ŠTAMPANI)	227
---	------------

<i>Zorica ĐEKIĆ</i> <i>Radosava ĐEKIĆ</i> JEZIČKO IZRAŽAVANJE I PREPRIČAVANJE U NASTAVI CRNOGORSKOG-SRPSKOG, BOSANSKOG, HRVATSKOG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI	245
--	------------

<i>Ljiljana MILOVIĆ</i> INOVATIVNI PRISTUP NASTAVI DOMAĆE LEKTIRE U OSNOVNOJ ŠKOLI (Na primjeru „Vini Pu“)	257
--	------------

<i>Marina PETROVIĆ</i> <i>Vladimir PETROVIĆ</i> PERIOD OSCILOVANJA KAO LINEARNA FUNKCIJA ZAVISNOSTI OD KAPACITIVNOSTI KONDENZATORA U ELEKTRIČNOM KOLU JEDNOSMJERNE STRUJE	273
--	------------

<i>Milica LABOVIĆ</i> ORGANIZACIJA NASTAVE MATEMATIKE UZ PRIMJENU RAČUNARA U PRVOM CIKLUSU OSNOVNE ŠKOLE	285
--	------------

PRIKAZI

<i>Svetlana ČABARKAPA</i> Prikaz knjige: Momir Marković „CRNOGORSKI RAT“ , Ogled o četiristogodišnjem crnogorskom ratu i životu, 2018, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Podgorica, IVPE, Cetinje	301
--	------------

<i>Dragica TVRDIŠIĆ</i> Prikaz knjige: Suzan Gingras Fichel TRANSFORMISANJE BIJESA U LIČNU MOĆ (<i>Transforming anger to personal power</i>), 2007, izdavač Research Press Inc, U.S Publication date i Publisher Transforming	307
--	------------

CONTENTS

ARTICLES (scientific, research, reviews, professional papers)

<i>Vera Ž. RADOVIĆ</i> CHALLENGES OF ANALYTICAL SELF- ASSESSMENT OF STUDENTS' WORK AND ACHIEVMENTS.....	17
<i>Amer ĆARO</i> THE EXENT OF THE PRESENCE OF TEACHER'S MODERN FUNCTIONS IN SECONDARY SCHOOL	31
<i>Jovana JOKOVIĆ</i> MUSEUMS AND LIFELONG LEARNING	47
<i>Tatjana NOVOVIĆ</i> <i>Dušanka POPOVIĆ</i> PEDAGOGICAL VALUE OF THE PICTURE BOOK WITH PRESCHOOL CHILDREN	63
Мирослава КОЈИЋ Загорка МАРКОВ Смиљана КОЈИЋ-ГРАНДИЋ THE FINE ART CREATIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN DEPENDING ON THE METHODOICAL APPROACH IN THE TARGETED FINE ARTS ACTIVITIES	77
<i>Rada VLAHOVIĆ</i> <i>Gordana VUJISIĆ</i> GIFTED AND TALENTED STUDENTS IN PRIMARY SCHOOL ...	89

<i>Ruženka ŠIMONJI ČERNAK</i> <i>Ján ŠIMONI</i> <i>Radmila BOGOSAVLJEVIĆ</i> THE ROLE OF MATHEMATICS IN PRESERVING AND DEVELOPING OF MINORITY MOTHER TONGUE	99
(Translation of previous Paper) <i>Ruženka ŠIMONJI ČERNAK</i> <i>Ján ŠIMONI</i> <i>Radmila BOGOSAVLJEVIĆ</i> ULOGA MATEMATIKE U ČUVANJU I RAZVOJU MANJINSKOG MATERNJEG JEZIKA	113
<i>Jelena MILUTINOVIĆ</i> SELF – ESTEEM IN PERIOD OF EARLY ADOLESCENCE	125
<i>Semrija SMAILOVIĆ</i> <i>Zorica MARKOVIĆ</i> THE LINK BETWEEN NEUROTICISM AND STRESS TO GENDER AND MARITAL STATUS	137
<i>Marijana TERIĆ</i> FANTASTIC FICTION IN THE LITERARY WORKS OF SERBIAN PRE-ROMANTICISM WRITERS Reception-theoretical approach to the work <i>Gardens of the Unreal</i> of Savo Damjanov	153
TEACHING AND EDUCATIONAL WORK	
<i>Miomir ANĐIĆ</i> <i>Aleksandar M. ANĐIĆ</i> MULTI-LEVEL TESTS IN THE TEACHING OF INFORMATICS IN SECONDARY SCHOOL	165
<i>Sofija KALEZIĆ-ĐURIČKOVIĆ</i> A CONTRIBUTION TO THE INTERPRETATION OF THE COLLECTION OF STORIES <i>MALLOW COLOURED GARDEN</i> BY BRANKO ČOPIĆ	205
<i>Veselin BULATOVIĆ</i> APPLYING A PROBLEM APPROACH IN THE INTERPRETATION OF ČOPIĆ'S WORK <i>THE HEDGEHOG'S HOUSE</i> AND <i>MALLOW COLOURED GARDEN</i>	217

<i>Ajkuna – Alma DACIĆ</i> <i>Ermina VLAHOVLJAK</i> QUARTERLY SCHOOL MAGAZINE (ONLINE & PRINTED VERSION)	227
---	-----

<i>Zorica ĐEKIĆ</i> <i>Radosava ĐEKIĆ</i> LANGUAGE RESEARCH AND RETELLING IN THE TEACHING OF MONTENEGRIN-SERBIAN, BOSNIAN, CROATIAN LANGUAGE AND LITERATURE	245
--	-----

<i>Ljiljana MILOVIĆ</i> INNOVATIVE APPROACH TO TEACHING READING IN PRIMARY SCHOOL (ON THE EXAMPLE OF “VINI PU”)	257
---	-----

<i>Marina PETROVIĆ</i> <i>Vladimir PETROVIĆ</i> OSCILLATION PERIOD AS A LINEAR FUNCTION OF CONDENSER’S CAPACITY IN DIRECT CURRENT ELECTRIC CIRCUIT	273
---	-----

<i>Milica LABOVIĆ</i> ORGANISATION OF MATH TEACHING WITH THE USE OF COMPUTERS IN THE FIRST CYCLE OF PRIMARY SCHOOL	285
--	-----

REVIEWS

<i>Svetlana ČABARKAPA</i> Book review: Momir Marković „MONTENEGRIN WAR“ , Essay on fourhundredyear Montenegrin war and life, 2018, Institute for textbooks and teaching aids Podgorica, IVPE, Cetinje	301
---	-----

<i>Dragica TVRDIŠIĆ</i> Book review: Suzan Gingras Fichel TRANSFORMIN ANGER TO PERSONAL POWER , 2007, Publisher: Research Press Inc, U.S Publication date and Publisher Transforming	307
---	-----

ČLANCI
(naučni, istraživački, pregledni, stručni radovi)



Вера Ж. РАДОВИЋ¹

ИЗАЗОВИ АНАЛИТИЧКОГ ОЦЈЕЊИВАЊА РАДА И ПОСТИГЊУЋА УЧЕНИКА²

Резиме:

У раду су представљени резултати критичке анализе научне литературе која третира проблеме аналитичког или описног оцјењивања рада и постигнућа ученика с посебним освртом на функције оцјењивања, елементе које подразумева тзв. комплексно вредновање које стоји у основи аналитичког оцјењивања и на улогу ученика и наставника у том процесу. На основу тога евидентирани су неки од изазова аналитичког оцјењивања у савременој настави и изведене импликације у контексту помоћи и оснаживања наставника да објективније и ефикасније оцјењују рад и постигнуће ученика и оснаживања ученика да преузимају одговорност за сопствено учење. Ријеч је о разумијевању функција аналитичког оцјењивања од стране наставника, о прихватању аналитичког оцјењивања као дјела свакодневне наставне интеракције с ученицима, као система различитих наставних активности које афирмишу разноврсне начине поучавања и учења. Аналитичко оцјењивање обухвата и ученички доживљај оцјене и учествовање ученика у процјени сопственог рада и постигнућа, као и рада и постигнућа других ученика, а посебно значајним изазовом таквог учешћа ученика сматра се преузимање одговорности за учење и саморегулисано учење.

Кључне ријечи: аналитичко оцјењивање, описно оцјењивање, комплексно вредновање, саморегулисано учење, ученик, наставник.

Увод

Проблем субјективности у оцјењивању рада и постигнућа ученика тема је бројних истраживања у дидактичкој теорији и наставној пракси.

¹ Проф. др Вера Ж. Радовић, Универзитет у Београду, Учитељски факултет

² Рад представља дио истраживања која се реализују уз финансијску подршку Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије, у оквиру пројекта *Концепције и стратегије обезбеђивања квалитета базичног образовања и васпитања* (бр. 179020).

Ријеч је о низу емпиријских истраживања и аналитичких промишљања чинилаца који утичу на оцјењивање рада и постигнућа ученика у наставном процесу с циљем да се изнађу рјешења за ваљане, објективније, поузданије, дискриминативније и ефикасније начине оцјењивања. У том трагању дидактичари су „добили крила“ развојем докимологије, докимастике, доксологије – дисциплина које су у епицентар својих истраживања ставиле комплексан проблем оцјењивања, ослањајући се на шира педагошка и дидактичка сазнања о наставном процесу, као и на помоћ психологије, социологије и других наука.

Питања – зашто се оцењује, шта се оцењује, како и чиме се оцењује – један су од могућих истраживачких путева да се крене у анализу докимолошке проблематике. При том, изузетно је важно имати на уму да је ријеч о једном од најкомплекснијих педагошких и дидактичких процеса, најкритикованијој наставној активности (уз „обиље контраверзи које га прате“; Хавелка, 2000: 163), актуелној и вишеструко значајној и за развој личности ученика и за професионални развој наставника. У том контексту, који афирмише системски приступ истраживању проблема оцјењивања, с једне стране, и уз свијест о немогућности да се анализом обухвате сви чиниоци који оцјењивање рада и постигнућа ученика чине комплексним, као и да се ријеше све дилеме и грешке, с друге стране – истражујемо аналитичко или развојно оцјењивање рада и постигнућа ученика. Циљ је да сагледамо и освијетлимо неке од изазова који прате овај приступ у оцјењивању рада и постигнућа ученика и да на основу тога изведемо закључке који би мотивисали наставнике да размишљају о тој наставној активности, да преиспитују своје поступке, препознају евентуалне грешке и настоје да што објективније оцјењују рад и постигнуће ученика. Сматрамо, такође, да би у овом случају формула ЗП – препознати, признати, промијенити (Радовић, 2015) могла да буде дио свакодневног рефлексивног промишљања које би помогло и самим наставницима да оцјењивање прихвате као дио свакодневних наставних активности, а не само у току тзв. часова утврђивања и вредновања знања ученика, у вријеме „закључивања оцјена“ и сл.

Аналитичко оцјењивање рада и постигнућа ученика – зашто оцјењујемо

Аналитичко оцјењивање је описно оцјењивање (или описно оцјењивање би требало да буде аналитичко – прим. аут.) које подразумијева „издиференцирано приказивање оствареног учинка“ ученика (Хавлека, 2000:180). Наиме, сваки ученик за остварени учинак и показано постигнуће добија низ коментара којима бива обавијештен о нивоу ангажовања и показаног знања и способности, који аспекти показаног су на вишем нивоу, који на нижем нивоу и на шта треба

да обрати пажњу, односно шта је следећи корак у његовом раду и постигнућу. Тиме стичемо и прецизнији увид у динамику и ток даљег развоја и напредовања ученика (Антонијевић, Николић, 2014: 34) Описно оцјењивање, као дио свакодневних наставних активности, најчешће је усмено благовремено саопштавање низа конкретних информација ученику о његовом раду, постигнућима и даљем напредовању. Квалитетан у смислу информативан, прецизан, инструктиван писани траг о раду и постигнућу ученика с образложењем свакако је пожељан, али најчешће изостаје због великог броја ученика у одјељењу и недостатка времена да се наставник у том смислу посвети сваком ученику (свакодневно и континуирано). Писање описних оцјена најчешће је дио сумативног оцјењивања на крају одређеног периода (часа, краја радне недјеље, тромјесечја, полугодишта, краја школске године) или циклуса васпитања и образовања у школи.

Описно оцјењивање не захтијева укидање нумеричког оцјењивања, него је најчешће његова допуна. Истраживање Н. Јањић и сарадника показује да ученици позитивно процјењују када поред нумеричке оцјене добију и додатно образложење од стране наставника и инструкције за даљи рад. Ученицима треба тачно казати шта је у њиховом раду или одговору добро, шта није, као и објаснити им зашто нешто није добро. Према истраживачима то може да подстакне, помогне и упуту ученике да лакше савладају препреке на путу ка жељеном успјеху (Јањић и сар., 2016:139). Важно је да та допуна буде благовремена, досљедна, да афирмише позитивно у раду и постигнућу ученика и да елиминира евентуалне грешке у учењу, да садржи инструкцију за даљи рад. Тиме описно оцјењивање даје нови квалитет нумеричком оцјењивању, постаје његова додатна вриједност јер утиче на мотивацију ученика за учење. То посебно долази до изражаја ако и ученици учествују у оцјењивању свога рада и постигнућа, као и рада и постигнућа својих другова. Према Н. Јањић и сарадницима, тиме се развија међусобно повјерење ученика и наставника и конструктиван однос према раду; остварује се веза између сопствених активности и уложеног труда и остварених резултата, што може да појача унутрашњу мотивацију и одговорност за рад и остварене резултате (Јањић и сар., 2016: 141). Довољно је да наставници, кад год је то могуће, допусте ученицима да коментаришу своје резултате и/или резултате других ученика и да образложе критеријуме на којима граде своје процјене, да дају аргументе за своје ставове, да их укрсте с аргументима других (наставника и ученика).

У савременој наставној пракси неких европских земаља настоји се да се проблеми нумеричког оцјењивања ријеше описним оцјењивањем управо укидањем оцјена у виду нумеричких или словних симбола или вербалних квалификатива, односно афирмисањем описног оцјењивања

као дијела свакодневне интеракције наставника и ученика. Неке од кључних карактеристика те интеракције су континуитет, сталност (учесталост, досљедност), отвореност, прецизност, инструктивност, јавност, приступачност, благовременост и др. Конструктивистички принцип исказан као дидактичка разноврсност овдје се показује кроз коришћење различитих врста и техника оцјењивања којима се управо његују различити начини учења и узимају у обзир разноврсни индикатори постигнућа ученика.

Однос нумеричког и описног оцјењивања може да се стави и у контекст разматрања односа формативног и сумативног оцјењивања, о чему постоје различити ставови аутора (видјети рад М. Тарас, 2005). Полазно становиште у овој анализи блиско је Скривеновом гледишту о формативном оцјењивању („assessment for learning”) као о неопходном кораку који оправдава и објашњава сумативно оцјењивање („assessment of learning“) (Scriven, 1967, према Taras, 2005:476). Ријеч је о два компатибилна процеса, а не о два различита система оцјењивања.

Комплексно вредновања рада и постигнућа ученика – шта и како оцјењујемо

Комплексно вредновање рада и постигнућа ученика многим дидактичарима представљало је добар одговор на проблем субјективности у оцјењивању. Сматрало се да ће се континуираним праћењем, мјерењем и вредновањем више компоненти попут знања мотивације, способности, радних навика, субјективних могућности и објективних околности ученика, затим разрађеним инструментима за праћење, постићи систематичнији приступ у оцјењивању рада и постигнућа ученика. У том настојању, међутим, и дидактичка теорија и пракса нашле су се пред бројним изазовима. Највећи број тих дилема везан је за системска питања шта и како, чиме оцјењивати јер свака од наведених компоненти комплексног вредновања представља вишедимензионалну микроцјелину коју је неопходно проучавати и анализирати у току иницијалног образовања наставника. У том смислу отвара се старо ново питање о дидактичким компетенцијама наставника.

Мало је наставника који вам на питање – шта оцјењујете, неће одговорити – оцјењујемо знање. У току семинара високошколске дидактике који смо реализовали на више факултета београдског универзитета, питала сам младе професоре и асистенте – које знање оцјењујете? Оно што је или што би требало да буде иманентно знање професора на наставничким факултетима, најчешће изостаје код оних који су у основношколску или универзитетску наставу „ушли“ недовољно и/или неадекватно педагошко-дидактички оспособљени за рад са дјецом и младима те је питање – које знање оцјењујете, веома често без одговора

који подразумејева четири врсте знања и/или пет нивоа знања по квалитету усвојености чињеница и генерализација, затим разликовање и препознавање врсте и нивоа способности, занемаривање труда и активности ученика или студената у самом процесу наставе или изван наставе (ако то резултира видљивим активностима или постигнућима не само у оквиру реализације наставе једног предмета, односно трансфер знања, интегративни приступ), занемаривање индивидуалних разлика и различитих образовних потреба ученика, као и објективних околности које и те како могу да утичу на квалитет показаних и оцијењених активности и постигнућа.

Разматрајући питање зашто комплексно вредновање није заступљено у досадашњем раду школа (извор је из 2003. године – прим. аут.), Гојков наводи да су бројне могућности, начини, технике за стицање увида у напредовање и домете остварења ученика и других учесника васпитно-образовног рада остале више као идеје, без адекватне рационалне и економичне разраде (Гојков, 2003: 64). Имајући у виду расположиво вријеме и средства за рад наставника и број ученика у одјељењу, можемо да закључимо да је изостала подршка наставницима. Изостанак подршке можемо према Гојков да видимо и у начину на који су били дефинисани васпитно-образовни циљеви као основни критеријум за процјену рада и постигнућа ученика (Гојков, 2003:64). Актуелни приступ настави који подразумејева оријентисаност ка исходима може да иде у прилог рјешењу непрецизности критеријума под условом да су исходи прецизно и јасно дефинисани не само на макронивоу (на крају једног циклуса васпитања и образовања), него и на микронивоу (на крају једног часа или наставне активности), што такође подразумејева одговарајуће дидактичке компетенције наставника. „Да би применио описно или аналитичко оцењивање, наставник мора да анализира поргамске циљеве, задатке и садржаје који су предмет испитивања и оцењивања, да утврди њихове битне карактеристике и да их диференцира према тим карактеристикама, на пример као једноставне и сложене, основне (неопходне) и специфичне (продубљене), мање и више значајне, као фактографске и као опште принципе“ (Хавлека, 2000:180). То значи да би наставник сваки учинак и показано постигнуће ученика морао да „провуче“ кроз филтер наведених аспеката те да пронађе адекватан начин да их објасни и образложи ученику.

Дидактичке компетенције наставника обухватају и знање о техникама оцјењивања и разумијевање изазова које примјена појединих техника подразумејева у наставном процесу почев од избора инструмента до могућности које поједине технике пружају у (пр)оцјењивању различитих врста и нивоа знања, способности и других компоненти рада и постигнућа ученика. Поред познатих техника усменог и писменог

испитивања, поједини аутори се залажу за аутентично процјењивање путем вођења биљешки, прикупљања ученичких портфолиа коришћења нестандардизованих тестова, есејских питања и практичних задатака (Palincsar, 1998, према Ђелић и сар., 2016:130).

Проблеми и изазови аналитичког оцјењивања

Први изазов аналитичког оцјењивања јесте спремност наставника да упозна и схвати мјесто и улогу описног оцјењивања у наставном процесу. Н. Хавелка истиче да је неопходно да наставници уоче и разумију педагошке, психолошке и социјалне функције оцјењивања те да је то предуслов да створе цејловиту слику о вишеструком значају ваљаног и објективног оцјењивања ученика (Хавелка, 2000: 163). То разумијевање је неопходно да би се избјегла фразеологија и шаблонизми, евидентирани у пракси као неадекватни и непедagoшки поступци описног оцјењивања које су неки наставници примјењивали оправдавајући их великим бројем ученика у одјељењу и недостатком времена да се за сваког ученика попуну одговарајућа школска администрација. Проблем је настао и због свођења континуиране активности аналитичког оцјењивања на кампањско оцјењивање на крају одређеног наставног периода кад је требало задовољити форму школске администрације.

Аналитичко оцјењивање би требало да буде дио свакодневних активности и интеракције наставника и ученика. То је „моћно средство у рукама наставника за усмеравање пажње ученика на најважније садржаје и на начине учења које сматра ефикасним“ (Хавелка, 2000: 167). Образлагање шта је битно у наставним садржајима, који ниво знања се очекује од ученика и који су то основни критеријуми на основу којих се показано постигнуће вреднује као успјешно или неуспјешно – управо су наставне активности којима се, осим информативне, остварује и инструктивна функција оцјењивања. Она је значајна и као дио ширег пута од вођених ка самосталним активностима ученика. Зато је изузетно важно да коментари које наставник даје ученику за показани рад и резултате буду разумљиви за ученика. „Лијепо си то урадио“ изазива пријатно осјећање код ученика, али није описна оцјена која води ученика, осим ако није праћена прецизним исказима шта је ученик постигао, шта му евентуално недостаје у знању, разумијевању, анализи, синтези, примјени и вредновању, који корак евентуално треба да учини да би његово знање досегло примијењено оперативни и/или стваралачки ниво и слично. „Лијепо“, „добро“ и сл. су категорије прилично засноване на субјективним критеријумима те допуштају различита тумачења. Зато је важно да описна оцјена буде у терминима постављених циљева и исхода, прилагођених дјечијем разумијевању. Антонијевић и Николић истичу да би наставник требало да анализира програмске циљеве,

исходе и садржаје који су предмет праћења и оцјењивања, те да листа кључних карактеристика предмета оцјењивања буде основа за праћење учениковог напредовања и вредновање постигнућа (Антонијевић, Николић, 2014:35).

Аналитичко оцјењивање је систем различитих наставних активности којима и наставник и ученик добијају повратну информацију о оствареном учинку и постигнућу. Педагози сматрају да је описно оцјењивање најбоље окарактерисати као процес којим се пружају наставнику информације како да прилагоде своје наставне стратегије, као и ученицима како да прилагоде своје стратегије учења потребама конкретних наставних ситуација (Радовановић, Николић, 2014:34). У том смислу, учитељи су у предности у односу на предметне наставнике у вишим разредима основне школе или у средњој школи јер вријеме које проводе с ученицима даје им могућности да их боље упознају, односно више је наставних ситуација у којима могу да процијене њихов рад и резултате, да прате промјене и да индивидуализују приступ када је то потребно. Међутим, истраживање Ђелић и сарадника о формативној вриједности описних оцјена у почетној настави математике указало је на низ пропуста у формулисању описа постигнућа и ангажовања ученика, а највише у давању препорука за даљи рад ученика (Ђелић и сар., 2016). Дакле, значајнији фактор од расположивог времена свакако је адекватна иницијална припрема учитеља и предметних наставника да информације о знањима, умијењима и навикама које је ученик усвојио, о залагању ученика, односу према обавезама и сл., као и препоруке за даље напредовање буду садржајно квалитетне. То је неопходно да би описно оцјењивање имало формативну функцију.

У вези са садржајним квалитетом описне оцјене јесте и изазов њеног декодирања и превођења у активност ученика. Наиме, низ истраживачких налаза говори о сложености повратне информације коју наставник даје ученицима, садржаној у чињеници да постоје тешкоће да се она дешифрује и разумије од стране ученика на начин који ће позитивно утицати на планирање и даљи ток њиховог учења (Ivanic et al., 2000; Higgins et al., 2001; према Nicol, Mafarlane–Dick, 2006:200). Самопроцјена успјешности било да је ријеч о школским или неким другим активностима ван школе, доживљај себе као успјешне или неуспјешне особе, садржај дотадашњег учења и искустава уопште и начин на који су их ученици стицали – значајни су чиниоци који утичу на начин како ученик дешифрује описе постигнућа, ангажовања и препоруке за даље учење, садржане у описној оцјени. Гарсија наводи да перцепција сопствене ефикасности може да се одржава реинтерпретацијом разлога неуспјеха (Garcia, 1995). Имајући наведено у виду, требало би да наставници преиспитују повратне информације процјењујући њихову

ефикасност с обзиром на подршку процесу учења. Уколико описна оцјена не регулише учење у правцу предузимања оних активности учења ученика којима се задржава или подиже ниво постигнућа, свакако да треба мијењати садржај саме описне оцјене и јасноћом описа и бољим повезивањем њене информативне и инструктивне функције, те тиме и јачањем њене мотивационе функције.

Изазов аналитичког оцјењивања јесте и у васпитању спремности ученика да преузимају одговорност за учење. Ако ученици добију јасне, прецизне описе постигнућа и ангажовања, као и упутства шта је слjedeћа активност коју треба предузети да би задржали или превазишли постојећи ниво постигнућа, реално је очекивати да ће таква описна оцјена бити „средство којим се посредује у вођењу учења“, односно да се тако јача позиција ученика који лакше планира даље учење, опскрбљен релевантним информацијама (Белић и сар., 2016: 133). Било да је ријеч о писаној или усменој описној оцјени, важно питање које треба да поставе себи учитељи и наставници јесте селекција информација у описној оцјени, односно како те информације могу да помогну ученицима да успоставе контролу над сопственим учењем и постигну тзв. саморегулисано учење. Сваком ученику морају бити јасни циљеви (исходи) које би требало да постигне и у односу на које би ученик требало да процјењује сопствено постигнуће, односно са којима би требало да упоређује постигнути резултат. Таквом анализом резултата сопственог учења, али и резултата учења других ученика, подстичу се ученици да планирају свој рад и самостално доносе одлуке. О томе неки дидактичари говоре као о евалуацијским компетенцијама ученика (Матијевић, 2006).

Када је ријеч о евалуацијским компетенцијама ученика, посебно утицајним сматрају се истраживачки налази у оквиру двије студије. Прва студија је резултат метаанализе преко 250 истраживачких налаза о значају повратне информације за учење у реалним наставним ситуацијама и недвосмислено указује да описна оцјена наставника, самооцјена ученика и ученичка оцјена рада и постигнућа својих вршњака имају утицај на постигнуће у свим областима, на све нивое знања и способности и у оквиру свих нивоа васпитања и образовања (Black and Wiliam, 1995; према Nicol and Macfarlane–Dick, 2006:204). Друга студија је Садлерово истраживање у коме је идентификовано три услова која се морају испунити да би ученици имали користи од описне оцјене (Sadler, 1989). Ученици, прије свега, морају да знају шта се сматра задовољавајућим учинком, који циљ или исход стоје у основи тог учинка те њиме бивају остварени. Затим, ученици морају да буду способни да процијене однос тренутног учинка с оним што је процијењено да је добар, задовољавајући учинак с аспекта оствареног циља учења. И, најзад, ученици морају знати шта треба да ураде да би

испунили евентуалну празнину између оствареног и пожељног учинка. И једна и друга студија заправо указују да је, поред квалитета описне оцјене коју наставници дају, веома значајно (само)оцјењивање ученика и да наставници, упоредо с подизањем квалитета својих описних оцјена, морају радити и на оснаживању ученика за самопроцјену квалитета рада и постигнућа и јачању њихових компетенција за (само)оцјењивање. Тиме што ученици практично сами себи дају повратне информације о свом раду и постигнућу, може значајно да унаприједи учење и у ситуацијама када је повратна информација коју добијају од наставника прилично „сиромашна“, штура (посебно у одјељењу с великим бројем ученика) (Sadler, 1989; према Macfarlane–Dick, 2006:204). У контексту наведених налаза, изазов аналитичког оцјењивања свакако јесте и јачање компетенција ученика да оцјењују сопствено постигнуће и постигнуће својих вршњака, што свакако јесте дио оспособљавања ученика за саморегулисано учење. Пут од вођених ка самосталним активностима ученика у овом случају води преко јасно и прецизно дефинисаних циљева (исхода) сваког наставног часа како би ученици могли да процијене ниво тренутне активности и резултата у односу на ниво пожељне активности и резултата, као и то којим активностима испунити евентуални процеп ако тренутни ниво није задовољавајући с аспекта остварености постављених циљева (исхода) часа. Континуитет и досљедност у овим активностима су пожељни, што не значи да ће ученици увек и у свакој наставној ситуацији имати потпуну контролу над својим учењем или да ће они одређивати ток наставног часа у потпуности. Вођење од стране наставника одговарајућим активностима и задацима, захтјеви садржаја који измичу актуелном нивоу развоја ученика, имплицитно учење и др. легитимни су дио наставног процеса те тиме и регулатив начина и исхода аналитичког оцјењивања.

Изазов аналитичког оцјењивања јесте и начин на који ученик доживљава оцјену у контексту грађења своје личности као успјешне или неуспјешне, као и заузимања ставова према одређеним наставницима, наставним садржајима, другој дјечи, а понекад и школи уопште. „Од начина оцењивања и садржаја образлагања оцена зависи да ли ће узроке успеха или неуспеха ученик тражити у себи (у својим способностима и своме залагању) или у спољашњим околностима (обиму и тежини задатака, ставу наставника, ситуацији у породици, непредвидивом или случајном стицају околности и сл.)“ (Хавелка 2000: 168). Н. Хавлека истиче и да се од негативних импликација слабих оцјена ученик брани равнодушношћу, порицањем њиховог значаја, окретањем ка неким активностима које су далеко од школе и школског оцјењивања. Став према школи постаје негативна дистанца у односу на наставника се повећава, настава губи сваки значај (Хавелка, 2000: 168). Истраживање

Н. Јањић и сарадника показује да ученици оцјену доживљавају као награду за уложени труд, да дају предност повременом испитивању и оцјењивању што указује и на присуство кампањског учења и учења само ради оцјене (Јањић и сар., 2016: 136-137). Наведени налази иду у прилог потребе за аналитичким оцјењивањем које је дио свакодневне комуникације ученика и наставника која обухвата изнијансирану анализу постигнућа по компонентама почев од оних изузетних и/или позитивних (задовољавајућих у односу на исходе) до оних недовољних, незадовољавајућих. Осим што ученике „увлачимо“ у процес вредновања, мјерења, истовремено им дајемо критеријуме на основу којих „изводимо“ коначну оцјену, која није више резултат једне активности једног наставног часа него *sum summaris* вишедневних различитих активности и образложених информација о њиховом садржају и нивоу. Тиме се умањује дејство фактора попут тренутног расположења ученика и/или наставника, или усмјерености наставника на један дио наставног садржаја, или неадекватног избора врсте и технике оцјењивања, посебно ако наставник примјењује различите стратегије и методе поучавања и учења које афирмишу активну позицију ученика у смислу могућности учествовања у разноврсним наставним активностима.

Закључна разматрања: оснаживање наставника за објективније оцјењивање и ученика за саморегулисано учење

Можемо ли од наставника захтијевати објективно оцјењивање – питање је које ће свакако да изазове различите одговоре и да отвори бројне дилеме у зависности да ли ту наставну активност посматрамо с аспекта дидактичара и других научника, наставника, родитеља, ученика и да ли је објективно (пр)оцењујемо. Одговорност је велика, подијељена и зато веома често подложна пребацавању. Сама активност оцјењивања под утицајем је бројних чинилаца, обухвата низ поступака (подактивности и ученика и наставника) и има процесни карактер што отвара могућност да се увијек нађе разлог за незадовољство и/или изговор за евентуалну грешку. Н. Хавелка истиче да је оцјењивање дио наставног процеса (Хавелка, 2000:165), што афирмише одговорно учествовање и ученика и наставника (према неким дидактичарима и родитеља). Ипак, акценат смо најприје ставили на наставнике који имају „право и дужност да оцењују ученике“ (Хавелка, 2000:165) те би дио њиховог иницијалног образовања требало да буде стицање оних дидактичких компетенција које су неопходне да се у процесу наставе препознају и разликују врсте и нивои ученичких активности и постигнућа као основа за објективније вредновање. Због комплексности саме активности оцјењивања, потребе за континуираним праћењем великог броја ученика у одјељењу, сумирањем њихових резултата на основу свакодневног посматрања, процјењивања

и мјерења различитих компоненти њиховог рада и постигнућа, реално је очекивати грешке у оцјењивању. Нереално је захтијевати од наставника потпуну објективност, али није нереално захтијевати и очекивати свијест наставника о изазовима и евентуалним грешкама, препознавање и признавање истих и о потреби да се у свакодневној комуникацији с ученицима исте исправљају у смислу остваривања мотивационе функције оцјењивања у односу на ученика. Н. Хавелка истиче да наставникова педагошка стратегија (у којој оцјењивању припада одређено мјесто) јесте његово лично професионално достигнуће, јер је ријеч о преплитању личних особина и стручних компетенција (Хавелка, 2000:163).

Зашто савремена докимолошка сазнања тешко допиру до наставне праксе – питање је које претпоставља одговоре на низ других питања попут: Ако су проблеми у оцјењивању евидентни, зашто се не рјешавају? Ако је поред личности оцјењивача пресудно и његово професионално знање, зашто се не предузимају одговарајући кораци у иницијалном образовању учитеља и наставника и/или у њихово професионално усавршавање? Ако пак учитељи и наставници сматрају да су дидактички компетентни за описно оцјењивање и наводе низ тешкоћа са којима се сусријећу у пракси (што су у свом истраживању указали Р. Антонијевић и Н. Николић, 2014), зашто се образовне политике не баве проблемима као што су велики број ученика у одјељењу, опширна администрација коју воде наставници и недостатак времена, јаснија законска регулатива и сл. Евентуални одговор би могао да буде заснован на системском приступу, од кога смо и кренули у овој анализи, као и на уважавању различитих потреба и мишљења актера – од ученика, преко наставника, родитеља до оних који воде образовне политике. Консензус у овом случају може да дјелује као утопијска идеја. Али, ако уважимо резултате дидактичких, докимолошких, психолошких и других истраживања теорије и праксе оцјењивања, ако на тој основи поставимо образовање и усавршавање наставника, јасне и примјенљиве стандарде у законској регулативи, отварамо простор да се и ова активност препусти онима који су за то професионално оспособљени и друштвено подржани. Одговорност тада и јесте само на онима који спроводе оцјењивање те за евентуалне пропусте могуће је преиспитати њихове личне приступе и професионалне компетенције, без пребацивања одговорности на недостатак времена, велики број ученика, притисак родитеља и друго. Из те и такве одговорности могуће је отворити и питање одговорности ученика за сопствено учење и радити на њиховом оспособљавању за саморегулисано учење. Поред важности коју има помоћ ученицима да разјасне шта је задовољавајуће достигнуће у односу на постављени циљ (исход), Никол и Мекфарлан Дик наводе још шест принципа добре праксе оцјењивања: олакшати ученицима рефлексију у учењу и на

томе засновано самооцењивање, обезбиједити и пружити квалитетну информацију о њиховом учењу (процесу и резултатима – прим. аут.), охрабривати и наставнике и ученике на међусобне дијалоге, охрабривати позитивна увјерења и самопоуздање свих учесника, обезбиједити услове да се премости евентуална празнина између тренутних и пожељних постигнућа, информисати наставнике о могућностима на које могу да користе описне оцјене да би обликовали учење ученика (Nicol and Macfarlane–Dick, 2006). Наведени налаз наводи на размишљање о томе да се, поред континуитета, обухватности, планирања, јавности, објективности, индивидуализације и других дефинисаних принципа оцењивања, уведе и разради и принцип одговорности наставника и ученика. Процијенили смо да је то највећи изазов аналитичког оцењивања, свакако и изазовна тема за будућа дидактичка и докимолошка истраживања.

Литература

– Антонијевић, Р., Николић, Н. (2014): Мишљење наставника о функционалности описног оцењивања. *Иновације у настави*, XXVII, 2, 33–44.

– Ђелић, Ј., Шпијуновић, К. и Маричић, С. (2016): Формативна вредност описних оцена у почетној настави математике. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 48, 1, 127–146.

– Хавелка, Н. (2000): *Ученик и наставник у образовном процесу*. Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

– Garcia, T. (1995): *The role of motivation strategies in self-regulated learning*. In: Pintrich, P. R. (ed.) (1995): *Understanding self-regulated learning*. San Francisco, Jossey- Bass.

– Гојков, Г. (2003): *Докимологија*. Вршац, Виша школа за образовање васпитача.

– Јањић, Н., Миљановић, Т., Жупанец, В. и Прибићевић, Т. (2016): Ставови ученика основне школе о оцењивању у настави биологије. *Васпитање и образовање*, XLI, 3, 131–144.

– Матијевић, М. (2006): Оцењивање у финској обавезној школи. *Одгојне знаности*, 8, 2, 469–495.

– Nicol, D. J. And Macfarlane–Dick, D. (2006): Formative assessment and self-regulated learning: a model of seven principles of a good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31, 2, 199–218.

– Радовић, В. (2015): *Rhetorice docens*. Београд, Завод за уџбенике.

– Taras, M (2005): Assessment – summative and formative – some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53, 4, 466–478.

CHALLENGES OF ANALYTICAL SELF- ASSESSMENT OF STUDENTS' WORK AND ACHIEVEMENTS

Abstract:

This paper presents the results of critical analysis of scientific literature that dealing with problems of analytical or descriptive assessment of student's work and achievements with special emphasis on the purpose of assessment along with elements that are fundamental for complex evaluation which in turn is the basis for analytical assessment and understanding the role of both student and teacher in that process. Based on that some challenges have been evidenced along with implications they may have for empowering the teacher to better assess work and achievements of students as well as for empowering the student to take responsibility for self-learning. This is about analytical assessment to be understood in a better way by teachers i.e. to exercise this approach as an integral part of interaction with students on daily basis and use it as a system of different teaching activities that support diverse models of instruction and learning. Analytical assessment encompasses also student's experience of the mark and student's participation in assessment of their own work and achievements as well as the work and achievements of other students with special emphasis on the challenge of such participation which means that student is taking responsibility for learning and self-regulated learning.

Key words: analytical assessment, descriptive assessment, complex evaluation, self-regulated learning, student, teacher.

*Amer ĆARO*¹

ZASTUPLJENOST SAVREMENIH FUNKCIJA NASTAVNIKA U SREDNJOJ ŠKOLI

Rezime:

Nastavnik je oduvijek bio važna ličnost u odgoju i obrazovanju mladih. Brojne su funkcije nastavnika koje obavljaju u svakodnevnom aktivnostima. Međutim, postavlja se pitanje – Što je sa savremenim funkcijama? Ovim se radom se nastoji ispitati zastupljenost savremenih funkcija nastavnika u srednjoškolskoj nastavi. Ispitane su opšte funkcije nastavnika, funkcije nastavnika u neposrednom radu, te funkcije nastavnika prilikom misaone aktivizacije. Istraživanjem je obuhvaćeno 144 učenika i 123 nastavnika u srednjim školama. Primijenjena je anketa za nastavnike i učenike. Istraživanjem se utvrdilo da nisu zastupljene savremene funkcije nastavnika. Nastavnici najčešće obavljaju funkciju predavača i ocjenjivača, a najmanje inovatora, potom osposobljavaju učenike za razumijevanje naučenog gradiva, a najmanje razvijaju vještine argumentovanog i kritičkog mišljenja. Kada su u pitanju funkcije nastavnika prilikom misaone aktivizacije nastavnici smatraju da najčešće vrednuju učenički rad i postignuće. Postoji statistički značajna razlika u stavovima između nastavnika i učenika kada su u pitanju savremene funkcije nastavnika. Nastavnici smatraju da se savremene funkcije više ostvaruju nego što to učenici misle. Neophodno je nastavnicima ukazati na važnost i složenost funkcija koje obavljaju u svakodnevnom radu, te osnažiti savremene funkcije nastavnika.

Ključne riječi: nastavnik, učenik, savremene funkcije, srednja škola, nastava.

Uvod i teorijska polazišta

Učestale promjene u društvu izazivaju stalne promjene u nastavničkoj profesiji. Od nastavnika se očekuje sposobnost obavljanja brojnih zadataka: od kreativne organizacije i vođenja nastave, do refleksije o vlastitoj praksi, stručnog usavršavanja, sudjelovanja u istraživanjima, suradnje s kolegama, stručnom službom, rukovodstvom škole, itd.

¹ Dr sc. Amer Ćaro, Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici, Bosna i Hercegovina

U svom pozivu nastavnici neprestano trebaju tražiti nove načine kreativnog poučavanja i znati se prilagoditi različitim odgojno-obrazovnim situacijama. Nastavnik nije više samo davalac informacija, već je njegova glavna funkcija kako naučiti učenike da misle, te kako ih misaono aktivizirati.

Sučević, Cvjetićanin i Sakač (2011) navode da se nastavnik sve manje vidi kao „obrtnik“ koji je pozvan slijediti zadane koncepte i iznosi gotova rješenja, a sve više kao reflektivni praktičar i istraživač koji se kritički odnosi prema postojećem i koji je sposoban kreativno pristupiti rješavanju problema.

Posebna funkcija nastavnika nalazi se u poticanju učenika na rad i kritičko razmišljanje, kao i korištenje novih puteva na relaciji poučavanje – učenje. (Todorov, 2010, prema Sučević i saradnici 2011: 12). Profesionalizam kao nova kompetencija učitelja i nastavnika stavlja pred njih potpuno novu koncepciju zadataka usmjerenih doživotnom obrazovanju nastavnoga kadra, ali i učenika. Nove uloge nastavnika, koje slijede put evropske strukture kvalitete obrazovanja su: (Vlahović i Vujisić-Živković, 2005, prema Sučević, Cvjetićanin i Sakač 2011: 12):

1. *nastavnik profesionalac;*
2. *kreator okolnosti za ostvarivanje i samoostvarivanje ličnosti učenika;*
3. *suradnik u organizaciji aktivnosti koje polaze od učenika;*
4. *istraživač u području odgoja i obrazovanja;*
5. *od individualca k suradniku, članu tima;*
6. *stručnjak za jednopredmetna ili višepredmetna područja;*
7. *stručnjak s visokim stupnjem autonomije;*
8. *etička profesija.*

Nadalje, Armstrong (2008) navodi da je odrastanje u 21. stoljeću teška perspektiva za mnogu djecu koja imaju slab kontakt čak i sa svojim roditeljima. Primjerice istraživač Mihaly (2000, prema Armstrong 2008: 138) „Adolescenti su većinu vremena ili sami (26%) ili s prijateljima (34%) i s drugim učenicima u razredu (19%). Vrlo malo vremena provode u društvu odraslih. Tipičan američki adolescent približno provodi samo pet minuta dnevno sam sa svojim ocem, a to nije ni izdaleko dovoljno za prijenos onih vrijednosti koje su potrebne za nastavka postjanja civilnog društva.“ (Armstrong, 2008: 139) Učeniku treba osigurati da svaki nastavnik služi kao savjetnik, mentor i voditelj može biti korisno kako bi učenici dobili osjećaj sigurnosti, povjerenja i smislenosti svoga učenja.

Jurčić (2012) navodi da je pretpostavka stvaranja produktivnih procesa učenja učiteljeva kompetetnost temeljena na njegovoj volji za razvoj inteligencije u uvjetima znanja koje traži inovativnost, kreativno rješavanje problema, timski rad, itd. Učitelj u razrednoj nastavi organizira i vodi odgojno-obrazovni rad za sve predmete, dok u predmetnoj nastavi i srednjoj školi vodi po jedan predmet. U oba ta sistema nastavnik se pojavljuje kao samostalni organizator i voditelj odgojno-obrazovnog procesa. Nastavnik u ulozi suradnika dogovara s

učenicima što, kada i kako i na koji način će se raditi, u ulozi savjetnika učitelj razvija pedagoški pristup podrške i pomoći učeniku u učenju, u ulozi mentora nastavnik razvija međusobni razgovor na nivou instruktivne komunikacije s učenicima. Nastavnik u ulozi izvora informacija posreduje informacije posebice u nižim razredima, a u ulozi evaluatora nastavnik sustavno provodi proces određivanja vrijednosti učenikova postignuća u školi, pruža im povratnu informaciju o učenju i radu. Nastavnik u ulozi kompetentnog organizatora i voditelja odgojno-obrazovnog procesa primjenjujući demokratski stil vođenja, vodi i svjetuje učenike, istražuje, eksperimentira, odabire vještine i metode koje unapređuju njegovo pedagoško, didaktičko i metodičko djelovanje u procesu odgoja i obrazovanja.

Zamisli organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa u kontekstu kompetentnog učitelja vode kreiranju koncepcije koja uvažava izvorne učeničke potrebe-vjerodostojnost učenja na način da im se nude primarni izvori znanja. Učenik najbrže uči i dugo pamti usvojene činjenice i generalizacije kada se nalazi u aktivnom djelovanju sa sociokulturalnom sredinom, i kada uči o stvarnosti koja ga okružuje aktivnim odnosom sa stvarima i ljudima te povratnim informacijama koje prima kao posljedicu tih aktivnosti. Postupci promatranja, zapažanja, istraživanja, otkrivanja, zaključivanja i stvaranja prirodni su procesi učenja (Jurčić, 2012).

Marinković (2011) navodi da su uloge nastavnika i uloge učenika komplementarne i međuzavisne. U konceptu učenja u kome se na proces nastave gleda iz ugla nastavnika, realizacije programa, aktivnosti nastavnika na času, dominantna uloga nastavnika je predavačka. U takvoj koncepciji nastavnik je preokupiran prezentovanjem nastavne materije predavanjem, demonstracijom nekog postupka ili modela ponašanja. Koncept aktivnog učenja nastavnika daje primat aktivnostima učenika u procesu učenja, stoga je uloga nastavnika više okrenuta kreiranju nastavnih situacija, fizičke i socijalne sredine, konstruisanju zadataka, odabiru metoda učenja i uopšte načinima kako da učenike uvuče u smislene i relevantne aktivnosti. Dobro osmišljene situacije učenja, adekvatan odabir metoda učenja, zahtjeva, zadataka, načini su kojima nastavnik motivise učenike da se maksimalno uključe u proces učenja i što kvalitetnije „proizvedu“ znanja, vještine i ponašanja (Isto, 2011).

Nadalje, Marinković (2011) navodi da pored organizatorske uloge, izražena je partnerska uloga nastavnika u čijoj je osnovi konstruktivističko gledanje na znanje (Pijaže) i interaktivna priroda znanja koje nastaje kroz asimetričan odnos s partnerom (Vigotski). U okviru partnerske uloge, nastavnik podstiče učenike da iznose svoja mišljenja, podstiče interakciju između učenika, između učenika i kulturnih produkata, pruža povratnu informaciju, vodi i usmjerava diskusiju u razredu, povezuje gradivo s prethodnim znanjima i iskustvom dijeteta, usmjerava rad učenika, pruža potporu u učenju, daje neophodne informacije da bi učenik nastavio samostalno da radi, sumira do tada

urađeno, pomaže u analizi zadataka, kada je potrebno učenicima daje direkcije u radu, provjerava kako su učenici razumjeli gradivo, navodi učenike da povezuju znanja iz različitih školskih predmeta i sa životnim situacijama, daje modele i procedure kako se nešto radi, kako se prezentira sadržaj ili postupak, podstiče učenike da tragaju za različitim rješenjima, da poredi opcije, da predviđaju posljedice sopstvenih aktivnosti (Isto, 2011).

Nadalje, Marinković (2011) navodi nastavnička umijeća neophodna za aktivizaciju učenika. Nastavnička umijeća neophodna za aktivizaciju učenika su sljedeća:

1. *Umijeće nastavnika da dizajnira nastavne situacije u kojima će uvlačiti učenike u relevantne mentalne aktivnosti;*
2. *Umijeće nastavnika da dizajnira relevantne mentalne aktivnosti u zoni narednog razvoja;*
3. *Umijeće nastavnika da koristi prigodne i raznovrsne metode/oblike nastave/učenja;*
4. *Nastavnikovo znanje i umijeće da u frontalnom načinu rada omogući verbalno smisleno receptivno učenje;*
5. *Nastavnikovo umijeće da koristi različite kontekste i resurse iz tih konteksta za učenje;*
6. *Nastavnikovo umijeće da vrednuje sopstveni rad i da bude samorefleksivni praktičar.*

Havleka (2000) navodi da su funkcije nastavnika složene i dinamične. Složene su jer obuhvataju veoma različite vrste aktivnosti. Od nastavnika se očekuje da ostvari propisane programske ciljeve, zadatke i sadržaje, konkretni odgovori na pitanja koja se tiču planiranja, organizovanja i izvođenja svih onih aktivnosti iz kojih se u krajnjoj liniji sastoji nastavni proces uglavnom su prepušteni nastavniku. Otuda struktura aktivnosti kroz koje će on realizirati svoje funkcije u prvom redu zavisi od sistemskih i organizacijskih rješenja i zahtjeva, ali i od njegove lične stručnosti, pedagoške kreativnosti, motivacije za rad i snalažljivosti u odnosu na okolnosti pod kojima radi.

Funkcije nastavnika su i dinamične jer se okolnosti u kojima nastavnik radi stalno mijenjaju, te je prinuđen da strukturu svojih i učeničkih aktivnosti stalno prilagođava tim promjenama. Neke od tih promjena su planirane, te nastavnik namjerno prilagođava svoje funkcije novim zadacima i očekivanjima. Neke promjene su očekivane i nastavnik na njih odgovara restrukturisanjem svoje aktivnosti (Havelka, 2000).

Funkcije nastavnika također su bile predmet brojnih istraživanja. Posebno značajan doprinos za pedagošku praksu je bilo istraživanje profesora Ilića, koji je u martu 1991. anketirao 717 učenika i 510 prosvjetnih radnika. Utvrđeni pokazatelj, interpretirani su u svijetlu teorijskih shvatanja i prethodnih ispitivanja, ukazuju na dinamičnost i međuzavisnost društvenih, pedagoških i pedeutoloških promjena u novim uslovima i budućnosti, na izmjene u položaju i

funkcijama nastavnika, te na neophodnost inoviranja koncepcije profesionalnog osposobljavanja, načina rada i sistema stručnog usavršavanja nastavnika. Funkcijama nastavnika su se bavili još i Đorđević, Lučić, Vlahović, Vilotijević, Stevanović, Brkić, Suzić i mnogi drugi autori.

Metodološki okvir istraživanja

Cilj istraživanja: ispitati zastupljenost savremenih funkcija nastavnika u srednjoj školi.

Zadaci istraživanja:

1. Isptati stavove nastavnika i učenika o opštim funkcijama nastavnika;
2. Isptatati stavove nastavnika i učenika o funkcijama nastavnika u neposrednom radu s učenicima;
3. Ispitati stavove nastavnika i učenika o funkcijama nastavnika prilikom misaone aktivizacije učenika
4. Ispitati da li postoji statistički značajna razlika u zastupljenosti savremenih funkcija nastavnika između nastavnika i učenika

Glavna hipoteza

Pretpostavljamo da se savremene funkcije nastavnika u srednjim školama ne ostvaruju

Pomoćne hipoteze

1. Pretpostavlja se da nastavnici od opštih funkcija nastavnika najviše obavljaju funkciju predavača i ocjenjivača.
2. Pretpostavlja se da od funkcija u neposrednom radu najčešće obavljaju funkciju primjene znanja u nepoznatim situacijama
3. Pretpostavlja se da se da nastavnici najviše koriste različite metode i resurse za učenje kako bi misaono aktivirali učenike
4. Pretpostavlja se da postoji statistički značajna razlika u percepciji savremenih funkcija nastavnika između nastavnika i učenika.

Statistička obrada podataka

Prilikom statističke obrade podataka koristili su se sljedeći statistički postupci:

– analiza frekvencija i postotaka te t-test

Populacija i uzorak

Populaciju su činili svi učenici i nastavnici srednjih škola na području Zeničko-dobojskog kantona. Zbog ekonomičnosti, pristupilo se odabiru prigodnog uzorka kojeg su činili učenici Gimnazije „Musa Ćazim Ćatić“

Tešanj, „Druge Gimnazije“ Zenica, Gimnazije „Rizah Odžević“ Zavidovići, JU Srednje Tehničke škole Tešanj, JU Srednje Mješovite škole Tešanj, JU Stručne Industrijske škole Zenica, i Ekonomske škole u Zenici. Anketirano je 123 nastavnika. Većina nastavnika izvodi opšte obrazovne predmete, a mali broj stručno-teorijskih i praktičnih predmeta. Većina nastavnika ima završenu visoku stručnu spremu, dok nijedan nastavnik nema završen magistarski studij. Anketirano je 144 učenika (Gimnazija, Tehnička i Srednja mješovita škola) I, II, III i IV razred.

Metode, tehnike i postupci istraživanja

U istraživanju se koristila deskriptivna metoda, zatim, servej metoda kao varijanta deskriptivne metode, te metoda teorijske analize i sinteze. Nakon analize i obrade podataka dobijenih ovom metodom vršilo se uopćavanje i poređenje ili komparacija. Tehnike koje su se koristile u sklopu pomenute deskriptivne metode su: skaliranje i anketiranje. Za potrebe ovog istraživanja koristili su se sljedeći instrumenti: anketna za nastavnike sačinjena za potrebe ispitivanja savremenih funkcija nastavnika. Izračunata je pouzdanost opštih funkcija nastavnika $\alpha=0,78$, pouzdanost funkcija nastavnika u neposrednom radu s učenicima $\alpha=0,75$, te pouzdanost funkcija nastavnika prilikom misaone aktivizacije učenika $\alpha=0,82$. Zatim je korištena anketa za učenike (AUU) sačinjena za potrebe istraživanja. Također je izračunata pouzdanost opštih funkcija nastavnika $\alpha=0,91$, pouzdanost funkcija nastavnika u neposrednom radu s učenicima $\alpha=0,89$, te pouzdanost funkcija nastavnika prilikom misaone aktivizacije učenika $\alpha=0,89$.

Analiza i interpretacija rezultata

Zastupljenost opštih funkcija nastavnika

Prvi zadatak istraživanja se odnosio na identifikovanje opštih funkcija nastavnika koje obavljaju u srednjoj školi. U tabeli 1 su prikazane najčešće opšte funkcije nastavnika:

Tabela 1 Procjene nastavnika o najčešćim opštim funkcijama koje obavljaju u školi (deskriptivna statistika)

NASTAVNICI	N	Mean	Median	Mode	SD	Skewness	Kurtosis
Odgajatelj	123	3.79	4.00	5	1.25	1.57	-0.80
Saradnik i voditelj	123	3.73	4.00	5	1.26	1.60	-0.68
Organizator i kordinator	123	3.81	4.00	5	1.31	1.72	-0.85
Mentor i savjetodavac	123	3.85	4.00	5	1.09	1.19	-0.64
Planer i programer	123	3.82	4.00	5	1.28	1.65	-0.83

Inovator	123	3.39	3.00	3	1.30	1.69	-0.21
Istraživač	123	3.22	3.00	2	1.30	1.69	-0.07
Predavač i ocjenjivač	123	4.34	5.00	5	1.13	1.29	-1.76
Dijagnostičar	123	3.24	4.00	4	1.21	1.47	-0.63
Redatelj nastave	123	3.54	4.00	4	1.27	1.62	-0.70
Analitičar svoga i učeničkog rada	123	3.96	4.00	5	1.13	1.28	-0.94
Graditelj suradničkih odnosa	123	3.88	4.00	4	1.13	1.28	-1.12
Kreator stvaralačkog izražavanja učenika	123	3.76	4.00	4	1.21	1.48	-0.90
Profesionalac	123	3.87	4.00	4	1.26	1.60	-1.15
Etičar	123	4.01	5.00	5	1.26	1.59	-1.07

Iz tabele 1 je vidljivo da nastavnici navode da najčešće u školi obavljaju funkciju predavača i ocjenjivača (4,34), zatim navode funkciju graditelja suradničkih odnosa (3,88) dok istraživača (3,22) najmanje obavljaju. Nažalost vidljivo je da funkcija odgajatelja nije primarna, iako je škola po svojoj definiciji odgojno-obrazovna institucija. Što se tiče učeničke percepcije opštih funkcija nastavnika, procjene učenika su prikazane u tabeli 2

Tabela 2: Procjene učenika o najčešćim opštim funkcijama nastavnika u školi (deskriptivna statistika)

UCENICI	N	Mean	Median	Mode	SD	Skewness	Kurtosis
Odgajatelj	144	3.38	4.00	4	1.31	-0.44	-0.83
Saradnik i voditelj	144	3.36	4.00	4	1.26	-0.37	-0.91
Organizator i kordinator	144	3.51	4.00	5	1.34	-0.46	-0.97
Mentor i savjetodavac	144	3.28	3.00	4	1.24	-0.41	-0.78
Planer i programer	144	3.09	3.00	4	1.32	-0.26	-1.13
Inovator	144	2.77	3.00	3	1.29	0.08	-1.02
Istraživač	144	2.88	3.00	2	1.44	0.22	-1.29
Predavač i ocjenjivač	144	4.37	5.00	5	1.06	-1.66	1.84
Dijagnostičar	144	3.16	3.00	4	1.28	-0.20	-1.05
Redatelj nastave	144	3.55	4.00	5	1.36	-0.61	-0.85
Analitičar svoga i učeničkog rada	144	3.31	4.00	4	1.32	-0.26	-1.16
Graditelj suradničkih odnosa	144	3.13	3.00	3	1.32	-0.14	-0.97
Kreator stvaralačkog izražavanja učenika	144	2.86	3.00	3	1.18	0.24	-0.64
Profesionalac	144	3.02	3.00	4	1.36	-0.15	-1.19
Etičar	144	3.01	3.00	3	1.38	0.05	-1.17

Iz tabele 2 je vidljivo da učenici procjenjuju da nastavnici najčešće obavljaju funkciju predavača i ocjenjivača (4,37), potom redatelja nastave (3,55). Učenici smatraju da nastavnici najmanje obavljaju funkciju inovatora (2,77). Također, odgajateljsku funkciju ne stavljaju kao prioritet.

Drugi zadatak istraživanja odnosio se na identifikovanje funkcije nastavnika u neposrednom radu s učenicima i prikazane u tabeli 3

Tabela 3 : Procjene nastavnika o najčešćim neposrednim funkcijama u radu (deskriptivna statistika)

NASTAVNICI	N	Mean	Median	Mode	SD	Skewness	Kurtosis
Razumijevanje naučenih sadržaja	123	4.07	5.00	5	1.27	1.61	-1.31
Argumentirano i kritičko mišljenje	123	3.58	4.00	5	1.40	1.98	-0.66
Kreativno mišljenje	123	3.71	4.00	5	1.37	1.88	-0.69
Komunikacijske vještine	123	3.79	4.00	4	1.21	1.48	-0.94
Primjena naučenih znanja i vještina u poznatim situacijama	123	3.82	4.00	4	1.24	1.54	-0.90
Primjena naučenih znanja i vještina u nepoznatim situacijama	123	3.65	4.00	4	1.01	1.03	-0.91
Samostalno učenje	123	3.82	4.00	5	1.30	1.68	-1.07
Osvješčivanje vlastitih postupaka i djelovanja	123	3.65	4.00	5	1.18	1.40	-.79

Iz tabele 3 je vidljivo da nastavnici nastoje najviše da osposobe učenike za razumijevanje naučenih sadržaja (4,07), zatim osposobljavanje učenika za primjenu naučenih znanja u poznatim situacijama (3,82). Osim ovih funkcija nastavnici smatraju da je važno učenike osposobiti za samostalno učenje (3,82). Na zadnjem mjestu nastavnici navode razvijanje vještina argumentiranog i kritičkog mišljenja (3,58).

Procjene učenika o funkcijama nastavnika o neposrednom radu su prikazane u tabeli 4.

Tabela 4 Procjene učenika o najčešćim neposrednim funkcijama u radu (deskriptivna statistika)

UCENICI	N	Mean	Median	Mode	SD	Skewness	Kurtosis
Razumijevanje naučenih sadržaja	144	2.98	3.00	3	1.26	0.10	-1.00
Argumentirano i kritičko mišljenje	144	2.93	3.00	3	1.28	0.07	-1.00
Kreativno mišljenje	144	3.13	3.00	3	1.23	-0.01	-0.99

Komunikacijske vještine	144	2.99	3.00	4	1.24	-0.08	-1.09
Primjenu naučenih znanja i vještina u poznatim situacijama	144	2.98	3.00	3	1.38	-0.05	-1.20
Primjena naučenih znanja i vještina u nepoznatim situacijama	144	2.57	3.00	3	1.16	0.25	-0.70
Samostalno učenje	144	3.19	3.00	4	1.40	-0.23	-1.22
Osvješćivanje vlastitih postupaka i djelovanja	144	3.10	3.00	3	1.32	-0.19	-1.04

Iz tabele 4 je vidljivo da učenici smatraju da nastavnici osposobljavaju učenike za samostalno učenje (3,19), te da razvijaju kreativno mišljenje (3,13). Najmanje kod učenika razvijaju primjenu naučenih znanja u nepoznatim situacijama (2,57), što je u suprotnost s mišljenjima nastavnika.

Treći zadatak istraživanja se odnosio na ispitivanje funkcije nastavnika prilikom misaone aktivizacije i prikazane u tabeli 5.

Tabela 5 Procjene nastavnika o najčešćim funkcijama nastavnika prilikom misaone aktivizacije učenika (deskriptivna statistika)

NASTAVNICI	N	Mean	Median	Mode	SD	Skewness	Kurtosis
„uvlačiti“ učenike u relevantne mentalne aktivnosti	123	3.90	4.00	4 ^a	1.15	1.33	-1.03
relevantne mentalne aktivnosti u zoni narednog razvoja	123	3.80	4.00	4	1.08	1.18	-0.91
prigodne i raznovrsne metode/oblike nastave/ učenja kako bi misaono aktivirali učenike	123	3.90	4.00	4 ^a	1.16	1.35	-1.08
različite konteksti i resursi iz tih konteksta za učenje	123	3.91	4.00	4	1.18	1.39	-1.22
vrednuje proces učenja i učenička postignuća	123	3.96	4.00	5	1.29	1.67	-1.14
vrednuje sopstveni rad i da bude samorefleksivni praktičar	123	3.72	4.00	4	1.16	1.34	-0.94
znanje i umijeće da u frontalnom načinu rada omogući verbalno smisleno receptivno učenje	123	3.67	4.00	4	1.27	1.63	-0.97
Vrednovanje sposobnosti razmišljanja i logičkog zaključivanja učenika.	123	3.85	4.00	5	1.36	1.86	-0.98

Itabele 5 je vidljivo da nastavnici smatraju da su najvažnije funkcije nastavnika da vrednuje proces učenja i učeničkog postignuća (3,96), te da koriste različite kontekste i resurse za učenje (3,91). Na zadnjem mjestu nastavnici navode nastavnikovo umijeće da vrednuje sopstveni rad (3,72) i nastavnikovo umijeće da u frontalnom načinu rada omogući verbalno smisleno receptivno učenje (3,67). Procjene učenika o funkcijama nastavnika prilikom misaone aktivizacije su prikazane u tabeli 6

Tabela 6 Procjene učenika o najčešćim funkcijama nastavnika prilikom misaone aktivizacije učenika (deskriptivna statistika)

UCENICI	N	Mean	Median	Mode	SD	Skewness	Kurtosis
„uvlačiti“ učenike u relevantne mentalne aktivnosti	144	2.76	3.00	3	1.25	0.11	-0.97
prigodne i raznovrsne metode/oblike nastave/ učenja kako bi misaono aktivirali učenike	144	2.96	3.00	4	1.49	0.01	-1.33
različite kontekste i resurse iz tih konteksta za učenje	144	2.98	3.00	3	1.24	0.04	-0.84
vrednuje proces učenja i učenička postignuća	144	2.90	3.00	3	1.25	0.12	-0.99
vrednuje sopstveni rad i da bude samorefleksivni praktičar	144	2.86	3.00	4	1.28	-0.05	-1.12
umijeće da u frontalnom načinu rada omogući verbalno smisleno receptivno učenje	144	2.92	3.00	4	1.20	-0.07	-1.02
Vrednovanje sposobnosti razmišljanja i logičkog zaključivanja učenika.	144	2.93	3.00	3	1.29	0.09	-0.99

Iz tabele 6 je vidljivo da učenici smatraju da su najvažnije funkcije nastavnika prilikom misaone aktivizacije da koriste prigodne metode kako bi misaono aktivirali učenike (2,96), zatim da koriste različite kontekste i resurse za učenje. Na zadnjem mjestu navode funkcije nastavnika da dizajnira nastavne situacije u kojima će uvlačiti učenike u relevantne mentalne aktivnosti (2,76).

Četvrti zadatak istraživanja se odnosio na ispitivanje statistički značajne razlika u procjenama savremenih funkcija nastavnika između nastavnika i učenika. Evidentno je da su postojala i u deskriptivnoj analizi procjena nastavnika i učenika. Međutim, postavlja se pitanja da li su te procjene statistički značajne. Izračunat je t-omjer i rezultati su prikazani u tabeli 5

Tabela 5 Procjene nastavnika i učenika o opštim funkcijama nastavnika

Opšte funkcije	UCENICI NASTAVNICI	N	M	SD	t-omjer	p
Odgajatelj	UCENICI	143	3.36	1.30	-2.69	0.008
	NASTAVNICI	123	3.79	1.25	-2.69	0.007
Saradnik i voditelj	UCENICI	143	3.35	1.25	-2.46	0.014
	NASTAVNICI	123	3.73	1.26	-2.46	0.015
Organizator i kordinator	UCENICI	143	3.50	1.34	-1.89	0.059
	NASTAVNICI	123	3.81	1.31	-1.89	0.059
Mentor i savjetodavac	UCENICI	143	3.27	1.24	-4.00	0.000
	NASTAVNICI	123	3.85	1.09	-4.04	0.000
Planer i programer	UCENICI	143	3.08	1.31	-4.64	0.000
	NASTAVNICI	123	3.82	1.28	-4.65	0.000
Inovator	UCENICI	143	2.76	1.29	-3.98	0.000
	NASTAVNICI	123	3.39	1.30	-3.98	0.000
Istraživač	UCENICI	143	2.86	1.44	-2.11	0.035
	NASTAVNICI	123	3.22	1.30	-2.13	0.034
Predavač i ocjenjivač	UCENICI	143	4.36	1.06	0.16	0.870
	NASTAVNICI	123	4.34	1.13	0.16	0.870
Dijagnostičar	UCENICI	143	3.15	1.28	-0.57	0.564
	NASTAVNICI	123	3.24	1.21	-0.58	0.563
Redatelj nastave	UCENICI	143	3.54	1.36	0.01	0.991
	NASTAVNICI	123	3.54	1.27	0.01	0.991
Analitičar svoga i učeničkog rada	UCENICI	143	3.30	1.32	-4.32	0.000
	NASTAVNICI	123	3.96	1.13	-4.37	0.000
Graditelj suradničkih odnosa	UCENICI	143	3.11	1.32	-5.02	0.000
	NASTAVNICI	123	3.88	1.13	-5.08	0.000
Kreator	UCENICI	143	2.85	1.17	-6.18	0.000
	NASTAVNICI	123	3.76	1.21	-6.17	0.000
Profesionalac	UCENICI	143	3.01	1.35	-5.33	0.000
	NASTAVNICI	123	3.87	1.26	-5.36	0.000
Etičar	UCENICI	143	2.99	1.37	-6.22	0.000
	NASTAVNICI	123	4.01	1.26	-6.26	0.000
Ukupno	UCENICI	143	23.77	7.68	-31.38	0.000
	NASTAVNICI	123	56.19	9.16	-30.97	0.000

Iz tabele 5 je vidljivo je p manji od 0,05 i da postoji satistički značajna razlika u procjenama opštih funkcija između nastavnika i učenika.

Funkcije nastavnika u neposrednom radu su prikazane u tabeli 6
Tabela 6 Procjene nastavnika i učenika o funkcijama nastavnika u neposrednom radu

Funkcije u neposrednom radu	UCENICI NASTAVNICI	N	M	SD	t-omjer	p
razumijevanje naučenih sadržaja	UCENICI	143	2.97	1.25	-7.07	0.000
	NASTAVNICI	123	4.07	1.27	-7.06	0.000
argumentiranog i kritičkog mišljenja	UCENICI	143	2.92	1.28	-4.00	0.000
	NASTAVNICI	123	3.58	1.40	-3.98	0.000
kreativnog mišljenja	UCENICI	143	3.11	1.22	-3.73	0.000
	NASTAVNICI	123	3.71	1.37	-3.70	0.000
komunikacijskih vještina učenika	UCENICI	143	2.97	1.23	-5.41	0.000
	NASTAVNICI	123	3.79	1.21	-5.42	0.000
primjenu naučenih znanja i vještina u poznatim situacijama	UCENICI	143	2.97	1.38	-4.22	0.000
	NASTAVNICI	123	3.65	1.24	-4.26	0.000
primjenu naučenih znanja i vještina u nepoznatim situacijama	UCENICI	143	2.55	1.15	-9.43	0.000
	NASTAVNICI	123	3.82	1.01	-9.52	0.000
samostalno učenje	UCENICI	143	3.17	1.40	-3.87	0.000
	NASTAVNICI	123	3.82	1.30	-3.90	0.000
osvješćivanje vlastitih postupaka i djelovanja	UCENICI	143	3.12	1.31	-4.74	0.000
	NASTAVNICI	123	3.85	1.18	-4.78	0.000
Ukupno	UCENICI	143	48.48	13.07	14.18	0.000
	NASTAVNICI	123	30.28	6.04	14.90	0.000

Iz tabele 6 je vidljivo da je p manji od 0,05 i da postoji satistički značajna razlika u procjenama funkcija u neposrednom radu između nastavnika i učenika. Nadalje su ispitane funkcije nastavnika prilikom misaone aktivizacije i prikazane u tabeli 7.

Tabela 7 Procjene nastavnika i učenika o funkcijama nastavnika prilikom misaone aktivizacije.

Funkcije misaone aktivizacije	UCENICI NASTAVNICI	N	M	SD	t-omjer	p
„uvlačiti“ učenike u relevantne mentalne aktivnosti	UCENICI	143	2.75	1.24	-7.78	.000
	NASTAVNICI	123	3.90	1.15	-7.82	.000
prigodne i raznovrsne metode/oblike nastave/učenja	UCENICI	143	2.94	1.41	-5.98	.000
	NASTAVNICI	123	3.90	1.16	-6.06	.000
koristi različite kontekste i resurse iz tih konteksta za učenje	UCENICI	143	2.97	1.23	-6.35	.000
	NASTAVNICI	123	3.91	1.10	-6.37	.000
vrednuje proces učenja i učenička postignuća	UCENICI	143	2.89	1.26	-6.80	.000
	NASTAVNICI	123	3.96	1.29	-6.79	.000
vrednuje sopstveni rad i da bude samorefleksivni praktičar	UCENICI	143	2.85	1.28	-5.81	.000
	NASTAVNICI	123	3.72	1.16	-5.85	.000
Da u frontalnom načinu rada omogući verbalno smisleno receptivno učenje	UCENICI	143	2.91	1.19	-4.98	.000
	NASTAVNICI	123	3.67	1.27	-4.96	.000
Vrednovanje sposobnosti razmišljanja i logičkog zaključivanja učenika	UCENICI	143	2.92	1.28	-5.76	.000
	NASTAVNICI	123	3.85	1.36	-5.73	.000
Ukupno	UCENICI	143	20.21	6.83	-8.55	.000
	NASTAVNICI	123	26.91	5.78	-8.65	.000

Iz tabel 7 je vidljivo da je p manji od 0,05 i da postoji satistički značajna razlika u procjenama funkcija prilikom misaone aktivizacije između nastavnika i učenika. Generalno nastavnici procjenjuju da se savremene funkcije više ostvaruju nego što to učenici smatraju. Time je potvrđena hipoteza koja je pretpostavljala da postoji statističi značajna razlika u procjenama savremenih funkcija nastavnika između nastavnika i učenika.

Zaključak

Kada su u pitanju opšte funkcije nastavnika, nastavnici i učenici smatraju da najčešće u školi obavljaju funkciju predavača i ocjenjivača dok istraživača najmanje obavljaju. Učenici smatraju da nastavnici najmanje obavljaju funkciju inovatora. Zanimljivo je spomenuti da niti nastavnici niti učenici smatraju da je odgajateljska funkcija prioritetna u školama, nego se više pažnje posvećuje obrazovanju., stoga nastavnika percipiraju kao predavača i ocjenjivača. Također, rezultati ukazuju na nemotivisanost i nezainteresovanost za istraživanje i inoviranje. Razlog tome može biti što većina nastavnika nije osposobljena za istraživanje, tj. tokom studija nije imala metodologiju istraživanja. Stoga je neophodno kroz stručno usavršavanje nastavnike osposobiti za istraživanje i inoviranje, posebno za tzv. akcijska istraživanja kako bi nastavnici promijenili postojeću praksu. Kada su u pitanju funkcije nastavnika u neposrednom radu, nastavnici nastoje najviše da osposobe učenike za razumijevanje naučenih sadržaja. Učenici smatraju da nastavnici osposobljavaju učenike za samostalno učenje. Najmanje kod učenika razvijaju primjenu naučenih znanja u nepoznatim situacijama, što je u suprotnosti sa mišljenjima nastavnika. Kada su u pitanju funkcije nastavnika prilikom misaone aktivizacije, nastavnici smatraju da su najvažnije funkcije nastavnika da vrednuje proces učenja i učeničkog postignuća, te da koriste različite kontekste i resurse za učenje. Učenici smatraju da su najvažnije funkcije nastavnika prilikom misaone aktivizacije da koriste prigodne metode kako bi misaone aktivirali učenike zatim da koriste različite kontekste i resurse za učenje. S tim u vezi, neophodno je nastavnike educirati tehnikama i strategijama učenja (insert, mape uma, kwl-tabela, metoda struktuiranja definicije, tehnika stripa i sl.) koje mogu učenike više aktivirati na nastavi, odn. da učenici ne budu samo primaoci novih znanja nego aktivni sudionici nastavnog procesa.

Literatura

- Armstrong, T. (2008). *Najbolje škole*. Zagreb: Educa.
- Bakovljević, M. (1982). *Misaona aktivizacija učenika u nastavi*. Beograd:Prosveta.
- Bjelanović Dijanić, Ž. (2011). *Neke metode za razvoj kritičkog mišljenja učenika po ERR sustavu*. Metodički ogleđi, 19 (1), 163-179.
- Desfoages, C. (2001). *Uspješno učenje i poučavanje, psihologijski pristup*. Zagreb: Educa.
- Đorđević, J. (2008). *Ličnost i funkcije nastavnika u savremenim društvenim ekonomskim promjenama*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja, 842–853.
- Đorđević, J. (1997). *Nastava i učenje u savremenoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.

- Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
- Gordon, T. (1998). *Kako biti uspješan nastavnik*. Beograd: Kreativni centar.
- Ilić, M. (1984). *Učenje i nastava različitih nivoa težine*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ilić, M. (1991). *Nastavnik u uslovima savremenih promjena*. Banja Luka: Zbornik izlaganja i saopštenja na simpozijumu, 5–21.
- Jensen, E. (2003). *Super-nastava*. Zagreb: Educa.
- Jerčić, M., Sitar, J. (2013). *Učimo učiti, što je kvalitetno znanje i kako ga stjecati*. Zagreb: Element.
- Johanson, D., Johanson, R., Holubec Johanson, E. (1994). *The new circles of learning. Cooperation in the classroom and school*. Virginia: Copyright.
- Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije savremenog učitelja*. Zagreb: Recedo.
- Koludrović, M., Reić Ercegovac, I. (2010). *Poticanje učenika na kreativno mišljenje u savremenoj nastavi*. *Odgojne znanosti*. 12.(2), 427–439.
- Kramar, M. (2006). *Didaktička analiza u funkciji razvijanja kvalitete nastave*. *Odgojne znanosti*. 8 (1) 107–132;
- Kyriacou, C. (1997). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
- Lekić, Đ. (1965). *Aktivnost u nastavi*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika socijalističke Republike Srbije.
- Mattes, W. (2007). *Rutinski planirati, učinkovito poučavati*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Marinković, J. (2008). *Učiteljstvo kao poziv*. Zagreb: Kruzak.
- Marzano, R., Pickerna, D., Pollock, J. (2006). *Nastavne strategije, kako primijeniti devet najuspješnijih nastavnih strategija*, Zagreb: Educa.
- Mischke, W., Kiper, H., (2008). *Uvod u opću didaktiku*. Zagreb: Educa.
- Sučević, V., Cvjetičanin, S. Sakač, M. (2011) : *Obrazovanje nastavnika i učitelj u Europskom konceptu kvalitete obrazovanja zasnovanim na kompetencijama*, *Život i škola*, 25 (1), 11–23,
- Suzić, N. (1995). *Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi*. Banja Luka: Narodna univerzitetska biblioteka „Petar Kočić“.
- Tubić, D. (2004). *Atribucije osobina nastavnika i aktivnosti učenika u nastavi*. *Pedagoška stvarnost*, 50 (3-4), 270–289.
- Vlahović, B. (2004). *Proširene uloge nastavnika*. *Pedagogija* (3/04), 3–13.
- Vlahović, B. (2011). *Nastavnik u ulozi moderatora i facilitatora razvoja kritičkog mišljenja učenika*. *Pedagogija*, 66(4) ,589–607,
- Vizek-Vidović, V. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Vujsić-Živković, N, Vranješić, J, Zeljić, M. (2006). *Ideal dobrog nastavnika*. *Pedagogija*, 1 (6) 86–99.

THE EXENT OF THE PRESENCE OF TEACHER'S MODERN FUNCTIONS IN SECONDARY SCHOOL

Abstract:

A teacher has always been a major person in cultivation and education of the young. There is a myriad of functions that teachers perform in daily activities. Still, a question is posed – what with modern functions? The aim of this paper is to examine presence of contemporary functions of teachers in high school. General functions of teachers were examined along with the functions of teachers in direct teaching, as well as functions of teachers during reflective activation. The sample of the research included 144 students and 123 teachers of secondary schools. The research established that modern functions of teachers were not present. Most often teachers performed functions of lecturers and graders, and one of the least present functions were the functions of innovator, then the function of a teacher that teaches students to comprehend the learned matter and, the least of all the function of a teacher that upgrades the skills of argumentative and critical thinking. With respect to functions of the teacher during reflective activation, teachers hold that they, most frequently, evaluate students' activity and achievements. There is a statistically substantial discrepancy in the attitudes between teachers and students in regard to contemporary functions of teachers. Teachers believe that modern functions are implemented more than students do. It is essential to highlight to the teachers the importance and complexity of functions that they perform in everyday work and, to boost the modern functions of teachers.

Key words: teacher, student, modern functions, high school, instruction.

Jovana JOKOVIĆ¹

MUZEJI I DOŽIVOTNO UČENJE

Rezime:

U posljednjih nekoliko decenija dolazi do promjene u shvatanju važnosti muzeja, posebno kad je u pitanju njegova vaspitno-obrazovna funkcija i uloga u društvu koje uči. U ovom radu bavimo se pitanjem uloge muzeja u doživotnom učenju. Pojmovi doživotno učenje, društvo koje uči nastali su sedamdesetih godina prošlog vijeka kao odgovor UNESKO-a na svjetsku krizu obrazovanja. U posljednje vrijeme sve češće možemo čuti i termin društvo znanja. Glavni razlog njihovog nastanka jesu brze tehnološke promjene koje dovode do brzog zastarijevanja znanja. Znanja i vještine koje su stečene u školi više nijesu dovoljne za cio život i škole više nijesu jedino mjesto učenja. Muzeji postaju važan izvor doživotnog učenja, a ne samo mjesta za čuvanje vrijednosti. Oni nude iskustvenu prirodu učenja u susretu s realnim predmetima, omogućavaju onima koji uče da budu aktivni, razviju sposobnost za samostalan rad, kritičko i kreativno mišljenje. U današnje vrijeme internet donosi brojne promjene, a jedna od njih su i virtuelni muzeji. Ovi muzeji otvaraju jednu novu dimenziju kad je u pitanju edukativna funkcija muzeja. Strah da će virtuelni muzeji eliminisati realne muzeje mnogi smatraju neopravdanim. Ova dva oblika muzeja treba da se dopunjuju, što možemo vidjeti na primjeru velikih svjetskih muzeja. Muzej nije statičan već živo tijelo i u današnje vrijeme mora da nađe način da zadovolji potrebu za novim znanjem ili novim interpretacijama starih znanja. Radi se o potrebama savremenog čovjeka i društva, što treba da bude imperativ današnjeg muzeja.

Ključne riječi: vaspitno-obrazovna uloga muzeja, doživotno učenje, društvo koje uči, virtuelni muzeji.

Uvod

Muzeji su u posljednjih nekoliko decenija doživjeli značajne promjene. Ne možemo govoriti o muzejima danas, njihovoj ulozi u doživotnom učenju, a da se ne osvrnemo na njihov istorijski razvoj. Još od vremena kad je muzej

¹ Jovana Joković, master defektolog, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju; jjokovic94@gmail.com

postao javna ustanova govori se o njegovoj vaspitno-obrazovnoj ulozi, ali tek posljednjih decenija dolazi do promjena u shvatanju važnosti muzeja, naročito kad je u pitanju njegova vaspitno-obrazovna funkcija i uloga u društvu koje uči.

Danas sve češće, u području obrazovanja, možemo čuti pojmove *doživotno učenje* i *društvo koje uči*, a u posljednje vrijeme *društvo znanja*. Ovi pojmovi nastali su sedamdesetih godina prošlog vijeka kao odgovor UNESCO-a na svjetsku krizu obrazovanja. Ističe se važnost učenja tokom cijelog života. Glavni razlog nastanka koncepcije doživotnog učenja, jesu brze tehnološke promjene, zbog kojih znanja i vještine brzo zastarijevaju. Znanja i vještine koje se steknu u porodici, školi i na fakultetu više nijesu dovoljna za cio život. Škole više nijesu jedina mjesta organizovanog učenja. U pedagoškoj teoriji i praksi mnogo veću pažnju potrebno je posvetiti području informalnog obrazovanja. Muzeji su izloženi raznim izazovima koji su uslovljeni političkim, ekonomskim, kulturnim promjenama. Više ne predstavljaju samo mjesta za čuvanje, sabiranje, istraživanje, već rad na obrazovanju dobija sve važnije mjesto.

Veoma je važno naglasiti da muzeji sa svojim jedinstvenim kolekcijama predstavljaju jedan od izvora doživotnog učenja. U njima je omogućeno onima koji uče da razvijaju sposobnosti za samostalan rad, da budu aktivni u procesu učenja, razviju osjećaj za posmatranje, vještine kritičkog i kreativnog mišljenja. Muzej nudi iskustvenu prirodu učenja u susretu sa realnim predmetima. Promjene u društvu u kojem živimo i brz razvoj nauke i tehnologije utiču na promjene i u muzejima i dovode do pojave novog oblika – virtuelnih muzeja. Oni predstavljaju jednu novu dimenziju kada je u pitanju edukativna funkcija muzeja. Svuda gdje postoji internet konekcija dostupni su nam vodeći muzeji svijeta, njihove izložbe, eksponati. Zbog sve većih mogućnosti i informacija pitanje je da li muzeji mogu odgovoriti na ove zahtjeve?

Vaspitno-obrazovna funkcija muzeja kroz istoriju

Pregledom relevantne literature možemo zaključiti da ne možemo govoriti o muzejima danas, njihovoj ulozi u doživotnom učenju, a da se ne osvrnemo na njihov istorijski razvoj. Vasić (2012) ističe da se o vaspitno-obrazovnoj ulozi muzeja govori još od vremena kada je muzej postao javna ustanova. Međutim, posljednjih decenija postoji pomak u shvatanju važnosti muzeja, posebno njegove vaspitno-obrazovne funkcije i uloge u društvu koje uči.

Početke čovjekovog skupljanja predmeta nalazimo još u primitivnim društvima, kada je ono bilo motivisano magijskim ili ekonomskim razlozima (Vasić, 2012). Takođe, Krivošejev (2012) ističe da su potrebe čovjeka za sakupljanjem predmeta sa ekonomskim, vjerskim, magijskim, i saznanajnim motivima, iskazivane milenijumima unazad, od pećina, hramova i dvoraca do savremenih zbirki. Međutim, pomenuti autor ističe da su muzeji kao institucije proizvod novog vijeka i nastaju onda kad se u jednom subjektu objedinjuju bitne karakteristike, a to su:

- sistematsko prikupljanje predmeta od umjetničkog i historijskog značaja,
- organizovano i permanento izučavanje, zaštita i čuvanje prikupljenih predmeta,
- široka javna dostupnost ovih kolekcija i
- ustaljivanje naziva muzej (Krivošejev, 2012: 42).

U Staroj Grčkoj pobjednici u ratovima su od neprijatelja donosili dragocjene predmete, koje bi odlagali u hramove. Ovdje nailazimo na pojavne oblike sakupljanja, čuvanja i prezentovanja predmeta koji su slični današnjim. Vrijeme pojave muzeja predstavlja period helenizma kad je osnovan *Museion* u Aleksandriji, za vrijeme vladavine Ptolomeja I Sotera 290. god. p. n. e. Bio je namijenjen za učenje i u njemu se mogu nazreti začeci vaspitno-obrazovnog rada u muzeju. U antičkom Rimu nije postojala institucija muzeja, ali su se sticala i čuvala blaga iz ratnih pohoda, koja su više služila za dekoraciju i prikazivanje ekonomske moći. Hrišćanstvo donosi promjene koje nijesu predstavljale pomak u razvoju muzejske djelatnosti. Umjetnička djela nijesu bila vrijedna skupljanja osim kad su služila hrišćanskoj vjeri. U periodu renesanse prvi put se kolekcija počela zvati muzejom. Oni su u to vrijeme imali funkciju da reprezentuju znanje, tako da su imali enciklopedijski karakter. Period baroka i prosvjetiteljstva (XVII i XVIII vijek) je vrijeme trgovine umjetničkim djelima, a Amsterdam središte te trgovine. U stručnoj literaturi nastanak javnih muzeja dovodi se u direktnu vezu s Francuskom revolucijom. Zahvaljujući njoj umjetničke i crkvene zbirke postaju otvorene za javnost (Vasić, 2012).

Krivošejev (2012) ističe da prve muzeje sriječemo u 18. vijeku, sa širenjem ideje prosvjetiteljstva i neoklasicizma. Širom Evrope mnoge zbirke postaju pristupačnije za širu publiku. Ključni događaj za nastanak muzeja kakve danas poznajemo odigrao se 1793. godine u Francuskoj, kad je dvorac Luvr pretvoren u centralni muzej umjetnosti. Otvaranje vrata Luvra za široke narodne mase predstavljalo je jedan od fenomena koji je počeo da se širi Francuskom, a zatim i Evropom i svijetom. Ove primjere počele su da slijede i druge države od početka 19. vijeka.

Mišljenje da muzeji treba da postanu institucije u kojima će se ljudi prosvjetiti, učiti i zabaviti, javlja se krajem 19. vijeka. U tom periodu počinje i saradnja sa školama, koja se ogledala u posjetama muzeju, dok se kasnije javljaju i drugi vidovi saradnje, kao što je pozajmljivanje školama određenih zbirki za potrebe nastave. Veliki doprinos razvoju školskih muzeja dali su Pestaloci i Montesori. Kroz čitav 19. vijek muzej je smatran vaspitno-obrazovnom institucijom, ali se nije vršila procjena njegovog uticaja na posjetioce. Na početku XX vijeka inicijativa u vaspitno-obrazovnom radu muzeja prelazi iz Evrope u SAD (Vasić, 2012).

Kad je u pitanju razvoj muzeja na našim prostorima, može se reći da su pratili razvoj muzeja u svijetu. Krivošejev (2012) navodi da se poslije Prvog

i Drugog svjetskog rata u Srbiji javilo interesovanje za proučavanje kulturne baštine. Značajnu ulogu imao je rad Vuka Stefanovića Karadžića, koji 1821. godine Jerneju Kopitaru šalje prepis teksta s jednog rimskog spomenika iz Požege. Tridesete godine su, prema riječima pomenutog autora, donijele značajne promjene u političkom statusu Srbije, što je uticalo na mnoge djelatnosti. Prvi pomen muzeja u Kneževini Srbiji datira iz 1837. godine. Godinu dana kasnije u Kragujevcu je osnovan prvi srpski Licej, koji je 1841. godine preseljen u Beograd. Ovaj put stvaranja nacionalne muzejske institucije bio je dugotrajan i iniciran je počecima modernizacije Srbije od trenutka uspostavljanja hatišerifske autonomije. Vojni muzej, kao druga muzejska institucija u Kneževini Srbiji, osnovan je na ukaz kneza Milana Obrenovića 1878. godine. Ubrzo dolazi do osnivanja Prirodnjačkog muzeja, a 1896. godine i do osnivanja Školsko-pedagoškog muzeja. Tokom 19. vijeka jačanjem autonomije države razvija se muzejska mreža, koja dovodi do stvaranja jedne centralne nacionalne muzejske institucije i četiri specijalizovana muzeja i jedne zbirke. Prvi muzej u Vojvodini osnovan je 1877. godine u Beloj Crkvi, a pet godina kasnije i u Vršcu. Između dva rata broj muzeja na teritoriji Srbije neznatno se povećava. Dolazi do promjena i u Novom Sadu, gdje Srpska narodna zbirka, odnosno Museum Matice srpske postoji od 1847. godine. Godine 1933. osnovan je Muzej koji je bio smješten u 14 prostorija zasebnog krila Matice. Poslije ratne godine i pobjednička Komunistička partija postavljaju razvoj prosvjete i kulture. Težilo se da se kulturna dostignuća učine dostupnijim i približe običnom čovjeku. Paralelno sa naporima da se razvije i ojača muzejska mreža, preduzimane su i aktivnosti popularizacije muzeja. Na inicijativu Muzejskog društva 1954. godine širom Jugoslavije prvi put je organizovana Nedjelja muzeja. Upravo ova Nedjelja muzeja je otvorila put da se 1977. godine 18. maj zvanično proglasi Svjetskim danom muzeja. „Trenutno je nemoguće zvanično utvrditi precizan broj muzejskih subjekata u Srbiji. Tako je 2000. godine u knjizi *Muzeji Srbije* registrovano 111 institucija s karakterom muzeja“ (Krivošejev, 2012: 272).

Vasić (2012) navodi da su muzeji kroz istoriju bili mjesta u kojima je društvo sabiralo i skupljalo kulturne, umjetničke, naučne i istorijske vrijednosti, koje su u početku bile namijenjene uskom krugu bogatih i veoma obrazovanih pojedinaca. Tek kad su postali otvoreni i dostupni širem krugu posjetilaca, stvoreni su uslovi za razvoj njihove vaspitno-obrazovne funkcije. Sve do pred kraj 20. vijeka, tačnije 70-ih godina dolazi do promjene u muzejima širom svijeta. Zahvaljujući promjenama u shvatanju samog procesa učenja i prirode saznavanja od muzeja se traži da postanu centri za aktivno učenje.

Pojedini autori navode da se u razvoju muzeološke vaspitno-obrazovne prakse mogu razlikovati tri osnovne tradicije (Giordan, 1996, prema: Milutinović, 2006: 252):

- Prva, najstarija bazira se na empirizmu i počiva na ideji frontalnog prenošenja znanja gdje se određeni sadržaj raščlanjuje na manje djelove;

- Druga tradicija nastala je pedesetih godina i zasniva se na pretpostavkama biheviorizma. Ova teorija bazirana je na ideji stimulus – reakcija, a podržana je idejama „uslovljavanja“ i „potkrepljenja“;

- Treću i najnoviju tradiciju predstavlja konstruktivistički pristup koji se razvio u okviru psihologije konstrukcije. Prema ovom pristupu muzej prati spontane potrebe i interesovanja svojih posjetilaca i stavlja akcenat na njihove aktivnosti.

Nailazimo na definiciju Internacionalnog savjeta za muzeje, prema kojoj se navodi da je: „muzej nekomercijalna, stalna ustanova u službi društva i njegovog razvoja, otvorena za javnost, koja sakuplja, čuva, istražuje, objavljuje i izlaže materijalna i nematerijalna svedočanstva čovečanstva, u svrhu proučavanja, obrazovanja i uživanja“ (Krivošejev, 2012: 14).

Učenje u muzeju

Znanja i vještine koje se steknu u porodici, školi i na fakultetu više nijesu dovoljna za cio život. U pedagoškoj teoriji i praksi mnogo veću pažnju potrebno je posvetiti području informalnog obrazovanja. O obrazovnoj funkciji muzeja, kao institucije informalnog obrazovanja, govori se od kada je muzej postao javna ustanova (Milutinović, Gajić i Klemenović, 2008).

Milutinović (2006) ističe da je veliki izazov s kojim se muzeji susrijeću promjena odnosa prema publici. Muzej ne treba da predstavlja verziju tradicionalne škole, gdje udžbenik zamenjuje izložba. Muzejska sredina može i treba da obezbijedi široke uslove za aktivno učenje i sticanje iskustva (Milutinović, Gajić i Klemenović, 2008). Takođe, pomenute autorke ističu da se učenje u muzeju odvija na izložbama svih vrsta i da se ne svodi na transfer informacija, već podrazumijeva vizuelno razumijevanje predmeta i njegovog sadržaja. Učenje u muzeju može da zadovolji intelektualnu radoznalost posjetilaca, proširi lično iskustvo, poveže nove informacije s prethodnim znanjem. Muzeji su mjesta saznanja, prenosa informacija, ali i doživljaja. Zbog toga obrazovni rad koji se odvija u njima predstavlja vrijednost cjelokupnog obrazovnog sistema.

Muzejska pedagogija napravila je pomak od transmisione ka konstruktivističkoj pedagogiji. Milutinović (2006) navodi da se *transmisioni pristup* može i danas naći u muzejima, jer su i danas kustosi skloni gledanju na muzej kao završenu činjenicu. Transmisioni pristup vidi obrazovanje kao proces prenošenja informacije od strane onog koji više zna, a posjetilac je samo pasivni primalac znanja. U ovakvim muzejima postoji malo razumijevanja o potencijalu muzeja u doživotnom učenju, kao i pedagoškoj snazi izložbi.

U posljednjih pedesetak godina dolazi do promjena, odnosno do pomjeranja težišta sa tradicionalnih poslova na one poslove koji za posljedicu imaju prezentaciju, interpretaciju. Fokus se pomjera od tradicionalnih ka interaktivnim metodama učenja, koji vode ka aktivnom učenju. *Konstruktivistički pristup*

muzejskoj pedagogiji stavlja posjetioca u centar interesovanja, a ne isključivo muzejski sadržaj. Ovdje se učenje prepoznaje kao *doživotan proces*, koji je podstaknut radoznalošću pojedinaca. Ovaj pristup, za razliku od transmissionog, suštinu učenja ne vidi u dodavanju novih informacija starim, već smatra da se znanje konstruiše. Pojedinaac koji uči posmatra se kao aktivni djelatnik, a pedagoški sadržaj je povezan sa svakodnevnim životom, pristupačan i vođen sviješću o prethodnim znanjima (Milutinović, 2006).

Muzej današnjice, prema mišljenju pojedinih autorki (Milutinović, Gajić i Klemenović, 2008), ne smije da bude opterećen svojom sakupljačkom funkcijom, već usmjeren na probleme humanosti, treba da služi samom čovjeku. Prvi korak ka redefinisanoj ulozi muzeja jeste prihvatanje sljedećih principa:

- Muzej predstavlja instituciju koja je u službi društva;
- Muzej je obrazovna institucija;
- Muzej sadrži prilike za širok raspon formalnih i neformalnih situacija učenja tokom čitavog života;
- Svaki član društva ima jednaka prava da participira u životu i radu muzeja (Anderson, 1997, prema: Milutinović, Gajić i Klemenović, 2008: 135).

Učenje predstavlja aktivan, kontinuiran proces, koji se danas ne shvata kao produk. Muzej zato treba da postane mjesto koje će biti pristupačnije, zanimljivije, mjesto puno humora, ideja i emocija. Potrebno je uvećati mogućnosti učenja, socijalnu interakciju, voditi računa o individualnoj i socijalnoj prirodi učenja, o vremenu potrebnom za razmišljanje, motivaciji i slično. Osnovu njegovog djelovanja treba da čine želje i potrebe posjetilaca. Njegovu potencijalnu publiku čine: djeca, roditelji, vaspitači, učitelji, nastavnici, studenti, porodice, stručnjaci iz različitih oblasti, pojedinci s posebnim potrebama. Sve ovo ukazuje na činjenicu da muzeji moraju pružati širok raspon usluga, kao što su: programi i izložbe od opšteg interesa; specijalizovani programi i izložbe; serije radionica koje su povezane s muzejskim kolekcijama, izložbama i školskim kurikulumom; predavanja, diskusije, drame, pozorišne predstave, umjetničke i zanatske aktivnosti, igre uloga; muzejska takmičenja; stručna usavršavanja i obuke nastavnika; predavanja i razgovori koji proširuju znanja o muzejskim kolekcijama; praznični i nedjeljni programi i aktivnosti za djecu i odrasle, štampani materijali, vodiči, katalozi, radni listovi, bibliografije, paketi za nastavnike, pristup internetu; interaktivna tehnologija; programi vezani za nacionalne događaje i slično (Milutinović, Gajić i Klemenović, 2008).

Milutinović, Gajić i Klemenović (2008), dalje ističu da učenje u muzeju kao informalnom okruženju ima određene specifičnosti u odnosu na učenje u formalnim institucijama. Učenje u muzeju nije vođeno od strane nekog spoljašnjeg autoriteta, već je dobrovoljno, samousmjeren i personalno, gdje pojednici svih uzrasta mogu da uče svojim tempom, da zadovolje radoznalost

i upotrebe ono što su naučile. Ovdje je fokus na samom procesu učenja. Ono što je još specifično za učenje u muzeju jesu realne stvari, koje predstavljaju bogate izvore za sticanje različitih znanja i iskustava pri čemu pričaju, informacijama i idejama koje prenose. Pri tome muzej nudi iskustveno učenje, bazirano na susretu s realnim predmetima. Učenje se odvija kroz razumijevanje, znanje, vještine, osjećanja, stavove, ali uvijek je povezano s prethodnim učenjem. Prethodni materijal ovdje predstavlja materijal za građenje novog znanja. Najčešće se javlja unutar socijalnog konteksta i za veliki broj posjetilaca upravo je ovo važan aspekt posjete muzeja. Učenje je vođeno radoznalošću, željom za otkrivanjem, istraživanjem i dijeljenjem iskustva s porodicom, prijateljima, rođacima, vršnjacima i drugima. „Predmeti muzejske kolekcije imaju kapacitet da: inspirišu kreativan rad, izoštre vizuelnu percepciju, pomognu razvoj vještina, uvećaju znanje i razumijevanje putem direktnog kontakta, obezbijede alternativne načine rada, osiguraju personalnu relevantnost, motivišu procese učenja posebno kod onih učenika čiji stilovi učenja nisu kompatibilni sa tradicionalnim metodama rada, uvećaju nivoe uključenosti i angažmana“ (Milutinović, Gajić i Klemenović, 2008: 142).

Učenje koje se bazira na iskustvu, stavovima i prethodnim znanjima jeste aktivan proces. Kada se učenje tretira kao aktivan proces onda je važno da se onima koji uče pomogne da postanu samosvjesni procesa učenja. Posjetioce treba ohrabriti da postanu samoregulatori sopstvenog učenja. Takođe, muzeji treba da pruže priliku za socijalno učenje stvaranjem uslova za grupne aktivnosti i konverzaciju (Milutinović, 2006).

Društvo znanja i doživotno učenje

Možemo reći da je u današnjem društvu znanje ključni pokretač razvoja. Pastuović (2006) ističe da se pojmovi *doživotno učenje* i *društvo koje uči*, a u posljednje vrijeme *društvo znanja*, najčešće korišćene složenice u području obrazovanja u posljednjih nekoliko decenija. Nastali su sedamdesetih godina prošlog vijeka kao odgovor UNESCO-a na svjetsku krizu obrazovanja koja je šezdesetih godina potresla svijet. „Koncept doživotnog učenja usko je povezan sa konceptom društva koje uči odnosno konceptom *društva znanja*. Kako se učiti mora celi život, a celi se život ne može ići u školu, razumljivo je da se uči i van škole, tamo gde se radi i gde se živi“ (Antikainen, 2005, prema: Pastuović, 2006: 422).

„Najbolje pretpostavke za izgradnju *zajednice koja uči* imaju kulture u kojima je većina ljudi uključena u različite oblike stvaralaštva, kulture u kojima se akademska ostvarenja najviše vrednuju i kulture čiji se opstanak zasniva na životnim produktima populacije različitih sposobnosti i talenata“ (Andevski i Knežević – Florić, 2002: 111). Dalje, iste autorke ističu da kako obrazovanje zauzima sve važnije mjesto u ljudskom životu danas niko ne može očekivati da će tokom mladosti ovladati znanjem potrebnim za cio život. Paradigma

promjene traži kontinuirano učenje i proširivanje znanja. Ono na šta pedagozi ukazuju cio vijek jesta da je došlo vrijeme da učenje traje čitav život. Ovaj obrazovni kontinuum se naziva *doživotno učenje*. Andevski i Knežević – Florić (2002: 115) navode da je „doživotno učenje kontinuiran proces u kojem svako ljudsko biće može da proširuje i prilagođava svoja znanja i veštine, sposobnosti prosuđivanja i delovanja“.

Dalje, Pastuović (2006) ističe da su glavni razlog nastanka koncepcije doživotnog učenja sve brže tehnološke i društvene promjene, zbog kojih postojeća znanja, vještine, vrijednosti sve brže zastarijevaju. Škola više nije jedino mjesto organizovanog učenja. Društvo, samim tim što je više razvijeno postaje društvo koje uči.

Pojedini autori (Miljković i Sitarica, 2016), takođe pišu o doživotnom učenju u društvu znanja i ističu da u društvu znanja prioritet postaje spremnost pojedinca da uči i usavršava se tokom čitavog života, biranje i usvajanje pravih informacija, primjene stečenog znanja u novim situacijama, razvijanje radoznalosti, kritičke svijesti, kreativnosti, komunikativnosti, samostalnosti, socijalnih kompetencija i upravljanje sopstvenim procesom učenja. Sam pojam doživotnog učenja razvio se iz sličnih pojmova, kao što su doživotno obrazovanje, obrazovanje odraslih, kontinuirano obrazovanje, trajno obrazovanje i slično. Ideja doživotnog učenja javlja se i u antičkoj civilizaciji, kod grčkih filozofa Sokrata Aristotela, Hipokrata, Bekona i drugih. Platon, takođe, spominje ideju doživotnog učenja u svom djelu *Republika*. Kasnije se ovaj pojam razmatra u djelima Mora, Kampanele, Ovena, Furijea. Društveno shvatanje permanentnog obrazovanja počinje u doba renesanse, u delima Jana Amosa Komenskog. U periodu industrijalizacije Vladimir Ilić Lenjin i drugi klasici marksizma, pretvaraju permanentno obrazovanje u naučnu koncepciju čije ideje prožimaju sociološke, pedagoške i filozofske rasprave 20. vijeka. Sredinom 20. vijeka, naglim razvojem nauke i tehnike, doživotno obrazovanje postaje potreba svakog pojedinca. UNESCO-va komisija je sredinom 20. vijeka u svom izvještaju naglasila doživotno učenje kao apsolutni uslov društvenog, ekonomskog, naučnog i tehnološkog napretka, a krajem 20. vijeka ista komisija postavlja osnovne pravce razvoja obrazovanja koji se oslanjaju na četiri stuba:

1. Učenje da bi se postiglo znanje;
2. Učenje da bi se djelovalo;
3. Učenje da bi se živjelo;
4. Učenje do kraja života (Španović, 2008, prema: Miljković i Sitarica, 2016: 290).

Isti autori, dalje, ističu da je obrazovanje jedan od stubova na koje se oslanja svako društvo. Savremena tržišta radne snage zahtijevaju nova zanimanja i stalno mijenjanje vještina, znanja, iskustva i stručnosti. Potrebno je da čovjek modernog svijeta bude sposoban da uoči, definiše i kreira nova

rješenja problema, bude sposoban da uči, komunicira, saraduje, samostalno donosi odluke i preuzima odgovornost za sopstveno obrazovanje (Miljković i Sitarica, 2016).

Milutinović (2003: 403) navodi da „doživotno učenje pretpostavlja pun razvoj pojedinca i lične odgovornosti tokom čitavog života i u svojoj osnovi ima proces učenja koji se odvija u svim strukturama, svim životnim situacija i predstavlja ukupno životno iskustvo“. Doživotno učenje kao filozofija obrazovanja određuje se kao obrazovanje u svojoj ukupnosti. Nova paradigma obrazovanja uključuje sljedeće: ne prestaje sa sticanjem prvog zanimanja, već je ono doživotna djelatnost; ljudi uče na različite načine i u različitim uslovima; nastavnici nijesu jedini izvor informacija; teorijska znanja nijesu jedina i dovoljna; škole treba osposobiti za veći kvalitet i kreativnost; zajedničko djelovanje svih koji su uključeni u proces obrazovanja. Društvo koje uči implicira šire perspektive učenja i ne tiče se samo pojedinca, nego i globalnih uslova i interakcija i u njegovom kontekstu više dolaze do izražaja neformalno i informalno obrazovanje. Drugi autori (Miljković i Sitarica, 2016), takođe, ističu da cjeloživotno učenje podrazumijeva integraciju formalnog, neformalnog, informalnog obrazovanja, ali i iskustvenog učenja, E- učenja, učenja na daljinu, a sve u cilju osiguranja individualnih znanja i vještina kako bi se unaprijedio kvalitet života.

Društvo znanja može se nazvati nasljednikom informacionog društva, kao što je informaciono društvo nasljednik industrijskog. Informaciono društvo je ono društvo u kojem informaciono-komunikacione tehnologije igraju ključnu ulogu u ekonomskom i društvenom razvoju. Dok je *društvo znanja* ono društvo u kojem su ljudska znanja, stručnost i sposobnosti najvažniji razvojni resurs i pokretač privrednih i društvenih promjena (Miljković i Sitarica, 2016).

Andevski i Knežević-Florić (2002) ističu da nam vrijeme u kome živimo ostavlja mogućnost da sami preuzmemo odgovornost za ono što smo, što znamo i što sve možemo znati. Samo ako to želi čovjek može cio život da provede u stalnom razvoju. Rad na samom sebi je odgovor na izazove sredine i vremena u kome živimo.

Uloga muzeja u društvu koje uči

Brojne društvene promjene i razvoj nove tehnologije zahtijevaju od pojedinaca da uče tokom cijelog života. Društvo koje uči traži drugačiji sistem vaspitanja i obrazovanja i u njemu bi svaki pojedinac trebao da ima jednak pristup izvorima učenja. Svako treba da zna gdje i kako može da dođe do željene informacije, kao i da bude u mogućnosti da participira u aktivnostima učenja (Milutinović, 2005; Milutinović, Gajić i Klemenović, 2008).

Muzeji sa svojim jedinstvenim kolekcijama predstavljaju jedan od izvora doživotnog učenja. Oni su u mogućnosti da osmisle veliki protok informacija, da ukažu na bitne činjenice, razviju osjećaj za posmatranje, vještine

kritičkog i kreativnog mišljenja. Aktivnosti u muzeju omogućavaju onima koji uče da slobodno biraju područje obrazovanja. Muzeji mogu da djeluju i u pravcu građenja kvaliteta u odnosima među ljudima, zajednicama i kulturama (Milutinović, Gajić i Klemenović, 2008).

Milutinović (2005) navodi da savremene tendencije u obrazovanju ističu tri oblika obrazovanja: formalno, neformalno i informalno. Informalno za razliku od formalnog i neformalnog ne mora se odvijati svjesno. Kada je koncept doživotnog učenja postao značajna tema, muzeji su dobili priliku da postanu jedan značajan izvor doživotnog učenja. Koncept doživotnog učenja povezan je s prirodnom radoznalošću ljudi. Muzeji su ti koji omogućavaju onome ko uči da razvija sposobnost za samostalan rad, da sebe stavi u ulogu aktivnog istraživača. Specifična prilika koju muzej nudi jeste i iskustvena priroda učenja koja se bazira na susretu s realnim predmetima.

Muzej može da izade u susret potrebama 21. vijeka jer:

- predstavlja bogate izvore upotrebljivog znanja;
- njegovi posjetioci pripadaju različitim društvenim slojevima i uzrastima, različitog su obrazovanja i kulturnog nasljeđa;
- pruža uslove za konkretno učenje u susretu s realnim predmetima i fenomenima;
- posjetilac ima kontrolu nad sopstvenim učenjem, što uvećava samopouzdanje;
- koristi zabavu i radost u svrhu uvećanja učenja;
- razvija kulturnu i naučnu pismenost, sposobnost kritičkog mišljenja;
- podstiče posjetioce da postavljaju pitanja o svijetu koji ih okružuje;
- nudi usluge koje izlaze u susret potrebama publike od amatera do eksperta;
- nije isključivo akademski orijentisan;
- može da uspostavi višestruke veze s institucijama formalnog obrazovanja;
- pruža iskustva koja mogu da podstaknu angažovanje u daljem procesu učenja (Šola, 2001, prema: Milutinović, Gajić i Klemenović, 2008: 131–132).

Kada se sumira navedeno može se govoriti o četiri načina na koja muzej može djelovati u pravcu promovisanja koncepta doživotnog učenja (Milutinović, Gajić i Klemenović, 2008: 132):

1. *Saradnja s institucijama formalnog obrazovanja.* Muzej kao institucija informalnog obrazovanja ima važnu ulogu u razvijanju motivacije za učenje. Iskustva stečena u muzeju mogu stimulisati nastavak formalnog obrazovanja. Istovremeno, muzej omogućava proširivanje iskustva učenja započeta u formalnim okruženjima. Potrebno je podsticati stručnjake u formalnim i neformalnim okruženjima na međusobnu saradnju.

2. *Razvijanje intelektualne radoznalosti i želje za učenjem.* Muzej predstavlja okruženje gdje su učenici zaista slobodni da slijede vlastite interese, želje i učestvuju u demokratskom dijalogu.

3. *Formiranje naučno i kulturno informisanih građana.* Muzej nudi informacije visokog kvaliteta na pristupačnom nivou i jedan je od načina da većina građana nakon završetka školovanja stiče nove informacije, vještine, znanja i razumijevanja neophodna za samostalno savladavanje svakidašnjih problema.

4. *Generisanje novih ideja o učenju.* Muzej može da posluži kao laboratorija za ispitivanje i istraživanje novih pedagoških pristupa. Budući da u muzeju ne postoji zahtjev za savladavanjem obaveznog kurikuluma, on predstavlja prigodno mjesto za istraživanje procesa učenja, odnosno testiranja i evaluiranja različitih strategija i tehnika učenja.

Vasić (2012) navodi da formalno, neformalno i informalno obrazovanje treba da budu potpuno ravnopravni oblici koji se povezuju u sistem doživotnog učenja. Informalna okruženja, poput muzeja pružaju velike potencijale za učenje. Učenje u muzejima počinje percepcijom predmeta, upotrebom što više mogućih čula radi akumulacije informacija. Ovi podaci se interpretiraju i povezuju s prethodnim znanjima i iskustvima, da bi došlo do stvaranja novih značenja. Konstruktivistički stav da znanje ne postoji nezavisno od posjetioca pomjera fokus aktivnosti u muzeju sa sadržaja na aktivnost posjetilaca. Potrebno je voditi računa o sljedećim principima kada je u pitanju konstruktivističko shvatanje prirode ljudskog saznanja (Vasić, 2012):

- *Učenik je aktivan u procesu učenja.* Učenje nije pasivno primanje znanja, već a aktivan proces konstrukcije znanja. Aktivnost se ne svodi samo na manipulaciju predmetima. Cilj svih aktivnosti jeste da se prikupi što više informacija koje će pružiti materijal za razmišljanje.

- *Bitan faktor u procesu učenja je motivacija* i ona se povećava kako posjetiocu postaje jasna potreba i korist izvjesnih saznanja.

- *Učenik gradi nova saznanja na prethodno stečenom znanju.* U kreiranju efektivne okoline za učenje nužan uslov je poznavanje prethodnog iskustva posjetilaca.

- *Učenjem se uči kako treba da se uči.* Suštinu učenja čine razumijevanje onoga što se uči. Učenike treba ohrabriti da budu regulatori sopstvenog učenja i da svjesno oblikuju sopstveno učenje.

- *Učenje je socijalna aktivnost.* Znanje koje stičemo uslovljeno je svakodnevnim interakcijama s drugim ljudima, posebno upotrebom jezika.

- *Učenje je kontekstualno.* Sadržaj muzejske izložbe treba povezati s realnim svijetom, situacijama iz realnog života, jer u suprotnom oni predstavljaju samo nagomilavanje informacija.

- *Učenje zahtijeva određeno vrijeme.* Ako posjetilac nema dovoljno vremena vjerovatno neće moći da poveže novo znanje s prethodnim.

Virtuelni muzeji

Promjene u društvu u kome živimo i brz razvoj nauke i tehnologije utiču na promjene i u muzejima i dovode do pojave novog oblika – virtuelnih muzeja. Kozlovački - Damjanov (2013) piše da su informacione tehnologije donijele progres koji je brži nego bilo koja druga tehnologija do sada. Mnogi osjećaju strah od nepoznatog i nostalgiju za vremenom sporijeg ritma u kojem smo odrastali. Učenici, danas, dolaze sa većim predznanjem u informatičkoj pismenosti od svojih edukatora. Internet je donio mnoge promjene i omogućio demokratizaciju znanja i informacija. Ono što internet donosi jesu i veb muzeji. Svuda gdje postoji internet konekcija dostupni su nam vodeći muzeji svijeta, njihove izložbe, eksponati i sve to bez plaćanja ulaznica i putovanja.

Naravno, ovo neće potisnuti potrebu za realnim, tradicionalnim muzejima, već će se međusobno dopunjavati. Virtuelni muzeji su otvorili jednu novu dimenziju kada je u pitanju edukativna funkcija muzeja. To su prvo prepoznali američki muzeji, koji lako dostupnim, privlačnim i pedagoški stručno prezentovanim sadržajima privlače publiku. Neki od efekata virtuelnih muzeja u obrazovanju su: „upoznavanje, ali i očuvanje kulturnih vrednosti upotrebom tehnologije, razvoj globalnog razmišljanja i komuniciranja, mogućnost pristupa muzejskim eksponatima koji su u realnom muzeju daleko od nas, dinamičan, multidisciplinarni način sticanja znanja i podsticanja kreativnosti, interaktivnost i multimedijalnost“ (Kozlovački-Damjanov, 2013: 501).

Kod nas je digitalizacija postojećih muzejskih zbirki i stvaranje dobrih veb prezentacija još uvijek na početku. Navode se neki od razloga kao što su: neusaglašenost kulturne i obrazovne politike zemlje, strah od promjena u samim muzejima, ekonomski problemi i slično (Kozlovački-Damjanov, 2013). Ista autorka ističe da većina muzeja shvata neophodnost paralelnog egzistiranja i pokušava da živi u virtuelnom svijetu.

U literaturi nailazimo definiciju virtuelnih muzeja prema kojoj je „virtuelni muzej, muzej koji egzistira u virtuelnom prostoru, muzej dostupan preko interneta. To je virtuelizovana, digitalizovana kolekcija eksponata, slika, crteža, skulptura, fotografija, predmeta, zvučnih i video zapisa i svega onoga što se u fizičkom svetu nalazi u stvarnim, tradicionalni muzejima“ (Kozlovački-Damjanov, 2013: 501). Ovi muzeji su nastali od veb stranica realnih muzeja kojim je cilj bio promocija. Virtuelni muzej je mjesto susreta novih informacionih tehnologija i muzeja koji može da ima dobar ili loš ishod u zavisnosti od toga ko i kako ga realizuje. Nove tehnologije nijesu samo dopuna ili zamjena za realne muzeje, već u stručnim rukama mogu postati moćno sredstvo nove oblasti djelovanja muzeja. Jedna od njih je i unapređivanje edukativne funkcije muzeja. Virtuelni muzej nije muzej zamjene, već muzej dopune postojećih muzeja i njihovih funkcija (Karlovački-Damjanov, 2013).

Dalje, ista autorka navodi prednost virtuelnog muzeja, a to je da je dostupan svakom ko ima pristup internetu. Ne samo da stvarni muzeji utiču

na virtualne, već i virtualni na stvarne, realne muzeje. Neki se pitaju da li je to približavanje opasno po postojanje realnih muzeja. Deloš (2006, prema: Kozlovački-Damjanov, 2013) ističe da na virtualne muzeje ne treba gledati kao na nekakve robote koji svojim klijentima nude *fast food* kulturu, već se radi o promjeni identiteta muzeja. Ova promjena ne pokazuje da je tradicionalni muzej u krizi pod pritiskom virtualnog, već se radi o okretanju potrebama savremenog posjetioca i savremenog društva što mora biti imperativ muzeja i svih onih koji se bave muzejima. To što muzeji treba da služe sadašnjosti i savremenom svijetu ne znači da ne treba da se bavi prošlošću. Naprotiv, muzeji u vrijeme globalizacije treba da se bave očuvanjem identiteta, ali moraju iskoristiti prednosti savremenih informacionih tehnologija. Virtualni muzeji ne znače smrt tradicionalnih muzeja, jer će čovjek uvijek imati potrebu da posjećuje tradicionalne muzeje, a internet upravo nudi mogućnost njihove promocije.

Ćirić (2010) u svom radu *Baština u Microsoft muzeju – kako je internet preuzeo ulogu muzeja: prva velika seoba znanja*, piše da su muzej i društvo uvijek imali posebnu relaciju. Muzej je čuvao ono što je društvu bilo važno. Muzej sada mora da nađe način da zadovolji žeđ društva za novim saznanjima ili novim interpretacijama starih znanja. On nije statičan, već živo tijelo koje može i mora da omogući intelektualnu avanturu svima koji su zainteresovani za to. Dalje, navodi se da je rasprostranjeno mišljenje da je virtualno suprotno realnom. Međutim, „ako ova dva pojam posmatramo kao procese, uvidećemo da se *virtualizacija* ne suprotstavlja *realizaciji*, već da je ona samo jedno od njenih mogućih stanja“ (Ćirić, 2010: 61). Postavlja se pitanje da li muzeji mogu odgovoriti na ove zahtjeve? Da li kustosi imaju dovoljno znanja? Rađa se novi tip izložbe – *virtualna izložba*, koja predstavlja komunikacijsku platformu između muzeja i publike. Ovakvih izložbi je sve više, a povećava se i broj posjetilaca. Novi pogled na svijet, preko monitora, traži nove paradigme u umjetnosti koje ne smijemo zanemariti. Virtualni muzej ne treba konstruisati, jer je on već ovdje. Potrebno je omogućiti mu da se i dalje razvija i da svoju titulu *muzej* s punim pravom postavi u portal *Microsoft* svijeta (Ćirić, 2010).

Tako najveći muzeji svijeta koriste internet i društvene mreže da bi zainteresovali posjetioce da obiđu neki muzej. U februaru 2011. godine Google otvara vrata 17 svjetskih, prestižnih muzeja i galerija koji su nam tako postali dostupni iz udobnosti našeg doma. Broj partnera je sada došao do 180, u više od 40 zemalja, s preko 35000 objekata visoke rezolucije, a među njima su i djela iz Spomen zbirke Pavla Beljanskog. Radi se o projektu nazvanom *Umjetnost* karakterističnom po tome što koristi Google tehnologiju kamera Street view, tako da posjetiocima omogućava obilaženje muzeja i galerija uz pregled od 360 stepeni. U Srbiji je pohvalno to što veliki broj muzeja ima svoj veb sajt i što je većina njih prisutna na društvenim mrežama, ali ono što nedostaje je neshvatanje važnosti direktne komunikacije s korisnicima i korišćenje svih prednosti informaciono-komunikacionih tehnologija. Edukativni sadržaji na

domaćim muzejskim sajtovima su prisutni, ali bez dovoljno interaktivnosti i multimedijalnosti, virtuelnih online lekcija, radionica i slično. Iako postoje teorije da ono što je na internetu nije trajno, da ono što je lako dostupno ne zahtijeva pamćenje i da tako uljenjujemo moždane vijuge, ako se nešto koristi na pravi način, efekti su uvijek pozitivni. Postoji puno uzbudljivih mogućnosti za informisanje i obrazovanje u veb muzeju (Kozlovački-Damjanov, 2013).

U svijetu postoji dosta primjera dobro organizovanog e-učenja u veb muzeju kao što je MoMa muzej (Museum of Modern Art) iz Njujorka, koji nudi individualizovano učenje prilagođeno potrebama svakog djeteta, onlajn i oflajn kurseve, obrazovne sadržaje koji su prilagođeni različitim grupama korisnika. U našoj pedagoškoj literaturi od svih vidova upotrebe veb muzeja u obrazovanju, najprisutnije je korišćenje u nastavi likovne kulture. Edukativni potencijal veb muzeja ne treba koristiti samo u nastavi likovne kulture, već i u mnogim drugim oblastima ljudskog saznanja i djelovanja. Što se prije ovaj potencijal uvidi, to bolje za sve učesnike i efekti će biti djelotvorniji. Strah da će virtuelni muzeji eliminisati realne muzeje mnogi autori smatraju neopravdanim. Na primjeru velikih svjetskih muzeja možemo vidjeti da broj onlajn posjeta prati i porast broja posjetilaca u realnom muzeju. Posjetilac dobro uređenog sajta muzeja zapravo dobija želju da uđe u realni muzej. Ova dva oblika muzeja se zapravo dopunjuju, kao što je to slučaj s digitalnim i *pravim* bibliotekama (Kozlovački-Damjanov, 2013).

Zaključak

Kroz istoriju su muzeji bili mjesta u kojima je društvo sabiralo i skupljalo kulturne, umjetničke, naučne i istorijske vrijednosti, koje su u početku bile namijenjene uskom krugu bogatih i veoma obrazovanih pojedinaca. Uslovi za razvoj njihove vaspitno-obrazovne funkcije stvoreni su onda kada su postali otvoreni i dostupni širem krugu posjetilaca. Pred kraj 20. vijeka dolazi do promjene u muzejima širom svijeta. Promjene u shvatanju samog procesa učenja i prirode saznavanja od muzeja traže da postanu centri za aktivno učenje.

Društvo koje uči traži drugačiji sistem vaspitanja i obrazovanja, gdje svaki pojedinac treba da ima jednak pristup izvorima učenja, da zna gdje može da nađe informacije i da bude u mogućnosti da participira u aktivnostima učenja. Učenje je doživotan proces, jer su i promjene i potrebe konstantne. Neophodnost da čovjek uči tokom čitavog života dobija na značaju oživljavanjem koncepcije doživotnog učenja. Muzeji kao informalna okruženja pružaju veliki potencijal za učenje i mogu i treba da obezbijede široke uslove za aktivno učenje i sticanje iskustva. Takođe, učenje u muzeju može da zadovolji intelektualnu radoznalost, proširi lična iskustva, kao i da utiče na povezivanje novih informacija s prethodnim znanjem. Svojim jedinstvenim kolekcijama predstavljaju jedan od izvora doživotnog učenja. Imaju mogućnost da osmisle veliki protok informacija, ukažu na bitne činjenice, razviju osjećaj za posmatranje, kritičko i kreativno mišljenje.

Brz razvoj tehnologije, danas, dovodi do pojave virtuelnih muzeja. Digitalizacija muzeja je zajednički projekat nastao udruživanjem snaga i finansija muzeja, kulturnih institucija i vlada širom svijeta. Cilj ovih projekata jeste očuvanje baštine i stvaranje novih izvora informacija i znanja. U vrijeme globalizacije muzeji treba da se bave očuvanjem identiteta, ali treba i da iskoriste prednosti savremenih informacionih tehnologija. Virtuelna okruženja imaju velike potencijale i pružaju mogućnosti korišćenja perceptivnih sposobnosti na načine koji nijesu mogući uz pomoć drugih tehnologija. Najveći muzeji svijeta koriste internet i društvene mreže da bi zainteresovali posjetioce da obišu neki muzej. Većina muzeja shvata potrebu paralelnog egzistiranja i pokušava da živi i u virtuelnom svijetu. Internet upravo nudi mogućnost njihove promocije, jer virtuelni muzeji ne znače smrt tradicionalnih muzeja. Radi se o okretanju potrebama savremenog čovjeka i savremenog društva, što treba da bude imperativ muzeja.

Analizom relevantne literature možemo uočiti da u Srbiji veliki broj muzeja ima svoj veb sajt i prisutni su na društvenim mrežama. Ono na čemu treba raditi je direktna komunikacija s korisnicima i korišćenje informaciono-komunikacionih tehnologija. Iako postoji strah da će virtuelni muzeji eliminisati realne muzeje, većina autora iz ove oblasti smatra strah neopravdanim. Primjeri velikih svjetskih muzeja pokazuju da broj online posjeta prati i porast broja posjetilaca u realnom muzeju. Ova dva oblika muzeja zapravo treba da se dopunjuju. Muzej treba da nađe načine da zadovolji potrebe današnjeg čovjeka za znanjem. Čovjek može cio život da provede u razvoju i upravo je rad na sebi odgovor na izazove vremena u kome živimo.

Literatura

– Andevski, M., Knežević – Florić, O. (2002). *Obrazovanje i održivi razvoj*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

– Ćirić, I. (2010). Baština u “Microsoft” muzeju – Kako je internet preuzeo ulogu muzeja: prva velika seoba znanja. *Etnološko – andragoške sveske*, 15(4), 55 – 64. <http://www.anthroserbia.org/Journals/Toc/49>

– Kozlovački-Damjanov, J. (2013). Edukativni potencijal virtuelnih muzeja. *Pedagoška stvarnost*, 59(3), (500 - 511).

– Krivošejev, V. (2012). *Muzeji, menadžment, turizam: ka savremnom muzeju, od teorije do prakse*. Valjevo: Narodni muzej.

– Miljković, M., Sitarica, A. (2016). Društvo znanja. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*, 10, 283 - 293. <http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/1452-9343/2016/1452-93431610283M.pdf>

– Milutinović, J. (2003). Informalno obrazovanje – pojmovni okvir i karakteristike. *Pedagoška stvarnost*, 5-6, 394 – 407.

- Milutinović, J. (2005). Uloga informalnih oblika obrazovanja u reformi sistema vaspitanja i obrazovanja. U: E. Kamenov (ur.): *Reforma školskog sistema u uslovima tranzicije* (68 - 82). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Milutinović, J. (2006). U susret promenama sistema vaspitanja i obrazovanja – muzeji kao paradigma učionice van škole. U: E. Kamenov (ur.): *Razvoj sistema vaspitanja i obrazovanja u uslovima tranzicije* (250–264). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Milutinović, J., Gajić, O. & Klemenović, J. (2008). Muzeji kao centri učenja: Umetnička dela u funkciji razvoja percepcije i dečjeg stvaralaštva. U: B. Kulić & D. Randaco (ur): *Oseti umetnost: interkulturalno iskustvo u muzejskoj edukaciji* (119 - 265). Novi Sad: Galerija Matice srpske.
- Pastuović, N. (2006). Kako do društva koje uči. *Odgojne znanosti*, 8(2), 421 – 441. <https://hrcak.srce.hr/22428>
- Vasić, Lj. (2012). Muzeji kao savremeni centri učenja i njihov položaj u društvu znanja. *Pedagoška stvarnost*, 58(2), 254 – 268.

MUSEUMS AND LIFELONG LEARNING

Abstract:

In the last few decades, there have been changes in the understanding of the importance of museums, especially when it comes to its educational function and its role in the learning society. This paper deals with the role of museums in the process of lifelong learning. The terms lifelong learning and learning society emerged in the seventies of the last century as a UNESCO response to the global crisis of education. In recent times, the term knowledge society is often used. The main reasons for their occurrence are rapid technological changes that lead to the rapid obsolescence of knowledge. The knowledge and skills acquired at schools are no longer sufficient for the whole life and schools are no longer the only place to learn. Museums are becoming an important source of life-long learning, and not just places for the storage of exhibits. They can offer learning through experience of encountering real objects, allowing learners to be active, able to work independently, develop critical and creative thinking. Nowadays the Internet brings many changes, and one of them are virtual museums. These museums open a new dimension when it comes to the educational function of the museum. The fear that the virtual museums will eliminate real museums many consider unjustified. Great world museums prove that these two forms of museums can be fully complement. The museum is not a static but a living body and in this day and age has to find its way to meet the human need for new knowledge or new interpretations of old knowledge. The needs of a modern man and society, should be imperative of today's museum.

Key words: educational role of museums, lifelong learning, learning society, virtual museums.

Tatjana NOVOVIĆ¹
Dušanka POPOVIĆ²

PEDAGOŠKI ZNAČAJ SLIKOVNICE U RADU S DJECOM PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Rezime:

U pedagoškom posredovanju vaspitno-obrazovnih ciljeva i vrijednosti u predškolskom kontekstu, slikovnica, kao prva knjiga s kojom se dijete susrijeće, predstavlja izuzetno značajan medijum za interakciju, učenje, razumijevanje i usvajanje različitih životnih koncepata i vrijednosti. Zaranjanje djeteta u osebjuni, multikonotativni svijet sadržaja slikovnice, proizvodi dugoročno posvećeno i intrinzično motivisano interesovanje za budua istraživanja književnih jedinstvenih mnogovrsnih formi i „čarobnih“ svjetova. Uloga vaspitača je u procesu pedagoško-metodičkog posredovanja žanrovski raznovrsnih slikovničkih sadržaja djeci na ranom uzrastu izuzetno značajna. U toku seminara „Slikovnica u vrtiću“, realizovani su polustrukturirani fokus grupni intervjui s vaspitačima iz tri crnogorske predškolske ustanove, s ciljem da se sagleda i procijeni kvalitet „čitanja“ i način primjene prve dječje knjige. Obradom dobijenih odgovora, ustanovili smo da su slikovnice kontinuirano u primjeni, i to umjetničke, poučno-informativne, a nešto rjeđe su to one problemskog i multimedijalnog formata. Vaspitači očekuju odgovarajuću sistemsku podršku od strane stručnih timova u pogledu odabira kvalitetnih slikovnica i obuke za efikasnije pedagoško-metodičko posredovanje književnih sadržaja djeci u predškolskim ustanovama.

Ključne riječi: slikovnica, djeca, vrtić, seminar, metodički pristup.

Uvod

Prva knjiga s kojom se dijete susrijeće, koja pokreće interesovanje za osebjuni književno-umjetnički svijet sudionika i njihovih jedinstvenih relacija

¹ Dr Tatjana Novović, profesor na Filozofskom fakultetu u Nikšiću: tabo@t-com.me, tatjanan@ucg.ac.me

² Dr Dušanka Popović, profesor na Filološkom fakultetu u Nikšiću: dusana@t-com.me, dusankap@ucg.ac.me

i zapleta, svakako je slikovnica, u najširem smislu, tj. u žanrovski različitim formatima. U interaktivnoj, višedimenzionalnoj uzajamnosti i prirodnom interfereiranju dva znakovna sistema – tekstualnog i likovnog, rađa se jedinstveni svijet narativa, različitog sadržaja, obima i značenja. Zato Batarelo Kokić (2015) potcrtava da „slikovnica ima sadržajno jedinstvo tijeka priče, teme ili pojmovnog okvira, razvijenog kroz slijed slika koje sačinjavaju knjigu“ (2015: 378). Američko udruženje knjižničara (ALA, 2008), slikovnice za djecu razlikuje od ostalih knjiga s ilustracijama koje osiguravaju jedinstveno vizuelno iskustvo (Batarelo Kokić, 2015: 378).

U slikovničkom korpusu različitih primjeraka i formata, koji su na raspolaganju djeci na ranom uzrastu u predškolskim ustanovama, moguće je „izlistati“ različite naslove, tematske i žanrovske izbore, uslovljene uzrasno-razvojnim, stručnim i kolektivno-iskustvenim nasljeđem, vrednosnim dominantama, i, nužno, implicitno-profesionalnim pedagoškim procjenama. U pedagoškom posredovanju vaspitno-obrazovnih ciljeva i vrijednosti u predškolskom kontekstu, odgovornost vaspitača je neupitna, a slikovnica pritom, predstavlja izuzetno značajan medijum za interakciju, učenje, razumijevanje i usvajanje različitih životnih koncepata. Dječja imerzija u osebujni, polisemično sadržajni svijet prve dječje knjige otvara prostore za nova istraživanja književnih jedinstvenih mnogovrsnih formi i svjetova.

O izboru slikovnica u aktuelnom ambijentu predškolskih ustanova, današnjim dominantnim dječjim interesovanjima i interakciji, posredovanoj umjetničkim „čarobnim sadržajima i kosmogonijama“, iz perspektive vaspitača, govorimo u ovom radu. U našem fokusu su i procjene vaspitača o novim izazovima i savremenoj produkciji slikovnica, kao i prijedlozima o metodskim strategijama u posredovanju „prve dječje knjige“ u crnogorskoj predškolskoj praksi. Ljubav prema knjizi je jedna od nesumnjivo imperativnih i svevažećih vrijednosti, pa od načina pedagoškog posredovanja prvih književno-umjetničkih sadržaja može zavisiti intrinzično-motivacioni čitalačko-interesni impuls djece i potreba za daljim „potragama“ u književno-umjetničkom svijetu.

Slikovnica-razvojni put

Slikovnica kao jedinstvena narativno-ikonička forma nastaje u osobenom prepletu slike i riječi, značenja i kvaliteta interakcije između sudionika u njenom sadržajnom svijetu (Feathers, Arya, 2015). Cope objašnjava: „Knjiga nije predmet već tekstualna forma, način komunikacije, nije proizvod, već informacijska arhitektura“ (Cope, 2001: 6).

Nikolajeva, nadalje, objašnjava, da ukoliko preovlađuje tekstualni dio u odnosu na slikovno-ikoničku komponentu jedinstvene kompozicije „dječjeg sadržaja“, govorimo o ilustrovanoj knjizi, u kojoj „riječi sadrže primarnu naraciju, a slike su podrška ili dekoracija“ (Nikolajeva, 2002: 88). U slikovnici je obrnuto, ilustracija ili slikovna „riječ“ nosi primat nad pisanom porukom, čak u potpunosti može posredovati cjeloviti sadržaj priče.

Iako se sa sigurnošću ne može tvrditi od kada seže ideja da se tekstualni dio priče dopuni i proširi vizuelno-slikovnim simboličkim sadržajima, Pelc (2002) smatra da se *Biblia pauperum* (Biblija siromašnih), nastala u srednjem vijeku, može smatrati prvom knjigom u kojoj dominiraju slike kao znakovni kod, koji na specifičan simbolički način zrcale višeznačenjske poruke noseće priče (Majhut, Batinić, 2017). Način oblikovanja i „iscrtavanja“ ilustracija koje „pričaju“ simboličkim jezikom o prezentovanom sadržaju u slikovnici, uslovljen je različitim uslovima, okolnostima, kao i vremenom nastanka. Prvi ilustrativno-slikovni ingredijenti dječjih knjiga su bili drvorezi, pa govorimo o ksilografskim knjigama kao pretečama štampanih sadržajnih medija (ibid).

Začetnikom slikovnice može se smatrati značajni pedagoški klasik i utemeljitelj moderne didaktike J. A. Komenski, koji je bio autor jedinstvene ilustrovane knjige ili bukvara *Orbis sensualium pictus*, izdate 1658. godine u Nürnbergu (Martinović, Stričević, 2011). Bio je to prvi ilustrovani udžbenik namijenjen podučavanju u kući (*materinska škola*) i školi (institucije za malu djecu Komenski nije zagovarao), a sadržaji su bili pozicionirani unutar sto pedeset tema usmjerenih na *očigledno* proučavanje prirodnih nauka, politike, prava, trgovine, svakodnevnog života... Baveći se istraživanjem didaktičko-metodičkih principa koji bi uredili kontekstualno najprimjereniji način učenja i usvajanja naučnih i životno-praktičnih koncepata, Komenski je koncipirao ilustrovanu knjigu za djecu, bogatu raznorodnim sadržajima i motivacijski podsticajnu za radoznalo, dječje idiosinkrazijsko traganje za spoznajama različitih životnih koncepata. Revolucionarni doprinos ovog čuvenog češkog pedagoga savremenom didaktičko-metodskom ustrojstvu podučavanja, upravo se očituje u prepoznavanju i uvažavanju razvojnih osobenosti i potreba djeteta, koje uslovljavaju drugačiji pristup dječjem učenju. Izbjegavajući suvoparni verbalizam, naročito u postupku posredovanja životnih i naučnih prirodnih i društvenih koncepata djeci na ranom uzrastu, Komenski prepoznaje važnost slike i njenog simboličkog višeznačnog jezika, u dječjem saznajnom „hodu“ za postupno i svrsishodno generativno učenje i internalizovanje odgovarajućih životno i naučno važnih sadržaja. Bruner (2000) će znatno kasnije, u relativno bliskoj prošlosti, sagledavajući cjeloviti razvoj djeteta, način učenja i sazrijevanja unutar konteksta i kulture, izdvojiti, slično Komenskom, tri nužno kontinuirane etape na tom putu: akcionu, ikoničku i simboličku, apostrofirajući upravo važnost slikovne reprezentacije stvarnosnih pojava i koncepata. Naravno, vrsta i način slikovnog pričanja, uslovljena je brojnim uslovima i funkcijama. Hoffman (2010), čuveni autor priča za djecu u stihovima je upravo ukazao na značaj predimenzioniranih, karikaturalno organizovanih i višestuko rječitih ilustracija, kao simboličkog „otpora“ uobičajenim moralizatorskim, neživotnim instrukcijama o poželjnom ponašanju: „Dijete uči jednostavno očima i samo ono što vidi, shvaća. Ono ne zna šta bi s moralnim propisima“ (prema: Zekorn-von Bebenburg).

Kako se odnos prema djetetu i djetinjstvu mijenjao kroz civilizacijsku genezu, utemeljen u novim saznanjima o ranorazvojnim kapacitetima, tako i prva dječja knjiga postaje ozbiljnije u fokusu odraslih autora, pisaca, ilustratora i izdavača, kao i pedagoških posrednika.

U doba prosvjetiteljstva, odnos prema djetetu i djetinjstvu se mijenja, pa i oblasti usredsređene na ovu temeljnu životnu etapu, dobijaju nove izraze, dimenzije i pravce istraživanja. U ovom razdoblju, koje su mnogi označavali kao „pedagoško doba“, konačno će se emanirati novi individualizovani pristup djetetu, koji će promovisati učenje (i čitanje) kroz igru i učešće, te upotrebu zabavnih, ilustrovanih knjiga, priličnih autentičnom dječjem zanimanju (Majhut, Batinić, 2017). Lokova knjiga „Misli o odgoju“, biće podsticaj za izdavača Njuberija (Newbery), koji će objaviti živopisnu knjigu džepnog formata namijenjenu malim čitaocima, pod naslovom „A Little Pretty Pocket-Book“. Potom će uslijediti preko stotinu novih naslova slikovnica za englesko i američko tržište od istog izdavača (Cave, Ayad, 2015: 157). Ovdje valja pomenuti i još jednu poznatu ilustrovanu knjigu iz doba prosvjetiteljstva „Mlađi Robinzon“, autora Campea, koja je nastala preradom Defoovog romana „Robinzon Kruso“ (Majhut, Batinić, 2017: 47). Ilustracije postaju sve važnije obilježje knjiga namijenjenih djeci i starijoj čitalačkoj publici, a uz drvoreze, sve češće su tekstualni sadržaji vizualizovani odgovarajućim koloritnim bakrorezima. Reprezentativnim djelom u prosvjetiteljskoj eri smatra se djelo „Bilderbuch für Kinder“ (Slikovnica za djecu), autora Johana Fridriha Justina Bertuha, koje je bilo struktuirano u formi koloritnog bakroreza u dvanest svezaka, u čijem predgovoru je istaknuto: „Slikovnica je za dječju sobu jednako važna i neophodna kao kolijevka, lutka ili drveni konjić za njihanje. Ovu istinu zna svaki otac i majka, svako ko je odgajao djecu, od Lockeja do Basedowa, Campea i Salzmana, svaki razuman pedagog preporučuje rano podučavanje djeteta počevši od očiju, i treba mu predočiti što više pravih slika i figura“ (ibid, 2017: 50). Ilustracije postepeno dobijaju sve značajnije mjesto u dječjim knjigama, pa tokom 19. vijeka štampaju se tematske, vizuelno proširene slikovnice iz različitih naučno-životnih oblasti, a sve češće je u upotrebi nova tehnika ukrašavanja-litografija ili „kamenootisak“ (Majhut, Batinić, 2017). Izmijenjeni pogled na dječju perspektivu i moć, na kapacitet i razvojne tendencije saznanja i učenja, doprinijeće sve ozbiljnijem i posvećenijem razvijanju književno-pedagoškog izdavaštva za najmlađe. Pojavljuju se novi autori poučnih, pedagoško-metodički primjereno dizajniranih štiva za djecu, a umjesto drvoreza kao peovlađujućeg ilustrativnog „zapisa“, koji su dominirali do četrdesetih godina 19. vijeka, u upotrebi su nove, znatno kvalitetnije slikovnice u boji, posebno od pojave gravera i izdavača Edmunda Evansa (ibid.). Posebnu pedagošku vrijednost i doprinos ilustrativno-ikoničkoj očiglednosti i „rječitosti“ slikovničkog štiva za djecu dao je utemeljitelj prvih organizovanih predškolskih organizacija, Fridrih Frebel (Friedrich Fröbel), sa svojom knjigom stihova, pod nazivom

„Mutter-Spiel-und Koselieder“ (Pjesme i igre za majke male djece). Kraj 19. i početak 20. vijeka označice pojavu brojnih izdanja slikovnica u njemačkoj, engleskoj, ruskoj, grčkoj, talijanskoj i dr. produkciji, a uz autore na naslovnicama, ravnopravno figuriraju i ilustratori/dizajneri slikovnog ingredijenta sadržajne kompozicije noseće priče (Narančić Kovač, 2015). U tom periodu otvara se novi pravac u umjetnosti i književnosti, ukotvljen u predstojeće „stoljeće djeteta“, kako je 20. vijek nazvala Elen Ki (Ellen Key). Riječ je o periodu secesije ili *art nouveau*, u kojem umjetnost za dijete postaje novi trend i kultura, pa i slikovnica dobija koloritniju ekspresivnu ornamentiku sa zanimljivim i rječitim detaljima krajolika (Majhut, Batinić, 2017). Konačno, umjetnička slikovnica postaje nužno integrativni dio nove dječje kulture i pedagoškog odnosa prema najmlađoj populaciji. Stoga će Elen Ki (2000) posebno istaći: „Već od najranijih dana djecu treba podučavati umijeću življenja, ne preko dijalektičkih finesa, nego preko zdrave životne mudrosti“, a jedan od medijuma za promišljanje životne stvarnosti je nezaobilazno, knjiga, ma u kom formatu bila.

U našoj sredini slikovnica nema dugu tradiciju, pa produkcija književnih djela za najmlađu populaciju ne raspolaze značajnim brojem primjeraka. U raspoloživom korpusu slikovnica za najmlađe, ne ograničavajući se na dječji uzrasni okvir do šeste godine, koliko traje formalno ustrojeni predškolski period, nalazimo djela/naslove, koji su nam bili dostupni: Marko; Roni, „Zovem se Vil“ (dječja knjiga) autora Nenada Vujadinovića, „Tajna plavog kristala i druge bajke“, „Tajna jedne tajne“ autorke Dragane Kršenković-Brković, „Puh Đorđe“ autora Žarka Vučinića, „U kraljevstvu slova“, „Lutka koja govori“ autorke Blage Žurić, „Zovu me Čupa“ autorke Nataše Nelević, „Doći ću iz šume čak“ autorke Jelene Bogojević, „Doživljaji magarčića Magića“ i „Žabilijada“ autorke Bosiljke Pušić, „Svečujuća školjka“ Dušana Đurišića, zbirke poezije Dejana Donovića, „Šta je slađe od kolača“, Kristine i Sergeja Četkovića...

Vrste slikovnica

O vrstama i žanrovskoj utemeljenosti slikovnica, moguće je govoriti iz vizure različitih teorijsko-uporišnih kriterijuma ili klasifikacija. Matulka (2008) je razvrstao slikovnice u pet kategorija: slikovnice za početne čitače, tematske, potom slikovnice u digitalnom formatu, slikovnice-igračke i stihovane knjige (Batarelo Kokić, 2015: 379). Slikovnice za početne čitače su lako recepcijski dostupne, prigodne knjige, po sadržaju, najčešće bajke, basne, prozno ili u stihovima „ispredane“ priče (Matulka, 2008). *Slikovnice posvećene određenim konceptima* (tematske slikovnice), obično doprinose upoznavanju djece s oblicima, bojama, zanimanjima, biljkama, životinjama i dr., a nerijetko kombinuju teme i problemske pojmove/pojave (ibid). Digitalne slikovnice sadrže različite animacije, filmske i druge „komponente“, indukujući dublju interaktivnost sublimiraju stvarnost u virtuelnu dimenziju (Hoffman i Paciga, 2014). *Slikovnice-igračke* omogućavaju djeci manipulativnu i neposredno

participativnu igru i učenje. Matulka razlikuje četiri vrste ovakvih slikovnica: kartonske slikovnice (*board books*) sa zaobljenim ćoškovima, trodimenzionalne slikovnice (*pop-up books*) s ilustracijama koje se podižu u trenutku kada se otvara stranica. Slijede preklopnice (*flap books*), a četvrtu grupaciju čine slikovnice sa izrezima (*cut-out books*), u čijoj su osnovi izrezani dijelovi kako bi se priča razvijala, otkrivajući postepeno „zatajne“ djelove cjelovite sadržajno-tematske kompozicije (Batarelo Kokić, 2015).

Kampagnaro (Campagnaro, 2012) je napravio jednostavniju dihotomnu klasifikaciju slikovnica, te su u prvoj kategoriji one u kojima su slike i tekst sasvim komplementarni, sa jasnim, predvidim završetkom, dok su u drugoj „klasi“ slikovnice interpretativno-interakcijskog karaktera, dinamične, višeznačenjske, s mogućim diversifikovanim verzijama završetka priče (ibid). U novije vrijeme sve je prisutnija i popularnija već pomenuta slikovnica digitalnog formata, s posebnom metastrukturuom, naracijom i formom (Batarelo Kokić, 2015). Njenoj multifunkcionalnosti doprinose i različite mogućnosti participacije i interakcije malih čitalaca, od jednostavnog prelaženja između stranica do punog učešća u osmišljavanju sadržaja ili pisanju teksta (Al-Yaqout i Nikolajeva, 2015). Hoffman i Paciga (2014) opisuju obogaćeni dizajn digitalne slikovnice, pa uz zajedničke odrednice s tradicionalnim, štampanim slikovnicama, dodaju različite animacije, interakcije i tehnologije.

Dječja interesovanja i slikovnički sadržaji

Dijete veoma rano pokazuje interesovanje za slikovnicu. U najranijim fazama su to dominantno slikovnice-igračke s jednostavnim, zanimljivim ilustracijama, živim bojama dizajnirane, bez tekstualnog okvira. Kako se mijenja djetetov saznajni kapacitet, proširuje se i fokus interesovanja za slikovničke sadržaje, pa neki psiholozi govore o predškolskom periodu kao razdoblju bajke (Vranković, 2011). No, Vranković, s pravom ističe da se s razvojnim sazrijevanjem dijete zanima za slikovnice različitih sadržaja i žanrova, pa su njihova zanimanja usmjerena na bajku, basnu, realističnu ili fantastičnu priču, te da se ne može govoriti o sasvim „odvojenim razdobljima dječjeg interesa, već o njihovu produženom, a i povratnom djelovanju“ (ibid).

U okrilju savremenog humanističkog, sociokonstruktivističkog pristupa djetetu, koji je u polazištu prezentnih predškolskih programa i sistema, dijete doživljavamo kao aktivno, moćno, sposobno, osjetljivo na podsticaje, spremno da komunicira i sakonstruiše vlastite „teorije“ o stvarnosti u kojoj živi (Martinović, Stričević, 2011). Na tom fonu, jasno je koliko je važno i nužno slijediti dječju radoznalost, prirodnu recepcijsku otvorenost, zapitanost i saznajni interes prilikom odabira slikovničkih sadržaja. Dijete kroz interakciju sa „slikovničkim akterima“, kao i stvarnim, neposrednim „koautorima“, vršnjacima i odraslima, u interpretaciji umjetničkog sadržaja, napreduje u izgrađivanju

značenja i sa-konstruisanju sopstvenog razumijevanja stvarnosti (Miškeljin, 135). Ukoliko odrasli, u ovom slučaju, vaspitači i roditelji, istinski vjeruju u dječji potencijal, interes i pravo na mišljenje, nastojeće da na adekvatan način približe djetetu slikovnički sadržaj, da ga podstaknu na invociranje iskustva i dokreiranje umjetničkih sadržaja, kroz vlastito prosijavanje dobijenih informacija i njihovo interponiranje u vlastite kognitivno-emocionalne mape doživljaja. Uloga vaspitača kao pedagoga i vještog metodičara od posebnog je značaja u posredovanju raznovrsnih pojmova, koncepata, vrijednosti, pa i odnosa djeteta prema knjizi. Oponašajući odrasle, koji demonstriraju ljubav prema knjizi, radost čitalačkog istraživanja, vjeru u značaj i ljepotu čitanja, djeca upijaju ili internalizuju ovu vještinu kao trajnu životnu vrijednost.

Istraživanja u oblasti pedagogije, psihologije, psiholingvistike, dječje književnosti i dr., upravo s različitih aspekata ukazuju na višestruku korelaciju između adekvatnih, kvalitetnih podsticaja djece na druženje s knjigom i kasnijeg odnosa prema školi i složenijim akademskim izazovima. Tako De Bruin-Parecki (2009) ukazuje na uticaj interaktivnog čitanja u djetinjstvu na kasniji školski uspjeh djece. Najnovija neuronaučna istraživanja pokazuju da čitanje može izazvati promjene u mozgu, te da osim uživanja u svijet djela ili lika, u procesu čitanja promjene se dešavaju i na biološkom planu (Popović, 2017, 605).

Metodološki dio

Cilj našeg istraživanja bio je usredsreden na sagledavanje mišljenja vaspitača o aktuelnom crnogorskom institucionalnom predškolskom kontekstu, o pedagoškim postupcima, izboru i načinu primjene slikovnica u radu s predškolskom djecom. Takođe, naastojali smo da markiramo izazove na polju izbora kvalitetne slikovnice, kao i prijedloge za unapređivanje rada s djecom uz primjenu žanrovski različitih slikovničkih formi.

U svrhu sagledavanja istraživanjem fokusiranog polja slikovnica u radu s djecom, organizovali smo fokus grupe intervjue, a pojedine rezultate/uvide smo potkrijepili narativima iz razgovora s vaspitačima na seminarima pod nazivom „Slikovnica u vrtiću“, koje su realizovale autorke ovog rada. U cilju obuhvatnijeg sagledavanja i proučavanja navedenog predmeta istraživanja, primijenjena je kvalitativna metoda, radi potpunijeg razumijevanja i opisa fokusirane problematike u predškolskoj praksi uz smanjenu mogućnost davanja socijalno poželjnih odgovora (Vučković, 2015). Grupni intervju je nužno intersubjektivan i omogućuje sudionicima da raspravljaju o svojim interpretacijama navedene problematike, pa ne predstavlja samo „način prikupljanja podataka o životu već je dio života i njegova humana komponenta“ (Cohen, Manion & Morrison). Grupne diskusije omogućile su promišljanje fokusirane problematike kroz usaglašavanje i kontrastiranje percepcija naših učesnika u intervjuu (tabela 1).

Tabela 1 – Uzorak intervjuisanih vaspitača
(tematski diskurs na seminarima)

Predškolske ustanove	Broj vaspitača	%
Podgorica	84 (3 seminara)	56,00
Nikšić	32 (jedan seminar)	21.33
Budva	34 (jedan seminar)	22.67
Ukupno	150	100

U nastavku ćemo dobijene rezultate prikazati u okviru određenih tematskih cjelina.

Slikovnice u primjeni u crnogorskim predškolskim ustanovama

Razgovarali smo s vaspitačima o aktuelnom predškolskom kontekstu, o načinu rada s djecom, sa slikovnicom kao nezamjenljivim sredstvom/medijumom, u središtu pedagoške interakcije i komunikacije. Vaspitači u svim grupama su saglasni da je slikovnica kontinuirano i intenzivno u primjeni u radu s djecom, te da je njen značaj i uloga u cjelovitom vaspitno-obrazovnom procesu, višestruko značajna i neupitna. Na pitanje koje slikovnice dominiraju u predškolskim ustanovama, vaspitači uglavnom ističu da su u vrtićima zastupljene tradicionalno uvriježene, dobro poznate bajke, basne, tematske priče... Naravno, uzrasni i razvojni nivo određuje vrstu i polje dječjeg interesovanja, pa kod mlađih, dominiraju trodimenzionalne slikovnice, bogate ilustracijama, bez teksta, slikovnice-igračke, „preklopnice“, „iskakalice“ i dr.

Kad je riječ o vrsti slikovnica koje vaspitači koriste u praksi, u polazištu nam je bila klasifikacija koju su uradili Crnković i Težak (2002), a riječ je o poučnim ili informativnim slikovnicama (slikovnice spoznajnog tipa), umjetničkim ili slikovnicama poetskog tipa, problemskim i multimedijalnim slikovnicama.

Odgovore naših intervjuisanih ispitanica razvrstali smo prema nivou učestalosti/zastupljenosti navedenih tipova slikovnica u praksi:

- Umjetničke slikovnice ili slikovnice poetskog tipa (52 ispitanice ili 34.67%): Crvenkapa, Trnova ružica, Ivica i Marica, Tri praseta, Grimove bajke, Ljepotica i zvijer, Tri praseta, Uspavana ljepotica, Pinokio, Ružno pače, Trnoružica, Začarani svijet, Ježeva kućica, Koza i sedam jarića, Andersenove bajke, Bambi, Hajdi, Diznijeve slikovnice...

„Umjetničke slikovnice su posebno vrijedne za djecu jer njeguju jezičku i govornu kulturu djeteta i uvode ih u svijet književnog stvaralaštva, bogate rječnik, zato su mi najvažnije“. vaspitačica iz Podgorice.

- Poučne ili informativne slikovnice (47 vaspitačica ili 31.33%): Slikovnice o poznatim temama, poput priča o životinjama, zanimanjima,

porodici, gradovima, bojama, brojevima insektima, biljkama, dinosaurusima, saobraaju, domaćim i divljim životinjama i dr...

„Meni su ove slikovnice nezamjenjljive, djeca uče o konkretnim **životnim pojavama, problemima, bogate svoje iskustvo** o društvenoj i prirodnoj sredini. Mnogo mi je lakše da im objasnim razne životne teme vezane za biljni, životinski svijet, zanimanja, kad čitamo slikovnicu, pa je još proširujemo dodatnim aplikacijama, nekim video-klipovima i tako...“, vaspitačica iz budvanskog vrtića.

- problemske slikovnice (31 ispitanica ili 20.67%): problemi u porodici (razvod roditelja, smrt u porodici, dolazak „nove“ majke ili oca), emocije, razni strahovi i slično. Djeca traže odgovore, suprotstavljaju stavove, objašnjavaju, argumentuju na svoj način, nastoje da razumiju i rasvijetle problem, nekad kontrastirajući svoja stanovišta. Konačno, na taj način, djeca uče razumjeti tuđe intencije i druge „teorije uma“, a potom „ekspliciraju i revidiraju svoja uvjerenja u diskursu“ (Bruner, 2000: 69).

„Ove slikovnice ne koristimo baš često, a i nemamo ih dovoljno u vrtiću, mada mislim da su jako korisne jer pomažu da se suočimo sa nekim važnim pitanjima i temama. Razgovaramo o porodici, različitostima, uvažavanju drugačijih, tražimo primjere, njihova mišljenja, dokaze, objašnjenja ko je pozitivan i zašto u nekoj priči... No, ima osjetljivih tema, pa vagemo kako i da li da ostajemo na tom terenu...“, vaspitačica iz Podgorice.

- multimedijalne i druge slikovnice (20 vaspitačica ili 13.33%): slikovnice koje sadrže tekst, sliku, zvuk, animacije i pozivaju na interaktivnost.

„Fale nam multimedijalne slikovnice, djeca ih vole. Nemamo, nažalost uslova da koristimo elektronske slikovnice, a danas ima svakakvih mogućnosti...“, vaspitačica iz Nikšića.

Vaspitači u sve tri sredine, odnosno iz tri crnogorske predškolske ustanove, ističu da posebnu vrijednost za djecu imaju slikovnice koje sami izrađuju, u grupama, individualno, uz pomoć vaspitača, ali i roditelja, koji se rado uključuju u ovakve aktivnosti. Nekada vaspitači sami kreiraju slikovnice, od platna, crtaju i oblikuju različite elemente, koje lijepe na stranicama „domaće knjige“, prave i našivaju džepove za dodatne komponente nekih tematskih kompozicija.

„Ja sam od platna napravila slikovnicu, navezla likove, dodala džepove sa nekim dodatnim elentima, da ispituju, razmišljaju, kombinuju i to djecu veoma raduje...“, vaspitačica iz Nikšića.

Budući da je u procesu posredovanja vrijednosti čitanja i ljubavi prema knjizi, od izuzetnog značaja timska posvećenost ovim aktivnostima, tj. saradnja između vaspitača i roditelja, zanimalo nas je da li u prezentnim okolnostima ima pozitivnih primjera zajedničkog rada na posredovanju slikovničkih sadržaja. Zabilježili smo veoma zanimljivo iskustvo vaspitačice iz JPU „Đina Vrbica“, kao jedan od reprezentativnih primjera efikasnih i vrlo cjelishodnih aktivnosti

s roditeljima:

„Mi smo u okviru teme ‘Ljubav’, odabrali podtemu ‘Ljubav u porodici – dolazak novog člana’. Napravili smo našu ‘putujuću lutku’ i sa njom kreirali priče... Lutka Dunja, išla je u goste u domove naših predškolaca, pa su zajedno s roditeljima pravili priče o njenom provodu i nastala je bogata kompozicija avantura ‘lutke’. Roditelji su bilježili, upotunjujući doživljaje sa fotografijama i dječijim crtežima: na izletu, u pozorištu, u autu, učenju da hoda, kupanju, presvlačenju...“ (I. B. vaspitačica iz predškolske ustanove u Podgorici).

Nivo i način uključivanja roditelja u proces posredovanja slikovničkih sadržaja djeci u predškolskim ustanovama je posebna tema, koju je moguće i potrebno šire razmatrati.

Dobiti i polja izazova za djecu u vaspitno-obrazovnom radu sa slikovnicom

U razgovoru s vaspitačima na pitanje o nekim krucijalnim dobrobitima za djecu od slikovnice, izdvojili smo njihove najfrekventnije odgovore:

- kvalitetne, adekvatno metodički posredovane slikovnice doprinose razvoju dječjih kognitivno-jezičkih sposobnosti (80, 67% odgovora): govor, mišljenje, pažnja, mašta, pamćenje, zaključivanje, usvajanje pojmova, bogaćenje rječnika i rečenica, kreativna imaginacija, auditivno-vizuelna osjetljivost, učenje po modelu, kreativno-stvaralačke aktivnosti;

- slikovnički sadržaji, zavisno od žanra, tematike, interaktivnosti, načina interpretacije, podstiču socio-emocionalne vještine kod djece (72,67% odgovora): rješavanje konflikata, empatije, razumijevanja vlastitih i tuđih osjećanja, zbližavanje međusobno, sa roditeljima, vaspitačima i drugima odraslima, socijalne vještine...;

- slikovnice, uglavnom, u manjoj ili većoj mjeri, afirmišu vrijednosti (58,00%), poput izgrađivanja prijateljskih veza, hrabrosti, odgovornosti, prepoznavanje i razlikovanje „dobra i zla“, slušanje i uvažavanje stanovišta drugih, tolerancije prema drugom i drugačijem, saosjećajnost, ljubav prema knjizi, humanost, podučavanje kritičkom sagledavanju dobrih i loših osobina vlastitih i tuđih ponašajnih postupaka itd.

Navedene dobrobiti ili koristi od primjene slikovnice u radu s djecom u predškolskim ustanovama, iz vizure vaspitača, učesnika na pomenutim seminarima, iako smo ih razvrstali u prethodno navedene kategorije, u svrhu preglednosti, međusobno su komplementarne, neodvojive i uzajamnoprožimajuće. Pritom, sve navedene pozitivne strane „slikovnice u procesu“, ishod su adekvatnog metodskog pristupa vaspitača, koji svojim stručnim, pažljivo individualizovanim strategijama i postupcima posreduju i interpretativno proširuju književno-umjetničke vrijednosti. Dozvoliti djeci da

uživaju u slikovničkom djelu/sadržaju, da ga „žive“ i produbljuju kroz različite dodatne aktivnosti, poput dramatizacija, aktivnosti u različitim centrima interesovanja, likovnih prikaza i dr. znači slijediti tempo, potrebe i različite interese svih učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu (Popović, 2018).

Dok smo, na jednoj strani kondenzovali srodne i najčešće odgovore na pitanja o pozitivnim stranama primjene slikovnice u vrtiću, zanimalo nas je i koji su izazovi na tom polju. U tom smislu, izdvajamo sljedeće „nedostatnosti“ vaspitno-obrazovnog procesa usmjerenog posebno na primjenu slikovnice u predškolskoj praksi:

- nedovoljan slikovnički opus u crnogoskim predškolskim ustanovama,
- nedostajuća domaća produkcija slikovnica;
- nedostajuća stručna podrška i pomoć u odabiru i primjeni kvalitetnih slikovnica u radu sa djecom;
- nedostatan profesionalni razvoj na temu slikovnice za sve vaspitače (razmjena iskustava i radionice na nivou ustanove, odgovarajući programi obuke i sl.).

Prilikom razgovora s **učesnicima** na seminarima, vaspitači su istakli su da u njihovim radnim sobama nedostaje slikovnicâ, te da nema „domaćih“ djela (domaća produkcija bliska crnogorskom kontekstu i ukupnom nasljeđu), kao i da bi bilo poželjno i za praksu od naročitog značaja ozbiljnije sistemsko i kvalitativno relevantno selektovanje „prvih dječjih knjiga“. Naše sagovornice ističu da su navedeni problemi uzrokovani brojnim razlozima, ali veliki broj učesnica procjenjuje da još uvijek sistemsko podrška i reputacioni status predškolvstva nije na očekivanom nivou, te da deklarativni i položaj ovog segmenta u obrazovnoj vertikali i društvenom miljeu razlikuju značajno. Odatle, samokritički ističu neke od učesnica, nedostaje kreativnog stvaralačkog zamaha i motivacije njima samima da svoje originalne ideje, praksom inspirisane, stvaralački projektuju i okušaju se kao autori/ke slikovnica za djecu.

Kako unaprijediti kvalitet primjene slikovnice u predškolskoj praksi?

Jedno od pitanja koje smo uputili vaspitačima u svim grupama (pet seminara), bilo je vezano za prijedloge za unapređivanje kvaliteta primjene slikovnica u predškolskoj praksi.

Vaspitači su raspravljali u seminarskim grupama o nekim mogućnostima unapređivanja kvaliteta rada u procesu primjene slikovnice u vrtićkim uslovima. Ističu da imaju dilema oko izbora novih naslova i osjećaju izvjesnu nesigurnost u vlastitu kompetentnost oko relevantne procjene kvaliteta novih slikovnica različitog formata i žanrovske „boje“. Između ostaloga, predlažu i očekuju dodatnu obuku u ovoj oblasti, ali i češće susrete s kolegama i razmjenu kroz tematski diskurs, uključujući i stručne saradnike različitih profila kako bi timski cjelishodnije procijenili kvalitet raspoloživih slikovničkih sadržaja. Takođe, na fonu stručne utemeljenosti i metodičke responzivnosti vaspitača, jedno

od pitanja koje smo posebno apostrofirali na jednoj od radionica, posvećenoj radu s velikom slikovnicom/knjigom, bilo je na koji način se mogu efikasno i podsticajno posredovati slikovnički sadržaji djeci u predškolskim grupama. Upravo postupak/proces rada s djecom, nastavnikova pedagoško-metodička vještina buđenja dječjeg sazajnog, čitalačko-stvaralačkog motiva i impulsa, na najefikasniji način otvara „čarobna polja“ slikovničkog svijeta. Vaspitač ima moć spontanog utkivanja ljubavi prema knjizi, snažnog posredovanja umjetničkih i svih životnih sadržaja, poruka i vrijednosti djeci, koja na taj način dobijaju „putoključeve“ i „vremokrete“ (Harry Potter, J. K. Rowling) za trajno putovanje kroz književne kosmogonije. Zato smo na radionici usaglasili vodeće ciljeve vaspitno-obrazovnog rada vaspitača u primjeni slikovnice: uvođenje djece u svijet knjige na odgovarajući način, uz puno uvažavanje njihovog tempa, interesovanja, pitanja, razumijevanje strukture i načina korišćenja dječje knjige, upoznavanje svijeta knjiga, razvijanje ljubavi prema čitanju i lijepoj riječi, upoznavanje različitih vrsta tekstova (u čijoj je osnovi umjetnički ili neumjetnički tekst), slušanje i upoznavanje standardnog jezika, bogaćenje rječnika...

Iz razgovora sa vaspitačima o prijedlozima za unapređivanje kulture čitanja slikovnica u vrtićima, proizašli su još neki njihovi prijedlozi:

- obezbijediti više slikovnica primjerenih uzrastu, posebno za mlađu djecu (zvučne, interaktivne, trodimenzionalne),

- obezbijediti sistemsku, obuhvatnu ekspertizu stručnih saradnika u vezi s izborom i selektovanjem žanrovski raznovrsnih kvalitetnih slikovnica (teme, komplementarnost slike i teksta, boje, poruke i vrijednosti...), posebno kad su u pitanju novi naslovi, u dosadašnjoj praksi nepoznati, kao i digitalne priče,

- obezbijediti slikovnice s nekim aktuelnim i problemski tematskim sadržajima (tolerancija na različitost, ekologija...).

Zaključak

Jedna od svezremenih i sveprisutnih tema u vaspitno-obrazovnom procesu u predškolskim ustanovama je slikovnica i način njene primjene u radu s djecom. Budući da je u crnogorskim predškolskim ustanovama (Podgorica, Nikšić, Budva) realizovan seminar „Slikovnica u vrtiću“, s vaspitačima smo putem polustrukturiranog grupnog intervjua nastojali da ustanovimo na koji način se slikovnica u prezentnim okolnostima primjenjuje u vrtiću. Zanimalo nas je koje slikovnice se dominantno primjenjuju u vrtićima danas, kakva su dječja interesovanja, na koje poteškoće vaspitači nailaze u praksi, kao i što predlažu u svrhu unapređivanja kvaliteta čitanja slikovnice. Na temelju strukturiranih bilješki i „kompresovanja“ dobijenih značenjski srodnih odgovora i uvida vaspitača na temu slikovnice, stekli smo cjelovitiju sliku o istraživački fokusiranim pitanjima. Naravno, imajući u vidu ograničavajuće faktore u istraživanju, poput

malog i ne sasvim reprezentativnog uzorka, jednog vrlo fleksibilnog i fluidno postavljenog instrumenta, atmosfere uzajamnosti i međusobne sugestije, došli smo do određenih zaključaka koji mogu poslužiti kao zamajac za sljedeća istraživanja u ovoj oblasti i preporuke za poboljšanje postojeće kulture čitanja u predškolskim ustanovama. Dakle, vaspitači pokazuju bezupitnu posvećenost slikovnici kao nezamjenljivom medijumu/sredstvu za vaspitno-obrazovni rad s predškolskom djecom. U praksi su zastupljene različite umjetničke i neumjetničko-tematske slikovnice. Očekuju više slikovnica digitalnog formata, problemskih sadržaja, kao i specifičnih „malih knjiga-igračaka“ za djecu jasličnog uzrasta. Takođe, očekuju stručnu podršku u domenu izbora kvalitetne slikovnice i odgovarajuću obuku u domenu izgrađivanja pedagoško-metodičkih kompetencija za cjelishodniju i efikasniju primjenu žanrovski raznovrsnih slikovnica u radu s djecom.

Konačno, vaspitači smatraju da, osim sveprisutnih kvalitetnih slikovnica, koje se primjenjuju u radu kontinuirano, već decenijama, treba ohrabriti domaće autore, pisce i ilustratore da kreiraju slikovnice u domaćoj produkciji, što bi imalo novu doprinosnu dimenziju kvalitetu života djece predškolskog uzrasta.

Literatura

- Al-Yaqout, G. i Nikolajva, M. (2015). Re-conceptualising picturebook theory in the digital age. *BLFT-Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 6, 1–7.
- Bruner, J. (2000): Kultura obrazovanja. Zagreb: Educa.
- Cave, R., Ayad, S. (2015): Die Geschichte des Buches in 100 Buchern. Hildesheim: Gerstenberg Verlag.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007): Metode istraživanja u obrazovanju. Zagreb: Naklada Slap.
- Cope, B. (2001). New Ways with Words: Print and Etext Convergence. U Bill Cope and Diana Kalantzis (Eds.), *Print and Electronic Text Convergence* (str. 1–15). C-2-C Series. Altona, VIC: Common Ground Publishing.
- DeBruin-Parecki, A. (2009). Establishing a family literacy program with a focus on interactive reading: The role of research and accountability. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 385–392.
- Feathers, K.M., Arya, P. (2015). Exploring Young Children’s Use of Illustrations in a Picturebook. *Language and Literacy Volume 17, Issue 1, 2015*.
- Hoffmann, H. (2010): Stuwwelpeter oder lustige Geschichten und drollige Bilder für Kinder von 3-6 Jahren: Originaloushabe aus dem Stuwwelpeter-Museum Frankfurt am Main.
- Narančić Kovač, S. (2015): Jedna priča – dva pripovjedača: slikovnica kao pripovijed. Zagreb: ArTresor naklada. 447 str. ISBN 978-953-8012-04-4.
- Majhut, B., Batinić, Š. (2017): Hrvatska slikovnica do 1945. Zagreb: Hrvatski školski muzej i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- Martinović, I., Stričević, I. (2011): Slikovnica: prvi strukturirani čitateljski materijal namijenjen djetetu. *Libellarium*, IV, 1 (2011): 39–63.
- Pelc, M. (2002): Pismo-knjiga-slika: uvod u povijest informacijske kulture. Zagreb: Golden marketing.
- Popović, D. (2017): Preparing Pupils for Creative Language Production. *Croatian Journal of Education* Vol.20; No.2/2018, pages: 585–620.
- Popović, D. (2018): Procesni pristup-siguran put stvaraoča. U: Put stvaraoča-radost pisanja. Podgorica: Naša škola.
- Vučković, D. (2015). *Montenegrin Teachers' Perception of the Acquisition of Literary Terms in Primary School*. *Croatian Journal of Education* Vol.18; No.2/2016, pages: 419–446.

PEDAGOGICAL VALUE OF THE PICTURE BOOK WITH PRESCHOOL CHILDREN

Abstract:

In the pedagogical mediation of educational goals and values in the context of preschool, a picture book, the first book which the child faces, is a very important medium for interaction, learning, understanding and adoption of various life concepts and values. Diving of a child into the unusual, multi- connotative world of the picture book content, produces long-term dedicated and intrinsically motivated interest for future exploration of multiple unique literary form and “magical” worlds. The role of the preschool teacher in the process of pedagogical and methodological mediation of various genres in picture book content is extremely important for early aged children. During the seminar “Picture book in kindergarten”, semi-structured focus group interviews with teachers from three Montenegrin preschool institutions have been conducted in order to examine and assess the quality of “reading” and method of adapting the first children’s book. After processing the received responses, we have discovered that picture books are continually used, such as artistic, educational and informative, and not so often those that contain problem and multimedia formats. Preschool teachers expect the appropriate systemic support by expert teams in terms of selection of good quality picture books along with training for more effective pedagogical and methodological mediation of literary content to children in preschool institutions.

Key words: picture books, children, preschool institutions, seminar, methodical approach.

Мирослава КОЈИЋ¹
Загорка МАРКОВ²
Смиљана КОЈИЋ-ГРАНДИЋ³

ЛИКОВНА КРЕАТИВНОСТ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЈЕЦЕ У ЗАВИСНОСТИ ОД ПРИМИЈЕЊЕНОГ МЕТОДИЧКОГ ПРИСТУПА У УСМЈЕРЕНИМ АКТИВНОСТИМА ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА

Резиме:

Ликовни израз предшколске дјеце према неким теорија представља и одраз дјечјег развоја. Оно у чему се слажу сви они који се баве тематиком ликовног израза и ликовне креативности предшколске дјеце је да ова област није у потпуности истражена. Оно што је до сада потврђивано је да се на основу ликовног израза предшколске дјеце могу добити многе информације не само о развоју дјетета већ и о његовим скривеним емоцијама, потребама, интересовањима и сл. Ликовна креативност као продукт дјечијег израза изазива пажњу истраживача, јер током предшколског доба готово сви цртежи дјеце су креативни са становишта непоновљивости. Ако се дјеца у вртићу не увде у шаблоне онда ликовна креативност може да се рефлектује све до поласка у школу. Циљ овог рада је да се утврде ефекти савременог методичког приступа (Аутори, 2013) на развој ликовне креативности предшколске дјеце. Узорак чини 126-оро предшколске дјеце типичног развоја која су у вријеме истраживања редовно похађала припремни програм за полазак у школу. Инструмент који је коришћен у истраживању је Скала процјене ликовне креативности дјеце (Копас-Вукашиновић, 2005). Резултати истраживања показују значајну статистичку разлику у ликовној креативности предшколске дјеце која су обухваћена традиционалним и савременим методичким приступом током реализације усмјерених ликовних активности.

Кључне ријечи: ликовни израз, савремени методички приступ, традиционални методички приступ.

¹ Академик мр Мирослава Којић,, професор струковних студија у пензији, kojicmb@gmail.com

² Др Загорка Марков, професор струковних студија, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди

³ Смиљана Којић Грандић, професор, ОШ „Јован Поповић“ у Кикинди

Увод

Талентовани и креативни појединци су национални ресурс на који друштво може да се ослони у будућем развоју, ако им се обезбиједи одговарајући услови за напредовање и останак у земљи (Максић, 2006: 33). Овој популацији треба обезбиједити још од предшколског узраста да развијају своје потенцијале.

Постоје различите теорије које се баве даровитошћу, талентом и креативношћу (Нузјак, 2006). Спацијална интелигенција је она врста интелигенције коју посједују и ликовно даровити појединци (Гарднер, према: Максић, 2005) који имају осјећај за цјелину и гештALT сензитивност. Гарднер претпоставља да са на осјетљивости за образац, облике и цјелину заснива човјекова мудрост (Максић, 2005:40). Управо се ликовни израз предшколског дјетета заснива на цјеловитости, односно интеграцији свега онога што дјеца истражују и доживљавају и супротна је фрагментацији којој је уче одрасли (Аутори, 2013). Аутор сматра да су сва дјеца опште популације, без изузетка, на овом узрасту способна да се ликовно изражавају и да у ликовном изразу буду креативна. Њихов ликовни израз а са њим и ликовна креативност почиње око прве године живота, а некада и раније. Када направе прве писане трагове у облику линија, тачки... на некој површини, може се рећи да су дјеца проговорила ликовним језиком којем више ништа не недостаје да би био разумљив и апсолутно чист у ликовној синтакси, као што је ликовни језик апсолутно чист у ликовној синтакси у било ком вриједном ликовном умјетничком дјелу насталом од праисторије до данас. Способност дјеце да од њиховог најранијег доба да се једино и потпуно изражавају ликовним језиком, ликовном синтаксом је уједно и једина потпуно развијена способност за креативно изражавање и оно је испред свих других способности дјеце коју она посједују у овом узрасту. За сваки други облик креативног изражавања дјетета потребно је прво да неко са дјететом вјежба, да га подучава као што је на примјер изражавање говором гдје прво вјежба да понавља исти глас, односно исту радњу безброј пута да би научило, увјежбало и савладало само један гласовни знак и изговор. Без пуно вјежбања које с дјететом спроводи неко други, дијете не би научило да говори и не би савладало основна језичка правила, значења и синтаксу матерњег језика. Познавање матерњег језика у предшколском узрасту и уз пуно вјежбања је још увијек недовољно да његов језички израз кад год га користи, посједује и умјетнички креативни израз (као што је увијек његов ликовни израз). Исто је и с музичким изразом гдје је претходно потребна обука или гласа или обука на неком инструменту и то само да би дијете изводило комозиције других аутора. Да би дијете било способно да се умјетнички изражава покретом или глумом (као што је у балету или у драмској умјетности), без стручне обуке не би могао

да користи умјетнички језик и синтаксу балета, покрета или глуме итд. Способност да се без претходне обуке предшколска дјеца најкомлетније изражавају могућа је само ликовним језиком и ликовном синтаксом. Њихов ликовни израз (када није продукт упутстава одраслих) посједује креативност јединствену и оригиналну у ликовној синтакси, линији, боји, ритму динамици облика.... Због тога Аутор сматра да предшколску дјецу треба „пустити“ да се слободно ликовно изражавају без подучавања. (2014). Након поласка у школу (која функционише по принципу перманентног учења, вјежбања, обуке...) дјеца стичу способности за креативни израз кроз друге умјетничке облике (књижевност, музика, балет, глума) док интерес и способност за ликовним изразом код већине дјеце после поласка у школу опада, самим тим и ликовна креативност сиромаша и нестаје после десете године (Карлаварис, 1976). Бојана Шкорц каже да дјечији ликовни цртежи могу да буду инспирација за другачији приступ у раду ликовних умјетника (Шкорц, 2002), а што само потврђује вриједност ликовног израза предшколске дјеце и потребу да се подстиче и развија, јер има утицаја на касније животно доба.

Ликовно стваралаштво је саставни дио живота кроз цио историјски развој човјечанства, почев од праисторије па до данас. Постоји много теорија ликовне креативности и тумачења циља бављења ликовном умјетношћу (Ђаранчић, 2013: 91). Логичко мишљење је неопходни дио сваког, па и стравалачког мишљења (Шефер, 2005: 42). Ликовне активности можемо схватити као посебан вид сазнања, комуникације, рада, стваралаштва, игре, уживања, вредновања, а у том контексту и као могућност развоја многих људских квалитета – стварања, самопотврђивања, комуникације, критичког процјењивања, слободе и толеранције (Јоксимовић, Вујачић и Лалић-Вучетић, 2010: 193). Постоји потреба за промјенама у васпитно-образовној пракси у методици ликовног васпитања предшколске дјеце. Поред коришћења ликовних дјела у раду са дјецом треба примјењивати и различите приступе у контексту ликовне културе (Павловић, 2016). Сања Филиповић наводи да свако предшколско дијете посједује биолошке способности за развој ликовне креативности. У зависности од приступа који се примјењује у реализацији ликовних активности зависи да ли ће ликовна креативност код предшколске дјеце бити испољена (Филиповић, в 2009). Управо ово указује на потребу ликовних педагога и васпитача да се усавршавају на пољу ликовног израза и ликовне креативности предшколске дјеце. Дјеца филогенетски и онтогенетски носе у себи жељу да цртају и обликују, да стварају, да нам дају поруке које треба разумјети и правилно их усмјеравати ка потпуним ликовним изразом а самим тим и ка ликовној креативности. (Аутори 2013).

Аутор заговара савремени методички присуп у усмјереним активностима ликовног васпитања којима се у уводном дијелу активности дјеца подстичу вербалним асоцијацијама на ликовно изражавање (Аутори, 2013). Вербална асоцијација траје неколико минута, а њена синтаксичка форма усмјерена је на ритам и богатство у различитости линија, боја, облика у композицији и сл. Важно је да је одрасла особа саопштава с много емоција и опуштено. Послије вербалног подстицаја дјеца приступају главном дијелу који представља процес стварања. У овом дијелу предшколска дјеца вербалну асоцијацију трансформативним поступком претварају у ликовну синтаксу која се састоји од низа различитих комбинација ликовних елемената. Према овом поступку није важно да предшколско дијете тачно и реалистички ликовним елементима приступи реализацији на задату тему већ да растеређено естетским вредновањем цртежа нацрта онако како може, а посебно како је доживјело вербалну асоцијацију. У завршном дијелу дјеца се подстичу да анализирају своје радове и у овој фази насталу ликовну синтаксу трансформативним поступком изражавају сопственим говорно синтаксичким и семантичким изразом. Дакле, ликовни израз дјетета се посматра кроз шири контекст од уводног до завршног дијела, а цртеж само као продукт савременог методичког присупа по Моделу Којић (2013). Под традиционалним приступом Аутор подразумева; вербално-текстуалну методу, илустративно-демонстративну методу и метод експериментално-практичних радова (Карлаварис и сар., 1986).

Истраживње којим се испитивао утицај методе аналитичког посматрања на ликовни израз предшколаца и ученика млађих разреда основне школе дошло се до резултата који показују да је због проблема у визуелној перцепцији дошло до пораста експесивности, јер су испитаници интензивно тражили најбоље ликовно рјешење (Нузјак, 2013). Савремени методички приступ у методици ликовног васпитања (Модел Којић) идејно је компатибилан с индивидуализованим приступом у дијелу који се односи на иницијативу, одлучивање, садржају и његовом начину испоњавања као и потреби да се оптимално поштује ритам и брзина рада дјетета (Јоксимовић, Вујачић и Лалић-Вучетић, 2010). Потпуно је у сагласности с неким схватањима гдје се каже да се ликовни израз најбоље развија кад је препуштен својим способностима. Одрасли не треба да не инхибирају дјечију спонтаност у ликовном изразу, већ да му пруже материјале и да га пуште да се изражава како му то највише одговара (Eisner, 1974, према: Јоксимовић и сар, 2010).

Схема бр. 1. Према моделу Којић:



Слика 1. – Метакогнитивна схема савременог методичког приступа (Модел Којић, 2013)

Савремени методички приступ у методици ликовног васпитања има додирних тачака с методом истраживања у оном дијелу који се односи на подстицање дјецe да буду оригинална у ликовном изразу, да подстицајем идеја и асоцијација траже увијек нешто ново у свом изразу, јер се стимулишу, а не намећу им се рјешења тако што ће директно бити наведена да ријеше задату тему (Карлаварис, 1991). Али, оно што се налази у фокусу савременог методичког приступа је да дјецу не треба подучавати већ их треба подстаћи вербалном асоцијацијом која се саопштава кратко, њежно, с искреним емоцијама васпитача, јер од дјецe се не очекује да нацртају оно што им је саопштено, већ да им се подстакну емоције, а она ће можда само због једне ријечи која их је мотивисала да почну да траже своје ликовно рјешење које је квалитетније ако се разликује од ликовног израза друге дјецe (не улажење у шаблон). Дјецa губе интерес да прегледају једана од других већ се труде да буду јединствена у ликовној синтакси његујући свој предшколски ликовни рукопис (Слика 1).

Циљ рада

Основни циљ рада је да се утврде ефекти савременог методичког приступа на ликовну креативност предшколске дјецe.

На основу постављеног циља дефинисали смо основну хиптезу:

Постоје значајне статистичке разлике у ликовној креативности предшколске дјеце у зависности од тога да ли се у васпитно-образовном раду с њима користи традиционални или савремени приступ.

Метод рада

Узорак

Узорком је било обухваћено 126-оро предшколске дјеце. Од тога 67 (53.20%) су дјечаци, а 59 (46.80%) су дјевојчице. Констатирамо да је узорак уједначен према показатељу пола испитаника ($\chi^2=0.508$, $df=1$, $p=0.476$). Дјеца су током шк. 2016/17. године редовно похађала припремни програм за полазак у школу у вртићима Предшколске установе „Драгољуб Удицки“ у Кикинди. Сва дјеца прије уписа у припремни програм за полазак у школу похађала су вртић најмање двије школске године.

Инструменти и процедура

Истаживање је реализовано у марту 2015. г. у вртићима Предшколске установе „Драгољуб Удицки“ у Кикинди.

До података релевантних за ово истраживање дошло се преко цртежа дјеце предшколског узраста који су се на усмјереним активностима ликовног васпитања ликовно изражавали путем различитих методичких приступа. Од укупног броја дјеце њих 65 (52.40%) је било обухваћено традиционалним, 61 (47.60%) савременим методичким приступом у реализацији ликовних активности. Узорак дјеце која су била обухваћена различитим приступима био је уједначен ($\chi^2=0.127$, $df=1$, $p=0.721$). За процјену ликовне креативности дјеце предшколског узраста коришћена је скала процјене (Копас-Вукашиновић, 2005) прилагођена овом истраживању. Испитаници су током редовних усмјерених ликовних активности добили задатак да једнобојним фломастером ураде задатак на тему „Дрво“. Овај инструмент је коришћен и у другим истраживањима, али су коришћене друге теме, нпр. „Необичан цвет“ (Јарундџа Милисављевић, et.al; Мајсторовић, 2017; Аутори, 2017).

Обје групе цртежа процјењивала су два професора методике ликовног васпитања предшколске дјеце који имају дугогодишње искуство у раду с предшколском дјецом. Дјечији радови су вредновани на тростепеној скали: високо изражена ликовна креативност је вреднована бројем 3, осредње изражена креативност с бројем 2 и ниско изражена ликовна креативност бројем 1.

Показатељи који су процјењивани су сљедећи: *слобода у ликовном изразу; радови су композицијски добро постављени; ликовни израз је оригиналан; дјелови цртежа могу да егзистирају као цјелине, дијете измишља стварајући на моменат и цртежи не иду у шаблон.*

Мјерењем поузданости инструмента у нашем истраживању добијене *Cronbach-Alpha* методом коефицијент $\alpha = .888$.

Обрада података

Од параметара дескриптивне статистике коришене су: аритметичка средина, стандардна девијација и стандардна грешка. За тестирање статистичке значајности разлике средњих вриједности коришћен је *t-test* за независне узорке. Квалитативна анализа извршена је на основу биљешки и коментара васпитача.

Резултати и дискусија

Табела 1 Основни дескриптивни параметри резултата приликом процјене ликовне креативности предшколске дјеце

Варијабле	N	Min	Max	M	SD
Слобода у ликовном изразу	126	1	3	2.25	.748
Радови су композицијски добро постављени	126	1	3	2.10	.753
Ликовни израз је оригиналан	126	1	3	2.01	.785
Дјелови цртежа могу да егзистирају као цјелине	126	1	3	2.05	.778
Дијете измишља стварајући на моменте	126	1	3	2.37	.767
Цртежи не иду у шаблон	126	1	3	2.37	.787

Увидом у Табелу 1 констатујемо да су испитаници обје групе постигли највећу средњу на двије тврдње *дијете измишља стварајући на моменте* ($AS=2.37$, $SD=.767$) и *цртежи не иду у шаблон* ($AS=2.37$, $SD=.787$). Находи су очекивани, јер су ове двије тврдње међусобно повезане с обзиром да „стварање на моменат“ доприноси томе да се „не иде у шаблон“.

Табела 2 Резултати t-testa за процјену разлика у ликовној креативности предшколске дјеце

Показатељи ликовне креативности	Врста приступа	N	M	SD	Std. Error Mean	t	p
Слобода у ликовном изразу	традиционални	65	2.12	.801	.099		
	савремени	61	2.39	.665	.085	-2.055	.042
Радови су композицијски добро постављени	традиционални	65	1.94	.747	.093		
	савремени	61	2.26	.728	.093	-2.461	.015

Ликовни израз је оригиналан	традиционални	65	1.77	.766	.095		
	савремени	61	2.26	.728	.093	-3.699	.000
Дјелови цртежа могу да егзистирају као цјелине	традиционални	65	1.89	.773	.096		
	савремени	61	2.21	.755	.097	-2.354	.020
Дијете измишља стварајући на моменте	традиционални	65	2.23	.825	.102		
	савремени	61	2.52	.673	.086	-2.182	.031
Цртежи не иду у шаблон	традиционални	65	2.25	.811	.101		
	савремени	61	2.51	.744	.095	-1.886	.062

На основу резултата добијених у Табели 2 констатујемо да постоји значајна статистичка разлика у испољавању ликовне креативности на тему „Цвет“ између предшколске дјеце у зависности од примијењеног методичког приступа код тврдње *Ликовни израз је оригиналан* ($t=-3.699$, $p=.000$). Код осталих пет показатеља којима се процјењује ликовна креативност не постоји значајна статистичка разлику између двије групе дјеце која су обухваћена различитим приступима приликом реализације усмјерених ликовних активности. Оно што запажамо је да су аритметичке средине код свих процјењиваних параметара виши у групама испитаника који су били обухваћени савременим методичким приступом у реализацији усмјерених активности ликовног васпитања. Емина Копас-Вукашиновић је истраживала разлоге због којих се код предшколске дјеце слабије испољава ликовна креативност када пођу у школу (2005). Један од закључака је био да предшколске установе дјечи пружају много већу слободу у ликовном изражавању, а на часовима ликовне културе треба да се труде да што реалније ријеше задатак. Овај начин рада се дијаметрално разликује од васпитно-образовног процеса којим су били обухваћени у вртићу, те због тога долази до извјесног отпора према овом предмету, па им опада и ликовна креативност.

Важно је напоменути да су испитаници били предшколска дјеца која су похађала Предшколску установу „Драгољуб Удицки“, а да се у њој углавном неговао етос савременог методичког приступа (по Моделу Којић).

Резултати истраживања која се баве тематиком савременог методичког приступа се разликују од резултата добијених у овом истраживању. Код тих истраживања је утврђена значајна разлика у испољавању ликовне креативности између дјеце која су обухваћена савременим методичким приступом у односу на традиционални (Мајсторовић и сар., 2017; Аутори, 2017; Мајсторовић, 2017; Аутор, 2015). И примјер једне студије случаја показује да савремени методички приступ позитивно утиче на испољавање ликовне даровитости код дјетета које је од стране компетентних стручњака процијењено као ликовно даровито дијете (Фатови-Николић, 2015).

Једна студија показује да модификована верзија савременог методичког приступа уз укључивање музичких стимулација доприноси ликовној креативности предшколске дјеце (Аутори и сар., 2015). Оно што смо могли да запазимо у коментарима и биљешкама васпитача је да су дјевојчице вјештије док се ликовно изражавају, а што је у складу са резултатима неких истраживања (Лазаревић, 2015) и да су им линије и облици ликовно јаснији. За ликовни израз предшколске дјеце карактеристична је ликовна креативност која ишчезава до негдје 10. године живота. Можда и прије јер кад дјеца пођу у школу од њих се обично тражи да цртају тачно, па им се нарушава биолошка хомеостаза и она губе интерес за ликовним изражавањем. Што је сасвим очекивано јер се њихова ликовна синтакса и ликовни језик желе подићи на ниво који не одговара њиховим креативним способностима.

Од ликовне креативности предшколске дјеце треба разликовати ликовно даровиту дјецу. Она се запажају по томе што умјесто концептуалне стратегије која им помаже да опажају (симболе - круг за тијело) користе фигуративну или перцептивну стратегију, то јест она виде искривљење предмете и негативне просторе између њих (Нузјак, 2006: 233). Ова дјеца како показују нека истраживања позитивно реагују на савремени методички приступ (Фатовић-Николић, 2015), али већ у припремној групи за полазак у школу захтијевају додатну подршку ликовног педагога и ову дјецу за разлику од остале дјеце можемо подучавати цртању.

Закључак

Резултати досадашњих истраживања су показали да постоје разлике у ликовној креативности предшколске дјеце у зависности од методичког приступа који се примјењује у раду с њима. У овом истраживању значајна статистичка разлика појавила се само на једном ајтему, *ликовни израз је оригиналан*, али с обзиром на то да је овом тврдњом дефинисана оригиналност у ликовној креативности која генерално јесте одлика не само креативности, већ и даровитости онда резултат сматрамо значајним. Такође, не можемо занемарити ни разлике у аритметичким срединама према свим параметрима у корист испитаника који су били обухваћени савременим методичким приступом у реализацији усмјерених активности ликовног васпитања.

На крају наш закључак би био да у раду с предшколском дјецом треба примјењивати оне методичке приступе који одговарају сензибилитету предшколске дјеце и њиховим креативним постигнућима у ликовном изразу. Ово побољшава њихово самопоуздање и жељу да се ликовно изражавају, да истражују, да долазе до оригиналиних и јединствених ликовних рјешења, да његују свој ликовни израз.

Литература

- Gagić, S., Japundža-Milisavljević, M., Đurić-Zdravković, A. (2015). Examples from Visual Surroundings as an Incentive for Children with Mild Intellectual Disability to Express their Creativity in the Art Domain. *Cratian Journal of Education/Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(Sp. Ed.3). doi:10.15516/cje.v17i0.1073
- Jeremić, B., Pavlović, M., Kojić-Grandić, S., i Markov, Z. (2015). Sinergija usmerenih aktivnosti muzičke kulture i likovnog vaspitanja u funkciji razvoja dece. *Norma*, 20(1), 99-108.
- Joksimović, A., Vujačić, M., i Lalić-Vučetić, N. (2010). Specifičnosti nastave likovne culture I potreba za individualizovanom pristupu učeniku. *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 169-348.
- Карлаварис, Б., ур. (1976). Креативност и ликовно васпитање. Нови Сад: Центар за ликовно васпитање, Зборник радова.
- Karlavaris, B., Kelbli, J., i Stanojević – Kastori, M. (1986). *Metodika likovnog vaspitanja predškolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Karlavaris, B. (1991): *Metodika likovnog odgoja 1*. Rijeka: Hofbauer.
- Kojić, M., i Markov, Z. (2013). Podsticanje likovne kreativnosti kod predškolske dece savremenim metodičkim pristupom. 2013. *Nastava i vaspitanje*, 62 (1), 52-69.
- Kojić, M., i Markov, Z. (2013). Podsticanje likovne kreativnosti kod predškolske dece savremenim metodičkim pristupom., u: M. Šćepanović (ur), *Tematski zbornik „Darovitost“*(139-145), Novi Sad: Udruženje građana „Mensa“.
- Кojiћ, М., Марков, З., Кojiћ-Грандић, С. (2014). Холистичко васпитање и образовање деце у активностима развоја говора и ликовног васпитања. Акредитован семинар: 569, ЗУОВ школска 21014/15 и 2015/16.
- Kojić, M., Antić, J., i Nušić, V. (2015). Тимски рад професора методике ликовног вaspitanja, vaspitača i pedagoga u realizaciji usmerenih likovnih aktivnosti u vrtiću. *Zbornik VŠSSOV u Kikindi*, 1/2015. 57-71.
- Kojić-Grandić, S., i Kojić, M. (2016). Značaj likovnog izraza i crtanja dece predškolskog i ranog školskog uzrasta iz ugla likovnog pedagoga, u:L. Marinković (ur). *Zbornik radova “Svakodnevni život deteta”* (251-261), Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Kopas-Vukašinović, E. (2005). Osujećenje kreativnosti u likovnom izrazu prvaka, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 37, (2), 82-98.
- Lazarević, R.N. (2015). Razvijenost veštine crtanja kod dece predškolskog uzrasta. *Inovacacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 28 (1), 82-91.
- Majstorović, V., Subotić, D. i Balaban, H. (2014). Verbalne asocijacije, likovnost i podsticanje govornih sposobnosti predškolske dece, u: T. Grujić

(ur), Tematski zbornik „Kompetencije vaspitača za društvo znanja“ (112-125), Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.

–Majstorović, V. (2017). Efekti primene savremenog metodičkog pristupa u likovnim aktivnostima na kreativnost dece, u: S. Radosavljević (ur), Zbornik „Istraživački prisup u vaspitnoj praksi“ (91-97), Beograd: Savez udruženja vaspitača Srbije.

–Maksić, S. (2006). Podsticanje kreativnosti u školi. Beograd:Institut za pedagoška istraživanja.

–Pavlović, M.M. (2016). Uloga likovnog dela u vaspitanju i obrazovanju dece predškolskog i osnovnoškolskog uzrasta. Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu, 29(1), 16-28.

–Huzjak, M. (2006). GIFTEDNESS, TALENT AND CREATIVITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS. Odgojne znanosti, 8(1(11)), 289-300. Preuzeto s <http://hrcak.srce.hr/26205>

–PP Huzjak, M. (2013). Analytical Observation Method in the Development of Children's Drawings. Croatian Journal of Education : Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 15(Sp.Ed.1), 81-98. Preuzeto s <http://hrcak.srce.hr/106515>

–Fatović-Nikolić, J. (2015). Značaj likovnih aktivnosti i razvoja govora – kontinuitet između vrtića i škole. Zbornik VŠSSOV, 1, 97-111.

–Filipović, S. (2009). Značaj kognitivnih i kreativnih faktora u likovnom razvoju dece. Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu, 22(3), 62-72.

–Šarančić, S. (2014). Dobrobiti likovnog stvaralaštva. Napredak, 155 (1-2), 91-104.

–Šefer, J. (2005). Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

THE FINE ART CREATIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN DEPENDING ON THE METHODOICAL APPROACH IN THE TARGETED FINE ARTS ACTIVITIES

Abstract:

According to some theories, the fine art expression of preschool children also represents the reflection of a child's development. There is a common agreement of people dealing with fine art expression and creativity that this field needs much more research. It has already been confirmed that plenty of information related to child's development can be derived from child's fine art creation but also we can discover his hidden emotions, needs, interests etc. Fine art creativity as the product of a child's expression draws the attention of researchers, since during preschool period almost all drawings by children are creative from the standpoint of unrepeatability. Unless children in kindergarten are not to be bound by templates, fine art creativity can flourish until the beginning of school. The aim of this paper is to determine the effects of a contemporary methodical approach (Authors, 2013) on the development of preschool children. The sample included 126 preschool children of typical development who have regularly attended preparatory program for school during the research period. The Scale for the evaluation of fine art creativity of children (Kopas-Vukasinovic, 2005) was used as an instrument. The results showed that there has been a significant statistical difference in the fine art creativity of preschool children depending on the choice of methodical approach to Fine Arts teaching, whether it is traditional or contemporary one.

Key words: Fine art expression/ Contemporary methodical approach/ Traditional methodical approach.

Rada VLAHOVIĆ¹
Gordana VUJISIĆ²

DAROVITI I TALENTOVANI UČENICI U OSNOVNOJ ŠKOLI

Rezime:

Daroviti pojedinci su pravo bogatstvo za svako društvo. Oni će doprinijeti da se oblast u kojoj djeluju unaprijedi, da se poboljšaju uslovi, da se osavremeni rad, da se efikasnije saraduje, da se dobijaju kvalitetni proizvodi i usluge, da sredina u kojoj žive bude savremenija, civilizovanija, otvorenija za brojne benefite. Društvo s pravilnim tretmanom darovitosti ima priliku da se razvija brže i konstruktivnije, da se racionalnije troše resursi, da se uspostave vrijednosti koje doprinose poboljšanju kvaliteta rada i života. Ali samo ako je darovitost dobro identifikovana i pravilno usmjeravan njen razvoj. Daroviti učenici se međusobno razlikuju po mnogim osobinama, a najčešće su prinuđeni da se prilagođavaju većinskom tretmanu u odjeljenju ili sekciji. Ne možemo biti nerealni pa očekivati da se u odjeljenju svakodneвно posvećuje mnogo pažnje potrebama darovite djece, ali im treba pružiti priliku da svoj dar razvijaju u skladu s mogućnostima koje pruža oblik rada u kome učestvuju. Ako imamo u vidu ovu činjenicu treba da se potrudimo da darovitima obezbijedimo neku vrstu podrške u školi. Poželjno bi bilo, na sastancima stručnih aktiva, postići dogovor o najadekvatnijem tretmanu identifikovane darovitosti. I pored ovih prijedloga nastavnici treba da osavremenjavaju nastavu, a u aktivnosti s darovitom djecom mogu biti uključeni i školski psiholozi.

U Crnoj Gori je usvojena „Strategija za razvoj i podršku darovitim učenicima” za period 2015–2019 gdje su predviđene brojne aktivnosti za pravilan tretman dječije darovitosti pa bi bilo dobro smjernice iz ovog dokumenta predočiti članovima školskog kolektiva na sjednicama Nastavničkog vijeća.

Ključne riječi: darovitost, učenici, nastavnici, podsticanje razvoja, adekvatan tretman.

¹ Mr Rada Vlahović, psiholog u JU OŠ „Pavle Rovinski” u Podgorici

² Gordana Vujisić, profesor u JU OŠ „Pavle Rovinski” u Podgorici

Neki teorijski pristupi dječijoj darovitosti

„Darovitost pripada diferencijalnoj psihologiji koja proučava i opisuje individualne razlike među ljudima (Von Krafft i Semke, 2008). Terman je darovitost odredio kao visoku opštu intelektualnu sposobnost. On je u istraživanje o darovitosti uključio 1500 djece koju je pratio tokom njihovog cijelog života. Procijenio je da u populaciji ima 1% darovitih. Od djece u ovom istraživanju se tražilo da definišu značenje riječi, da odrede razliku između riječi, da objasne razlike i sličnosti među predmetima, saslušaju i prepričaju odlomke iz tekstova. Njegov test je procjenjivao dječije verbalne, logičke, matematičke i prostorne sposobnosti (Huzjak, 2006).

Torens (P. Torrance) je obavio istraživanje u 23 odjeljenja osnovne škole da bi uporedio podatke u vezi s ličnošću darovitih djevojčica i dječaka s obzirom na pol, uzrast, inteligenciju i mišljenje nastavnika. Utvrđene su tri osnovne karakteristike koje odvajaju darovite i kreativne učenike od ovih drugih: imaju više neobičnih ideja, probleme rješavaju na različite načine, njihov rad je bogat humorom. Nezavisni su u mišljenju koje je kritičko, sami su sebi često dovoljni. Zbog ovih osobina mogu biti manje popularni u vršnjačkoj grupi pa se mogu udaljiti od roditelja, nastavnika i vršnjaka (Stojaković, 2008). Poznato je da djeca sa odstupanjima od standardnih načina ponašanja, djeca drugačijih interesovanja i hobija izazivaju pažnju sredine koja ih nezvanično „proglašava” čudnim. Zato je različitost uvijek razlog za dodatno angažovanje odraslih osoba koje su u dodiru s neobičnom, atipičnom djecom, djecom s razvojem koji je nerijetko disharmoničan. Nijesu samo roditelji odgovorni za pravilan tretman djece koja posjeduju dar za neke oblasti, tu su i vaspitači, učitelji, voditelji raznih sekcija, klubova i sl. Posebno je važno povesti računa o psihološkoj klimi u porodici darovite djece gdje su i druga djeca „zainteresovana” da pokažu svoju „darovitost”, neku dobro razvijenu vještinu, da se istaknu u nekoj aktivnosti. Zato je pedagoško obrazovanje roditelja bitna karika u očuvanju kapaciteta darovitog djeteta koja neće poremetiti njegovu socijalizaciju.

Drugačiji način mišljenja i ponašanja darovite djece uzrokuje specifičnost njihovog položaja i u odjeljenju i ostalim grupama u kojima se kreću. Ukoliko je daroviti učenik pravilno vaspitan – da poštuje ličnost svojih sagovornika i ostalih ljudi s kojima dolazi u kontakt, ukoliko je dobar saradnik, nesebičan i povremeno samokritičan može postati omiljen i grupa ga može birati za vođu.

Nastavnici mogu u svom radu prilagoditi neke zadatke sposobnostima darovite (i ostale) djece. Korisno je osvježiti nastavu, posebno u nastavnim predmetima gdje to sadržaji dozvoljavaju, zanimljivim aktivnostima koje će probuditi dječiju maštu i učiniti učenje produktivnijim a učenicima ponuditi priliku da pokažu neke svoje prednosti koje ne bi uspjeli ukoliko se insistiralo na tradicionalnom pristupu učenju i poučavanju.

„Divergentno (stvaralačko) mišljenje i učenje čini osnovu podsticanja i razvijanja darovitosti i kreativnosti u nastavi. Gilfordova teorija sposobnosti

pruža nam dragocjene podatke o karakteru ovog načina učenja i mišljenja. U testovima divergentnog mišljenja i učenja traže se nekonvencionalni odgovori i rješenja, tj. neuobičajeni, rijetki i originalni odgovori” (Stojaković, 2008, str. 241).

Ivić i saradnici (1977) naglašavaju da se divergentno mišljenje i učenje češće javlja kod umjetničke grupe predmeta (u oblasti pisanja sastava na slobodnu temu, po samostalnom izboru, kod slikanja, dramskih prikazivanja nekog književnog djela, u muzici prilikom interpretacije ili komponovanja, u nastavi tehničkih predmeta pri iznošenju velikog broja ideja za rješavanje problema koji se javljaju u razredu ili školi).

Tannenbaum (1983) zasniva teoriju zvijezde po kojoj daroviti pojedinci imaju 5 karakteristika: opšte sposobnosti (inteligenciju), posebne sposobnosti (podržavajuće osobine ličnosti, podršku okoline i slučaj (šansu). Sve ove osobine se mijenjaju vremenom. Da bi se neko smatrao darovitim nije dovoljno da bude samo kreativan; mora biti i visoko stručan. U populaciji je takvih 10%. (Vlahović – Štetić, 2006).

Winner (2005) navodi da je darovitost prisutna kod djece čija su obilježja: prevremena razvijenost, insistiranje da rade po svome i žar za savlađivanjem. Motivisanost ove djece za područje u kome su nadarena je izrazito visoka, a interesi su skoro opsesivni. Ganje je u svojoj teoriji objasnio darovitost kao pojam različit od talenta. Talenat nastaje nakon procesa razvoja darovitosti i predstavlja vještine u nekoj oblasti. Za Ganjea (1994) kreativnost je potencijal, a darovitost prerasta u talenat kada se ispolji. Darovitost je visoko postignuće talentovanog pojedinca. Kreativnost je vrsta potencijala ispoljenog i kod darovite djece, ali može biti izražena i kod ostale.

„Gledajući iz istorijske perspektive može se reći da je Ser Fransis Golton (1883), a kasnije Bine (Binet) i Simon (1916) postavili empirijski pristup darovitosti. Goltonova je specijalizacija bila genetika, posebno nasljeđivanje inteligencije i talenata” (Jovanović i Bajković, 2014, str.8).

Karijašević (2011) predlaže primjenu nastavnih listića Dottrensa od kojih su posebno važni listići za razvoj. Tako bi se riješio problem dosađivanja darovitih na časovima. Svaki listić sadrži po jedan zadatak ili više sličnih s uputstvom za rad. Zadaci se rade samostalno, a i provjeravanje se obavlja na taj način. Tačni odgovori su na poledini listića. Zadaci mogu biti tekstualni, problemski, grafički. Ovako je obezbijedena individualizacija nastave. O Pigmalion efektu govori Nikolić (1997) navodeći da nastavnici, svojim stavom, mogu uticati na razvoj dječijih sposobnosti. Psiholozi Rosenthal i Jacobson (od 1964 do 1966) u SAD-u su nasumice odabrali djecu i rekli nastavnicima da su to djeca s natprosječnim sposobnostima. Prilikom narednih testiranja oni su neočekivano brzo napredovali u odnosu na svoje drugove i drugarice. Jedan od razloga je bio stav nastavnika, tj. njihova uvjerenost u visoke potencijale ove djece pa su se prema njima postavili kao prema uspješnima što su ovi i postali – postizali su visoke rezultate u nastavi.

Eric Oglivie (1972) je istraživao prisustvo darovitosti u oblastima: fizičkog talenta, spretnosti u tehnici, virtualnoj i izvođačkoj sposobnostii, vođstvu i socijalnoj svijesti, kreativnosti, visokom stepenu inteligencije. Otkrio je da u populaciji ima 3% višestruko darovite djece, a 36% s jednim opštim ili specifičnim talentom.

Za Renzulija (1978) darovitost se javlja usljed interakcije specifičnih sposobnosti, intrinzične motivacije i visokog stepena kreativnosti, tzv. troprstenasti model. Prema njemu postoji školska (akademska) nadarenost, visok IQ (uspješnost rješavanja zadataka i reprodukcije znanja) kao i produktivno-kreativna nadarenost (sposobnost primjene znanja u životnim situacijama). On poistovjećuje kreativnost i darovitost.

Golton je, kao identifikovano daroviti dječak, nastavio s bavljenjem darovitošću i otvorio u Kensingtonskom muzeju 1884. antropometrijsku laboratoriju. Tu se vršilo „mjerenje” inteligencije londonskih građana. U svojoj knjizi „Nasljedna genijalnost” on je izložio svoje viđenje raspodjele sposobnosti u 14 stupnjeva, po 7 iznad i ispod prosjeka. Konstatovao je da je genijalnost prvenstveno nasljedna i da je darovitost zavisna od spoja 3 odlike: zasebnih kvaliteta kapaciteta, radnog žara i moći da se radi.

Neki pristupi kvalitetnom tretmanu dječije darovitosti

U savremenoj školi darovitima se posvećuje veća pažnja nego u tradicionalnoj. Savremena nastava podstiče razvoj sve djece jer se nastavnici koriste kvalitetnim nastavnim metodama, uvode inovacije, edukuju se za primjenu brojnih tehnika učenja, stručno se usavršavaju i razvijaju profesionalne vještine. U Strategiji za razvoj i podršku darovitima stoji da je u osnovnoj školi potrebno obavljati aktivnosti na identifikaciji darovite djece. Nastavnici za ove učenike prilagođavaju metode i oblike rada, uključuju ih u dodatnu nastavu kao i u ostale oblike individualne i grupne pomoći prema posebno donesenom programu. Ova stavka je regulisana Zakonom o osnovnom obrazovanju i vaspitanju. Tu je navedeno da se daroviti mogu ubrzano školovati (akceleracija). Darovita djeca se različito definišu, a najčešće su to djeca sa visoko razvijenim sposobnostima. Termine darovita i talentovana djeca nalazimo kod Merilenda. To su djeca kod kojih je vidljiva potencijalna sposobnost u nekoj od sljedećih oblasti: opštih intelektualnih sposobnosti (visoke inteligencije) i posebnih školskih sposobnosti u matematici, prirodnim naukama, književnosti, stranom jeziku. To su djeca s razvijenim naučnim, kreativnim i produktivnim mišljenjem (visokim sposobnostima za otkrivanje velikog broja novih ideja) sposobna da budu vođe (da angažuju druge da bi se postigli zajednički ciljevi), koja imaju vizuelne i izvođačke sposobnosti u umjetnosti (izrazit talenat za slikanje, vajanje, pozorište, igru, muziku i druge umjetnosti) i psihomotorne sposobnosti (u atletici, mehanici i drugim oblastima vještina za koje je potrebno imati razvijenu sitnu i grubu motoričku koordinaciju). Škola ima ulogu da pruži

podršku darovitima što se odvija na dva plana: intelektualnom i afektivnom. Intelektualno obuhvata podsticanje razvoja sposobnosti učenickog logičkog i stvaralačkog mišljenja od strane nastavnika, a na afektivnom je cilj da se razvije zdrava svijest o sebi, sopstvenim jakim stranama i pozitivan odnos prema drugima. U nastavi bi s ovim učenicima trebalo poštovati princip individualizacije i primjenjivati diferenciranu nastavu. Ovo je način da se uvažavaju potrebe svih učenika. Individualizacija i diferencijacija su potrebne jer se učenici međusobno veoma razlikuju i prema prirodi sposobnosti i nivoima darovitosti (Strategija za razvoj i podršku darovitima, 2014).

U Crnoj Gori se sa darovitima radi u okviru školske sredine, ali se i u **široj** društvenoj sredini oni podstiču na učešća u takmičenjima, u projektima, na sajmovima. Organizuju se „Otvoreni dani nauke“, dodjeljuju godišnje nagrade za učenike, organizuju tematski promotivni dani (UNESCO Svjetski dan nauke) promovišu se sportska takmičenja na 4 stepena (I stepen – unutarškolsko – na nivou odjeljenja, među odjeljenjima, među razredima), II stepen gradska i opštinska takmičenja, III stepen regionalna i IV stepen – državno prvenstvo). Projekte za darovite u Crnoj Gori podržava Ministarstvo prosvjete, Ministarstvo nauke, organizacije civilnog društva. Daroviti učenici se nagrađuju diplomom „Luča“ i stipendijama.

U Strategiji za razvoj i podršku darovitim učenicima (2014) stoji da nastavnici imaju odgovornost da ukazuju na izuzetne potencijale i sposobnosti djeteta, kao i da učestvuju u identifikaciji darovitih i talentovanih učenika u svojim odjeljenjima. „Identifikacija darovitosti učenika je sastavni dio procesa nastavnikovog prepoznavanja individualnih potreba učenika” (Strategija za razvoj i podršku darovitim učenicima, 2014, str. 31).

Da bi se daroviti učenici pravilno identifikovali treba se služiti različitim metodama koje će utvrditi Školski tim za podršku i praćenje darovitih. To može biti primjena testova, nominacije od strane nastavnika, vršnjaka i roditelja kroz vrednovanje učenickih postignuća., rezultata na državnim i međunarodnim takmičenjima. U Strategiji se navodi da je za darovite učenike potrebno osnivanje posebnog fonda. U okviru osmišljavanja školskog programa (projekta) za rad s darovitima mogu se primijeniti postojeći instrumenti, ali i kreirati novi. Upitnici se često konstruišu tako da se tvrdnje ocjenjuju preko Likertove petostepene skale. Zaključci s jednog istraživanja, provedenog radi procesne identifikacije darovitih u osnovnoj školi, pokazali su da je to složen proces koji zahtijeva mnogo znanja i vremena da bi se stvorila kvalitetna podloga za individualizaciju i identifikaciju.

Navešćemo citat iz „Strategije za razvoj i podršku darovitim učenicima” (2015–2019). Tu stoji da je opšti cilj Strategije „Stvaranje sistemskih uslova za kvalitetno osnovno i srednje obrazovanje i vaspitanje darovitih učenika u Crnoj Gori, što podrazumijeva da svi daroviti učenici ostvaruju svoje pune potencijale i razvijaju se kao jedinstvene ličnosti; svi daroviti učenici imaju

mogućnost da razviju svoje sposobnosti, interesovanja i talente i da nastave obrazovanje u skladu sa najvišim standardima u cilju promocije cjeloživotnog učenja i razvoja nauke, umjetnosti, sporta i opšteg društvenog napretka; svi daroviti učenici dobiju odgovarajuću podršku, odnosno, da svako dijete ima mogućnost da se njegove sposobnosti razvijaju u optimalnim uslovima i da bude prepoznato kao posebno i kao moguće veoma sposobno i darovito“ (Strategija za razvoj i podršku darovitim učenicima 2015–2019, str.8).

Akcionim planom 2017–2018 predviđeno je za realizaciju 32 aktivnosti, a realizovano je 26 (81, 25%) dok se 6 kontinuirano realizuje.

Realizacija Akcionog plana za 2017–2018. godinu obuhvata, između ostalog, i sljedeće aktivnosti; formirano je Nacionalno koordinaciono tijelo za podršku radu sa darovitima 04. 5. 2017, u školama su formirani timovi za podršku i praćenje rada sa darovitimai imenovani koordinatori. Održani su sastanci s koordinatorima školskih timova za darovite oktobra 2017, počeo je rad na standardizaciju skala PROFNAD – upitniku za nastavnike, PRONAD – U upitniku za učeniku i PRONAD – R upitniku za roditelje. Obogaćeni su planovi redovne i dodatne nastave sadržajima, metodama učenja/nastave i aktivnostima primjerenim darovitim učenicima, edukovano je 226 nastavnika, unaprijeđen je sistem takmičenja za učenike osnovnih i srednjih škola u oblasti stranih jezika uvođenjem usmenog dijela ispita što je poboljšalo kvalitet, praktično se provjerava i znanje iz programiranja, ostvarena je i komunikacija s Državnim univerzitetom, Zavodom za vrednovanje kvaliteta u Beogradu i naučnim centrom u Petnici što pruža priliku darovitim učenicima da pohađaju dodatne obuke.

Sistem takmičenja u znanju na državnom nivou za osnovne škole obuhvata: matematiku, strane jezike, biologiju, hemiju i fiziku. Školska takmičenja se prethodno organizuju. Državna takmičenja realizuju se u organizaciji Ispitnog centra sa sjedištem u Podgorici i obuhvataju oblasti matematike od šestog do devetog razreda, fizike, hemije i biologije za osmi i deveti razred. Učenici osnovnih škola u devetom razredu se takmiče i u oblasti stranih jezika (engleskog, ruskog, francuskog, italijanskog i njemačkog). Za učenike srednjih škola u četvrtom razredu, osim pomenutih, organizuje se i takmičenje iz istorije, geografije i programiranja.

Ispitni centar blagovremeno objavljuje na sajtu Stručno uputstvo za Državno takmičenje u znanju za određenu školsku godinu, kao i Prijave za takmičare (učenike) za osnovnu i srednju školu. Neke od novina u tretmanu darovitosti su i finansiranje projekata podrške radu s darovitima. U 2017. godini finansirano je sedam projekata, a u 2018. godini devet projekata. Donesen je Pravilnik o kriterijima, načinu i postupku raspodjele sredstava za unapređivanje kvaliteta nastave i talente i definisan postupak prikupljanja sredstava i dodjele nagrad iz Fonda za kvalitet i talente. Nakon osnivanja Fonda za talente poboljšani su uslovi za rad s darovitima u četiri osnovne škole gdje su adaptirane fiskulturne sale i urađena literatura.

Olimpijada znanja se organizuje za sljedeće kategorije učenika: matematika sedmi, osmi i deveti razred i sva četirir razreda srednje škole. Takmičenje iz fizike se organizuje za učenike osmog i devetog razreda i četvrti razred srednje škole. To isto važi i za biologiju. Programiranje se organizuje za učenike osnovne škole u dvije kategorije i sva četiri razreda u drugoj kategoriji za srednje škole. Učenici iz svih srednjih škola iz svih predmeta se takmiče po gimnazijskom programu. Svaka škola može poslati po četiri takmičara po razredu i po predmetu. Sve informacije o olimpijadi znanja nalaze se na veb-stranici Prirodno-matematičkog fakulteta.

Ključni izazovi u Strategiji za naredni period nijesu prepoznati jer je proces prepoznavanja darovitih u obrazovnom sistemu Crne Gore tek započeo pa je potrebno obezbijediti još materijalnih sredstava da bi se škole bolje opremile nastavnim sredstvima i učeničkom literaturom. Preporučeno je da se aktivnije radi na unapređenju takmičenja u oblasti sporta i umjetnosti.

Teškoće u identifikaciji darovitih – introvertna djeca

Introvertna darovita djeca imaju dar koji iz različitih razloga ne pokazuju. Razlozi mogu poticati iz odlika njihove ličnosti, ali i iz porodičnih, školskih i razloga vezanih za njihove odnose s drugom djecom. Faktori, vezani za njihovu ličnost, mogu biti: temperamentne odlike, karakterne, stidljivost, manjak samopouzdanja, odsustvo inicijativnosti, nerazvijene radne navike, višestruka interesovanja. Porodična sredina, koja nije adekvatno ili je nedovoljno podsticajna, može kočiti ispoljavanje darovitih potencijala. Razlog može biti i roditeljska neambicioznost i preopterećenost egzistencijalnim, zdravstvenim i ostalim problemima. U nekim porodicama ne vrednuje se u dovoljnoj mjeri obrazovanje, a postoje i slučajevi preopterećivanja djece porodičnim obavezama. U takvoj porodici djeca mogu biti obeshrabrena, a na isto može uticati i stil porodičnog života i vaspitni stil roditelja. Da bi se pravilno, društveno prihvatljivo, usmjerila dječija interesovanja veoma je bitno pružiti podršku svim konstruktivnim (usklađenim s uzrastom) prijedlozima djece što dovodi do jačanja njihovog samopouzdanja i progresivnom razvoju ličnosti u svim segmentima. Školska sredina može biti nedovoljno stimulativna za darovitu djecu, u nekim slučajevima dovesti da razočaranja koje dalje dovodi do niza negativnih posljedica po ličnost djeteta.

Ukoliko neki nastavnici nisu zainteresovani za bavljenje dječijom darovitošću, ukoliko im ne pružaju pravilnu podršku, „sitničare“ uz permanentne prekore, isključuju ih iz odjeljenjskih aktivnosti, ne uvode inovacije u nastavu, ne uključuju darovite u dodatnu nastavu i ostale oblike rada (koji aktiviraju dječije mišljenje i uče ih produktivnom životnom stavu) posredno nanose štetu cijelom odjeljenju u kome je daroviti učenik. Kako? Ako ostali, „prosječni“ učenici uviđaju kako istinski dar nije pravilno vrednovan i usmjeravan mogu i njihovi ciljevi u učenju postati preskromni. Društvena sredina treba biti otvorena prema školi, pružiti priliku da djeca učestvuju u različitim projektima, nuditi brojne aktivnosti koje će se realizovati u saradnji sa školom.

Programi rada s darovitim djecom

Duvnjak i Cvetković-Lay (2017) u priručniku za rad s darovitim učenicima u razrednoj nastavi navode kakvi su načini učenja i poučavanja potrebni darovitimima. To su: učenje zasnovano na njihovim sposobnostima, proučavanje bitnih tema i ideja, samostalno učenje (individualno i u manjim grupama) i vrijeme za aktivnosti koje sami pokreću, vrijeme posvećeno dubljem proučavanju i istraživanju odabrane teme, podsticanje misaonog analiziranja i kritičkog mišljenja, generalizacija i primjena informacija i ideja, razvijanje novih ideja, upotreba resursa van škole, pravilna upotreba prikladnih udžbenika i priručnika, interdisciplinarno učenje putem presjeka ili uključivanja sadržaja iz više različitih područja.

One predlažu projekatsku nastavu koja pruža darovitimima priliku da prošire i prodube znanja u okviru svojih interesovanja, koja su već nastala u predškolskom uzrastu, pa usvajaju nova znanja i razvijaju vještine, pažljivo biraju strategije za rješavanje problema. Važno je da sadržaj koji bira učitelj bude dovoljno izazovan, a problem primjereno kompleksan. Vrednovanju su podložni samo rezultati usklađeni s postavljenim ciljevima – koji odgovaraju na ključno, polazno pitanje. Projekatska nastava ima ova obilježja: počinje pitanjem ili problemom, uz instrukcije stručnjaka učenici uče o procesu rješavanja problema iz nekog područja u relevantnom kontekstu, učenici, učitelji i spoljni saradnici zajedno traže odgovor na problem, podsticanje na korišćenje tehnologije da se bolje iskoriste kapaciteti, završni rezultat – učenici stvaraju opipljiv proizvod koji daje odgovor na postavljeno ključno pitanje.

Daroviti doprinose projekatskoj nastavi u fazi pripreme samostalno istražujući različite izvore znanja u okviru svojih interesovanja, u realizaciji ostvarujući ishode **učenja na višem nivou u skladu s** izraženim interesima i sposobnostima, nakon realizacije kroz prezentaciju ishoda – produkata nastalih na višem nivou, a usklađenih sa njihovim sposobnostima (Duvnjak i Cvetković-Lay, 2017).

Iste autorke predlažu i primjenu problemske i istraživačke nastave koje doprinose razvoju pozitivnih osobina kod darovite djece. Problemska nastava može uticati na razvoj osobina potrebnih za vođenje, za timski rad, za saradnju, za pravilnu podjelu zaduženja, samovrednovanje i samoprezentiranje. Istraživačka nastava podstiče naučni način razmišljanja u većoj mjeri nego redovna nastava jer učenici do novih znanja dolaze putem samostalnog istraživanja (kroz aktivnosti posmatranja, opisivanja odnosa među pojavama, postavljanja hipoteza, mjerenja, prikupljanja i analize podataka, komentarisanjem rezultata).

Prihvatiti obavezu i odgovornost za rad s već identifikovanim darovitim učenicima ima svoje prednosti i nedostatke. Ukoliko u školi egzistira pozitivan model rada s darovitimima i odgovarajuća podrška lakše će se organizovati aktivnosti, mjeriti napredak, donositi zaključci i prijedlozi za nastavak aktivnosti. Program rada s djecom koja su svoj dar već počela njegovati i razvijati daje

blagu prednost nastavniku koji bira metode podrške i promocije, saraduje s roditeljima učenika i njegovim mentorima koji su talenat identifikovali. Nedostaci mogu biti različiti pristupi razvoju i usmjeravanju darovitosti od strane mentora iz škole i iz vanškolskih institucija. Nastavnici i pedagozi i psiholozi koje žele identifikovati darovitu djecu među „prosječnima” imaju ipak teži zadatak. U tu svrhu dobro je organizovati aktivnosti koje promovišu dječiju darovitost (audicije, konkurse, dane prezentacije talenata, dane kreativnosti, stvaralaštva i sl.).

U literaturi, koja razmatra tematiku identifikacije darovitosti, podržavaju se objektivne tehnike (upitnici putem kojih učenici i nastavnici nominuju darovite a ima prijedloga i o samonominaciji). Sa učeničkim roditeljima se mogu organizovati tribine, javni časovi, Roditelji mogu biti intervjuisani o tretmanu darovitosti u školi i njihovim iskustvima u ovoj oblasti. Od roditelja se prikupljaju podaci o učeničkom zdravstvenom stanju, porodičnim uslovima, učeničkim profesionalnim preferencijama, socijalnim interakcijama, afektivnim stanjima.

Navešćemo ciljeve školskog projekta „**Podrška nastavnicima u identifikaciji i stimulaciji dječije darovitosti i stvaralaštva**” realizovanog u školi „Pavle Rovinski” u Podgorici:

1. Promovisanje nauke kroz edukativne, istraživačke i stvaralačke aktivnosti
2. Podrška nastavnicima u aktivnostima stimulisanja razvoja dječije darovitosti
3. Jačanje samopouzdanja učenika
4. Razumijevanje darovitosti u školskoj sredini
5. Edukacija darovitih učenika za saradnju s vršnjacima
6. Popularisanje stvaralačkog pristupa učenju
7. Podrška djeci u izboru hobija i u prepoznavanju profesionalnih preferencija

Zaključak

Darovitost se razvija uz adekvatne podsticaje kompetentnih stručnjaka i za dobre rezultate bitno je zajedničko, sistemsko djelovanje velikog broja činilaca: samog pojedinca, njegove porodične i školske sredine i društvene zajednice.

Roditelji koji djeci nude podsticaje (kvalitetne knjige, stimulativnu sredinu u predškolskom uzrastu – didaktičke igračke, kulturne sadržaje – manifestacije, edukacije iz različitih oblasti, kvalitetna druženja, porodične izlete, putovanja i ostala pozitivna iskustva), a praktikuju i primjenu motivacionih postupaka – podršku, pohvalu, nagradu stvaraju uslove za razvoj kulturnog, civilizovanog, kvalitetnog životnog stila kod svoga djeteta koje će razviti pravilan odnos prema životnim vrijednostima, a moguća je identifikacija dječije sklonosti za neku oblast.

Literatura

– Duvnjak, K. i Cvetković-Lay, J. (2017). Priručnik za rad s darovitim ulenicima u razrednoj nastavi. Zagreb: Bioteka – udruga za promicanje biologije i srodnih znanosti.

– Grupa autora (2014). Strategija za razvoj i podršku darovitim učenicima (2015–2019) sa Akcioni planom (2015 – 2016). Podgorica: Ministarstvo prosvjete.

– Huzjak, M. (2006). Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu. Odgojne znanosti, Vol. 8. Br. 1

– Ilić, M. i saradnici. (2006). Školska pedagogija (udžbenik za studente učiteljskih fakulteta). Užice: Učiteljski fakultet u Užicu; Filozoski fakultet u Banja Luci.

– Jeremić, B.(2011). Darovitost, talenat i kreativnost – odrednice. Obrazovna tehnologija 3 UDC: 025

– Jovanović, N. i Bajković, R. (2014). Podrška darovitim i talentovanim učenicima. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

– Karijašević, L. (2013). Izazovi učitelja u radu sa darovitom djecom. Sarajevo: Metodički obzori 8 UDK:376.1 -045.4

– Lalović, Z. (2006). Metodološki okvir za analizu i unapređivanje nastavnih programa. Podgorica: Zavod za školstvo.

GIFTED AND TALENTED STUDENTS IN PRIMARY SCHOOL

Abstract:

Gifted children are the treasure of every society. Thanks to them many fields of human activities will be improved, conditions bettered, teaching modernised, increased collaboration, better products and services, improved and more civilised living and working environment and many, many other benefits. Should the society recognise the giftedness and its advantages timely it will have better chances to increase its development in a faster and creative way, use its resources in more rationally, establish proper values for bettering quality of human life and work. Unfortunately, gifted children are in a position to try to fit into the majority of the class or work group. Of course, it would be unrealistic to sacrifice the teaching just for them but on the other hand they have to be given a chance to meet their needs and achieve their expectations so that they can further develop their gift in compliance with the teaching method where they participate. Support of the school for gifted children should be ensured so that they are aware of such support. It would be also beneficial to discuss giftedness during different teachers' meetings and attempt to find best solutions how to make use of giftedness in school. School psychologists should also participate in guiding such students through school life.

However, in Montenegro "The Strategy for development and support of gifted children" was adopted for the 2015-2019 period where many activities were foreseen in order to treat giftedness of children in a proper way. Recommendations from this document should be presented to teachers' audience during their sessions in schools.

Key words: giftedness, students, teachers, enhancing development, adequate treatment.

Ruženka ŠIMONJI ČERNAK¹
Ján ŠIMONI²
Radmila BOGOSAVLJEVIĆ³

THE ROLE OF MATHEMATICS IN PRESERVING AND DEVELOPING OF MINORITY MOTHER TONGUE⁴

Abstract:

The work is interdisciplinary and includes the domains of psychology of bilingualism, pedagogy and methods of teaching mathematics. The aim of the work is to clarify the role of mathematics in primary schools, in the maintenance and development of the mother tongue. The mother tongue is not only adopted in the native language classes, but in all classes held in the native language. The first part of the paper describes different models of bilingual education which one can meet in linguistically heterogeneous societies. The second part refers to the pedagogical and didactical- methodological outlines of mathematics in primary education. The topics of teaching mathematics in elementary school through which one can develop a mother tongue are described in the third part of this work. They are: mathematical concepts such as numerical, algebraic and geometrical concepts as well as the correlation of mathematics with other subjects. The attention is also paid to the level of language competences of teachers of mathematics in primary school.

Keywords: minority education, primary school, mathematics, language development, mother tongue”.

¹ Ruženka Šimonji Černak, Professor, University of Novi Sad, Faculty of Education in Sombor

² Ján Šimoni, math teacher, Primary school “Jan Kolar”, Selenča

³ Radmila Bogosavljević, Professor, University of Novi Sad, Faculty of Education in Sombor

⁴ The work was presented on conference „Multi- dimensional aspects of learning and teaching in science and mathematics education“, Faculty of Education in Sombor, 2014.

Introduction: about minority education

In linguistically and culturally heterogeneous societies in which there are majority nations and nations whose language and culture are in a minority situation, the issue of education and the teaching language is of utmost importance. One of the strongest and most effective ways to support these languages and therefore their speakers is the institutional support through the education system. This means facilitating maintenance, nurturing and developing of those languages through education in those languages, from preschool to higher education. The level of development of the mother tongue among children is a strong predictor of the development of their second language. The knowledge and concepts acquired in the mother tongue are being transmitted into another language. Rules and elements of the mother tongue which a child has already incorporated into the speech mechanism are used as a prop during the adoption of a second language. Of course, the differences between the mother and non-mother tongue can not only help but also impede the discovery of new structures and rules (Mikeš, 2000).

Educational institutions can greatly contribute to the preservation, development, acquisition or abandonment of the language on the individual or social level. The greatest need for making a variety of systematization and models of children's education can be found in multilingual societies which have implemented education of minorities in their educational systems. The models and typologies can be formed according to different starting points (Šimonji- Černak, 2012): what language is used for teaching, what is the policy of the language planning in education, what are the goals of education from the linguistic point of view and the connections between languages used in family and school.

Different typologies of bilingual education show that (Šimoniová-Černáková, 2013):

1. By using a programme with only one teaching language, the minorities achieve better bilingual development than in the case when there are two teaching languages.

2. The basic principle for every type of education with bilingualism as its main goal should be: to give all the possible support to the language in the school for which there is less opportunity to adequately develop outside the school.

The way to achieve this is described in different typologies of bilingual education. If we bear in mind the role and the position of the minority language, then, as the most common models of primary education with minority language, we can find (Šimonji- Černak, & Bogosavljević, 2016):

1. Schools with dominant minority language with the majority language taught as a subject.

2. Schools with dominant minority language with a limited number of subjects taught in the majority language.

3. Schools with dominant majority language with some classes in minority language.

4. The term “bilingual school” should be used for schools that are trying to maintain both minority and majority languages, on the same level of importance, through the school curriculum and through various subjects.

The typology of bilingual education made by Lanstyák (1995), based on the Skutnabb - Kangas typology is especially applicable in terms of Central and Eastern Europe (Göncz, in print). In his typology, there are three sub-types of bilingual education, each of which has several variants:

1. Teaching in two languages. Both languages are used as teaching languages with approximately equal representation and importance for the teaching process. The variants of this model are: some subjects are taught in one and some in another language; both languages are used in teaching the same subject and immersion as a way of learning the second language for the students of the majority community.

2. Teaching in the second language. The second language has the sole or dominant role in teaching. The variants within this type are: the teaching is done in the second language and the first language is present as a subject or there is the nurturing of the mother tongue.

3. Teaching in the mother tongue has the following variants: the teaching is done in the mother tongue or the mother tongue has the dominant role in teaching.

The distinction between the concept of bilingual education and the concept of teaching in two languages is useful for the needs of education of indigenous linguistic minorities, especially in the Central-Eastern European countries (Göncz, in print). Bilingual education has a broader meaning and includes all the forms of education which as one of their primary goals have the promotion of bilingual students, regardless of the number of languages used in teaching. On the other hand, teaching in two languages implies that the use of two teaching languages and the promotion of bilingualism is not a necessary goal. For members of indigenous minorities distinguishing between these two concepts is important because, in their case, monolingual education in their mother tongue with learning the majority language as a separate subject is the best way to achieve a higher level of bilingualism, better than teaching in two languages. If preservation and development of all the minority languages is the goal of education policy, the importance of the teaching language is therefore clearly visible in all the school subjects, not only in linguistic ones, such as mother tongue and literature.

The pedagogical and didactical- methodological outlines of mathematics

The continuous development of science and technology is a process which asks for the rapid changes that include the modernization of school systems in

order to improve the quality of education. The quality of education is, among other things, determined by the quality of teaching (Bogosavljević, 2010).

Quality teaching is characterized by independent problem solving, searching, discovery, self-education, whereby divergence in the students' opinion and productive learning are being developed. The development of problem sensitivity, development of mobility and originality of children's thinking, intellectual agility and variability of ideas are being encouraged in this kind of teaching environment. Independent problem solving, searching and discovery, recognition, and self-education are in the function of intelligence advancement, creatively-divergent behavior, evaluative opinion, productive and anticipative learning.

Mathematics and mother tongue, beside other subjects which are taught in primary school, are of great importance for the development of intellectual abilities, for cognitive, social and overall development of students. In the curriculum for primary schools, these subjects are represented with a large number of classes. Mother tongue/language with elements of national culture, as an optional subject, is represented with two classes per week from 1st to 8th grade.

Mathematics and mother tongue classes in primary school are the foundation for further learning, and errors and omissions on this level of education can leave consequences that are difficult to manage and can cause difficulties in coping with the consequent learning matter from these subjects, but can also lead to difficulties that may affect the development of students' intellectual abilities. As there is a concept of readiness for reading, writing and learning the language, so there is a concept of readiness for learning mathematics.

Mathematics is a form of a language which uses symbols for communication. In most cases, a mathematical task is given in words, orally or in writing, for which a good knowledge of the mother tongue is prerequisite. Mother tongue classes are of a great importance, because through speech (language) but above all through the mother tongue, children are gaining their first experiences, their first notions and the first knowledge about the world that surrounds them.

The extensive use of mathematics in everyday life (mathematics is the language of science and technology) and the special importance of the mother tongue in the overall development of students and the development of, primarily, their intellectual abilities, provide a safe place among the most important subjects in primary and general education. (Petrović, & Pinter, 2006).

At first a child learns about the world by observing, feeling and examining physical objects, then it starts learning the words used for these objects (a spoken word is an abstraction of reality), and later it starts recognizing the images of these objects. In the end it recognizes written characters and symbols used for them (e.g. a written word representing a term or symbol). Children's mathematical experiences are similarly developed: the experience of physical objects, spoken language used to describe the experience; images which represent the experience, written signs which represent the experience.

The development of mathematical concepts among children is influenced by many factors and some of them are: environment, experience, the development level of children's cognitive structures, the level of speech development, etc.

The development of students' mathematical abilities, their motivation and encouragement for learning mathematics is a special, important task in primary school teaching. This stems from the fact that the importance of mathematics is very large in people's lives, and is based on the fact that man has a need to measure and count. A very powerful tool for development of interest in mathematics is inciting and encouraging the intellectual curiosity of students, which is used for achieving the goal of teaching mathematics: the development of children's thinking, which includes mathematical thinking and mathematical communication. Mathematical thinking involves identifying similarities and differences, identifying relations among certain concepts, logical thinking and finally the ability to express everything linguistically. To communicate mathematically is to use words (speech, language), numbers and mathematical symbols to explain certain situations, to express linguistically how to get to the solution of the problem, to understand the explanations which indicate possible solutions to the problem.

Correlation among the teaching areas is one of the most significant strategies in education. Correlation of mathematics with other subjects, especially with the mother tongue, becomes an important educational strategy. Only with a good correlation of the teaching matter from all the subjects, teachers can achieve a quality educational work and constantly keep children's attention and interest in work. Didactic-methodological foundations of mathematics start from the conclusion that every lesson of mathematics is more successful and productive if the teaching matters are being associated with the other subjects' matters. References to the importance of the correlation and integration of subjects in contemporary teaching require the knowledge of pedagogical, didactic-methodological and psychological bases using which the goals and tasks of the primary teaching can be achieved. Pedagogical bases are relating to the use of optimal methods, ways of work, means of work, but also communication among the participants of the teaching process, didactic materials and all the other factors affecting the implementation of the teaching process which are properly selected from the pedagogical aspect. Psychological bases include psychological characteristics of students, as major subjects in contemporary teaching, and teachers who are also an important factor in the teaching process.

Mathematics and development the mother tongue

Mathematics and the mother tongue are very important for the development of children. Children learn and acquire language from birth, and they also get in contact with basic mathematical concepts from the early childhood. Language is important not only for understanding, reporting and communication, but also for

proper understanding and adoption of mathematical concepts and development of mathematical thinking. Mathematics and the mother tongue can overlap and make a system that can work well only if a lesson is prepared, created and managed well. It is necessary to consider all the ways and possibilities that are offered, and then to motivate students to work in the best possible way. It is very important to observe the curriculum and realize which teaching units are the best for correlation. Teacher is the one who connects the teaching contents in a whole and thus encourages students to come up with a solution in the easiest possible way.

The fact that the mother tongue is not only nurtured in classes of the mother tongue, but also in classes of other subjects is undisputable (Šimonji Černak, & Bogosavljević, 2013). It should also be noted that this paper shows the importance of mathematics for preservation and development of the mother tongue in the context of education of the indigenous Slovak minority in Serbia, which is closest to the authors. The observations presented in this paper can be, with some reservations, applied to the education of every indigenous linguistic minority. The role of mathematics in the development of the mother tongue is shown through several areas: formation of the concept of number, formation of the concept of a set, formation of geometric concepts, names of mathematical concepts and their writing, mathematical operations, correlation of mathematics with other subjects.

1. Formation of the concept of number

Children in their earliest years are already faced with the concept of the natural number in their families and their surrounding. A systematic work on the formation of the concept of number starts in kindergarten so that this process will be continued throughout further education. It could be said that a child or student passes through historical phases of development of number with accelerated pace through devised mathematics classes.

It is very important that the formation of the concept of number is being done in the mother tongue which is the closest and most comprehensive for children. The teachers of the lower grades of education, where the teaching is mostly of rhetorical nature, are being required to have a great skill in the process of formation of the concept of number. They should estimate the moment when the specific examples and the usage of teaching aids should be superseded by the abstract notion of number. This process is individual to each child; some children are faster and some need more time. In this process a teacher must be very careful and close to the children which is possible only if the teaching is done in the mother tongue, which is the closest to the children. A proper formation of the concept of natural number is of great importance for the further work with these numbers, as well as for the expansion of the

concept of number. Immediately after natural numbers, children are faced with the concept of fractions. A proper formation of the concept of fractions requires exceptional care and skill in order to avoid the formalization of this concept. Fractions are followed by the set of integers, the set of rational, irrational, and at the end the set of real numbers (in primary education). The formation of the concept of negative numbers should be particularly pondered upon. In the history of mathematics negative numbers quite late became equal with other numbers. Special attention should be given to a proper formation of the concept of negative numbers. A lot of adequate examples from different subjects or areas of life should be given while learning the concept, for example: the notion of debt, measuring temperature, the level of the river, altitude, etc. This will contribute to a fuller understanding for the need to introduce negative numbers. Finding and explaining of these and similar examples are being most successfully implemented in the mother tongue, because they need additional explanations and actualizations. A proper formation of the concept of fractions is not less important. This concept is often formed formally. In order to form the concept of fractions properly, it should be started from the specific everyday examples, close to students, with the formation of the concept of a whole. At the beginning this should be done orally, which is not feasible without using the mother tongue. Some methodologists were of the opinion that the mathematical operations of addition and subtraction of fractions should first be done orally and then in writing. Another reason for usage of the mother tongue is that it is the easiest and the most successful way for carrying out the reciprocal communication between teachers and students. A proper formation of the concept of fractions is essential for coping with the mathematical subject matter in the further mathematical education.

2. Formation of the concept of a set

In the historical development of mathematics, the concept of a set appeared relatively late. Although it was initially called into question, it was proved to be useful and has been introduced even in the most elementary teaching. Even though a set is a priori an imperfect object which becomes stable once it is structured, the children gladly accept this problem. A proper formation of the concept requires an exceptional skill of the teacher. It is necessary to choose a larger number of adequate examples which are close and familiar to children, together with the extensive explanation, so that children would realize the mathematical essence of these examples. There are concepts such as: elements of the set, indication whether the element belongs or does not belong to the set, marking of sets, presenting sets in analytical and synthetic form, the empty set, subset, equality of sets, union, intersection and set difference, the writing of sets, etc. All of this should later be applied to sets of numbers

starting with the set of natural numbers N or N_0 , then the integers Z , rational numbers Q , irrational numbers I and, at the end of the primary school, set of real numbers R . The concept of a number is later enlarged with the set of imaginary numbers, complex numbers and the whole process of expanding the concept of number continues.

On the basis of the things written above, we can already consider the necessity of dealing with all these complex issues in the mother tongue, which is the closest and the most comprehensive to the children. These are the basic concepts essential for further mathematical superstructure. The concept of number could be found in almost every area of life, even though we are not always aware of that. Once these concepts are properly understood and defined in the mother tongue, the change of their names (which happens when the teaching language is changed, especially in secondary schools) is not an obstacle for the further successful learning of any mathematical content.

3. The formation of geometric concepts

It is essential that this process should be done in the mother tongue, even more than in comparison with the formation of the concept of number. A teacher has to illustrate every geometric concept with a series of concrete examples from the surrounding, by regarding the principle of going from the concrete to the abstract. There are some examples in textbooks, but in any case these are not enough. Students should learn to notice geometric figures on objects, things, etc. and also by doing so to abstract all the geometrically irrelevant qualities of those objects and things. The situation is far more complex when stereometry is introduced in the final grade of primary education. A large number of students has a difficulty with spatial representation of geometric figures. They need a lot of additional explanation and examples, so that they could gain a spatial dimension of geometric objects. It is hardly feasible without a good knowledge of the mother tongue.

4. The names of mathematical concepts and their writing

In the historical development of mathematics the names of mathematical concepts were created after the formation of the concepts, sometimes even much later. In classes of mathematics these names occur almost simultaneously with the formation of mathematical concepts. We will use here the comparison of the names in Serbian language and the language of the Slovak national community. Along with the formation of the concept of number, the naming of digits (numerals) or numbers also comes into question. It is necessary for children to learn these words in their mother tongue or the language in which the concept of number was established. Children should first learn the correct pronunciation of numbers which is very important for the further communication in this area and also for the further work with numbers. The names of numbers

are among the oldest words in each language and they are not subject to easy change (Hogben, 1972).

While adopting the names of numbers, children should learn how to write those words properly. The teacher of mathematics must cooperate with the teacher of the mother tongue in order to write the words grammatically correct. Particular attention must be paid to correct writing of two-digit, three-digit and more-digit numbers, because the children have to learn when the words (the names of numbers) are written together or apart. Pronouncing and writing of numbers occur in almost all the areas of life, in literature, science and so on, and not only in mathematics. Therefore, the correct pronunciation and writing of numbers in the mother tongue is of general importance.

While writing the numbers with symbols, the question of their origins often arises. The explanation of the origins of these symbols should be done in the mother tongue. Textbooks often use a simple explanation that the symbols from 1 to 9 are Arabic numerals (numbers). Teachers should explain to children in an appropriate way that these numerals came from India and that the Arabs took them over and transferred to Europe via Moorish Spain (Bel, 1967). As one can see, the problem of the formation of the concept of number, their names and writing require a correlation between the classes of mathematics and other subjects, which greatly contributes to nurturing the mother tongue on the specific content in different areas of teaching.

Sometimes the names of certain geometric figures considerably differ. For example, Serbian and Slovak languages have different words for different angles. In Serbian language Latin names are being used for some angles, while in Slovak language, there are names for those angles both in Slovak and in Latin. There are such examples also with transversal angles. We emphasize this because sometimes these names cause a dilemma even for experienced teachers. Instead of using Latin names for some concepts there are nice words in the Slovak language.

5. Mathematical operations

In the classes of mathematics, teachers devote exceptional attention to the performance of mathematical operations. Nevertheless, there are lots of difficulties in their proper performance. In the performance of addition we find some difficulties when the sums are going over to the next ten. Mathematics adopted a decimal system, which has a long history. Therefore, teachers should carefully and appropriately explain the essence of the system to children. The appropriate teaching aids should be used if necessary. Children acquire knowledge at a different pace and some children need more time in order to get beyond the oral and written addition with using the aids. The teachers' role is irreplaceable because they need to know and follow the development of each

and every child in this regard. Mutual communication between teachers and students has to be continuous and it can be best achieved by using the mother tongue. If addition is thoroughly done and understood, subtraction will be a minor problem. Problems arise while learning multiplication. Due to the adopted decimal system, students have to learn the multiplication table, which inflicts a lot of difficulties. Because of the extensive mathematics curriculum teachers do not have time to thoroughly deal with the table in regular classes.

6. Correlation of mathematics with other subjects

Proper formation of mathematical concepts, appropriate names, performance of mathematical operations, calculations and their application are essentially important for the classes of physics, chemistry, technical education, ICT and other subjects. Cooperation between teachers of mathematics and other teachers is required in order to get a successful transfer of mathematical knowledge into these subjects. This should be done so that the students would recognize that e.g. in physics: mathematical measures are the same measures that are used in physics with regards to the specificity in physics, reduction of fractions in physics is the same as in mathematics, but in physics students have to take into account the units of measurement, calculation of the perimeter and the area of a circle in physics is the same as in mathematics, etc. In chemistry there are some tasks which have to be solved, for example, by using proportions. Chemistry teachers must know the correct names of the concepts which appear in the teaching language. It is also applicable for teachers of technical education. Without a solid mathematical education, classes of ICT cannot be successful; mathematics lies in the basis of ICT. Therefore it is very important to use the names for certain mathematical concepts that arise in these subjects in the teaching language; so that students would identify them without any problem. The application of mathematical knowledge in other subjects is a rather complex problem, and vice versa. While solving the problems, which are illustrative applications of mathematical knowledge in physics, chemistry, technical education, and others, mathematics teachers must know the correct names of the concepts which appear in these tasks, so that children would recognize them.

One should not miss the correlation between the teaching language and mathematics. While doing some lessons, students and teachers are asked to give examples, e.g. while doing the formation of a concept of functions, directly and inversely proportional amounts, etc. This will be quite difficult to implement without a prominent vocabulary. In addition to this, the language of mathematics is clear, concise and brief. Formulations are presented with the necessary number of words; every word has its place. It must be practiced even in the classes of the teaching language. While explaining certain concepts, teachers

should use the appropriate words in order not to burden or confuse students with any unnecessary words, especially foreign phrases. After that the words should be substituted with adequate mathematical symbols. Consequently, no matter that the language of mathematics is clear, short and concise; teachers and students are required to have a rich vocabulary so that they could explain the complex mathematical issues in the simplest possible way by using the teaching language.

Conclusion

The educational significance of mathematics should not be neglected. Significant educational tasks can be successfully achieved through well organized classes of mathematics in the mother tongue. Many qualities, such as persistence, perseverance, insistency, neatness, modesty, tolerance, a sense of cooperation, etc., are being developed and nurtured through the classes of mathematics. This is another argument that teaching mathematics should be done in the mother tongue in order to successfully implement these goals. The field of educational activity through the classes of mathematics is really wide for teachers who love their jobs and are devoted to them until the end.

All of the above leads to the conclusion that mathematics teachers have to sovereignly use the teaching language in the school. Unfortunately, when it comes to schools with the Slovak teaching language in Serbia, mathematics teachers have a lot of difficulties because they are educated in Serbian language. Because of that, they have to put a lot of effort to master the necessary terminology in the literary language. There are also seminars, organized by the relevant institutions, held by the experts from the Slovak Republic. Reference books which could help teachers to easily and quickly overcome language difficulties are also inevitable. All of this should contribute to the preservation and nurturing of Slovak language which is the language of the Slovak national community. The exam in the teaching language is formal and not essential in character. The issue of preserving and nurturing the mother tongue in a linguistically heterogeneous environment is complex. Education of children in their mother tongue plays an extremely large role in it, where all the subjects, especially those in primary school, are being taught in the mother tongue. Regarding this, each national community must primarily rely on its own strengths, but also on a proactive educational and language policy of the state. It is especially so, when it comes to supporting the realization of the right to education in the mother tongue which is reflected through the provision of quality textbooks in minority languages, enabling education and professional development of teachers in the mother tongue, positive discrimination in opening of classes with minority teaching language and providing equal opportunities for education to minority children in comparison with the majority children.

References

- Bel, E. T. (1967). *Matematika kraljica i ropkinja matematike*. Beograd: Vuk Karadžić.
- Bogosavljević, R. (2010). Savremena škola, kvalitetna nastava, kompetentan nastavnik, *Norma*, br. 1, 31-47.
- Bogosavljević, R. (2013). *Od učitelja predavača, do učitelja profesionalca*, Novi Sad: Pedagoško društvo Vojvodine
- Göncz, L. *Psychology of Bilingualism* (u štampi).
- Hogben, L. (1972). *Stvaranje matematike*. Beograd: Vuk Karadžić; Ljubljana: Mladinska knjiga; Zagreb: Mladost.
- Juškevič, A. P. (1970). *Istorija matematiki s drevnejših vremen do načala XIX stoletja*. Moskva: Nauka.
- Lanstyák, I. & Szabómihály, G. (1995). Contact varieties of Hungarian in Slovakia: a contribution to their description. In J., Fishman (Ed.), *International Journal of the Sociology of Language*. Berlin, New York: Offprint, Mouton de Gruyter.
- Mikeš, M. (2000). *Dete u svetu dvojezičnih čarolija*. Veternik: Idij.
- Petrović, N. i Pinter, J. (2006). *Metodika nastave matematike*. Sombor: Pedagoški fakultet.
- Šimonji, J. (2008). *Vrcholné cesty človečenstva*. Báčsky Petrovec: NRSNM.
- Šimonji- Černak, R. (2012). *Dvojezičnost i obrazovanje*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Šimonji- Černak, R. i Bogosavljević, R. (2013). Učenje slovačkog jezika kao maternjeg u osnovnim školama u Srbiji, Mađarskoj i Rumuniji. *Nastava i vaspitanje*, br. 3, 494- 506.
- Šimoniová- Černáková, R. (2013). *Dvojjazyčnost' a jej pedagogické aspekty*. Báčsky Petrovec: Slovenské vydavateľské centrum.
- Šimoniová- Černáková, R. (2015). Education of Slovaks in Vojvodina: Types of Bilingualism and Educational Models. In S. Karikova (Ed.), *Acta Universitatis Matthaei Belii*, (pp. 178- 195). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.
- Šimonji Černak, R., & Bogosavljević, R. (2016). The teaching language as an educational- psychological factor of bilingualism: integration without assimilation. In D. Petrović & M. Antolović (Eds.), *Education and the Social Challenges at the Beginning of the 21st Century*, (pp. 74- 90). Sombor: Faculty of Education.

ULOGA MATEMATIKE U ČUVANJU I RAZVOJU MANJINSKOG MATERNJEG JEZIKA

Rezime:

Rad je interdisciplinarnog karaktera i spada u oblasti psihologije dvojezičnosti, pedagogije i metodike nastave matematike. Cilj je rasvijetliti ulogu matematike u osnovnoj školi u održavanju i razvoju maternjeg jezika. Maternji jezik se ne usvaja samo na časovima maternjeg jezika već i na svim predmetima koji se realizuju na maternjem nastavnom jeziku. U prvom dijelu rada su opisani različiti modeli dvojezičnog obrazovanja koji se srijeću u jezički heterogenim društvima. Analizom modela možemo doći do zaključka da najbolji model obrazovanja za decu čiji jezik je u manjinskoj situaciji je jednojezično obrazovanje na maternjem jeziku. Drugi deo rada se odnosi na pedagoške i didaktičko-metodičke osnove matematike u osnovnoškolskom obrazovanju.

Nivoi nastave matematike u osnovnoj školi kroz koje se može razvijati maternji jezik su opisani u trećem dijelu rada. To su formiranje pojma broja, formiranje geometrijskih pojmova, usvajanje naziva matematičkih pojmova i korelacija matematike sa ostalim predmetima. Pažnja je posvećena i nivou jezičkih kompetencija učitelja i nastavnika matematike u osnovnoj školi.

Ključne riječi: manjinsko obrazovanje, osnovna škola, matematika, jezički razvoj, maternji jezik.

Ruženka ŠIMONJI ČERNAK¹
Ján ŠIMONI²
Radmila BOGOSAVLJEVIĆ³

ULOGA MATEMATIKE U ČUVANJU I RAZVOJU MANJINSKOG MATERNJEG JEZIKA⁴

Rezime:

Rad je interdisciplinarnog karaktera i spada u oblasti psihologije dvojezičnosti, pedagogije i metodike nastave matematike. Cilj je rasvijetliti ulogu matematike u osnovnoj školi u održavanju i razvoju maternjeg jezika. Maternji jezik ne usvaja se samo na časovima maternjeg jezika, već i na svim predmetima koji se realizuju na maternjem nastavnom jeziku. U prvom dijelu rada opisani su različiti modeli dvojezičnog obrazovanja koji se srijeću u jezički heterogenim društvima. Analizom modela možemo doći do zaključka da najbolji model obrazovanja za decu čiji jezik je u manjinskoj situaciji je jednojezično obrazovanje na maternjem jeziku. Drugi dio rada odnosi se na pedagoške i didaktičko-metodičke osnove matematike u osnovnoškolskom obrazovanju.

Nivoi nastave matematike u osnovnoj školi kroz koje se može razvijati maternji jezik opisani su u trećem dijelu rada. To su: formiranje pojma broja, formiranje geometrijskih pojmova, usvajanje naziva matematičkih pojmova i korelacija matematike s ostalim predmetima. Pažnja je posvećena i nivou jezičkih kompetencija učitelja i nastavnika matematike u osnovnoj školi.

Ključne riječi: manjinsko obrazovanje, osnovna škola, matematika, jezički razvoj, maternji jezik

¹ Ruženka Šimonji-Černak, profesor, Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet u Somboru

² Ján Šimoni, nastavnik matematike, Osnovna škola „Jan Kolar“, Selenča

³ Radmila Bogosavljević, profesor, Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet u Somboru

⁴ Rad je prezentiran na konferenciji „Multidimenzionalni aspekti učenja i podučavanja u nastavi prirodnih nauka i matematike“, Pedagoški fakultet u Somboru, 2014.

Uvod: o obrazovanju manjina

U lingvistički i kulturološki heterogenim društvima u kojima postoje većinski narodi i narodi čiji jezici i kultura su u manjini, pitanje obrazovanja i nastavnog jezika je od najveće važnosti. Jedan od najjačih i najefikasnijih načina da se očuvaju ti jezici a time i podrže njihovi govornici je institucionalna podrška kroz obrazovni sistem. To znači omogućiti čuvanje, njegovanje i razvoj tih jezika kroz obrazovanje na tim jezicima od predškolskog do visokog obrazovanja. Nivo razvoja maternjeg jezika kod dece snažan je predskazatelj razvoja drugog jezika. Znanje i koncepti stečeni na maternjem jeziku prenose se na drugi jezik. Pravila i elementi maternjeg jezika koje je dijete već inkorporiralo u govorni mehanizam koriste se kao uporište za usvajanje drugog jezika. Naravno, razlike između maternjeg i nematernjeg jezika ne samo da pomažu, već mogu i ometati otkrivanje novih struktura i pravila. (Mikeš, 2000).

Obrazovne institucije mogu u velikoj mjeri doprinijeti čuvanju, razvoju, usvajanju ili odricanju od jezika na ličnom ili društvenom nivou. Najveća potreba za stvaranjem različitih sistematizacija i modela obrazovanja dece nalazi se u višejezičnim društvima koja su u svojim obrazovnim sistemima sprovela obrazovanje manjina. Modeli i tipologije mogu se formirati iz različitih polazišta (Šimonji-Černak, 2012): u zavisnosti od jezika koji se koristi u nastavi, politike jezičkog planiranja u obrazovanju, ciljevima obrazovanja s lingvističkog stanovišta i vezama između jezika koji se koriste kod kuće i u školi.

Različite tipologije dvojezičnog obrazovanja pokazuju da (Šimoniová-Černáková, 2013):

1. Korišćenjem programa na samo jednom nastavnom jeziku, manjine postižu bolji dvojezični razvoj nego u slučaju kada postoje dva nastavna jezika.

2. Osnovni princip za svaki tip obrazovanja koji za glavni cilj ima dvojezičnost treba da bude: dati svu moguću podršku jeziku u školi koji ima manje mogućnosti da se adekvatno razvije izvan škole.

Način na koji se to postiže opisan je u različitim tipologijama dvojezične nastave. Ako imamo na umu ulogu i položaj manjinskog jezika, onda kao najčešće modele osnovnog obrazovanja na manjinskom jeziku možemo naći sljedeće (Šimonji-Černak, & Bogosavljević, 2016):

1. Škole sa prevladavajućim manjinskim jezikom u kojima se većinski jezik izučava kao nastavni predmet.

2. Škole sa prevladavajućim manjinskim jezikom u kojima se određeni broj nastavnih predmeta izučava na većinskom jeziku.

3. Škole sa prevladavajućim većinskim jezikom s nekoliko časova na manjinskom jeziku.

4. Pojam „dvojezična škola“ treba koristiti za škole koje pokušavaju

da održe manjinski i većinski jezik na jednakom nivou važnosti kroz školski kurikulum i kroz različite predmete.

Tipologija dvojezičnog obrazovanja koju je izradio Lanstvik (1995) zasniva se na Skutnabb - Kangasovoj tipologiji i posebno je primjenjiva u pogledu srednje i istočne Evrope (Göncz, u štampi). U toj tipologiji tri su podtipa dvojezičnog obrazovanja, od kojih svaki ima nekoliko varijanata:

1. Nastava na dva jezika. Oba jezika koriste se kao nastavni jezici s približno jednakom zastupljenošću i značajem za nastavni proces. Varijante ovoga modela su: neki se predmeti izučavaju na jednom, a neki na drugom jeziku; u nastavi istog predmeta koriste se oba jezika i „uranjanje u jezik“ (immersion) kao način na koji učenici većinske zajednice uče drugi jezik.

2. Nastava na drugom⁵ jeziku. Drugi jezik ima jedinu ili dominantnu ulogu u nastavi. Varijante unutar ovoga tipa su: nastava se izvodi na drugom jeziku, a prvi jezik je prisutan kao nastavni predmet ili postoji njegovanje maternjeg jezika.

3. Nastava na maternjem jeziku ima sljedeće varijante: nastava se izvodi na maternjem jeziku ili maternji jezik ima prevladavajuću ulogu u nastavi.

Razlika između koncepta dvojezičnog obrazovanja i koncepta nastave na dva jezika korisna je za potrebe autohtonih jezičkih manjina, naročito u zemljama srednje i istočne Evrope. (Göncz, u štampi). Dvojezično obrazovanje ima šire značenje i uključuje sve oblike obrazovanja koja kao jedan od primarnih ciljeva imaju promovisanje dvojezičnih učenika, bez obzira na broj jezika koji se koriste u nastavi. S druge strane, nastava na dva jezika podrazumijeva da upotreba dva nastavna jezika i promovisanje dvojezičnosti nije nužan cilj. Razlikovanje ova dva pojma važno je za pripadnike autohtonih manjina jer, u njihovom slučaju, jednojezično obrazovanje na maternjem jeziku s izučavanjem većinskog jezika kao posebnog predmeta je najbolji način za postizanje višeg nivoa dvojezičnosti, bolji od nastave na dva jezika. Ako je čuvanje i razvoj svih manjinskih jezika cilj obrazovne politike, značaj nastavnog jezika jasno je vidljiv u svim nastavnim predmetima, ne samo u jezičkim kao što su maternji jezik i književnost.

Pedagoški i didaktičko-metodički pregled matematike

Kontinuirani razvoj nauke i tehnologije je proces koji zahtijeva brze promjene uključujući modernizaciju školskih sistema kako bi se poboljšao kvalitet obrazovanja. Kvalitet obrazovanja, između ostalog, zavisi i od kvaliteta nastave. (Bogosavljević, 2010).

Kvalitetnu nastavu karakterišu samostalno rješavanje problema, istraživanje, otkrivanje, samoobrazovanje, pri čemu se razvijaju razlike u mišljenju učenika i produktivno učenje. U ovoj vrsti nastavnog

⁵ Prvi jezik je maternji jezik, a drugi jezik ima značenje službenog jezika (prim. prev)

okruženja podstiču se razvoj senzibilnosti za probleme, razvoj mobilnosti i originalnosti dječijeg mišljenja, intelektualna agilnost, varijabilnost ideja. Samostalno rješavanje problema, istraživanje i otkrivanje, prepoznavanje i samoobrazovanje su u funkciji unapređivanja inteligencije, kreativno-divergentnog ponašanja, kritičkog mišljenja, produktivnog i anticipativnog učenja.

Matematika i maternji jezik, pored ostalih predmeta koji se izučavaju u osnovnoj školi, od velike su važnosti za razvoj intelektualnih sposobnosti, za kognitivni, socijalni i ukupni razvoj učenika. U nastavnom planu i programu za osnovne škole ovi predmeti zastupljeni su s velikim brojem časova. Maternji jezik/jezik s elementima nacionalne kulture, kao izborni predmet, zastupljen je s dva časa nedeljno od prvog do osmog razreda.

Časovi matematike i maternjeg jezika u osnovnoj školi su osnova za dalje učenje, a greške i propusti na ovom nivou obrazovanja mogu ostaviti posljedice koje je teško ispraviti i mogu uzrokovati kasnije poteškoće u savladavanju nastavnog gradiva iz ovih predmeta, ali takođe mogu dovesti do poteškoća koje mogu uticati na razvoj intelektualnih sposobnosti učenika. Kao što postoji pojam spremnosti za čitanje, pisanje i učenje jezika, tako postoji i pojam spremnosti za učenje matematike.

Matematika je oblik jezika koji koristi simbole za komunikaciju. U većini slučajeva, matematički zadatak se zadaje riječima, usmeno ili pismeno, za što je preduslov dobro poznavanje maternjeg jezika. Nastava maternjeg jezika je od velike važnosti jer kroz govor (jezik), ali prije svega kroz maternji jezik đeca stižu svoja prva iskustva, svoje prve pojmove i prva znanja o svijetu koji ih okružuje.

Ekstenzivna upotreba matematike u svakodnevnom životu (matematika je jezik nauke i tehnologije) i poseban značaj maternjeg jezika u ukupnom razvoju učenika i, prije svega, u razvoju njihovih intelektualnih sposobnosti, obezbjeđuju im sigurno mjesto među najvažnijim nastavnim predmetima u osnovnom i opštem obrazovanju. (Petrović, & Pinter, 2006).

U početku dijete uči o svijetu posmatranjem, osećajući i proučavajući fizičke predmete, zatim počinje učiti riječi koje označavaju te predmete (izgovorena riječ je apstrakcija stvarnosti), a kasnije počinje prepoznavati slike tih predmeta. Na kraju prepoznaje pisane znakove i simbole za njih (npr. pisana riječ predstavlja pojam ili simbol). Dječija matematička iskustva razvijaju se na sličan način: iskustvo fizičkih predmeta, govorni jezik koji opisuje to iskustvo; slike koje predstavljaju to iskustvo, pisani znakovi koji predstavljaju iskustvo.

Na razvoj matematičkih koncepata kod dece utiču mnogi faktori od kojih su neki: okruženje, iskustvo, nivo razvoja dječijih kognitivnih struktura, nivo razvoja govora, itd.

Razvoj matematičkih sposobnosti učenika, njihova motivacija i podsticanje na učenje matematike je poseban, važan zadatak u nastavi

osnovne škole. Ovo potiče iz činjenice da je značaj matematike veoma velik u ljudskim životima i zasniva se na činjenici da je čovjeku potrebno da mjeri i broji. Veoma moćno sredstvo za razvoj interesovanja za matematiku je podsticanje i ohrabrivanje intelektualne radoznalosti učenika koja se koristi za postizanje cilja nastave matematike: razvoj dečijeg mišljenja, koje uključuje matematičko promišljanje i matematičku komunikaciju. Matematičko promišljanje uključuje uočavanje sličnosti i razlika, identifikovanje odnosa među određenim pojmovima, logičko mišljenje i na kraju sposobnost da se sve to jezički izrazi. Za matematičku komunikaciju koriste se riječi (govor, jezik), brojevi i matematički simboli da bi se objasnile određene situacije, da bi se jezički izrazilo kako doći do rješenja problema, da se razumiju objašnjenja koja ukazuju na moguća rješenja problema.

Korelacija među nastavnim oblastima jedna je od najznačajnijih strategija u obrazovanju. Korelacija matematike s drugim predmetima, posebno s maternjim jezikom, postaje važna obrazovna strategija. Jedino dobrom korelacijom nastavnog gradiva iz svih predmeta nastavnici mogu postići kvalitetan obrazovni rad i stalno održavati pažnju i interesovanje dece za rad. Didaktičko-metodičke osnove matematike polaze od zaključka da je svaki čas matematike uspješniji i produktivniji ako je nastavno gradivo povezano s gradivom drugih predmeta. Reference o važnosti korelacije i integracije predmeta u savremenoj nastavi zahtijevaju poznavanje pedagoških, didaktičko-metodičkih i psiholoških osnova čijom upotrebom se mogu ostvariti ciljevi i zadaci primarne nastave. Pedagoške osnove odnose se na upotrebu optimalnih metoda, načina rada, nastavnih sredstava, ali i na komunikaciju među učesnicima nastavnog procesa, didaktičke materijale i sve ostale faktore koji utiču na sprovođenje nastavnog procesa, a koji su pravilno odabrani s pedagoškog aspekta. Psihološke osnove uključuju psihološke karakteristike učenika, kao glavnih učesnika u savremenoj nastavi, i nastavnike koji su važan činilac u nastavnom procesu.

Matematika i razvoj maternjeg jezika

Matematika i maternji jezik veoma su važni za razvoj dece. Deca uče i usvajaju jezik od rođenja, a takođe dolaze u kontakt s osnovnim matematičkim pojmovima u ranom djetinjstvu. Jezik je važan ne samo za razumijevanje, izvještavanje i komunikaciju, već i za pravilno razumijevanje i usvajanje matematičkih koncepata i razvoj matematičkog mišljenja. Matematika i maternji jezik mogu se preklapati i stvoriti sistem koji pravilno funkcioniše samo ako se čas dobro pripremi, kreira i održi. Neophodno je razmotriti sve načine i mogućnosti koji se nude, a zatim motivisati učenike da rade na najbolji mogući način. Veoma je važno pridržavati se nastavnog programa i uvideti koje su nastavne jedinice najbolje za korelaciju. Nastavnik je taj koji povezuje nastavne sadržaje u cjelinu i na taj način podstiče učenike da dođu do rješenja na najlakši mogući način.

Činjenica da se maternji jezik ne njeguje samo na časovima maternjeg jezika, već i na časovima drugih predmeta je nesporna (Šimonji Černak, & Bogosavljević, 2013). Treba takođe napomenuti da ovaj rad prikazuje značaj matematike za čuvanje i razvoj maternjeg jezika u kontekstu obrazovanja autohtone slovačke manjine u Srbiji koja je najbliža autorima. Opažanja predstavljena u ovom radu mogu se, s određenom rezervom, primijeniti na obrazovanje svake autohtone jezičke manjine. Uloga matematike u razvoju maternjeg jezika prikazana je kroz nekoliko oblasti: formiranje pojma broja, formiranje pojma skupa, formiranje geometrijskih pojmova, usvajanje naziva matematičkih pojmova i njihovo zapisivanje, matematičke operacije i korelacije matematike s ostalim predmetima.

1. Formiranje pojma broja

Đeca se već na najranijem uzrastu susrijeću s pojmom prirodnog broja u svojim porodicama i okruženju. Sistematski rad na formiranju pojma broja počinje u vrtiću, tako da se ovaj proces nastavlja kroz dalje obrazovanje. Moglo bi se reći da dijete ili učenik prolazi kroz istorijske faze razvoja broja ubrzanim tempom kroz osmišljene časove matematike.

Veoma je važno da se pojam broja formira na maternjem jeziku koji je deci najbliži i koji najbolje razumiju. Od nastavnika u nižim razredima u kojima je nastava u uglavnom retoričke prirode, traži se velika umješnost u procesu formiranja pojma broja. Oni treba da procijene trenutak kada konkretne primjere i upotrebu nastavnih sredstava treba zamijeniti apstraktnim pojmom broja. Ovaj proces je individualan za svako dijete; neka đeca su brža, a nekim a treba više vremena. U tom procesu nastavnik mora biti veoma pažljiv i blizak deci, što je moguće jedino ako se nastava održava na maternjem jeziku koji je najbliži deci. Pravilno formiranje pojma prirodnog broja je od velike važnosti za dalji rad s tim brojevima, kao i proširivanje pojma broja. Odmah nakon prirodnih brojeva, đeca se suočavaju s pojmom razlomaka. Pravilno formiranje pojma razlomka zahtijeva izuzetnu pažnju i vještinu kako bi se izbjegla formalizacija ovog pojma. Iza razlomaka slijede cijeli brojevi, skup racionalnih, iracionalnih i realnih brojeva (u osnovnom obrazovanju). Naročito treba razmisliti o formiranju pojma negativnih brojeva. U istoriji matematike negativni brojevi su se prilično kasno izjednačili s ostalim brojevima. Posebnu pažnju treba posvetiti pravilnom formiranju pojma negativnih brojeva. Tokom usvajanja pojma potrebno je navesti mnogo odgovarajućih primjera iz različitih predmeta i sfera života, na primjer: pojam duga, mjerenje temperature, vodostaj rijeke, nadmorska visina, itd. To će doprinijeti potpunijem razumijevanju potrebe za uvođenjem negativnih brojeva. Pronalaženje i objašnjavanje ovih i sličnih primjera najuspješnije se sprovodi na maternjem jeziku jer su im potrebna dodatna pojašnjenja i aktualizacije. Ništa manje značajno nije pravilno formiranje pojma razlomka.

Ovaj pojam često se formira samo formalno. Da bi se pravilno formirao pojam razlomaka, treba početi sa specifičnim svakodnevnim primjerima bliskim učenicima, formiranjem pojma cijelo. Na početku to treba uraditi usmeno, što nije izvodivo bez upotrebe maternjeg jezika. Neki metodičari su mišljenja da se matematičke operacije sabiranja i oduzimanja razlomaka prvo treba obraditi usmeno, a zatim pismeno. Drugi razlog za korišćenje maternjeg jezika je da je to najlakši i najuspješniji način za ostvarivanje uzajamne komunikacije između nastavnika i učenika. Pravilno formiranje pojma razlomaka je veoma važno za savladavanje matematičkog gradiva u daljem izučavanju matematike.

2. Formiranje pojma skupa

U istorijskom razvoju matematike pojam skupa javlja se relativno kasno. Iako je u početku bio doveden u pitanje, pokazalo se da je koristan i uveden je čak u početnu nastavu. Iako je skup a priori nesavršen objekat koji postaje stabilan čim dobije strukturu, deca s lakoćom prihvataju taj problem. Pravilno formiranje pojma zahtijeva izuzetnu vještinu nastavnika. Neophodno je izabrati veći broj odgovarajućih primjera koji su bliski i poznati deci zajedno sa ekstenzivnim objašnjenjima kako bi deca shvatila matematičku suštinu ovih primjera. Postoje termini kao što su: elementi skupa, indikacija da li član pripada ili ne pripada skupu, označavanje skupa, prikazivanje skupa u analitičkom ili sintetičkom obliku, prazan skup, podskup, jednakost skupova, unija, presek i razlika skupova, zapisivanje skupova, itd. Sve to kasnije treba primijeniti na skupove brojeva počevši od skupa prirodnih brojeva N ili N_0 , zatim cijelih brojeva Z , racionalnih brojeva Q , iracionalnih brojeva I , i, na kraju osnovne škole, skupom realnih brojeva R . Pojam broja kasnije se proširuje skupom imaginarnih brojeva, kompleksnih brojeva i čitav proces proširenja pojma broja se nastavlja.

Na osnovu gore navedenog možemo razmotriti potrebu bavljenja svim ovim složenim pitanjima na maternjem jeziku, koji je deci najbliži i najrazumljiviji. To su osnovni pojmovi neophodni za dalju nadgradnju matematike. Koncept broja može se naći u gotovo svakoj sferi života premda toga nismo uvijek svjesni. Kada se jednom ovi pojmovi pravilno shvate i definišu na maternjem jeziku, promjena njihovih naziva (što se dešava kada se promijeni nastavni jezik, posebno u srednjoj školi) nije prepreka za dalje uspješno izučavanje matematičkih sadržaja.

3. Formiranje geometrijskih pojmova

Veoma je važno da se taj proces odvija na maternjem jeziku, čak i važnije od formiranja pojma broja. Svaki geometrijski pojam nastavnik mora ilustrovati nizom konkretnih primjera iz okruženja uvažavajući princip od konkretnog ka apstraktnom. U udžbenicima su dati primjeri, ali u svakom

slučaju to nije dovoljno. Učenici treba da nauče da uočavaju geometrijske figure na predmetima i stvarima. Situacija postaje mnogo složenija kada se u završnom razredu osnovne škole uvede stereometrija. Veliki broj učenika ima poteškoće s prostornim predstavljanjem geometrijskih figura. Potrebno im je mnogo dodatnih objašnjenja i primjera kako bi mogli shvatiti prostornu dimenziju geometrijskih tijela. To je teško izvodivo bez dobrog poznavanja maternjeg jezika.

4. Nazivi matematičkih pojmova i njihovo zapisivanje

U istorijskom razvoju matematike nazivi matematičkih pojmova nastajali su nakon formiranja pojmova, ponekad i mnogo kasnije. Na časovima matematike ovi nazivi javljaju skoro istovremeno s formiranjem matematičkog pojma. Ovde ćemo koristiti poređenje naziva u srpskom jeziku i jeziku slovačke nacionalne zajednice. Pored formiranja pojma broja, dovodi se u pitanje i imenovanje cifara ili brojeva. Neophodno je da đeca nauče ove riječi na maternjem jeziku ili na jeziku na kojem je pojam broja usvojen. Đeca prvo treba da nauče pravilan izgovor brojeva, što je veoma važno za dalju komunikaciju u ovoj oblasti ali i za dalji rad sa brojevima. Nazivi brojeva su među najstarijim riječima u svakom jeziku i ne podliježu lako promjenama. (Hogben, 1972).

Dok usvajaju nazive brojeva, đeca treba da nauče kako da pravilno napišu te riječi. Nastavnik matematike mora saradivati s nastavnikom maternjeg jezika kako bi gramatički pravilno pisao riječi. Posebnu pažnju treba posvetiti pravilnom pisanju dvocifrenih, trocifrenih i višecifrenih brojeva, jer đeca treba da nauče kada se riječi (nazivi brojeva) pišu zajedno ili odvojeno. Izgovor i pisanje brojeva javlja se u skoro svim sferama života, u književnosti, nauci itd, a ne samo u matematici. Stoga je pravilan izgovor i pisanje brojeva na maternjem jeziku od opšteg značaja.

Kod pisanja brojeva simbolima često se javlja pitanje njihovog porijekla. Objašnjenje porijekla ovih simbola treba da bude na maternjem jeziku. Udžbenici često koriste jednostavno objašnjenje da su simboli od 1 do 9 arapske cifre (brojevi). Nastavnici treba da objasne deci na odgovarajući način da su te cifre došle iz Indije i da su ih Arapi preuzeli i prenijeli u Evropu preko mavarske Španije (Bel, 1967). Kao što se može videti, problem formiranja pojma broja, njihovih naziva i zapisivanja zahtijeva korelaciju između časova matematike i drugih predmeta, što u velikoj mjeri doprinosi njegovanju maternjeg jezika na specifičnom sadržaju u različitim oblastima nastave.

Ponekad se nazivi određenih geometrijskih figura značajno razlikuju. Na primjer, srpski i slovački jezik imaju različite nazive za različite uglove. U srpskom jeziku za određene uglove koriste se latinski nazivi, dok u slovačkom jeziku postoje nazivi za te uglove i na slovačkom i na latinskom jeziku. Takav

je slučaj i sa transverzalnim uglovima. Ovo naglašavamo jer ovi nazivi dovode u nedoumicu čak i iskusne nastavnike. Umjesto korišćenja latinskih naziva za neke pojmove, postoje precizne riječi na slovačkom jeziku.

5. Matematičke operacije

Na časovima matematike nastavnici izuzetnu pažnju posvećuju izvođenju matematičkih operacija. Uprkos tome, mnogo je teškoća u njihovom pravilnom izvođenju. Kod operacije sabiranja, teškoće se javljaju kada zbir prelazi u sljedeću deseticu. Matematika je usvojila decimalni sistem koji ima dugu istoriju. Stoga nastavnici treba pažljivo i prikladno da objasne deci suštinu tog sistema. Ako je potrebno, treba da koriste i odgovarajuća nastavna sredstva. Deca usvajaju znanje različitim tempom i ponekom detetu je potrebno više vremena da prevaziđe usmeno i pismeno sabiranje uz pomoć pomagala. Uloga nastavnika je nezamjenjiva jer treba da poznaje svako pojedino dijete i da prate njegov razvoj u tom pogledu. Uzajamna komunikacija nastavnika i učenika mora biti kontinuirana i najbolje se ostvaruje na maternjem jeziku. Ako se sabiranje obradi temeljito i dobro shvati, oduzimanje će biti manji problem. Problemi nastaju kod učenja množenja. Zbog usvojenog decimalnog sistema učenici moraju da nauče tablicu množenja, što zadaje mnogo teškoća. Zbog obimnog programa matematike nastavnici nemaju vremena da temeljito obrade tablicu množenja na redovnim časovima.

6. Korelacija matematike sa ostalim predmetima

Pravilno formiranje matematičkih pojmova, odgovarajući nazivi, izvođenje matematičkih operacija, računanje i njihova primjena od suštinske su važnosti za časove fizike hemije, tehničkog i informatičkog obrazovanja i drugih predmeta. Saradnja nastavnika matematike s ostalim nastavnicima potrebna je radi uspješne primjene matematičkih znanja u tim predmetima. To treba uraditi na taj način da učenici prepoznaju da npr. u fizici: matematičke mjerenja su ista ona koje se koriste u fizici uzimajući u obzir specifičnosti fizike; skraćivanje razlomaka u fizici je isto kao u matematici, pri čemu u fizici učenici treba da vode računa o mjernim jedinicama; izračunavanje obima i površine kruga je isto kao u matematici, itd. U hemiji neki od zadataka rješavaju se, na primjer, korišćenjem proporcija. Nastavnici hemije moraju poznavati pravilne termine koji se javljaju u jeziku na kome se održava nastava. To se odnosi i na nastavnike tehničkog obrazovanja. Bez solidnog matematičkog obrazovanja časovi informatike ne mogu biti uspješni. Matematika leži u osnovama informatike⁶. Stoga je veoma važno koristiti nazive određenih matematičkih pojmova koji se javljaju u tim predmetima na nastavnom jeziku kako bi ih učenici bez problema prepoznali. Primjena matematičkih znanja u drugim predmetima je veoma kompleksan problem i obratno. Dok rješavaju

⁶ Napomena prevodioca: 'ICT' preveden kao informatika

probleme koji su ilustrativna primjena matematičkih znanja u fizici, hemiji, tehničkom obrazovanju i drugim predmetima, nastavnici matematike moraju poznavati pravilne nazive pojmova koji se javljaju u tim zadacima kako bi ih đeca prepoznala.

Ne treba propustiti korelacije između nastavnog jezika i matematike. Na časovima od učenika i nastavnika se traži da navedu primjere npr. dok se obrađuje formiranje pojma funkcije, direktno i obrnuto proporcionalne veličine, itd. To će biti veoma teško ostvariti bez odgovarajućeg rječnika. Pored toga, jezik matematike je jasan, koncizan i sažet. Formulacije su predstavljene neophodnim brojem riječi; svaka riječ ima svoje mjesto. To se mora vježbati čak i na časovima nastavnog jezika. Dok objašnjavaju određene koncepte, nastavnici treba da upotrebljavaju odgovarajuće riječi kako ne bi preopterili ili zbunili đecu nepotrebnim riječima, naročito ne stranim frazama. Nakon toga riječi treba zamijeniti adekvatnim matematičkim simbolima. Dakle, bez obzira na to što je jezik matematike kratak i jasan, nastavnici i učenici treba da imaju bogat rječnik kako bi mogli objasniti složene matematičke probleme na najjednostavniji mogući način koristeći nastavni jezik.

Zaključak

Obrazovni značaj matematike ne treba zanemariti. Važni obrazovni zadaci mogu se uspješno ostvarivati dobro organizovanim časovima matematike na maternjem jeziku. Mnoge vrijednosti kao što su upornost, ustrajnost, urednost, skromnost, tolerancija, smisao za saradnju razvijaju se i njeguju na časovima matematike. Ovo je drugi argument da se nastava matematike treba odvijati na maternjem jeziku kako bi se uspješno ostvarili ovi ciljevi. Vaspitno-obrazovni rad kroz časove matematike zaista daje velike mogućnosti nastavnicima koji vole svoj posao i koji su mu potpuno posvećeni.

Sve gore navedeno vodi do zaključka da nastavnici matematike moraju suvereno vladati nastavnim jezikom u školi. Nažalost, kada se radi o slovačkom kao nastavnom jeziku u Srbiji, nastavnici matematike imaju mnogo poteškoća jer su se školovali na srpskom jeziku. Zbog toga treba da ulože mnogo napora da savladaju neophodnu terminologiju na književnom jeziku. Postoje seminari koje organizuju relevantne institucije koje drže eksperti iz Slovačke Republike. Stručna literatura koja bi mogla pomoći nastavnicima da lako i brzo prebrode jezičke barijere takođe je neminovna. Sve to bi trebalo doprinijeti očuvanju i njegovanju slovačkog jezika koji je jezik slovačke nacionalne zajednice. Ispit na nastavnom jeziku je formalan i u suštini nije bitan. Problem očuvanja i njegovanja maternjeg jezika u jezički heterogenoj sredini je složen. Obrazovanje đece na maternjem jeziku ima izuzetno značajnu ulogu u tome, pri čemu se svi predmeti, posebno oni u osnovnoj školi, izučavaju na maternjem jeziku. U pogledu toga, svaka nacionalna zajednica mora se u prvom redu osloniti na vlastite snage, ali i na proaktivnu obrazovnu

i jezičku politiku države. Naročito kada se radi o podršci realizaciji prava na obrazovanje na maternjem jeziku koje se reflektuje kroz nabavku kvalitetnih udžbenika na manjinskom jeziku, omogućavanje obrazovanja i profesionalnog razvoja nastavnika na maternjem jeziku, pozitivnu diskriminaciju u otvaranju odjeljenja na manjinskom jeziku i davanju jednakih mogućnosti obrazovanja manjinskoj deci u poređenju s većinom.

Literatura

- Bel, E. T. (1967). *Matematika kraljica i ropkinja matematike*. Beograd: Vuk Karadžić.
- Bogosavljević, R. (2010). Savremena škola, kvalitetna nastava, kompetentan nastavnik, *Norma*, br. 1, 31-47.
- Bogosavljević, R. (2013). *Od učitelja predavača, do učitelja profesionalca*, Novi Sad: Pedagoško društvo Vojvodine
- Göncz, L. *Psychology of Bilingualism* (u štampi).
- Hogben, L. (1972). *Stvaranje matematike*. Beograd: Vuk Karadžić; Ljubljana: Mladinska knjiga; Zagreb: Mladost.
- Juškevič, A. P. (1970). *Istorija matematiki s drevnejših vremen do načala XIX stoletja*. Moskva: Nauka.
- Lanstyák, I. & Szabó Mihály, G. (1995). Contact varieties of Hungarian in Slovakia: a contribution to their description. In J., Fishman (Ed.), *International Journal of the Sociology of Language*. Berlin, New York: Offprint, Mouton de Gruyter.
- Mikeš, M. (2000). *Dete u svetu dvojezičnih čarolija*. Veternik: Idij.
- Petrović, N. i Pinter, J. (2006). *Metodika nastave matematike*. Sombor: Pedagoški fakultet.
- Šimonji, J. (2008). *Vrcholné cesty človečenstva*. Báčsky Petrovec: NRSNM.
- Šimonji-Černak, R. (2012). *Dvojezičnost i obrazovanje*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Šimonji-Černak, R. i Bogosavljević, R. (2013). Učenje slovačkog jezika kao maternjeg u osnovnim školama u Srbiji, Mađarskoj i Rumuniji. *Nastava i vaspitanje*, br. 3, 494- 506.
- Šimoniová-Černáková, R. (2013). *Dvojjazyčnost' a jej pedagogické aspekty*. Báčsky Petrovec: Slovenské vydavateľské centrum.
- Šimoniová-Černáková, R. (2015). Education of Slovaks in Vojvodina: Types of Bilingualism and Educational Models. In S. Karikova (Ed.), *Acta Universitatis Matthaei Belii*, (pp. 178- 195). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.
- Šimonji Černak, R., & Bogosavljević, R. (2016). The teaching language as an educational- psychological factor of bilingualism: integration

without assimilation. In D. Petrović & M. Antolović (Eds.), *Education and the Social Challenges at the Beginning of the 21st Century*, (pp. 74- 90). Sombor: Faculty of Education.

THE ROLE OF MATHEMATICS IN PRESERVING AND DEVELOPING OF MINORITY MOTHER TONGUE

Abstract:

The work is interdisciplinary and includes the domains of psychology of bilingualism, pedagogy and methods of teaching mathematics. The aim of the work is to clarify the role of mathematics in primary schools, in the maintenance and development of the mother tongue. The mother tongue is not only adopted in the native language classes, but in all classes held in the native language. The first part of the paper describes different models of bilingual education which one can meet in linguistically heterogeneous societies. The second part refers to the pedagogical and didactical- methodological outlines of mathematics in primary education. The topics of teaching mathematics in elementary school through which one can develop a mother tongue are described in the third part of this work. They are: mathematical concepts such as numerical, algebraic and geometrical concepts as well as the correlation of mathematics with other subjects. The attention is also paid to the level of language competences of teachers of mathematics in primary school.

Keywords: minority education, primary school, mathematics, language development, mother tongue.

Jelena MILUTINOVIĆ¹

SAMPOŠTOVANJE U PERIODU RANE ADOLESCENCIJE²

Rezime:

U ovom radu autorka se bavi samopoštovanjem, njegovom pojavom u psihološkim teorijama kao i viđenju psiholoških teoretičara i teorija samog konstrukta i njegovog razumijevanja. Samopoštovanje kao koncept u periodu adolescencije varljiv je, a smatra se značajnim protektivnim faktorom mentalnog zdravlja. Imajući u vidu vulnerabilnost adolescenata i značaj samopoštovanja, istraživanjem se željelo utvrditi koji su faktori u vezi sa samopoštovanjem i utvrditi kakvo je samopoštovanje adolescenata.

Rezultati su pokazali da je samopoštovanje kod adolescenata u periodu rane adolescencije visoko, kao i da adolescenti čiji su roditelji zaposleni imaju veći stepen samopoštovanja od onih adolescenata čiji roditelji su nezaposleni. Nijesu pronađene razlike u sociodemografskim karakteristikama kao što su pol i socioekonomski status.

Ključne riječi: samopoštovanje, adolescencija, mentalno zdravlje.

Uvod

„Čovjek koji ne cijeni sebe, ne može cijiniti nikoga ili ništa”.
(Rand i Barden, 1964:32)

Biti adolescent danas predstavlja izazov. Iako se termin adolescencija kao termin ustaljio kako u naučnim krugovima, u svakodnevici ovaj termin dobija prizvuk nečeg što je loše. Doba prelaza između djetinjstva i odraslosti, naučnike koji se bave ovim periodom podsticalo je na brojna pitanja kao što su: „Kada počinje? Koliko traje? Što se dešava u tom periodu? Od kolikog

¹ mr Jelena Milutinović, psihološkinja

² U ovom radu predstavljeni podaci prikupljeni za potrebe pisanja autorkinog stručnog rada *Značaj materijalnog u periodu rane adolescencije* odbranjenog u maju 2018. godine u OŠ „Pavle Rovinski”, vezanog za temu samopoštovanja u periodu rane adolescencije.

značaja su promjene koje se dešavaju u adolescenciji za dalji rast i razvoj jedne individue?“ Adolescencija, čije izučavanje počinje u 20. vijeku, prema mišljenju autora može se podijeliti na: ranu, srednju i poznu. Međutim, autori nijesu saglasni oko trajanja svake potfaze adolescencije. Ono oko čega su saglasni jeste da počinje pubertetom odnosno polnim sazrijevanjem pojedinca, koje danas sve ranije i ranije počinje, čak oko 9 godine života. Adolescencija je životna faza koja obuhvata promjene u biološkom – fiziološkom planu, socijalnom i emocionalnom. Predstavlja fazu u kojoj mlada osoba teži sticanju zrelosti na već pomenutim planovima formirajući identitet. To je period od 11/13. godine do 23/24. godine života.

Prema Brković (2011) adolescencija se dijeli na: ranu (do 14. godine), srednju (17–18. godine) i poznu adolescenciju (22– 24. godine). Osim toga, on navodi periodizacije američkih psihologa koji smatraju da adolescencija traje do 16 godine, zatim ruskih psihologa koji smatraju da adolescenciju čine dva perioda – prvi, od 15. do 17. godine i drugi od 17. do 21. godine, kao i slovenačkih psihologa koji smatraju da adolescencija počinje pubertetom, a završava se do 22–24. godine.

Psiholozi, koji su se bavili adolescencijom kao značajnim periodom u razvoju svake ličnosti, u sklopu svojih teorija detaljno su objasnili promjene koje se tada odigravaju. Među prvim teoretičarima je Sigmund Frojd, otac psihoanalize koji je u svojoj teoriji ličnosti govorio o adolescenciji kao genitalnoj fazi. Genitalna faza počinje pubertetom, a karakteriše ga buđenje seksualnog nagona (Fulgosi, 1983). Sigmund Frojd (Sigmund Freud) smatra da je genitalni tip „idealna tip ličnosti“, kojeg karakteriše: „socijalna zrelost, socijalno-seksualna odgovornost i zreli socijalno-seksualni odnosi, zadovoljstvo i ugoda u heteroseksualnim odnosima“ (Fulgosi, 1983: 52). Takođe u ovoj fazi života adolescent počinje da voli druge iz „čovjekoljubivih motiva a ne samo iz narcističkih ili sebičnih pobuda“ i počinju da se ispoljavaju seksualno privlačenje, socijalizacija, grupne aktivnosti, planiranje zanimanja i priprema za brak i stvaranje porodice (Hol i Lindzi, 1978). Njegova nasljednica i kći, Ana Frojd, za razliku od svog oca koji se više bavio djetinjstvom, više se bavi adolescencijom i opisala je promjene koje se tada dešavaju kod adolescenata. Promjene koje se dešavaju u tom periodu utiču na njihovo samopoštovanje koje Ana prikazuje kao osjetljivost na „uvrede svake vrste“ (Frojd, 2010: 121). Erik Erikson, u svojoj psihosocijalnoj teoriji ličnosti, opisuje adolescenciju kao fazu identiteta odnosno konfuzije identiteta. To je period u kojem „treba postati jedinstveno, posebno i osobito ljudsko biće i kada se kao posebno i jedinstveno treba uključiti u društvo i naći u njemu svoje mjesto i svoju ulogu“ (Fulgosi, 1983: 127).

Promjene koje se dešavaju u adolescenciji – fizičke promjene uslovljenje aktivacijom i radom polnih hormona utiču na percepciju koju mladi imaju o sopstvenom tijelu, sopstvenim kvalitetima, sposobnostima, ali i na odnos sa

značajnim drugim, vršnjacima, utiče na to kakvu će imati sliku o sebi. Šta je samopoštovanje? Ono predstavlja diskrepancu između željenog i idealnog JA. Svaki pojedinac ima određeno viđenje sebe tzv. pojam o sebi koji može biti: stvaran, očekivan i idealan, a koji se formira na osnovu informacija koje dobijamo od drugih (porodice, vršnjaka, prijatelja i dr. značajnih osoba iz naših života). Gradimo pojam o sebi na osnovu informacija koje dobijamo u poređenju sa samim sobom (npr. sposobnostima, znanjima iz raznih domena života) i u poređenju s drugima.

Samopoštovanje kao konstrukt se najčešće povezuje s likom i djelima Abrahama Maslova, humanističkog psihologa, koji je samopoštovanje okarakterisao kao jednu od potreba u svojoj hjerarhiji motiva. Pojedinac kojeg karakteriše samopoštovanje vidi sebe kao kompetentu, sposobnu, vrijednu osobu. Kad je u pitanju potreba da se bude poštovan od strane drugih, „to uključuje takve želje i nastojanja kao što su pažnja upućena od drugih ljudi,

reputacija, status, prestiž, odlikovanja, prihvaćenost, potreba da ga drugi cijene i da mu se dive“ (Fulgosi, 1983: 259). O važnosti samopoštovanja za razvoj ličnosti govori i citat Abrahama Maslova (Abraham Maslow, 1943:378): „Zadovoljenje potrebe za samopoštovanjem vodi osjećajima samopouzdanja, vrijednosti, snage, sposobnosti, adekvatne korisnosti i nužnosti svijetu. Ali osujećenje ovih potreba proizvodi osjećaj inferiornosti, slabosti i bespomoćnosti“. Takođe, Maslov navodi da „potrebe za samopoštovanjem znače da pojedinac želi sebe smatrati vrijednim, sposobnim da se nosi sa životnim zadacima i poteškoćama i da ih uspješno rješava. To je potreba za samopouzdanjem iz koje onda izvire želje pojedinca za tim da postane kompetentan, osobno jak, uspješan, slobodan i nezavisan od drugih“ (Fulgosi, 1983: 259). Osim Maslova, koncept samopoštovanja u svojim radovima i djelima su pominjali i Karen Hornaj, Alfred Adler, Gordon Olport i Karl Rodžers. U Olportovoj (Allport) teoriji „samopoštovanje ili ponos predstavlja evaluaciju ili vrednovanje samog sebe. Ta se funkcija u toku razvoja naročito izražava u dobi od dvije – tri godine, kada dijete postupa samovoljno i kada je negativističko“ (Fulgosi, 1983: 278). Ipak, prvu definiciju samopoštovanja je dao Viljem Džejms (William James, 1896: 310) prema kojem je samopoštovanje određeno „odnosom naših stvarnih ili pretpostavljenih potencijala; razlomak kod kojeg su naše sklonosti imenioci i djelilac naš uspjeh“. Natenijel Barden (Nathaniel Barden, 1992) tumači Džejmsovo viđenje samopoštovanja objašnjavajući da osobe koje teže visokom postignuću kako u pogledu izradnje sebe kao ličnosti, sopstvenog karaktera, dostignuća u poslu i one koje imaju niske aspiracije imaju isti stepen samopoštovanja, čime je problematizovao Džejmsovo matematičko predstavljanje konstrukta samopoštovanja.

On u svojoj knjizi *Moć samopoštovanja: inspirativan pogled na naš najznačajniji psihološki resurs*, opisuje samopoštovanje kao „moćni izvor snaga unutar svakog od nas“ (Barden, 1992: VI). Prema njegovom

mišljenju ono predstavlja „vjeru u naše sposobnosti da mislimo i da se nosimo sa životnim izazovima“ ali „vjeru u naše pravo da budemo srećni, da se osjećamo vrijednim, zaslužnim, povezan s našim potrebama i željama i užitku u plodovima našeg truda. Samopoštovanje je moćna ljudska potreba. Ono je bazična ljudska potreba koja čini esencijalni doprinos životnom procesu; ono je nezamjenljivo normalnom i zdravom razvoju; ima preživljavačku vrijednost“ (Barden, 1992: 8–9). Takođe, Barden navodi mišljenje Stenlija Kupersmita, koji smatra da je „samopoštovanje lična promjena vrijednosti koja je izražena u individuinom ponašanju prema sebi“ (Stanley Coopersmith, prema Barden, 1992). Samopoštovanje se često miješa sa samopouzdanjem i samoeфикасноšću, koji u biti predstavljaju dva aspekta samopoštovanja.³ „Samoeфикаsnost znači povjerenje u funkcionisanje svog uma, svojih sposobnosti za mišljenje, i procese pomoću kojih procjenjujemo, odlučujemo: povjerenje u svoje sposobnosti da razumijemo činjenice stvarnosti koje spadaju u sferu naših interesovanja i potreba, kognitivna vjera u sebe, kognitivna samoeфикаsnost. Samopoštovanje znači sigurnost u svoju vrijednost; (Barden, 1992: 16)

Kako se osjeća i ponaša individua koja ima visoko odnosno nisko samopoštovanje? „Pojedinaac jednostavno osjeća da je osoba od vrijednosti; on poštuje sebe zbog onog šta je, ali se ne odnosi prema sebi sa strahopoštovanjem niti očekuje da se drugi odnose prema njemu sa strahopoštovanjem. On nužno ne smatra sebe superiornijim od drugih“ (Rosenberg, 1979; prema Mruk, 2006: 16). Braden (Nathaniel Barden, 1992: 13) ističe da „visoko samopoštovanje iziskuje podsticanje postavljanja zahtjevnih ciljeva i dostizanje zahtjevnih ciljeva njeguje dobro samopoštovanje... Što je veće samopoštovanje, više smo ambiciozni, ne nužno u karijeri ili u finansijskom smislu, već i u onome čemu se nadamo da ćemo doživjeti u životu – emocionalno, kreativno, duhovno“. „Iskustvo samopoštovanja omogućava dobrovoljni, ne-neurotski osjećaj zajedništva sa drugima, prisustvo nezavisnosti i zajedništva, u suprotnosti je sa alijenacijom, zastranjenošću od ljudske populacije...“ (Barden, 1992 : 17 – 18).

U literaturi i naučnim istraživanjima se najčešće govori o niskom odnosno visokom samopoštovanju, pa se postavlja pitanje da li postoji normalno samopoštovanje? Natenijel Barden (Nathaniel Barden, 1992) govori da osobe sa „normalnim“ samopoštovanjem karakteriše opuštenost u davanju i primanju komplimenata, otvorenost za kritiku, lako se nose sa saznanjem o sopstvenim greškama, otvorenost u ponašanju, radoznalost, fleksibilnost, asertivnost...

Samopoštovanje, ne samo u adolescenciji već i u drugim životnim fazama, ima prizvuk nečeg što je loše, pa nerijetko ga poistovjećuju s arogancijom,

³ U literaturi se pominje koncept samopoštovanje (engl. self – esteem). Međutim, psihološka literatura pravi razlike između pojmova kao što su samopouzdanje (engl. self-confidence), samoeфикаsnost (engl. self-eficiency) i vjeru u svoju vrijednost – samopoštovanje (engl. self-respect). Samopoštovanje (engl. self-esteem) čine samoeфикаsnost i vjera u svoju vrijednost (engl. self-respect).

drskošću, hvalisanjem, čak i narcisoidnošću. Upravo, autori ističu da ovi opisi najčešće krase one koji imaju manjak samopozdanja (na pr. Barden, 1992). Prema Brković (2002) Erik Erikson u svojoj teoriji adolescencije navodi da najbolje mogućnosti za dalji rast i razvoj imaju osobe koje u adolescenciji uđu s osjećajem samopoštovanjem. Osim toga, on navodi da se svijest o sebi formira još u period od 4 do 6 godine života. Adolescencija, kao prelazni period, pun izazova za mlade, mora ispuniti nekoliko zadataka kako bi se razvila zrela ličnost, formirao identitet odrasle osobe. Brković (2002) navodi da su bitni faktori za formiranje identiteta samorazumijevanje i samopoštovanje. Nila Kapor-Stanulović (2007) u svojoj knjizi *Na putu ka odraslosti, psihički razvoj i psihosocijalni aspekti zdravlja mladih* navodi da formiran identitet mlade osobe karakteriše visoko samopoštovanje, otpornost na stres, izražavanje naklonosti, manji stepen agresije, emocionalna stabilnost. Kaličanin (2002) objašnjava da su adolescenti u ovoj životnoj dobi u sukobu sa sobom i drugima, te da njegova prirodna težnja ka nezavisnosti, samostalosti, individualnosti rezultira manjkom samopouzdanja.

Brojni istraživači uključivali su samopoštovanje kao varijablu u svojom istraživanjima, neki kao nezavisnu, a neki kao zavisnu varijablu. Smatra se da je samopoštovanje kompleksna varijabla, gdje je sociokulturološka perspektiva opisuje kao zavisnu od etniciteta, društvene klase, pola i grupe ispitanika, dok drugi smatraju da je ono uzrok nečijih ponašanja, gdje se individua ponaša na određeni način jer ima nisko, odnosno visoko samopoštovanje (Mruk, 2006). Adolescenti koji imaju veću podršku roditelja podršku imaju veće samopoštovanje (Hoelter & Harper, 1987; prema Žiropada, 2007). Na samopoštovanje utiču: genetika, podrška roditelja, stil roditeljstva, uključenost roditelja, bliskost s roditeljima, uzori... (Mruk, 2006) Samopoštovanje je negativno povezano s tugom i depresijom, anksioznošću, agresivnošću, socijalnom anksioznošću, krivicom, poremećajima ishrane, seksualnim disfunkcijama, patološkim stidom i pokušajem samoubistva (Leary & McDonald, 2003; prema Mruk, 2006). U adolescenciji dolazi do pada samopoštovanja (Harter, 1999; prema Mruk, 2006). Visko samopoštovanje je povezano s prosocijalnim ponašanjem, zdravim stilovima života i zadovoljstvom socijalnim odnosima. „Ako pojedinac bude doživljavao samo bezuslovno poštovanje, neće se razviti uslovi vrednovanja, samopoštovanje biće bezuslovno, potrebe za poštovanjem i samopoštovanjem nikada neće biti u raskoraku sa organizmom, tako da će pojedinac i dalje biti psihološki prilagođen i funkcionisaće u punoj mjeri“ (Rodžers, 1959; prema Hol i Lindzi, 1983: 278).

Efekte promjena u adolescenciji Šafer i Katrin (Shaffer i Kipp, 2009) opisuju navode Erika Eriksona, koji je smatrao da sve promjene koje se dešavaju na socijalnom planu, kognitivno utiču da adolescenti postaju zbunjeni, a da se to odražava na njihovo samopoštovanje. Iako u adolescenciji dolazi do pada samopoštovanja, ono je izraženije kod djevojčica nego kod dječaka jer su one

nezadovoljnije svojim fizičkim izgledom (Mruk, 2009; Robins et al, 2002; prema Shaffer & Kipp, 2009). Drugo istraživanje govori da „u uzrastu od 11 do 13 godina dječaci i djevojčice iskuse isti nivo samopoštovanja, da bi se to tokom odrastanja promijenilo, tako da dječaci tokom tinejdžerskih godina i odraslosti grade pozitivniju sliku o sebi, a djevojčice gube (Rosenfield, 1999; prema McMullin & Cairney, 2004). Žiropađa (2007) navodi da „kod oba pola u periodu adolescencije dolazi do blagog pada globalnog samopoštovanja, većina istraživanja pokazuje da postoje značajne individualne razlike u načinu na koji se ono menja u adolescentnom periodu“ i da „niže ili nestabilno globalno samopoštovanje obično se javlja kao rezultat simultanog dejstva većeg broja negativnih iskustava kao što su prelazak u novu školu, razvod roditelja itd“, ali i da se „kod velikog broja adolescenata globalno samopoštovanje zadržava na nivou na kojem je bilo u ranijem periodu detinjstva“.

Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je ispitati stepen samopoštovanja kod adolescenata i razlike u samopoštovanju u zavisnosti od pola ispitanika, sociodemografskih karakteristika kao što su bračni status, zaposlenost roditelja i socioekonomski status porodice. Istraživanjem su obuhvaćene psihološke osnove samopoštovanja, kao i samopoštovanja u periodu adolescencije i empirijski dobijeni rezultati. Ispitivane su sljedeće hipoteze:

- H1 Pretpostavlja se da će adolescenti imati nizak stepen samopoštovanja
- H2 Pretpostavlja se da postoje polne razlike u samopoštovanju.

Metod istraživanja

U ovom istraživanju korišćeni su sljedeći instrumenti: *Upitnik opštih informacija*, i *Rosenbergova skala samopoštovanja*. Upitnikom opštih informacija dobijeni su podaci o polu, godinama, socioekonomskom statusu, emocionalnom i radnom statusu roditelja, Rosenbergova skala samopoštovanja je skala Likertovog tipa (1 do 5) koja sadrži deset stavki, od kojih pet mjeri negativan, a pet pozitivan stav prema sebi. Ukupan skor se računa sabiranjem odgovora, pri čemu su neke stavke obrnuto kodirane pa ih je potrebno rekodirati. Cronbachov alfa koeficijent za različite uzorke iznosi od $\alpha = .77$ do $\alpha = .88$, dok na našem uzorku on iznosi $\alpha = .726$ (Rosenberg, 1965).

Uzorak

U ovom istraživanju učestvovali su učenici od petog do osmog razreda OŠ „Pavle Rovinski“ u Podgorici.

Statističke metode obrade podataka

Podaci dobijeni ovim istraživanjem obrađivani su preko statističkog programa za društvene nauke (SPSS 24.). Korišćene su deskriptivne mjere

(minimum, maximum, standardna devijacija, aritmetička sredina), kao i mjere kojima se provjeravaju statističke razlike među segmentima varijable.

Rezultati istraživanja

Učestalost i deskriptivne mjere sociodemografskih varijabli

U istraživanju je učestvovalo 168 učenika OŠ „Pavle Rovinski”, od petog do osmog razreda, uzrasta od 11 do 14 godina. Ukupan broj djevojčica je iznosio 89, a dječaka 79.

Tabela 1 Učestalost ispitanika po godinama

Godine	11	12	13	14
Frekvencije	32	46	71	19
Procenat %	19	27,4	42,3	11,3

U istraživanju je skoro pola ispitanika bilo uzrasta od 13 godina, nešto malo više od $\frac{1}{4}$ uzrasta od 12 godina, zatim 19% njih uzrasta od 11 i 11,3% uzrasta od 14 godina. (Tabela 1)

Tabela 2 Učestalost ispitanika po godinama i polu

		Godine starosti ispitanika				Ukupno
		11	12	13	14	
Pol	Žensko	14	26	42	7	89
	Muško	18	20	29	12	79
Ukupno		32	46	71	19	168

Najviše je u istraživanju učestvovalo djevojčica uzrasta od 13 godina, 26 djevojčica od 12 godina, zatim 14 djevojčica od 11 godina i 7 djevojčica uzrasta od 14 godina. U istraživanju je učestvovalo ukupno 29 dječaka od 13 godina, 20 dječaka od 12 godina, zatim 18 dječaka od 11 godina i 12 dječaka od 14 godina.

Prema podacima, adolescenti potiču iz cjelovitih porodica, odn. porodica čiji su roditelji u braku ili u vanbračnoj zajednici, ali žive zajedno 82,7%, zatim razvedenih i rastavljenih roditelja 11,9% , bez jednog roditelja 3% i 2,4% djece čiji roditelji nijesu u braku. Socioekonomsko stanje porodice opisuju kao prosječno (79,2%), iznadprosječno (16,1%) i ispodprosječno (4,8%) adolescenata.

Tabela 3 Socioekonomski status i pol

Iznadprosječno		Socioekonomsko stanje porodice			Total
		prosječno	ispodprosječno		
pol	Žensko	10	73	6	89
	Muško	17	60	2	79
Total		27	133	8	168

Kao što se može vidjeti u Tabeli 3 najviše dječaka i djevojčica vidi svoje socioekonomsko stanje kao kod druge djece, 10 djevojčica i 17 dječaka vidi kao bolje od druge djece, dok 6 djevojčica i 2 dječaka vide kao gore od ostale djece.

Djeca, čiji roditelji su (ili barem jedan roditelj) u radnom odnosu, čine 95,8% ispitanih, dok preostalih 4,2% čine djeca nezaposlenih roditelja. Od 161 ispitanika koji su se izjasnili da su im roditelji u radnom odnosu, 86 je djevojčica i 75 dječaka, dok su 3 djevojčice, odnosno 4 dječaka izjavili da su im roditelji nezaposleni.

Samopoštovanje: deskriptivne mjere, pouzdanost, sociodemografske razlike i analiza stavki Rozenbergove skale

Prema podacima dobijenim istraživanjem deskriptivne mjere Rozenbergove skale samopoštovanja na uzorku adolescenata su sljedeće: $M=33,54$, $\sigma=4,868$, $\min=15$, $\max=40$. Rezultati istraživanja pokazuju da preko pola (58,3%) adolescenata ima visoko samopoštovanje, dok njih 41,7% ima nisko samopoštovanje.

Ovim je potvrđena pretpostavka H1 kojom se tvrdilo da će ispitanici imati visok stepen samopoštovanja. Takođe, nalazi govore da ne postoji razlika u samopoštovanju između dječaka i djevojčica. (Tabela 4), te se pretpostavka H2 da će biti razlika u samopoštovanju odbacuje.

Tabela 4 Polne razlike u samopoštovanju	
	Samopoštovanje
Mann-Whitney U	3377,500
Wilcoxon W	7382,500
Z	-,400
Asymp. Sig. (2-tailed)	,660
a. Grupišuća varijabla: pol ispitanika	

Ispitana je i pouzdanost Rozenbergove skale samopoštovanja, čiji Kronah alfa koeficijent iznosi ,726, čiji broj tvrdnji iznosi 10.

Nalazi pokazuju da ne postoji značajna statistička razlika u samopoštovanju jedanaestogodišnjaka, dvanaestogodišnjaka, trinaestogodišnjaka i četrnaestogodišnjaka (Chi – square 7,037, df 3, Asymp sig. ,071), kao ni u zavisnosti od bračnog statusa roditelja (Chi – Square 8,977, df 5, Asymp Sig. , 110) i socioekonomskog stanja porodice (Chi – Square 1,589. df 2, Asymp sig ,450). Adolescenti čiji su roditelji zaposleni imaju više samopoštovanje od djece nezaposlenih roditelja (Tabela 5).

Tabela 5 Samopoštovanje kod ne(zaposlenih)^a	
	Samopoštovanje
Mann-Whitney U	201,500
Wilcoxon W	229,500
Z	-2,883
Asymp. Sig. (2-tailed)	,004
a. Grupišuća varijabla: Radni status roditelja	

U Tabeli 6 mogu se vidjeti učestalosti odgovora adolescenata na svakoj od tvrdnji Rozenbergove skale samopoštovanja.

Rezultati pojedinačnih stavki govore da adolescenti imaju visoko samopoštovanje. Od 168 ispitanika 120, odnosno 129 adolescenata smatra da vrijede jednako kao i druga djeca odnosno mnogo vrijede, 95 adolescenata smatra da ima više dobrih osobina, 126 adolescenata smatra da mogu podjednako dobro obavljati zadatke kao njihovi vršnjaci, 103 njih smatra da imaju se čime ponositi. 74,4% adolescenata misli o sebi dobro, 14,9% njih smatra da ponekad ne valja i osjećaju se beskorisno, dok 33,3% adolescenata bi voljelo da sebe poštuju malo više, a 134 ispitanih navodi da su u cjelosti zadovoljni sobom.

Podatak da 33,3% adolescenata želi sebe više poštovati upravo govori o promjenama kroz koje prolaze, a koje utiču na njihov odnos prema sebi, sagledavanje svojih kvaliteta, kapaciteta, sposobnosti, znanja, odnosa prema sopstvenom tijelu, izgledu i sl.

Tabela 6 Analiza tvrdnji Rozenbergove skale samopoštovanja

Tvrdnje	Uopšte se ne slažem	Djelimično se ne slažem	Djelimično se slažem	U potpunosti se slažem
1. Vrijedim barem kao i druga djeca.	6 (3,6%)	13 (7,7%)	29 (17,3%)	120 (71,4%)
2. Imam puno dobrih osobina.	2 (1,2%)	7 (4,2%)	64 (38,1%)	95 (56,5%)
3. Sve u svemu mislim da jako malo vrijedim. *	13 (7,7%)	6 (3,6%)	20 (11,9%)	129 (76,8%)
4. Sposoban sam raditi i izvršavati zadatke jednako uspješno kao i većina druge djece.	5 (3%)	5 (3%)	32 (19%)	126 (75%)
5. Osjećam da nema puno toga čime bih se mogao ponositi.*	14 (8,3%)	26 (15,5%)	25 (14,9%)	103 (61,3%)
6. Mislim dobro o sebi.	4 (2,4%)	7 (4,2%)	32 (19%)	125 (74,4%)
7. Ponekad osjećam da ništa ne valjam.*	25 (14,9%)	28 (16,7%)	33 (19,6%)	82 (48,8%)
8. Želio bih više poštovati sebe.*	56 (33,3%)	39 (23,2%)	18 (10,7%)	55 (32,7%)
9. Ponekad se osjećam beskorisno.*⁴	25 (14,9%)	23 (13,7%)	29 (17,3%)	91 (54,2%)
10. U cjelini, zadovoljan sam sobom.	2 (1,2%)	7 (4,2%)	25 (14,9%)	134 (79,8%)

Zaključak

Samopoštovanje, kao što se može vidjeti iz različitih izvora ali i rezultata, promjenljiv je konstrukt. Varira iz godine u godinu, iz situacije do situacije, od osobe do osobe i zavisi od socioloških, psiholoških entiteta. Rezultati istraživanja pokazali su da adolescenti na pragu adolescencije, odnosno u ranoj fazi adolescencije imaju visok stepen samopoštovanja. Iako korišćene

⁴ Tvrdnje 3, 5, 7, 8 i 9 su rekodirane varijable. U dijelu gdje piše uopšte se ne slaže čitati u potpunosti se slaže itd.

sociodemografske varijable, osim radnog statusa roditelja, nijesu pokazale uticaj na samopoštovanje, važno je u budućnosti uključiti i druge varijable poput: odnosa sa vršnjacima, članovima porodice, postignuća u školi, prilagođavanje promjenama u porodici, društvu i školi, i sl. Pitanje koje se postavlja je: da li je zaista dobijeni rezultat odraz istinskog samopoštovanja ili potreba adolescenata da se prikažu u što boljem svijetlu, što je i jedna od karakteristika ponašanja u ovoj životnoj fazi.

Literatura

- Barden, Nathaniel (1992), *The power of self – esteem: an inspiring look at our most important psychological resource*, Health Communications INC, Deerfield Beach, Florida.
- Brković, Aleksa (2011), *Razvojna psihologija*, Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju, Čačak.
- Frojd, Ana (2010), *Ja i mehanizmi odbrane*, Akademska knjiga, Novi Sad.
- Fulgosi, Ante (1983), *Psihologija ličnosti, teorija i istraživanja*, drugo izdanje, Školska knjiga, Zagreb.
- Hol, K.S, Lindzi, G (1978), *Teorije ličnosti*, Nolit, Beograd.
- James, William (1896), *The Principles of Psychology*, Vol.1, Henry Holt and Company, New York.
- Kaličanin, Predrag (2002), *Psihijatrija III. Posebne teme*, Elit Medica, Beograd.
- Kapor – Stanulović, Nila (2007), *Na putu ka odraslosti, psihološki razvoj i psihosocijalni aspekti zdravlja mladih*, Zavod za udžbenike, Beograd.
- Maslow, A.H (1943), *A theory of Human Motivation*, Psychological Review, 50, 370-396.
- McMullin, J.A & Cairney, J (2004), *Self – esteem and the intersection of age, class, gender*, Journal of Aging studies, 18, str. 75 – 90.
- Mruk, C.J (2006), *Self-esteem Research, Theory and Practice, Toward Psychology of Self-Esteem*, 3rd edition, Springer Publishing Company, New York.
- Rand, A. & Barden, N. (1964), *The Virtue of Selfishness: A new concept of egoism*, A Siget Book, New York.
- Rosenberg, M. (1965), *Society and the adolescent self-image*, Princeton, NJ: Princeton University Pres.
- Shaffer, D.R & Kipp, K (2009), *Developmental psychology, childhood and adolescence*, 8th edition, Wadsworth Publishing.
- Žiropađa, Ljubomir i Miočinović, Ljiljana (2007), *Razvojna psihologija*, Čigoja, Beograd.

SELF – ESTEEM IN PERIOD OF EARLY ADOLESCENCE

Abstract:

In this paper, the author deals with self-esteem, its appearance in psychological theories as well as the views of psychological theorists on the matter along with the theory of the construct itself and its understanding. Self-esteem as a concept in adolescence is rather deceptive and is considered to be a significant protective mental health factor. Bearing in mind the vulnerability of adolescents and the importance of self-esteem, the research sought to determine which factors were related to self-esteem and what the self-esteem of adolescents was.

The results have shown that self-esteem in adolescents in the early adolescent period is high as well as that adolescents whose parents are employed have a higher degree of self-esteem than those adolescents whose parents are unemployed. Differences in sociodemographic characteristics such as gender and socioeconomic status were not found.

Key words: self – esteem, adolescence, mental health.

Semrija SMAILOVIĆ¹
Zorica MARKOVIĆ²

POVEZANOST NEUROTICIZMA I STRESA S POLOM I BRAČNIM STATUSOM

Rezime:

Istraživanje je nastalo kao produkt traganja za odgovorom da li postoji povezanost dimenzije ličnosti neuroticizma, nastavničkog stresa i sociodemografskim varijablama kao što su pol i bračni status. Za mjerenje dimenzija ličnosti korišćen je Inventar ličnosti velikih pet plus dva-VP+2 (Smederevac, Mitrović i Čolović, 2010). Za mjerenje profesionalnog stresa nastavnika korišćena je skala profesionalnog stresa nastavnika i zadovoljstva poslom (autor Snežana Stojiljković, 2010). Skala se sastoji od 14 pitanja. Tri stavke se odnose direktno na izgaranje na poslu, tj. burnout, pet stavki ukazuje na profesionalni stres nastavnika, četiri stavke na zadovoljstvo poslom, a dvije na nezadovoljstvo poslom. Za potrebe istraživanja satavljen je upitnik o ličnim podacima prilagođen potrebama ovog istraživanja. Uzorak čini 200 nastavnika osnovnih i srednjih škola. Rezultati pokazuju da postoji pozitivna korelacija između neuroticizma i profesionalnog stresa nastavnika. Došli smo do zaključka da kod nastavnika postoji statistički značajna razlika na skali profesionalnog stresa u odnosu na pol ispitanika. Utvrdili smo da postoje značajne razlike na skali profesionalnog stresa između ispitanika koji su u braku i koji nisu u braku, kao i da postoje značajne razlike između ispitanika koji nisu u braku i razvedenih. Najveći skor na skali profesionalnog stresa imali su udovci/udovice, a najmanji skor ispitanici koji nisu u braku.

Ključne riječi: neuroticizam, profesionalni stres nastavnika, pol, bračni status.

Uvod

Na osnovu pretraživanja brojnih izvora nailazimo na različite definicije ličnosti. Votson je definisao ličnost kao „krajnji produkt našeg sistema navika“

¹ Mas. psiholog Semrija Smailović, Univerzitet u Novom Pazaru, Srbija semrija@hotmail.rs

² Prof .dr Zorica Marković, Filozofski fakultet u Nišu, Srbija

(Watson, 1924; prema Eysenck, 1947). Cjelokupno ponašanje ljudi je naučeno, stečeno. Za Ajzenka je „ličnost relativno trajna i stabilna organizacija karaktera, temperamenta, intelekta i telesne konstitucije, koje determinišu individualan proces prilagođavanja spoljašnjem okruženju“ (Eysenck, 1953). Prema Olportu, ličnost je dinamička organizacija unutar individue onih psihofizičkih sistema koji determinišu njegovo karakteristično prilagođavanje okruženju. (Allport, 1937; prema Eysenck, 1947). Brofenbrenner (Bronfenbrenner) ističe da ličnost predstavlja jedan sistem relativno trajnih dispozicija da se doživljavaju, razlikuju ili manipulišu stvarni ili percipirani aspekti okoline pojedinca, uključujući i njega samog (Sanford, 1963; prema Fulgosi, 1997). Saliven (Sullivan) ličnost definiše kao „relativno trajan obrazac ponovljivih, međupersonalnih situacija koje obeležavaju ljudski život“ (Sanford, 1963; prema Fulgosi, 1997).

Neuroticizam je dimenzija ličnosti koja se temelji na karakteristikama autonomnog nervnog sistema. Osnovne razlike na ovoj dimenziji odnose se na stepen uravnoteženosti emocionalnog ispoljavanja. Osoba s visokim neuroticizmom je emocionalno nestabilna i podložna promjenama raspoloženja, burno emocionalno reaguje, anksiozna je, potištena i napeta (Eysenck, 1953). Neuroticizam predstavlja genetičku predispoziciju za razvoj neuroze. Neuroza se može pojaviti ukoliko su postojali određeni uslovi okoline, na primjer, stres dovoljno jakog inteziteta. Neurotično ponašanje može se shvatiti kao naučeno ponašanje, i to putem klasičnog uslovljavanja (Smederevac, Mitrović i Čolović, 2010).

Pojam stresa prvi je uveo Hans Seli (Hans Selye), definisao ga je kao „stanje nespecifične napetosti u živom organizmu koje se javlja kao reakcija na spoljne uticaje, nespecifičan odgovor tela na svaki zahtjev za promjenom“ (Bensaba, 2007). Koks i Mekej (Koks & Mekej ; prema Štajnberger i Čizmić 1991) stres smatraju neskladom, koji nastaje kada je narušena ravnoteža između određenih potreba i saznanja o ne mogućnosti zadovoljenja. Lazarus (Lazarus, 1966) definiše stres kao skup emocionalnih, tjelesnih (fizioloških) reakcija, do kojih dolazi kad neki događaj procijenimo opasnim ili uznemiravajućim. Po Joviši Obrenoviću (Obrenović, 2003), stres je svako nespecifično stanje organizma izazvano ekstremnim dejstvima fizičke i socijalne sredine, odnosno stresorima.

Istraživanja izvršena u Velikoj Britaniji (Kyriacou & Sutcliffe, 1978), Sjedinjenim Američkim Državama (Harris, Halpin & Halpin, 1985), Australiji (Pithers & Fogarty, 1995), Izraelu (Smilansky, 1984) i Novom Zelandu (Manthei et al., 1996) pokazala su da jedna trećina nastavnika doživljava svoju profesiju kao „stresnu“ ili „ekstremno stresnu“, može imati uticaja na radno postignuće nastavnika, zdravlje i psihološki status. Izvori stresa mogu biti: radno iskustvo, nivo kompetentnosti, karakteristike ličnosti, nivo samopoštovanja, strah od negativne evaluacije radnog postignuća, stresori koji proizlaze iz neprofesionalnog domena, kao što su porodica i šire okruženje (Krnjajić, 2003). (Kyriacou & Sutcliffe, 1978). Prema Seidmanovom i Zagerovom modelu

izvor stresa (Seidman i Zager, 1991) mogu biti i negativni stavovi nastavnika prema učenicima, rad s adolescentima, nedisciplinovani adolescenti (Brouwers i Tomić, 2000).

Osobine nastavnika možemo posmatrati kao osobine ličnosti: racionalna, emotivna, spacijalna obilježja; kao fizička obilježja: izgled, odijevanje, dopadljivost i slično; kao profesionalna obilježja: stil i način rada u nastavi, kooperativnost, normativnost i slično. Jovan Đorđević (Đorđević, 2004) istraživanjem u Srbiji dolazi do rezultata da učenici naročito cijene dobrotu, velikodušnost, veselost, duhovitost, staloznost, odmjerenost, odgovornost, prijatnost, kulturno ponašanje, oštromnost, snalažljivost, korektnost, spremnost da oprost, realnost, upornost, savremenost i iskrenost.

Istraživanje

Osnovni cilj istraživanja je ispitati da li postoji povezanost dimenzije ličnosti neuroticizma na osnovu modela Velikih pet plus dva, profesionalnog stresa nastavnika s polom i bračnim statusom nastavnika.

Značaj istraživanja

Stres na poslu smatra se aktuelnim problemom u savremenom dobu. Smatramo da pojava stresa na poslu može biti značajno povezana s karakteristikama ličnosti nastavnika, tj. unutrašnjim faktorima, među kojima značajno mjesto zauzima neuroticizam. Ovo istraživanje će svojim rezultatima, uz ostala slična istraživanja, doprinijeti boljem upoznavanju ovog problema i trenutnog stanja o izloženosti prosvjetnih radnika stresu s obzirom na to da uključuje karakteristike ličnosti nastavnika i sociodemografske varijable kao što su pol i bračni status.

Tabela 1. Struktura uzorka na osnovu pola

Pol	frekvence	procenti	Validni procenat	kum.procenat
Muški	73	36,5	36,5	36,5
Ženski	127	63,5	63,5	100,0
Ukupno	200	100,0	100,0	

Tabela 2. Struktura uzorka na osnovu bračnog statusa

frekvence	procenti	Validni procenat	kum. procenat
u braku	134	67,0	67,0
nijesam u braku	51	25,5	92,5
razveden	12	6,0	98,5
udovac/ca	3	1,5	100,0
ukupno	200	100,0	100,0

Instrumenti istraživanja

Inventar ličnosti velikih pet plus dva-VP+2 (Smederevac, Mitrović i Čolović, 2010) je proistekao iz leksičke studije na srpskom jeziku. Upitnik sadrži 184 kratkih opisa ličnosti uz koje je priložena petostepena skala Likertovog tipa za odgovaranje. Upitnik mjeri sedam dimenzija ličnosti, pri čemu svaka dimenzija sadrži dvije ili tri supskale. Skala Neuroticizam (35 ajtema) sadrži tri supskale: anksioznost (13 ajtema), depresivnost (10 ajtema) i negativni afekat (12 ajtema). Skala Ekstraverzija (24 ajtema) sadrži tri supskale: srdačnost (8 ajtema), pozitivni afekat (8 ajtema) i društvenost (8 ajtema). Skala Savjesnost (28 ajtema) sadrži tri supskale: samodisciplina (8 ajtema), istrajnost (11 ajtema) i promišljenost (9 ajtema). Skala Agresivnost (30 ajtema) sadrži tri supskale: bijes (9 ajtema), nepopustljivost (11 ajtema) i teška narav (10 ajtema). Skala Otvorenost (20 ajtema) sadrži dvije supskale: intelekt (13 ajtema) i traženje novina (7 ajtema). Skala Neegativna valenca (22 ajtema) sadrži dvije supskale: manipulativnost (12 ajtema) i negativna slika o sebi (10 ajtema). Skala Pozitivna valenca (25 ajtema) sadrži dvije supskale: superiornost (14 ajtema) i pozitivna slika o sebi (11 ajtema). Metrijske karakteristike skala upitnika VP+2 su veoma dobre. Najbolje metrijske karakteristike ima skala Neuroticizam, a najslabije Otvorenost. Pouzdanost izražena Kronbahovim alfa koeficijentom za skalu Neuroticizam $\alpha=0,91$, za skalu Ekstraverzija $\alpha=0,88$, za skalu Savjesnost $\alpha=0,88$, za skalu Agresivnost $\alpha=0,85$, za skalu Otvorenost $\alpha=0,82$, za skalu Pozitivna valenca $\alpha=0,87$, za skalu Negativna valenca $\alpha=0,84$. (Smederevac i sar, 2010).

Skala profesionalnog stresa nastavnika i zadovoljstva nastavničkim poslom adekvatna je za potrebe istraživanja na osnovu postojećih skala namijenjenih procjeni stresa na poslu i sindroma izgaranja (Stojiljković, 2012). Skala se sastoji od 14 pitanja. Tri stavke se odnose direktno na izgaranje na poslu, tj. burnout, pet stavki ukazuje na profesionalni stres nastavnika, četiri stavke na zadovoljstvo poslom, a dvije na nezadovoljstvo poslom. Grupisanjem svih stavki dobijaju se dvije varijable: zadovoljstvo poslom i profesionalni stres nastavnika. Profesionalni stres nastavnika se dobija grupisanjem stavki koje se odnose na izgaranje na poslu i na profesionalni stres. Ispitanici su za svaku tvrdnju procjenjivali koliko veliki izvor stresa za njih predstavlja na 5-delnoj skali Likertovog tipa (od 1 – uopšte NE (nije stresno) do 5 – u potpunosti DA (izrazito) stresno. U našem istraživanju smo koristile osam stavki koje se odnose na profesionalni stres nastavnika. Upitnik o ličnim podacima – konstruisan je za potrebe istraživanja i sadrži pitanja vezana za opšte podatke o ispitanicima (pol, bračni status).

Rezultati istraživanja i diskusija

Tabela 3. Teorijski raspon skorova skala i supskala inventara ličnosti velikih pet plus dva-VP+2

Skala	maximum	minimum	t. raspon skale
Neuroticiza	175	35	140
Anksioznost	65	13	52
Depresivnost	50	10	40
Negativni afekat	60	12	48

Tabela 4. Teorijski raspon skorova supskala skale profesionalnog stresa nastavnika i zadovoljstva nastavničkim poslom.

skala	maksimum	minimum	t. raspon skale
Profesionalni stres	25	5	20
Zadovoljstvo poslom	20	4	16
Nezadovoljstvo poslom	10	2	8
Izgaranje na poslu	15	3	12

Naša prva pretpostavka je da postoji pozitivna korelacija između visokog neuroticizma, anksioznosi, depresivnosti, negativnog afekta i profesionalnog stresa nastavnika. Brojne studija pokazuju vezu između neuroticizma, aspekata stresa i načina prevladavanja stresa. Smith i saradnici (1989) navode da je neuroticizam povezan s manjom učestalošću na problem usmjerenog prevladavanja i traženja socijalne podrške i izbjegavanjem.

Tabela 5. Korelacija varijabli profesionalni stres i neuroticizam

		Prof. stres neuroticizam	
prof.stres	Pirsonov koeficijent	1	466(**)
	Značajnost	.000	
	N	200	200
Neuroticizam	Pirsonov koeficijent	.466(**)	1
	Značajnost	.000	
	N	200	200

** korelacija je značajna na nivou 0.01 level

Na osnovu rezultata vidimo da je korelacija između varijable prof. stres i varijable neuroticizam pozitivna 0.466** i značajna na nivou .01, iz čega možemo izvesti zaključak, da sa povećanjem stepena neuroticizma raste i stepen profesionalnog stresa kod nastavnika. Prva hipoteza je time potvrđena:

Dalje smo pretpostavili da postoji pozitivna povezanost anksioznosti i profesionalnog stresa nastavnika.

Tabela 6. Korelacija varijabli profesionalni stres i anksioznost

		Prof. stres	anksioznost
prof.stres	Pirsonov koeficijent	1	.362(**)
	Značajnost	.000	
	N	200	200
Anksioznost	Pirsonov koeficijent	.362(**)	1
	Značajnost	.000	
	N	200	200

** korelacija je značajna na nivou 0.01 level

Korelacija između varijable prof. stresa i varijable anksioznosti je pozitivna 0.362** i značajna na nivou .01. Možemo izvesti zaključak da je hipoteza potvrđena.

Pretpostavljamo da postoji pozitivna povezanost depresivnosti i profesionalnog stresa nastavnika.

Tabela 6. Korelacija varijabli profesionalni stres i depresivnost

		Prof. stres	depresivnost
prof.stres	Pirsonov koeficijent	1	.487(**)
	Značajnost	.000	
	N	200	200
Depresivnost	Pirsonov koeficijent	.487(**)	1
	Značajnost	.000	
	N	200	200

** korelacija je značajna na nivou 0.01 level

Korelacija varijable prof. stresa i varijable depresivnosti je pozitivna .487 i statistički značajna na nivou .01. Ova hipoteza je potvrđena.

Pretpostavljamo da postoji pozitivna povezanost negativnog afekta i stepena izraženosti profesionalnog stresa nastavnika.

Tabela 7. Korelacija varijabli profesionalni stres i negativni afekat

		Prof. stres	neg. afekat
prof.stres	Pirsonov koeficijent	1	.332(**)
	Značajnost	.000	
	N	200	200
Neg. afekat	Pirsonov koeficijent	.332(**)	1
	Značajnost	.000	
	N	200	200

** korelacija je značajna na nivou 0.01 level

Postoji pozitivna korelacija između varijable negativni afekat i varijable profesionalni stres (0.332) i ona je statistički značajna na nivou .01. Dakle, izvodimo zaključak da je ova hipoteza potvrđena.

Na osnovu dobijenih rezultata dolazimo do zaključka, da na ovom uzorku postoji povezanost neuroticizna i supskala neuroticizna sa stersom kod nastavnika. Kvalitativna analiza pokazuje da su ispitanici koji su imali visoke skorove na skali neuroticizma, posebno isticali intrizičke faktore posla i ulogu u organizaciji kao najvažnije faktore stresa. Dobijeni rezultat je u skladu s rezultatima prethodnih istraživanja. Veliki broj studija pokazao je vezu između neuroticizma i aspekata stresa i prevladavanja. Smith i sar. (1989) pronašli su da je neuroticizam povezan s manjom učestalošću na problem usmjerenog prevladavanja i traženja socijalne podrške, a s učestalijim korišćenjem maštanja i izbjegavanja. Endler i Parker (1990) izveštavaju o visokoj korelaciji neuroticizma iz EPQ-a sa skalom na emocije usmjerenog prevladavanja iz Multidimenzionalnog inventara prevladavanja. Osobe sa višim stepenom neuroticizma sklonije su samookrivljanju kada se suoče s negativnom životnom situacijom. Osobe s visokim stepenom neuroticizma manje su sposobne da se adekvatno suoče sa stresom (Smederevac & Mitrović, 2006). Visoka senzitivnost na stres situaciju povezana je s niskom nivom uzbuđenja i introverzijom, i obrnuto (Boyle et al., 1995). Na primjer, pojedinci s izraženim neurotičnim tendencijama imaju nizak prag osjetljivosti na djelovanje stresora.

Na ovom uzorku postoji statistički značajna pozitivna povezanost depresivnosti i stepena izrazenosti nastavnčkog stresa. Veći skor na varijabli prof. stres ukazuje na veći skor na varijabli depresivnosti i obrnuto. Poznato Beckovo kognitivističko razmatranje depresije ukazuje na to da negativno mišljenje o sebi i svom životu uzrokuje depresiju. Karakteristični kognitivni sadržaj za depresivnost odlikuje se tzv. negativnom trijadom u koju spadaju negativne ideje o sebi, o svijetu i budućnosti (Lazarus, prema: Zlatanović, 2011.). Dakle, da bismo govorili o stresu neophodno je da osoba određenu situaciju procijeni kao nepovoljnu i da pri tome dođe do izraženih psiho-fizičkih reakcija na tu konkretnu situaciju. Kad je riječ o kognitivnoj procjeni, evidentno je da stres reakcije nijesu rezultat samo vanjskih izvora, već su determinisane u velikoj mjeri, individualnom percepcijom i interpretacijom izvora stresa. Istraživanja iz oblasti socijalne kognicije pružaju potvdu o postojanju potrebe da se održi postojeća slika o sebi. Depresivne osobe, koje karakteriše negativna slika o sebi, češće biraju, više preferiraju i smatraju negativnu evaluaciju tačnijom od pozitivne (Giesler, Josephs, & Swann, 1996). Osobe s visokim skorovima na depresivnosti budućnost posmatraju pesimistički, nezadovoljne su svojim postignućem i socijalnim kontaktima, imaju negativnu procjenu sebe, sklone su preispitivanju svog ponašanja, obraćanju pažnje na negativna životna iskustva dominira u procjeni realiteta, pasivnost i izostanak zalaganja. Stoga je bilo opravdano očekivati povezanost između depresivnosti i stepena izrazenosti profesionalnog stresa nastavnika.

Na ovom uzorku postoji statistički značajna povezanost negativnog afekta i stepena izraženosti nastavnličkog stresa. Možemo izvesti zaključak, da sto je veći skor na varijabli prof. stres veći je skor na varijabli negativni afekat i obrnuto. Neuroticizam, suprotnost emocionalnoj stabilnosti, je kao prediktor negativnog afektiviteta, možemo reći drugo ime za ovu dimenziju ličnosti „negativna emocionalnost“ (Smederevac & Mitrović, 2006). Negativni afekat je izgleda negativno povezan s aktivnim, socijalnim i optimističkim načinima prevladavanja stresa. Što se emocionalne regulacije tiče, samookrivljanje predstavlja prediktor za negativni afekat, jer u sebi sadrži misli koje predstavljaju jednu od najznačajnijih odlika depresivnosti (Popov, 2010). Osobe koje su često zabrinute, nezadovoljne, nalaze se u ulozi žrtve okolnosti ili raznih nepravdi imaju visok skor na negativnom afektu. (Smederevac, Mitrović i Čolović, 2010). Opravdano je bilo pretpostaviti da su one više izložene stresu nego osobe s niskim skorovima na ovoj skali.

Pretpostavljamo da je stres na poslu prisutniji kod žena u odnosu na muškarce. Činjenica da su suportivna zanimanja češći odabir kod žena (Aronson, 2005) jasno ukazuje da su žene sklonije pružanju podrške i saosjećanja. Shodno tome, opravdano je očekivati da će hipoteza biti potvrđena.

Tabela 8. Struktura uzorka prema polu

Pol	frekvence	procenti	Validni procenat	kum.procenat
Muški	73	36,5	36,5	36,5
Ženski	127	63,5	63,5	100,0
Ukupno	200	100,0	100,0	

Tabela 9. Grupna statistika uzorka

	Pol	N	AS	SD	Stand.greska AS
prof.stres	Muški	73	2.1421	.67934	.07951
	Ženski	127	2.1772	.74493	.06610

Tabela nam prikazuje deskriptivne mjere za naša dva uzorka. Vidimo da ima ukupno 73 muških i 127 ženskih ispitanika. Takođe vidimo da je prosjecni rezultat na testu profesionalnog stresa veći kod žena (mean 2.1772) i da je varijabilnost rezultata veća kod žena (std. deviation .74493).

Tabela 10. Analiza varijanse Prof. stres ANOVA

	Suma skorova	stepeni slobode	AS	F	značajnost
Između grupa	,057	1	,057	,109	,741
Unutar grupa	103,149	198	,521		
Ukupno	103,206	199			

Na osnovu rezultata F testa (.109) možemo zaključiti da ne postoji razlika na skali profesionalnog stresa između muškaraca i žena. Dakle, hipoteza nije potvrđena. Međutim, razlika ipak postoji u korist žena iako ona statistički nije značajna. Većina studija nalazi da žene ispoljavaju viši nivo stresa (Matud, 2004; Mclean, Strongman, & Neha, 2007). Apsentizam je prisutniji kod nastavnika ženskog pola, naročito u prvih nekoliko godina rada (Kyriacou & Sutcliffe, 1979). Rezultati istraživanja Stanslave i Borisa Popova (Popov & Popov, 2011) pokazuju da postoji statistički značajan efekat pola na izraženost distresa. U studijama koje nalaze intenzivniji distres kod žena u odnosu na muškarce navode se različiti stresori u odnosu na koje su poređeni polovi. Npr., u istraživanjima rađenim među studentima više sjevernoameričkih fakulteta, rezultati pokazuju da žene percipiraju akademske zahtjeve kao stresnije i doživljavaju više stresnih reakcija u odnosu na muškarce u istim uslovima, (Misra, Mckean, West, & Russo, 2000; Misra & Castillo, 2004). U drugim studijama se navodi da žene stresnije doživljavaju probleme u međuljudskim odnosima, na radnom mjestu ili u školskim uslovima (Day & Livingstone, 2003; Hall, Chipperfield, Perry, Ruthig, & Goetz, 2006). U opsežnoj studiji u Velikoj Britaniji s akademskim i neakademske osobljem na 13 univerziteta, dobijene su polne razlike koje su ovi autori tumačili u skladu s hipotezom o diferencijalnoj vulnerabilnosti, objasnivši da su muškarci osjetljiviji na stresore u vezi s platom i beneficijama, dok su žene osjetljivije u pogledu ispoljavanja stresa putem zdravstvenih komplikacija (Tytherleigh et al., 2007). Takođe, neki autori sugerišu da žene iste životne događaje procjenjuju kao stresnije od muškaraca (Ptacek, Smith, & Zanas, 1992). U prilog ovoj hipotezi stoje i shvatanja mnogih autora po kojima još uvijek postoji sistematska polna segregacija na radnom mjestu (Desmarais & Alksnis, 2005; Tytherleigh et al., 2007). **Žene su manja plaćene** za ista radna mjesta u odnosu na muškarce, radno vrijeme i zadaci koji nemaju direktne veze s poslom te manja mogućnost unapređenja (Vagg & Spielberger, 1998).

Kako je brak važan protektivni faktor za stresna zanimanja, opravdano je pretpostaviti da će profesionalni stres kod nastavnika biti prisutniji kod samaca, razvedenih, udovica i udovaca.

Tabela 11. Struktura uzorka na osnovu bračnog statusa brak

frekvence	procenti	Validni procenat	kum. Procenat
U braku	134	67,0	67,0
Nijesam u braku	51	25,5	92,5
razveden/a	12	6,0	98,5
udovac/ca	3	1,5	100,0
ukupno	200	100,0	100,0

U ovom uzorku nalazimo 134 ispitanika/ca koji su u braku, 51 ispitanik/ca koji nijesu u braku, 12 razvedenih i 3 udovca/ca.

Tabela 12. Deskriptivni podaci o poduzorcima Prof.stres

	N	AS	stan.devijacija	minimum	maximum
u braku	134	2,2229	,72440	1,00	4,38
nijesam u braku	51	1,9069	,58408	1,00	3,25
razveden/a	12	2,4792	,96800	1,50	4,00
udovac/ca	3	2,6667	,36084	2,25	2,88
ukupno	200	2,1644	,72015	1,00	4,38

Najveći skor na skali profesionalnog stresa imali su udovci/ce (mean 2,6667), a najmanji skor ispitanici koji nijesu u braku (mean 1,9069), dok je najveća varijabilnost rezultata prisutna kod razvedenih (std. deviation, 96800).

Tabela 12. Analiza varijanse Prof. stres ANOVA

	Suma skorova	stepeni slobode	AS	F	značajnost
Između grupa	5.788	3	1.929	3.882	.010
Unutar grupa	97,418	196	.497		
Ukupno	103.206	199			

Na osnovu vrednost F testa postoji statistički značajna razlika unutar kategoričke varijable (F 3,882; sig= .010).

Tabela 13. Post hoc test Zavisna varijabla prof.stres

		skor na skali pr.stresa	standardna greška	značajnost
U braku	Nijesam u braku	-,31609(*)	,11600	.007
	Razveden/a	-,25622	,21243	.229
	Udovac/ca	-,44372	,41157	.282
Nijesam u braku	U braku	-,31609(*)	,11600	.007
	Razveden/a	-,57230(*)	,22620	.012
	Udovac/ca	-,75980	,41883	.071
Razveden/a	U braku	,25622	,21243	.229
	Nijesam u braku	-,57230	-,2260	.012
	Udovac/ca	-,75980	-,45508	.681
Udovac/ca	U braku	-,44372	,41157	.282
	Nijesam u braku	,75980	,41883	.071
	Razveden/a	,18750	,45508	.681

*razlika je značajna na nivou .05

Postoje značajne razlike na skali profesionalnog stresa između ispitanika koji su u braku i koji nijesu u braku (mean difference ,31609*) razlika je značajna na nivou .01 (sig. 007), postoje značajne razlike između ispitanika

koji nijesu u braku i razvedenih (mean difference ,57230*) razlika je značajna na nivou .01 (sig.012). Hipoteza je, dakle, djelimično potvrđena.

Pretražujući literaturu o stresu na poslu i njegovom pojavljivanju s obzirom na demografske podatke, dolazi se do podataka da je stress na poslu izraženiji kod neoženjenih/neudatih osoba, nego kod onih koji su u braku. Teorija instrumentalnosti, koja se bavi odnosom porodice i posla, ukazuje na to da su posao i porodica povezani tako da jedna od ovih sfera uvek je sredstvo za postizanje željenih rezultata u onoj drugoj – npr. dobri poslovni rezultati vode dobrom porodičnom životu i sredstvo su za obezbjeđivanje različitih životnih zadovoljstava. Suština ovog pristupa je u pretpostavci da se negativne stvari s posla obrađuju ili kompenzuju u okviru porodice i u slobodno vrijeme (Zadeck, 1987; prema Hedrih, 2006). Porodica je sfera intimnosti, afektivnosti i intenzivnih međuljudskih odnosa koja osobi pomaže da se lakše nosi s problemima na poslu, a da neoženjenim/neudatim i razvedenim osobama manjka upravo emotivna podrška partnera. Penezić i sradnici (2008) u svom istraživanju ne nalaze razliku u doživljaju stresa kod osoba koje su u braku i onih koji nijesu u braku. Razlog za odsustvo razlika su stabilne porodične prilike ili zanemarivanje partnera. Oni koji su u braku pokazuju podjednako tolerancije na eventualne nepovoljne uticaje radne sredine kao i oni koji nijesu u braku, smatraju autori. Neka buduća istraživanja bi se mogla baviti kompenzacijom negativnih stvari s posla pozitivnim u okviru porodice, podrškom i uticajem zadovoljstva brakom na profesionalni stres nastavnika. Bilo bi zanimljivo istraživati i uticaj obrazaca afektivne vezanosti na profesionalni stres s obzirom na to da su oni koji pripadaju sigurnom obrascu afektivne vezanosti češće skloni stupanju u brak i skloni traženju podrške od partnera i pružanju podrške drugima.

Zaključak

Ovo istraživanje je sprovedeno s ciljem da ispitamo povezanost osobina ličnosti mjernim inventarom ličnosti Velikh Pet +2 i Skalom stresa na uzorku od 200 ispitanika nastavnika u Novom Pazaru. Istražili smo povezanost neuroticizma koji sadrži tri supskale: anksioznost, depresivnost i negativni afekat sa stresom i kontrolnim varijablama (pol, bračni status ispitanika). Ispitivanje je sprovedeno na zanimanju koja su među najosjetljivijim na pojavu profesionalnog stresa, a koja ipak nijesu dovoljno istraživana u ovom kontekstu, bar ne u našoj sredini.

Dobijeni rezultati ukazuju da postoji statistički značajna povezanost dimenzija ličnosti neuroticizma sa supskalama i profesionalnog stresa nastavnika. Utvrdili smo da postoji pozitivna korelacija između neuroticizma i profesionalnog stresa nastavnika (sig.=0.466**). Takođe, postoji pozitivna korelacija između supskala neuroticizma: anksioznosti (sig.=0.362**), depresivnosti (sig.=.487**), negativnog afekta (sig.=.332**) i profesionalnog stresa nastavnika.

Istraživanjem povezanosti kontrolnih varijabli dobili smo da kod nastavnika ne postoji statistički značajna razlika na skali profesionalnog stresa između muškaraca i žena (sig.= ,741). Utvrdili smo i da postoje značajne razlike na skali profesionalnog stresa između ispitanika koji su u braku i koji nijesu u braku (sig. 007), kao i da postoje značajne razlike između ispitanika koji nijesu u braku i razvedenih (sig.012). Najveći skor na skali profesionalnog stresa imali su udovci/ce, a najmanji skor ispitanici koji nijesu u braku.

Ispitivanje je sprovedeno na zanimanju koja su među najosjetljivijim na pojavu profesionalnog stresa. Uvećanje obima posla i raspodjela dužnosti podrazumijeva veći nivo odgovornosti, neuspjeh na privatnom planu. Svi ovi simptomi se u našem organizmu i našoj psihi talože kao hronični stres koji se manifestuje drastičnim promjenama raspoloženja i ponašanja, ali i promjenama u fizičkim parametrima.

Literatura

– Aronson, E., Wilson, T., Akert, R. M. (2005) *Socijalna psihologija*. Zagreb: Naklada Slap.

– Brenninkmeijer, V., Vanyperen, N. and Buunk, B. (2001): I am not a better teacher, but others are doing worse: burnout and perceptions of superiority among teachers, *Social Psychology of Education*, 4, 259–274.

– Boyle, G.J. et al. (1995): »A structural model of the dimensions of teacher stress«, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 65, No. 1, 49–67.

– Brouwers, A. i Tomic, W. (2000.), A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management, *Teaching and Teacher Education*, 16:239–253.

– Čizmić, S., Štajnberger, I. (1991). *Psihologija i savremena tehnika*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

– Čolović, P., Mitrović., D., i Smederevac., S. (2005). Evaluacija modela Pet velikih u našoj kulturi primenom upitnika FIBI. *Psihologija*, 38, 55–76.

– Day, A.L., & Livingstone, H.A. (2003). Gender differences in perceptions of stressors and utilization of social support among university students. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 35, 73–83.

– Desmarais, S., & Alksnis, C. (2005). Gender Issues. In J. Barling, M. Frone & E. K. Kelloway (Eds.), *Handbook of Work Stress*. Sage: Thousand Oaks, CA.

– Endler, N.S. & Parker, J.D.A. (1990b). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 844–854.

– Freudenberger, H. J., Richelson, G (1980). *Burn-Out: The High Cost of High Achievement*, Bantam Books, Toronto

– Fulgosi, A. (1979): *Psihologija ličnosti*, Školska knjiga, Zagreb.

- Giesler, R.B., Josephs, R.A., & Swann, W.B. Jr. (1996). Self-verification in clinical depression: The desire for negative evaluation. *Journal of Abnormal Psychology*, 105, 358–368.
- Hall, N. C., Chipperfield, J. G., Perry, R. P., Ruthig, J. C., & Goetz, T. (2006). Primary and secondary control in academic development: Gender-specific implications for stress and health in college students. *Anxiety, Stress, and Coping*, 19, 189–210.
- Harris, K.R., G. Halpin & G. Halpin (1985). Teacher characteristics and stress, *Journal of Educational Research*, Vol. 78, No. 6, 346–350.
- Havelka, M. (2002). *Zdravstvena psihologija*, Zagreb, Naklada Slap.
- Hedrih, V. (2006). *Posao i porodica: Dosadašnja istraživanja, teorijski pristupi i shvatanja*, Univerzitet u Nisu, Filozofski fakultet, grupa za psihologiju.
- Krnjajić, S. (2003): *Nastavnik pod stresom*, Zbornik Instiuta za pedagoška istraživanja, Beograd, 35, 222–244.
- Kyriacou, C. & J. Sutcliffe (1978). Teacher stress: prevalence, sources and symptoms, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 48, No. 2, 159–167.
- Kyriacou, C. & J. Sutcliffe (1979): »Teacher stress and satisfaction«, *Educational Research*, Vol. 21, No. 2, 89–96.
- Latić, M. (2001): *Pedagoški humanizam u odnosu nastavnik-učenik*, Neo, Banja Luka.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Mandić, P. (1980): *Humanizacija odnosa u školi*, PPZ, Sarajevo.
- Manthei, R. et al. (1996). Teacher stress in intermediate schools«, *Educational Research*, Vol. 38, No.1, 3–19.
- Matud, M. P. (2004). Gender differences in stress and coping styles. *Personality and Individual Differences*, 37, 1401–1415.
- Matanović, J. (2009). Osobine ličnosti kao prediktori zadovoljstva poslom. *Primenjena psihologija*, 2(3), pp. 327–338.
- McLean, J., Strongman, K., & Neha, T. (2007). Psychological distress, causal attributions, and coping. *New Zealand Journal of Psychology*, 36, 85–92.
- Misra, R., McKean, M., West, S., & Russo, T. (2000). Academic stress of college students: Comparison of student and faculty perceptions. *College Student Journal*, 34, 236–246.
- Misra, R., & Castillo, L.G. (2004). Academic stress among college students: Comparison of American and international students. *International Journal of Stress Management*, 11, 132–148.
- Nolen-Hoeksema, S., & Rusting, C. (1999). Gender differences in well-being. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Ed.), *Foundations of hedonic psychology: Scientific perspectives on enjoyment and suffering* (pp. 330–350). New York: Russell Sage Foundation.

- Obrenović, J. (2003): Psihofiziologija rada. Niš: Filozofski fakultet.
- Penezić, N., Drezgić, I., Lalić, B. (2008). Sindrom izgaranja kod MBA studenata, XIV Skup Trendovi Razvoja, Univerzitet u Novom Sadu.
- Petrović, V. (1997). Sindrom izgaranja, u: Vlajković Jelena (ur.), Psihologija izbeglištva, Beograd, Nauka.
- Popov, S. (2010). Relacije kognitivno emocionalne regulacije, osobina ličnosti i afektiviteta. *Primenjena psihologija*, str. 59–76.
- Popov, S., & Popov, B. (2011). Struktura polnih razlika u doživljaju stresa na radu. *Primenjena psihologija*, str. 179–195.
- Roxburgh, S. (1996). Gender differences in work and well-being: Effects of exposure and vulnerability. *Journal of Health and Social Behaviour*, 37, 265–277.
- Smederevac, S., i Mitrović, D. (2006). Ličnost- metodi i modeli. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Smederevac, S., Mitrović, D., i Čolović, P. (2010). Velikih pet plus dva: primena i interpretacija. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Smilansky, J. (1984). External and internal correlates of teachers' satisfaction and willingness to report stress«, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 54, No. 1, 84–92.
- Smith, T.W., Pope, M.K., Rhodewalt, F., & Poulton, J.L. (1989). Optimism, Neuroticism, coping and symptom reports: An alternative interpretation of Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 640–648.
- Seidman, S. A. i Zager, J. (1991.), A study of coping behaviours and teacher burnout, *Work & Stress*, 5(3): 205–216.
- Suzić, N., Graonić, J. (2009) Sindrom izgaranja u profesiji nastavnika. *Pedagoška stvarnost*, vol. 55, br. 7-8, str. 813–826
- Taylor, D. L., Tashakkori, A. (1995). Decision Participation and School Climate as Predictors of Job Satisfaction and Teachers' Sense of Efficacy, *Journal of Experiment Education*, 63(3), 217–233.
- Tytherleigh, M. Y., Jacobs, P. A., Webb, C., Ricketts, C., & Cooper, C. (2007). Gender, health and stress in English universities: Exposure or vulnerability? *Applied Psychology*, 56, 367–287.
- Vagg, P. R., & Spielberger, C.D. (1998). Occupational stress measuring job pressure and organizational support in the workplace. *Journal of Occupational Health Psychology*, 3, 294–30.
- Zhongying, S. (2008). Current situation of job burnout of junior high school teachers in Shangqiu urban areas and its relationship with social support, *Frontiers of Education in China*, 3 (2), 295–309.
- Zlatanović, Lj. (2011): Razumijevanje kognicije. Niš: Filzofski fakultet.

THE LINK BETWEEN NEUROTICISM AND STRESS TO GENDER AND MARITAL STATUS

Abstract:

The research was conducted as an attempt to find out if there is a connection between the dimension of the personality of neuroticism, teachers' stress, and socio-demographic variables such as gender, marital status. For the measurement of personality dimensions, the Personality Inventory of the five plus two-VP + 2 was used (Smederevac, Mitrović and Čolović, 2010). A scale of professional teacher stress and satisfaction with the work was used to measure the professional stress of teachers (author Snežana Stojiljković, 2010). The scale consists of 14 questions. Three items are directly related to combustion at work, i.e. Burnout, five sentences point to the professional stress of teachers, four items to satisfaction work, and two to dissatisfaction with their work. For the needs of the research, a personal data questionnaire was tailored. The sample consists of 200 primary and secondary school teachers. The results show that there is a positive correlation between neuroticism and the professional stress of teachers. We have come to the conclusion that there is a statistically significant difference in the teachers' scale on the scale of professional stress compared to the half of the respondents. On a scale of professional stress, women achieve higher scores. We found that there are significant differences in the scale of professional stress between married and unmarried respondents, and that there are significant differences between those who are not married and divorced. The highest score on the scale of professional stress had widows, and the smallest one had unmarried respondents.

Key words: neuroticism, professional stress of teachers, gender, marital status.

Marijana TERIĆ¹

FANTASTIKA U DJELIMA PISACA SRPSKOG PREDROMANTIZMA

Recepcionoteorijski pristup djelu *Vrtovi nestvarnog* Sava Damjanova

Rezime:

U ovom radu autorka sagledava književnoistorijska istraživanja fantastičkog materijala u srpskoj književnosti krajem 18. i početkom 19. vijeka, koja je Sava Damjanov sabrao u opsežnoj studiji *Vrtovi nestvarnog*, publikovanoj u izdanju Službenog glasnika (Beograd, 2011). Analizirajući tekstove autora srpskog predromantizma, Damjanov, kroz sopstvene kritičke poglede i stavove, dijahronijski sagledava sliku srpske fantastičke tradicije, oslanjajući se na prozne tvorevine najznačajnijih antologičara, kritičara i esejista (Mišića, Vukadinovića, Aćina...). Posebna vrijednost Damjanovljevog istraživačkog procesa ogleda se u donošenju prihvatljivih i jasno argumentovanih stavova na određene nedoumice o nastanku, određenju i tipologiji fantastike. Time nauka o književnosti dobija reprezentativnu studiju o fantastici u kojoj autor objašnjava kojim elementima fantastike su se poigravali predromantičari i na koji način su valorizovali ovaj fenomen. Na kraju dolazimo do zaključka da je Sava Damjanov opisao najtemeljniji put kretanja fantastičkih elemenata kroz istoriju, osvijetlio mnoge autore i njihovo interesovanje za fantastički žanr uvodeći tako novu recepcijsku praksu, koja pokreće najdublje procese umjetničkog sagledavanja proznog tkiva.

Ključne riječi: predromantizam, nemimetička literarna praksa, recepcija fantastike, jezički eksperiment.

Izučavanje fantastičke književnosti predstavlja izuzetno kompleksan istraživački zadatak, jer je riječ o specifičnoj literarnoj pojavi koja se značajnije počela izučavati nakon šezdesetih i sedamdesetih godina XX vijeka kad postaje autonomna oblast u nauci o književnosti. Budući da su se problemima

¹ Mr Marijana TERIĆ, Fakultet za crnogorski jezik i književnost - Cetinje

fantastike bavili autori s cjelokupnog južnoslovenskog podneblja, recepcija fantastičkoga materijala bila je uslovljena brojnim promjenama, a najviše kritičkim i književnoteorijskim sagledavanjima. Iako „istorija književne fantastike počinje onda kada i istorija same književnosti“ [DAMJANOV 2004: 6], mnoga fantastička djela otkrivena su zahvaljujući pojedinim kritičarima ili istraživačima koji su svojim opservativnim pristupom i literarnom analizom teksta, doprinijeli razumijevanju ili prihvatanju tog djela kod publike.

Iz tog razloga važno je ispitati ulogu recepcionoestetičke teorije koja „iziskuje da se pojedinačno delo uvrsti u svoj *književni niz*, kako bi se sagledali njegovo istorijsko mesto i značenje u iskustvenoj povezanosti književnosti“ [MARICKI 1978: 60]. To znači da se pojavom djela fantastičke književnosti mora voditi računa i o čitalačkoj publici odnosno komunikativnoj funkciji djelo – čitalac, kao osnovnim činionicima na kojima je zasnovana teorija recepcije. Pisac strukturira litearno djelo koje čitalac prima, a kritičar promišlja. Tako nastaje djelo kao „iskaz o stvarnosti“, „iluzija zbilje“ ili kao poruka čitaocu koju on treba da prepozna. Kako bi svako djelo moglo pronaći svoje mjesto u okviru savremenih naučnih teorija neophodno je ukazati na značaj *djelovanja* književnog teksta, njegov odjek u empirijskom svijetu čitalaca. Najbolji primjer za takvu vrstu interpretacije predstavlja knjiga ogleđa o srpskoj fantastici *Vrtovi nestavnog* (Službeni glasnik, Beograd, 2011) autora Save Damjanova, koja je ujedno i prva knjiga petotomne edicije *Damjanov – srpska književnost iskosa*.

Damjanov je dobitnik ovogodišnje nagrade „Art-Anima“ koja se već pet godina, u okviru Festivala fantastične književnosti, dodjeljuje za doprinos afirmaciji i promociji ovog proznog fenomena. Značajno je pomenuti i pokretanje *Književne fantastike* kao štampane verzije sajta Art-Anima, koja se prvenstveno bavi recepcijom aktuelnih djela, interferencijom fantastike s drugimi umjetničkim tvorevinama i disciplinama. Tako je peti broj *Književne fantastike* posvećen nedavno preminuloj književnici, jednoj od vodećih predstavnika naučnofantastične književnosti Ursuli K. Legvin, „koja je dala nemerljiv doprinos fantastičnoj književnosti prozom koja na jedinstven i neponovljiv način progovara o problemima savremenog društva...“ [IGROŠANAC, JAKOVLJEVIĆ 2018: 5]. Sagledavajući fenomen fantastičkog diskursa u južnoslovenskim književnostima, otkrivamo da je značajnu ulogu u izučavanju fantastičke proze, naročito srpske književne fantastike, dao istoričar književnosti, autor, esejista i redovni profesor Filozofskoga fakulteta u Novom Sadu – Sava Damjanov, čija nagrada predstavlja njegov dugogodišnji istraživački rad u oblasti fantastike koji je trajao dvije i po decenije.

Za razliku od mnogih autora koji su problemu fantastičke književnosti prilazili isključivo s teorijskog aspekta, ne ispitujući načine njenog razvoja i funkcionisanja u tekstovima književne tradicije, Damjanov je prvi autor koji je pristupio najkompleksnijem dijelu posla. Sakupivši obimnu domaću i stranu literaturu, on je tragao za njenim oblicima u djelima prvenstveno srpskih

predromantičara te dao značajan doprinos u nauci o književnosti [TERIĆ 2016: 29]. Vrijednost studije *Vrtovi nestvarnog* Milorad Pavić objašnjava riječima:

„Istraženi materijal pružio je dokaza o postojanju i relevantnosti srpske fantastike u predromantizmu, i to je veoma ubedljivim postupkom pokazano. Ta činjenica, koja sada postaje i naučna činjenica zahvaljujući ovim istraživanjima, ujedno je i najvažniji rezultat Save Damjanova, ali nije i jedini. Njegova studija o srpskoj predromantičarskoj fantastici jeste argument više za prihvatanje predromantičarskog stilskog koncepta kao relevantnog za srpsku književnost“ [PAVIĆ 2011: 11].

Podijeljena na četiri cjeline, knjiga ogleđa o srpskoj fantastici *Vrtovi nestvarnog* sastoji se od studije koja predstavlja prerađenu verziju autorovog magistarskog rada *Koreni moderne srpske fantastike*, a koja je objavljena 1988. godine u izdanju Matice srpske, zatim tekst „Srpska fantastika od srednjeg veka do postmoderne“, objavljen kao predgovor hrestomatiji priča *Postmoderna srpska fantastika* (Novi Sad 2004), a nalazi se i kao sastavni dio knjige *Novo čitanje tradicije* (Novi Sad 2002), dok posljednja dva dijela knjige čine naslovi *Pisci, dela: Imaginarna (nedovršena) hrestomatija i Recepcija i vrednovanje*. Time su obuhvaćeni najvažniji radovi Save Damjanova iz oblasti fantastičke književnosti, bez kojih se proučavanje fantastike u južnoslovenskim književnostima ne bi moglo zamisliti. Milorad Pavić objašnjava da je tek izlaskom antologija u okruženju: Donat-Zidićeva *Antologija hrvatske fantastične proze i slikarstva* (Zagreb 1975), *Antologija jugoslovenske fantastike* Vlada Uroševića te antologija Boža Vukadinovića sa izborom srpske fantastike u prozi i slikarstvu, beogradska kritika shvatila značaj fantastike u svijetu. To je vrijeme kad Sava Damjanov u okviru svog magistarskog rada počinje izučavati fantastiku u djelima srpskih predromantičara (Vidakovića, Atanasija Stojkovića i drugih), čiji rad do tada nije bio tema prethodnih autora [PAVIĆ 1985: 277]. Značajno je naglasiti i autorovu temu doktorske disertacije o neistraženom srpskom autoru Đorđu Markoviću Koderu, istraživanje koje će biti publikovano u vidu studije i eseja pod nazivom *Veliki kod: Đorđe Marković Koder* (Službeni glasnik 2011), kao izbor najvažnijih radova o Koderu nastalih u periodu od 1981. do 1997. godine.

Prvi dio ogleđa o fantastici (*Koreni moderne srpske fantastike*) donosi polazna istraživanja u oblasti fantastike predromantizma, koja ukazuju na činjenicu da dominacija vladajućih književnoistorijskih konceptata nije stvarala mogućnost razmatranja alternativnih tokova u literaturi. Kad su se pojavila djela drugačijih literarnih usmjerenja, ona nijesu pozitivno vrednovana, pa tako ni vrijednosno ispitana. Osnivanje biblioteke „Orfej“ srpskog kritičara i esejiste Zorana Mišića bilo je jedno od najranijih pomaka u definisanju fantastike, a njegova četiri eseja *Putevi fantastike, Gde je prava fantastika, Putevi francuske fantastike, Sećanja i maštanja*, pokrenula su recepcijskokritičko interesovanje za ovaj fenomen. Kako Mišić tada ističe „ono što se sada nameće svim sastavljačima

antologija i stvaraocima imaginarnih muzeja, to je da u tome mnoštvu imena, tehnika i stilova odaberu ono što zaista pripada fantastici“ [MIŠIĆ 1976: 272]. pisci počinju da se udaljavaju od realističkog modela prikazivanja stvarnosti i tragaju za „vlastitim pismom“, jer „književnost prestaje biti pozivom na mijenjanje stvarnosti, ona postaje pozivom na maštarenje“ [VISKOVIĆ 1983: 12]. Tako se na južnoslovenskom prostoru pojavljuju *Antologija hrvatske fantastične proze i slikarstva* Branimira Donata i Igora Zidića (Zagreb 1975), *Crna kula* Vlada Uroševića (Skoplje 1976), *Paukova politika* Jovana Aćina (Beograd 1978), *Mlada proza* Velimira Viskovića (Zagreb 1983), zbornik radova sa simpozijuma o književnoj fantastici *Književnost i fantastika* (Novi Pazar 1984), dok početkom juna 1985. godine Predrag Palavestra započinje rad na projektu *Srpska fantastika*.

Ponirući duboko u period srpskog predromantizma, Damjanov oživljava srpsku tradiciju tako što otkriva brojne autore i njihova djela, na osnovu kojih vrši klasifikaciju, tipološke odlike i funkciju fantastičkog materijala. Neki od najznačajnijih predromantičara koji unose narativne neobičnosti u svoje tekstove poigravajući se elementima fantastike su Atanasije Stojković *Kandor* (Budim 1800), Milovan Vidaković *Velimir i Bosiljka* (Budim 1811) i *Ljubomir u Jelisiumu* (Budim 1814, 1817, 1823), Jevstatij Mihajlović *Cvet nevinosti ili Dobrivoj i Aleksandra* (Budim 1827). Na pojedinačnim primjerima, Damjanov dokazuje postojanje različitih tipova fantastike najprije u romanesknom žanru, zatim u epskom pjesništvu, popularnonaučnoj, filozofsko-esejističkoj i memoarsko-putopisnoj prozi, dramskom stvaralaštvu i kratkim proznim formama. Roman Atanasija Stojkovića *Kandor* smatra se jedinim fantastičkim djelom u romanesknoj književnosti prvih decenija 19. vijeka, a kako Damjanov naglašava roman je žanr srpske predromantičarske književnosti u kojem se javljaju prvi oblici modernih elemenata fantastike [DAMJANOV 1988: 127]. Stojković je jedan od najvažnijih pisaca fantastike u epskom predromantizmu, u čijem djelu *Fizika* dominira folklorna fantastika, dok veliki broj dramskih ostvarenja toga doba sadrži fantastičku komponentu. Međutim, sagledavajući oblike fantastike u kratkim proznim formama, autor otkriva da, u vrijeme kad se ove forme u Evropi i te kako njeguju, u srpskom predromantizmu one su u potpunosti zapostavljene.

Saznanja do kojih je Damjanov došao upućuju na to da je fantastika prisutna u književnosti još od njenih početaka, ali da recepcija ovog fenomena nije postojala jer se književna kritika nije bavila izučavanjem fantastičkih obilježja. Takvo stanje vladalo je i u hrvatskoj književnosti u kojoj se, pojavom *mlade proze*, odnosno mladih fantastičara, javljaju negativni sudovi. Prva knjga hrvatskoga autora Gorana Tribusona okarakterisna je kao hermetična i nerazumljiva, što u potpunosti odgovara shvatanju tadašnje kritike. Činjenica je da sve što je novo i drugačije od postojećih literarnih modela, teško nalazi svoj put do publike. A pošto su „fantastičari pisci druge vrste, različitih naklonosti

između sebe“ [HADŽI TANČIĆ 2012: 11], neophodna je „kritičareva kultura i poznavanje tradicije i suvremenih književnih tokova, osobito onda kad kritičar mora u nekom *prijelomnom trenutku* upozoriti na djela koja imaju velik inovacijski potencijal, koja obnavljaju neku književnost, kad on mora hitro reagirati, zamijetiti te inovacije i analizirati ih, te tako čitatelju ponuditi *ključ za čitanje*“ [VISKOVIĆ 1983: 83]. Iz toga razloga, analizom tekstova srpskih predromantičara, Damjanov daje sud o njima i tako sopstvenim razumijevanjem olakšava njihovu recepciju.

Autor pronalazi glavna područja koja su bila inspiracija srpskim predromantičarima i ukazuje na postojanje dva recepcijska „horizonta očekivanja“ koja su uticala na odnos autora prema fantastici: prvi, negativni (prosvjetiteljsko-didaktički) i drugi, moderni, blizak evropskim predromantičarskim koncepcijama koji Damjanov pronalazi u djelu Milovana Vidakovića i Pavla Stamatovića i tako dolazi do zaključka da tek s predromatizmom srpska književnost započinje novi fantastički model. Tada se budi čitalačka i kritička svijest o modernosti srpske fantastičke proze, koja se oslanja na komponente evropske književnosti prisutne u usmenom stvaralaštvu. Fantastička pripovijetka Atanasija Nikolića, koja po mišljenju Damjanova ima antologijsku vrijednost nosi naziv *Vjerni pobratim ili ogledalo budućeg vijeka* (Letopis 1831). Djelo karakteriše horor fantastika, koja, za ovaj tip srpske fantastičke književnosti, predstavlja rijetkost. Fenomen *science fiction* literature javlja se u djelu Dragutina Ilića *Posle milijon godina* (1889), dok je prvi *science fiction* roman Lazara Komarčića *Jedna ugašena zvezda* (1902). Početak novog književnoistorijskog razdoblja srpske fantastike najavljuju *Beogradske priče* Sima Matavulja. Drugu polovinu 20. vijeka obilježavaju djela modernista Filipa Davida, Danila Kiša, Borislava Pekića i drugih, dok je rodonačelnik postmodernog tipa fantastike u južnoslovenskim književnostima Milorad Pavić.

Koncipirajući treću cjelinu *Vrtova nestvarnog* Damjanov ispituje recepciju mnogih autora srpskog predromantizma ukazujući na nove recepcijske mogućnosti koje se otvaraju kroz određena djela. Koristeći se postupkom Hans Robert Jausa „aktualizirajuća recepcija“, autor objašnjava kako bi jedan barokni pisac (u ovom slučaju Venclović) čitao djela stvaraoca koji će se pojaviti dva i po vijeka kasnije (Milorada Pavića). U toj obrnutoj perspektivi „u kojoj pisci čitaju one koji hronološki dolaze poslije njih, a poetički su im srodni“ [DAMJANOV 2011: 271] stvara se moguća perspektiva po kojoj bi Venclović doživio Pavića kao svog poetičkog srodnika i nasljednika, a ovaj njega kao svog pretka. Pavić je tako barokni pisac srpske postmoderne, a Venclović postmodernista srpskog baroka [DAMJANOV 2011: 272]. Sagledavanjem dvaju autora iz različitih i potpuno udaljenih epoha ukazuje na novu recepcijsku praksu koju pokreće, upravo, Sava Damjanov kako bi proučio elemente fantastike.

Posebnu pažnju u svojoj studiji autor poklanja jednome od najdosljednijih predstavnika nemimetičkog literarnog modela u srpskoj književnosti, Đorđu

Markoviću Koderu, kojega je izučavao u okviru svoje doktorske disertacije. Zanimljivo je pomenuti da je Damjanov u ovome autoru pronašao svog „učitelja“, jer ga je upravo on podstakao da piše onako kako piše, a ne drugačije. Damjanov često ističe da nije siguran da li je on pronašao Koderu ili Koder njega. Međutim, činjenica je da je zahvaljujući Damjanovu ovaj autor valorizovan kroz svijet jezika. Koderov tekst Damjanov posmatra kao unutrašnji govor čistog jezika, iz kojeg se razvijaju beskrajne mogućnosti nove jezičke prakse. Damjanov otkriva specifičnost strukture i prirode jezičkih iskaza koje autor gradi, ukazuje na slobodu formiranja značenja i pronalazi nove semantičke modele, koje naziva „izmišljenim riječima“. Koderov svijet jezika oslobođen je svih stega i pravila i taj jezik u autorovom djelu posjeduje svoj identitet, jer mnoge riječi imaju funkciju riječi-bića [DAMJANOV 2011: 305]. Vrijednost Koderovog jezika nalazi se unutar teksta kao posebnog univerzuma, čija je stvranost *phantastiké*. Takav poetički eksperiment Damjanov definiše sintagmom „fantastička stvarnost jezika“. Pored Koderu, Damjanov osvjetljava djelo Jovana Subotića, koji se nije našao ni u jednoj antologiji. Pristupivši pravopisnom osavremenjavanju teksta, priređuje zaboravljenu pripovijetku *Bajka*. Tekstovima o fantastici u djelu Stefana Mitrova Ljubiše, Dragutina Ilića, Momčila Nastasijevića, Milorada Pavića, Nemanje Mitrovića, Vladimira Pištala, Damjanov zatvara poetički krug pisaca čija su djela obogaćena elementima fantastičkoga diskursa otkrivajući brojne specifičnosti imaginarnoga tkanja.

Završna cjelina studije *Recepcija i delovanje* donosi rezultate do kojih je autor došao u svom naučnoistraživačkom radu. Damjanov ukazuje na značaj *Antologije srpske fantastike* Boža Vukadinovića (posthumno objavljena 1980), u kojoj prvi put nalazimo elemente fantastičkoga diskursa s početka 18. vijeka do proze autorovih savremenika. *Knjiga srpske fantastike* (Beograd, 1988) Predraga Palavestre predstavlja dvotomni izbor fantastičke proze, čija je glavna intencija ponuditi sliku književne fantastike u rasponu od osam vjekova (od kraja 12. do kraja 20. vijeka). To je djelo koje nudi jednu drugačiju sliku u kojoj „fantastika dobija zasluženno mjesto, kao orijentacija čije su šifre uvek podrazumevale izvesnu alternativnost, različitost, *oneobičavanje*, ali i kao izuzetno vitalan jezičko-umetnički model koji je – za razliku od mnogih klasičnih i *visokih* žanrova – kroz sopstevene transformacije uspeo da se održi tokom prohujalih epoha, sve do danas, kada stiče novu aktuelnost i proširuje svoje okvire zahvaljujući delima Pavića, Davida i dr.“ [DAMJANOV 2011: 386]. Iako prikazom dvaju antologija srpske književne fantastike, koje i danas predstavljaju najznačajnije sinteze u oblasti fantastike, nije dat cjelokupan istorijski uvid, Damjanov poručuje da se ogled u drugoj cjelini *Vrtova nestavnog* može svatiti „kao prolegomena za (nenapisanu) istoriju srpske književnosti...“ [DAMJANOV 2011: 390]. Time je autor otvorio put budućim izučavaocima fantastike i ponudio modernu metodologiju istraživačkog rada.

Jedan od najznačajnijih eseja ne samo u ovoj studiji, već i autorovom poetičkom opusu, objavljen 2003. godine pod nazivom „Futur egzaktni“,

najavljuje novi vijek fantastičke proze. Riječ je o tekstu koji predviđa savremenog čitaoca, odnosno savremenu recepcijsku praksu. Damjanov objašnjava da će pojam „umetnost jezika“ u 21. vijeku dobiti multimedijalnu formu, što znači da će štampani medij postisnuti (ali ne i eliminisati) elektronski, digitalni medij. Time se proširuju mogućnosti jezika i olakšava recepcija književnosti koja postaje nelinearna, interaktivna. Ovim je Damjanov ukazao na sudbinu litearnih djela koja bismo čitali na ekranu, tako da „futar egzaktni“ zaista postaje egzaktan, „stvaran konkretan: međutim, samo oni koji su SADA (prezent!) u njemu egzaktno, imaju pravu šansu za egzaktnu BUDUĆNOST (futar)...“ [DAMJANOV 2011: 355]. To znači da književnost, pored štampane forme treba da ima i svoju elektronsku reprodukciju budući da virtuelni svijet postaje naša jedina realnost. U jednom od svojih tekstova, Damjanov postavlja neka od ključnih pitanja savremenoga doba:

„Kad će naša kritika, i uopšte književna vlast, konačno shvatiti razliku između ukusa i kompromisa, između puke zanatske veštine i Dara, između autentičnosti koja vodi književnost dalje i klišea koji je predstavljaju kao dosadnu i samim tim nepotrebnu delatnost?! Da li će nova generacija čitalaca prihvatiti vrednosti koje su već za ovu sadašnju prevaziđene, ali koje se još uvek zvanično nameću i tako stvaraju iluziju da je doba umetnosti jezika već odavno iza nas?! (...) Imamo li svest o tome da nove medijske tehnologije mogu kvalitetno poslužiti novoj književnoj praksi (kao nekada otkriće štampe ili film), a ne da književnost bude pod njihovom vlašću?! [DAMJANOV 2009: 42]

Navedena pitanja od izuzetnog su značaja za novu epohu fantastičke književnosti, ali ne samo fantastičke. Svjestan je Damjanov da se kultura čitanja u 21. vijeku mijenja, tako da postaje jasno da će recepciju djela zamijeniti percepcija djela. Na koji način će digitalne forme osvježiti ili osavremeniti literarnu građu, pokazaće vrijeme koje je pred nama. Važno je naglasiti da je Damjanov *Vrtovima nestavnog* ukazao na stvarnost novog razdoblja, stvarnost koja prati put fantastičke misli od predromatizma do danas, stvarnost koja zahtijeva novu generaciju čitalaca, nove medije predstavljanja u kojima će knjiga naličiti video igricama, kojima upravlja Čovjek. Proces čitanja poistovjetit će se s procesom igre, koju čitalac / igrač može interaktivno započeti. Sve to ukazuje na značaj fantastične umjetnosti koja „vječito živi jer ne obitava u vremenu, ona se opire temporalnosti kao vrhovnom obliku ništavila“ [DONAT 1975: 12].

Oživljavajući svoju tradiciju u modernijem i savremenijem ključu, Sava Damjanov daje dijahronijski pregled fantastičkih ostvarenja kroz istoriju književnosti. Budući da je fantastika jedno od najvažnijih oblasti autorovog istraživanja, Damjanov se iznova bavi „novim tumačenjem kako kanonizovanih pisaca, tako i onim zapostavljenim fenomenima, autorima i delima čiji su pogled na svet, poetika, stil, ali i semantičko ustrojstvo, kao i komparativne srodnosti sa evropskim i svetskim piscima nagovestili, markirali i proširili horizont očekivanja u pravcu (post) modernog senzibiliteta“ [STOJANOVIĆ-PANTOVIĆ 2014: 1]. Mnogi radovi u ovoj studiji predstavljaju svojevrsna

književnoistorijska otkrića, jer se bavi tumačenjem djela koja su vrijednosno marginalizovana. Damjanov otkriva zaboravljene ili manje proučene pisce, čija djela realistički sagledava i opisuje ono što drugi ne vide.

Iako su se problemima tumačenja fantastičkoga diskursa u srpskoj književnosti bavili mnogi autori s južnoslovenskih prostora, ovaj književni fenomen za Savu Damjanova predstavlja početak interesovanja za istoriju književnosti od baroka do postmodernizma. Brojni radovi posvećeni fantastici u zemlji i inostranstvu svjedoče o dugogodišnjem istraživačkom procesu koji autora čini prepoznatljivim posebno na bivšem jugoslovenskom prostoru. Pomenućemo samo neka od najznačajnijih djela: *Антологія сербској постмодерној фантастики*, «Пирамида», Львів (Україна) 2004, članak „Die zeitgössische (postmoderne) serbische Prosa und Phantastik“, *Zeitschrift für slawistik* (1993), tekstove objavljene u časopisu *Polja*: „Fanatstika u srpskoj književnosti“ (1981), „Fantastika u novijoj hrvatskoj književnosti“ (1982), „Guja u njedrima: panorama hrvatske fantastične proze, priredio I. Župan“ (1982), zatim *Антиутопічні початки модерної сербскої фантастики*, „Словянська фантастика“ (збірник наукових прац), Київський національний університет, Київ (Україна) 2012 kao i mnogi drugi radovi. Damjanov je uređivao „Biblioteku srpske fantastike“, a njegova „Antologija srpske postmoderne fantastike“ proglašena je 2004. godine za najbolju stranu knjigu u Ukrajini. Pored kursa o Miloradu Paviću koji vodi na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, mentor je magistarskih i doktorskih disertacija na temu fantastičke književnosti. Sve to ukazuje činjenicu koliko je Damjanov zaslužan za popularizaciju fantastike ne samo u svojoj zemlji, već izvan nje.

Pored Damjanova, značajno je pomenuti da su se izučavanjem fantastike u srpskoj književnosti bavili i drugi autori od kojih su neki svoje interesovanje posebno usmjerili na tip fantastike *science fiction*. Prvi temeljni ogled i pregled naučne fantastike na hrvatskosrpskom jeziku bilo je djelo hrvatskog teatrologa i prevodioca Darka Suvina *Od Lukijana do Lunjika. Historijski pregled i antologija naučne fantastike* (1965), koje je obuhvatalo fragmente tekstova od antike do tada najsavremenijih ruskih i angloameričkih autora [AJDAČIĆ 2017:264]. Nezaobilazno ime naučne fantastike pripada Zoranu Živkoviću, autoru čuvene dvotomne *Enciklopedije naučne fantastike* (Beograd 1990). Naučnom fantastikom u slovenskoj književnosti bavili su se Dejan Ajdačić, koji je objavio znatan broj tekstova o demonima u srpskoj i slovenskoj književnosti 19. vijeka. Priredio je izbor radova Darka Suvina, kao i niz slavističkih zbornika: *Antiutopija u slovenskim književnostima* (1999), *Čudo u slovenskim kulturama* (2000), *Slovenska naučna fantastika* (2007) s Bojanom Jovićem, *Telo u slovenskoj futurofantastici* (2011), *Слов'янська фантастика* (2012, 2015, 2016), blok o popularnoj kulturi i fantastici u časopisu *Književna istorija* (2017), dok je knjiga *Futuroslavija: studije o slovenskoj naučnoj fantastici* publikovana na srpskom (2009) i na ukrajinskom jeziku (2010) [AJDAČIĆ 2017: 267].

U izdanju Službenoga glasnika 2012. godine pojavila se studija *Fantastična zoologija, srpske pripovedne proze dvadesetog veka*, koju je priredio Saša Hadži Tančić. Djelo je značajno jer obuhvata čitav 20. vijek, a „sva zapažanja o karakteru tekstova podudarna su onome što o najznačajnijim delima beleži savremena istorija književnosti“ [HADŽI TANČIĆ 2012: 14]. Iako je izbor ograničen na pripovjednu prozu, priču ili pripovijetku, kroz motive o ljudima i mnogim bićima faune, Tančić pronalazi obilježja nove, modernističke fantastične književnosti. Pored navedenih, angažovanje u oblasti fantastike pokazali su Boban Knežević (1959), urednika časopisa *Znak Sagite* i serije, izdavača i priređivača antologija *Tamni vilajet* i *Nova (alternativna) srpska fantastika*; Goran Skrobonja (1962), pisac, osnivač *Projekta Rastko* i urednik biblioteke *Fantastika* u elektronskoj biblioteci projekta; Dragoljub Igrošanac, osnivač časopisa *Književna fantastika*, festivala fantastične književnosti i sajta „Art-Anima“, kao i mnogi drugi [AJDAČIĆ 2017: 270]. Pojava sve većeg broja studija, zbornika, antologija, kritičkih tekstova o fantastici te organizovanje međunarodnih slavističkih konferencija na temu recepcije ovoga fenomena potvrđuje sve dinamičniji razvoj fantastične književnosti.

Iščitavajući kritičke tekstove posvećene fantastičnoj književnosti, suočili smo se sa različitim stavovima autora koji su pokušali definisati ovako složen književni fenomen. Smatramo da je Sava Damjanov, oslanjajući se na literarnu prošlost i moderna teorijska tumačenja, uspio ponuditi savremeniju analizu pomenute književne paradigme i time proširio interesovanje za ovu vrstu problematike. Studijom *Vrtovima nestavnog* ukazao je na različite modele tretiranja fantastičnog fenomena u književnosti, približio njegov razvojni tok kroz istoriju srpske književnosti i tako donio odgovarajuća rješenja, koja pomažu da se što obuhvatnije sagleda i shvati ovaj literarni fenomen. Postajemo svjesni da je fantastička literatura ponudila nove mogućnosti razmatranja alternativnih tokova, oživjela recepcijski kôd kako čitalačke tako i kritičke publike te pretrpjela fazu obnove i modernizacije u odnosu na postojeće paradigme i transformisala se u tip modernog *književnog pisma*, koji implicira modernog čitaoca. U tom pogledu, dolazimo do zaključka da *Vrtovi nestavnog* predstavljaju prvu cjelovitu studiju fantastičke književnosti na južnoslovenskim prostorima koja sistematizuje autorovo iskustvo, erudiciju, meta(fikcionalne) igre, inovativne ideje, modele percepcije (a ne recepcije) djela, spoznaje literarnog stvaranja i rađanja novog Djela – „Gejtsove Knjige“.

LITERATURA

- AJDAČIĆ 2017 – Dejan Ajdačić: *Istraživanje književne fantastike u Srbiji*, [u:] *Srbistički mozaik: književnost*, Beograd, str. 262–270.
- DAMJANOV 1988 – Sava Damjanov: *Koreni moderne srpske fantastike, Fantastika u književnosti srpskog predromantizma*, Novi Sad.

- DAMJANOV 2004 – Sava Damjanov: *Postmoderna srpska fantastika*, Novi Sad.
- DAMJANOV 2011 – Sava Damjanov: *Vrtovi nestvarnog*, Novi Sad.
- DONAT 1975 – Branimir Donat: *Stotinu godina fantastičnoga u hrvatskoj prozi*, [u:] *Antologija hrvatske fantastične proze i slikarstva* / uredili Branimir Donat, Igor Zidić, Zagreb, str. 7–56.
- IGROŠANAC, JAKOVLJEVIĆ 2018 – Dragoljub Igrošanac; Mladen Jakovljević: *Književna fantastika*, Beograd.
- HADŽI TANČIĆ 2012 – Saša Hadži Tančić: *Fantastična zoologija srpske pripovedne proze dvadesetog veka*, Novi Sad.
- MIŠIĆ 1976 – Zoran Mišić: *Kritika pesničkog iskustva*, Beograd.
- PAVIĆ 1985 – Milorad Pavić: *Hazarski ćup i druga lažna sećanja*, [u:] *Istorija, stalež, stil*, Matica srpska, Novi Sad, str. 270–278.
- STOJANOVIĆ, PANTOVIĆ 2014 – Bojana Stojanović-Pantović: *Ideologija čitanja i problemi identiteta srpske književnosti*, [u:] *Aspekti identiteta i njihovo oblikovanje u srpskoj književnosti, zbornik radova* / uredili G. Raičević, Novi Sad, str. 25–34.
- MARICKI 1978 – Dušanka Maricki: *Teorija recepcije u nauci o književnosti*, Beograd.
- TERIĆ 2016 – Marijana Terić: *Unutrašnja strana vremena*, Cetinje.
- VISKOVIĆ 1983 – Velimir Visković: *Mlada proza*, Zagreb.

FANTASTIC FICTION IN THE LITERARY WORKS OF SERBIAN PRE-ROMANTICISM WRITERS

Abstract:

In this paper, the author attempts to envisage the research of fantastic fiction in Serbian Literature at the end of 18th and the beginning of 19th Century, which Sava Damjanov gathered into a voluminous study *Gardens of the Unreal*, published by Official Gazette (Belgrade, 2011). Mr. Damjanov analyses texts of Serbian pre-romanticism writer as a critic and expresses his views on fantastics tradition, based on the most prominent critics and essayists (Mišić, Vukadinović, Aćin...). Special value of Mr. Damjanov's research are his acceptable and clear attitudes on certain puzzles about the origin, definition and typology of fantastic. The Science on Literature in such a way gains a representative study on fantastic where the author explains the elements of fantastic that pre-romanticism authors used and how they evaluated this phenomenon. In the end we get to a conclusion that Mr. Damjanov enlightened the foundations of fantastic fiction elements through ages as well as the authors of this genre and thus introducing new reception practice that triggers the profound processes of art understanding of such prose.

Key words: pre-romanticism, non-mimetic literary practice, reception of fantastic fiction, language experiment.

NASTAVNO-VASPITNI RAD



Miomir ANĐIĆ¹
Aleksandar M. ANĐIĆ²

KONTROLNI ZADACI NA VIŠE NIVOVA U NASTAVI INFORMATIKE U SREDNJOJ ŠKOLI

Rezime:

U srednjoškolskoj nastavi nedovoljno se koristi savremena metodika nastave informatike, koja pruža razne mogućnosti za rješavanje problema uvođenjem učenika u samostalan i istraživački rad, razvijanje njihovih sposobnosti za rješavanje problema kao i razvoja njihovog stvaralačkog mišljenja i sposobnosti. Cilj ovog rada je da ukaže kako se u srednjoškolskoj nastavi informatike kontrolni zadaci na više nivoa mogu koristiti prilikom provjere znanja i ocjenjivanja učenika.

Ključne riječi: informatika, provjeravanje, ocjenjivanje, oblici i metode ocjenjivanja, kriterijumi i norme ocjenjivanja, zadaci po nivoima.

Uzroke neuspjeha svojih učenika nastavnik treba da traži prije svega u samom sebi. Od deset slabih ocjena koje nastavnik daje, devet ih on zaslužuje.

S. Prvanović

Praćenje rada učenika i njegovog cjelovitog razvoja stalni je zadatak nastavnika kako bi na osnovu povratnih informacija u nastavi mogao efikasno da upravlja nastavnim procesom. Kriterijumi upravljanja su postavljeni ciljevi i zadaci u nastavi informatike. To je izuzetno odgovoran, važan, ali i veoma delikatan zadatak svakog nastavnika. Vrednovanje rada, znanja, vještina, navika, razvoja cjelokupne ličnosti učenika, prije svega treba da

¹ Miomir Anđić, Ministarstvo prosvjete; Fakultet za informacione tehnologije, Univerzitet Mediteran, Podgorica

² Aleksandar M. Anđić, Ministarstvo javne uprave, Podgorica

bude individualno i kontinuirano jer je svaki učenik posebna individualnost i nalazi se u stalnom razvoju.

Provjeravanje

Sastavni dio obrazovno-vaspitnog rada u nastavi informatike jeste stalno praćenje rada i uspjeha učenika. Da bi učenicima i nastavnicima bilo jasno koliki je obim i kakav je kvalitet učenikovog znanja, mora se stalno vršiti provjeravanje, a rezultati tog provjeravanja na neki način ocjenjivati. Provjeravanje i ocjenjivanje predstavljaju jedinstven proces.

Prilikom provjeravanja i ocjenjivanja u nastavi informatike, treba imati u vidu da znanja nijesu jedini cilj te nastave. Sa rastom znanja prati se i intelektualno napredovanje.

Vrste provjeravanja

Imajući u vidu vrijeme i razlog provjeravanja, razlikuju se tekuće (parcijalno) i periodično (globalno) provjeravanje.

Tekuće provjeravanje izvodi se skoro na svakom času. Ako se na času obrađuje novo gradivo, tekuće provjeravanje ima za cilj da se provjere oni sadržaji na čijoj osnovi se obrađuje novo gradivo. Na taj se način vrši provjeravanje gradiva i obezbjeđuje kontinuitet u znanju.

Pri obradi nove materije, na kraju časa ili u raznim fazama časa, nastavnik može provjeriti kako su učenici usvojili nastavno gradivo, da li ispoljavaju neke teškoće, da li su primijenjene metode bile efikasne itd.

Na početku nove školske godine ili polugodišta provjeravaju se sadržaji radi utvrđivanja stečenih znanja za praćenje novih sadržaja.

Periodično provjeravanje vrši se na kraju školske godine, na kraju polugodišta, poslije određenih metodskih cjelina. Ovo provjeravanje često se zove i tematsko provjeravanje. Na tim provjerama gradivo se produbljuje, povezuje, sistematizuje.

Oblici provjeravanja

Zavisno od toga kako se izvodi, razlikuje se usmeno i pisano provjeravanje.

Usmeno provjeravanje

Da bi se postigla aktivizacija cijelog odjeljenja, unaprijed pripremljena pitanja se najprije postavljaju svima, a zatim se odredi ko će od učenika da odgovara. Još veća aktivnost se postiže ako svaki od učenika prati izlaganje svoga druga i ispravlja eventualne propuste.

Prigovori koji se najčešće upućuju usmenom provjeravanju jesu sljedeći:

- da bi se usmeno provjerili svi učenici potrebno je utrošiti mnogo vremena;
- prilikom usmenog provjeravanja nije isključena subjektivnost nastavnika, jer nastavnik može da utiče na odgovor učenika;
- usmenim provjeravanjem pokriven je mali dio gradiva.

Da se usmeno provjeravanje ne svede samo na provjeravanje zapamćivanja, treba ga usmjeriti tako da se prilikom provjeravanja što više angažuje mišljenje učenika. Ovo može da se postigne ako se od učenika traži da samostalno izvode zaključke, da primjenjuju stečena znanja, da navedu novi primjer, postave problem iz problemske situacije, uoče uzročno-posljedične veze, koriste misaone operacije, ranije stečeno znanje koriste u novim situacijama itd. Usmeno provjeravanje će uticati na razvoj mišljenja i ako učenici odgovaraju na postavljena pitanja, tako da iznose samo ono što se od njih traži, da iz mnoštva činjenica izdvoje i ka cilju usmjere samo odgovarajuće.

Pisano provjeravanje

Pored usmenog provjeravanja u informatici je nužno koristiti i pisano i praktično provjeravanje, koje ima dominantnu ulogu prilikom zaključivanja kako su učenici savladali informatičko gradivo.

Prednosti pisanog provjeravanja su:

- istovremeno su zaposleni svi učenici;
- ekonomičnost u vremenu;
- rezultati rada se mogu upoređivati.

Najčešći oblici ovog provjeravanja su:

- informatički diktat,
- kontrolne vježbe,
- pisani zadaci,
- testovi.

Kako je cilj rada da se nešto više kaže o kontrolnim vježbama, zadržaćemo se samo na njima, ali prije toga odgovorićemo na neka važna pitanja.

Što se vrednuje u nastavi informatike?

- *Znanja* – učenik treba da usvoji određenu količinu činjenica, podataka, pravila, algoritama i sl. Važan je i obim i nivo znanja, što podrazumijeva i njihovu primjenu u raznim oblastima. Nastavni program informatike jasno određuje operativne zadatke za svaki razred.

- *Umijenja (vještine)* – učenik treba da relativno brzo, tačno i spretno da se služi programima, algoritmima, određenim alatima itd.

- *Navike* – učenik treba da stiče i određene pozitivne navike, kao što su: odnos prema radu (sistematičnost, odgovornost, preciznost, samostalnost, urednost i sl.), teorijski pristup problemima u praksi, racionalnost, skromnost, kritičnost itd.

- *Sposobnosti* – posmatranja, logičkog mišljenja, apstrahovanja, snalaženja u prostoru, funkcionalnog mišljenja itd.

- *Stavovi* – socioetički stavovi kao što su: naučni pogled na svijet, radoznalost, intelektualno poštenje, stav prema radu itd.

Čemu vrednovanje u nastavi informatike?

Ocjena, kao povratna informacija o kvalitetu nastavnog procesa ima sljedeće funkcije:

- *informacionu* – da blagovremeno obavijesti učenike, roditelje i školu o uspjehu pojedinih učenika, a nastavnika o rezultatima njihovog rada, s ciljem što efikasnijeg upravljanja nastavom;

- *motivacionu* – da podstiče učenike na veće angažovanje i motiviše za sistematsko učenje;

- *orijentacionu* – predstavlja osnovu za utvrđivanje uzroka teškoća u napredovanu učenika i za preduzimanje odgovarajućih mjera radi podizanja boljeg uspjeha i harmoničnijeg razvoja učenika. Na kraju školovanja u određenoj školi uspjeh učenika svakako će biti jedan od usmjeravajućih faktora za izbor poziva.

Karakteristike ocjena

Ocjena iz informatike treba da izrazi stvarni uspjeh pojedinog učenika u nastavi, dakle treba da bude:

▪ *valjana* – da pokazuje stepen usvojenosti programa nastave informatike, u skladu sa operativnim zadacima te nastave;

▪ *objektivna* – da zavisi samo od pokazanih rezultata, a ne od subjektivnih utisaka nastavnika, ili prirode instrumenata kojima se vrši provjeravanje i ocjenjivanje;

▪ *pouzdana* – da se za isti stepen usvojenosti programskih sadržaja u ponovljenim ocjenjivanjima (od drugog nastavnika ili nekom objektivnom metodom) dobija ista ocjena.

Ocjene treba da budu javne i obrazložene, da hrabre učenike, da ih motivišu. Vrijeđanje i omalovažavanje učenika je neprihvatljivo.

Primjena tzv. „pedagoških ocjena“ je nedopustiva (za disciplinu, ili nedisciplinu i sl.).

Glavna komponenta ocjene iz informatike je znanje, njegov obim i kvalitet.

Obim znanja se može definisati u koncentričnim krugovima:

1. znanja koja su neophodna za svakog učenika,
2. znanja koja su potrebna za odjeljenje (srednji krug znanja, koji obuhvata sva osnovna znanja, neophodne vještine i navike),
3. optimalni nivo znanja (stiču ga pojedini učenici).

Kvalitet znanja se javlja na različitim nivoima:

1. *prepoznavanje* – pojmova, pravila, alata itd.
2. *reprodukcija* – učenik može da reprodukuje određene sadržaje, bez obrazloženja ili suštinskog razumijevanja,
3. *razumijevanje* – stvarno shvatanje i razumijevanje sadržaja, sa logičkim obrazloženjem,
4. *nivo primjene* – funkcionalnog znanja i umijanja,
5. *nivo kreativnosti ili stvaralačkog rada* – učenik, saglasno svom uzrastu, uspješno koristi stečeno znanje u rješavanju veoma širokog spektra problema, traži najelegantnija rješenja, kritički analizira i procjenjuje urađeno, samostalno formuliše određene probleme, informatičke modele i rješava ih.

Viši nivoi uvijek podrazumijevaju i sve niže, a prije svega i adekvatan obim znanja.

Konačna ocjena iz informatike na kraju polugodišta ili školske godine treba da izražava stepen ostvarenosti propisanog programa, kako po kvantitetu, tako i po kvalitetu, stepen formiranih umijanja, navika stavova itd. Trud i zalaganje učenika, njegove mogućnosti i sposobnosti i drugi faktori takođe mogu biti korektivi kod formiranja konačne ocjene. „Famozna“ aritmetička sredina svih ocjena tokom školske godine ne bi trebala da bude jedini argument za konačnu ocjenu iz informatike. Neke ocjene mogu biti popravljene (opet ne po principu srednje ocjene), ako je učenik savladao one sadržaje programa iz kojih je bio slabije ocijenjen, ili se radi o ocjenama različite težine (praktičan rad, kontrolni, vježba, odgovaranje, iz važnije ili manje važne oblasti itd.).

Oblici i metode ocjenjivanja

Praćenje rada i razvoja učenika, provjeravanje njegovog znanja i ocjenjivanje, sve to treba da bude:

- dobro planirano, s jedne strane kontinuirano, a sa druge strane sistematsko, poslije tematskih cjelina, sveobuhvatno i koordinirano;
- individualizovano i diferencirano, da bi svaki učenik mogao postići svoj maksimum;

▪ nepristrasno, da se zasniva na priznatim i naučno provjerenim metodama, postupcima i objektivnim elementima.

Prikupljanje podataka koji su bitni za ocjenjivanje učenika iz informatike treba vršiti u svim fazama nastave tokom čitave školske godine. Pri tome se koriste raznovrsne tehnike, od koji su najvažnije:

- razne forme usmenog provjeravanja,
- praktičan rad,
- pisane kontrolne vježbe, kontrolni nastavni listići, testovi,
- praćenje rada i ponašanje učenika na času i van časa,
- vannastavni i vanškolski rad učenika (posebno domaći zadaci),
- praćenje urednosti učeničkih svesaka i radnih listova, odnosa prema radu, drugovima i drugaricama i drugih vaspitnih momenata,
- prikupljanje podataka o interesovanjima učenika, uslovima u kojima živi i radi i drugi.

U nastavnoj praksi je neophodno kombinovanje raznih metoda i oblika praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja učenika. Treba kombinovati kako usmena, tako i praktična provjeravanja.

Ocjenjivanje pisanih radova je posebno pitanje. Ocjenjuje se i kvantitet i kvalitet izrade. Zadaci se mogu dati na raznim nivoima, naravno otuda slijede i razne skale ocjena. Poželjno je vršiti bodovanje pojedinih faza izrade zadataka i o tome unaprijed upoznati učenike. Jednostavniji zadaci će biti bodovani manjim brojem bodova, a složeniji većim brojem bodova.

Obično se preporučuje sljedeća skala ocjenjivanja:

Osvojenih bodova	Ocjena
<i>do 40%</i>	<i>nedovoljan (1)</i>
<i>od 41% - 55%</i>	<i>dovoljan (2)</i>
<i>od 56% - 70%</i>	<i>dobar (3)</i>
<i>od 71% - 85%</i>	<i>vrlo dobar (4)</i>
<i>od 86% - 100%</i>	<i>odličan (5)</i>

Lakši način je da maksimalan broj bodova bude 100. Tada ostaje ista skala, s tim što se samo uklone procenti (%).

Kriterijumi i norme ocjenjivanja

Kriterijum ocjenjivanja je vjerovatno među najznačajnijim problemima nastave bilo kog predmeta, a pogotovu nastave informatike.

Da bi smo obezbijedili što ujednačenije i jednostavnije praćenje rada i razvitka učenika i objektivnije ocjenjivanje, izniječemo osnovne kriterijume i opšte norme ocjenjivanja u nastavi informatike.

Ocjenu *dovoljan* može dobiti učenik koji na nivou prepoznavanja i reprodukcije zna osnovne programske sadržaje i može da rješava jednostavnije zadatke, a nije dovoljno samostalan u primjeni stečenih znanja. Umijenja i navike su mu na niskom nivou, ali se trudi i sistematski radi, a moći će da prati sljedeće novo gradivo.

Ocjenu *dobar* može dobiti učenik koji je s razumijevanjem usvojio osnovno programsko gradivo, umije da se služi stečenim znanjem i osposobljen je za njegovu primjenu u poznatim situacijama. Gradivo izlaže logički, s obrazloženjem. Navike i umijenja nijesu mu na željenom nivou, nije dovoljno samostalan kod zaključivanja i formiranja informatičkih modela. Ima solidne osnove za dalje praćenje nastave.

Ocjenu *vrlo dobar* može dobiti učenik koji je usvojio i savladao program, shvata i razumije suštinu programskih sadržaja i može samostalno da ih izlaže, umije da povezuje ranija sa novim znanjima, posjeduje odgovarajuća umijenja i navike, osposobljen je za primjenu stečenih znanja u okviru programa. Odgovoran je i uredan, temeljan, korektan i racionalan.

Ocjenu *odličan* može dobiti učenik koji je sa razumijevanjem savladao sve elemente programa, zna da se služi stečenim znanjem, kreativan je kod primjene znanja, samostalan je kako u sticanju, tako i u primjeni znanja. Posjeduje razvijene potrebne navike i umijenja, pokazuje visoki stepen interesovanja za predmet. Vrijedan je i uredan, radi sistematski. Umije da se služi odgovarajućom literaturom u cilju samoobrazovanja.

Bez obzira na ova načelna uputstva kod ocjenjivanja učenika, nastavniku je ipak ostala velika sloboda u procjenjivanju usmenih odgovora učenika, kod izbora zadataka za praktičan rad i kontrolnih zadataka, u odnosu na vrstu i nivo primjera koji su rađeni na času. Dok u mnogim oblastima i dalje preovlađuju zahtjevi koji se odnose na zapamćivanje i reprodukovanje, u nastavi informatike preovladavaju zahtjevi za produktivnim mišljenjem, primjenom znanja itd.

Da bi se učenici što objektivnije ocijenili i što bolje uporedila njihova znanja, pogodno je u nastavi informatike realizovati i kontrolne zadatke na više nivoa, što se u praksi rijetko primjenjuje.

Kontrolni rad mora da sadrži sve djelove programskog materijala predviđenog za nastavnu temu ili za određen vremenski period za koji se vrši kontrola.

Zadaci su raspoređeni u tri grupe, prema težini:

- grupa A – lakši (osnovni nivo),
- grupa B – srednje teški i
- grupa C – teški (napredni nivo).

Pored svakog zadatka treba naglasiti broj poena i u uputstvu za rad dati skalu za ocjene

Broj zadataka u svakoj grupi mora biti jednak i najpogodnije je da ih ima tri, do četiri. Bitno je da se zadaci sa istim rednim brojem odnose na iste pojmove, samo su u svakoj narednoj grupi sve zahtjevniji. Učenicima treba naglasiti da ukoliko tačno urade zadatke sa istim rednim brojem, vrednovaće im se samo onaj sa većim, odnosno sa najvećim brojem poena.

U nastavnoj praksi se pokazalo da nastavnici najmanje pažnje pokazuju izborima zadataka za ocjenu *dovoljan* (2). Najčešće se zadaje samo jedna grupa nedovoljno odmjerenih zadataka, što rezultira slabim ocjenama, čime se demorališu učenici za dalji rad.

Uloga zadataka po nivoima i jeste u tome da u grupi A budu najlakši zadaci, čijom izradom učenici mogu dobiti ocjenu *dovoljan* (2), dok su zadaci u grupi C oni najzahtjevniji za ocjenu *odličan* (5).

Sastavljanje zadataka po nivoima zahtijeva više angažovanja nastavnika, ali se njima učeniku daje mogućnost da, zavisno od svog napredovanja, radi zadatke po izboru iz sva tri nivoa i na taj način postiže bolji uspjeh.

Kontrolni zadatak na više nivoa radi provjere poznavanja Microsoft Worda, zadat na nastavnim listićima uz uputstvo, može izgledati ovako:

ZADACI PO NIVOIMA na primjeru korišćenja Microsoft Word 2016 u Microsoft Windows 10 Pro operativnom sistemu

Uputstvo za rad:

- Zadaci su raspoređeni u tri grupe, zavisno od njihove težine. Od vas se očekuje da radite one zadatke, iz bilo koje od grupa, za koje smatrate da su odgovarajući vašem znanju i sposobnostima iz predviđenih oblasti.
- U svakoj grupi nalaze se po tri zadatka koja nose određen broj bodova.
- Radite zadatke sa različitim rednim brojevima. Ukoliko uradite više zadataka sa istim rednim brojem, vrednovaće vam se samo zadatak kod kojeg ste ostvarili najviše bodova.
- Zadaci sa istim rednim brojem odnose se na isto gradivo, s tim što su u svakoj narednoj grupi zahtjevniji. Na taj način se adekvatnije upoređuju znanja učenika.
- Svaki zadatak nosi određen broj bodova, koji u istoj grupi može, ali ne mora biti isti. Zadaci narednog nivoa su teži i zato nose veći broj bodova.
- Bodovi su raspoređeni tako da učenik koji uradi sve zadatke iz prvog nivoa može da dobije najviše ocjenu 2. Zadaci iz drugog nivoa namijenjeni su

učenicima koji žele ocjenu 3 ili 4, dok su zadaci iz trećeg nivoa namijenjeni učenicima koji pretenduju za ocjenu 5 i koji u radu pokazuju veliki nivo informatičke pismenosti i kreativnosti.

- Još jednom, možete raditi zadatke iz različitih nivoa i tako ostvariti željenu ocjenu, prema bodovnoj skali koja slijedi:

Bodovi	Ocjena
0-40	nedovoljan (1)
41-55	dovoljan (2)
56-70	dobar (3)
71-85	vrlo dobar (4)
86-100	odličan (5)

I nivo	Broj bodova
<p>1. Pokrenuti Word 2016 i kreirati novi prazni dokument. Otkucati naslov i tekst koji se nalazi u nastavku.</p> <p>Ocjenjivanje učenika</p> <p>Zadaci po nivoima nastavniku daju mogućnost da na najadekvatniji način uporedi znanja učenika. Suština je da zadaci prvog nivoa budu prilagođeni učenicima koji nastoje da postignu ocjenu dovoljan (2), dok su zadaci drugog nivoa namijenjeni učenicima koji žele dobiti ocjenu 3 ili 4. Zadaci iz trećeg nivoa namijenjeni su učenicima koji pretenduju za ocjenu 5 i koji u radu pokazuju veliki nivo informatičke pismenosti i kreativnosti.</p> <p>Dokument usnimiti na <i>Desktop</i> računara pod nazivom „Zadaci po nivoima“.</p>	13
<p>2. Na drugu stranicu dokumenta unijeti oblik diplome u proizvoljnoj veličini koristeći postojeće oblike. U oblik diplome unijeti tekst „DIPLOMA“, s napravljenim jednim praznim redom prije teksta.</p>	16

3. Kreirati tabelu formata 5x4. U tabelu unijeti podatke kao na sljedećem prikazu:					16
Prezime i ime	I tromjesečje	II tromjesečje	III tromjesečje	IV tromjesečje	
Jovanović Marko	5	5	5	5	
Adrović Matilda	3	4	4	3	
Milanović Boris	2	3	2	2	

II nivo	Broj bodova
<p>1. Uraditi najprije 1. zadatak I nivoa.</p> <ul style="list-style-type: none"> Otkucani naslov centrirati, podebljati (boldirati), postaviti vrstu fonta Book Antiqua i dodijeliti mu veličinu 16pt. Napraviti dva reda razmaka između naslova i teksta veličinom fonta 12pt. Otkucani tekst formatirati tako da vrsta fonta bude Arial, veličina 14pt, poravnat sa obje strane i početak pasusa uvučen za 0,7cm. 	22
<p>2. Uraditi najprije 2. zadatak I nivoa.</p> <ul style="list-style-type: none"> Za oblik diplome izabrati stil oblika pod nazivom „Colored Outlined – Green, Accent 6“. Pozicionirati tekst unutar oblika tako da počinje od vrha. Nakon ispisanog teksta napraviti dva prazna reda i unijeti proizvoljno clipart iz arhive postojećih online slika. Na dno diplome dodati iz postojećih oblika novi oblik koji će simbolizovati pečat i dodijeliti mu stil „Intense Effect – Gold, Accent 4“. 	25
<p>3. Uraditi najprije 3. zadatak I nivoa.</p> <ul style="list-style-type: none"> Zaglavljje tabele obojati u narandžastu boju. Tekst u zaglavljju tabele treba da bude podebljan (bold). Podesiti da su svi podaci u tabeli centrirani horizontalno i vertikalno. Kompletna tabela treba da bude centrirana u odnosu na stranicu. Kao spoljnu ivicu tabele postaviti liniju debljine 1½ pt, u tamno crvenoj boji. Sortirati podatke u tabeli prema koloni „Ime i prezime“ po abecednom redu. 	27

III nivo	Broj bodova
<p>1. Uraditi najprije 1. zadatak II nivoa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kreirati novi stil teksta pod nazivom „Zadaci po nivoima“, gdje će tekst biti ispisan vrstom fonta Times New Roman, veličine 12pt, sa poravnanjem po lijevoj strani i razmakom između redova 1,5 linija. Tekst treba da bude u plavoj boji. Primijeniti novi stil na otkucani tekst. • Podesiti da format dokumenta bude A5, sa gornjom i donjom marginom 2 cm, a lijevom i desnom 1,5 cm. • Unijeti zaglavlje dokumenta (header) tako da u njemu piše „Jedan primjer zadatka po nivoima“, vrstom fonta Times New Roman, veličine 10pt, iskošeno i podvučeno, s ravnanjem po desnoj strani. Napraviti jedan novi red nakon unijetog teksta. • U podnožju dokumenta (footer) postaviti numeraciju strana dokumenta, ali tako da numeracija počne od 5. strane. Broj stranice centrirati i podesiti veličinu na 10pt. 	31
<p>2. Uraditi najprije 2. zadatak II nivoa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unesenom clipartu korigovati osvjetljenje i kontrast za po 35%. • Clipart isjeći na pola, koristeći opciju Crop tako da ostane desna polovina. Ukoliko je to potrebno, dobijenu polovinu cliparta smanjiti. Polovinu koja je ostala kopirati i naljepiti (paste) neposredno ispred iste. • Dupliranu polovinu rotirati tako da se dobije efekat ogledala. • Na rotiranu polovinu primijeniti umjetnički efekat „Pencil Grayscale“ i podesiti saturaciju (zasićenje) na 200%, kao i temperaturu boje na 8.700. 	33

<p>3. Uraditi najprije 3. zadatak II nivoa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kreiranoj tabeli dodati jednu kolonu na kraju. U zaglavlju za novu kolonu treba upisati matematičku formulu $F_{SO} = \frac{T_1+T_2+T_3+T_4}{4}$, koja predstavlja srednju ocjenu (T_i – ocjena sa tromjesečja; $i = 1,2,3,4$). • Koristeći funkciju za srednju vrijednost u svakoj praznoj ćeliji izračunati srednju ocjenu. • Na vrhu tabele dodati jedan novi red. Koristeći opciju Merge Cells, spojiti ćeliju „Ime i prezime“ i praznu ćeliju iznad nje po vertikali; prazne ćelije iznad ćelija sa nazivom tromjesečja spojiti po horizontali i upisati „Ocjena iz predmeta Informatika“; ćeliju sa upisanom matematičkom formulom i praznu ćeliju iznad nje spojiti u jednu ćeliju po vertikali. 	36
---	----

R J E Š E N J E

NAPOMENA: U cilju boljeg uočavanja gradacije težine zadataka i bolje preglednosti rješenja oglednog primjera kontrolnog zadatka na više nivoa, postavke zadataka ćemo podijeliti na manje djelove i na taj način predstaviti rješenje. Djelovi zadataka su numerisani po sljedećem principu: na primjer, kod numeracije dijela zadatka 1.2.3. cifra 1 označava da je u pitanju prvi zadatak, cifra 2 da je u pitanju II nivo prvog zadatka, a cifra 3 da se radi o trećem dijelu postavke za prvi zadatak II nivoa.

ZADATAK 1 (I nivo)

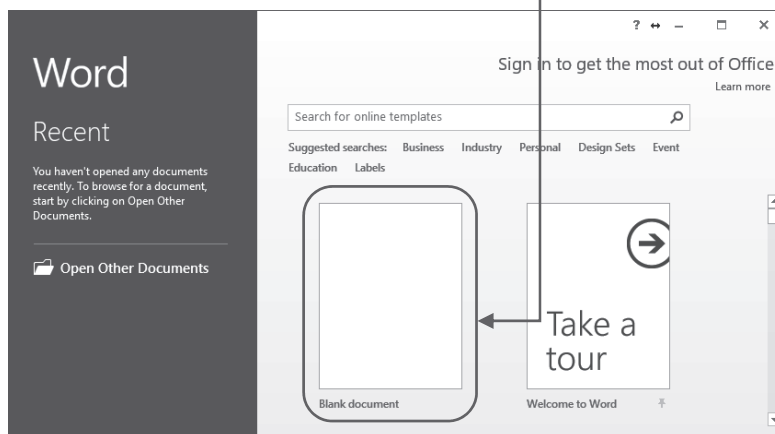
1.1.1. Pokrenuti Word 2016 i kreirati novi prazni dokument.

Rješenje 1.1.1.

Pokrenuti ikonicu „Word 2016“.



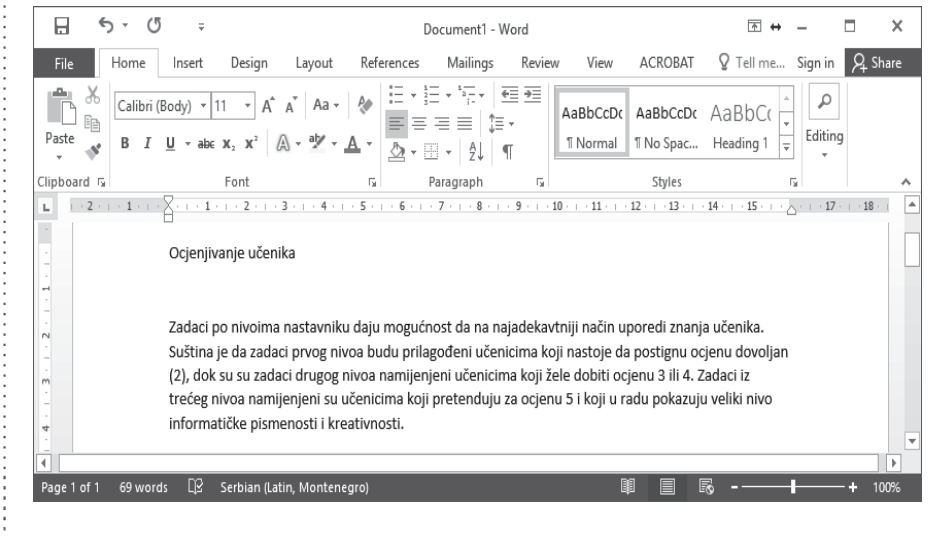
Kliknuti na „Blank document“.



1.1.2. Otkucati naslov i tekst koji se nalazi u nastavku.

Rješenje 1.1.2.

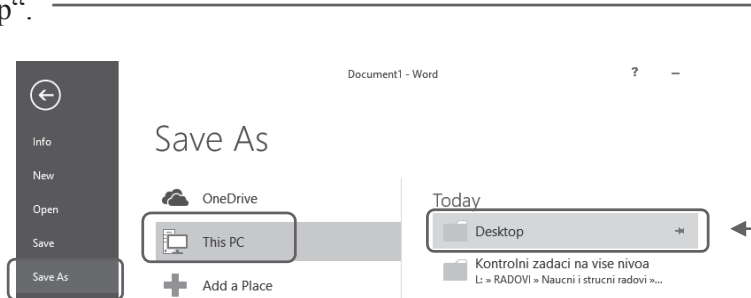
Otkucati tekst koji je dat u postavci. Nakon unosa teksta, prikaz bi trebao da izgleda ovako:



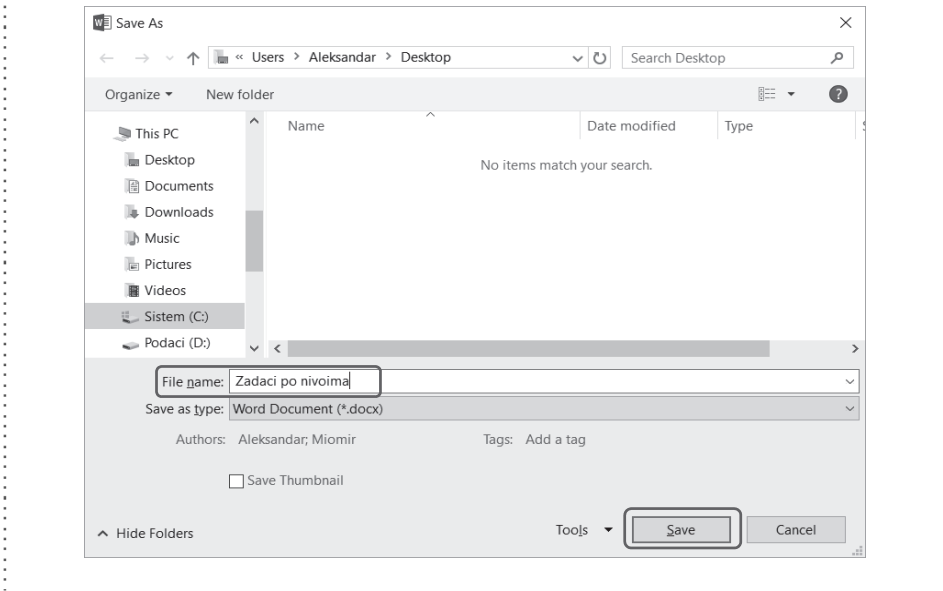
1.1.3. Dokument usnimiti na *Desktop* računara pod nazivom „Zadaci po nivoima“.

Rješenje 1.1.3.

Kliknuti na karticu „File“ u horizontalnom meniju. Zatim, kliknuti na „Save As“ u lijevom dijelu prikaza, na opciju „This PC“ i izabrati „Desktop“.



Na prozoru koji se pojavio, u polju „File name“ unijeti traženi naziv fajla i kliknuti na SAVE.







ZADATAK 1 (II nivo)

1.2.1. Otkucani naslov centrirati, podebljati (boldirati), postaviti vrstu fonta *Book Antiqua* i dodijeliti mu veličinu 16pt.

Rješenje 1.2.1.

Za svaku od narednih operacija, potrebno je da odnosni dio teksta bude markiran.

Markirati naslov otkucanog teksta i kliknuti na ikonicu za centriranje sadržaja , koja se nalazi u okviru kartice „Home“ na horizontalnom meniju i sekcije „Paragraph“ (ili koristiti kombinaciju tastera Ctrl+E), zatim na ikonicu za podebljanje teksta  (ili Ctrl+B).

Za definisanje vrste fonta koristi se padajući meni , na kojem je potrebno izabrati opciju sa nazivom *Book Antiqua*. Konačno, veličina fonta naslova se definiše na padajućem meniju .

1.2.2. Napraviti dva reda razmaka između naslova i teksta veličinom fonta 12pt.

Rješenje
1.2.2.


U postavci je između naslova i teksta napravljen jedan razmak. Kliknuti upravo na taj prazan prostor (razmak), podesiti veličinu fonta na 12pt, na način opisan u *Rješenju 1.2.1.* i pritisnuti dugme *Enter* na tastaturi.


1.2.3. Otkucani tekst formatirati tako da vrsta fonta bude Arial, veličina 14pt, poravnat sa obje strane i početak pasusa uvučen za 0,7cm.

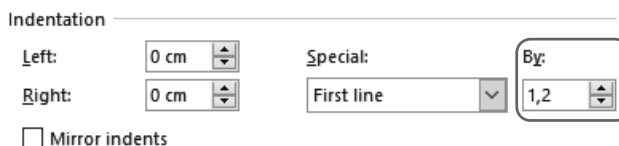
Rješenje
1.2.3.

Markirati kompletan tekst, ne obuhvatajući naslov, koji je prethodno formatiran.

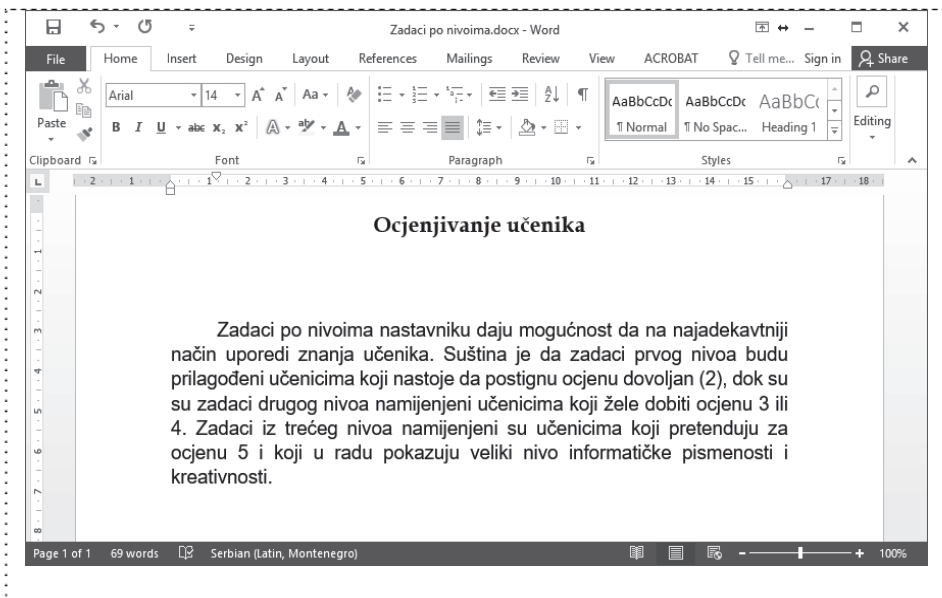
Za markirani pasus postaviti vrstu fonta *Arial* i njegovu veličinu na 14pt, na način opisan u *Rješenju 1.2.1.*

Za poravnavanje teksta sa obje strane koristi se opcija „Justify“, klikom na ikonicu .

Početak pasusa se uvlači tako što se markira željeni tekst i koristeći desni taster miša iz padajućeg menija izabere opcija  *Paragraph...*. U okviru dijela „Indentation“ na prozorčiću koji se otvorio pronaći opciju „By“, unijeti traženu vrijednost i kliknuti na OK.



Nakon pravilno završenog ovog dijela zadatka, izgled teksta bi trebalo da bude:



ZADATAK 1 (III nivo)

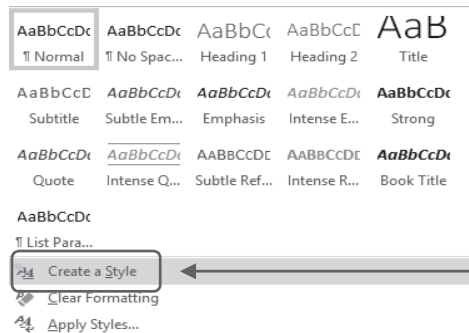
1.3.1. Kreirati novi stil teksta pod nazivom „Zadaci po nivoima“, gdje će tekst biti ispisan vrstom fonta Times New Roman, veličine 12pt, sa poravnanjem po lijevoj strani i razmakom između redova 1,5 linija. Tekst treba da bude u plavoj boji. Primijeniti novi stil na otkucani tekst.

Rješenje
1.3.1.

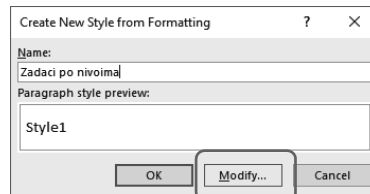
U okviru sekcije „Styles“, kliknuti na dugme „More“.



Na padajućem meniju izabrati opciju „Create a Style“.



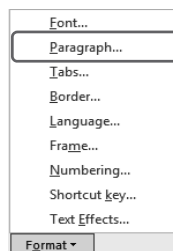
Unijeti traženo ime profila i kliknuti na dugme „Modify“.



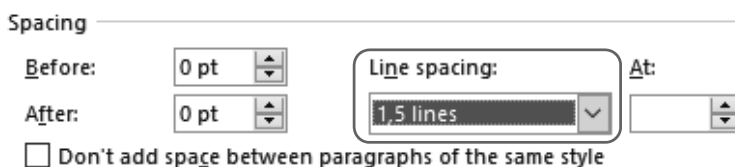
U okviru novog prozora koji se pojavio postavljaju se tražene definicije, vezane za vrstu, veličinu i poravnanje, na način kako je to prethodno opisano.



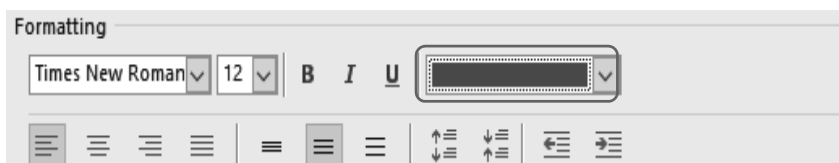
U okviru istog prozora se podešava i razmak između redova, klikom na dugme „Format“ i izborom opcije „Paragraph...“.



U dijelu „Spacing“, pod stavkom „Line spacing“ izabrati *1,5 lines* i kliknuti na OK.



Boja teksta se zadaje u okviru stavke „Formatting“ u padajućem meniju.



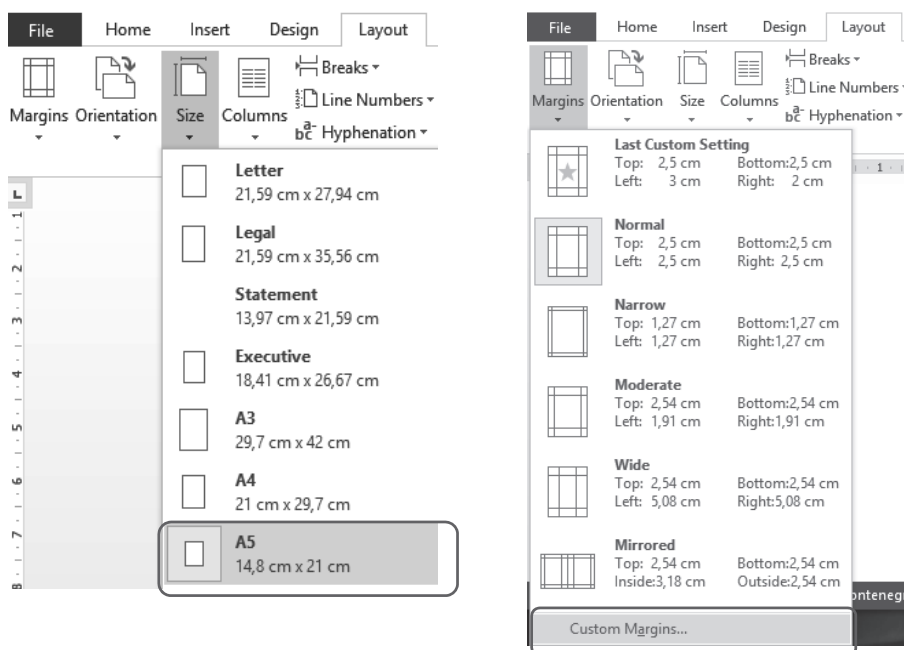
Na kraju kliknuti na OK za čuvanje novokreiranog stila.

Markirati otkucani tekst i kliknuti na stil koji je kreiran, a koji se sada nalazi u okviru sekcije „Styles“. Na taj način se vrši primjenjivanje novokreiranog stila.

1.3.2. Podesiti da format dokumenta bude A5, sa gornjom i donjom marginom 2 cm, a lijevom i desnom 1,5 cm.

Rješenje 1.3.2.

Kliknuti na karticu „Layout“ u horizontalnom meniju, a zatim na ikonicu „Size“. Na padajućem meniju izabrati format A5 (14,8 cm x 21 cm).



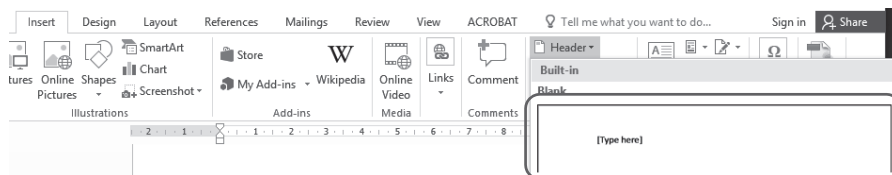
Zatim, kliknuti na ikonicu „Margins“ i na padajućem meniju izabrati opciju „Custom Margins“.




U polja „Top“ i „Bottom“ unijeti vrijednost 2, a u polja „Left“ i „Right“ unijeti vrijednost 1,5.

1.3.3. Unijeti zaglavlje dokumenta (header) tako da u njemu piše „Jedan primjer zadatka po nivoima“, vrstom fonta Times New Roman, veličine 10pt, iskošeno i podvučeno, sa ravnanjem po desnoj strani. Napraviti jedan novi red nakon unijetog teksta.

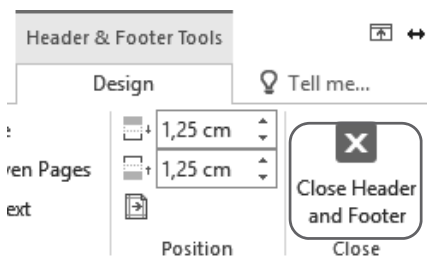
Rješenje 1.3.3.

Kliknuti na karticu „Insert“ u horizontalnom meniju i u sekciji „Header & Footer“ kliknuti na „Header“ i odabrati opciju „Blank“,



U vrhu dokumenta će se pojaviti natpis [Type here] umjesto kojeg treba unijeti traženi tekst, koji će imati zadatu vrstu i veličinu, na način kako je opisano u *Rješenju 1.2.1*. Za iskošena slova koristi se opcija „Italic“, klikom na , dok se za podvlačenje slova koristi opcija „Underline“, klikom na . Ravnanje teksta po desnoj strani se izvršava klikom na .

Na kraju, kliknuti na karticu „Header & Footer Tools (Design)“ i na dugme „Close Header and Footer“.

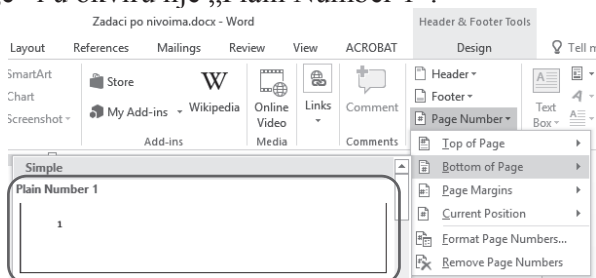


1.3.4. U podnožju dokumenta (footer) postaviti numeraciju strana dokumenta, ali tako da numeracija počne od 5. strane. Broj stranice centrirati i podesiti veličinu na 10pt.

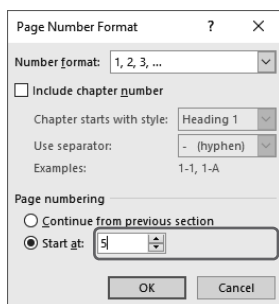
Rješenje 1.3.4.

Slično kao u *Rješenju 1.3.3.*, podešavanje podnožja dokumenta se vrše kroz karticu „Insert“, s tim što se ovaj put bira opcija „Footer“ i u okviru nje „Blank“. I u ovom slučaju će se pojaviti natpis [Type Here], kojeg treba izbrisati i unijeti tražene elemente.

Za unos broja stranice je ponovo potrebno kliknuti na karticu „Insert“ i izabrati opciju „Page Number“. Na padajućem meniju izabrati opciju „Bottom of Page“ i u okviru nje „Plain Number 1“.

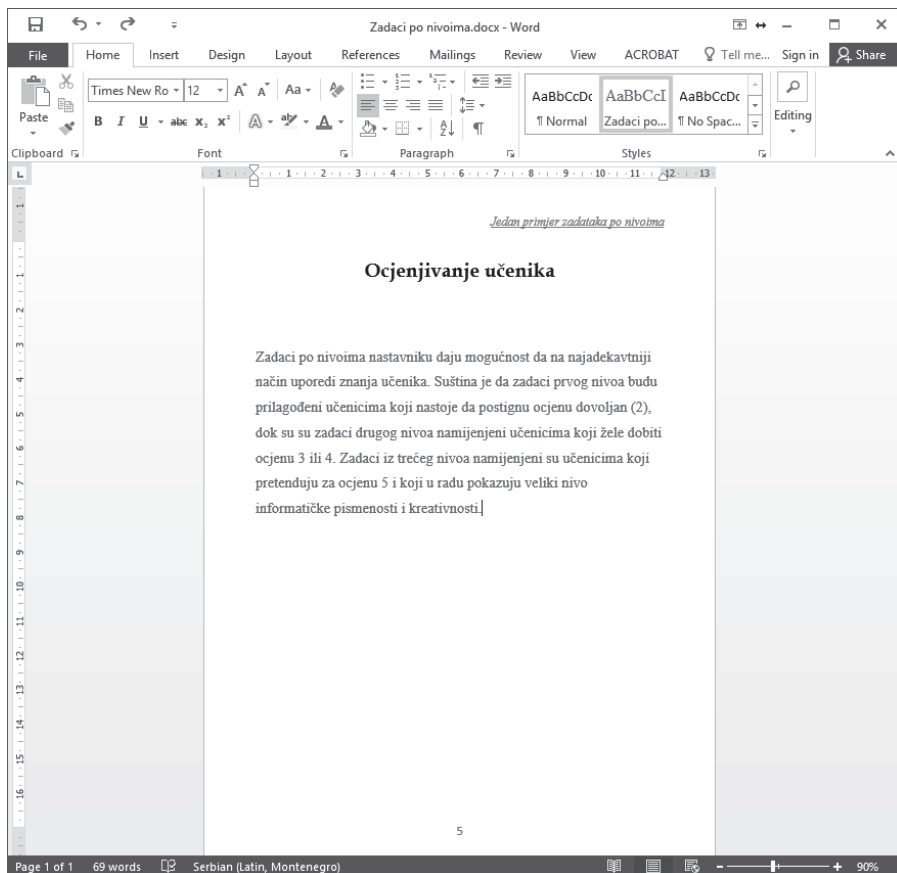


Podešavanje koje se odnosi na broj stranice od koje će početi numeracija se vrši klikom na opciju „Format Page Numbers...“ iz prethodnog prikaza, unosom vrijednosti 5 u dio „Page numbering“ kroz opciju „Start at“ i klikom na OK.



Centriranje broja stranice i veličina se definiše na način opisan u *Rješenju 1.2.1.*

Nakon uspješno riješenog prvog zadatka, izgled dokumenta bi trebalo da bude sljedeći:



ZADATAK 2 (I nivo)


2.1.1. Na drugu stranicu dokumenta unijeti oblik diplome u proizvoljnoj veličini koristeći postojeće oblike. U oblik diplome unijeti tekst „DIPLOMA“, sa napravljenim jednim praznim redom prije teksta.

Rješenje 2.1.1.

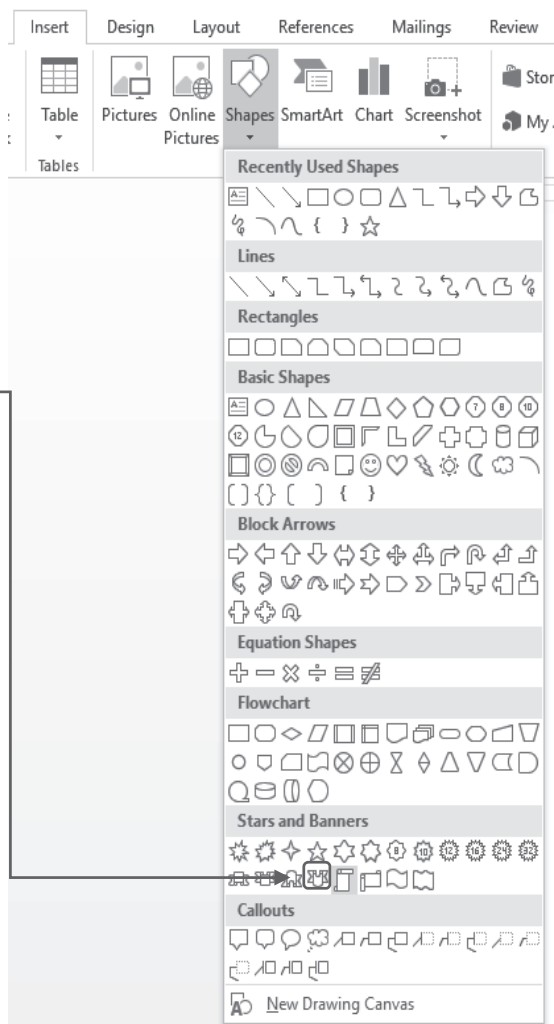
Prelazak na novu stranicu se najlakše ostvaruje pritiskom kombinacije tastera Ctrl+Enter.

Kliknuti na karticu „Insert“ u horizontalnom meniju, opciju „Shapes“ pod sekcijom „Illustrations“ i izabrati oblik diplome.

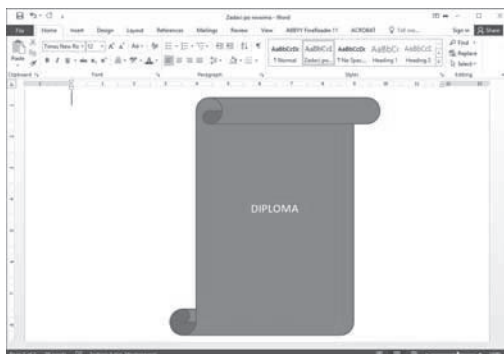
Pojaviće se kursor + koji označava mogućnost iscrtavanja oblika.

Da bi pravilno unijeli tekst u oblik diplome, potrebno je desnim tasterom kliknuti na iscrtani oblik i u padajućem meniju izabrati opciju .

Najprije, pritisnuti jednom dugme ENTER, pa onda unijeti tekst „DIPLOMA“.



Prikaz bi trebalo da izgleda ovako:

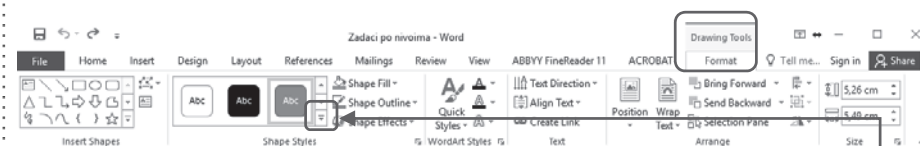


ZADATAK 2 (II nivo)

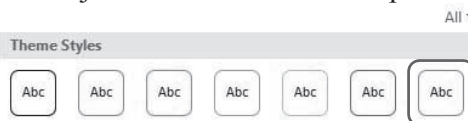
2.2.1. Za oblik diplome izabrati stil oblika pod nazivom „Colored Outlined – Green, Accent 6“.

Rješenje 2.2.1.

Kliknuti na spoljnu liniju iscrtanog oblika, pa zatim na „Drawing Tools – Format“.



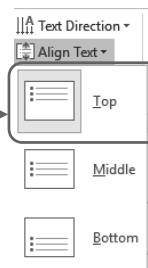
U okviru sekcije „Shape Styles“ kliknuti na dugme „More“ i na padajućem meniju izabrati sedmu stavku po redu.



2.2.2. Pozicionirati tekst unutar oblika tako da počinje od vrha. Nakon ispisanog teksta napraviti dva prazna reda i unijeti proizvoljno clipart iz arhive postojećih online slika.

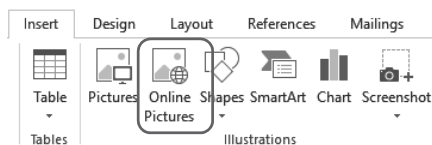
Rješenje 2.2.2.

Kliknuti natpis „DIPLOMA“ unutar iscrtanog oblika i u okviru sekcije „Text“ pronaći opciju „Align Text“, u okviru koje treba izabrati „Top“.

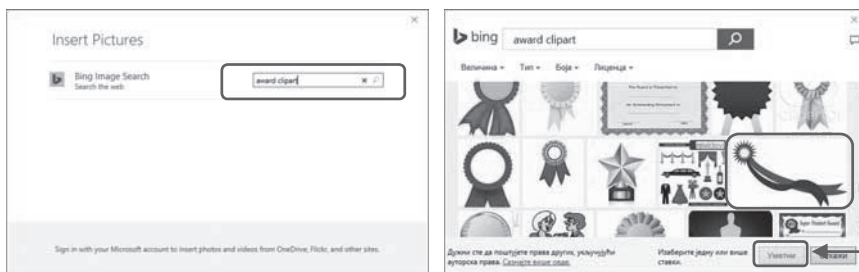


Kliknuti iza natpisa „DIPLOMA“ i tri puta pritisnuti dugme ENTER na tastaturi, kako bi se napravio traženi razmak.

Kliknuti na karticu „Insert“ u horizontalnom meniju i na opciju „Online Pictures“.



Za potrebe ovog rada, korišćen je clipart iz online baze, pronađen po ključnoj riječi „award clipart“*.




Kliknuti na traženi clipart i na dugme „Umetni“ (ili „Insert“, u zavisnosti od regionalnih podešavanja operativnog sistema).

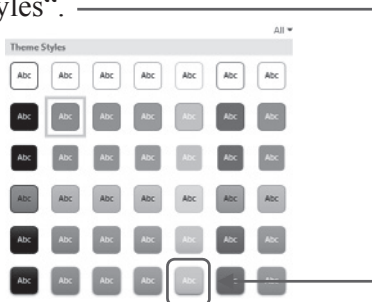
* Izabrani clipart je dostupan na adresi:
<http://www.clker.com/cliparts/Y/P/W/K/4/P/blue-ribbon-award-2-hi.png> (viđen 01.11.2016. godine)

2.2.3. Na dno diplome dodati iz postojećih oblika novi oblik koji će simbolizovati pečat i dodijeliti mu stil „Intense Effect – Gold, Accent 4“.

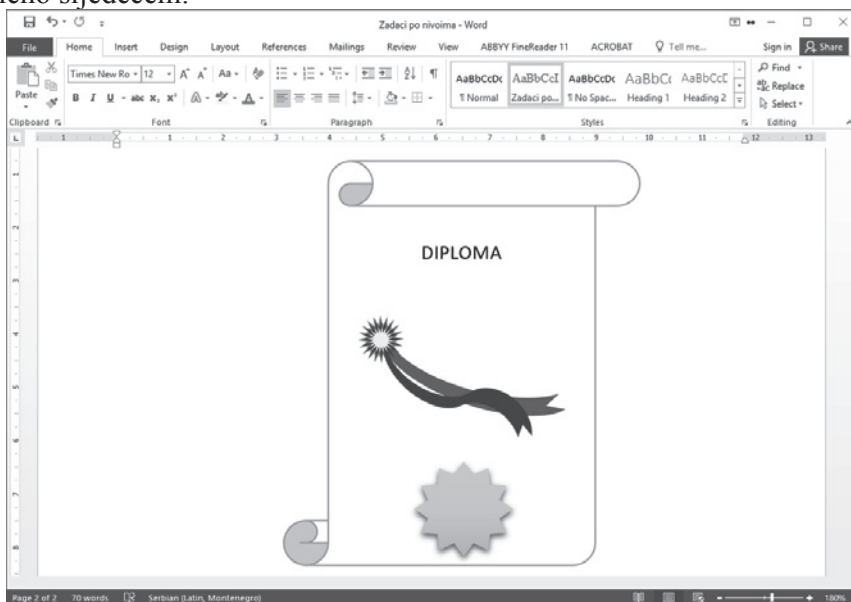
Rješenje
2.2.3.

Slično kao u *Rješenju 2.1.1.*, klikom na karticu „Insert“ i opciju „Shapes“ dodati oblik koji će simbolizovati pečat, npr. .

Na sličan način opisano u *Rješenju 2.2.1.*, preko donjeg dijela oblika diplome iscrtati oblik pečata i dodijeliti mu traženi stil. Stil „Intense Effect – Gold, Accent 4“ se nalazi u padajućem meniju u posljednjem redu u okviru sekcije „Theme Styles“.



Nakon riješenog ovog dijela zadatka, prikaz bi trebalo izgledati slično sljedećem:



ZADATAK 2 (III nivo)

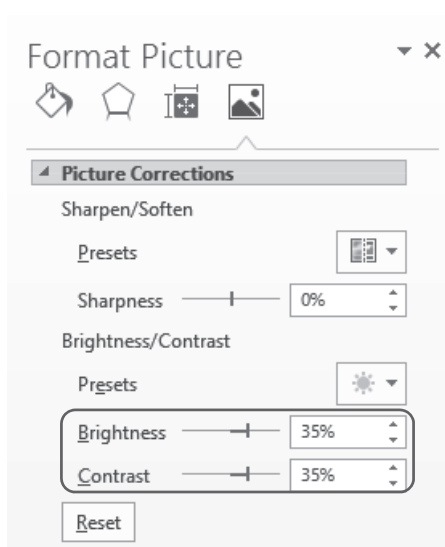
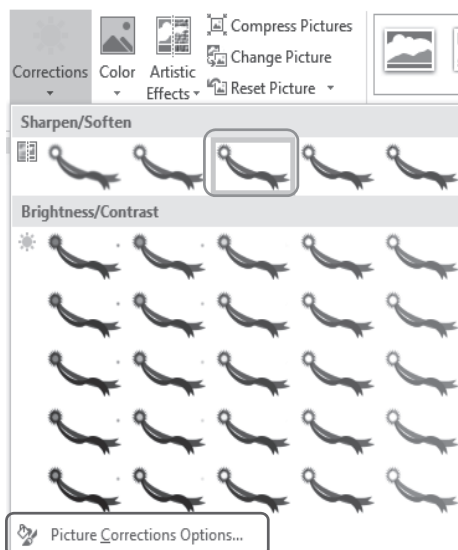
2.3.1. Unesenom clipartu korigovati osvjetljenje i kontrast za po 35%.

Rješenje 2.3.1.

Kliknuti na uneseni clipart, pa na karticu „Picture Tools – Format“ u horizontalnom meniju.

U okviru sekcije „Adjust“ kliknuti na opciju „Corrections“ i na dnu padajućeg menija kliknuti na „Picture Corrections Options...“.

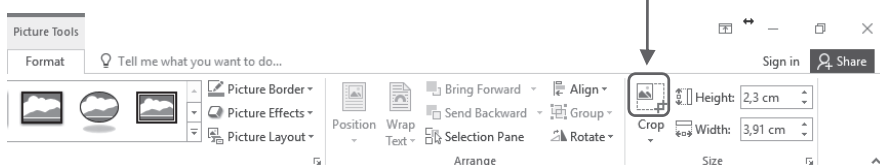
U desnom dijelu će se pojaviti meni u kojem u okviru menija „Picture Corrections“, pod stavkama „Brightness“ i „Contrast“ treba podesiti vrijednosti na 35%.



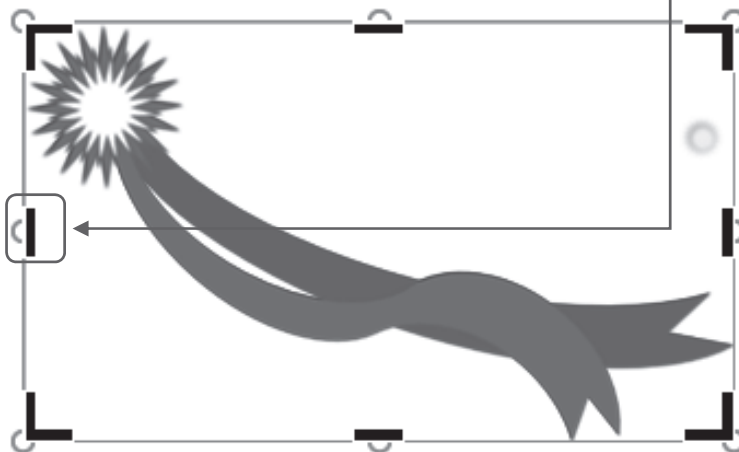
2.3.2. Clipart isjeći na pola, koristeći opciju Crop tako da ostane desna polovina. Ukoliko je to potrebno, dobijenu polovinu cliparta smanjiti. Polovinu koja je ostala kopirati i nalijepiti (paste) neposredno ispred iste.

Rješenje
2.3.2.

Kliknuti na uneseni clipart, pa zatim na karticu „Picture Tools – Format“ u horizontalnom meniju. U sekciji „Size“ kliknuti na opciju „Crop“.



Oko cliparta će se pojaviti okvir. Kliknuti na vertikalnu podebljenu liniju na lijevom dijelu okvira i povući tako pritisnut cursor udesno, tačno na polovinu cliparta. Nakon toga, kliknuti negdje sa strane.



Kliknuti na dobijenu polovinu, karticu „Home“ na horizontalnom meniju i u okviru sekcije „Clipboard“ kliknuti na opciju „Copy“ (ili jednostavno pritisnuti kombinaciju tastera Ctrl+C). Kliknuti zatim odmah ispred presječenog clipart-a i na opciju „Paste“ u okviru prethodno pomenute sekcije (ili Ctrl+V).

2.3.3. Dupliranu polovinu rotirati tako da se dobije efekat ogledala.

Rješenje 2.3.3.

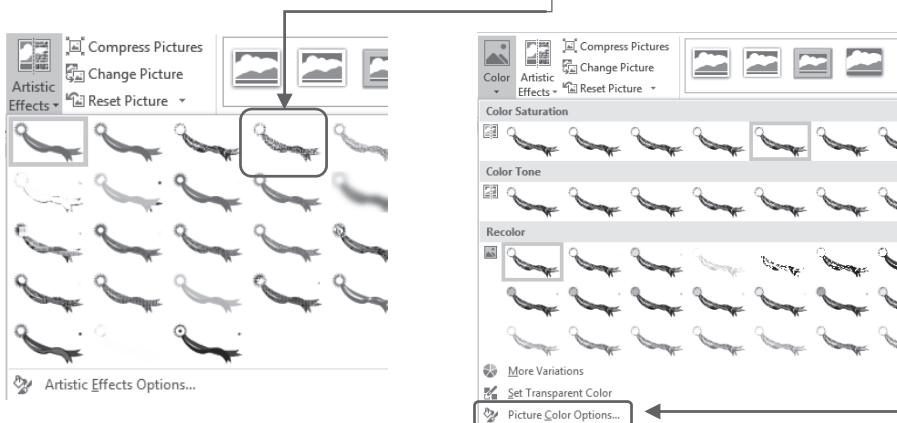
Kliknuti na kopiranu polovinu cliparta (na lijevoj strani), a zatim na karticu „Picture Tools – Format“ u okviru horizontalnog menija. U okviru sekcije „Arrange“ izabrati opciju „Rotate“ i u padajućem meniju izabrati



2.3.4. Na rotiranu polovinu primijeniti umjetnički efekat „Pencil Grayscale“ i podesiti saturaciju (zasićenje) na 200%, kao i temperaturu boje na 8.700.

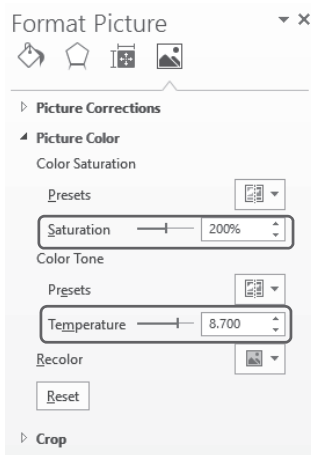
Rješenje 2.3.4.

Kliknuti na lijevu polovinu cliparta, a zatim u okviru sekcije „Adjust“ kliknuti na opciju „Artistic Effects“ i u padajućem maniju, u prvom redu izabrati treći efekat po redu.

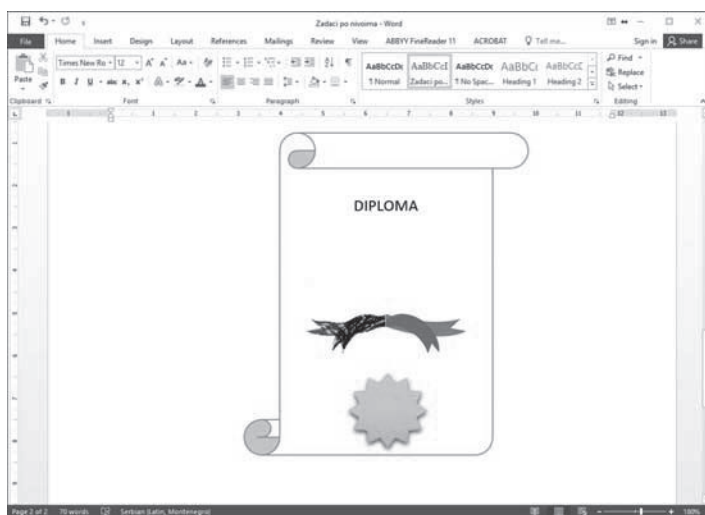


Saturacija (zasićenje) i temperatura boje se podešavaju takođe u okviru sekcije „Adjust“, klikom na opciju „Color“ i izborom opcije „Picture Color Options“ u padajućem meniju.

U desnom dijelu prozora će se pojaviti vertikalni meni sa opcijom „Picture Color“, u okviru koje je za tražene elemente potrebno postaviti zadate vrijednosti.



Nakon uspješno riješenog zadatka, prikaz bi trebalo biti sličan sljedećem:

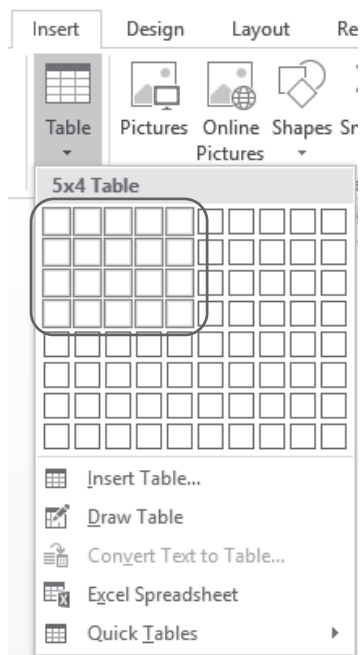


ZADATAK 3 (I nivo)

3.1.1. Kreirati tabelu formata 5x4. U tabelu unijeti podatke kao na sljedećem prikazu (tabela se nalazi u postavci).

Rješenje 3.1.1.

Kliknuti na karticu „Insert“ u horizontalnom meniju i u sekciji „Tables“ kliknuti na opciju „Table“. Kada se radi o tabelama manjeg formata, kao što je zadata tabela, najjednostavniji način za kreiranje iste je da se u padajućem meniju označi tabela formata 5x4.



Nakon unosa traženih podataka, tabela bi trebalo da izgleda kao tabela u postavci.

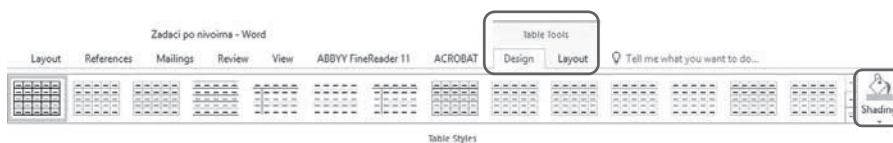
ZADATAK 3 (II nivo)

3.2.1. Zaglavlje tabele obojati u narandžastu boju. Tekst u zaglavlju tabele treba da bude podebljan (bold). Podesiti da su svi podaci u tabeli centrirani horizontalno i vertikalno. Kompletna tabela treba da bude centrirana u odnosu na stranicu.

Rješenje 3.2.1.

Markirati sve ćelije u prvom redu tabele, koji ujedno predstavlja i zaglavlje iste.

Kliknuti na karticu „Table Tools – Design“ u horizontalnom meniju, u okviru sekcije „Table Styles“ pronaći opciju „Shading“ i izabrati narandžastu boju.

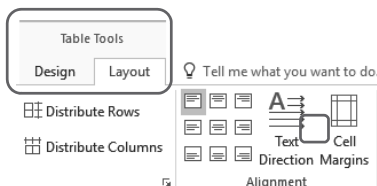


Ukoliko već nije markirano, markirati ponovo zaglavlje tabele. Kliknuti na karticu „Home“ u horizontalnom meniju i izabrati opciju „Bold“, kako je opisano *Rješenjem 1.2.1.* (ili kombinaciju tastera Ctrl+B).

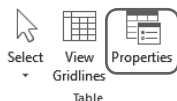
Markirati sada kompletnu tabelu po sistemu „ćelija po ćelija“ ili jednostavnim klikom na ikonicu u gornjem lijevom uglu tabele.

Prezime i ime	I tromesečje	II tromesečje	III tromesečje	IV tromesečje
Jovanović Marko	5	5	5	5
Adrović Matilda	3	4	4	3
Milanović Boris	2	3	2	2

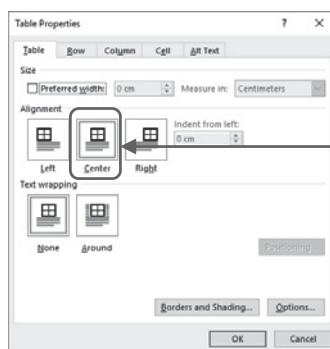
Kliknuti na karticu „Table Tools – Layout“ u horizontalnom meniju i u okviru sekcije „Alignment“ izabrati opciju „Align Center“.



Ukoliko već nije markirana, markirati kompletnu tabelu i u okviru kartice „Table Tools – Layout“, u okviru sekcije „Table“ izabrati opciju „Properties“.



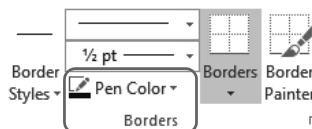
U prozoru koji se pojavio izabrati opciju „Center“ i na dugme OK.



3.2.2. Kao spoljnu ivicu tabelle postaviti liniju debljine 1½ pt, u tamno crvenoj boji.

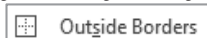
Rješenje 3.2.2.

Markirati kompletnu tabelu na način opisan u *Rješenju 3.2.1.* i kliknuti na karticu „Table Tools – Design“ u horizontalnom meniju. U sekciji „Borders“, pod opcijom ½ pt postaviti traženu debljinu linije.



Neposredno ispod pomenute opcije, pronaći opciju „Pen Color“ i izabrati tamno crvenu boju.

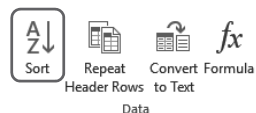
Da bi prethodno postavljena podešavanja bila primijenjena, potrebno je u istoj sekciji izabrati opciju „Borders“ i u padajućem meniju izabrati



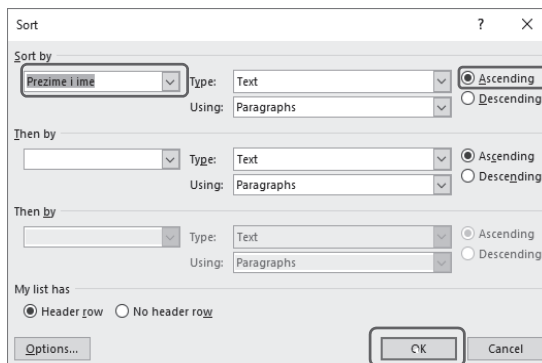
3.2.3. Sortirati podatke u tabeli prema koloni „Ime i prezime“ po abecednom redu.

Rješenje 3.2.3.

Markirati kompletnu tabelu i kliknuti na karticu „Table Tools – Layout“. u okviru sekcije „Data“ izabrati opciju „Sort“.



Pojaviće se novi prozor u kojem treba podesiti po kojoj koloni i kojem kriterijumu će biti izvršeno sortiranje. Kako je potrebno sortirati podatke po prezimenu i imenu, sortiranje će se vršiti po koloni „Prezime i ime“ i po rastućem redosledu. Zatim kliknuti na OK.





Nakon pravilno riješenog ovog dijela zadatka, izgled tabele bi trebalo biti sljedeći:

Prezime i ime	I tromjesečje	II tromjesečje	III tromjesečje	IV tromjesečje
Adrović Matilda	3	4	4	3
Jovanović Marko	5	5	5	5
Milanović Boris	2	3	2	2

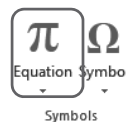
ZADATAK 3 (III nivo)

3.3.1. Kreiranoj tabeli dodati jednu kolonu na kraju. U zaglavlju za novu kolonu treba upisati matematičku formulu $F_{SO} = \frac{T_1+T_2+T_3+T_4}{4}$, koja predstavlja srednju ocjenu (T_i – ocjena sa tromjesečja; $i = 1, 2, 3, 4$).

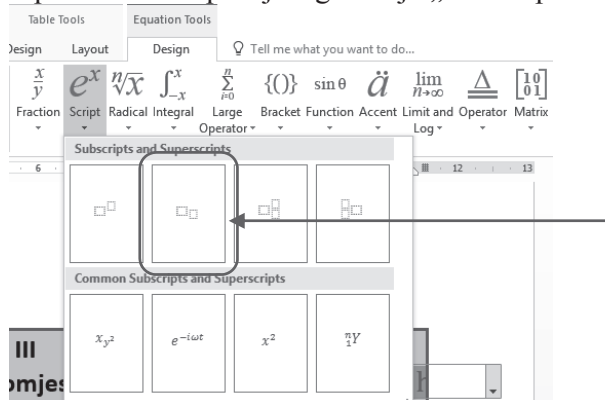
Rješenje 3.3.1.


Markirati kompletnu posljednju kolonu i desnim klikom miša na nju u padajućem meniju izabrati opciju , a u okviru nje opciju .

Kliknuti na praznu narandžastu ćeliju u novokreiranoj koloni. Kliknuti na karticu „Insert“ u horizontalnom meniju i u sekciji „Symbols“ kliknuti na opciju „Equation“.

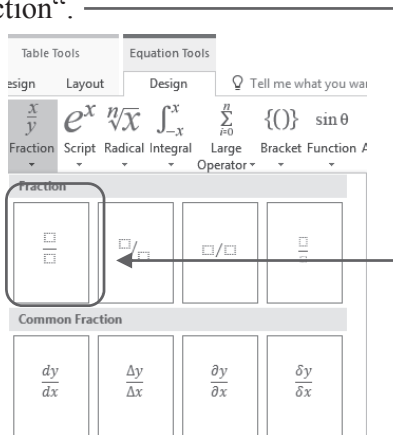


U odnosnoj ćeliji pojaviće se okvir rezervisan za unos formule. U okviru sekcije „Structures“, pod karticom „Equations Tools – Design“, izabrati opciju „Script“ i u okviru padajućeg menija „Subscript“.



U odnosnoj ćeliji će se pojaviti . Kliknuti u prvo polje i unijeti „F“ i nakon toga u drugo polje i upisati „SO“. Kliknuti poslije upisanog teksta i unijeti znak jednakosti.

Sada je potrebno kliknuti na opciju „Fraction“, u okviru iste sekcije i izabrati „Stacked Fraction“.



Na sličan način kao i prethodno, u polja unijeti traženi tekst.

3.3.2. Koristeći funkciju za srednju vrijednost u svakoj praznoj ćeliji izračunati srednju ocjenu.

Rješenje
3.3.2.

Kliknuti na prvu praznu ćeliju ispod prethodno unesene matematičke formule. Kliknuti na karticu „Table Tools – Layout“ i u sekciji „Data“ izabrati opciju „Formula“.





U prozorčiću koji se pojavio, u polje „Formula:“ unijeti formulu „=AVERAGE(LEFT)“, gdje se definicija „LEFT“ odnosi na računanje srednje vrijednosti u odnosu na sve vrijednosti na lijevoj strani od polja u kome se ista računa.

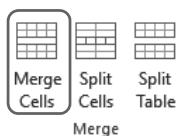
Istu proceduru ponoviti i za sljedeće dvije prazne ćelije.

3.3.3. Na vrhu tabele dodati jedan novi red. Koristeći opciju Merge Cells, spojiti ćeliju „Ime i prezime“ i praznu ćeliju iznad nje po vertikali; prazne ćelije iznad ćelija sa nazivom tromjesečja spojiti po horizontali i upisati „Ocjena iz predmeta Informatika“; ćeliju sa upisanom matematičkom formulom i praznu ćeliju iznad nje spojiti u jednu ćeliju po vertikali.

Rješenje 3.3.3.

Markirati zaglavlje tabele i izvršiti operacije na sličan način, opisan u *Rješenju 3.3.1.*, s tim što se u okviru opcije  sada bira  Insert Rows Above .

Markirati ćeliju sa tekстом „Prezime i ime“ i praznu ćeliju iznad nje i kliknuti na karticu „Table Tools – Layout“. U okviru sekcije „Merge“ kliknuti na opciju „Merge Cells“.



Markirati četiri prazne ćelije u prvom redu, kliknuti na prethodno navedenu opciju „Merge“ i unijeti traženi tekst.

Kod kolone sa matematičkom formulom primijeniti isti postupak kao kod kolone „Prezime i ime“.

Nakon uspješno riješenog zadatka, tabela bi trebalo izgledati ovako:

The screenshot shows a Microsoft Word document titled 'Zadaci po nivouima - Word'. The table is as follows:

Prezime i ime	Ocjena iz predmeta Informatika				$F_{SO} = \frac{T1 + T2 + T3 + T4}{4}$
	I tromjesečje	II tromjesečje	III tromjesečje	IV tromjesečje	
Adrović Matilda	3	4	4	3	3,5
Jovanović Marko	5	5	5	5	5
Milanović Boris	2	3	2	2	2,25

NAPOMENA: Dokument sa rješenjem kompletnog kontrolnog zadatka se može preuzeti sa adrese <http://radovi.andjic.me/1803/Zadaci-po-nivoima.docx>.

LITERATURA

- [1] Pavleković, M., *Metodika nastave matematike sa informatikom I*, Element, Zagreb, 1997.
 [2] Pavleković, M., *Metodika nastave matematike sa informatikom II*, Element, Zagreb, 1999.

MULTI-LEVEL TESTS IN THE TEACHING OF INFORMATICS IN SECONDARY SCHOOL

Abstract:

Modern teaching methods in informatics, which provides various possibilities to students for their independent and research work, where students can improve their problem solving and creative thinking skills, are underused in secondary education. The aim of this paper is to show how multi-level tests in informatics in secondary education can be used for evaluating and grading student work.

Key words: informatics, assessment, evaluation, evaluation forms and methods, evaluation criteria and standards, tasks by levels.

Sofija KALEZIĆ-ĐURIČKOVIĆ¹

PRILOG TUMAČENJU ZBIRKE PRIPOVJEDA BRANKA ĆOPIĆA *BAŠTA SLJEZOVE BOJE*

Rezime:

Autorka Sofija Kalezić-Đuričković u radu *Prilog tumačenju zbirke pripovjedaka Branka Ćopića 'Bašta sljezove boje'* pruža mogućnost ponovnog iščitavanja, sagledavanja i vrednovanja jednog od najznačajnijih pripovjednih ostvarenja Branka Ćopića, koje se već više decenija proučava u nastavnim programima za osnovnu školu. Preko centralnog lika djeda Rada i prisjećanja na minuli svijet djetinjstva i zavičaja, u pripovjednoj zbirci *Bašta sljezove boje*, Ćopić je ispričao sjećanja iz vremena kada je bio dijete i kada se, kako navodi, stvarnost pred njim otvarala „kao tajanstvena priča“.

Djed Rade mu je poslužio kao putokaz u ovim ostvarenjima – on je bio njegov zavičaj, predstavljajući krajiškog čovjeka. Zaštićen njegovom nježnošću i dobrotom, pisac je osjetio život i svijet, upoznao seljačke patnje i čovjekovu borbu za opstanak, spoznao snagu vaspitanja i patrijarhalni moral, osjetivši ljepotu tradicije. Ujedno, umjetnički je oslikao ljubav prema najrođenijima, seljačku neprosvijećenost, težnju ka nemogućem, šalu lišenu ironije i poruge.

Nijedan savremeni pisac nije toliko prisutan u nastavnim programima, „pokrivajući“ toliki uzrasni raspon od početnih razreda osnovne škole do fakulteta, sa širokim motivskim spektrom svojih tema, koje u prvom redu čine priroda, zavičaj, djetinjstvo i rat. Priroda je ambijent u kome se kreću i bore njegovi junaci; dok ona kod djece izaziva maštu, kod starijih podstiče naglašenu sentimentalnost i žal za prohujalim uspomjenama.

Ključne riječi: pripovijetka, bašta, sljez, djed, učiteljica, boje, humor.

Porijeklo Branka Ćopića uslovalo je tematsko-motivsku orijentisanost cjelokupnog njegovog djela. Kada se zbirka pripovjedaka *Bašta sljezove boje* pojavila 1970. godine, od književne kritike dobila je najviša priznanja, kao što je bila Njegoševa nagrada, i ujedno najlaskavije pohvale.

¹ Prof. dr Sofija Kalezić-Đuričković, Fakultet za crnogorski jezik i književnost – Cetinje

Ovo ostvarenje predstavlja vrstu Ćopićeve autobiografije, koja ne podrazumijeva samo hronološki slijed dešavanja iz piščevog života, nego i događaje koji su ga inspirisali na stvaralaštvo. Ćopićevo djelo je u svemu krajiško; krajiški je seoski svijet, kao i antropološko-mentalitetska svojstva likova. Ćak je i istorija kao sadržaj Ćopićevih ratnih pripovjedaka i romana, omeđena regionalnim okvirima njegovog zavičaja – Bosanske Krajine.

U pripovijetkama stvaranim prije Drugog svjetskog rata, Ćopić je pisao o teškom životu krajiškog seljaka, što se može kao razvojni motivski luk pratiti još od njegove prve zbirke *Pod Grmečom* (1938). U narednim zbirka pisac proširuje ovu temu i usložnjava priču o sudbini krajiškog seljaka. Slika svijeta u krugu Ćopićevih predratnih pripovijedaka se kreće pravcem kompleksnijih kompozicionih zahvata – u zbirci *Bojovnici i begunci* glavni junak razmišlja o uzrocima tragičnog života, da bi u njenom drugom dijelu nezadovoljstva prouzrokovana siromaštvom nadoknadio putem upliva u sferu imaginativnog. Zbirka *Planinci* (1940) pokazuje da je uzrok tragične sudbine krajiškog seljaka priroda i njen ambijent. Ovim djelom Ćopić je blizak Petru Kočiću, pa se s pravom može smatrati njegovim nastavljačem.

„Ćim se pojavio“, o Ćopićevim literarnim uzorima pisao je Jovan Deretić, „Ćopić je shvaćen kao Kočićev nasljednik: posle dugog čekanja Bosanska Krajina dobila je novog pripovedača, dostojnog svog književnog pretka. Kočić je bio lektira Ćopićeve mladosti i do kraja ostao njegov uzor, a uz njega i drugi veliki pripovedač Bosne, Ivo Andrić. Od njih je poneo duboko osećanje za zemlju, ljude i jezik. Druge Ćopićeve književne simpatije iz mladosti: narodna pesma, Ljuba Nenadović, ruski realisti, posebno Gogolj, Ćehov i Gorki, otkrivaju pretežno tradicionalnu orijentaciju ovog pisca, bližu starim realističkim pripovedačima nego savremenim piscima, modernistima i zapadnjacima. Tradicionalizam, narodni duh, realizam i angažovanost jesu osnovni elementi Ćopićeve poetike“ (Deretić 2007 : 1139).

U drugom periodu nakon Drugog svjetskog rata, uslijedile su pripovijetke i romani o NOB-u i poslijeratnoj socijalnoj stvarnosti. Krajiški junaci su predstavljeni kao likovi koji žele da iskorače iz zatvorenog svijeta pod Grmečom, s nadom da će nakon stradanja i mnogih žrtava pronaći bolji život. Posebna karakteristika ove proze je humor, koja proizlazi iz činjenice da je Ćopić posjedovao jedinstven dar u svojoj književnoj generaciji da zasmije ljude. On nije bio sarkastičan, nije se rugao i podsmijevao – za njegov humor je karakteristično da su komični likovi nosioci pozitivnih svojstava, pa je sa pravom u književnoj kritici ostalo zabilježeno da se Ćopić vlastitim humorom suprotstavljao smrti i obeščovječenju.

U prozi iz navedenog perioda prisutno je razočaranje u poredak i nezadovoljstvo usljed poslijeratne društvene krize. Obuzet takvim osjećanjima Ćopić je počeo da piše satiru, kritikujući negativne društvene pojave. Iako nije napisao veliki broj satira, pripala mu je pozicija rodonačelnika ove književne

vrste poslijeratnog vremena. U satirama je pokazao da je društvo raslojeno, da nema one jednakosti o kojoj se sanjalo, te da postoji velika razlika između teorije i prakse komunističke ideologije. U Ćopićevim ratnim romanima *Prolom* (1953) i *Gluvi barut* (1957) prikazan je složen odnos pojedinca poniklog iz patrijarhalne kulture prema ratnoj etici.

Treći stvaralački period ovog pisca čine pripovijetke posvećene tematu djetinjstva i narodnooslobodilačke borbe – *Doživljaji Nikoletine Bursaća*, *Gorki med*, *Nesmireni ratnik*, *Priče zanesenog dječaka*, *Bašta sljezove boje* i *Skiti jure zeca*, u kojima autor gradi sliku stvarnosti putem mirenja protivurječnosti između čovjeka i svijeta. Junaci su zaštitnici slabijih i ugroženih, dok pripovjedač nije samo svjedok događaja, već aktivni tvorac bajkovitog karaktera svojih ostvarenja.

U ovom krugu dolazi do zbližavanja različitih tema kao što su na jednoj strani pripovijetke posvećene djetinjstvu, a na drugoj NOB-u i revoluciji. Velikim dijelom vlastitog stvaralaštva, on je bio predstavnik literarnog pokreta formiranog 30-ih godina prošlog vijeka, koji je svoju afirmaciju zavrijedio u poslijeratnoj književnosti i socijalističkom preobražaju. Jovan Deretić ovaj pravac u *Istoriji srpske književnosti* naziva „Novim realizmom“, a Ćopićevu zbirku *Bašta sljezove boje* daje laskave kritičke ocjene:

„Kao pripovedač, Ćopić je dostigao vrhunac u svojoj poslednjoj zbirki *Bašta sljezove boje*. U njene 34 kratke priče, grupisane u dva ciklusa – *Jutra plavog sljeza* i *Dani crvenog sljeza*, dati su događaji i ljudi piščeva zavičaja u dugom razdoblju. Najranija sećanja izranjaju iz Prvog svetskog rata, a poslednji događaji o kojima se govori u knjizi dotiču se aktuelnih tema naše savremenosti... Lirski nadahnuti realizam, slika sveta u kojoj se prepliću naivnost dečjeg viđenja i mudrost staraca, surovost života ublažena maštom i legendom, prirodnost i vedri humor – te osobine celog Ćopićevog pripovedačkog rada dostigle su ovde punu stilsku čistotu i klasičnu jednostavnost“ (Deretić 2007: 1141).

Djetinjstvo je Ćopićev idealni misaoni ambijent, koji predstavlja metaforu za sve što je lijepo i pozitivno u čovjeku. Iz protivurječnosti koju nameće kontrast između pojmova rata i odrastanja, nastala su najuspjelija Ćopićeva djela u kojima su djeca nosioci radnje. Ćopić je želio da u svojoj literaturi stvori iluziju realnosti, vjerujući u ljekovitost imaginarnog svijeta djetinjstva, što mu je na posebno stvaralački uspio način pošlo za rukom u ostvarenju *Bašta sljezove boje*, koja je puna efekata komike, proistekle iz doživljajnog i verbalnog nesporazuma između učiteljice i djeda, te njihovog konflikta baziranog na djedovom neraspoznavanju boja.

Sklanjajući se u sljezovu baštu, u djetinjstvo, pripovjedač demonstrira vlastiti umor od života i ratovanja, krvoprolića i zločina, odnosno svijeta odraslih. Upravo o ratu Ćopić piše u drugom dijelu zbirke pod nazivom *Dani*

crvenog sljeza. Nakon razigranog i proživljenog veselog djetinjstva slijedi naglo odrastanje, suočavanje sa ratom i svim stradanjima i patnjama koje on donosi.

Ponovo se vraćajući ambijentu obojenom zvucima, mirisima i slikama zavičaja, evocirajući rane nestašluke, radoznalosti i snove, Čopić stvara posljednju zbirku, koja mu je donijela Njegoševu nagradu, slikajući zgode i nezgode dječaka Baje i njegovog djeda. Ovo ostvarenje predstavlja sintezu cjelokupnog Čopićevog stvaralaštva i specifičnu vrstu piščeve duhovne biografije. Struktura djela podijeljena iz tri segmenta – *Jutra plavog sljeza*, *Nemirni ratnik* i *Dani crvenog sljeza*, čini da je svaka priča autonomna, ali da sve one čine pripovjednu cjelinu, jer ih čvrsto povezuje jedinstvena misao i značenje, likovi i ambijent.

Ovo djelo Čopić je posvetio svom drugu iz djetinjstva i prijatelju iz rata, piscu Ziju Dizdareviću. Posveta ima formu pisma i važna je za razumijevanje jer je u njoj obrazložen povod kojim je napisana, kao i poruka ostvarenja. Inspirisan tragičnim stradanjem svog prijatelja u logoru, Čopić govori o mračnim i razornim silama koje vladaju u svijetu. Pisac se toj zloslutnoj slici stvarnosti suprotstavlja pisanom riječju i pričama o ljudskoj dobroti, pričom o jednoj bašti sljezove boje, o dobrim starcima i zanesenim dječacima iz djetinjstva. Na takav način shvaćeno, djetinjstvo postaje njegovo bjekstvo i utočište od nezadovoljstva vremenom u kome živi i od zla koje sluti:

“Kasna je noć i meni se ne spava”, pisao je Čopić u posveti ovom djelu književniku Ziju Dizdareviću, ubijenom u Jasenovcu 1942. godine. „U ovo gluvo doba razgovara se samo sa duhovima i uspomenu, a ja evo razmišljam o zlatnoj paučini i srebrnoj magli tvojih priča, i o strašnom kraju koji te zadesio u logoru Jasenovac. Pišem, dragi moj Zijo, a nisam siguran da i mene ne čeka sličan kraj u ovome svijetu po kome još putuje kuga sa kosom... Svak se brani svojim oružjem, a još uvijek nije iskovana sablja koja može sjeći naše mjesečine, nas mijane zore i tužne sutone“ (*Bašta sljezove boje*, 9-10).

Ciklus *Jutra plavog sljeza* posvećen je ranom djetinjstvu, vremenu kada se mnogo sanja i žudi za nepoznatim i dalekim, kada se život čini kao velika tajna i bajka. Jutro predstavlja vrijeme svitanja, buđenja i rađanja novog dana, dok je plavo boja vedrog neba i mora. Pripovijetke prvog ciklusa su: *Bašta sljezove boje*, *Čudesna sprava*, *Ti si konj*, *Pohod na Mjesec*, *Mlin potočar*, *Konjska ikona*, *Rade s Brdara*, *Marijana*, *Sveti Rade Lopovski*, *Mučenik Sava*, *Dane Drmogača*, *Slijepi konj* i *Svak svoju pesmu*. U ovom ciklusu su opisani dani djetinjstva, odrastanja uz velikog djeda Rada, ljubavi, zavičajnih priča pod Grmečom i pripovijedanja uz rakijsku čašicu.

U ciklusu *Dani crvenog sljeza*, koji većim segmentom posjeduje raniju Čopićevu vedrinu, javljaju se tamniji, oporiji i bolniji tonovi, koji karakterišu Čopićevu kasniju prozu. Nasuprot plavoj boji, ovdje dominira crvena – boja krvi i vatre, koja upućuje na ljubav, borbu, život i smrt. Zajednički za oba ciklusa je motiv sljeza. On ukazuje na međusobnu povezanost dvije cjeline,

koja se najviše ogleda u liku i životu onog koji priča priču, bilo sa stanovišta dječaka u prvom ili odraslog čovjeka u drugom dijelu zbirke.

Pripovijetke ovoga ciklusa su: *Dječak s tavana*, *Poslednji kalajdzija*, *Suđenje*, *Dobri momak Vasilije*, *Storuki seljačak*, *Braća*, *Bombaši pred muzejom*, *Plavi lončići*, *Relejna stanica*, *Miloš Lisac*, *Orasi*, *Koliko je sati*, *Ne traži Jazbeca*, *Na rampi*, *Događaj u miliciji*, *Treba naložiti vatru*, *Potopljeno djetinjstvo*, *Nepostojeća bakica*, *Magarac sa čeljadećim nogama* i *Zatočnik*. U ovoj Čopićevoj zbirci, boja predstavlja znak za emocionalno stanje, pa se može primijetiti da plava i crvena označavaju dva perioda čovjekovog života. Plavo u *Jutrima plavog sljeza* označava svjetlost u kojoj se sagledavaju opisivani događaji ranog djetinjstva, dok crveno u *Danima crvenog sljeza* simboliše uzbudljiva i tragična ratna zbivanja.

Zbirka priča *Bašta sljezove boje* posjeduje niz simboličnih značenja, bez obzira na prividno jednostavan i realističan način pripovijedanja. Bašta se može shvatiti kao trajni simbolični okvir djetinjstva, prostor prvih igara i infantilnog doživljaja svijeta. Vremenske odrednice jutro-dan mogu se razumjeti kao oznake za početak života, dok je plavetnilo simbol pojava koje se pričinjavaju na granici između sna i jave.

Čopićeve pripovijetke, na čelu sa *Baštom sljezove boje* i duhovito opisanim nesporazumom između učiteljice i djeda koji zbog neraspoznavanja boja završava u „apsani“, sadrže elemente folklorne proze, koja se nastavlja na umjetničku pripovijetku naših realista XIX i XX vijeka. I u tematsko-idejnoj osnovi i u strukturi, Čopićevo djelo je blisko tradicionalnoj književnosti, ali se od nje i razlikuje osobinama koje ga čine autohtonim.

Ako je prva odlika Čopićeve pripovijetke okrenutost svijetu zavičajnog podneblja, ostale bitne osobine su snaga humora, naglašena liričnost i optimistička vizija života. Povodom zbirke *Bašta sljezove boje* gotovo da nije bilo spornih mišljenja, a u kritičkim napisima osjećalo se zadovoljstvo što se Čopić javlja u novom ruhu – nakon krivudave putanje stvaralačkog hoda iz rata, slijedi vraćanje svijetu djetinjstva i zavičaja u obliku kratke priče. Kao i u pripovijetkama iz djela *Priče zanesenog dječaka*, u *Bašti sljezove boje*, Čopić doživljava djetinjstvo kao mit, nastojeći da sjećanjem kao vidom stvaranja oživi daleke i modre daljine, i u njima ljude i događaje. U ovom ostvarenju autor evocira sve što se zadržalo u svijesti, čak i kada njegova sjećanja prerastaju u komično odslikane prizore.

Čopićeve svijet djetinjstva u *Bašti sljezove boje* iz narativnog ciklusa *Jutra plavog sljeza*, čitalac doživljava kao bajku i legendu, ali i kao priču iz života. U njemu se sve rađa kroz nježnost i ljubav; dobrotu i moralni čin su temelji patrijarhalnog ustrojstva. U tom spletu života, ovakvog i onakvog, među ljudima raznih naravi i čudi, dešavaju se čudnovate promjene – uspomene, djetinjstvo i čovjek stvaraju vrtešku životnih istina. Sve se to okreće u nama i mi, opsjednuti čarima proteklih i nestalih vremena, postajemo vizionari, utopisti i fantasti.

Prva priča, koja nosi naslov zbirke *Bašta sljezove boje*, počinje tvrdnjom da muškarci slabo razlikuju boje. Tom prilikom autor ističe kako je njegov djed Rade bio prava neznalica u njihovom raspoznavanju: „skoro preko noći, rascvjetao bi se u baštici kraj naše kuće crni sljez... On je u mirna sunčana jutra zračio tako povjerljivo i umiljato da to nije moglo izmaći čak ni djedovu oku i on bi udobrovoljeno gundao majući se o dvorištu: „Pazider ga, sva se bašta modri kao čivit“ (*Bašta sljezove boje*, 13).

Drugi put bi djed za istu baštu rekao da se crveni i onda je za tu godinu bila crvena: „Djedov rođak Sava Damjanović, nekadašnji kradljivac sitne stoke, a pod starost ispičutura i pričalica, i nenamjerno je znao da najedi mog dobrog deda. Dok djed priča, on ti ga istom začuđeno prekine: – Otkud lisica crvena kad je žuta! – Hm, žuta? – beči se ded. – Žut je tvoj nos“ (*Bašta sljezove boje*, 14).

Pripovjedač nam dalje kazuje kako je zbog djedove tvrdoglavosti oko boja i sam „nadrľjao“ u školi kad je učiteljici uporno tvrdio da je vuk zelen. Djed Rade se pojavljuje kao čovjek osobene čudi i seljačke naivnosti. Zbog svog daltonizma i upornosti ne trpi samo njegov unuk koji pogrešno odgovara u školi da je vuk zelen, a ne siv, nego i on sam jer ga svađa sa učiteljicom odvodi u zatvor. Tek nakon nemilog iskustva, djed savjetuje unuku da drži jezik za zubima i da „ne bleji“. Djed Rade je oslikan kao poklonik svega što je u životu čestito i pošteno, čovjek koji nije mogao ni mrava da zgazi, ali pomalo neprilagodljiva i netaktična ličnost:

„Sjutradan, pušuci poput guska, djed je doperjao sa mnom u školsko dvorište i pred svom dječurlijom razgalamio se na učiteljicu: – A je li ti, šiškavico, ovakva i onakva, ti mi bolje od mene znaš kakav je vuk, a!? Nije zelen? Pazi ti nje! Ja se s vucima rodio i odrastao, čitavog vijeka s njima muku mučim, a ona ti tu... Po turu bi tebe trebalo ovim štapom, pa da se jednom naučiš pameti!” Izvika se djed, rasplaka se učiteljica, a i mi, đaci, od svega toga uhvatismo neku vajdu: toga dana nije bilo nastave (*Bašta sljezove boje*, 15).

Sklanjajući se u sljezovu baštu, u djetinjstvo, pisac nam kazuje da je umoran od života i ratovanja, krvoprolića i zločina – od svijeta odraslih. Upravo o ratu će pisati u drugom dijelu zbirke – *Dani crvenog sljeza*. Nakon razigranog i proživljenog veselog djetinjstva uslijediće naglo odrastanje i suočavanje sa ratom i svim grozotama koje on donosi. Zato je Čopić prvi dio ove zbirke posvetio djetinjstvu i sjećanjima na drage osobe, koji predstavljaju bijeg od surove ratne i poslijeratne stvarnosti. U realnosti postoje bijeli i crni sljez, pa po tome možemo zaključiti da su boje koje je Čopić, odnosno njegov djed Rade izabrao za ovu biljku, ustvari, simbolične.

„Niko nas više od Branka Čopića ne uverava u to da čovek, i kad odraste, ostaje veliko dete“, o raskošnom svijetu djetinjstva u prozi ovog književnika piše Dragan Jeremić. „I on, pre svega, piše za veliku decu, vodeći neku vrstu dnevnika deteta zanesenog dobrim i plemenitim osećanjima i osvaja nas najviše i najpre tim osećanjima. Čopićevo književno delo nije moralističko u

propovedničkom smislu, ali je moralno po vrednostima koje afirmiše i po tome što nas neosetno osvaja za njih i u nama podstiče njihovo jačanje. Donekle, to njegovo shvatanje moralnih vrednosti odgovara čednosti ljudi iz bajke“ (Jeremić 1998: 162).

Djeca u Ćopićevoj prozi su puna života i radosti, vjere u dobro, za njih nema granice, zapravo samo nebo im je granica. Možda je to i razlog što je prvom dijelu zbirke pripovjedaka, u kojem piše o djetinjstvu, Ćopić dao naziv *Jutra plavog sljeza*, a drugom – u kojem piše o ratu i poslijeratnim razočarenjima – *Dani crvenog sljeza*.

Jutro je simbol novog dana, buđenja, nade, života, a plava boja je asocijacija na prostranstvo i čistotu neba. Crvena boja, međutim, asocira na krv i rat; pisac se sjećanjem na djetinjstvo liječi od duhovnog umora i crnih misli, koje mu je nametnulo ratno iskustvo. Djed Rade je na kraju odlučio da je bolje ćutati i što manje govoriti, jer očigledno je da je vrijeme Ćopićevog djetinjstva bilo doba kada su odrasli zbog pogrešne riječi – boje, mogli završiti u zatvoru. U epiloškom segmentu priče, pisac se vraća vremenu u kojem više nema djeda Rada, ali još uvijek cvjeta sljez koji ga podsjeća na nešto što je davno prošlo, ostalo iza njega, izgubljeno, zbog čega mu se plače i zbog čega osjeća bol:

„Minulo je od tih neveselih dana već skoro pola vijeka, djeda odavna nema na ovom svijetu, a ja još ni danas posigurno ne znam kakve boje je sljez. Znam samo da u proljeće iza naše potamnjele baštenske ograde prosine nešto ljupko, prozirno i svijetlo pa ti se prosto plače, iako ne znaš ni šta te boli, ni šta si izgubio“ (*Bašta sljezove boje*, 14-15).

U pripovijetkama, poput *Bašte sljezove boje*, u kojima Ćopić uvodi likove najbliže svom porodičnom krugu, prikazani su regionalni običaji i prizori porodične sreće, prožeti sa velikom dozom humora, umjetnički realizovanog u različitim nijansama.

Sva Ćopićeva ostvarenja, istovremeno otkrivaju skrivene strane čovjekovog bića – preko nestašluka dječaka Baja i njegove avanturističke misije, autor zapravo pripovijeda o stremljenjima svojstvenim čovjeku. Lik voljenog djeda – naivnog starca, nekadašnjeg gazdinskog sina, pobožnog Krajišnika, čuvara reda i morala – prateći ga s ljubavlju i poštovanjem, uz dozu lakog humora prelišenog sjetom, Ćopić je uzvisio do mitskog simbola. Djed Rade oličava mentalitet i atmosferu jednog prohujalog vremena, koje je imalo svoje prednosti i nedostatke.

„Čarolijski san života je i u humoru Ćopićeve literature“, o naglašenoj imaginativnosti i humorističnosti Ćopićevog djela piše Velibor Gligorić. „Ćopićev humor je elementaran, kao i sugestija njegovog pripovedanja. Izbija iz bogatstva njegovog životnog iskustva, iz njegove veoma žive opservacije, iz njegovog talenta za usmeno pripovedanje, onog koji ima sposobnosti da čuje i upamti duhovitu anegdotu, ali takođe i dar da duhovite anegdote izmišlja. Ćopićev humor se rađa na terenu seljačkog života, tamo gde se predanja narodne

dosetke neiscrpno osvežavaju novim varijantama, gde se duhovitost gaji i kao vragolija, i kao lisičenje, i kao šeretsko mudrovanje. Nije slučajno što u oblast Ćopićevog humora ulaze obično stariji ljudi, oni koji nose veće breme života, i nije slučajno što je Ćopićev humor na terenu seoskog života u svojoj kući, nekako bodriji, raspoloženi, živahniji“ (Gligorić 1963: 320).

Ozaren djetinjstvom i svim što je u njemu doživio, osjetio i saznao, Ćopić je od njega stvorio trajnu podlogu svog talenta i stvaralaštva. Prikazujući djetinjstvo kao vrijeme blagosti i dobrote, igre i slobode, kao zaljuljan dječji san, doživio ga je kao doba za kojim se čezne i pati do kraja postojanja. Dječak Bajo je glavni lik i narator, akter skoro svih zbivanja u *Bašta sljezove boje*, koja simboliše vrt njegovog djetinjstva.

Dječak je naslikan spektrom najljepših boja – pametan je, radoznao i maštovit. Ćopić čitaocu otkriva i jednu Bajovu osobinu – kritički je nemilosrdan prema osobama iz svog okruženja. Tako, recimo, svog djeda Rada, koji ga je odgajao, prikazuje prvo kao racionalnog brđanina, poštenog čovjeka odanog porodici, ali se ne ustručava da ga predstavi i kao svojevrsnog čudaka koji je „od pogleda na termometar dobijao vrtoglavicu, a od vaser-vage zaokretao glavu kao od urokljivih očiju“ (*Bašta sljezove boje*, 17).

Motivi *prostora* spadaju u red vodećih literarnih motiva u ovoj zbirci. Oni se javljaju u mnogostrukim predstavama visine, daljine, bašte, kuće, mlina i tavana. Granice umjetničkog prostora su svedene i zaštićene (domaće ognjište, rodna dolina, zavičaj) ili su neizmjerne i široke (visina, nebo, rijeka). Otvoren prostor privlači i zanosi junake jer ih poziva na kretanje i u njima pobuđuje iluziju slobode. Zaštitnička moć prostora najviše je izražena u motivima bašte, kuće i zavičaja, s obzirom na to da su oni građeni kao umjetničke predstave primarnog životnog boravišta.

Motiv *bašte* javlja se kao tvorbeni ili višestruki simbol Ćopićeve knjige. Poetska predstava iz naslova zbirke konotira ponavljanje, ali i mijenjanje svojstva ovog motiva. U pismu Ziju Dizdareviću motiv bašte se vezuje za duhovne vrijednosti i karakterne osobine, a u ostvarenju *Bašta sljezove boje* on se priključuje simboličnoj umjetničkoj predstavi djetinjstva, satkanom od maštanja i snova.

Sjećajući se najranijeg perioda života, Ćopić je išao tragom bosonog dječaka Baja i djeda Rada, koji je svojom ljubavlju i čistotom zagrijao i ozario cjelokupni svijet njegovog djetinjstva. Pričajući o njegovom neraspознаvanju boja, koje je izraz osobenog doživljaja svijeta, kada se život vidi na poseban način, pisac djetinjstvo prikazuje kao bajkoviti i poetični period bogatog i osmišljenog življenja. U njemu on pronalazi najviše dobrote, zanosa, smjelosti, radoznalosti, slobode, ljubavi i prijateljstva. Tako je sa baštom djetinjstva život položen u čvrste temelje jednog srećnog i zaštitničkog svijeta.

Motiv *kuće* oslobađa se iz niza podređenih motiva. Čak i najveće lutilice, beskućnik Petrak, bradati živopisac i seoski pjesnik Đuro, okupljaju se oko

Radovog doma i svijaju pod njegovo okrilje. Privlačna moć kuće je u njenoj intimnosti i prisnosti – ona je čovjeku naklonjen prostor, sačinjen po mjeri njegovog bića, pružajući utočište u nepogodama života. Izvan okvira dječakovog doma, nalaze se okolnosti koje uzrokuju neprijateljstvo i nesporazume među ljudima. Otporni temelji kuće, čak i u ratu, sugeriraju pomisao na trajne vrijednosti koje rađaju ljubav, prijateljstvo, porodicu i zajedništvo.

Motiv *zavičaja* ima sva obilježja doma, s obzirom da je rodno ognjište uvijek u njegovom središtu. U ratnim uslovima, kada su kuća i zavičaj najviše ugroženi, ljubav prema njima dolazi do naročitog izražaja. Način na koji je Čopić vidio životne okolnosti u *Bašti sljezove boje* kao knjizi sjećanja, izrazitiji je nego u drugim njegovim ostvarenjima, a iskazan je najviše kroz lirsko i humorističko osvjetljavanje životnih zbivanja.

Lirski pogled na svijet kao osobeni ugao posmatranja, ovdje je zadržan u sjećanju, što podrazumijeva lično viđenje događaja u spoljašnjem svijetu, ali i njihovu selekciju u pamćenju, koja se vrši na osnovu intenziteta onoga što je pisac doživio. Na takav način, doživljaji ostaju u pamćenju kao dio piščevog skrivenog, unutaršnjeg svijeta, koji prerasta u građu autobiografski obojenih pripovjedačkih cjelina.

U Čopićevoj prozi dolazi do preplitanja lirskog i humornog; ova dva elementa se ne mogu odvojiti – povezani i podudarni, humor i lirika se međusobno modeluju jer ono što je lirsko dobija jasnije oblike i puniju uvjerljivost, a ono što je humorno biva toplije. Humor kod Čopića, što se na uspio način može sagledati preko nesporazuma između učiteljice i djeda, koji su nosioci različitih opservativnih i doživljajnih perspektiva u *Bašti sljezove boje*, nije samo iskonska potreba, već i jedan od načina na koji čovjek ispoljava svoje raspoloženje, ideje i životne nazore. Njegova vječnost može se mjeriti postojanošću ljubavi, a način ispoljavanja – fleksibilnošću shvatanja koja se mijenjaju generacijskim, staleškim i uzrasnim razlikama, životnim situacijama i profesijama. Komično i humor su tijesno povezani, ali formalno nijesu paralelni – zajednička karakteristika im je da se ogledaju u stavu umjetnika i njegovom odnosu prema datom predmetu.

„Najveći uspjeh doživjela je zbirka pripovjedaka *Bašta sljezove boje* (1970)“, o recepciji i literarnim kvalitetima ovog Čopićevog ostvarenja piše Jovan Čadenović. „Posljednje Čopićevo veliko djelo koje je nastalo pri piščevom dodiru sa djetinjstvom i zavičajem. Produbila se u piscu elegična lirika, progovorila je sjeta i čežnja za dragim pejzažima, likovima i prohujalim vremenima. Oživio je u ovim pričama zaboravljeni svijet seljaka, ljudi osobenih, zanimljivih, sklonih šali, zanesenih od ovoga i nekog drugog svijeta, sa nogama na zemlji, a sa glavom u oblacima (B. Mihailović), ljudi naizgled jednostavnih, a u stvari neuhvatljivih i nesvodljivih na tip i obrazac“ (Čadenović 1986: 226).

Humor je kod Čopića predstavljen kroz svojevrсно saosjećanje s predmetom karikiranja, pa se ovaj stvaralac demonstrira kao humorista koji ima sažaljenja za ljudske slabosti i nedostatke. Za njega je čovjek izvor i

predmet komike, a humor – katalizator piščevog odnosa prema neposrednom životnom okruženju. Zato bi se Ćopićev smijeh mogao odrediti i kao poseban vid njegove intelektualne intuicije i kreativne, unutrašnje ekspresije.

Priroda i osobenost Ćopićevog humora, njegova širina i kompleksnost komike, sugeriraju stav da ne postoje zauvijek dati obrasci smijeha i univerzalna formula njegove klasifikacije. U Ćopićevim djelima humor se kristališe i zrači iz komike govora, vica i dosjetke, uspjele anegdotske konstrukcije, komike igre i pokreta, nesporazuma i pretjerivanja, igre riječima i pojmovima.

Žanrovska raznovrsnost njegovog bogatog književnog opusa, nudi neiscrpnu riznicu humora koji predstavlja temeljnu podlogu stilske i idejne strukture mnogobrojnih umjetničkih modela, namijenjenu različitim literarnim ukusima i uzrasnim nivoima. Njegovi junaci se najčešće eksponiraju kao predmet komike ili animatori smijeha, zavisno od uloge koja im je u pojedinim djelima namijenjena. Za Ćopića humor je štit koji čovjeka brani od svih nevolja koje ga u životu snalaze. Ovaj autor je ostvario velik uticaj u domenu domaćeg savremenog izraza literature namijenjene djeci i omladini.

Bašta sljezove boje je moderno ostvarena zbirka kratkih priča, koja je jedna pripovjedačka cjelina i knjiga sjećanja. Zanimljivo je kako je Ćopić uspio da poveže prošlo i sadašnje, mitološko i historijsko, fantastično i realno, lirsko i humoristično. Pretežno je svoja djela bojio svijetlim bojama, odbacujući tamne strane života i negativne junake. U *Bašti sljezove boje* svaka priča je jedinstvena, od onih toplih i djetinjih do surovih i potresnih – sve one čine jednu cjelinu povezanu značenjem, likovima i motivima.

Ćopićev jezik je moćan instrument pomoću koga je uspješno stvorio svoj literarni svijet. On je bio pouzdan poznavalac bogatog narodnog jezika, koji je na temeljima individualne poetike oformio sopstveni, svjež i vedar stvaralački izraz. On je bio jedan od pisaca koji su svoju sliku svijeta zasnovali na duhovnoj osnovi djela Vuka Karadžića, što se može prepoznati u Ćopićevoj demokratskoj nacionalnoj svijesti i odnosu prema usmenim književnim formama. Likovi u njegovim ostvarenjima izražavaju snažan historijski i nacionalni identitet, zasnovan na narodnim predanjima.

Izvor

– Ćopić 1997 – Ćopić, Branko: *Bašta sljezove boje*. Unireks, Podgorica; Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica.

Literatura

– Bajić, Ljiljana: *Branko Ćopić – Bašta sljezove boje*, u knjizi istoimenog autora: *Odabrane nastavne interpretacije*. Čigoja štampa, Beograd, 1998.

– Crnković, Milan: *Dječja književnost* (priručnik za studente i nastavnike). Školska knjiga, Zagreb, 1986.

– Čađenović, Jovan: *Branko Ćopić kao školski pisac*, u knjizi istoimenog autora: *Ogledi i kritike*, Unireks, Nikšić, 1986.

– Deretić, Jovan: *Istorija srpske književnosti*. Trebnik, Beograd, 2007.

– Gligorić, Velibor: *Ogledi i studije*. Prosveta, Beograd, 1963.

– Idrizović, Muris/Jeknić, Dragoljub: *Književnost za djecu u Jugoslaviji*. Književna zajednica „Drugari“, Sarajevo, 1989.

– Jeremić, Dragan: *Detinjstvo kao simbol*, u knjizi Voje Marjanovića: *Dečija književnost u književnoj kritici*. Biblioteka „Udžbenici“, Beograd, 1988.

– Jeremić, Dragan: *Detinjstvo kao simbol*, u knjizi Voje Marjanovića: *Dečja književnost u književnoj kritici*. Biblioteka „Udžbenici“, Beograd, 1998.

– Marjanović, Voja: *Detinjstvo kao literarna metafora*, u knjizi istoimenog autora: *Dečja književnost u književnoj kritici*. Biblioteka „Udžbenici“, Beograd, 1998.

– Marković Slobodan: *Branko Ćopić – želje i stvarnost u delima za decu*, u knjizi istoimenog autora: *Zapisi o književnosti za decu*. Novinsko-izdavačka ustanova „Interpres“, Beograd, 1971.

– Marković, Slobodan: *Zapisi o književnosti za decu* (pojave, žanrovi, recepcija). Beogradska knjiga, Beograd, 2003.

– Stevanović, Marko: *Metodički priručnik za nastavu srpskog jezika i književnosti u osnovnoj školi*. Dečje novine, Gornji Milanovac, 1982.

– Vuković, Novo: *Uvod u književnost za djecu i omladinu*. Unireks, Nikšić, 1990.

**A CONTRIBUTION TO THE INTERPRETATION
OF THE COLLECTION OF STORIES *MALLOW COLOURED GARDEN*
BY BRANKO ČOPIĆ**

Abstract:

In the paper *A Contribution to the Interpretation of the Collection of Stories "MALLOW COLOURED GARDEN"* by Branko Čopić, author Sofija Kalezić-Đuričković gives a chance to re-read and evaluate one of Branko Čopić's most important narrative works, which has been studied in elementary school curricula for decades. Through the central image of grandfather Rade and the remembrance of the past world of childhood and homeland, in the collection of stories *Mallow Coloured Garden* Čopić told the memories of the time when he was a child and when, as he stated, reality unfolded before him "as a secret story".

Grandfather Rade served as a guideline in these achievements - he symbolised the native land, representing a man from Kraina. Protected by his gentleness and goodness, the writer felt the life and the world, saw the peasant's suffering and man's struggle for survival, saw the power of upbringing and patriarchal morale, feeling the beauty of tradition. At the same time, he reflected love for his kin, the peasant life, aspiration for the impossible, jokes devoid of irony and mockery.

No contemporary writer is present in our own programs, "covering" such an age range from earliest grades of primary school to college, with a wide motive range of subjects, which are primarily nature, homeland, childhood and war. Nature is the environment in which his characters move and fight; while it triggers imagination in children, in the elderly it inspires sentimentality and yearning for old memories.

Keywords: story, garden, mallow, grandfather, teacher, colors, humor.

Veselin BULATOVIĆ¹

PRIMJENA PROBLEMSKOG PRISTUPA U TUMAČENJU ĆOPIĆEVE JEŽEVE KUĆICE I BAŠTE SLJEZOVE BOJE

Rezime:

Proučavanje književnoumjetničkog djela u nastavi predstavlja složen proces koji započinje nastavnikovim i učenikovim pripremanjem za čitanje djela, a svoje najproduktivnije vidove dobija u interpretaciji književnog djela na nastavnom času. Motivisanje i čitanje su neizostavne metodičke radnje prilikom pripremanja učenika za tumačenje književnog djela. Unutrašnju motivaciju za čitanje, osim radoznalosti, odlikuje i potreba učenika da na problemski, stvaralački i istraživački način prouče književni tekst, njihova težnja da rješavanjem određenih literarnih problema ostvare kognitivni sklad između uvjerenja, mišljenja, zapažanja, stavova i ponašanja i ostvare zadovoljstvo i uživanje tokom čitanja. U predmetnom programu *Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost* za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole, stvaralaštvo Branka Ćopića predstavljeno je sljedećim djelima: *Ježeva kućica, Cvrčak traži sunce, Surovo srce, Bašta sljezove boje*.

Ključne riječi: interpretacija, metodičke radnje, unutrašnja motivacija, problemska nastava.

... Volim da pišem za djecu. To je jedina moja velika ljubav i mislim da ću se uvijek baviti dječjom literaturom... To je jedan ventil za moju maštu...

Branko Ćopić

Sama struktura nastavnog časa koji je utemeljen na načelima problemske nastave prilagođava se samostalnom istraživačkom radu učenika. Da bi se učenici osposobili za rješavanje takvih zadataka, neophodno je da nastavnik prethodno motivira učenike i pripremi neophodan materijal. Stvaranje problemske nastave postiže se postavljanjem problemskih pitanja i zadataka. To su pitanja i zadaci koji podstiču učenikovu misao i intelektualnu aktivnost, izazivajući

¹ Dr Veselin Bulatović, direktor JU OŠ „Aleksa Đilas Bećo“ Mojkovac

dvoumljenje i od njih traže opredjeljivanje. Problem se ne može uvijek rješavati po strogo utvrđenom redu jer će postupak rješavanja zavisiti od same prirode problema, mogućnosti učenika i njegovog iskustva u primjeni ovog sistema učenja. Kako je istakao Stevanović „rešavanje problema, dakle, ne mora da ide po neko sređenom obrascu“ (Stevanović, 1982: 93–94).

U umjetničkoj literaturi navodi se da nastavno tumačenje književnog djela podrazumijeva njegovo otkrivanje i što snažnije i potpunije doživljavanje ljepote i vrijednosti njegovim proučavanjem u cjelini ili pojedinostima, tako da se o njima može donijeti lična ocjena (Dimitrijević, 1965: 23). Cilj nastavnog tumačenja jeste da probudi učenikovu emocionalnu angažovanost, estetsku doživljenost, da izoštrava književno-posmatračke sposobnosti, kritički duh i stvaralačko mišljenje. Metodičari nastave književnosti uglavnom su saglasni u konstataciji da u početnoj fazi pristupa književnom djelu prevladava emocionalna komponenta, dok se kasnije taj izvorni emocionalni momenat obogaćuje misaonim i kritičkim elementima (Rosandić, 1988: 226). Tumačenje književnog djela u nastavi uvijek se zasniva na učenikovom prihvatanju djela i efektima koje ono pritom proizvede. Stoga se recepcija književnog teksta i njegovo djelovanje javljaju kao ishodište i nezaobilazni činovi u tom procesu. Doživljaj vodi ka saznavanju, saznanje produljuje doživljaj. Granica između ova dva procesa ne može se povući. Saznavanje djela vodi ka njegovom razumijevanju, to jest shvatanju književnog teksta. Zapravo, to je stvaralački i istraživački rad koji omogućuje rasvjetljavanje svih struktura, slojeva i nivoa u domenu umjetničke tvorevine. U umjetničkom tekstu djelimično je određena predmetnost svijeta, a na učeniku je da ga svojom bogatom maštom dograđuje i struktira.

Problemski pristup interpretaciji Ćopićeve *Ježeve kućice* i *Bašte sljezove boje* postavlja pred nastavnika određene zahtjeve kako u pogledu nastavnog sadržaja, tako i u pogledu strukture nastavnog časa. Nastavnik postaje organizator stvaralačke i istraživačke djelatnosti učenika, uključujući sposobnost transformacije nastavnih sadržaja u probleme, kao jednu od najznačajnijih karakteristika savremeno shvaćene nastavničke funkcije. Što se tiče strukturisanja i artikulacije nastavnog časa, nastavnik, pripremajući se za čas, mora projektovati ne samo svoj proces rada, već i anticipirati misaonu aktivnost učenika u svakoj od etapa rada. Važno je poznavanje individualnih sposobnosti učenika, stepen njihovog psihičkog razvoja, kognitivnih stilova (analitički, intuitivni, imaginarni, konvergentni, divergentni) i posebno, nekognitivne faktore jer od njih, u velikoj mjeri, zavisi uspjeh u procesu interpretacije književnog djela.

Posebno mjesto u Ćopićevoj zbirci Šumske bajke zauzima alegorijska poema *Ježeva kućica*. Poema se obrađuje u prvom razredu devetogodišnje osnovne škole. Imajući u vidu uzrast učenika, nastavnik osmišljava način na koji će podstaći učenikovo stvaralačko mišljenje, intelektualni nemir i emocionalnu napetost. Postoji više postupaka pomoću kojih se može postići

stvaranje problemske situacije, a jedan od najčešće korišćenih na ovom uzrasnom nivou jeste udžbenički tekst – da se na osnovu sadržaja postave problemska pitanja. Ježeva ljubav prema svom domu, toplina i iskrenost tog osjećanja prati dijete od najranijih dana. Polazeći od strukture poeme i prirode njenih sadržaja, pitanja bi mogla biti koncipirana na sljedeći način:

- Prisjetite se naziva neke bajke² koju ste čitali. Pripremi se da objašnjavaš svoja zapažanja o toj bajci. Sa kakvim ste se bićima sretali u bajkama? Šta bi to moglo biti izmišljeno i nemoguće u bajci? Prisjeti se u čemu je odlika bajke.

Postavljanjem pitanja, nastavnik je već u uvodnom dijelu časa odredio dijaloški, asocijativni tok. S obzirom na to da se navedena stihovana bajka obrađuje u drugom polugodištu prvog razreda devetogodišnje osnovne škole, nastavnik će tražiti od učenika da se prisjete imena nekog pisca ili naslova bajke obrađene u prethodnom klasifikacionom periodu. Pošto su podstaknuti na razmišljanje, očekivano je da se učenici prisjete sličnih analiziranih književnih djela.

Imajući u vidu činjenicu da u osnovi nastajanja stihovane bajke *Ježeva kućica* prepoznajemo narodnu priču o ježu i lisici, odnosno da je Čopić od poučno didaktičke priče napravio epopeju djetinjstva lišenu svake pretencioznosti i oštih moralnih pouka, a veoma snažnu, nastavnik će prije čitanja *Ježeve kućice*, ispričati učenicima sljedeću narodnu priču:

Lisica častila danju zeca, pa ga uveče ostavljala na konak, ali on nikako nije šćeo ostati govoreći da je rad ići svojoj kući. Kad se oprusti s lisicom i

² Da li je bajka „nešto što ne može biti“ (Vuk) ili „čudesna sposobnost naše misli da unaprijed sagleda činjenicu, daleko od njenog ostvarenja“ (Gorki), ili samo, možda „jedinstvena priča primitivnog čoveka“ (Jalkoci)? O bajkama se mnogo govorilo i govori, ali bez obzira na sve definicije, možemo konstatovati da nije sve kazano. Brojni teoretičari i književni estetičari definišu bajku kao književni model jednostavne fabule, neobičnih junaka čije se osobine ispoljavaju u krajnostima crno bijele tehnike, uvijek jasno markirane poruke o pobjedi pravde i istine, u vječnoj borbi dobrih i zlih sila. Međutim, priča o bajci je uvijek pred teškim zadatkom, posebno kada je riječ o suštini njene stilske, estetske i semantičke konstrukcije.

Postoji više pretpostavki i teorija o mjestu, vremenu i porijeklu bajkovitih modela. Braća Grim su tvorci mitološke teorije po kojoj se bajka razvila iz mitologije starih Rimljana. Teodor Benfej je autor migracione (indijske) teorije, po kojoj je kolijevka bajke Indija. Tokom dvanaestog vijeka, u doba krstaških ratova, prenesena je najprije u Evropu, a potom u ostale djelove svijeta. Bez obzira na brojnost teorija o postanku bajke (antropološke, istorijske), svaka od njih, sama po sebi, nedovoljna je da osvijetli porijeklo i istorijski razvoj bajke. Ono što je svakako sigurno to je činjenica da se bajka razvila iz mita, iz čovjekovog vjerovanja u moć natprirodnih sila, od kojih je zaista, vrlo često zavisio njen opstanak. Iz tog razloga su motivi pravih folklornih modela slični ili isti sa različitim geografskim širinama, a volšebne sile, dobre ili zle, iste na svim meridijanima.

pođe svojoj kući onda lisica pristane za njim poizdaleka da vidi kakva je to njegova kuća, za kojom on toliko čezne i neće da ostane kod nje u lijepoj pećini na konak. Došavši jež do jedne klade, uvuče se pod nju u bukovo lišće pa se protegne koliko je dug i odrezavši reče: 'Moja kuća, moja sloboda'.

Od rečenice „Lisica častila zeca danju“, Čopić je napravio epizodu veselja, obilne trpeze, izuzetnog slavlja. Jež i lisica se goste, kao po ceremonijalu se smjenjuju hrana i piće:

„Jelo za jelom samo se niže
ježurka često zdravicu diže.“

Obaveza nastavnika je da u okviru svojih mogućnosti, prilikom čitanja, ispoštuje elementarne zahtjeve umjetničkog govora. Ova faza rada je veoma bitna, jer uspješnost čitanja određuje, na izvjetsan način, dalji tok časa. Doživljajnim i sugestivnim čitanjem stihova, nastavnik će zaokupiti pažnju učenika, uvesti ih, neosjetno, u sferu čudesnog i fantastičnog i odškrinuti im vrata umjetničke ljepote. Na taj način nastavnik je otvorio prostor da u glavnom dijelu časa ispuni i jedan veoma važan zahtjev savremene nastave: na časovima analize umjetničkih tekstova, učenik ne smije biti samo pasivni primalac informacija koje mu daje nastavnik, već i aktivni učesnik nastavnog procesa. To znači da umjetničko djelo koje se analizira i obrađuje na času crnogorskog-srpskog, bosanskog, hrvatskog jezika i književnosti, predmet koji zajedno, kroz dijalog, istražuju nastavnik i učenik.

Konkretan pristup analizi stihovane bajke može se započeti, nakon psihološke pauze, prvim utiscima koje je ostavila na učenike njena dinamična struktura. Pri tome, stalno valja imati na umu da analiza mora biti usmjerena na unutrašnje (imanentne) vrijednosti umjetničkog djela, kao bi se posebno istakli njegovi objedinjavajući činioci: tema, strukturni elementi, likovi, umjetnički doživljaj, kompozicija i opšte odlike.

- Kako vam se svidjela bajka? Koji vam se lik u bajci najviše dopao? Da li pretjerana pažnja lisice prema ježu navodi na sumnju u njene krajnje namjere? Zašto jež neće da ostane u udobnoj pećini, već žuri svom skromnom domu? Uočite karakterne osobine pojedinih životinjskih vrsta: lisice, vuka, zeca, ježa.

Nastavnik će istaći učenicima da jež, nasuprot raskoši lisičine kuće, ističe ljepotu skromnog doma: „Kućice moja, najljepši raj“. U ovom dijelu stihovane bajke pisac na poseban način rasvjetljava iskonsku nesreću ljudi bez doma. Ježevim riječima kojima ističe važnost doma, nemuštim jezikom koji razumiju sva živa bića pisac daje nedidaktičku, ali veoma snažnu poruku o značaju i vrijednosti svog doma, svoje slobode. Za stvaranje ježevog

lika pisac nalazi motive u narodu, folklornoj tradiciji. Uvođenjem likova ostalih šumskih životinja, Čopić postiže kontrast, pokazujući koliko razlika i specifičnih karakternih crta krije šumski svijet. U odnosu šumskih životinja: vuka, medvjeda i divlje svinje prema ježu pisac razvija osnovni motiv bajke, sukob dobra i zla. Ovdje je ježevo „dobro“ suprotstavljeno negativnoj naravi ostalih životinja. Rijetke trenutke njihove harmonije i sloge pisac pronalazi u interesovanju za ježevu kućicu:

„Svi jure složno ka cilju svom,
kud god prođu – prasak i lom“

- Kako se završava bajka? Koje bi bile poruke bajke?

Kada ugledaju tamnu rupu sa prostirkom od lišća kao ježev dom, njihovom razočaranju nema kraja. Bujica pogrđnih riječi je upućena ježu. Samo lisica, s dugo sakupljenim iskustvom koje joj govori što znači dom, mudro ćuti. Vuk, medo, divlja svinja kao kaznu za svoje postupke dobijaju vječita lutanja, borbu za goli život koji je često u opasnosti. Nasuprot njima jež čuva svoj skromni dom. Alegorijska snaga simbolične poštovanosti je dostigla vrhunac u ježevom monologu, lirski zanesenom:

„Kućice draga
Slobodo moja!
Palato divna,
drvenog svoda,
kolevko meka,
lisnatog poda,
uvek ću veran
ostati tebi,
nizašto ja te
menjao ne bih!
U tebi živim
bez brige,
straha
i branit ću te
do zadnjeg daha!

Domaći zadatak

- Pokušajte da bajku završite drugačije tako što ćete proširiti njen kraj.
- Nacrtajte, ako to želite, detalj iz bajke koji vam se dopada.

U sedmom razredu devetogodišnje osnovne škole, u okviru obaveznih tekstova (KANON), predviđena je Čopićeva zbirka pripovjedaka *Bašta sljezove boje*. Analiza navedene pripovijetke podrazumijeva:

- Doživljajno-saznajnu motivacija
- Stvaranje problemske situacije i definisanje problema
- Izrada plana za rješavanje i predviđanje mogućih rješenja (postavljanje hipoteza)
- Dekompozicija problema
- Sakupljanje određenih podataka u cilju samostalnog rješavanja problema
- Analiza problema u svjetlosti datih podataka i kritičko procjenjivanje vrijednosti rješenja
- Prelaženje na novu tematiku iz problemskog konteksta.

S obzirom na to da su učenici blagovremeno dobili zadatak da pročitaju zbirku pripovijedaka *Bašta sljezove boje*, u uvodnom dijelu časa nastavnik će insistirati na prezentovanju utisaka i doživljaja nakon čitanja. Zatim će uslijediti pitanja:

- Što vas je u knjizi posebno uzбудilo i podstaklo na razmišljanje?
- Kada čujete ili pročitate naslov ove knjige, na što pomislite?
- Koje se asocijacije javljaju?
- O kakvoj je bašti riječ? Koje su boje prisutne u bašti?

Pripremajući se za nastavno tumačenje, učenici su upoznati sa stavom književne kritike i činjenicom da je za ovo djelo Ćopić dobio Njegoševu nagradu. Međutim, Ćopić je u razgovoru s Grozdanom Olujić (1956) izjavio da je zbirka *Bojovnici i bjegunci* umjetnički njegova najbolja zbirka. Tom prilikom istakao je: „Ne vjerujem da ću ikada više moći da se vratim toj jednostavnosti.“. Na osnovu prikupljenih podataka, učenici formulišu problemsku situaciju:

- Što znači sintagma „umjetnički najbolja zbirka“?
- Koji su to umjetnički činoci djela?
- Što čini umjetničku vrijednost djela?

U cilju adekvatnije i potpunije analize, potrebno je raščlaniti postavljeni problem na manje (uže) probleme. Neophodno je da nastavnik insistira da učenici obuhvate različite aspekte problema i da iste zapišu u sveskama. Po mišljenju učenika neophodno je istražiti:

- Temu, ideju, motive
- strukturne elemente djela; kompoziciju,
- umjetničke postupke u oblikovanju kratke priče (naracija, opis, dijalog),
- jezik i stil pisca.

U cilju uspješnijeg rješavanja postavljenog problema i potproblema, učenici će raditi u grupama od četiri do šest učenika s različitim zadacima. Uz neophodna podsticanja i usmjeravanja od strane nastavnika, učenici rade na sljedećim zadacima:

Radni listić br. 1

- Ispitajte što je inspirisalo Ćopića da napiše ovu zbriku pripovjedaka?
- Protumačite naslov knjige. O kakvoj bašti je ovdje riječ? Navedite nekoliko metaforičnih značenja riječi „bašta“.
- Objasnite funkciju naracije u djelu.
- U koje vrijeme i prostor se mogu smjestiti pripovijetke?

Radni listić br. 2

- Nakon čitanja oba ciklusa (Jutra plavog sljeza i Dani crvenog sljeza) okarakterišite i „plavi“ i „crveni“ ciklus.
- Pripremite se da usmeno obrazložite značenje ciklusa „Jutra plavog sljeza“ i „Dani crvenog sljeza“.
- Uporedite kako su prikazani likovi u I, a kako u II ciklusu?
- Utvrdite na koji način pisac skraćuje radnju (sažima vrijeme)? Navedite odlomke iz teksta u prilog ovoj tvrdnji.

Radni listić br. 3

- Razmislite i zabilježite zašto je djed Rade vidio neobične i uvijek drugačije boje sljezovog cvijeta?
- Utvrdite kako su oblikovani likovi u ovoj priči?
- U čemu se, zapravo, sastoji djedov sukob sa svijetom (rođakom Savom, učiteljicom i vlastima)?
- Kako biste taj sukob posmatrali iz ugla djeteta, a kako iz ugla odraslog čovjeka?

Radni listić br. 4

- Ispitajte da li je pisac u pripovijedanju znao da se prikloni jeziku svojih likova (da se u govoru s njima manje ili više identifikuje)? Pronađite odgovarajuće primjere.
- Pronađite djelove teksta u kojima se otkriva Ćopićev lirizam.
- Kako biste mogli ocijeniti Ćopićevo pripovijedanje? Svoje mišljenje potkrijepite primjerima iz teksta.
- Pronađite humoristička mjesta i utvrdite izvore humora.

Nakon samostalnog rada na rješavanju problema, pristupa se saopštavanju i kritičkom razmatranju rezultata do kojih se došlo. Učenici usmeno izlažu rješenja potproblema, objašnjavaju, glasno čitaju tekst kojim argumentuju određene teze i sudove.

Učenici su kroz istraživačke radnje došli do zaključka da Ćopićevo djelo odlikuje tematski i vremenski lokalitet. Sve pripovijetke vezane su za kraj iz koga je ponikao, za revoluciju i njene posljedice. Učenici su otkrili značenje koje imaju bašta i boje sljeza. (Bašta – omeđen prostor, zaustavljen i statičan;

Sljez – boja je promjenljiva, neuhvatljiva – vrijeme – ukida granice, okvire, pretače se u druga vremena i druga zbivanja). Djelo se oblikuje bogatstvom motiva, raznovrсноšću tematike. Ćopić je majstor u pripovijedanju načinom na koji kazuje o ljudima i događajima. Pisac koristi sljedeće umjetničke postupke: naraciju, dijaloge, opise. Naracija je neposredna, živa i slikovita; ima funkciju povezivanja događaja i scena. Prethodi dijaloškim i opisnim sekvencama. Zbirka je lirski natopljena; jezičke posebnosti kao umjetničko izražajno sredstvo spadaju među najvrednije osobine Ćopićevih pripovijedaka. Riječi, iskazi, rečenice, frazeologizmi (idiomi), a zatim poređenja, metafore, simboli – vješto su upotrijebljeni, te ukupnost pripovjedačeva kazivanja ostavlja snažan utisak uzorne rječitosti.

Najveće umjetničke vrijednosti Ćopićevog djela su izvornost motiva, zanimljivost njihove obrade, sažetost, jednostavnost i jezgrovitost kazivanja, smisao za detalj, lirizam, vedar humor, jasno izdiferencirani likovi, svježe boje lokalnog govora. Učenici saopštavaju dvije osnovne odlike djela, i to: 1) pisac se vraća djetinjstvu, svom prvobitnom izvoru inspiracija i motiva i 2) kratka priča je adekvatan vid piščevog ispoljavanja.

Domaći zadatak

- Pročitajte još jednom pripovijetku iz I ciklusa *Pohod na mjesec* i zapišite nekoliko prijedloga tema za pisanje školskog zadatka.
- S obzirom na to da su učenici upoznati sa stavom Branka Ćopića o zbirci *Bojovnici i bjegunci*, u okviru domaćeg zadatka, učenici koji žele, neka potraže u biblioteci navedenu zbirku, pročitaju je i sami kompariraju s obrađenim djelom *Bašta sljezove boje*.

Primarna literatura

- Ćopić, Branko (1949): *Šumske bajke*, Novo pokoljenje, Beograd.
- Ćopić, Branko (1970): *Bašta sljezove boje*, Srpska književna zadruža, Beograd.

Sekundarna literatura

- Bergson, Anri (1968): *Smijeh, Znanje*, Zagreb.
- Bogdanović, Milan (1948): *Poema za decu Branka Ćopića: Armija odbrana tvoja*, Beograd, *Književne novine*, br. 12.
- Crnković, Milan (1967): *Dječja književnost* – priručnik za studente pedagoških akademija i nastavnike, Školska knjiga, Zagreb.
- Crnković, Milan (1978): *Hrvatska dječja književnost do kraja XIX stoljeća*, Školska knjiga, Zagreb.
- Dimitrijević, R. (1965): *Problemi nastave književnosti i maternjeg jezika II*, Beograd, ISC.
- Krklec, Gustav (1984): *Krajiški rapsod, Venac*, br. 124, Gornji Milanovac.

- Marjanović, Voja: „Pionirska trilogija Branka Ćopića“, *Život*, br. 3, 1966.
- Marjanović, Voja (1971): *Ogledi iz savremene književnosti za decu*, Obelisk, Beograd.
- Marjanović, Voja (1973): *Pesma kao bajka*, Glas, Banjaluka.
- Marjanović, Voja (1985): *Knjiga o Ćopiću*, Stručna knjiga, Beograd.
- Marković, Ž. Slobodan (1973): *Zapisi o književnosti za decu*, Interpres, Beograd.
- Marković, Ž. Slobodan (1973): „Želje i stvarnosti u Ćopićevim delima za decu“, u: *Delije na Bihaću*, Sarajevo – Beograd, Svjetlost, Veselin Masleša – Prosveta.
- Marković, Ž. Slobodan (2003): *Zapisi o književnosti za decu III*, Beogradska knjiga, Beograd.
- Mihajlović, Borislav (1980): *Branko Ćopić u Bašti sljezove boje*, u: *Delije na Bihaću*, Beograd – Sarajevo, Prosveta – Svjetlost.
- Milinković, Miomir (2012): *Književnost za decu i mlade – Poetika*, Učiteljski fakultet, Užice.
- Milinković, Miomir (2012): *Bajkovite forme u književnosti za decu i mlade*, Učiteljski fakultet, Užice.
- Milinković, Miomir (2014): *Istorija srpske književnosti za decu i mlade*, Bookland, Beograd.
- Nikolić, Milija (1996): *Nastavni principi i književne interpretacije*, Beograd.
- Nikolić, Milija (2006): *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pavić, Borislav (1960): „O dečjoj poeziji“, u: *Vrt detinjstva, antologija dečje poezije*, Svjetlost, Sarajevo.
- Petrović, Tihomir (2008): *Istorija srpske književnosti za decu*. Novi Sad: Zmajeve dečje igre.
- *Predmetni program Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole*, Zavod za školstvo, Podgorica, 2017.
- Rosandić, Dragutin (1978): *Književnost u osnovnoj školi*, Zagreb, Školska knjiga.
- Rosandić, Dragutin (1980): *Problemska, stvaralačka i izborna nastava književnosti*, Sarajevo, Zavod za udžbenike.
- Rosandić, Dragutin (1988): *Metodika književnog odgoja*, Zagreb, Školska knjiga.
- Smiljković, Stana i Milinković, Miomir (2010): *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*, Vranje, Učiteljski fakultet.
- Smiljković, S. i Stojanović, B. (2011): *Komparativni pristup metodici maternjeg jezika i književnosti*, Vranje, Učiteljski fakultet.

- Stevanović, M. (1982): *Metodički priručnik za nastavu srpskohrvatskog jezika i književnosti*, Dečje novine, Gornji Milanovac.
- Vuković, Novo (1979): *Iza granica mogućeg*, Naučna knjiga, Beograd.
- Vuković, Novo (1996): *Uvod u književnost za djecu i omladinu*, Unireks, Podgorica.

**APPLYING A PROBLEM APPROACH IN THE INTERPRETATION
OF ČOPIĆ'S WORK *THE HEDGEHOG'S HOUSE* AND
*MALLOW COLOURED GARDEN***

Abstract:

Studying the literary work in teaching is a complex process that begins with the teacher's and pupil's preparation for reading the works, and gets his most productive aspects in the interpretation of the literary work during the class. Motivating and reading are the essential methodical steps in preparing students for the interpretation of a literary work. In addition to curiosity, the inner motivation for reading, besides curiosity, is distinguished by the need of students to study literary texts in a problematic, creative and exploratory way, their aspiration to solve a certain literary problem through cognitive harmony between convictions, opinions, observations, attitudes and behaviours, and achieve satisfaction and enjoyment during reading. In the subject program Montenegrin – Serbian, Bosnian and Croatian language and literature I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII and IX class elementary school, creation of Branko Ćopić is presented with the following works: *Hedgehog's house*, *The cricket looks for the Sun*, *A cruel heart*, *Mallow coloured garden*.

Key words: interpretation, methodical actions, internal motivation, problem teaching.

Ajkuna – Alma DACIĆ¹
Ermina VLAHOVLJAK²

TROMJESEČNI ŠKOLSKI ČASOPIS (ELEKTRONSKI I ŠTAMPANI)

Rezime:

Uvođenje multimedija (interneta, numeričke verzije udžbenika) u nastavu stranih jezika već duži niz godina pokazuje pozitivne rezultate. Ovim radom prikazujemo na koji način nastavnici stranih jezika mogu interaktivno, kroz projekat Tromjesečni školski časopis (elektronski i štampani), da razviju kreativnost kod učenika kroz timski rad.

Na vannastavnim aktivnostima, osmišljenim uz primjenu tehnologija u nastavi (kompjuter, internet, pametni telefon...), podstiče se kreativna komponenta, ali i sociološka. U uvodnom dijelu projekta, nastavnik treba motivaciono i tehnički da pripremi učenike za aktivnost i sadržaje koji slijede. Zajedno dogovaraju koje će ciljeve i zadatke razvijati u toku rada. Moguće je primijeniti brojne metode za buđenje interesovanja kod učenika, za njihovo pokazivanje i iznošenje mišljenja kroz rad.

Potrebno je takođe odrediti kompetencije: komunikativne, lingvističke, sociokulturne i zadatke; kao i domen, nivo, publiku kojoj je namijenjen; finalne ili kompleksne zadatke i podzadatke; trajanje i objavljivanje časopisa. Kroz pismeno izražavanje i aktivnosti, naučiti učenike kako da osmisle i objave školski časopis, elektronski i štampani.

Ključne riječi: kreativnost, timski rad, multimedije, društveni život.

Uvodni dio

Budući da nauka i tehnika svakog dana napreduju, javlja se nova terminologija tako da je neophodno da škole pruže mogućnosti i osposobe učenika da je koriste. Iako je riječ o novoj tehnologiji, terminologiji i načinu komunikacije, učeniku neće biti strano ako mu se sve navedeno prikaže na njemu pojmljiv i zanimljiv način.

¹ Dacić Ajkuna- Alma, profesorica francuskog jezika u OŠ., 25. maj “ Rožaje

² Vlahovljak Ermina, profesorica francuskog jezika u OŠ., Salko Aljković“ Pljevlja

Kao što je poznato, postoje učenici koji mogu samostalno da uče i istražuju, dok imamo i onih koji nijesu u mogućnosti da samostalno realizuju neku aktivnost, teže se izražavaju, tako da je ovaj časopis primjer kako da učenici kroz timski rad, dijeleći svoje i saznajući nove ideje i mogućnosti, realizuju određene aktivnosti koje će im pružiti zadovoljstvo i učiniti da se osjećaju važnim i korisnim.

Štampa/ Multimedija	Od A2 – B1
Publika	Trajanje
Adolescenti	10 mjeseci školske godine
Domen	Nivo

Kompetencije

Komunikativne

- Otkriti što je časopis. Kreirati rubrike.
- Istražiti informacije koje se tiču događaja u školi (sport, nauka, društveni život, takmičenje, izložbe, priredbe).
- Dati pismene informacije o školskim aktivnostima.
- Razviti duh sinteze i analize.
- Intervju. Autokorekcija. Učenici treba da se samokoriguju.

Lingvističke

- Kreirati naslove (glagolska nominalizacija). Vokabular vezan za predložene teme.
- Redakcija: sastaviti tekst (gramatika u akciji), naracija, imperfekat.
- Napisati članak o utakmici, napraviti opis utakmice.
- Nominalizacija: naći imenicu koja odgovara glagolu.
Ex: Changer + ment = changement³, produire/production⁴.
- Dati jednostavnu glagolsku rečenicu i transformisati je u nominalnu i obratno.
- Pravilni prilozi za način.
- Izvesti pravilo građenja priloga. Rapide – rapidement, facile – facilement.
- Napraviti priloge, ex. sportif – sportivement.
- Jednostavne i složene rečenice.

Sociokulturne

- Otkriti sociokulturni život prijatelja, njihove okoline.
- Razviti smisao za autonomiju.
- Naučiti i znati živjeti u zajednici.

³ Promijeniti/promjena; Proizvesti/proizvod.

⁴ Brz/brzo; Lak/lako.

Zadaci

- Prikupiti podatke i obavještenja.
- Osmisliti i objaviti tromjesečni štampani i elektronski časopis.

Definisati finalni ili kompleksni zadatak

Učenici će otkriti i prikupiti informacije o događajima u školi i iz njihovog okruženja u cilju kreiranja Tromjesečnog časopisa koji će biti štampan i objavljen u elektronskoj formi.

Podzadaci i konačni zadatak (krajnji zadatak)

Tromjesečni štampani i elektronski časopis realizovaće se kroz šest etapa. One će u nastavku biti razrađene i sadržaće vježbe pismenog i usmenog izražavanja koje će nastavnik tokom svog rada realizovati s učenicima.

1. etapa

- Otkriti koji i kakvi su francuski časopisi (CE et CO)⁵, raspored, naslovi...
- Kakva je forma naslova? Veličina i vrsta fonta.

2. etapa

- Konsultacije o izboru odabranih rubrika, objašnjenje pisanja članka i interna organizacija rada. Kontinuirano usmeno izlaganje ⁶(EO).

3. etapa

- Pronaći i prikupiti informacije koje se odnose na odabrane rubrike.
- Tražiti resursne osobe koje nam mogu pružiti dodatne informacije (kreiranje ciljnih upitnika). Praviti bilješke, fotografisati. (Communication écrite et orale)⁷

4. etapa

- Napisati članke, odabrati ih, povezati ih s fotografijama, napraviti vezu s usvojenim pojmovima.
- Provjera vladanja rječnikom vezanim za svakodnevni život i prethodno rađenim temama.
- Usmeno i pismeno izražavanje (interakcija).

5. i 6. etapa

- Finalizirati časopis. Odštampati ga i postaviti na internet.
- Distribuirati časopis zainteresovanim školama.

⁵ CO - Compréhension orale/ CE – Compréhension écrite

⁶ EO – Expression orale

⁷ Pisana i usmena komunikacija

Organizovanje sekvenci / odvijanje

Da bismo organizovali sekvence koje su potrebne za realizovanje časopisa, potrebna je podrška ili materijal, koju smo podijelili na specifičnu i opštu:

- a) specifična podrška
 - www.education.fr
 - mobilni telefon, da bismo izvršili snimanje prilikom intervjua; kompjuter.
 - materijali i metode (prethodno rađeni dosjei).

- b) Opšta podrška
 - [www. zvanični sajt škole.](http://www.zvanični.sajt.škole)
 - [www: sajt francuskih školskih novina](http://www.sajt.francuskih.školskih.novina)
 - <https://e-bayard-jeunesse.com/magazines-11-ans-et-plus/okapi-10-15-ans/abonnement-okapi.html>
 - <http://www.lequipe.fr/Tous-sports/Diaporama/Une-histoire-de-porte-drapeaux/4884>

Postupak realizacije 1. etape. U ovoj etapi učenici će uz nastavnikovu pomoć:

- analizirati jedan francuski časopis (compréhension écrite i expression orale).
- obratiti pažnju na raspored, naslove...
- obratiti pažnju kako su napisani naslovi
- pronaći specifičnu leksiku.
- odrediti veličinu i vrstu fonta. Ex. **Police** Police Police Police *Police*

Da bismo počeli rad na jednoj stranici časopisa, potrebno je pojasniti učenicima gdje se nalaze i što znače sljedeće stavke na toj strani, kao i koja je vrsta publikacije datog časopisa. Da li je to mjesečni, dnevni, sedmični časopis i sl.? Zaključke će izvesti na osnovu vježbi koje slijede.

La mise en page⁸.

- ⁹**Le bandeau**: sadrži naziv časopisa, datum.
- ¹⁰**La manchette**: veliki štampani naslov časopisa / udarni naslov.
- ¹¹**L'oreille**: centar naslovne strane koji može biti smješten desno ili lijevo od nazivačasopisa.

⁸ Raspored

⁹ U novinarskom jeziku kod nas Bulet/Daje opšte informacije.

¹⁰ Zaglavlje

¹¹ Centar naslovne strane

- ¹²**Le sous-titre**: kratki tekst ispod dijela koji se zove *la manchette*, sadrži najbitniji dio teksta, daje nekoliko informacija o članku i budi želju kod čitaoca da ga pročita.
- ¹³**Le ventre**: često popunjava crtež, grafika, fotografija, šema, karta ili ilustracija udarnog naslova.
- **La police**: oblik fonta / pisma kojim se piše. Ex: Police Police Police *Police*

Ex. 2. Relier les mots.

- | | |
|-----------------|-------------------------|
| 1. Mensuel | a. chaque jour |
| 2. Trimestriel | b. une fois par an |
| 3. Quotidien | c. tous les six mois |
| 4. Annuel | d. une fois par semaine |
| 5. Semestriel | e. tous les trois mois |
| 6. Hebdomadaire | f. deux fois par mois |
| 7. Bimensuel | g. une fois par mois |

- Članak časopisa

U nastavku dajemo članak časopisa na kojem ćete naći primjere iz kojih možete zaključiti što je: **Manchette, Bandeau, Oreilles, Sous-titre, Ventre, Titre**.



¹² Podnaslov

¹³ Udarna vijest

Ex.1. 1. Na datom članku odredite gdje se nalaze:



*Manchette, Bandeau,
Oreilles, Sous- titre,
Ventre, Titre*

Objašnjenje

Da bi učenici shvatili kako treba da osmisle elektronski ili štampani časopis, potrebno je da nauče osnovne pojmove vezane za štampu i objavljivanje, djelove časopisa i da urade vježbe.

Ex.1.2 Observez l'illustration et répondez aux questions. Questionnaire

1. Quel est le nom du journal en manchette?
2. Quelle est la date du journal? Son prix ?
3. Quelle autre information nous donne le bandeau?
4. Quels sont les numéros de parution du journal?
5. L'oreille de ce journal est différente de celle du JDE, que présente-t-elle ici?
6. Quel est le titre du reportage d'aujourd'hui?
7. Quels sont les autres titres des articles présentés?
8. Quels types d'illustrations sont utilisés dans le ventre de ce journal ? (dessin, graphique, photo, schéma, carte...).
9. Imagine un sous-titre: (l'information n'apparaît pas clairement mais cela donne envie d'en savoir plus, de comprendre le titre en lisant l'article).

Ex.1.2 Posmatrajte ilustraciju i odgovorite na pitanja.

Upitnik

1. Koji je naziv časopisa u zaglavlju?
2. Koji je datum na časopisu? A njegova cijena?

3. Koju nam još informaciju daje dio pod nazivom *bandeau*?
4. Koji je broj ovog izdanja časopisa?
5. Dio pod nazivom *oreille* je različit od onog od *JDE*¹⁴. Što predstavlja ovdje?
6. Koji je naslov današnje reportaže?
7. Koji su ostali naslovi predstavljenih članaka?
8. Koje vrste ilustracije su korišćene u dijelu *le ventre* ovog časopisa? (crtež, grafika, fotografija, šema, karta...).
9. Zamisli podnaslov (informacija nije data u cjelini, ali će izazvati želju da saznate više, da shvatite naslov čitajući članak).

1.3 La liste des mots dont on a besoin.

▪ victoire, programmation, danse, début, exposition, réussite, échec, mise en place, invitation, organisation, remise de diplôme, vente, création, compétition, chant, inscription.

1.3 Lista riječi koje će nam biti potrebne

▪ pobjeda, programiranje, ples, početak, izložba, uspjeh, neuspjeh, postavljanje, pozivnica, organizacija, dodjela diploma, prodaja, stvaranje, poj, registracija.

1.4 Compléter la grille. Kompletirati tabelu.

Nom	Verbe	Imenica	Galogol
<i>vente</i>		<i>prodaja</i>	
	<i>exposer</i>		<i>izlagati</i>
<i>danse</i>		<i>ples</i>	
	<i>inscrire</i>		<i>upisati</i>
<i>réussite</i>		<i>uspjeh</i>	
<i>mise en place</i>		<i>primjena</i>	
	<i>inviter</i>		<i>pozvati</i>
<i>début</i>		<i>početak</i>	
	<i>créer</i>		<i>napraviti</i>
<i>remise de diplôme</i>		<i>Dodjela diploma</i>	

Objašnjenje

Da bi se privukao čitalac, urednici časopisa često pišu naslove na primamljiv način, tako što vrše nominalizaciju i verbalizaciju datih riječi. Dali smo određene vježbe na francuskom i crnogorskom jeziku da bismo pokazali kako se vrši nominalizacija i verbalizacija.

¹⁴ JDE- Le Journal des Enfants

1.5 Liez le nom et le verbe. Selon le modèle, faites des phrases:

a) Nominaliser

Ex: Hier, le directeur a remis les diplômes.

Remise des diplômes hier!

1. On a vendu beaucoup de journaux.
Vente énorme de journaux.
2. Hier, le maire a ouvert la nouvelle salle de sport.
Ouverture de la nouvelle salle de sport, hier.
3. Nos biologistes ont réussi à la compétition nationale.
Réussite de nos biologistes à la compétition nationale.
4. La nouvelle session a débuté.
Début de la nouvelle session.

1.6 Pročitajte imenice i glagole. Napravite rečenice po datom modelu:

a) Nominalizacija

Ex: Juče je direktor podijelio diplôme.

Dodjela diploma bila juče!

1. Prodali smo mnogo časopisa.
Enormna prodaja časopisa.
2. Juče je gradonačelnik otvorio novu sportsku salu.
Otvaranje nove sportske sale, juče.
3. Naši biolozi su uspjeli na državnom takmičenju.
Uspjeh naših biologa na državnom takmičenju.
4. Nova sesija je započela
Početak nove sesije.

b) Verbaliser

1. Large victoire des footballers de notre école.
Les footballers de notre école ont largement gagné.
2. Applaudissement joyeux des spectateurs.
Les spectateurs ont joyeusement applaudi.
3. Majoritaire réussite des élèves.
Les élèves ont majoritairement réussi.
4. Inscription des élèves au concours de dessin.
Les élèves s'inscrivent au concours de dessin.

b) Verbalizacija

1. Ubjedljiva pobjeda fudbalera naše škole.
Fudbaleri naše škole su ubjedljivo pobjedili.
2. Srećan aplauz gledalaca.
Gledaoci su srećno aplaudirali.
3. Uspjeh većine učenika.
Učenici su u većini uspjeli.

4. Upis učenika na konkurs za crtanje.
Učenici se prijavljuju na konkurs u crtanju.

1.7 Trouvez le féminin des adjectifs

masculin	féminin	masculin	féminin
<i>sérieux</i>		<i>gai</i>	
<i>dangereux</i>	<i>dangereuse</i>	<i>attentif</i>	
<i>frais</i>		<i>lent</i>	<i>lente</i>
<i>sportif</i>	<i>sportive</i>	<i>spécifique</i>	
<i>précis</i>		<i>sage</i>	
<i>profond</i>		<i>rapide</i>	<i>rapide</i>
<i>faible</i>	<i>faible</i>	<i>vrai</i>	
<i>énorme</i>		<i>réel</i>	

1.7 Nađite ženski rod pridjeva

muški rod	ženski	muški	ženski
<i>ozbiljan</i>		<i>veseo</i>	
<i>opasan</i>	<i>opasna</i>	<i>pažljiv</i>	
<i>svjež</i>		<i>spor</i>	<i>spora</i>
<i>sportist</i>	<i>sportistkinja</i>	<i>specifičan</i>	
<i>precizan</i>		<i>mudar</i>	
<i>dubok</i>	<i>duboka</i>	<i>brz</i>	<i>brza</i>
<i>slab</i>		<i>pravi</i>	
<i>ogroman</i>		<i>realan</i>	

1.8 A partir du texte donné:

a) Soulignez les adverbes de manières (Podvucite priloge za način).

Charlotte est sagement assise sur une chaise et mange tranquillement une glace. Elle la mange seulement deux minutes et trouve sa glace réellement très bonne. Elle savoure vraiment sa glace. Ainsi, Charlotte ne voit l'araignée qui descend lentement derrière elle que trop tard. L'araignée descend attentivement le long d'un fil. Charlotte a énormément peur et elle réagit confusément. Mais, ensuite, elle voit que l'araignée se conduit correctement. Elle décide donc de réagir gentiment et de ne pas chasser l'araignée. Finalement, Charlotte continue de manger sa glace et l'araignée de descendre le long du fil.

b) Retrouver les adjectifs qui correspondent aux adverbes de manière (Nađite pridjeve koji odgovaraju prilozima za način)

adverbe	adjectifs féminins	adjectifs masculin
<i>Sagement</i>		<i>sage</i>
<i>Tranquillement</i>	<i>tranquille</i>	
<i>Seulement</i>		<i>seul</i>
<i>Réellement</i>		<i>réel</i>
<i>Vraiment</i>	<i>vraie</i>	
<i>Lentement</i>		<i>lent</i>
<i>Attentivement</i>		
<i>Correctement</i>		
<i>Gentiment</i>		

c) Formuler la règle (Formulisati pravilo).

Poser des questions:

1. Comment se termine un adverbe de manière?
Kako se završava prilog za način?
2. Qu'est-ce qui précède la terminaison?
Šta prethodi nastavku?
3. Est-ce que l'adjectif est au féminin ou au masculin?
Da li je pridjev u ženskom ili muškom rodu?

d) Trouver les adverbes de manière (Naći priloge za način).

adjectifs	adverbes
<i>sérieux</i>	<i>sérieusement</i>
<i>dangereux</i>	
<i>frais</i>	
<i>faible</i>	
<i>rapide</i>	
<i>attentif</i>	

2. i 3. etapa

Kroz 2. i 3. etapu realizovaćemo sljedeće aktivnosti:

- dogovor o izboru odabranih rubrika tema; interna organizacija rada.
- vježbe usmenog i pismenog izražavanja u kontinuitetu.
- konstituisanje radnih grupa prema njihovim afinitetima i dodjela rubrika.
- određivanje zadataka za svaku radnu grupu.
- prikupljanje informacija koje se tiču školskih događaja (sport, nauka, društveni život, takmičenje, izložbe, spektakli, lični život).
- pronalaženje osoba koje mogu da pruže dodatne informacije (kreiranje ciljnih upitnika).

- pravljenje bilježaka, fotografisanje.
- reformulacija usmenog u pisani tekst.

4. etapa

- pisanje članaka i njihovo povezivanje s fotografijama; uspostavljanje veza sa usvojenim pojmovima.
- provjera ovladavanja rječnikom vezanim za svakodnevni život i razvijanje tema.
- usmeno i pismeno izražavanje (interakcija).
- <https://e-bayard-jeunesse.com/magazines-11-ans-et-plus/okapi-10-15-ans/abonnement.html>

Za ovu etapu izabrali smo časopis *Okapi* jer smatramo da sadrži rubrike koje će biti interesantne učenicima. Potrebno je:

- prelistati elektronski ili štampani časopis da bismo analizirali i otkrili rubrike.
- objasniti vrste rubrika časopisa *Okapi*.

(*Okapi* je časopis koji izlazi svakih 15 dana. U njemu se daju savremena zbivanja i savjeti bitni za dobre odnose u školi, vezane za tri glavne teme i to):

1. Autour du Monde¹⁵:

Rubrika koja nam daje specifičan pristup aktuelnostima karakterističnim za tinejdžere da bi bolje razumjeli svijet koji ih okružuje.

2. Planète collègue¹⁶

Ova rubrika nam pruža savjete i primjere iz okruženja, sa glavnim istraživanjima koje sprovodi redakcija. To su takođe praktični savjeti za dobar život i uspjeh u školi, informacije o zanimanjima koje pomažu da se spokojno razmišlja o budućnosti.

3. Nos pages persos¹⁷

Rubrika *Nos pages persos* sadrži uputstva i odgovore na pitanja koja tinejdžeri sebi postavljaju o zdravlju, prijateljstvu, ljubavi, porodici ili džeparcu.

4. Et les BD / Crtane strane/ strip

- **Analiza časopisa i rubrike**
- učenici treba da identifikuju različite rubrike koje se ovdje nalaze.
- zatim da sačine listu članaka koji se nalaze u različitim rubrikama.
- dobiju zadatke / domaće: Upitnik o datom časopisu ili online časopisu
- <https://e-bayard-jeunesse.com/magazines-11-ans-et-plus/okapi-10-15-ans/abonnement-okapi.html>

¹⁵ Oko svijeta

¹⁶ Koledž planeta

¹⁷ Naše lične strane

Da bismo bili sigurni da su učenici razumjeli šta sadrži koja rubrika, uradit ćemo upitnik koji slijedi. Pitanja su data na francuskom i crnogorskom jeziku.

Ex. 1 Questions:

1. De quel sport nous parle l'article principal de la rubrique sport?
2. A quelle page trouve-t-on les jeux?
3. Qu'est-ce qu'on nous présente dans la rubrique ¹⁸” **Planète collègue** “?”
4. Quel est le titre de la bande dessinée?
5. Quelles sont les enquêtes?
6. Quels sont les sous – titres de la rubrique ¹⁹”**Evénement**”?
7. Quelles informations trouve-t-on sur chacune des pages du journal, en haut?

Ex.1 Pitanja

5. O kojem sportu govori glavni članak u sportskoj rubrici?
6. Na kojoj strani se nalaze igre?
7. Šta predstavlja rubrika „Planete college”“?
8. Koji je naslov stripa / crtane strane?
9. Koje su ankete?
10. Koji su podnaslovi rubrike „**Evénement**““?
11. Koje informacije se nalaze na svakoj strani časopisa, gore u zaglavlju?

▪ **Analyser un article / Analizirati članak**

Za realizaciju ove aktivnosti potrebno je:

- podijeliti tekst-filter. Učenici će na ovom članku pokušati da identifikuju njegove različite djelove. Što se u tom članku nalazi?
- potrebno je takođe objasniti i dati definiciju svake riječi (šta je to, za šta služi), i na kraju im dati *tekst-filter*, gdje će oni konkretno naći te primjere.
- <http://www.lequipe.fr/Tous-sports/Diaporama/Une-histoire-de-porte-drapeaux/4884>
- tekst-filter

18 Koledž planeta

19 Događaj

Une histoire de porte-drapeaux

TITRE

Le nom du porte-drapeau français aux prochains Jeux Olympiques, à Rio (5-21 août), est désormais connu : il s'agira de Teddy Riner. A cette occasion, retour sur les derniers sportifs à avoir défilé en tête de la délégation française.

CHAPEAU



Légende

Photo: J.A. Derens

CORPS

Selon nos informations, Teddy Riner a été élu porte-drapeau de la délégation française pour les Jeux de Rio (5-21 août). Pendant la cérémonie d'ouverture, le champion olympique de Londres a donné un duel entre le judoka, champion des derniers JO. Ces sera donc à Riner de mener la délégation française lors de la cérémonie d'ouverture, le 5 août, avant de combattre une semaine plus tard, le 12 août. Le champion olympique ne confirme pas l'information pour l'instant : il sera présenté officiellement sur les Champs-Élysées, dimanche (19h30), à l'arrivée du Tour de France.

Il y avait neuf candidats

Inter-titre

Depuis le 13 juillet, 52 athlètes désignés par 26 Fédérations ont voté par scrutin électronique, avec le choix parmi neuf candidats : Mălina Robert-Michon, Renaud Lavillenie (athlétisme), Céline Dumarc, Tony Parker (basket), Cécilia Berder, Gauthier Grumier (escrime), Laura Georges, Wendie Renard (football) et, donc, Riner (judo).

1.²⁰ **Légende** donne des renseignements sur la photo: qui a pris la photo, ce qu'elle représente.

2. ²¹ **Chapeau** donne quelques précisions sur l'article, il peut donner envie de lire la suite.

3. ²² **Corps de l'article**, c'est l'article en lui-même, il nous donne toutes les informations.

4.²³ **Inter-titre** permet de séparer les différentes parties du corps et d'attirer l'œil du lecteur.

1. **Legenda** daje objašnjenja o fotografiji: ko je fotografisao, što ona predstavlja.

2. **Uvodni dio članka** daje specifičnosti o članku, može dati želju da pročitamo nastavak.

3. **Sam članak** daje informacije o datoj temi.

4. **Međunaslov** dozvoljava da odvojimo različite djelove sadržine članka i da se privuče pažnju čitaoca.

- U nastavku slijedi *texte filtre* u kojem će učenici moći sami da nađu date pojmove.

²⁰ Legenda

²¹ Uvodni dio članka

²² Sam članak / Sadržaj

²³ Međunaslov

- Texte filter je preuzet je sa sajta:
<http://www.lequipe.fr/Tous-sports/Diaporama/Une-histoire-de-porte-drapeaux/4884>

Fiche élève/ Upitnik za učenika
(Texte filtre)/ tekst-filter

Une histoire de porte – drapeau

Le nom du porte-drapeau français aux prochains Jeux Olympiques, à Rio (5-21 août), est désormais connu: il s’agira de Teddy Riner. A cette occasion, retour sur les derniers sportifs à avoir défilé en tête de la délégation française.

Selon nos informations, Teddy Riner a été élu porte-drapeau de la délégation française pour les Jeux de Rio (5-21 août). Pour succéder à Laura Flessel, la tendance donnait un duel entre le judoka, champion olympique de Londres, et Tony Parker, dont ce seront les derniers JO. Ce sera donc à Riner de mener la délégation française lors de la cérémonie d’ouverture, le 5 août, avant de combattre une semaine plus tard, le 12 août. Le champion olympique ne confirme pas l’information pour l’instant: il sera présenté officiellement sur les Champs-Élysées, dimanche (19h30), à l’arrivée du Tour de France.

Il y avait neuf candidats

Depuis le 13 juillet, 52 athlètes désignés par 26 Fédérations ont voté par scrutin électronique, avec le choix parmi neuf candidats: Mélina Robert-Michon, Renaud Lavillenie (athlétisme), Céline Dumerc, Tony Parker (basket), Cécilia Berder, Gauthier Grumier (escrime), Laura Georges, Wendie Renard (football) et, donc, Riner (judo).

- Lis cet article de journal, essaie de trouver à quoi correspondent les mots suivants:
(Légende – corps de l’article – inter-titre – chapeau – illustration – titre).
- Une fois que tu penses avoir trouvé, essaie de définir chacun de ces mots.
(Ce que c’est, à quoi ça sert, ce que l’on trouve à l’intérieur)?



Photo: J.A. Derens

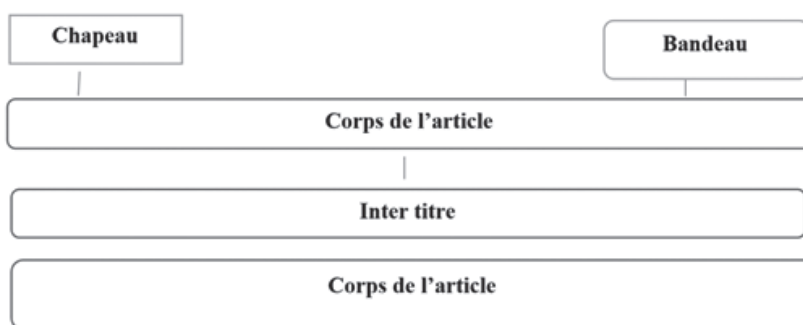
- Pročitaj članak časopisa. Pokušaj da nađeš čemu odgovaraju sljedeće riječi:
(Légende - corps de l’article - inter-titre - chapeau - illustration - titre).
- Kada misliš da si ih našao/la, pokušaj da ih definišeš
(Što je to, čemu služi, što se nalazi u unutrašnjosti članka?)

- Légende:
- Corps de l'article:
- Inter –titre:
- Chapeau:

Da bismo bili sigurni da su učenici shvatili koji su djelovi članka, daćemo im list na kojem se nalaze prazne rubrike / polja koja će oni ispuniti datim riječima.

L'article de journal (Članak: le contenu / sadržaj).

Ex. 1: Compléter les bulles avec les mots donnés: chapeau, bandeau, inter-titre, corps de l'article.



Ex. 2: En règle générale, un article de journal répond aux questions suivantes:

▪ **QUI ? / QUOI ? / QUAND ? / OÙ ? / POURQUOI ? / COMMENT ?**

Réponds à ces questions sur l'article précédent.

1. De qui ou de quoi parle cet article ?
2. Pourquoi le journaliste parle-t-il de cela ?
3. Quand cela se passe-t-il ?
4. Où cela se passe-t-il ?

Ex. 2: Uopšte gledano, novinski članak odgovara na sljedeća pitanja:

▪ **Ko? / Što? / Kada ? / Gdje ? / Zašto? / Kako?**

Odgovori na ova pitanja u predhodnom članku.

1. Kome ili o čemu govori ovaj članak?
2. Zašto novinar govori o tome?
3. Kada se to dogodilo?
4. Gdje se dogodilo?

Ex: 3 EO / Interaction avec la classe, demander aux élèves ce qu'ils pensent, remue-méninge.

1. Est-ce que vous utilisez les réseaux sociaux? Lesquels ? Pourquoi ?
2. Est-ce que vous avez un réseau social favori?
3. Que pensent vos parents des réseaux sociaux ?
4. Est-ce qu'ils sont pour ou contre ?
5. D'après vous quels sont les dangers qu'ils représentent ?

Ex: 3 Usmeno izražavanje / Interakcija s razredom, pitati učenike što misle – moždana oluja.

1. Da li koristite društvene mreže? Koje? Zašto?
2. Da li imate omiljenu društvenu mrežu?
3. Što misle vaši roditelji o društvenim mrežama?
4. Da li su za ili protiv?
5. Po vama, koje su opasnosti koje one predstavljaju?

Ex: 4 CE

<http://www.bayard-jeunesse.com/wp-content/uploads/2015/01/Reseaux-sociaux-au-banc-d-essai.pdf>



▪ Une page de journal / Stranica časopisa.

Ex: 4 Lisez cet article et répondez aux questions suivantes:

1. Quelle rubrique nous est présentée ici?
2. Qui a écrit le texte et qui a pris la photo ?

3. De quoi parle l' article? Quel est le thème présenté ici?
4. Quels sont les conseils donnés par *Okapi* ?
5. Quelle est la proportion réelle de collégiens qui utilisent les réseaux sociaux?
6. Quelle est l'opinion de Saline, par rapport à Facebook ?
7. Est-ce que Hana pense que Facebook, comme réseau social, est important ?

Ex: 4 Pročitajte ovaj članak i odgovorite na pitanaja:

1. Koja nam je rubrika ovdje predstavljena?
2. Ko je napisao tekst a ko je napravio fotografiju?
3. O čemu članak govori ? Koja je tema ovdje predstavljena?
4. Koje savjete daje *Okapi*?
5. Koja je realna proporcija školaraca koji koriste društvene mreže?
6. Koje je Salinino mišljenje o Fejsbuku?
7. Da li Hana misli da je Fejsbuk važan?

Ex: 5

A partir des informations données dans le tableau, écrivez un petit article qui relate cet événement. N'oubliez pas de donner un titre. Utilisez les temps du récit (passé composé et imparfait).

Uz pomoć datih informacija u tabeli, napišite jedan mali članak koji se odnosi na ovaj događaj? Ne zaboravite da date naslov. Koristite vremena naracije (passé composé i imparfait).

Qui / Ko?	Un groupe d'élèves Marina (14 ans)
Quoi / Što?	Malaise de la jeune fille.
Quand/ Kada?	Hier après – midi. Pendant une exposition.
Où / Gdje?	Dans une galerie de peinture. Hôpital
Pourquoi / Zašto?	A cause de la forte chaleur.
Comment / Kako?	Rapidement En ambulance

- Slijedi tekst na kojem ćete naći: **ko, što, kada, gdje, zašto, kako?**
Texte exemple: Une exposition ratée.

Hier après – midi, notre classe a organisé la visite d'une exposition. C'était 'génial'! Comme il faisait très chaud, Marine n'a pas supporté la forte chaleur et elle s'est évanouie. Le professeur a immédiatement téléphoné à des ambulanciers. Très rapidement, une ambulance est arrivée pour l'amener à l'hôpital. Dons, malheureusement, personne n'a pu voir l'exposition.

Ex: 6 Faire un interview – interviewer. Napraviti intervju.
▪ Fokusirati se na jednu poznatu ličnost škole. Izabrati osobu za intervju, formulisati kolektivni upitnik.

5. i 6. etapa

Kada prođemo etape 1, 2, 3 i 4 i vidimo da su učenici shvatili kako nastaje školski časopis, pristupićemo etapi 5 i 6. Za realizaciju ovih etapa potrebno je:

- završiti časopis i postaviti ga na internet;
- štampati časopis i podijeliti ga zainteresovanim školama.

Literatura

– <http://www.bayard-jeunesse.com/wp-content/uploads/2015/01/Reseaux-sociaux-au-banc-d-essai.pdf>

– <https://e-bayard-jeunesse.com/magazines-11-ans-et-plus/okapi-10-15-ans/abonnement-okapi.html>

– <https://www.lequipe.fr/Tous-sports/Diaporama/Une-histoire-de-porte-drapeaux/4884>

– G. Mager, Grammaire pratique du français d’aujourd’hui (langue parlé, langue écrite), Hachette, Paris, 1995

QUARTERLY SCHOOL MAGAZINE (ONLINE & PRINTED VERSION)

Abstract:

Implementation of multimedia (Internet, e-books) in foreign language teaching has been giving positive results for years. This paper attempts to present different ways to teachers of foreign languages of how to develop student’s creativity interactively through team work using the project Quarterly School Magazine (on-line & printed versions).

Extracurricular activities, particularly the ones designed to implement innovative approaches (computer-based teaching, the internet, smart phones...), enhance both creativity and socialization of students. Introductory part of the project is designed for teachers to motivate and technically prepare students for activities and contents following it. Students and their teacher should decide together on aims and specific tasks to be developed during the project. There are numerous motivating activities that are tailored to enhance tasks presentation and assertive approach through the project.

An integral part of the project is determination of competences/ goals: communicative, linguistic and sociocultural, tasks, domain, level, target audience, final and/ or complex tasks, subtasks, and duration and publishing of magazine. Writing activities/tasks help students learn how to carry out both versions of school magazine successfully.

Key words: creativity, team work, multimedia, social life.

Zorica ĐEKIĆ¹
Radosava ĐEKIĆ²

JEZIČKO IZRAŽAVANJE I PREPRIČAVANJE U NASTAVI CRNOGORSKOG-SRPSKOG, BOSANSKOG, HRVATSKOG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI

Rezime:

Cilj ovog rada je da se teorijski i metodički usmjeri, razmotri i obradi kultura jezičkog izražavanja i prepričavanja u nastavi crnogorskog-srpskog, bosanskog, hrvatskog jezika i književnosti u razrednoj nastavi. Osnovni zadatak nastave jezika i kulture izražavanja jeste razvijanje jezičkog mišljenja i jezičke svijesti uočavanjem jezičkih zakonitosti. Bez pravilnog jezičkog izražavanja i osmišljene jezičke komunikacije ne mogu se ostvariti obrazovno-vaspitni zahtjevi ne samo u nastavi jezika i književnosti, već i u cjelokupnom nastavnom procesu. Jedan od značajnih oblika jezičkog izražavanja jeste prepričavanje koje podrazumijeva reprodukovanje poznatog sadržaja – priče, pozorišne predstave, crtanog filma, radio-emisije, televizijske emisije i sl.

U ovom radu predstavljen je značaj kulture govora u usmenoj i pisanoj formi kao vještini koja se razvija tokom cjelokupnog obrazovanja.

Ključne riječi: jezičko izražavanje, nastava, prepričavanje, reprodukovanje, plan prepričavanja, dikcija, jasnost, preciznost.

Uvod

Nastavi književnosti od prvog razreda osnovne škole treba pristupiti kompleksno. U tom uzrastu dijete je zainteresovano za slusanje priča i tu motivaciju treba iskoristiti kako bi lakše u narednom periodu razvilo ljubav prema književnosti (čitanje/slušanje/stvaranje književno-umjetničkih tekstova), stvaralačku kreativnost i kulturu jezičkog izražavanja.

¹ Zorica Đekić, profesor razredne nastave u Osnovnoj školi „Donja Ržanica“, Berane

² Radosava Đekić, profesor razredne nastave u Osnovnoj školi „Donja Ržanica“, Berane

Za planiranje nastave književnosti neophodni su programski sadržaji, a posebno spisak tekstova propisane literature.

„Osnovni nastavni zadaci u ostvarivanju programskih sadržaja i jezičke kulture su:

- kontinuirano bogaćenje učeničke jezičke kulture;
- pravilna artikulacija svih sadržaja;
- grafički uzorna upotreba pisma;

- navikavanje na standardni književni jezik u govoru, čitanju i pisanju;
- motivacija za čitanje književnih djela;
- osposobljavanje za prepričavanje, pričanje, opisivanje, izvještavanje uz funkcionalnu primjenu stečenog znanja o pravopisnim i jezičkim pravilima;
- raznovrsna usmena i pismena vježbanja, planska izrada pismenih zadataka.“³

„Kao u školjkama, u kojima djeca
oslušuju šum vjetrova i valova morskih,
tako i u ljudskim riječima šumi sve...
Riječ nas spaja sa zvijezdama...“

Miroslav Krleža

Kultura jezičkog izražavanja u školskoj praksi

Kultura izražavanja u školskoj praksi, a naročito u nastavi jezika i književnosti veoma je važno područje rada jer se duhovnost svakog pojedinca kao i duhovnost ljudskog faktora uopšte ogleda u različitim modelima usmenog i pismenog izražavanja. Zato ovom pitanju treba posvetiti pažnju u svim fazama obrazovanja, a naročito u I i II ciklusu osnovne škole kada se razvija ljubav prema maternjem jeziku. Kultura izražavanja ima zadatak da njeguje i razvija kulturu usmenog i pismenog izražavanja učenika. Učenike treba osobiti da se pravilno i lijepo usmeno i pismeno izražavaju.

Govorne sposobnosti učenika se razvijaju kroz sve nastavne predmete, ali to ne znači da nijesu potrebna dobro organizovana posebna vježbanja koja će pomoći učenicima da lakše, bolje i ljepše, usmeno i pismeno kazuju poznate sadržaje. Učenik može jasno i lijepo kazivati ono što mu je poznato. Nesređeno kazivanje je posljedica nedovoljnje obaviještenosti o materiji koja se izlaže. Jasno u izrazu može biti samo ono što je jasno u mislima onog ko govori.

³ Dr Miroljub Vučković, *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti umlađim razredima osnovne škole*, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Beograd 1993, str. 120.

„Kultura jezika je kultura misli. Da bi se dobro pisalo i govorilo potrebno je prije svega pravilno misliti.“⁴

Prema Rozentalu, kulturnim se može smatrati onaj govor koji se odlikuje misaonom tačnošću, bogatstvom i raznovrсношću leksike, gramatičkom pravilnošću i logičkom skladnošću. Kultura govora u usmenoj formi mora poštovati ortoepsku, a u pisanoj ortografsku normu. Izbor jezičkih sredstava u kazivanju zavisi od situacije o kojoj se govori, od ličnosti onoga ko govori, odnosa prema sagovorniku, teme, sadržaja koji se saopštava, od motivacije i funkcije govora.

Učitelj ima ogromnu ulogu u izgrađivanju govorne kulture učenika i i širenju standardnog jezika. Kultura jezičkog izražavanja neophodna je za ostvarenje nastavnih sadržaja iz svih predmeta, istovremeno se na taj način produbljuje do nivoa jasnog, sažetog, pravilnog, sadržajno i stilski oblikovanog u usmenoj i pisanoj formi.

Zadaci kulture izražavanja mogu se ostvariti samo ako učenici budu čitali lijepu književnost, dobro savladali programske sadržaje gramatike i pravopisa, slušali pravilan i lijep govor u učionici i u toku osnovnog obrazovanja u devetogodišnjoj školi sistematski izvodili vježbe u usmenom i pismenom izražavanju.

Preporučavanje kao jedan od osnovnih oblika jezičkog izražavanja

Jedan od najčešćih oblika kulture usmenog i pismenog izražavanja u nastavi jezika i književnosti jeste prepričavanje. Iako se smatra jednim od najjednostavnijih oblika kulture usmenog i pismenog izražavanja, prepričavanje je za djecu veoma složen zadatak. „Osnovna vrijednost prepričavanja je u njegovom praktičnom značaju jer se na primjerima raznovrsnih sadržaja umjetničkih, naučnih, popularnih, informativnih), koji se doživljavaju posredstvom različitih oblika komunikacija (čitanjem, slušanjem, gledanjem), usmjereno podržavaju i spontano usvajaju raznolike forme jezičke realizacije, koje se tako potpuno ugrađuju u učeničku jezičku kulturu.“⁵

Prvi važan momenat u planiranju prepričavanja jeste izbor tekstova. U našoj nastavnoj praksi ovom značajnom obliku kulture jezičkog izražavanja ne prilazi se uvijek dovoljno stvaralački, jer se često ne vodi računa što se prepričava i kada i kako treba organizovati vježbanja u reprodukovanju sadržaja. Zbog toga dolazi do neplanske i neosnovane primjene ovog oblika jezičkog ispoljavanja u nastavne sadržaje i tamo gdje njegovo prisustvo nije neophodno, a kad za to postoje stvarne potrebe prepričava se bez odeređenih, programski predviđenih usmjerenja i jasnih ciljeva.

⁴ V. Cvetanović, V. Milatović, A. Jovanović, *Metodika nastave srpskog jezika*, Izbor tekstova, Beograd 1995, str. 229.

⁵ M. Vučković, *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Beograd 1993, str.121.

Literarni tekst je najbolji obrazac jezičke realizacije i njegov sadržaj će učenici prepričavati kad god za to ima opravdanih nastavnih i metodoloških razloga.

Prepričavanje sadržaja teksta (pozorišne predstave, crtanog filma, naučno-popularnog, informativnog teksta) vrši se nakon njegove analize (čitanje, stvaralačko istraživanje, otkrivanje, doživljavanje, procjenjivanje bitnih elemenata njegove sadržajne i izražajne kulture) jer je tada prepričavanje sistematičnije, pouzdanije i kvalitetnije.

Drugi važan momenat u planiranju prepričavanja je određivanje vremena (nastavnog trenutka) za realizaciju ovog oblika usmenog i pismenog izražavanja. Važno je opredijeliti se za to da li će prepričavanje biti primarni zadatak na tom času ili sekundarni (dopuna nečega što je bilo predmet istraživanja).

Prepričavanje kao primarni nastavni zadatak treba predvidjeti za poseban čas koji dolazi nakon analize važnijih segmenata sadržaja (tematike, likova, mjesta radnje, vremena radnje, stilskih osobenosti, poruke), ali s potrebnim radnim zadacima i usmjerenjima koji će omogućiti učenicima da se bolje pripreme. Učenik će na kraju časa obrade određenog sadržaja znati da se za naredni čas treba pripremiti za prepričavanje tog dobro proučenog sadržaja, koje može biti usmeno ili pismeno.

Svako prepričavanje treba da ima svoj cilj i programsko usmjerenje. Bez toga ono postaje improvizacija, stihijnost što dovodi do banalnosti i konfuzije.

Učenici najviše vole da prepričavaju tekstove bliske njihovom interesovanju. Teže prepričavaju dijaloške (dramske) tekstove. U početku učenja prepričavanja treba birati tekstove koji nijesu dugi, koji su jasni, koji ne sadrže mnogo nepoznatih riječi. Prepričavanjem učenik slijedi fabulu teksta, prati postupke likova i svoje pričanje zaokružuje u cjelinu.

Uvođenje učenika u tehniku prepričavanja sastoji se u sljedećem:

- učenika je potrebno usmjeriti kako da odabira činjenice, kako da razlikuje glavno od sporednog i što je najvažnije – kako da slijedi hronološki tok priče;
- važno je razvijati sposobnost adekvatnog izražavanja u toku prepričavanja. U početku učenici imaju potrebu da slobodno prepričavaju. Doslovno prepričavanje ih sputava, remeti njihovu viziju teksta, što se negativno odražava na kvalitet prepričavanja;
- prepričavati dio po dio, pratiti hronološki slijed događaja osnovno je pravilo prepričavanja.

Učenik može doslovno da reprodukuje, ali može nešto i da mijenja, prelazeći tako u stvaralačko prepričavanje. Prepričavanje, bez obzira na to da li je usmeno ili pismeno može biti s planom ili bez plana. Plan prepričavanja može biti zajednički (kolektivni) i individualni (samostalni). Kolektivni plan učenici izrađuju uz pomoć učitelja, a individualni plan učenici izrađuju samostalno.

Prepričavanje po zajedničkom planu

Učenicima je najjednostavnije da prepričaju tekst po zajedničkom planu. Učitelj sa učenicima zajednički utvrđuje „tačke plana“ (podnaslove cjelina) po kojima će učenici prepričavati tekst. Prilikom sastavljanja plana mora se voditi računa o sljedećem:

- plan mora biti pregledan i uredan;
- plan pruža sagledavanje cjelokupnog sadržaja o kome će se razgovarati/pisati;
- plan mora biti dinamičan;
- „tačke plana“ moraju biti jasne i precizne, i treba da ukazuju na hronološki slijed događaja u tekstu.

Plan mora biti kratak, jasan, pregledan i uredan. Organizacija časa po zajedničkom planu mogla bi imati sljedeći model: *tematsko-psihološku pripremu, isticanje cilja /ishoda učenja, razmatranje sadržaja, pravljenje zajedničkog plana, usmeno ili pismeno prepričavanje po zajedničkom planu i dopunski dio* (Milatović, V., Cvetanović, V., Jančićević, V., Mičić, V., 2011).

Ovakvu organizaciju časa treba shvatiti kao jednu od niza drugih mogućnosti za uspješnu interpretaciju sadržaja, bez obzira na to da li se radi o tekstu, filmu, pozorišnoj predstavi itd.

Tematsko-psihološka priprema ima veliki značaj u nastavi, naročito kod vježbi usmenog i pismenog izražavanja i u tom dijelu časa potrebno je govoriti o činjenicama koje će biti polazna tačka u stvaranju zajedničkog plana. U odjeljenju treba stvoriti takvu atmosferu u kojoj će svi učenici željeti nešto da kažu. Od motivacije u uvodnom dijelu časa zavisi ostvarivanje planiranih ishoda učenja i uspješnost učenika u radu.

Isticanje cilja takođe mora da dođe do izražaja. Na taj način se pažnja učenika usmjerava na jedno područje, jednu oblast, jednu temu. Bitno se odvaja od nebitnog. Ako je svim učenicima jasan cilj, onda će se oni truditi da ga što potpunije ostvare.

Saopštavanjem ciljeva učenici mogu da:

- a) shvate smisao aktivnosti na času
- b) usmjere svoje napore na odgovarajući način
- c) prate svoje napredovanje ka cilju

Razmatranje sadržaja, kao treća etapa, zauzima centralno mjesto kada je riječ o prepričavanju. Učenici mogu prepričavati samo ono što im je dobro poznato, što su učili, pročitali, što im je u neku ruku toliko poznato da bi o tome željeli nešto da saopšte. Da bi saopštavanje bilo jasno, sažeto i precizno pristupa se pravljenju zajedničkog plana.

Analizirajući ovu fazu nastavnog rada moramo imati na umu sadržaj za koji smo se opredijelili. Ako je riječ o tekstu, onda je neophodno da učenici znaju njegov sadržaj, bez obzira na to da li se radi o tekstu koji su samostalno pročitali ili tekstu koji su zajednički čitali na času. Kad je u pitanju neki film, pozorišna predstava, događaj i sl. onda o tome sa učenicima treba voditi razgovor, kako bi se detaljnije prisjetili sadržaja, fabule, činjenica i svega ostalog što je bitno.

Pravljenje zajedničkog plana logički je nastavak prethodne etape rada. U ovoj etapi možemo postaviti sljedeća pitanja: O čemu smo govorili? Gdje/kad se nešto dogodilo? Što je kasnije uslijedilo? Što je dalje bilo? To je ujedno i postepeno uvođenje učenika u kompoziciju jednog pisanog sastava. Učenici će davati različite odgovore, a najadekvatnije misli, do kojih dođemo zajedničkim razmatranjem sadržaja zapisujemo na tabli. Nešto drugačiji plan pravimo ako se prepričava tekst iz čitanke. Tekst se čita po logičkim cjelinama i za svaku cjelinu sadržaj se formuliše u jednoj rečenici, sintagmi, riječi, i to se zapisuje (podnaslov cjeline).

Pravljenje zajedničkog plana omogućava nastavniku da sagleda niz korisnih činjenica kao što su:

- a) u kojoj mjeri je učenik shvatio sadržaj (temu) teksta i njegov osnovni smisao;
- b) kako učenik pravi diskriminaciju između niza rečenica i u kojoj mjeri učenik može da razlikuje bitno od manje bitnog;
- c) da li prepoznaje hronološki slijed događaja i sl.

U praksi se često griješi kada se prelazi na ovu vrstu aktivnosti. Nerijetko se dešava da učenici brzo dođu do plana („tačkaka plana“) i to upravo onih koje je nastavnik zamislio da najviše odgovaraju da bi se tekst mogao reprodukovati. Zato je potrebno insistirati da što više učenika kaže svoju tačku plana, iznesu svoje ideje. Cilj prepričavanja nije samo reprodukovanje teksta već se u obzir moraju uzeti i druge komponente kao što su: produkovanje novih ideja, povezivanje poznatog s nepoznatim, stvaranje i izgrađivanje vlastitog pogleda na određene činjenice, kritički odnos prema datim činjenicama, stvaralačka aktivnost itd.

Usmeno i pismeno prepričavanje zahtijeva posebnu aktivnost i nastavnika i učenika. Učenici samostalno prepričavaju po „tačkama“ zajedničkog plana. Vodi se računa o unošenju novih riječi i izraza, traži se najadekvatniji izraz, utvrđeni redosljed događaja (hronološki slijed događaja), posebno zadržavanje na odabranom detalju.

Kada je riječ o usmenom prepričavanju nastavnik bez naročite potrebe ne bi trebalo da upada u govor učenika, da ga prekida i ispravlja. Poželjno je

da učenik prepričava slobodno, da iskaže svoje mišljenje, a ne da „prepričava“ po principu pitanje – odgovor. Ne treba sputavati učenikovu kreativnost. Učenika treba osposobiti za stvaranje vlastitog stila i izraza.

Dopunski dio časa koristi se tako da učenici u svoje sveske prepisu zajednički plan prepričavanja s table (usmena vježba). Ako su učenici pismeno prepričali sadržaj nekog teksta, treba izvršiti analizu kako bi učenici dobili povratnu informaciju o uspjehu vježbe u cjelini, zalaganju svakog učenika pojedinačno i odjeljenja u cjelini.

Prepričavanje po samostalnom planu

Prepričavanje po samostalnom planu je teži oblik prepričavanja. Od učenika se ovdje traži da sami prave plan prepričavanja i prepričaju tekst po sopstvenom planu. Da bi učenik mogao sam da izradi plan prepričavanja (izlaganja) svakog sadržaja, potrebno je da se za to osposobi prilikom interpretacije teksta.

Planovi koje učenici sami kreiraju biće različiti, u početku i loši kod nekog broja učenika. Da bi se ubuduće izbjegle greške u tom pogledu, nastavnik mora prekontrolisati i pregledati sve planove i ukazati na njihove dobre i loše osobine. Učenicima treba skrenuti pažnju da „tačke“ plana mogu biti od jedne rečenice ili jedne riječi. Zatim ukazati na svrhu plana, na njegov osnovni smisao, da se plan ne pravi radi plana nego on ima svoj dublji smisao i značaj.

Potrebno je insistirati na kratkoći plana kako bi bio pregledan, jasan, dinamičan i uredan.

Model organizacije časa prepričavanja po samostalnom planu: *tematsko-psihološka priprema, isticanje cilja, ishoda učenja, obrada sadržaja, samostalna izrada plana, usmeno/pismeno prepričavanje po planu, analiza vježbe, domaći zadatak* (Milatović, V., Cvetanović, V., Janićijević, V., Mičić, V., 2011).

Tematsko-psihološka priprema kao i kod prepričavanja po zajedničkom planu ima važnu ulogu i kod prepričavanja teksta, crtanog filma, događaja itd. po samostalnom planu. U odjeljenju treba stvoriti takvu atmosferu u kojoj će svi učenici željeti nešto da kažu vezano za datu temu. Od toga zavisi uspjeh cijele vježbe. Na taj način će se učenici pripremiti da samostalno izrade plan prepričavanja datog teksta.

Isticanjem cilja časa/ishoda učenja učenik se usmjerava na jednu temu. Na taj način učenici odvajaju glavno od sporednog. Ukoliko je ishod jasan učenici će shvatiti smisao aktivnosti na času kako bi ostvarili dati cilj.

Kod obrade sadržaja misli se na čitanje i tumačenje sadržaja teksta ili razgovora o nekom događaju. Poželjno je, iz didaktičkih razloga, da se prvo pravi plan teksta koji se analizira na časovima, a zatim i planovi za ostale sadržaje, pošto su učenici ranije upoznati s pravljenjem zajedničkog plana.

Samostalno pravljenje plana je nastavak prethodnog modela organizacije časa. To je jedan od najsloženijih modela organizacije časa gdje učenik uključuje svoju logiku, koristi bitne podatke, ključne događaje iz teksta, na osnovu kojih će prepričati dati tekst.

Kad učenik formira plan prepričavanja, moći će da prepriča tekst usmeno ili pismeno vodeći računa o hronološkom slijedu događaja, kompoziciji teksta (pisani tekst).

Kada je u pitanju analiza vježbe učenicima je potrebno dati povratnu informaciju o uspjehu vježbe u cjelini i zalaganju svakog učenika pojedinačno. Najprije će se čitati sastavi, a zatim davati komentari i mišljenja.

Način na koji učenici treba da prepričavaju nije ni njihovo ni učiteljevo slobodno opredjeljenje, već je određen konkretnim zahtjevima po razredima, počev od jednostavnijeg u I ciklusu osnovne škole do složenijeg u četvrtom i petom razredu. Nije dovoljno da se od učenika zahtijeva da prepričavaju, kako znaju i umiju nego za svako takvo vježbanje treba odrediti usmjerenja koja su programska obaveza.

Praktična primjena

Uvod

U ovom dijelu rada prikazano je na koji način se može organizovati čas čiji su ishodi učenja vezani za kulturu jezičkog izražavanja i prepričavanja u nastavi. Da bi predstavili značaj prepričavanja kao jednog od oblika usmenog i pismenog izražavanja koristimo narodnu bajku „Čardak ni na nebu ni na zemlji“ koja se obrađuje u četvrtom razredu.

Na prvom času učenici će se upoznati sa sadržajem bajke (obrada bajke) i njenim karakteristikama. Na osnovu toga će na drugom času moći samostalno da izrade plan prepričavanja i prepričaju bajku.

Broj časova za realizaciju: 2

Razred : IV

Ishodi učenja: tokom učenja učenici razvijaju sposobnost doživljavanja, čitanja, razumijevanja i interpretiranja književnoumjetničkog teksta

Upoznavanje sadržaja bajke i karakteristika narodnih bajki

I čas

U uvodnom dijelu časa učenici su bili motivisani igrom asocijacije (razvijanje takmičarskog duha, grupni oblik rada).

More	Zamak	Krila	H.K. Andersen
Peraje	Čardak	Čarolija	Labud
Djevojka	Kralj	Štapić	Lovac
Pjena	Straža	Dobra	Gnijezdo
Mala sirena	Dvorac	Vila	Ružno pače

BAJKA

Kad su riješili asocijaciju učenici su objasnili što su bajke, naveli su karakteristike bajki i nabrojali bajke koje su učili/čitali (Mala sirena, Ružno pače, Knjeginja na zrnju graška, Pepeljuga...).

Zatim je uslijedilo isticanje cilja časa i interpretativno čitanje bajke u nastavcima. Na taj način su učenici predviđali događaje i aktivno učestvovali u nastavi. Nakon čitanja bajke, bilo je razgovora o doživljaju i osjećanjima koje je ova bajka probudila u njima. Učenici su navodili sličnosti i razlike između narodne i umjetničke bajke. Uslijedio je rad u grupama. Učenici su podijeljeni u pet grupa na osnovu simbola (slike: 1. grupa dvorac, 2. čardak, 3. zmaj, 4. braća, 5. kraljević i djevojka). Svaka grupa je imala zadatak da odgovori na pitanja vezana za određenu cjelinu, da na osnovu odgovora i sadržaja date cjeline daju podnaslov cjelini (primjeri 1. Otmica djevojke, 2. Pronalazak čardaka, 3. Obilazak soba na čardaku i spašavanje sestre, 4. Izdaja braće, 5. Istina pobjeđuje) i ilustruju je.

U završnom dijelu časa predstavnici grupa su prezentovali svoj rad ostalim učenicima.

II čas

U uvodnom dijelu časa učenici su štafetno čitali bajku radi podsjećanja na njen sadržaj.

Na tabli su istaknute ilustracije likova iz bajke. Učenici su imali zadatak da napišu osobine likova i da obrazlože datu osobinu navodeći primjere iz teksta. Nakon toga učenici su imali zadatak da poređaju cjeline koje su ilustrovane tako da prate redosljed događaja u bajci. Izvršena je analiza svake fotografije (cjeline). Na osnovu tih fotografija učenici će moći da izrade individualni plan za prepričavanje bajke.

Zatim je uslijedila izrada individualnog plana. Kad su učenici završili individualni plan, uslijedilo je usmeno prepričavanje bajke.

U završnom dijelu časa učenici su govorili (pisali) poruke/pouke bajke.

Za domaći zadatak učenici su pismeno prepričali bajku, promijenivši dio koji im se ne sviđa („nesložna braća“).

Zaključak

Veliki je značaj kulture usmenog i pismenog izražavanja u životu čovjeka. Sve ljepote ovog svijeta i ukupnu duhovnost čovjek iskazuje jezikom, usmeno ili pismeno. Zato je mjesto ovog nastavnog područja u nastavnom programu za mlađe razrede osnovne škole izuzetno. Jezičke i morfološke vježbe bogate rječnik i podstiču učenika da shvati i usvoji nove oblike riječi.

Časovi govornih vježbi služe za izgrađivanje kulture usmenog izražavanja (elokventnost, preciznost, jasnost, jednostavnost, dikcija, preciznost). Sve te vježbe imaju cilj da dijalekatski govor učenika približe standardnom govoru. Zato postoje različiti oblici usmenog i pismenog izražavanja kojima se mogu ostvariti postavljeni zadaci.

Kulturu usmenog i pismenog izražavanja učenici stižu i u oblicima vannastavnog rada, na časovima dodatne i dopunske nastave, samostalnim čitanjem knjiga i časopisa za djecu kao i u svakodnevnoj komunikaciji.

„Riječi su, naravno, najmoćniji lijek koji je čovječanstvo koristilo“
Radjard Kipling

„Kada je riječ o riječima, riječi ćute dok o drugim ljudskim stvarima umiju, nekad manje, nekad više i ponešto da kažu“

Ivo Andrić

Literatura

– Borović, Nataša, Ašanin, Sonja (2015): Čarolija čitanja, Udzbenik za četvrti razred osnovne škole, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Podgorica.

– CDRSEE TIM (2013): *Nastava orijentisana na učenje za nastavnike usmjerene na postignuća*, Centar za demokraciju i pomirenje u jugoistočnoj Evropi.

– Cvetanović, Vladimir, Milatović, Vuk, Jovanović, Aleksandar (1995): *Metodika nastave srpskog jezika*, Izbor tekstova, Beograd.

– Damjanović, Radovan (2005): *Leksikon pedagoško-psiholoških pojmova*, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Podgorica .

– Đorđević, Milentije (2000): *Bibliografija metodike nastave srpskog jezika i književnosti*, Učiteljski fakultet, Jagodina.

– Milatović, V, Cvetanović, V, Janićijević, V, Mičić, V. (2011): *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*, Učiteljski fakultet, Beograd.

– Nikolić, Milija (1998): *Metodika nastave srpsko hrvatskog jezika i književnosti*, Zavod za udzbenika i nastavna sredstva, Beograd.

– Popović, Dušanka, Laković, Dijana (2011) *Riječ po riječ, Crnogorski jezik za V razred osnovne škole*, Priručnik za nastavnike, Zavod za Udzbenike i nastavna sredstva, Podgorica.

– *Predmetni program Crnogorski jezik i književnost od I-IX razreda osnovne škole*, Zavod za školstvo, Podgorica 2017.

– Rosandić, Dragutin (1986): *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Školska knjiga, Zagreb.

– Vuković, Mirosljub (1993): *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti u mlađim razredima osnovne škole*, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Beograd.

– Živković, Dragiša (1995): *Teorija književnosti sa teorijom pismenosti*, Izdavačka agencija „Dragnić“ Beograd.

LANGUAGE RESEARCH AND RETELLING IN THE TEACHING OF MONTENEGRIN-SERBIAN, BOSNIAN, CROATIAN LANGUAGE AND LITERATURE

Abstract:

This paper is aimed at discuss the possible methods to guide, discuss and workout the culture of language expression and retelling in the in grade teaching of Montenegrin-Serbian, Bosnian, Croatian Language and Literature. Basic task of teaching culture of language expression is development of language opinion and language consciousness becoming acquainted with language rules. Without proper language expression and pre-developed language communication there will be no ground for achieving education requirements. This can be applied to all teaching and the curriculum as a whole. One of popular forms of language expression is retelling, which assumes reproduction of known content – story, play, cartoon, radio-broadcast, TV show etc.

In the focus of this paper is the culture of speech in oral and written forms as a skill that is developed throughout education.

Key words: language expression, teaching, retelling, reproduction, retelling plan, diction, clarity, accuracy.

Ljiljana MILOVIĆ¹

INOVATIVNI PRISTUP NASTAVI DOMAĆE LEKTIRE U OSNOVNOJ ŠKOLI (Na primjeru „Vini Pu“)

Rezime:

Na časovima domaće lektire osmišljenim uz primjenu inovativnih rješenja, podstiču se učeničke intelektualne, emocionalne i socijalne vještine. Ako imamo na umu da se učenici svakodnevno, u možda najznačajnijem periodu za razvijanje ličnosti, susrijeću sa svijetom književnog djela, onda je od presudnog značaja kako ih uvodimo u svijet književnosti. Časovi domaće lektire pružaju mogućnost da učenici kroz nove situacije uče, proširuju znanja, da povezuju informacije i pojmove, da bogate rječnik i govornu kulturu, da grade stav o pročitanoj i njeguju sopstveni čitalački senzibilitet, da jačaju međusobne odnose, da razvijaju kritičko mišljenje. Da bi se postigli postavljeni ishodi, neophodno je planski pristupiti pripremi časova domaće lektire uz primjenu inovativnih rješenja kako bi se učenici na taj način motivisali za rad i stvarali pozitivan stav prema knjizi i čitanju.

Ključne riječi: domaća lektira, inovativni pristup, neumjetnički tekstovi, timski rad, daroviti učenici.

Uvod

Važnu kariku u nastavnom procesu čini nastava književnosti. Ona je svojim savremenim tokom okrenuta čitanju s težnjom da *polazi od samog dela(...), vodi kroz delo(...)* i *završava na delu*.² Takav postupak ima za cilj *razvijanje ljubavi prema knjizi i osposobljavanje učenika za uživanje u djelu, prosuđivanje o njegovim vrednostima*.³

¹ Ljiljana Milović, profesor, JU OŠ „Anto Đedović“ Bar

² Milija Nikolić: *Književno delo u nastavnoj praksi*, Naučna knjiga, Beograd, 1975, str. 259.

³ Pavle Ilić: *Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi: metodika nastave*, Zmaj, Novi Sad 2006, str. 191.

Izgrađivanje takvog čitaoca zahtijeva organizaciju cijelog jednog procesa koji valja njegovati. S tim treba otpočeti u osnovnoj školi jer taj period ima važnu ulogu u formiranju čitaoca. *Neprocnjenljiva je važnost kvalitetnog dodira učenika s književnim djelom u prva tri razreda osnovne škole.*⁴ Zato bi trebalo kroz umjetnost – čitanjem izgraditi učenicima svijest o vrijednostima, obogatiti ih znanjima, njegovati njihov senzibilitet, razvijati kritičko mišljenje, preko književnih tekstova prenijeti etičke vrijednosti. A preporučena djela iz programa domaće lektire inspirativna su za postizanje ovih ciljeva. Ako se saznanje o čitanju kao **potrebi**, a **ne obavezi**, zadrži u čitaćevoj svijesti u vremenu presudnom za njegov razvoj i formiranje, onda će to na pravi način odrediti njegov kasniji pristup knjizi. To podrazumijeva da su učenici shvatili *da dela ne govore o nečemu što se njih ne tiče, dalekom prostoru ili prohujalom vremenu, nego o samoj suštini njihovog bića i življenja.*⁵

Važnu ulogu u tom procesu ima domaća lektira. Ovaj termin podrazumijeva (u programu osnovne škole) *književna djela koja se u I ciklusu čitaju u nastavcima (nastavnici i roditelji ih čitaju djeci) i djela za čitanje kod kuće (nekadašnja lektira u II i III ciklusu).*⁶ Njihovo uključivanje u nastavni proces usklađeno je s načinom raspoređivanja gradiva iz književnosti.

Skrećemo pažnju na neke specifičnosti rada na tom polju zbog kojih je potrebno pažljivo odabrati metode rada.

Krenućemo od **motivacije i stvaranja horizonta očekivanja.**⁷ Za čitanje predloženih knjiga iz programa domaće lektire potrebno je duže vremena zato je neophodno snažno motivisati, zainteresovati i što je veoma važno – zadržati učeniku pažnju. Koju god metodu za podsticanje na čitanje odaberemo, važno je *ne zatvoriti maštu čitaocima, njihovu potrebu za otkrivanjem, dakle, samo ukresati varnicu radoznalosti, kako bi se ona dalje tokom čitanja razgorela.*⁸

Nakon toga slijedi čitanje. Taj ključni proces odvija se, kao što smo već rekli, van učionice i nastavnikovog nadzora u II i III ciklusu, a u I ciklusu, kada učenici nijesu još uvijek opismenjeni potpuno, čitanje se odvija u nastavcima i tada nastavnici i roditelji čitaju djeci, a i učenik se može uključiti samostalnim čitanjem ukoliko je već osposobljen za taj proces. To je još jedna specifičnost

⁴ *Predmetni program Crnogorski-sprski, bosanski, hrvatski jezik i književnost, I, II, III, IV, V, VI, VII, Zavod za školstvo, Podgorica 2017, str. 126.*

⁵ Aleksandar Jovanović: *Protivurečnosti nastave književnosti, kako predavati književnost, Zavod za udžbenike nastavna sredstva, Beograd, 1984, str. 7.*

⁶ *Predmetni program Crnogorski-sprski, bosanski, hrvatski jezik i književnost, I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole, Zavod za školstvo, Podgorica 2017, str. 123.*

⁷ *Predmetni program Crnogorski-sprski, bosanski, hrvatski jezik i književnost, I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole, Zavod za školstvo, Podgorica 2017, str. 125.*

⁸ Simeon Marinković: *Stvaralačka nastava srpskohrvatskog jezika i književnosti, Beograd, Ekspres, 1987, str. 99.*

rada na ovom polju. Budući da je dobro čitanje uslov da se književno djelo doživi, treba voditi računa i o tehnici čitanja, tačnije strategiji. Trebalo bi da to bude sporiji ritam da bi doživljaj pročitano bio snažniji. A da čitanje ne bi bilo samo *estetski doživljaj*,⁹ već i umijeće otkrivanja i prepoznavanja umjetničkih vrijednosti, učenike upućujemo na **istraživačke zadatke**. Oni zahtijevaju ponovni susret s tekстом pa ih treba zadati u pravo vrijeme i pažljivo odabranom formulacijom „iskoristiti“ za održavanje motivacije koja je neophodna u svim fazama rada na tekstu, a ne samo u početnoj fazi. Učenike podstičemo da vode **dnevnik čitanja** uz bilježenje ličnih razmišljanja. Učenicima se tako otvara put ka ličnom stvaralaštvu – mogućnost da nešto napišu, nacrtaju... Na taj način se djelo dublje doživljava i zadržava u svijesti. Sve pobrojane radnje su priprema za najvažniji trenutak, a to je školska interpretacija kada se otvara razgovor o knjizi. To je i suštinski cilj djela predviđenih za čitanje kod kuće i u nastavcima-da se razgovara o pročitanoj sadržaju, o značenju pročitano da se otkrivaju vrijednosti i poruke umjetničkog djela, da se povezuje pročitano s predznanjem čitaoca. Pokazaćemo to na pripremi časa „Vini Pu“.

PRIPREMA ZA ČAS DOMAĆE LEKTIRE „Vini Pu“ (inovativni pristup)

Predmet: Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost	Razred: III (treći)
Škola: OŠ „Anto Đedović“ Bar	Datum realizacije: 08. 11. 2018. Realizator: Ljiljana Milović, prof.
Nastavni sadržaj: „Vini Pu“ A. A. Miln	
TIP ČASA:	► Čas utvrđivanja /2 školska časa/
OBLICI RADA:	► Frontalni ► Individualni ► Rad u timu ► Kooperativni oblik rada

⁹ Desimirka Živanić: *Doživljavanje, razumevanje i saznavanje književnog dela*, Školski čas, br. 5, Gornji Milanovac, 1992, str. 38.

NOVI POJMOVI/SADRŽAJI:

- pozivnica, čestitka, oglas, obavještenje, zahvalnica
- meteorolog, vremenska prognoza (izvještaj)

NASTAVNA SREDSTVA:

- ✓ Interaktivna tabla (za Power Point prezentaciju)
- ✓ Pano za prikaz teme časa i knjiga „Vini Pu“ A. A. Miln
- ✓ Čart tabla – poster „Iar“ sa rješenjima istraživačkih zadataka (pozivnica, čestitka, oglas, obavještenje, zahvalnica)
- ✓ Kartončići/ulaznice s književnim likovima – za svrstavanje po grupama
- ✓ Stalci i identifikacioni posteri s književnim likovima – za obilježavanje grupa
- ✓ Bedževi sa književnim likovima – za predstavnike grupa
- ✓ Nastavni listići s istraživačkim zadacima i materijalom za rad (neumjetnički tekstovi, zagonetke, oblačići)
- ✓ Tajanstvena kutija Vini Pu (sa skrivenim predmetima za asocijacije: balon, rep, pčela, ribača četka, ćup)
- ✓ Pismo u boci, velika knjiga i memo tabla s kolažnim prikazom fotografija sa motivom knjiga, učenja i pismenosti (za igru memorije)
- ✓ Poster „Šapa polje“, kviz pitanja i diploma za najuspješnijeg učesnika (za aktivnost namijenjenu darovitim učenicima)
- ✓ Poster „Oblak“ – za poruke djela
- ✓ Maskota Vini Pu, kišobran, baloni – za scenu/radni prostor
- ✓ Kolači s medom (za nagradu svim učesnicima časa i stvaranje pozitivne atmosfere)

KORELACIJA: Jezik, Poznavanje prirode i društva, Likovna kultura...

ISHODI

Tokom učenja učenik/-ca će moći da:

- uz podsticaj nastavnika izražava zapažanja, misli i osjećanja nakon slušanja ili čitanja književnoumjetničkog teksta i povezuje sadržaj teksta s vlastitim iskustvom;
- upoređuje svoja zapažanja, misli i osjećanja sa zapažanjima ostalih učenika;
- uz pomoć nastavnika saopšti doživljaj teksta, izdvoji ono što mu se dopalo u djelu i objasni zašto mu se upravo to dopalo;
- prepozna pozitivne i negativne književne likove na osnovu njihovih postupaka;
- poistovjeti se s književnim likom;

- objasni motive za ponašanje književnih likova;
- prepozna mjesto događanja radnje;
- navede uzročno-posljedični slijed događaja. prepozna i razlikuje pozdrave, čestitke, pohvale i pozivnice;
- u tekstu prepozna onoga ko piše i onoga kome je tekst upućen (razlikuje pošiljaoca od primaoca);
- prepozna namjeru onoga ko piše;
- uoči osnovne podatke u tekstu;
- objasni kojim povodom se pišu pozdravi, čestitke, pohvale i pozivnice;
- spontano i uz pomoć nastavnika uočava značaj pisanja.

AKTIVNOSTI UČENIKA:

Učestvuju u razgovoru, igrovnim aktivnostima, asocijacijama, igri memorije, otkrivaju pojmove, proširuju znanje o njima, prepoznaju različite vrste tekstova, primijenjuju ih u novoj situaciji, rješavaju zagonetke, slušaju, vode razgovor, polemiku, na osnovu pripremljene prezentacije prepoznaju, komentarišu događaje u djelu, prezentuju materijal koji su uradili kroz kooperativni način rada, odlučuju o predstavniku grupe, kao i o učesnicima kviza za darovite, iznose argumentaciju, iskazuju svoje stavove, analiziraju postupke likova, objašnjavaju motive za takvo ponašanje likova, uviđaju vezu onoga što čitaju sa realnim životnim situacijama...



Kooperativni rad

Aktivnost I: PODJELA PO TIMOVIMA I PREDSTAVLJANJE KNJIŽEVNIH LIKOVA PO KOJIMA TIMOVI NOSE IME

Učenici su podijeljeni u pet timova po 6 članova (ukupno 30 učesnika). Pripadnost grupi odredili smo slučajnom selekcijom, na osnovu ilustracije na ulaznici koju je učenik/-ca dobio/-la kada je došao/-la na čas. Učenici zauzimaju mjesto u učionici koje je obilježeno tom ilustracijom. U pitanju su književni likovi iz djela. Za svaki tim je određeno mjesto za rad i obilježeno stalkom (Vini Pu, Zekhop, Iar, Kengura i Kristofer Robin).

Aktivnost II: TEMATSKO UREĐENJE RADNOG PROSTORA

Enterijer je uređen u skladu s tematikom, pripremljen je i materijal za rad i uputstvo, kao i interaktivna tabla s prezentacijom „Vini Pu“. Učenike upoznati s tim da će nam sav taj materijal koristiti u radu i boljem razumijevanju pročitane knjige.

Aktivnost III: PSIHOLOŠKA I MOTIVACIONA PRIPREMA ZA ČAS

Za psihološku pripremu časa nastavnica se poslužila citatom i učesnike na početku časa pozdravila sa *Radujem se što vas vidim!*. Slijedi razgovor o tome zašto je taj pozdrav odabrala i da li to ima veze s knjigom Vini Pu. Očekuje se da će se učenici prisjetiti scene u knjizi kada Vini Pu posjećuje prijatelja Zekhopa i on ga pozdravlja tim riječima u čast dobrodošlice.

Za motivacionu priprema nastavnica je iskoristila da pozove sve učenike da aktivno učestvuju u planiranim aktivnostima jer će u završnici časa birati učesnika koji će izaći na „ŠAPA POLJE“ i učestvovati u nagradnom kvizu. Objasniti da će to biti onaj učenik/-ca koji se tokom rada bude istakao odgovorima i zapažanjima. A oni će sami prepoznati ko je to od njih i odlučiti. Pojasniti učenicima da će to biti aktivnost za najtalentovanijeg od njih na temu „Vini Pu“. Svi imaju istu šansu, a pobijediće najbolji.

Slijedi predstavljanje ostalih Vini Puuovih prijatelja – likova: Iar, Kengur, Praslin, Kristofer Robin.

Artikulacija 2. časa

Uvodni dio časa

Trajanje: 10 minuta

Aktivnost I: Predstavljanje Vini Pua iz ugla prijatelja

Power Point prezentacija na interaktivnoj tabli.



Glavni dio časa

Trajanje: 20 minuta

Aktivnost 1: Tragom neumjetničkih tekstova

Nastavnica daje uvodno izlaganje o načinu rada u grupi i o pravilima koja treba poštovati. Potrebno je da se dogovore ko će biti predstavnik grupe u nekim zadacima i aktivnostima.

Zatim dijeli nastavne listiće na kojima su objašnjenja neumjetničkih vrsta tekstova. Svaki tim dobija po jedan istraživački zadatak – da traga za jednim oblikom neumjetničkog teksta. Istraživački zadaci se nalaze ilustrovani na stalcima tako da grupe po tome znaju koju vrstu teksta treba da prepoznaju s postera kod Iara (na čart tabli).

I tim: POZIVNICA

II tim: ČESTITKA

III tim: OBAVJEŠTENJE

IV tim: OGLAS

V tim: ZAHVALNICA

Nastavnica čita primjere za svaku vrstu tekstova. Dakle, čita jednu pozivnicu, jednu čestitku, jedan oglas, jedno obavještenje i jednu zahvalnicu. Tekstovi su osmišljeni u skladu s radnjom u knjizi Vini Pu.

Svaki tim treba da prepozna tekst koji je dobio u zadatak. Odgovori se nalaze kod Iara. Predstavnik svake grupe izlazi i preuzima tekst koji odgovara njihovom zadatku i nosi ga u grupu. Slijede konsultacije s članovima tima da li je to ta vrsta teksta koji traže. Ako jeste, predstavnici grupa čitaju primjere neumjetničkih tekstova.



Poster s primjerima neumjetničkih tekstova

Slijedi po jedno dodatno pitanje za svaki tim. Učenici prate na interaktivnoj tabli pitanja, a tačne odgovore provjeravamo uz pomoć linkova.

POZIVNICA

DODATNO PITANJE	ODGOVOR
Kako je Kristofer pozvao prijatelje na zabavu?	Poslao je Sovu da ih pozove.

ČESTITKA

DODATNO PITANJE	ODGOVOR
Ko je još, osim Vini Pua, čestitao Iaru rođendan ?	Čestitao mu je i Praslin, donio mu je probušeni balon .

OBAVJEŠTENJE

DODATNO PITANJE	ODGOVOR
Ko je napisao obavještenje o kućnom redu koje je bilo na Sovinim vratima?	Kristofer Robin jer je on najbolje znao da piše.

OGLAS

DODATNO PITANJE	ODGOVOR
Gdje su našli Iarov rep za koji su htjeli da raspišu oglas i obećaju nagradu?	Na Sovinim vratima, poslužio je kao zvono. Našao ga je Vini Pu.

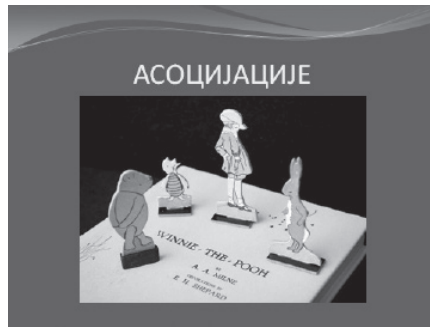
ZAHVALNICA

DODATNO PITANJE	ODGOVOR
Kristofer je uputio zahvalnicu Vini Puu za to što je pomogao Praslinu u nevolji. A za šta su Kristoferu zahvaljivali?	Vini Pu i ostali su zahvalili Kristoferu što ih je pozvao na svečanost.

Zatim povezujemo navedene vrste tekstova sa svakodnevnim životom – slijedi razgovor o tome u kojim situacijama upotrebljavamo POZIVNICU, ČESTITKU, OBAVJEŠTENJE, OGLAS i ZAHVALNICU. Učenici treba da zaključe:

POZIVNICOM kulturno pozivamo na neku svečanost, ČESTITKOM čestitamo lijep događaj, pomoću OBAVJEŠTENJA znamo koja pravila treba da poštujemo, OGLASOM oglašavamo ako nešto izgubimo i tražimo, ZAHVALNICOM zahvaljujemo ako za to imamo povoda.

Učenike upoznajemo s pojmom **BONTON** – pravila lijepog ponašanja u okviru kojeg možemo upotrebljavati ove vrste tekstova.



Aktivnost II:

Tajanstvena kutija (igra asocijacija)

Rad u grupi

Svaka grupa bira svog predstavnika da iz tajanstvene kutije uzme jedan predmet. Članovi grupa treba da razmisle na koju situaciju u djelu ih asocira dobijeni predmet. Imaju zadatak da asocijativnim putem dovedu taj predmet u vezu s pročitanim knjigom „Vini Pu“ (da pronađu scenu na koju ih taj predmet asocira).

PREDMETI U TAJANSTVENO KUTIJI

/balon, rep, pčela, ribača četka, ćup/

Učenici prate na interaktivnoj tabli pitanja, a tačne odgovore provjeravamo uz pomoć linkova.

Tim: BALON
Tačni odgovori
√ Vini Pu je balon koristio da poleti do krošnje gdje pčele kriju med
√ Iar je od Praslina dobio balon za rođendan

Tim: REP
Tačni odgovori
√ Iar je izgubio rep pa ga je Vini Pu našao kod Sove i vratio

Tim: PČELA
Tačni odgovori
√ Vini Pu je vodio borbu sa pčelama oko meda

Tim: RIBAČA ČETKA
Tačni odgovori
√ To je rješenje jedne od zagonetki koje je Vini Pu smislio
√ Kada je Kengu kupala Praslina koristila je četku

Tim: ČUP
Tačni odgovori
√ To je Vini Pu poklonio Iaru za rođendan/ Čup je poslužio Vini Pu kao čamac u poplavi / Čup su postavili kao zamku, a u nju je upao Vini Pu/

Aktivnost III: ZAGONETKE (Rad u timu)

Svaki tim dobija različitu zagonetku i ima za zadatak da pronađe rješenje.

Zagonetke su tako koncipirane da konačna rješenja budu likovi iz djela.

Učenici prate na interaktivnoj tabli pitanja, a rješenja provjeravamo uz pomoć linkova.

ZAGO NETKA 1.

*Voli kruške, voli med,
kao djeca sladoled.
Kažu brunda, samo brunda. . .
Pred zimu zaključa stan i spava zimski san.
/Rješenje: MEDO ili VINI PU /*



ZAGONETKA 2.

*Nit je riba,
nit je ptica.
Mrkva mu je poslastica.
Ima krzno meko
a zovu ga / Rješenje: ZEKO ili ZEKHOP /*



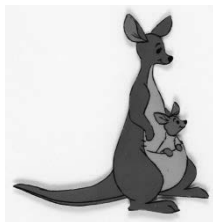
ZAGONETKA 3.

Pase, radi, trči, skače, pa još umije i da njače.



/Rješenje: MAGARAC ili IAR/ /

ZAGONETKA 4. Šta to skače kada hoda i sjedi kada stoji? /
Rješenje: KENGUR ili KENGU/



ZAGONETKA 5. *Velike ima oči,
lovi rado baš po noći,
poslije svakog dobrog lova,
spavati ide /Rješenje: SOVA /*



Svaki tim dobija istu zagonetku i ima zadatak da je u to kraćem roku riješi.

ZAJEDNIČKI ZADATAK – ZAGONETKA: *Korice ima – nož nije, listove ima – drvo nije.* /Rješenje: KNJIGA/

Rješenje zajedničke zagoneteke je uvod u narednu aktivnost.



**Aktivnost IV: Motiv knjige, škole, učenja, pismenosti – IGRA
MEMORIJE / Rad u timu /**

Svaki tim dobija isti istraživački zadatak, ali s različitim rješenjem – da pronade po jedan motiv knjige, škole ili važnosti pismenosti i učenja. Očekujemo da će navesti neke od ovih primjera:

I tim: Čitaćemo da ti ne bude dosadno (kažu Vini Pu kada se zaglavio u Zekhopovoj kućici), čitanjem da se prebrode teški trenuci .

II tim: *Vini Pu traži pomoć od Sove kada želi da napiše rođendansku čestitku Iaru.*

III tim: *Praslinu je pismo koje je poslao za pomoć spasilo život.*

IV tim: *Vini Pu traži pomoć od Kristofera Robina kada želi da pročita pismo/poruku u boci od Praslina.*

V tim: *Vini Pu na zabavi u svoju čast dobija poklon od Kristofera Robina (pernicu sa olovkama, bojicama, gumicama...). Simbolično ga Kristofer podstiče da treba da uči da piše i čita.*

Ova rješenja otkrivamo linkovima na prezentaciji koja je na interaktivnoj tabli.

Završni dio časa

Trajanje: 15 minuta

➤ **Aktivnost I: KVIZ** (aktivnost za darovite)

Učenici imaju zadatak da prepoznaju najaktivnijeg učesnika časa i odluče ko će izaći na ŠAPA POLJE.

PITANJA ZA KVIZ

Učenici prate na interaktivnoj tabli pitanja, a tačne odgovore provjeravamo uz pomoć linkova.

Pitanja su tako koncipirana tako da učenika podstiče na logičko razmišljanje i zaključivanje iz konteksta.

1. Kako znamo da je **Zekhop imao brojnu porodicu?**
/ **Kada je računao koliko bi mu mnogo džepova bilo potrebno da smjesti članove porodice da je kengur/**
/ **Kada su išli na ekspediciju, pridružilo se mnogo njegovih rodaka pa se Iar zbog toga ljutio/**

2. Koje **godišnje doba** je bilo u poglavlju *U kojoj Vini Pu i Praslin odlaze u lov na vudru?*

/Zima, jer su ostali tragovi u snijegu/

3. Praslin se oprobao u glumačkoj ulozi. Koga je to **Praslim glumio?**

/Glumio je Ru, mladunče od Kengura/

4. U kojoj sceni je **kišobran bio prevozno sredstvo?**

/Poslužio je Kristoferu Robinu i Vini Puu da spasi Praslina iz poplave/

5. Ko u jednoj sceni **izigrava meteorologa i čita vremensku prognozu:**

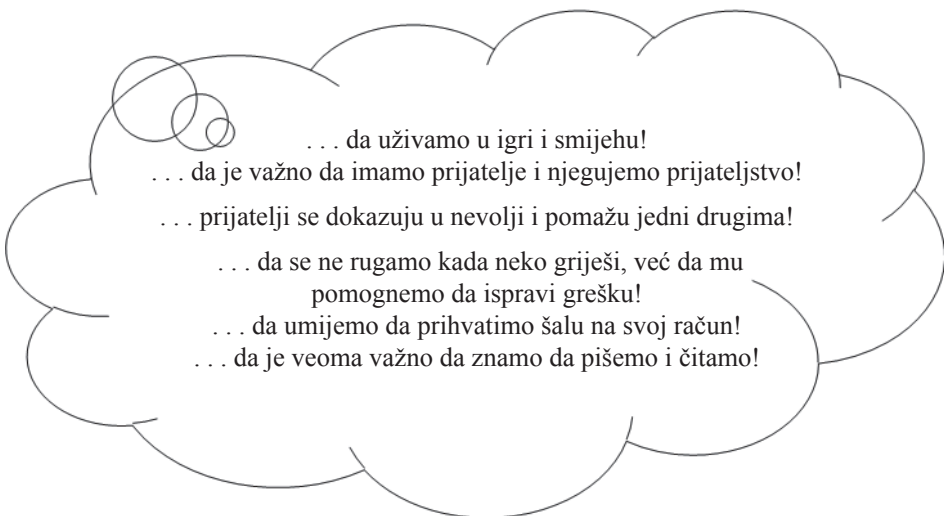
Atmosferske prilike bile su veoma nepovoljne. Padala je kiša. Poplava je dostigla neviđene razmjere. Ima jako mnogo vode svuda . Međutim, izgledi su se naglo poboljšali... /Sova/

Učesniku časa koji je prošao ŠAPA POLJE i učestvovao u kvizu, uručujemo nagradu – diplomu za značajan doprinos času.

Aktivnost II: Prepoznavanje poruka i vrijednosti djela

Što smo naučili od Vini Pua i njegovih prijatelja?

Svaka grupa dobija po jedan **oblak**. Podstičemo ih da prepoznaju taj motiv u djelu. Očekujemo da će se prisjetiti da je Vini Pu bio prerušen u oblak kada je htio da nadmudri pčele i dohvati med. Na dobijeni nastavni listić „oblak“ svaka grupa ispisuje po jednu poruku iz knjige. A zatim predstavnici grupe lijepe poruke na veliki zajednički pano „Oblak“. Očekujemo da će učenici izdvojiti poruke:



Aktivnost III: Zahvalnica i nagrada učesnicima časa

Nastavnica zahvaljuje svim učesnicima kreativnog časa „**Vini Pu i prijatelji**“. To je u skladu s jednom od poruka u djelu – da uvijek treba da zahvalimo ako nam to prilika nalaže. Na taj način zahvalnica je primijenjena na očiglednom primjeru. A i podsticaj i motivacija učenicima da zahvalnicu primijenjuju u svakodnevnoj komunikaciji.

Na samom kraju časa u slavu Vini Puove ljubavi prema medu, svi učesnici su za rad na času nagrađeni kolačima od meda. Cilj je da se stvori pozitivna atmosfera i nagradi rad i zalaganje svih učesnika.

Evaluacija časa (osvrst na realizaciju)...

Zaključak

Ovako osmišljen čas težio je *divergentnom*¹⁰ (stvaralačkom, kreativnom) učenju. Kreativni rad nakon interpretacije teksta pružio je učenicima slobodu da stvaraju, kreiraju, oblikuju svoje utiske i usvojena znanja, povezuju, analiziraju, razvijaju sposobnost logičkog razmišljanja, prepoznavaju, stvaraju, rješavaju, donose zaključke... Sve su to misaone radnje koje smo nastojali podstaći kod učenika nakon interpretacije pročitano djela. Pošli smo od toga da je učenik aktivni učesnik u nastavnom procesu pa se željelo postići sljedeće: dovesti učenika u poziciju da razmišlja, stvara, uobličava svoje ideje.

Tome je svakako doprinijelo i čitanje u nastavcima koje ima određene prednosti u motivisanju učenika za rad i aktivno učešće. U takvom procesu čitanja, učenicima pomaže više osoba koji su u ulozi čitaoca. Kada roditelji čitaju djeci i s djecom *za dijete je to posebno prijatan doživljaj, na taj način ono stiče prva čitalačka iskustva*.¹¹ To je prilika da roditelj u ulozi čitaoca i prenosioca određenog sadržaja istakne značaj knjige i čitanja kako bi se dijete kasnije samostalno i s radošću vraćalo knjizi.

Nastavnik tokom čitanja djela u nastavcima tu ulogu može iskoristiti da izražajnim čitanjem poduči učenika strategiji čitanja koju će učenik primjenjivati u samostalnom čitanju. Može koristiti i neke podsticaje (muziku, crtež...) s ciljem emocionalne pripremljenosti i motivacije za slušanje onog što se čita. On stvara prijatnu atmosferu za doživljaj književnog djela tako što tematski uređuje prostor i stvara prijatno okruženje. Najbolje je ovakve časove realizovati u biblioteci gdje su djeca okružena knjigama, enciklopedijama, slikovnicama i drugim edukativnim sadržajima kako bi doživljaj bio snažniji. Ukoliko je

¹⁰ I. Ivić, A. Pešikan, S. Antić: *Aktivno učenje 2 (priručnik za primenu metoda aktivnog učenja/nastave)*, Institut za psihologiju, Beograd, 2003, str. 62.

¹¹ *Predmetni program Crnogorski-sprski, bosanski, hrvatski jezik i književnost I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole*, Zavod za školstvo, Podgorica 2017, str. 127.

nastavnik kreativan, i učionica se može tematski urediti da bude prijatan i inspirativan kutak za čitanje i razgovor o pročitanom. Te trenutke susreta djece sa knjigom nastavnik bi trebalo da iskoristi da istakne važnost čitanja predloženih djela iz programa. *Učenicima treba govoriti o značaju lektire: da je dobra knjiga moćna, da u čoveka unosi lepotu, bogati maštu, širi vidike, uči mudrosti, da se kultura jednog čoveka često ceni po tome koliko je načitan, da u knjigama čovek upoznaje dublje i sebe i svet oko sebe, da su dobre knjige najviše doprinele humanosti i razvoju čovečanstva.*¹²

Ako se osvrnemo na sve navedeno, zaključujemo da se inovativni časovi ne mogu uspješno realizovati izborom jedne ili bilo koje metode pa je takav stav uslovio izbor i primjenu raznovrsnih metoda. Zato je trebalo otkrivati i odmjeravati snagu metoda i prilagođavati ih prirodi književnog djela. Metodički pristup je uspješan samo ako ne povrijedi ljepotu književnog djela jer *duh nastave književnosti ne da se programirati, njega valja gajiti.*¹³

Inovativni pristup podstiče učeničko napredovanje, ali i kontinuirano usavršavanje nastavnika. Stalno traganje, odabiranje, kombinovanje metoda i provjeravanje njihove efikasnosti na djelu, dovodi nastavnika u poziciju istraživača, stvaraoca, kreatora, inovatora koji ne smije da se ponavlja u svojim idejama. Zato nastavnik treba da se stručno usavršava i bude u stalnoj istraživačkoj misiji za inovativnim rješenjima i da kontinuirano evaluira svoj rad.

Sve ovo ide u prilog činjenici o složenosti nastavnog procesa i njegovoj stalnoj promjenljivosti u težnji za usavršavanjem. Nadamo se će daje ovaj rad, opredjeljujući se za inovativna rješenja, dati doprinos procesu podučavanja, učenja kroz čitanje književnih djela, a najviše razvijanju ljubavi prema knjizi.

Primarna literatura

– Miln, A. (1986.) *Vini Pu*, Sarajevo, Svjetlost

Sekundarna literatura

– Ilić P. (2006). *Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji (metodika nastave)*. Novi Sad: Zmaj.

– Ivić, I. /Pešikan, A. /Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2 (priručnik za primenu metoda aktivnog učenja/nastave)*. Beograd: Institut za psihologiju.

– Jovanović A. (1984). *Protivurečnosti nastave književnosti, kako predavati književnost*, Beograd: Zavod za udžbenike nastavna sredstva.

– Lalović, Z. (2009). *Naša škola (Metode učenja/nastave u školi)*. Podgorica: Zavod za školstvo.

– Marinković, S. (1987). *Stvaralačka nastava srpskohrvatskog jezika i književnosti*, Beograd: Ekspres.

¹² Simeon Marinković: *Stvaralačka nastava srpskohrvatskog jezika i književnosti*, Beograd, Ekspres, 1987, str. 173.

¹³ Milivoj Solar: *Svrha nastave književnosti, u "Kako predavati književnost: teorijske osnove nastave"* (priređio A. Jovanović). Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1984, str. 61.

- Marinković, S. (1995). *Metodika kreativne nastave sprskohrvatskog jezika i književnosti*, Beograd: Kreativni centar.
- Nikolić, M. (1975). *Književno delo u nastavnoj praksi*. Beograd: Naučna knjiga.
- *Predmetni program Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatskijezik i književnost I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole* (2017), Podgorica :Zavod za školstvo.
- Raičević, Lj. i Vlahović, R. (2018). „Pripremanje za inovativnu realizaciju časova redovne nastave“. Podgorica: Vaspitanje i obrazovanje br. 1-2 (145–153).
- Rosandić, D. (1976). *Književnost u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Solar M. (1984). *Svrha nastave književnosti- u Kako predavati književnost: teorijske osnove nastave* (priredio A. Jovanović). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

**INNOVATIVE APPROACH TO TEACHING READING
IN PRIMARY SCHOOL
(ON THE EXAMPLE OF “VINI PU”)**

Abstract:

Application of innovative solutions during lessons encourage reading, intellectual, emotional and social skills of students. Bearing in mind that students, daily, perhaps in the most important period for the development of their personality, meet the world of literary work, then the way in which we introduce them into the world of literature is crucial. The lessons of reading provide the opportunity for students to learn through new situations, expand their knowledge, integrate information and concepts, enrich their vocabulary and speech culture, build a reader attitude and foster their own reading sensibility, strengthen interrelationships and develop critical thinking. In order to achieve the set outcomes, it is necessary to plan the preparation of the lessons of domestic reading contents along with the application of innovative solutions. This will add to better motivation of students for work and creation of positive attitudes towards the book and reading.

Key words: reading, innovative approach, non-textual texts, team work, gifted students.

Marina PETROVIĆ¹
Vladimir PETROVIĆ²

PERIOD OSCILOVANJA KAO LINEARNA FUNKCIJA ZAVISNOSTI OD KAPACITIVNOSTI KONDENZATORA U ELEKTRIČNOM KOLU JEDNOSMJERNE STRUJE

Rezime:

Usamljeni provodnici imaju malu kapacitivnost. Za praktične primjene potrebni su provodnici veće kapacitivnosti. Ako se izolovanom naelektrisanom provodniku A približi drugi provodnik B, dolazi do promjene kapacitivnosti provodnika A. Pojava da se kapacitivnost provodnika povećava u prisustvu drugog provodnika iskorišćena je za pravljenje kondenzatora. Sistem od dva provodnika naziva se električni kondenzator. Ta dva provodnika nazivaju se obloge kondenzatora. Drugačije rečeno, kondenzator je pasivna električna komponenta s dvije elektronske komponente i koristi se za skladištenje elektrostatičke energije u električnom polju. Dielektrik koji ne provodi struju služi kako bi povećao kapacitet kondenzatora. Kondenzatori se upotrebljavaju kao djelovi električnih kola u mnogim elektronskim uređajima. Za razliku od otpornika kondenzator ne rasipa energiju. Umjesto toga kondenzator skladišti energiju u formi elektrostatičkog polja. Kondenzatori se koriste u jednostavnim strujnim kolima kako bi blokirali direktni prolazak struje i izazivali oscilacije. U ovom radu prikazaćemo na koji način se može realizovati jednostavan eksperiment, a sve u cilju ispitivanja zavisnosti perioda oscilovanja u odnosu na kapacitivnost kondenzatora.

Ključne riječi: elektromagnetizam, elektronske komponente, kapacitivnost kondenzatora, grafik linearne funkcije, metoda najmanjih kvadrata.

Uvod

Elektromagnetizam je jedna od najvažnijih oblasti fizika koja proučava elektromagnetne pojave. Električne pojave stalno uočavamo u prirodi. Svlačenje vunenog džempera praćeno je pucketanjem i varničenjem. Isto

¹ Marina Petrović, nastavnica fizike u Osnovnoj školi „Jugoslavija“ u Baru

² Vladimir Petrović, profesor fizičke kulture i student fizike

tako odavno je poznato dejstvo privlačnih i odbojnih svojstava magneta. Međutim tek je Ersted svojim poznatim eksperimentom iz 1820. godine otkrio postojanje magnetnog polja u okolini provodnika kroz koji potiče električna struja.

Elektromagnetizam je oblast koja je naročito interesantna učenicima. Sve se zasniva na teoriji da su atomi gradivni elementi supstancije koji se sastoje iz atomskog jezgra, smještenog u centru atoma, i elektrona koji čine takozvani elektronski omotač. Poznata je priča o starogrčkom filozofu Demokritu koji je izvršio sljedeći misaoni eksperiment. Zamislimo neku na primjer jabuku koju podijelimo na pola. Zatim je opet podijelimo. Zatim je dijelimo na beskonačno male komadiće. Pitanje koje je Demokrit postavio sebi jeste: „Da li bi u jednom trenutku došli do nekog beskonačno malog djelića jabuke kojeg više ne bi mogli da dijelimo?“ Odgovorio je potvrdno. Taj nedjeljivi dio materije Demokrit je nazvao atomom, shvativši da kombinacija različitih atoma čine građu prirode. Iako je Demokritova teorija u njegovo vrijeme ostala neprimijećena, da bi kasnije otišla u zaborav, ipak moderna fizika upravo pokušava da sazda jednu jedinstvenu fundamentalnu teoriju čestica. Ono što naročito budi interesovanje kod učenika jeste ta prirodna upitanost čovjeka kako je sve nastalo i od čega je sve sazđano.

Naučnici danas vjeruju da postoje četiri fundamentalne sile u prirodi među kojima se nalazi i električna sila. Za razliku od gravitacione sile koja je uvijek privlačna, električna sila može biti i privlačna i odbojna (mada su formule kojima se opisuju ove dvije fundamentalne sile veoma slične).

Eksperimentalno iskustvo i teorijski rad ukazuju na to da je količina naelektrisanja bilo koje čestice brojno jednaka cijelom broju naelektrisanja elektrona. Zbog toga se postulira tzv. kvantovanje količine elektriciteta, tj. tvrdi da u prirodi ne postoji objekat čije naelektrisanje nije dato relacijom:

$$q = n (\pm e) , n = 0, 1, 2, \dots$$

Električni naboj koji je po apsolutnoj vrijednosti jednak naelektrisanju elektrona naziva se kvant naelektrisanja ili elementarno naelektrisanje. Ovo elementarno naelektrisanje veoma podsjeća na Demokritovo shvatanje atoma kao najsitnijeg, nedeljivog gradivnog elementa materije.

U ovom radu pokazaćemo na koji se način može, korišćenjem jednostavnog eksperimenta, doći do formule koja prikazuje zavisnost perioda oscilovanja od kapacitivnosti kondenzatora. Očekivano je da učenici sami dođu do zaključka da je u pitanju linearna zavisnost, crtanjem grafika funkcije $y = k \cdot x$, odnosno grafika funkcije $C = k \cdot T$ (gdje je k koeficijent pravca kojeg ćemo kasnije odrediti metodom najmanjih kvadrata)

Strujno kolo – neophodne elektronske komponente i šema

Za ispitivanje zavisnosti perioda oscilovanja u odnosu na kapacitivnost kondenzatora može se koristiti strujno kolo prikazano na slici 3. Elektronske komponente potrebne za realizaciju ovog eksperimenta su:

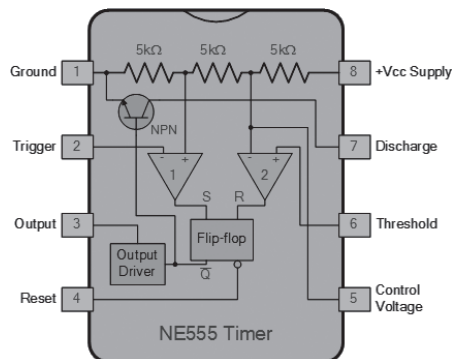
- NE 555 Timer
- Konektor za bateriju
- Baterija od 9 V
- **Žice za povezivanje komponenti**
- Otpornici od 100 k Ω i 10 k Ω
- Led dioda
- Kondenzatori različitih kapacitivnosti

Sve ovo povežemo na *breadboard* na način kako je to prikazano na šemi strujnog kola. NE 555 Timer se najčešće koristi kako bi proizveo različite izlazne oscilacije. Konkretno na ovaj Timer povezujemo kondenzatore različitih kapacitivnosti i na taj način izazivamo oscilacije sa različitim periodima oscilovanja.



Slika 1. IC 555 timer

Na slici 2 nalazi se detaljan opis djelova Timera (a neke od njih nijesmo prevodili na crnogorski jezik zato što smatramo da ne postoje adekvatne riječi).

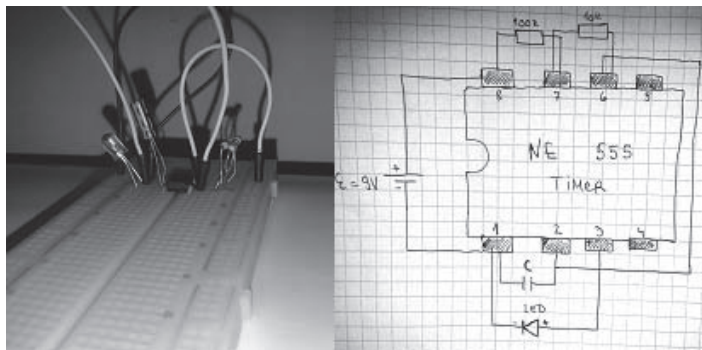


Slika 2. Pinovi NE 555 Timera

- Pin 1. Ground (osnovni) pin – povezuje 555 timer s negativnim dijelom baterije
- Pin 2. Triger pin – Negativni ulaz na pojačavač 1. Negativni puls ovog pina „priprema“ unutrašnje Flip-flop strujno kolo da kada napon padne pomogne da se napon poveća

- Pin 3. Izlazni pin – može upravljati bilo kojim TTL strujnim kolom i sposoban je za snabdjevanje do 200 mA struje na izlaznom naponu
- Pin 4. Reset pin – koristi se da resetuje unutrašnji Flip-flop kontrolišući pin 3
- Pin 5. Kontrolni pin – Kao što samo ime kaže kontroliše rad Timera i održava da napon ne padne ispod 2/3 početne vrijednosti
- Pin 6. Granični pin – Pozitivni ulaz na pojačavač 2. Resetuje Flip-flop suprotno od onog što radi trigger pin (pomaže da se napon smanji)
- Pin 7. Pin za ispražnjavanje – Ovaj pin je direktno povezan sa unutrašnjim NPN tranzistorom
- Pin 8. Plus Vcc pin – pin koji povezujemo s pozitivnim dijelom baterije

Kao što je to prikazano na **šemi strujnog kola** kondenzatore različitih kapacitivnosti povezujemo s pinovima 1 i 2, otpornik od 100 kΩ povezujemo s pinovima 8 i 7, otpornik od 10 kΩ povezujemo s pinovima 7 i 6, dok led diodu povezujemo s pinovima 1 i 3.



Slika 3. Strujno kolo na *bredboardu* i šema strujnog kola

Kondenzatori u strujnom kolu (uopšteno)

Električni kondenzator dio je električnog strujnog kola kojem je osnovno svojstvo sposobnost skladištenja energije u obliku električnog naboja. Kada se kondenzator stavi u električno kolo struja kroz kondenzator neće proticati kao što prolazi kroz led sijalicu ili otpornik. Ako struja prolazi kroz led sijalicu ona će svijetljeti konstantnim intenzitetom (a prekidačem možemo kontrolisati da li će strujno kolo biti zatvoreno ili ne), a slično je ako struja prolazi kroz bilo koji drugi otpornik. Međutim kako između elektroda kondenzatora postoji dielektrik (ili izolator), taj dielektrik neće „dozvoliti“ konstantnost prolaznosti struje. Poznato je da se struktura atoma dielektrika koji se nađe u električnom polju mijenja na način što se centri pozitivnog i negativnog naelektrisanja više ne poklapaju (nepolarni dielektrik).

Kondenzator je u stvari elektrotehnički element, koji može da sačuva energiju u obliku električnog polja između dvije elektrode razdvojene izolatorom (dielektikom). Zato kondenzator može da služi kao rezervoar naelektrisanja. Kada se na jednu ploču kondenzatora dovede neka količina naelektrisanja na primjer $-q$, na drugoj će se indukovati ista količina naelektrisanja samo suprotnog znaka $+q$. Kapacitivnost kondenzatora upravo je fizička veličina kojom opisujemo ovo skladištenje energije odnosno skladištenje naelektrisanja.

Detaljno objašnjenje eksperimenta

Razmotrimo slučaj usamljenog provodnika koji je naelektrisan određenom količinom elektriciteta, s određenom gustinom elektriciteta po površini provodnika. Ako dovedemo novu količinu elektriciteta, ona će se po provodniku rasporediti na takav način da se relativna raspodjela ne mijenja. To znači da se odnos gustina elektriciteta u bilo kojim dvijema tačkama sa površine S ne mijenja po uvećanju količine elektriciteta na provodniku. Dakle, povećanje količine elektriciteta za α puta dovodi do toga da se površinska gustina elektriciteta na svakom mjestu uveća isto toliko puta. Možemo zaključiti da porast količine elektriciteta na provodnom tijelu za α puta dovodi do povećanja potencijala u proizvoljnoj tački za takođe α puta. Dakle, potencijal provodnika je proporcionalan njegovom naelektrisanju.

$q = C \cdot \Phi$ (Konstantu proporcionalnosti C nazivamo električnim kapacitetom.)

U slučaju kondenzatora može se pokazati da postoji proporcionalnost između naelektrisanja obloga i napona među njima:

$C = q/U$ odnosno $C = I \cdot t / U$ što je upravo formula koja nama treba za eksperiment.

C – kapacitivnost kondenzatora (mjerna jedinica farad F)

q – količina naelektrisanja (mjerna jedinica kulon C)

U – napon (mjerna jedinica volt V)

I – intenzitet struje (mjerna jedinica amper A)

t – mjereno vrijeme (mjerna jedinica sekund s)

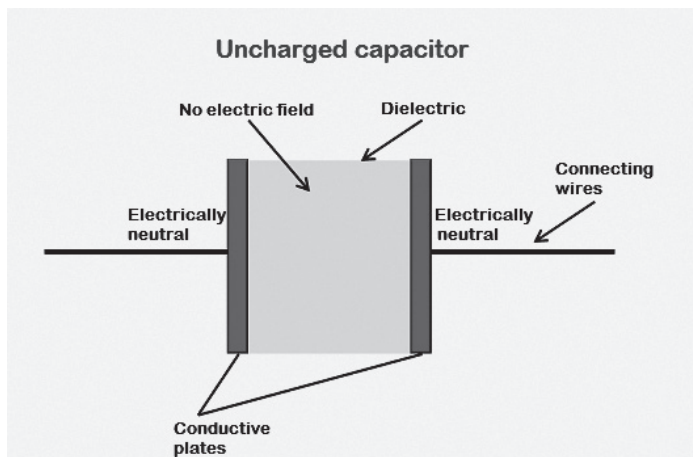
T – period oscilovanja (mjerna jedinica sekund s)

U našem jednostavnom eksperimentu napon i struja imaju konstantne vrijednosti (napon će biti napon baterije od 9 V koji se ne mijenja sa vremenom) dok će dvije varijable koje ćemo mjeriti biti kapacitivnost kondenzatora i period oscilovanja. Te zbog toga moramo još uvrstiti izraz za period oscilovanja u formulu za kapacitivnost kondenzatora: $C = I \cdot T / U \cdot n$ (gdje moramo naglasiti da je n broj oscilacija koji će u našem eksperimentu imati konstantnu vrijednost – mi ćemo izabrati da to bude 20 oscilacija).

Dakle mijenjanjem kapaciteta kondenzatora u strujnom kolu mijenjaćemo i period oscilovanja led sijalice (drugačije rečeno mjerićemo koliko će oscilacija napraviti led sijalica za različite vrijednosti kondenzatora). Ovdje očekujemo linearnu zavisnost ove dvije veličine odnosno smanjivanjem kapaciteta kondenzatora smanjićemo period oscilovanja. Ukoliko u kolo stavimo kondenzatora relativno male kapacitivnosti period oscilovanja biće 0 odnosno strujno kolo će se „ponašati“ kao da kondenzator ne postoji (led sijalica sijaće konstantim intenzitetom). Sve ove vrijednosti: broj oscilacija, intenzitet struje i napon smatraćemo **konstatnim** i obilježićemo ih jednim slovom k . Ovu konstantu izmjerićemo metodom najmanjih kvadrata. Na kraju konstanta proporcionalnosti pomoći će nam u određivanju kapacitivnosti kondenzatora čiju vrijednost ne znamo. Drugačije rečeno, ako u strujno kolo stavimo kondenzator nepoznate kapacitivnosti mjerenjem perioda oscilovanja, i ako znamo koliki je koeficijent k , možemo znati koliki je nepznati kapacitet bilo kojeg kondenzatora.

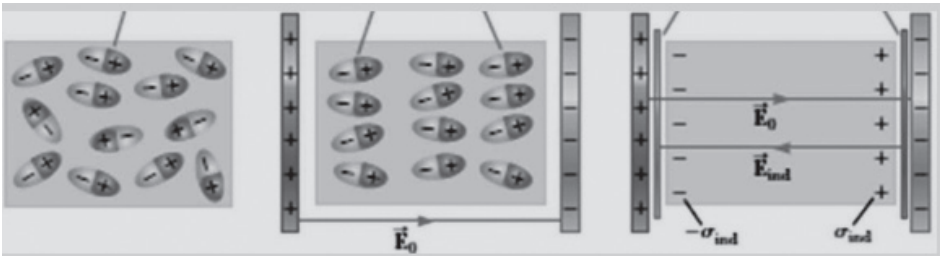
Fizički smisao procesa koji se dešavaju tokom izvođenje eksperimenta

Kao prvo želimo da kažemo nešto više o samoj građi kondenzatora. Dakle ukoliko imamo dvije obloge između kojih se nalazi dielektrik (materijal koji ne sprovodi struju) možemo da kažemo da je to kondenzator. Obloge koje se nalaze se strane, a koje su na slici 4. obojene zelenom bojom su metalne, a već nam je poznato da sva tijela imaju podjednaki broj elektrona i protona. Postavlja se pitanje koji je smisao procesa koji ipak omogućava da struja teče kroz kondenzator u jednostavnom kolu jednosmjerne struje kada smo malo prije napisali da je između obloga kondenzatora dielektrik (nešto što ne sprovodi struju).



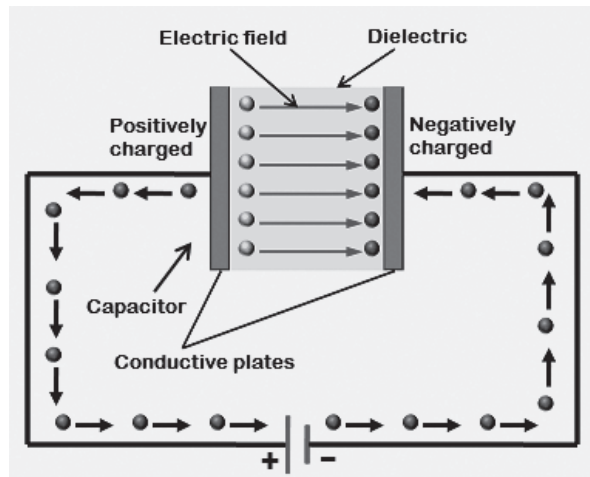
Slika 4. Kondenzator

Nakon što priključimo kondenzator na bateriju doći će do tzv. polarizacije dielektrika. Do nje će doći pod dejstvom električnog polja. Ako ne postoji spoljašnje električno polje, prirodni električni dipoli u dielektriku su raspoređeni haotično, bez ikakvog reda. Ali u električnom polju nastaje njihovo uređivanje (orijentacija). Pozitivna strana molekula se usmjerava u smjeru električnog polja, a negativna u suprotnom smjeru.



Slika 5. Van električnog polja molekuli dielektrika su raspoređeni haotično, u prisustvu električnog polja dolazi do „orijentacije“ molekula dipola

Konstantno električno polje omogućuje već spomenutu polarizaciju dielektrika i protok struje na način prikazan na slici 6. Kada se na jednu ploču kondenzatora dovede neka količina naelektrisanja na primjer $-q$, na drugoj će se indukovati ista količina naelektrisanja samo suprotnog znaka $+q$.



Slika 6. Kondenzator priključen na bateriju

Ukoliko se kondenzator priključi u kolo koje je predstavljeno na slici 3. uvjerićemo se da je kondenzator veoma pogodan u svakodnevnom životu kao elektronska komponenta koja skladišti energiju. Upravo Timer 555

IC omogućava da uvidimo prethodno napisano. Timer 555 IC je najčešće korišćeno integrisano kolo koji omogućava oscilacije u nekom strujnom kolu. Možemo da ga koristimo za kreiranje na primjer muzičkih nota tačno određene frekvencije. Kao što iz priloženog može zaključiti potrebno je neko vrijeme da se električno polje formira u dielektriku. Led dioda ovdje služi da registrujemo upravo to vrijeme koje potrebno da se formira električno polje. Led dioda neće svijetliti jačinom svjetlosti konstantnog intenziteta (kao što bi to radila da u našem kolu jednosmjerne struje nema kondenzatora), već će proteknući tačno određeno vrijeme između „svijetljenja“ led sijalice. Smanjivanjem kapaciteta kondenzatora smanjivaćemo period oscilacija. I tu činjenicu iskoristićemo u istraživanju pronalaženja funkcije zavisnosti između ove dvije fizičke veličine. U pitanju je linearna zavisnost perioda oscilovanja u odnosu na kapacitivnost kondenzatora. Cilj ovog jednostavnog eksperimenta je pronaći adekvatnu „formulu“ koja će nam na najbolji način objasniti tu zavisnost. Dakle ukoliko to pronađemo mi ćemo ubuduće u našem strujnom kolu mjerenjem jedne veličine (perioda oscilovanja) moći pronaći koliko iznosi druga NEPOZNATA veličina (kapacitet kondenzatora).

Dobijeni podaci i objašnjenje grafika

Nakon što smo detaljno objasnili suštinu eksperimenta pristupimo mjerenjima. Slijedi tabela sa dobijenim vrijednostima, a nakon toga i objašnjenje kako se traži koeficijent k metodom najmanjih kvadrata. Crtanjem grafika još jednom ćemo ispitati da li je eksperiment potvrdio ili negirao početnu hipotezu o linearnoj zavisnosti kapaciteta kondenzatora i vremena oscilovanja.

N	C (nF)	N	t (s)	T = t/n	T*C	T*T
1.	2200	20	91,8	4,59	10 098	21,07
2.	1500	20	79,2	3,96	5 940	15,68
3.	1000	20	58,1	3,10	3 100	9,61
4.	C = nepoznata kapacitivnost	20	34,2	1,71	-	-
5.	470	20	27,7	1,38	648,6	1,90
Σ	-	-	-		19 786,6	48,26

Tabela 1. Izmjerene vrijednosti eksperimenta

Linearnu zavisnost kapaciteta kondenzatora i perioda oscilovanja izražavamo formulom:

$$C = k * T$$

Dok koeficijent k računamo preko metode najmanjih kvadrata:

$$k = \frac{\sum x_i * y_i}{\sum x_i^2}$$

odnosno

$$k = 19\,786,6 / 48,26$$

$$k = 410$$

Grafik ne pokazuje savršenu linearnu zavisnost (što je i očekivano). Uostalom zbog toga i postoji metoda najmanjih kvadrata, a suština te metode jeste naći optimalnu liniju koja bi najpribližnije prikazala rezultate mjerenja i linearnu zavisnost perioda oscilovanja i kapaciteta kondenzatora). Šesta tačka na grafiku koja je nacrtana **nije izmjerena** već služi kako bismo što je moguće preciznije nacrtali grafik. Naime šestu tačku određujemo PROIZVOLJNO. Ako uzmemo da je na primjer period oscilovanja $T = 6$ s dobićemo da je $C = k \cdot T \sim 2500 \text{ } \eta\text{F}$. Zatim povezujemo koordinatni početak s ovom tačkom na grafiku koju smo proizvoljno odredili. Primjećujemo da su „realne“ izmjerene vrijednosti raspoređene iznad, ispod i na optimalnoj liniji koja po teoriji metode najmanjih kvadrata najbolje „opisuje“ rezultate mjerenja. Četvrtu tačku smo posebno naglasili na grafiku i to je konkretno izmjerena vrijednost nepoznatog kapaciteta kondenzatora ($C = 701,1 \text{ } \eta\text{F}$). Naglašavamo da smo nepoznatu kapacitivnost kondenzatora odredili pomoću metode najmanjih kvadrata i da je suština ovog ekperimenta odrediti nepoznatu kapacitivnost i odrediti formulu koja bi nam približno mogla dati ZAVISNOST između perioda oscilovanja i kapacitivnosti kondenzatora u jednostavnom električnom kolu jednosmjerne struje. Naime, ako bismo sada u strujnom kolu umjesto poznatog kapaciteta kondenzatora stavili bilo koji kondenzator nepoznatog kapaciteta mogli bismo računanjem perioda oscilovanja odrediti koliko približno iznosi kapacitet nepoznatog kondenzatora i to primjenjujući formulu:

$$C = 410 \cdot T$$

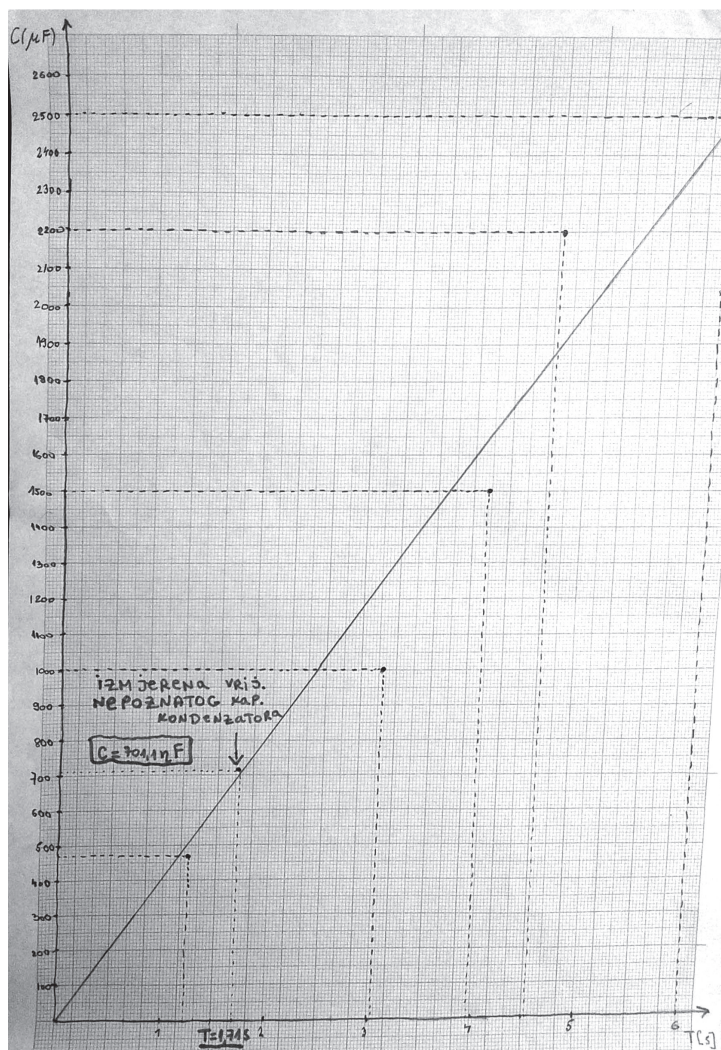
Ovdje grafik (slika 7.) služi da bi nas uvjerio da linearna zavisnost između kapaciteta kondenzatora i perioda oscilovanja zaista postoji. Daljom obradom rezultata mjerenja, takođe koristeći metodu najmanjih kvadrata, odredićemo kolika je greška mjerenja NEPOZNATOG kapaciteta kondenzatora kojeg smo stavili umjesto kondenzatora poznatih kapacitivnosti.

Obrada rezultata mjerenja

Prilikom traženja greške mjerenja takođe smo koristili metodu najmanjih kvadrata pomoću formula koje ovdje nećemo pisati. Na kraju dobijeni rezultat možemo predstaviti u obliku:

$$C = (701,1 \pm 50,2) \text{ } \eta\text{F}$$

Greška mjerenja je veoma mala s obzirom na to da su u pitanju ηF . Analizom grafika, zajedno sa obradom rezultata mjerenja i dobijenom malom greškom mjerenja upućuju na to da je eksperiment zaista pokazao da linearna zavisnost perioda oscilovanja u odnosu na kapacitivnost kondenzatora u kolu jednosmjerne struje zaista postoji, a pozivamo sve nastavnike fizike da ovaj eksperiment ponove i na taj način prodube znanje svojih učenika o primjeni fizike u svakodnevnom životu i shvatanju da ipak fizika nije toliko „zamršena“ i „teška“ nauka kako na prvi mah izgleda.



Slika 7. Grafik zavisnosti perioda oscilovanja u odnosu na kapacitet kondenzatora

Zaključak

U ovom radu pokušali smo da kroz detaljan prikaz jednostavnog eksperimenta iz oblasti elektromagnetizma pomognemo u realizaciji nastave fizike u crnogorskim školama. Mišljenja smo da svaki nastavnik fizike može da realizuje ovaj eksperiment (uz zaista minimalno ulaganje) i pomogne učenicima u lakšem savladavanju gradiva fizike koji je često za mnoge učenike odbojan i neshvatljiv. Ovo je samo jedan od mnogih jednostavnih eksperimenata koje nastavnik fizike može da uradi u školi. Krajnji cilj ovog

ekperimenta jeste pronaći neku zavisnost perioda oscilovanja u odnosu na kapacitivnost kondenzatora u strujnom kolu, odnosno doći do upotrebljive formule koja nam može pomoći u određivanju kapaciteta nepoznate vrijednosti bilo kojeg kondenzatora. (uz uslov da mijenjamo vrijednosti kondenzatora u istom strujnom kolu).

Preporuka je da se ovaj eksperiment realizuje na časovima kako dodatne tako i dopunske nastave, a da možda može naći svoje mjesto u redovnoj nastavi. Na nekin način nastavnik fizike koji se odluči da realizuje ovaj projekat u svojoj školi proširuje znanja svojih učenika i dokazuje im da je ipak fizika primjenjiva u svakodnevnom životu. Takođe, naša preporuka je da nastavnici ne zamaraju previše učenike teorijskom podlogom eksperimenta odnosno trebaju da motivišu učenike da na svoj način opišu eksperiment koji su upravo realizovali. Nastavnik je ovdje prije svega onaj koji pomaže, upućuje, a ne nikako onaj koji stoji kao neprikosnoveni autoritet.

Literatura

– Burzan, D. *Elektromagnetizam – skripta*, Prirodno matematički fakultet, odsjek za fiziku.

– Kapor, D., Štrajčić, J. *Fizika za osmi razred osnovne škole*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 2010.

– Mitrović, M. *Fizika, Udžbenik za 8. razred osnovne škole*, Saznanje, Beograd, 2014.

– Ognjanović, R., Mirković, J., Keković, M., *Fizika za sedmi razred osnovne škole*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2018.

– Purcell, E. M. *Elektricitet i magnetizam*, Tehnička knjiga, Zagreb, 1988.

– Radojević, M. *Fizika, Udžbenik za 8. razred osnovne škole*, Klett, Beograd, 2012.

– www.electronics-tutorials.ws

– www.engineersgarage.com

OSCILLATION PERIOD AS A LINEAR FUNCTION OF CONDENSER'S CAPACITY IN DIRECT CURRENT ELECTRIC CIRCUIT

Abstract:

Lonely conductors have a small capacitance. For practical using conductors with higher capacitance are needed. If we bring closer to an isolated electrified conductor A the second conductor B, change of capacitance will happen. A phenomenon that capacitance of conductor changes in the presence of the second conductor it has been used for making condenser. A two-conductor system is called an electrical capacitor. Those two conductors have been called condenser lining. In other words, a condenser is a passive two-terminal electrical component used to store energy electrostatically in an electric field. The forms of practical capacitors vary widely, but all contain at least two electrical conductors (plates) separated by a dielectric. The non-conducting dielectric acts to increase the capacitor's charge capacity. Capacitors are widely used as parts of electrical circuits in many common electrical devices. Unlike a resistor a capacitor does not dissipate energy. Instead, a capacitor stores energy in the form of an electrostatic field between its plates. Capacitors are widely used in electronic circuit for blocking direct current while allowing alternating current to pass. Our aim was to show how a simple experiment can be realized, all in order to examine the dependence of the oscillation period with respect to the capacitance of the condenser.

Key words: electromagnetism, electronic components, capacitance of condenser, graph of linear function, method of least square.

Milica LABOVIĆ

ORGANIZACIJA NASTAVE MATEMATIKE UZ PRIMJENU RAČUNARA U PRVOM CIKLUSU OSNOVNE ŠKOLE

Rezime:

Informatičko doba i doba znanja koje je zahvatilo razvijene zemlje i polako zahvata i ostatak svijeta impliciralo je da ljudsko društvo evoluiralo u društvo znanja gdje se znanje smatra najvrednijim resursom ljudskog roda. Budućnost će svakako biti određena čovjekovom sposobnošću da ovo znanje efektivno upotrijebi. Tehnološki napredak implicira različita i rastuća očekivanja od onih koji ih koriste, izlažući tako obrazovanje sve većim pritiscima i zahtjevima. Sada je za obrazovne institucije imperativ da kod svojih učenika razvija takva znanja, sposobnosti, vještine i umijeća kakvi se u okruženju traže. Sve veća uloga i važnost informacionih i komunikacionih tehnologija u ljudskom društvu nesumnjivo je jedna od najbitnijih karakteristika današnjeg svijeta. ICT (Informatičko-komunikacione tehnologije, eng. Information Communication Technology), inkorporirana u sve nivoe ljudskih organizacionih aktivnosti, umnogome je uticala na komunikaciju među ljudima. Iz tog razloga, za kvalitet rada škola i njen direktan proizvod – kvalitet znanja učenika – esencijalno je aktivno i kontinuirano korišćenje ICT-a u nastavnom procesu.

Cljučne riječi: računar, škola, nastavnik, inovacije, informacione tehnologije, PPT, GeoGebra, micro:bit uređaj.

Uvod

Živimo u vremenu u kome svakog trenutka u svakoj oblasti života dolazi do otkrića novih ideja, tehničkih i naučnih. Pratiti ih sve, a kamoli i sam dati doprinos razvoju, čovjeka stavlja u poziciju unaprijed izgubljene bitke. Inovativnost tako postaje zahtjev vremena, ali je istovremeno relativna, jer ono što je inovativno danas, već sutra nije; ono što je u jednom društvenom miljeu odavno napušteno, u drugom je još uvijek novo, u trećem je tek postalo aktuelno. Mudar čovjek da bi u trci ostao izgrađuje sopstveni stav, misao i stil. On može biti rigidan, te se držati oprobano, što i nije loše koliko nam

izgleda, ako se pokazalo efikasnim i ako odolijeva zahtjevima vremena. Može se upustiti u bespoštednu trku praćenja inovacija i izabrati najcjelishodnije za svoj cilj, što je savremenom čovjeku jedino moguće.

Sam pojam *inovacija* krije, pored osnovnog značenja – novina, i drugo značenje a to je promjena. Promjena, za razliku od novine, upućuje na opreznost i proces. Taj proces, opet, podrazumijeva da se promjena neće desiti čisto da bi se nešto mijenjalo, nego će prethodno ona biti usklađena s kontekstom: mogućnostima škole, interesovanjima učenika, sposobnostima nastavnika, zadatim planovima i programima.

Prva asocijacija na riječ inovacija (napredak, razvoj) jeste tehnologija. U oblasti obrazovanja inovacije su najveće i revolucionarne. Stoga neki nastavnici smatraju da korišćenjem nekih tehnoloških izuma unose inovaciju u nastavu. Najstrožije gledano, tehnološke inovacije u klasičnoj nastavi (razredno-časovni sistem) samo su inovacije u oblasti nastavnih sredstava. „Uvođenje inovacija u bilo koju sferu obrazovanja, pa makar se radilo i o najsavremenijim multimedijalnim sistemima, još uvijek nije dovoljna garancija da će u toj oblasti doći do očekivanog poboljšanja. Drugim riječima, inovacije su nužan, ali ne i dovoljan uslov za unapređenje postojećeg stanja.“

Sticanje matematičkog obrazovanja koje je prije nekoliko godina uglavnom bilo rezervisano za studente, sve više zauzima mjesto u početnoj nastavi matematike, prevashodno namijenjenoj učenicima osnovnoškolskog uzrasta. Nastavnicima sve više postaje jasno da udžbenici nijesu niti mogu biti dominantni izvori znanja. Stoga računar zauzima primat. Nastavnici korišćenjem audio-vizuelnih i digitalnih medija kreiraju ideje koje im omogućavaju što uspješniju implementaciju planiranih obrazovnih ciljeva savremene nastave matematike.

Računar postepeno preuzima funkciju glavnog izvora znanja i glavnog medija koji obezbjeđuje uslove za metodičke scenarije svih nastavnih sadržaja. „Sve više je nastavnika koji su spremni i osposobljeni za kreiranje nastavnih jedinica korišćenjem računara koji mogu zadovoljiti razvojne potrebe svih učenika.“

Korišćenje računara, kao i obrazovnih softvera, omogućava učenicima da upoznaju jedan novi svijet učenja, prije svega svojim istraživanjem i otkrivanjem novina, kao i rješavanjem problema, igrom i radom, a ne samo slušanjem nastavnika i odgovaranjem na njegova pitanja.

„Učenicima računar u početnoj nastavi matematike omogućava da logički razmišljaju, da svoje sposobnosti iskazuju na originalan način i istovremeno da njihov rad i interesovanje bude prilagođeno individualnim sposobnostima, potrebama i željama.“

Računari su se u razvijenom dijelu svijeta pokazali veoma korisnim, posebno kao podrška nastavi i učenju kod različitih kategorija učenika i u različitim vidovima izvođenja nastave.

1. Opravdanost uvođenja računara u početnu nastavu matematike posmatrano kroz psihološke i pedagoške aspekte

Sve otvorenije se govori o krizi obrazovanja. Školski sistemi su zastarjeli, nastavna tehnologija je prevaziđena, obrazovanje je skupo i nedovoljno efikasno.

Značajan je broj učenika koji ima strah od matematike. Najverovatnije je taj strah ili već „usađen“ od strane roditelja ili je stečen na samom početku školovanja. Nagomilavanjem neusvojenog gradiva taj se strah još više povećava. Značajan broj učenika sebe teško pronalazi u matematici jer im njen sadržaj nije predstavljen na adekvatan način. Kako većina učenika ne pronalazi motiv u suvoparnoj teoriji ili tipskim zadacima, najčešće pitanje koje učenik postavlja je „Što će sve ovo meni?“. Ne nalazeći pravi odgovor, učenik postaje pasivan učesnik u nastavi matematike. Nažalost, pasivan pristup učenika, „potpomognut“ šablonskim zadacima u pojedinim udžbenicima, često ima za rezultat da učenik, koji je upravo riješio desetak zadataka u kojima je cilj bio sabrati tri broja, nije sposoban da svoje stečeno (automatizovano) znanje kreativno primijeni i riješi tekstualni zadatak u kojem je, takođe, potrebno izvršiti sabiranje tri broja. Umjesto da shvate značaj matematike u svakodnevnom životu i njene nebrojne mogućnosti, kao i adekvatnu primjenu stečenih znanja, učenici veoma često svoje napore usmjeravaju na savladavanje određenih „rutina“, a s krajnjim i jedinim ciljem da dobiju dobru ocjenu na kontrolnom testu.

„Praksa je pokazala da ne postoji psihološka barijera pri prelasku sa klasične nastave na učenje uz primjenu savremene obrazovne tehnologije.”

Zastarjelim metodama i načinima rada se ne može pobuditi pažnja učenika, niti ostvariti adekvatan razvoj matematičkog mišljenja, kao što se to može uraditi uz pomoć savremenih tehničkih sredstava, koja u velikoj mjeri pobuđuju interesovanje mladih generacija za savremeni način sticanja, između ostalih, i matematičkog obrazovanja. „Znanje o tome, kao i želja da se poboljša kvalitet nastave matematike treba da podstakne motivaciju nastavnika za dodatnim aktivnostima koje primjena savremene obrazovne tehnologije zahtijeva u nastavi matematike.“

Znatan dio matematičkih sadržaja planiranih za osnovnu školu je po svojoj apstrakciji dosta težak za razumijevanje i usvajanje, pa se zastarjelim načinima njihovog prenošenja, tj. adekvatnog prezentovanja ne mogu na kvalitetan način približiti učenicima, odnosno, učiniti ih jasnijim.

U nastojanju da se djeci prenese znanje na što interesantniji i upečatljiviji način i stvore uslovi za bolje pamćenje naučenog, metodologija rada u školi je u posljednje vrijeme obogaćena sve većom upotrebom računara.

„Savremena nastava matematike se ne može zamisliti bez dobrog poznavanja dječijeg razvoja i uvažavanja njegovih fizičkih, socijalnih, emocionalnih i kognitivnih razvojnih sposobnosti.“

U procesu klasično organizovane nastave učenik je najčešće izvan centra pedagoškog zbivanja, on je uglavnom objekt, odnosno

manje-više pasivni primalac i recipijent raznovrsnih stručnih i naučnih informacija. „Predstavници pedagoškog pedocentrizma smatraju da učenik mora da bude isključivo subjekt u nastavi i da drugo ne smije biti.“ Kada bi to tako u pedagoškoj praksi zaista i bilo, onda bi on bio iznad ukupnog vaspitno-obrazovnog procesa. Zato se danas u svijetu sve više podržava i prihvata koncept moderno organizovane nastave, uz adekvatnu participaciju savremene obrazovne tehnologije, u kojoj je učenik istovremeno objekt i subjekt jedinstvenog vaspitno-obrazovnog procesa. On je ključni akter simultanog poučavanja i učenja, vaspitanja i samovaspitanja, odnosno recipijent, reproducent, kreator i korisnik raznovrsnih izvora znanja.

Koristeći savremena tehnička dostignuća učenici gotovo uvijek razvijaju spoznajni stil koji im omogućava da u komunikaciji s tom tehnologijom otkrivaju raznovrsne veze i odnose među matematičkim pojmovima dolazeći do cilja u tako složenim problemskim situacijama. Takvo korišćenje savremene obrazovne tehnologije kod učenika razvija spremnost za uočavanje većeg broja činjenica, pojmova kao i uočavanje uzročno-posljedičnih odnosa među njima. Povećavajući nivo iskustva i predznanja u radu sa savremenom obrazovnom tehnologijom učenici istovremeno i stižu veću pokretljivost intuitivnog mišljenja i stečenih znanja. Divergencija u mišljenju im pomaže da istražuju nove sadržaje i iznalaze nove puteve i rješenja matematičkih problemskih situacija.

Zahtjevi za primjenu savremene obrazovne tehnologije u početnoj nastavi matematike mogu se s psihološkog stanovišta objasniti činjenicama da:

- učenici s različitom unutrašnjom motivacijom više preferiraju različite nastavne postupke u procesu učenja (stvaralačko učenje, češću kontrolu, bržu povratnu informaciju i sl.) i

- učenici, takođe, više preferiraju pomoć i saradnju u procesu učenja koja se sastoji u podsticanju i unapređivanju sposobnosti, motivacije i osobina ličnosti u novim oblicima učenja.

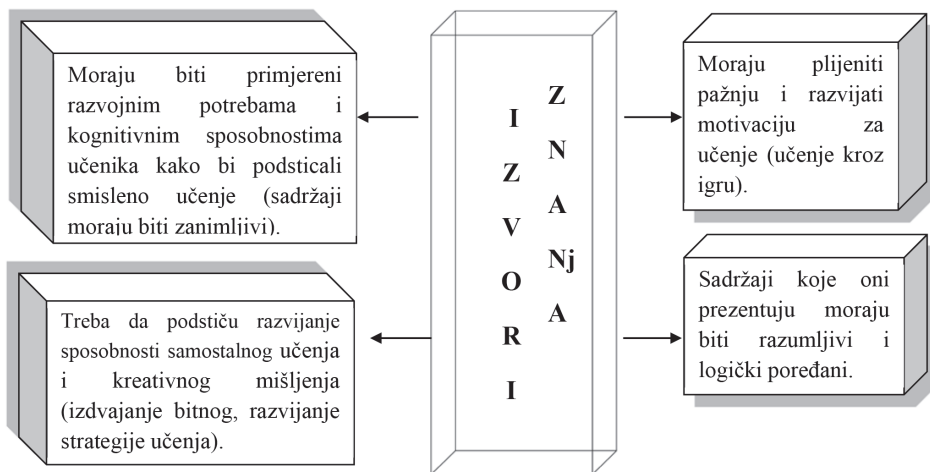
Jedan od najznačajnijih problema koji prate tradicionalnu nastavu matematike, kao i nastavu uopšte, nalazi se u njenoj organizaciji u kojoj su nastavni programi matematike, nastavne metode i uslovi nastave – jednaki za sve učenike. Naime, nastavni program, nastavne metode, nastavnikov pristup učenicima, prilagođeni su zamišljenom „prosječnom“ učeniku. U takvoj nastavi, „bolji“ učenici stagniraju, jer se od njih ne zahtijeva neki veći intelektualni napor, a „slabiji“ nijesu u stanju da prate ni prosječni nivo ostalih učenika. Zbog toga posebnu pažnju treba posvetiti pitanjima individualizacije, jer poznato nam je kakve sve negativne efekte u razvoju djeteta izaziva doživljaj neuspjeha, naročito ako su ti neuspjesi česti i ako se doživljavaju u sticanju osnovnog obrazovanja. Potrebno je učenika staviti u poziciju aktivnog subjekta, a sve metode i tehnike rada usmjeriti u procesu njegovog osposobljavanja za samostalan rad u procesu učenja i uvježbavanja matematičkih sadržaja, naročito u početnoj nastavi matematike i izvan nje.

Da bi se ostvarile promjene u samom procesu realizacije matematičkih sadržaja neminovna je je promjena uloge nastavnik-učenik i odnosa prema nastavnom sadržaju. Spособnost za aktivno učenje nije unaprijed određena, već se planira i ostvaruje u procesu dobro organizovanog nastavnog rada. Zato je neophodno da nastavnici „kod učenika najprije jačaju povjerenje u sopstvene sposobnosti, jer viši stepen povjerenja u sopstvene sposobnosti stimuliše učenika na veću angažovanost u učenju“.

Danas se u svijetu, pa i kod nas traže rješenja za uspješniju individualizaciju i diferencijaciju nastave matematike. Primjena savremene obrazovne tehnologije omogućava da se matematički sadržaji mogu do te mjere individualizovati da se može u potpunosti izvoditi nastava primjerena svakoj individui, njenim potrebama, interesovanjima, sposobnostima i ambicijama.

„Informaciona tehnologija je sve moćnija a uz to i sve jeftinija. Ova činjenica ohrabruje i upućuje na mogućnost uvođenja informacione tehnologije i u naše škole i napuštanje tradicionalnih i u određenoj mjeri neefikasnih postupaka učenja.“

„Sa stanovišta savremene pedagogije izvori znanja moraju zadovoljiti nekoliko osnovnih preduslova“²⁵ (Šema 1).



Šema 1: Preduslovi izvora znanja

Sticanje matematičkog obrazovanja, primjenom savremene obrazovne tehnologije, koje je do prije nekoliko godina bilo uglavnom rezervisano za studente, sve više zauzima mjesto u nastavi matematike, namijenjenoj i učenicima osnovnoškolskog uzrasta. Nastavnicima sve više postaje jasno da udžbenik nije, niti može biti dominantni izvor matematičkog znanja.

U različitim organizacionim modalitetima primjene savremene obrazovne tehnologije omogućena je puna i stalna aktivnost svih učenika.

Talentovanim matematičarima se pruža velika šansa za brže napredovanje i kreativno ispoljavanje, a prilagođenost programa različitim sposobnostima privlači prosječne i manje vrijedne učenike na potpuniji individualni razvoj. Savremena obrazovna tehnologija „pruža izvanredne mogućnosti ne samo za individualizaciju i veću aktivizaciju svakog učenika u procesu obrazovanja, već i za objektivno, pouzdano i precizno utvrđivanje i evaluaciju i procesa i rezultata rada svakog učenika u svakom segmentu nastave“.

2. Planiranje realizacije matematičkih sadržaja primjenom računara

Kreativnost nastavnika koji realizuje nastavu matematike primjenom računara ne ogleda se u samom izvođenju nastave, već u njenom pripremanju. Planiranje matematičkih sadržaja koji se realizuju uz primjenu računara zahtijeva ne samo dobru volju nastavnika, već i njegovu stručnu osposobljenost i iscrpno vođenje dokumentacije o svakom učeniku, praćenje njegovog napredovanja i interesovanja za takvu nastavu.

Pravljenje godišnjeg plana, ne samo početne nastave matematike, već nastave matematike uopšte, uz primjenu računara treba da predvidi upotrebu tog savremenog nastavnog sredstva u realizaciji pojedinih matematičkih tema ili pojedinih nastavnih jedinica. Zato nastavnik treba da sačini plan kako bi na vrijeme i lakše razmotrio i osmislio mogućnosti upotrebe računara u realizaciji određenih matematičkih sadržaja.

Prilikom izrade godišnjeg plana rada iz početne nastave matematike koja obuhvata i planiranje realizacije matematičkih sadržaja primjenom savremenih nastavnih sredstava, u prvom planu računara, treba se pridržavati određenih zahtjeva:

- koje sadržaje planirati i realizovati;
- kada, tj. u koje vrijeme ih realizovati;
- koliko vremena predvidjeti za primjenu računara u realizaciji datih matematičkih sadržaja;
- kojim redoslijedom izvršiti prezentaciju matematičkih sadržaja.

Kada se napravi dobar godišnji plan rada onda se na osnovu njega pravi mjesečni plan rada, koji osim nastavnih jedinica zahtijeva planiranje tipova časova, nastavnih oblika i metoda rada prilagođenih izvođenju nastave na datom uzrastu. Kod planiranja realizacije matematičkih sadržaja na računaru nastavnik mora da uzme u obzir vremensku dimenziju realizacije planiranog sadržaja. Zato se nastavnik prilikom planiranja izvođenja nastave matematike primjenom računara mora suočiti s nekoliko preciznih pitanja:

- šta želi postići (cilj i zadaci);
- kojim sadržajem (izbor sadržaja);
- na koji način (izbor strategije učenja);
- kako dobiti povratnu informaciju (evaluaciju rada).

Dakle, računar omogućava nastavniku brže povezivanje programskih cjelina i njihovo integrisanje u godišnji plan rada. Primjenom računara u planiranju početne nastave matematike korisnik na jedan savremen i efikasniji način „programira“ svoju godišnju, mjesečnu, sedmičnu i dnevnu aktivnost.

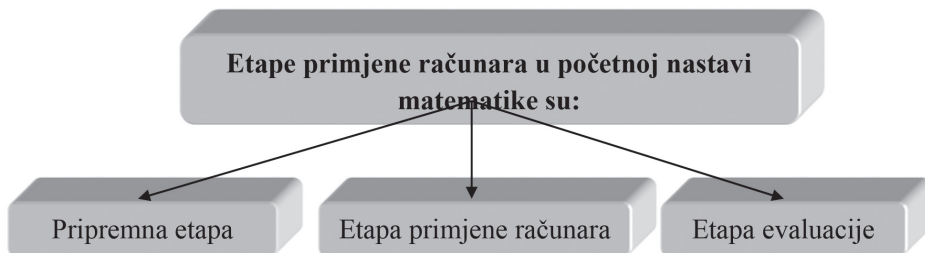
Priprema i prilagođavanje matematičkih sadržaja za njihovu realizaciju primjenom računara prolazi kroz dvije osnovne etape:

- metodičku pripremu nastavne jedinice (izdvajanje i međusobno povezivanje sadržinskih sekvenci);
- tehničku pripremu nastavne jedinice na računaru (oblikovanje sadržinskih sekvenci na računaru).

Nastavni sadržaji se didaktički oblikuju u posebne sadržinske sekvence, a svaka sadržinska sekvenca prikazana u obliku animacije sadrži: informaciju; pitanje ili zadatak; pomoć u rješavanju zadataka (pitanja); rješenje zadatka i povratnu informaciju.

2.1. Etape primjene računara u početnoj nastavi matematike

„Primjena računara u početnoj nastavi matematike mora proći kroz tri etape“ (Šema 2).



Šema 2: Etape primjene računara u početnoj nastavi matematike

Pripremna etapa u primjeni računara u početnoj nastavi matematike je, može se slobodno reći, temelj uspješnosti procesa učenja na računaru. Ova etapa obuhvata sve fizičke, tehničke, organizacione i edukacione segmente od velike važnosti za reformisanje tradicionalnog modela učenja. Zato je ova etapa najkompleksnija. Ona zahtijeva jaku materijalnu bazu. Najbitniji činioci u realizaciji ove faze su:

- škola,
- nastavni kadar i
- učenici.

Škola kao nezamjenjiv činilac u svakoj reformi nastave je nezaobilazna. U cilju realizacije početne nastave matematike primjenom računara, škola mora preduzeti ozbiljne korake u pogledu nabavke adekvatne nastavne opreme. Osim nabavke računara i računarske tehnike škola ima važnu ulogu i u organizovanju

seminara ili drugih vidova stručnog usavršavanja nastavnika matematike u predmetnoj i razrednoj nastavi kako bi se oslobodili za njihovu izmijenjenu ulogu u nastavnom procesu.

Nastavni kadar, koji čine nastavnici matematike i učitelji, vrlo je bitan činilac efikasne primjene računara u nastavi matematike. S pojavom i masovnom primjenom računara u svim oblastima ljudskog rada pozicija nastavnika u nastavnom procesu bitno se mijenja.¹ Nastavnici su svjesni činjenice da korišćenje novih informacionih tehnologija ima za cilj unapređenje svih ljudskih djelatnosti pa i matematičkog obrazovanja.²

Učenici su, takođe, veoma bitan faktor pripreme etape. Oni su dužni da prođu osnovnu obuku na računaru kako bi ga mogli uspješno koristiti u neposrednom procesu učenja matematičkih sadržaja.

Etapa primjene računara u nastavi matematike dolazi na snagu pošto se stvore svi neophodni uslovi za njegovu nesmetanu primjenu u nastavnom procesu. Računar sa primjenom ove etape u značajnoj mjeri mijenja poziciju nastavnika u nastavi. Zavisno od valjane procjene nastavnika računar se u ovoj etapi primjene može koristiti:

- u pojedinim djelovima časa ili
- u toku cijelog časa.

Dobar i uspješan nastavnik će dobro procijeniti valjanost primjene računara u pojedinim djelovima časa ili realizaciji pojedinih segmenata nastavne jedinice i pristupiti njegovom korišćenju. Bitno je napomenuti da se ne smije improvizovati primjena računara u nastavi matematike, već da treba njegovu primjenu zasnivati i na korišćenju kvalitetnih obrazovnih softvera. U tome se i ogleda kreativnost, inventivnost i stručna osposobljenost nastavnika koji umjesto pisanih priprema treba da posvete veću pažnju pripremanju realizacije matematičkih sadržaja na računaru.³

Etapa evaluacije dolazi na kraju, kada se žele provjeriti efekti početne nastave matematike organizovane na primjeni računara u njoj. Evaluacija se organizuje poslije jednog ciklusa izvođenja nastave po novom modelu rada. Dakle, provjera kvaliteta i kvantiteta znanja vrši se na tromesečju, polugodištu i kraju nastavne godine.

¹ Vidi: Ninković, B. G. (3/2005): *Nastavnik i savremena obrazovna tehnologija*, Tehnologija, informatika, obrazovanje, „Institut za pedagoška istraživanja i Cantar za razvoj i primjenu nauke, tehnologije i informatike“, Beograd–Novi Sad, str. 102–103.

² Vidi: Nedeljković, M. (3/2005): *Pretpostavke i implikacije informatizacije obrazovanja*, Tehnologija, informatika, obrazovanje, „Institut za pedagoška istraživanja i Cantar za razvoj i primjenu nauke, tehnologije i informatike“, Beograd–Novi Sad, str. 44.

³ Vidi: Mićanović, V. (5-6/2008): *Strategija početnog matematičkog obrazovanja zasnovana na primjeni računara u nastavnom procesu*, Pedagoška stvarnost, „Časopis za školska i kulturno-prosvjetna pitanja“, Novi Sad, str. 566.

2.2. Modeli primjene i korišćenja računara od strane nastavnika i učenika u početnoj nastavi matematike

Savremena nastava matematike podrazumijeva uključivanje nove informacione tehnologije u njenu realizaciju .

Zato je potrebno da se institucije u sistemu obrazovanja opreme hardverski i softverski, a da nastavnici dobiju potrebno usavršavanje za efikasnu primjenu nove informacione tehnologije u matematičkom obrazovanju. To znači:

- opremljenost nastavnika matematike posebnim kompjuterskim alatkama za realizaciju nastave matematike i da im se omogući konstantno inoviranje nastave;

- usavršavanje nastavnika matematike iz oblasti modela učenja i metodologije uvođenja inovacija u matematičko obrazovanje;

- izmjenu pozicija u nastavi matematike, tako da centralno mjesto nastavnika treba da zauzme učenik;

- za ostvarivanje bolje komunikacije na relaciji nastavnik – učenik treba da se koriste programski proizvodi koji će interpretirati proceduralne i statičke greške i omogućiti gradnju modela.⁴

Istina, postoji veliki broj nastavnika koji nemaju prethodnog iskustva u korišćenju jednostavnih „alata“ koje im računar pruža u izradi didaktičko-metodičkog materijala za primjenu u nastavi matematike. Da bi nastavnik u vaspitno-obrazovnoj praksi mogao optimalno da koristi sve pogodnosti koje mu nudi savremena obrazovna tehnologija, shvaćena u širem smislu, on prije svega, mora biti adekvatno obrazovan, a zatim kontinuirano uključen u kvalitetno organizovane i programski savremeno koncipirane oblike stručnog usavršavanja.⁵ Shodno tome, usavršavanje nastavnika koji nijesu u toku svog obrazovanja savladali program informatičkog obrazovanja, trebalo bi da obuhvati sljedeće:

- svaki nastavnik bi trebalo da prođe makar kroz minimalnu obuku o korišćenju kompjutera za nastavu i učenje matematike;

- uvodni korisnički kursevi treba da obuhvate (svjesnost, aplikacije i stvaranje modela);

- matematički sadržaji i teme za obje vrste kurseva treba da budu usaglašeni sa zahtjevima nastavnog programa odgovarajućeg nivoa obrazovanja;

- nastavnici moraju upoznati nove oblike organizacije rada u učionici i nove nastavne metode u radu sa kompjuterima u matematičkom obrazovanju.

Posjedovanje računara, tj. umijeće rukovanja ovim savremenim sredstvom, doprinosi nastavnicima da stalno budu u kontaktu s novijim dešavanjima u svijetu na polju razvoja vaspitno-obrazovne djelatnosti i da čitaju

⁴ Vidi: Pinter, J., Petrović, N., Sotirović, V., Lipovac, D. (1996): *Opšta metodika nastave matematike*, „Učiteljski fakultet Sombor“, Sombor, str. 154.

⁵ Vidi: Mijanović, N. (4/2000): *Obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika kao pretpostavka uvođenja savremene obrazovne tehnologije*, Vaspitanje i obrazovanje, „Zavod za udžbenike i nastavna sredstva“, Podgorica, str. 131.

noviju literaturu. Primjena računara kao nastavnog pomagala u pripremanju nastavnika za dizajniranje i pripremanje nastave matematike temelji se na savremenoj tehnologiji. Organizacija pripremanja nastavnika primjenom računara i internet tehnologije osim pružanja znanja i informacija na internetu omogućava pripremanje nastavnika za upravljanje i vođenje poučavanja razrednim računarskim mrežama.

„Savremeni nastavnik ili bolje rečeno nastavnik koji primjenjuje savremenu tehnologiju u pripremanju nastave po novim modelima učenja treba da posjeduje smisao za planiranje i pripremanje po novim metodama i tehnikama efikasnog učenja.“⁶

Osnovne pretpostavke za uspješnu primjenu računara u početnoj nastavi matematike, a koje direktno zavise od nastavnika su:

- odgovarajući stepen osposobljenosti nastavnika, koji mu omogućava da planira i praktično izvodi početnu nastavu matematike primjenom računara i korišćenje tzv. inovativnih vidova i sistema nastavnog rada u individualizaciji nastave matematike;

- visok nivo matematičkog obrazovanja, tj. poznavanja matematičkih sadržaja, radi njihove što kvalitetnije didaktičko-metodičke transformacije i prilagođavanja novom načinu prezentacije i individualnim karakteristikama učenika;

- posjedovanje osnovnih osobina ličnosti dobrog nastavnika koje se ogledaju u maštovitosti i sposobnosti kreativnog, podsticajnog i inovativnog djelovanja u odjeljenju i prenošenja radne atmosfere na učenike,

- sposobnost uspostavljanja poželjnih interakcijsko-komunikacijskih veza i odnosa u nastavi i

- sposobnost permanentnog praćenja napredovanja učenika i dobro poznavanje različitih tehnika upoznavanja ličnosti učenika.

Nastavnik matematike koji primjenjuje računar u svom radu mora posjedovati osobine dobrog metodičara, a to su:

- da bude sve više strateg savremene nastave i novog načina učenja, a sve manje predavač i ispitivač;

- da bude programer nastavnog rada i učenja i organizator učeničkih aktivnosti;

- da pomaže učenicima u procesu učenja i da ne dozvoli da se čas matematike pretvori u čas informatike;

- da režira i stvara potrebne situacije koje će kod učenika kontinuirano podsticati logičke misaone procese zasnovane na informacijama resorbovanim posredstvom raznovrsnih čulnih receptora;

- da bude konsultant u procesu samostalnog matematičkog obrazovanja;

- da podstiče učeničku samoinicijativu;

⁶ Mićanović, V. (5/2008): *Korišćenje računara u planiranju početne nastave matematike*, Metodički aspekti nastave matematike, „Pedagoški fakultet u Jagodini“, Jagodina, str. 144–145.

- da uvažava i primjenjuje dobre sugestije; da objektivno vrši evaluaciju postignutih rezultata;
- da bude otvoren prema pozitivnim dešavanjima u struci i nauci i primjenjuje njihova dostignuća.⁷

Računar u procesu njegovog korišćenja od strane nastavnika treba smatrati kao tehničko sredstvo koje mu pomaže za preciznije, jasnije i očiglednije prezentovanje određenog nastavnog sadržaja, zadatka ili pitanja. On se ne koristi da bi zamijenio nastavnika, već da bi mu pomogao da unaprijedi kvalitet svog rada u nastavnom procesu.

Zato ga treba prihvatiti kao korisno nastavno sredstvo koje može zamijeniti više različitih nastavnih sredstava i preuzeti na sebe različite funkcije stavljajući svoj tehnički (hardverski) i programski (softverski) dio na raspolaganje korisniku (nastavniku i učeniku), a sve u cilju obezbjeđivanja što boljih uslova za kvalitetniji rad, učenje i personalni razvoj svake individue.

Dakle, mogućnosti korišćenja računara od strane nastavnika su neograničene, a kreću se od nastave, procesa sticanja znanja, preko pravljenja rasporeda časova, evidencije ocjena, saradnje s roditeljima, opšte organizacije časa, upravljanja nastavnim procesom, sve do sređivanja školske dokumentacije.

Korišćenje računara od strane učenika razvojno utiče na niz psihomotornih i kognitivnih sposobnosti: sposobnost rješavanja problema, razvoj apstraktnog mišljenja, razvoj logičkog mišljenja, povećanje intuitivnog saznanja i iskustva, olakšava snalaženje u svijetu simbola i objekata, utiče na razvoj koordinacije pokreta, vještine čitanja i pisanja, kreativnost, komunikativnost i motivaciju.

Kao i nastavnik, i učenik može koristiti računar u nastavnom procesu i u slobodnom vremenu, tj. u vannastavnim aktivnostima. Rad učenika na računaru se svodi na rješavanje postavljenih zadataka i usvajanje matematičkih sadržaja korišćenjem obrazovnog softvera istog za sve učenike, s tom razlikom, što se matematički sadržaji diferenciraju prema individualnim matematičkim sposobnostima.

Treba imati na umu činjenicu da korišćenje računara od strane učenika u početnoj nastavi matematike ne bude samo sebi svrha, već sredstvo namijenjeno kvalitetnoj izgradnji matematičkih pojmova i efikasnijem uvođenju učenika u svijet matematike. Naime, korišćenje računara od strane učenika se smatra sredstvom a ne ciljem učenja. To znači da cilj savremeno organizovane početne nastave matematike nije da uvede računar po svaku cijenu u nastavni proces, već je stvarni cilj da se primjenom računara kao savremenog sredstva obezbijedi neophodna individualizacija početne nastave matematike i stvori osnova za savremeniji razvoj matematičkog mišljenja čiji su konačni produkti misaoni proizvodi (apstrakcija, indukcija, dedukcija, kreativnost i sl).

⁷ Vidi: Mićanović, V. (7-8/2007): *Osavremenjavanje početne nastave matematike primjenom računara*, Pedagoška stvarnost, „Časopis za školska i kulturno-prosvjetna pitanja“, Novi Sad, str. 740–741.

3. GeoGebra i micro:bit uređaj

GeoGebra je softver u koji su implementirane najbolje karakteristike DGS i CAS programa, a povezuje geometriju i algebru. Razvio ga je Markus Hohenvarter s Univerziteta u Salzburgu za izvođenje nastave matematike. *GeoGebra* je besplatna i dostupna na više od 30 jezika, među kojima je i crnogorski - srpski, bosanski, hrvatski jezik. Program je veoma jednostavan za korišćenje, i pruža idealne uslove za samostalan rad učenika iz navedenih, veoma važnih, oblasti školske matematike, iz geometrije i algebre. Kreiranje animacija i jednostavne ilustracije školskog sadržaja omogućavaju nastavniku da za kratko vrijeme i veoma efikasno upozna učenike s osnovnim matematičkim pojmovima i znanjima.

Obilje elektronskih udžbenika, internet i obrazovni softver, omogućavaju učeniku da u ponuđenim nastavnim sadržajima, predviđenim nastavnim programom, biraju teme u skladu sa svojim interesovanjima. Obrazovni softver *GeoGebra* pruža velike mogućnosti za eksperimentisanje, rješavanje zadataka, od najjednostavnijih do veoma složenih, po izboru samog učenika. Učeniku omogućava vježbanje i ponavljanje u skladu sa svojim sposobnostima. Program pruža mogućnost: ikoničke (slika), simboličke (analitički izraz) i akcione (manipulacija, dinamika) reprezentacije, što svakako pozitivno utiče na proces sticanja znanja. *GeoGebra* učenicima pruža mogućnost izbora i reorganizacije pojedinih nastavnih sekvenci, kao i pojedinih koncepata. Sadržaji mogu da se usklađuju s prethodnim znanjima učenika, njihovim interesovanjima, sklonostima i potrebama, tj. omogućena je individualizacija nastavnih sekvenci. Ovi uslovi dopuštaju učeniku da radi na onom nivou koji je za njega uvijek moguć, dostižan, što motiviše učenika na aktivnost i aktivno učešće u nastavnom procesu. Ona je veoma pogodan alat koji aktivira učenika i stvara uslove za samostalno eksperimentisanje prilikom obrade skoro svih nastavnih sadržaja.

Dinamičko jedinstvo geometrije i algebre u *GeoGebra* softveru omogućava učenicima jednostavan eksperimentalni prilaz matematici. Oni mogu kao sopstveni učitelji samostalno da napreduju, individualno i otkrivački da rade i uče. Uz češću upotrebu računara i ovog programa i bolju obučenos, prije svega nastavnika, organizacija časa može biti i bolja i zanimljivija od dosadašnje. Reakcije učenika, povratne informacije, takođe će uticati na buduće organizacije časova.

U okviru projekta „Škole za 21. vijek“, koji realizuju Britanski savjet u Crnoj Gori i Ministarstvo prosvjete, većina škola dobila je *micro:bit* uređaje. Riječ je o džepnim računarima koji sadrže niz senzora koji se mogu koristiti za kreiranje novih uređaja i upravljanje drugim uređajima, i samim tim je kreativno neiscrpan. Može se koristiti za većinu predmeta u školama, što pomaže nastavnicima da pristupe djeci na savremen način i da se što više angažuju. Djeci omogućava razvoj vještina kao što su, kritičko razmišljanje i rješavanje problema i sveopštu digitalnu pismenost. Digitalna pismenost je jedan

od najvećih nedostataka u obrazovanju i mnogo zaostaje u odnosu na druge oblasti. Zato je neophodno da se unose novine u nastavi i da se uradi sve što je potrebno da se vještine djece podignu na viši nivo. Uloga nastavnika je ključna u tome. Dakle, cilj svakog dobrog nastavnika je da „stvari“ učenika koji umije sam da razmišlja i uči, i – najvažnije – da naučeno primijeni u svakodnevnom životu. Ako se potrudimo i učenicima stvorimo ambijent za učenje koji će ih dodatno motivisati za rad, naša misija je, može se slobodno reći, ispunjena, a u tome će nam računar, svakako, biti najbolji saveznik.

Zaključak

Prilikom planiranja i realizacije nastave, važno je da se svaki nastavnik rukovodi sljedećim stavom: računar – nije mehanički nastavnik, nije zamjena, nego nastavno sredstvo koje jača i proširuje mogućnosti i učenika i nastavnika u nastavnom procesu.

Tako nastava uz pomoć računara omogućava svakom učeniku, kao aktivnom subjektu u nastavnom procesu, da savlada nastavno gradivo i razvija stvaralačke sposobnosti, uz uvažavanje ličnih interesovanja, potreba i mogućnosti. Takođe, pruža mogućnost nastavniku da posveti aktivnu pažnju individualnoj kreativnosti svakog učenika, kao i individualizaciju same nastave.

Savremena škola mora uzeti u obzir činjenicu da se učenici razlikuju prema svojim mentalnim mogućnostima, brzini učenja, motivaciji, interesovanjima. Uspjeh u nastavi matematike neće izostati ako učenik formira potrebu za samostalnim učenjem i ako češće doživljava pozitivno potkrpljenje koje dobija kontinuirano kao rezultate svog rada. Sadržaje u početnoj nastavi matematike treba modelovati tako da se učenicima ponudi takav način rada koji će bogatiti njihove mogućnosti rada i napredovanja u nastavi, a upotrebom računara se postiže „pun pogodak“.

Literatura

–Delute, C. (2001): *Kompjuterska tehnologija i škola*, *Obrazovna tehnologija*, 2, „Centar za razvoj i primjenu nauke, tehnologije i informatike“, Beograd;

–Mićanović, V. (2/2007): *Računar u početnoj nastavi matematike*, *Vaspitanje i obrazovanje*, „Zavod za udžbenike i nastavna sredstva“, Podgorica;

–Mićanović, V. (2007): *Psihološko-pedagoške osnove primjene savremene obrazovne tehnologije u početnoj nastavi matematike*, *Obrazovna tehnologija*, „Zavod za udžbenike i nastavna sredstva“, Nikšić;

–Mićanović, V. (3/2008): *Mjesto i uloga računara u početnoj nastavi matematike*, *Inovacije u nastavi*, „Filozofski fakultet“, Nikšić;

–Mićanović, V. (5/2008): *Korišćenje računara u planiranju početne nastave matematike*, *Metodički aspekti nastave matematike*, „Pedagoški fakultet u Jagodini“, Jagodina;

- Mićanović, V. (5-6/2008): *Strategija početnog matematičkog obrazovanja zasnovana na primjeni računara u nastavnom procesu*, Pedagoška stvarnost, „Časopis za školska i kulturno-prosvjetna pitanja“, Novi Sad;
- Mićanović, V. (7-8/2007): *Osavremenjavanje početne nastave matematike primjenom računara*, Pedagoška stvarnost, „Časopis za školska i kulturno-prosvjetna pitanja“, Novi Sad;
- Mijanović, N. (2002): *Obrazovna tehnologija*, „Pobjeda“, Podgorica;
- Mijanović, N. (4/2000): *Obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika kao pretpostavka uvođenja savremene obrazovne tehnologije*, Vaspitanje i obrazovanje, „Zavod za udžbenike i nastavna sredstva“, Podgorica;
- Nedeljković, M. (3/2005): *Pretpostavke i implikacije informatizacije obrazovanja*, Tehnologija, informatika, obrazovanje, „Institut za pedagoška istraživanja i Cantar za razvoj i primjenu nauke, tehnologije i informatike“, Beograd-Novii Sad;
- Ninković, B. G. (3/2005): *Nastavnik i savremena obrazovna tehnologija*, Tehnologija, informatika, obrazovanje, „Institut za pedagoška istraživanja i Cantar za razvoj i primjenu nauke, tehnologije i informatike“, Beograd-Novii Sad;
- Pinter, J., Petrović, N., Sotirović, V., Lipovac, D. (1996): *Opšta metodika nastave matematike*, „Učiteljski fakultet Sombor“, Sombor;
- Potkonjak, M. N. (2/2003): *Multifunkcionalnost informacione tehnologije u obrazovanju*, Tehnologija informatika obrazovanje, „Institut za pedagoška istraživanja i centar za razvoj i primjenu nauke, tehnologije i informatike“, Beograd-Novii Sad;

ORGANISATION OF MATH TEACHING WITH THE USE OF COMPUTERS IN THE FIRST CYCLE OF PRIMARY SCHOOL

Abstract:

As the information age and human knowledge has made a significant progress in developed countries, it gradually spreads to the rest of the world implicating the fact that human society is evolving into the knowledge society where knowledge is deemed to be the most valuable resource of mankind. The future of mankind will be primarily determined by human ability to use this knowledge effectively. Technologic advancement implicates many expectations by users which makes a huge pressure on education to respond properly to such requirements. Therefore, the imperative of modern education is to develop such knowledge and skills of students. There is no doubt that information & communication technology is one of the main characteristics of today's world. ICT (Information Communication Technology) has been incorporated in all organisational activities of men and has affected communication among people a great deal. This is why the continuous and adequate use of ICT in teaching process is essential for the quality of schools and their outcomes – quality knowledge of students.

Key words: computer, school, teacher, innovations, information technologies, PPT, GeoGebra, micro:bit device.

PRIKAZI



Svetlana ČABARKAPA¹

Momir Marković „CRNOGORSKI RAT“
Ogled o četiristogodišnjem crnogorskom ratu i životu

Kad knjiga doživi više izdanja kao knjiga „Crnogorski rat“ Momira Markovića, onda ona sama govori o svom kvalitetu i značaju. Izašao u šestom dopunjenom izdanju u ediciji Identitet Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva Podgorica, Markovićev „Crnogorski rat“ sigurno će biti jednako zanimljiv čitaocu danas kao kad se pojavio 1992. godine. Vremena prolaze i mijenjaju se, a prave vrijednosti žilavo opstaju zato što su prave.

Crnogorski književnik Momir Marković, široko obrazovani intelektualac u stalnom promišljanju vremena i ljudi ostvario je markantno književno djelo u poeziji, prozi, esejistici, drami i socio-istorijskim ogledima. Ogledom o četiristogodišnjem crnogorskom ratu i životu, kako u podnaslovu naziva svoje djelo „Crnogorski rat“, slikajući istorijske događaje, bitke i ratovanja crnogorska u dugim prošlim vjekovima, Marković traga za suštinskim bićem svoga naroda. Za onom poseбноšću koja je kroz četiri stoljeća držala stalno upaljenu baklju slobode pod kojom se ginulo i stradalo, ali ona se nije smjela ugasiti.

U predgovoru knjige „Crnogorski rat“ autor jasno objašnjava svoju namjeru da „prikaže i predstavi klasiku crnogorskog ratovanja i na osnovu poznatih fakata provjeri mit o crnogorskom vojinstvu“. Time se u spoju činjeničnog, istorijskog, dokumentarnog s preispitivanjem i ispitivanjem mitskog i agonalnog u crnogorskom biću, ovaploćuje i ostvaruje intelektualna i kreativna snaga autora i njegova poetika.

„Vojeni narod“ kao tema ove knjige odolijeva dekonstrukciji mita, koji se želi „provjeriti“ tako što analiza istorijskih fakata i opisa crnogorskog ratovanja,

¹ Mr Svetlana Čabarkapa se bavi književnom kritičarom i esejistikom. Radi kao savjetnik u Ministarstvu prosvjete i saradnik na Fakultetu za crnogorski jezik i književnost Cetinje.

naučno utemeljena i argumentovana, pokazuje da je mitsko kao odrednica zapravo suštinska i istinska karakteristika crnogorskog ratnika, koga pored viteških znanja i borbenih vještina odlikuje čvrst moralni kodeks od koga se nikada i nipošto ne odstupa.

Knjiga sadrži: Predgovor, Uvod, Četiristogodišnji rat kao nacionalna revolucija, Crnogorska ratna klasika, Velji rat (1876–1878), Crnogorska Heroneja, Riječ na kraju i Registar imena. U Predgovoru je izražena namjera pisca „da se prikaže i predstavi klasika crnogorskog ratovanja (...) bez pretenzija da arbitrira u spornim istorijskim pitanjima“. Pisac kaže da ovaj ogleđ treba smatrati „pokušajem spajanja nekoliko naraštaja i škola istoričara, svjedoka i izvora u osobeno interpretiranu cjelinu“.

Upravo to lično, osobeno piščevo u sintezi istorijskih činjenica i podataka, koje je naučno ispitao i predstavio autentičnim pripovjednim stilom s izraženim poetskim karakteristikama ovo djelo čini dragocjenim istorijsko-literarnim štivom. Kako se to u djelu spaja istorijsko i literarno, naučno i umjetničko, kako se povlače paralele faktografskog i duhovno uzvišenog? Nastojaćemo da pokažemo u postupku narativne linije djela kako autor, koji za sebe vjeruje da je prije svega pjesnik, plete čudesno tkanje prošlih vremena u kojima sijevaju jatagani uz pokliče i pjesme ratnika.

Odgovoriti na ozbiljan zadatak koji je Marković sebi postavio da objasni kako je „za četiri stoljeća klasične Crne Gore na crnogorskom vojištu vođeno preko četiri stotine bitaka, bojeva i ratova, ne računajući danonoćno četovanje i čarke. A Crna Gora je bila zajednica od nekoliko desetina hiljada stanovnika, stiješnjenih na nekoliko hiljada kvadratnih kilometara“ – poduhvat je vrijedan divljenja. Nije bilo dovoljno izučiti istorijske spise, sistematizovati ih i tumačiti, potrebno je mnogo više od toga – razumjeti osim društveno-istorijskog konteksta i tradicionalni duh Crnogoraca, kako se svakodnevno živi s oružjem, kako se radosno polaže život za slobodu, shvatiti heroiku kojoj nema premca i kojoj se dive i ratni protivnici. U opisivanju svega ovoga snažni zamah Momiru Markoviću daje izražena snaga umjetničke naracije, kao i poetičnost iskaza.

Tako je u Uvodu djela period nakon Bodinovog povratka iz zarobljeništva u prijestonicu Skadar, opisan s izraženom literarnom notom:

„To magbetovsko doba, kada se sa njega skinu kostimi idealističkih apologija, izgleda krajnje barbarski i kriminalno. U borbi za vlast korišćen je oprobani arsenal: intrige, naručena ubistva, trovanja, a oceubistvo i osljepljivanje nasljednika bili su, gdje-gdje, obična pojava.“

Objašnjavajući društveno-istorijskim razlozima zašto su u srednjem vijeku armije bile manje po obimu nego u antičko doba, Marković kreativno poseže za narodnom poezijom da pokaže kako je svaki feudalac morao „da sabere... *devet mile braće i dvanaest prvobratučeda i četrest od grada levera*“ da bi mogao da se brani i „s kakvog podesnog brijega ili prevoja nesmetano da kontroliše okolna polja, puteve, skele, i da čitav život na tom prostoru potčini svojim interesovanjima, kako to čini vojvoda Momčilo iz narodne pjesme“.

Nije samo usmena poezija inspirativna potka kojom se služi za paralele kad slika davnu istorijsku prošlost; Marković se oslanja i na crnogorske vladike i pisce. Otpor stanovništva protiv feudalizacije koju sprovode Nemanjići opisan je citatom iz pripovijetke S. M. Ljubiše „Kanjoš Macedonović“ za koju pisac kaže da je „jedna od možda najljepših pripovijedaka svjetske literature“:

„Naš su starostavnik priznali devet careva rimskih, od Dukljanina do Kostadina. Potvrdi ga papa rimski (...) potvrdiše ga carevi i kneževi srpski od Nemanjića do Brankovića“.

Iako je djelo protkano lirizmom i pjesničkim duhom, objektivnost u sagledavanju istorije svoje zemlje i naroda njena je čvrsta osnova:

„Crna Gora nikada nije bila toliko slobodna koliko je možda sama željela i koliko je slobodnom prikazuju apologetske romantičarske predstave, niti je bila potčinjena zavojevaču po mjeri hiperkritičke historiografije i samih zavojevača.“

Za tvrdnju da je mitska snaga slobode u korijenu crnogorskoga bića Marković dokazuje nalazi u riječima vladike Save, vladike Vasilija, Petra I Petrovića i Petra II Petrovića:

„A što pišete da ćete doći na nas fermanom i velikom vojskom da pokorite i posjećete Černiju Goru su sva četiri kraja, i pređe su dohodili i prijekali, a mi čekamo na svoju zemlju, neka naša zemlja našu krv popije.“

Njegoševe pjesničke riječi potpora su Markoviću kad izvodi egzaktnu naučnu dokazu.

„Crnogorsku živu silu nije bilo moguće uništiti jednom kampanjom. Razlog tome je ponajviše crnogorski način ratovanja, koji definiše Njegoš u „Šćepanu Malom“: *Kad te čera, uteć mu ne možeš, kad ti bježi, videt ga ne možeš; udari ti otkud se ne nadaš, krije ti se zazrijet ga ne možeš, kad pomisliš da si ga dobio, od njega se nadaj pogibiji.*“

U istorijskim dokumentima koje citira kao izvore Marković pronalazi poetične iskaze o Crnoj Gori, kao u pismu što ga je Mariji Tereziji uputio vladika Vasilije:

„Črna Gora jest opšti zbor naroda (...) nije nikome potčinjena, nego stoji još od vremena Aleksandra Velikog kao čista djevica, jedna naročita republika. (...) ovom republikom vlada njen Mitropolit.“

Ideju bratstva i jednakosti koja karakteriše Crnu Goru u prošlosti Marković vidi kao dokaz građanskog koncepta njenog društva u kome postoji opšta obaveza za sve da brane zemlju i da su za nju gotovi poginuti. Viteštvo je kaže autor „mitska odlika zatočnika slobode“. Ono je odlika kolektivne svijesti i pripada kao pravo časti svakom pojedincu. Smrt je u viteškom crnogorskom svijetu nadvladavana i pobjeđivana pogibijom za slobodu zemlje čime je dobijala smisao. „Stoga se dug život i starost sama po sebi nije smatrala naročitom srećom i čašću.“

U knjizi se s preciznošću opisuju osobine crnogorskog ratnika, oružje od koga se nikad ne razdvaja, brzina, spretnost, što jede i pije, kako spava i kako se

kreće, kako se ratnici okupljaju na poklič: „Ko je Crnogorac“ ili „Ko je junak“. Saznajemo važne detalje o organizaciji vojske, četama, bataljonima, streljačkim strojevima, borbama prsa u prsa, o nevjerojatnoj spretnosti Crnogoraca u sječi jataganima. Posebno se detaljno i zanimljivo opisuje četovanje, način na koji djeluje četa, strategija bojeva i brzina povlačenja s plijenom, čemu su se divili i ruski oficiri. Crnogorske starješine je birao sam narod, pleme i bratstvo, a „vrhovni zapovjednik crnogorske narodne vojske u ratu bio je vladika, rjeđe guvernadur“.

Činjenicu da „malobrojni združeni crnogorski sastavi uvijek pobjeđuju višestruko nadmoćnijeg neprijatelja“, u bitkama na Krusima, Grahovcu, i u Veljem ratu, Marković objašnjava jedinstvom i junaštvom kao „individualnim podvigom koji je način borbe starih Crnogoraca ponekad približavao epskim vremenima Homerovog doba“. Drugi razlog vidi u tome što je „u središtu filozofije taktike, pa i strategije crnogorskog rata bilo brzo i odlučno rješenje kao jedini izbor.“

I naslovi poglavlja i potpoglavlja drugog dijela knjige u kojima se govori o bitkama 18, 19. i 20. vijeka formulisani su lirično: Crnogorska ratna klasika, Mitsko razbojište – Čevo 1712. godine, Crnogorski Termopili – strategijsko opkoljavanje crnogorskih snaga, crnogorska kana – Hercegovačka operacija i Vučji do, Remek djelo ratne vještine – „Devet krvavih dana“ u Bjelopavlićima, Na prostoru dukljanskog trijumfa – Pad Nikšića, manevar preko Rumije i oslobođenje Bara, Crnogorska Heroneja, Skadarska avantura, Zalazak klasične Crne Gore...

Skadarska avantura kao poseban odjeljak u knjizi sadrži presudne istorijske događaje i činjenice, opise ratnih poteza i borbi, ali je istovremeno istorijsko-sociološka studija jednog istorijskog trenutka, „strašne i krvave bitke za Skadar, po žrtvama bez premca u crnogorskoj istoriji“, koju pisac razumijeva i srcem i raciom. Marković zaključuje da će se zbog toga što je Crna Gora „nastavila da živi epski“ njene „realne i strategijske šanse za dugotrajni napredak, poslije dva nesrećna rata, pretvoriti u katastrofu... još dok se Crna Gora pela ka vrhuncu svoje slave i moći“.

Marković apostrofira viteško držanje i svetu predanost naših ratnika navodeći riječi hrabrog generala odbrane Skadra Esad-paše koji predaje Crnogorcima ključeve grada i kaže da je „utješeno“ jer je pobijeden „od hrabrijeg neprijatelja, najjunačnijega što ga ima na svijetu“.

Analizirajući u teorijskom dijelu knjige formiranje svijesti o svetosti slobode Momir Marković na jednom mjestu kaže: „Svijest o slobodi rađala se dugo, krvavo i mučno, s plimama i osjekama samopouzdanja. (...) Mitska snaga pojma slobode (...) bila je pokretač i motiv crnogorske igre sa smrću, koja je čitav narod držala u transu, na ivici fizičkog istrebljenja.“

Stara je istina da se od svakog čovjeka može nešto naučiti. Od mudrog najviše. Literarna dimenzija knjige „Crnogorski rat“, uz naučnu istorijsku

utemeljenost i argumentovanost, duhovno je ozračje iz koga istorijska heroika crnogorskog vjekovnog vojevanja prenosi generacijama pouku o tome što je uzvišena dužnost da se čuva, brani i poštuje svoja zemlja.

Mr Dragica TVRDIŠIĆ

Prikaz knjige: **Suzan Gingras Fichel** *TRANSFORMISANJE
BIJESA U LIČNU MOĆ* (*Transforming anger to personal power*),
2007, izdavač Research Press Inc, U.S Publication date i Publisher
Transforming

Autorka ove knjige je Suzan Gingras Fichel (Susan Gingras Fitzell). Pomenuta autorka se preko dvije decenije bavi potrebama omladine, naročito onim koje se odnose na upravljanje ponašanjem i bijesom, vršnjačkim nasiljem. Osnovala je grupu koja pruža podršku u upravljanju bijesom za tinejdžere na visokom i srednjem nivou školovanja. Mnogo je radila na izgradnji školske zajednice koja pomaže učenicima i nastavnicima da uspješno organizuju nastavu. Suzan nam nudi praktične strategije za uključivanje svih učenika u nastavni proces.

Kroz ovu se knjigu na 125 strana daju korisni uputi kako preduzeti neke praktične korake u cilju transformisanja bijesa u ličnu moć i produktivnu energiju.

U nastavku ćemo radi jasnijeg uvida dati prikaz sadržaja ove knjige.

Sadržaj: Lekcija 1 – Upravljanje bijesom: mogućnosti; Temeljne procedure; Zašto si ovdje?; Imaš izbor: Otvoren ili zatvoren um; Očekivanja. Lekcija 2 – Naša osjećanja su opravdana; Da li su sljedeće tvrdnje tačne?; Imenovanje primarnih emocija; Posjedujemo svoja osjećanja; Imamo izbor; Kada smo bijesni? Lekcija 3 – Razumijevanje bijesa i njegovih pokretača; Definicije; Šta pokreće tvoj bijes?; Reagovanje ispunjeno bijesom; Negativan i pozitivan lični izvještaj; Igranje uloge srama; Provokacija / Odgovoriti provokacijom na provokaciju / Popustiti. Lekcija 4 – Zloupotreba psihoaktivnih supstanci i emocije; Droge i njihov uticaj; Neuroni, sinapse i receptori. Lekcija 5 – Uloge koje igramo; Svjesne uloge; Nesvjesne uloge; Zašto treba da razumijemo uloge koje igramo?; Posljedice i uticaji. Lekcija 6 – Emocije i

lični izvještaj: Opažanja. Lekcija 7 – Izražavanje osjećanja; Načini na koje ljudi pokazuju bijes; Brainstorm i procjenjivanje; Četiri načina da pokažem bijes; Teško je pokazivati bijes. Lekcija 8 – Čuvajte svoju moć; Ti imaš moć; Boriti se ili pobjeći: to nije jedini put za opstanak; Zdraviji izbori.

Lekcija 1: Mogućnosti upravljanja bijesom

Prvi korak u ovom programu odnosi se na obezbjeđivanje uslova i sigurnosti za sve učesnike. Potom, važno je dati učesnicima mogućnost da odaberu da li će prihvatiti ili odbiti ono što im se nudi. U ovom dijelu se potencira da je program edukativnog karaktera da ovo nije savjetovanje niti terapijski postupak. Učesnici imaju mogućnost da participiraju u odabiru aktivnosti i ponašanja koji bi grupi obezbijedili sigurnost. Neophodno je ustanoviti koji su lični razlozi učesnika da posjete grupu. U okviru grupe se ne iznose imena i događaji vezani za ljude koji ne prisustvuju u grupi.

Pitanja koja se postavljaju članovima grupe su:

- Da li smatraš da pripadaš ovdje?
- Zašto si odlučio da budeš u ovoj grupi?
- Kako se osjećaš zbog toga što si ovdje?
- Da li vjeruješ da ti ova grupa može pomoći? Zašto DA, a zašto NE?

Bitno je da učenici shvate da ovaj program, koji pomaže u kontroli bijesa, nije kazna već mogućnost za njih. On ih neće pretvoriti u druge ljude niti će im iko reći da su pogrešni i loši. Poenta je da se konflikt uspješno riješi izbjegavajući neprilike i ne postajući nečija marioneta i žrtva.

Pojedinac ima mogućnost izbora – da bude *otvoren* ili *zatvoren* um.

Otvorite vrata svojim mogućnostima!!!

Lekcija 2 : Naša osjećanja su opravdana

Ova lekcija nas upoznaje s konceptom primarnih i sekundarnih emocija. Primarne emocije su strah, bijes, sreća, tuga. Sekundarne emocije su ono što od primarnih emocija ostane poslije kognicije (razmišljanja). Prema nekim teoretičarima bijes je imenovan kao primarna emocija, a neki, pak, smatraju da je to sekundarna emocija. Depresija je drugi primjer sekundarne emocije. Ona uključuje obeshrabrenje, nemoć, usamljenost, izolovanost, nerazumijevanje, invaliditet, napade, nedostatak podrške, itd. Dakle, depresija je kombinacija osjećanja.

Svaki pojedinac ima prava na svoje emocije, ali ima i odgovornosti za svoje postupke i svoja osjećanja.

Od učesnika u programu traži se da sljedeće tvrdnje okarakterišu kao tačne ili kao netačne.

- Da li imaš pravo da osjećaš to što osjećaš?
- Da li vjeruješ da treba da dozvoliš da izraziš svoja osjećanja?
- Da li su ti ljudi ikad rekli – *Ti ne treba da osjećaš na taj način?*
- Da li su ti ikad rekli – *Ti pretjeruješ?*

Sljedeći postupak je postavljanje pitanja koja proizvode emocije koje najčešće eskaliraju u bijes: Npr.: Da li ti je iko ikada rekao da si glup?

Suština je u postavljanju pitanja koja izmamljuju riječi: frustracija, doživljaj neuspjeha, ljubomora, razočarenje, nepoštovanje, itd. Diskusija grupe ide u pravcu odgovora na pitanje kako se osjećamo kada drugi ljudi odbacuju naša osjećanja.

Od učesnika se traži da imenuju neke primarne emocije, da znaju napraviti razliku između primarnih i sekundarnih emocija. S ponuđene liste koja sadrži facijalne ekspresije učesnici mogu imenovati koja od emocija je prisutna na pokazanim crtežima.

U ovom dijelu suštinski koncept je to da niko ne može da učini da se osjećamo tako kako se osjećamo jer mi biramo što ćemo da osjećamo.

Prihvatajte svoja osjećanja i mudro reagujte!!!

U našem društvu tendencija je da se osjećamo žrtvom kada stvari ne idu onim redosljedom kako smo sami htjeli. Zatvori su puni pojedinaca koji će vam reći da su žrtve nepravičnog sistema i da su bili neshvaćeni kao djeca.

Kada preuzmemo odgovornost za svoje postupke i izbore koje pravimo mi više nijesmo žrtve. Mi onda imamo moć izbora. Kada kontrolišemo ono što nam se dešava i pravimo izbore sposobni smo da preuzmemo kontrolu i, u nekom stepenu, možemo kontrolisati naše okruženje. Ne možemo promijeniti ili unaprijediti ono što ne kontrolišemo. Preuzimanje kontrole daje nam moć da izbjegnemo da budemo žrtva.

Pravljenje svjesnih izbora je bolji način od slijepog reagovanja.

Lekcija 3: Razumijevanje bijesa i njegovih aktivatora

Poznato je da su određene moždane strukture zadužene u regulaciji emocionalnih reakcija. Amigdala skenira informacije o potencionalnoj opasnosti. Utvrđeno je da stres pospješuje funkciju amigdale u registrovanju opasnih sadržaja. Ukoliko je informacija registrovana kao opasna, amigdala širom mozga emituje signale koji pokreću fiziološke odgovore. Istovremeno, povećava se krvni pritisak, mobilisu se mišići, oslobađa se adrenalin, hormon koji priprema tijelo na akciju procijenjenu kao odgovarajuću (na borbu ili bijeg).

Noradrenalin, poznatiji kao hormon bijesa, produkt je medule. Neke akcije ovog hormona na različite tjelesne sisteme uključuju ubrzanje metabolizma, povišenje krvog pritiska, povišenu mentalnu aktivnost, ubrzan srčani ritam. Adrenalin, poznatiji kao hormon straha, biva lučen u većoj mjeri u trenucima kada je organizam pod stresom. Dopamin utiče na moždane procese koji kontrolišu kretanje i sposobnost ekspresije zadovoljstva i bola. Učenje da identifikuješ kada si u borbi ili povlačenju je prvi korak u smanjenju intenziteta bijesa. U momentu kada postanete svjesni eskalacije svojih emocija aktivira se prefrontalni režanj koji smanjuje hormon stresa (kortizol) i dopušta da pojedinac

ostane miran u situaciji koja bi ga inače uznemirila. Autorka ističe da je važno pratiti promjene u svom tijelu i svojim reakcijama, važno je i promijeniti lični iskaz u konstruktivnijem pravcu.

Događaji koji nas čine bijesnim samo pokreću naš bijes, mi snosimo odgovornost što će bijes učiniti od nas i ljudi oko nas. Najprije se traži od učesnika da izvjestite kako se njihovo tijelo osjeća u trenutku kada su bijesni. Borba ili povlačenje je reakcija koja se javlja u tijelu kada se suoči s iznenadnim neočekivanim opasnostima ili izvorima stresa. Kroz ovu akciju tijelo se priprema na konfrontaciju ili na povlačenje. Moguće je naučiti identifikovati fizičke znake i simptome ponašanja tokom bijesa. Sljedeći korak je naučiti identifikovati pokretače i na osnovu toga odlučiti što uraditi sa bijesom koji osjećamo. Pokretači su za sve nas različiti. Poenta u kontroli bijesa jeste u prepoznavanju tih signala u našem tijelu prije nego bude kasno.

Lekcija 4: Zloupotreba psihoaktivnih supstanci i emocije

U ovom dijelu autorka daje pregled psihoaktivnih supstanci i intenzitet njihovog uticaja na emotivni život pojedinca. Droge utiču na emocije i na sposobnost uspješnog upravljanja bijesom. U ovom dijelu voditelj programa traži od učesnika da imenuju one droge koje tinejdžeri u toj uzrasnoj dobi koriste. Upravljanje bijesom i emocijama zahtijeva da se bude opušten i koncentrisan, a droge umanjuju sposobnosti da se to postigne.

Lekcija 5: Uloge koje igramo

Mape i slike koje imamo u glavama oko toga kakav svijet treba da bude ponekad uzrokuju da se bude nesvjestan u ulogama koje zauzimamo. Umjesto da pravimo svjesne izbore, pravimo nesvjesne u igranju onih uloga koje treba da igramo da bismo preživjeli u skladu sa svojim pogledom na svijet. Nesvjesne uloge i pravila u bitnoj mjeri ugrožavaju upravljanje sopstvenim bijesom. Uloge koje igramo ne daju nam nekad prilike da napravimo one izbore koji bi najbolje poslužili našim potrebama na duži period.

Učesnicima treba uputiti sljedeća pitanja:

- Šta je tvoja današnja svjesna uloga?
- Da li iko od vas ima poslove kod kuće ili u zajednici?
- Da li volontiraš?
- Koje tipove poslova radiš?
- Koje su tvoje uloge u ovim poslovima?
- Kada si sa prijateljima, koje su tvoje svjesne uloge?
- Da li se ponašaš drugačije sa svojim prijateljima u odnosu na posao?
- Da li imaš različite svjesne uloge kada si u različitim mjestima ili situacijama?
- Kako tvoja svjesna uloga utiče na odluke o tome kako ćete se ponašati?

U ovom dijelu učesnicima se predočava kako oni ulaze u nesvjesne uloge temeljene na pravilima po kojima pojedinci žive i njihovih potreba da se zaštite

od opasnosti. Učesnici se suočavaju s određenim situacijama i od njih se traži da odgovore kako bi se u njima ponašali.

***Pravi izbore koji ti mogu pomoći za duži vremenski period
umjesto naglih reagovanja***

U nastavku ćemo dati opis nekih od uloga koje učesnici igraju.

- Nastavnik je podijelio kontrolni test, plašim se da ću pasti. Kako se mogu ponašati?
- Treba da uradim prezentaciju, prepadnut sam nastupom pred gomilom ljudi. Kako se mogu ponašati?
- Trener insistira da igram košarku, a ja nijesam dobar u sportu. Kako da sponašam?
- Ako se družim sa nekim za koga drugi misle da je luzer, bojim se da će drugi i za mene misliti tako. Kako se mogu ponašati?
- Bojim se šta će drugi misliti o meni ako se ne potučem. Kako se mogu ponašati?

Lekcija 6: Emocije i lični izvještaj o istim: opažanja

Pojedinci opažaju i interpretiraju iste situacije na različite načine, imaju različite izvještaje o tome i na kraju različite emocionalne odgovore. Taj lični izvještaj direktno utiče na to kako ćemo se osjećati.

Učenicima se pročita neka zamišljena situacija i na njima je da daju svoj lični izvještaj o onome što su čuli. Učenici koriste različite riječi da opišu neko osjećanje. Pozitivan izvještaj vodi prema pozitivnim ili neutralnim reakcijama.

Ti misliš o tome, ti osjećaš to i ti radiš to....

U nastavku je dat prikaz nekih od scenarija koji su čitani učenicima. Nakon čitanja ovih scenarija učenici bi bili upitani kako bi se osjećali da su na mjestu aktera ovih priča.

- Majk je pošao u bioskop i viđa grupu tinejdžera koje zna iz škole. Kada je prišao da im se pridruži, jedan od dječaka je šapnuo, ali toliko jasno da je i Majk mogao to da čuje: „ Oh, ne! Evo ga dolazi Majk, peder jedan“.
- Marija i Karlos se zabavljaju oko dva mjeseca. Karlos zna za Marijinog bivšeg momka Rika. Jednog dana Marija i Karlos su sjedjeli na ručku u jednoj kafeteriji kada im je prišao Rik i upitao da sjedne sa njima.

Lekcija 7: Izražavanje emocija

U ovom dijelu se govori o načinima na koje sve pojedinci mogu izražavati emocije. Naučeno ponašanje je način na koji pojedinci pokazuju da su bijesni. Dodali bismo da je taj način determinisan vaspitnim obrascima, prethodnim

iskustvom i uopšteno socijalnom i kulturološkom miljeu u kojem pojedinac živi i stvara. Suština ovog dijela je da učesnici iznesu načine na koje se oni nose sa sopstvenim bijesom. Zatim se raspravlja o tome koje su sve posljedice takvih ponašanja. Koji od tih modela ponašanja raspiruje konflikt, a koji ga kontroliše i svodi na manju mjeru. Cilj je da se utvrde načini za izražavanje emocija kroz koje će pojedinac sačuvati moć i svjesno odabrati zdraviji način rješavanja konflikata.

U grupi se diskutuje o tome koliko su važani govor tijela i facijalna ekspresije.

U nastavku su data četiri modela ponašanja preko kojih se može izraziti bijes.

Četiri načina da izrazim svoj bijes

Mogu podnijeti	Mogu	Indirektno suočavanje	Direktno suočavanje
Kada kažem da to nije važno?	Kada zaista imam negativan izvještaj o svemu?	Kada kritikujem iza nečijih leđa?	Kada nekoj osobi kažem što me tačno uznemirava?
Kada poričem da se desilo?	Kada pokušam postidjeti ostale?	Kada sam sarkastičan?	Kada jasno pokazujem bijes bez prijetnji
Kada se osjećam loše, a da to ne pokazujem?	Kada se opravdano svetim?	Mogu se direktno suočiti	Kada preuzimam odgovornosti za vlastiti bijes?
Šta me učini poniženim?	Kada koristim nasilje?		

Lekcija 8: Čuvanje lične moći

U zavisnosti od načina kako reagujemo na konflikt ili kako opažamo opasnosti možemo da očuvamo ličnu moć ili da je izgubimo. Dakle, imamo mogućnosti da čuvamo svoju moć. Možemo utvrditi praktične i zdrave izbore izlaženja na kraj s emocijama, konfliktima i bijesom.

Kako gubimo sopstvenu moć?

- Kroz stid

Ako odaberemo da vjerovanje da je neko drugi odgovoran za naša osjećanja, počinjemo da gubimo sopstvenu moć.

- Kroz očekivanja

Zbog tuđih akcija odabiramo da se osjećamo loše.

- Kada vjerujemo da možemo promijeniti druge.

Mehanizam „bori se ili bježi“ nije uvijek jedini način za preživljavanje. Ako odaberemo da vjerujemo da neko drugi odgovoran za naše emocije mi tada gubimo svoju moć. Ne možeš me kontrolisati onda kada prezimam odgovornost za sebe.

Ovdje su date tehnike koje nam pomažu da razumijemo gledišta drugih.

Tehnike kojima možeš očuvati svoju moć

- Što možeš uraditi umjesto da se boriš?

Koristi pozitivan lični opis

Uđi u cipele drugoga, empatiši

Budi asertivan

Ostani na svijetlu

Smij se

Pitaj sebe: „Da li je ovo vrijedno cijene koju moram da platim ako se potučem?“

- Čuvaj svoju moć

Budi svjestan dok se suočavaš s bijesom

STANI i razmisli

Pitaj sebe: „Da li je moj izvještaj pozitivan ili negativan?“

- Koristi svoje strategije

Kontroliši se

Ostani hladnokrvan

Pravi zdrave izbore

Osoba koja postavlja pitanja je odgovor

- Fraze koje sprečavaju konflikt u samom začecu

Vidim... to je zanimljiv pogled na stvari

Možda si u pravu...

To može biti teško za tebe.

Mogu da vidim tvoj bijes upravo sada...

Zaključci programa

U ovom dijelu ključno je naglasiti da pojedinac uvijek ima mogućnost da odbrani sebe bez oslanjanja na nasilje. Svako od nas posjeduje strategiju koja nam pruža mogućnost da sačuvamo ličnu moć. U ovom dijelu važno je

razviti diskusiju u pravcu razvijanja ideja o odabiru ličnih tehnika za očuvanje sopstvene moći i tehnike da se upravlja sopstvenim bijesom.

Autorka napominje da sve ono sa čim se čovjek susreće tokom svog života ne može da stane u osam lekcija. Dakle, ovdje ne možete naći recepte kako da upravljate emocijom, ali možete odrediti način kako da iskoristite neku emociju koja nije društveno prihvatljiva i transformišete je u vlastitu moć. Preporučujemo ovu knjigu kao svojevrsan priručnik koji će pomoći nastavnicima i terapeutima u radu s grupom.

U prilogu se nalazi upitnik na osnovu kojeg se mogu dobiti neki podaci o učesnicima grupe i povratna informacija o tome što su naučili kroz program u kojem su učestvovali.

Prilog:

Upravljanje bijesom

Ime ili identifikacioni broj _____ Datum _____

Tačno ili netačno?

- | | |
|--|-----|
| 1. Imam pravo da osjećam to što osjećam. | T/N |
| 2. Moja osjećanja su opravdana. | T/N |
| 3. Kontrolišem svoja osjećanja. | T/N |
| 4. Mogu da objasnim kako se osjećam
a da ne koristim riječ <i>bijes</i> ili riječ koja se odnosi na to. | T/N |
| 5. Ljudi mogu da me razbjesne. | T/N |
| 6. Kada pobjesnim zbog nečijeg glupog postupka,
smatram da su taj ili ta krivi za to. | T/N |
| 7. Ne mogu da pomognem sebi kada sam bijesan/na. | T/N |
| 8. Ne mogu da zapazim kada ću pobjesniti.
To se desi veoma brzo. | T/N |
| 9. Upotreba narkotika nema uticaj na upravljanje bijesom. | T/N |
| 10. Neke droge mogu uticati na raspoloženje | T/N |
| 11. Uvijek sam svjestan/na zašto se ponašam
na način na koji se ponašam. | T/N |
| 12. Uvijek sam svjestan/na pravila po kojima živim. | T/N |

Dajte kratak odgovor

1. Napišite primjer za primarnu emociju.
2. Napišite primjer za sekundarnu emociju.
3. Da li tvoj bijes može biti kontrolisan?
4. Šta je model „ borba ili bijeg “?
5. Navedi neke stvari koje možeš uraditi da biste se pozabavio/la bijesom.

Na skali od 1 (nisko) do 10 (visoko), rangiraj koliko se navedeno odnosi na tebe:

1. Mislim da imam koristi od ovog programa.

Malo 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Mnogo

2. Koliko često postajem bijesan u jednoj sedmici?

Nikad 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Često

3. Koliko često upadam u nevolju zbog svog bijesa?

Nikad 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Često

4. Mislim da imam dobre vještine da se izborim sa bijesom.

Nemam ih 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Imam ih mnogo

POZIV NA SARADNJU SUGESTIJE SARADNICIMA

Poštovani saradnici,

Vaspitanje i obrazovanje, časopis za pedagošku teoriju i praksu, objavljuje tekstove u skladu sa zahtjevima međunarodnih standarda razvrstane u sljedeće kategorije: originalni (izvorni) naučni radovi, pregledne naučne i stručne radove. Časopis, pored ovih radova, objavljuje priloge: prevode, analize, portrete, prikaze, aktuelne informacije, ocjene, bibliografije i slično iz oblasti vaspitanja i obrazovanja. Pozivamo na saradnju sa željom da nam šaljete teorijske radove, rezultate sprovedenih eksperimentalnih istraživanja, priloge koji govore o inoviranom nastavnom i vaspitnom radu u školi i ostale stručne radove svih nivoa obrazovanja. Poželjno je da autor kod dostavljanja rada naznači prema svom mišljenju kojoj navedenoj kategoriji njegov rad pripada.

Objavljuju se samo radovi koji nijesu ranije objavljivani, osim prevoda i preuzetih radova, uz prethodno pribavljeno odobrenje.

Molimo autore da se prilikom pripreme rukopisa pridržavaju sljedećih standarda izloženih u ovom uputstvu:

a) Obim teorijskog i istraživačkog rada može biti najviše do jednog autorskog tabaka, odnosno 16 staranica, normalnog proreda (30 redova na stranici), izuzimajući prostor za rezime (abstract) i popis korišćene literature. Drugi radovi (portreti, prikazi, informacije, osvrti, ocjene, kritičke opservacije, bibliografije i sl.) mogu biti opsega od 2 do 5 stranica.

b) Svi tekstovi treba da budu pisani u tekst procesoru Microsoft Word, fontom Times New Roman, veličine slova 11.5 tačaka, širina sloga 126 mm, visina sloga 197 mm, prored 13,8.

c) Rad se piše po sopstvenom izboru latinicom ili ćirilicom, a biće objavljen u pismu koje odredi autor.

d) Naslov rada treba da bude precizan, sažet i jasan. Iznad naslova rada piše se ime i prezime autora, ili više njih, a uz ime treba staviti fusnotu koja

sadrži zvanje autora i podatke o radu: izvod iz doktorske ili magistarske teze, izvod iz istraživačkog projekta i njegov naziv, kao i druge bitne podatke o autoru i radu.

e) Na početku rada se nalazi koncizan i informativan rezime na crnogorskom (srpskom, bošnjačkom, hrvatskom) jeziku do 15 redova koji sadrži cilj rada i saopštene osnovne rezultate u radu. Na kraju rezimea navesti do 6 ključnih riječi koje su stručno i naučno relevantne za prezentirani sadržaj.

f) Imena stranih autora u tekstu se navode u originalu ili transkribovano, fonetskim pisanjem prezimena, poslije čega se ime navodi izvorno uz godinu objavljivanja rada, npr. Pijaže (Piaget, 1990). Ako se u radu koristi članak iz nekog časopisa navod treba da sadrži: ime autora, godina izdanja (u zagradi), naslov članka, puno ime časopisa istaknuto kurzivom, mjesto izdanja, broj i broj stranice. Ako se navodi web dokument on sadrži: ime autora, godina, naziv dokumenta (kurziv), datum kad je sajt posjećen i internet adresa. Na kraju rada se prilaže spisak literature gdje bibliografska jedinica treba da sadrži prezime i inicijale imena autora, godina izdanja (u zagradi), naslov knjige pisan kurzivom, mjesto izdanja i izdavača.

Kod citiranja i navođenja izvora (referenci) preporuka je da se koriste APA ili Harvard sistem.

g) Autora rada uz svoje ime dostavlja Redakciji časopisa kontakt adresu, e-mail adresu i telefon, kao i osnovne podatke o radnoj angažovanosti.

Rad koji nije pripremljen po ovim standardima neće biti uključen u proceduru recenziranja o čemu se autor obavještava.

Svi radovi se anonimno recenziraju od strane najmanje dva recenzenta. Radovi se ijekaviziraju. Redakcija donosi odluku o objavljivanju rada o čemu obavještava autora u roku od tri mjeseca. Uredništvo objavljuje radove neovisno od redoslijeda prispjjeća. Rukopisi se ne vraćaju.

Radove i priloge dostaviti elektronskom poštom ili na CD-u.

Radove slati na adresu:

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Novaka Miloševa 36,
Podgorica

ili e-mail: vaspitanjeiobrazovanje@zuns.me
casopis.mpin@mps.gov.me
radovan.damjanovic@t-com.me

REDAKCIJA