

1/2020

# VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

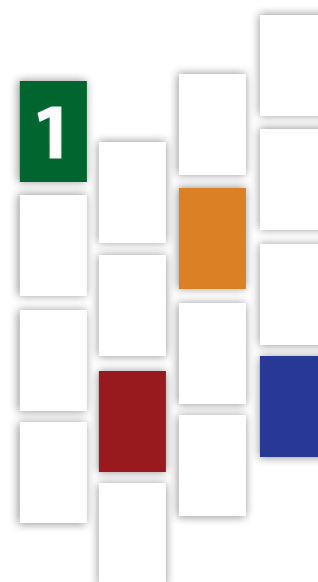
EDUCATION

*edukim*

Образование

*Ausbildung*

éducation



UDK – 37  
ISSN 0350 – 1094



Zavod za udžbenike i nastavna sredstva  
PODGORICA



## VASPITANJE I OBRAZOVANJE

časopis za pedagošku teoriju i praksu  
Godina XLV, godišnji broj 1, 2020  
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

Dragan Batrićević

### PREVODILAC

mr Radoslav Milošević – ATOS

### GRAFIČKO OBLIKOVANJE

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva  
Podgorica

### KORICE

Slobodan Vukićević

### IZDAVAČ

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva  
Podgorica. Prvi broj časopisa  
„Vaspitanje i obrazovanje“  
je izašao 1975. godine.  
Izlazi tromjesečno  
Tiraž 800  
Rukopisi se ne vraćaju

### ŠTAMPA

„Stefani '91“ d.o.o. Danilovgrad

## EDUCATION

magazine for pedagogic theory and practice  
Year XLV, Annual No. 1, 2020  
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

Dragan Batrićević

### TRANSLATOR

mr Radoslav Milošević – ATOS

### GRAPHIC DESIGN

Institute for textbook publishing and  
teaching aids  
Podgorica

### COVERS

Slobodan Vukićević

### PUBLISHER

Institute for textbook publishing and  
teaching aids  
Podgorica. The „Education“ Magazine,  
first published in 1975  
Published quarterly  
Number of copies 800  
Manuscripts are not returned

### PRINTING

„Stefani '91“ d.o.o. Danilovgrad

# VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU



1

Podgorica, 2020.

**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:** vaspitanjeibrazovanje@zuns.me

casopis.mpin@mps.gov.me

**Web:** <http://www.zuns.me/vaspitanjeibrazovanje>**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);

Krstó 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**  
**1 | 2020**



# S A D R Ź A J

## ČLANCI (naučni, istraživački, pregledni, stručni radovi)

*Zoran LAKUŠIĆ*

*Zorica MINIĆ*

*Željko RAIČEVIĆ*

**KAKO SE UČENICI NAJČEŠĆE OSJEĆAJU**

**ZA VRIJEME NASTAVE ..... 15**

*Maja VUKA*

*Josipa MARIJANOVIĆ*

*Jakov SABLJIĆ*

**STVARALAČKA NASTAVA KNJIŽEVNOSTI (1. dio) ..... 39**

*Veselin RAKOČEVIĆ*

**ISKUSTVO STUDENATA KANDIDATA ZA NASTAVNIKA KROZ**

**VRIJEME ANGAŽOVANJA U UČENJU U OSNOVNOJ I SREDNJOJ**

**ŠKOLI (INTERPRETATIVNA FENOMENOLOŠKA ANALIZA) ..... 55**

*Nerkesa KURPEJOVIĆ*

**ORIJENTALIZMI U ROMANU ĆAMILA SIJARIĆA**

**„RAŠKA ZEMLJA RASCIJA“, NJIHOVO PORIJEKLO,**

**FREKVENTNOST I SEMANTIČKA KLASIFIKACIJA ..... 77**

*Jelena MILUTINOVIĆ*

**PRISUSTVO ANKSIOZNOSTI I DEPRESIJE**

**KOD SREDNJOŠKOLACA ..... 99**

*Mirjana POPOVIĆ*

**INKLUZIVNO OBRAZOVANJE I ZNAČAJ**

**MEĐUSEKTORSKE SARADNJE ..... 113**

*Сїеван КОНСТАНТИНОВИЋ*

**РАЗВИЈАЊЕ ПОЈМОВА БЕЗБЈЕДНОСНЕ КУЛТУРЕ НА**

**ПРИМЈЕРИМА ТУМАЧЕЊА БАЈКИ БРАЋЕ ГРИМ ..... 119**

*Nataša JOVIČIĆ*

**SOCIJALNO -PEDAGOŠKI ASPEKTI RADA S ROMSKOM DJECOM ..... 137**

## NASTAVNO-VASPITNI RAD

*Silvija MARNIKOVIĆ*  
**PERCEPCIJE STRUČNOSTI I PRISTUPI NASTAVNIKA U  
NASTAVI PISANJA NA ENGLESKOM KAO STRANOM JEZIKU  
U OSNOVNIM I SREDNJIM ŠKOLAMA U CRNOJ GORI.....** 157

*Radomir BOŽOVIĆ*  
**OPŠTA I POSEBNA MJESTA PRI OCJENJIVANJU U NASTAVI  
MATEMATIKE (BLUMOVA TAKSONOMIJA I ISHODI UČENJA/ZNANJA) .....** 179

*Anka VUČINIĆ-GUJIĆ*  
**ČITANJE – OD ŠTAMPANOG TEKSTA KA HIPERTEKSTU .....** 197

*Amor HASIĆ*  
*Sead KALAČ*  
**GREŠKE I ZABLUDE UČENIKA KOD KORJENOVANJA .....** 205

## ESEJI, PREGLEDI, PRIKAZI

*Sofija KALEZIĆ*  
**O ROMANIMA ANDRIJANE NIKOLIĆ ZA DJECU I MLADE**  
Andrijana Nikolić: *Fluk* (autorsko izdanje, Podgorica, 2019) i  
*Fluk i Kana* (autorsko izdanje, Podgorica, 2019)..... 217

*Zoran JOVOVIĆ*  
**ŽIVOT KAO PREISPITIVANJE I PREISPITIVANJE KAO SUDBINA**  
(Prof. dr Slavka Gvozdrenović: *Život i smisao*, Nikšić: Filozofski  
fakultet, 2019, str. 151) ..... 229

*Novica VUJOVIĆ*  
**TEMELJ ZA ENCIKLOPEDIJU CRNOGORSKE PROSVJETE**  
(Radovan Damjanović, *Leksikon institucija crnogorske prosvjete*,  
ZUNS, Podgorica, 2019) ..... 233

*Sofija KALEZIĆ*  
**O KNJIZI MARIJANE TERIĆ UNUTRAŠNJA STRANA VREMENA**  
Marijana Terić: *Unutrašnja strana vremena (Fantastika u romanu  
„Unutrašnja strana vetra“ Milorada Pavića*, Fakultet za crnogorski  
jezik i književnost, Cetinje, 2016) ..... 239

## IN MEMORIAM

*Marijan Mašo MILJIĆ*  
**ČOVJEK KOJI JE SVOJE IME PRILOŽIO NA OLTAR ISTINE**  
**RADOJE PAJOVIĆ (1934–2019) .....** 249



# C O N T E N T S

## ARTICLES (scientific, research, reviews, professional papers)

*Zoran LAKUŠIĆ*

*Zorica MINIĆ*

*Željko RAIČEVIĆ*

**HOW STUDENTS OFTEN FEEL DURING TEACHING ..... 15**

*Maja VUKA*

*Josipa MARIJANOVIĆ*

*Jakov SABLJIĆ*

**CREATIVE LITERATURE TEACHING (Part I) ..... 39**

*Veselin RAKOČEVIĆ*

**EXPERIENCE OF STUDENTS – CANDIDATES TO TEACHING PROFESSION  
THROUGH THEIR ENGAGEMENT IN LEARNING IN PRIMARY AND  
SECONDARY SCHOOL: (INTEPRETATIVE PHENOMENOLOGICAL ANALYSIS) ..... 55**

*Nerkesa KURPEJOVIĆ*

**ORIENTALISMS IN THE NOVEL „RASKA THE COUNTRY RASCIA“,  
THEIR ORIGIN AND SEMANTIC CLASSIFICATION ..... 77**

*Jelena MILUTINOVIĆ*

**ANXIETY AND DEPRESSION IN HIGH SCHOOL STUDENTS ..... 99**

*Mirjana POPOVIĆ*

**INCLUSIVE EDUCATION AND THE IMPORTANCE  
OF CROSS-SECTORAL COOPERATION ..... 113**

*Stevan KONSTANTINOVIĆ*

**DEVELOPMENT OF NOTIONS ABOUT SAFETY CULTURE  
BASED ON BROTHERS GRIMM FAIRY TALES ..... 119**

*Nataša JOVIČIĆ*

**SOCIO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF WORKING WITH ROMA CHILDREN ..... 137**

## TEACHING AND EDUCATIONAL WORK

*Silvija MARNIKOVIĆ*

**PERCEPTIONS OF PROFESSIONALISM AND ATTITUDES OF TEACHERS  
IN TEACHING WRITING IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN  
PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS IN MONTENEGRO.....** 157

*Radomir BOŽOVIĆ*

**GENERAL AND SPECIFIC GRADING IN MATHEMATICS  
TEACHING (BLOOM'S TAXONOMY AND OUTCOMES OF  
LEARNING/KNOWLEDGE) .....** 179

*Anka VUČINIĆ-GUJIĆ*

**READING - FROM PRINTED TEXT TO HYPERTEXT.....** 197

*Amor HASIĆ*

*Sead KALAČ*

**STUDENTS' ERRORS AND MISTAKES IN CORRECTION.....** 205

## ESSAYS, REVIEWS

*Sofija KALEZIĆ*

**NOVELS FOR CHILDREN AND THE YOUNG BY ANDRIJANA NIKOLIĆ  
Andrijana Nikolić: *Fluk* (author's edition, Podgorica, 2019) and  
*Fluk i Kana* (author's edition, Podgorica, 2019).....** 217

*Zoran JOVOVIĆ*

**LIFE AS RECONSIDERATION AND RECONSIDERATION AS A FATE  
(Prof. dr Slavka Gvozdenović: *Life and Meaning*, Nikšić:  
Faculty of Philosophy, 2019, p. 151) .....** 229

*Novica VUJOVIĆ*

**THE FOUNDATION FOR THE ENCICLOPEDIA OF  
MONTENEGRIN EDUCATION  
(Radovan Damjanović, *Lexicon of institutions of Montenegrin education*,  
ZUNS, Podgorica, 2019) .....** 233

*Sofija KALEZIĆ*

**ABOUT THE BOOK THE INNER SIDE OF TIME BY MARIJANA TERIĆ  
Marijana Terić: *The Inner Side of Time (Fantasy in the novel*  
*„The Inner Side of Wind“ - Milorad Pavić,*  
Faculty for Montenegrin Language and Literature, Cetinje, 2016) .....** 239

## IN MEMORIAM

*Marijan Mašo MILJIĆ*

**THIS MAN PUT HIS NAME ON THE ALTAR OF  
TRUTH RADOJE PAJOVIĆ (1934–2019).....** 249



**ČLANCI (naučni, istraživački,  
pregledni, stručni radovi)**



Zoran LAKUŠIĆ<sup>1</sup>  
Zorica MINIĆ<sup>2</sup>  
Željko RAIČEVIĆ<sup>3</sup>

## KAKO SE UČENICI NAJČEŠĆE OSJEĆAJU ZA VRIJEME NASTAVE

### Rezime:

U Srednjoj stručnoj školi „Ivan Uskoković“ u Podgorici realizovano je istraživanje kojim se prikupilo mišljenje učenika i nastavnika<sup>4</sup> o tome kako se učenici osjećaju tokom nastave. Od 28 ponuđenih tvrdnji, najveći procenat učenika izjasnio se da jedva čeka da se završi čas, da im vrijeme sporo prolazi, da su umorni i da razmišljaju o drugim stvarima. Od ponuđenih tvrdnji učenici su najmanje saglasni sa stavkama da im je potrebno više pomoći, da samo gube vrijeme na nastavi i da imaju osjećaj da rade besmislene stvari. Dakle, može se zaključiti da su učenici prilično svjesni smisla i značaja škole, ali da im je nastava dosadna.

Nastavnici su imali jednu tvrdnju manje. Najveći procenat nastavnika saglasio se da za vrijeme nastave učenici reaguju kao da je školsko gradivo besmisleno, da bi najradije pobjegli/pobjegle sa časa, da izgube pažnju, ne osjećaju izazov... Najmanje su nastavnici bili saglasni s tvrdnjama da za vrijeme nastave učenici pozele nasloniti glavu na klupu, većinu vremena samo sjede i ne rade ništa, užasno im je dosadno...

**Glavne riječi:** *učenici, nastava, nastavnici, čas, učenje, učionica.*

---

<sup>1</sup> Zoran Lakušić, dipl. maš. inž.; JU Srednja stručna škola „Ivan Uskoković“ u Podgorici

<sup>2</sup> Zorica Minić, dipl. psihološkinja; Ispitni centar Crne Gore

<sup>3</sup> mr Željko Raičević, dipl. maš. inž.; JU Srednja stručna škola „Ivan Uskoković“ u Podgorici

<sup>4</sup> U radu izrazi u jednom rodu podrazumijevaju oba roda

## Uvod

Uloga nastavnika, ali i uloga učenika, sve brže se mijenja. Okruženje za učenje se, pod uticajem razvoja novih tehnologija, nastavnih sredstava i načina učenja, promijenilo. Školska praksa mijenja razmišljanja i stavove o faktorima koji utiču na nastavu i uslovljava stalno revidiranje shvatanja o tome šta se smatra „savremenim pristupom“ i „najboljom praksom“. Planeri i praktičari modifikuju svoje pristupe u implementaciji kako bi kroz njih postigli što bolje rezultate, ali svi ističu značaj motivacije kao ključnog faktora u usvajanju znanja.

Sagledavanjem procesa kako učenici uče, što ih motiviše na učenje, a što im je problem u savladavanju, stiču se saznanja na osnovu kojih se može mijenjati praksa u nastavi, a koja će podstaći učenike da razvijaju vještine i motivaciju da uče tokom cijelog života.

Kako su obrazovni programi za sve učenike isti, a u nastavi oni imaju različite nivoe sposobnosti i motivacije, to ima uticaj na napredovanje i postignuća, te zahtijeva da se proces nastave (okruženje, nastavnici, uslovi, programi...) prilagodi kako bi dao željene/očekivane rezultate.

Razlozi za sprovođenje ovog istraživanja jesu: unapređivanje kvaliteta nastave i učenja; realizacija preporuka iz Izvještaja o eksternoj procjeni kvaliteta rada ustanove (Centar za stručno obrazovanje); realizacija akcionog Plana za unapređivanje kvaliteta vaspitno obrazovnog rada; realizacija preporuka iz Izvještaja o internoj procjeni kvaliteta; upoređivanje nastavne prakse.

## Motivacija i školsko učenje

Motivacija (lat. *movere* – kretati se) jeste snaga koja pokreće, podstiče na određenu aktivnost. Predmet našeg istraživanja jeste motivacija učenika na nastavi kao faktor uspješnog učenja. Činioci koji podstiču učenje – interesovanja, ciljevi, izazovi, privlačnost gradiva, zanimljivost predavača, nagrade, kazne... – neke su od stavki koje smo istraživali. Koliko nam se učenici osjećaju prijatno na nastavi? Da li je važno da se dobro osjećaju? Koliko im je nastava izazovna, koliko se podstiče radoznalost, interesovanje za produblјivanje znanja?

Svakako da je izuzetno važno da se učenici osjećaju prijatno na časovima. Psiholozi koji se bave razvojnom i pedagoškom psihologijom ističu značaj atmosfere za učenje, jer se u prijatnim okolnostima stiču trajnija i kvalitetnija znanja. Problemske, izazovne situacije koje učenici treba da rješavaju na časovima podstiču radoznalost i daju smisao i svrhu učenju, jer učenici uče kako da rješavaju probleme u svom daljem radu i životu. U okolini koja je lako predvidiva smanjuje se motivacija, i u takvim okolnostima učenici traže podražaje izvan nastave kojima će zaokupiti svoju pažnju. Neka istraživanja

(Marzano, Pickering i Pollock, 2006) potvrđuju ono što je još odavno uočeno – da je kvalitet poučavanja najvažniji faktor koji utiče na nivo angažovanosti i kvalitet učenja učenika. Rezultati istraživanja pokazuju da uključenost i angažovanost u školi pozitivno korelira sa ciljevima učenja, orijentisanošću prema postignuću, opaženom sposobnošću, opaženom instrumentalnošću gradiva i vaspitno-obrazovnom klimom u razredu (Hardre i Reeve, 2003; Hardre, Crowson, DeBacker i White, 2007; Hardre, Sullivan i Crowson, 2009).

## **Cilj**

Motivacija je neodvojivo vezana za emocije. Kako utvrditi da su osjećanja ključna za podsticanje motivacije? Ovim istraživanjem želi se, kroz formu tvrdnji, doći do informacija o osjećanjima učenika, o doživljaju nastave i na nastavi te o mišljenju nastavnika o tome kako oni smatraju da se učenici osjećaju na nastavi, a kako bi se došlo do saznanja o tome šta se treba unaprijediti da proces nastave bude efektivniji.

Osim toga, na osnovu upoređivanja mišljenja učenika i nastavnika, očekuje se da nastavnici uoče načine na koje bi bolje motivisali učenike, da isprobaju nove pristupe kako bi se postignuća učenika povećala, a njihovo učešće na času funkcionalno usmjerilo.

Namjera istraživanja jeste da se uoče neki od elemenata koji učenike mogu motivisati da uče, polazeći od saznanja šta ih to pokreće.

## **Uzorak**

Radi boljeg razumijevanja sposobnosti, faktora koji motivišu učenike i razumijevanja kako uče u procesu nastave i na samom času, istraživanje je obuhvatilo 149 učenika različitih postignuća, razreda i obrazovnih programa (od 920, koliko ih pohađa Srednju stručnu školu „Ivan Uskoković“ u Podgorici) i 49 nastavnika različitog stručnog profila (od 85 nastavnika opšteobrazovnih, stručnoteorijskih predmeta i praktične nastave).

## **Instrumenti**

Istraživanje je sprovedeno pomoću upitnika za učenike i nastavnike. Upitnici su sastavljeni od tvrdnji vezanih za osjećanje i mišljenje, a na koja ispitanici iskazuju stepen svog slaganja. Nastavnici iskazuju slaganje s tvrdnjama o ponašanju i osjećanjima učenika na časovima.

Upitnik za učenike sadržao je 30 pitanja, od kojih se 27 preklapalo, odnosno odnosilo na iste tvrdnje na koje su odgovarali nastavnici. Preostala pitanja odnosila su se konkretno na učenike i njihove stavove.

Istraživanje nije obuhvatilo brojne druge faktore koji se tiču motivacije za učenje.



Učenci i nastavnici ocjenjivali su tvrdnje: „uopšte se ne slažem“, „uglavnom se ne slažem“, „niti se slažem, niti se ne slažem“, „uglavnom se slažem“ i „u potpunosti se slažem“.

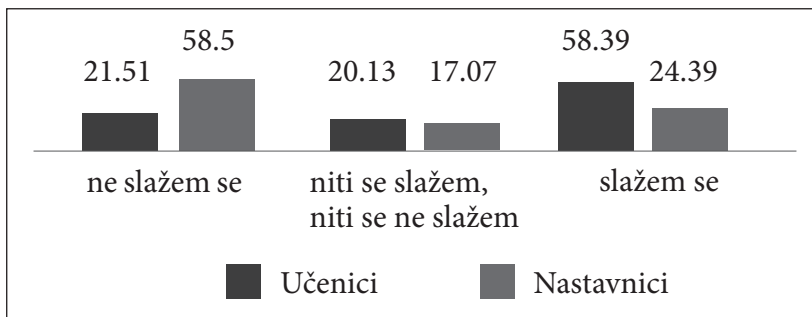
**Kako bi se rezultati preglednije sagledavali, odgovori koji se odnose na „uopšte se ne slažem“ i „uglavnom se ne slažem“ objedinjeni su u „ne slažem se“; isto tako, i odgovori „uglavnom se slažem“ i „u potpunosti se slažem“ objedinjeni su u „slažem se“.**

## Rezultati

Učenci i nastavnici imaju različito mišljenje o koncentraciji učenika na času. Nastavnici, njih 58,39%, smatraju da se učenici tokom nastave NE koncentrišu lako. Više od polovine učenika misli upravo suprotno, da se tokom nastave lako koncentrišu.

**Grafik 1.** Mišljenje učenika i nastavnika o tome koliko se lako koncentrišu za vrijeme nastave

Lako se koncentrišem u/za vrijeme nastave

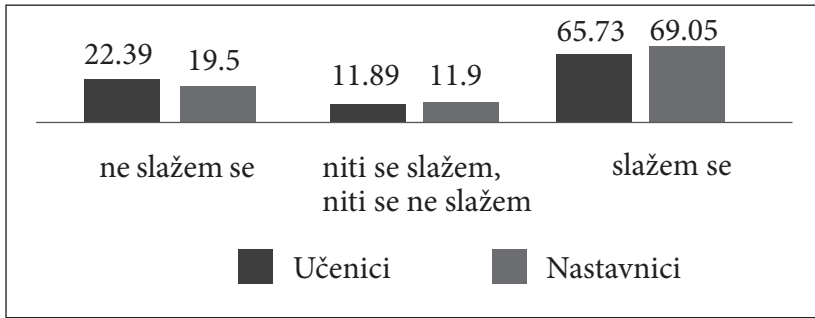


Visoku saglasnost iskazali su učenici i nastavnici u vezi s tvrdnjom koja se odnosi na to da učenici tokom nastave „misle o drugim stvarima“. Sa tim se uglavnom i u potpunosti slaže 65% učenika i skoro 70% nastavnika.

Učenci, iako iskazuju stav da se za vrijeme nastave lako koncentrišu, ipak u visokom procentu tokom nastave misle o drugim stvarima.

**Grafik 2.** Mišljenje učenika i nastavnika o tome koliko često za vrijeme nastave misle o drugim stvarima

Za vrijeme nastave često mislim o drugim stvarima



Od 88 učenika koji su se složili s tvrdnjom da često na nastavi uhvate sebe da misle o drugim stvarima, čak 50 se izjasnilo da im je užasno dosadno na nastavi (tabela 1). Učenici kojima je nastava zanimljiva ne razmišljaju o drugim stvarima na časovima, potvrđuje vrijednost  $X^2$ .

**Tabela 1.** Ukrštanje odgovora često se „uhvatim“ kako mislim o drugim stvarima i užasno mi je dosadno

		Često se „uhvatim“ kako mislim o drugim stvarima			Ukupno
		ne slažem se	niti se slažem, niti se ne slažem	slažem se	
Užasno mi je dosadno	ne slažem se	18	10	21	50
	niti se slažem, niti se ne slažem	2	3	17	22
	slažem se	13	4	50	67
Ukupno		33	17	88	139

Komentar tabele: Vrijednost  $X^2$  statistički je značajna iznad nivoa 0,01.

**Tabela 2.** Značajnost raspodjele odgovora često se „uhvatim“ kako mislim o drugim stvarima i užasno mi je dosadno

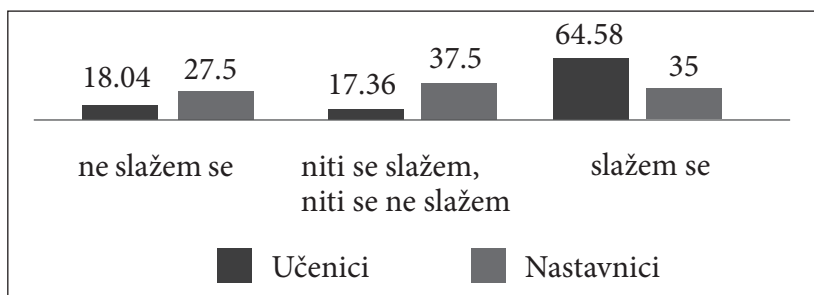
Chi-square tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson chisquare	17,735a	6	0,007
Likelihood ratio	18,687	6	0,005
Linear-by-linear association	0,663	1	0,415
N of valid cases	149		

Skoro 65% učenika slaže se da im vrijeme na nastavi sporo prolazi. S takvom konstatacijom slaže se tek nešto više od trećine nastavnika.

Ovo može da ukazuje na nedovoljnu usmjerenost nastavnika na analizu ponašanja i osjećanja učenika, na neadekvatnu dinamiku časa, izostanak raznolikosti metode i oblika rada, neosjetljivost nastavnika na motivaciju učenika... Više od 50% nastavnika ipak je svjesno da učenici nijesu oduševljeni nastavom, a čak 40% njih kaže da učenici imaju osjećaj da rade besmislene stvari, što su, takođe, bila pitanja u upitniku, ali zbog obima rada ne prikazuju se grafici. Skoro jednak procenat učenika i nastavnika izjasni se da nijesu oduševljeni nastavom.

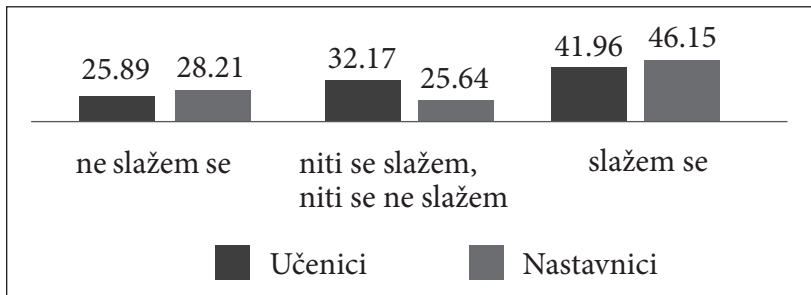
**Grafik 3.** Mišljenje učenika i nastavnika o tome koliko za vrijeme nastave sporo prolazi vrijeme

Vrijeme na nastavi sporo prolazi



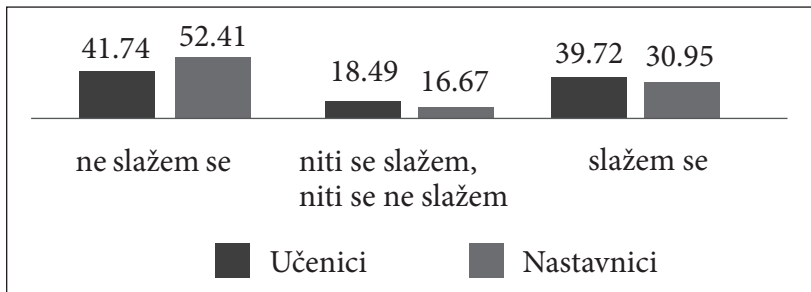
Dominantan je utisak nastavnika i učenika da su im nastavni sadržaji, ciljevi, ishodi uglavnom monotoni. U tom smislu potrebno je sagledavanje obrazovnih programa, metoda rada, uslova za učenje, korelacije među predmetima i sl.

**Grafik 4.** Mišljenje učenika i nastavnika o tome koliko je nastava monotona  
Monotona nastava



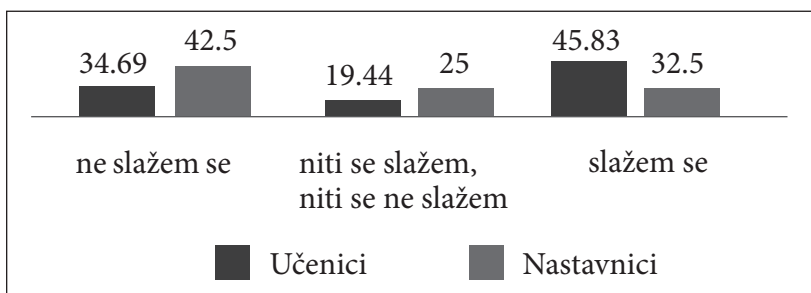
Skoro 40% učenika slaže se s tvrdnjom da za vrijeme časa „sjede i ne rade ništa“ a preko 50% nastavnika ne slaže se s tom tvrdnjom. Pasivnost učenika na nastavi potvrđuje oko 30% anketiranih nastavnika.

**Grafik 5.** Mišljenje učenika i nastavnika o aktivnosti na nastavi  
Učenici za vrijeme nastave samo sjede i ne rade ništa



Kada je korišćenje telefona tokom nastave u pitanju, mišljenja učenika i nastavnika prilično su podijeljena. Na ovo pitanje nije odgovorio svaki peti učenik i svaki četvrti nastavnik. Preostali anketirani učenici, njih 45%, kažu da koriste telefone većinu vremena tokom nastave. Preko 40% nastavnika sa time se ne slaže.

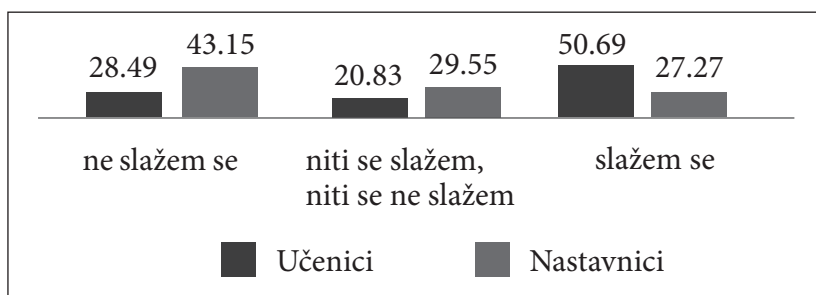
**Grafik 6.** Mišljenje učenika i nastavnika o upotrebi mobilnih telefona  
Mobilni telefon učenici koriste veći dio vremena na nastavi



Simptomatična je činjenica, koju treba dodatno analizirati, da se više od 50% učenika slaže da im je za vrijeme časova dosadno; i ako se tome doda još više od 20% onih koji se sa time niti slažu niti ne slažu, to je više od dvije trećine učenika koji smatraju da im nastava nije interesantna. Skoro isti procenat odgovora dobio se i na pitanje o tome da li im je na času užasno dosadno. Nešto manje od polovine nastavnika tvrdi da učenicima nije užasno dosadno na nastavi. Na pitanje o tome da li im je „užasno dosadno“ na nastavi, više od 50% učenika slaže se da jeste.

**Grafik 7.** Mišljenje učenika i nastavnika o osjećaju dosade na časovima

Učenicima je užasno dosadno za vrijeme nastave



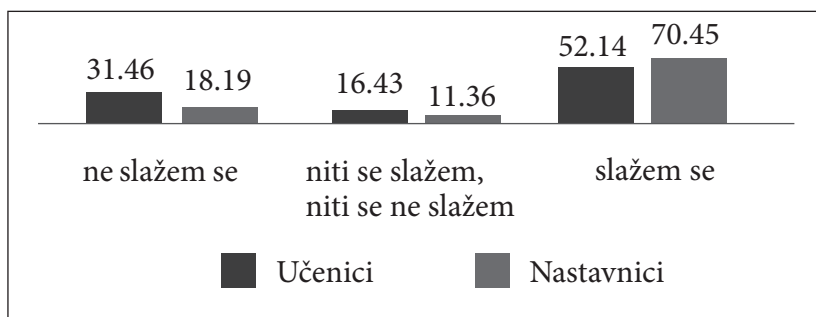
Da za vrijeme nastave učenici „ne koriste dovoljno svoje sposobnosti“, slaže se više od 50% učenika i skoro 70% nastavnika.

Manje od 30% učenika ne slaže se da na nastavi ne koriste dovoljno svoje sposobnosti.

Ovakav stav učenika i nastavnika predstavlja resurs koji se adekvatnim planiranjem i realizacijom nastave može iskoristiti, jer se u njemu sadrži i stav učenika da mogu, možda i žele više, samo kada bi nastava bila organizovana i podržana na adekvatan način.

**Grafik 8.** Mišljenje učenika i nastavnika o tome koliko učenici na nastavi koriste svoje sposobnosti

Utisak je da učenici za vrijeme nastave ne koriste dovoljno svojih sposobnosti

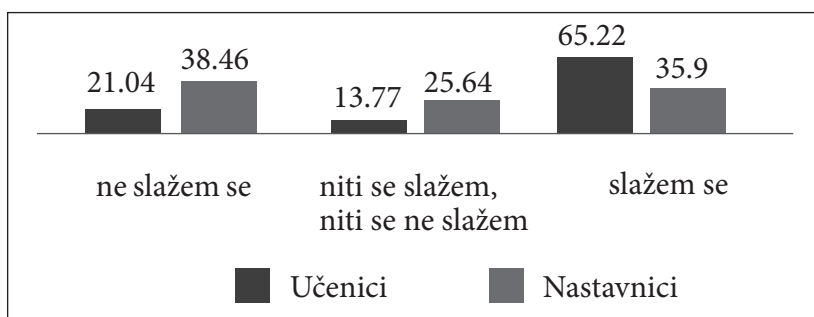


Da li su učenici na času umorni i da li nastavnici imaju osjećaj da se učenici na času osjećaju umorno – za učenike je pokazalo da nemaju dileme. Više od 65% učenika slaže se „da se za vrijeme nastave osjećaju umorno“. Oko 35% nastavnika ima osjećaj da se učenici na nastavi osjećaju umorno, a skoro 40% nastavnika sa time se ne slaže.

Ovaj aspekt može ukazati na činjenicu da nastava u prvoj smjeni počinje veoma rano, a da se nastava u drugoj smjeni završava prilično kasno, da je neadekvatan raspored časova, ali isto tako može proisteći iz osjećaja učenika da im je dosadno, odnosno užasno dosadno, pa se to preslikava i na to da osjećaju „smorenost“ odnosno umor.

**Grafik 9.** Mišljenje učenika i nastavnika o tome koliko se učenici na nastavi osjećaju umorno

Učenici se na času osjećaju umorno



Više od 65% učenika slaže se da „jedva čekaju da se čas završi“. S druge strane, oko 45% nastavnika slaže se sa stavom da učenici jedva čekaju da se čas završi, a više od 30% nastavnika u to nije sigurno.

Manje od 20% učenika ne slaže se sa stavom da jedva čekaju da se čas završi, kao i jedna četvrtina nastavnika. Izvjesno je da su učenici veoma sigurni u ovaj stav, imajući u vidu da je samo oko 15% neodlučnih.

Pošto se učenici osjećaju umorno, jedva čekaju da se završi čas. To nam je potvrdilo i ukrštanje odgovora, jer, kako vidimo u tabeli 3, izrazita većina učenika koji su se rekli da su umorni, istovremeno se izjasnila i da jedva čekaju da se završi čas (73 od 86 učenika).

**Tabela 3.** Ukrštanje odgovora *osjećam se umorno i jedva čekam da se završi čas*

		Jedva čekam da završe čas			Ukupno
		ne slažem se	ni se slažem, ni se ne slažem	slažem se	
Osjećam se umorno	ne slažem se	13	3	12	28
	ni se slažem, ni se ne slažem	4	6	13	23
	<b>slažem se</b>	5	8	73	86
<b>Ukupno</b>		22	17	98	139

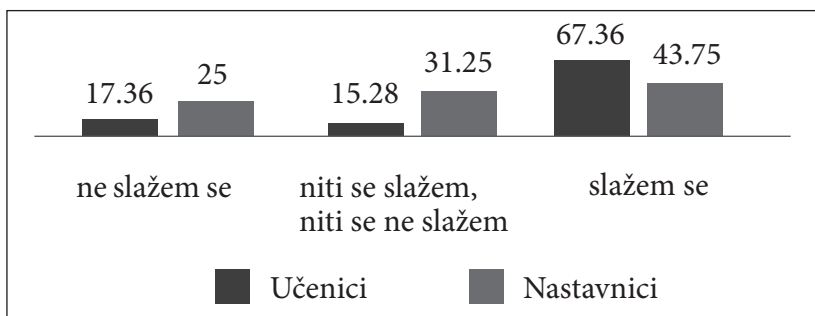
Raspodjela rezultata je statistički značajna, što pokazuje vrijednost X<sup>2</sup>.

**Tabela 4.** Značajnost raspodjele odgovora *osjećam se umorno i jedva čekam da se završi čas*

Chi-square tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson chisquare	32,016 <sup>a</sup>	4	,000
Likelihood ratio	28,073	4	,000
Linear-by-linear association	26,489	1	,000
N of valid cases	137		

**Grafik 10.** Mišljenje učenika i nastavnika o tome koliko učenici jedva čekaju da se završi čas

Učenici jedva čekaju da se završi čas



O stavu da su učenici „rijetko zainteresovani za nastavne sadržaje“ nije se izjasnilo nešto iznad 20% učenika i nastavnika. Više od 45% učenika uglavnom se ili u potpunosti slaže da su rijetko zainteresovani za nastavne sadržaje. Nešto manje nastavnika, ispod 45%, takođe uglavnom ili u potpunosti, slaže se da su učenici rijetko zainteresovani za nastavne sadržaje.

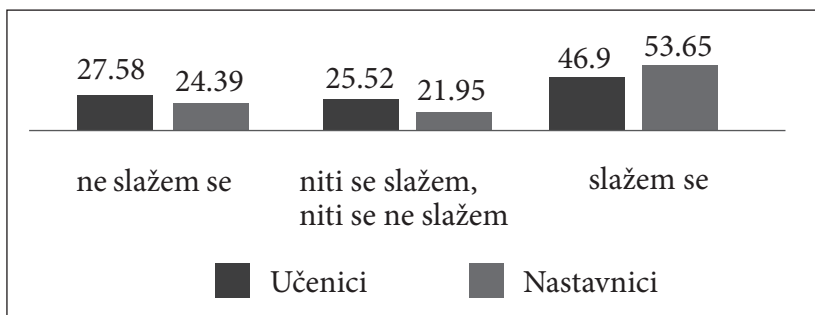
Samo oko trećine učenika (30%) i nastavnika (35,54%) izjašnjava se da su učenici zainteresovani za nastavne sadržaje.

Izvjeshno je da nastavnici realizuju obrazovne programe i predviđene ciljeve, koji su, moguće usljed brzog razvoja tehnike i tehnologije, djelimično ili potpuno neinteresantni za učenike.

Iznad 40%, anketiranih učenika slaže se s tvrdnjom da za vrijeme nastave „ne osjeća izazov“. Međutim, još skoro 25% učenika sa ovim se niti slaže niti ne slaže. Kada su nastavnici u pitanju, više od 55% slaže se da učenici na nastavi ne osjećaju izazov, a ne slaže se približno svaki četvrti nastavnik.

**Grafik 11.** Mišljenje učenika i nastavnika o tome koliko učenici na nastavi osjećaju izazov

Učenici ne osjećaju izazov na nastavi





Većina učenika koji su se izjasnili da se slažu s konstatacijom da ne koriste dovoljno svoje sposobnosti, takođe se složila i s konstatacijom da im nastava ne predstavlja izazov.

**Tabela 5.** Ukrštanje odgovora *osjećam da ne koristim dovoljno svoje sposobnosti i ne osjećam izazov*

		Ne osjećam izazov			Ukupno
		ne slažem se	ni se slažem, ni se ne slažem	slažem se	
Osjećam da ne koristim dovoljno svoje sposobnosti	ne slažem se	27	8	8	43
	ni se slažem, ni se ne slažem	3	10	11	24
	<b>slažem se</b>	15	17	39	71
<b>Ukupno</b>		45	35	58	138

Raspodjela ovih dviju varijabli statistički je značajna. Ako se ima u vidu uzrast učenika, njihove razvojne karakteristike, činjenica da su dostigli stepen razvoja kad su najspособniji za usvajanje znanja, zabrinjava podatak da osjećaju da nedovoljno koriste svoje kapacitete i da im nastava nije izazov.

**Tabela 6.** Značajnost raspodjele odgovora *osjećam da ne koristim dovoljno svoje sposobnosti i ne osjećam izazov*.

Chi-square tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson chisquare	29,713 <sup>a</sup>	4	,000

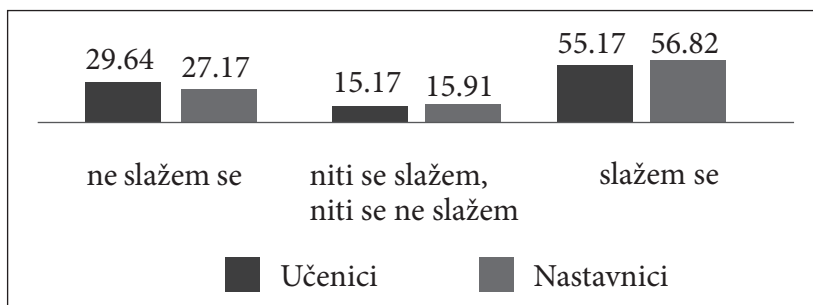
Likelihood ratio	29,369	4	,000
Linear-by-linear association	20,245	1	,000
N of valid cases	138		

Više od polovine anketiranih i učenika i nastavnika smatra da bi učenici najradije pobjegli s časa. Skoro 30% učenika sa time se uopšte ili uglavnom ne slaže.

Uzimajući u obzir vrijeme koje učenici provedu u školi (najčešće 13 godina, 9 + 4), upravo u periodu kad usvajaju sistem vrijednosti, stiču životne navike, razvijaju svoje kognitivne, emocionalne, socijalne, moralne i sve druge kapacitete, vrlo je zabrinjavajući stav da bi svaki drugi učenik najradije pobjegao s časa. Učenici koriste zakonske normative o dozvoljenom izostajanju s nastave kako bi zadržali vladanje primjernim ili broj neopravdanih izostanaka do granice koja ne ugrožava njihov status redovnog učenika.

**Grafik 12.** Mišljenje učenika i nastavnika o tome da li bi učenici najradije pobjegli s časa.

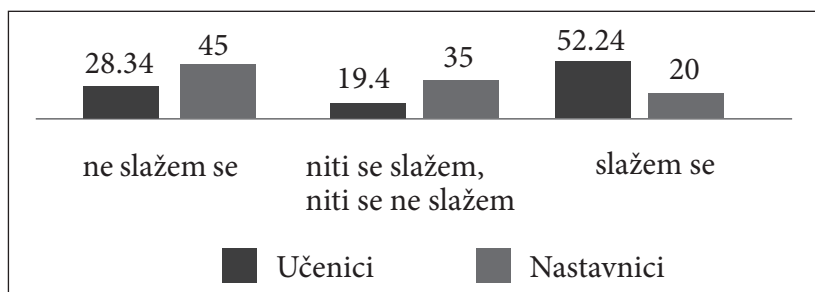
Učenici bi najradije pobjegli sa časa



Više od 50% učenika slaže se da za vrijeme nastave požele da naslone glavu na klupu. Nastavnici kao da to ne primjećuju jer znatno manje, samo 20% nastavnika, slaže se da učenici požele da naslone glavu na klupu, a 45% sa time se ne slaže.

**Grafik 13.** Mišljenje učenika i nastavnika o tome da li bi učenici najradije naslonili glavu na klupu

Učenici bi najradije, za vrijeme časa, naslonili glavu na klupu



Učenici su s nekoliko dodatnih pitanja anketirani o nastavi. Između ostalog, odgovarali su i o tome da li im je za vrijeme nastave potrebno više pomoći. Više od polovine učenika s time se ne slaže, a svaki četvrti smatra da im je tokom nastave potrebna pomoć.

**Grafik 14.** Mišljenje učenika o tome da li im je potrebna dodatna pomoć (Za vrijeme nastave potrebno mi je više pomoći)



Ukrštanjem odgovora nastojalo se identifikovati kako se dominantno osjećaju na nastavi učenici koji su se izjasnili da im treba dodatna pomoć. Pokazalo se da su to učenici koji ne osjećaju izazov na nastavi, rado bi pobjegli s časa, osjećaju da ne koriste dovoljno svoje sposobnosti, često ne znaju šta bi radili... Sljedećom tabelom (tabela 7) pokazuje se raspodjela odgovora potrebno mi je više pomoći i u učionici samo gubim vrijeme.

Takođe, ukrštanjem odgovora pokazalo se da učenici koji smatraju da im je potrebna dodatna pomoć nijesu oni koji često koriste mobilne telefone za vrijeme nastave, uhvate sebe da misle o drugim stvarima, užasno im je dosadno... Može se zaključiti da su u pitanju učenici koji žele da uče ali im nastava nije dovoljno motivacijska.

**Tabela 7.** Ukrštanje odgovora *potrebno mi je više pomoći i u učionici samo gubim vrijeme*

		U učionici samo gubimo vrijeme			Ukupno
		ne slažem se	ni ti se slažem, ni ti se ne slažem	slažem se	
Potrebno mi je više pomoći	ne slažem se	47	16	12	75
	ni ti se slažem, ni ti se ne slažem	11	7	9	27
	<b>slažem se</b>	13	4	23	40
<b>Ukupno</b>		71	27	44	142

Učenici su imali mogućnost da procijene prijedloge u vezi s aktivnostima nastavnika na početku časa koje bi bile motivacione za učenje.

Iznad polovine učenika smatra da bi bilo dobro da na početku časa nastavnik realizuje aktivnosti koje bi uključile pretraživanje podataka na internetu uz pomoć android/iPhone telefona ili da se uvede sistem nagrada za postignuća na času. Takođe, više od 40% učenika smatra da bi se prikazivanjem interesantnih slika povezanih s nastavom unaprijedilo učenje na času.

Potvrđuje se teza da su učenici generacija koja lakše usvaja znanja prezentovana vizuelno, a nastavnici im dominantno prenose verbalne sadržaje auditivno.

Skoro polovina učenika u potpunosti se slaže da bi nastavnici trebalo da zabrane korišćenje mobilnog telefona, što bi uticalo na bolje fokusiranje na nastavni proces; samo petina učenika ne slaže se s ovim, što ukazuje na to da i učenici shvataju da korišćenje mobilnog telefona na nastavi opstruira proces.

Međutim, skoro polovina učenika ne slaže se da bi na času trebalo pribjegavati metodu zamjene uloga radi unapređivanja fokusa učenika na proces učenja na času.

Učenici nijesu u potpunosti sigurni da li promjena intonacije nastavnika tokom nastave direktno utiče na njihovu koncentraciju i motivaciju za nastavu. Nešto više od petine učenika u potpunosti se ili uglavnom slaže da promjena

informacije nastavnika na času može doprinijeti da se učenje na času poboljša i učenici fokusiraju.

**Grafik 15.** Mišljenje učenika o tome šta bi nastavnici mogli uraditi (skala od 1 – uopšte se ne slažem, do 5 – u potpunosti se slažem)

Nastavnik bi trebalo da...

...prikaže interesantne slike i poveže ih s nastavom	3.38
...dozvoli da se pretražuju podaci na android telefonu	3.24
...dozvoli korišćenje mobilnih telefona	3.17
...pusti popularnu pjesmu i muziku i poveže je s temom	3.01
...lično angažuje učenika tokom časa	2.96
...promijeni intonaciju	2.63
...zamijeni uloge	2.62
...uvodi dramske efekte	2.53
...zabrani korišćenje mobilnih telefona	1.92

Na otvoreno pitanje učenicima o tome *da li bi za učenje bilo dobro da nastavnik na početku časa uvede sistem nagrada*, odnosno kojih, učenici su navodili: bolja ocjena, odmor, slobodan čas, da pustimo pjesmu, ne pita učenika kad pita čitavo odjeljenje, slobodan dan od škole, da se smanji broj ispitivanja, izlet, davanje znakova za aktivnosti, da pohvali, kaže da sam pametan/pametna, dozvoli korištenje mobilnih telefona... Može se primijetiti da su sve poželjne nagrade vezane za izbjegavanje obaveza i spoljašnju motivaciju. Unutrašnja motivacija je odgovor na unutrašnje učenikove potrebe, kao što su radoznalost, potreba za znanjem, osjećaji rasta, razvoja i kompetentnosti.

Ovo istraživanje pokazuje da se u postojećoj nastavi teško može očekivati razvoj unutrašnje motivacije.

Ekstrinzična je motivacija koja svoj izvor ima izvan učenika, npr. dobar rezultat na testu, ocjene, nastavnikova pohvala, diploma itd. Za održavanje i povećanje motivacije mogu se koristiti neki spoljašnji ekstrinzični podsticaji.

Na otvoreno pitanje učenicima *Da li bi za učenje bilo dobro da nastavnik na početku časa uradi nešto neočekivano?* učenici su navodili: pohvali učenika, povede u prirodu, držati čas u dvorištu, da promijenimo atmosferu u učionici i pričamo kao u kućnoj atmosferi, opravdano pusti sa časa, organizuje izlet,

skrati lekcije, priča privatno s nama, savjetuje nas vannastavno, da ispriča vic, pusti čak da oni vode čas, nikoga ne ostavi na popravni...

Nagrade kao spoljašnja motivacija imaju pozitivan uticaj, posebno ako se daje za kvalitet rada učenika, a ne za samo učešće u nekoj aktivnosti, ako nagrada predstavlja potvrdu učenikove kompetentnosti, kada zadatak nije zanimljiv i kada su nagrade socijalne (pohvala) a ne materijalne. Spoljašnje nagrade nužne su da bi se učenik podstakao na učenje nekog sadržaja, ali se kasnije, kada se učenik za sadržaj zainteresuje, mogu postupno ukinuti.

### **Komentari nastavnika**

Upitnikom za nastavnike data je mogućnost da – ako smatraju da nešto treba mijenjati kako bi čas bio interesantniji / nastava bila interesantnija i da bi to motivisalo učenike na učenje – dodaju prijedloge. U tom smislu, nastavnici su predložili: Nastavne programe i sadržaje promijeniti i unaprijediti; Manje obaveznih predmeta, a više predmeta koje učenici mogu sami birati; Koristiti savremene oblike rada, metode, uvijek se truditi da se učenicima zadrži pažnja; Izbaciti diktiranje koje je učenicima krajnje dosadno, zamorno i monotono; Ne treba diktirati već uspostaviti dijalog s učenicima; Više očiglednih savremenih nastavnih sredstava, laboratorijskih vježbi i eksperimenata; Pojačati opremljenost prostora za praktičnu obuku; Interaktivna nastava; Razvoj kritičkog mišljenja; Poželjno je uvoditi elemente koji će na razne načine osvežiti zainteresovanost, kao i motivaciju učenika; Opremiti kabinete odgovarajućim uređajima; Da se zabrane pametni telefoni.

Nekoliko komentara odnosilo se na socijalni i društveni status nastavnika i učenika: Poboljšati status prosvjetnih radnika i poboljšati ukupan životni standard; Povećati plate prosvjetnim radnicima; Obezbijediti veću zaposlenost u društvu; Poboljšati društveni status omladine.

### **Pregled rezultata i preporuke**

Na grafikonima su date sve stavke iz upitnika; rangirane su po učestalosti slaganja s tvrdnjom, od onih s kojima su se ispitanici najviše slagali pa, redom, do onih s kojima su se najmanje slagali. Interesantno je porediti položaj pojedinih stavki na upitniku za nastavnike i učenike. S nekim stavkama, kao npr. *Učenici požele staviti glavu na klupu ili Jedva drže oči otvorene*, nastavnici se ne slažu, a učenici slažu. Utisak je da takva ponašanja nastavnici vide kao kršenje discipline na času, pa se zato ne slažu.

**Grafik 16.** Upitnik za učenike (skala od 1 – uopšte se ne slažem, do 5 – u potpunosti se slažem)

Mišljenje učenika kako se osjećaju za vrijeme nastave

Jedva čekam da se završi čas		3.37
Vrijeme mi sporo prolazi		3.26
Osjećam se umorno		3.21

Često se uhvatim kako mislim o drugim stvarima.	3.17
Lako se koncentrišem.	3.15
Poželim nasloniti glavu na klupu.	3.11
Rijetko sam kad oduševljen/ oduševljena.	2.96
Najradije bih pobjegao/pobjegla s časa.	2.95
Dosadno mi je.	2.94
Jedva držim oči otvorene koliko mi se spava.	2.91
Izgubim pažnju.	2.90
Osjećam da ne koristim dovoljno svoje....	2.87
Većina je stvari koje moram učiti monotona.	2.86
Često uhvatim sebe kako ne znam šta bih...	2.86
Ne osjećam izazov.	2.78
Većinu vremena koristim android-ni telefon/...	2.77
Užasno dosadno mi je.	2.75
Učimo stvari koje nemaju veze sa životom.	2.75
Rijetko sam zainteresovan/ zainteresovana za...	2.71
Pomislim da je školsko gradivo besmisleno.	2.66
Ne želim raditi ništa.	2.64
Postajem sve više nestrpljiv/ nestrpljiva.	2.61
Pitam se šta ja tu uopšte radim.	2.56
Većinu vremena samo sjedim i ne radim ništa.	2.48
Kao da se nalazim u situaciji u kojoj moram...	2.34
Samo gubim vrijeme.	2.32
Osjećam se kao da me neko prebio.	2.26
Potrebno mi je više pomoći.	2.22

**Grafik 17.** Upitnik za nastavnike (skala od 1 – uopšte se ne slažem, do 5 – u potpunosti se slažem)

Mišljenje nastavnika o tome kako se učenici osjećaju na času

Osjećam da ne koriste dovoljno svoje sposobnosti.		3.75
Često ih uhvatim kako misle o drugim stvarima.		3.67
Ne osjećaju izazov		3.50
Izgube pažnju		3.39
Najradije bi pobjegli/pobjegle s časa.		3.37
Reaguju kao da je školsko gradivo besmisleno.		3.33
Jedva čekaju da se završi čas.		3.29
Rjetko su oduševljeni/oduševljene		3.28
Većin stvari koje moraju učiti je za njih monotona.		3.21
Rijetko su zainteresovani/zainteresovane za...		3.11
Vrijeme im sporo prolazi.		3.08
Ne žele raditi ništa.		3.04
Postaju sve više nestrpljivi/nestrpljive.		3.02
Ponašaju se kao da uče stvari koje nemaju veze sa...		3.00
Osjećaju se umorno.		3.00
Ponašaju se kao da u učionici samo gube vrijeme.		2.95
Kao da se nalaze u situaciji u kojoj moraju raditi.		2.93
Većinu vremena koriste androidne telefone.		2.90
Često ne znaju šta bi radili/radile.		2.90
Pitaju se šta tu uopšte rade.		2.82
Dosadno im je.		2.77
Požele nasloniti glavu na klupu.		2.73



Većinu vremena samo sjede i ne rade ništa.		2.69
Jedva drže oči otvorene koliko im se spava.		2.68
Užasno im je dosadno.		2.67
Lako se koncentrišu.		2.54
Osjećaju se kao da ih je neko prebio.		2.38

### **Na osnovu navedenog, preporučuje se:**

- Planiranje optimalnog pristupa nastavi i učenju i njegova implementacija, pretpostavka je dostizanja cilja učenja na času i ispunjavanje principa „manje podučavanja, više učenja“.

- Organizacija procesa nastave i učenja u okruženju koje će učenicima omogućiti da teže izvrsnosti i da optimizuju svoje sposobnosti.

- Planirati i razvijati individualizovanije pristupe, koji učeniku mogu pomoći i omogućiti mu da uspije i ostvari najveća moguća postignuća kroz takmičenje sa samim sobom.

- Usmjeravati nastavu i učenje na učenika, dati učenicima mogućnosti da stiču nova znanja i vještine, smanjiti prepreke na njihovom putu ka postignuću kroz učenje.

- Uspostaviti sistem u kome nastavnici uče jedni od drugih, a izbjeći izolaciju koja usporava ili onemogućava napredak procesa nastave i učenja.

- Kontinuirano raditi na motivaciji učenika za učenje, kroz individualne i grupne aktivnosti.

- Osposobiti nastavnike za planiranje i primjenu različitih metoda u nastavi koji će obezbijediti učenje učenicima koji uče na različite načine.

- Uspostavljanje sistema osiguranja kvaliteta na nivou škole, u skladu sa zakonom i zahtjevima EQAVET-a.

- Donošenje odluka na osnovu relevantnih podataka i informacija o realizovanim aktivnostima.

- Redukovati korišćenje mobilnih telefona na nastavi, osim u situacijama kada se telefon koristi kao nastavno sredstvo.

- Osmišljavati sisteme nagrada u procesu učenja koji će postepeno voditi do razvijanja unutrašnje motivacije.

- Davati zadatke primjerene težine i povezati ulaganje napora s uspjehom. Učiti učenike da dijele zadatke na manje djelove (da ne postavljaju previsoke ili preniske ciljeve).

- Ne izjednačavati sposobnost s osobinama ličnosti, povezivati uspjeh s ulaganjem truda.

- Izbjegavati nepotrebno naglašavanje razlika u uspjehu među učenicima.

- Jednako se ponašati prema svim učenicima.

## Literatura

1. Luteršek, N., & Backović, A. (2014). *Pedagoško-psihološki aspekti nastave*. Podgorica: Zavod za školstvo.
2. Lalović, Z. (2009). *Metode učenja/nastave u školi*. Podgorica: Naša škola, Zavod za školstvo.
3. Allen, K. P. (2010). *Classroom management, bullying, and teacher practices*. University of Rochester.
4. Ang, R. P. (2005). *Development and validation of the teacher-student relationship inventory using exploratory and confirmatory factor analysis*. The Journal of Experimental Education.
5. Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). *Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship*. Developmental Psychology.
6. Daniels, D. H., & Perry, K. E. (2003). *Children's and Teachers' Perceptions of Learner-Centered Practices, and Student Motivation: Implications for Early Schooling*. The Elementary School Journal.
7. Hardre, P., & Reeve, J. (2003). *A motivational model of rural students' intentions to persist in versus drop out of high school*. Journal of Educational Psychology.
8. Milošević, Z., Medić, S., & Popović, K. (2013). *Vrednosne razlike kao izazov u intergeneracijskom i interkulturalnom učenju*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet – Odeljenje za pedagogiju i andragogiju
9. Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
10. Grupa autora (2014). *Metodologija za obezbjeđivanje i unapređivanje kvaliteta obrazovno-vaspitnog rada u ustanovama stručnog obrazovanja i obrazovanja odraslih*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete, Centar za stručno obrazovanje,
11. Grupa autora (2014). *Priručnik za ocjenjivanje u srednjim stručnim školama urađen je uz podršku*, Projekta MNE/011. Podgorica: Ispitni centar Crne Gore.

## HOW STUDENTS OFTEN FEEL DURING TEACHING

### **Abstract:**

There was a study done at the Secondary School "Ivan Uskoković" in Podgorica in order to gather opinions of students and teachers on how they felt during the lesson. Out of 28 offered answers the most of the student couldn't wait for the lesson to finish, that their time passed too slowly, they were tired and were thinking of other things. Students mostly disagreed with the answers where they needed more assistance, they claimed they were wasting time during the lesson and they felt they were doing useless things. In fact, it was concluded that students were conscious of the meaning and importance of school, but for them teaching was boring.

Teachers had one answer less. The most of them agreed that during the lesson students reacted as if the teaching was meaningless and they would rather escape from school, they were losing attention and they did not feel any challenge... The least of the teachers accepted the answers that students wished to lay their heads on the desk, that the most of the time only used to sit and do nothing, that they were terribly bored...

**Key words:** students, teaching, teachers, lesson, learning, classroom.





*Maja VUKA<sup>1</sup>*  
*Josipa MARIJANOVIĆ<sup>2</sup>*  
*Jakov SABLJIĆ<sup>3</sup>*

## STVARALAČKA NASTAVA KNJIŽEVNOSTI (1. dio)

### **Rezime:**

Nastavnik učenicima treba omogućiti drugačiji pristup književnom djelom od uobičajene interpretacije, prije svega organiziranjem različitih kreativnih aktivnosti kojima se kod učenika<sup>4</sup> povećava motivacija za čitanje, razvija se znatiželja, te je učenik angažiraniji za čitanje, pisanje, slušanje i stvaranje. Velika je uloga nastavnika u organiziranju stvaralačke nastave u kojoj nastavnik učenika potiče, animira, daje mu upute, objašnjava aktivnosti i metode, te zapravo mentorira rad učenika. U članku se opisuju različite stvaralačke metode i aktivnosti kojima se omogućuje odmak od formalizirane analitičke nastave književnosti, a učenici primjenom opisanih metoda (izrada FB profila književnoga lika, organiziranje talk showa s likovima iz djela, izrada kocaka s motivima iz djela, književna čajanka i mnoge druge) u ostvarenju određenih nastavnih tema mnogo bolje ulaze u svijet mašte te u stanju fantazijske uživanja djelotvornije shvaćaju uzročno-posljedične veze unutar djela i njegove druge elemente. Osim toga, primjenom igre, stvaralaštva, timske suradnje i drugih inspirativnih aktivnosti izbjegava se površno i formalizirano

<sup>1</sup> Većina članka odnosi se na opis nastavnih istraživanja i provjeru stvaralačkih modela nastave koje je ostvarila nastavnica Maja VUKA u Osnovnoj školi „Vladimir Nazor“ u Đakovu, te je zbog svog iznimnoga doprinosa u strukturiranju i sadržajnom obogaćenju rada stavljena na prvo suautorsko mjesto u autorskom po(t)pisu ovoga članka.

<sup>2</sup> Josipa MARIJANOVIĆ, Filozofski fakultet u Osijeku

<sup>3</sup> Jakov SABLJIĆ, Filozofski fakultet u Osijeku

<sup>4</sup> U radu izrazi u jednom rodu podrazumijevaju oba roda

razumijevanje pročitanoga sadržaja. Anketni upitnici koje su učenici ispunjavali nakon sati s dominantno stvaralačkom nastavom sumarno otkrivaju njihovu uspješnost u realizaciji ishoda sata, djelotvornost u osvježavanju metodičkoga rada po načelu zanimljivosti i poticajnost stvaralačke nastave aktiviranjem svih učenika bez obzira na njihovu dotadašnju čitateljsku kulturu i interese, te se tako povećava intrinzična motivacija učenika za sadržaje u okviru nastave književnosti.

**Ključne riječi:** *stvaralačka nastava, stvaralačke metode/aktivnosti, istraživanje stvaralačke nastave, učenje stvaranjem, kreativnim radom i igrom.*

## Uvod – stvaralački zadatci u poučavanju književnosti

Sve smo svjesniji da tradicionalna škola nema dovoljnu snagu za ostvarenje potpunih učenikovih kapaciteta. Naglasak se sve više usmjerava na učenike kojima se prepušta što više samostalnoga rada i njegova (samo)organizacija, dok nastavnik više zauzima poziciju suorganizatora, suradnika i konstruktivnoga komentatora. Nastavnikova uloga postaje usmjerena na stvaranje uvjeta u kojima će se omogućiti stvaralački rad učenika. U ovom će se radu prikazati stvaralački zadatci u poučavanju književnosti i lektire. Prije svega, definirat će se osnovni pojmovi kreativnosti i usporedit će se tradicionalni oblik obrade lektirnih naslova i obrada lektira uz pomoć stvaralačkih aktivnosti.

Pojam se kreativnosti u **Hrvatskoj enciklopediji** Leksikografskoga zavoda Miroslav Krleža (kreativnost, HE: www) definira kao sposobnost stvaranja jedinstvenoga i novoga rješenja, ideja, proizvoda i slično, gdje rezultati moraju biti originalni i statistički rijetki. Čandrlić (1988: 32) kreativnog pojedinca definira kao „ličnost koja ima razvijenu jedinstvenu konstelaciju osobina ličnosti, što mu omogućava da u određenim okolnostima stvara nove proizvode“. Kada govorimo o kreativnosti u nastavi, Stevanović (2003: 145) pod pojmom kreativnosti u školi podrazumijeva skup pedagoško-psiholoških, didaktičko-metodičkih i organizacijskih mjera kojima se postižu progresivne mjere u planiranju, organizaciji, realizaciji, elaboraciji i aplikaciji odgojno-obrazovnoga rada u stvaralačkim interakcijskim odnosima nastavnika i učenika i aktivnoj participaciji nastavnih sadržaja te u povezivanju škole i društva.

Peharda (2018: 43) za potrebe svoga diplomskog rada provela je istraživanje među učenicima trećega razreda osnovne škole. Svrha je istraživanja bila učenicima približiti drugačiji način rada u kojem će se moći kreativno izraziti i u kojem imaju više slobode nego što to imaju u tradicionalnoj nastavi. „Cilj ovog istraživanja bio je učiniti nastavu zanimljivom i dinamičnom, potaknuti učenike na samostalno i originalno rješavanje problema, potaknuti učenike na kreativnost i stvaralaštvo, te anketom i sustavnim promatranjem ispitati kakvo je učeničko mišljenje o čitanju i lektiri općenito, potiče li se kreativnost u nastavi i kakav je dojam nakon održanih sati u otvorenom sustavu“

(Peharda, 2018: 44). Nastavna je jedinica bila pregled lektire trećega razreda, koncipirana tijekom četiri odvojena školska sata. Istraživačica je uz pomoć pomno osmišljenih nastavnih oblika, metoda i tehnika rada povezala nastavu književnosti s likovnom i glazbenom kulturom te s dramskim tehnikama i medijskom kulturom. Na istom tragu, ali u višim razredima osnovne škole, poduzeto je istraživanje u okviru nastave književnosti, pri čemu je u istraživanju sudjelovalo sveukupno 52 učenika petih razreda Osnovne škole „Vladimir Nazor“ iz Đakova. U istraživanju su za prikupljanje podataka uporabljeni postupci promatranja, anketnog upitnika i fotografiranja.

Anketni upitnik primijenjen za istraživanje nastave u ovom radu odnosi se na upitnik za učenike koji sadržava pet pitanja. Manji je broj pitanja zastupljen u sklopu upitnika kako se učenici ne bi previše opteretili brojnim pitanjima. Ako se pred učenike stavi anketni upitnik s mnoštvom pitanja, postoji mogućnost da će učenici mehanički odgovarati kako bi se riješili obaveze ispunjavanja. Tako bi se vjerojatnije dobili nepotpuni podatci. Pitanja koja su učenicima postavljena nakon svakoga sata stvaralačke nastave u anketnom upitniku jesu: 1) Koja vam se aktivnost najviše svidjela u ovome satu?, 2) Koja vam se aktivnost najmanje svidjela u ovome satu?, 3) Je li se ovaj sat razlikovao od uobičajenih satova obrade lektire? Ako jest, po čemu se razlikovao?, 4) Biste li voljeli da je svaki lektirni sat ovakav?, 5) Biste li išta promijenili u ovome satu? Ako biste promijenili, što bi to bilo?

Što se tiče rada u učionici za osiguravanje kvalitetnije radne atmosfere u učionici, potrebno je najprije riješiti se uobičajenoga četverokutnog rasporeda klupa u redove i složiti ih ukруг, s nastavnikom kao dijelom tog kruga. Čandrić (1988: 45) navodi kako je za položaj kreativnih učenika u nastavi emocionalna klima u razredu bez sumnje veoma značajna. „U otvorenom sustavu učenici i učitelji su sustvaratelji: učenik je aktivni sudionik nastave čime se potiče govorno, pisano, dramsko i stvaralačko izražavanje“ (Peharda, 2018: 51). Postoji još uvjeta za kvalitetnu stvaralačku nastavu. Naime, nastavnici znaju da iziskuje jako mnogo vremena, zahtijeva visoku intrinzičnu motivaciju nastavnika i učenika te vrlo razvijene metodičke kompetencije i poznavanje znanstvene i stručne literature.

Gabelica i Težak (2017: 349) navode kako stvaralačkim radom učenici najbolje mogu pokazati razumijevanje nekog djela i pojmova koje to djelo veže uz sebe, te se najbolje može provjeriti i razumijevanje obilježja određenoga žanra. Iste autorice u knjizi *Kreativni pristup lektiri* navode niz aktivnosti kojima se djeci omogućuje stvaralački rad. Učenici mogu uključiti svoju maštu, odabrati lik iz djela i odvesti ga na razgovor psihijatru ili na intervju. Autorice također predlažu i posjet likova iz djela koja su učenici prethodno čitali i interpretirali u djelo koje se trenutačno interpretira. Učenici mogu uključiti svoj stvaralački duh i stvaranjem novog završetka nekog djela. Navedeni su tek neki od pristupa književnim djelima stvaralačkim angažmanom učenika



koje navode Gabelica i Težak. Iako postoji niz aktivnosti kojima se učenicima može omogućiti stvaralački rad, ostvarenje takvih aktivnosti najviše ovisi o nastavnicima, što može biti izuzetno pozitivan, ali i negativan čimbenik.

Kurtak (2017: 28) opisuje primjer jedne nastavnice koja je upotpunila interpretaciju Hektorovićeve *Ribanja i ribarskog prigovaranja* iz udžbenika svojim vizualnim predloškom na papiru za crtanje velikog formata u trodimenzionalnom obliku. „Autorica ovoga vizualnog predloška sve to može zato što želi, što upornošću, voljom i željom hoće spoznati čak i više od onoga što se od nje očekuje“ (Kurtak, 2017: 30). Potrebno je složiti se da je ovakav pristup hvale vrijedan, ali potrebno je motivirati i osposobiti nastavnike za stvaralački pristup u nastavi, osvijestiti ih da oni „trebaju biti oni koji prosvjetljuju, rasvjetljuju i osvjetljuju svijet oko učenika i u njima samima“ (Gabelica i Težak, 2017: 369). Ako nastavnik želi i hoće, nudi mu se cijeli svijet mogućnosti i aktivnosti kojima učenika može motivirati za čitanje lektirnih djela i književnosti uopće. „Najsuvremenija nastavna sredstva, financijsko obilje, idealni programi – sve to nije dovoljno, ukoliko nastavnik sa svojom (još uvijek) najznačajnijom funkcijom u nastavnom procesu ne podržava kreativnost“ (Čandrlić, 1988: 47). Spomenuta nastavnica koja je proširila interpretaciju *Ribanja i ribarskog prigovaranja* stvorila je vizualni prikaz trodnevnog putovanja hrvatskog pjesnika i njegovih ribara. Upisala je odakle su krenuli na put i što su sa sobom ponijeli, kao i sve otoke na kojima su bili, čime su se bavili na moru i kopnu, o čemu su razgovarali, čemu su se radovali, u čemu su osobito uživali i slično (Kurtak, 2017: 30). Stvaranjem se takvog vizualnog prikaza učenika motivira za upoznavanje sadržaja ove ne baš osobito popularne putopisne ribarske ekloge. Kada učenici dožive vizualni kontakt, postaju zainteresirani za tumačenje načinjene karte i upoznavanje s pričom na osnovi koje je vizualni prikaz izrađen.

Osim što stvaralačke aktivnosti motiviraju učenike na čitanje i stjecanje znanja, one se mogu konstruirati tako da pomognu učenicima u razumijevanju kompleksnijih djela. Najev i Quien (2011: 6) navode kako su istraživanja pokazala da djeca imaju teškoće u razumijevanju, shvaćanju i procjenjivanju sadržaja tekstova koji su programski planirani za njihovu dob. Autorice navode kako je nužno da se djecu usmjerava i zajedno s njima prolazi kroz proces čitanja zahtjevnijih knjiga, a ne da se odustaje od njih i prelazi na lakše sadržaje. Najev i Quien (2011: 16) tu misao oprimjeruju idejom alternativnoga sata interpretacije lektirnog naslova *Mali princ*. Autorice su sat osmislile tako da učenici na satu čitaju određen broj stranica i usporedno vode bilješke i zapisuju ono što im nije jasno. Učenici u timovima traže odgovore na nejasnoće, a povremeno se konzultiraju i s drugim timom. Ovdje nastavnik zauzima položaj promatrača, ali stoji na raspolaganju učenicima ako im zatreba pomoć. Na istom satu učenici ilustriraju pročitani dio knjige. Na idućem se satu učenici opet rasporede u skupine i tako istražuju zadana

poglavlja. Učenici tako rade timski, uče se surađivati, dogovarati i organizirati rad. Učenici samostalno interpretiraju djelo kreativnim radovima, pokazuju znanje bez nastavnikova postavljanja suhoparnih i jednoličnih pitanja.

Još treba nešto reći o vrednovanju kao bitnom čimbeniku nastavnog procesa. U nastavi je vrlo važno učenicima objasniti kratkim usmenim obrazloženjem pojedine ocjene, što učenicima može također biti izvor motivacije. Kurtak (2018: 31) ističe kako je u stvaralačkoj nastavi važno da ocjene vrednuju učenikovu motivaciju za čitanje, sadržajnu vrijednost predloška i njegov doprinos cjelokupnoj interpretaciji, originalnost i kreativnost preoblike tekstovnog u vizualni jezik, jezično izražavanje pri prezentaciji u skladu s vrednotama i normama hrvatskoga standardnog jezika, komunikacijsku suradnju s ostalim učenicima i druge elemente ovisno o vrsti nastavne jedinice.

Gabelica i Težak (2017: 368) navode kako se tradicionalni pristup interpretaciji djela zasnivao na nastavnikovu ispravljanju učeničkih pogrešaka u razumijevanju i interpretaciji djela, osobito lektira. Poznato je da je za tradicionalnu nastavu karakterističan frontalni rad bez previše učeničke slobode. Danas se to mijenja i aktivnosti se sve više stavljaju u ruke učenika. Iz literature o stvaralačkoj nastavi može se zaključiti da stvaralačkim radom učenici postaju zapravo motivirani za čitanje djela, a njihov ih angažman vodi do dubljega i kvalitetnijega razumijevanja interpretiranih djela. Budući da učenici pozitivno reagiraju na stvaralački organiziranu nastavu, potrebno je osposobiti nastavnike za organiziranje takve nastave. Stvaralačka nastava ne bi trebala biti zastupljena samo prilikom obrade lektire, već na svakom nastavnom satu.

## STVARALAČKE METODE – PRIMJERI IZ PRAKSE

### Prvi primjer stvaralačke nastave – plan putovanja

**Ishodi/aktivnosti:** učenici će istraživanjem doći do rješenja problema, slijediti upute i riješiti zadatke služeći se kartom Europe, pronaći informacije na mrežnim stranicama, primjenjivati pravopisna pravila, služiti se rječnikom, posjetiti institucije (muzej) u virtualnom okruženju.

**Primjena:** prije čitanja cjelokupnog djela

**Opis:** nakon čitanja polaznog teksta/odlomka iz knjige i razgovora o postupcima likova, s učenicima se razgovara o mjestu radnje. Također se razgovara o putovanjima i načinima putovanja. Predviđen je rad u paru/skupini s ciljem upoznavanja geografskih pojmova (države i gradovi Europe, zanimljivosti).

Primjer:

Plan putovanja za roman *Koko u Parizu* Ivana Kušana

a) Plan putovanja

Učenici uz pomoć karte Europe (služeći se mrežnim stranicama) planiraju kako bi automobilom stigli od Đakova do Pariza. Trebaju napisati plan puto-

vanja navodeći zemlje i poznatije gradove kroz koje bi prošli. Učenike se upućuje u pravilno pisanje velikoga početnog slova pri pisanju država i gradova. Slijedi čitanje rezultata rada i njihovo komentiranje.

b) Europske zanimljivosti

Gradove koje nastanjuje više od 200 tisuća ljudi zapisati kao stajališta, pronaći na internetu jednu znamenitost/zanimljivost po kojoj je taj grad poznat, navesti u kojoj se zemlji nalazi taj grad. Također, učenici trebaju navesti izvor pronađenih podataka (mrežna stranica ili geografska karta). Slijedi razgovor o mrežnim stranicama na kojima su tražili podatke, koliko im je zadatak bio lagan ili težak te savjeti za rješavanje sličnih zadataka ubuduće.

c) Izračunavanje udaljenosti

Učenici trebaju pomoću interneta istražiti koliko je udaljeno Đakovo od Pariza te zapisati udaljenost u kilometrima (zadatak se također može proširiti matematičkim zadatkom preračunavanja kilometara u metre).

d) Istraživanje prijevoznih sredstava – lenta izuma

Učenici trebaju zamisliti da su Koko i Zlatko živjeli prije 200 godina te istražiti kojim bi se sve prijevoznim sredstvima mogli služiti Koko i Zlatko kako bi došli do Pariza. Prije odgovora na to pitanje trebaju istražiti kada su pojedina prijevozna sredstva nastala, razvrstati izume prema godini nastanka na lenti izuma.

e) *Kartica Najbrže*, razmjerno brzo i najsporije

U ovom zadatku učenici trebaju razvrstati ponuđena prijevozna sredstva prema brzini, te posložiti sličice unutar ponuđene tablice na nastavnom listiću.

Nastavni listić

Skupinski rad

Naziv skupine \_\_\_\_\_

Vrijeme rada: 30 min

A. Europske zanimljivosti

Gradove koje nastanjuje više od 200 tisuća ljudi zapisati kao stajališta (od Đakova do Pariza), pronaći na internetu jednu znamenitost/zanimljivost po kojoj je taj grad poznat, navesti u kojoj se zemlji nalazi taj grad.

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

### B. Izračunavanje udaljenosti

Pomoću interneta istražite koliko je udaljeno Đakovo od Pariza, te zapišite udaljenost u kilometrima.

Udaljenost Đakovo – Pariz : \_\_\_\_\_

### C. Istraživanje prijevoznih sredstava – lenta izuma

Zamislite da su Koko i Zlatko živjeli prije 200 godina. Kojim bi se sve prijevoznim sredstvima mogli služiti Koko i Zlatko kako bi došli do Pariza? Prije odgovora na to pitanje trebate istražiti kada su nastala pojedina prijevozna sredstva.

Razvrstajte izume prema godini nastanka. Označite strelicom ili nekim znakom prema vlastitom odabiru.

kočija, vlak, brod, zrakoplov, automobil, helikopter

2000

1900

1800

1700

1600

1500

### D. Kartica Najbrže – razmjerno brzo – najsporije

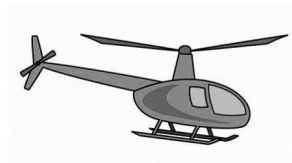
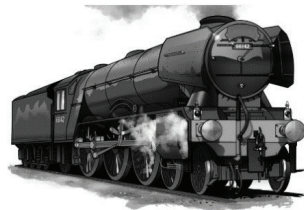
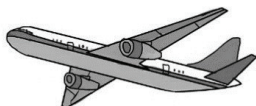
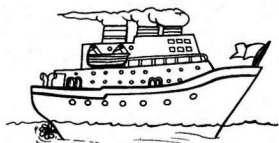
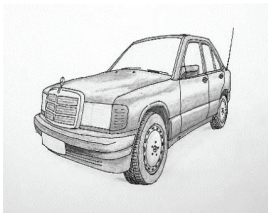
Kojim bi sve prijevoznim sredstvima mogli doći do Pariza iz Đakova? Posložite sličice prijevoznih sredstava unutar tablice.

Najbrže	Razmjerno brzo	Najsporije

Zaključite kojim biste prijevoznim sredstvom došli najbrže, a kojim najsporije.

- Najbrže prijevozno sredstvo: \_\_\_\_\_
- Najsporije prijevozno sredstvo: \_\_\_\_\_

(Sličice treba izrezati za svaku skupinu.)



### E. Virtualni muzej – *Mona Lisa* i Muzej Louvre

Učenici rješavaju dva zadatka. Prvi je posjetiti mrežnu stranicu Muzeja Louvre, te pregledati i promotriti brošuru muzeja. Učenici se u tom zadatku služe znanjima iz engleskog jezika – učenici bi trebali znati prijevod dvije riječi, *level* (razina) i *room* (soba). Mogu se poslužiti i englesko-hrvatskim rječnikom koji će pripremiti nastavnik.

U drugom zadatku trebaju promotriti cijelu brošuru Louvrea, te pronaći sliku *Mona Lisa* i otkriti u kojoj se sobi nalazi slavna slika te na kojoj je razini (naziv razine).

#### Nastavni listić

Virtualni muzej – *Mona Lisa* i Muzej Louvre

Posjetite mrežnu stranicu muzeja Louvre te pregledajte i promotrite brošuru muzeja ([https://www.louvre.fr/sites/default/files/medias/medias\\_fichiers/fichiers/pdf/louvre-plan-information-english.pdf](https://www.louvre.fr/sites/default/files/medias/medias_fichiers/fichiers/pdf/louvre-plan-information-english.pdf)).

Promotrite cijelu brošuru Muzeja Louvre.

Pronađite sliku *Mona Lise*, te otkrijte u kojoj se sobi nalazi slavna slika te na kojoj je razini.

- Razina \_\_\_\_\_ Naziv razine \_\_\_\_\_
- Broj sobe \_\_\_\_\_

Zadatci se mogu provesti i u skupinskom obliku rada, kada im se kao dodatnu motivaciju za osnaživanje svih učenika unutar skupine daje mogućnost odabira naziva skupine koji učenici napišu na nastavni listić.

Nakon svake aktivnosti učenici su iznijeli rezultate svojih istraživanja te zaključili da su neke zadatke različito rješavali jer imaju različite interese (zadatci *Plan putovanja* i *Europske zanimljivosti*), te su kao argument na pitanje zašto su odabrali duži put objasnili da u zadatku nije navedeno da trebaju odabrati kraći put jer su željeli na svom putovanju upoznati još pokoju europsku državu i njezine gradove. Riječ je o indikativnom odgovoru učenika koji nastavnici pokazuje da su učenici itekako spremni izaći iz zadanih okvira, te da su u skladu sa svojim željama odabrali naučiti nešto novo o europskim gradovima. Svi su učenici rješavali zadatke, neki vrlo uspješno i bez potrebe za nastavničnom intervencijom, dok su neki učenici bili nesigurni u pretraživanju mrežnih sadržaja ili su jednostavno tražili podršku nastavnice. Na kraju sata svi su učenici pronašli odgovarajuće informacije, te su međusobno razgovarali o načinima i postupcima pomoću kojih su došli do informacija, ali i o poteškoćama na koje su nailazili.

## **Problemsko-stvaralačka nastava – istraživačka nastava kao motivacija prije čitanja lektirnog djela**

Problemska se nastava, koja naglasak stavlja na istraživanje, treba dobro osmisliti s obzirom na „stupanj kognitivnog razvoja djeteta, njegovo istraživačko iskustvo, emocionalno stanje i motiviranost“ (Rosandić, 2005: 220). U tako organiziranoj nastavi primijenit će se elementi problemsko-stvaralačkoga sustava, u kojemu se pred učenika postavlja književni problem i potiče ga se na samostalno istraživanje da bi došao do rješenja zadanog problema. Elementi problemske i stvaralačke nastave obuhvaćeni su opisanim primjerima rada na romanu *Koko u Parizu*. U interpretaciji su bile zastupljene sve etape nužne pri organizaciji problemskoga lektirnoga sata: stvaranje problemske situacije, definiranje problema i metoda kojima se problem rješava, samostalni istraživački rad, analiza rezultata, korekcija/dopunjavanje rješenja i zadatci za samostalan rad (Rosandić, 2005: 220).

Iz opisanoga je primjera vidljivo da je takav pristup pogodan za motivacijske lektirne sate na kojima učenici različitim aktivnostima istražuju ne samo dijelove književnih i neknjiževnih tekstova već i medijske sadržaje pomoću kojih će lakše doći do rješenja problema, čime se povećava interes za rad i intelektualna znatiželja kod učenika.

### **Evaluacija motivacijskoga lektirnoga sata**

Nakon provedenog sata u kojem su učenici rješavali problemske zadatke, učenicima sam podijelila evaluacijske listiće sa sljedećim pitanjima: Koja vam se aktivnost najviše svidjela na ovome satu? Koja vam se aktivnost najmanje svidjela? Razlikuje li se taj sat od uobičajenih sati obrade lektire? Ako se razlikuje, pokušajte objasniti po čemu se razlikuje od uobičajenog sata? Biste li voljeli da je takav svaki sat pripreme lektire? (Učenici zaokružuju jedan od dva ponuđena odgovora: DA ili NE.) Objasnite svoj stav. Biste li išta promijenili u tom satu? Ako biste htjeli nešto promijeniti, opišite što bi to bilo.

1. Koja vam se aktivnost najviše svidjela na ovome satu?

Najviše učenika (12) odgovorilo je da im se najviše svidjelo pretraživanje interneta, zatim zadatak *Najbrža i najsporija vozila* (4) te *Virtualna šetnja muzejom* (4), sve (3) i suradnja u skupinama (3), *Lenta izuma* i pretraga *Zanimljivosti o gradovima* (2). Neki su učenici naveli po dva odgovora.

2. Koja vam se aktivnost najmanje svidjela?

Većina je učenika izjavila da im se sve svidjelo (12), najmanje im se svidio zadatak *Lenta izuma* (6) te bilježenje/pisanje na nastavnom listiću (4). Troje učenika navelo je da im se nije svidio zadatak *Udaljenost od Đakova do Pariza* te troje učenika zadatak *Najbrža i najsporija vozila*. Po jedan odgovor naveli

su za pisanje zbudujućih imena gradova, to što su pričali i pronalaženje sobe u kojoj se nalazi slavna slika.

Zadatak Lenta izuma nije se svidio učenicima jer zahtijeva dublju analizu i snalaženje u pronađenim informacijama. Vjerojatno u prilog tolikom broju nezadovoljnih učenika ide i činjenica da su se u petom razredu učenici tek upoznali s predmetom Povijest i lentom vremena. Pristup povijesnim okvirima jest nova aktivnost za učenike, te još nemaju razvijene vještine potrebne za razumijevanje povijesnih uzročno-posljedičnih veza.

### 3. Razlikuje li se ovaj sat od uobičajenih lektirnih sati?

Većina učenika (23) odgovorilo je da se sat razlikuje, dok je troje učenika odgovorilo da misle da se ne razlikuje. Njihova objašnjenja jesu sljedeća: *više se družimo i učimo; radimo u grupama; ne odgovaramo za ocjenu; pretraživali smo internet; ne bilježimo vrijeme i mjesto radnje; inače usmeno odgovaramo; nismo pisali ispit; pričali smo i o nekim drugim stvarima, ne samo o lektiri; zato što je zanimljivo; nismo pisali dnevnik čitanja; obično su sati lektire dosadni, ne istražujemo nikad tako nešto; zabavljamo se i istražujemo samostalno.*

„Uobičajeni lektirni sati su pisanje sažetka satima, a na ovome satu smo se zabavili“, rečenica je učenika koja sažima sve dosadašnje pristupe lektiri s kojima su se učenici susretali u razrednoj nastavi. Većina je učenika istaknula kako ne vole pisati sažetak radnje, navoditi likove, vrijeme i mjesto radnje te da im to nije nimalo zabavno, da im oduzima mnogo vremena te da je vrlo naporno. Drugaćijim pristupom kod učenika uspijevamo povećati intrinzičnu motivaciju, te su učenici zaključili kako im je zanimljivo raditi na takvim satima i povećava im se želja za daljnjim čitanjem djela.

### 4. Biste li voljeli da je takav svaki sat pripreme lektire?

Potvrđan odgovor zaokružilo je 22 učenika, dok je četvero učenika navelo da ne bi voljeli ponoviti takve sate. Kao razloge naveli su *da bi voljeli da se svaki sat razlikuje; da je bolje da svaki put radimo nešto novo; da bude još nešto novo i zanimljivo te da bi trebali isprobati različite načine obrade lektire.*

Razlozi za potvrdne odgovore koje su učenici naveli: *istražujemo na internetu i družimo se; ne odgovaramo usmeno za ocjenu; zanimljivo je jako; sviđaju mi se ovakvi sati; zabavnije je ovako učiti nego pisati u bilježnicu; ovakva lektira je kreativna, a zato mi se sviđa; jer je jako zanimljivo i možemo saznati druge stvari; zabavio sam se, a nešto sam novo i naučio; surađujemo i brzo obavimo zadatak; jer si međusobno pomažemo; bilo je zabavnije nego inače; bilo mi je zanimljivo i čudesno.*

Ključni pojmovi koji su se ponavljali u učeničkim odgovorima jesu: *zabavno, zanimljivo, suradnja.*

### 5. Biste li išta promijenili na ovome satu?

Većina učenika navela je da ne bi ništa mijenjala (24), dok je jedan učenik naveo da bi volio dobiti ocjenu za svoje znanje, a jedan je učenik izrazio nezadovoljstvo što su morali rješavati (pismeno popunjavati) nastavne listiće.



Rezultati upitnika pokazuju da se učenicima sviđa drugačiji pristup te da su spremni na izazove koji se stavljaju pred njih. Učenicima su aktivnosti bile jako zanimljive, surađivali su, te su naučili nove sadržaje pomoću različitih, zanimljivih i drugačijih aktivnosti od uobičajenih na koje su navikli.

## Drugi primjer stvaralačke nastave – kock(ice)e pričalice

**Ishodi/aktivnosti:** vizualizirati književni tekst, izdvojiti ključne teme i motive, oslikati glavne kompozicijske dijelove priče, povezati slike s događajima iz djela, pripovijedati na osnovi ilustracijama prikazanih zbivanja.

**Primjena:** nakon pročitane lektire učenicima se zada da pomoću kocke ispričaju redosljed fabule odnosno radnju djela.

**Opis:** svaki učenik odabire šest događaja koji su mu bili najzanimljiviji ili događaje koji su na njega ostavili poseban dojam. Kocku učenici pripremaju kod kuće, likovno oblikuju te svaka stranica kocke predstavlja jedan događaj. Po potrebi mogu nešto i zapisati pored crteža na kockama.

Primjer:

Kocke pričalice za rad na romanu *Junaci Pavlove ulice* Ferenc Molnára

Učenici su bacanjem kocke trebali predstaviti događaj koji je naslikan, reći nekoliko rečenica o događaju, smjestiti u priču likove, mjesto radnje, vrijeme radnje te obrazložiti razloge zašto su odabrali taj događaj.

Ova je metoda odabrana jer uvijek postoje učenici koji se mnogo lakše izražavaju likovnošću, crtežom ili stripom, učenici koji svojom kreativnošću mogu doći do izražaja, pogotovo u dijelovima sata kada se od njih traži usmeno oblikovanje svojega mišljenja, a crteži na kocki uvelike olakšavaju učenicima izražavanje i zauzimanje stava o određenom problemu, postupku lika ili poruci pročitana djela. Kocke su se pokazale kao izvrsna motivacija za učenike da se odvaže izreći svoje stavove i olakšaju njihovo usmeno izražavanje. Nastava lektire povezuje se s nastavom likovne umjetnosti, ali se obuhvaćaju kako međupredmetne teme tako i unutarpredmetne korelacije (lektira i izražavanje).

Učenicima je nastavnica podijelila shemu za izradu kocke koju su likovno oblikovali kod kuće tehnikom koju su sami odabrali (bojice, tempera, flomasteri). Učenici su zatim na satu naizmjenično bacali kocke te su govorili o svom događaju. Najprije su govorili zašto su odabrali taj događaj, što se na njegovu prikazu sve nalazi, koja je uloga likova u izdvojenom dijelu radnje, izrekli su mišljenje o postupcima likova te su iznijeli svoj stav o tome slažu li se s postupkom lika te kako bi oni postupili na njegovu mjestu. Također su naveli mjesto i vrijeme događaja te u kojem se dijelu knjige odvija odabrani dio radnje. Opisanom metodom rada i popratnim aktivnostima učenici su razvijali vještinu slušanja i govorenja, pogotovo kad su shvatili da su neki učenici odabrali iste događaje te su ih zajednički komentirali, uočavali razlike

u stavovima, osjećajima i mišljenjima. Nakon što su svi učenici predstavili svoje događaje, iznosili su mišljenja o najbolje izrečenim stavovima te su se pridržavali kriterija vrednovanja usmenoga izražavanja. Učenici su samostalno iznosili mišljenja osvrćući se na govorne vrednote svakog učenika. K tome se učenicima može ponuditi i listić za vrednovanje uradaka s opisanim kriterijima te se na kraju sata proglasi učenik koji je najbolje rabio svoj rječnik i govorne vrednote u prepričavanju.



Kocke pričalice za  
roman Junaci Pavlove ulice Ferenc Molnára  
(izradili učenici Osnovne škole „Vladimir Nazor“ iz Đakova)

## Evalvacija lektirnoga sata

Učenicima je nastavnica podijelila anketne listiće s istim pitanjima kao i za prethodni motivacijski sat.

1. Koja vam se aktivnost najviše svidjela na ovome satu?

Najviše im se svidjela aktivnost bacanja kocke (18 učenika) jer je ta aktivnost nešto novo, što do tada nisu imali prilike raditi. Ostalim se učenicima svidjela učenička kreativnost prikazana na kockama (5 učenika).

2. Koja vam se aktivnost najmanje svidjela?

Učenici su većinom odgovorili da im se sve svidjelo (16), dok je nekolicina učenika izjavila da im se nije svidjelo što su neki učenici odugovlačili s objašnjenjem, da su drugi učenici iznosili svoja mišljenja predugo i opširno te da su zbog gubitka vremena aktivnost morali provoditi i na drugom satu dvosata (7).

### 3. Razlikuje li se ovaj sat od uobičajenih lektirnih sati?

Potvrдно je odgovorio 21 učenik, dok je dvoje učenika odgovorilo da se ne razlikuju. Kao razloge takvog stava učenici su navodili: *da, jer je kreativan; zbog zabave i kreativnosti; zbog šale; zbog odlične zabave; zbog toga što smo bacali kocke; po tome što smo sjedili u krugu i bacali kocke; radili smo mnogo sati tu lektiru; zabavnije je.*

Neki su se učenički odgovori ponavljali.

### 4. Biste li voljeli da je takav svaki sat interpretacije lektire?

Svi su učenici (22) osim jednog naveli kako bi voljeli da su svi sati takvi. Jedan je učenik naveo da uopće ne voli čitanje i pisanje lektire. Kao razloge svog stava učenici su navodili sljedeće razloge: *zato što sam se jako zabavila; svidjelo mi se; svi smo na okupu i zabavno je; zanimljivije je ovako; bilo mi je nekako lakše i opuštajuće; zato što mi se sviđa ovakav način obrade lektire; zato što je kreativno; zbog odlične zabave; zato što mi se sviđa što razgovaramo o lektiri; da mogu izraziti svoj stav.*

### 5. Biste li išta promijenili na ovome satu?

Troje učenika izjavilo je da bi promijenili nešto na tom satu, te su naveli svoje prijedloge:  *mogli bismo gledati film iz te lektire; da nismo morali crtati događaje na kocku; da radimo opet nešto, ali drugačije.* Ostali učenici ne bi ništa mijenjali na tom satu.

*Kraj prvoga dijela rada (nastavak u sljedećem broju časopisa)*

## Literatura i izvori

1. Čandrlić, Jasminka, *Kreativni učenici i nastavni procesi*, Izdavač centar Rijeka, Rijeka, 1988.

2. Kreativnost, *Hrvatska enciklopedija*, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, preuzeto sa: <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=33832>. 3. 12. 2019.

3. Kurtak, Marica, *Vizualni predložak u obradi lektirnih djela: priručnik za hrvatski jezik u srednjoškolskom obrazovanju*, Školska knjiga, Zagreb, 2017.

4. Gabelica, Marina i Dubravka Težak, *Kreativni pristup lektiri*, Učiteljski fakultet, Zagreb, 2017.

5. Najev, Vedrana i Sanja Quien, *Novi metodički pristupi u obradbi lektire: kako podučavati čitanje s razumijevanjem*, Školska knjiga, Zagreb, 2011.

6. Peharda, Maja, *Otvoren sustav i razvoj kreativnosti u nastavi hrvatskoga jezika*, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, 2018.

7. Rosandić, Dragutin, *Metodika književnog odgoja*, Školska knjiga, Zagreb, 2005.

8. Skupina autora (Julijana Levak, Iva Močibob, Jasmina Sandalić, Ida Petto,

Ksenija Budija), *Hrvatski bez granica 5: integrirani udžbenik hrvatskoga jezika i književnosti za peti razred osnovne škole*, dodatni materijali, Zagreb, 2019.

9. Stevanović, Marko, *Interaktivna stvaralačka edukacija*. Andromeda, Rijeka, 2003.

## CREATIVE LITERATURE TEACHING

### **Abstract:**

The teacher should provide students with a different approach to the literary work than the usual interpretation, primarily by organizing various creative activities which increase the motivation for reading with students, develops curiosity so the student is more involved in reading, writing, listening and creating. The teacher's role in organizing creative teaching is great because the teacher encourages the student, entertains them, gives them instructions, explains activities and methods and mentors the student's work. The article outlines various creative methods and activities which allow them departure from the formalized analytical literature teaching; therefore, applying the described methods students will (creating a FB account of a literature character, organizing a talk show with characters from a literary work, creating cubes with motives from a literary work, literature tea party and many others) implement certain teaching topics much better entering the world of imagination and in a state of fantasy excitement, efficiently understand the causal relationship within a literary work and its other elements. Besides, by applying games, creative work, team work and other inspirational activities a superficial and formalized understanding of the read content will be avoided. Questionnaires completed by students after class with predominantly creative teaching reveal their success in class outcome, effectiveness in achieving methodical work on the principle of curiosity and stimulating creative teaching by involving all students regardless of their current reading culture and interests thus increasing the intrinsic motivation of students for the contents within literature teaching.

**Key words:** creative teaching, creative methods/activities, researching creative teaching, learning by creating, creative work and play.



*Veselin RAKOČEVIĆ<sup>1</sup>*

## **ISKUSTVO STUDENATA KANDIDATA ZA NASTAVNIKA KROZ VRIJEME ANGAŽOVANJA U UČENJU U OSNOVNOJ I SREDNJOJ ŠKOLI: (INTERPRETATIVNA FENOMENOLOŠKA ANALIZA)**

### **Rezime:**

Cilj ovog istraživanja bio je da pruži dublji uvid u proživljena iskustva devet studenata kandidata za nastavnika u njihovom procesu postajanja učenicom/učenicom s odličnim uspjehom i promjene kroz koje su prošli radi održavanja tog uspjeha. Oni su otvoreno i iskreno nakon određene vremenske distance izrekli sjećanje na vrijeme kroz koje su se angažovali u učenju na različite načine u osnovnoj i srednjoj školi i zajedno sa istraživačem prepustili sebe istini koja ima svoj historijski i iskustveni tok. Podaci su prikupljeni polustrukturisanim intervjuom. Uz pomoć interpretativne fenomenološke analize rasvijetljen je ovaj značajan proces i suština njihovog proživljenog iskustva. Iako je sistematično, obuhvatno i na jedinstven način sprovedeno na malom uzorku, dovelo je do opšteg razumijevanja fenomena koji je istraživan.

**Ključne riječi:** iskustvo, učenici, interpretativna fenomenološka analiza, angažovanje, učenje, škola.

### **Uvod**

#### **Izjava o problemu**

Odsustvo angažovanja i nedostatak kvalitetnog angažovanja u učenju, problem je s kojim se suočavaju generacije učenika. Neki od njih, tu se misli

---

<sup>1</sup> Dr Veselin Rakočević, profesor pedagogije, JU Srednja stručna škola, Bijelo Polje.  
E-mail: vrakocevic@t-com.me

na učenike s pozitivnim uspjehom, uspiju da se brzo prilagode i prihvate školu takvu kakva jeste, kontinuirano se angažuju u učenju i održavaju pozitivan uspjeh iz skoro svih predmeta, dok drugi ne pripadaju svijetu nastave, pasivni su, ćute i trpe ili ometaju nastavu i osjećaju negativne emocije kao što su strah, dosada, nesigurnost itd., odvojeni su od učenja i poučavanja koje se dešava na časovima. Za vrijeme časova znatno više su posvećeni odgovorima na poruke koje dobijaju putem telefona nego što su angažovani u učenju. Škola može malo na njih uticati da promijene loše navike i neprihvatljivo ponašanje koje su donijeli, pa oni često napuštaju školu, posebno srednju stručnu, ili im status redovnog učenika prestaje zbog neopravdanih izostanaka, što se jasno može vidjeti na osnovu uvida u elektronske dnevnikove škole. Iskustvo studenata kandidata za nastavnika kroz vrijeme angažovanja u učenju, obuhvata proces promjena kroz koje su prošli u osnovnoj i srednjoj školi na putu ka postajanju nastavnikom. Oni su se postepeno uklapali u sistem obrazovanja djece tako što su prihvatili uloge učenika i studenta koje društvo od njih zahtijeva da ispune, prema unaprijed postavljenim standardima, koje se svode na održavanje kontinuiteta angažovanja u učenju. Održati kontinuitet angažovanja u učenju s normativnog aspekta, znači postići pozitivan uspjeh i imati primjerno vladanje na kraju svake školske godine tokom trajanja formalnog obrazovanja. Postizanje tog uspjeha pretpostavlja učenje prilagođavanjem skupu pravila i normi koje su osmišljene kurikulumom. To učenje vodi očekivanom odgovoru ili rješenju i mjeri se numerički ocjenom. Učesnici ovog istraživanja su u toku svog obrazovanja u osnovnoj i srednjoj školi kontinuirano imali odličan uspjeh i primjerno vladanje. Učenik/učenica s odličnim uspjehom je onaj/ona čiji je prosjek ocjena jednak ili veći od 4,50. Mi se ovim istraživanjem uključujemo u razgovor s tom normativnom tradicijom i normativnim iskustvom pod čijim su uticajem učesnici u istraživanju, i interesuje nas egzistencijalno razumijevanje tog procesa, odnosno odgovor na **istraživačka pitanja**:

1. *Kako studenti kandidati za nastavnika koji su imali odličan uspjeh u osnovnoj i srednjoj školi nakon određene vremenske distance opisuju svoje vrijeme angažovanja u učenju provedeno u tim školama?*

2. *Kako se nalazi istraživanja mogu generalizovati na čitavu populaciju učenica i učenika?*

Odgovor na prvo istraživačko pitanje dat je u nalazima istraživanja, dok je odgovor na drugo istraživačko pitanje dat u dijelu rada koji se odnosi na diskusiju.

Škole vrše pritisak na učenike s negativnim uspjehom da se ponašaju kao učenici s pozitivnim uspjehom. Ukoliko u tome ne uspiju, ti učenici se susrijeću s negativnim posljedicama. Međutim, malo se zna o tome, šta se dešava učenicima s pozitivnim uspjehom, u ovom slučaju s najboljim mogućim uspjehom u procesu formalnog obrazovanja, onda kada je njihovo angažovanje u učenju ocijenjeno kao uspješno? Kako škola može prihvatiti sve učenike, a

ne samo one s odličnim uspjehom koji prihvataju njene unaprijed postavljene modele misli? Kako da nijedan učenik ne ostane izvan njenog domašaja? Može li se dovesti u pitanje način na koji se u učenju angažuju učenici s odličnim uspjehom, a samim tim i svi učenici? Ostaje da se kroz traženje odgovora na ova pitanja dođe do novih uvida. Tim prije što ne postoji nijedno cjelovito istraživanje iz ove oblasti na koje bismo se mogli pozvati, pa nam odlučujući podsticaji dolaze od autora koji pripadaju fenomenološkoj i hermeneutičkoj tradiciji, i njihova teorijska promišljanja mogu se dobro integrisati u opšti pristup proučavanju teme ovog istraživanja. O tome će biti riječi u dijelu ovog istraživanja koji se odnosi na metod. Nakon toga slijede nalazi u kojima se susrijećemo s neočekivanim odgovorima učesnika.

### **Definicije osnovnih pojmova**

*Iskustvo* je, prema Gadameru (Gadamer, 2000, 2002, 2005, 2007, 2011), proces kroz koji čovjek prolazi i stiže ga tokom čitavog svog života, otvoreno je za novo iskustvo koje može uticati na njegovu važnost ili promjenu. Ima svoju istoriju koja obuhvata različite događaje. To je putovanje kroz prošlost iz pozicije sadašnjosti. Da bismo ga razumjeli, potrebno je dokučiti smisao u onom što je proživljeno, odnosno istinu u razgovoru s našim sagovornikom. Iskustvo znači učešće u svijetu na određeni način. Sjećanje na iskustvo i način na koji se ono odvijalo, izriču ili opisuju njegovi učesnici nakon što je proživljeno. Istom iskustvu različiti učesnici pridaju sopstveno značenje, pa ono ne može biti u potpunosti otkriveno, već mu se možemo samo približiti. Gadamer smatra da iskustvo obuhvata predrasude, tradiciju, autoritet i horizont. Predrasude su sastavni dio našeg iskustva, mada ih nijesmo svjesni i kada ih razotkrijemo ne znamo unaprijed koje ćemo afirmisati, a koje negirati, to se postiže kroz angažovanje u razgovoru s našim sagovornikom. Tradicija je sastavni dio iskustva ili prisutnosti čovjeka u svijetu ili horizont njegove prošlosti koji se ne može objektivno istražiti, već kritički i kreativno interpretirati iz horizonta sadašnjosti u razgovoru sa sagovornikom, a povezano s onim što je ostavljeno u nasljeđe i određeno proživljenim. Iskustvo učenika može se bolje istražiti nakon što je njihovo učešće u procesu osnovnog i srednjeg obrazovanja završeno. Ta vremenska udaljenost omogućuje stapanje horizonata prošlosti i sadašnjosti i produktivan uvid, odnosno interpretaciju. Autoritet je fenomen koji se stiže i održava kroz vrijeme u komunikaciji između dviju ili više osoba. Nastavnici održavaju autoritet tako što učenicima pružaju mogućnosti da se angažuju u učenju, ali ne samo tako što ih tjeraju da usvajaju znanja koja si im oni ponudili nego i da razmišljaju na nove načine koji se razlikuju od ponuđenih. Sljedstveno tome, kvalitetno iskustvo angažovanja u učenju jeste ono kojim se generiše dublji uvid u odnosu na proživljeno i učenjem se nastavlja. Uključuje i horizont kao metaforu o razumijevanju, i znači vidokrug koji se mijenja, širi, produbljuje i integriše kroz razgovor sa sagovornicima ili tekstovima i tom prilikom se naše mišljenje kreće između prošlosti,



sadašnjosti i budućnosti i stiče novo razumijevanje sebe i drugih u odnosu na početno ili izvorno stanovište.

*Kandidati za nastavnika* su studenti/studentkinje završne godine specijalističkih studija nastavničkog smjera koji su još dok je trajalo ovo istraživanje dobili nastavničku diplomu.

*Učenici* su osobe koje uče u osnovnoj ili srednjoj školi u saradnji s nastavnicima, drugim učenicima i samostalno u skladu s propisanim nastavnim kurikulumom.

*Vrijeme* prema Gadameru (Gadamer, 2000, 2002, 2005, 2007, 2011) nije neprekidni tok događaja, nego ga možemo osvijestiti onda kada osvjetlimo našu pripadnost određenom razdoblju. To razdoblje odlikuje prijelazni karakter, na primjer od sadašnjosti ka prošlosti. Spajanjem ili stapanjem prošlosti i sadašnjosti možemo imati dublji uvid i ostvariti razumijevanje u odnosu na dotadašnje predrzumijevanje.

*Angažovanje* znači aktivno učestvovanje, zalaganje u nečemu što se događa i što nam nešto znači. Potrebno je razlikovati slobodno angažovanje i angažovanje pod spoljašnjim pritiskom kao i neangažovanje.

*Učenje* je, prema Šmicu, proces „koji se sastoji u tome da iskusimo nešto što dosad nijesmo znali i iskusili, tako da naš nivo znanja i iskustva nije više onaj raniji, sad već prošli“ (dodao R. V.), (Schmitz, 2018, 74).

*Osnovna škola* je ustanova u kojoj se stiče opšte i obavezno obrazovanje, koje u Crnoj Gori traje devet godina.

*Srednja škola* je ustanova u kojoj se nastavlja opšte neobavezno četvorogodišnje obrazovanje (gimnazije) ili se dobija stručno i umjetničko trogodišnje ili četvorogodišnje obrazovanje, poslije čega učenici mogu nastaviti obrazovanje na nekom od fakulteta ili se prijaviti na tržište rada radi zapošljavanja.

### **Pregled literature**

Prema grupi autora (Schindler, Burkholder, Mord, & Marsh, 2017), postoje tri domena učeničkog angažmana: emocionalna angažovanost (stavovi, interesi i vrijednosti, osjećaj pripadnosti); bihevioralna angažovanost (interakcija s drugima, učešće u aktivnostima učenja) i kognitivna angažovanost (motivacija, upornost, duboka obrada informacija).

Emocionalno angažovanje odnosi se na emocije koje učenici, studenti i nastavnici ispoljavaju onda kada su – da se poslužimo riječima Šmica – „afektivno pogođeni“ (Šmic, 2018, 33), odnosno kada ih pogađa nešto iz okruženja do čega im je stalo, kao što je npr. dobijanje ocjene ili diplome. Povoljne emocije – radost, interes, prihvatanje, pripadnost, očekivanje, iznenađenje itd. olakšavaju angažovanje u učenju, a nepovoljne emocije – strah, ljutnja, tuga, gađenje, prezir, sram, krivica, dosada itd. otežavaju.

Kognitivno angažovanje odnosi se na aktiviranje sposobnosti pažnje, svijesti, percepcije, pamćenja, motivacije kao unutrašnjih svojstava, te komunikacije odnosno interakcije sa spoljašnjim okruženjem. Sve ove sposobnosti

stiču se i održavaju kroz uzajamnu komunikaciju. „Učiti se može samo pomoću razgovora“, smatra Gadamer (Gadamer, 2005, 306). Da li nastavnici ispunjavaju vrijeme na časovima zajedno s učenicima u skladu s ovom Gademmerovom tvrdnjom, ostaje da se istraži.

Bihevioralno angažovanje odnosi se na podršku pozitivnom ponašanju koja dolazi iz spoljašnjeg okruženja u vidu nagrade, kao i sprečavanje negativnog ponašanja u vidu kazne.

Teoriju socijalnog prosuđivanja / teoriju angažovanosti razvila je grupa autora (Sherif i Hovland 1961, te poslije Sherie 1967, prema: Benoit, W. L., Benoit, P. J., 2013). Ova teorija tvrdi da slušalac interpretira poruku u zavisnosti od toga koliko se ona slaže s njegovim vlastitim stavom: on će se angažovati onoliko koliko procjenjuje da mu je tema važna, i u skladu s tim prihvatiti ili odbaciti poruku ili se neće obavezati niti da je prihvati niti da je odbaci.

Teorija optimalnog iskustva ili toka Čiksentsmihaljija (Csikszentmihalyi, 2017) odnosi se na stanje potpune posvećenosti zadacima koji su učenicima izazovni, uz pretpostavku da imaju odgovarajuće vještine koje su im potrebne za ispunjavanje tih izazova, pritom pokazuju maksimalnu zainteresovanost i potpunu koncentrisanost na zadatak koji obavljaju s uživanjem, a okruženje za učenje je pod njihovom kontrolom.

Teorija samoodređenja Decija i Rajana (Deci, Rajn, 1985, 2002, prema: Reeve, 2010; i prema: Brophy, 2015), pretpostavlja da će se angažovanje učenika u učenju dogoditi onda kada im kontekst u okviru kojeg se angažuju pruža mogućnost za ispunjavanje sopstvenih psiholoških potreba za autonomijom, kompetentnošću i povezanošću. Autonomija predstavlja samoodređenost u odlučivanju i manifestaciju doživljaja internog lokusa kontrole za akcije; kompetentnost znači da učenik ima sposobnost i vještine da se angažuje u učenju na propisanom nivou; povezanost znači udruživanje i saradnju s drugima, prije svih s nastavnicima, i stvaranje međuljudskih odnosa radi dobijanja podrške u određenim aktivnostima. Kontinuum samoodređenja, prema ovoj teoriji, obuhvata različite tipove motivacije koji se kreću od nemotivisanog stanja (kada ponašanje nije samoodređeno), preko ekstrinzične motivacije, do samoodređenja i intrinzične motivacije.

Prije pojave konačnog izvještaja o istraživanju istraživač je u vezi s temom istraživanja komunicirao s nastavnicima, stručnim saradnicima, liderima škola, učenicima i roditeljima iz različitih osnovnih i srednjih škola u Crnoj Gori, izvršio uvid u rezultate međunarodnih i eksternih testiranja učenika, izvještaje o utvrđivanju kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada škola itd., sve u cilju potkrepljenja rezultata istraživanja i eventualne generalizacije.

## Metod

Interpretativna fenomenološka analiza (IFA) čiji je osnivač Džonatan Smit (Jinathan Smith, 2003, 2004, 2005, 2009, 2011), nastala je i razvila se pod uticajem fenomenologije (deskriptivne i hermeneutičke) i idiografije.

Fenomenologija je filozofski pravac koji je nastao u radovima Edmunda Huserla (1859–1938), tvorca fenomenološkog metoda. Ovaj metod sastoji se od „bespredrasudnog“ opisa suštine proživljenog iskustva na način na koji je ono iskazano i na koji se pojavljuje kod učesnika u istraživanju, i ne tumači se od strane istraživača. Istraživač ostavlja po strani (ili u zagrade) spoljašnje teorijske pretpostavke i predubjeđenja i prikazuje samo ono unutrašnje ili pojavno. Proživljeno iskustvo kao opšte polazište koje je predložio Huserl, i danas je prihvatljivo za istraživače koji su predstavnici deskriptivne fenomenologije. Međutim, njegovo stanovište – da je moguće da istraživač fenomenološkim posmatranjem dođe do suštine svijesti ili suštine opšteg značenja strukture fenomena u fenomenološki čistom obliku i da pritom ne ide dalje izvan iskaza učesnika i onoga što je iskazano i da to ne povezuje sa spoljašnjim svijetom i kontekstom u kojem se kreće osoba čije se iskustvo istražuje – okarakterisano je kao teško dostižno iz uloge istraživača koji su predstavnici interpretativne odnosno hermeneutičke fenomenologije, uključujući Hajdegera, Gadamera i Rikera.

Idiografija se bavi detaljnom i dubinskom analizom iskustvenih fenomena iz perspektive pojedinačnih, jedinstvenih osoba u određenom kontekstu. Primjenom IFA povezane s idiografijom i fenomenologijom može se osvijetliti proživljeno iskustvo i tumačiti njegovo značenje i otkriti istina u razgovorima sa sagovornicima.

### Uzorak

Uzorak je namjerno odabran, i čini ga devet studenata specijalističkih studija Fakulteta za strane jezike Univerziteta Mediteran u Podgorici, Odjeljenje u Bijelom Polju, koji na četvrtoj godini izučavaju nastavne predmete Pedagogija s didaktikom i Pedagoška psihologija. Oni su u međuvremenu diplomirali i postali profesori engleskog jezika (pet ženskog i četiri muškog pola, uzrasta 21–22 godine). Istraživač je odabrao učesnike na osnovu uvida u diplome u kojima je prikazan uspjeh koji su imali u osnovnoj i srednjoj školi. U početnoj fazi pripreme za istraživanje učestvovalo je više od potrebnog broja učesnika, ali je metodom selekcije ostalo na kraju njih devet. Svi oni su bili potpuno informisani o proceduri koju predviđa istraživanje, složili su se da učestvuju u njemu i potpisali izjavu o saglasnosti.

Sa svim učesnicima u istraživanju obavljen je polustrukturisani intervju ‘licem u lice’. Intervju se sastojao od pitanja koja se odnose na istraživačko pitanje. Studenti su intervjuisani u toku studijske 2016/2017. i 2017/2018. godine. Intervjui su tonski snimljeni i transkribovani. S transkriptima su se upoznali svi učesnici i dobili su priliku da komentarišu svoje odgovore.

U istraživanju su učestvovali homogeni učesnici koji imaju ujednačen uspjeh, isto godište i slično proživljeno iskustvo fenomena koji se proučava u skladu s kriterijumima IFA koje je predložio Smit (Smith, 2009), da se istraživanja sprovode na relativno malim uzorcima i s učesnicima koji su voljni da učestvuju i podijele svoje iskustvo s istraživačem. Oni su bili oslobođeni straha od negativnih posljedica jer su opisivali iskustvo koje je već odavno dio njihove prošlosti. Učesnici su zadržali pravo da odustanu i da odbiju da odgovore na pitanja koja su im neugodna. Umjesto imena učesnika korišćeni su pseudonimi kako bi se zaštitila njihova privatnost. Intervjui su snimljeni uz pomoć mobilnog telefona i nakon što su doslovno prepisani, izbrisani su iz baze podataka.

### **Analiza podataka**

Podaci koji su dobijeni od učesnika u istraživanju korišćeni su da bi se uobličili odgovori na postavljeno istraživačko pitanje. Navedeni su odgovarajući citati učesnika u istraživanju da podrže utvrđene teme, a prikupljeni podaci integrisani su u smislene izjave kojima se opisuju iskustva učesnika u skladu s principima IFA koje je dala Karla Vilig u svojoj knjizi „Kvalitativna istraživanja u psihologiji“ (Willig, 2016).

Prvo je izvršena analiza pojedinačnih slučajeva, tako što su identifikovane sve teme prolazeći kroz tekst red po red, zatim su te teme grupisane u klastere koji imaju maksimalan broj zajedničkih osobina; na osnovu toga napravljena je sumarna tabela sa citatima učesnika; konačno, izvršena je integracija svih slučajeva i identifikovane zajedničke teme u obliku tri klastera koji imaju maksimalan broj zajedničkih karakteristika i koje zajedno s podtemama čine suštinu iskustva koje je istraženo. Klasteri ili glavne teme iskrsele su iz riječi koje su izgovorili učesnici u istraživanju. Potpuna pažnja posvećena je i analizi negativnih slučajeva koji su obuhvaćeni klasterima „odsustvo angažovanja“ i „usiljeno angažovanje“. To su slučajevi koji nijesu u skladu s očekivanim iskustvom učenika s odličnim uspjehom. Na kraju je napisan izvještaj o obavljenom istraživanju čiju vjerodostojnost su potvrdili sami učesnici.

### **Izjava o poziciji istraživača**

Skoro tridesetogodišnje iskustvo istraživača u sistemu obrazovanja na pozicijama učitelja u osnovnoj školi, školskog pedagoga u srednjoj školi, a bio je angažovan za izvođenje nastave iz pedagogije s didaktikom i pedagoške psihologije na univerzitetu, kao i dugogodišnje učenje iščitavanjem literature iz oblasti egzistencijalizma i hermeneutičke fenomenologije, pomoglo mu je da se postepeno uzdigne do teme i smanji udaljenost i lutanje koje je u početku bilo prisutno. Kao školskom pedagogu obratilo mu se na stotine učenika koji su se suočili s negativnim posljedicama, jer za vrijeme časova nijesu bili angažovani u učenju, nego su se bavili nečim drugim. Sve se završavalo rutinskim razgovorima koji su se svodili na podsjećanje na poštovanje pravila ponašanja i obaveza koje su učenici primorani ispunjavati. Toj rutini nedosta-

jala je dubina koja se željela istražiti. Istraživač se nalazio u dvostrukoj ulozi – nastavnika pedagoško-psihološke grupe predmeta i istraživača. Prethodno se poznao s učesnicima, što je doprinijelo da se oni u susretu s njim osjećaju odomaćeno i ispolje ono što inače ne bi ispoljili u susretu sa osobom koju prethodno nijesu poznavali. Njihove odgovore istraživač nije ocjenjivao već je doprinosio da oni budu što potpuniji.

Učesnici su u razgovoru sa istraživačem učestvovali spretno, spontano i s lakoćom ispoljili proživljeno. Istraživač se u razgovorima s učesnicima i prilikom tumačenja izrečenog postavio tako da zastupa njihova iskustva nepristrasno i odvojeno od sopstvenih, u skladu s kriterijumima IFA, tako što je ojačao izrečeno u pravcu istorijske kultivacije smisla odnosno istine.

## **Nalazi istraživanja**

Nalazi koji slijede proizašli su iz podataka dobijenih od učesnika u istraživanju. Prikazani su u obliku specifičnih izjava učesnika, a onda su analizirani i integrisani u zajedničke teme kojima je označena suština njihovog proživljenog iskustva. Pseudonimi dodijeljeni učesnicima bili su Anita, Tea, Žan, Elis, Martin, Ita, Hans, Pol i Dasti.

Proces analize podataka podržava i nadopunjava odgovore na istraživačko pitanje. Iskustvo učesnika u istraživanju izrečeno je kroz niz promjena kroz koje su prošli u različitim periodima svoga obrazovanja. Pomoću interpretativne fenomenološke analize dobijene su tri glavne teme. Svaka od tema predstavlja samo jedan aspekt iskustva, a sve zajedno iskustvo u cjelini. Njima su dodijeljeni sljedeći nazivi:

1. Vrijeme odsustva angažovanja
2. Vrijeme usiljenog angažovanja
3. Vrijeme rutinskog angažovanja

### **Glavna tema 1: Vrijeme odsustva angažovanja**

Škola je organizacija u kojoj se stiče iskustvo učenja ali i iskustvo razumijevanja sebe i drugih. Učenje definišemo kao proces putem kog čovjek saznaje i razumije svijet i stvari u njemu. Prema Angenu, „saznanje se svodi na registrovanje datosti i akumuliranje informacija..., i znači zadobijanje sigurnosti i savladavanje straha..., razumjeti znači shvatiti polazeći od inoga..., postati prisnim i odomaćenim u svijetu“ (Angehrn, 2014, 38, 55). Svi učesnici su u pojedinim momentima u školi vidjeli odnosno doživjeli sebe različito od ove definicije, i prema sopstvenom priznanju imali su periode kada nijesu bili uključeni.

Prva emocija s kojom su se oni susreli još prilikom polaska u školu jeste strah. Kao da su htjeli da pobjegnu od obaveza koje ih očekuju u školi, a čije je izvršavanje važno za njihovu dobrobit. Anita objašnjava to ovako:

*Moram da naglasim da je moj polazak u školu bio ispunjen strahovanjem. Ja sam prvog dana u školi u prva tri razreda uvijek imala stomačne tegobe. Vjerovatno nijesam mogla da se naviknem na nove obaveze, jer kao i svakom djetetu bilo mi je milo da izađem napolje da se igram, a nije mi bilo do novih obaveza koje su došle i koje su me toliko zbunile da ja nijesam znala gdje sam i šta sam i šta ja tu treba da radim, kao i svako dijete, ali vremenom sam se, naravno uz društvo, uklopila u sve to.*

Ovaj citat govori da Anita nije mogla da se prilagodi novim obavezama i osobama, što je kod nje izazvalo strah pred nepoznatim, tim prije što se u novoj sredini osjećala nesigurno, za razliku od sredine iz koje je došla. Pojavio se strah, jer je ostala sama među nepoznatim ljudima u nepoznatoj sredini. U toj situaciji školu i učionicu je doživljavala kao prijetnju umjesto kao izazov i nije mogla da shvati koliko je ona značajna za njen život. Bila je zbunjena zato što nije mogla prihvatiti sve ono što joj ona nudi. Njen strah dodatno je pojačavalo i to što je morala uglavnom promijeniti ponašanje koje je naučila u porodici i prilagoditi se novim školskim izazovima. Nema samopouzdanja jer se našla izvan domašaja i kontrole svojih roditelja, a pod kontrolom drugih osoba, to jest nastavnika. Dogodila se značajna promjena u njenom životu. U trenutku nije bila otvorena za promjenu koja je očekivala u školi i nije mogla da je prihvati, jer se osjećala sigurno samo u roditeljskom domu.

Većina učesnika u istraživanju nije mogla da razumije novi kontekst u kojem su se našli, a to je kontekst škole koji se znatno razlikuje od porodičnog iz kojeg su došli. Sloboda koju su imali kod kuće kao i njihov dotadašnji način života dovedeni su u pitanje. Ostalo im je samo da se nadaju da će što prije isteći vrijeme koje moraju provesti u školi i da će nakon toga, čim im se za to pruži prilika, moći otrčati ili čak „odletjeti“ do svog doma kako bi tamo našli utočište. Zbunjeni su činjenicom da su postali đaci i da pripadaju tom svijetu, i što još nijesu uspjeli da uspostave odnos sa svojim nastavnicima i s drugim đacima.

Svi su strahovali od pojedinih profesora, među kojima se posebno izdvajaju profesori matematike. Posebno onda kada bi ih izveli ispred table i postavili im zadatak. S tim u vezi, Tea svoje strahove iskazuje na sljedeći način:

*Najviše sam strahovala pred profesorom matematike. On mi je bio najteži. Na tim časovima bila sam pasivna tako da sam gledala a da nijesam reagovala ni na šta, jedva sam čekala kraj časa, i kada bi me profesor izveo ispred table i pitao me da kažem šta mi nije jasno, ne bih znala da mu odgovorim. Na kraju mi je mama platila privatne časove, tako da sam nekako to nadomjestila, ali i dan-danas imam problem sa matematikom.*

Ovaj citat pokazuje da Tea nije ništa naučila na časovima matematike, da je baš zbog toga osjećala strah, jer je na tim časovima bila otuđena, a nastavnik joj je izgledao strašan, toliko da bi se moglo reći da je ona „zanimijela od straha“. Ona je na tim časovima gledala, slušala, ali ništa nije razumijela. Teško

da je mogla išta razumjeti pred nastavnikom koji je neprikosnoveni vladar u učionici, a time je svaku prisnost s učenicima onemogućio. Ona se prema onome što joj nastavnik nudi odnosi pasivno, a to znači – bira da ne učestvuje. Mada zna da takvo njeno ponašanje vodi neuspjehu, ona se nada da će do kraja školske godine, a uz pomoć svoje majke i privatnih časova, ipak uspjeti da iskoči iz začaranog kruga, što se i dešava iako ona sada, na završetku svojih studija, priznaje da matematiku nikada nije naučila i pored činjenice da je talentovana za druge predmete – posebno za jezike – kojima je, za razliku od matematike, potpuno posvećena.

Svi učesnici su se postepeno oslobodili straha na časovima na kojima su imali priliku da se upoznaju i zbliže sa ostalim učesnicima školskog života i ušli su u svijet zanimljivih i nezanimljivih školskih aktivnosti, napredovali su kroz razrede i bavili su se sve složenijim zadacima. Istina, povremeno bi tokom pojedinih časova prestajali da uče, i priznaju da su ih izbjegavali i da su se bavili drugim aktivnostima. Da bi dočarao ovo, Žan je otkrio sljedeće:

*U osnovnoj školi za vrijeme nekih časova pričao sam sa najboljom prijateljicom, razmišljao sam gdje da odem sa društvom ili da odgledam neki dobar film. U srednjoj školi mi je bilo na nekim časovima dosadno, posebno onda kada bi profesori držali duga predavanja, i počeo sam da izbjegavam te časove izmišljajući razloge koji nijesu tačni. Kada su nastavnici prozreli moju namjeru, prisustvovao sam im protiv svoje volje. Izbjegavao sam da ispunjavam obaveze koje sam do tada ispunjavao, pa mi je nastavnica smanjila ocjenu. Osjećao sam krivicu u nekim trenucima što sam to sebi dopustio, što sam iskočio iz tog kolovoza motivisanog učenika i uvijek spremnog za rad. Pa ipak, do kraja školske godine uspio sam da se vratim na put kojim sam prethodno išao, a to je put odličnog đaka.*

Iz ovog citata se vidi da Žan prolazi kroz iskustvo dosade koje se javilo onda kada nije mogao u određenim situacijama na času dokučiti smisao i zato želi da se bavi izvan časova nečim drugim. Ono što se dešava na času, postaje za njega neprihvatljivo, pa prestaje da uči ili nastoji da učenje izbjegne na način koji je dezorijentacioni i koji mu dugoročno ne odgovara. Pošto je imao status odličnog đaka, nastavnici mu u početku izlaze u susret; kasnije to ne čine, i on se susrijeće s negativnim posljedicama. On vara nastavnika samo da bi se izvukao sa časa koji mu je postao nepodnošljiv. Ipak odlučuje da promijeni svoje ponašanje prije nego za to bude kasno. Uviđa sopstvenu krivicu i da takvo ponašanje nailazi na osudu drugih, da vodi sopstvenom propadanju, te nastaje preokret koji ga dovodi do saradnje s nastavnicima i do ponovnog sticanja iskustva odličnog đaka.

Na pojedinim časovima učesnici su bili nemoćni da učestvuju u komunikaciji sa svojim nastavnicima, pa su odlučili da ćute. Elis to iskustvo opisuje ovako:

*Iz svih predmeta imala sam sve petice, a samo iz hemije negativnu ocjenu. Za vrijeme časova hemije, dok je nastavnik govorio uglavnom sam ćutala i za to vrijeme razmišljala o nečem drugom, što je bilo izvan nastavnih tema o kojima*

*je bilo riječ na časovima. Osjećala sam se veoma loše. Smatrala sam da nijesam bila sposobna da pratim nastavu iz tog predmeta i jedva sam čekala da dođe kraj časa. Bila sam zabrinuta zbog negativne ocjene, ali bi se na kraju sve dobro završilo jer bi mi nastavnik na kraju školske godine uvijek poklanjao ocjenu koja mi je trebala za odličan uspjeh.*

Iz ovog citata vidi se kako se Elis na časovima hemije prepustila ćutanju, odnosno na predavanja nastavnika odgovorila ćutanjem. Nastavnik, doduše ne s namjerom, doprinio je da nastavi sa ćutanjem, a nije ništa učinio što bi na nju uticalo da progovori i angažuje se u učenju. Njeno ćutanje je nagrađeno ocjenom koja joj realno ne pripada, kao što ni ona nije pripadala svijetu nastave iz ovog predmeta. Prihvatila je poklon i shvatila da se sve po nju dobro završilo. Pitanje je da li je to zaista tako i da li je dobro što je prestala da uči tako značajan nastavni predmet, jer je bila pasivna na časovima i ništa nije učinila da stekne neophodne sposobnosti, a njen nastavnik nije na nju uticao da zadobije samopouzdanje za učenje i počne časove hemije doživljavati kao šansu za promjenu svog nepovoljnog položaja, a ne kao ograničenje. Do neučenja ove učenice došlo je zbog toga što ni nastavnik ni učenica nijesu razumjeli jedno drugo. Nastavnik sve vrijeme ne reaguje adekvatno na ćutanje učenice, a učenica ima negativan stav prema ovom nastavnom predmetu i nastavniku, za razliku od drugih predmeta, kada joj uspijeva da se maksimalno angažuje i dobije najviše moguće ocjene. Ona nije mogla da ispuni zahtjeve koje je pred nju na početku postavio nastavnik. Nastavnik je očekivao da će ih učenica ispuniti ali nije do toga došlo, pa je nastavio saradnju s učenicima koji ispunjavaju njegove zahtjeve a s njom je došlo do prekida saradnje, jer kroz vrijeme nije došlo ni do kakve promjene, i oni su ostali na svojim početnim pozicijama. Učenica nije mogla da se uključi u učenje kroz poučavanje koje je praktikovao nastavnik, a nastavnik nije bio voljan ili sposoban da ponudi drugačiji način poučavanja. Elis je željela najvišu ocjenu iz ovog predmeta ali način na koji je bila angažovana u nastavi drugih predmeta nije se mogao nastaviti na časovima hemije, jer nikada nije ni postojala razmjena informacija i interakcija između nastavnika i učenice. Nastavnik nije planirao učenje ove učenice na način koji bi njoj odgovarao, iako je i u interesu nastavnika da do učenja svakog učenika dođe. Te zajedničke želje pojedini učenici ne mogu ostvariti jer poučavanje nastavnika ne izaziva učenje učenika. Nastavnik sam ne može riješiti problem jer mu je potrebno dodatno vrijeme i dodatna posvećenost, kao i uključivanje drugih strana u sistemskom kontekstu da bi se problem mogao riješiti. Oni nemaju šta da očuvaju jer tokom nastave nijesu ništa ni stekli u uzajamnim susretima; sve što je trebalo steći nije se desilo, s tom razlikom što se – po prirodi posla koji obavljaju – učenik nalazi u nepovoljnijem položaju od nastavnika jer nije kompetentan da se uključi u učenje na način koji mu je ponuđen. Možda bi bilo drugačije da je nastavnik s njom uspostavio komunikaciju na prikladniji način, uz pomoć koje bi je izazvao da



se angažuje u učenju i pokaže sposobnosti koje je pokazivala u nastavi drugih predmeta i bila u prednosti u odnosu na ostale učenike. Nije ni pokušala da se otvori prema nastavniku, kao ni nastavnik prema njoj. Možda je strepjela da njene riječi on neće prihvatiti, kao što ni ona nije prihvatila njegov način poučavanja. Napravila je grešku na početku, kada je donijela odluku da ne uči, i nije ni pokušala da tu grešku ispravi, zatraži pomoć i promijeni situaciju u kojoj se našla. To nije učinio ni njen nastavnik. Loši rezultati iz hemije, njena vjera da ne može uspjeti i neugodan osjećaj na časovima nijesu je pokolebali u učenju drugih predmeta.

Svi učesnici su u pojedinim vremenskim periodima dopustili da se stvari na času odvijaju bez njihovog učešća. Za takvo ponašanje, osim učenika, odgovornost snose i nastavnici, prije svega zato što nijesu ništa učinili da doprinesu promjeni takvog ponašanja učenika. Osim straha, dosade i ćutanja, trpjeli su i patnju i osjećali krivicu zbog toga što su propustili da iz određenih predmeta nešto nauče, ali je to iskustvo doprinijelo da izvrše selekciju predmeta koje će ubuduće učiti i sebe dovedu u red. Oni su odabrali da se angažuju u učenju na časovima, na kojima su sebe izdigli na viši nivo i osjećali se ugodno i sigurnije.

### **Glavna tema 2: Vrijeme usiljenog angažovanja**

Svi učesnici u istraživanju sebe vide kao osobe koje su određene predmete povremeno usiljeno učili. Tako Martin, koji je pogođen ocjenom koja mu je smanjena, kritikom roditelja i opomenom od strane nastavnika, sebe prisiljava na učenje. Da bi to ispoljio, upotrebljava jezik nasilja, što potvrđuju njegove riječi:

„Moram da učim“, „Ne smijem da pokvarim uspjeh“, „Ne smijem da remetim red“, „Moram da poslušam nastavnika i naučim ono što je zadato.“

Iz ovog citata vidi se da Martin vodi monolog sa samim sobom, boreći se da nauči gradivo koje mu je nametnuto.

S tim u vezi, Hans vjeruje da mu je gramatika bila „preteška“ i da nije znao da je nauči na lak način, ispoljavao je ljutnju prilikom učenja. On kaže:

*Ustao sam i bacio knjigu iz koje sam učio, ali nijesam odustajao od borbe za peticu koja mi je bila potrebna da bih imao sve petice i dobio „Luču“.*

Ita svoje iskustvo usiljenog učenja u susretu sa zabilješkama s predavanja objašnjava ovako:

*Zgužvala sam svesku i bacila, nakon desetak minuta podigla sam svesku, stavila je na sto i pokušala da je vratim u prvobitno stanje i nastavila sam sa učenjem.*

Ovaj citat pokazuje da su Ita i Hans osjetili ljutnju onda kada nijesu uspjeli da nauče i savladaju određeni kurikulumski sadržaj zato što su se usiljeno angažovali u učenju. Oni su bacili knjigu i svesku jer su željeli da unište prepreku koja im je stajala na putu odličnog đaka. Ali tim činom ništa nijesu promijene-

nili osim što su „uništavali“ odnosno „isjekirali“ sami sebe. Kada su se nakon određenog vremena „razljutili“, morali su nastaviti s učenjem na način na koji su i do tada činili. Hansovi i Itini postupci impliciraju da povremeno usiljeno učenje može imati elemente psihičkog nasilja nad samim sobom. Knjiga i sveska ništa ne osjećaju, ali oni su osjetili neku vrstu bola baveći se činom učenja na takav način. Nastavnici i učenici su nemoćni da tu nešto promijene. Kurikulum je taj koji upravlja i nastavnicima i učenicima. Oni mu se jednostavno moraju prilagoditi i na kraju postići ishode učenja koji su planirani, iako je proces koji je doveo do realizacije tih ishoda bio ispunjen usiljenim učenjem.

To usiljeno učenje, uz podršku drugih njemu važnih osoba, Pol opisuje na sljedeći način:

*Kad su mi roditelji došli u školu na roditeljski sastanak i vidjeli sve te slabe ocjene iz matematike, a prethodno iz ostalih predmeta imao sam sve petice, bili su zabrinuti. Došli su kući i nastupili su strogo. Rekli su mi: „Ili ćeš se popraviti ili ćemo mi preduzeti neke mjere.“ Onda sam ja shvatio da moram da se probudim i da moram da dam sve od sebe, jer to je osnovna škola, a šta će tek da me čeka kasnije. Uz pomoć privatnih časova uspio sam da dobijem dvojku, kako je rekao nastavnik, „na staklenim nožicama“.*

Ovaj citat pokazuje Polovu želju da dobije pozitivnu ocjenu iz predmeta koji ne voli i ne zna da uči. Nema dovoljno predznanja, ali i pored toga sebe sili na učenje. On uči ali ne uspijeva ništa da nauči, i svoju želju ne može ispuniti sam već mu to polazi za rukom uz pomoć privatnih časova i svojih roditelja. Polov citat takođe pokazuje da on ima teškoće u odnosu sa svojim nastavnikom, on čak ne može s njim da razgovara, jer je usmjeren na sadržaj predmeta i tom sadržaju se prilagođava zajedno s učenicima. Polu na tim časovima nedostaje samopouzdanje i sigurnost i u susretu s tim nastavnikom osjeća se otuđeno. Teško da može da vrijedi učenje pod pritiskom i za ocjenu, jer je to neugodno iskustvo koje brzo pada u zaborav.

Dasti se sjeća samo jedne situacije usiljenog učenja koja se dogodila u osnovnoj školi. Da bi imala skroz odličan uspjeh i dobila „Luču“, bilo je potrebno da popravi ocjenu iz fizike sa četvorke na peticu. Ona kaže:

*Ocjenu sam željela da zaslužim radom i jako me nerviralo to što su pojedini učenici do ocjene dolazili raznim drugim načinima, recimo prepisivanjem i protekcijom. Kad god bih odustala od učenja, sjetila bih se da je u igri „Luča“ i svaki put bukvalno sjednem i učim, učim i učim i ne mogu više, i ostavim knjigu, i izađem vani, i opet se vratim, opet uzmem tu knjigu jer imala sam motivaciju i ciljeve sam uvijek ispunjavala.*

U ovom citatu Dasti govori o sebi kao o osobi koja je spolja motivisana da savlada sve prepreke koje joj stoje na putu ka cilju. Za nju nastavni predmeti nijesu značajni i ne spadaju pod njen slobodan izbor, ali je uslovljena da ih

uči da bi udovoljila spoljašnjim zahtjevima i za svoj trud, upornost i istrajnost dobila najveću moguću nagradu. Ona kontinuirano i uporno ulaže trud, po davno isprobanom receptu, i ništa ne prepušta slučajnosti, proizvodnosti ili čak protekciji, mada joj ponekad to teško pada.

Anita nije mogla da nauči sve lekcije iz hemije zato što je za vrijeme časova nastavnik samo pričao i postavljao pitanja na koja je tražio tačne odgovore. Ona to objašnjava na sljedeći način:

*Nijesam voljela časove hemije zbog toga što nastavnik nije bio otvoren za komunikaciju s nama. Dođe na čas, ispredaje lekciju i ode. Pokušavala sam da naučim sve lekcije ali u tome ne bih uspjela u potpunosti. Kada me je pitao, ja ne bih znala da odgovorim na svako pitanje koje mi postavi.*

U ovom citatu o nastavnicima se govori kao o predavačima, što sugeriše da se iz predavanja teško može izvući kvalitetno iskustvo učenja. Učenicima preostaje samo da na tim časovima uzmu ono što im nastavnik nudi i da mu u istom obliku to vrate prilikom provjere znanja. U situacijama kada preovladava jednosmjerna komunikacija, bez razgovora i uzajamnog sporazumijevanja, ona je mogla postići odličan uspjeh iz ovog predmeta samo ukoliko se usiljeno angažovala.

### **Glavna tema 3: Vrijeme rutinskog angažovanja**

Rutinu Vujaklija definiše kao „vičnost u radu, izvježbanost u nekoj vrsti poslovanja, spretnost, više mehanički način rada, po iskustvu i navici, bez udublivanja u samu stvar“ (Vujaklija, 1980, 817). Svi učesnici su se rutinski angažovali u učenju, redovno su učili uglavnom na sličan način različite nastavne predmete i sadržaje. Svakodnevno su usvajali nova znanja, tako da im je bilo potrebno sve manje vremena da zadato nauče i osjećali su se uglavnom sigurno prilikom samostalnog učenja ali i na nastavnim časovima. Stalno su se trudili onoliko koliko je bilo potrebno da ispune svoje ciljeve. Nijesu se oslanjali na slučajnost i sreću. Istina, neki od njih su izjavili da su povremeno osjećali nesigurnost i imali su smetnje samo onda kada su događaji u njihovom okruženju koje nijesu mogli unaprijed predvidjeti, poremetili slijed koraka na putu kojim su se obično kretali. Znali su šta ih sljedeće očekuje, pa su svakim danom postajali sve uspješniji u savladavanju dodijeljenih zadataka. Oni su zajedno s nastavnicima bili usmjereni ka ostvarivanju postavljenih standarda znanja. Ostvarili su sve planirane ishode učenja. Nijesu se borili da dobiju pozitivne ocjene, kao što je to bio slučaj kod usiljenog učenja, već samo za to da održe visoke ocjene koje su već imali. Broj tema u okviru kojih su mogli komunicirati sa svojim nastavnicima bio je ograničen. Način komunikacije bio je određen sadržajima koji su nastavnicima i učenicima bili dostupni. Komunikacija između njih odvijala se u tim granicama.

Svi učesnici sebe vide u pojedinim trenucima koji se odnose na školsko učenje kao osobe koje su bile maksimalno usmjerene na zadatke koje su do-

bijali u školi pa su im se potpuno posvetili. Žan zadacima daje prednost u odnosu na sve ostalo. On objašnjava:

*Što se tiče osnovne škole, u početku da se ogradim – konkretno na engleski jezik, bilo mi je jako zanimljivo. Sve je to za mene bilo novo, nove riječi, izgovor. Kući kad bi stigao, čak ne bih ni jeo, ni presvukao se, nego bih počeo da radim domaće zadatke. Bilo mi je stalo da te zadatke završim što prije. Nije morao niko da mi kaže da učim, nego sam imao volju i bio raspoložen za učenje. Nastavio sam da učim s entuzijazmom i u srednjoj školi i redovno dobijao najveće moguće ocjene.*

Ovaj citat govori da je Žan obuzet školskim obavezama koje mu pričinjavaju zadovoljstvo i prihvata odgovornost da ih ispuni. Pristupa im s puno pažnje, poletno, odlučno i zainteresovano. Svoje školske zadatke percipira kao dio svog identiteta koji se uklapa u okvir odličnog đaka. Svakodnevno samostalno, moglo bi se reći – po automatizmu i s lakoćom, obavlja dobijene zadatke jer ih procjenjuje kao značajne i važne za sopstveni život. Od samog početka svog formalnog obrazovanja bio je otvoren za učenje ovog predmeta, u početku da bi udovoljio spoljašnjim zahtjevima. Postao je odličan đak i dobio priznanje u vidu ocjena od strane nastavnika. Međutim, to očigledno nije bilo dovoljno jer je bilo potrebno da svakodnevno nanovo uči i stalno održava uspjeh koji je postigao. Kada uspješno prođe jedan dan, dolaze naredni dani i naredne obaveze kojima se potpuno posvećuje. Žan se dobro prilagodio u okviru horizonta znanja koji mu je dat. Stekao je potrebne vještine za obavljanje školskih zadataka, tako da ih je mogao obavljati rutinski i bez većeg napora. Da bi došao do ovog nivoa, on je povremeno iz pojedinih predmeta prošao kroz nepovoljne trenutke usiljenog učenja i neučenja.

Martin, koji je dobitnik diplome „Luča“ u osnovnoj i srednjoj školi, svoje rutinsko iskustvo kretanja prema cilju opisuje ovako:

*U osnovnoj školi stekao sam neophodnu rutinu i shvatio da treba redovno da učim i da je to moja obaveza. Moji vršnjaci iz odjeljenja i drugih odjeljenja, kada im je nešto trebalo, meni bi se obratili i uvijek sam im izlazio u susret i pružio im pomoć koja im je bila potrebna. To vrijeme lagano mi je prošlo.*

Iz prethodnog citata vidi se da je Martin u početku učio da bi ispunio očekivanja nastavnika, a nakon određenog vremena učenje mu je prešlo u naviku, odnosno u ustaljeni način ispunjavanja svakodnevnih obaveza. Ulagao je napor samo onoliko koliko mu je bilo potrebno, i to mu je lako polazilo za rukom. Funkcionisao je ispod optimalnog nivoa. Višak vremena iskoristio je da pomogne svojim vršnjacima u nadograđivanju znanja i tako i sam na najbolji način usavrši svoje vještine učenja.

Hans iskustvo u susretima sa svojim omiljenim nastavnikom i omiljenim predmetom koji je izabrao kao životni poziv objašnjava na sljedeći način:

*Trudio sam se na tim časovima da što više upijem znanja, više od ostalih učenika sa kojima sam bio u učionici. Dosta toga sam naučio unaprijed. Neke stvari nijesam razumio, ali nakon objašnjenja nastavnika shvatio bih vrlo brzo.*

U ovom citatu Hans izdvaja nastavnika koji mu dobro objašnjava nastavni predmet, kod koga „upija znanje“ i bolje zna od ostalih učenika iz odjeljenja. Zapravo, čini se da se ovdje sve svodi na znanje, ali da ne postoji bliskost, povezanost i sporazumijevanje u razgovoru između njega i njegovog nastavnika, zahvaljujući čemu bi se u učionici osjećao kao domaćin u sopstvenoj kući.

## **Diskusija**

Teorije koje su date u uvodu nijesu mogle da se integrišu u nalaze koji su iskršli iz ovog istraživanja zbog razlike u filozofiji, pojmovima, vremenskoj perspektivi i metodi. Prikazane su zato što su dominantne u ovoj oblasti, kako bi se u odnosu na njih otkrio drugačiji način razmišljanja i doprinijelo rješavanju postavljenog istraživačkog problema. Teorija optimalnog iskustva ili toka dobro se uklapa u postojeće objektivne, normativne okvire, ali ona nije relevantna za dublje proučavanje proživljenog iskustva zato što je, prema mišljenju autora ovog istraživanja, dubina angažovanja važnija za uspjeh u učenju od intenziteta i opsega, za šta se zalaže ova teorija. Čovjek se optimalno može angažovati u vezi s nebitnim stvarima i na površan način, a da te svoje predrasude nije svjestan. Teorija socijalnog prosuđivanja / teorija angažovanosti, kao i teorija samoodređenja i teorija koja angažovanje dijeli na kognitivno, emocionalno i bihevioralno, te istraživanja koja su na njima zasnovana, takođe ne izlaze iz unaprijed propisanog pozitivističkog okvira i okvira pozitivne psihologije i pedagogije, a znamo da je to proces koji se ne može unaprijed predvidjeti, utemeljiti i shvatiti. Za razliku od njih, IFA je omogućila da učesnici otvoreno i iskreno razgovaraju sa istraživačem o svojim iskustvima koja su proživjeli u prošlosti, a to se nije moglo ostvariti pozivajući se na navedene teorije.

Način na koji se angažuju u učenju učenici uopšte, vjerovatno ne svi, ali značajna grupa učenika i učenica s odličnim uspjehom, kao i oni s nižim uspjehom, ovim istraživanjem dovodi se u pitanje. Iako je sistematično, obuhvatno i na jedinstven način sprovedeno na malom uzorku, dovelo je do opšteg razumijevanja fenomena koji je istraživan. To možemo provjeriti tako što ćemo se prisjetiti svoga formalnog obrazovanja i sebi priznati istinu – da smo kao učenici manje ili više prošli kroz ovdje prezentovano iskustvo.

Kao učenici i učenice, svi učesnici istraživanja na pojedinim časovima nijesu bili angažovani u učenju ili su ih izbjegavali zato što im je bilo dosadno, strahovali su, i za vrijeme njihovog trajanja ćutali, jer nijesu mogli da se orijentišu u obilju, za njih, besmislenih stvari. Predavanja nastavnika kao prevladavajući rutinski metod rada ne prihvata značajan broj učenika, pa ostaju

neuključeni u učenje tokom časova i osjećaju se kao stranci. Nastavnici nijesu mogli razumjeti istorijsku i buduću perspektivu učenika, i s tim u vezi nijesu s njima dolazili do dogovora.

Povremeno su se kratko ljutili na pojedine svoje nastavnike, jer nijesu mogli da savladaju zadatke koje su im oni postavljali. Uglavnom su postizali ciljeve usiljenim angažovanjem u učenju, mada su priznali da im je to bilo teško u jednosmjernoj komunikaciji s nastavnicima. Ponašali su se kao da su bili primorani da uče tako, a ne drugačije, ali su pred svojim nastavnicima uvijek bili pristojni.

Iako su učesnici imali odličan uspjeh i primjerno vladanje u osnovnoj i srednjoj školi kao i na fakultetu, još su daleko od kvalitetnog iskustva angažovanja u učenju. Oni su se uglavnom uklapali, slagali i učili ono što im je dato, a nijesu uspjeli da s datim uspostave odnos i da zajedno sa svojim nastavnicima naprave razliku i prekorače granice postojeće rutine. Škole informatičkog doba podržavaju rutinsko angažovanje nastavnika i učenika, a nedostaju im ljudski i materijalni resursi za uspostavljanje prelaza ka slobodnom i autentičnom angažovanju. Kreativnost pojedinih učenika koju oni unose u obrazovni sistem postepeno se gubi u susretu s normativnom tradicijom, jer oni uviđaju da se moraju uklopiti u taj okvir, često i protiv svoje volje i na algoritamski način. Informaciono-komunikaciona tehnologija koja je ušla i u škole još više je ojačala šablonski način angažovanja u učenju i doprinijela nagomilavanju informacija koje se preuzimaju u gotovom obliku, ali je ograničila razmišljanje i dublje učenje.

Potrebno je da se nastavnici pozicioniraju u učionici tako da svim učenicima pruže mogućnosti neusiljenog, spontanog angažovanja, a ograniče mogućnosti odsustva angažovanja i usiljenog angažovanja u učenju. To se najbolje može ostvariti kroz autentične i smislaone razgovore. Nastavni kurikulum koji nastavnici preuzimaju i realizuju u saradnji s učenicima, ne može se smatrati autentičnim, jer je uopšten i udaljen od života učenika, ali razgovori između nastavnika i učenika i između samih učenika s tim u vezi – šta im određene lekcije koje sadrži kurikulum znače, koje ih pitanje na koje lekcije odgovaraju pogađa, koje im pitanje na koje lekcije ne odgovaraju pada na pamet, s kojim svojim iskustvom mogu da ih povežu itd. – jesu autentični i mogu dovesti do istinskih i pravih odgovora u odnosu na nastavni kurikulum. Ta autentičnost dobija na vrijednosti ukoliko su oni sposobni da uče tako da preispitaju postavljene ishode učenja i vode dijalog i izvan njihovih granica u vezi s idejama koje su bitne i izazivaju promjenu njihove neautentične pozicije, od istorijske ka budućoj autentičnoj perspektivi. U tom pravcu njima je posao otežan zbog ograničenih radnih uslova i rigidnog nastavnog kurikuluma koji umanjuje njihove mogućnosti i učestalost autentične interakcije.

Nalazi ovog istraživanja imaju univerzalnu vrijednost jer iskustvo koje je prezentovano istraživanjem i danas je prisutno i potvrđeno od strane različiti-

tih učesnika unutar sistema formalnog obrazovanja, kao što je bilo prisutno i potvrđivalo se u prošlosti. Ovakvo iskustvo je proizvod predavačke nastave koja, prema mišljenju više poznatih istraživača kao što su Terhart i Mattes itd., dominira i u zemljama koje su znatno razvijenije od Crne Gore (Terhart, 2001, 15; Mattes, 2007, 95). O tome je autor detaljnije pisao u narednom radu. Istraživač je posredovao između prošlosti i sadašnjosti učesnika u kontekstu u kome su se oni kretali, i tako je nastala istina kao istorijski proces, čime je izbjegnuta svaka subjektivnost i pristrasnost ili je svedena na minimum. Ovo istraživanje informisalo je nastavnike, istraživače iz različitih oblasti i kreatore obrazovne politike da bolje razumiju sve učenike, uključujući i one s odličnim uspjehom, i zajedno sa istraživanjem koje je u toku olakšava promjenu iskustva učenika koje je otkriveno. Imajući sve to u vidu, došlo je do drugačije vrste generalizacije nego što je ona prisutna u dominantnoj pozitivističkoj kvantitativnoj paradigmi i, nadamo se, doprinijelo poboljšanju kvaliteta istraživanja uopšte, otvorenosti prema drugim istraživačkim perspektivama i istini koju istraživači s različitim istraživačkim interesima ne mogu osporiti.

### **Ograničenja i otvorenost za buduća istraživanja**

Predmet ovog istraživanja nijesu bili njegovi učesnici kao osobe, već njihovo angažovanje u učenju. Da bismo dokazali njegovu pouzdanost i nepristrasnost, upoređujemo ga sa Gadamerovim pojmom igre datog u završnom dijelu svog glavnog djela **Istina i metod** koje je napisao još davne 1960. godine. (Gadamer, 2011, 612, 613). Igra, prema Gadameru, ima antisubjektivni karakter. Ona umanjuje subjektivnost igrača jer ih „uvlači u sebe“, time oni gube svoju subjektivnost i prepuštaju se igranju igre. Cilj igre nije pobjeda, već da se igra nastavi. Sljedstveno tome, cilj angažovanja u učenju nije najviša moguća ocjena, već da se učenje nastavi tako što se produbljuje. Istraživača je zajedno s učesnicima uvukla u igru tema i otvoreno postavljeno istraživačko pitanje na koje su tražili odgovore koji vode istini. Oni su izazvani temom i postavljenim istraživačkim pitanjem da učestvuju u razgovoru, kroz koji se pojavio smisao, odnosno istina kojom je predstavljena suština proživljenog iskustva učesnika. Prvo je istraženo individualno iskustvo, a onda je pružen generalni uvid u iskustvo učenika uopšte. Istraživačko pitanje na koje je ovo istraživanje dalo odgovore može biti drugačije postavljeno, na koje drugi istraživači mogu doći uz pomoć drugih metoda do nalaza koji se manje ili više razlikuju od nalaza ovdje predstavljanih. Ali svi mogu pronaći informacije koje omogućuju da bolje razumiju učenike i prema njima se na odgovarajući način ophode.

Učesnici su koristili jezik koji je njima i njihovim nastavnicima propisao nastavni kurikulum. Kurikulum ima opšti smisao i određuje smjer u kom se treba kretati, sadržaj odnosno jezik koji treba izreći u učionici, kako organizovati učenje i kako ga vrednovati (nastavne metode). Kurikulum olakšava poziciju onim učenicima koji ga prihvataju i angažuju se u učenju i koriste jezik na način na koji je to propisano kurikulumom, a otežava i dovodi u pa-

sivnu poziciju one učenike koji ga ne prihvataju, što je u skladu s mišljenjem Karle Vilig da „jezik propisuje što možemo da mislimo i osjećamo..., olakšava i ograničava šta može da bude rečeno..., prethodi iskustvu i tako ga oblikuje“ (Willig, 2016, 209, 280). Istraživač je povezoao normativni jezik koji su koristili učesnici s hermeneutičkim koji su koristili hermeneutički istraživači, stvoreno je zajedničko značenje kroz zajednički jezik koji više vrijedi u odnosu na početnu poziciju.

Mali uzorak koji je istraživač odabrao, prednost je, a ne ograničenje, jer mu je omogućio da pažljivo, detaljno i duboko dođe do jedne moguće interpretacije iskustva učesnika, što ne bi mogli omogućiti veliki uzorci uz primjenu pozitivističke naučne metode. Buduća istraživanja mogu se pozabaviti onim što ovo istraživanje nije obuhvatilo i doći do šire slike fenomena koji je ovdje istražen. Na primjer, mogu se fokusirati na iskustva učenika koji rano napuštaju školu i zahvatiti porodice i socioekonomski status, ili ispitati iskustva njihovih nastavnika i roditelja ili pak ispitati iskustva u nastavi pojedinih nastavnih predmeta.

Nijedan učesnik u situacijama odsustva angažovanja i usiljenog angažovanja nije ispoljio psovku ni prijetnju i sl., ni u kontaktu s nastavnicima ni u kontaktu sa istraživačem, nego su ih zadržali za sebe, ili su potisnuli u zaborav to svoje neprijatno iskustvo. Na temu potisnutih i skrivenih nepovoljnih osjećanja moglo bi se sprovesti jedno novo istraživanje.

Možda će učesnici iz drugih sredina, koji su imali drugačija okruženja za učenje i istoriju događaja, biti sposobniji da daju istraživaču bogatije opise sopstvenih iskustava.

Istraživač je učesnicima postavljao otvorena pitanja, pa nije bio u prilici da usmjerava njihove odgovore. Pristupio je istraživanju izvan svoje subjektivnosti.

Normativno iskustvo je polazište za hermeneutičko iskustvo, a zajedno predstavljaju kvalitet iskustva angažovanja u učenju učenika u cjelini. Razumijevanje ove veze može pomoći u razjašnjavanju nastojanja nastavnika usmjerenih na podršku angažovanju učenika u učionici i dopuniti trenutne horizonte znanja i inspirisati istraživače za istraživanje iskustava u ovoj oblasti. Nastavnici mogu ispuniti naslijeđene normativne zahtjeve u dijalogu s hermeneutičkim zahtjevima koji za njih zajedno s normativnim predstavljaju izazov.

Hajdeger vrijeme sagledava u zajedništvu budućnosti, prošlosti i sadašnjosti (Heidegger, 2006, 293, 294), ono se nalazi u čovjeku koji ima svijest o svojoj prošlosti i mogućnostima u budućnosti iz horizonta sadašnjosti u svijetu u kome se odnosi prema drugim ljudima kao i prema sebi samom. Po Hajdegeru, budućnost, prošlost i sadašnjost mogu iskusiti stajanjem izvan njih i odmičanjem. Budućnost se odmakla i treba da joj pridemo, prošlost se odmakla i treba da joj se vratimo, mi se nalazimo pri sadašnjosti koja nam uvijek izmiče i ima prijelazni karakter.



Učesnici u istraživanju su opisali načine na koje su se oni kao učenici angažovali u učenju u prošlosti. Naredno istraživanje koje je zajedno s ovim sprovedeno pod naslovom *Interpretativna fenomenološka analiza vizije studenata kandidata za nastavnika za promjenu predavačke nastave* ispitaće njihovu buduću profesionalnu perspektivu. Oni će prići svojoj budućnosti tako što će formulisati viziju za promjenu dominantnog modela nastave kroz koji su prošli kao učenici i studenti i koju će zateći onda kada otpočnu obavljanje nastavničkog posla. Otkriće se mogu li njihove vizije izazvati učenike da se angažuju u učenju na bolji i drugačiji način od onog na koji su se oni angažovali u susretima sa svojim nastavnicima u učionici u prošlosti.

## Literatura

1. Angern, E. (2014). *Smisao i nesmisao*. Novi Sad: Akademska knjiga.
2. Benoit, W. L., Benoit, P. J. (2013). *Persuazivne poruke*. Zagreb: Naklada Slap.
3. Brofi, Dž. (2015). *Kako motivisati učenike da uče*. Beograd: Clio.
4. Čiksentmihalji, M. (2017). *Tok. Psihologija optimalnog iskustva*. Beograd: Fedon.
5. Friesen, N. (editor), Henriksson, C. (editor), Saevi, T. (editor) (2012). *Hermeneutic Phenomenology in Education Method and Practice*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
6. Gadamer, H. G. (2011). *Istina i metod*. Beograd: Fedon.
7. Gadamer, H. G. (2007). *Početak filozofije*. Beograd: Fedon.
8. Gadamer, H. G. (2000). *Um u doba nauke*. Beograd: Plato.
9. Gadamer, H. G. (2002). *Čitanka*. Zagreb: Matica hrvatska.
10. Gadamer, H. G. (2005). *Vaspitanje, to je vaspitati sebe*. Pedagogija br. 3: 305–314, Beograd.
11. Gronden, Ž. (2010). *Uvod u filozofsku hermeneutiku*. Novi Sad: Akademska knjiga.
12. Heidegger, M. (1985). *Bitak i vrijeme*. Zagreb: Naprijed.
13. Heidegger, M. (2000). *Prolegomena za povijest pojma vremena*. Zagreb: Demetra.
14. Heidegger, M. (2006). *Temeljni problemi fenomenologije*. Zagreb: Demetra.
15. Koprivica, Č. D. (2014). *Filosofija angažovanja*. Beograd: Zavod za udžbenike.
16. Mattes, W. (2007). *Rutinski planirati – učinkovito poučavati*. Zagreb: Naklada Ljevak.
17. Noon, E. J. (2018). *Interpretive Phenomenological Analysis: An Appropriate Methodology for Educational research?* Sheffield Hallam University, UK Vol 6 Issue 1, pp.75–83.
18. Ricœur, P. (2005). *»Devenir capable, être reconnu«, article publié initialement dans la revue Esprit, n°7.*

19. Riker, P. (2004). *Sopstvo kao drugi*. Beograd – Nikšić: Jasen.
20. Reeve, J. (2010). *Razumijevanje motivacije i emocija*. Zagreb: Naklada Slap.
21. Sartr Ž. P. (1981). *Filosofski spisi*. Beograd: Nolit.
22. Schindler, L. A., Burkholder, G. J., Morad, O. A., Marsh, C. (2017). *Computer-based technology and student engagement: a critical review of the literature*, International Journal of Educational technology in Higher education volume 14, Article number: 25.
23. Smith, J. A., Flowers, P., Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, and Method*. London: Sage.
24. Smith, J. A. (2004). *Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology*. Qualitative Research in Psychology, 1: 39–54.
25. Smith, J. A. (2005). *Advocating pluralism: Invited commentary on ‘Qualitative interviews in psychology: problems and perspectives’* by Jonathan Potter and Alexa Hepburn. Qualitative Research in Psychology, 2: 309–311.
26. Smith, J. A. (2011). *‘We could be diving for pearls’: the value of the gem in experiential qualitative psychology*. Qualitative Methods in Psychology Bulletin, 12, 6–15.
27. Smith, J. A., Osborn, M. (2003). *Interpretative phenomenological analysis*. In: J.A. Smith (ed.), *Qualitative Psychology*. A Practical Guide to Research Methods (pp. 51– 80). London: Sage.
28. Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
29. Šmic, H. (2018). *Kratki uvod u Novu fenomenologiju*. Novi Sad: Akademska knjiga.
30. Vilig, K. (2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Beograd: Clio.
31. Vujaklija, M. (1980). *Leksikon stranih reči i izraza*, Beograd: Prosveta.

## EXPERIENCE OF STUDENTS – CANDIDATES TO TEACHING PROFESSION THROUGH THEIR ENGAGEMENT IN LEARNING IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL: (INTERPRETATIVE PHENOMENOLOGICAL ANALYSIS)

### Abstract:

This study was aimed at obtaining deeper insight in the experience of nine candidates to teaching profession through their experience. They reflected back honestly to their memory of their engagement in learning in different ways all through the primary and secondary school. The data was obtained by semistructured interview. Using interpretative phenomenological analysis this important process came to light along with their lived experience. In spite of a systematic, extensive and unique way in which it was carried out, rather small sample, it led to general understanding of the phenomenon – subject of research.

**Key words:** experience, students, interpretative phenomenological analysis, engagement, learning, school.



Nerkesa KURPEJOVIĆ<sup>1</sup>

## ORIJENTALIZMI U ROMANU ĆAMILA SIJARIĆA „RAŠKA ZEMLJA RASCIJA“, NJIHOVO PORIJEKLO, FREKVENTNOST I SEMANTIČKA KLASIFIKACIJA

### Rezime:

U ovom radu izvršen je popis orijentalizama, njihovo porijeklo i semantička analiza u romanu Ćamila Sijarića „Raška zemlja Rascija“. Zabilježeno je 226 leksema koje su upotrijebljene 1066 puta. Među orijentalizmima koji su obrađeni u ovom romanu nalazimo i riječi grčkog i latinskog porijekla. U pogledu semantičke klasifikacije, one su razvrstane u 16 grupa. Najfrekventniji orijentalizmi u romanu su *kajmakan* upotrijebljen 55 puta, zatim *hanuma* 52, *han* 42, *seiz* 41, *hajduk* 30 itd.

**Ključne riječi:** *orijentalizmi, semantička klasifikacija, turski, arapski, persijski, „Raška zemlja Rascija“, Ćamil Sijarić.*

### Uvod

Tema ovog rada jeste semantička klasifikacija orijentalizama i njihovo porijeklo u romanu Ćamila Sijarića *Raška zemlja Rascija*.

Ćamil Sijarić je bošnjački pisac, porijeklom iz Sandžaka. Rođen je 1913. godine u Šipovici kod Bijelog Polja. Još kao dječak ostao je bez oba roditelja. Osnovnu školu završio je u Godijevu kod Bijelog Polja, a onda pohađao vjersku školu Veliku medresu kralja Aleksandra. Zbog svojih političkih aktivnosti istjeran je iz te škole, pa je školovanje završio u gimnaziji u Vranju. Nakon toga je studirao pravo u Beogradu, gdje je diplomirao 1940. godine.

<sup>1</sup> Nerkesa Kurpejović, prof. turskog jezika u Gimnaziji „30. septembar“, Rožaje. Rad je dio istraživačkog projekta **Turcizmi u djelima bošnjačkih pisaca u Crnoj Gori** (Ćamil Sijarić, Husein Bašić, Zuvdija Hodžić, Zaim Azemović i dr.).

U Medresi u Skoplju nastavnici su mu bili Vido Latković, Pero Slijepčević i Anica Savić Rebac, koji su kod njega razvijali osjećanje za literaturu i pisanje. U nižim razredima gimnazije objavljivao je pjesme u školskom gimnazijskom časopisu *Vesnik*, a kao student u časopisu studenata *Mlada kultura*, zatim u sarajevskom *Gajretu* i u *Kršićevom Pregledu*. Poslije rata nastavio je pisanje poezije, ali se uglavnom orijentiše na prozu. Piše romane, pripovijetke, putopise, reportaže, kritičke članke i publikuje ih u brojnim jugoslovenskim listovima, časopisima i knjigama.

Poznati njegovi romani su: „Bihorci“, „Konak“, „Mojkovačka bitka“, „Carska vojska“, „Raška zemlja Rascija“. Pisao je i pripovijetke: „Rum Bulja“, „Naša snaha i momci“, „Kuću kućom čine lastavice“, „Putnici na putu“, „Kad djevojka spava“, „Zelen prsten na vodi“ itd.

Radnja romana „Raška zemlja Rascija“ odigrava se u Sandžaku, odnosno na prostoru između Akova i Novog Pazara, krajem sedamnaestog vijeka, u vrijeme kada je Austrija objavila rat Turskoj i samim tim dala povod srpskom stanovništvu da povjeruje u mogućnost oslobođenja od Turaka. No, nade za konačno oslobođenje doživjele su potpuni krah i sve se završava velikom seobom Srba pod vođstvom Arsenija Čarnojevića. Ova istorijska zbivanja predstavljaju samo vremenski okvir unutar kojeg se odvija složena drama raspada porodice boljarskog kneza Avrama.

Govor Sijarićevih junaka otkriva nam veliko leksičko bogatstvo. U tom kontekstu možemo posmatrati upotrebu orijentalizama kao sredstva za dočaravanje ambijenta i vremena u kojem se dešava radnja, znajući da je viševjekovno prisustvo turske vlasti na prostorima Sandžaka ostavilo mnoštvo riječi orijentalnog porijekla koje su se odomaćile u našem jeziku. Književna djela čija se radnja dešava u ovim krajevima i u vremenu iz tog doba odlikuju se naglašenijom upotrebom orijentalizama, čime se dočarava autentičnost sredine i govora junaka. Na to nam ukazuje Hasnija Muratagić-Tuna: „*Sijarić se u dobroj mjeri služio leksikom orijentalnog porijekla. Veliki broj ovih leksema jednostavno je preuzeo iz svog zavičaja i njima gradio sopstvenu umjetničku realnost. Kada ih ne bi bilo u Sijarićevim djelima, onda bi nam sredina, likovi i sam pisac bili daleki od životne istine. Orijentalizmima se služio u prvom redu da kolorizira sredinu. Bez obzira na to da li piše o planinsko-seoskoj ili o gradskoj sredini, orijentalizmi su podjednako prisutni.*“<sup>2</sup>

Takav je slučaj i u romanu *Raška zemlja Rascija*, čija je radnja smještena u ambijent Sandžaka u sedamnaestom vijeku. Analiza orijentalizama u ovom romanu pokazala je da su oni posljednjih godina u velikom broju zastarjeli i postali dio pasivnog leksičkog fonda. Tako je avlija ustupila mjesto dvorištu, *ćuprija* – *mostu*, *jelek* – *prsluku* itd. Nasuprot ovome, jedna četvrtina tretiranih orijentalizama u romanu spada u stabilan leksički fond kao što su: *alat*,

---

<sup>2</sup> Muratagić-Tuna, H. (2013): Zavičajni jezik u književnom djelu Ćamila Sijarića. Književni jezik (Sarajevo), 24/1–2, str. 9–24.

*bagla-ma, bakar, boja, čarape, čaršaf, čelik, česma, čizme, dušek, džep, hajduk, jastuk, jorgovan, kapija, kašika, kutija, ortak, peškir, rakija, šal, taban, tavan, torba, zanat* itd. Međutim, Sijarić je u romanu koristio riječi koje se rijetko upotrebljavaju u govoru ili su već sasvim iščezle. Ove lekseme imaju čisto stilsku funkciju u literarnom djelu<sup>3</sup>. Takve su: *kaftan* (vrsta duge gornje haljine), *karantaš* (vrsta zlatnog prstena), *kuskun* (uzica, dio konjske opreme), *maraz* (hronična bolest), *mušabek* (drvena rešetka na prozorima), *pajanta* (letva na tavanu za sušenje mesa), *širit* (ukrasna traka na odjeći), *zapt* (stega, disciplina) i dr.

Kao što znamo, sve riječi turskog, arapskog, persijskog, grčkog i latinskog porijekla došle su u naš jezik preko turskog kao jezika posrednika. U ovom radu, za sve ove riječi koristila sam termin orijentalizmi bez obzira na to što ih mnogi lingvisti nazivaju turcizmima<sup>4</sup>.

U radu nijesu tretirana lična imena orijentalnog porijekla.

## Klasifikacija prema porijeklu orijentalizama

### a) Riječi koje su došle iz turskog jezika

*aga, aginica, Akovo, aršin, at, avdžija, baglama, bajrak, bakar, balčak, basma, beg, bilan, bimbaša, boja, bujrum, bunar, čakšire, čalma, čam(ovina), čelenka, čelik, čerga, čivija, čizme, čuma, ćepenak, ćurak, damar, delija, direk, dorat, dušek, dustaban, gajtan, han, handžija, hanuma, izba, janjičar, jastuk, jatağan, jelek, jorgan, juriš, kajmak, kalauz, kapak, kapija, karantaš, karaula, kašika, kizlar-aga, kolan, komšija, konak, kovrdža, kreč, kundak, kuskun, oda-ja, paša, sećija, šindra, taban, tapija, tavan, tendžera, tepsija, top, torba, uljanik, uzengije.*

### b) Riječi koje su došle iz arapskog jezika

*Alah, alat, aman, amanet, bedem, berat, budala, ćef, (ćeif), ćup, đerdan, dućan, džamija, dželat, dželep, dženet, dženetski, džep, hadum, hadžija, hafiz, hajdučki, hajduk, hajvan, hak, halak, halakati, hamam, harač, harem, ha-remkinja, haša, inat, insan, kadija, kafa, kajmekan, kasaba, Magrib, mahnit, marama, maraz, mašala, Mašrik, merak, merhaba, muftija, muhadžir, mula, mušebak, mušterija, oka, rakija, reza, sahan, sanduk, sat, seiz, sinija, širit, sofa, sokak, sultan, taman, telal, telalin, topuz, vezir, zanat, zapt, zaptija, zubun, zulum.*

### c) Riječi koje su došle iz persijskog jezika

*aferim, bašča, čarape, čardak, čaršaf, čaršija, čaršijski, čengija, česma, ćilim,*

<sup>3</sup> Halilović, S. (1991): Turcizmi u „Dervišu i smrti“ Meše Selimovića. U: Bosanski jezik. Sarajevo, Biblioteka Ključanin. str. 111–128.

<sup>4</sup> Glibanović-Vajzović, H. (1986): O turcizmima u srpskohrvatskom jeziku sa sociolingvističkog stanovišta. Književni jezik (Sarajevo), 15/2, str. 141–147; Tomić, D. (2015): Turcizmi u romanu „Nečista krv“ Borisava Stankovića, Godišnjak Učiteljskog fakulteta u Vranju (Vranje), knj. VI, str. 243–257.

Čina, činija, čoban/čobanin, čobanče, čoha, čošak, đem, ergela, ferman, hambar, hodža, jorgovan, kaftan, karavan, karavanski, kesa, kivan, mana, nišan, nišan-iti, pajanta, para, parica, pazar, pazarište, pazariti, pazarivati, pazuho, peškir, ponišaniti, puljka, šadrvan, šal, saraj, tane, testija, timariti, zor.

#### **d) Riječi koje su došle iz grčkog jezika**

*avlija, barut, efendija, ćuprija, dimije, kaldrma, kutija, somun, ular.*

Po jedna leksema zabilježena je iz **latinskog** (*kantar*), **jevrejskog** (*amin*) i **kineskog** (*čaj*).

Postoji i izvjestan broj leksema koje su u naš jezik došle kombinovanjem riječi iz arapskog i persijskog jezika, iz persijskog i turskog jezika, i na kraju – iz arapskog i turskog jezika. Takve su: **arapsko-persijske** (*divan, hairli pazar*); **persijsko-turske** (*čaršijski, karavanbaša, karavandžija*), **arapsko-turske** (*harambaša, inadžija, zanatlija*) i **tursko-persijska** (*jaša padišah*).

U romanu su korišćene imenice koje su izvedene od orijentalizama dodavanjem našeg sufiksa **-ica** (*aginica*); zatim pridjevi koji imaju neki orijentalizam u osnovi, a na koji su dodati naši sufiksi: imenica + suf. **-ski** (*čaršijski, hajdučki, hanski, begovski, karavanski, tavanski, pazarski*); i na kraju glagoli nastali od orijentalizama dodavanjem naših prefiksa i sufiksa (*ponišaniti, po + nišan; kaliti* od imenice *kal*; *pazariti* od *pazar*; *timariti* od *timar*; *zakahriti se* od *kahr* itd.).

Interesantna je i leksema *uljanik* (pčelinjak), koja je došla najvjerojatnije od tur. *oğul* (č. *oul*), skraćeno od *oğul arısı* (mlada pčela, roj)<sup>5</sup>.

## **Semantička klasifikacija**

Po modelu za semantičku klasifikaciju koji su koristili Abdulah Škaljić u *Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku*<sup>6</sup>, Asim Peco u *Turcizmi u Vukovim rječnicima*<sup>7</sup> i Snežana Petrović u *Turcizmi u srpskom prizrenskom govoru*<sup>8</sup>, sve orijentalizme, zabilježene u ovom romanu, grupisala sam u 16 semantičkih grupa:

### **1. kuća, okućnica, imanje**

*avlija, baglama, bašča, bunar, čardak, čošak, direk, divan, hambar, kaldrma, kapija, mušebak, reza, šindra, tavan*

### **2. pokućstvo, posuđe, namještaj**

*čaršaf, ćilim, činija, ćup, dušek, izba, jastuk, jorgan, kašika, kesa, kutija, peškir, raf, sahan, sanduk, sećija, sinija, sofr, tendžera, tepsija, testija, torba*

<sup>5</sup> Škaljić, A. (1989): *Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku* (šesto izdanje). Sarajevo, Svjetlost. str. 632.

<sup>6</sup> Škaljić, A. (1989): *Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku* (šesto izdanje). Sarajevo, Svjetlost.

<sup>7</sup> Peco, A. (1987): *Turcizmi u Vukovim rječnicima*. Beograd, „Vuk Karadžić“.

<sup>8</sup> Petrović, S. (2012): *Turcizmi u srpskom prizrenskom govoru*. Beograd, Institut za srpski jezik SANU.

### **3. djelovi grada, naselja, ulice javne građevine**

bedem, čaršija, česma, ćuprija, džamija, hamam, han, harem, karaula, kasaba, konak, pazar, saraj, sokak šadrvan

### **4. država (administracija, uprava)**

berat, ferman, hak, harač, kadija, kajmekan, paša, tapija, sultan, vezir, zaptija

### **5. vojska, oružje**

bajrak, balčak, barut, binbaša, harambaša, janjičar, jatagan, kundak, nišan, nišaniti, seiz, tane, top, topuz

### **6. društveni slojevi, titule**

aga, aginica, beg, čengija, efendija, hajduk, hanuma, haremkinja, kizlar-aga, muhadžir

### **7. ljudske osobine, osjećanja**

budala, ćef, dustaban, hadum, inat, inadžija, insan, kivan, kovrdža, mahnit, mana, merak, širit, zor, zulum

### **8. jelo, piće, poslastice, voće, povrće, cvijeće, bilje**

čaj, jorgovan, kafa, kajmak, rakija, somun, šećer

### **9. odjeća, obuća, ukrasi, nakit, tkanine, boje**

basma, boja, čakšire, čalma, čarape, čelenka, čizme, čoha, ćurak, đerdan, dimije, džep, dževahir-kutija, fes, gajtan, jelek, karantaš, kolan, marama, puljka, šal, turban, zubun

### **10. zanimanja, alati, trgovina, građevinski materijal...**

avdžija, bakar, čamovina, čelik, čivija, čoban, ćuskija, dućan, hairli pazar, handžija, kalaj, kantar, karavanbaša, karavandžija, kreč, mušterija, ortak, pajanta, pazarište, telal, zanat, zanatlija

### **11. vjerski život, vjerovanja, sveštena lica**

Alah, amanet, amin, dženet, dženetski, hadžija, hafiz, hodža, muftija, mula

### **12. medicina, djelovi tijela**

ćuma, damar, maraz, pazuh

### **13. životinje, konjska oprema**

alat, at, bilan, dorat, đem, dželep, ergela, hajvan, haša, kaftan, kalauz, karavan, kuskun, raša, timariti, ular, uljanik, uzengije

### **14. novac, mjere**

aršin, oka, para

### **15. geografski pojmovi**

Akovo, Čina, kasaba, Magrib, Mašrik, Pazar

### **16. uzvici, pozdravi**

aferim, aman, bujrum, jaša padišah, juriš, mašala.



## Frekventnost orijentalizama u romanu „Raška zemlja rascija“

U romanu je zabilježeno 226 različitih leksema orijentalnog porijekla koje su upotrijebljene 1066 puta. Najfrekventniji orijentalizmi u romanu su *kajmakam* – upotrijebljen 55 puta, zatim *hanuma* 52, *han* 42, *seiz* 41, *hajduk* 30, *kafa* 29, *paša* 24, *rakija* 23, *čaršija* 20, *konak* 17, *kapija* 16, *odaja* 16, *sokak* 15, *para* 15, *sanduk* 14, *bašča* 14, *sultan* 13 itd.

Najveći broj orijentalizama korišćen je u grupama: **odjeća, obuća, ukrasi, nakit, tkanine** – ukupno 23. Isti broj pojmova (23) zabilježen je i u grupi koja označava **zanimanja, alate, građevinski materijal**. Zatim:

- **pokućstvo, posuđe, namještaj** (22)
- **životinje, konjska oprema** (18)
- **kuća, okućnica, imanje, pokućstvo** (15)
- **ljudske osobine, osjećanja** (15) itd.

Po porijeklu orijentalizama u ovom romanu, najzastupljeniji su orijentalizmi iz turskog jezika (73), zatim iz arapskog (72), persijskog (51) itd.

## RJEČNIK ORIJENTALIZAMA KOJI SU RAZMATRANI U RADU

**aferim!** (3) interj. – *bravo, dobro!*<sup>9</sup> (Škaljić 72; Skok 1:11; Hadžić 26)<sup>10</sup>. *Aferim ti, Nedžmudine, srećno ti bilo.* (Raška zemlja Rascija: 103)

**aga** (6) m – *gazda, dobrostojeći građanin.* (Škaljić 72; Skok 1:12; Hadžić 26). *Udovica je iza nekog age iz Radulića.* (Raška zemlja Rascija: 23).

**aginica** (8) f – *žena age.* (Škaljić 72). *On je nije zvao aginicom nego hanumom jer je to nešto više od aginice.* (Raška zemlja Rascija: 26)

**Akovo** (12) n – *današnje Bijelo Polje. // Na jedan dio puta što vodi od Akova do Pazara sunce izgrijava iza velike gore Jaruta i zalazi...* (Raška zemlja Rascija: 5).

**Alah** (1) m – *Bog.* (Škaljić 82; Skok 1:24; Hadžić 27). *...o bože, da ti moja duša dođe na krilima tvojih anđela i obdari ih rajskim ljepotama kao i duše tvojih milosnika, o Alahu!* (Raška zemlja Rascija: 115).

**alat** (1) m – *konj crvenkaste boje.* (Škaljić 85; Skok 1:25). *Zamišljao je da su bili dlake svakojake: dorati, alati, vranci...* (Raška zemlja Rascija: 136).

**aman!** (2) interj. – *pobogu!* (Škaljić 92; Skok 1:32; Hadžić 28). *Pazar više, Avrame, ne postoji. Do pepeo i ugarci. Aman, aman...!* (Raška zemlja Rascija: 114).

**amanet** (2) m – *preporuka.* (Škaljić 92; Skok 1:33; Hadžić 29). *...uz amanet da*

<sup>9</sup> Broj u zagradama označava koliko puta se određeni pojam ponavlja u romanu.

<sup>10</sup> Za značenja obrađenih orijentalizama u radu, korišćeni su rječnici: Škaljić, A. (1989): Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku (šesto izdanje). Sarajevo, Svjetlost; Skok, P. (1971–1974): Etimološki rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika I–IV, Zagreb, Jugoslovenska akademija znanosti i umjetnosti (JAZU); Hadžić, I. (2013): Rječnik rožajškoga govora. Podgorica, Institut za crnogorski jezik i književnost; Klaić, B. (1978): Rječnik stranih riječi A–Ž, Zagreb, Nakladni zavod Matice Hrvatske; Kurpejović, N. (2017): Turcizmi u rožajskom govoru. Rožaje, Orbis.

vjerno služi cara... (Raška zemlja Rascija: 215).

**amin** (2) interj. – *daj Bože*. (Škaljić 94; Skok 1:34–35; Hadžić 29). *Ređali su u sebi molitve – pred smrt, završavajući ih glasno sa amin...* (Raška zemlja Rascija: 157).

**aršin** (1) m – *stara mjera za dužinu*. (Škaljić 99; Skok 1:63; Hadžić 30). *...sjedeli su na čepencima, mjerili na kantar i na aršin*. (Raška zemlja Rascija: 108).

**at** (1) m – *konj*. (Škaljić 104).

**avdžija** (1) m – *lovac*. (Škaljić 106; Hadžić 31). *Zovu ga Avdžija, a to mu znači lovac*. (Raška zemlja Rascija: 145).

**avlija** (5) f – *dvorište*. (Škaljić 106; Skok 1:78; Hadžić 31). *U njihove pitome Raduliće u kojima ima i oraha i krušaka i izvor vode u avliji...* (Raška zemlja Rascija: 218).

**baglama** (1) f – *gvozdena spojnica koja drži vrata ili prozor*. (Škaljić 112; Skok 1:90; Hadžić 34). *...prsti su mu, kao da su na baglamama, igrali po vratu Austrijanca...* (Raška zemlja Rascija: 36).

**bajrak** (7) m – *zastava*. (Škaljić 113–114; Skok 1:94; Hadžić 35). *...bajracima sa krstovima i turskim bajracima sa mjesecom...* (Raška zemlja Rascija: 136).

**bakar** (5) m – *vrsta metala* (Cuprum). (Škaljić 115; Skok 1:96). *Zvečali su kotlovima, sahanima od bakra i tepsijama*. (Raška zemlja Rascija: 108).

**balčak** (1) m – *drška od sablje*. (Škaljić 118; Skok 1:100). *...i sva je odaja – sa posuđem na rafovima, sa erezima od mjedi na vratima, sa dragim kamenjem u balčacima sabalja obješenim o klinove...* (Raška zemlja Rascija: 15).

**barut** (1) m – *eksplozivna materija u prahu*. (Škaljić 121; Skok 1:114). *U tvrđavi se zapalio barut i srušio joj zidove u Dunav*. (Raška zemlja Rascija: 67).

**basma** (2) f – *vrsta šarene pamučne tkanine*. (Škaljić 121; Skok 1:115; Hadžić 38). *Prolazilo se između punih kola šećera, soli, sukna, basme, bakra...* (Raška zemlja Rascija: 111).

**bašča** (14) f – *vrt*. (Škaljić 123; Skok 1:118–119; Hadžić 38). *Kroz prozor u bašči vidjele su se još nesazrele rumene jabuke na granama...* (Raška zemlja Rascija: 227).

**bedem** (1) m – *zid tvrđave*. (Škaljić 128; Skok 1:131). *Stojeći na vrhu gradskih bedema, okružen sa svih strana vatrom...* (Raška zemlja Rascija: 155).

**beg** (10) m – *plemićka titula, plemić*. (Škaljić 129; Skok 1:132). **Beg** – *Nur-beg, kao visoki turski oficir, morao je da po Bihoru kupi vojsku i šalje je pod Beč*. (Raška zemlja Rascija: 7).

**begovski**, -a (1) adj. – *koji se odnosi na bega*. (Škaljić). *...i dvije kuće – jedna begovska u Radulićima i druga kneževska u Boljarima...* (Raška zemlja Rascija: 7).

**berat** (11) m – *carski dekret*. (Škaljić 137). *...bio je berat od cara da ostaje i dalje knezom*. (Raška zemlja Rascija: 7).

**bilan** (1) m – *dio konjske opreme*. (Škaljić 142). *...jer konjogojac je radije kitio svoje konje dobrim sedlima, kolanima, bilanima i uzdama...* (Raška zemlja Rascija: 121).

**binbaša** (1) m – major, zapovjednik tabora u turskoj vojsci. (Škaljić 143). ...po porijeklu Turčina, po rođenju pazarca, inače oficira u činu **binbaše** i ratnika iz Rumelije. (Raška zemlja Rascija: 64).

**boja** (8) f – farba. (Škaljić 146–147; Skok 1:182). U uglu, od čamova drveta istesan, jarkim **bojama** išaran, bio je njen sanduk... (Raška zemlja Rascija: 46).

**budala** (4) m – ludak. (Škaljić 151; Skok izvodi ovo imenicu iz ar. *abdāl* ludak, 1:2–3). Onaj je moj sin **budala**, onaj Ilija, ali pogađa šta će biti... (Raška zemlja Rascija: 175).

**bujrum** (1) interj. – izvolite! (Škaljić 152; Skok 1:230; Hadžić 51). **Bujrum!** – ponudili su ih na kapiji pred tržnicom.

**bunar** (6) m – vještačka jama obično sazidana iz koje se vadi voda. (Škaljić 154; Skok 1:236; Hadžić 52). ...ona glava sa cvijetom u kosi nagnuta nad sanduk kao nad **bunar** na čijem ogledalu vode, dolje u dubini, vidi neodređeni lik... (Raška zemlja Rascija: 222).

**čaj** (6) m – vrsta toplog napitka. (Škaljić 159). ...sve vrijeme dok je pio **čaj**, Nur je mislio na svoju ženu. (Raška zemlja Rascija: 211).

**čakšire** (1) m pl. t. – vrsta muške donje odjeće. (Škaljić 160; Skok 1:290). Obukli su sve što su najljepše imali: muškarci **čakšire** od nova bijela sukna sa gajtanima niz nogavice... (Raška zemlja Rascija: 47).

**čalma** (1) f – platno omotano oko fesa. (Škaljić 161; Skok 1:291–292; Hadžić 60). Na ramenima je nosio velik (...) čurak, na glavi zmijasto uvijenu **čalmu**... (Raška zemlja Rascija: 80).

**čamovina** (1) f – borovina. (Škaljić 162; Skok 1:292). Mirisalo je, sve to, na **čamovinu** i planinu, na vunu, na kožu, na zemlju i travu... (Raška zemlja Rascija: 22).

**čarapa** (5) – vrsta odjeće za noge. (Škaljić 164; Skok 1:295–296). ...u tako debelim a šarenim **čarapama**, sa mnogo uzica oko sebe... (Raška zemlja Rascija: 149).

**čardak** (1) m – velika soba na spratu. (Škaljić 164; Skok 1:296; Hadžić 61). ...on nije imao ni **čardak**; nijesu to imali, ni za tim marili... (Raška zemlja Rascija: 16).

**čaršaf** (2) m – pokrivač za postelju, stolnjak, zar – pokrivač koji su upotrebljavale muslimanke prilikom izlaska na ulicu. (Škaljić 165; Skok 1:297). ...između žena pod crnim **čaršafima** i lica sakrivenih... (Raška zemlja Rascija: 111).

**čaršija** (20) f – dio varoši gdje se odvija trgovina, trgovačka četvrt. (Škaljić 165; Skok 1:297; Hadžić 61). ...i gledaju božiju strahobu nasred **čaršije**. (Raška zemlja Rascija: 36).

**čaršijski**, -a, -o (2) adj. – koji pripada čaršiji. (Škaljić 165). ...da sam u cara bio paša, a sad **čaršijsko** magare. (Raška zemlja Rascija: 11).

**čelik** (1) m – vrsta tehničkog gvožđa. (Škaljić 170; Skok 1:304). ...kako brid sablje udara u brid i oba se **čelika** lome na pola. (Raška zemlja Rascija: 136).

**čengija** (2) f – rospija (obično u ljutni mlađoj ženi). (Hadžić 64; Škaljić: kafanska igračica 171). < tur. *çengi* „igračica, plesačica“ < pers. *čengī* „onaj koji svira i igra uz čeng“ (pers. *čeng* „vrsta muzičkog udarnog instrumenta“). (Škaljić

171; Skok 1:307; Hadžić 64). ...pravile su se **čengije** iako čengije nijesu bile... (Raška zemlja Rascija: 80).

**čerga** (2) f – ciganski šator. (Škaljić 172; Skok 1:310; Hadžić 64). ...kako po **čergama** od vune, (...), potjerana da spavaju, dišu djeca... (Raška zemlja Rascija: 148).

**česma** (1) f – izvor iz kojeg teče voda na cijev. (Škaljić 172; Skok 1:313). ...gledali su nekakav gaj, nekakav brijeg i na njemu stablo. **Česmu** i baru. (Raška zemlja Rascija: 183).

**Čina** (1) f – Kina. (Škaljić). ...kao što si je bio dao carevima Mašrika i Magriba i carevima **Čina** i Mačina... (Raška zemlja Rascija: 13).

**činija** (2) f – vrsta plitke posude. (Škaljić 177; Skok 1:326–327). ...uz put bacaju sve što su ponijeli: duške, sanduke, **činije** i tepsije i ko bos a ko obuven grabi ka Bosni. (Raška zemlja Rascija: 42).

**čivija** (3) f – metalni klin, ekser. (Škaljić 178; Skok 1:330; Hadžić 67). Oni misle da carevi vise o **čiviji** pa mogu jednoga sa **čivije** a drugoga na **čiviju**. (Raška zemlja Rascija: 68).

**čizma** (10) f – vrsta duboke obuće, čizma. (Škaljić 178; Skok 1:331). ...u prekidi-ma ih tjerali da im konje poje i **čizme** čiste. (Raška zemlja Rascija: 132).

**čoban/čobanin** (9) m – pastir. (Škaljić 178; Skok 1:332). Čuvala je kod njega stado s **čobanima**. (Raška zemlja Rascija: 87).

**čobanče** (1) n – dem. od čoban (v). (Škaljić 178; Skok 1:332). ...i slušati kako **čobanče** s kamena na turskom grobu u sviralu svira. (Raška zemlja Rascija: 68).

**čoha** (5) f – vrsta debljeg platna, sukno. (Škaljić 179; Skok 1:333; Hadžić 68). Neki su obukli i turska odijela od crvene, plave i zelene **čoh**... (Raška zemlja Rascija: 113).

**čuma** (5) f – kuga. (Kurpejović 227; Hadžić 69; Skok 1:341). Mori **čuma** – tiho a napeto. (Raška zemlja Rascija: 176).

**čef** (2) m – dobro raspoloženje. (Škaljić 187; Skok 1:351; Hadžić 72). Shvatio je to kao moj **čef**, koji može da ga stane glave... (Raška zemlja Rascija: 162).

**čepenak** (1) m – pokretno krilo na izlogu dućana. (Škaljić 185–186; Skok 1:350; Hadžić 72). ...sjedeli su na **čepencima**, mjerili na kantar i na aršin. (Raška zemlja Rascija: 108).

**čilim** (9) m – vrsta ručno izrađenog tepiha. (Škaljić 193; Skok 1:358). Sjeli su na **čilim**, crkvenjak gore uz prozor gdje i jeste mjesto gostu... (Raška zemlja Rascija: 26).

**čošak** (4) m – 1. ugao. 2. istureni polukružni ili pravougaoni dio sobe koji služi za sjedenje ili osmatranje dvorišta ili ulice. (Škaljić 197; Skok 1:361; Hadžić 75). ...u **čoškovima** gomile noževa i sabalja i bilo mu je jasno da je to tursko oružje. (Raška zemlja Rascija: 96).

**čup** (3) m – veliki zemljani sud sa drškama sa strane. (Škaljić 200; Skok 1:364–365). ...na strehama još je visila pokoja odbačena haljinka, dječija čarapa, razbijen **čup**... (Raška zemlja Rascija: 221).

**čuprija** (1) f – most. (Skok 1:365; Škaljić 200; Hadžić 76). Zbog huka vode koja se lomila ispod **čuprije** govorio je vičući... (Raška zemlja Rascija: 57).

**ćurak** (4) m – *muški kaput opšiven krznom.* (Škaljić 200; Skok 1:365; Hadžić 76). *Evo ti ovaj ćurak, i ogrni me.* (Raška zemlja Rascija: 35).

**ćuskija** (2) f – *čelična šipka koja se koristi prilikom vađenja kamena iz zemlje, poluga.* (Škaljić 201; Skok 1:365; Hadžić 76). *Braćo, možemo: bili smo se među sobom i koljem i ćuskijama i sjekirama...* (Raška zemlja Rascija: 73).

**damar** (2) m – *žila kucavica, vena.* (Kurpejović 228; Hadžić 79; Petrović 103; Skok 1:378). *Nije mogla da iskopa nijedan damar mladosti...* (Raška zemlja Rascija: 218).

**delija** (1) m – *junak.* (Škaljić 209–210; Skok 1:390; Hadžić 82). *...i kao kakav delija na bojnom polju...* (Raška zemlja Rascija: 92).

**dimije** (2) f pl. t. – *ženske široke šaljvare.* (Škaljić 218; Skok 1:405; Hadžić 85). *...vidjeli su ih, očima od pića zamućenim, iza zatvorenih kapija, iza mušabeka, u dimijama od svile...* (Raška zemlja Rascija: 6).

**direk** (2) m – *stub, greda.* (Škaljić 219; Skok 1:407–408; Hadžić 85). *...objesio se preko noći o direk u svojoj sobi.* (Raška zemlja Rascija: 116).

**divan** (1) m – *kuća, carski dvor, razgovor.* (Škaljić 220; Skok 1:410; Hadžić 86). *...nastavlja dalje kao da hoće caru na divan.* (Raška zemlja Rascija: 5).

**dorat** (1) m – *konj tamnocrvene boje.* (Škaljić 224; Skok 1:436–427; Hadžić 88). *Zamišljao je da su bili dlake svakojake: dorati, alati, vrancii...* (Raška zemlja Rascija: 136).

**dućan** (10) m – *trgovačka i zanatska radnja.* (Škaljić 225–226; Skok 1:451–452). *...išli su sa vrećama i konjima da pljačkaju dućane u Pazaru.* (Raška zemlja Rascija: 107).

**dustaban** (1) m – *koji ima ravne tabane.* (Škaljić 229). *One što su se, zbog rđave obuće a duga hoda, podbili u tabanima, ili od rođenja bili dustabana...* (Raška zemlja Rascija: 137).

**dušek** (2) m – *madrac.* (Škaljić 229; Skok 1:461). *...uz put bacaju sve što su ponijeli: duške, sanduke, činije i tepsije i ko bos a ko obuven grabi ka Bosni.* (Raška zemlja Rascija: 42).

**džamija** (10) f – *muslimanska bogomolja.* (Škaljić 232; Skok 1:470; Hadžić 95). *...rušili crkve sveteći se za srušene džamije.* (Raška zemlja Rascija: 209).

**dželat** (6) m – *čovjek koji izvršava smrtne kazne.* (Škaljić 236; Skok 1:471). *U toj svojoj pomoći žrtvi dželat se trudio da bude što uslužniji...* (Raška zemlja Rascija: 36).

**dželep** (6) m – *stado, krdo stoke.* (Škaljić 236; Skok). *...i njihova imovina – Avramova u silnim stadima ovaca, u dželepima volova...* (Raška zemlja Rascija: 15).

**dženet** (1) m – *raj kod muslimana.* (Škaljić 238; Skok 1:472; Hadžić 97). *Ovo je dženet, pjevaju u njemu zlatne ptice.* (Raška zemlja Rascija: 81).

**dženetski**, -a (1) adj. – *rajski. Izv. od dženet.* (Škaljić 238; Skok 1:472; Hadžić 97). *Imamo cvijeća od kojeg postelja zamiriše kao da si legao u dženetsku baštu.* (Raška zemlja Rascija: 81).

**džep** (6) m – džep. (Škaljić 238; Skok 1:472). *Izvadio je sat, pogledao koje je vrijeme, i vratio ga u džep.* (Raška zemlja Rascija: 219).

**dževahir-kutija** (1) f – kutija za nakit. (Škaljić 239). *Poljubio je pašu u ruku i predao mu dževahir-kutiju...* (Raška zemlja Rascija: 67).

**đem** (1) m – metalna naprava za zauzdavanje konja. (Škaljić 248; Skok 1:478; Hadžić 101). *...kad je vidio koliko o zidovima visi (...) konjskih uzda, aša, kuskuna, osmanlijskih sedala, đemova od mjedi.* (Raška zemlja Rascija: 200).

**đerdan** (3) m – ogrlica. (Škaljić 249; Skok 1:478–479; Hadžić 101). *...tako da su se guste kaplje kiše vidjele kao da se s neba osipaju zrna đerdana.* (Raška zemlja Rascija: 207).

**efendija** (5) m – gospodin, učen čovjek. (Škaljić 262–263; Skok 1:486; Hadžić 103). *...dizao je ruke i čudio se efendija; nikad mu se dotad nije dogodilo da jednog kaluđera turči.* (Raška zemlja Rascija: 102).

**ergela** (2) f – stado, čopor konja. (Škaljić 328). *Misli zet da su Turci što i njegova ergela konja u Vapi pa može da im skida sedla i gole ih timari.* (Raška zemlja Rascija: 97).

**ferman** (1) m – sultanova naredba. (Škaljić 280; Skok 1:512; Hadžić 106). *Poslije ovih, kao iz fermana pročitanih riječi, kajmekan je čekao da čuje odgovor.* (Raška zemlja Rascija: 70).

**fes** (1) m – muška kapa od debljeg sukna tamno crvene boje. (Škaljić 281; Skok 1:513; Hadžić 106). *...i po nekakvoj svojoj mjeri povila glavu s fesom punim dukata.* (Raška zemlja Rascija: 119).

**gajtan** (5) m – pamučna ili svilen vrpca. (Škaljić 288; Skok 1:544–545; Hadžić 113). *...obukli su sve što su najljepše imali: muškarci čakšire od nova bijela sukna sa gajtanima niz nogavice...* (Raška zemlja Rascija: 47).

**hadum** (1) m – uškopljenik. (Škaljić 295; Skok 1:646; Hadžić 126). *To je onaj trenutak kad on, sa starješinom harema hadumom kizlar-agom, sa svilenom maramom u ruci prođe između redova devojaka...* (Raška zemlja Rascija: 94).

**hadžija** (1) m – lice koje je obavilo hadž. (Škaljić 296; Skok 1:646–647; Hadžić 126). *Sa vašom rakijom otjerali ste sa našeg dvora hodže, hadžije i hafize...* (Raška zemlja Rascija: 169).

**hafiz** (2) m – lice koje zna Kur'an napamet. (Škaljić 297; Skok 1:647; Hadžić 126). *Sa vašom rakijom otjerali ste sa našeg dvora hodže, hadžije i hafize...* (Raška zemlja Rascija: 169).

**hairli** (1) interj. – sretno. (Škaljić 297; Skok 1:647; Hadžić 126). *Hajd' hairli pazar; tako mi boga gubim na Mađaricama.* (Raška zemlja Rascija: 81).

**hajdučki**, -a (2) adj. – izv. od hajduk (v). *Čuvam nekoliko dobrih soba za hajdučke harambaše i turske oficire.* (Raška zemlja Rascija: 49).

**hajduk** (30) m – odmetnik od vlasti, lopov. (Škaljić 300; Skok 1:649–650; Hadžić 127). *...nek ih pobodu još toliko i nek o svakom visi hajduk.* (Raška zemlja Rascija: 35).

**hajvan** (1) m – životinja. (Škaljić 301; Skok 1:650; Hadžić 127). *Ne zna se šta je*

u „insanu“ kao što se ne zna ni šta je u „**hajvanu**“ (Raška zemlja Rascija: 80).

**hak** (2) m – pravo na nasljedstvo, zasluga. (Škaljić 301; Skok 1:650; Hadžić 127). *Prestali su da mu daju hak...* (Raška zemlja Rascija: 214).

**halak** (2) m – vika, galama. (Škaljić 84; Hadžić 128). ...*prepadnuta od halaka srpskih vojnika do gubljenja pameti.* (Raška zemlja Rascija: 128).

**halakati** (7) – vikati, galamiti. (Škaljić 84; Hadžić 128). ...*mogu samo da čekaju i da oni što halaču otkriju i na njih juriš učine...* (Raška zemlja Rascija: 128).

**hamam** (2) m – kupatilo. (Škaljić 307; Skok 1:653; Hadžić 131). *Turčina bog miluje i kad se u hamamu kupa...* (Raška zemlja Rascija: 91).

**hambar** (1) m – drvena zgrada za žitarice. (Škaljić 92.93; Skok 1:33; Hadžić 131). *Znali su da mu na turskoj granici nije loše, da su mu torovi puni ovaca (...), hambari žita i uljanici košnica...* (Raška zemlja Rascija: 41).

**han** (42) m – prenočište. (Škaljić 309; Skok 1:654; Hadžić 131). ...*mora prenočiti u razvaljenom hanu kraj Jaruta...* (Raška zemlja Rascija: 180).

**handžija** (9) m – onaj koji je vlasnik hana. (Škaljić 310; Skok 1:654). *Avram tom handžiji nije rekao ono što je mislio...* (Raška zemlja Rascija: 181).

**hanski**, -a (3) adj. – ono što se odnosi na han. (Škaljić). ...*ne plaćaju hansku, ne smijem im ni zatražiti.* (Raška zemlja Rascija: 48).

**hanuma** (52) f – gospođa. (Škaljić 311; Hadžić 132). *On je nije zvao aginicom nego hanumom jer je to nešto više od aginice...* (Raška zemlja Rascija: 26).

**harač** (1) m – vrsta poreza. (Škaljić 312). *Turci su ih zadržavali da im čuvaju stoku (...) da caru plaćaju harač...* (Raška zemlja Rascija: 221).

**harambaša** (1) m – vođa hajduka. (Škaljić 313; Hadžić 133). *Čuvam nekoliko dobrih soba za hajdučke harambaše i turske oficire.* (Raška zemlja Rascija: 49).

**harem** (3) m – odjeljenje za žensko osoblje u muslimanskoj kući. (Škaljić 315; Skok 1:656). *To je onaj trenutak kad on, sa starješinom harema hadumom kizlar-agom, sa svilenom maramom u ruci prođe između redova devojaka...* (Raška zemlja Rascija: 94).

**hareminja** (1) f – žena iz harema. (Škaljić). *Bila bi u sultanovim odajama jedna hareminja više.* (Raška zemlja Rascija: 94).

**haša** (2) f – vrsta konjskog prekrivača. (Škaljić 318) ...*kad je vidio koliko o zidovima visi (...) konjskih uzda, aša, kuskuna, osmanlijskih sedala, đemova od mjedi.* (Raška zemlja Rascija: 200).

**hodža** (8) m – svešteno lice kod muslimana, vjeroučitelj. (Škaljić 332; Skok 1:677–678). *Poneki hodža zastane, digne ruke do ušiju, okrene se prema istoku i glasno izrekne molitvu...* (Raška zemlja Rascija: 108).

**inadžija** (1) m – svađalica. (Škaljić 346; Skok 1:723). ...*a desili se obojica inadžije pa ne pristajemo...* (Raška zemlja Rascija: 49).

**inat** (2) m – kapric, prkos. (Škaljić 346; Skok 1:723; Hadžić 150). ...*sve što je dolazilo od turske strane bilo je za inat njima pravoslavcima.* (Raška zemlja Rascija: 141).

**insan** (1) m – čovjek, ljudsko biće. (Škaljić 347; Skok 1:725; Hadžić 149). *Ne*

zna se šta je u „**insanu**“ kao što se ne zna ni šta je u „**hajvanu**“. (Raška zemlja Rascija: 80).

**izba** (1) f – koliba za stoku, suteran. (Hadžić 139). *Nosili su u svojim odijelima (...) miris staja, teladi, konjskih jasalaa, čađe sa tavana, zadah iz izbe...* (Raška zemlja Rascija: 183).

**janjičar** (8) m – pripadnik posebnog roda u turskoj vojsci. (Škaljić 361–362; Skok 1:753). *...pred janjičarima sa srednjeg Lima otišao na Prizren.* (Raška zemlja Rascija: 140).

**jaša padišah!** (1) interj. – živio vladar! (Škaljić 364), **Jaša padišah!** – uzviknuo je Nur. (Raška zemlja Rascija: 12).

**jastuk** (1) m – uzglavlje. (Škaljić 364; Skok 1:760). *...da sa sećije, sa mekih jastuka, gleda kroz prozor – niz Prizren.* (Raška zemlja Rascija: 160).

**jatagan** (4) m – dugački krivi nož poput sablje. (Škaljić 364; Skok 1:762). *...u obješene o sedlo male puške sa dragim kamenjem u kundacima, u jatagan s koricama od srebra...* (Raška zemlja Rascija: 95).

**jelek** (1) m – prsluk. (Škaljić 367; Skok 1:771). *...gledali su pred sobom jedre boljarske djevojke i snaše, u jelecima išaranim žutim koncima...* (Raška zemlja Rascija: 7).

**jorgan** (1) m – pokrivač napunjen vunom ili pamukom. (Škaljić 373; Skok 1:783). *...sa tovarima dušeka, jorgana, tepsija i sinija.* (Raška zemlja Rascija: 34).

**jorgovan** (1) m – jorgovan (*Syringavulgaris* L. fam. *Oleaceae*). (Škaljić 373; Skok 1:783). *Sjedela je u tim svojim šarenim haljinama kao u cvijeću i mirisala mirisom jorgovana.* (Raška zemlja Rascija: 119).

**juriš** (1) m – napad. (Škaljić 374; Skok 1:786–787). *...mogu samo da čekaju i da oni što halaču otkriju i na njih juriš učine...* (Raška zemlja Rascija: 128).

**kadija** (1) m – šerijatski sudija. (Škaljić 378; Skok 2:13). *...da ispred Austrijanaca bježi sve što se turskim imenom zvalo (...) starci, djeca, kadije i muftije.* (Raška zemlja Rascija: 42).

**kafa** (29) f – napitak. (Škaljić 381; Skok 2:14; Hadžić 170). *Uz kafu, koju su pili uz velik ćef, nastavili su o vojni pod Bečom.* (Raška zemlja Rascija: 12).

**kaftan** (4) m – vrsta duge gornje haljine. (Škaljić 380). *...sa sabljom u rukama, sa kaftanom na leđima, sa čelenkom na glavi...* (Raška zemlja Rascija: 169).

**kajmak** (1) m – skorup, mliječni proizvod koji se dobije iskuhavanjem kravljeg ili ovčijeg mlijeka. (Škaljić 383; Skok 2:16; Kurpejović 85–86). *...klali im brave, smočili ih kajmakom, naslađivali saćima mladog meda...* (Raška zemlja Rascija: 6).

**kajmekan** (55) m – sreski načelnik. (Škaljić 384; Skok 2:16–17; Hadžić 171). *Bilo je to za njega srećno utočište od kajmekana u Pazaru.* (Raška zemlja Rascija: 84).

**kalajisan**, -a (1) adj. – premazan kalajom. (Škaljić 386; Skok 2:18). *Zvečali su kotlovima, sahanima od bakra i tepsijama koje su, prema suncu, odsijavale svojim kalajisanim površinama...* (Raška zemlja Rascija: 108).



**kalauz** (1) m – *konj predvodnik karavana.* (Škaljić 386; Skok 2:19; Hadžić 172). *...iz bijela svijeta skitnica koja je toj uhodi bila kalauz...* (Raška zemlja Rascija: 41).

**kaldrma** (5) f – *staza popločana kamenom.* (Škaljić 387; Skok 2:20; Hadžić 172). *...tri direka, duboko u kaldrmu pobodena, sa omčama na vrhu...* (Raška zemlja Rascija: 34).

**kaliti** (1) – *topiti rudu.* (Škaljić 388). *...gledajući kako sunce u vodi kali svoj žežen, crven bakar...* (Raška zemlja Rascija: 137).

**kantar** (2) m – *metalna sprava za mjerenje težine.* (Škaljić 392; Skok 2:35). *...sjedeli su na čepencima, mjerili na kantar i na aršin.* (Raška zemlja Rascija: 108).

**kapak** (1) m – *poklopac.* (Škaljić 392; Skok 2:39; Hadžić 174).

**kapija** (16) f – *ulazna vrata.* (Škaljić 393; Skok 2:41). *Avram je uzjahao konja i istjerao ga pred kapiju...* (Raška zemlja Rascija: 64).

**karantaš** (1) m – *vrsta zlatnog prstena.* (Škaljić). *Jedan kamen su zvale karantaš – što je značilo krvavi kamen...* (Raška zemlja Rascija: 120).

**karaula** (1) f – *stražarnica, policijska pogranična stanica.* (Škaljić 397; Skok 2:50). *Klonuo se drumova kojim su mogli da naiđu turski vojnici a još više karaula na drumovima...* (Raška zemlja Rascija: 99).

**karavan** (5) m – *povorka konja natovarenih robom.* (Škaljić 397; Skok 2:55; Hadžić 177). *...i Pešter oslobode od hajduka i da turska vojska, karavane i putnici slobodno prolaze carskim drumovima.* (Raška zemlja Rascija: 13).

**karavanbaša** (1) m – *vođa karavana.* (Škaljić). *...jer za veliku nevolju trebala su i velika leđa, i uz isto tako velike pare nekom karavanbaši da ga primi u društvo...* (Raška zemlja Rascija: 53).

**karavandžija** (2) m – *učesnik u karavanu.* (Škaljić). *Putarinu i mostarinu, koja je bila tolika da su je trgovci i karavandžije jedva podnosili...* (Raška zemlja Rascija: 7).

**karavanski**, -a (1) adj. – *koji se odnosi na karavan.* (Škaljić). *Reklo bi se da taj stari, karavanski – i kako se u narodu hoće čuti carski put nema svoga početka i kraja...* (Raška zemlja Rascija: 5).

**kasaba** (2) f – *varoš.* (Škaljić 398; Skok 2:55). *...oni su zamišljali bijela i blijeda lica svojih hanuma, dalekih i davno ostavljenih u azijskim kasabama...* (Raška zemlja Rascija: 6).

**kašika** (1) f – *dio pribora za jelo.* (Škaljić 399–400; Skok 2:59–60). *...nosili su kotlove, stapove, kablove, sofre i kašike, ikone i krstove...* (Raška zemlja Rascija: 182).

**kesa** (4) f – *manja vreća.* (Škaljić 406; Skok 1:355). *Poklonio se i pozdravio kneza, a zatim brzo otvorio kesu...* (Raška zemlja Rascija: 56).

**kivan**, -a (1) adj. – *ljut na nekoga, neprijateljski raspoložen.* (Škaljić 410). *...odavno bili kivni i on njoj i ona njemu.* (Raška zemlja Rascija: 32).

**kizlar-aga** (1) m – *glavni nadzornik sultanova harema.* (Škaljić 410). *To je onaj trenutak kad on, sa starješinom harema hadumom kizlar-agom, sa svilenom maramom u ruci prođe između redova devojaka...* (Raška zemlja Rascija: 94).

**kolan** (3) m – *pojas*. (Škaljić 412; Skok 2:123; Hadžić 185). ...*jer konjogojac je radije kitio svoje konje dobrim sedlima, kolanima, bilanima i uzdama...* (Raška zemlja Rascija: 121).

**komšija** (2) m – *susjed*. (Škaljić 413). ...*pozvali me, i ja pošao sa komšijama, sa dobrim ljudima...* (Raška zemlja Rascija: 158).

**konak** (17) m – *prenočište*. (Škaljić 414; Skok 2:136–137; Hadžić 187). ...*sve od jednog sela do drugog i s konaka na konak...* (Raška zemlja Rascija: 99).

**kovrdža** (1) f – *lokna*. (Škaljić 417; Skok 2:172–173). ...*isto takvim kao što je on: sa kovrdžama kose niz čelo...* (Raška zemlja Rascija: 93).

**kreč** (1) m – *vapno, kreč*. (Škaljić 418; Skok 2:187–188). *Stajaceš opet na onom zidu i bićeš drugačiji – bićeš mrtav, bićeš boja i kreč*. (Raška zemlja Rascija: 46).

**kundak** (1) m – *drveni dio puške*. (Škaljić 425; Skok 2:234). ...*u obješene o sedlo male puške sa dragim kamenjem u kundacima, u jatagan s koricama od srebra...* (Raška zemlja Rascija: 95).

**kuskun** (1) f – *uzica, dio konjske opreme*. (Škaljić 427). ...*kad je vidio koliko o zidovima visi (...) konjskih uzda, aša, kuskuna, osmanlijskih sedala, đemova od mjedi*. (Raška zemlja Rascija: 200).

**kutija** (2) f – *drvena ili limena posuda*. (Škaljić 428; Skok 2:247). *Dizala je nogavicu kao da otkriva kutiju s nakitom, već više ne gledajući u šare nego u svoje noge*. (Raška zemlja Rascija: 205).

**Magrib** (1) m – *zapad*. (Škaljić 439). ...*kao što si je bio dao carevima Mašrika i Magriba*. (Raška zemlja Rascija: 13).

**mahnit**, -a (1) adj. – *lud, blesav*. (Škaljić 441; Hadžić 214). ...*da ne može da ga gleda i sluša njegove mahnite priče iz Mileševe*. (Raška zemlja Rascija: 89).

**mana** (1) f – *nedostatak*. (Škaljić 440; Skok 2:354; Hadžić 213). ...*a prodavci hoće sakriti manu*. (Raška zemlja Rascija: 80).

**marama** (13) f – *rubac*. (Škaljić 441; Skok 2:356; Hadžić 214). ...*obrisao mu je maramom lice, oči i vrat...* (Raška zemlja Rascija: 36).

**maraz** (1) m – *hronična bolest*. (Škaljić 446). ...*bole me noge. Ušao mi je u njih maraz*. (Raška zemlja Rascija: 228).

**mašala!** (1) interj. – *izraz radosti ili čuđenja*. (Škaljić 448; Skok 2:385; Hadžić 217). *Hajd' mašala Turčine, Nedžmudine, aferim ti!...* (Raška zemlja Rascija: 97).

**Mašrik** (1) m – *istok*. (Škaljić 448). ...*kao što si je bio dao carevima Mašrika i Magriba*. (Raška zemlja Rascija: 13).

**merak** (2) m – *uživanje, želja za nečim*. (Škaljić 458–459; Skok 2:406–407). *Obavljao je taj posao sa merakom*. (Raška zemlja Rascija: 94).

**merhaba** (1) interj. – *muslimanski pozdrav*. (Škaljić 460; Skok 2:408; Hadžić 221). *Turčine, aferim ti i merhaba!* (Raška zemlja Rascija: 103).

**muftija** (1) m – *najstariji po rangu muslimanski sveštenik*. (Škaljić 468; Skok 2:476; Hadžić 228). ...*da ispred Austrijanaca bježi sve što se turskim imenom zvalo (...) starci, djeca, kadije i muftije*. (Raška zemlja Rascija: 42).

**muhadžir** (1) m – *izbjeglica*. (Škaljić 469; Skok 2:477; Hadžić 228). *Biće muhadžiri*. U Skoplju. U Sofiji. U Jedrenama. (Raška zemlja Rascija: 109).

**mula** (8) m – *učen čovjek, teolog*. (Škaljić 472; Skok 2:480; Hadžić 229). *Taj mula Adem iz župskog sela Laza kod Lima, (...) imao je u vrtu jabuku*. (Raška zemlja Rascija: 79).

**mušebak** (1) m – *drvena rešetka na prozorima*. (Škaljić 478; Skok 2:490; Hadžić 230). *...vidjeli su ih, očima od pića zamućenim, iza zatvorenih kapija, iza mušabeka, u dimijama od svile...* (Raška zemlja Rascija: 6).

**mušterija** (7) m – *kupac*. (Škaljić 479; Skok 2:491). *Stajao je na kapiji i pitao mušterije šta im treba*. (Raška zemlja Rascija: 80).

**nišan** (1) m – 1. *cilj, meta* 2. *orden, odlikovanje*. (Škaljić 493; Skok 2:520; Hadžić 254). *...bio je i sada paša sa zlatnim nišanima na ramenima...* (Raška zemlja Rascija: 167).

**nišaniti** (5) – *ciljati*. (Škaljić 493; Skok 2:520; Hadžić 254). *Nišanio je prstom u nekakvo naselje...* (Raška zemlja Rascija: 72).

**odaja** (16) f – *soba*. (Škaljić 498; Skok 2:542–543). *...u odaju na kojoj se prozori nijesu otvarali danima*. (Raška zemlja Rascija: 101).

**oka** (2) f – *stara mjera za težinu*. (Škaljić 500). *...na nas bi se bacali velikim tegovima, od pola oke i od oke...* (Raška zemlja Rascija: 12).

**ortak** (1) m – *drug u poslu*. (Škaljić 503; Skok 2:566–577). *Knez nije mogao da podjednako iskali svoju ljutnju na dvojicu ortaka...* (Raška zemlja Rascija: 48).

**pajanta** (1) f – *letva na tavanu za sušenje mesa*. (Škaljić 508; Skok 2:587; Hadžić 282). *Sa tavana, sa nekakvih pajanti, visile su svijeeće od čađe...* (Raška zemlja Rascija: 204).

**para** (13) f – *novac*. (Škaljić 510; Skok 2:604). *...on velike pare daje caru austrijskom i njemačkom i duždu mletačkom...* (Raška zemlja Rascija: 54).

**parica** (1) f – *sitni metalni novac*. (Škaljić 510; Skok 2:604). *...i činilo mu se da svoja lijepa, kao zlatnom paricom pokrivena usta...* (Raška zemlja Rascija: 176).

**paša** (24) m – *titula visokih vojnih dostojanstvenika*. (Škaljić 511; Skok 2:617). *I sa pašama je tako, i sa vezirima*. (Raška zemlja Rascija: 145).

**Pazar** (18) m – *Novi Pazar, grad u Sandžaku*. (Škaljić) *Ko je prvi stigo do Pazara ugrabio je ono što mu treba...* (Raška zemlja Rascija: 111).

**pazar** (8) m – *pijaca, trgovina*. (Škaljić 512; Skok 2:625; Hadžić 286). *...kupuju i prodaju ono što nije njihovo, pa im zbog toga pazar sladak i lak*. (Raška zemlja Rascija: 110).

**pazarište** (2) n – *mjesto gdje se odvija trgovina, sajam*. (Škaljić 513). *...Turci su ga nazvali pazarište, što znači jedno te isto, ali i ništa, jer tu se nije više ni trgovalo i pazarivalo*. (Raška zemlja Rascija: 111).

**pazariti** (1) – *trgovati*. (Škaljić). *Loše sam pazario... dao sam cijelog pašu za jednog običnog...* (Raška zemlja Rascija: 171).

**pazarivati** (1) – *trgovati*. (Škaljić 513). *...Turci su ga nazvali pazarište, što znači jedno te isto, ali i ništa, jer tu se nije više ni trgovalo i pazarivalo*. (Raška zemlja Rascija: 110).

**pazuho** (1) n – mišica ruke. (Škaljić 513; Skok 2:626). ...a druge pod **pazuhom** nosio da ih obuje kad one pocijepa. (Raška zemlja Rascija: 10).

**peškir** (1) m – ručni ubrus. (Škaljić 517; Skok 2:646). Oprali su ruke pred jelo, obrisali ih **peškirim** i sjeli za sofru... (Raška zemlja Rascija: 14).

**ponišaniti** (1) – naciljati. (Škaljić). ...**ponišanio** je prstom u kapiju i one su u nju utonule. (Raška zemlja Rascija: 135).

**puljka** (2) f – dugme. (Škaljić 526; Hadžić 328). ...i jelekom sa mnogo **puljaka** i pucadi... (Raška zemlja Rascija: 25).

**raf** (2) m – polica, pregrada u ormaru. (Škaljić 528; Skok 3:97; Hadžić 331). ...zastrtu ćilimima i sa turskim posuđem na **rafovim**... (Raška zemlja Rascija: 119).

**rakija** (23) f – vrsta alkoholnog pića. (Škaljić 530; Skok 3:97). ...uz mali sto a puno **rakije** i mesa... (Raška zemlja Rascija: 150).

**raša** (1) f – domaće sukno koje se stavlja ispod sedla. (Škaljić 531). Žene su mirisale na vosak i smok, tkale **raše** i zubune od vunene pređe... (Raška zemlja Rascija: 16).

**reza** (1) f – zatvarač na vratima, zasun. (Škaljić 535; Skok 1:494; Hadžić 341). ...i sva je odaja – sa posuđem na **rafovim**, sa **erezima** od mjedi na vratima, sa dragim kamenjem u balčacima sabalja obješenim o klinove... (Raška zemlja Rascija: 15).

**sahan** (2) m – bakarna posuda, tanjir. (Škaljić 542; Skok 3:187; Hadžić 348). Zvečali su kotlovima, **sahanima** od bakra i tepsijama. (Raška zemlja Rascija: 108).

**sanduk** (14) m – drveni kovčeg. (Škaljić 548; Skok 3:200; Hadžić 350). Ni mrtvačkog **sanduka** ako nije od borovine... (Raška zemlja Rascija: 182).

**saraj** (6) m – dvor. (Škaljić 550). U pašin **saraj** ulazilo se na dvije kapije... (Raška zemlja Rascija: 9).

**sat** (10) m – časovnik. (Škaljić 542; Skok 3:180–181; Hadžić 349). Izvadio je **sat**, pogledao koje je vrijeme, i vratio ga u džep. (Raška zemlja Rascija: 219).

**sećija** (5) f – uzdignuto mjesto za sjedenje napravljeno od dasaka. (Škaljić 553; Hadžić 353). ...i na kraju sjela na **sećiju** uz prozor. (Raška zemlja Rascija: 159).

**seiz** (41) m – sluga, tjelohranitelj, konjušar. (Škaljić 555). ...i da će mu oni, **seizi**, biti pratnja na putu. (Raška zemlja Rascija: 64).

**sinija** (1) f – niska okrugla trpeza. (Škaljić 566; Skok 3:238; Hadžić 357). ...sa tovarima dušeka, jorgana, tepsija i **sinija**. (Raška zemlja Rascija: 34).

**sofra** (16) f – trpeza. (Škaljić 568; Skok 3:300; Hadžić 363). Ta zemlja ih čeka kao sofru za njih postavljena i treba samo da zasjednu. (Raška zemlja Rascija: 221).

**sokak** (15) m – ulica. (Škaljić 569; Skok 3:302). Šarali su ga krivi, puni prašine, **sokaci**. (Raška zemlja Rascija: 132).

**somun** (1) m – okrugli pekarski hljeb. (Škaljić 570; Skok 3:199; Hadžić 363). ...sjedeli na ćepencima, mjerili na kantar i na aršin, jeli **somune** i pili Rašku... (Raška zemlja Rascija: 108).

**sultan** (13) m – car, vladar. (Škaljić 574; Skok 3:360). *Vi znate da žalbe sultanu ne prima sultan u svoje ruke nego njegov vezir...* (Raška zemlja Rascija: 53).

**šadrvan** (1) m – fontana. (Škaljić). *...u avliji šadrvan, i puno soba sa prozorima.* (Raška zemlja Rascija: 108).

**šal** (2) m – šal. (Škaljić 579–580; Skok 3:379). *Kape im od savijenih šalova kao da su im se oko glave savile zmije.* (Raška zemlja Rascija: 210).

**šećer** (1) m – šećer. (Škaljić 581; Skok 3:384). *Prolazilo se između punih kola šećera, soli, sukna, basme, bakra...* (Raška zemlja Rascija: 111).

**šindra** (2) f – jelove daske kojim se pokriva kuća. (Škaljić: 589; Skok 3:271; Hadžić 382). *...živjeli su u kolibama od brvana pokrivenim šindrom i borovim lubom...* (Raška zemlja Rascija: 16).

**širit** (1) m – ukrasna traka na odjeći. (Škaljić 587). *...najprije su se ukazale njegove oficirske zvjezdice i zlatni širiti...* (Raška zemlja Rascija: 114).

**taban** (15) m – donja strana stopala. (Škaljić 593; Skok 3:427–428). *...kad vatra gori, a ljudi sjede oko nje, griju tabane, drijemaju...* (Raška zemlja Rascija: 60).

**taman** (1) adj. – potpuno, ravno; interj. – upravo tako! (Škaljić 599; Skok 3:440). *Ja bih (...) najvolio da sam jedan prosijak, taman to: jedan prosijak s torbom o ramenu.* (Raška zemlja Rascija: 61).

**tane** (1) n – topovsko zrno. (Škaljić 600; Skok 3:442). *...Turci iz topova sa tvrđave obasipali tanadima prilaze i polja oko grada.* (Raška zemlja Rascija: 141).

**tapija** (3) f – javna isprava o vlasništvu na nekretninu. (Škaljić 600; Skok 3:443; Hadžić 394). *Izrekao je to kao da čita tapiju u kojoj su ubilježena prava zakupnika...* (Raška zemlja Rascija: 214).

**tavan** (7) m – potkrovlje. (Škaljić 603; Skok 3:448; Hadžić 395). *Ja gledam u tavan i sanjam* (Raška zemlja Rascija: 124).

**tavanski, -a** (1) adj. – koji se odnosi na tavan. (Škaljić) *...svetlucajući krilcima ka nekakvom svom bogu u tavanskoj tami...* (Raška zemlja Rascija: 204).

**telal** (7) m – glasnik, javni objavljiivač. (Škaljić 608; Skok 3:445; Hadžić 396). *Jedrene su strahovale, telali su izvikivali da se narod sklanja...* (Raška zemlja Rascija: 168).

**tendžera** (1) f – duboka šerpa. (Škaljić 610; Skok 3:458; Hadžić 396). *...a ne da mu sa prozora na glavu bacaju tendžere.* (Raška zemlja Rascija: 65).

**tepsija** (4) f – plitka okrugla posuda od metala. (Škaljić 611; Skok 3:459). *Zvečali su kotlovima, sahanima od bakra i tepsijama.* (Raška zemlja Rascija: 108).

**testija** (7) f – zemljani sud za vodu. (Škaljić 615; Skok 3:463–464; Hadžić 398). *...i pije i u njegovo zdravlje ispijao rakiju iz testije gotovo do dna.* (Raška zemlja Rascija: 78).

**timariti** (2) – čistiti konja češagijom. (Škaljić 617). *Misli zet da su Turci što i njegova ergela konja u Vapi pa može da im skida sedla i gole ih timari.* (Raška zemlja Rascija: 97).

**top** (6) m – artiljerijsko oruđe. (Škaljić 619; Skok 3:481). *...Turci iz topova sa tvrđave obasipali tanadima prilaze i polja oko grada.* (Raška zemlja Rascija: 141).

**topuz** (1) m – *buzdovan*. (Škaljić 620; Skok 3:483–484). ...*udarali topuzi po oklopima, probijala kroz rebra koplja...* (Raška zemlja Rascija: 136).

**torba** (10) f – *vrećica od platna koja se nosi obješena o rame*. (Škaljić 620; Skok 3:484). *Da torbu nosim, a preda mnom put...* (Raška zemlja Rascija: 61).

**turban** (2) m – *čalma*. (Škaljić 624; Hadžić 409). ...*više blijedim nego bijelim licem, sa turbanom na glavi...* (Raška zemlja Rascija: 10).

**ular** (9) m – *povodac za konja*. (Škaljić 374). *Ostala su nam samo sedla, kolani, ulari...* (Raška zemlja Rascija: 202).

**uljanik** (1) m – *pčelinjak*. (Škaljić 632; Hadžić 423). *Znali su da mu na turskoj granici nije loše, da su mu torovi puni ovaca (...), hambari žita i uljanici košnica...* (Raška zemlja Rascija: 41).

**uzengija** (5) f – *strmen, metalni držači za noge prilikom jahanja konja*. (Škaljić 635; Skok 3:554; Hadžić 432). *Budalo! – veli mu knez vadeći nogu iz uzengije da sjaše s konja. (Raška zemlja Rascija: 49).*

**vezir** (8) m – *najviša titula u hijerarhiji Turske carevine*. (Škaljić 641; Skok 3:584). *Kara Mustafa-paša bio je rođak uzvišenog vezira Melek-paše...* (Raška zemlja Rascija: 67).

**zakahariti se** (1) – *ožalostiti se, rastužiti se*. (Škaljić). ...*Turčinu ne valja da se zakahri, da mora da se strpi i snage nakupi...* (Raška zemlja Rascija: 219).

**zanat** (1) m – *zanimanje*. (Škaljić 646; Skok 3:642). *Narode, ostavite dućane i zanat i izađite da vidite dva konja sa po dvije noge...* (Raška zemlja Rascija: 11).

**zanatlija** (2) m – *osoba koja se bavi nekim zanatom*. (Škaljić 646; Skok 3:642). *Dolje putem niz Rašku, jednako su prolazili. Trgovci. Zanatlije. Seljaci.* (Raška zemlja Rascija: 186).

**zapt** (1) m – *disciplina, stega*. (Škaljić 646; Hadžić 456). ...*činilo se da bi od tijela odskočile da ih u zaptu ne drže puljke i petlje.* (Raška zemlja Rascija: 25).

**zaptija** (2) m – *redar, policajac*. (Škaljić 647). *Gradski kajmakani digli su zaptije, oficiri vojsku...* (Raška zemlja Rascija: 104).

**zor** (1) m – *sila, snaga, muka*. (Škaljić 655; Skok 3:660; Hadžić 463). ...*starci, od zora u nogama, posrću, padaju...* (Raška zemlja Rascija: 109).

**zubun** (4) m – *gornja haljina od sukna sa kratkim rukavima*. (Kurpejović 231; Hadžić 464). *Do njih su stajale žene – u bijelim, do ispod koljena dugim zubunima.* (Raška zemlja Rascija: 47).

**zulum** (5) m – *nasilje, bezakonje, teror*. (Škaljić 656; Skok 3:665; Hadžić 464). *Ako je Nur živ, reći će mu da vam se ne učini zulum.* (Raška zemlja Rascija: 174).

## Literatura

1. Đinđić, S, Teodosijević, M, Tanasković, D. (1997): *Türkçe-Sırpça Sözlük*, Türk Dil Kurumu, Ankara.
2. Glibanović-Vajzović, H. (1986): *O turcizmima u srpskohrvatskom jeziku sa sociolingvističkog stanovišta*. Književni jezik (Sarajevo), 15/2, str. 141–147.
3. Hadžić, I. (2013): *Rječnik rožajskoga govora*. Podgorica, Institut za crnogorski jezik i književnost.
4. Hadžić, I. (2000, 2001): *Rječnik lokalizama i arhaizama narodnog govora rožajskog kraja, I dio*. Rožajski zbornik, Rožaje, br. 9. str. 83–123, II dio, br. 10, str. 7–68.
5. Halilović, S. (1991): *Turcizmi u „Dervišu i smrti“ Meše Selimovića*. U: Bosanski jezik. Sarajevo, Biblioteka Ključanin.
6. Klaić, B. (1978): *Rječnik stranih riječi A–Ž*, Zagreb, Nakladni zavod Matice Hrvatske.
7. Kurpejović, N. (2017): *Turcizmi u rožajskom govoru*. Rožaje, Orbis.
8. Kurpejović, N. (2005): *Turcizmi u rožajskom jeziku koji nijesu zabilježeni u Rječniku A. Škaljića ili imaju drugo lokalno značenje*. Rožajski zbornik (Rožaje), br. 12, str. 227–234.
9. Kurpejović, N. (2016): *Turcizmi u nazivima jela u rožajskom kraju*. Rožajski zbornik, (Rožaje), br. 19, str. 79–84.
10. Merzić, S. (2018): *Turcizmi u zbirci pripovjedaka „Hadžijin mač“ – pojmovna i klasifikacija prema vrstama riječi*. Educa (Mostar), br. 11, str. 53–59.
11. Muratagić-Tuna, H. (2013): *Zavičajni jezik u književnom djelu Ćamila Sijarića*. Književni jezik (Sarajevo), 24/1–2, str. 9–24.
12. Peco, A. (1987): *Turcizmi u Vukovim rječnicima*. Beograd, „Vuk Karadžić“.
13. Petrović, S. (2012): *Turcizmi u srpskom prizrenskom govoru*. Beograd, Institut za srpski jezik SANU.
14. Sijarić, Ć. (1979): *Raška zemlja Rascija*. Sarajevo, „Veselin Masleša“.
15. Skok, P. (1971–1974): *Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika I–IV*, Zagreb, Jugoslovenska akademija znanosti i umjetnosti (JAZU).
16. Škaljić, A. (1989): *Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku* (šesto izdanje). Sarajevo, Svjetlost.
17. Tomić, D. (2015): *Turcizmi u romanu „Nečista krv“ Borisava Stankovića*, Godišnjak Učiteljskog fakulteta u Vranju (Vranje), knj. VI, str. 243–257.

## ORIENTALISMS IN THE NOVEL „RASKA THE COUNTRY RASCIA“, THEIR ORIGIN AND SEMANTIC CLASSIFICATION

### **Abstract:**

In this paper, a list of orientalisms, their origin and semantic analysis in the novel „Raška the country Rascia“ by Ćamil Sijarić is compiled. In this novel 226 lexemes have been noted and used 1066 times. Among the orientalisms that have been elaborated, the words of Greek and Latin origin are also present in the novel. In terms of semantic classification, they are classified into 16 groups. The most common orientalisms in the novel are *kajmakan* (city governor), used 55 times, followed by *hanuma* (lady) 52, *han* (restaurant) 42, *seiz* 41, *hajduk* (hero) 30, etc.

**Key words:** orientalisms, semantic classification, Turkish, Arabic, Persian, „Raška the country Rascia“, Ćamil Sijarić.





Jelena MILUTINOVIĆ<sup>1</sup>

## PRISUSTVO ANKSIOZNOSTI I DEPRESIJE KOD SREDNJOŠKOLACA<sup>2</sup>

### **Rezime:**

Biti adolescent, znači rasti i razvijati se. U ovoj fazi u životu svakog pojedinca odigrava se najveći dio promjena, i one od adolescenta iziskuju da se adaptira. Budući da su često u nemogućnosti da se priviknu na promjene, kod velikog broja adolescenata razvijaju se simptomi. Kako će se izboriti sa svim situacijama na koje nailaze, zavisi od mehanizama prevladavanja. U adolescenciji se pogoršavaju simptomi poremećaja iz ranijih faza života ali i javljaju novi. Poremećaji poput poremećaja ponašanja i ličnosti često tada kulminiraju, a prvi put se javljaju i psihotični simptomi, psihotične faze. Simptomi koji su karakteristični na emocionalnom nivou kod adolescenata jesu anksioznost i depresija.

Rezultati istraživanja pokazuju da 41,25% adolescenata ima od blažih do ozbiljnijih simptoma depresije, dok polovina adolescenata ima umjeren stepen anksioznosti, nešto manje od četvrtine ima nizak stepen anksioznosti, dok 16,25% adolescenata odnosno 10% ima visok stepen odnosno veoma visok stepen anksioznosti. Za razliku od anksioznosti, polne razlike u depresiji nisu pronađene.

**Ključne riječi:** *depresija, anksioznost, adolescencija, srednjoškolci.*

---

<sup>1</sup> Mr Jelena Milutinović, psihološkinja, Radio Televizija Crne Gore

<sup>2</sup> Rezultati prikazani u ovom radu dio su specijalističkog rada autorke *Uticaj stresnih životnih događaja na pojavu adolescentne krize*, odbranjenog 22. januara 2016. godine na Filozofskom fakultetu u Nikšiću, Univerziteta Crne Gore.

## Uvod

Period adolescencije nije za svakog adolescenta podjednako stresan. Iako svi prolaze kroz promjene koje obuhvataju psihološko, biološko prilagođavanje, često i životne situacije znaju olakšati ili otežati proces tranzicije i sazrijevanja. Prilagođavanje na nove uloge, očekivanja, adaptacija zna biti izazovna za adolescente koji su već zašli u srednjoškolsko doba. Svaki srednjoškolac ne reaguje na isti način na iste ili slične situacije. Upravo ta razlika ogleda se u rezilijentnosti pojedinca, socijalne podrške ali i načina na koji se percipiraju, objašnjavaju, razumiju situacije. Neki adolescenti otporniji su od drugih, te predikcija simptoma koji se mogu javiti u ovoj fazi osim djelovanja stresora, trajanja dejstva stresora, možemo pripisati i ličnosti samog adolescenta. Koncept ličnosti sklone obolijevanju karakterišu „ispoljavanja anksioznosti, depresije i hostilnosti... Poznato je da su anksiozne osobe sklone razvoju neuroza, a osobe sa niskom procenom sopstvene vrednosti (zavisne, depresivne, izbegavajuće ličnosti) sklone depresiji“ (Kaličanin, 2002, str. 1445).<sup>3</sup>

Neki autori, imajući u vidu specifičnosti adolescencije kao životne dobi, smatraju da bi ovaj period i njene promjene trebalo nazvati i dijagnostifikovati kao adolescentnu krizu (Dvornik-Radica i sar., 2006)<sup>4</sup>. Dvornik-Radica i saradnici (2006) opisuju načine na koji se adolescenti bore s osjećanjima koja preovladavaju u ovoj životnoj fazi. „Od osjećanja alijenacije, anksioznosti i depresije koja prate taj period, adolescenti se brane intelektualizacijom, racionalizacijom, asketizmom i odbijanjem kompromisa, pokušavajući da pronađu balans između neprihvatljivog pritiska instinkata i zahtjeva superega“ (Dvornik-Radica i saradnici, 2006, 489 str.)<sup>5</sup>. Kapor-Stanulović (2007) opisuje asketizam kao „izbegavanje svih fizičkih gratifikacija, uključujući seks, jelo, a ponekad i spavanje. Pretpostavlja se da asketizam nastupa kao reakcija na naglo probuđene i jake seksualne impulse koji, kao takvi, zbunjuju i plaše mladu osobu i kao odbrana od narasle anksioznosti javlja se asketizam“ (Kapor-Stanulović, 2007, str. 37–38)<sup>6</sup>. Takođe, kao mehanizme odbrane kojima se adolescent brani od anksioznosti, Kapor-Stanulović (2007) navodi intelektualizaciju, kojom se pomjera sa „sadržaja koji izazivaju anksioznost na ‘sigurnije mesto’, kao i regresiju kojom, se pod uticajem anksioznosti osoba

---

<sup>3</sup> Kaličanin, Predrag (2002). *Psihijatrija III. Posebne teme*. Elit Medica, str. 1445.

<sup>4</sup> Dvornik-Radica, A. i saradnici (2006). *Do We Need the «Adolescent crisis» Diagnosis?* Collegium antropologicum, 30, 3, str. 489–493.

<sup>5</sup> Ibidem, str. 489.

<sup>6</sup> Kapor-Stanulović (2007). *Na putu ka odraslosti, psihički razvoj i psihosocijalni aspekti zdravlja mladih*. Zavod za udžbenike, Beograd, str. 37–38.

vraća na pređašnje faze razvoja, ‘manje zrele oblike ponašanja’ (Kapor-Staunulović, 2007, str. 38–39).<sup>7</sup>

U ovoj su fazi, osim promjena koje se dešavaju na emocionalnom planu adolescenata, prisutne promjene u odnosu sa vršnjacima i roditeljima. Tada se adolescenti sve više okreću vršnjacima, sa kojim dijele svoje tajne, provode najveći dio vremena u školi i van nje; školske obaveze i zahtjevi su brojni, što od adolescenta zahtijeva veći stepen adaptabilnosti i fleksibilnosti. U nemogućnosti da se nose s promjenama, zahtjevima, javljaju se osjećaji manje vrijednosti, beznadežnosti, strijepnje, brige i tuge. Adolescentima srednjoškolskog uzrasta postavlja se pitanje budućnosti, izbora budućeg zanimanja i poruka i svjesnost o značaju usvojenih znanja, odnosno stečenog uspjeha u školi radi daljeg odabira fakulteta, zanimanja ali i budućeg posla. Teret budućnosti, sadašnjosti i sopstvenih očekivanja i očekivanja sredine, adolescentima otežava proces sazrijevanja, odrastanja. Svi problemi dodatno se usložnjavaju nerazumijevanjem školske sredine, profesora i njihovih uvjerenja, formiranih na osnovu sopstvenog života, iskustva i (ne)znanja. Tako ovaj period i pojava simptoma često prođu neopaženo ili nažalost adolescenti bivaju osuđeni, etiketirani kao problematični, a ne kao adolescenti koji imaju poteškoće u svakodnevnom funkcionisanju.

Problemi koji utiču na zdravstveno stanje, prema procjeni mladih iz studije rađene na australijskoj populaciji, jesu: depresija, anksioznost, kvalitet odnosa s roditeljima, članovima porodice i sklapanje novih prijateljstava (Bennet, 1984; prema Kapor-Staunulović, 2007).<sup>8</sup>

U adolescenciji najčešći poremećaji jesu anksioznost i depresija. U literaturi se anksioznost poistovjećuje s terminima strijepnje, brige, tjeskobe, straha i nemira. Anksioznost je „normalna reakcija na opasnost i važna je za očuvanje integriteta organizma“ (Boričević-Maršanić, 2013; prema Poljak i Begić, 2016, str. 310)<sup>9</sup>, ona je „preovlađujuća u svim anksioznim poremećajima, a manifestira se čitavim spektrom najrazličitijih promjena emocionalnim, kognitivnim, bihevioralnim i tjelesnim simptomima“ (Poljak i Begić, 2016, str. 312)<sup>10</sup>. Poljak i Begić (2016) navode da postoje dvije vrste anksioznosti – normalna i patološka, gdje normalna anksioznost „ima adaptivnu funkciju na šok ili ugrožavajuće situacije“, kao i da se smatra svojevrsnim pokretačem nečijeg ponašanja, a koju je moguće kontrolisati, dok patološka anksioznost predstavlja „strah bez prisustva vanjskog ugrožavajućeg objekta“, odnosno ona je

---

<sup>7</sup> Ibidem, str. 38–39.

<sup>8</sup> Ibidem, 138 str.

<sup>9</sup> Poljak, Mihajela i Begić, Dražen (2016). *Anksiozni poremećaji u djece i adolescenata*. Socijalna psihijatrija, 44, str. 310.

<sup>10</sup> Ibidem, str. 312.

nerealna, iracionalna vrsta straha<sup>11</sup>. Ovi autori takođe navode da su anksiozni poremećaji najčešći u dječjoj i adolescentnoj dobi, kao i da se posljedice ovih poremećaja mogu odraziti na djetetovo blisko okruženje (porodicu, vršnjake), ali i da mogu imati uticaja i na funkcionisanje djeteta, školski uspjeh i performanse (Poljak i Begić, 2016)<sup>12</sup>. Vrste anksioznosti koji se javljaju u adolescenciji vezane su za socijalne situacije kao i kompetencije (Connolly, Simpson, Petty, 2006; prema Poljak i Begić, 2016)<sup>13</sup>. Kapor-Stanulović (2007) smatra da visok stepen anksioznosti može uticati na funkcionisanje adolescenta kao i na njegovo mentalno zdravlje<sup>14</sup>. „Neodređeno i nedovoljno jasno strahovanje, stalna napetost i strepnja sputavaju mladu osobu da ostvari svoje potencijale, da istražuje slobodno svet oko sebe, da ulazi u situacije koje bi želela ili morala da ostvari“ (Kapor-Stanulović, 2007, str. 149)<sup>15</sup> Hol i Lindzi (Hall & Lindzey, 1978) pojašnjavaju promjene u adolescenciji navodeći Eriksonovu teoriju psihosocijalnog razvoja, gdje „zbog težine prelaska iz detinjstva u odraslost, s jedne strane, i osetljivosti na socijalne i istorijske promene, s druge strane, za vreme ovog stupnja oblikovanja identiteta mladić je sklon da pati dublje nego što je ikada ranije patio ili što će patiti od zbrke uloga, ili zbrke identiteta. Ovo stanje može biti uzrok osećanja izolovanosti, praznine, strepnje i neodlučnosti“ (Hol i Lidzi, 1978, str. 107)<sup>16</sup>. Iskustvo strijepnje je „skup čulnih, fizioloških iskustava i kretnji koje iznenada preplavljaju organizam i posebno nezreo nervni sistem deteta“ (Greenacre, 1952; prema Tadić, 2006, str. 258)<sup>17</sup>. Tadić (2006) navodi da ovakav vid iskustva dovodi do tjelesnih promjena, koje ne predstavljaju neobičnu pojavu, kao i da se javlja „kao odgovor na beznadežno stanje u kome su se našli ljudski organizam i prvobitni psihizam“<sup>18</sup>. Osim toga, autorka navodi da je naš prvobitni susret sa ovim svijetom – rađanje – ujedno i prvi stres, prvo iskustvo koje može izazvati strijepnju odnosno anksioznost.

Sigmund Frojd, otac psihoanalize, u svojoj teoriji objašnjava porijeklo, uzrok i posljedice anksioznosti, gdje je „strepnja posledica neposrednog pretvaranja libida zbog osujećenja i potiskivanja polnog nagona, da bi kasnije sasvim izmenio svoje shvatanje i izjavio da strepnju izaziva unutrašnja napetost (li-

---

<sup>11</sup> Ibidem, str. 311.

<sup>12</sup> Ibidem, str. 311.

<sup>13</sup> Ibidem, str. 311.

<sup>14</sup> Kapor-Stanulović (2007). *Na putu ka odraslosti, psihički razvoj i psihosocijalni aspekti zdravlja mladih*, Zavod za udžbenike, Beograd, str. 149.

<sup>15</sup> Ibidem, str. 149.

<sup>16</sup> Hol, K. S, Lindzi, G. (1978). *Teorije ličnosti*, Nolit, Beograd, str. 107.

<sup>17</sup> Tadić, Nevenka (2006). *Psihijatrija detinjstva i mladosti*, sedmo izdanje, NAUČNA KMD, Beograd, str. 258.

<sup>18</sup> Ibidem, str. 258.

bidnog i agresivnog porekla) i da zapravo strepnja pokreće potiskivanje“(Tadić, 2006, str. 258–259)<sup>19</sup>. Ana Frojd (Anna Freud, 2010), kćerka Sigmunda Frojda, najznačajnijeg psihoanalitičara, promjene u raspoloženju kod adolescenata vidi kao nestalne, oscilirajuće „od lakomislenog optimizma do najdubljeg bola, a stav prema radu kreće se od neumornog entuzijazma do potpune tromosti i nezainteresovanosti“ (Frojd, 2010, str. 121)<sup>20</sup>. Tadić (2006) navodi i viđenja Melani Klajn (Melanie Klein), koja strijepnju vidi kao posljedicu borbe instance nagona života i smrti, dok Saliven (Harry Sullivan) smatra da je majka odgovorna za anksioznost djeteta koju mu je prenijela kontaktom<sup>21</sup>. Ovo Salivanovo viđenje umnogome podsjeća na teoriju Bolbija (Bowlby), koji je smatrao da vrsta veze (engl. attachment) koju ostvarimo sa svojom majkom i te kako utiče na vrstu odnosa koju ćemo uspostaviti s drugim značajnim osobama. Ovim nije samo obuhvaćen relacioni aspekt već i emocije – kao što su nesigurnost, bojažljivost a koje se ogledaju u nekoj od vrsta odnosa koju uspostavimo sa značajnim drugim. Druge teorije, poput teorije klasičnog uslovljavanja ili učenjem po modelu, možemo objasniti pojavu anksioznosti iliti strijepnje, straha i tjeskobe. Brojni primjeri u psihološkoj literaturi govore o naučenim strahovima, poput priče o malom Albertu i bijelom zecu. Pitanje koje se postavlja jeste: kako objasniti sve veću pojavu anksioznih poremećaja kod adolescenata?

Uzročnike anksioznosti treba tražiti u genetici, psihološkim i socijalnim faktorima. Poljak i Begić (2016) kao faktore navode: pol, porodičnu situaciju, roditeljska ponašanja, iskustva adolescenata u djetinjstvu, traumatični događaji i stresne životne situacije<sup>22</sup>. Prema njihovim procjenama, prevalenca anksioznih poremećaja iznosi 10–20%, pri čemu je zastupljenija kod djevojčica nego kod dječaka (2 : 1)<sup>23</sup>.

Osim anksioznosti, u adolescenciji je često prisutan poremećaj raspoloženja. „Nakon anksioznih poremećaja, depresija je drugi najčešći entitet koji se javlja sa anksioznim poremećajima. Učestalost depresije osam puta je veća kod djece koja imaju anksiozni poremećaj od one koja ga nemaju“ (Poljak i Begić, 2016, str. 319)<sup>24</sup>. Hautzinger (2002) depresiju vidi kao „emocionalni, psihički poremećaj čija su bitna obilježja promjene raspoloženja, utučenost, pomanjkanje radoznalosti, čuvstvena praznina, bezvoljnost, gubitak interesa

<sup>19</sup> Ibidem, str. 258–259.

<sup>20</sup> Frojd, Ana (2010). *Ja i mehanizmi odbrane*, Akademska knjiga, Novi Sad, str. 121.

<sup>21</sup> Tadić, Nevenka (2006). *Psihijatrija detinjstva i mladosti*, sedmo izdanje, NAUČNA KMD, Beograd, str. 259.

<sup>22</sup> Poljak, M., Begić, D. (2016). *Anksiozni poremećaji u djece i adolescenata*, Socijalna psihijatrija, 44, str. 315.

<sup>23</sup> Ibidem, str. 312.

<sup>24</sup> Ibidem, str. 319.

i niz tjelesnih tegoba<sup>25</sup>. On takođe ističe da je depresija kao poremećaj raspoloženja sve učestaliji kod mladih, kao i da je rizik pojave depresije kod djevojaka i žena veći nego kod momaka i odraslih muškaraca<sup>26</sup>. Zbog čega je depresija toliko prisutna u periodu adolescencije? Rudan i Tomac (2009) objašnjavaju „da češće pojave depresivnog raspoloženja, premda je i klinička depresija u njih češća nego u djece prije puberteta, osobito u djevojaka. Potreba za odvajanjem i uspostavljanjem sve veće autonomije izlaže adolescente potrebi za proradama različitih, većih ili manjih, doživljaja gubitaka (npr. gubitka sigurnosti koju djeci pružaju roditelji ili drugi skrbnici; postepeni gubitak djetinjih iluzija o sebi i drugima itd.)<sup>27</sup>.“ Iako bi, prema mišljenju mnogih stručnjaka, ovaj period trebalo da bude najsrećniji, često ga nazivaju „tužno doba“ jer se u ovoj fazi dešava najveći broj pokušaja suicida, prestupništava, rizičnih ponašanja (Tadić, 2006)<sup>28</sup>. Promjene, ne samo one koje se dešavaju na nivou pojedinca, već i na nivou društva, utiču na pojavu različitih mentalnih poremećaja, kao i poremećaja raspoloženja. Depresija je odgovor na „gubitak objekta ili na pretnju gubitka objekta i društvenog položaja, na neuspjeh, osujećivanja, obeshrabrivanja, povrede i razočarenja“ (Tadić, 2006, str. 303)<sup>29</sup>. Depresija se ispoljava kroz sljedeće simptome: plačljivost, tuga, žalost, strijepnja, strah, osjećaj praznine, beznadežnost, osjećaj krivice i odbačenosti, razočaranosti, manje vrijednosti, suicidalne misli, povlačenja, smanjenom sposobnošću za bliskost i uspostavljanjem i održavanjem odnosa sa drugim ljudima, neuspjeh u školi i tjelesni simptomi (glavobolje, migrene, nesаницe, smanjen ili povećan apetit) itd. (Tadić, 2006).<sup>30</sup>

„Adolescenti će vjerojatnije u razgovoru otkriti postojanje depresivnog raspoloženja i suicidalnih misli. Oni također mogu pokazati razdražljivost, probleme ponašanja i tužiti se na dosadu. Mogu se ‘liječiti’ drogama i alkoholom. Adolescenti često imaju atipične simptome kao hipersomniju, povećanje apetita, osjetljivost na odbijanje i letargiju“ (Rudan i Tomac, 2006, str. 174–175)<sup>31</sup>.

---

<sup>25</sup> Hautzinger, Martin (2002). *Depresija*, Jastrebarsko: Naklada slap, str. 13.

<sup>26</sup> Ibidem, str. 25–26.

<sup>27</sup> Rudan, V., Tomac, A. (2009). *Depresija u djece i adolescenata*, Medicus, Vol. 18, No. 2, str. 174.

<sup>28</sup> Tadić, Nevenka (2006). *Psijhijatrija djetinjstva i mladosti*, sedmo izdanje, NAUČNA KMD, Beograd, str. 302.

<sup>29</sup> Ibidem, str. 303.

<sup>30</sup> Tadić, Nevenka (2006). *Psijhijatrija djetinjstva i mladosti*, sedmo izdanje, NAUČNA KMD, Beograd, str. 303–304.

<sup>31</sup> Rudan, V., Tomac, A. (2009). *Depresija u djece i adolescenata*, Medicus, Vol 18, No. 2, str. 174–175.

Tadić (2006) opisuje mladost kao „doba neminovnih napredovanja i nazadovanja“<sup>32</sup>, a kako će se adolescent izboriti – zavisi od podrške koju ima od svoje okoline. Promjene u adolescenciji, prihvaćenost i reakcije sredine utiču na način na koji će se adolescenti izboriti sa svim zadacima i očekivanjima koja se nalaze pred njim. Sve više se sukobljava s autoritetima kao što su roditelji, zatim u školi profesori, a prilagođavanje sopstvenim očekivanjima, očekivanjima vršnjaka ali i autoriteta utiču na povećanje tenzija, anksioznosti kod mladih. Adolescenti pred sobom postavljaju ciljeve o svom izgledu, o svojoj budućnosti a sve to na temelju vrijednosti i očekivanja najuticajnije grupe u ovoj životnoj fazi – vršnjaka. „Adolescent se bavi izgledom svog lica i tela, svojom seksualnom aktivnošću, intelektualnim sposobnostima i sposobnostima socijalnog prilagođavanja, tj, sposobnostima preuzimanja određenog statusa i uloge u društvu. Ova preispitivanja su zbog osjećaja nesigurnosti i nedovoljnog samopouzdanja, često praćena osećanjem manje vrednosti i anksioznošću“ (Kaličanin, 2002, str. 1400)<sup>33</sup>. Na svom putu sazrijevanja, za razvoj zrele ličnosti, za formiran identitet adolescenta – odnosno već buduće mlade, zrele odrasle osobe – važna je socijalna podrška. Primarnu podršku predstavlja porodica u kojoj adolescent raste, razvija se, koja prepoznaje njegove potrebe, razumije ga, hrabri, potom okruženje u kojem boravi, živi, uči, kao što su vršnjaci i školski sistem. „Ukoliko okolina ima razumevanja, pruža ohrabrenje i podršku, ali omogućuje i uviđanje realnosti (što implicira niz frustracija i neprijatnosti), stvaraju se uslovi da adolescent formira svoj identitet... Depresija, hiperaktivnost, beskonačna razmišljanja o životu i njegovom smislu, filozofiranje itd. imaju za svrhu potragu za samim sobom“ (Kaličanin, str. 1401)<sup>34</sup>. Tadić (2016) navodi da se doživljavaju „osećajna zbrka, sazdana od protivurečenih osećanja ljubavi i mržnje, tuge, depresije, strepnje od odvajanja, škopljenja, fobičnih i raznorodnih strahovanja vezanih za telesne promene kao libidalna i agresivna kretanja. Sukobi koji proizlaze iz naraslih polnih zanimanja i radnji (samozadovoljavanja, homoseksualnih i heteroseksualnih) i ograničenja koja nameću nad-ja i roditelji i šira sredina (Jerotić, 1976; Kastratović, 1976; Kestenberg, 19782; Tomori, 1976; prema Tadić, 2006, str. 362)<sup>35</sup>.

---

<sup>32</sup> Tadić, Nevenka (2006). *Psihijatrija detinjstva i mladosti*, sedmo izdanje, NAUČNA KMD, Beograd, str. 307.

<sup>33</sup> Kaličanin, Predrag (2002). *Psihijatrija III. Posebne teme*, Elit Medica, str. 1400.

<sup>34</sup> Ibidem, str. 1401.

<sup>35</sup> Tadić, Nevenka (2006). *Psihijatrija detinjstva i mladosti*, sedmo izdanje, NAUČNA KMD, Beograd, str. 362.



Ovakva „zbrka“ kod adolescenta budi osjećaj strijepnje koji se može odraziti na njegovo intelektualno funkcionisanje (Tadić, 2006)<sup>36</sup>.

Kosović (2004) objašnjava zbog čega se depresija javlja kod djece i adolescenata, kako se može prepoznati ali i kako roditelji (ne) treba da reaguju. „Smatra se da je depresivan tinejdžer kada sumorna osećanja i duhovna otupelost potraju duže vreme i kad to osećanje počne da utiče na sposobnost deteta i adolescenta da normalno funkcioniše... Poznato je da su u većem riziku da obole izložena ona deca koja su doživela traumu ili gubitak, kao i oni mladi ljudi kod kojih je ustanovljeno da imaju problem koncentracije ili druge oblike otežanog učenja... Mladalačka depresija razlikuje se od one kod odraslih. Psihijatri, s razlogom, upozoravaju roditelje da obrate pažnju na ponašanje svoje dece i da ne uzimaju olako simptome koji se vrlo često objašnjavaju laički onom uzrečicom: ‘Ma, to nije ništa, mlado – ludo’<sup>37</sup>.“ Kosović (2004) upozorava da se obrati pažnja na simptome depresije (tuga, plač, osjećaj bespomoćnosti, povučенost) kao i na probleme u školi koji se mogu javiti kao posljedica depresije (bježanje sa časova, popuštanje u školi – slab uspjeh) ali i na ponašanja iza kojih se skriva depresija: autodestruktivnost, agresivnost<sup>38</sup>. Razumijevanje depresivnih i anksioznih simptoma veoma je važno ne samo za stručne saradnike u vaspitnoobrazovnim ustanovama, već i učitelje, nastavnike i profesore. „Škola je sve više ustanova koja proizvodi uskoobrazovane mlade ljude, pasivne proizvođače i potrošače u tehnološki orijentisanom društvu. I u porodici i u školama, pa i u drugim društvenim institucijama koje se bave mladima, vaspitanje se shvata kao neki poseban zadatak (i poseban postupak), a ne kao sastavni i neizbežan izraz ukupnog življenja. Služeći se adaptivnim konceptima, u svim (klasnim) društvima dominira građanski koncept vaspitanja sa visokim vrednovanjem submisivnosti, pasivnosti, recipitvnosti“ (Kaličanin, 2002. str. 1408)<sup>39</sup>. Upravo škola kao jedan od najznačajnijih sistema u životu svakog pojedinca, naročito djece i adolescenata, ne bi smjela biti samo ustanova u kojoj stiču znanja, u kojoj puko reprodukuju naučeno, već ustanova koja prepoznaje ne samo njihove kvalitete, nego koja priskače u pomoć adolescentima koji imaju poteškoća s mentalnim zdravljem, problemima u ponašanju, funkcionisanju, naročito kada su simptomi depresije i anksioznosti, a koja su i predmet ovog istraživačkog rada. Škola kao ustanova u obavezi je da svoje zaposlene – prosvjetne radnike osvijesti o svojoj ulozi ne kao predavača, prenosilaca znanja, već i kao saradnika, spone između jedne iznimno važne ustanove, djece i roditelja. Školski sistem je jedan od sistema u kojem svako dijete i adolescent funkcionise i koji može doprinijeti

---

<sup>36</sup> Ibidem, str. 362.

<sup>37</sup> Kosović, D. (2004). *Stres*, Čigoja, Beograd, str. 254–256.

<sup>38</sup> Ibidem, str. 255.

<sup>39</sup> Kaličanin, P. (2002). *Psihijatrija III. Posebne teme*, Elit Medica, str. 1408.

što lakšem procesu tranzicije iz adolescenta u odraslu osobu, svojom angažovanošću, aktivnostima, značaju svoje uloge kao vaspitne i obrazovne ustanove, ali i kao partnera jedne porodice s adolescentom, koja prolazi kroz raznorazne životne situacije, stresne situacije, gubitke i sl. Školski sistem je u obavezi da, kao jedan od djelova makrosistema, pruži svojim zaposlenima odgovarajuća znanja iz oblasti mentalnog zdravlja i prevencije mentalnih bolesti, kao i edukacije koje će pomoći prosvjetnim radnicima da prepoznaju simptome anksioznosti i depresije ali i posljedice koje se upravo mogu manifestovati u školskim klupama: od izostajanja sa časova, nezainteresovanosti, tromosti, usporenosti, lošeg postignuća, bezvoljnosti itd.

### **Cilj istraživanja**

Cilj istraživanja jeste ispitati učestalost depresije i anksioznosti kod srednjoškolaca, kao i da li postoje razlike u depresiji i anksioznosti kod djevojaka i momaka.

H1. Pretpostavlja se da će postojati polne razlike u depresiji.

H2. Pretpostavlja se da će postojati polne razlike u anksioznosti.

### **Metod istraživanja**

U istraživanju su korišćeni instrumenti: Bekov inventar depresije (Beck, 1961, prema Timotijević i Paunović, 1992)<sup>40</sup> i Spielbergov inventar anksioznosti (Spielberg, 2000, prema Milovanović, Švegar i Kardum, 2013)<sup>41</sup> i sociodemografska varijabla pol.

*Beckov inventar depresije* jeste samoopisni instrument za ispitivanje prisustva depresivnih simptoma. Sadrži 21 stavku koja se procjenjuje na četvorostepenoj skali (0–3), gdje veće vrijednosti označavaju veći intenzitet simptoma. Procjena se vrši u odnosu na posljednju nedjelju. Maksimalna vrijednosti iznosi 63. Rezultati između 0 i 9 označavaju minimalnu depresivnost, rezultati od 14 do 19 blagu, od 20 do 29 umjerenu, a oni od 30 i više označavaju tešku depresivnost (Timotijević i Paunović, 1992)<sup>42</sup>. Cronbachov alfa-koeficijent pouzdanosti iznosio je od 92 za nehospitalizovane pacijente u psihijatrijskom uzorku i 93 za nekliničku populaciju (Beck, 1979; prema Milovanović, Švegar i Kardum, 2013)<sup>43</sup>.

*Spielbergerov inventar anksioznosti* (State-Trait Anxiety Inventory [STAI]) jeste upitnik kojim se mjeri stanje anksioznosti kao crta ličnosti (STAI-T), ali i kao trenutno stanje (STAI-S). Anksioznost kao stanje (STAI-S) odnosi se na ank-

<sup>40</sup> Timotijević, I., Paunović, V. R. (1992). *Instrumenti kliničke procene u psihijatriji*, Naučna knjiga, Beograd, str. 94.

<sup>41</sup> Milovanović, T., Švegar, D., Kardum, I. (2013). *Efekte anksioznosti i depresivnosti na prepoznavanje emocionalnih izraza lica*, Psihologijske teme, 22, I, str. 33.

<sup>42</sup> Timotijević, I.; Paunović, V. R. (1992). *Instrumenti kliničke procene u psihijatriji*, Naučna knjiga, Beograd, str. 94.

<sup>43</sup> Milovanović, T., Švegar, D., Kardum, I. (2013). *Efekte anksioznosti i depresivnosti na prepoznavanje emocionalnih izraza lica*, Psihologijske teme, 22, I, str. 33.

sioznost koja se percipira „u ovom trenutku“, a koja se javlja kao reakcija na određenu situaciju. Pomoću STAI-S procjenjuju se bitna obilježja toga stanja: strijepnja, napetost, nervoza, zabrinutost, gdje veći rezultat označava viši stepen anksioznosti. Ovi upitnici često se upotrebljavaju u istraživanjima, kao i kliničkoj praksi. Ukupan rezultat na upitniku određuje se zbirom procjena svih dvadeset tvrdnji, i to na ljestvici Likertovog tipa. Minimalni rezultat iznosi 0, a maksimalni 80. Vrijednost koja se uzima kao granična za određivanje kliničkog stanja anksioznosti jeste 39/4. Koeficijent unutrašnje konzistencije Cronbach alfa iznosi oko 90 (Spielberger, 2000, prema Milovanović, Švegar i Kardum, 2013)<sup>44</sup>.

### **Uzorak**

Ispitivanjem su obuhvaćeni srednjoškolci („pravi“ adolescenti) uzrasta od 17 do 19 godina.

### **Statističke metode obrade podataka**

Podaci dobijeni ovim istraživanjem obrađivani su preko statističkog programa za društvene nauke (SPSS 17). Korišćene su deskriptivne mjere (frekvencije, procenti) kao i mjere kojima se provjeravaju statističke razlike među segmentima varijable.

## **Rezultati istraživanja**

U istraživanju je učestvovalo 80 ispitanika uzrasta od 17 do 19 godina, srednjoškolskog uzrasta, od kojih je 40 bilo djevojaka i 40 momaka. Prisustvo depresivnih simptoma provjereno je pomoću Bekove skale depresije. Podaci prikazani u tabeli 1 pokazuju da najveći broj adolescenata nema depresivnih simptoma; preostalih 41, tj. 25% adolescenata ima od blažih do ozbiljnijih depresivnih simptoma. Blago depresivne simptome ima 12,5% adolescenata, 11,25% ima ozbiljne depresivne simptome, dok blago do umjereno depresivne i umjereno do ozbiljne depresivne simptome ima po 8,75% adolescenata.

---

<sup>44</sup> Ibidem, str. 33.

**Tabela 1. Depresija kod adolescenata**

			Depresija				
			Normalno stanje	Blago depresivno stanje	Blago do umjereno depresivno stanje	Umjerno do ozbiljno depresivno stanje	Ozbiljna depresija
Pol	Muški	f (ukupno)	27	5	2	3	3
		% po polu	67,5	12,5	5	7,5	7,5
		% ukupno	33,75	6,25	2,5	3,75	3,75
	Ženski	f (ukupno)	20	5	5	4	6
		% po polu	50	12,5	12,5	10	15
		% ukupno	25	6,25	6,25	5	7,5
Ukupno %			58,75	12,5	8,75	8,75	11,25

Značajne statističke polne razlike nijesu pronađene kada je depresija u pitanju (Phi Cramerov V, 208; approx sig., 482) stoga se pretpostavka H1, koja je glasila *Pretpostavlja se da će postojati polne razlike u depresiji*, odbacuje.

U tabeli 2 može se vidjeti stepen anksioznosti kod adolescenata. Preko polovine adolescenata ima umjeren stepen anksioznosti, nešto manje od četvrtine ima nizak stepen anksioznosti, dok 16,25% adolescenata, tj. 10%, ima visok stepen, odnosno veoma visok stepen anksioznosti. Umjeren stepen anksioznosti ima 36,25% momaka i 18,75% djevojaka. Kategoriji veoma visoke anksioznosti ne pripada nijedan momak. Za razliku od depresije, kod anksioznosti su pronađene statistički značajne polne razlike ( $c=,394$ ; approx sig.,002), tako da se pretpostavka H2, koja je glasila *Pretpostavlja se da će postojati polne razlike u anksioznosti*, prihvata.

**Tabela 2. Anksioznost kod adolescenata**

			Anksioznost			
			Niska anksioznost	Umjerena anksioznost	Visoka anksioznost	Veoma visoka anksioznost
Pol	Muški	f (ukupno)	9	29	2	0
		% ukupno	11,25	36,25	2,5	0
	Ženski	f (ukupno)	10	15	11	4
		% ukupno	12,5	18,75	13,75	10
F (ukupno)			19	44	13	4
Ukupno %			23,75	55	16,25	5%

## Zaključak

Rezultati istraživanja pokazali su da iznad polovine adolescenata ne posjeduje depresivne simptome. Procenat adolescenata koji posjeduje neki od oblika depresije iznosi 41,25%, od kojih blagu depresiju ima 12,5% adolescenata, 11,25% ima ozbiljnu depresiju, blago do umjerenu depresiju i umjereno do ozbiljnu depresiju ima po 17,5% odnosno po 8,75% adolescenata. Kada je u pitanju anksioznost, najveći procenat adolescenata posjeduje umjerenu anksioznost – 55%, nisku anksioznost ima 23,75%, 16,25% visoku anksioznost i 5% veoma visoku anksioznost. Rezultati istraživanja pokazuju da polne razlike u depresiji nijesu statistički značajne, što nije slučaj i s anksioznošću. U budućnosti bi trebalo ispitati koji faktori utiču na pojavu depresivne i anksiozne simptomatologije kod adolescenata, kao i koji faktori mogu umanjiti ili eliminisati ove simptome. Imajući u vidu da svaki treći adolescent ima neki oblik depresije i svaki drugi neki oblik anksioznosti, važno je adolescente, kao i nastavnike, profesore i druge zaposlene u vaspitnoobrazovnim ustanovama, edukovati o simptomima anksioznosti i depresije, te o tome kako mogu spriječiti, eliminisati ili olakšati simptome, kao i kome se obratiti. Prepoznavanje i reagovanje, kako stručnih saradnika tako i profesora, od velikog je značaja za dalji razvoj adolescenata.

## Literatura

1. Dvornik-Radica, A. i sar. (2006). *Do We Need the «Adolescent crisis» Diagnosis?* Collegium antropologicum, 30, 3, str. 489–493.
2. Frojd, Ana (2010). *Ja i mehanizmi odbrane*, Akademska knjiga, Novi Sad.
3. Hautzinger, Martin (2002). *Depresija*, Jastrebarsko: Naklada slap.
4. Hol, K. S, Lindzi, G. (1978). *Teorije ličnosti*, Nolit, Beograd.
5. Kaličanin, Predrag (2002). *Psihijatrija III*. Posebne teme, Elit Medica.
6. Kapor-Stanulović (2007). *Na putu ka odraslosti, psihički razvoj i psihosocijalni aspekti zdravlja mladih*, Zavod za udžbenike, Beograd
7. Kosović, Dušan (2004), *Stres*, Čigoja, Beograd
8. Milovanović, T., Švegar, D., Kardum, I. (2013). *Efekti anksioznosti i depresivnosti na prepoznavanje emocionalnih izraza lica*, Psihologijske teme, 22, I, str. 29–49.
9. Poljak, M., Begić, D. (2016). *Anksiozni poremaćaji u djece i adolescenata*, Socijalna psihijatrija, 44, str. 310–329.
10. Tadić, Nevenka (2006). *Psihijatrija detinjstva i mladosti*, sedmo izdanje, NAUČNA KMD, Beograd.
11. Timotijević, I., Paunović, V. R. (1992). *Instrumenti kliničke procene u psihijatriji*, Naučna knjiga, Beograd.
12. Rudan, V., Tomac, A. (2009). *Depresija u djece i adolescenata*, Medicus, Vol. 18, No. 2, str. 173–179.

## ANXIETY AND DEPRESSION IN HIGH SCHOOL STUDENTS

### Abstract:

Being adolescent means to grow and develop. At this stage in each individual's life, most of the changes occur and they require the adolescent to adapt. Some are unable to adapt to changes and that is why they develop certain symptoms. In order to cope with such situations, they develop mechanisms of overcoming. Adolescence is exacerbated by symptoms and disorders from the early stages of life but also there are new ones emerging, too. Disorders such as behavioural and personality disorders often culminate, and for the first time, psychotic symptoms, psychotic phases also occur. Symptoms that are characteristic of the adolescent's emotional level are: anxiety and depression.

Research results show that 41.25% of adolescents have mild to more severe symptoms of depression, while  $\frac{1}{2}$  adolescents have a moderate degree of anxiety, slightly less than  $\frac{1}{4}$  have a low degree of anxiety, while 16.25% of adolescents or 10% have a high degree or very high degree anxiety. Unlike anxiety, gender differences in depression haven't been found.

**Key words:** depression, anxiety, adolescence, high school students.



Mirjana POPOVIĆ<sup>1</sup>

## INKLUZIVNO OBRAZOVANJE I ZNAČAJ MEĐUSEKTORSKE SARADNJE

### Rezime:

Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva prilagodljiv i senzibilan obrazovni sistem koji prihvata, prepoznaje i razvija potencijale svakog djeteta. Da bi se sva djeca uključila i mogla u potpunosti i ravnopravno da učestvuju i doprinose životu svoje zajednice i kulture, neophodno je da se mijenjaju stavovi i praksa pojedinca, organizacija i društva u cjelini. Inkluzivno obrazovanje ima svoju obrazovnu, društvenu i ekonomsku vrijednost, tj. inkluzija kao vrijednost i praksa prevazilazi obrazovnu dimenziju i tiče se u stvari ukupnosti društvene zajednice i čovjeka u cjelini. Zbog toga je vrlo važno izaći iz uskih sektorskih okvira i započeti proces kreiranja mreže podrške za dijete i porodicu.

**Ključne riječi:** *inkluzija, inkluzivno obrazovanje, međusektorska saradnja, mreža podrške, dijete.*

### Uvod

Osnovni principi inkluzije u obrazovanju jesu individualizacija i diferencijacija nastavnog procesa u svim njegovim dimenzijama, holistički pristup i uvažavanje mogućnosti participacije svih onih subjekata (škole, roditelja, ukupne zajednice, različitih sektora, ali i samog djeteta u skladu s njegovim mogućnostima) koji svojim učešćem mogu da doprinesu potpunijoj i kvalitetnijoj inkluziji djeteta u obrazovni proces, ali i u ukupnu društvenu zajednicu. Jedan od osnovnih zadataka inkluzivnog procesa jeste uklanjanje ili smanjivanje uticaja prepreka u procesu punog uključivanja djeteta s posebnim obrazovnim

<sup>1</sup> Mr Mirjana Popović, direktorica JU Resursni centar za djecu i mlade „Podgorica“ u Podgorici



potrebama kako u redovan sistem obrazovanja, tako i u ukupnu društvenu zajednicu. U tom procesu otklanjanja barijera, jedan od najznačajnijih elemenata jeste plan podrške za dijete i njegovu porodicu.

U skladu s time (Barnett, D., Clements, M., Kaplan-Estrin, M., & Fialka, J. 2003) pojam socijalne inkluzije definiše se kroz tri njene dimenzije:

- prostorna dimenzija socijalne inkluzije koja se odnosi na ekonomsku udaljenost, arhitektonsku pristupačnost, uopšte na tehničku prilagođenost;
- odnosna dimenzija socijalne inkluzije definiše se kao osjećaj pripadnosti, društveni ugled, društvene uloge, angažovanje, etos, istinsku inkluzivnost;
- funkcionalna dimenzija socijalne inkluzije iskazana je kroz postojanje kompetencija, mogućnosti njihovog sticanja, odnosno same otvorenosti sistema.

Imajući u vidu tri dimenzije socijalne inkluzije, možemo konstatovati da je obrazovna inkluzija samo jedan njen segment jer je glavni cilj inkluzivnog obrazovanja u stvari inkluzivno društvo. Proces inkluzivnog obrazovanja ne iscrpljuje se samo u učionici i u obrazovnim kurikulumima škole, već uključuje značajne socijalne i etičke faktore.

## **Mreža podrške**

Jedan od najznačajnijih socijalnih i etičkih faktora uopšte inkluzije, pa i inkluzije u obrazovanju, jeste proces kreiranja mreže podrške za dijete i njegovu porodicu čiji su najznačajniji segmenti: (sistemski podržani) roditelji odnosno ukupna porodica, društveni sistem odnosno njegovi podsistemi (kao resursi), kao i ukupna zajednica u cjelini.

### **Roditelji/podrođica**

Mreža podrške za dijete sa smetnjama i teškoćama u razvoju formira se od trenutka rođenja. Prvi segment mreže podrške jesu roditelji, odnosno porodica djeteta. Nažalost, društveni kontekst je takav da se ometenost ili invaliditet često obezvređuju, zbog čega se roditelji osjećaju dodatno emocionalno opterećeni.

Praksa je pokazala da rođenje djeteta sa smetnjama u razvoju može da poremeti uravnoteženo stanje porodične zajednice. Zato je prihvatanje djetetovog stanja kompleksan proces. Roditelji koji redefinišu smetnje svog djeteta na pozitivan način, a sebe doživljavaju kao kompetentne a ne kao pasivne, imaju i pokazatelje boljeg porodičnog prilagođavanja (Leutar, T., Ogresta, J., Milić-Babić, M., 2008).

Roditelji, odnosno porodica, najznačajniji su dio mreže podrške djetetu i trebaju se posmatrati kao neraskidivi dio mreže podrške sistema jer:

- društveni sistem, a prije svega navedeni sektori, u obavezi su da za porodicu permanentno kreiraju mrežu podrške. Ukoliko se proces kreiranja mreže podrške za porodicu obavi na adekvatan način, uz doprinos svih relevantnih društvenih činilaca i kvalitet i funkcionalnost porodične mreže, podrške će biti na adekvatnom nivou i odgovoriće svim potrebama djeteta i porodice;

• u tako kvalitetno postavljenoj mreži društvene podrške važna, ako ne i najvažnija karika jesu ohrabreni roditelji.

Po saznanju da njihovo dijete ima smetnju, roditelji osjećaju bespomoćnost, ljutnju, bijes, nezadovoljstvo. Ova osjećanja naročito dobijaju na intenzitetu ukoliko im sistem od samog početka ne pruži adekvatnu podršku: od trenutka saopštavanja informacije, preko uključivanja u različite programe podrške (programi rane intervencije), informacije koje se odnose na prava iz oblasti socijalne i dječje zaštite, do socijalnih servisa podrške na lokalnom nivou. Neadekvatan početak procesa kreiranja mreže podrške (neuključivanje i nevažavanje roditelja, njihovih potreba, stavova i vrijednosti) vodi nepovjerenju u institucije, što za posljedicu ima neohrabrenog roditelja koji nema dovoljno razvijene kapacitete da pruži adekvatnu podršku svom djetetu.

### **Društveni sistem (međusektorska saradnja)**

Adekvatne odgovore na potrebe djeteta sa smetnjama (posebnim obrazovnim potrebama) i njegove porodice može dati samo društveni koncept zasnovan na kvalitetnoj međusektorskoj saradnji: zdravstvenog sistema, sistema socijalne i dječje zaštite i sistema obrazovanja.

Kada je riječ o mreži podrške za djecu sa smetnjama, odnosno posebnim obrazovnim potrebama, veoma je važno shvatiti da ukoliko ne postoji kvalitetan i sistemski uspostavljen kanal komunikacije između navedenih resora, sâm koncept društvene inkluzije – a samim tim ni inkluzija u obrazovanju – ne može da funkcioniše u svom punom izrazu.

Kvalitetno urađena mreža podrške ruši puki formalizam, jer se lako prelazi preko formalno uspostavljenih granica između različitih sektora, a samim tim ne poznaje se forma prebacivanja nadležnosti, jer joj je krajnji cilj dobrobit korisnika.

Idealno tipski posmatrano, mreža podrške trebalo bi da funkcioniše na sljedećim elementima:

- otvorenom kanalu komunikacije među sektorima
- impersonalna komunikacija
- poštovanje rokova
- evaluacija postignutog
- kontinuirano izvještavanje
- poštovanje prakse.

Na ovim principima formirana mreža podrške podrazumijevala bi da svaki segment društva s kojim dijete dolazi u dodir bude u obavezi da dà svoj doprinos u njenom kreiranju. Na taj način prepoznamo spremnost sistema da u proces inkluzije aktivno uključi porodicu i dijete, školu, sve institucije i organizacije koje dolaze u dodir s djetetom i pružaju mu podršku. Jedino na taj način ne ostavljamo dijete po strani, ne obrađujemo mehanički njegove potrebe, ne nudimo gotova rješenja. Dijete je u svakom trenutku „pokriveno“,

nema praznog hoda, početaka od nule. Sve institucije grade mrežu podrške koja međusektorskom saradnjom jača i dobija na kvalitetu.

## **Značaj mreže podrške u inkluzivnom obrazovanju**

Za djecu s posebnim obrazovnim potrebama u sistemu obrazovanja izuzetno je važno kreiranje mreže podrške od svih relevantnih subjekata koji imaju dodir s djetetom i njegovom porodicom u procesu njegovog kretanja kroz sistem vaspitanja i obrazovanja. Svi segmenti mreže podrške treba da budu ukomponovani rukovodeći se sljedećim principima:

- princip kontinuiranosti – ulazak u vaspitno-obrazovni sistem jeste trenutak od kojeg počinje konstruisanje mreže podrške. Međutim, mreža podrške koja se za dijete i njegovu porodicu kreira u vaspitno-obrazovnom sistemu ne počinje od nulte tačke. Sistem podrške za dijete i njegovu porodicu funkcionise ukoliko je zaživjela mreža zdravstvene i socijalne dječje zaštite.

- princip sistematičnosti – sadržaji koji se definišu u okviru mreže podrške treba da budu u koheziji, logički osmišljeni, smisleni, namijenjeni konkretnom djetetu;

- princip objektivnosti – u sagledavanju potreba djeteta i njegove porodice treba se rukovoditi kriterijumima racionalnosti i realnosti;

- princip sinhronizovanosti – treba ga realizovati na dva nivoa: sinhronizovanost u okviru mreže podrške koja se kreira u sistemu vaspitanja i obrazovanja, te sinhronizovanost mreže podrške u okviru sistema vaspitanja i obrazovanja i svih drugih mreža podrške za dijete i njegovu porodicu koje se kreiraju u drugim podsistemima;

- princip impersonalnosti – svakom djetetu i svakoj porodici sistem treba da pruži podjednake šanse u pristupu svim resursima društvene zajednice;

- princip uvremenjenosti – rani skrining i djelovanje na vrijeme jeste princip koji daje najkvalitetnije rezultate u procesu društvene inkluzije, a samim tim i inkluzije u obrazovanju. Rano prepoznavanje problema i adekvatno reagovanje kvalitetnim alatom jeste put kojim se čuvaju i jačaju potencijali i prevazilaze različite vrste izazova u procesu kreiranja mreže podrške za dijete i njegovu porodicu.

## **Zaključak**

Jedan od osnovnih zadataka inkluzivnog procesa jeste uklanjanje ili smanjivanje uticaja prepreka u procesu punog uključivanja djeteta s posebnim obrazovnim potrebama, kako u redovan sistem obrazovanja, tako i u ukupnu društvenu zajednicu. Pristupiti izradi mreže podrške za djecu sa smetnjama, odnosno posebnim obrazovnim potrebama, na kvalitetan i sistemski način – uz uspostavljen kanal komunikacije između navedenih resora – uslov je uspostavljanja koncepta društvene inkluzije, a samim tim i inkluzije u obrazovanju koja tek uz ispunjenje tog uslova može da funkcionise u svom punom smislu.

## Literatura

1. Arsić, R., Đorđević, S., Kovačević, J. (2010). *Metodika rada sa decom sa posebnim potrebama*. Prizren: Učiteljski fakultet.
2. Barnett, D., Clements, M., Kaplan-Estrin, M., & Fialka, J. (2003). *Building new dreams: Supporting parents' adaptation to their childwith special needs* *Infants and Young Children*, 16(3), 184–200
3. Cerić, H., & Alić, A. (2005). *Temeljna polazišta inkluzivnog obrazovanja*. Zenica: Hijatus.
4. Čengić, N. (2012). *Smjernice za proces individualnog obrazovnog plana*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
5. Dotran, R. (1962). *Individualizovana nastava*. Sarajevo: „Veselin Masleša“.
6. Đorđević, J. (1979). *Individualizovana nastava*. Beograd: Nastava i obrazovanje.
7. Golubović, Z. (1981). *Porodica kao ljudska zajednica*. Zagreb: Naprijed.
8. Gordon, T. (1998). *Umijeće roditeljstva*. Beograd: Kreativni centar.
9. Hrnjica, S. (2011). *Dete sa smetnjama u razvoju, potrebe i podrška*. Beograd: Republički zavod za socijalnu zaštitu.
10. Krstić, T., Bugarski, V., Brkić, N., & Obradović, B. (2013). *Odnos majke prema detetovoj dijagnozi cerebralne paralize*. *Medicinski pregled*, 3–4, 181–184.
11. Leutar, T., Ogresta, J., Milić-Babić, M. (2008). *Obitelji osoba s invaliditetom i mreže podrške*. Ljubešić, M. (2013). *Kako govoriti o prognozi razvojnog ishoda*. U: Grubić M., Ljubešić M., & Filipović-Grčić (Eds.), *Kako reći neželjenu vijest*, Medicinska naklada, Zagreb, str. 57–73. Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

## INCLUSIVE EDUCATION AND THE IMPORTANCE OF CROSS-SECTORAL COOPERATION

### Abstract:

Inclusive education implies an adoptable and sensitive education system that accepts, recognizes and develops the potential of each child. In order to get all the children involved and to be able to participate fully and equally, and to contribute to the life of their community and culture, it is necessary to change the attitudes and practices of the individual, organizations and of the society as a whole. Inclusive education has its own: educational, social and economic value, that is, inclusion as a value and practice, goes beyond the educational dimension and, actually, concerns the totality of the social community and a person as a whole. It is, therefore, very important to step out of the narrow sectoral frameworks and start creating a support network for both child and family.

**Key words:** inclusion, inclusive education, cross-sectoral cooperation, support network, child.



Стеван КОНСТАНТИНОВИЋ<sup>1</sup>

## РАЗВИЈАЊЕ ПОЈМОВА БЕЗБЈЕДНОСНЕ КУЛТУРЕ НА ПРИМЈЕРИМА ТУМАЧЕЊА БАЈКИ БРАЋЕ ГРИМ

### Резиме:

На основу тумачења бајки учитељица<sup>2</sup> у сарадњи с родитељима треба да развија основне појмове из области безбједносне културе код дјецe ранијег основношколског узраста, а за то је погодан продужени боравак. Превенција задесних повреда у школи и кући могућа је на основу тумачења бајке „Трнова Ружица“, а различити облици превенције од – како физичког тако и психичког –повређивања дјетета могући су на основу тумачења бајки „Вук и Црвенкапа“, „Снежана и седам патуљака“, „Вук и седам јарића“ .

**Кључне ријечи:** бајке, безбједносна култура, продужени боравак, основна школа, пас, вук, електрична енергија, гас, кућна хемија, љекови, нож, маказе, пољопривредни радови, талачка криза, дијете је само у стану, алкохол.

Здравље, безбједност и нормалан психофизички развој дјетета најважнији су циљеви сваког нормалног родитељства и друштвене бриге за дјецу. Уз то иде и стварање осталих предуслова у вези с појединачним материјалним али и укупним друштвеним околностима у којима родитељи подижу дјецу, као и укупни услови у којима функционише држава.

Уз родитеље и дом у коме расте, дјетету значајна особа јесте учитељица, а школа му представља, осим мјеста за социјализацију и други дом, поред

<sup>1</sup> Др Стеван Константиновић, Филозофски факултет Нови Сад

<sup>2</sup> У раду изрази у једном роду подразумевају и други род

родитељског, у коме расте, игра се и учи. У том, условно речено, другом дому, од учитељице се очекује да буде стручно оспособљена и да, осим психофизичке стабилности и здравља, умије да брине и о томе да дјеца буду безбједна. Одговорност учитељице је чак и повећана, јер у случају физичког или психичког повређивања дјетета током боравка у школи, родитељи, као и шира заједница, то врло често тумаче као небригу и одсуство одговорности запослених у образовној установи.

Родитељ очекује да ће дијете од учитељице преузети задовољно и здраво, неповријеђено и физички и психички, и то очекивање се мора испунити. Да би се то остварило, учитељице морају бити правилно едуковане из области безбједносне културе.

Ризици се повећавају с чињеницом да је дошло до великих промјена у начину организације и функционисања породице и друштва. Врло су ријетке, а биће и све рјеђе, традиционалне породице у којима скупа живе три генерације, па најстарија брине о најмлађој, док она средња, радно способна, обезбјеђује материјална средства за нормално живљење. С друге стране, савремена друштвена догађања увјеравају нас да ни дјеца нијесу поштеђена безбједносних угрожавања, било да долазе од људи, природе или техничких средстава.

С усвајањем стандарда у вези с дужином и организацијом радног времена (**тзв. европско радно вријеме од 9 до 17 часова**), могуће је као једну од посљедица пројектовати ситуацију у којој ће дијете далеко више времена у току дана провести у школи него са својим родитељима. У тој ситуацији, у периоду од 8.30 до 17.30 одговорност запослених у школи, без обзира на врсту власништва школе, постаје наглашенија, не само у васпитно-образовном смислу, већ првенствено у безбједносном.

Држава је измијенила циљ и сврху организације радног дана. Највећи дио дана, тј. 8 радних сати заузело је централно мјесто између зоре и вечери, а вријеме прије и вријеме послје тога осмишљено је као припрема за рад и краткотрајан одмор. Под утицајем послодаваца, који сматрају да радник треба да дође одморан на посао, а оптимално вријеме сматра се 9 часова, и да у периоду до 17 часова треба максимално да употреби своју снагу, знање и вјештине, држава – хтјела или не хтјела – мора другачије да ријешити питања која су раније у великој мјери била у домену породице. Логично је претпоставити да друштвена и државна брига о дјечи мора бити и боље и ефикасније организована јер се у наведеном радном дијелу дана, када је дијете без родитељског надзора, повећавају ризици како по његово здравље тако и по укупну безбједност. Тог ризика нијесу поштеђена ни дјеца предшколског и млађег основношколског узраста.

Васпитачице, његоватељице, управе предшколских установа, учитељице, школска управа, родитељи, па и цијела држава и друштво, осим материјалних предуслова, морају се оспособити и за суочавање с потенцијалним ризицима и одговорношћу за најмлађи узраст.

Највећи дио родитеља, посебно у урбаним срединама, мора бити свјестан да се може суочити са ситуацијом да ће у оваквим условима учитељица њиховом дјетету, осим друштвеног, васпитно-образовног ауторитета, постати и својеврсна „сурогат-мајка“. Из тог разлога, родитељ има, треба и мора да покаже интересовање – не само као порески обвезник, већ и као радно осујећено и емотивно ускраћено биће – ко и како васпитава и образује његово дијете, колико је оно безбједно док је он радно ангажован.

Учитељица, али и остали запослени у школи, као и држава, која је иницијатор овакве организације радног дана, морају бити обучени за превентивно дјеловање у вези са изазовима и опасностима, који већ сада постоје, или који ће се јавити у друштвеном окружењу дјецe.

Примјерено узрасту дјетета, у коме је његов најдражи књижевни текст бајка, коју слуша, било да му је причају родитељи или васпитачица, елементи свијета које дијете воли, сматрали смо да могу бити добро полазиште и за превентивно дјеловање и за откривање и спречавање даљег повређивања дјетета.

Из огромне ризнице бајки народа свијета, као добар предложак могу послужити бајке браће Грим. Не без разлога. Оне су из многих разлога постале не само дио свјетске културне баштине већ и најчитаније, најпричаније и најпознатије дјецe која одрастају у оквирима европског културног круга, али и шире. Као такве, садрже темељне вриједности и друштвене оријентире које садржи поменуто култура и од којих почиње васпитно-образовни процес у који улазе дјецa поменутог културног оквира.

## **1. Вук и друге животиње у зоо-врту, пас на улици, у дворишту школе или на игралишту**

За разговор с дјецом о њиховом односу према животињама, као и ради неутралисања нереалних страхова од вука, врло подесне су бајке „Вук и седам јарића“, „Црвенкапа“, а може да послужи и бајка „Вук и три прасета“.

Дјецe треба поставити питање да ли су икад видјели вука.

Потребно је објаснити да је некада вук био опасност за пастире који су у планини чували овце. Због глади су нападали стада, али сада, вук као дивља животиња престаје бити реална опасност по човјека. Вук не улази у села и градове. Човјек је ловом на вукове смањио њихов број, чак толико да је вук на листи угрожених животињских врста. Могућност сусрета дјетета млађег основношколског узраста с вуком у природном амбијенту је минимална.

Да се не би развијао ирационални страх од вука, дјецe треба објаснити да вук живи у шуми, у планини, далеко од људи, далеко од градова и села,



и да чак избјегава да се сретне с човјеком. Исти је случај и са осталим животињама, а ајкуле се не појављују на плажама.

Сусрет с вуком дијете млађег основношколског узраста најчешће може да оствари приликом посјете зоолошком врту. Но, у зоо-врту дијете има могућност да види и остале животиње које буде његову машту (као што су лавови, тигрови, медвједи, гепарди, леопарди итд.), о којима има сазнања путем ТВ-а, сликовница, енциклопедија примјерених дјечијем узрасту,

Управо на те животиње, тачније на понашање дјеце у близини кавеза са животињама месождерима, али и не само с њима, и родитељи и васпитачи треба да обрате пажњу током посјета зоо-врту. Иако су зоо-вртови обавезни да воде бригу о испуњености безбједносних услова, дешавају се непредвиђени догађаји, неријетко с трагичним посљедицама. То је најсличније силаску Црвенкапе са стазе да би брала лијепо, шарено и мирисно цвијеће.

У оквиру ликовне радионице дјечи дати задатак да цртају животиње које им се свиђају, односно оне животиње за које мисле да воле дјецу и дјеца воле њих.

Као елемент развијања безбједносне културе, дјечи прије као и током посјете зоо-врту стално напомињати да ће животиње боље видјети ако стоје даље од ограде или кавеза. Упозорити их да животиње ако су узнемирене, могу бити и опасне. Опоменути дјецу да не покушавају хранити животиње.

Обавезе учитељице и управе школе приликом припремања екскурзије или одласка у „Школу у природи“:

Подјели на опасне и неопасне животиње дијете млађег основношколског узраста најчешће постиже питањима: Да ли та животиња има зубе? Може ли да уједе, да убоде?

Међу животињама с којима се дјеца предшколског узраста најчешће сријећу су **пси и мачке**.

**Пас, или више њих, у дворишту школе**, присутна су појава у нашој пракси. Најчешћи разлог томе јесу оштећене заштитне ограде око школе кроз које се провуку пси због остатака хране које остављају дјеца. Други је разлог што од дјеце пси очекују да ће добити храну, или једноставно желе да се играју с дјецом. И у градским али и у сеоским срединама ти пси најчешће немају власника, нијесу под здравственом контролом ветеринарске службе и тиме се стварају ризици по безбједност дјеце.

Осим што дјеца могу бити нападнута и **изуједана** од пса или паса, који постају посебно агресивни у вријеме сезоне парења, или су такве расе, које су припремане за нелегалне борбе паса па одбачени од својих власника, постоји озбиљан ризик и од зооноза (псећа пантљичара) али и од **бјеснила**.

Потенцијалну опасност по дјецу могу представљати и домаће животиње које налазимо у сеоским срединама. Од пијетла, ћурана, свиње или других домаћих животиња с којима дијете ступи у контакт без родитељског надзора, што је посебно ризично за градску дјецу која не умију да процијене која од домаћих животиња може за њих да буде опасна.

Руководиоцу школе скренути пажњу на проблем и свакодневно инсистирати да се ограда поправи. У противном, престати изводити дјецу у двориште док се проблем не ријеша. Упознати с проблемом родитеље који су чланови савјета родитеља. Захтијевати да директор обавијести комуналну службу о присуству паса луталица у дворишту школске установе и захтијевати њихову интервенцију.

Дјеци савјетовати да не прилазе псима или мачкама, ма колико они изгледали умиљато, јер су можда болесни или могу да их уједу. „Имају опасне и велике зубе као вук, а вас не познају довољно.“

Једнако тако треба упозорити дјецу да не прилазе или да не покушавају сами пружати помоћ болесним животињама или птицама. Ако им желе помоћи, прво треба да о тој намјери обавијесте своје родитеље, учитељицу, па тек после њихове процјене могу (или не могу) пружити помоћ.

Пас без повоца или заштитне корпе на улици, такође је учестала појава на нашим улицама, у парковима или двориштима обданишта и школа. Неодговорни власници паса, без обзира на величину пса, неријетко не испуне потребне обавезе које се односе на безбједност околине.

Дијете држати за руку док се не мимоиђете са псом без повоца и корпе на њушци. Водити дијете са супротне, безбједније стране од оне с које вам долази у сусрет пас. Скренути пажњу власнику пса да је обавезан да обезбиједи пса повоцем и корпом. Уједно објасните и дјетету да, ако имате свог кућног љубимца, једино тако може да иде у шетњу. Ако се ситуација често понавља, постоји могућност да неодговорног суграђанина пријавите комуналној инспекцији.

Дијете треба упозорити да ако носи мачку у наручју, то може бити врло провокативно за пса који им долази у сусрет.

У сеоским и мањим градским срединама, у којима је примарно заступљен индивидуални начин становања, треба упозорити дијете да када улази у нечије двориште, када отвори капију, прво треба да сачека да ли ће се огласити пас. Тек када види да је пас везан, може даље да уђе у двориште, односно, у супротном, да има времена да затвори капију ако пас није везан и сачека на улици док се неко од домаћина не јави.

Дјеци, осим указивања на предострожност у односу на животиње које би могле да их повриједе или да угрозе њихово здравље, треба развијати и културу опхођења према животињама. То се посебно односи на спречавање мучења и занемаривања животиња.

## **2. Одрасли су на краћи временски период изашли из стана, дијете је свакодневно више сати само, а на вратима се појавио – „вук“; „вук“ је дошао по дијете у обданиште**

### **Прво и основно правило је: Не остављајте дјецу саму у кући!<sup>3</sup>**

Као што је коза отишла да прибави храну, одрасли чланови породице могу на тренутак да изађу ван стана или куће и да оставе дијете или дјецу саме. Прије одласка обично услиједи информација: „Мама ће се брзо вратити, а ако неко зазвони на врата, не отварај ником!“, која може произвести различите посљедице.

Веома је ризична ситуација ако родитељ напусти стан и закључа дјецу без могућности да у случају избијања пожара или неког другог инцидента сама напусте стан или да им у томе помогну сусједи. Ово је посебно важно ако су улазна врата блиндирана. У случају избијања пожара, ватрогасци остају немоћни јер не могу да их уклоне и уђу стан. Телефонска провјера стања у стану и дјеце у њему, нужна је сваких 10–20 минута.

У пракси је позната ситуација да је обијач дошао на врата, зазвонио а дјеца се, по савјету мајке, нијесу јавила. Обијач је кренуо да разваљује браву. Дјеца су схватила о чему је ријеч и огласила су своје присуство у стану. Обијач је одустао од провале у стан.

Једна од превентивних мјера у таквим ситуацијама јесте имати добре односе са сусједима (и добре сусједи), које треба замолити да обрате пажњу на стан до повратка родитеља, ако је излазак из стана на краће вријеме од једног сата.

Неке од мјера превенције, а које су у функцији одвраћања обијача од стана, јесу:

- ◆ алармни уређај
- ◆ видео-надзор
- ◆ сигурносна врата или сигурносна брава
- ◆ интерфон на улазу у стамбену зграду
- ◆ плочица на вратима с презименом станара која није одвише луксузна и на којој власник није титулисан
- ◆ освијетљен прилаз стану
- ◆ обезбијеђени други улази у стан (помоћни прозори, тераса).

У другом случају, на вратима је била позната особа, којој су дјеца отворила врата; он је почео причу како су му родитељи дјеце рекли да узме новац који су му наводно обећали, али он „није тачно запамтио гдје новац стоји“.

---

<sup>3</sup> У енглеском законодавству кривичним дјелом сматра се остављање дјеце млађе од 14 година у кући или стану без родитељског надзора, као и повјеравање дјецу млађој од 14 година да воде бригу о својим још млађим укућанима без присуства родитеља.

У овом случају врло је захвална бајка „Снежана и седам патуљака“. Ако су родитељи оставили дјецу саму у кући, а постоји латентна опасност да би се на вратима могла појавити особа с којом родитељи имају неки проблем (нпр. „дужничка криза“ или неки други облик лоших односа), осим тога што је најбоље да дјецу не остављају саме, упозорење да дјеца не отварају врата једино је примјерено. Чак у случају расправа између родитеља и особе с којом постоје лоши односи, дјецу треба поштедјети, колико је то могуће, таквих врста расправа, објашњења, које се врло често претварају у свађу, а могући су и другачији облици агресивног понашања.

Истовремено, мјера превенције јесте и тајност података о материјалној ситуацији породице. Дјеци треба скренути пажњу да ако су родитељи бољег материјалног стања, о томе не причају другим особама. Пожељно је да дјеца не знају гдје у стану или кући родитељи држе готовину, златнину или друге вриједности (платне картице, ПИН, повјерљива документа, умјетнине итд.).

Током анализе бајке „Вук и седам јарића“ треба разговарати с дјецом на тему шта да ураде у ситуацији када су сама у стану а непозната особа је зазвонила на врата. Скренути дјецу пажњу да не треба да имају повјерење у оне особе за које родитељи нијесу рекли да им смију отворити врата.

Дијете треба да зна да не треба да се упушта у разговор с непознатом особом и да не даје информације које та особа тражи, већ је довољно да каже да ће се родитељи брзо вратити.

Исто тако, дијете треба да зна и да свака особа пред вратима није „вук“. Тастер звона може да притисне поштар, особа из електродистрибуције, или да буде притиснут грешком, и да се последице не догоди ништа што би угрозило безбједност дјеце.

У случају да је ријеч о дјецу млађег основношколског узраста, може се претпоставити да умију користити телефон и да о особи на вратима могу обавијестити родитеље који посједују мобилни телефон, или у интервентнијем случају полицију. У вези с овим посљедњим, потребна је обука од стране родитеља и учитељице, уз упозорење да се телефони полиције, хитне медицинске помоћи и ватрогасне службе не смију злоупотребљавати.

Дјеци скренути пажњу да у ситуацији када су сама у стану, а неко је на вратима, не треба да се уплаше, а још мање да се наоружају, најчешће кухињским ножевима, јер на тај начин нијесу сигурнија; напротив, повећава се могућност самоповређивања.

Док су дјеца сама, пожељно је да им родитељи дају радни задатак примјерен њиховим интересовањима; рецимо, да нешто цртају, да гледају свој омиљени цртани филм док се родитељи не врате. Родитељи треба да обезбиједје и спријече могуће изворе опасности, као што су доступни

упаљачи, шибице, извори електричне енергије, плина итд. Посебно ако је одсуство родитеља дуже од једног сата.

Учитељица треба да кроз разговор с дјецом утврди која дјеца чешће остају сама у кући. Уколико информације добијене од дјетета указују да је дијете често само, ту информацију треба прослиједити психолошко-педагошко-социолошкој служби школе, јер је можда ријеч и о занемаривању дјетета.

Потребно је да учитељица, осим података о родитељима, има и податке о особама које евентуално могу из школе преузети дијете на крају радног времена ако су родитељи спријечени да то учине. Те податке треба да затраже од родитеља. Ако се појави особа коју нијесу евидентирали, прије него се одлуче да јој не предају дијете, треба да се телефонским путем консултују с бар једним од родитеља дјетета, као и да затраже додатне информације од поменуте непознате особе, које би евентуално могле бити корисне полицији у случају да је ријеч о покушају киднаповања дјетета или неке друге криминалне радње.

Исто тако, ако је учитељица упозната од стране родитеља (а то родитељи треба да учине) да је у току развод брака, или да је брак разведен, у присуству оба родитеља или од оба родитеља појединачно треба да тражи њихову сагласност ко од родитеља преузима дијете из продуженог боравка, да ли о томе постоји сагласност супружника који су у процесу развода брака, или бивших супружника, односно инструкције у вези с тиме од стране оног родитеља коме је суд додијелио дијете на старање. Учитељица треба да се придржава безбједносних процедура током:

- ◆ превоза дјецe
- ◆ доласка дјецe у школу и одласка дјецe из школе
- ◆ игре

и када по дијете дође непозната особа.

### **3. „Вук“ је отео дијете; дјецу као таоце држе терористи**

Иако су родитељи, као и учитељице, предузели све потребне превентивне мјере, у тренутку непажње или насилним путем, може се догодити да дијете, и поред свега, ипак буде отето. Разлози за отмицу дјетета (ако га није отео родитељ незадовољан одлуком суда приликом развода брака) најчешће су материјалне природе. Отмичарима је најчешћи циљ изнуда новца од родитеља отетог дјетета.

За такве ситуације дијете млађег основношколског узраста тешко је, а може се рећи и није пожељно, припремати, осим упозорења да не ступа или да не прихвата контакте с непознатим особама.

Бајке у оваквим ситуацијама нијесу добри савјетодавци. У бајци

„Ивица и Марица“ заточена дјеца искористила су ситуацију непажње отмичара и супротставили су се. Основна правила безбједносне културе савјетују другачије, јер су отмичари врло често психички лабилне особе и њихове реакције могу бити непредвидиве.

У другим случајевима разлози за отмицу сврставају се у категорије које су познате као трговина бијелим робљем. У оквиру ње, најчешће категорије дјеце као циљне групе киднапера и трговаца бијелим робљем јесу: новорођенчад, дјеца штићеници домова за дјецу без родитељског старања, дјеца из нестабилних породица, дјеца која живе у некомплетним породицама, дјеца жртве сексуалног и осталих облика злостављања, дјеца обољела од душевних болести, дјеца која живе у ратом захваћеним подручјима, дјеца избјеглице, дјеца припадници дискриминисаних националних мањина, дјеца илегалних емиграната итд.

Савремена друштвена искуства у свијету, али и код нас, указују на још један фактор нестабилности и угрожавања људских живота – тероризам, гдје и школски, а тиме и остали објекти колективног боравка дјеце могу бити циљ (примјер школе у руском граду Беслану, гдје су терористи заточили ученике, родитеље и наставнике) деструктивне активности, па тиме налажу познавање и примјену одређених безбједносних мјера.

У ситуацији када су дјеца жртве талачке кризе, основни циљ учитељица и осталих је да се преживи. Шансе су веће ако се поштују сљедећа правила:

- ◆ У свим околностима настојте да останете мирни и пратите, колико је то могуће, развој ситуације. Не заборавите да је циљ органа власти да вам обезбиједи што бржи и сигурнији повратак у нормалан живот.
- ◆ Не покушавајте да се браните или физички борите. Без обзира колико „разумно“ дјелују ваши отмичари, не смијете се поуздати да ће се понашати нормално а њихове одлуке и акције могу бити непредвидиве.
- ◆ Покоравајте се наредбама ваших отмичара најбоље што можете.
- ◆ Не говорите о акцијама које би могли да предузму органи власти, чланови породица или неко други.
- ◆ Добро упамтите свако кретање, укључујући трајање евентуалне вожње превозним средством, брзине, ознаке поред пута, посебне мирисе и звукове, гласове итд.
- ◆ Кад год је могуће упамтите особине ваших отмичара, њихове навике, оно што их окружује, одлике њиховог говора и контакте које имају.
- ◆ У принципу не очекујте да ћете имати добру прилику за бјекство. Било какав покушај бјекства треба учинити само ако је веома пажљиво прорачунат, тако да има највећу вјероватноћу на успјех.
- ◆ Избјегавајте провокативне примједбе на рачун отмичара. Они могу

да буду нестабилне особе чије реакције су често ирационалне.

- ◆ Ако је неком од дјеце или запослених потребна медицинска помоћ, затражите је.
- ◆ Најбоље је да и дјеца и ви сједите на поду, подаље од прозора. Тиме је мања могућност од повређивања усљед евентуалног дејства оружја у случају акције полиције и антитерористичких одреда (у таквим ситуацијама власти најчешће испуњавају захтјеве отмичара да би се избјегла оружана интервенција, али зависно од развоја ситуације и процјене најцјелисходнијег рјешења, и то може да се догоди).
- ◆ Будите спремни да дјеци, али и себи, у што је могуће краћем року ставите неко влажно платно или дио одјеће на очи и нос, у случају да полиција употреби хемијска средства – сузавац.
- ◆ Настојте да останете што прибранији како бисте могли да пружите прву помоћ дјеци, колегиницама или другим особама.
- ◆ У случају упада полицијских снага, зовите упомоћ и кажите ко сте и гдје се све налазе дјеца.
- ◆ Након ослобађања и указане помоћи, максимално сарађујте с припадницима полиције.

Безбједносна култура нас учи да треба направити план брзог напуштања установе усљед настале опасне ситуације као што су пожар, поплава, еколошки инцидент, терористички напад.

#### **4. Маказе, нож, струја, игла, љекови, кућна хемија, вода, ватра, плин, петарде, пиштољ, алкохол... као вретено у „Трновој Ружици“**

Највећи број случајева физичког повређивања дјеце млађег основношколског узраста не догађа се у школи – већ у кући! И – да несрећа буде већа – не када су дјеца на краћи временски период остављена сама, већ се такви инциденти догоде у присуству родитеља, а нијесу ријетки случајеви да је узрок управо непажња, неодговорност или незнање родитеља.

Несрећа Трнове Ружице, која је, и поред предострожности својих родитеља, ипак пронашла вретено и на њега се убола, не може и не смије бити разлог да се не предузимају превентивне мјере. Судбина је крајње оправдање за учињено или неучињено, а прије тога на нама је да учинимо све што можемо да бисмо заштитили своје потомство.

Мјеста најчешћег угрожавања безбједности у стану су кухиња, купатило, радионице и тераса. Најчешће несреће настају усљед пожара, струјног удара, повреде алатом, усљед дјеловања хемикалија (опекотине и тровање).

Највећи број пожара у домаћинствима настаје у **кухињи**, приликом

припремања хране. Ријеч је о случајевима проливања врелог уља или масти на под или кухињски инвентар, односно избијање ватре у посућу за припремање хране. Могућност за то по правилу је далеко већа ако куварица или кувар нијесу непосредно уз шпорет. Већина пожара избије тако што се куварица јави на телефон или гледа ТВ.

Ватра се најчешће пренесе на завјесе, кухињску крпу, подну облогу, и долази до избијања пожара. Као према неписаном правилу, из једне грешке настаје друга: у паници од ватре, која је избила када се упалило уље или маст, укућани употребе воду ради гашења пожара. Треба запамтити – **воду не треба користити за гашење оваквих пожара**. На тај начин пожар се само распламса и још прошири. Како нема пожара без кисеоника, у описаној ситуацији најбоље је поклопити шерпу или тигањ и тако угасити извор пожара.

Неочишћен сулундар, димњак или неисправна врата на пећи на чврсто гориво, такође су потенцијална опасност за избијање пожара или гушење угљен-моноксидом. Посљедње побројано представља изузетну опасност током ноћи. Заспали укућани падају, усљед повећане концентрације угљен-моноксида, у дубок сан, који доводи до смрти.

У домаћинствима која користе отворен пламен (плински шпорети) узроци пожара су и остављене крпе и папирни убруси близу пламена, близина завјесе и слично. Безбједносна култура, осим наведеног, учи и сљедеће:

- ◆ Повремено контролисати стање уређаја за припремање хране (нарочито плинских уређаја) јер њихов квар релативно лако изазива пожар, па и експлозије.
- ◆ У кући или стану треба имати мали приручни апарат за гашење пожара (у школи је то обавеза).
- ◆ Руководство скупштине станара треба редовно, у прописаним роковима, да контролише стање противпожарне опреме у стамбеној згради (исто важи и за школске установе).
- ◆ Редовно чишћење сулундара, пећи на чврсто гориво и димњака.
- ◆ Направити кућни и школски план спасавања у случају пожара. Много људи у оваквим ситуацијама усљед панике не зна шта да ради.
- ◆ Дјеца предшколског, али и млађег основношколског узраста, не треба без пријеке потребе да сама, без надзора одраслих, рукују електричним, плинским или шпоретима на чврсто гориво. Испадање жара из пећи на чврсто гориво врло лако може да доведе до пожара или да проузрокује опекотине.

Кување кафе, чаја као игра – опонашање одраслих, осим избијања пожара, може да доведе до врло озбиљних опекотина.



**Купатило** је, такође, неуралгично мјесто у коме се често дешавају несреће. Као најчешћи облици угрожавања живота јављају се:

- ◆ струјни удари
- ◆ повреде настале усљед пада и удара главом у оштре и тврде предмете.
- ◆ Струјни удари у купатилу се врло често завршавају смртним посљедицама. Скоро сваке године један број и млађих и старијих настрада у купатилу тако што доживи струјни удар. Спој влаге и електричне енергије, нарочито када су инсталације нестручно изведене, а у кући или школи нијесу предвиђене мјере заштите, нарочито је опасан. У том случају потребно је, сходно ситуацији, чинити или не чинити сљедеће:
- ◆ Не фенирати косу стојећи у кади или на влажним плочицама.
- ◆ Не прекривати гријалицу пешкирима или крпама (не сушити их на гријалици).
- ◆ Ако казан бојлера процури – не користити бојлер док се не замијени казан.
- ◆ Ако је неисправан термостат бојлера – не укључивати бојлер док термостат не буде замијењен.
- ◆ Ако има влаге у зидовима, треба брзо отклонити квар.
- ◆ Овлашћени мајстор треба у стану, кући или школи да изведе уземљење и угради склопку која ће прекинути доток струје прије него што неко страда.
- ◆ Не остављати електрична гријна тијела и укључене електричне уређаје без надзора.

Све наведено мора се примјењивати и у школама.

У вези са становањем у стамбеној згради или у вишеспратној кући, још једно од неуралгичних мјеста јесте **тераса а у школама прозори на спрату**. Када је о одраслим особама ријеч, пад с терасе догађа се у случајевима пијанства, гурања или нагињања ради поправки или заливања цвијећа.

Када је о дјечи ријеч, тераса представља потенцијалну опасност ако тераса не посједује заштитну ограду или су преграде на заштитној огради широке и кроз њих се може провући дијете. На тераси се обично налази гарнитура за сједење чије столице могу послужити дјетету да би се попело, може се нагнути преко ограде и пасти.

Опекотине настале усљед дјеловања **киселина и база (али и других хемикалија за кућне потребе)** за отчепљивање цјевовода посебно су опасне. Познати су случајеви да се те течности чувају у флашама од сокова или других пића, што може довести дијете у забуну и навести га да их пије ако су му непажњом остала доступна. Хемијске производе који се користе за чишћење треба држати ван домашаја дјеце како у кући тако и у школи.

У вези с **љековима**, најбитније је да они не буду доступни дјечи. Разлог томе јесте њихов изглед, врло сличан бомбонама.

Бајке не дају добре примјере у вези с превенцијом од неадекватне употребе медикамената. У бајци „Вук и седам јарића“, да би промијенио глас, вук **једе креду**; зла маћеха трансформисана у вјештицу, у бајци „Снежана и седам патуљака“, користи отров **убризган у јабуку** (ова приповједна ситуација може се користити једино са циљем развијања хигијенских навика – прати воће прије него га поједемо, али и да храну непријатног мириса и изгледа не треба јести); љубљење жабе у бајци „Краљ жаба“; магијски ритуали у којима се користе врло доступни предмети у свакодневном животу или дјелови животиња да би се постигао неки циљ постављен у бајци итд.

Прије изласка дјеце прегледати двориште обданишта. Та мјера се препоручује јер у ноћним сатима дворишта обданишта, ако нијесу освијетљена, могу служити као мјесто за уживање дроге од стране **наркомана**. Наркомани често за собом остављају употријебљене **шприцеве**. Рачунају да их полиција ту неће тражити. Осим што игла шприца представља опасност од повређивања дјеце, ризик од убода је већи будући да је међу наркоманима знатан број заражених АИДС-ом.

Особа која легално посједује **оружје** дужна је да га чува, да њиме пажљиво рукује и да га редовно одржава. Оружје се често чува у простору у којем се живи. Ријетки су случајеви да постоји посебна просторија у кући или стану у којој се чува оружје и муниција с пратећом опремом. Пиштољи, револвери и пушке требало би да се чувају на начин којим се онемогућава њихова крађа и доступност дјечи.

Не показивати дјечи гдје стоји оружје!

Употреба оружја, шенлучење поводом свадби, рођења дјетета, прославе новогодишњих празника, спортских манифестација итд. не само што је опасно и противзаконито, него пружа дјечи врло, врло лош образац понашања! Не куповати дјечи петарде! Једном ћете их купите ви, други пут ће дјеца доћи до њих сама, најчешће вашом кривицом. Непажљиво ће их употријебити, што може бити фатално за њихове прсте, очи, лице, уши а можда и по живот.

Као опасни се могу показати и свакодневни предмети који се користе у кући, као што су **маказе, ножеви, игле** и остало. Без пријеке потребе и без надзора, не треба их чинити доступним дјечи.

У бајкама ножеве, маказе и игле сријећемо и у рукама позитивних ликова као средство за обрачун с негативцима. За игру дјечи могу послужити њихове пластичне реплике, а ако користе праве (нпр. маказе за сјечење папира или платна), треба се потрудити да током те креативне игре буду присутне одрасле особе.

Посебно опасна супстанца по дјецу јесте **алкохол**. Његова доступност, као и релативно честа употреба од стране одраслих укућана (ријетка су

породична окупљања, прославе, одлазак с дјететом у кафану, ресторан, кафић, итд. а да на столу нема алкохолних пића) побуђује код дјеце интересовање. Идентификација с одраслима, жеља за бржим одрастањем, као и повремено „задовољавање радозналости“ дјеце (умакање прста у чашицу с ракијом, пивска пјена и „бркови око уста“, уз обавезне духовите опаске одраслих особа на реакције дјетета када на овакав начин дође у додир с алкохолним пићима), храбре дјецу да у тренуцима одсуства родитеља сама пробају алкохолна пића ако су им доступна.

Мора се рећи да на позитиван однос дјеце према алкохолу знатног утицаја имају медији. Забрињавајућа је појава интензивног рекламирања тзв. благих алкохолних пића, као што је пиво, а неријетко се те рекламе појављују скупа с рекламама сокова, чоколаде и других производа за која су дјеца заинтересована.

Но, на ту појаву нијесу имуне ни бајке. У бајци „Црвенкапа“, дјевојчица скупа с колачима својој баки носи и флашу вина; у бајци „Мачак у чизмама“, краљ приликом гозбе тражи да пије вина; патуљци, у бајци „Снежана и седам патуљака“, такође у својим чашицама имају вино, које приликом доласка у њихову кућу пије и Снежана итд. Посебно незахвалну функцију има алкохол у бајци „Црвенкапа“ у којој се алкохол користи ради окрепљивања болесне и немоћне старице. Употреба алкохола као љековитог средства, најгоре је могуће објашњење његовог постојања у дјететовој близини. У нашем је менталитету да се алкохолу приписују љековита својства и тамо гдје он то нема. „Ова ракија је љековита“, „Вино помаже варењу“, „Пиво је пуно витамина“ – мада у себи садрже дио истине, не треба потенцирати пред дјецом која немају свијест о могућој корисној али контролисаној употреби алкохолних пића. Слично је и када се алкохолна пића употребљавају у ритуалне сврхе: сахране („за покој душе“), причешћивање итд.

У побројаним случајевима, током причања бајке, васпитачица, или родитељ неће направити грешку ако флашу вина „замијене“ соком, млијеком, јогуртом итд.

Ризици који постоје ако алкохол неконтролисано употребе дјеца млађег основношколског узраста јесу тровање и самоповређивање, па чак и смртни исход усљед дјеловања раније побројаних фактора.

Пратећа појава је стварање позитивног односа према пијењу алкохолних пића и стварање зависности, у чему се граница оболијевања од алкохолизма све више спушта према млађем узрасту. Као нов вид опасности по здравље дјеце, на тржишту су се појавила и многобројна **енергетска пића**. Иако су се њихови произвођачи заштитили упозорењем да се не препоручује више од једног таквог пића дневно, њихово учестало конзумирање може произвести озбиљне здравствене посљедице.

Давање **средстава за умирење** хиперактивној дјецу – најгоре је могуће рјешење, било да се њему прибјегава од стране родитеља или учитељице.

**Радионица** је мјесто у коме дјеца не треба да бораве без присуства родитеља или других одраслих особа. Стварање радних навика и креативности врло је позитивно, али се често дешава да алат остане лако доступан дјечи и без присуства родитеља. „Мајсторисање“ у тој ситуацији може бити опасно, па чак и са смртним исходом.

Слична ситуација може настати током обављања **пољопривредних радова**, приликом којих посебно интересовање дјеце побуђују пољопривредне машине.

Слично се дешава и током традиционалних **свињокоља**. Ножеви и остали месарски алат, посуде за топљење масти и друго – у рукама или близини дјеце потенцијална су опасност по њихово здравље и живот.

На основу бајке „Трнова Ружица“ с дјецом треба започети причу о забрањеним мјестима и предметима у кући, вртићу или школи.

Мора се знати да ни струју ни гас дјеца не виде, па их не доживљавају као опасност. Ниједан од ових елемената савременог начина живота није ушао у бајке као ирационална опасност, па ни у дјечјој машти те појаве не изазивају страх. Дјеца им прилазе слободно, што може бити врло опасно. Сан Трнове Ружице (спаваћеш седам година а можда се нећеш никада пробудити) из кога их може, ако може, спасити само принц у бијелом мантилу (за кога се не морају удати, ако је ријеч о дјевојчицама), може послужити као образац изградње опреза код дјеце млађег основношколског узраста када је о наведеним опасностима ријеч.

Отворени пламен (ватра) посебно је интересантан и привлачан дјечи. Паљење и прескакање ватре приликом појединих народних обичаја, паљење новина ван стамбеног објекта, паљење секундарних сировина послије обављених пољопривредних радова (слама, кукурузовина), паљење шибица или упаљача – такође.

Нажалост, у многим бајкама негативни ликови окончају свој бајколик живот тако што буду бачени у ватру (бајка о Ивици и Марици). Приликом тумачења бајке, дјецу треба упозорити да особе или предмете које не воле, не смију уништавати употребом ватре, већ да постоје други начини да ријеше проблем, тј. да траже помоћ родитеља или учитељице. Исти је случај и с бацањем у бунар, парањем стомака маказама или ножем (*Вук и седам јарића*), убијањем из пушке итд.

## Закључак

Ради развијања појмова безбједносне културе код дјеце млађег основношколског узраста током њихових активности у продуженом школском боравку корисна су тумачења бајки браће Грим. На основу тумачења бајки могуће је упознати и упозорити дјецу на могуће задесне повреде, које могу изазвати животиње, кућна хемија, лекови, алкохолна пића али и уобичајене животне ситуације с којима се дјеца свакодневно сријећу.

## Conclusion:

It has been established that the Brothers Grimm fairy tales are useful in raising safety awareness, particularly in primary school children while staying in school of extended stay. Fairy tales can be used to illustrate and highlight possible accidental situations caused by animals, household cleaning products, medicines, alcoholic drinks, and ordinary life situations encountered by children.

## Литература

1. Бетелхајм Бруно, *Значење бајки*, Просвета, Београд, 1979.
2. Гревериус Ина-Марија, *Тема, тип и мотив*, Поља, Нови Сад, јун 1987.
3. Дрндарски Мирјана, *Народна бајка у модерној књижевности*, Нолит, Београд, 1978.
4. Деблин Алфред, *Бајка о материјализму*, КЗНС, Нови Сад, 1986.
5. Јовановић Славица, *Прилог разликовању бајке и фантастичне приче*, Детињство, 2000.
6. Јовановић Бојан, *Јунгово тумачење бајки*, Поља, Нови Сад, децембар 1986.
7. Лакићевић Драган, *Пепељугина папуча*, Братство-јединство, Нови Сад, 1989.
8. Лити Макс, *Европска народна бајка*, Орбис, Београд, 1994.
9. Пешев Божидар, *Бајка између скривених порука давних времена*,

потребе савременог човека и злоупотреба агресивног маркетинга, Детињство, 2000.

10. Константиновић С., Стајић Љ., Ђоловић А., *Бајке и безбедносна култура*, рукопис, Нови Сад, 2006.

11. Стајић Љ., *Основи безбедности*, Полицијска академија, Београд, 2004.

12. Бошковић М., *Организовани криминалитет*, Полицијска академија, Београд, 1998.

13. Јевтић В., *Општи приступ техничкој заштити објеката*, Безбедност, бр. 1–2/93, стр 411–416.

### **Резиме:**

На основу тумачења бајки учитељица у сарадњи с родитељима треба да развија основне појмове из области безбједносне културе код дјеце ранијег основношколског узраста, а за то је погодан продужени боравак. Превенција задесних повреда у школи и кући могућа је на основу тумачења бајке „Трнова Ружица“, а различити облици превенције од – како физичког тако и психичког – повређивања дјетета могући су на основу тумачења бајки „Вук и Црвенкапа“, „Снежана и седам патуљака“, „Вук и седам јарића“

## **DEVELOPMENT OF NOTIONS ABOUT SAFETY CULTURE BASED ON BROTHERS GRIMM FAIRY TALES**

### **Abstract:**

The grade teacher in cooperation with parents should develop basic notions in the field of safety culture with children of early primary school children. For that purpose the day care centres are very useful for children. Prevention of right-in-hand injuries in school and at home is possible based on the Fairy “Sleeping Beauty”. Different forms of prevention can be learnt from “Wolfe and Cinderella”, “Snow White and the Seven Dwarfs”, “The Wolf and The Seven Little Goats”.

**Key words:** The Brothers Grimm fairy tales, safety culture, day care, primary school, dog, wolf, electrical energy, natural gas, household cleaning products, medicines, knife, scissors, agricultural activities, hostage crisis, alone at home, alcoholic beverages.



Nataša JOVIČIĆ<sup>1</sup>

## SOCIJALNO-PEDAGOŠKI ASPEKTI RADA S ROMSKOM DJECOM

### Rezime:

Segregacija i stigmatizacija romske djece počinje još od vrtića i nastavlja se tokom školovanja, koje je veoma često rano prekinuto. Takav pristup koji dovodi do segregacije romske djece, ima društvo a često i škola kao vaspitno-obrazovna institucija, odnosno nastavnici, stručni saradnici, učenici i drugi. Zbog takve problematike relevantno je da se radi na mijenjanju društvene svijesti, smanjivanju predrasuda i stereotipa i obrazovanju građana uopšte. Pedagoško-savjetodavni rad svakako bi mogao biti osnova za razvoj socijalno-pedagoškog rada u cilju njegovog unapređenja.

**Ključne riječi:** *socijalni rad, pedagoški rad, socijalno-pedagoški rad, romska djeca.*

### Uvod

Kako živimo u vremenu veoma brzih promjena i napretka tehnologije, obrazovanje se shvata kao ključni faktor za mnoge društvene i ekonomske promjene. Sve više se razmatraju mogućnosti za unapređenje obrazovanja najsiromašnije i najosjetljivije grupe djece. Analizirajući dostupnu literaturu i istraživanja, možemo zaključiti da je pitanje obrazovanja djece i mladih romske nacionalnosti veoma aktuelan problem. U poređenju s drugim etničkim grupama oni su najsiromašniji i najugroženiji, karakteriše ih i nedovoljna uključenost u predškolske i školske institucije, a često i potpuna nepismenost.

Prema podacima s posljednjeg popisa stanovništva iz 2011. godine, Romi čine značajan dio stanovništva Republike Srbije. Podaci, nažalost,

<sup>1</sup> Nataša Jovičić, master pedagog, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu



pokazuju da u okviru romske zajednice 87% populacije ima osnovno ili niže obrazovanje. Još jedan problem jeste i to da je u redovnim školama primjetno osipanje romskih učenika iz obrazovnog sistema. Takođe, velik broj ove djece završi u specijalnim školama iz različitih neopravdanih razloga. Procenat visokoobrazovanih u romskoj populaciji, prema postojećim podacima, i dalje je blizu nule. Upravo zbog ovakve situacije Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja posljednje dvije decenije sprovodi niz mjera i aktivnosti radi poboljšanja sistema obrazovanja.

Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja iz 2009. godine i njegovim kasnijim izmjenama, donijete su značajne promjene u regulisanju prava svakog djeteta na kvalitetno obrazovanje. Pored toga, u Srbiji se sprovode različite mjere usmjerene ka romskim učenicima. Brojne institucije su uključene, mada analiza literature pokazuje da ove mjere nijesu dovoljno sistematizovane i da je potrebno utvrditi jasne i precizne kriterijume po kojima će se sprovoditi mjere podrške usmjerene ka romskim učenicima.

U radu je posvećena pažnja izazovima s kojima se susrijeće romska populacija, mjerama koje su do sada preduzete, kao i mogućnostima pružanja dalje podrške ovim učenicima u obrazovnom kontekstu. Koliko god da govorimo o problemima povećanja uključivanja romske populacije u obrazovni sistem, prilično je jasno da ovaj problem zahtijeva ozbiljnu promjenu. Posebno pri tome smatramo važnim pedagoški rad u svim aktivnostima koje su usmjerene ka socijalnoj i obrazovnoj inkluziji romske djece.

## **Obrazovanje romske djece u Srbiji**

Analizirajući dostupnu literaturu i istraživanja, možemo zaključiti da je pitanje obrazovanja djece i mladih romske nacionalnosti veoma aktuelan problem. Njegova aktuelnost leži u samoj činjenici da se obrazovanje danas shvata kao ključni faktor društvenih i ekonomskih promjena. Zbog toga se ukazuje da je neophodno unaprijediti mogućnosti za obrazovanje najsiromašnijih i najosjetljivijih grupa djece i mladih. Iako se obrazovanje posmatra kao ključni faktor socijalne mobilnosti i društvene integracije, nizak ekonomski položaj i siromaštvo Roma još uvijek se objašnjavaju tradicionalno malim učešćem Roma u obrazovnom sistemu, što se reflektuje na ekonomsku strukturu romskog stanovništva (Sokolovska i Jarić, 2014).

O socijalnoj diskriminaciji Roma dosta se govori i piše. Tako pojedini autori (Miladinović, 2008) ističu da je prema Romima uvijek postojalo određeno podozrenje, da su odbacivani i omalovažavani. U poređenju s drugim etničkim grupama oni su najsiromašniji i najugroženiji. Ono što ih još karakteriše jeste i nedovoljna uključenost u predškolske i školske institucije, a često i potpuna nepismenost. Obrazovanje je svakako najznačajnija, ali samo jedna stavka u ukupnom nizu onih koje definišu njihov nepovoljan položaj u društvu, prema riječima pomenutog autora.

Romska populacija kao socijalno osjetljiva grupa predstavlja značajan dio stanovništva Srbije. Kada su u pitanju podaci iz popisa 2011. godine u Republici Srbiji ima 147.604 Roma (Republički zavod za statistiku, 2011); međutim, mnoge studije procjenjuju da je taj broj veći. Takođe, podaci iz posljednjeg popisa pokazuju da u okviru romske zajednice osnovno ili niže obrazovanje ima 87% populacije, a manje od 1% ima više i visoko obrazovanje. Radovanović i Knežević (2014) u sveobuhvatnoj studiji o Romima u Srbiji ukazuju da je teško pratiti prostorni raspored Roma, jer se oni nigdje nijesu teritorijalno koncentrisali, u smislu da čine homogenu skupinu na nekom određenom prostoru Srbije. Takođe, pomenuti autori ističu da je najviše Roma popisano u regionima južne i istočne Srbije (38,7%), zatim u Vojvodini (28,7%), beogradskom regionu (18,6%) i regionu Šumadije i zapadne Srbije (14%). Dalje, autori ukazuju na obrazovne karakteristike Roma, za koje ističu da su uslovljene položajem u društvu i kulturnim specifičnostima romskog stanovništva. Niskom obrazovnom profilu podjednako doprinose ekonomska bijeda i ukorijenjena shvatanja da im škola nije potrebna, kao i državni aparat koji sporo rješava ove probleme. Romi predstavljaju etničku zajednicu s najvećim udjelom nepismenih. Udio nepismenih smanjen je sa 19,6% na 15,1%. Veća nepismenost zastupljena je kod žena u romskoj populaciji. Prema popisu iz 2011. godine, u strukturi ukupnog broja nepismenih muškarci su činili 31,1%, a žene 69%. Ovo je naravno uslovljeno položajem i ulogom žena u porodici. Svaki peti Rom – naspram svakog 37. stanovnika Srbije starijeg od 14 godina – nema školu, dok preko trećine Roma nema završenu osmogodišnju školu. Popisom stanovništva prikupljeni su podaci i prema školi koju su lica pohađala u vrijeme popisa 2011. godine. Tako je registrovano 28673 lica romske nacionalnosti koja su pohađala: pripremni predškolski program (2334), osnovnu školu (22807), srednju školu (3020), studije prvog i drugog stepena (502) i doktorske studije (10 lica) (Radovanović i Knežević, 2014).

Međutim, kada je riječ o djeci koja obavezno treba da pohađaju nastavu (starosti 7–14 godina), jasno je da nijesu sva djeca obuhvaćena redovnim školovanjem, jer podaci pokazuju da je broj djece starosti od 7 do 14 godina iznosio 25260, odnosno da najmanje za 2453 djece nije registrovano da pohađaju osnovnu školu. Dobijeni rezultati pokazuju i nizak nivo kompjuterske pismenosti romskog stanovništva (77,3% od ukupnog broja starijih od 14 godina). Pomenuti autori iznose stav da je *obrazovni nivo najtamnija tačka romske stvarnosti*, jer prema popisu stanovništva predstavljaju najneobrazovaniji sloj našeg društva.

Međutim, treba imati u vidu složenost ove problematike i neambicioznost Roma u pogledu školovanja svoje djece, što se ogleda u ranom napuštanju školovanja usljed potrebe da rade ili ranije udaje ženske djece. Kako obrazovanje na dvostruki način utiče na položaj Roma, i društveni i ekonomski, oni se nalaze u začaranom krugu: obrazovanje – ekonomska nemoć – siromaštvo (Radovanović i Knežević, 2014).

Mnoge studije pokazuju da su Romi najsiromašnija i najugroženija populacija u Srbiji (Čekić-Marković, 2016). Statistike pokazuju da osobe bez srednjoškolskog obrazovanja teško mogu da zarade dovoljno novca za sopstvenu egzistenciju i dvostruko veće izgleda da se nađu ispod granice siromaštva. Pored toga, prema riječima iste autorke, nedostatak obrazovanja ima negativan uticaj na širi socijalni plan. U društvu koje se zasniva na znanju i doživotnom učenju, ekonomiji koja traži sve obrazovanije radnike, osoba bez obrazovanja ili osoba niskog obrazovanja ima slabe ili nikakve izgleda da nađe posao. Romska djeca rastu u porodicama s nižim socioekonomskim statusom, sporije napreduju u školi i imaju niža postignuća, a roditelji se u ovim porodicama znatno manje posvećuju njihovom obrazovanju (Čekić-Marković, 2016, prema: OECD, 2010, 2012). Obrazovni sistemi evropskih država u posljednjoj deceniji streme ka zajedničkim ciljevima definisanim u Strategiji Evropa 2020. Prema riječima iste autorke, romski učenici susrijetali su se s velikim barijerama u obrazovnom sistemu prije stupanja na snagu *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009).

*Afirmativne akcije za Rome u oblasti obrazovanja* predstavljaju studiju u kojoj se polazi od svrhe afirmativnih akcija unapređivanja položaja romske populacije i uvećanja stepena inkluzivnosti i kohezije društva (Fond za otvoreno društvo, 2010). Zbog značaja ranog obrazovanja, prvo se ističe neophodnost uvođenja afirmativnih akcija na što niže nivoe obrazovanja, uključujući predškolsko obrazovanje.

Prema ovoj studiji, nijesu dovoljne samo afirmativne mjere prilikom upisa, već je potrebno obezbijediti različite forme dodatne obrazovne podrške romskoj djeci i mladima kako bi bili ravnopravni s ostalima u procesu školovanja i stekli uslove da se u većem broju upisuju na više nivoe obrazovanja. Unapređenje obrazovanja Roma jedan je od prioriteta Republike Srbije. Vlada Republike Srbije je 2005. godine *Jedinstvenim akcionim planom za unapređivanje obrazovanja Roma* u Srbiji propisala i izradila propise kojima se regulišu kriterijumi i procedure Mera afirmativne akcije. Već od uključivanja u *Dekadu inkluzije Roma* 2003. godine počele su mjere čiji je cilj bio smanjenje osipa romskih učenika u osnovnim školama i povećanje njihovog broja u srednjim školama i na fakultetima.

U oblasti osnovnog obrazovanja od 2006. godine uz pomoć OEBS-a počelo je uvođenje asistenata za podršku obrazovanju učenika romske nacionalnosti. Iako se uočava napredak u procesu obuhvata Roma obrazovanjem, u ovoj strategiji se navodi da se već površnom analizom uočava sporost u postizanju pozitivnih promjena.

Jedan od najvećih problema u obrazovanju Roma i dalje je nesrazmjerno velik broj romske djece koja pohađaju specijalne škole. Razlozi za to su raznovrsni, a činjenica je da mnogi romski učenici nemaju osnovno poznavanje srpskog jezika. Prilikom testiranja za prvi razred događa se da se ova djeca

klasifikuju kao djeca s neadekvatnim sposobnostima da pohađaju redovnu školu. Takođe, jedan od razloga za to može biti i izbor pojedinih romskih roditelja da se njihovo dijete upiše u specijalnu školu radi dobijanja besplatnih udžbenika i obroka. Kao rješenje navodi se adekvatna priprema za pohađanje osnovne škole na osnovu odredbi *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. (Fond za otvoreno društvo, 2010)

*Analizom primjene afirmativne akcije za Rome u oblasti obrazovanja*, Čekić-Marković (2014) izdvaja najčešće barijere s kojima se romski učenici susrijeću u obrazovnom sistemu, podijeljene u dvije grupe:

1. *Nestimulativna sredina, jezik i pohađanje nastave*. Ono što na samom početku predškolskog obrazovanja predstavlja prepreku za romsku djecu jeste nepostojanje interkulturalnog pristupa, nedovoljno razvijena mreža predškolskih institucija u blizini romskih naselja, nedovoljna intersektorska saradnja. Takođe, prepreka je neinformisanost roditelja da prema Zakonu o predškolskom vaspitanju i obrazovanju (2010) djeca iz marginalizovanih grupa imaju prednost pri upisu. Prisutno je i diskriminatorno ponašanje osoblja u predškolskim ustanovama, kao i neromskih roditelja. Pri upisu romskih učenika u osnovnu školu problem je slabo poznavanje srpskog jezika, ali i ograničenost testova sposobnosti koji su standardizovani na većinskoj populaciji. Drugi dio prepreka u školi proističe iz uslova u kojima žive, što se odnosi na obezbeđivanje udžbenika, pribora, adekvatne garderobe, prevoza, ishrane i slično. Veliku prepreku predstavlja i neprihvatanje u odjeljenju od strane vršnjaka i nerazumijevanje od strane nastavnika.

2. *Upis u srednje škole i visokoškolske ustanove i napredovanje*. Zadaci za polaganje završnog ispita više nijesu poznati, tako da potencijalno postoji potreba za privatnim časovima, što stvara dodatne troškove. Takođe, uoči polaganja prijemnog ispita za upis na fakultet, srednjoškolci su često prinuđeni da pohađaju časove pripreme nastave koji se plaćaju. Samim tim šanse za uspjeh pri upisu djece iz nižih socijalnih slojeva su smanjene. Najnovije studije pokazuju da još uvijek ne postoje jasne informacije o postojećim mjerama podrške za osjetljive grupe, da roditelji siromašnih učenika nijesu na vrijeme obaviješteni o svojim pravima i odgovornostima, a lokalne samouprave nemaju proaktivnu ulogu u pravovremenom identifikovanju djece koja nijesu u sistemu obrazovanja, a trebalo bi da budu. Takođe, kao prepreke se ističu: nedostatak povezanosti u radu obrazovnih ustanova i ustanova sistema socijalne zaštite, preopterećenost centara za socijalni rad brojem slučajeva koji zahtijevaju socijalnu pomoć, nedostatak sredstava te nepostojanje prevoza, što za romske učenike može predstavljati veliku prepreku u pohađanju nastave.

## Romska populacija – socijalna distanca i obrazovni kontekst

Kada se govori o diskriminaciji Roma, Jakšić (2002) ističe da treba imati u vidu da pored objektivne slike o uslovima života, prema kojoj Romi predstavljaju visokodepriviranu socijalnu grupu (loši uslovi stanovanja, nezaposlenost, nedovoljna uključenost djece u obrazovni sistem, loša higijenska i zdravstvena situacija), važan dio cjelovitije slike o njihovom životu predstavljaju i subjektivna osjećanja. Romi su, prema riječima iste autorke, specifična populacija koja pokazuje tipičnu sliku niskih aspiracija. Nizak nivo obrazovanja romske populacije odražava se nepovoljno na socijalno-profesionalnu strukturu. Istraživači u ovoj oblasti uglavnom povezuju nivo obrazovanosti i lošeg materijalnog statusa romskih porodica. Takođe, autorka ukazuje na to da praksa da se romska djeca šalju u specijalne škole, zbog nepoznavanja jezika, siromaštva, stambene i urbane segregacije, nijesu rješenje. Prema zapažanju ove autorke, slika o Romima nije jednostrana. Obično im se pripisuju i negativne i pozitivne osobine, mada negativne prevlađuju.

Negativan stav prema Romima i postojanje socijalne distance – važni su činioci koje treba uzeti u obzir kada se razmatraju mogućnosti integracije Roma. Različiti aspekti marginalizacije romske populacije mogu se posmatrati kao uzrok, ali i kao posljedica marginalizacije *Roma u obrazovnom kontekstu* (Zuković i Milutinović, 2016).

O socijalnoj distanci koja postoji prema Romima govori i istraživanje *Socijalna distanca i stereotipi o Romima kod djece novosadskih osnovnih škola* (Frančesko, Mihić i Kajon, 2005). U okviru istraživanja autori su utvrdili izraženost socijalne distance, kao i postojanje stereotipa o Romima.

Rezultati pokazuju da je socijalna distanca prema Romima veća od distance prema ostalih pet grupa (Mađari, Hrvati, Slovaci, Rusini, Srbi), čak i kod samih Roma. Više od polovine djece iz ovog istraživanja ne bi voljelo Rome u svojoj ulici, svojoj školi, a naročito ne bi voljeli da sjede s njima u klupi. Jedino bi, u procentu nešto većem od 50%, prihvatili Roma kao svog drugara. Autori smatraju da je ovaj podatak interesantan, jer prema istraživanju ovo je odnos koji se najlakše prihvata, dok ne bi prihvatili da sjede s njima u klupi. Ovaj podatak, kako autori smatraju, daje tračak nade da djeca ipak prihvataju odnose s djecom druge etničke pripadnosti, izuzetak je jedino sjedenje u klupi s romskom djecom. Kao najzanimljiviji, ali i zabrinjavajući podatak autori navode postojanje socijalne distance i među samim Romima. Ovaj rezultat objašnjavaju time da osobe iz manjinske grupe koje u susretu s većinskom razvijaju nisko samopoštovanje, mogu napustiti svoju primarnu grupu i time izgubiti jedan od svojih socijalnih identiteta. Takođe, velik broj romske djece izjašnjava se da po etničkoj pripadnosti nijesu Romi. Ono što su istraživači utvrdili jeste i da kontakt s manjinskim grupama smanjuje distancu ne samo prema tim grupama, nego i prema drugim manjinskim grupama. Izuzetak

u ovome jesu Romi, kod kojih izgleda da postoji još neki ometajući faktor koji onemogućava smanjenje distance prema njima. Samim tim, autori zaključuju da kontakt s romskom populacijom nije dovoljan katalizator smanjenja negativnih stereotipa i socijalne distance. Ukazuju da je potreban intenzivniji i stručniji rad s djecom na ovom problemu. Profesori razredne nastave se, pored roditelja, ističu kao jedan od moćnih agenasa socijalizacije koji mogu doprinijeti i pomoći romskim učenicima da umanje probleme koji ih distanciraju od druge djece.

## Obrazovna postignuća učenika romske populacije

Kada su u pitanju obrazovna postignuća učenika romske populacije, ukazuje se na to da bi bilo važno da se raspoláže podacima u kojoj mjeri djeca iz ove populacije izlaze na kvalifikacioni ispit i kakve rezultate postižu (Baucal i Stojanović, 2010). Pomenuti autori u okviru studije *Indikatori jednake dostupnosti kvalitetnog obrazovanja za Rome* ističu da neki podaci o obrazovnim postignućima učenika postoje. U okviru nacionalnog testiranja obrazovnih postignuća učenika trećeg razreda osnovne škole, koje je realizovano 2004. godine od strane Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, postoje podaci o obrazovnim postignućima učenika iz romske populacije koji pokazuju da je njihovo obrazovno postignuće nakon tri godine veoma nisko.

Oko 75% učenika iz romske populacije nalazi se ispod najnižeg nivoa postignuća, što ukazuje na problem prilikom nastavka školovanja. Takođe, isti autori ukazuju na to da postoje i podaci dobijeni od Instituta za psihologiju, koji realizuje PISA istraživanje. Učenici romske populacije koji su ostali u obrazovnom sistemu i koji se i dalje obrazuju, u svojoj petnaestoj godini imaju znatno niža postignuća u odnosu na opštu populaciju, i ta razlika iznosi 77 poena kada je u pitanju čitalačka pismenost i 107 poena kada je u pitanju matematička pismenost. Autori ističu da su ovo podaci prije *Dekade Roma*, kao i da obrazovna postignuća ne zavise samo od kvaliteta obrazovanja, već i jednim dijelom od kvaliteta uslova u kojima djeca žive i razvijaju se.

U literaturi se često pominju rezultati brojnih ispitivanja koja pokazuju razlike na standardizovanim testovima inteligencije između pripadnika drugih kultura u odnosu na populaciju na kojoj je test razvijen (Đigić, 2008). Pomenuta autorka sprovedla je istraživanje koje je za cilj imalo da identifikuje izvore razlika u postignuću srpske i romske djece osnovnoškolskog uzrasta na modifikovanom Rozencvajgovom testu, korišćenom za mjerenje socijalne inteligencije. Rezultati su pokazali da jedan od izvora razlika leži u nepovoljnom socio-ekonomskom i kulturnom statusu Roma. Među pokazateljima socio-ekonomskog statusa, kao najznačajniji se izdvaja **obrazovanje roditelja**. Drugi pravac traganja za izvorima razlika bio je usmjeren na preispitivanje adekvatnosti samog testa za mjerenje socijalne inteligencije romske djece.

Istraživanjem je utvrđeno da romska djeca postižu niže rezultate na testu socijalne inteligencije. Takođe, utvrđeno je da je obrazovanje roditelja značajan faktor, i da kada se kontroliše efekat ovog faktora – razlike između srpske i romske djece se smanjuju.

Autorka dolazi do zaključka da bi se moglo očekivati da se razlike između srpske i romske djece smanje ukoliko bi romske porodice „preskočile“ kritičnu granicu koja predstavlja minimum životnog standarda i obrazovnog nivoa koji je karakterističan za većinsku populaciju u njihovom okruženju. Rezultati jasno ukazuju na potrebu preduzimanja sistemskih mjera za poboljšanje ukupnog položaja, a posebno obrazovnog statusa romske populacije.

### **Rano napuštanje obrazovanja**

Čekić-Marković (2016) ukazuje na činjenicu da romski učenici, pod teretom nemaštine, češće od ostalih vršnjaka prekidaju školovanje i od najranijeg životnog doba rade poslove za koje se uglavnom ne traži posebna stručnost.

U redovnim školama registruje se veliko osipanje romskih učenika iz obrazovnog sistema, a u škole za učenike sa smetnjama u razvoju dopijevaju iz različitih neopravdanih razloga. U osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovnom uzrastu često se nalaze u školama za obrazovanje odraslih, gdje završavaju osnovno obrazovanje po skraćenom programu. Stanje je dosta nepovoljnije kada je u pitanju srednje obrazovanje, jer samo 22% adolescenata iz romskih naselja pohađa srednju školu. Ista autorka ukazuje na to da Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije posljednje dvije decenije sprovodi niz aktivnosti radi poboljšanja i modernizacije obrazovanja. Jedan od ključnih elemenata reforme jeste stvaranje novog pravnog i strateškog okvira koji može da obezbijedi jednako obrazovanje za sve. U slučaju obaveznog obrazovanja predlaže se da se posebno prati broj učenika koji su upisani u svaki pojedinačni razred osnovne škole, jer se ima u vidu da velik broj djece iz romske zajednice prekida školovanje tokom osnovnog obrazovanja (Baucal i Stojanović, 2010).

Druge autorke (Žuković i Milutinović, 2016) takođe razmatraju nizak obuhvat romske djece na svim nivoima obrazovanja, kao i činjenicu da velik broj romske djece napušta osnovnu školu. Ovi podaci, prema riječima pomenutih autorki, pokazuju da sistem obrazovanja ne može da obezbijedi obrazovanje za svu djecu i da nema efikasne mehanizme kojima će polaznike zadržati u sistemu i omogućiti da svako ostvari pravo na obrazovanje. Svako da jezičke barijere jesu prepreka i jedan od osnovnih faktora koji utiču na nisko obrazovno postignuće romskih učenika, kao i na napuštanje školovanja. U Srbiji se velik broj djece upućuje u specijalne škole, što im još više smanjuje šansu za obrazovanje.

Kroz *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009) i njegove dopune, ustanovljen je niz promjena u regulisanju prava svakog djeteta na

obrazovanje, konkretnim mjerama koje imaju za cilj povećanje kvaliteta obrazovanja za različite grupe djece, uključujući djecu iz ugroženih sredina. Istovremeno, od 2005. godine sprovode se afirmativne mjere namijenjene Romima (Čekić-Marković, 2016). Takođe, u junu 2014. godine ministar prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije donio je odluku o osnivanju Radne grupe za unapređivanje obrazovanja etničkih manjina u skladu sa Strategijom razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine. Primjena u praksi pokazala je potrebu da se utvrde jasni i precizni kriterijumi po kojima će se sprovoditi ove mjere namijenjene unapređivanju obrazovnog statusa romskih učenika, tako da je 2015. godine osnovana Radna grupa za izradu pravilnika o afirmativnoj akciji za upis romskih učenika u srednje škole.

Takođe, prema *Pravilniku o upisu učenika u srednje škole* (2018), poseban dio odnosi se na upis učenika pripadnika romske nacionalne manjine pod povoljnijim uslovima radi postizanja pune ravnopravnosti. Pomenuta autorka ističe i usvajanje *Strategije za socijalno uključivanje Roma i Romkinja u Republici Srbiji za period od 2016. do 2025. godine*, jer uprkos napretku koji je ostvaren, glavne prepreke za socijalno-ekonomsku integraciju Roma nijesu otklonjene i nije stvoren potpun normativni osnov za sprovođenje dugotrajnih mjera smanjivanja siromaštva i ostvarivanja jednakosti. Strategija pokriva pet oblasti: obrazovanje, stanovanje, zapošljavanje, zdravlje i socijalnu zaštitu.

U okviru projekta „Reforma srednjeg stručnog obrazovanja u Srbiji“ i studije *Podrška socijalnom uključivanju osetljivih grupa* (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2018) navodi se da *Afirmativne mere* ne znače nužno da će djeca upisati srednju školu, niti da će ona djeca koja su upisana ostati u školi ako ne budu imala dodatnu podršku, pogotovo u prvoj godini školovanja. Škole nedovoljno uzimaju u obzir svoju ulogu u sistematskom radu s romskim porodicama i pružanju individualne podrške djeci u oblasti učenja i socijalnog uključivanja. Kako bi se sve predviđene mjere mogle realizovati, potreban je i programski i efikasan savjetodavni rad s romskom populacijom u vaspitno-obrazovnim institucijama, kao i drugim institucijama koje mogu doprinijeti *socijalnoj i obrazovnoj inkluziji Roma* (Zuković i Milutinović, 2016).

## **Značaj i smisao inkluzivnog obrazovanja Roma**

Na osnovu analize dostupne literature i istraživanja možemo vidjeti da su najveće prepreke u obrazovanju romske djece: niska stopa upisa, visoka stopa osipanja i njihovo pogrešno raspoređivanje u specijalne škole. Prije početka Dekade Roma oko 50% romskih učenika upućivano je u specijalne škole. Prije uvođenja Afirmativnih mera veliki broj romske djece koja se nijesu upisala na vrijeme u škole, tek sa šesnaest godina su sticali pravo da se upišu u škole za odrasle.



Zuković i Milutinović (2016) ukazuju da pristup inkluzivnom obrazovanju Roma podrazumijeva sveobuhvatan pristup, koji podrazumijeva angažovanje sistema u cjelini. Drugi autori (Sokolovska i Jarić, 2014) iznose optimistične stavove da će se u bliskoj budućnosti tendencija povećanja stečenog nivoa obrazovanja unutar romske populacije, koja je uočena u posljednjih deset godina, nastaviti.

S tim u vezi, ističu da su učinjeni značajni pomaci na polju formulacije i implementacije različitih mjera afirmativne akcije u oblasti obrazovanja. Smatraju da će se postepeno udio Roma bez obrazovanja smanjivati, što će znatno izmijeniti obrazovnu strukturu romske populacije, time i promjenu njihovog socijalnog položaja.

Djeca koja dolaze iz siromašnih sredina počela su da se posmatraju djeca koja nemaju podjednake početne uslove kao ostala djeca da dostignu određena obrazovna postignuća. Jedini način da se spriječi socijalna isključenost ove djece jeste obrazovanje koje će im omogućiti da steknu vještine neophodne za uspješno zaposlenje. Ono na šta se nije obraćalo dovoljno pažnje jeste da li su testovi inteligencije na osnovu kojih su se donosile odluke o daljem obrazovanju djeteta osjetljivi na sposobnosti razvijene u drugačijem kulturološkom i lingvističkom kontekstu. Takođe, određena psihološka istraživanja pokazuju da djeca koja rastu u socijalno i ekonomski depriviranim sredinama često ne mogu da ostvare adekvatnu i intelektualno stimulativnu interakciju sa svojim roditeljima. Kada se posmatraju postignuća romske djece u Srbiji na testovima intelektualnih sposobnosti, pokazalo se da najčešće podbacuju na testovima koji zahtijevaju koncentrisanu pažnju i vizuelno-motornu koordinaciju.

To znači da bi škola trebalo da nadomjesti neadekvatne uslove u kojima odrastaju ova djeca, da im omogući stimulativniju sredinu i pruži šansu da ostvare svoje potencijale, umjesto da ih već na početku odbaci iz regularnog sistema obrazovanja na osnovu pogrešne pretpostavke da ona nijesu dovoljno sposobna da prate nastavu i uspješno završe školu (Centar za obrazovne politike, 2013).

Afirmativne mjere jesu dio sistema, ali ističe se da nedostaje jasno i sveobuhvatno sistemsko rješenje njihove strukture i obaveznog sprovođenja, praćenja i vrednovanja (Fond za otvoreno društvo, 2010). Takođe, analizom ovih mjera ističe se da Romi zbog specifičnog istorijskog iskustva i zanemarivanja nijesu u mogućnosti da pod istim pravilima učestvuju u takmičenju za upis u konkurentnije škole. Broj učenika i studenata korisnika afirmativnih mjera, kao i neinformisanost zaposlenih u školama i na fakultetima, ali i samih romskih zajednica, ukazuje na to da dosadašnji centralizovani sistem afirmativnih mjera samo parcijalno proizvodi rezultate koji bi vodili inkluziji Roma u obrazovanje. Mnoga istraživanja pokazuju da je učinak romske djece u osnovnim školama niži od neromske djece, da problemi u obrazovanju počinju još od predškolskih ustanova i osnovne škole, i da se – bez obzira na

to što je osnovno obrazovanje obavezno – velik broj romske djece ne upisuje u osnovnu školu ili je napusti prije završetka. Ovim mjerama preporučuje se intenzivna i kontinuirana podrška od najranijeg stupnja obrazovanja kako bi romski učenici uopšte stigli do srednje škole a kasnije i do fakulteta. U oblasti inkluzije romske djece u obrazovni sistem potrebna je adekvatna priprema za pohađanje osnovne škole, koja bi trebalo da se sprovodi u okviru obaveznog predškolskog obrazovanja. Predškolske ustanove trebalo bi da budu prva instanca integracije i socijalizacije romske djece. Zbog toga je potrebno, prije svega, posebno motivisati romske roditelje da upisuju svoju djecu u predškolske ustanove kako bi se pripremila za osnovnu školu (Fond za otvoreno društvo, 2010).

Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, uz pomoć OEBS-a, pokrenulo je 2006. godine projekat obuke osoba koje će raditi kao asistenti za pomoć obrazovanju romskoj djeci. Učinak rada romskih asistenata je zadovoljavajući, prema navodima iz Ministarstva prosvete, ali je bilo problema u njihovom uključivanju u samu nastavu, jer je postojao otpor nastavnika. Dakle, pored uvođenja romskih asistenata potrebno je senzibilisati nastavnike da rade s romskom djecom. Novim zakonom uvedeno je i radno mjesto „pedagoški asistent“; međutim, nije dovoljno jasno definisana pozicija pedagoškog asistenta koji će se zapošljavati kao podrška romskoj djeci (Fond za otvoreno društvo, 2010).

Analizom literature možemo vidjeti da pouzdanih podataka o romskim učenicima u osnovnom obrazovanju nema, jer još ne postoje ni precizni podaci o njihovom ukupnom broju (Čekić-Marković, 2016). Pomenuta autorka dalje ukazuje na rezultate primjene afirmativnih mjera koji pokazuju da one daju rezultate, jer je broj romskih učenika upisanih u srednju školu svake godine sve veći. Ovo svakako nije posebno značajan broj, ali je pozitivan znak, jer podaci pokazuju da se broj romskih učenika povećao gotovo šest puta u periodu od deset godina – sa 67 u školskoj 2005/2006. na 422 u 2015/2016. Autorka ukazuje na potrebu da nadležne institucije skupljaju podatke o neupisanim i ispisanim učenicima, jer uvid u ovu vrstu podataka, prema njenom mišljenju, može da bude značajna okosnica za pružanje podrške romskim učenicima kako bi se spriječilo njihovo osipanje iz škola. Kada je IOP u pitanju, u određenom broju škola primjetna je diskriminatorna primjena individualnih obrazovnih planova, po automatizmu na svakog romskog učenika, bez razmatranja stvarnih potreba djeteta. Iako slika nije sasvim optimistična, može se zaključiti da IOP ima svoje mjesto i svrhu u školama. Još uvijek je potrebno da se radi na stavovima nastavnika, posebno predmetne nastave, u vezi s upotrebom IOP-a.

## Socijalno-pedagoški rad s romskom populacijom

Kada su *pedagoški asistenti* u pitanju, najpreciznije podatke o efektima uvođenja pedagoških asistenata daje studija Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja iz 2009. godine, pod nazivom *Uloga asistenata za podršku učenicima romske nacionalne manjine kao sistematske mere u unapređivanju obrazovanja Roma* (Čekić-Marković, 2016). Istraživanje se odnosilo na 24 asistenta koji rade u školama na teritoriji Srbije. Takođe, radi dobijanja inoviranih podataka rezultati su kombinovani s istraživanjem Centra za obrazovne politike iz 2013. godine, koje je obuhvatilo više od 500 longitudinalno praćenih romskih učenika u osam škola iz četiri opštine. U šest od osam škola, ovim istraživanjem potvrđeno je potpuno uspešno uključivanje pedagoškog asistenta. Asistent je angažovan na svim propisanim zadacima, prihvaćen, integrisan u život škole i značajan je oslonac ostalim akterima. Takođe, prisutni su pozitivni stavovi prema pedagoškom asistentu od strane roditelja, dok je pomoć pedagoškog asistenta evidentna i u saradnji s institucijama u lokalnoj zajednici. Isto tako, pomenuta istraživanja pokazala su i poboljšanje postignuća romskih učenika, kao i smanjenje njihovog osipanja i izostajanja iz škole. Zanimljivo je da je rad asistenata u ovoj oblasti veoma učestao, iako se sve više smanjuje na račun većeg angažmana u dopunskoj nastavi i izradi pedagoškog profila i IOP-a (Čekić-Marković, 2016).

Što se saradnje škole i romskih roditelja tiče, podaci takođe pokazuju da je ona unaprijeđena i da u tome ima velikog udjela aktivnost pedagoških asistenata u informisanju romskih roditelja o pitanjima važnosti obrazovanja i napretka njihove djece u školi (Čekić-Marković, 2016). Pomenuta autorka ističe da rezultati obje studije pokazuju da su asistenti doprinijeli uključivanju romskih učenika u vannastavne aktivnosti. Pedagoški asistenti podrška su i vaspitačima, nastavnicima i stručnim saradnicima, u dijelu koji se odnosi na podršku konkretnom djetetu. Kada su nastavnici u pitanju, rezultati pokazuju da su obuke i dalje najzastupljeniji vid usavršavanja i da su nastavnici osnovnih škola najaktivniji po tom pitanju, kao i da su obuke koje se odnose na inkluzivan pristup sve češće. Na teritoriji Vojvodine pored stipendija koje se daju romskim učenicima, primijenjen je i sistem mentorske podrške, što je dalo veoma dobre rezultate. Mentorstvo bilo od strane profesora ili vršnjaka posmatra se kao jedno od dobrih rješenja.

Na osnovu analize afirmativnih mjera, pomenuta autorka ističe da su kapaciteti zaposlenih u obrazovanju kontinuirano unapređivani za inkluzivni pristup, da se dosta ulagalo u infrastrukturu poboljšanja i izradu propratnih dokumenata, vodiča i materijala, kako u cilju pomoći svima onima koji rade s romskim učenicima i studentima, tako i u cilju informisanja romskih učenika o postojećim afirmativnim mjerama. Romi imaju pravo da pohađaju izborni predmet *Romski jezik sa elementima nacionalne kulture* i ovaj predmet je do

sada uveden u 27 osnovnih škola i 14 lokalnih samouprava u AP Vojvodini. Od 2012. godine uveden je novi program romskog jezika na Filološkom fakultetu u Beogradu, a obrazovanje vaspitača na romskom jeziku obavlja se od 2010. godine kroz strukovne studije „Mihajlo Palov“ u Vršcu.

O pedagoško-savjetodavnom radu s romskom populacijom pišu pojedine autorke (Zuković i Milutinović, 2016), ističući značaj savjetovanja u užem i širem smislu, kao i potrebu primjene različitih oblika savjetodavnog rada koji uključuje različite pristupe, metode i postupke. Naravno, izbor zavisi od problema, broja osoba koje su uključene u problem i njihove motivacije da učestvuju u procesu savjetovanja.

Individualni savjetodavni rad primjenjuje se u sljedećim situacijama: kada je problem veoma složen i zahtijeva posebno proučavanje i direktno suočavanje s korisnikom savjetovanja; kada je problem intimnog karaktera i zahtijeva puno povjerenje sagovornika; kada instrumenti, tehnike i postupci za rješavanje problema zahtijevaju individualni tretman; kada postoji strah od grupe; kada korisnik zahtijeva da razgovara samo sa savjetnikom (Zuković i Milutinović, 2016).

Grupni savjetodavni rad, prema riječima pomenutih autorki, može biti veoma djelotvoran u radu s romskom populacijom, jer omogućava i da se na ekonomičniji način iskoriste vrijeme, resursi i iskustva. Takođe, ovaj oblik rada kreira uslove za uzajamno savjetovanje ljudi koji imaju slične probleme. Grupni oblik savjetodavnog rada moguće je realizovati i putem rada u velikim grupama u zajednici. Ono se može iskoristiti za pružanje stručnih informacija, za edukativne procese i prevenciju. Može se koristiti za osnaživanje, kao proces podizanja svijesti.

U pedagoško-savjetodavnom radu s romskom porodicom važno je istaći potencijale obrazovnog sistema u oblasti roditeljskog obrazovanja i razvoja roditeljskih kompetencija (Zuković i Milutinović, 2016). U skladu s navedenim, autorke ukazuju da funkcionisanje roditelja predstavlja temelj porodičnog funkcionisanja i da je potrebno stvoriti uslove kako bi roditelji romske djece na adekvatan način vršili svoje uloge.

Pored rada s porodicama, potrebno je, u cilju pružanja podrške, realizovati programe koji bi obuhvatili i rad s većinskim stanovništvom, sa ciljem prevencije rasizma. Ključnu ulogu u ovom procesu iste autorke daju vaspitno-obrazovnim institucijama, prije svega školama. Ukazujući pri tome da je potrebno raditi na razvoju inkluzivne kulture škole, na mijenjanju društvene svijesti, smanjivanju predrasuda i stereotipa. Kao najsloženiji proces vide promjenu svijesti i vrijednosti, kako samih aktera inkluzivnog obrazovanja, tako i cijelog društva. U obrazovnom kontekstu potrebno je kreirati pozitivnu i podržavajuću klimu. Putem različitih oblika i sadržaja pedagoško-savjetodavnog rada potrebno je osnaživati i same pripadnike marginalizovanih grupa kako bi se na adekvatan način suočili s poteškoćama i preuzeli aktivnu ulogu.

## Zaključak

Analizom dostupne literature u radu smo posvetili pažnju problemima s kojima se romska populacija susrijeće u obrazovnom kontekstu, kao i mjerama podrške koje su do sada sprovedene. Ono na šta se ukazuje jeste potreba holističkog pristupa kada su u pitanju problemi s kojima se socijalno ugrožena djeca i mladi romske populacije susrijeću. Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja iz 2009. godine i njegovim kasnijim izmjenama donijete su značajne promjene u regulisanju prava svakog djeteta na kvalitetno obrazovanje. Pored toga, već dvije decenije u Srbiji se sprovode različite mjere podrške obrazovanju romske djece, njihove socijalne i obrazovne inkluzije. U ove mjere spada: upis u pripremni predškolski program; upis u osnovnu školu; izrada individualnog obrazovnog plana; stipendije, krediti, smeštaj i ishrana za učenike i studente; program afirmativnih mjera; pedagoški asistenti; afirmativne akcije za upis na visokoškolske ustanove; romski jezik s elementima nacionalne kulture. Istraživanja dosadašnje primjene ovih mjera pokazuju da treba uspostaviti jasan i transparentan sistem praćenja i evaluacije sprovođenja samih mjera, ali pratiti i efekte ovih mjera na učenike. Povećanje obuhvata romskih učenika obrazovanjem ne završava se upisom, zato je potrebno dodatno raditi na mjerama koje imaju za cilj njihovo zadržavanje u sistemu obrazovanja. Pokazalo se da je pedagoški asistent veoma značajan faktor povećanja obuhvata osnovnoškolskim i predškolskim obrazovanjem učenika, kao i značajna podrška vaspitačima, učiteljima, nastavnicima i stručnim saradnicima. Na osnovu svih mjera koje su do sada preduzete uočava se povećanje stečenog nivoa obrazovanja unutar romske populacije u posljednjih deset godina. Autori u ovoj oblasti iskazuju pozitivne i optimistične stavove da će se ovaj trend povećanja nastaviti implementacijom različitih mjera koje se i dalje sprovode. Stručnjaci koji se bave ovom problematikom ističu da je potrebno bolje informisanje romskih porodica na nekoliko načina. Prvo, da se s procesom informisanja počne što ranije kroz organizovane info-dane, radionice za roditelje, kao i roditelje i djecu zajedno. Takođe, potreban je neposredan kontakt s romskim porodicama, gdje važnu ulogu imaju romske nevladine organizacije. Kako bi inkluzija romske populacije postala dio svakodnevice, ukazano je na potrebu mijenjanja društvene svijesti, smanjivanja predrasuda, stereotipa i obrazovanju građana, koristeći pri tome sve raspoložive institucije. Ovde je važan pedagoški rad i savjetovanje, kojim bi se osnažili i sami pripadnici socijalno ugroženih grupa i preuzeli aktivniju ulogu u svom okruženju. Potreban je zajednički rad i jedan holistički pristup koji će voditi ka promjenama društva i obrazovanja.

**Literatura** 1. Baucal, A., Stojanović, J. (2010). *Indikatori jednake dostupnosti kvalitetnog obrazovanja za Rome*. Beograd: Fond za otvoreno društvo.

2. Centar za obrazovne politike (2013). *Obrazovna inkluzija dece romske nacionalnosti*. Beograd: Centar za obrazovne politike. Preuzeto 15. juna 2019, sa

[http://www.cep.edu.rs/public/Obrazovna inkluzija dece romske nacionalnosti-1.pdf](http://www.cep.edu.rs/public/Obrazovna_inkluzija_dece_romske_nacionalnosti-1.pdf)

3. Čekić-Marković, J.(2016). *Analiza primene afirmativnih mera u oblasti obrazovanja Roma i Romkinja i preporuke za unapređenje mera*. Vlada Republike Srbije: Tim za socijalno uključivanje u smanjenje siromaštva. Preuzeto 15. juna 2019, sa <http://socijalnouklucivanje.gov.rs/wp-content/uploads/2016/07/Analiza-primene-afirmativnih-mera-u-oblasti-obrazovanja-Roma-i-Romkinja-i-preporuke-za-unapredjenje-mera.pdf>

4. Đigić, G. (2008). *Izvori razlika u postignuću srpske i romske dece na testu socijalne inteligencije*. Psihologija, 41(3), 327–342.

5. Fond za otvoreno društvo (2010). *Afirmativne akcije za Rome u oblasti obrazovanja*. Beograd: Fond za otvoreno društvo. Beograd: Centar za primenjene evropske studije. Preuzeto 15. juna 2019, sa <http://www.cpes.org.rs/Publikacije/Afirmativne%20akcije%20za%20Rome%20u%20oblasti%20obrazovanja.pdf>

6. Frančesko, M., Mihić, V., i Kajon, J. (2005). *Socijalna distanca i stereotipi o Romima kod dece novosadskih osnovnih škola*. Psihologija, 39(2), 167–182.

[http://narip.cep.edu.rs/biblioteka/literatura na srpskom jeziku/indikator\\_i\\_jednake\\_dostupnosti\\_obrazovanja\\_za\\_rome.pdf](http://narip.cep.edu.rs/biblioteka/literatura_na_srpskom_jeziku/indikator_i_jednake_dostupnosti_obrazovanja_za_rome.pdf)

7. Jakšić, B. (2002). *Romi između diskriminacije i integracije – društvene promene i položaj Roma*. Filozofija i društvo, 19–20, 333–355. Preuzeto 15. juna 2019, sa <http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0353-5738/2002/0353-57380209333J.pdf>

8. Miladinović, S. (2008). *Etnička i socijalna distanca prema Romima*. Sociološki pregled 42(3), 417–437. Preuzeto 15. juna 2019, sa <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0085-6320/2008/0085-63200803417M.pdf>

9. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2018). *Podrška socijalnom uključivanju osetljivih grupa*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. Preuzeto 15. juna 2019, sa [http://www.kooperativnoobrazovanje.org/wp-content/uploads/2018/04/Koncept\\_socijalna\\_inkluzija\\_2018.pdf](http://www.kooperativnoobrazovanje.org/wp-content/uploads/2018/04/Koncept_socijalna_inkluzija_2018.pdf)

10. *Pravilnik o upisu učenika u srednju školu* (2018). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 23/18. Preuzeto 15. juna 2019, sa <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/03/PRAVILNIK-O-UPISU-U-SREDNJU-SKOLU-ZA-SAJT-290318.pdf>

11. Radovanović S., Knežević, A. (2014). *Romi u Srbiji*. Beograd: Republički zavod za statistiku. Preuzeto 15. juna 2019, sa <http://publikacije.stat.gov.rs/G2015/Pdf/G20154002.pdf>

12. Republički zavod za statistiku (2011). *Popis u Srbiji 2011*. Preuzeto 15. juna 2019, sa <http://popis2011.stat.rs/>

13. Sokolovska, V., i Jarić, I. (2014). *Obrazovno-ekonomski status Roma u Srbiji i njegova regionalna zastupljenost*. Sociološki pregled, 48(3), 383–395. Preuzeto 15. juna 2019, sa <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0085-6320/2014/0085-63201403383S.pdf>

14. *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik, br. 72/09, 52/11, 55/13, 35/15, 88/17, 27/18, 10/19. Preuzeto 15. juna 2019, sa [https://www.paragraf.rs/propisi/zakon\\_o\\_osnovama\\_sistema\\_obrazovanja\\_i\\_vaspitanja.html](https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html)

15. *Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (2010). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 18/10, 101/17, 103/17 i dr. zakon, 95/18 – dr. zakon i 10/19. Preuzeto 15. juna 2019, sa <https://www.paragraf.rs/propisi/zakon-o-predskolskom-vaspitanju-i-obrazovanju.html>

16. Zuković, S., i Milutinović, J. (2014). *Podrška socijalno marginalizovanim grupama kroz pedagoško-savetodavni rad – primer romske populacije*. Specijalna edukacija i rehabilitacija, 13(4), 415–431. Preuzeto 15. juna 2019, sa <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/1452-7367/2014/1452-73671404415Z.pdf>

## SOCIO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF WORKING WITH ROMA CHILDREN

### Abstract:

The segregation and stigmatization of Roma children starts from kindergarten and continues throughout school, which is very often interrupted early. Such an approach, which leads to the segregation of Roma children, is taken by the society, and often by the school as an educational institution, teachers, professional assistants, students and others. Due to such issues, it is relevant to work on changing social awareness, reducing prejudices and stereotypes and educating citizens in general. Pedagogical - advisory work could certainly be the basis for the development of socio - pedagogical work in order to improve it.

**Key words:** social work, pedagogical work, socio-pedagogical work, Roma children.







## NASTAVNO-VASPITNI RAD





Silvija MARNIKOVIĆ<sup>1</sup>

## PERCEPCIJE STRUČNOSTI I PRISTUPI NASTAVNIKA U NASTAVI PISANJA NA ENGLISKOM KAO STRANOM JEZIKU U OSNOVNIM I SREDNJIM ŠKOLAMA U CRNOJ GORI<sup>2</sup>

### Rezime:

Ovaj istraživački projekat ispituje percepcije stručnosti i praksu nastavnika engleskog u nastavi pisanja na engleskom kao stranom jeziku (EFL) u osnovnim i srednjim školama u Crnoj Gori. Za prikupljanje podataka istraživač je koristio upitnik. Odgovori učesnika analizirani su i upoređivani kako bi se ispitala njihova percepcija važnosti dobrih vještina u EFL pisanju i pristupi u nastavi, potrebe za stručnom obukom nastavnika, te percepcija kompetentnosti nastavnika za nastavu EFL pisanja. Nalazi su pokazali da bi se većina od 27 ispitanika smatrala stručnijim za podučavanje EFL pisanja ako bi imali više obuke (počev od univerzitetskih programa), kao i vremena da u praksi primijene različite pristupe. Nadam se da će nalazi ove studije inspirisati buduća istraživanja na temu nastave EFL-a u Crnoj Gori kako bi se nastavnicima izašlo u susret u skladu s njihovim potrebama.

**Ključne riječi:** *nastava pisanja na engleskom kao stranom jeziku, percepcije stručnosti nastavnika, Crna Gora.*

### Uvod

Većina nastavnika engleskog jezika kao drugog ili stranog jezika (ESL, EFL) vjerovatno bi se složila da je važno osposobiti učenike da efikasno pišu na engleskom jeziku jer je solidno poznavanje engleskog jezika dobilo na važnosti

<sup>1</sup> Mr Silvija Marniković, nastavnica engleskog jezika u OŠ „Marko Nukulović“, Ulcinj

<sup>2</sup> Rad je izvod iz magistarske teze rađene na Univerzitetu Eastern Michigan, SAD

na raznim kvalifikacionim ispitima u Evropi i širom svijeta. Štaviše, potreba za pismenom razmjenom informacija u današnjem svijetu elektronske komunikacije znači da bi studente trebalo naučiti da pišu u raznim žanrovima. Engleski je takođe i lingva franka, i nastavnici imaju za cilj da pripreme učenike da globalno komuniciraju radi unapređenja svoje karijere. S druge strane, pisanje, posebno akademsko pisanje, smatra se složenom vještinom, kako za podučavanje, tako i za usvajanje, jer uključuje kognitivne, metakognitivne i afektivne procese (Hidi & Boscolo, 2006; Harris, Graham, MacArthur, Reid, & Mason, 2011; Graham, McKeown, Kiuvara, & Harris, 2012; De Smedt & Van Keer, 2014; Moskovsky et al., 2013).

Uprkos bogatom korpusu postojećih istraživanja nastave pisanja na prvom/maternjem jeziku (L1) i u kontekstima engleskog kao drugog jezika (ESL), postoji prepoznata potreba za intenzivnijim istraživanjem u okviru EFL konteksta (Manchón & Haan, 2008; Ortega, 2009; Reichelt, 2009; Casanave, 2009; Lee, 2010; Ene, 2013), posebno u evropskom kontekstu, jer je engleski jezik koji se najviše uči i proučava (97%) u svim starosnim dobima u Evropi (Eurostat, 2016). U svom istraživačkom članku o obuci nastavnika za nastavu EFL pisanja, njihovim uvjerenjima i praksi u Rumuniji, Ene (2013) daje kratak pregled istraživanja u nastavi ESL i EFL pisanja u posljednje dvije decenije, zaključujući da su pogledi i teorije EFL pisanja ograničeni (u kontekstu), sprečavajući nas da imamo bolji uvid u to šta sve utiče na rad nastavnika u oblasti nastave EFL pisanja.

Podučavanje EFL pisanja, posebno na osnovnom i srednjoškolskom nivou, još je manje zastupljeno u istraživanju, posebno u evropskom kontekstu. Najviše citirana istraživanja i publikacije koje istražuju EFL pisanje u Evropi uglavnom se fokusiraju na vještine EFL pisanja univerzitetskih studenata (Leki, 2001; You, 2004a; Miao, Badger & Zhen, 2006; Bitchener, 2008; Manchon, 2009; Reichelt et al., 2012; Ene, 2013). Na primjer, Mohite (2014) tvrdi da je njegovo istraživanje prvo koje tretira strategije EFL pisanja koje koriste srednjoškolci u Poljskoj.

Kao nastavnik EFL-a sa decenijom iskustva u nastavi engleskog jezika u Crnoj Gori, često sam se suočavala s određenim sumnjama i izazovima prilikom planiranja i izvođenja nastave EFL pisanja. Tragajući za najučinkovitijim tehnikama i pristupima u nastavi EFL pisanja, uvidjela sam da su istraživanja u ovoj oblasti ograničena. To je posebno evidentno u kontekstu Evrope, a posebno u Crnoj Gori. U Crnoj Gori istraživanja objavljena iz domena engleskog jezika i njegove nastave pretežno su 'ograničena' na nepedagoške, jezičke teme, kao što su: teorija prevođenja, komparativna fonetika i fonologija, morfologija, sintaksa, književnost na engleskom jeziku i sl. Pedagoške teme uglavnom se bave učenjem i podučavanjem EFL vokabulara i gramatike.

Odsustvo istraživanja podrazumijeva odsustvo određenih profesionalnih aktivnosti usmjerenih na obuku nastavnika i poboljšanje kvaliteta znanja

i vještina učenika u određenoj oblasti. Sa željom da doprinesem povećanju obima istraživanja pedagogije EFL pisanja u Crnoj Gori, odlučila sam da sprovedem istraživanje sa ciljem da ispitam percepcije i pristupe crnogorskih EFL nastavnika u nastavi EFL pisanja u osnovnim i srednjim školama u Crnoj Gori. Proučavanje percepcija njihove stručnosti, a ne stvarne prakse, omogućilo mi je kao istraživaču da sakupim informacije o praksi crnogorskih EFL nastavnika kada je u pitanju nastava pisanja na engleskom, kao i njihovih ličnih gledišta o sopstvenoj kompetentnosti za nastavu istog i šta utiče na nju. Iako bi istraživanje zasnovano na zapažanjima u učionici bilo vjerodostojnije, po mom mišljenju, podaci dobijeni od onih koji se moraju svakodnevno hvatati u koštac i promišljati o najefikasnijem pristupu nastavi EFL pisanja u datom kontekstu ipak pružaju vjerodostojnije, opsežnije i pouzdanije informacije od onih koje bi se mogle dobiti na osnovu istraživanja zasnovanom na privremenom prisustvu u učionici.

Prije nego pređem na predstavljanje metoda prikupljanja informacija istraživanja i analize rezultata, u tekstu koji slijedi predstaviti teorijski okvir razmatranja problematike nastave EFL pisanja.

## Teorijski okvir

Činioci koji utiču na nastavu i učenje EFL pisanja mogli bi se razvrstati u dvije kategorije: spoljni ili makro faktori i unutrašnji ili mikro faktori. Spoljni faktori uključuju uticaje koji dolaze od kreatora politike nastave i drugih širih konteksta, a unutrašnji su oni koji nastaju u učionici.

**Makro ili spoljni faktori.** U doba globalizacije, kada su ideje o engleskom kao međunarodnom jeziku (EIL) i engleskom kao lingua franca (ELF) dobile na značaju, širenje uspješnih pristupa i metoda EFL učenja i nastave je ubrzan. Istražujući rezultate prilagođavanja angloameričkih normi i pedagogije nastave pisanja u zemljama u kojima engleski jezik nije dominantan jezik, You (2004a) nalazi da se znanje pisanja na engleskom jeziku u takvim kontekstima sve više smatra praktičnom vještinom, poput vozačke dozvole ili korišćenja računara. Međutim, baveći se etičkim i ideološkim izazovima u učenju EFL pisanja, istraživanja pokazuju da većina učenika engleskog jezika širom svijeta možda neće u potpunosti uvidjeti svrsishodnost razvoja vještina pisanja na engleskom jeziku (Leki, 2001; Lefkowitz & Hadgcock, 2009; Reichelt et al., 2012). Ako se pisanje smatra perifernim ili nebitnim za obrazovanje, karijeru ili život učenika, savladavanje te vještine može predstavljati specifičan izazov. U takvim slučajevima na obrazovnom je sistemu ili samim nastavnicima EFL-a da odluče koja je svrha podučavanja EFL pisanja. Bez obzira na to koliko ubjedljive, preporuke za korišćenje uspješnih metoda i materijala za nastavu pisanja na engleskom kao stranom jeziku (koje, uzgred, često dolaze iz zemalja Centra (Katchru, 1995a)), mogu se pokazati neprilagođene lokalnim okolnostima, te ih je neophodno prilagoditi specifičnom kontekstu.

Svjesna potencijala globalizacije u širenju intelektualnih ideja, trendova i proizvoda koje podržava, a uzimajući u obzir gorepredstavljene rezultate istraživanja, izgleda mi racionalna odluka i preporuka da nastavnik EFL-a postupno oprezno kada pokušava primijeniti različite pristupe nastavi pisanja na engleskom jeziku koji dolaze iz dominantno engleskih govornih područja.

Kao početni korak u rješavanju dileme usvajanja ili prilagođavanja pedagogije nastave EFL pisanja koja se preporučuje od strane dominantno engleskih govornih područja i kako to učiniti, bilo bi korisno razmotriti nalaze istraživanja na ovu temu (Leki, 2001; Lefkowitz, 2009; Reichelt et al., 2012). Rezultati ovih istraživanja sugeriraju da treba imati u vidu kontekst u kojem se ovo podučavanje odvija, do koje je mjere neophodno da se učenici osposobe za pisanje na engleskom kao stranom jeziku, šta dobre vještine pisanja znače u odnosu na propisane norme i standarde, da li će vještine EFL pisanja prvenstveno biti način učenja i razvijanja opštih jezičkih vještina ili će se koristiti u profesionalne svrhe, i koji su od ovih ciljeva primjenljivi na određenog učenika ili grupu učenika.

Atkinsonov (2018) koncept „malih teorija“ govori o tome da je pri podučavanju jezika odnos „teorije i prakse složen i nedjeljiv“ (str. 4), jer znanje i praksa nastavnika jezika i pisanja na tom jeziku podliježe oblikovanju od strane lokalnih činilaca, gdje se dihotomiji teorije i prakse prilazi s vrha. Nadalje, Atkinson (2018) sugeriraju da je vjerovatno najbolji pristup teorijama nastave pisanja na drugom ili stranom jeziku pristup koji sjedinjuje promišljanje i djelovanje, gdje se saznanja o raznim teorijama o učenju i nastavi drugog ili stranog jezika posmatraju kao sredstvo za povećanje kompetencije nastavnika, pomoć pri objedinjavanju teorije i prakse u njihovim učionicama, ali nika-ko recept za djelovanje.

Casanave (2009) ističe da se 'zapadnjačke' metode nastave engleskog jezika (komunikativne metode nastave, zasnovane na neposrednoj primjeni u praksi, procesno orijentisane) ne mogu primijeniti u cjelosti, nerafinirane, u kontekstima gdje je engleski strani jezik, gdje su razredi s velikim brojem učenika, gdje je frontalni pristup još uvijek prisutan, a nastava fokusirana na pripremu za razne testove i ispite, što je i dalje slučaj u mnogim evropskim zemljama. Leki (2001) administratorima obrazovne politike predlaže da se pozabave pitanjem svrhe učenja stranog jezika i pisanja na tom jeziku, da svojim propisima i standardima 'dočekaju' učenike na nivou na kom oni jesu i lagano ih vode do nivoa na kom oni moraju biti, doprinoseći na taj način unapređenju akademskih vještina i interesa učenika.

Pored svih izazova koje globalizacija i različiti spoljni uticaji mogu stvoriti, postoje i oni drugi, nazvaću ih ovde „unutrašnji“, domaći, makro izazovi i ograničenja uspješne nastave EFL pisanja.

**Mikrokontekst ili uticaji u učionici.** Činioci koji utiču na kompetentnost nastavnika i njihovu percepciju kompetentnosti takođe zavise od konteksta. Percepcije se formiraju u kontekst koji je plodan za njihovo ostvarenje. Prema

Palardiju (2015), kontekst učionice čine njeni učenici, njihov sastav i struktura, resursi unutar učionice, što može značajno uticati na nastavu koja se realizuje u toj učionici i na njene rezultate. U učionici u kojoj se podučava engleski kao strani jezik i EFL pisanje kao njen sastavni dio, postoji mnogo faktora koji mogu uticati na način i ishod nastave. Jedan od njih jeste i sam odnos učenika prema pisanju, što dodatno utiče na njihovu motivaciju i uspjeh.

Stav učenika prema pisanju, njihova motivacija i krajnji ishodi usko su povezani (Richards and Renandya, 2002; Krawczyk, 2005; Hedge, 2005; Hidi & Boscolo, 2006; Hii, 2011), pri čemu motivacija nije važna samo kada je u pitanju razvoj sposobnosti pisanja, već i u učenju jezika uopšte (Dornyei, 2001; Gardner et al. 2004; Okuniewski, 2014; Dörnyei, MacIntyre & Henry, 2015; Penjak i Karninčić, 2015). Motivacija i odnos prema pisanju na stranom ili drugom jeziku takođe su određeni faktorima specifičnim za određeni domen korišćenja jezika (na primjer, u zavisnosti od toga da li se jezik koristi za razgovor o specifičnijim temama ili zadacima ili kao svrha sama po sebi) (Hyland, 2003; Zhang and Guo, 2012; Boo, Dornyei & Ryan, 2015). Dakle, uticaji koji se dešavaju u učionici imaju najveći uticaj na izgrađivanje odnosa prema pisanju (da li je ono prijatno iskustvo, smisleno, da li uključuje metakognitivne vještine i sl.). Kao rezultat toga, ovakvi uticaji, u zavisnosti od toga u kolikoj su mjeri pozitivni, mogu doprinijeti izgradnji pozitivnog stava prema pisanju, što onda povećava motivaciju učenika da unaprijede svoje sposobnosti pisanja i da to rade i samostalno (Graham, Berninger & Fan, 2007; Hidi & Boscolo, 2006; Fidalgo, Torrance & Garcia, 2008).

Istražujući različite pristupe podučavanju pisanja na stranom jeziku (FL) i engleskom kao drugom jeziku (ESL) u učionicama u SAD, kao i njihov uticaj na motivaciju učenika, Lefkowitz (2009) otkrila je da FL instruktori dominantno koriste pristupe usmjerene na zadovoljenje forme, te se u takvim slučajevima učenicima zadaju 'vještačke' teme za pismene zadatke, u odsustvu prethodnog podučavanja vještina pravilnog i uspješnog pisanja, s krajnjim ciljem da se provjeri korektnost gramatike i upotrebe vokabulara, a često nauštrb komunikativnog sadržaja. Takav pristup nastavi pisanja na drugom ili stranom jeziku Lefkowitz (2009) naziva 'pisanje u svrhu učenja'. Ova vrsta instrukcije tretira vještine pisanja kao sredstvo za dostizanje jezičkih vještina, fokusirajući se na tačnost upotrebe određenih (gramatičkih) formi jezika, a sadržaj pisanja smatra se podređen krajnjem cilju provjere razvoja jezičke kompetentnosti. Suprotno pristupu 'pisanja u svrhu učenja' jeste 'pisanje u svrhu učenja pisanja'. Ovaj pristup naglašava sadržaj iznad jezičke preciznosti, fokusiran je na cjelokupni proces pisanja, te teži da doprinese razvoju vještina pisanja samom po sebi (Hedgecock i Lefkowitz, 2011). Prema ovom istraživanju, nastavnici ESL-a i stranih jezika koji su koristili ovakav pristup nastavi pisanja praktikovali su sljedeće aktivnosti: slobodno pisanje, grupne diskusije koje povezuju usmene i pisane vježbe/aktivnosti, parafraziranje, rezimiranje, kombinovanje i sintezu rečenica itd. Takve aktivnosti takođe



poboljšavaju vještine učenika koje im mogu poslužiti i van učionice, poput retoričkih vještina, kritičkog mišljenja, poznavanja raznih vrsta diskursa i žanrovske pismenosti (Hedgcock & Lefkowitz, 2011, kao što je citirano u Reichelt i dr., 2012, str. 8).

Zbog toga se nastavnicima savjetuje da svojim učenicima obezbijede pozitivno okruženje za usvajanje vještina pisanja i upotrebu relevantnih nastavnih materijala za podršku pisanju, kontekstualizaciju pismenih zadataka i usklađivanje aktivnosti s potrebama učenika kako bi zadaci pisanja bili svrsishodniji i relevantniji (Gray, 2004; Lo & Hyland, 2007; Peterson, 2010).

Da bi mogli da pruže optimalne instrukcije pisanja i poboljšaju motivaciju i uspjeh u sticanju što boljih vještina pisanja svojih učenika, i sami nastavnici treba da imaju neophodne (pedagoške) vještine, koje se mogu postići i poboljšati pohađanjem različitih sesija stručnog usavršavanja. Nažalost, i u FL i EFL okruženjima često se dešava da je nastavnicima jezika 'nametnuta' nastava pisanja, a da nijesu potpuno svjesni šta podrazumijeva podučavanje pisanja na stranom jeziku i kako da ga primijene, jer nemaju mnogo iskustvenih resursa na koje bi se oslonili, osim na one koji se dominantno fokusiraju na urednost, pravopis i korektnost gramatike (Leki, 2001; Lefkowitz, 2009; Reichelt et al., 2012).

Da bi se postao nastavnik EFL pisanja, pored univerzitetskih programa pripreme za ovu vrstu pedagoškog rada, za nastavnika početnika, i ne samo početnika, važno je i kontinuirano profesionalno usavršavanje, kao i mogućnost sticanja iskustva u učionici, takozvane prakse, prije sticanja zvanja.

Ponavljajući važnost konteksta, Casanave (2009, str. 256) ističe da je glavni izazov nastavnika EFL pisanja razvoj dovoljno opsežnog razumijevanja lokalnih uslova učenja i podučavanja i njihovih ishoda. Međutim, prema njenom mišljenju, nastavnici ne bi trebalo da budu prepušteni sami sebi da se bave tom problematikom, već treba da budu opskrbljeni s dovoljno informacija i vještina, počev od univerzitetskih programa osposobljavanja nastavnika, a i da imaju neophodnu podršku od svojih pretpostavljenih. Pored toga, sem znanja o tome kako podučavati EFL pisanje, nastavnici EFL-a moraju imati neophodne vještine pregovaranja o resursima i kurikulumu kako bi mogli da doprinesu ostvarenju pozitivnih promjena po njih i njihove učenike, bez rizika da izgube posao (Casanave, 2009).

Lee (2010) u svojoj studiji o efektima obuka na temu nastave EFL pisanja na nastavnike engleskog jezika u Hong Kongu otkrila je da stručno usavršavanje za nastavu pisanja, osim što je poboljšalo teorijsko znanje o procesu pisanja njihovih učenika i uticalo na formiranje i razvoj njihovih osnovnih kognitivnih i metakognitivnih vještina, takođe je uticalo pozitivno na razvoj kritičkog mišljenja samih nastavnika o pedagoškim principima i njihovoj primjeni. Ovakva vrsta obuke omogućila im je i uvid u kontekstualni pristup podučavanju EFL pisanja, pomažući im da uravnoteže i pomire idealizam i realizam; drugim

riječima, da odaberu najbolju ravnotežu između teorijskih osnova i autentičnih potreba njihovih učenika i okolnosti nastave. Prije ovog iskustva, nastavnici koji su učestvovali u podučavanju EFL-a oslanjali su se dominantno na korake i načine na koje su oni kao učenici stekli osnovna znanja o pisanju, utemeljena na specifičnim kontekstima i vjerovanjima o dobrim vještinama pisanja (Lee, 2010, str. 40). Pomenuto stručno usavršavanje pomoglo im je da shvate da ne moraju da se ponašaju kao roboti koji pokušavaju da se u potpunosti usklade sa školskom politikom i zahtjevima kurikuluma i obrazovne politike, već umjesto toga mogu da budu agenti promjene kako bi mogli da prepoznaju i pronađu načine za razvijanje poželjnih i svrsishodnih nastavnih praksi, koje se ne bi sukobljavale s postojećim normama i zahtjevima.

Prethodno predstavljena istraživanja otkrivaju da se postajanje nastavnikom pisanja ne događa nekim čudom, preko noći, ili samo po sebi, već se kreira unutar društvenog, institucionalnog i istorijskog konteksta rada nastavnika (Lee, 2010, str. 422). Kontekst, praksa uz promišljanje, te obrazovanje nastavnika oblikuju nastavnikovo shvatanje njihove uloge u učionici i njihovu nastavnu praksu, što se može opisati kao svojevrsan proces, tj. proces postajanja, a ne puka datost, činjenično stanje, da je to razvoj od nastavnika EFL-a do nastavnika pisanja (u EFL-u).

U pokušaju da doprinesu obuhvatnijem, globalnom razumijevanju nastave pisanja na stranom jeziku u Evropi, Reichelt (Reichelt, 2005, 2009; Reichelt i dr., 2012) i Ene (2013) istraživale su nastavu stranog jezika i engleskog kao stranog jezika, sa posebnim fokusom na pedagogiju pisanja, na raznim nivoima obrazovanja u Evropi i SAD. Njihova otkrića slična su onima dobijenim istraživanjima rađenim u drugim djelovima svijeta kada je u pitanju nastava EFL pisanja, o kojima je bilo riječi ranije u ovom tekstu. U nastavku slijedi kratak pregled njihovih nalaza u Njemačkoj, Poljskoj, Španiji i Rumuniji.

Na osnovu prikupljenih pedagoških materijala, objavljenih istraživanja, intervjua i sastanaka sa nastavnicima EFL-a, učenicima i kreatorima nastavnih programa, Reichelt (2005, 2009) i Ene (2013) otkrile su da je engleski jezik najčešće izučavani strani jezik u Njemačkoj, Poljskoj, Španiji i Rumuniji.

Međutim, pisanje na engleskom kao stranom jeziku tradicionalno dobija nedovoljno pažnje u poređenju s drugim vještinama, kao što su u prvom redu govor i čitanje. Obično se koristi za podršku cjelokupnom učenju engleskog jezika, naročito gramatike i vokabulara (Reichelt, 2005, 2009; Reichelt et al., 2012; Ene, 2013). Primijećeno je i da je instrukcija pisanja bila inferiorna u odnosu na ostale EFL vještine, ne samo u nastavi, već i u ocjenjivanju zbog, s jedne strane, velikog opterećenja nastavnika, a s druge strane zato što ocjenjivanje pisanih radova obično iziskuje više vremena, kojeg nastavnici sve manje imaju (Reichelt, 2005). Slične rezultate dobila je i Ene (2013) u Rumuniji, gdje je pisanje ocijenjeno kao važna vještina od strane samo 27% ispitanika, a 22% njih reklo je da se pri izboru svojih pedagoških pristupa i određivanja

ishoda prvenstveno vode zahtjevima nacionalnog plana i programa nastave, što pokazuje koliko je nacionalna obrazovna politika važna u oblikovanju percepcije nastavnika o potrebama njihovih učenika.

Što se profesionalne obuke i obrazovanja nastavnika EFL-a u Evropi tiče, Reichelt (2009) piše da su većina njih porijeklom iz zemalja koje su obuhvaćene njenim istraživanjem, s malo ili nimalo obuke u podučavanju (EFL) pisanja. Ene (2013) izvještava o sličnoj situaciji u Rumuniji. Kada je u pitanju percepcija njihove kompetentnosti za podučavanje pisanja na engleskom kao stranom jeziku, 71 % nastavnika u Eneinom (2013) istraživanju smatra da su dobro pripremljeni za nastavu EFL pisanja, mada je većina nastavnika (85%) izjavila da je to zahvaljujući njihovim individualnim i često usamljenim naporima da steknu opširnija znanja o pedagogiji pisanja, ili su to znanje stekli pohađanjem predavanja o teoriji i pedagogiji (EFL) pisanja. Dalje, interesantan je podatak iz ovog istraživanja – da su se manje obučeni nastavnici manje fokusirali na razvoj vještina pisanja po sebi, dok je prioritet bio ispravnost gramatičkih oblika. S druge strane, nastavnici s više uvida u nastavu pisanja pokušali su da iskustva koja dolaze iz dominantno engleskih govornih područja/zemalja primijene u svojoj praksi, iako s određenom zabrinutošću, oprezom, te s određenim modifikacijama, kako bi ti postupci bili u dovoljnoj mjeri realni i/ili poželjni u njihovom kontekstu.

U zaključcima svojih istraživanja Reichelt (Reichelt, 2005, 2009; Reichelt i dr., 2012) i Ene (2013) skreću pažnju na načine na koje lokalni faktori oblikuju nastavu EFL pisanja. Reichelt (2009, Reichelt i dr., 2012) poziva kreatore nastavne politike i programa da razmisle o konkretnim svrhama učenja EFL pisanja za konkretnu grupu učenika, uzimajući u obzir određeni kontekst, njihovo početno znanje i realnost krajnjih dometa, da li je poželjno da se nastava EFL pisanja oslanja na već stečene vještine pisanja na maternjem jeziku ili da se podučava nezavisno od toga; i na kraju, da li je potrebno kreirati nove i/ili korigovati postojeće programe osposobljavanja EFL nastavnika za nastavu EFL pisanja adekvatniju potrebama svojih učenika. Ene (2013), s druge strane, poziva na sveobuhvatnije istraživanje iz oblasti nastave EFL pisanja koje bi uključivalo i druge manje zastupljene EFL kontekste u svrhu postizanja objektivnijeg i potpunijeg razumijevanja značaja i načina instrukcija EFL pisanja širom svijeta, uključujući pedagogiju specifičnu za određeni kontekst.

Želeći da doprinesem popunjavanju ove praznine u istraživanju nastave EFL pisanja u Evropi, sprovela sam istraživanje o percepcijama i pristupu crnogorskih EFL nastavnika nastavi pisanja na engleskom jeziku u osnovnim i srednjim školama. Detalji i rezultati istraživanja predstavljani su u tekstu koji slijedi.

# METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

## Cilj istraživanja

Ovo istraživanje ispituje percepciju njihove stručnosti i praksu podučavanja pisanja na engleskom kao stranom jeziku nastavnika engleskog u osnovnim i srednjim školama u Crnoj Gori. Ono takođe istražuje veze između njihove obuke, prakse i percepcije svoje kompetencije. Osim što sam ovim istraživanjem željela da pružim priliku nastavnicima da govore o svojim iskustvima, praksi i potrebama za profesionalnim usavršavanjem u nastavi EFL pisanja, implicitni cilj ove studije jeste da podigne svijest nastavnika o raznovrsnosti metoda za unapređenje vještina EFL pisanja njihovih učenika i njihove primjene. Rezultati ove studije mogli bi takođe informisati nadležne u obrazovanju i planiranju profesionalnog razvoja u Crnoj Gori o iskustvu i potrebama EFL nastavnika kad je nastava pisanja u pitanju. Dalje, ovo istraživanje i njegovi rezultati mogu doprinijeti budućim istraživanjima u ovoj oblasti.

Specifična pitanja koja su vodila ovo istraživanje jesu:

- 1) Koliko su važne dobre vještine u EFL pisanju za učenike u Crnoj Gori, i koliko je važno za EFL nastavnike da budu u dovoljnoj mjeri obučeni za nastavu EFL pisanja?
- 2) Koji su pristupi i prakse crnogorskih EFL nastavnika u nastavi EFL pisanja?
- 3) Kakva je percepcija njihove kompetencije za nastavu EFL pisanja, i da li postoji veza između tih percepcija i njihove prakse?

Metod istraživanja

Da bih odgovorila na istraživačka pitanja, ispitanicima sam se obratila putem anketnog upitnika. Korišćenje upitnika imalo je višestruki smisao. Omogućilo je meni kao istraživaču da uključim više učesnika, da izbjegnem logistička ograničenja i da istražim specifična istraživačka pitanja.

Kako bih osigurala pouzdanost dobijenih podataka, anketna pitanja formulisala sam tako da direktno ciljaju na dobijanje informacija koje su ključne za odgovaranje na istraživačka pitanja, istovremeno osiguravajući da su ona dovoljno eksplicitna da ne stvaraju konfuziju kod učesnika istraživanja. Pitanja u anketi, kojih je ukupno bilo 20, sastojala su se od zatvorenih pitanja i pitanja Likertove skale, uz još nekoliko otvorenih pitanja kako bi učesnici dobili priliku da iznesu svoje mišljenje i objasne svoje odgovore a da to nijesu u mogućnosti odgovarajući na pitanja zatvorenog tipa ili Likertove skale. Osim što su korišćeni za dobijanje potpunijih odgovora na određena pitanja, odgovori na otvorena pitanja korišćeni su i za upoređivanje s dobijenim podacima iz zatvorenih pitanja i pitanja Likertove skale, te pružanja šireg i jasnijeg uvida u prakse i percepcije nastavnika u nastavi EFL pisanja. Kao rezultat, ovim

istraživanjem prikupljeni su kvalitativni i kvantitativni podaci o percepciji i stavovima nastavnika engleskog kao stranog jezika u osnovnim i srednjim školama u Crnoj Gori.

Pitanja anketnog upitnika bila su podijeljena u tri tematska dijela: 1) osnovne informacije o ispitanicima, 2) njihova obuka, iskustvo i samopouzdanje u podučavanju EFL pisanja i 3) njihov pristup i tehnike u nastavi EFL pisanja. Dakle, drugi i treći set anketnih pitanja bili su usmjereni na prikupljanje informacija o obuci ispitanika, iskustvu, percepciji svoje kompetentnosti, te njihovoj praksi u nastavi EFL pisanja.

## Ispitanici

Učesnici ovog istraživanja bili su nastavnici engleskog kao stranog jezika koji predaju u osnovnim i srednjim školama u Crnoj Gori. Ukupno 27 ispitanika učestvovalo je u ovom istraživanju, na dobrovoljnoj osnovi.

Najveći procenat ispitanika (59,2%) ima diplomu visokog obrazovanja, stepena bečelor, za nastavu engleskog kao stranog jezika. Njih 33,3% imaju zvanje magistra nauka, dok ostalih 7,5% ima završen nivo specijaliste. Većina učesnika (48%) jesu nastavnici koji predaju u osnovnoj školi, njih 8% predaje samo u srednjoj školi, dok ostalih 44% predaje engleski kao strani jezik u osnovnoj i srednjoj školi. Najveći procenat ispitanika (51,9%) ima između 11 i 20 godina iskustva u predavanju EFL-a, otprilike jedna trećina 6–10 godina iskustva (29,5%), dok ostali imaju više od 20 godina iskustva (18,5%). Svi učesnici imaju više od 5 godina iskustva u nastavi.

## REZULTATI ISTRAŽIVANJA I NJIHOVA ANALIZA

Deskriptivna statistika korišćena je za analizu kvantitativnih podataka. Kvalitativni podaci analizirani su identifikovanjem, ispitivanjem i interpretacijom obrazaca i tema koji su proizašli iz tekstualnih podataka. Pri analizi kvalitativnih podataka, kao istraživač sam uložila posebne napore da uočim eventualna odstupanja od identifikovanih obrazaca i ispitam da li ti obrasci podržavaju postojeće nalaze. Da bih utvrdila postojanje uzročno-posljedične veze između iskazanih percepcija nastavnika o njihovoj kompetentnosti i pristupima koje koriste u nastavi EFL pisanja, korišćen je SPSS softver za obradu statističkih podataka.

U tekstu koji slijedi, osim što ću predstaviti dobijene podatke, takođe ću ponuditi i svoju interpretaciju istih, i to odgovora dobijenih iz drugog i trećeg seta pitanja. U odgovorima na ova pitanja kriju se i odgovori na pitanja ovog istraživanja, jer ona ispituju pristupe i praksu u nastavi pisanja na engleskom kao stranom jeziku nastavnika iz Crne Gore, kao i percepcije samopouzdanja nastavnika u nastavi istog. Veze između pitanja predstavljene su i objašnjene gdje god je to relevantno.

Upitani da se izjasne u kolikoj su im mjeri univerzitetski predmeti iz nastave pisanja na engleskom jeziku pomogli u praksi, više od polovine ispitanika („neadekvatno“ 51,9%) izjavilo je da im oni nijesu pružili potrebne vještine. Relativno visok procenat (skoro četvrtina, tačnije 22,2%) svih ispitanika rekao je da smatra da nijesu dobili dovoljno praktičnog iskustva za predavanje EFL pisanja, dok je polovina njih izjavila da im je ponuđen minimalan ili nikakav praktičan uvid u nastavu EFL pisanja u učionici tokom formalne obuke na univerzitetu. Visok procenat nastavnika (77,7%) smatra da su trebali biti potpomognuti s više praktičnog iskustva tokom svojih univerzitetskih studija.

Ovaj skup odgovora navodi na zaključak da su ispitanici, uprkos uvjerenju da su stekli dovoljno (teorijskog) znanja o predavanju EFL pisanja na univerzitetu na kojem su diplomirali, trebali da dobiju više prilika za praktičan uvid u to kako nastava EFL pisanja funkcioniše u učionici.

Skoro 60% nastavnika odgovorilo je da je imalo priliku da pohađa neku vrstu profesionalnog usavršavanja na temu podučavanja u EFL pisanju „jednom godišnje“, a ukupno 88,9% „ne više od jednom godišnje“ ili „skoro nikad“. Ovo znači da 8–9 (od 10) nastavnika EFL-a ima prilike da pohađa neki oblik profesionalnog usavršavanja o nastavi EFL pisanja najviše jednom godišnje. S druge strane, procenat onih koji se izjašnjavaju o rijetkoj ili gotovo nikakvoj prilici da nauče više o podučavanju EFL pisanja (88,9%) očigledno uključuje većinu onih nastavnika koji su izjavili da predmeti na univerzitetu nijesu bili baš uspješni u pogledu pružanja potrebnih vještina za vođenje nastave EFL pisanja („neadekvatno“ 51,9%). To pokazuje da bi ti nastavnici imali veliku korist od toga da imaju više mogućnosti da se profesionalno usavršavaju na pomenutu temu.

Ukupno 70,4% anketiranih izjavilo je da na njihovu praksu „umjereno“ utiče znanje i iskustva stečena na nekom obliku profesionalnog usavršavanja. Ovakvi odgovori pokazuju da nastavnici engleskog u Crnoj Gori imaju određene rezerve u pogledu primjene novih znanja stečenih na obukama i seminarima. Postoje dva moguća objašnjenja ovakve situacije. Moguće je da je većina od 70,4% nastavnika koji rijetko („ne više od jednom godišnje“) imaju priliku da prisustvuju obukama zbog te rijetkosti i ne smatraju da one značajnije utiču na njihov rad i zato se više oslanjaju na sopstveno iskustvo u učionici. Drugo objašnjenje moglo bi biti da većina ispitanika ima tendenciju da prvo razmisle o potrebama svojih učenika i kontekstu u kom predaju prije nego što konačno odluče da bilo koje nove prakse i znanja primijene u svojim učionicama, i na osnovu rezultata primjene na kraju odluče da li će ih uključiti u svoju redovnu praksu. Ovo sugerise da je značajan broj nastavnika (više od polovine ukupnog broja ispitanika) ostavljen da se oslanja na svoje iskustvo podučavanja pisanja kao modela i mjerila uspjeha. Međutim, to naizgled ne doprinosi izgradnji njihovog samopouzdanja u nastavi EFL pisanja i ostavlja određenu sumnju u kvalitet njihovog rada, jer je 25,9% njih reklo da se „ne osjećaju samouvjereno prilikom podučavanja svojih učenika u EFL pisanju“.

Odgovori na pitanja koja istražuju pristupe koje crnogorski nastavnici koriste pri podučavanju EFL pisanja pokazuju da nastavnici najčešće koriste projekte i istraživački pristup (48,1%), zatim procesno pristupanje nastavi pisanja (40,7%); žanrovski pristup je nešto manje zastupljen (44,4%) kao i onaj zasnovan na konkretnim zadacima i iskustvima (40,7%), dok najmanje korišćeni pristup jeste eksperimentalno učenje ili učenje iz iskustva (11,1%). Međutim, integrisani pristup vještinama (gdje su sve vještine učenja stranog jezika relativno podjednako zastupljene) takođe se relativno rijetko koristi (29,6%). Ova situacija potvrđuje nalaze istraživanja u nekim drugim evropskim zemljama, gdje se pisanje doživljava kao još jedan način podrške učenju jezika i ne posvećuje se velika pažnja integrisanju drugih vještina u cilju razvoja vještina pisanja samog po sebi (Reichelt et al., 2012).

Da bi se ispitala mogućnost postojanja veze između percepcije nastavnika o njihovoj kompetentnosti u nastavi EFL pisanja i metode koje oni koriste, korišćen je SPSS softver. Dobijeni rezultati pokazuju da se nastavnici koji se osjećaju više samouvjereno, oslanjaju znatno manje na tradicionalne pristupe u nastavi pisanja, poput korišćenja metoda koji se koriste u nastavi pisanja na maternjem jeziku, te i na upotrebu udžbenika, u odnosu na ostale dvije grupe ispitanika. Radi pojašnjenja, ostale dvije grupe jesu oni koji smatraju da „bi imali više samopouzdanja kada bi imali više prilika za obuku“ ili „više vremena/časova“. Takođe, samopouzdaniji nastavnici koriste više pristupe zasnovane na učenju iz konkretnog iskustva. S druge strane, druge dvije grupe ispitanika u svom radu koriste širi spektar pristupa.

Gotovo 93% ispitanika smatraju da su dobre vještine pisanja na engleskom jeziku „važne“ do „veoma važne“ za njihove učenike. Uzimajući u obzir tako visok značaj koji se pridaje pisanju na engleskom jeziku, bilo bi razumno zaključiti da crnogorski nastavnici često ulažu napore da usavrše nastavu pisanja i vještine svojih učenika u tom pogledu, te stoga i prepoznaju potrebu za unapređenjem i testiranjem svojih nastavničkih vještina u ovom aspektu. Međutim, 22,7% ispitanika smatra da značaj dobre vještine EFL pisanja ipak zavisi od specifičnog konteksta i ponekad može biti manje važan od ostalih vještina, poput govora ili čitanja. Ovaj trenutak u ovom istraživanju donekle je sličan nalazu opisanom u istraživanjima o nastavi EFL pisanja u Evropi koje su sprovele Reichelt (2009) i Ene (2013), o kojima je bilo riječi ranije u ovom tekstu, a koji kažu da se na razvoj vještina pisanja ulaže manje pažnje, ili je to podređeno drugim vještinama.

Kada je riječ o načinima motivacije svojih učenika da pišu na engleskom kao stranom jeziku, crnogorski nastavnici očigledno za to koriste razne tehnike i pristupe. Najdominantniji uključuju: zadavanje autentičnih tema primjerenih uzrastu, koje se podudaraju s njihovim interesima, zadavanje slobodnog izbora teme, podizanje svijesti o važnosti dobrih vještina pisanja za njihovu budućnost, davanje smjernica kako da se dođe do ideja, kako da se one organizuju i napišu, pružanje podrške pri pisanju nudeći primjere, poka-

zivanje dobrih vještina pisanja prema modelu, uključujući igre.

Gorenavedeni odgovori pokazuju da crnogorski nastavnici pokušavaju motivisati svoje učenike većinom atraktivnim, relevantnim temama prilagođenim uzrastu i svakodnevnim interesima učenika, a neki im ponekad daju i slobodu da biraju svoje teme. Nastavnici takođe pokušavaju da podignu svijest učenika o važnosti dobrih (EFL) vještina pisanja za njihovo buduće obrazovanje i karijeru, pomažući im u odabiru, organizovanju i zapisivanju njihovih ideja, pokazujući da cijene njihov trud itd. Jedan nastavnik izričito je pomenuo procesni pristup pisanju, dok nekoliko drugih odgovora pokazuje da se oni fokusiraju na procesni pristup više od pristupa s krajnjim produktom na umu, što se poklapa s relativno savremenim pristupima u nastavi (EFL) pisanja.

Konkretnije, kako bi motivisali svoje učenike da pišu na engleskom jeziku, nastavnici ih najčešće uče kako da generišu i organizuju svoje ideje (51,8%). Ostale metode i tehnike koriste se nešto rjeđe, kao što je: korišćenje pročitano-g teksta kao potpora za pisanje, i obrnuto (38,8%); korišćenje pomoći njihovih vršnjaka pri pisanju (33,3%); traženje od učenika da sami ocijene svoj rad, ili da ocjenjuju i poboljšaju rad svojih vršnjaka, te da kreiraju portfolio svojih pismenih radova (33,3%); da sami odaberu temu (29,6%); da objave svoje najbolje radove, npr. u školskom časopisu (29,6%); da u grupi rade na planiranju, uređivanju i reviziji svog rada i koriste grafičke organizatore (kao što su mape uma i dijagrami) pri pisanju (29,6%). Nastavnici najmanje koriste onlajn alatke, poput Google Docs ili neki drugi softver za kolaborativno pisanje (14,8%).

Na osnovu ovih odgovora, čini se da se na pisanje učenika gleda kao na individualan napor, uobičajeni zadatak koji je u svrhu razvoja jezičkih kompetencija, a koji se treba odvijati pojedinačno, s određenim ograničenjima (vrijeme predavanja, tema, resursi) i koje je 'zarobljeno' unutar korica sveske ili zidova učionice. Na razvoj vještina pisanja generalno se ne gleda kao na način za razvijanje kritičkog mišljenja učenika i razvoj opštih kognitivnih i metakognitivnih vještina. Ono uglavnom služi kao sredstvo za razvijanje i utvrđivanje vještina poznavanja engleskog jezika (Reichelt i dr., 2012).

Upitani da se izjasne o načinima koje koriste kako bi podržali i poboljšali pisanje svojih učenika, crnogorski EFL nastavnici uglavnom to rade prateći i nadgledajući rad svojih učenika (74%). Takođe ih uče kako da organizuju svoj tekst (66,6%), obnavljaju prethodno podučavane vještine ili strategije dobrog pisanja (66,6%), podučavaju ih naučene konstrukcije rečenica (59,2%), nude im primjere dobrog pisanja (55,5%), zadaju im pismene zadatke za domaći (55,5%) i koristi neki konkretan primjer ili situaciju kako bi ih inspirisali (npr. priču, sliku, fizički predmet itd.) i podstakli na pisanje (55,5%). Iako relativno rijetko podučavaju određene strategije za planiranje, izradu, reviziju i organizovanje pismenog rada (48,15%), najrjeđe ih podučavaju pravilima interpunkcije i pravopisa.



Bilo kako bilo, odgovori crnogorskih nastavnika pokazuju da oni u svojoj praksi koriste širok spektar metoda i tehnika za podučavanje i praćenje razvoja vještina EFL pisanja. Ovo ukazuje na to da oni razumiju da ne postoji sveobuhvatan pristup ili teorija podučavanju jezika. Takav pristup pedagogiji podučavanja jezika takođe predlaže Atkinson (2018). Sa stanovišta učenja drugog ili stranog jezika, on piše da je „eklektizam srce i duša nastave pisanja na drugom jeziku, tako da nijedan teoretski ‘kišobran’ ne može biti dovoljan i obuhvatiti sve potrebe učenika“. Atkinson (2018) preporučuje pristup tradicionalnim pedagoškim teorijama iz dvije perspektive, gledajući ih kao teme za razmišljanje, kao i ideje za testiranje u praksi, prilagođavajući ih lokalnoj stvarnosti. Slično stajalište o nastavi pisanja na drugom ili stranom jeziku dijele i neki drugi naučnici (Silva, 2016; Cumming, 2016).

Zadnjim pitanjem u upitniku zatraženo je od crnogorskih nastavnika da imenuju/odaberu teme o kojima bi željeli da saznaju više u nekim od budućih prilika za stručno usavršavanje. Potrebe za profesionalnim razvojem koje su prepoznali ispitanici bile su: potrebe za usavršavanjem za nastavu produktivnih vještina (81,8%) i kreiranje i korišćenje autentičnih jezičkih materijala (63,6%). Nešto manje, ali i dalje prilično velika potražnja jeste za obukama na temu multimodalnog pristupa nastavi (50,0%), samoprocjene i vršnjačke procjene (45,5%), učenja zasnovanom na konkretnim zadacima (45,5%), te o načinima korišćenja društvenih mreža u nastavi engleskog (45,5%). Čini se da ovaj konačni skup odgovora nudi bolje razumijevanje razloga zbog kojih crnogorski EFL nastavnici koriste određene metode manje nego neke druge kako bi motivisali svoje učenike da unaprijede vještine EFL pisanja. Jedan od njih mogao bi biti da se oni ne osećaju dovoljno samopouzdana i kompetentno u tim oblastima zbog nedostatka profesionalne obuke.

## Diskusija i zaključci

Ova istraživanje identifikovalo je nekoliko potreba i činilaca koji utiču na nastavu EFL pisanja u crnogorskim EFL učionicama. Kao i u mnogim drugim djelovima Evrope i svijeta, i ovo istraživanje pokazalo je da testiranje starih i isprobavanje novih načina podučavanja pisanja igra važnu ulogu u formiranju percepcije o njihovoj kompetentnosti u nastavi pisanja (Reichelt, 2009; Manchon, 2009; Casanave, 2009, 2010). Na ova uvjerenja utiče obrazovanje nastavnika, obuka i promišljanje o praksi. Ovi procesi mogu dovesti do procjene nastavnika o tome da li određene metode i tehnike djeluju u određenim kontekstima, te da li ih vrijedi primjenjivati.

Kao odgovor na prvo pitanje ovog istraživanja, koje istražuje koliko je važna nastava iz EFL pisanja u crnogorskom kontekstu i koliko je važno da EFL nastavnici prođu obuku za nastavu (EFL) pisanja, rezultati pokazuju da se dobre vještine pisanja na engleskom jeziku za crnogorske učenike doživlja-

vaju kao „važne“ do „vrlo važne“ od strane gotovo svih ispitanika (92,2%). Zbog ovog značaja, mogućnosti profesionalnog razvoja vide se kao koristan način informisanja o dobrim praksama i vid poboljšanja vještina nastavnika za nastavu pisanja. Rezultati takođe pokazuju da je uvid u teorijske osnove od pomoći, ali tek nakon testiranja u konkretnom kontekstu.

Više od polovine ispitanika osjeća da njihov univerzitetski program obuka za nastavnike engleskog kao stranog jezika nije bio dovoljno uspješan, jer im nije obezbijedio potrebne vještine u podučavanju EFL pisanja, a jedan od razloga jeste oskudnost praktičnog iskustva. Stoga se čini da bi (budući) crnogorski EFL nastavnici imali koristi od programa za obrazovanje nastavnika engleskog jezika koji bi se ciljano usredsredio na pedagogiju EFL pisanja. Bolja obuka osnažila bi nastavnike EFL pisanja u Crnoj Gori da svom radu pridruže bolje informisanim, kritičkim pogledom i da postanu istinski usredsređeni na potrebe svojih učenika (Casanave, 2009; Ene, 2013). Diskusija o potrebi opsežnije obuke u oblasti EFL pisanja dovodi do pitanja: gdje i kako uključiti takve kurseve u već prenatrpane univerzitetske programe za nastavnike engleskog? Iz ličnog iskustva, kao student jednog od tih programa u Crnoj Gori, ali i na osnovu uvida u sadržaj većine aktuelnih univerzitetskih programa za nastavu EFL-a u Crnoj Gori, čini se da kursevi engleske i američke literature još uvijek zauzimaju značajan dio u ukupnom broju časova. Pitanje je: koliko je važno znanje iz književnosti na engleskom jeziku za nastavnika EFL-a u Crnoj Gori i koliko se ono koristi i uključuje u nastavne planove i programe nastave EFL-a u osnovnim i srednjim školama? Štaviše, da li bi bilo korisnije i svrsishodnije da se nastavnicima EFL-a ponudi više pedagoških predmeta? To ne mora biti nauštrb časova književnosti. Predlog koji mi se čini racionalan, a koji ne bi zahtijevao uvođenje posebnog predmeta posvećenog pedagogiji EFL pisanja, jeste – pružiti nastavnicima EFL-a obuku o tome kako da efikasno pišu svoje radove na temu iz književnosti i kako da o tome podučavaju i svoje buduće učenike, osnovce i srednjoškolce.

Kada su u pitanju mogućnosti pohađanja obuka na temu nastave EFL pisanja, većina ispitanika (88,9%) rekla je da takve mogućnosti imaju „najviše jednom godišnje“. Imajmo na umu da prisustvo ovim obukama imaju prvenstveno nastavnici koji su u radnom odnosu u prosvjeti. Međutim, ako bi se ovakve obuke nudile češće, takve bi mogućnosti imale umjeren do visok uticaj na rad nastavnika za njih 88,9%, tj. za 9 od 10 nastavnika. Ali, s druge strane, čini se da crnogorski EFL nastavnici pronalaze način da riješe problem nedovoljne ponude obuka na ovu temu. Polovina njih (51,95%) smatra da je stekla dovoljnu kompetentnost u podučavanju EFL pisanja isključivo zahvaljujući svom zalaganju i iskustvu, ali da bi se svakako osjećali mnogo samouvjerenije kada bi imali priliku da dobiju više stručne obuke (48,1%) i više vremena za testiranje teorije u praksi (25,9%).

Očigledno je, dakle, da je pored stručnog usavršavanja, iskustvo nastavnika u nastavi EFL pisanja značajan činilac, bez obzira na to da li potiče iz iskustva u učionici, njihovog iskustva s učenjem pisanja na engleskom jeziku ili kao rezultat univerzitetske obuke. Ova se poklapa s rezultatima istraživanja Ene (2013) i drugih (Casanave, 2009; Ortega, 2009; Lee, 2010; Atkinson, 2018) koji su u raznim drugim kontekstima učenja jezika primijetili da učenje EFL/ESL pisanja predstavlja proces balansiranja između idealizma i realizma. Takođe, ovo istraživanje i ostala istraživanja u svijetu pokazala su da su percepcije nastavnika o važnosti usvajanja dobrih vještina pisanja visoko kontekstualno specifične, i na njih utiču: raspoloživo vrijeme za njihov razvoj u nastavi, važnost standardnih testiranja i ispita iz engleskog i njihov sadržaj, kao i prioriteta nastavnog programa.

Drugo istraživačko pitanje, koje je istraživalo pristupe crnogorskih EFL nastavnika nastavi EFL pisanja, pokazuje da su ispitanici informisani o raznovrsnim metodama, tehnikama i trendovima u nastavi EFL/ESL pisanja, te da koriste različite pristupe pokušavajući da izađu u susret različitim potrebama svojih učenika.

Kao odgovor na treće pitanje, koje ispituje percepcije kompetentnosti nastavnika za nastavu EFL pisanja, te da li postoji veza između njihove percepcije i prakse, nalazi pokazuju da se samouvjereniji nastavnici manje oslanjaju na tradicionalne pristupe nastavi pisanja na maternjem jeziku i upotrebu udžbenika, dok su nastavnici koji su rekli da im treba više stručnog usavršavanja u nastavi EFL pisanja koristili širi spektar pristupa u svojoj nastavi. Razlog tome može biti uočeni nedostatak obuke i potreba da se oslanjaju na iskustvo u učionici i sopstveni napor kako bi istražili razne pristupe. Ovo je opet u skladu s odgovorom na prvo istraživačko pitanje, o važnosti njihovog vlastitog iskustva u primjeni teorijskih znanja ili pokušaju da se nedostatak obuke nadoknadi praksom. Rezultat koji pokazuje da nastavnici koji su odgovorili da im treba više obuke takođe više eksperimentišu s različitim pristupima, mogao bi ukazati na nedostatak efikasnosti jednog jedinstvenog pristupa u svim kontekstima učenja.

Prethodna diskusija pojasnila je u određenoj mjeri način rada nastavnika EFL-a koji se osjećaju manje ili više samopouzđano. Ali na pitanje o tome šta utiče na percepciju nastavnika o njihovoj kompetenciji u nastavi EFL pisanja, i dalje je polovično odgovoreno. Jasno je da nastavnici koji se ne osjećaju samouvjereni, tako se osjećaju zbog nedostatka obuke ili vremena u nastavi da istražuju različite pristupe; ali zašto se ostali osjećaju samopouzdanije? Može se pretpostaviti da na percepciju njihovog samopouzdanja utiče obim i kvalitet profesionalnog usavršavanja, kao i mikrofaktori koji stvaraju mogućnosti primjene teorijskih osnova u učionicama, iz kojih potom izvlače zaključke o njihovom uspjehu, a vjerovatno i uspjehu i motivaciji učenika za pisanje.

Pored očigledne potrebe za dodatnim istraživanjima nastave EFL pisanja u crnogorskom kontekstu, crnogorski EFL nastavnici takođe bi imali koristi od opsežnijeg istraživanja zasnovanog na zapažanjima u učionici ili intervjuima s nastavnicima o njihovim potrebama i iskustvima s predavanjem ove vještine. Istraživanja na temu udžbenika, praksi EFL nastavnika u nastavi osnovnih vještina, obrazovnim politikama, obukama za pripremu nastavnika za EFL nastavu i mogućnostima profesionalnog razvoja nakon diplomiranja, takođe bi doprinijela boljoj podršci nastavnicima. Kada je u pitanju zadovoljavanje potreba učenika, istraživački podaci zasnovani na performansama studenata EFL-a u pisanju bili bi korisni kako bi poslužili kao smjernice za rad EFL nastavnika i kontekstualizaciju obrazovne politike.

Nadam se da će ovo istraživanje učiniti iskustva, izazove i praksu crnogorskih EFL nastavnika vidljivijim i nadahnuti buduća istraživanja u oblasti EFL pisanja u Crnoj Gori.

## Literatura

1. Atkinson, D. (2018). Theory in Second Language Writing. In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. John Wiley & Sons, Inc. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/327424085\\_Theory\\_in\\_Second\\_Language\\_Writing](https://www.researchgate.net/publication/327424085_Theory_in_Second_Language_Writing)

2. Boo, Z., Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 147–157.

3. Casanave, C. P. (2009). Training for Writing or Training for Reality? Challenges Facing EFL Writing Teachers and Students in Language Teacher Education Programs. In R. Manchón (Ed.), *Writing in Foreign Language Contexts: Learning, Teaching, and Research* (pp.256–277). Buffalo, NY: Multilingual Matters.

4. Cumming, A. (2016). Theoretical orientations to L2 writing. In R. Manchón & P. K. Matsuda (Eds.), *Handbook of second and foreign language writing* (pp. 65–90). Berlin, Germany: De Gruyter Mouton.
5. De Smedt, F. & Van Keer, H. (2014). A research synthesis on effective writing instruction in primary education. *Procedia Social and Behavioral Sciences* (Vol. 112, pp. 693–701).
6. Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Dörnyei, Z. (2007). *Creating a motivating classroom environment*. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (Vol. 2, pp. 719–731). New York: Springer.
8. Dörnyei, Z., MacIntyre, P. & Henry, A. (eds.) (2015). *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
9. Ene, E. (2013). EFL Writing Teacher Training, Beliefs and Practices in Romania: A Tale of Adaptation. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 2(2), 117–138.
10. Eurostat (2016). *Foreign Language Learning Statistics*. Retrieved from: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign language skills statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_skills_statistics)
11. Fidalgo, R., Torrance, M., & García, J.-N. (2008). The long-term effects of strategy-focussed writing instruction for grade six students. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 672–693.
12. Gardner, R. C. Masgoret, A. M., Tennant, J., & Mihic, L. (2004). Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate level language course. *Language Learning*, 54(1), 1–34.
13. Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The Structural Relationship between Writing Attitude and Writing Achievement in First and Third Grade Students. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 516–536.
14. Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. R. (2012). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 104, 879–896.
15. Harris, K. R., Graham, S., MacArthur, C. A., Reid, R., & Mason, L. H. (2011). Self-regulated learning processes and children's writing. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 187–202). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
16. Hedge, T. (2005). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
17. Hedgcock, J. S., & Lefkowitz, N. (2011). Exploring the learning potential of writing development in heritage language education. In R. M. Manchón (Ed.), *Learning to write and writing to learn in an additional language* (pp. 209–233). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
18. Hii, Y.C. (2011). The relationship between attitude and motivation towards learning English and English achievement of the form four students in

the Sarikei division. Master's thesis, Universiti Utara Malaysia. (Online) retrieved from <http://etd.uum.edu.my/4866/>

19. Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 144–157). New York: The Guilford Press.

20. Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

21. Kachru, B. B. (1995a). Teaching world Englishes without myths. In Gill, S. K., et al. (eds.) *INTELEC '94: International English language education conference, national and international challenges and responses*. Bangi, Malaysia: Pusat Bahasa Universiti Kebangsaan Malaysia. 1–19.

22. Krawczyk, J. (2005). *Writing Attitudes: Determining The Effect of a Community of Learners Project on The Attitudes of Composition Students*. Oklahoma: Oklahoma State University.

23. Lefkowitz, N. (2009). *The future of foreign language writing*. Colloquium paper presented at the Symposium on Second Language Writing, Tempe, AZ.

24. Lefkowitz, N., & Hedgcock, J. (2009). *Writing to learn and learning to write*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association for Applied Linguistics, Denver, CO.

25. Leki, I. (2001). Material, Educational, and Ideological Challenges of Teaching EFL Writing at the Turn of the Century. *International Journal of English Studies*, 9 (2), 197–209.

26. Lee, I. (2010). Writing Teacher Education and Teacher Learning: Testimonies of Four EFL Teachers. *Journal of Second Language Writing*, 19, 143–157.

27. Lo, J., & Hyland, F. (2007). Enhancing students' engagement and motivation in writing: The case of primary students in Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 16, 219–237.

28. Manchón, R. M., & Haan, P. D. (2008). *Writing in foreign language contexts: An introduction*. *Journal of Second Language Writing*, 17(1), 1–6.

29. Manchón, R. (Ed.). (2009). *Writing in Foreign Language Contexts: Learning, Teaching, and Research*. Buffalo, NY: Multilingual Matters.

30. Miao, Y., Badger, R., & Zhen, Y. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 15(3), 179–200

31. Mohite, M. (2014). *An Investigation into the English Language Writing Strategies Used by Polish EFL Secondary School Learners* (MA TESOL dissertation, London Metropolitan University) (p. 11). British Council.

32. Moskosky, C., Alrabai, F., Paolini, S., & Ratcheva, S. (2013). The effects of teachers' motivational strategies on learners' motivation: A controlled investigation of second language acquisition. *Language Learning*, 63(1), 34–62. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00717.x>

33. Okuniewski, J. E. (2014). Age and Gender Effects on Motivation and

Attitudes in German Learning: The Polish Context. *Psychology of Language and Communication*, 18(3), 251–262.

34. Ortega, L. (2009). Studying Writing across EFL Contexts: Looking back and Moving forward. In R. Manchón (Ed.), *Writing in Foreign Language Contexts: Learning, Teaching, and Research* (pp.232–255). Buffalo, NY: Multilingual Matters.

35. Palardy, G. (2015). Classroom-based Inequalities and Achievement Gaps in First Grade: The Role of Classroom Context and Access to Qualified and Effective Teachers. *Teachers College Record*, 117, 020302. University of California, Riverside.

36. Penjak, A. & Karninčić. H. (2015). Attitudes, Motivation and Parental Encouragement in Learning English as a Foreign Language: the Croatian Context. *Journal of Foreign Languages, Cultures and Civilizations*, Vol. 3, No. 2, pp. 17–23. Retrieved from: <http://jflcc.com/journals/jflcc/Vol 3 No 2 December 2015/3.pdf>

37. Peterson, S., & McClay, J. (2010). Assessing and providing feedback for student writing in Canadian classrooms. *Assessing Writing*, 15(2), 86–99.

38. Reichelt, M. (2005). English Language Writing Instruction in Poland. *Journal of Second Language Writing*, 14(4). 215–232.

39. Reichelt, M. (2009). A Critical Evaluation of Writing Teaching Programs in Different Foreign Language Settings. In R. Manchón (Ed.), *Writing in Foreign Language Contexts: Learning, Teaching, and Research* (pp.183–206). Buffalo, NY: Multilingual Matters.

40. Reichelt, M., Lefkowitz, N., Rinnert, C., & Schultz, J. M. (2012). Key issues in foreign language writing. *Foreign Language Annals*, 45(1), 22–41.

41. Richards J. C. & Renandya W. A. (2002). *Methodology in language teaching: An Anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

42. Silva, T. (2016). An overview of the development of the infrastructure of second language writing studies. In R. Manchon & P. K. Matsuda (Eds.), *Handbook of second and foreign language writing* (pp. 19–44). Berlin, Germany: De Gruyter Mouton.

43. You, X. (2004a). “The Choice Made from no Choice”: English Writing Instruction in a Chinese University. *Journal of Second Language Writing*, 13 (2), 97–110.

44. Zhang, Y., & Guo, H. (2012). A study of English writing and domain-specific motivation and self-efficacy of Chinese EFL learners. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 16(2), 101–121

## PERCEPTIONS OF PROFESSIONALISM AND ATTITUDES OF TEACHERS IN TEACHING WRITING IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS IN MONTENEGRO

### **Abstract:**

This research project examines perceptions and practices of English as a Foreign Language (EFL) teachers in Montenegro regarding their teaching of writing. To collect data the researcher used a researcher-created online questionnaire. Participants' responses were analyzed and compared in order to examine their perceptions of importance of EFL writing instruction for their students, the extent and quality of professional training on teaching EFL writing they receive, the approaches to teaching EFL writing they practice, and perception of their competence in teaching EFL writing. Findings showed that 27 participants would feel more confident teaching EFL writing if they had more training, class time and practice using different approaches. It is hoped that the findings of this study will inspire future research and inform EFL teacher education authorities in Montenegro of the needs of EFL teachers and encourage them to take actions directed to the advancement of the EFL writing instruction.

**Key words:** teaching EFL writing, perceptions of EFL teachers' competence in teaching EFL writing, Montenegro.





Radomir BOŽOVIĆ<sup>1</sup>

## OPŠTA I POSEBNA MJESTA PRI OCJENJIVANJU U NASTAVI MATEMATIKE (BLUMOVA TAKSONOMIJA I ISHODI UČENJA/ZNANJA)

### Rezime:

U ovom radu govori se o ocjenjivanju u nastavi matematike. Razmatraju se neka pedagoška i metodička uputstva sa ciljem da se ocjenjivanje što bolje pripremi. U uvodnom dijelu obrađeni su opšti principi pri ocjenjivanju koji su zajednički za sve nastavne predmete. U nastavku je akcent stavljen na ocjenjivanje u nastavi matematike po ishodima znanja, odnosno na opšta i posebna mjesta pri ocjenjivanju u nastavi matematike.

**Ključne riječi:** *ocjenjivanje, nastava, matematika, ishodi učenja, Blumova taksonomija.*

### 1.1 Opšti principi ocjenjivanja u matematici

Ocjenjivanjem se vrednuju (verifikuju) znanja, vještine i umijeća koja su učenici stekli ili ispoljili u određenom vremenskom periodu, a koja su bila predviđena nastavnim planom i programom.

Znanje učenika se provjerava i ocjenjuje na osnovu usmenih odgovora, kontrolnih i pismenih zadataka, kratkih testova, na osnovu aktivnosti tokom časa, domaćih zadataka, seminarских i drugih radova.

Ocjenjivanje je veoma složen proces u nastavi. Ono iziskuje mentalni i moralni napor od ocjenjivača, i zato ga mnogi doživljavaju kao najteži dio nastavnog procesa. Bližih i konkretnijih uputstava o ocjenjivanju u pedagogiji i metodici nema. Potrebno je u momentu davanja ocjene učeniku procijeniti

<sup>1</sup> Mr Radomir Božović, specijalista metodike matematike, JU OŠ „Radojica Perović“ u Podgorici

ti vrijednost ne samo trenutnog odgovora, već sagledati i njegove prethodne odgovore, zalaganja i postignuća, ako ih je bilo, te na osnovu ukupnih rezultata formirati ocjenu, a da učenika pritom ne oštetimo. Da i mi i učenik budemo zadovoljni datom/dobijenom ocjenom.

Provjeravanje znanja ne može se izdvojiti kao zaseban oblik rada. Ocjenjivanje treba da bude planiran i kontinuiran proces koji se odvija svakodnevno. Ono mora biti sastavni dio nastavnog procesa i stalno prisutno, kako na časovima utvrđivanja, vježbanja, sistematizacije i obnavljanja, tako i na časovima obrade novog gradiva. Samo se na taj način može formirati pravi sud o znanju, zalaganju i sposobnostima učenika i blagovremeno preduzimati mjere za otklanjanje uočenih nedostataka. Značaj ovakvog načina ocjenjivanja jeste i u tome što sprečava kampanjski rad učenika koji, s obzirom na specifičnost matematičkih sadržaja i uzrast učenika, nikad ne daje trajna i kvalitetna znanja.

Kada planiramo ocjenjivanje moramo stalno imati na umu koliko će ono biti korisno za nastavu i učenje. To razmišljanje mora biti prisutno u svakoj fazi – u praćenju nastave, u registrovanju podataka, saopštavanju informacija i vrednovanju kvaliteta nastave i učenja.

Svaka ocjena treba da je **tačna, objektivna, pouzdana i sveobuhvatna**. Tačnost ocjene ogleda se u tome što ona pokazuje stepen ostvarenosti obrazovno – vaspitnih zadataka. Ona će biti pouzdana i objektivna ako zavisi samo od postignutih rezultata, a ne od instrumenata i subjekata ocjenjivanja. To znači da učenik treba za pokazano znanje da dobije istu ocjenu, bez obzira na to kako se vrši ocjenjivanje i ko ga sprovodi. Ocjena će biti sveobuhvatna ako pored znanja, kao najvažnijeg za praćenje rada, obuhvata i ostale komponente: zalaganje, urednost, odgovornost u radu i mogućnosti učenika.

Prema onome što ocjenjujemo kod učenika, posebno u osnovnoj školi, nastavnici se dijele u dvije grupe. U prvoj su oni koji vrednuju samo konkretno postignuće koje je učenik ostvario u situaciji ispitivanja. Ako je dao kvalitetan odgovor, uspješno riješio postavljeni zadatak, treba mu dati odgovarajuću ocjenu. U dosta slučajeva ocjena se formira na osnovu pismenog zadatka ili na osnovu jednog usmenog odgovora ako učenik nije radio pismeni zadatak. Prilike za popravnim najčešće nema. U drugoj su grupi oni koji, pored ispoljenog učinka, budu ocijenjeni („nagrađeni“) za neke druge stvari, kao što su zalaganje na časovima, zainteresovanost, pažljivost, radne navike, odgovori tokom nastavnog procesa i ukupna kooperativnost učenika. Time se pored obrazovne, u ocjenu unosi i vaspitna uloga.

## 1.2 Vaspitna uloga ocjene

Pedagogija i psihologija, kao nauke koje stoje u službi nastavnog procesa, govore da učenicima koji su bili aktivni, radni, pažljivi i disciplinovani na časovima, treba uvijek izaći u susret prilikom ocjenjivanja. Dakle, vaspitna

komponenta ocjene treba da bude prisutna. To znači da, ako se dvoumimo da li da upišemo nižu ili višu ocjenu, uvijek idemo u korist učenika, odnosno upišemo višu. Na uspješno učenje i odgovaranje učenika mogu da utiču bolesti, neke porodične situacije, kao i određena psihička stanja u kojima se učenik nalazi. Period puberteta je najburniji period u životu svake osobe, gdje mnogi faktori utiču na sazrijevanje i vaspitanje učenika. Zato moramo sagledati okolnosti i okruženja u kojima učenici uče, ako je to moguće, odnosno – ne zanemariti psihološku crtu učenika prilikom formiranja ocjene, te pokušati pomoći mu da prebrodi određene situacije.

S druge strane, učenike koji su znali da ometaju nastavu, da imaju neprijatne ispade tokom časa, ne treba kažnjavati ocjenom u dnevniku, tj. tražiti im najteža pitanja, ili ona koja sigurno ne znaju, i na taj način im umanjivati ocjenu.

Imajući u vidu sve veća prava koja djeca imaju u učionici i van nje, te na zloupotrebu istih od strane djece, ocjena nam ponekad služi kao jedino vaspitno sredstvo za disciplinovanje pojedinih učenika. Nemaju svi nastavnici harizmu, niti su neprikosnoveni autoriteti u učionici. Međutim, dati učeniku slabiju ocjenu u dnevniku, onu koju on objektivno ne zaslužuje, zbog nediscipline na času, nije prava pedagoška mjera. Treba imati na umu mogućnosti djece i roditelja da ulažu prigovor na svaku ocjenu, te da traže komisijisku provjeru znanja uz izuzeće predmetnog nastavnika (Opšti zakon o obrazovanju, član 82, 97 i 97a). Zato je najbolje izvesti takvog učenika ispred table, dovesti ga u situaciju da se kaje ili postidi zbog svog ponašanja, a ocjenu za znanje ili neznanje u tom trenutku upisati u svojoj evidenciji i naglasiti učeniku da će ta ocjena bitno uticati na zaključnu ako se ponašanje ne promijeni.

### 1.3 Subjektivnost pri ocjenjivanju

U pedagogiji i metodici matematike, subjektivnost pri ocjenjivanju definiše se kao ukupnost nesistematskih faktora kod ispitanika i ispitivača koji utiču na kvalitet ocjene i time umanjuju njenu vrijednost. Na primjer, verbalno izražavanje, emocionalna otpornost, pol, izgled učenika/učenice, te nastavnikovo raspoloženje, odnos prema učeniku/učenici, pogrešan ili namjeran izbor pitanja umanjuju valjanost, pouzdanost i objektivnost ocjene učenika. Zakon kontrasta ima dosta uticaja na ocjenjivanje. Naime, ako učenik/učenica odgovara poslije učenika/učenice koji je slabije odgovarao, taj odgovor se po pravilu više cijeni nego da je slijedio nakon odličnog odgovora. Faktori subjektivnog ocjenjivanja mogu se eliminisati nastojanjem ispitivača da ih suzbije, ili korišćenjem testova sa zadacima objektivnog tipa.

## 1.4 Evidencija o učenicima

Ukoliko pismeni zadatak ili jedan usmeni odgovor (ispitivanje) nije dominantan za formiranje ocjene, bilo bi dobro, da ne kažem neophodno, da za svakog učenika otvorimo „dosije“ ili svesku praćenja u kojoj svakodnevno evidentiramo odgovore, zalaganja i aktivnosti učenika na času i van njega. Ta evidencija omogućila bi nam da svaka ocjena bude sveobuhvatna, dobro odmjerena i obrazložena. Mnogi učenici imaju padove i uspone u učenju. Nekima više odgovaraju (pogoduju) određene oblasti. Poznato je da se većina učenika slabije snalaze u geometriji nego u algebri. Nerijetko se dešava da učenici, iz različitih razloga, urade pismeni ili kontrolni zadatak slabije od očekivanog. Zbog ovih razloga evidencija o svakom učeniku pruža nam kompletnu sliku o učeničkim odgovorima i zalaganjima tokom cjelokupnog nastavnog procesa, te umnogome pomaže prilikom svodenja ocjene, kako na kraju klasifikacionog perioda tako i prilikom davanja zaključne ocjene na kraju nastavne godine.

Neki opšti principi u ocjenjivanju, zajednički za svaki nastavni predmet, mogu se naći u skoro svim didaktikama i metodičkim priručnicima za nastavnike, i uglavnom izgledaju ovako:

- ocjenjivati uvijek javno
- svaku ocjenu obrazložiti
- ukazati na ona mjesta gdje postoji prostor za napredak
- ne potencirati mane učenika
- učeniku dati mogućnost da odgovara i usmeno i pismeno
- voditi računa da postavljena pitanja i zadaci budu prilagođeni ocjeni za koju učenik odgovara, kao i mogućnostima učenika.

## 2. Posebna mjesta pri ocjenjivanju u matematici

Osim opštih principa prilikom ocjenjivanja, matematiku odlikuju neke posebnosti, a to su:

– **Jasno i precizno izražavanje i zapisivanje misli i ideja.** Ovo je posebno važno prilikom izrade pismenih, kontrolnih, domaćih i seminarskih radova, odnosno kada učenik treba jasno i precizno da zapisuje svoje misli i korake pri dokazivanju teoreme ili rješavanju zadataka. Postupnost i sistematičnost sa jasnim i preciznim uputstvima i obrazloženjima pri svakom koraku u rješavanju zadataka, bitna su karakteristika matematike. Insistiranje na preciznom izražavanju misli i ideja dovodi do razvijanja sposobnosti da djeca razlikuju bitno od nebitnog, uče se da promišljaju o redosljedu prilikom izlaganja svojih misli, razvijaju logičko zaključivanje, razvijaju smisao za lijepim i preciznim govorom.

– **Korišćenje matematičkih simbola i jezika.** U matematici se, osim svakodnevnog (maternjeg) jezika, koristi i jezik pojmova, simbola i znakova

koji je razvijen za potrebe matematike i naziva se metajezik. Taj jezik je univerzalan i jedinstven u čitavom svijetu. Čitave rečenice iz maternjeg jezika mogu se zapisati matematičkim simbolima i znakovima. Zato kod učenika treba insistirati na što češćoj upotrebi matematičkog jezika prilikom zapisivanja aksioma, tvrđenja, definicija, formula i drugih matematičkih rečenica. Učenike koji koriste matematički jezik treba javno pohvaljivati ili nagrađivati višom ocjenom, ako to ne pravi veliku razliku između učenika s približno istim znanjima.

– **Sklonost učenika ka logičkom rasuđivanju.** Matematika kao rijetko koja nauka doprinosi razvoju logičkog mišljenja. Matematika obiluje zadacima i problemima u kojima se traži uočavanje, uopštavanje, analiza, sinteza, apstrakcija, generalizacija. Sama matematika je apstraktna nauka. Mnogi zadaci ne mogu se riješiti bez korišćenja navedenih logičkih operacija. Danas je uobičajeno da se umjesto **logičko mišljenje** kaže **matematičko mišljenje**. Učenike koji češće koriste i primjenjuju matematičko mišljenje treba javno isticati i pohvaljivati, a to može da podstiče motivaciju kod ostale djece da i ona „razmišljaju matematički“.

– **Kreativnost i originalnost pri rješavanju zadataka.** Za nastavu matematike najznačajnije je da razvija kreativno ili stvaralačko mišljenje. Pod stvaralačkim matematičkim mišljenjem podrazumijeva se sposobnost da se za određeni problem pronađe najpogodniji način rješavanja, da se uoče sve moguće veze između novih i već poznatih podataka. Kod učenika je razvijeno stvaralačko mišljenje ako uspješno koristi stečeno znanje u rješavanju praktičnih problema, uočava sve načine rješavanja, i može samostalno da formuliše probleme, te da ih riješi. Nastavnik treba da cijeni i uvažava učenike koji se ističu kreativnošću i originalnošću prilikom učenja matematike i rješavanja zadataka.

– **Upornost i istrajnost učenika u učenju i radu.** Nastavom matematike vaspitno se djeluje na formiranje pozitivnih karakternih osobina učenika. Rješavajući matematičke probleme ili dokazujući teorem, učenik ulaže intelektualni napor. Uopšte, bavljenje matematikom razvija kod učenika istrajnost, upornost, strpljenje, sistematičnost, inicijativnost, samokontrolu, pedantnost, disciplinovanost itd. Sve su to moralne osobine koje se razvijaju bavljenjem matematikom, što svaki nastavnik treba da podstiče i cijeni kod učenika.

– **Angažovanje učenika na izradi domaćih zadataka.** U nastavi matematike domaći radovi (domaći zadaci) imaju značajnu ulogu u realizaciji nastavnog gradiva. Ako su dobro sinhronizovani s radom na času, oni predstavljaju dio nastave. Redovnom izradom domaćih zadataka učenici produbljuju i utvrđuju gradivo i stižu nova znanja. Samostalna izrada domaćih zadataka osposobljava učenika za samoobrazovanje, doprinosi razvijanju upornosti, istrajnosti i sistematičnosti u radu, razvija smisao za samostalan rad, tačnost i urednost.

Redovna izrada domaćih zadataka treba da bude nagrađena. Pohvaljivati učenike javno, a po mogućnosti nagrađivati ih većom ocjenom. Ovo će biti jedino moguće ako nastavnik vrši redovnu provjeru domaćih zadataka i vodi preciznu evidenciju

– **Korišćenje matematičke literature.** Upotreba redovne i dodatne literature u nastavi matematike treba da doprinese motivisanosti učenika za učenje matematike. Cilj korišćenja matematičkih časopisa (listova), različitih zbirki zadataka, knjiga i interneta jeste da se obogati i učini raznovrsnijom nastava matematike i produbi interesovanje djece za učenje matematike. Uz povremenu upotrebu dodatne literature nastava će biti raznovrsnija i sadržajnije, a samim tim i zanimljivija. Učenike stalno treba podsticati da koriste kako redovnu (udžbenik i zbirku zadataka) tako i dodatnu literaturu. Na taj način učenik se osamostaljuje u učenju, što je i jedan od ciljeva i zadataka nastave matematike.

Ovo bi svaki nastavnik trebalo da ima na umu i da posebno vrednuje i naglašava kod učenika.

### 3. Blumova taksonomija

Jedan od najviše korišćenih teorijskih okvira u osnovnim i srednjim školama za planiranje i pripremu nastave, kao i vrednovanje ishoda znanja koja su učenici stekli i ispoljili, jeste Blumova taksonomija znanja. Nastala je 50-ih godina prošlog vijeka na bazi intelektualnih ponašanja uz pomoć kojih učenici stiču akademska znanja. Obrazovni ciljevi razvrstani su po nivoima znanja, koji su hijerarhijski poređani po težini, od najjednostavnijih do najstroženijih. U literaturi se srijeće pet ili šest nivoa znanja.

1. Najniži je na nivo **prepoznavanja** ili prisjećanja. Prepoznavanje ne mora da znači da je učenik razumio naučeno. Na primjer, učenik može da navede po sjećanju neke pojmove, djelove ili čitave definicije, pravila, formule, ali to najčešće bude uz pomoć nastavnika, bez razumijevanja smisla.

2. Drugi, viši nivo jeste **reprodukcija**. Učenik može samostalno da navede definicije, formule, teoreme uz korišćenje odgovarajućih simbola, ali bez ikakvog obrazloženja ili razumijevanja zašto se tako radi. Na primjer, kada učenik zna postupak sabiranja razlomaka, ili zna konstrukciju simetrale duži, ali bez obrazloženja.

3. Treći je nivo **razumijevanje** naučenog. Učenik, osim što razumije gradivo, može da izdvoji bitno od nebitnog, da navede primjer za neki pojam, da izvede neki logički zaključak na osnovu raspoloživih informacija. Na primjer, kod konstrukcije upisane kružnice u trougao zna da objasni na osnovu čega se tako radi.

4. Sljedeći nivo odgovara nivou **primjene znanja**. Ovdje se podrazumijeva da učenik može uspješno primijeniti stečeno znanje. Da sam može odrediti i

primijeniti definicije, formule, pravila koja su mu neophodna za rješavanje zadataka i da stečeno znanje može iskoristiti za samostalno sticanje novih znanja. Ovdje učenik ispoljava funkcionalnost znanja i umijanja, kao i sposobnosti mišljenja višeg reda, poput analize, sinteze, generalizacije i apstrakcije.

5. **Kreativnost** ili stvaranje je najviši nivo znanja. Učenik je u ovoj fazi sposoban da sam stvara nove cjeline kombinovanjem poznatih sadržaja. On se kritički odnosi prema svom radu, postavljene zadatke rješava na više načina, koristi stečena znanja u rješavanju problema iz svakodnevnog života, sposoban je za samoobrazovanje itd. Kreativna znanja naročito dolaze do izražaja u problemskim situacijama, kada učenik samostalno formuliše problem i pokušava da ga riješi.

Na primjeru **Zbir unutrašnjih uglova trougla** razrađeni su navedeni ishodi znanja.

PREPOZNAVANJE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prepoznaje oznake uglova: <math>\alpha</math>, <math>\beta</math>, <math>\gamma</math></li> <li>- umije na crtežu da prepozna unutrašnje uglove i da ih označi</li> <li>- može da nabroji vrste trouglova prema uglovima</li> </ul>
REPRODUKCIJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- interpretira teoremu o unutrašnjim uglovima</li> <li>- umije da je zapiše simbolima</li> <li>- umije sam da nacrtatrougao i da označi unutrašnje uglove</li> </ul>
RAZUMIJEVANJE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- razumije da trougao ima najviše jedan prav ili jedan tup ugao</li> <li>- umije da izračuna treći nepoznati ugao na osnovu dva poznata</li> <li>- može eksperimentalno da provjeri teoremu (nacrtatrougao, izmjeri uglomjermom i sabere uglove, ili da izreže i zalijepi uglove)</li> </ul>
PRIMJENA ZNANJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- može samostalno da dokaže teoremu o unutrašnjim uglovima</li> <li>- primjenjuje teoremu na zadatke s visinama i simetralama uglova i sl.</li> <li>- umije da jedan ili dva ugla izrazi preko trećeg</li> </ul>



KREATIVNOST	<ul style="list-style-type: none"> <li>- samostalno povezuje uglove iz dva ili više trouglova sa iste slike u jednu cjelinu</li> <li>- može da izvodi formule s uglovima (rješava zadatke bez brojeva)</li> <li>- rješava problemske zadatke s uglovima</li> </ul>
-------------	--

U literaturi je često Blumova taksonomija sa šest nivoa znanja: 1. nivo prisjećanja; 2. nivo shvatanja (razumijevanja); 3. nivo primjene; 4. analiziranje; 5. prosuđivanje (evaluacija); 6. nivo stvaranja. Prva dva i donekle treći nivo zahtijevaju mišljenje niže kategorije, dok se za posljednja tri nivoa podrazumijeva da učenik posjeduje mišljenja višeg reda i najsloženije intelektualne funkcije.

Obrazovna postignuća se operacionalizuju tako što se izdiferenciraju ishodi učenja po navedenim nivoima. Ishodi su opisani sadržajima koje učenik treba da usvoji i bude u mogućnosti da primijeni u različitim kontekstima. Kada se precizno i jasno definišu očekivani ishodi učenja, lakše je birati zadatke za provjeru znanja različitih nivoa, a učenici postižu bolje rezultate, jer im je potpuno jasno šta se od njih očekuje i razumiju svrhu predloženih ili očekivanih aktivnosti. Na ovaj način postiže se veća objektivnost procjene kvaliteta znanja.

Teoretski, prvi nivo treba da odgovara učeniku koji nije zadovoljio minimalne ishode znanja i razumijevanja za prelaznu ocjenu. Drugi nivo poklapa se sa ocjenom 2, treći sa ocjenom 3, četvrti sa četvorkom i peti sa ocjenom 5. Međutim, kako se kriterijum za minimum ishoda znanja za prelaznu ocjenu iz godine u godinu spušta, to se prvi nivo poklapa sa ocjenom 2. Drugi nivo ide do trojke, treći do četvorke, a petica se dostiže ako učenik dostigne četvrti nivo. Svaki nastavnik koji primjenjuje preporuke Blumove taksonomije u nastavi bi svaki od nivoa trebalo da prilagodi potrebama i mogućnostima učenika s kojima radi, i da ga modelira za svako odjeljenje posebno.

Priprema nastave po Blumovoj taksonomiji, kao i priprema pitanja i zadataka učenicima prema navedenim ishodima, treba da pomogne i nastavnicima i učenicima prilikom ocjenjivanja. Po ovim nivoima treba pripremati i diferencirati zadatke na testovima. Nikako ne praviti testove u kojima će dominirati prosječni ili lakši zadaci i zahtjevi, niti da većina zadataka bude četvrtog ili petog nivoa. Zadaci treba da budu izbalansirani prema težini. Samo će tako matematika biti prijemčiva svima, a učenici će moći da dobiju ocjenu srazmjernu svom znanju i uloženom trudu.

#### 4. Primjeri priprema po ishodima učenja/znanja

U Crnoj Gori se 2002. godine prešlo sa sadržajnog na ciljno i razvojno planiranje nastave. Od 2017. polazišta za planiranje nastave jesu **ishodi učenja. Ciljevima se izražavaju namjere, a ishodi su mjerljivi rezultati tih namjera!**

Ishodima učenja opisuju se znanja, vještine i vrijednosti koji se očekuju kao rezultat učenja. Polazeći od ishoda programa, nastavnici postavljaju ciljeve učenja, smišljaju odgovarajuće aktivnosti učenja i utvrđuju zadatke za provjeravanje i ocjenjivanje naučenog. Budući da su ishodi osnovni orijentiri u planiranju ostalih segmenata nastave (ciljeva, aktivnosti učenja i ocjenjivanja učenika), važno je da budu precizni i da nedvosmisleno opisuju očekivani rezultat učenika na kraju učenja.

U odnosu na postavljene ishode nastavnici postavljaju ciljeve učenja, biraju aktivnosti učenja, utvrđuju kriterijume ocjenjivanja učenika.

Zahvaljujući ishodima učenja, učenici imaju jasnu predstavu o tome šta se od njih očekuje, mogu da usmjeravaju svoju aktivnost učenja, imaju okvir za praćenje vlastitog napredovanja i samoprocjenu dostignutih rezultata.

U skladu s novom strategijom pripreme za nastavu i ocjenjivanja po ishodima učenja, a oslanjajući se na Blumovu taksonomiju, navedene su dvije pripreme za nastavu/učenje, praćenje i provjeravanje. Prva se odnosi na temu **Jednačine** (osmi razred – 6 časova), a druga na temu **Množenje i dijeljenje stepena istih osnova** (jedan čas). Prva priprema obuhvata čitavu jednu temu (cjelinu) i odnosi se na šest časova, a druga je pisana za dnevnu pripremu (jedan čas). Ove pripreme su za ishode učenja (znanja) diferencirane na tri nivoa, u skladu sa preporukama Zavoda za školstvo, što je donekle slično Blumovoj taksonomiji s pet nivoa znanja. Prvom nivou odgovaraju ocjene 1 ili 2. Drugom nivou odgovaraju ocjene 3 ili 4, a trećem nivou ocjena 5.

## PRIPREMANJE NASTAVE/UČENJA, PRAĆENJA I PROVJERAVANJA Matematika, 8. razred

### OBRAZOVNO-VASPITNI ISHOD

*Na kraju učenja učenik će moći da rješava linearne jednačine sa dvije nepoznate; moći će da primjenjuje znanja o jednačinama prilikom rješavanja problemskih zadataka u različitim kontekstima.*

### Ishodi učenja

(kriterijum ocjenjivanja)

<b>Osnovni nivo</b>	<p>Učenici:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– prepoznaju jednakost i jednačinu</li> <li>– znaju da se jednačina rješava transformacijom izraza (prebacivanjem poznatih i nepoznatih veličina s jedne strane znaka jednakosti na drugu)</li> <li>– provjeravaju da li je neki broj rješenje jednačine</li> <li>– rješavaju jednostavnije primjere jednačina bez zagrada i razlomaka</li> <li>– rješavaju jednostavnije primjere jednačina sa zagradama, ali bez množenja</li> <li>– rješavaju najjednostavnije primjere tekstualnih jednačina</li> </ul>
<b>Srednji nivo</b>	<p>Učenici:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– razumiju pojmove ekvivalentnih jednačina i rješenja jednačine</li> <li>– rješavaju linearne jednačine u kojima se pojavljuju zagrade i razlomci</li> <li>– rješavaju tekstualne jednačina višeg nivoa</li> </ul>
<b>Viši nivo</b>	<p>Učenici:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– razumiju i analiziraju svojstva ekvivalentnih jednačina</li> <li>– rješavaju složenije jednačine s dvojnim razlomcima</li> <li>– primjenjuju znanja na problemske zadatke iz fizike, geometrije i svakodnevnog života</li> </ul>
<b>AKTIVNOSTI UČENJA</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– zapisuju i analiziraju transformacije radi dobijanja ekvivalentnih jednačina</li> <li>– rješavaju jednačine</li> <li>– učestvuju u rješavanju problemskih zadataka (samostalno i u grupi)</li> <li>– postavljaju pitanja, daju i dobijaju odgovore</li> <li>– složenije zadatke rješavaju tako što ih svedu na proste</li> <li>– rade domaće zadatke</li> </ul>	
<b>PRAĆENJE</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– stepena usvojenosti postupka za rješavanje linearnih jednačina</li> <li>– osposobljenosti za primjenu znanja u problemskim zadacima</li> <li>– truda i zalaganja učenika tokom časa</li> <li>– izrade domaćih zadataka</li> </ul>	

## OBLICI PRAĆENJA I PROVJERAVANJA

- posmatranje i praćenje učenika na času
- usmena provjeravanja
- provjera izrade domaćeg zadatka

## PROVJERAVANJE (ZADACI ZA PROVJERU)

### Osnovni nivo

1. Provjeriti da li su zadati brojevi rješenja jednačina:

- a)  $2x + 14 = 11 - x$ ,  $x = -1$ ;
- b)  $12 + x = 9 + 4x$ ,  $x = 3$ ;
- c)  $3x + 2 = x - 8$ ,  $x = -5$ .

2. Riješiti jednačine:

- a)  $3 - x + 5 = 9 - 11$ ;
- b)  $2x + 8 = -7 + 17$ ;
- c)  $5x + 1 = 4x - 7$ ;
- d)  $x + 3 = 15 - x$ ;
- e)  $5 - (2 - x) = 3 - 8$ ;
- f)  $3x + (2x + 5) = 10$ ;
- g)  $(4x - 2) - (2x - 5) = 12$ .

3. Koji broj treba dodati broju  $-8$  da bi se dobio zbir brojeva  $-9$  i  $11$ ?

4. Od kog broja treba oduzeti razliku brojeva  $6$  i  $-13$  da bi se dobio zbir brojeva  $-4$  i  $-7$ ?

<b>Srednji nivo</b>	<p>1. Riješiti jednačine:</p> <p>a) <math>\frac{2x-1}{2} - \frac{1-x}{3} = \frac{1}{2}</math> ;</p> <p>b) <math>\frac{1}{2}a - \frac{3}{5}(a-1) = a</math> ;</p> <p>c) <math>1\frac{1}{4} - \frac{1-x}{2} = 1 - \frac{3}{4}\left(\frac{x}{3} - \frac{1}{6}\right)</math>.</p> <p>2. Riješiti jednačine:</p> <p>a) <math>(x-3)^2 - 4 = x(x-1)</math>;</p> <p>b) <math>(2y-3)^2 - 4(y+2)^2 + 26y = 1</math>.</p> <p>3. Za koju je vrijednost promjenjive <math>x</math> izraz <math>\frac{x+1}{3}</math> za 1 veći od izraza <math>\frac{2-x}{2}</math> ?</p> <p>4. Tri lica treba da podijele 420 eura. Prvo lice dobija 40 eura više od drugog a 20 eura više od trećeg lica. Koliko eura dobija svako od njih?</p> <p>5. Na pitanje o tome koliko ima učenika, Pitagora je odgovorio: <i>Polovina uči matematiku, četvrtina svira liru, sedmina se bavi gimnastikom, i pritom nedostaju još tri učenika.</i> Koliko je učenika imao Pitagora?</p>
-------------------------	--

**Viši nivo**

1. Riješiti jednačine:

$$\frac{1 - \frac{6-x}{3}}{2} + x + \frac{\frac{x}{2} + \frac{3+x}{3}}{3} = 3;$$

a)

$$b) 2(2x+1) + 3\left(x + \frac{1}{2}\right)^2 = (3x-5)^2 - x^2 - 1.$$

2. Razlika dužina stranica dva kvadrata jeste 5 cm, a razlika njihovih površina 105 cm<sup>2</sup>. Izračunati razliku obima ta dva kvadrata.

3. Prije 9 godina majka je bila 6 puta starija od sina i 10 puta starija od kćerke. Kroz 6 godina majka će imati 7 puta više godina nego njena djeca zajedno. Koliko godina ima majka, a koliko njena djeca?

4. Bomboni se dijele jednako na dvadesetoro djece. Ako bi bio jedan bombon više i jedno dijete više, svako bi dobio jedan bombon manje. Koliko je bombona podijeljeno djeci?

5. Brod je plovio niz rijeku 3 h 24 min, a zatim uzvodno 4 h 12 min. Dužina puta koju je brod prešao nizvodno veća je za 19,8 km od puta koji je prešao uzvodno. Odrediti brzinu broda u stajaćoj vodi ako je brzina rijeke 4,5 km/h.

6. U jednom dvocifrenom broju cifra desetica je dva puta manja od cifre jedinica. Ako se ovaj broj uveća za 18, dobija se broj s obrnutim ciframa. Koji je to broj?

**PRIPREMANJE NASTAVE/UČENJA, PRAĆENJA I PROVJERAVANJA  
Matematika, 8. razred**

**OBRAZOVNO-VASPITNI ISHOD**

*Na kraju učenja učenik će moći da primjeni formule za množenje i dijeljenje stepena istih osnova u različitim kontekstima, razumije značenje formula pri računanju sa stepenima.*

**Ishodi učenja**

(kriterijum ocjenjivanja)

<b>Osnovni nivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– prepoznaju formulu za množenje stepena istih osnova</li> <li>– prepoznaju formulu za dijeljenje stepena istih osnova</li> <li>– rješavaju jednostavnije primjere</li> <li>– imenuju elemente stepena</li> </ul>
<b>Osnovni nivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– formule za množenje i dijeljenje stepena istih osnova mogu da obrazlože i analiziraju</li> <li>– rješavaju zadatke u kojima se istovremeno pojavljuju obje formule</li> <li>– računaju vrijednost brojevnih izraza sa stepenima kada su promjenljive zadate</li> </ul>
<b>Osnovni nivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– rješavaju stepene jednačine</li> <li>– primjenjuju formule u kojima se u izloziocu pojavljuje nepoznata</li> <li>– samostalno analiziraju primjenu formule u problematičnim zadacima</li> </ul>

**AKTIVNOSTI UČENJA**

**Ishodi učenja**

(kriterijum ocjenjivanja)

- zapisuju i analiziraju formule za množenje i dijeljenje stepena istih osnova
- rješavaju zadatke u kojima se pojavljuju formule za množenje i dijeljenje stepena istih osnova
- postavljaju pitanja, daju i dobijaju odgovore
- složenije zadatke rješavaju tako što ih svedu na proste

**PRAĆENJE**

- stepena usvojenosti formula za množenje i dijeljenje stepena
- osposobljenosti za primjenu pomenutih formula
- truda i zalaganja učenika tokom časa

**OBLICI PRAĆENJA I PROVJERAVANJA**

- posmatranje i praćenje učenika na času
- usmena provjeravanja
- provjera izrade domaćeg zadatka

**PROVJERAVANJE****(ZADACI ZA PROVJERU)**

<b>Osnovni nivo</b>	<p>1. Izračunati:</p> $4^3 \cdot 4^5 = 4 \cdot 4 \cdot 4 \cdot \underbrace{4 \cdot 4 \cdot 4 \cdot 4 \cdot 4}_{4^5} = 4^8 = 4^{3+5}.$ <p><b>Za stepene <math>a^n</math> i <math>a^m</math> važi <math>a^n \cdot a^m = a^{n+m}</math>.</b></p> <p>2. Uprostiti izraze:</p> <p>a) <math>b^5 \cdot b^7</math>;</p> <p>b) <math>x^4 \cdot x^5 \cdot x</math>;</p> <p>c) <math>a^{n+3} \cdot a^4</math>;</p> <p>d) <math>(x^3 \cdot x^2) \cdot (x^5 \cdot x)</math>.</p> <p>3. Uprostiti:</p> $4^6 : 4^4 = \frac{4 \cdot 4 \cdot 4 \cdot 4 \cdot 4 \cdot 4}{4 \cdot 4 \cdot 4 \cdot 4} = 4^2 = 4^{6-2}.$ <p><b>Za stepene <math>a^n</math> i <math>a^m</math> važi <math>a^n : a^m = a^{n-m}</math>.</b></p> <p>4. Uprostiti izraze:</p> <p>a) <math>b^7 : b^4</math>;</p> <p>b) <math>(a^8 : a^5) : a</math>;</p> <p>c) <math>x^{n+2} : x^n</math>.</p>
<b>Srednji nivo</b>	<p>1. Uprostiti izraze:</p> <p>a) <math>\frac{x^5 \cdot x^4 \cdot x}{x^3 \cdot x^2}</math>;</p> <p>b) <math>\frac{a^7 \cdot a^2}{a^3 \cdot a^4 \cdot a}</math>;</p> <p>c) <math>(a^4 \cdot a^5) : (a^8 : a^3)</math>.</p> <p>2. Izračunati vrijednost izraza: <math>10 \cdot a^3 \cdot b^2 \cdot c</math>, ako je</p> $a = \frac{1}{2}, \quad b = -\frac{2}{3}, \quad -c = -\frac{2}{30}.$ <p>3. Izračunati O i P kvadrata ako je</p> $a = \frac{(-3)^5 \cdot (-3)^4 : (-3)^3}{((-3)^{11} : (-3)^9) \cdot (-3)^2}.$



<b>Viši nivo</b>	<p>1. Riješiti jednačine:</p> <p>a) <math>\frac{7^{14} \cdot 7^6}{7^{16}} = 7^x</math>;</p> <p>b) <math>5^x = \frac{5^{15} \cdot 5^{12}}{5^{25} : 5^5}</math>.</p> <p>2. Riješiti jednačinu:</p> $\frac{1}{9} \cdot 3^{10} + \frac{1}{3} \cdot 3^9 - 5 \cdot 3^8 = x \cdot 3^8.$ <p>3. Dokazati da izraz ne zavisi od promjenjive <math>n</math>:</p> $\frac{2^{3n+1} \cdot 2^{n+3}}{2^{3n}}.$
------------------	--

## 5. Pismeni zadaci

Osim navedenih načela i principa, u matematici su pismeni i kontrolni zadaci neizostavan dio nastave. Oni su jedno od sredstava za ostvarivanje ciljeva i zadataka samog predmeta. Pismeni zadaci treba da osposobe učenike za samostalan rad, da i nastavnicima i samim učenicima otkriju praznine u učenikovom znanju, da otkriju ono što nije sa razumijevanjem naučeno ili što nije još utvrđeno, odnosno usvojeno, i na kraju – da budu mjerilo u procjeni i vrednovanju znanja učenika. Oni su predviđeni nastavnim programima matematike počevši od V razreda osnovne škole, i to po jedan pismeni zadatak u svakom klasifikacionom periodu. Kontrolni zadatak takođe treba da pomogne prilikom formiranja ocjene, ali bi njegova glavna uloga bila da nastavniku pruži sliku o usvojenosti gradiva od strane učenika, o stepenu uvježbanosti pređenih tema, o propustima i nedostacima učenika. Budući da većina nastavnika matematike najviše vrednuje ocjenu s pismenih i kontrolnih zadataka prilikom formiranja zaključnih ocjena, veoma je bitna priprema ovih testova i izbora zadataka u njima.

Pismeni i kontrolni zadaci su značajan instrument prilikom vrednovanja učeničkih znanja, umijeća i postignuća, ali ne treba da budu jedino mjerilo pri ocjenjivanju učenika. Usmeni odgovori i aktivnosti učenika na času i van časa moraju biti komponente svake ocjene. Samo tako će svaka ocjena biti objektivna, pouzdana i sveobuhvatna. Nastavnikova savjest će biti mirna, a učenici zadovoljni.

## Literatura

1. S. Petrović, J. Martić, M. Petković: *Didaktičko-metodički priručnik za nastavu matematike*. ZUNS Beograd (1997).
2. Mr Z. Lalović i saradnici: *Ocjenjivanje u funkciji razvoja učenika i unapređivanje nastave i učenja – priručnik*. Zavod za školstvo, Podgorica (2018).
3. Mr Z. Lalović, R. Novović: *Ocjenjivanje u funkciji razvoja učenika i unapređivanje nastave i učenja – praktični dio*. Zavod za školstvo, Podgorica (2018).
4. Dr Đ. Marković: *Metodika nastave matematike*. Unireks, Podgorica (2010)
5. Mr R. Božović: *Ocjenjivanje u nastavi matematike*, teorijski dio seminara licenciranog od Zavoda za školstvo Crne Gore (2014).

### GENERAL AND SPECIFIC GRADING IN MATHEMATICS TEACHING (BLOOM'S TAXONOMY AND OUTCOMES OF LEARNING/KNOWLEDGE)

#### **Abstract:**

This paper is a study on grading in mathematics. Some pedagogical and method guidelines are analysed in order to improve preparation of grading. In the introduction general principles on grading are presented. The paper later on focuses on grading in mathematics teaching based on outcomes.

**Key words:** grading, teaching, mathematics, learning outcomes, Bloom's taxonomy.



Anka VUČINIĆ-GUJIĆ<sup>1</sup>

## ČITANJE – OD ŠTAMPANOG TEKSTA KA HIPERTEKSTU

### Rezime:

Rad ukazuje na razlike između štampanog (tradicionalnog) teksta i hiperteksta na osnovu njihovih suštinskih osobenosti i načina recepcije. Mnoštvo informacija i multimedijско okruženje uslovljavaju novi pristup tekstualnosti i zato je neophodno da učenici razviju strategiju čitanja, osvijeste i otkriju sopstvene čitalačke sposobnosti kao vještine potrebne za napredovanje u životu.

Imajući u vidu značaj digitalne kompetencije, raznovrsni mediji sve češće će biti dio nastavnog procesa koji će od korisnika zahtijevati nov oblik kritičke kompetencije. Usmjerenost ka hipertekstu tražiće uvježbanost u vidu mentalne koordinacije i brzog donošenja odluka. Hipertekst se u nastavnom procesu može shvatiti kao jedan od novih modela diskurzivne prakse.

**Ključne riječi:** čitanje, hipertekst, multimedijско okruženje, digitalna kompetencija, internet.

Čitanje je višestruko složena djelatnost i zahtijeva multidisciplinarni pristup jer kao osnovno obrazovno sredstvo uključuje više aspekata (komunikacijski, doživljajno-saznajni, stvaralački i dr.). Aktiviranjem emocionalnih, misaonih i sazajnih procesa povećavaju se recepcijske sposobnosti i razvijaju različite strategije čitanja. Brze promjene u različitim domenima i potreba da bismo adekvatno socijalno integrisani s odgovarajućim znanjima i vještinama, ukazuje na značaj čitalačke pismenosti koja omogućava i razvoj ostalih vrsta pismenosti. Svaka od osam ključnih kompetencija (komunikacija na ma-

<sup>1</sup> Mr Anka Vučinić-Gujić, samostalna savjetnica / prosvjetna nadzornica, Zavod za školstvo Crne Gore

ternjem jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodnim naukama i tehnici, digitalna kompetencija, socijalna i građanska kompetencija, kompetencija učenja kako učiti, inicijativnost i preduzetništvo, kompetencija kulturne svijesti i izražavanja) povezana je s razumijevanjem, obradom i kritičkom procjenom pisanih informacija. U zavisnosti od funkcije jezika, tj. da li je samo sredstvo za saopštavanje podataka ili je nosilac stvaralačke poruke – razlikuju se kognitivne, metakognitivne i društveno-afektivne strategije čitanja. Tekst određuju društvene i kulturne okolnosti jednog društva, ali se njegov značenjski potencijal aktivira u recepcijskom činu čitaoca. U tom smislu svaki tekst ima svoju eksplicitnu i implicitnu vrijednosnu stranu, i ne možemo govoriti o njegovoj vrijednosnoj neutralnosti. Promijenjena perspektiva u tumačenju tekstova uključuje kontinuiranu otvorenost za nove pristupe, a na to je mislio i Gete kada je u svom Verteru napisao: „Svaki čovjek čita svog Homera“ (Lešić 2010: 83).

Predmetni program za Crnogorski – srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost propisuje rad na čitanju i analizi neumjetničkih tekstova različite vrste u cilju pronalaženja podataka, tumačenja, promišljanja o sadržaju i obliku teksta. Takođe, u proučavanju umjetničkih tekstova razvija se mogućnost stvaralačkog komuniciranja s tekstom i pronalazi ekspresivna funkcija jezika. Za razvoj literarne kompetencije potrebna su znanja iz teorije književnosti. Nastavnik treba da utvrdi čitalačku spremnost učenika, motiviše ih da čitaju i predlaže djela za čitanje, usmjerava i podržava njihova interesovanja, organizuje čitalačka takmičenja (kvizove). U pojedinim školama u Crnoj Gori primjenjuje se edukativna aktivnost „Čitalački pasoš“ radi razvijanja literarnog ukusa i čitalačkih kompetencija. Transparentnost čitalačkog pasoša (broj pročitanih knjiga, njihovi naslovi, ocjena za svaku knjigu) i redovno ažuriranje imaju motivacioni karakter i dobra su osnova za rasprave o raznovrsnosti literarnih interesovanja i ukusa.

Osim relacije autor – tekst – primalac, u komunikacijski model se, usljed razvoja savremene tehnologije i unošenja vantekstovnih priloga, pored termina tekst, uključuje i hipertekst. Međutim, hipertekst kao novi vid tekstualnosti ima drugačije dimenzije u nauci o književnosti i u digitalnoj književnosti. „Hipertekst u naratologiji Ž. Ženeta predstavlja drugostepeni tekst ili ostvarenje koje je nastalo iz drugog teksta (hipoteksta) preradom, adaptacijom, ugledanjem i sličnim postupcima. Hipertekst prema hipotekstu iskazuje raznovrsne odnose, zavisno od tačaka u kojima se dodiruju i od postupaka prerade teksta“ (Popović 2010: 265). Čitanje hipertekstualne književnosti podrazumijeva vještinu asocijativnog pristupa i savladavanja fragmentarnosti teksta.

„U kompjuterskoj književnosti hipertekst je vrsta elektronske obrade teksta koja umjesto njegovog tradicionalnog pravolinijskog čitanja nudi mogućnost mnogostrukog pristupa. Hipertekstualnost podrazumijeva istovremeno postojanje različitih informacija, od uobičajenih referenci i literature, preko geografskih mapa,

ilustracija, do veza sa drugim ostvarenjima u okviru istog opusa ili u odnosu na druge pisce i periode itd.“ (Popović 2010: 265).

U okviru multimedijalne didaktike (Matijević, Topolovčan 2017: 192) hipertekst se određuje kao softver koji omogućava korisniku čitanje tekstova koji su povezani linearnim ili nelinearnim vezama, kao i kreiranje novih veza između pojedinačnih riječi ili djelova teksta.

Polazeći od stava Jana Komenskog da učenike valja usmjeravati da prvenstveno proučavaju i ispituju same stvari, a ne tuđa zapažanja o stvarima, treba birati nastavne medije u skladu s ishodima učenja. Pojava interneta i multimedija uslovlila je razvijanje medijske didaktike i doprinijela mijenjanju organizacije nastave, učenja i obrazovanja. Hipermedij je zajednički naziv za interaktivne programe u kojima su sačuvane informacije iz različitih medija, a multimedijalna nastava uključuje smisleno i svrsishodno korišćenje različitih medija. Štampani tekst je strukturno i jezički zatvoren i usmjerava recepciju čitaoca tako što mu i pasivan princip omogućava cjelovit uvid. Hipertekstualnost se bazira na fragmentarnosti i zahtijeva aktivan čitalački čin. Čitalac bira pristup, i sopstvenim strategijama uspostavlja semantičnost teksta. Međutim, otvara se mogućnost drugim korisnicima da pretraživanjem neotvorenih linkova razvijaju nove strategije i ponovo aktuelizuju odnos forme i značenja. Digitalno okruženje uticalo je da današnji učenici prerađuju informacije na drugačiji način od svojih prethodnika.

„Istraživači su otkrili da ljudi dok pretražuju Mrežu iskazuju jako različit obrazac moždane aktivnosti od onoga koji imaju kad čitaju tekst sličan knjiškomu. Čitači knjiga imaju jako aktivnost u područjima povezanim s jezikom, pamćenjem i vidnom obradom, ali slabu aktivnost u prefrontalnim područjima povezanim s donošenjem odluka i rješavanjem problema. Iskusi korisnici Mreže pak iskazuju veliku aktivnost u svim tim područjima mozga dok pregledavaju i pretražuju web-stranice. Ali pojačana aktivnost u mozgovima surfera otvara i pitanje zašto dubinsko čitanje i drugi čini trajne koncentracije na internet postaju tako teški“ (Carr 2011: 165). Takođe, istraživači su ukazali na razliku i u pamćenju na osnovu informacija dobijenih sistematičnim proučavanjem štampanih tekstova i onih dobijenih elektronskim pretraživanjima. Tehnologija nas nekada sprečava da koristimo maksimalno umni potencijal, a prikupljene informacije kratkoročno pamtimo jer nijesu obrađene, tj. nije došlo do apstrahovanja i formiranja trajnih znanja.

Borhes je zadivljenost knjigom kao produžetkom memorije i imaginacije stavio iznad ostalih izuma koje je smatrao produžetkom tijela (mikroskop i teleskop produžetak njegovog vida, telefon produžetak glasa, plug i mač produžetak ruke). Nije pomenut računar jer je pisao tekst prije njihove ekspanzije, ali bi se u tom kontekstu multimedijalna didaktika mogla smatrati produžetkom više čovjekovih čula, uključujući svakako i mentalne aktivnosti.

„Trebalo postupno razvijati učenikovu samostalnost u radu kako na štampanom tekstu, tako i hipertekstu. Čitalačka vještina u vezi s hipertekstom ogleda se u valjanom izboru, u slobodi kretanja hipermedijskim okruženjem, kao i u kritičkom procjenjivanju podataka. Čitajući hipertekst, ulazimo u višedimenzionalnu mrežu u kojoj svaka tačka ili čvorište potencijalno može biti povezana s bilo kojim drugim čvorištem. Šetnja hipertekstom može biti očaravajuća upravo zbog mnoštva različitih poveznica, od kojih neke očekujemo, no neke su posve neočekivane, iznenađujuće, mnoge čak privlačne, osobito ako su dobro opremljene slikom i zvukom. Zbog neznanja, nespremnosti ili nesposobnosti ta se divna šetnja može prometnuti u ropstvo, nerješivi labirint ili pak površno nizanje bez sintetizirajućeg smisla“ (Visinko 2014: 216).

Za razliku od linearnog čitanja teksta (od početka do kraja), hipertekst omogućava uvid i u dodatne podatke (video-sekvence, zvukove i animaciju), čime vodi do dodatne informacije. Digitalna kompetencija uključuje rad na hipertekstu, i zato će metoda rada na hipertekstu biti jedna od najznačajnijih u multimedijском okruženju. Umjesto pretraživanja knjige na osnovu sadržaja ili indeksa pojmova, tekst na internetu isprepleten je hipervezama. U zavisnosti od vrste medija u kojem se tekst javlja i načina njegove povezanosti s ostalim informacijama, javlja se drugačiji pristup čitaoca/istraživača i time razvija posebne sposobnosti.

„U elektronskom izdanju Šekspirovih komada hipertekst nudi čitaocu virtualne scene iz piščevog života, kostimirane junake, inscenaciju pojedinih odlomaka iz samih djela itd. Ponuđena građa mora biti sistematizovana tako da omogućava pregledno i kreativno korišćenje hiperteksta, odnosno takva da dozvoljava njegova različita čitanja. Upravo je i zamisao o aktivnom učestvovanju čitaoca u stvaranju novog značenja teksta jedan od najvažnijih doprinosa u interpretaciji književnog djela“ (Popović 2010: 265).

Učenicima se može dati zadatak da pročitaju hipertekst, uporede sa čitanjem štampanog teksta i organizuju raspravu o toj temi. Radi boljeg razmatranja ove kulturološke i književne pojave mogu se uputiti da pročitaju tekst (predavanje) Umberta Eka Od interneta do Gutenberga. Posebno im treba ukazati na njegov stav da računarska komunikacija putuje ispred nas, dok knjige putuju čitaočevom brzinom. U cilju razvoja ključnih kompetencija potrebna je kombinacija tradicionalnog i multimedijского pristupa. Tako se razvijaju i prepliću kompetencije na maternjem jeziku i digitalna kompetencija. Hipertekst se može koristiti u motivacijskoj fazi ili sintezi. Međutim, treba imati u vidu da mnoštvo informacija i linkova nekada može ometati učenika u kvalitetnom čitanju jer ne može biti usredsrijeđen samo na jednu odrednicu. Takođe, u korelaciji s nastavom informatike, učenici mogu dobiti zadatak (projekat) da kreiraju hipertekst.

Bez obzira na to da li je hipertekst dopuna štampanog teksta ili se upotrebljava umjesto njega, predstavljaće učenicima drugačije iskustvo.

Pojava multimedijalnih sredstava i internet doprinijeli su multipliciranju informacija i njihovom brzom zastarijevanju. Hipermedij kao naziv za interaktivne programe u kojima su sačuvane informacije iz više različitih medija omogućavaju pretraživanje na interaktivan način. Tekstovi u kojima je narušen tradicionalno shvaćen red i u kojima nije preciziran početak i kraj, mijenjaće i način učenikovih misli i organizacije ideja. Aktiviranjem linkova uviđaće da je hipertekst obogaćen raznim grafičkim, filmskim, animacijskim materijalima. Ako pod kompetencijama učenika podrazumijevamo učenikovo upravljanje vremenom i informacijama, digitalna kompetencija implicira sigurno i kritičko korišćenje IKT. Digitalni mediji imaju važnu ulogu u potpomaganju konstruktivističkog učenja jer omogućavaju učenje istraživanjem i rješavanjem problema.

Internet je doprinio promjeni paradigme u određenom istorijskom kontekstu i podstakao nove vidove čitanja i vrednovanja teksta. Korišćenjem hiperteksta razvijaju se učenikove sposobnosti za traženjem, procjenjivanjem, čuvanjem, prezentovanjem, kao i razmjenom informacija. Takođe, osposobljavaju se za samostalno učenje, rješavanje problema i pripremaju za promjene koje će obilježiti budućnost.

## Literatura

1. Borhes, H., *Usmeni Borhes*, Izdavačko preduzeće „Rad“, Beograd, 1990.
2. Buzan, T., *Brzo čitanje*, Finesa, Beograd, 2000.
3. Carr, N., *Što Internet čini našem mozgu*, prev. Ognjen Strpić, Jenseski i Turk, Zagreb, 2011.
4. Eco, U., *Od interneta do Gutenberga*, prev. Ognjen Strpić, 1996. <http://www.umbertoeco.com/en/from-internet-to-gutenberg-1996.html>
5. Lešić, Z., *Teorija književnosti*, Službeni glasnik, Beograd, 2010.
6. Matijević, M., Topolovčan T., *Multimedijska didaktika*, Školska knjiga, Zagreb, 2017.
7. Rosandić, D., *Metodika književnoga odgoja*, Školska knjiga, Zagreb, 2005.
8. Visinko, K., *Čitanje – poučavanje i učenje*, Školska knjiga, Zagreb, 2014.
9. Rajić, Lj., *Umeće čitanja*, Geopoetika, Beograd, 2009.
10. Rajić, Lj., *Tekst u vremenu*, Geopoetika, Beograd, 2008.



## READING – FROM PRINTED TEXT TO HYPERTEXT

### **Abstract:**

The paper attempts to show the differences between printed (traditional) and hypertext based on their characteristics and ways of reception. Abundance of information and multimedia environment ask for new approaches to textuality and it is necessary that children develop reading strategy, wake up and discover their reading abilities needed in real life advancement.

Having in mind the importance of digital competence, media more often become part of the teaching process that require their users to acquire new forms of critical competence.

Focus on hypertext will ask for adequate training such as mental coordination and quick decision making. Hypertext should be understood as one of the new models of discourse practice in teaching process.

**Key words:** reading, hypertext, multimedia environment, digital competence, internet.





Amor HASIĆ<sup>1</sup>  
Sead KALAC<sup>2</sup>

## GREŠKE I ZABLUDU UČENIKA KOD KORJENOVANJA

### Rezime:

U ovom istraživanju žele se utvrditi uobičajene greške i zablude učenika II razreda srednje škole u vezi sa  $n$ -tim korijenima. Istraživanje je dizajnirano po modelu uzorka. Uzorak čini 25 učenica i 35 učenika iz dvije srednje škole (Srednja mješovita škola – Petnjica i Gimnazija „30. septembar“ – Rožaje) tokom školske 2019/2020. godine. Anketa je bila anonimna, sastojala se od 10 otvorenih pitanja razvijenih od strane istraživača, korišćena je kao alat za prikupljanje podataka (cronbach  $\alpha = 0,82$ ). Učenici su bili zamoljeni da odgovore na pitanja u vezi sa  $n$ -tim korijenom i objasne svoja rješenja. Tablice učestalosti i postotaka korišćene su u analizi podataka dobijenih iz odgovora učenika.

Kao rezultat analize podataka, utvrđeno je da su 24 učenika (40%) ispravno odgovorila na sva pitanja, te da 10 učenika (16,66%) nije odgovorilo ni na nijedno pitanje. Vidjelo se da su učenici napravili najviše grešaka kada je bilo potrebno primijeniti osnovna svojstva aritmetičkog korijena.

**Ključne riječi:** *n-ti korijen, zablude, greška, II razred srednje škole.*

### Uvod

Učenicima korjenovanje predstavlja nešto teško, nebitno i bez ikakvog smisla primjene u svakodnevnom životu. To je tema za koju je neophodno poznavati sva pravila rješavanja zadataka iz prirodnih, racionalnih i realnih

---

<sup>1</sup> Mr Amor Hasić, profesor matematike, JU Srednja mješovita škola, Petnjica

<sup>2</sup> Sead Kalač, profesor matematike, Gimnazija „30. septembar“, Rožaje

brojeva. Sveukupna pravila za rješavanje korjenovanja učenika navode na učenje napamet, gdje učenik bez imalo razumijevanja i želje za saznanjem pokušava naučiti ono što je neophodno radi što bolje ocjene.

U rješavanju problema učenici mogu doći do mnogih različitih zaključaka. Prema Oliveru (1989), postoje tri važna faktora koji utiču na rezultat i rješavanje problema: greške, zablude i nesporazumi. Greške koje nastaju u procesu, nijesu sistematske. Zablude nastaju prilikom planiranja, mogu biti sistematske i često ukazuju na greške. Zablude se mogu smatrati nesporazumima koje učenici nameću konceptima na koje nailaze (Akkaya i Durmuş, 2010: 7). Izrazi koji su za nastavnike zablude, imaju smisla za učenike, i te zablude imaju trajno mjesto u njihovom umu. Kad učeniku s pogrešnim shvatanjima bude rečeno da je pogriješio, on to neće prihvatiti i braniće ispravnost svog rješenja (Bagni, 2000).

Danas je matematika postala nezamjenjiva za sve one koji žele da napreduju u nauci i tehnologiji. Uprkos ovom značaju matematike, činjenica je da postoje problemi u nastavi matematike. Sprovedena su mnoga istraživanja radi prepoznavanja i uklanjanja ovih problema.

## **Metoda**

U ovom radu pokušali smo da utvrdimo zablude i česte greške učenika u vezi sa n-tim korijenima. Istraživanje je sprovedeno sa željom da utvrdi trenutno stanje.

Uzorak čini 25 učenica i 35 učenika iz dvije srednje škole (Srednja mješovita škola – Petnjica i Gimnazija „30. septembar“ – Rožaje) tokom školske 2019/2020. godine. Treba napomenuti da u II razredu Srednje mješovite škole u Petnjici ukupno ima 30 učenika. Da se ne bi isticala velika razlika u broju učenika, odlučeno je da se u Gimnaziji „30. septembar“ iz Rožaje testira isti broj učenika (iako broji 120 učenika u II razredu).

U istraživanju je primijenjen anketni listić koji se sastojao od 10 otvorenih pitanja koji je istraživač razvio kao alat za prikupljanje podataka. Na anketi su učenici bili zamoljeni da odgovore na pitanja u vezi sa n-tim korijenom i objasne njihova rješenja. Tabele učestalosti i postotaka korišćene su u analizi podataka dobijenih iz odgovora učenika. Anketu su sastavila dva profesora matematike iz navedenih škola.

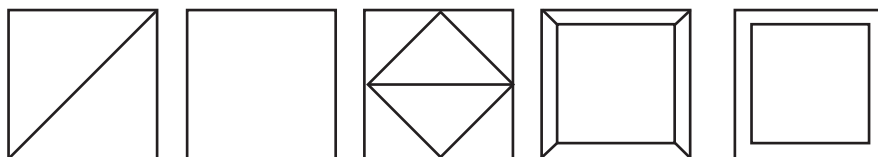
Anketa je rađena jedan sat. Odgovori učenika na svako pitanje podijeljeni su u kategorije „tačno“, „netačno“ i „bez odgovora“. Tabele učestalosti i postotaka korišćene su u analizi podataka prikupljenih u istraživanju.

## **Rezultati i tumačenja**

U ovom dijelu razmatrana su pitanja u anketi i analiza pitanja. Najprije je postavljeno pitanje, a zatim je u tabeli predstavljena učestalost i postotak

vrijednosti odgovora učenika. Na kraju su ispitane greške i moguće zablude učenika koji su dali pogrešne odgovore.

### 3.1. Analiza prvog pitanja



144 komada    81 komad    160 komada    256 komada    196 komada

*Pod svake sobe petosobne kuće opremljen je kvadratnim pločicama u gore navedenim brojevima. Svaki model pločica je namješten u sobi. Prema kojem modelu pod u sobi u kojoj se postavlja pločica ne može biti kvadrat? Objasni zašto.*

**Tabela 1. Rezultat evaluacije prvog pitanja**

	f	%
TAČNO	28	46,66
NETAČNO	18	30,00
BEZ ODGOVORA	14	23,24
UKUPNO	60	100,00

Ovo pitanje postavljeno je kako bi se izmjerilo koliko učenici razumiju potpun kvadrant. Više od polovine učenika odgovorilo je na pitanje pogrešno ili je ostavilo neodgovoreno. Mnogi su učenici dali pogrešan odgovor, jer su se fokusirali na oblike na pločicama. Budući da oblik na pločicama nije kvadrat ili „nису sve strane jednake“ objasnili su svoje odgovore. Neki učenici su mislili da bi „kvadrat trebalo da bude dvostruk“ i odgovorili su sa „81“. Neki učenici sakupilo je sve date vrijednosti.

### 3.2. Analiza drugog pitanja

*Nacrtajte položaj brojeva,  $\sqrt{18}$ ,  $\sqrt{49}$ ,  $\sqrt{81}$ ,  $\sqrt{169}$  na brojevnoj pravoj. Objasnite kako ste to riješili.*

**Tabela 2. Rezultat evaluacije drugog pitanja**

	f	%
TAČNO	42	70,00
NETAČNO	8	13,33
BEZ ODGOVORA	10	16,67
UKUPNO	60	100,00

Većina učenika je tačno odgovorila na ovo pitanje. Nekoliko učenika nije moglo ispravno utvrditi koji su cijeli brojevi između kvadratnih korijena. Nekoliko učenika koji su pravilno odredili kvadratni korijen, dobijene vrijednosti kvadratnih korijena nijesu prikazali na brojevnoj pravoj.

### 3.3. Analiza trećeg pitanja

*Neka je zapremina kocke  $64 \text{ cm}^3$ . Kolika je dužina ivice kocke? Objasnite kako ste to riješili.*

**Tabela 3. Rezultat evaluacije trećeg pitanja**

	f	%
TAČNO	42	70,00
NETAČNO	8	13,33
BEZ ODGOVORA	10	16,67
UKUPNO	60	100,00

U ovom pitanju učenici su dužni da primijene formulu za izračunavanje zapremine kocke i da iz te formule izračunaju ivicu kocke koristeći kubni korijen. Više od polovine onih koji nijesu odgovorili na ovo pitanje – problem je bio u tome što nijesu u trenutku mogli da se sjetite formule za izračunavanje zapremine kocke; dok drugi dio onih koji nijesu tačno odgovorili, jer nijesu znali da iz formule izračunaju kubni korijen.

### 3.4. Analiza četvrtog pitanja

*Broj  $\sqrt{338}$  djelimično korjenovati. Opišite svoje rješenje.*

**Tabela 4: Rezultat evaluacije četvrtog pitanja**

	f	%
TAČNO	24	40,00
NETAČNO	22	13,33
BEZ ODGOVORA	14	16,67
UKUPNO	60	100,00

Ovo je pitanje postavljeno radi mjerenja sposobnosti učenika da napišu kvadratni korijen broja  $a\sqrt{b}$ . Vrlo malo učenika uspjelo je tačno odgovoriti na pitanje. Većina učenika koji su dali pogrešan odgovor nije mogla upisati broj u korijen kao  $a\sqrt{b}$ . Neki su učenici pokušali pronaći približnu vrijednost broja i iznaći rješenje, ali bezuspješno.

### 3.5. Analiza petog pitanja

Brzine trkača su  $A = 8\sqrt{25}$  km/h,  $B = 4\sqrt{16}$  km/h i  $C = 5\sqrt{125}$ . Vrijednosti brzina treba poređati od manjih ka većim vrijednostima. Opišite svoje rješenje.

**Tabela 5. Rezultat evaluacije petog pitanja**

	f	%
TAČNO	37	61,66
NETAČNO	11	18,34
BEZ ODGOVORA	12	20,00
UKUPNO	60	100,00

Objašnjenja učenika koji su dali pogrešan odgovor bila su da se vrijednosti korijena „sortiraju samo po broju unutar korijena“ ili razvrstavaju po brojevima izvan kvadratnog korijena; ako su brojevi van kvadratnog korijena jednaki, razmatra se broj unutar kvadratnog korijena. Ovi učenici nijesu u potpunosti razumjeli izraze kvadratnih korijena.

### 3.6. Analiza šestog pitanja

Izračunaj vrijednost izraza  $\frac{\sqrt{20} + \sqrt{125} + \sqrt{245}}{\sqrt{5}}$  Opišite svoje rješenje.

**Tabela 6. Rezultat evaluacije šestog pitanja**

	f	%
TAČNO	24	40,00
NETAČNO	26	43,33
BEZ ODGOVORA	10	16,67
UKUPNO	60	100,00

Na pitanju kojim se mjere operativne informacije, od učenika se očekuje da pravilno izvršavaju operacije sabiranja i dijeljenja s kvadratnim korijenima. Učenici su sabirajući kvadratne korijene napravili greške, smatrajući ispravnim i mogućim ovaj postupak:  $\sqrt{a} + \sqrt{b} = \sqrt{a+b}$  koji, naravno, nije tačan. Iako neki učenici ispravno obavljaju operacije sabiranja i dijeljenja, smatraju da rezultat postupka koji sadrži brojeve kvadratnih korijena mora biti kvadratni korijen, a rezultat su prenijeli u kvadratni korijen:  $a = \sqrt{a}$ .

### 3.7. Analiza sedmog pitanja

Izračunaj vrijednost izraza  $\frac{\sqrt{0,14} + \sqrt{1,69}}{\sqrt{0,25}}$  Opišite svoje rješenje.



**Tabela 7. Rezultat evaluacije sedmog pitanja**

	f	%
TAČNO	24	40,00
NETAČNO	23	38,33
BEZ ODGOVORA	13	21,77
UKUPNO	60	100,00

Ovim pitanjem se, kao i prethodnim, mjere operativne informacije. Odgovori učenika paralelni su s prethodnim pitanjem. Učenici takođe izračunavaju kvadratne korijene decimalnih brojeva. Zablude  $\sqrt{a} + \sqrt{b} = \sqrt{a+b}$  bile su vidljive (kao i u prethodnom zadatku, sa istom zabludom prilikom primjene svojstava korjenovanja). Neki od učenika pogriješili su u pretvaranju decimalnih brojeva u razlomke. Učenik oduzima razlomak jedan od drugog prilikom dijeljenja kvadratnih korijena.

### 3.8. Nalazi osmog pitanja

*Izračunati vrijednost  $\sqrt[4]{32} \cdot 3 \cdot \sqrt[4]{8} \cdot 27$  Opišite svoje rješenje.*

**Tabela 8. Rezultat evaluacije osmog pitanja**

	f	%
TAČNO	25	46,66
NETAČNO	20	33,33
BEZ ODGOVORA	15	25,67
UKUPNO	60	100,00

U ovom zadatku neophodno je bilo primijeniti jedno od svojstava n-tog korijena  $\sqrt[n]{a \cdot b} = \sqrt[n]{a} \cdot \sqrt[n]{b}$ ; pored ovog svojstva, bilo je potrebno poznavanje svojstava stepenovanja koja su na lakši način mogla da nam pomognu da se oslobodimo korijena. Jedan broj učenika pomnožio je sve vrijednosti unutar korijena i, kada je trebalo da se pronađe četvrti korijen toga broja, nijesu pronašli način da izračunaju. Pored toga, jedan broj učenika pokušao je da dođe do rješenja množenjem svih vrijednosti u prvom korijenu i svih vrijednosti u drugom korijenu; i kada je bilo potrebno da se iz ova dva korijena izračuna krajnji korijen, rezultata nije bilo. Oni koji su uspjeli da odgovore na ovaj zadatak tačno, koristili su se gorenavedenim svojstvom.

### 3.9. Analiza devetog pitanja

Izračunati vrijednost izraza  $\sqrt[4]{\frac{1}{81}} + \sqrt[3]{\frac{1}{125}}$ . Opišite svoje rješenje.

Tabela 9. Rezultat evaluacije devetog pitanja

	f	%
TAČNO	25	46,66
NETAČNO	20	33,33
BEZ ODGOVORA	15	25,67
UKUPNO	60	100,00

U ovom zadatku primjenjuje se svojstvo dijeljenja n-tog korijenja  $\sqrt[n]{\frac{a}{b}} = \frac{\sqrt[n]{a}}{\sqrt[n]{b}}$ . Greške učenika su, kao i u prethodnim zadacima, bile od rješavanja razlomka unutar korijena pa do toga da su zanemarili razliku stepena korijena, što je naravno netačno, niti je to moguće uraditi na ovaj način.

$$\sqrt[4]{\frac{1}{81}} + \sqrt[3]{\frac{1}{125}} = \sqrt[4+3]{\frac{1}{81} + \frac{1}{125}} = \sqrt[12]{\frac{1}{81} + \frac{1}{125}}$$

### 3.10. Analiza desetog pitanja

Uporediti  $\sqrt[4]{15}$  i  $\sqrt{3,5}$ . Opišite svoje rješenje.

Tabela 10. Rezultat evaluacije desetog pitanja

	f	%
TAČNO	25	46,66
NETAČNO	20	33,33
BEZ ODGOVORA	15	25,67
UKUPNO	60	100,00

Posljednji zadatak potrebno je uraditi tako da se dati brojevi svedu na stepene s jednakim izložiocima, a zatim primijeniti svojstvo za  $r > 0$ ,  $a^r < b^r$ . Kod ovog pitanja više od pola učenika odgovorilo je netačno ili nije dalo odgovor. Odgovor se sastajao od toga da kada je bilo potrebno izračunati  $\sqrt[4]{15}$  kod učenika je došlo do poteškoće i nijesu se u tom trenutku mogli sjetiti kako.

## Zaključak

Kao rezultat analize podataka, utvrđeno je da su 24 učenika (40%) ispravno odgovorila na sva pitanja, te da 10 učenika (16,66%) nije odgovorilo ni na jedno pitanje. Vidjelo se da su učenici napravili najviše grešaka kada je bilo potrebno primijeniti osnovna svojstva aritmetičkog korijena.

Kada se ispituju objašnjenja učenika koji daju pogrešne odgovore, podrazumijeva se da učenici čine pogreške jer se fokusiraju na oblike u pitanju. Neki su učenici komentarisali da „kvadrat mora biti paran broj“ i rekli da nijedan od brojeva naveden u pitanju ne može biti kvadrat. Može se reći da su ove greške nastale usljed nemogućnosti učenika da u potpunosti razumiju pitanje.

Većina učenika bila je uspješna u prikazu kvadratnih korijena na brojevnoj pravoj. U operacijama sabiranja i oduzimanja n-tog korijena, uočeno je da učenici tvrde da je  $\sqrt[n]{a} \pm \sqrt[n]{b} = \sqrt[n]{a \pm b}$  što nije tačno. Neki učenici napravili su grešku tvrdeći da je  $a\sqrt{b} - \sqrt{b} = a$ , što opet nije moguće.

Kao rezultat, primijećeno je da su učenici II razreda koji su učestvovali u studiji, imali ozbiljnih poteškoća u razumijevanju pojma n-tog korijena i korišćenja osnovnih svojstava aritmetičkog korijena.

## Preporuke

Mogu se dati sljedeći prijedlozi o tome što se može učiniti u procesu učenja kako bi se naučili da se kvadratni brojevi korijena izdaju trajno, smisleno i učinkovito:

- Kada podučavate novo pravilo ili koncept, trebalo bi da postoje primjeri koji će skrenuti pažnju na greške koje su uglavnom napravljene. Učenici bi trebalo da budu u stanju vidjeti razliku između ispravnog i pogrešnog.
- Umjesto da pamte matematička pravila, treba preduzeti aktivnosti koje će učenicima omogućiti njihovo istraživanje.
- Osim objašnjavanja učenicima kako raditi matematičke operacije, možda bi bilo efikasnije podučiti ih novim pojmovima i svojim operacijama izražavati vlastite rečenice dok rješavaju problem.
- Učenike treba podstaći da razvijaju vlastite metode rješavanja problema.
- Učenici uglavnom imaju operativne informacije i postavljaju im se pitanja. Treba voditi računa o konceptualnim informacijama koje čine osnovu ovih postupaka, zajedno s operativnim informacijama.
- Nastavnici mogu objasniti lekcije pomoću različitih alata i metoda poučavanja koje mogu biti privlačne svakom učeniku i koje mogu pružiti efikasnije i trajnije učenje.

## Literatura

1. Radoje Šćepanović, Snežana Delić i Žarko Pavićević (Podgorica 2017) *MATEMATIKA – UDŽBENIK ZA DRUGI RAZRED GIMNAZIJE*
2. Özlem GELICI, *CONCEPT ERRORS AND COMMON ERRORS OF 8TH GRADE STUDENTS ABOUT SQUARE SQUARE ISSUES*
3. Abdullah KAPLAN, Duygu ALTAYLI, Mesut ÖZTÜRK, *REMOVING THE MISCONCEPTIONS MET IN ROOT NUMBERS BY CONCEPT CARTOONS*, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, <http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>
4. Arş. Gör. Zeki Aksu, Solmaz Damla Gedik, Doç. Dr. Alper Cihan Konyalıoğlu *NOT TO DECIDE THE MAGNITUDE OF ROOT NUMBERS AND NOT TO SHOW THESE NUMBERS ON NUMBER LINE*, Journal of Research in Education and Teaching Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No 19, ISSN: 2146-9199

## STUDENTS' ERRORS AND MISTAKES IN CORRECTION

### Abstract:

This study seeks to identify common mistakes and misconceptions that high school students make about square roots. The study was designed in a screening model. The sample consists of 25 girls and 35 boys from Year II in two high schools. Mixed Secondary School Petnjica and Grammar School "September 30" Rozaje in the period 2019–2020. school year. The survey was anonymous, consisting of 10 open-ended questions developed by the researcher and was used as a data collection tool (Cronbach  $\alpha = 0.82$ ). In the survey, students were asked to answer questions about Grade II square roots and explain their solutions. Frequency and percentage tables were used in the analysis of data obtained from student responses.

As a result of data analysis, it was found that 24 (40%) students answered all questions correctly and 10 (16.66%) students did not answer any questions. It was seen that students made the most mistakes when it was necessary to apply the properties of a square root: the root of the product, the root of the fragment, and the transformation of the expression with the roots.

**Key words:** square roots, delusions, error, 2nd year of high school.



## **ESEJI, PREGLEDI, PRIKAZI**



Sofija KALEZIĆ<sup>1</sup>

**O ROMANIMA ANDRIJANE NIKOLIĆ ZA DJECU I MLADE  
Andrijana Nikolić: Fluk (autorsko izdanje, Podgorica, 2019) i Fluk i  
Kana (autorsko izdanje, Podgorica, 2019)**

*Psi su naša veza sa rajem.  
Oni ne znaju za zlo, zavist ili nezadovoljstvo.  
Sjedjeti sa psom na padini brda u lijepom danu  
znači ponovo biti u raju,  
gdje nedostatak aktivnosti ne znači dosadu – već mir.*

Milan Kundera

Tematika romana za djecu i mlade obično obuhvata različite, međusobno kontrastirane stvarnosne i fiktivne aspekte: odnos selo – grad, dobro – zlo, dokolica – obaveze, ravnodušnost – ljubav, hrabrost – kukavičluk, nepojmljivu realnost – shvatljivu imaginativnost... Koje god fenomene i preokupacije da pisac odabere za predmet svog ostvarenja, istovremeno mora ispuniti jednako važan princip njegovog funkcionisanja, a to je – dinamizam umjetničkog kazivanja.

„Ako književno djelo izražava dječji svijet“, konstatuju Muris Idrizović i Dragoljub Jeknić, „ako to čini jezikom i stilom njemu prihvatljivim, ako su djeca subjekti, ako se bavi cjelinom njihovog postojanja, onda će mali čovjek prihvatiti takvo djelo bez obzira na naslovljavanje za **djecu i odrasle**. Ako toga nema, uzaludan je trud, pisac se neće približiti njemu samo zato što mu namjenjuje knjigu i što pokušava da se uvuče u njegov čarobni svijet. Sve to ne znači da knjiga za djecu treba da se kloni vaspitanja, pouke i poduke – važno je da to čini umjetničkim postupkom.“<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Dr Sofija KALEZIĆ, Fakultet za crnogorski jezik i književnost, Cetinje pgstudio@t-com. me

<sup>2</sup> Muris Idrizović, Dragoljub Jeknić: Književnost za djecu u Jugoslaviji (poglavlje: Poetika književnosti za djecu), Književna zajednica „Drugari“, Sarajevo, 1989, str. 13.



Integralno značenje ostvarenja za djecu realizuje se u unutrašnjem, duhovnom doživljaju „uhvaćenog“ čitaoca koji na neopipljiv način postaje dio umjetničkog svijeta. Zato značenje djela nikada nije jedno ili jedino. Ono je uslovljeno međusobno različitim emotivnim i sazajnim „uplivom“ izazvanim u primaočevom biću koji se emanira u više ili manje bogatoj lepezi, što zavisi od nivoa i vremena čitanja, odnosno doživljavanja.

U romanima savremene crnogorske literature namijenjene mladima, dominira mnoštvo tema i motiva, među kojima je posebno zanimljiv i dubok odnos djece i životinjskog svijeta. Naši autori/autorke ne povode se za primjerima odavno afirmisanih staralaca iz susjednih literatura, već traže i nalaze svoj originalni umjetnički izraz. U kategoriju ovakvog romanesknog modela spada i roman Andrijane Nikolić – *Fluk*, nazvan imenom kućnog ljubimca (što je i naslov popularnog filma za djecu). U fabulativno-motivskom sloju ovog djela mogu se prepoznati osobine basne, ali je neuporedivo više riječ o romanu s temom ljubavi prema psu i načinu na koji ju on čovjeku uzvraća.

Andrijana Nikolić (Šibenik, 1969) diplomirala je na Filozofskom fakultetu u Zadru, a magistrirala (*Književno djelo Marka Cara*) i doktorirala (*Književno djelo Lazara Tomanovića*) na Filozofskom fakultetu u Istočnom Sarajevu. Radila je kao voditeljka i urednica na TV Elmag. U Srednjoj trgovinskoj školi „Sergije Stanić“ u Podgorici otpočela je svoj prvi prosvjetni angažman, koji je trajao tri godine, nakon čega je devet godina radila u Osnovnoj školi „Pavle Rovinski“. Zaposlena je kao vanredna profesorica na Fakultetu za crnogorski jezik i književnost na Cetinju. Osnovala je nevladinu organizaciju Udruženje multiple skleroze Crne Gore, 2007. godine, čija je predsjednica.

Objavila je više stručnih i naučnih radova u izdanju Crnogorske akademije nauka i umjetnosti, kao i više recenzija i književnih kritika na djela crnogorskih pisaca. Izdala je roman za djecu *Fluk* (2011), knjigu *Živa hrana kao lijek* (2011), kratke drame i igrokaze s motivima života stare Podgorice *Podgorički intermeco* (2013), *Eseje i prikaze* (2014), slikovnice *Moja mama ima Multiplu sklerozu i mi možemo sve* (2014, drugo izdanje 2016, i treće izdanje 2019) monografiju *Život i književno djelo Marka Cara* (2015), slikovnicu na engleskom jeziku *My mom has MS* (2016). Monografija *Ličnost, djelo i doba dr Lazara Tomanovića*, monografsko izdanje *Pisma dr Lazara Tomanovića*, romani za djecu i mlade *Fluk* (drugo izdanje), *Fluk i Kana*, *Prilozi književnosti i Pripovijetke Vuka Minića* (priređeno izdanje) publikovani su 2019. godine.

Glavni lik u ovom romanu za djecu i mlade, koji je do sada doživio dva izdanja – 2011. i 2019. godine, realizovan je djelimičnim modelom antropomorfizacije jer junaku autorka ne pridaje osobine koje on u realnosti nema (pas može da promišlja, osjeća, raduje se, da bude ožalošćen ili iskazuje ljubav). Djelo je pisano u prvom licu, kroz opservativnu i doživljajnu perspektivu psa, pa navedena narativna bliskost budi odgovornost čitatelja prema našem postupanju sa životinjama.

U savremenoj crnogorskoj literaturi za djecu i mlade u većoj mjeri se sriječemo sa literarnim ostvarenjima koja sadrže karakteristike basni, nego s formama umjetničkih basni u uobičajenom shvatanju ove književne vrste. Jedno od najuspjelijih djela iz korpusa domaće animalističke literature jeste roman Stevana Bulajića *Krilati karavan* (1955), u kojem je autor putem simbolički intoniranih prizora opisao let divljih gusaka. Najduže recipiran roman, koji se decenijama nalazio u programu za lektiru osnovnog obrazovanja, jeste roman Čeda Vukovića *Tim Lavlje srce* (1956).

Milenko Ratković je na crnogorsku književnu pozornicu za mlade donio modele priče i kratke pripovijetke, počev od djela *Uzbuna u šumi* (1970) do *Stanari šuplje bukve* (1988), posvećene fenomenima i odnosima u životinjskom svijetu. U zbirci priča *Binga* (1974) Anto Staničić je ispisao zanimljivu storiju posvećenu istoimenom ovcarskom psu, iz koje mališani mogu saznati kako je od šteneta postao inteligentan i rasan pas. U ovaj korpus spada i roman Bosiljke Pušić – *Doživljaji magarčića Magića* (2004), kao i zbirke priča Blagoja Rogača *Misterija mačjeg princa* (2012), *Velike ljubavi malih životinja* (2013) i *Zgodne nezgode gmizavih* (2014), koje sadrže karakteristike basni, što se može sagledati i na osnovu njihovih naslova.

U crnogorskoj književnosti za djecu i mlade kvalitetom se izdvajaju zbirka bajki i basni Dušana Đurišića *Svečujuća školjka i druge bajke i basne* (2011). Ova linija može se pratiti sve do vrlo raznovrsnih motiva basni datih u personifikovano i alegorično izraženoj viziji svijeta, kakvi postoje u pjesmama i pričama Žarka Đurovića, Jova Kneževića, do savremenih stvaralaca (Milorada Radunovića, Slobodana Zorana Obradovića, Nenada Vujadinovića, Velimira Ralevića, Dejana Đonovića i ostalih). Ovim pravcem literature za djecu i mlade koja obiluje tzv. animalističkim motivima pridružuju se i romani Andrijane Nikolić *Fluk* i *Fluk i Kana*.

Iz samih naslova, kako spomenutog romana, tako i njegovog nastavka – *Fluk* i *Kana*, upadljivo je da spisateljica opisuje svijet gledan iz perspektive svojih kućnih mezimaca, što na takav način u domaćoj literaturi niko prije nije nije činio. Zbog poistovjećivanja i bliskosti između svijeta životinja i djece, mališani zamišljaju da sa romanesknim junacima uživaju, raduju se, smiju se ili trijumfuju kada pobijedi dobro, što svjedoči o velikom udjelu čitalačkog psihološkog i emotivnog uživljavanja ili empatije. Djeca na prirodan način ostvaruju takve identifikacije, pa borba za opstanak i potreba za igrom, koje predstavljaju dvije važne idejne okosnice ovih ostvarenja, usađuju im odgovornost i osjećaj za etičko. Kao moto romanu *Fluk*, Nikolić je istakla:

*Tebi, koji si naše živote učinio emotivno kvalitetnijim,  
Tebi, koji nas najsrećniji dočekuješ,  
Tebi, koji voliš bez interesa i u čijim očima stanuje ljubav,  
Tebi, koji vjeruješ kad drugi ne bi vjerovali,  
Tebi, koji pamti dobro i zaboravljaš loše,  
Tebi, koji si bezrezervno odan,  
Tebi, koji znaš kako usrećiti čovjeka!!!  
Za godine iza nas i one pred nama,  
Našem Fluku<sup>3</sup>*

Na stranicama svog romanesknog prvijenca autorka opisuje da je Fluka slučajno pronašla jer ga je majka odgurnula od sebe kao najmanjeg i najslabijeg psića iz gnijezda, koji nije imao mnogo šanse da preživi. Zbog beskrajne ljubavi koja mu je pružena, on je zahvalan sudbini na porodici koja mu je omogućila srećan i bezbrižan život.

„Glavni lik u romanu *Fluk* je istoimeni psić koji doživljava emocionalnu krizu rođenjem i odbacivanjem od majke“, u recenziji prvog izdanja ovog romana, publikovanog 2011. godine, istakla je Rada Vlahović. „Spas stiže u likovima zrelih, humanih ljudi koji mu nadoknađuju primarnu porodičnu atmosferu. Interesantno koliko u svojim doživljajima i bolnim iskustvima empatično pristupa osjećanjima Brace i Seke, a nadasve mame. Njegov razvoj sasvim je sličan ljudskom, on u pozitivnoj i podsticajnoj sredini ima mogućnosti za duhovno bogaćenje.“<sup>4</sup>

U nastavku teksta recenzentkinja konstatuje da, iako je glavnog junaka romana majka odgurnula od sebe, on ne nosi mržnju i gorčinu, već je zahvalan sudbini na porodici koja mu je omogućila srećan život. Porodično jedinstvo nije poremećeno nedostatkom oca, pa ovaj roman na svom idejnom nivou pomaže čitaocima da bolje shvate način razmišljanja djece koja su odrastala bez jednog roditelja. Potencijalne poruke ostvarenja predstavljaju afirmaciju životnih vrijednosti, ljubavi i borbe za opstanak, date kroz bliskost glavnog junaka s porodicom i prirodom.

„Andrijana Nikolić je spisateljica sa ozbiljnim pristupom“, zapaža Slobodan Vukanović. „To naglašavam jer pisci za djecu prilaze djeci i pripovijedaju im uz tepanja i prenemaganja. Andrijana Nikolić je u prednosti kao pedagog i nastavnik. Ona poznaje dušu i mentalitet djece i tu prednost je u ovoj prvoj knjizi iskoristila. Crna Gora je dobila novog pisca za djecu, nadam se i kritičara književnosti za djecu. Dobro došla u svijet pisaca za djecu!“<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Andrijana Nikolić: *Fluk*, Osnovna škola „Pavle Rovinski“, Podgorica, 2011, str. 9.

<sup>4</sup> Rada Vlahović: *On je odabran da pseći život namjerno zamijeni za ljudski*, recenzija romana Andrijane Nikolić: *Fluk*, Osnovna škola „Pavle Rovinski“, Podgorica, 2011, str. 124.

<sup>5</sup> Slobodan Vukanović: Recenzija romana Andrijane Nikolić: *Fluk*, autorsko izdanje, Podgorica, 2019, str. 118.

Važne karakteristike ovog djela jesu da tematski i strukturno odgovara uzrastu kojem je namijenjen, da je napisan jednostavnim načinom izražavanja prijemčivom mladima, te da unutrašnji kompozicioni ritam djela odgovara dječjem doživljaju stvarnosti. Kompoziciona jednostavnost romana usko je povezana sa fabulativnim odigravanjima, pa mali čitaoci lako mogu pratiti događaje u kojima je opisano nalaženje odbačenog psića. Kroz poglavlja romana, od početnih *Porodica*, *Odrastanje* i *Bonton*, preko središnjih *Prvi snijeg*, *Porodični prijatelji* i *Svi moji ukusi*, do završnih *Ne podnosim*, *Još nešto* i *Molba jednog psa*, autorka je prikazala Flukovo odrastanje u okviru njegove nove porodice, igre s djecom, pravljenje rođendanske torte, šetnje u prirodi, borbu sa psom koji je jači od njega, Flukove nestašluke na koje Mama, Braco i Seka gledaju sa simpatijama.

Recenzije i pogovore prvog izdanja ovog romana iz 2011. godine, koje su preštampane u uzdanje iz 2019, napisali su: prof. Ljubinka Nedić („Iako sam protiv držanja pasa u stanovima, prihvatila sam se recenzije ovog romana, jer sam upoznala srećnog Fluka“), prof. Olivera Leković („Kad se u mislima vratim u moje djetinjstvo, uvijek se sjetim svakog psa koji mi je obilježio taj period života, sjetim se vjernog Kastora, umiljate Lole, neposlušnog Maksa...“), mr Rada Vlahović („On je odabran da pseći život namjerno zamijeni za ljudski“), mr Svetlana Čabarkapa („Porodica se temelji na ljubavi i razumijevanju“), dječji pisac Slobodan Vukanović („Roman FLUK je interesantna knjiga i za djecu i za roditelje, jer svi smo bili djeca. Ovo je dvostruka pobjeda autorke“) i književnik Ilija Lakušić („Fluk je roman za sve generacije i godine“), dok je predgovor izdanju iz 2019. godine napisala dr Sofija Kalezić („Fluk“).

„Ovdje je ljubav isključivo davanje“, istakao je Lakušić, „želja i napor da se slabijoj i bespomoćnijoj strani učine i bitne egzistencijalne usluge... Iako sam upoznao Fluka – zlatnog retrivera, koji, kako autorka piše, u koži zlatnog retrivera živi ljudski život, opčinjen sam fascinantnom sposobnošću ovog neobičnog bića koje ‘komunicira’ i drži se ljudsko-psećeg bontona u svim prilikama – od ručanja za stolom do upoznavanja novih ljudi, pa do svakodnevnog pranja zuba. *Fluk* je roman za sve generacije jer humanizuje odnose ljudsko-psećeg života kroz ljubav i svakodnevnu komunikaciju.“<sup>6</sup>

Andrijana Nikolić se klonila pouka jer je kao dugogodišnja nastavnica u školi „Pavle Rovinski“ svjesna da ostvarenja na čijim se stranicama može prepoznati spisateljska tendencioznost mališani ne vole da čitaju, te da poruka mora prirodno da izvire iz djela samog i ne smije da bude nametnuta.

„Posebno je lijepo djetinjstvo ako u njemu udjela ima njegovo veličanstvo PASI!“, apostrofira Olivera Leković ulogu životinja u odrastanju i psihološkom formiranju djece. „Pas, i kućni ljubimci uopšte, oplemenjuju dječje odrastanje i sazrijevanje i imaju veliku ulogu u razvoju savjesne i odgovorne osobe. Život

<sup>6</sup> Ilija Lakušić: „*Fluk*“ je roman za sve generacije i godine, recenzija romana Andrijane Nikolić: *Fluk*, autorsko izdanje, Podgorica, 2019, str. 122.

sa psom djetetu daje važne lekcije o normalnim životnim procesima: odrastanju, sazrijevanju, reprodukciji, rođenju, bolestima i umiranju. Neosporno je da su Braco i Seka uz Fluka naučili izuzetno dragocjene životne lekcije. Fluk je njihova lična veza sa prirodom. Uz Fluka se razvijaju u bolje osobe – postaju saosjećajni, brižniji, odgovorniji, komunikativniji, samopouzdaniji. ‘Gdje su psi, tamo i ljudi ima’ – rekao je Mihailo Lalić.<sup>7</sup>

Ovaj roman za djecu i mlade ostvaren je maštom koja predstavlja poziv na iskustvo, iako se može razumjeti i kao bijeg od stvarnosti jer pruža malim čitaocima iluziju oslobođanja iz stvarnosnih okvira koji su vrlo često skučeni i neprimamljivi. Na posljednjoj stranici romana autorka je istakla dvanaest *Molbi jednog psa*, od kojih za ovu priliku izdvajamo:

„1. Moj život traje od 10 do 15 godina. Svaki rastanak od tebe za mene znači patnju. Razmisli o tome prije nego što me uzmeš; 2. Voli me onakvog kakav jesam jer si me ti birao. Ja nemam tu mogućnost da biram prijatelja i gospodara; 3. Daj mi vremena da shvatim šta od mene tražiš. Prije nego što me u toku obuke izgrdiš, preispitaj sebe, možda ti griješiš ili ja ne mogu da shvatim šta ti želiš; 4. Voli me, ja živim od tvoje ljubavi; 5. Nemoj se ljutiti na mene i nemoj me kažnjavati. Ti ipak imaš svoj posao, svoje prijatelje, svoju rasonodu, a ja imam samo tebe; 6. Pričaj sa mnom. Iako se tebi čini da te ne razumijem, ipak znam šta misliš i osjećaš; 7. Znaj, ja ne zaboravljam kako se sa mnom postupa...“<sup>8</sup>

Istovremeno, roman *Fluk* može poslužiti i kao priručnik za sve koji imaju pse kao kućne ljubimce jer od njegovog početka do kraja autorka pruža korisne savjete o postupanju prema njima, od higijene, ishrane i vakcinacije do komunikacije s ljudima koji im nijesu gospodari i odnosa prema drugim psima. Cio emotivni repertoar koji oni pružaju čovjeku, od vjernosti i rasonode do različitih vrsta predosjećaja i spremnosti na odbranu doma i gospodara, pažljivo je literarno obradila i uobličila u knjigu koja će se mnogima dopasti.

Nastavak spomenutog romana, mada se može tretirati i kao zasebno ostvarenje, predstavlja Fluk i Kana, koji jednako zavređuje pažnju mladih čitalaca, budeći u njima ljubav prema životinjama kroz ljubav prema članovima porodice. U ovom romanu čitaoci mogu pratiti nastavak svojevrstne porodične povijesti, uz uvođenje još jedne junakinje – kuje Kane, na koju Fluk iz početka gleda s podozrenjem i specifičnom „psećom ljubomorom“, da bi mu vrlo brzo postala iskrena drugarica i saputnica u njegovim šetnjama i avanturama. Kako Kana izgleda, možemo vidjeti već od početka ovog djela jer je autorka priložila sliku svoje ljubimice kad je bila štene, koja je i za čitaoce koji nijesu ljubitelji pasa – neodoljiva. Autorska posveta u drugom romanu glasi:

<sup>7</sup> Olivera Leković: Kad se u mislima vratim u moje djetinjstvo, uvijek se sjetim svakog psa koji mi je obilježio taj period života. Sjetim se vjernog Kastora, umiljate Lole, neposlušnog Maksa..., pogovor romanu Andrijane Nikolić: *Fluk*, autorsko izdanje, Podgorica, 2019, str. 117.

<sup>8</sup> Andrijana Nikolić: *Fluk* (poglavlje: *Molba jednog psa*), autorsko izdanje, Podgorica, 2019, str. 114.

*Za sve nestašluke naše strepnje,  
Za smijeh i ljubav,  
Za misao i radovanje,  
Za sve sitne i velike radosti,  
Za dragocjene trenutke koji nas saživješe,  
S vama, Fluk i Kana  
Fluku i Kani koji su naše živote oplemenili  
I učinili nas boljim ljudima.*

*Autorka*<sup>9</sup>

Motivi biljnog i životinjskog svijeta prepliću se kroz stranice ovog djela, u kojem ima i sudara s urbanim životom, koji često junake dovodi u duhovite situacije. Od slike razigranih pasa, do statičnog portretisanja, autorka u detaljima iz svakodnevice lako pronalazi stvaralačke motive.

Da nije fraza da je pas najbolji čovjekov prijatelj, možemo se osvjedočiti na stranicama oba romana, za nijansu više u drugom ostvarenju, u kojem – osim što su opisane njihove zajedničke avanture – u još većoj mjeri su istaknute osobine druželjubivosti, međusobne solidarnosti i porodičnog zajedništva. Porodica koju čine, kao i u prethodnom djelu, Mama, Braca i Seka, čini toplo gnijezdo, puno ljubavi i zaštite za Fluka i Kanu, koji predstavljaju njen sastavni dio, što je na uspio način opisano kroz trinaest poglavlja ovog romana od kojih ćemo spomenuti: Dvanaest godina povjerenja, Kanino odrastanje, Šibuta iz Afrike, Potraga za doktorom, Kanina treća operacija, Humanitarne akcije, Sjećam se i volim itd.

Pored navedenog, autorka je čitalačku pažnju usmjerila na snagu porodice koja prolazi mnoga iskušenja u potrazi za lijekom kojim bi pomogli Kanino liječenje bolesne noge. Poput filmske režije, autorka iznosi niz nevjerovatnih ali istinitih činjenica kojima dovodi u preispitivanje mnoge, jer lijek je pronađen u dalekoj Africi i dopremljen u Crnu Goru. Jedinstvo porodice i empatija ovo su djelo iznijele iznad zamišljene ideje po kojoj su psi u ulozi naratora predstavljali svijet životinja i svijet ljudi. Antropomorfološki različiti, ova dva svijeta spojila su se u jednom: u ljubavi i pomoći za člana porodice.

„Svjesna činjenice da se psima svaka godina množi sa brojem sedam i da se tako dobija starost psa približna ljudskoj starosti“, Svetlana Čabarkapa je naglasila u pogovoru romanu *Fluk i Kana*, „Andrijana Nikolić je ovaj rukopis koncipirala zrelošću oprobano pisca za djecu, vodeći računa da ne izađe iz pripovjedačkog stila koji dominira u prvom romanu. Fluk i Kana prati Flukovo zrelo doba i njegove prve znake starosti, ali svježinu unosi lik Kane, njegove ‘pseće sestrice’ koja svojim udjelom u tekstu opovrgava Flukovu biološku sta-

---

<sup>9</sup> Andrijana Nikolić: *Fluk i Kana*, autorsko izdanje, Podgorica, 2019, str. 9.

rost, navodeći ga na nestašluke iz djetinjstva. Ključni pojam ovog rukopisa je poenta igre i smisao dobrog.“<sup>10</sup>

U nastavku teksta recenzentkinja konstatuje da su i Heraklit i Šiler vjerovali da je čovjek – čovjek dok se igra, pa je metaforičkom tehnikom psa u čovjeka, odnosno čovjeka u psa, Nikolić iznijela čitavu paletu mogućih vaspitnih obrazaca kroz likove pasa, potencirajući dobro kao univerzalni proces koji se odražava od prve do posljednje stranice ovih ostvarenja.

Na stranicama oba romana autorka pribjegava postupku koji daje maha nativističkom duhu, koji ne znači uproščavanje pogleda na život i njegove manifestacije ili infantilno poimanje događaja, već predstavlja pomak nadograđen kreativnom slikovitošću, iskrenošću i neobičnošću. Tako svijet romana za djecu *Fluk i Fluk i Kana* predstavlja svijet u kome su psi i djeca glavni protagonisti.

Istovremeno, oni čine i na poetizovan način osmišljene i romane karaktera iz kojih možemo saznati da psi nijesu po ustaljenom mišljenju uvijek pokorni i beskrajno tolerantni prema svojim vlasnicima već da svaki pas – kao i čovjek – ima osobeni karakter, pa izrastaju u djela koja neće ostaviti ravnodušnim kako dječju, tako i odraslu čitateljsku publiku.

Andrijana Nikolić je autorka knjige *Podgorički intermeco* koja u sadržaju donosi četiri drame i anegdote iz srednje stručne škole JU „Sergije Stanić“ u kojoj je radila tri godine. Anegdote su nastale iz onih trenutaka koji se iz školskog života rijetko brišu, te ih je pažljivim odabirom uvrstila u ovu knjižicu od pedesetak stranica. Ona je uspjela da sažetim iskazom prošlost stare Podgorice spoji sa modernim gradom kakav danas postoji. Tri drame nastale na istinitim istorijskim zapisima iz davne prošlosti Podgorice (*Ulemina prćija*, *Vojvoda Miljan odijeli ženu, sestru Šćepovu*, *Prokleti car Dukljanin – legenda o Vezirovom mostu*), dok je četvrta drama Porodični intermeco modernog karaktera i predstavlja prikaz otuđenosti porodičnih odnosa, posebno roditelja i djece.

U pogovoru knjige profesorica Marina Bošković je istakla: „Motivisana starom pričom o djevojci Ulemi iz Stare varoši, s kraja XVII i početkom XVIII vijeka, autorka vjerno slika običaje, orijentalne motive, koristeći bogatstvo leksičkog fonda staropodgoričkih Muslimana i oživljava davno zaboravljenu sudbinu nesrećne mladosti.“<sup>11</sup> Autorka je naglasila da je podgorička Stara varoš njen vremeplov koji je vraća u onu šibensku Staru varoš, u kojoj je rođena i u kojoj je provela djetinjstvo.

---

<sup>10</sup> Svetlana Čabarkapa: „*Fluk i Kana*“ ili *Kako govoriti o ljubavi*, pogovor romanu za djecu i mlade Andrijane Nikolić: *Fluk i Kana*, autorsko izdanje, Podgorica, 2019, str. 119.

<sup>11</sup> Marina Bošković: „*Podgorički intermeco*“ – *vremenski intervali*, pogovor knjizi *Podgorički intermeco*, autorsko izdanje, Podgorica, 2013, str. 40.

*Duša jednoga grada počiva u svakom kamenu starih ograda,  
u svakom listu stoljetnih stabala,  
u šupljinama kamenih razvalina,  
u tišini parkova,  
u smiraju sunca nad grobljima,  
u otkucaju starih satova.  
Dušu jednoga grada ne može oteti novo vrijeme,  
ni modernizacija, ni kompjuteri.  
Dušu jednoga grada ne mogu ukrasti asfalti,  
ni trotoari, ni soliteri, jer starim kaldrmama gradskoga jezgra  
i dalje izviru niti prošlosti, vezane za sadašnjost, upletene u  
budućnost, u generacije...  
Podgorici s ljubavlju*

Tragajući za istorijskim činjenicama, obogaćujući i vlastiti leksički fond, autorka je oživjela davna vremena i danas već zaboravljene junake, poput Uleme koja sprema miraz za udaju i pribojava se običaja po kojemu otac ima pravo da je uda za koga on odabere da će biti dobar suprug i dobar zet. Uzevši u obzir sve ove pojedinosti, mentalitet i običaje, autorka je stvorila živopisne slike sa obale Ribnice. Podgorica i Morača su râm suživota Podgoričana, pa je sudbinskom tragikom jedna ljubav pronašla smiraj u dubinama ove podgoričke rijeke.

Interesantna je i legenda o caru Dukljaninu, koji je pokorio narod i kojega su uspavali opojnim pečurkama, da bi ga potom okovima zavezali pod vodom, za stubove današnjeg Vezirovog mosta, pretočena u dramu kojom je autorka od davnih činjenica do mita o klobučanju vode koji traje, uspješno iznijela jedan istorijski događaj na scenu. Zanimljiva je drama o vojvodi Miljanu koji je od sebe otjerao ženu, nezadovoljan brakom. Koristeći se eufemizmom „odijelio“ umjesto otjerao, autorka se našla u procjepu moralnih običaja, patrijarhata, ali i uloge žene u domaćinstvu. Vještim „ophođenjem“ s istorijskim činjenicama opravdala je ulogu i muškarca i žene.

Dok je u dramama sa istorijskom podlogom oživljavala likove u novome svijetlu, u drami *Porodični intermeco* dala je sliku otuđenosti porodice. U nagomilanom vremenu koje obavezama „pritiska“ porodicu, kao da su se izgubili trenuci druženja, razgovora i savjetovanja. Prikazom jedne takve porodice otkrila je kao pedagog i dugogodišnji prosvjetni radnik i onu drugu sliku djeteta, na koju se ne obraća toliko pažnja – uskraćenost djeteta na komunikaciju s roditeljima, i ukazala na novu problematiku mladih.

Andrijana Nikolić se kao dugogodišnja predsjednica „Udruženja multiple skleroze Crne Gore“ susrijetala sa izazovima oboljelih, a jedan od ključnih momenata svakoga pacijenta jeste porodični milje. Posvećujući se problematici oboljelih i uočivši iznimno velik broj razvoda po osnovu bolesti, 2014. godine



objavila je prvu slikovnicu namijenjenu djeci (slikovno), ali i odraslima (tekstualno), radi edukacije čitave porodice. Slikovnica *Moja mama ima MS i mi možemo sve* doživjela je tri izdanja (2014, 2016. i 2019) na crnogorskom jeziku. Slikovnica je 2016. prevedena na engleski jezik i predstavljena na međunarodnom susretu nevladinih organizacija iz Jugoistočne Evrope i Srednjeg istoka u Kazablanki (Maroko), gdje je pobijedila u konkurenciji projektnih aktivnosti za široku populaciju.

Pričom o svom životu, desetogodišnji dječak Marko uvodi nas u svoju remniscentnu ilustraciju, u kojoj je predočio život dječaka čija se mama razboljela i čija nam iskustvena priča pomaže da shvatimo šta je najpotrebnije pacijentu. Na kraju svih zbrajanja, to su ljubav i pažnja. Snažnom emotivnom porukom, autorka je zaokružila jednu lijepu edukativnu cjelinu za sve generacije i pretočila je u animirani film istoimenog naslova „Moja mama ima ms“ koji se može odgledati na YouTube kanalu <https://www.youtube.com/watch?v=jr-A1b5Qiz0>. Za ovaj animirani film, ali i za ostale aktivnosti u oblasti pomoći oboljelima, 2018. godine dobila je prvu nagradu u Muscatu (Oman) u kategoriji Jugoistočne Evrope i Srednjeg istoka.

## Izvori

- Nikolić, Andrijana: *Fluk*, Osnovna škola „Pavle Rovinski“, Podgorica, 2011.
- Nikolić, Andrijana: Podgorički intermeco, autorsko izdanje, Podgorica, 2013.
- Nikolić Andrijana: *Moja mama ima ms i mi Možemo Sve*, Udruženje multiple skleroze Crne Gore, Podgorica, 2014.
- Nikolić Andrijana: *Moja mama ima ms i mi Možemo Sve*, Udruženje multiple skleroze Crne Gore, Podgorica, 2016.
- Nikolić Andrijana: *My moom has ms and we are More than Strong*, Udruženje multiple skleroze Crne Gore, Podgorica, 2016.
- Nikolić Andrijana: *Moja mama ima ms i mi Možemo Sve*, Udruženje multiple skleroze Crne Gore, Podgorica, 2019.
- Nikolić, Andrijana: *Fluk*, autorsko izdanje, Podgorica, 2019.
- Nikolić, Andrijana: *Fluk i Kana*, autorsko izdanje, Podgorica, 2019.

## Literatura

1. Vlahović, Rada: *On je odabran da pseći život namjerno zamijeni za ljudski*, recenzija romana Andrijane Nikolić Fluk, Osnovna škola „Pavle Rovinski“, Podgorica, 2011.

2. Lakušić, Ilija: „*Fluk*“ je roman za sve generacije i godine, recenzija romana Andrijane Nikolić Fluk, autorsko izdanje, Podgorica, 2019.

3. Leković, Olivera: *Kad se u mislima vratim u moje djetinjstvo, uvijek se sjetim svakog psa koji mi je obilježio taj period života. Sjetim se vjernog Kastora, umiljate Lole, neposlušnog Maksa...*, pogovor romanu Andrijane Nikolić Fluk, autorsko izdanje, Podgorica, 2019.

4. Čabarkapa, Svetlana: „*Fluk i Kana*“ ili *Kako govoriti o ljubavi*, pogovor romanu za djecu i mlade Andrijane Nikolić Fluk i Kana, autorsko izdanje, Podgorica, 2019.

5. Dnevni list „Dan“, *Roman za sve generacije*, 5. juna 2011 (autor D. D. P.), kulturna rubrika.

6. Bošković, Marina: *Podgorički intermeco – vremenski intervali*, pogovor knjizi *Podgorički intermeco*, autorsko izdanje, Podgorica, 2013.

7. Čabarkapa, Svetlana: *Svevremene priče o duhu Stare varoši*, povodom promocije knjige *Podgorički intermeco*, objavljeno u dnevnom listu „Pobjeda“, 17. oktobra 2013 (kulturna rubrika).



Mr sc. Zoran JOVOVIĆ

## ŽIVOT KAO PREISPITIVANJE I PREISPITIVANJE KAO SUDBINA

(Prof. dr Slavka Gvozdenović: *Život i smisao*, Nikšić: Filozofski fakultet, 2019, str. 151)

U studiji *Život i smisao* dr Slavka Gvozdenović, redovna profesorica Filozofskog fakulteta Univerziteta Crne Gore, naučnom temeljitošću, kritičkim samorazumijevanjem i samospoznanjem promišlja o kompleksnim pitanjima iz oblasti filosofije književnosti.

Strukturu studije čine dva dijela: (1) *Život kao preispitivanje* i (2) *Preispitivanje kao sudbina*. U prvom dijelu, autorka sa zavidnim nivoom pedagoškog i životnog iskustva razmatra: Traganje za smislom (*Vjera i/ili sumnja; Poznaj sebe samog; Ničeg previše; Izdrži i uzdržavaj se*), Knjigu – izvor znanja i duhovnog razvoja (*Agens razvoja društva i pojedinca; Knjiga – svijet u nama; Neprolazna vrijednost; Riječi lete, spisi ostaju*) i *Kako upoznati sebe samoga – Nosce te ipsum!* (*Višak značenja i/ili kriza smisla; Festina lente; Smrt kao istina života*). Prema dr S. Gvozdenović (str. 25), kao relevantnom filozofskom piscu, „**od života** ne treba previše očekivati“. Mogućnost za mudrost, za onu praktičnu mudrost, nalazi se u čovjeku. Ali i mogućnost da izostane unutrašnja potreba za preuzimanjem odgovornosti za svoj život i svoje djelovanje. „Činjenica da je čovjek biće zajednice upućuje na Drugog i druge, što znači da smo uvijek u odnosu: prema sebi i prema drugima. Upoznajemo sebe uz pomoć drugih ljudi, i pružamo im priliku da oni upoznaju nas“ (str. 26). Upravo ovdje, prema dr S. Gvozdenović, nalazi se „potencijal za duhovni rast i razvoj, za bogaćenje i oplemenjivanje sopstvenog iskustva, za stvaralačku imaginaciju i produktivno djelovanje“. Ali i mogućnost za patnju i bol, za velike gubitke i velika razočaranja, „za brojne nesporazume, svjedočenje besmisla

i egzistencijalne praznine“ (str. 26). Međutim, činjenica je da ništa ne traje vječno. Treba učiti, prevashodno na svojim greškama.

U odnosu na svakodnevni život, u kome dominiraju: maska (a ne ličnost!), interesi, drskost, uobraženost, uvježbana učtivost i duhovno siromaštvo, smrt je sloboda. To je mir, koji je trajan i potpun! Smrt, koja je savršeni lijek bolu i stradanju, ukida apsolutno sve nemire, brige, nesporazume, strepnje i lutanja. **Ono što ostaje jeste epitaf** (str. 67). Smrt je ta koja izdaje život i simultano svjedoči o istom.

U drugom segmentu studije autorka govori o patnji i sudbini (*Umjesto početka; Ima li smisla živjeti?; Patnja kao sudbina; Iskustvo i ishodi patnje*) i ličnom i profesionalnom razvoju. Prof. dr S. Gvozdenović smatra da, posmatrano sa filozofskog, sociološkog i psihološkog aspekta, iskustva drugih pojedinaca u socijalnoj zajednici dosta pomažu u teškoj borbi sa sopstvenim iskustvom, mada, s druge strane, svaka individualna situacija je i neponovljiva. To ona potvrđuje i svojim primjerom. U okviru poglavlja *Autobiografske refleksije* otkriva nam svoja iskustva i iz privatnog i iz javnog, to jest profesionalnog života. Takođe, s druge strane, otkriva nam i kako je tekao njen lični, intelektualni i profesionalni razvoj (str. 95–96): „Po završetku osnovne škole (1973), gimnazije (1977) i osnovnih studija (1981) u Nikšiću, upisujem poslijediplomske studije u Beogradu, gdje magistriram (1984) i doktoriram (1987). Na početku ovog formalnog kraja već sam imala bogato iskustvo u potrazi za radnim mjestom. To je bila jedna, sasvim nova, dimenzija života. Tada sam bila u prilici da bolje upoznam sebe, zahvaljujući spoljašnjem svijetu. Čeznem da potisnem detalje koji se ne mogu zaboraviti, i da opet rekonstruišem one zbog kojih vrijedi živjeti. To su uglavnom situacije koje pripadaju vječnosti, koje žive i poslije života. Tada sam shvatila šta znači biti svoj, biti dostojanstven, pravičan i duhom bogat, i istovremeno **uočila razliku između maske i ličnosti; upoznala drskost i uobraženost, uvježbanu učtivost i duhovno siromaštvo**“ (podvukao Z. J.). Crvena nit stvarne slike njenog života tokom rada u nastavi (srednjoškolski profesor 1982–1996, asistent 1986–1988, docent od 1988, vanredni profesor od 2001. i redovni profesor od 2006. na Filozofskom fakultetu Univerziteta Crne Gore) *bila je i nastavlja se kao posvećenost profesionalnom razvoju* (str. 96). *Čitanje iskustva, profesionalnog, a naročito ličnog, bolno je, a traganje za smislom ne prestaje.*

Vrijedilo je izreći ono što se u prof. dr S. Gvozdenović kupilo, taložilo i iskristalisalo u dugom razdoblju njenog rada na ovoj stvari. Posle čitanja ove studije, ubijeđen sam da će svako misliti drugačije i istovremeno biti drugačiji. Nadalje, studija je izuzetno funkcionalna, intelektualno izazovna i podsticajna, kako za užu, tako i za širu čitalačku publiku. Prof. dr S. Gvozdenović posjeduje zadivljujuću sposobnost: može uzeti drugu i složenu temu i svesti je na najbitnije, izbjegavajući pretjerano pojednostavljenje.





Mr Novica VUJOVIĆ

## TEMELJ ZA ENCIKLOPEDIJU CRNOGORSKE PROSVJETE

(Radovan Damjanović, Leksikon institucija crnogorske prosvjete, ZUNS, Podgorica, 2019)

Godine 2019. u izdanju Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva – Podgorica objavljen je *Leksikon institucija crnogorske prosvjete* autora Radovana Damjanovića. U knjizi velikoga formata (A4) i tvrdoga poveza, na 430 stranica, našao se dokumentovan popis crnogorskih institucija od predškolskoga do univerzitetskog i doživotnog obrazovanja. Po širini zahvata, metodološkome obrascu što nadrađa mnoge tradicionalističke manjkavosti u pristupu ovim temama te imajući sve vrijeme u vidu kontinuitet prosvjete u nas i Crnu Goru kao jedinstven kulturni, duhovni i istorijski prostor – projekat Radovana Damjanovića prvi je te vrste s područja prosvjetno-pedagoške djelatnosti.

Ljudska i profesionalna ozbiljnost posvjedočena kroz rad u svim nivoima obrazovanja, obavljanje brojnih značajnih funkcija u društvu, kao i napisanih 14 knjiga, blizu 200 stručnih, istraživačkih i drugih radova, recenziranje udžbenika i javna predavanja čine u najvažnijim tačkama biografiju Radovana Damjanovića. Upućenijima u ovu problematiku jasno je da se danas najpozvaniji prihvatio izrade takve publikacije.

Knjigu *Leksikon institucija crnogorske prosvjete* čine ove cjeline: Predgovor (str. 5–8), Kratak pregled razvoja prosvjete u Crnoj Gori (str. 9–42), abecedno složene odrednice (str. 43–398), Literatura i izvori (str. 399–408), Indeks geografskih imena (str. 409–424). Izvodi iz recenzija s blagonaklonim osvrtom na Damjanovićev projekat, akademika Đorđa Borozana i prof. dr Vučine Zorića, objavljeni su na str. 425–428. Na kraju knjige nalaze se podaci o autoru.

Godine pedantnoga rada, prikupljanja podataka o ustanovama, listanje dokumenata u centralnom i regionalnim arhivskim odjeljenjima, dobro pozna-



vanje literature i prethodnih zahvata na ovome poslu, svjedočenja aktera ustanovljenja ili učenika neke od seoskih škola, pribavljanje fotografija, na stotine telefonskih razgovora radi potvrđivanja kakvih podataka ili pronalaženja dokumentacije o nekim školama te mnoge druge pojedinosti prethodile su publikovanju ove knjige. Na kakve je nedoumice nailazio autor tokom sređivanja blizu 1250 odrednica i kako ih je metodološki i konceptijski riješio, obavještavamo se iz samoga predgovora. Damjanović veli: „Utvrđenom koncepcijom predviđeno je da predmet ovog rada budu sve institucije iz prosvjetne djelatnosti koje imaju status javnih ustanova, tj. sve institucije koje su pod okriljem nadležnih državnih organa. To su institucije koje su osnovane, verifikovane od nadležnih državnih tijela i preko odgovarajućih službi država vrši uvid i nadzor nad njima. Znači, Leksikon obuhvata, pored institucija koje su osnivale državne vlasti, i privatne, vjerske (konfesionalne) škole ako je u njihov rad i organizaciju imala uvid zvanična prosvjetna administracija (nastavni planovi i programi, organizacija nastave, nastavni kadar i sl.).

Odrednički tekstovi složeni su abecedno, i to imenovanjem pomoću tzv. opštepoznatog termina – vrtić, osnovna škola, gimnazija, fakultet i sl., a uza svaku je odrednicu u tekst unošen istorijat, eventualne promjene imena, statusa, strukturalna raslojavanja ili gašenje ustanove. Veličina teksta uz imena ustanova neujednačena je, a sve to, kako autor ističe, zbog toga što su različitoga obima korpusi građe iz istorijata i značaja same ustanove. Bitne podatke iz života jedne ustanove, kao što su mjesto i vrijeme osnivanja, trajanje, prekidi u radu, spominjanje ličnosti čije ime nose ili su privremeno nosile itd., autor je uobličio bez isticanja paušalnih kvalifikacija ili bilo koje vrste ideološki motivisanih priznavanja ili poricanja. Takav je metod i pošten pristup, da podsetimo, demonstriran i u prethodnim izdanjima leksikonskoga tipa ovog autora.

Spomenuto je da Damjanović pristupa ovome pitanju s aspekta istorijskoga kontinuiteta crnogorske države i potrebe da se ponudi registar njezinih prosvjetnih institucija sa svim osobenostima multikulturalne i multinacionalne države. Iz autorova uvodnoga obraćanja razvidno je i zbog čega se na ovakvu publikaciju dugo čekalo. Nedostatak kadra, tradicionalistički pristup, nerijetko sputan ideološkim negiranjem temeljnih osobenosti ne samo crnogorske prosvjete i kulture, nego i ukupnoga identiteta, Damjanovićevim su modelom prevaziđeni. S obzirom na to, vrlo je značajan autorov, kako ga je naslovio, „Kratki pregled razvoja prosvjete u Crnoj Gori“, đe je, uza sve teškoće koje nosi kompleksnost istorijskoga raspona od poznosrednjovjekovnih prilika dukljansko-zetske države do današnje Crne Gore, ipak pregledno sačinjen razvojni put naše prosvjete. Dakle, prati se društvena stvarnost, istorijske prilike i prosvjeta kao njihov produkt u tome dugom nizu vjekova. Objašnjava se uloga skriptorija, manastira i samostana i opismenjavanja u okrilju crkvenih objekata uza Skadarsko jezero ili u unutrašnjosti, zatim kotorske gramatikalno-retorske škole iz XIV vijeka, inkunabula Crnojevića štamparije i još mnoge

druge. Kulturni i politički uticaj Mletačke republike, Italije, Austrije, Turske, Francuske, Njemačke, Rusije, Srbije i dr. i te kako je moguće pratiti kroz rad institucija i razvoj školstva. Poseban je segment ovoga Pregleda odvojen za orijentalno-islamske ustanove i školske prilike u tome periodu. Uloga izvanjaca, upotreba udžbenika, nastanak prvih planova i programa, zatemeljivanje nacionalne prosvjetne politike, osnivanje visokoškolskih ustanova te reforme obrazovanja – neodvojivi su od opšte nacionalne istorije i vjerovatno najbolji pokazatelj zbog čega su mnogi procesi razvoja našega društva bili opterećeni ili diktirani ciljevima i strategijom centara izvan naše zemlje. Sudbina Crne Gore i burna dešavanja u XX vijeku znatnim su dijelom uzrokovani nedostatkom institucija, pa ovđe iz goleme mase dragocjenih informacija što ih ova knjiga nudi izdvajamo ovu: „Pred početak Prvoga svjetskog rata u Crnoj Gori je bilo 211 osnovnih škola, četiri stručne škole (Bogoslovija, Đvojački institut, Poljoprivredna škola i Učiteljska škola), sedam gimnazija (Cetinje, Pljevlja, Podgorica, Kolašin, Nikšić, Berane i Peć) i više povremenih škola i kurseva.“ Stanje je u međuratnome periodu takvo da Crna Gora nema ni jednu jedinu visokoobrazovnu ustanovu, dok u tome razdoblju, tačnije od 1921. do 1941. radi Bogoslovija „Sveti Petar Cetinjski“. Odmah po okončanju Drugoga svjetskog rata u Crnoj Gori otpočinju rad 454 škole. Godine je 1947. otvorena Viša pedagoška škola na Cetinju (1963. premještena u Nikšić), 1948. osnovan je Institut za izučavanje istorije crnogorskog naroda, kasnije preimenovan u Istorijski institut Crne Gore, dok je Univerzitet Crne Gore osnovan 1974. godine (danas ga čini 19 fakulteta i dva instituta). Današnji čitalac ove knjige s nelagodom iščitava po opštinama date spiskove seoskih škola u koje đaci više ne ulaze. Potpunom izmjenom socijalne slike naših sela stanovništvo se raseljavalo u okolne gradove takvim tempom da su seoske škole, tzv. područna odjeljenja, već sedamdesetih godina XX vijeka masovno počele ostajati bez učenika. I tako redom, sve do npr. osnivanja privatnih univerziteta, kakvi su Univerzitet Mediteran (2006), Univerzitet Donja Gorica (2007) i sl., ne zaobilazeći nijedan segment iz korpusa ovih značajnih a još uvijek nedovoljno istraženih tema u nas.

Kretanje kroz bogati sadržaj *Leksikona institucija crnogorske prosvjete* i pronalaženje konkretne ustanove olakšano je registrom geografskih imena.

Svjestan kompleksnosti ovoga zahvata i činjenice da je izrada ovakvih publikacija otvoren proces, autor apeluje na sve koji mogu saznanjem ili kakvim dokumentima obogatiti *Leksikon*: „Za jedan broj institucija koje se nalaze popisane u Leksikonu nije se uspjelo doći do podataka o njihovom postojanju i radu. Otuda i poziv, zamolnica da svi oni koji u *Leksikonu* vide određene nedorečenosti, nepotpunosti, nedostatke i propuste, kao i za one institucije će nijesmo uspjeli doći do podataka, obrate izdavaču ili priređivaču i ukažu na uočene propuste i dostave određene informacije, čime bi pojedine odrednice dobile potpuniji sadržaj. Primjedbe se mogu slati u pisanoj ili elektronskoj

formi na email adresu: [zuns@t-com.me](mailto:zuns@t-com.me) ili [radovan.damjanovic@t-com.me](mailto:radovan.damjanovic@t-com.me).”

Nakon prije 15 godina objavljenoga *Leksikona pedagoško-psiholoških pojmova i izraza* (tri izdanja) te *Leksikona ličnosti crnogorske prosvjete iz 2015.* (dva izdanja), Radovan Damjanović novom je knjigom potvrdio tačnost konstatacije da je konkretno u ovim poslovima, da to i istaknemo, dao više nego bilo koja crnogorska institucija. I ne samo to – postavio je temelj i konstrukciju za izradu enciklopedije crnogorske prosvjete. Takoreći, ponudio je primjer za sve druge društvene djelatnosti u nas, no prije svih za vodeće nacionalne ustanove nauke i kulture ako su, razumije se, kadri da rade.





Dr Sofija KALEZIĆ

## O KNJIZI MARIJANE TERIĆ UNUTRAŠNJA STRANA VREMENA

Marijana Terić: *Unutrašnja strana vremena* (Fantastika u romanu „Unutrašnja strana vetra“, Milorada Pavića), Fakultet za crnogorski jezik i književnost, Cetinje, 2016)

*Svi smo mi zidari vremena, teramo senke i hvatamo vodu na pupak; svak zida od časova svoju kuću, svak od vremena svoj uljanik podiže i svoj med bere, vreme u mehovima nosimo da nam vatru raspiruje. Kada se zagledamo u svoju dušu, vidimo je kakva je ona bila pre mnogo hiljada godina, a ne kakva je sada, jer toliko treba da naš pogled stigne do duše i da je osmotri, to jest – toliko vremena treba da svetlost duše stigne do našeg unutrašnjeg oka i da ga obasja. Ponekad tako vidimo dušu koje odavno nema.*

Milorad Pavić, *Unutrašnja strana vetra*

Od XVII do prve polovine XX vijeka javlja se roman kao književna vrsta, dobija oblike, razvija se, varira na svim nivoima, uobličavajući se i dostižući vrhunac. U drugoj polovini XX stoljeća koja donosi raznovrsne vidove najsavremenije, postmoderne književnosti kod romanopisaca se uočava potreba za razgrađivanjem i urušavanjem umjetničkih pravila, književnih oblika i poetičkih načela. Novim idejama oni se suprotstavljaju svim postojećim tipovima romana, počinjući da modeluju formu tzv. antiromana, kroz koju bivaju odbačeni fabula, karakter i linearno pripovijedanje kao konstruktivni elementi dotadašnjeg shvatanja naracije.

Decentriranost, fragmentarnost, unošenje mitskih, fantastičnih elemenata, neki su od osnovnih elemenata postmodernog romana i ovog tipa književnosti. Stvarati potpuno slobodno, napisati otvoreni roman, dati čitaocu slobodu pri čitanju i analiziranju, dopustiti mu da ostvarenje sam kreira – jesu nače-

la postmodernista. Iako se u kvalitetnim postmodernim romanima sve ruši da bi se na ruševinama ponovo gradilo, u njima postoji potpun sklad među djelovima, savršena struktura koju je nužno identifikovati. Postmoderni autor pruža komadiće mozaika, a na čitaocima je da pronađu njihov raspored.

Pisac u čijem se stvaralaštvu mogu pronaći sve dominantne odlike postmodernizma jeste Milorad Pavić. Pažnju čitalačke publike privukao je odnosom prema književnosti, neobičnim nazivima, nesvakidašnjim sadržajem i do tada neviđenim formama romana, naizgled jednostavnim ali veoma složenim izrazom, originalnim pristupom stvaralaštvu, najsavremenijim elementima pripovjedne strukture.

Da nije jednostavno, ali jeste vrlo izazovno, upustiti se u analizu postmodernog romana i osnovnih principa njegovog oblikovanja dokazala je Marijana Terić svojim master radom *Unutrašnja strana vremena (Fantastika u romanu „Unutrašnja strana vremena“ Milorada Pavića)* koji je publikovao Fakultet za crnogorski jezik i književnost sa Cetinja 2016. godine.

Terić je rođena 1986. godine u Nikšiću, gdje je završila osnovnu i srednju školu. Godine 2009. diplomirala je na Filozofskom fakultetu u Nikšiću na Odsjeku za srpski jezik i južnoslovenske književnosti. Na istom fakultetu magistrirala je 2013. godine. U saradnji sa novosadskim profesorom Savom Damjanovim kao predsjednikom komisije na odbrani rada i Jasminom Mihajlović, književnicom i suprugom Milorada Pavića, njena je magistarska teza *Fantastika u romanu „Unutrašnja strana vetra“ Milorada Pavića* objavljena na sajtu <http://www.khazars.com/sr-YU/sajt-jasmine-mihajlovic>.

Doktorand je Interdisciplinarnih doktorskih studija na polju društveno-humanističkih nauka na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu. Objavljuje radove za više stručnih časopisa za kulturu i književnost, među kojima su *Lingua Montenegrina*, *Matica crnogorska*, *Quest*, *Script*, *Vaspitanje i obrazovanje* i *Serbian Studies Research*. Učesnica je brojnih naučnih skupova u zemlji, regionu i inostranstvu. Od septembra 2014. godine zaposlena je kao saradnica u nastavi na Fakultetu za crnogorski jezik i književnost na Cetinju.

U posveti svoje prve knjige, Terić je istakla: „Savi Damjanovu, velikom čovjeku, profesoru i prijatelju, od koga sam naučila da smisao književnosti, baš kao i života, nije u traganju za drugim piscima i njihovim djelima, već u nama samima“. O značaju Milorada Pavića, romansijera, pripovjedača, pjesnika i dramskog pisca, kao i opredjeljenja Marijane Terić da upravo temi njegovog romana posveti svoj rad, rječito govori podatak da njegova djela imaju preko 80 prevoda u zasebnim knjigama na različite jezike širom svijeta. Od strane stručnjaka iz Evrope, SAD i Brazila nominovan je za Nobelovu nagradu za književnost. U periodu od 1974. do 1990. bio je profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu, a u periodu 1977–1979. bio je dekan.

Dobitnik je više književnih nagrada, od NIN-ove (1985); „Meša Selimović“ (1988); nagrade Narodne biblioteke Srbije (1988); „Borisav Stanković“

(1992); srebrne medalje „Feliks Romulijana“ (1992); Oktobarske nagrade grada Beograda (1992); Prosvetine (1994); „Stefan Mitrov Ljubiša“ (1994); „Kočićeve“ (1994); do „Vukove“ (1996); „Dušan Vasiljev“ (2000) i Andrićeve nagrade (2001). Bio je počasni doktor Sofijskog univerziteta i predsjednik Srpsko-ukrajinskog društva, član Evropskog udruženja za kulturu, Srpskog PEN centra i Krunskog savjeta. Spomen-ploča sa njegovim likom otkrivena je februara 2011. na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.

U uvodnom dijelu svoje knjige Terić nas na koncizan način upoznaje sa osnovnim elementima iz autorove bogate bio-bibliografije, podsjećajući nas da je na početku svoje književne i profesorske karijere objavio knjigu pjesama *Palimpsesti* (1967), *Istoriju srpske književnosti baroknog doba* (1970) i *Vojislav Ilić i evropsko pesništvo* (1971). Drugu knjigu pjesama *Mesečev kamen* objavio je 1971, a prvu zbirku priča *Gvozdena zavesa* 1973. Slijede knjige priča *Konji svetoga Marka* (1976), *Ruski hrt* (1979), *Nove beogradske priče* (1981) i *Duše se kupaju poslednji put* (1982).

Domaću i svjetsku slavu stekao je romanom *Hazarski rečnik* koji je objavio 1984. godine. Ovaj svojevrsni leksikon u 100.000 riječi kritičari i publika proglasili su nezaobilaznim štivom novoga vijeka. Mnogi kritičari zabilježili su da je Pavić pisac čudesne imaginacije i predvodnik evropske postmoderne. Kako je i sam u intervjuima naglašavao, do pojave *Hazarskog rečnika* bio je najnečitaniji, a od pomenute godine jedan od najčitanijih pisaca svijeta. Stekao je titulu pisca XXI vijeka – iako je živio i stvarao u XX – slavu koja ne prolazi i čitaocima koji se vraćaju njegovim književnim ostvarenjima.

U drugom romanu *Predeo slikan čajem* (1988) on nudi uzbudljivo djelo za ljubitelje ukrštenih riječi. Godine 1991. objavljuje treći roman *Unutrašnja strana vetra*, pa *Poslednju ljubav u Carigradu* (priručnik za gatanje) 1994. Pored ovog kvarteta romana, koji su ključni za sagledavanje njegovog svestranog stvaralaštva, objavio je *Šešir od riblje kože* (ljubavna priča, 1996), *Stakleni puž* (priče sa Interneta, 1998), *Kutiju za pisanje* (1999); romane *Zvezdani plašt* (astrološki vodič za neupućene, 2000) i *Unikat* (2004). Preminuo je u Beogradu, 30. novembra 2009. godine. Sahranjen je u Aleji velikana na Novom groblju u Beogradu.

Kao izrazito svestrana ličnost – prozni pisac, istoričar srpske književnosti od XVII do XIX vijeka, stručnjak za barok i simbolizam, profesor univerziteta, prevodilac Bajrona i Puškina – stekao je veliku popularnost u svojoj zemlji i regionu. Osim po svom doprinosu srpskoj kulturi i književnosti, Milorad Pavić ostao je upamćen i kao jedna od rijetkih ličnosti koja je uvijek bila slušana, spremna javno da odgovori na pitanja onima koji su znali da ih postave. Nije se ustručavao da govori, piše i kritikuje onako kako je u datom trenutku razmišljao, da izloži javnosti svoje misli i osjećanja. Zbog iskrenosti, spontanosti i odsustva straha od reakcije drugih na njegove stavove – Pavićevi monolozi, dijalozi i pisani tekstovi nikada čitaocima ili slušaocima nijesu ostavili ravnodušnim.



„Posebnu vrijednost Pavićeve proze nalazimo u povezanosti čitaoca i djela, odnosno uključivanja čitaoca u tekst i njegovu angažovanju u stvaranju teksta“, u uvodnom dijelu knjige Terić određuje na koje će se strukturne i interpretativne komponente fokusirati prilikom dalje analize ovog Pavićevog romana. „Zbog njegovih vrlo neobičnih kompozicionih rješenja pri strukturiranju djela (roman-leksikon, roman-ukrštenica, roman-klepsidra...), o Paviću je pisano kao o piscu koji pokušava izmijeniti način čitanja romana, a u to smo se uvjerali čitajući jedno od njegovih najkompleksnijih djela – *Predeo slikan čajem*, u kojem se kaže: Stvar je u tome da se nađe nov način čitanja, a ne nov način pisanja. Autor vjeruje da, kao što postoje talentovani i netaalentovani pisci, isto tako postoje daroviti i nedaroviti čitaoci“<sup>1</sup>. Terić smatra da Pavićeva djela ujedinjuju ideja teksta i poetika čitanja, te da se autorov podrazumijevani čitalac nalazi u središtu umjetničkog procesa, učestvujući u njegovom oblikovanju.

Kroz početno poglavlje knjige, pod nazivom *Definisanje pojma fantastike i odnos fantastičnog i realnog*, koje se sastoji iz tri segmenta (*Fantastika i mimezis; Korijeni fantastike u južnoslovenskoj književnosti i Klasifikacija fantastičke književnosti*), Terić konstatuje da je Pavić u južnoslovenskoj književnoj kritici i čitalačkoj publici stekao reputaciju evropskog Borhesa jer je u svojim djelima, unoseći u njih naučno i fantastično, oblikovao prozne forme i umjetničke svjetove koji ne prestaju da zbunjuju i plijene recipijente.

*Predeo slikan čajem* napisan je u obliku ukrštenih riječi koje se popunjavaju, odnosno čitaju, horizontalno i vertikalno. Knjiga za neobično čitanje ujedno je i najneobičnija istorija jedne zemlje koje više nema. Na njenim stranicama autor govori o životu ljudi razapetih između prošlosti kojom ne mogu da ovladaju i „titoizma“ od kojeg ne mogu da umaknu. Pavićev predak bio je skulptor, njegov sin je akademski slikar i mozaičar koji je predjele zaista slikao čajem. Pavić je predvodnik postmoderne književnosti, ali i posljednji pisac tzv. *hilendarske* tradicije.

Autorka konstatuje da roman *Unutrašnja strana vetra* predstavlja postmodernu interpretaciju antičkog mita o ljubavi između Here i Leandra. Međutim, Pavićev roman nije ljubavni roman u tipičnom smislu jer u epilogu ne dolazi do pravog dodira među glavnim junacima. O ljubavi Pavić govori kao o preprekama koje se mjere vjekovima i miljama. Leander je živio u XII a Hera u XX vijeku, i njih dvoje fizički se nikada nijesu ni sreli. Ono što povezuje ovo dvoje junaka upravo je antički mit o nesrećnoj ljubavi i mogućnost spajanja dva bića van vremenskih i prostornih ograničenja. Budući da jedino duša ne poznaje takvu vrstu ograničenja, ovo je roman o spajanju dviju duša.

Poznato je da su Pavića inspirisale priče o androginitim bićima, pa je prije ovog romana datu ideju koristio kao važan motiv u *Hazarskom rečniku*.

---

<sup>1</sup> Marijana Terić: *Unutrašnja strana vremena (Fantastika u romanu „Unutrašnja strana vetra“ Milorada Pavića)*, Uvod, Fakultet za crnogorski jezik i književnost, Cetinje, 2016, str. 12.

Kao što postoje muški i ženski primjerak *Hazarskog rečnika*, i ovaj roman u sebi objedinjuje dva principa – *muški i ženski*, mušku i žensku priču. Motivsku okosnicu djela predstavlja ideja o spajanju dva bića i dvije duše u smrti kao vječnom postojanju, jer vrijeme teče kroz smrt i zaustavlja se u životu. Zar je onda važno što se Hera i Leander nikada nijesu upoznali, kada su njihove duše, i još važnije – njihove smrti, pronašle put jedna do druge i u potpunom mraku vremena?

Tema monografije Marijane Terić prvenstveno se odnosi na izučavanje procesa *metatekstualnosti* ovog romana, u okviru koje posebnu pažnju posvećuje pitanju spoljašnje i unutrašnje organizacije teksta. Pavić svoja djela ukršta, prepliće i povezuje, kako motivima i slikama, tako i likovima koji imaju zaseban život i ponekad svrate u njegove romane, posebni, prepoznatljivi i živi, koliko i nerealni.

Osim motiva *mita*, ono što junake ovog romana spaja jeste motiv *smrti*. Hera umire Leandrovom smrću i tako ostvaruje reinkarnaciju njegove muške duše, a Leander uzima njenu smrt kao svoju. Tako Hera umire u prošlosti, a Leander u *budućnosti*. Kao što u *Hazarskom rečniku* dvoje ljudi mogu zamijeniti snove, ovdje mogu zamijeniti smrti. Smrt je, uostalom, za Pavića samo mala vježba smrti. Postojanje naše androgine polovine ostvaruje se spajanjem, a to spajanje prevazilazi granice fizičkog i mogućeg.

U drugom segmentu knjige *Unutrašnja strana vremena, nazvanom Postmodernistička organizacija proznog tkiva u djelu Milorada Pavića, koji se takođe sastoji od tri poglavlja (Postmodernistički mehanizmi stvaranja; Milorad Pavić: „unutrašnja strana“ teksta i Recepcija proze Milorada Pavića)*, autorka navodi da se, obiljući prepoznatljivim motivima, roman *Unutrašnja strana vetra* na prirodan i logičan način uklapa u Pavićev romaneskni opus, kako po stilu i ostalim poetičkim svojstvima, tako i po preuzimanju i dorađivanju već poznatih „pavićevskih“ elemenata.

I u ovom djelu lajtmotiv je priča o duši, a javljaju se i prepoznatljive priče o snovima, prorocima, relativnosti vremena i prostora. Koristeći se dekonstrukcijom i pomjeranjem odnosa između već postojećih narativnih djelova, umetanjem različitih tekstova, Pavić stvara potpuno novo djelo, koje nosi svoja sasvim nova značenja i ideje. Na taj način postiže jedinstveno istovremeno ostvarivanje kontinuiteta i novine u svojim ostvarenjima.

*Unutrašnja strana vetra ili roman o Heri i Leandru* najopširnije je poglavlje knjige koje se sastoji iz pet odjeljaka: *Fantastika u prozi Milorada Pavića; Postupak izgradnje Pavićevih pripovjedaka u romanesknu strukturu „Unutrašnje strane vetra“ (Povijest o Heroneji Bukur); Pripovjedačko tkanje u „Unutrašnjoj strani vetra“ (Leander, Hera); Žanrovsko određenje „Unutrašnje strane vetra“ i Prostorno-vremenska tačka gledišta (Problem proticanja vremena u Pekićevom romanu)*. U njemu autorka navodi da Pavićev roman nastaje izvan kanonskih oblika, na sastavu književnih rodova i vrsta, kao slobodni oblik ili otvorena

struktura koja se odupire svakoj dovršenosti. U isto vrijeme u njemu dolazi do miješanja različitih stilova, jezika, ozbiljnog i smiješnog, stvarnog i fantastičnog, epskog i lirskog.

Distanca koja je ranije postojala između pripovjedača i likova, likova i čitaoca, čitaoca i pripovjedača, počinje da slabi. Pripovjedači čitaoce uvode u najdublju unutrašnjost likova, razotkrivaju karaktere u jedinstvu njihovog društvenog, sociološkog i psihološkog bića. Artistički usmjeren, s prevagom pesimističkih raspoloženja, postmodernizam donosi nove sadržaje, nov izraz i stilske nazore. Divergentan, nejedinstven, često protivurječan, on se u evropskim literaturama različito manifestovao. Za južnoslovenske književnosti osobito je značajan zbog upoznavanja sa Evropom, smanjenja istorijskog zakašnjenja, te duhovnog, književnog i jezičkog razvoja.

U četvrtom dijelu, nazvanom *Karakterizacija likova, intertekstualnost i citatnost – Izuzetni junaci Pavićeve proze, Autocitatnost i metatekstualne veze u „Unutrašnjoj strani vetra“*, *Proces simbolizacije Pavićevog teksta i Stilske osobenosti Pavićevog teksta* - autorka piše da je moderna proza nastajala na tematskim i jezičkim osnovama tradicionalnog regionalizma, prevladavanjem realističkog pristupa koji joj je ranije bio svojstven i izgrađivanjem drukčijeg proznog izraza, u čemu su se više spontano nego s jasno određenim poetičkim programima stvaraoci orijentisali prema modernim književnim i umjetničkim pravcima. Postmodernisti, na čelu s Miloradom Pavićem, zalaze dublje u unutrašnjost likova, karaktere, međuljudske odnose, prikazujući ih izrazom u kojem vladaju moralna, intelektualna, estetska i stilska zrelost, jednostavnost, jasnost i preciznost.

„Nećemo pogriješiti ako kažemo da je Milorad Pavić jedan od rijetkih autora koji je spoznao mnoge neiskorišćene mogućnosti pripovjedne umjetnosti i pokazao kako se osporavana prošlost ugrađuje u novu tekstualnost. Poigravanjem formama starih tekstova, autor gradi autentični stvaralački postupak zalažući se za slobodne književne oblike i kontekstualizaciju. Prekoračenjem granice fikcije i stvarnosti, dekonstrukcijom, kolažno-montažnom tehnikom, fragmentarnošću, narušavanjem pripovjedačkoga sveznanja, mistifikacijom, kao i jezičkom igrom kombinovanja različitih djelova teksta, Pavić pomjera granice postmodernističke strategije komponovanja književnoumjetničkih<sup>2</sup> djela.“

Posebno zanimljiv dio rada Terić je posvetila simbolici *brojeva* u ovom Pavićevom romanu, od kojih pojedini dobijaju status lajtmotiva, kao što su na primjer, grčko slovo *teta*, brojevi dva, tri i četiri, kao i *simbolima*, od kojih je jedan od dominantnijih simbol *ptice*. Oslanjajući se na nemimetičku strukturu *Unutrašnje strane vetra*, ona je ispitala način na koji kombinovani literarni modeli funkcionišu u univerzumu satkanom od međusobno isprepletanih

---

<sup>2</sup> Marijana Terić: *Unutrašnja strana vremena (Fantastika u romanu „Unutrašnja strana vetra“ Milorada Pavića)*, poglavlje: *Žanrovsko određenje „Unutrašnje strane vetra“*, Fakultet za crnogorski jezik i književnost, Cetinje, 2016, str. 92.

elemenata stvarnog i nadstvarnog, racionalnog i iracionalnog, realnog i fantastičnog.

U zaključnom dijelu knjige ona konstatuje da Pavićevo ime postaje sinonim za savremeni roman, roman u kome je sve dvosmisleno, u kojem se stranice mogu preskakati, dopisivati, koji neprimjetno uvlači čitaoca u svoj svijet i opsjeda mu um. Po njenom sudu, Pavić je jedan od još uvijek nedovoljno proučenih pisaca, književnik u čijem se djelu ne mogu precizno odrediti poetička načela bez obzira na to što ih on sam u romanima otkriva, romansijer čija djela zaslužuju punu pažnju onih koji pristupe njihovom čitanju:

„Najbolja romaneskna ostvarenja nastaju kao rezultat ogromnog rada autorova, njegova bogatog književnog iskustva, ali i spremnosti da započne *duboko oranje*, ne bi li obezbijedio kvalitetnu podlogu za stvaranje najproduktivnijih proznih struktura. Milorad Pavić je jedan od rijetkih koji je svojim literarnim izrazom dokazao enormno znanje, jedinstvenost i originalnost“<sup>3</sup>.

Pri koncipiranju svog magistarskog rada Terić je koristila opširnu literaturu, od knjige Jasmine Ahmetagić *Unutrašnja strana postmodernizma: Pavić* (Beograd, 2008), Save Damjanova *Koreni moderne srpske fantastike – fantastika u književnosti srpskog predromantizma* (Novi Sad, 1988), zbornika radova koje je Damjanov priredio *Pavićevi palimpsesti* (Bajina Bašta, 2010), preko knjige Zorana Gluščevića *Fantastika i problem otuđenosti* (Beograd, 1964), Aleksandra Jerkova *Nova tekstualnost* (Beograd, 1990), Miroljuba Jokovića *Ontološki pejzaž postmodernog romana* (Beograd, 2002), Zorana Konstantinovića *Uvod u uporedna proučavanja književnosti* (Beograd, 1984), *Srpska fantastika – Natprirodno i nestvarno u srpskoj književnosti* (priredio Predrag Palavestra, Beograd, 1989), Radovana Popovića *Prvi pisac trećeg milenijuma – životopis Milorada Pavića* (Beograd, 2002), Dragiše Živkovića *Evropski okviri srpske književnosti II* (Beograd, 1977), Cvetana Todorova *Uvod u fantastičnu književnost* (Beograd, 1987), do stranih autora kao što su Rolan Bart, Gaston Bašlar, Boris Uspenski, Mike Bal i ostali.

„Osvijetliivši fenomen fantastike u književnosti i posebno njegovu funkcionalnost u kontekstu poetike postmodernizma“, Aleksandar Radoman ispoljava kritički sud o ovoj knjizi: „Marijana Terić je pristupila analizi fantastike u djelu Milorada Pavića, jednoga od kanonskih pisaca južnoslovenskoga postmodernizma. Već samim izborom romana *Unutrašnja strana vetra*, koji je u kritičkoj literaturi znatno manje eksploatisan u odnosu na *Hazarski rečnik*, i usmjerenjem na uže problemsko područje fantastike, tradicionalno zanemarivano u južnoslovenskome književnonaučnome diskursu, ona je pokazala

---

<sup>3</sup> Marijana Terić: *Unutrašnja strana vremena (Fantastika u romanu „Unutrašnja strana vetra“ Milorada Pavića)*, *Zaključak*, Fakultet za crnogorski jezik i književnost, Cetinje, 2016, str. 132

neophodnu istraživačku hrabrost da se upusti u tumačenje neizučenih i slabo osvijetljenih fenomena savremene književnosti“<sup>4</sup>

Marijana Terić ukazuje na ključne poetičke premise romana, kao i na osnovne elemente i tehnike postmodernističkog narativnog postupka, pružajući pregled kritičkih i teorijskih stavova o fenomenu fantastične književnosti, ali i o recepciji romana *Unutrašnja strana vetra*. Praćena autorkinim osvrtom na piščevu autopoetiku, monografija *Unutrašnja strana vremena* dozvoljava uvid u mogućnost čitanja ovakvog tipa teksta, pomjerajući kritičke i interpretativne modele ka novim proučavanjima Pavićevog pisma.

---

<sup>4</sup> Aleksandar Radoman: *Unutrašnja strana vremena Marijane Terić, u: Vaspitanje i obrazovanje (časopis za pedagošku teoriju i praksu)*, XLII, br. 1–2, Podgorica, 2017, str. 421.





## IN MEMORIAM

*Marijan Mašo MILJIĆ*

### ČOVJEK KOJI JE SVOJE IME PRILOŽIO NA OLTAR ISTINE RADOJE PAJOVIĆ (1934–2019)



Dr Radoje Pajović, akademik DANU, znameniti Crnogorac, poznati istoričar, dragi drug i prijatelj, izuzetan čovjek i patriota, vrsni znalac i intelektualac, uzorna i snažna moralna ličnost, koja je svojim životom i djelom zaslužila mjesto među crnogorskim velikanima našega doba – zakoračio je u vječnost 2. juna 2019. godine u 85. godini života. Otišao je naučnik i istraživač velikog ugleda, poštovan i u svojoj zemlji i u inostranstvu, objektivan i etičan, demokrata i antifašista, suverenista – borac za slobodu i suverenost Crne Gore. Radoje Pajović je rođen 14. aprila 1934. godine u Drenovštici, živio u Tunjevu i Podgorici. Imao je ratno i poratno djetinjstvo, majka mu je rano umrla, a sazrijevao je uz oca Iliju, u partizanima, uz braću, sestre i maćehu Ljubicu, u obnovi i izgradnji zemlje. Osnovnu školu je završio u rodnom mjestu, gimnaziju u Nikšiću, Filozofski fakultet, na Katedri za istoriju, u Beogradu 1957, na kojoj je i doktorirao 1970. godine. U arhivu CK Saveza komunista Crne Gore radio je godinu dana, a potom je u Istorijskom institutu Crne Gore proveo cijeli radni vijek, od 1958. do odlaska u penziju 1997. godine.

Kao naučnik i istraživač bavio se uglavnom savremenom istorijom, Drugim svjetskim ratom, ali se kasnije njegova naučnoistraživačka sonda spustila do najdubljih slojeva crnogorske prošlosti, po vertikali: Crna Gora – Duklja – Zeta. Samostalno ili u koautorstvu objavio je dvanaest knjiga, koje su izdržale test vremena i kasnija saznanja, od kojih su posebno u naučnim krugovima cijenjene Kontrarevolucija u Crnoj Gori – četnički i federalistički pokret (1977)



i Pavle Đurišić – kontroverzni četnički vojvoda, dopunjeno i prošireno izdanje (Podgorica, 2005), te pokušaj sinteze Crna Gora kroz istoriju (2005).

Koautor je i saradnik 19 posebnih izdanja: Narodnooslobodilačka borba u Crnoj Gori. Hronologija događaja (1963); Žene Crne Gore u revolucionarnom pokretu 1918–1945 (1969); Žene Jugoslavije u borbi (1972); Crna Gora (Beograd, 1976); Ustanak i revolucija naroda i narodnosti Jugoslavije (1977) i Hronologija revolucionarnog pokreta Jugoslavije 1941–1945 (1981); Crna Gora – opšta monografija. Uvodni dio – Crna Gora kroz istoriju (Beograd – Podgorica, 2003); Podgorica – opšta monografija. Istorijski razvoj (2003); Berane – monografija (2009); Nikšić pod zastavom slobode 1941–1945 (2002); Blažo Jovanović u svom vremenu (2005); Stvaranje Titove Jugoslavije, tekstualni dio TV serije u 23 epizode (Rijeka, 1986); Crna Gora pred izazovima budućnosti (1996); Bitka za Crnu Goru – zbornik radova sa naučnog skupa povodom 200-godišnjice bitaka na Martinićima i Krusima (1998); Međunarodno priznanje Crne Gore (1998); Božićni ustanak 1919 (2007); Rovačka republika (2001) i Saradnja četnika sa okupatorom u Crnoj Gori 1941–1945 (1996).

Priređivač je i urednik više od 20 knjiga: Otpor u žicama, zbornik sjećanja (1969); Durmitorska partizanska republika, zbornik radova (1979); Peta proleterska brigada, zbornik sjećanja, knj. 3 (1981); Jugoslavija 1941, zbornik radova (1982); Radnički pokret, NOR i revolucija u Boki Kotorskoj (1983); Blažo Jovanović, izabrani radovi, knj. 1–3 (1983); Deseta crnogorska narodnooslobodilačka udarna brigada (1984); Prelomni događaji Narodnooslobodilačkog rata u Crnoj Gori 1943, zbornik radova (1985); Kolašinski četnički zatvor 1942–1943, zbornik radova (1987); Zatvori i logori u Boki Kotorskoj i Bokelji u zatvorima i logorima van Boke 1941–1945, zbornik radova (1987); Revolucionarni pokret u Cetinjskom srezu 1919–1945, zbornik radova (1988) itd.

Napisao je i objavio veliki broj članaka, rasprava, ogleda, feljtona, enciklopedijskih jedinica, kao i brojne naučnopopularne tekstove u novinama i sličnim publikacijama, te recenzija i drugih tekstova. Njegova bibliografija sadrži preko 700 bibliografskih jedinica. Učestvovao je na naučnim skupovima, bio član više redakcija uglednih časopisa, urednik edicija, član raznih stručnih i naučnih savjeta i drugih tijela na nivou Crne Gore i Jugoslavije. Takođe je učestvovao u realizaciji više velikih stručnih i naučnih projekata, kao što su Istorija SKJ i Istorija SK Crne Gore.

Bio je predsjednik Društva istoričara Crne Gore i član Predsjedništva Saveza istoričara Jugoslavije, kao i član brojnih stručnih komisija, odbora i savjeta. Dobitnik je nekoliko vrijednih nagrada, priznanja i odlikovanja. Posebno ističem Trinaestojulsku nagradu za nauku (1978), Nagradu oslobođenja Titograda (1977), Povelju za doprinos razvoju istoriografije (1987), Orden rada sa zlatnim vijencem, Orden rada sa srebrnim vijencem (1987), Zlatnu plaketu Saveza rezervnih vojnih starješina SFRJ itd. Dr Radoje Pajović je za 40 godina rada u Istorijskom institutu Crne Gore dao veliki doprinos toj naučnoj ustanovi, jednoj od članica Univerziteta Crne Gore, ali i crnogorskoj istoriografiji uopšte.

Pajović je jedan od utemeljivača i osnivača Dukljanske akademije nauka i umjetnosti, Matice crnogorske, Crnogorskog PEN-a i drugih autentičnih crnogorskih ustanova, u teškim vremenima. Borio se i pisao o statusu i problemima Crnogorske pravoslavne crkve. Sarađivao je i pisao u više crnogorskih i jugoslovenskih novina i časopisa. Njegov naučnički doprinos je velik i trajan, a njegov lični i društveni angažman ogroman i nemjerljiv, iako to nije nikada isticao. Istrajno se i neumorno borio za istinu o crnogorskoj prošlosti, protiv brojnih posvajanja i prisvajanja crnogorske istorije, neistina i falsifikata, a za afirmaciju crnogorskog nacionalnog i državnog bića, crnogorskog identiteta, duhovnosti i kulture. Svim srcem i dušom borio se da Crna Gora nakon raspada Jugoslavije povрати svoju izgubljenu državnu nezavisnost. Devedesetih godina prošlog vijeka uključio se u opštercnogorski pokret, koji su predvodile suverenističke partije i nezavisni intelektualci, svjestan da u današnjim okolnostima, borba za Crnu Goru traje uvijek i iznova. Bio je protiv pokušaja revizije istorije, što se dešava u potonje vrijeme. Zato i za njega važi ona latinska *Semper idem* (Uvijek isti), i kao takav je cijenjen i od stručnjaka i laika, naučnih autoriteta, kao objektivni istraživač, tumač i analitičar, svuda rado viđen i priman, čak i kod neistomišljenika. Ali sve to ne bi postizao bez podrške svoje porodice, prije svega supruge Ljilje, sa kojom je imao srećan brak, i svoje ćerke Tanje i sina Nevena (Nina).

Njegov odlazak veliki je gubitak, ne samo za njegovu porodicu, nego i za sve nas koji smo ga poznavali, voljeli, drugovali i radili sa njim. Ali ostaje njegovo naučno djelo, kao čvrst oslonac i putokaz. „A prestati živjeti, ne znači umrijeti“, rekao je neko. A Sveti Petar Cetinjski je govorio: „Lako je živjeti za života, teško je živjeti poslije smrti.“ Osim njegovog naučnog djela ostaje njegova porodica, njegovo časno ime i trajan pomen. On je sve svoje – ime i prezime, cijelog sebe, priložio na oltar istine i Crne Gore, u riznicu ljudske dobrote. Zato mu hvala za sve što je činio za svoju zemlju i narod, hvala mu na mudroj riječi, na njegovom časnom imenu i djelu koja ostaju i poslije njegovog odlaska, kao moralno i naučno zavještanje.

Nobelovac Ivo Andrić je svojevremeno zapisao: „Smrt briše samo nestvarne veličine, a istinske učvršćuje i izdiže“.

## 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 autor-skog tabaka, odnosno 16 stranica, 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 tačkaka, 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, godinu izdanja (u zagradi), naslov članka, puno ime časopisa istaknuto kurzivom, mjesto izdanja, broj i broj stranice. Ako se navodi veb-dokument, on sadrži: ime autora, godinu, naziv dokumenta (kurziv), datum kad je sajt posjećen i internet adresu. Na kraju rada se prilaže spisak literature gdje bibliografska jedinica treba da sadrži prezime i inicijale imena autora, godinu 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) Autor rada uz svoje ime Redakciji časopisa dostavlja kontakt adresu, imejl 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.

Sve radove anonimno recenziraju 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 prispjeha. 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 imejl: vaspitanjeiobrazovanje@zuns.me

casopis.mpin@mps.gov.me

REDAKCIJA

