

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

časopis za pedagošku teoriju i praksu
Godina XLVII, godišnji broj 2, 2022
UDK – 37, ISSN 0350 – 1094

REDAKCIJA

mr Radule Novović, glavni urednik
Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva
Ana Lj. Bojović, odgovorni urednik
prof. dr Predrag Miranović, član
prof. dr Tatjana Novović, član
Radovan Damjanović, član

LEKTOR

Jasmina Radunović

PREVODILAC

mr Radoslav Milošević – Atos

GRAFIČKO OBLIKOVANJE

Studio ZUNS

KORICE

Slobodan Vukićević

IZDAVAČ

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
Podgorica. Prvi broj časopisa
„Vaspitanje i obrazovanje“
je izašao 1975. godine.
Izlazi tromjesečno
Tiraž 700
Rukopisi se ne vraćaju

ŠTAMPA

„Stefani '91“ d.o.o. Danilovgrad

EDUCATION

magazine for pedagogic theory and practice
Year XLVII, Annual No. 2, 2022
UDK – 37, ISSN 0350 – 1094

EDITORIAL BOARD

mr Radule Novović, Editor in chief Institute
for textbook publishing and teaching aids
Ana Lj. Bojović, Editor in charge
prof. dr Predrag Miranović, Member
prof. dr Tatjana Novović, Member
Radovan Damjanović, Member

LECTOR

Jasmina Radunović

TRANSLATOR

mr Radoslav Milošević – Atos

GRAPHIC DESIGN

Studio ZUNS

COVERS

Slobodan Vukićević

PUBLISHER

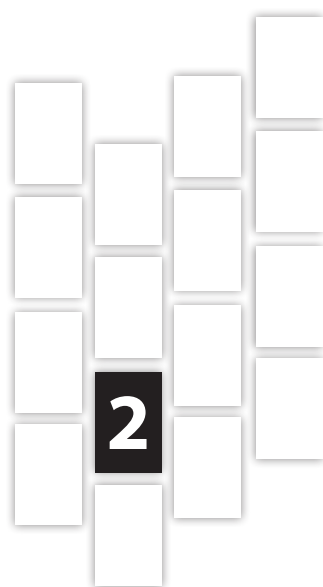
Institute for textbook publishing and
teaching aids
Podgorica. The „Education“ Magazine,
first published in 1975
Published quarterly
Number of copies 700
Manuscripts are not returned

PRINTING

„Stefani '91“ d.o.o. Danilovgrad

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU



Podgorica, 2022.

Uredništvo i administracija:

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Novaka Miloševa 36, Podgorica

Telefon: 00 382 67 566 933

E-mail: vaspitanjeibrazovanje@zuns.me

ana.bojovic@zuns.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 (2015–2020);

Ana Lj. Bojović (2020–...)

SADRŽAJ
CONTENTS
2 | 2022

S A D R Ž A J

ČLANCI (naučni, istraživački, pregledni, stručni radovi)

<i>Kristina DONSKI</i> O ROMANU VOJA TERIĆA ABAR	13
<i>Jelena MATIĆ</i> <i>Radovan GRANDIĆ</i> PEDAGOŠKA NAČELA VALDORFSKE PEDAGOGIJE	33
<i>Zoran JOVOVIĆ</i> MODELI RAZVOJA SAVREMENE DEMOKRATSKE DRŽAVE Od dijaloga, političke kulture do kritike i kontrole i od obrazovanja i nauke do odgovornosti odgovornih	49
<i>Milica VUŠUROVIĆ</i> MATERIJALNA OSNOVA NASTAVE BIOLOŠKE GRUPE PREDMETA U CRNOJ GORI U PERIODU 1834–1916.	67
<i>Данијела РАДЛОВИЋ ЧУБРИЛО</i> <i>Дубравка ЂИРИЋ СРДАНОВИЋ</i> ЕФЕКТИ ПРИМЈЕНЕ ПРОЈЕКТНОГ ПРИСТУПА У ВАСПИТНО- ОБРАЗОВНОМ РАДУ СА ДЈЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА	83
<i>Dženisa MUJEVIĆ</i> AKUZATIVNE I INSTRUMENTALNE KONSTRUKCIJE S PRIJEDLOZIMA MEĐU, NAD, POD, PRED I ZA U ROMANU DERVIŠ I SMRT MEŠE SELIMOVIĆA	109
<i>Milica R. PETRIĆ</i> UTICAJ AMBIJENTALNOG UČENJA NA RAZVOJ I OČUVANJE EKOLOŠKE SVIJESTI UČENIKA	133
<i>Оливера ЂУРОВИЋ</i> КРЕАТИВНОСТ У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ	147

NASTAVNO-VASBITNI RAD

<i>Slobodanka MRVALJEVIĆ</i> PREDMATEMATIČKE VJEŠTINE	167
<i>Amor HASIĆ</i> <i>Etina TAHIROVIĆ</i> ANALIZA NASTAVNOG PLANA I PROGRAMA IZ MATEMATIKE PREMA BLUMOVOJ TAKSONOMIJI ZA IV RAZRED GIMNAZIJE	189

ESEJI, PREGLEDI, PRIKAZI

Anka VUČINIĆ-GUJIĆ

**ODJEK ANTIKE U ZBIRCI PJESAMA TROJA DOMOVINA MOJA MIRAŠA
MARTINOVIĆA**

205

Marijana TERIĆ

PISANJE KAO OSLOBAĐANJE DUŠE

209

IN MEMORIAM

Milovan JEVRIĆ

**BOŽIDAR ŠĆEKIĆ
(1928–2022)**

217

C O N T E N T S

ARTICLES (scientific, research, reviews, professional papers)

<i>Kristina DONSKI</i> ON THE NOVEL "ABAR" BY VOJO TERIĆ	13
<i>Jelena MATIĆ</i> <i>Radovan GRANDIĆ</i> PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF WALDORF PEDAGOGY	33
<i>Zoran JOVOVIĆ</i> MODELS OF DEVELOPMENT OF MODERN DEMOCRATIC STATE From dialogue, political culture to criticism and control, and from education and science to responsibilities of the responsible	49
<i>Milica VUŠUROVIĆ</i> MATERIAL BASIS FOR TEACHING BIOLOGY GROUP OF SUBJECTS IN MONTENEGRO 1834–1916	67
<i>Danijela RADLOVIĆ ČUBRILO</i> <i>Dubravka ČIRIĆ SRDANOVIĆ</i> EFFECTS OF APPLICATION OF PROJECT LEARNING IN TEACHING PRESCHOOL CHILDREN	83
<i>Dženisa MUJEVIĆ</i> ACCUSATIVE AND INSTRUMENTAL CONSTRUCTIONS WITH PREPOSITIONS <i>BETWEEN, ABOVE, UNDER, BEFORE</i> AND <i>FOR</i> IN THE NOVEL <i>DERVISH</i> AND <i>THE DEATH</i> OF MEŠA SELIMOVIĆ	109
<i>Milica R. PETRIĆ</i> THE INFLUENCE OF AMBIENT LEARNING ON THE DEVELOPMENT AND PRESERVATION OF ENVIRONMENTAL AWARENESS OF STUDENTS	133
<i>Olivera ĐUROVIĆ</i> CREATIVITY IN INITIAL MATHEMATICAL TEACHING	147

TEACHING AND EDUCATIONAL WORK

<i>Slobodanka MRVALJEVIĆ</i> MATH SKILLS IN EARLY CHILDHOOD	167
--	-----

Amor HASIĆ
Emina TAHIROVIĆ
**COMPARATIVE ANALYSIS OF MATHEMATICS CURRICULUM IN
4TH GRADE OF HIGH SCHOOL IN MONTENEGRO ACCORDING TO
BLOOM'S TAXONOMY** **189**

ESSAYS, REVIEWS

Anka VUČINIĆ-GUJIĆ
**ECHOES OF CLASSICAL ANTIQUITY IN *THE COLLECTIONS OF POEMS*
TROY MY MOTHERLAND BY MIRAŠ MARTINOVIĆ** **205**

Marijana TERIĆ
WRITING AS LIBERATION OF THE SOUL **209**

IN MEMORIAM

Milovan JEVRIĆ
**BOŽIDAR ŠČEKIĆ
(1928–2022)** **217**

ČLANCI
(naučni, istraživački, pregledni, stručni radovi)



Kristina DONSKI¹

O ROMANU VOJA TERIĆA ABAR

Rezime

U radu *O romanu Voja Terića „Abar“* osvjetlićemo analitičko-kritičkim pristupom jedini roman za djecu i mlade ovog nedovoljno proučenog pisca. Nakon uvodnog segmenta predstavimo Terićevu kratku biografiju. Istovremeno, osvrnućemo se na njegovo cjelokupno romansijersko stvaralaštvo, te razvoj i karakteristike romana za djecu i mlade, fokusirajući se na osobnosti crnogorskog avanturističkog romana navedene profilacije. Kroz zasebne segmente rada posvetićemo se njegovoj fabuli i motivici, s posebnim osvrtom na motiv egzotične i koloritne Afrike.

Posebnu pažnju obratit ćemo na likove atipičnog avanturističkog romana, kroz koji se demonstriraju glavni i sporedni junaci ovog zanimljivog i danas za proučavanje privlačnog ostvarenja. U zaključnom dijelu konstatovaćemo da u romanu dolazi do izražaja autorova vještina oblikovanja fabule, te kombinovanja elemenata realističke i modernističke proze. Prožimanje karakteristika realističke, modernističke i avanturističke literature utiče na pozicioniranje romana *Abar* na granici romana za omladinu i romana za odrasle.

Ključne riječi: *roman, književnost, djeca, stvaralaštvo, pisac, Abar, Afrika.*

¹ Kristina Donski, Fakultet za crnogorski jezik i književnost, Cetinje.

Uvod

U ovome radu bavićemo se analizom romana *Abar* pisca Voja Terića. Najprije ćemo se osvrnuti na autorovu biografiju i stvaralaštvo. Drugo poglavlje bavi se razvojem romana i njegovim karakteristikama. U okviru tog poglavlja sadržano je i potpoglavlje o avanturističkom romanu. U trećem poglavlju bavićemo se romanom za djecu i omladinu, te karakteristikama koje se vezuju za data djela.

Isticanje osobina romana za djecu i omladinu značajno je za kasniju analizu romana koji ili odstupa od spomenutih karakteristika ili im pristupa na poseban način. Ovo poglavlje sadrži dva potpoglavlja. U prvom potpoglavlju riječ je o crnogorskim romanima za djecu i omladinu. Pažnja je usmjerena na najznačajnije autore i specifičnosti njihovog stvaralaštva. Drugo potpoglavlje ponovo se bavi avanturističkim romanima, ali ovoga puta je u fokusu stvaralaštvo namijenjeno djeci i omladini.

Od četvrtog poglavlja pažnja biva usmjerena na roman *Abar*. Četvrto se bavi fabulom, a u petom poglavlju analiziramo aspekte romana koji ga čine jedinstvenim. Peto poglavlje sadrži potpoglavlje koje se bavi mjestom odvijanja radnje djela. U šestom se bavimo glavnim likovima čija zanimljiva karakterizacija ukazuje na umjetničku vrijednost djela i Terićevog stvaralaštva.

1. Biografija autora

Vojo Terić je bio novinar i publicista. Rođen je u Mojkovcu 1924. godine, a školovao se u Prijepolju, Bitolju i Beogradu. Bio je učesnik NOB-a, a nakon oslobođenja završio je Visoku vojnu akademiju. Terić je bio i potpukovnik JNA i profesor Visoke vojne akademije u Beogradu. Nakon demobilisanja radio je u državnim organima. Bio je direktor i glavni urednik izdavačkog preduzeća *Mlado pokoljenje*, da bi nakon toga postao urednik NIN-a. Bio je nosilac Partizanske spomenice od 1941. godine.²

1.1. Stvaralaštvo

Terić je autor romana *Abar* iz 1957, *Sedam vojnika* iz 1959, *Grad* iz 1967. i *Zov i sotona* iz 1994. godine. Autor je i zbirke pripovjedaka *Sive stene sa lišajem* iz 1995. godine.³ Roman *Sedam vojnika* privukao je pažnju i dobio brojne pohvale. Zahvaljujući tom djelu, Terić je bio u najužem izboru za Ninovu nagradu.⁴

² Pog. Sofija Kalezić, *Vojo Terić*, u: *Istorija crnogorske književnosti za djecu i omladinu*, Fakultet za crnogorski jezik i književnost, Cetinje, 2018, str. 195.

³ Pog. Ibid.

⁴ Pog. Jovan Ljuštanović, *'Abar' Voja Terića ili umetnost fabuliranja pustolovnog romana*, u: *Crvenkapa gricka vuka: studije i eseji o književnosti za decu*, Dnevnik: Zmajeve dečje igre, Novi Sad, 2004, str. 53.

Njegova djela su prevedena na strane jezike.⁵ To potvrđuje podatak da je u doba pojavljivanja, *Abar* preveden u zemljama Istočne Evrope. U Bratislavi je objavljeno tri i po hiljade primjeraka, a u Varšavi hiljadu.⁶

Neorealizam donosi niz novina koje se uglavnom vezuju za izbor građe i tematike, oblikovanje likova i pripovijedanje, jezik i modifikacije žanra. Djela stvarana u skladu s spomenutim novinama, a koja su namijenjena omladinskoj čitalačkoj publici, nedovoljno su proučena uprkos kvalitetu koji posjeduju. U ovaj korpus ubraja se i Terićev avanturistički roman *Abar*, jedino njegovo djelo iz oblasti omladinske književnosti.

2. Razvoj i karakteristike romana

Tokom realizma roman ostvaruje nadređenu poziciju u odnosu na druge književne vrste. Taj položaj mu i danas pripada. Djela koja sadrže tematiku obrađenu na realističan način javljaju se još 60-ih godina XIX vijeka. U tom periodu romantizam je bio u punom jeku.⁷

Proučavanju romana u XIX i XX vijeku gotovo da je posvećena posebna grana teorije književnosti – teorija ili poetika romana. Pri određenju i opisu romana kao vrste javljaju se poteškoće koje su posljedica njegove raznovrsnosti. Solar navodi da se roman od „proze običnoga govora i one znanstvenih rasprava razlikuje jedino sklonošću pripovijedanju i oblikovanjem izmišljenoga svijeta, a od ostalih proznih fikcionalnih vrsta jedino dužinom“.⁸ Takođe, roman za razliku od npr. epa nema priznatih uzora i uzoraka, što je uticalo na to da se razgrana u više posebnih tipova, među kojima se nalaze i oni koji imaju karakteristike gotovo zasebne književne vrste ili žanra. Tokom vremena, roman se granao i razvijao u svojevrsnom kritičkom odnosu prema djelima koja su mu prethodila.⁹

Svjetski ugled roman duguje djelima Rablea *Gargantua i Pantagruel* i Servantesa *Don Kihot*. Ta književna ostvarenja smatraju se prototipovima u kojima su načelno zacrtane tehnike gotovo svih kasnijih romana. Od posebnog značaja je širina obuhvata koja omogućava cjelovitu sliku određenog vremena i stanja u društvu. Zatim se ističu glavni junak koji u romanu može biti običan čovjek i kompozicija koja omogućava inkorporiranje raznovrsnih cjelina.¹⁰

⁵ Pog. Sofija Kalezić, *Vojo Terić, u: Istorija crnogorske književnosti za djecu i omladinu*, loc. cit.

⁶ Pog. Ibid, str. 198.

⁷ Pog. Sofija Kalezić, *Romani za djecu i omladinu*, u: *Istorija crnogorske književnosti za djecu i omladinu*, Fakultet za crnogorski jezik i književnost, Cetinje, 2018, str. 79.

⁸ Milivoj Solar, *Rječnik književnoga nazivlja*, u: *Teorija književnosti / Rječnik književnoga nazivlja*, Fakultet za crnogorski jezik i književnost, Cetinje, 2018, str. 540.

⁹ Pog. Ibid.

¹⁰ Pog. Ibid.

Roman je bio dostupan svim slojevima društva. On sadrži zanimljive likove s kojima se čitaoci mogu lako poistovijetiti, među kojima oni obrazovaniji traže i analizu i kritiku društvenih prilika. Počeci popularizacije romana mogu se povezati s epohom klasicizma i prosvjetiteljstva kada djela Voltera, Didroa, Defoa, Svifta i Sterna otvaraju tradiciju na kojoj će najprije roman romantizma, a zatim i realistički roman postati književna vrsta koja je u velikoj mjeri cijenjena.¹¹

2.1. Avanturistički roman

Roman Defoa *Robinzon Kruso* iz 1719. godine veoma je uticao na stvaranje tradicije posebne vrste romana – avanturističkog romana. Avanturistički roman karakteriše nizanje uzbudljivih događaja u kojima učestvuje glavni junak. Posebno je značajna tehnika dislokacije koja podrazumijeva prelazak glavnog lika iz jednog mjesta u drugo. Junak se stalno susreće s neobičnim okolnostima i iznenađenjima.

Avanturistički roman posjeduje dugu tradiciju, a kasnije se razvija u niz posebnih žanrova.¹² S vremenom su se razvile različite podjele, a jedna od njih kao podvrste avanturističkog romana izdvaja: pikarski roman, robinzonadu, simplicijadu i vestern. Pikarski roman je djelo koje u osnovi ima satirični karakter i čiji junaci predstavljaju opreku onima koji se javljaju u viteškim romanima. Kada je u pitanju robinzonada, već se u nazivu prepoznaje veza s Defoovim djelom *Robinzon Kruso*. Motiv života ljudi odvojenih od civilizacije pronašao je svoje mjesto u brojnim djelima koja su nastala nakon pojavljivanja Defoovog romana. Smplicijada kao glavnog junaka postavlja čovjeka koji se, nakon brojnih avantura, povlači u izolaciju.¹³ Među novim žanrovima posebno se ističu tzv. „romani Divljeg zapada“ odnosno vestern (western) romani, zatim špijunski roman i varijante fantastike (space opera).¹⁴ Uticaj psihološkog i etičkog konteksta avanturističkog romana prepoznaje se i u realističkim romanima XIX vijeka.¹⁵

Novo Vuković u knjizi *Uvod u književnost za djecu i omladinu* navodi da je prisutno mišljenje da je avanturistički roman „uvijek intimno bio vezan za

¹¹ Pog. Ibid, str. 541.

¹² Pog. Milivoj Solar, *Rječnik književnoga nazivlja*, u: *Teorija književnosti / Rječnik književnoga nazivlja*, Fakultet za crnogorski jezik i književnost, Cetinje, 2018, str. 528.

¹³ Pog. Novo Vuković, *Uvod u književnost za djecu i omladinu (Drugo izdanje)*, ITP UNIREKS, Podgorica, 1996, str. 296.

¹⁴ Pog. Milivoj Solar, *Rječnik književnoga nazivlja*, u: *Teorija književnosti / Rječnik književnoga nazivlja*, loc. cit.

¹⁵ Pog. Sofija Kalezić, *Vojo Terić*, u: *Istorija crnogorske književnosti za djecu i omladinu*, Fakultet za crnogorski jezik i književnost, Cetinje, 2018, str. 198.

putovanje“,¹⁶ pri čemu se razlikuju dva tipa djela. Prvi sadrži neželjenu avanturu i netipičnog junaka, a drugi predstavlja njegovu suprotnost, dakle, sadrži autentičnu avanturu i junaka koji odgovara takvoj fabuli. Kao primjer za prvi tip mogla bi se izdvojiti *Odiseja*, dok se kao odličan primjer za drugi tip javlja *Sinbad moreplovac*. Takvoj podjeli bi se mogao dodati i treći tip koji bi bio simbioza prve dvije grupe. Već pomenuti roman *Robinzon Kruso* može poslužiti kao predstavnik tog tipa avanturističkog romana.¹⁷

3. Roman za djecu i omladinu

Romani namijenjeni dječjoj publici posjeduju karakteristike koje se ne vežu i za romane za odrasle. Kada se posmatra kompozicija, roman za djecu ne smije biti previše složen. Fabula, motivi, ideje i druge komponente djela ne treba da budu komplikovane i kompleksne. Uprkos tome, svijet predmetnosti romana za djecu treba da posjeduje bogatstvo i raznovrsnost. Takva djela uglavnom obuhvataju međusobno kontrastirane stvarnosne i fiktivne aspekte, kao što su odnos selo – grad, dobro – zlo, hrabrost – kukavičluk i dr.¹⁸

Važnu komponentu romana za djecu predstavlja i dinamičnost umjetničkog kazivanja. Nezavisno od teme i motiva ili da li se govori o radnji ili stanju, nizovi motiva u takvim djelima moraju biti dinamični i brzi.¹⁹ O ovakvoj obradi motiva Sofija Kalezić navodi:

„U kvalitetnim romanima za djecu njih pokreće neka unutrašnja nevidljiva sila, izvjesna ‘tajna energija’, koja nije svojstvena djelima druge vrste. Ovo važi podjednako kada se radi i o tzv. ‘čistim formama’ i tipičnim strukturama ili o graničnim vrstama između kojih je ponekada teško uspostaviti vidljivu liniju razlikovanja.“²⁰

Izdvojeni primjeri koji se mogu posmatrati u odnosu na roman za djecu su avanturistički, fantastični, vilinski i još neke vrste romana.²¹

Odsustvo kompleksnosti na strukturno-kompozicionom planu autori nadoknađuju u okviru drugih dimenzija. Među tim drugim razvijenim aspektima mogu se pronaći raznovrsni primjeri. Čopićev roman *Orlovi rano lete* sadrži

¹⁶ Citirano prema: Novo Vuković, *Uvod u književnost za djecu i omladinu (Drugo izdanje)*, loc. cit.

¹⁷ Pog. Ibid.

¹⁸ Pog. Sofija Kalezić, *Recepcija romana za djecu*, u: *Detinjstvo, časopis o književnosti za decu*, godina XXXVII, broj 1, Zmajeve dečje igre, Novi Sad, 2011, str. 106.

¹⁹ Pog. Ibid, str. 107.

²⁰ Ibid.

²¹ Pog. Ibid.

motive rodoljublja, dok s druge strane *Halo nebo* Čeda Vukovića posjeduje elemente tehno-fantastike. Mašta ima veoma značajnu ulogu u romanima za djecu. Posebno se ističe slučaj *Žila Verna* koji je zamišljao izume bez dodatne tehničke provjere. Kasnije se ispostavilo da postoji realna mogućnost za stvaranje takvih izuma.²²

Romanima za djecu mogu se pripisati različite funkcije. Već pomenuti motivi rodoljublja mogu dati rodoljubivu funkciju djelu, a pored te postoje i pedagoška, vaspitna, sazajna, zabavna, edukativna i brojne druge.²³

Kada se posmatra jezik u romanima za djecu, odmah je uočljiva njegova jednostavnost, koja ima funkcionalnu svrhu. Autori se trude da likove i događaje predstave na kvalitetan ali ne i komplikovan način, koji bi namijenjenoj publici otežao razumijevanje. Milovan Danojlić zapaža da roman za djecu upotrebljava postupke koji otvaraju prostor i daju maha posebnom duhu. Riječ je o duhu naivizma koji ne podrazumijeva uprošćavanje pogleda na život ili infantilno percipiranje događaja, već postupak u stvaralaštvu koji slikovitošću i iskrenošću odlikuje mit, legendu ili neku drugu vrstu usmenog predanja.²⁴

Kao glavni likovi romana za djecu često se javljaju upravo djeca. Čitaoci imaju priliku da posmatraju odnose glavnih junaka s roditeljima, drugom djecom i društvom uopšte. Tokom čitanja takvih djela osjeća se inventivna i nesmirena energija glavnih likova.²⁵

U pojedinim slučajevima granice između romana za djecu i romana za odrasle nijesu jasno precizirane, uprkos posebnim karakteristikama koje obje kategorije romana posjeduju. Neki autori su bili fokusirani na samu umjetničku vrijednost djela, a ne na činjenicu kome bi ono moglo biti namijenjeno. Postoji mišljenje da se romani ne pišu za određenu publiku, već o određenim idejama i likovima kao njihovoj inkarnaciji.²⁶ O ovoj temi Marsel Prust je napisao sljedeće:

„Besmisleno je pisati književnost namenjenu isključivo radničkoj klasi ili deci... Predmet naših knjiga, suština naših rečenica treba da bude nematerijalna, nikako ne u onom stanju u kojem ga nalazimo u stvarnom životu, naprotiv. Naš stil, kao i epizoda, treba da budu sazdana od prozračne građe naših najboljih trenutaka...”²⁷

²² Pog. Ibid.

²³ Pog. Ibid, str. 108.

²⁴ Pog. Ibid, str. 107.

²⁵ Pog. Ibid.

²⁶ Pog. Ibid, str. 108.

²⁷ Citirano prema: Ibid.

Prust smatra da pisci ne treba da pišu za određenu publiku, već da treba da stvaraju za sve čitaoce. Takva opšta publika, sama po sebi, sadrži diferencijacije koje se odnose na kulturu, tradiciju, obrazovanje, ukus i dr. Postoji više romana za djecu koji nijesu nastali s namjerom da ih čita data publika. Među njima se izdvajaju *Guliverova putovanja*, *Robinzon Kruso*, *Dvadeset hiljada milja pod morem* i *Zov divljine*. Najčešće je riječ o djelima koja su tokom vremena izgubila svojstva koja su ih povezivala s određenim istorijskim, kulturnim i političkim događajima koji su bili značajni u periodu njihovog stvaranja. Potisnute konotacije, koje su predstavljale neki vid opterećenja, napravile su prostor za umjetničku vrijednost djela. Publika i kritičari, usmjereni na umjetnički izraz, prepoznali su slikovitost i jednostavnost koja bi odgovarala interesovanjima djece. Važno je istaći i da postoje romani za djecu u kojima može da uživa i starija publika. Takvi su romani *Kroz pustinju i prašumu*, *Timur i njegova četa* i *Orlovi rano lete* koji sadrže komponente zanimljive i odraslima, poput originalnosti i interesantne naracije.²⁸

Statistički podaci o interesovanju djece za romane navode da se djeci uzrasta od osam do deset godina najviše dopadaju realistički tekstovi koji kao glavne aktere imaju djecu ili životinje. Od desete do trinaeste godine raste interesovanje za avanturistička djela, ali i za ona koja obrađuju ljubavne motive. Takođe ih zanimaju i naučnofantastična i misteriozna djela. U tom periodu postoji svojevrsna opasnost od konzumiranja literature koja ima sumnjivu vrijednost. Nakon trinaeste godine ukus je već formiran, pa pažnju najviše privlače putopisi i romani koji sadrže deskripciju različitih predjela.²⁹

Leo Špicar ističe da svako istinsko umjetničko djelo predstavlja cjelinu u čijem se središtu nalazi duh njegovog tvorca. Jezik, motivacija i kompozicija mogli bi se uporediti sa satelitima tog entiteta. Jedinstvo teme, sižea motiva, junaka i drugih komponenti tokom čitanja djela u djetetu izazivaju poseban doživljaj.³⁰ Romani za djecu koji se smatraju uspješnim književnim djelima imaju zajedničke osobine. Sofija Kalezić navodi: „Oni posjeduju stvaralački osjećaj za autonomnost i subjektivnost umjetničke naracije, smisao za igru i izrazitu emotivnu obojenost, što su zapravo i bitne osobine dječjeg poimanja svijeta“.³¹ Takođe je važna akcionost koja se vezuje za likove, ali i za fabulu koja je puna iznenađenja i peripetija. Navedena svojstva djela odgovaraju radoznom i aktivnom duhu djece.³²

²⁸ Pog. Ibid.

²⁹ Pog. Ibid.

³⁰ Pog. Sofija Kalezić, *Romani za decu i omladinu*, u: *Istorija crnogorske književnosti za djecu i omladinu*, Fakultet za crnogorski jezik i književnost, Cetinje, 2018, str. 79.

³¹ Sofija Kalezić, *Recepcija romana za djecu, Detinjstvo, časopis o književnosti za decu*, godina XXXVII, broj 1, Zmajeve dečje igre, Novi Sad, 2011, str. 109.

³² Pog. Ibid, str. 110.

3.1. Crnogorski romani za djecu i omladinu

Crnogorski autori XX vijeka u svojim djelima posebnu pažnju posvećuju narodnom životu i njegovim raznovrsnim oblicima. Njihovo stvaralaštvo obuhvata široku tematsko-motivsku matricu, od folklornih do savremenijih oblika života. Željeli su da što autentičnije predstave ne samo način života i sve ono što on podrazumijeva, nego i detalje poput načina govora ljudi iz različitih krajeva. Zbog toga u literaturu ulazi tematika regionalnog karaktera, a s njom i provincijalizmi, dijalekatska obilježja, kao i odlike govora različitih staleža.³³

Najznačajniji autori crnogorskih romana za djecu i omladinu su Čedo Vuković, Dušan Kostić, Anto Staničić, Milenko Ratković, Mirko Vujačić, Stevan Bulajić, Vojo Terić i drugi. Pored jezika, posebno se ističe i struktura koja kombinuje tradiciju i inovativnost. Naracija, koja je zgusnuta i uvjerljiva, čini njihova djela savršenim za crnogorske osnovnoškolce koji su u procesu razvitka čitalačkog, ali i životnog iskustva.³⁴

3.2. Avanturistički roman za djecu i omladinu

Avanturistički roman je najjednostavnije definisati kao roman o uzbudljivim događajima koji se odvijaju na neuobičajenim prostorima. Kao junaci pustolovnog romana pojavljuju se vitezovi, ratnici, moreplovci, putnici i mnogi drugi.³⁵ Vuković zapaža da je avanturizam pojava zastupljena u gotovo čitavoj prozi za mlađu publiku. Osim toga, ističe da duh avanturizma zastupljen u djelima koja ne pripadaju kategoriji pustolovnog romana „ne treba miješati sa onim avanturizmom koji je, *de facto*, osnovna boja nekih djela i osnovni činilac njihove privlačnosti“.³⁶ Zbog česte prisutnosti avanturizma u djelima, sam termin *avanturistička literatura*, odnosno *avanturistički roman* može se smatrati nepreciznim.³⁷ Uprkos širokom značenju, avanturistički roman posjeduje karakteristike koje ga odvajaju od ostalih djela književnosti za djecu i omladinu – uzbudljive događaje koji obogaćuju fabulu, kao i neobične prostore i likove.

U prethodnom poglavlju bilo je riječi o podjelama i tipovima avanturističkih romana. Vuković osim njih spominje i dva tipa dječjeg avanturističkog romana: dječji policijski roman i roman o antiavanturi. Policijski, odnosno kriminalni roman predstavlja vid avanturističkog romana koji se s vremenom izdvojio i

³³ Pog. Sofija Kalezić, *Romani za decu i omladinu*, u: *Istorija crnogorske književnosti za djecu i omladinu*, Fakultet za crnogorski jezik i književnost, Cetinje, 2018, str. 80.

³⁴ Pog. Ibid

³⁵ Pog. Novo Vuković, op. cit, str. 294.

³⁶ Ibid.

³⁷ Pog. Ibid.

osamostalio kao zaseban žanr. U okviru dječje književnosti razvila se verzija takvih djela koja odgovaraju čitalačkoj prirodi mlađe publike. Junak dječjeg policijskog romana može biti dječak detektiv, ali to nije uslov da bi neko djelo pripadalo tom žanru. Djeca ponekad mogu da učestvuju u događajima, a da glavnu ulogu ima detektiv, dakle odrasla osoba. Vuković zapaža da žanr nije bogat kvalitetnim umjetničkim ostvarenjima. Kao pozitivan primjer ističe Kestnerov roman *Emil i detektivi*.³⁸ Roman o antiavanturi opisuje djecu koja, inspirisana literaturom, žele da dožive sličnu avanturu, ali se sve ne odvija po planu. Vuković kao primjer navodi Nušićev roman *Hajduci*.³⁹

Recepciju i doživljaj avanturističkih romana za djecu i omladinu Vuković komentariše na sljedeći način: „Avanturistički roman je, po pravilu, lektira adolescentskog perioda. Djeca ranijih uzrasnih perioda obično se manje interesuju za tu vrstu literature iz određenih psiholoških i formalnih razloga.“⁴⁰ Među tim razlozima ističe dva najznačajnija. Prvi se odnosi na to da djeca nemaju dovoljno iskustva da bi u potpunosti doživjela svijet takvih djela, a ne odgovara im ni tragičan kraj nekih djela. Drugi uključuje obim takvih djela, od kojih neka izlaze u nastavcima, što takođe ne odgovara dječjoj nestrpljivosti. Međutim, kada se sve generalno posmatra, ne može se poreći da se mladim osobama dopadaju junaci avanturističkih romana. Oni imaju karakteristike natčovjeka, ali i buntovnika koji odbacuje ustaljene društvene norme.⁴¹

4. Fabula romana *Abar*

Roman počinje uvodnom bilješkom pisca u kojoj navodi da je zapisao priču onako kako je čuo. Bilješka glasi:

*Neka mi oprostí visoki, ostareli povratnik, koga sam upoznao kišnog popodneva kad je plaža na Hvaru bila bez kupača. Neka mi ne zameri što pričam jednu priču iz njegovog života i što je pričam onako kako mi se učinilo da sam je čuo.*⁴²

Uvodnim riječima autor želi da ukaže čitaocima na činjenicu da je priča istinita i na taj način formira realističnu atmosferu. Pitanje da li je Filip Pop, koji pripovijeda priču, stvaran ili ne, nije od prevelike važnosti. Važno je to što je

³⁸ Pog. Ibid, str. 296.

³⁹ Pog. Ibid, str. 297.

⁴⁰ Novo Vuković, *Odnos mladih čitalaca prema avanturističkom romanu*, u: *Uvod u književnost za djecu i omladinu*, NIO „Univerzitetska riječ“, Nikšić, 1989, str. 249.

⁴¹ Pog. Ibid.

⁴² Vojo Terić, *Abar*, Književna grupa „Horizonti“, Beograd, 1971, str. 3.

autor stvorio avanturistički roman koji posjeduje brojne kvalitete. Pitanje o istinitosti fabule ne oduzima djelu vrijednost.

Odmah je uočljivo pripovijedanje u prvom licu. Pripovjedač je mladi Filip, koji brodom kao slijepi putnik napušta rodni Šibenik. Putovanje nije bilo udobno, ali Filip je želio da stigne u Afriku i kada je brod krenuo, nije više bilo vremena za odustajanje. Kada je brod stigao na obalu, mislio je da se putovanje ipak srećno završilo. Međutim, upravo tada ga pronalazi ložac broda i nastaje sukob. Filip ipak uspijeva da pobjegne.

Radnja romana smještena je u Africi i već u prvim poglavljima čitalac ima priliku da osjeti tropsku atmosferu. Drugo poglavlje donosi deskripciju Orana, afričke destinacije zbog koje je pripovjedač prešao dug put. Međutim, čitalac ubrzo saznaje da se stvarnost ne podudara sa slikama koje je pripovjedač u svojoj glavi stvorio o ovom mjestu. Filip doživljava uspone i padove dok pokušava da se prilagodi novoj sredini. U Oran stiže gladan i potpuno sam, te traži posao kako bi preživio. Iako postoji velika konkurencija, Filip biva primljen kao nosač. Malo zarađuje, ali uspijeva da preživi. Ubrzo se u jednoj kafani oprobava u kockanju, gdje upoznaje Ivon. Malo kasnije ulazi u sukob s Džekom, čovjekom koji je prisvojio Filipov veći dobitak na kocki. Filip nije u potpunosti siguran da li je Džek preživio tuču.

U jedanaestoj glavi saznajemo ko je Abar. Glavni junaci se upoznaju u zatvoru kod vješala. Naime, Filip je uhapšen i smješten u zatvor u kojem drugi zatvorenici čekaju kada će biti poslani na rad, tj. sječu drva. Lik po kojem je roman dobio ime postaje predmet priče a pripovjedač njegov pomoćnik i, na neki način, učenik. Abar spašava Filipa od zatvora i rada i njih dvojica bježe. On uvodi Filipa u život, koji kao neiskusni mladić ne poznaje svijet na isti način kao njegov novi tajanstveni prijatelj.⁴³

Abar poziva Filipa da zajedno traže zlato. Put do misteriozne lokacije gdje se ono možda nalazi, pred junake postavlja niz poteškoća i iskušenja. Iako je bilo trenutaka kada su mislili da neće uspjeti, niti preživjeti taj put, nakon više teških dana stižu do mjesta obilježenog na Abarovoj mapi, koja je tajanstvena kao i njezin vlasnik. Međutim, poteškoćama nije došao kraj, te su se i tamo susreli s brojnim izazovima. Njihov trud i rad biva nagrađen i uspijevaju da nađu zlato. Nažalost, ono ne ostaje dugo s njima, barem ne jedna polovina. Pojavljuju se alžirski pobunjenici, tj. borci protiv francuskih kolonizatora, i zarobljavaju junake, pri čemu Filip ostaje bez svog dijela zlata. Posljedica tog gubitka može se pripisati njegovom neiskustvu i neznanju. Abar ga je posavjetovao kako može sakriti zlato, ali mladi Filip nije želio da poslušati. Kada pobunjenici uzmu zlato, Filip shvata svoju grešku.

⁴³ Pog. Sofija Kalezić, *Vojo Terić*, u: *Istorija crnogorske književnosti za djecu i omladinu*, Fakultet za crnogorski jezik i književnost, Cetinje, 2018, str. 198.

Završni dio romana donosi niz preokreta. U pokušaju da pobjegnu od francuskih kolonizatora, koji nakon sukoba s pobunjenicima preuzimaju zarobljenike, Filip biva ranjen i on i Abar se razdvajaju. Filip se vraća u Oran, početnu tačku njegove avanture u Africi, ne znajući šta se desilo s Abarom. Nakon nekoliko dana provedenih na ulici, Filip i Abar se ponovo susreću. Tada nastupa period blagostanja i uživanja u plodovima teškog rada i putovanja. Sreća i mir povremeno bivaju prekinuti Filipovim sjećanjima na teške momente u pustinji, koji su ostavili trajne tragove, ali ta talasanja su kratka i samo ih on uočava. Kako se djelo primiče kraju, čini se da će priču zaokružiti srećan epilog.

Međutim, fabula donosi još jedan, finalni preokret. Epilog romana opisuje Abarovo pogubljenje, što odstupa od uobičajenog sretnog kraja avanturističkih romana. Abar je osuđen na smrt zbog ubistva svog nadređenog. Do incidenta je došlo jer Abar nije želio da učestvuje u paljenju alžirskih sela. Iako je njegovo stradanje neminovno, Filip sve do posljednjeg momenta gaji nadu i očekuje da će se Abar izvući. Naviknut na Abarovu snalažljivost i sposobnost da nađe rješenje, Filip ne odustaje od pomisli na bjekstvo i izbjavljenje prijatelja. Nažalost, Filipove nade bivaju iznevjerene i Abar napušta ovaj svijet.

5. Analiza romana

Roman *Abar* posjeduje karakteristike koje ga čine zanimljivim štivom za čitaoce različitog uzrasta. Kratka poglavlja doprinose dinamičnosti fabule, ali i procesa čitanja. Pored specifične organizacije prostora i vremena, kompleksni likovi čine da se razlikuje od ostalih romana. Roman *Abar* posjeduje više karakteristika koje ga odvajaju od drugih romana. Osim navedenih, posebnost se ogleda i u pripovijedanju.

Pripovijedanje u prvom licu, *Ich form*, ne predstavlja čestu pojavu u crnogorskoj književnosti. Od romana koji su objavljeni u periodu od 1953. do 1978. samo četiri sadrže tu vrstu pripovijedanja. Pored Terićevog romana *Abar*, u tu grupu spadaju i sljedeća djela: *Tužni cirkusanti* Mirka Vujačića iz 1960. i *Djeda Štukina družina*, kao i *Šalajko* Stevana Bulajića iz 1973. godine.⁴⁴ Pripovijedanje u prvom licu podrazumijeva neposredniji odnos prema događajima, međutim u avanturističkom romanu treće lice bi više odgovaralo sagledavanju i razgraničavanju fabule.⁴⁵ Još jedno odstupanje od uobičajenog čini Terićev roman zanimljivijom pojavom u književnosti.

⁴⁴ Pog. Ibid.

⁴⁵ Pog. Svetlana Kalezić-Radonjić, *Abar Voja Terića kao palimpsest različitih uzrasnih identiteta*, u: *Detinjstvo, časopis o književnosti za decu*, godina XXXVII, broj 2, Zmajevе dečje igre, Novi Sad, 2011, str. 41.

Abar kao osnovnu motivsku vertikalu postavlja lov na zlato. Kada su u pitanju avanturistički romani, motiv potrage za blagom nerijetko se upotrebljava. Terić u svoje djelo inkorporira specifičnosti koje se vezuju za popularni motiv. Zakopano blago nije cilj koji je jednostavno dostići. Prepreke i teški uslovi ne nestaju kada je blago pronađeno, već nastavljaju da prate junake. Zbog toga je ponekad očuvanje blaga komplikovanije nego sami čin pronalaženja. Nije lako obezbijediti „da se ono što je teško stečeno ne preobrati u ništa ili u zlo“.⁴⁶ Terićeva fabula obogaćena je i jedinstvenim elementima.⁴⁷ Filip Pop doživljava brojne situacije u kojima je jedno vrijeme slijepi putnik, obični radnik, potom kopač zlata čija se potraga uspješno završava. Može se reći da je on prošao i kroz jedinstven obred inicijacije i time ostvario životno prijateljstvo s Abarom.⁴⁸ Jovan Ljuštanović ističe:

„Sižejni obrasci o inicijaciji i o zakopanom blagu su u *Abaru* međusobno palimpsestirani, lanac prepreka istovremeno igra simboličku funkciju unutar jedne i unutar druge priče, potraga za blagom znači istovremeno i inicijaciju Filipa Popa, što je sasvim prihvatljivo i unutar arhetipskog resursa iz kojega Vojo Terić crpi glavne sižejne linije svoga romana.“⁴⁹

Terić uvodi i motiv borbe alžirskog naroda za slobodu, a takođe opisuje i život siromašnog i radničkog dijela stanovništva predgrađa. Pored toga, autor se bavi motivima izdaje, kolonijalnog osvajača i njegove surovosti, Legije stranaca, koja predstavlja sredstvo održanja kolonijalne vlasti.⁵⁰

Takođe, sam motiv lova na zlato obrađen je na poseban način. Potraga se može posmatrati i u simboličkom ključu, te bi onda podrazumijevala i preobražaj Filipa Popa. Na početku djela, Filip je mladić koji napušta zavičaj u želji da upozna veliku Afriku, koja je rijetko obrađivana destinacija u literaturi ovih prostora.⁵¹ Tokom djela, on se susreće sa situacijama koje ranije nije imao prilike da iskusi. Svi ti događaji utiču na njegov duhovni preobražaj i sazrijevanje. Oba junaka nailaze na razne prepreke na putu do cilja, pa se zbog toga može zaključiti

⁴⁶ Jovan Ljuštanović, *'Abar' Voja Terića ili umetnost fabuliranja pustolovnog romana*, u: *Crvenkapa gricka vuka: studije i eseji o književnosti za decu*, Dnevnik: Zmajevе dečje igre, Novi Sad, 2004, str. 58.

⁴⁷ Pog. Sofija Kalezić, *Vojo Terić*, u: *Istorija crnogorske književnosti za djecu i omladinu*, Fakultet za crnogorski jezik i književnost, Cetinje, 2018, str. 196.

⁴⁸ Pog. Svetlana Kalezić-Radonjić, op. cit, str. 38.

⁴⁹ Jovan Ljuštanović, op. cit., str. 59.

⁵⁰ Pog. Sofija Kalezić, *Vojo Terić*, u: *Istorija crnogorske književnosti za djecu i omladinu*, loc. cit.

⁵¹ Pog. Svetlana Kalezić-Radonjić, op. cit., str. 39.

da roman posjeduje stepenastu kompoziciju.⁵² Događaji nijesu prikazani kroz lakoću avanturizma, već kao borbu za opstanak. Posebnost ovog djela ogleda se i u njegovoj složenosti. Kombinacija raznovrsnih elemenata čini ga složenijim u odnosu na tipična djela predviđena za dječju čitalačku publiku.

5.1. Afrika u crnogorskom romanu

Iako Afrika nije uobičajeni ambijent odvijanja događaja u književnosti ovih prostora, kada se posmatraju avanturistički romani u cjelini, takva lokacija nije rijetkost. Egzotika i egzotičan prostor spadaju u konvencije avanturističkog romana. Terić uspješno stvara afričku atmosferu opisom Orana, pustinja i oaza koje se poput čuda javljaju usred nemilosrdnog beskrajnog pustinskog prostora. Stvarajući sliku prostora, Terić ne opterećuje djelo dugim opisima koji bi usporili radnju. Dinamika fabule samo biva dodatno obogaćena deskripcijom ambijenta. Opisi uz samo pominjanje imena lokacija kao što su Alžir, Sahara, već pomenuti Oran i drugi nazivi, nijesu jedini elementi djela koji doprinose afričkoj atmosferi. Autor inkorporira i imena likova koji pomažu pri stvaranju egzotične slike. U pitanju su imena Abar, Marsel, Abdel-Rufik, Trafik, Ivon i dr.⁵³

U romanu se pominje i domovina Filipa Popa. Motiv zavičaja nije ni približno detaljno obrađen kao motiv afričkog kontinenta, ali to ne znači da ne zauzima posebno mjesto u djelu. Još jedna od brojnih atipičnosti romana *Abar* ogleda se u ideološkom sloju djela koji se vezuje za motiv domovine. U glavi XXV, nakon Filipovog i Abarovog zarobljavanja od strane beduinskih pobunjenika na čelu s Abdel-Rufikom, dolazi do momenta kad je tema dijaloga Filipovo porijeklo. Filip na karti pokazuje odakle je došao:

Stavio sam prst na malu teritoriju oblika kornjačine grbe obojenu smeđom bojom. Bila je toliko mala da je na njoj moglo da stane samo početno slovo Beograda i početno slovo imena zemlje.

– O! – reče on. – Razumem. To je pozadi Italije.

– To je ispred Italije, prema istoku – dodadoh.

– Ne volite da budete iza Italije?

– Ne! – rekoh. – To moji zemljaci ne bi otrpeli.

– Ni mi ne želimo da budemo pozadi Francuza.

– Mogu da vam verujem. (...)

– Vi ste radnici? – upita.

– Da – reče Abar. – Mi smo proletarijat.

⁵² Pog. Sofija Kalezić, *Vojo Terić*, u: *Istorija crnogorske književnosti za djecu i omladinu*, Fakultet za crnogorski jezik i književnost, Cetinje, 2018, str. 198.

⁵³ Pog. Svetlana Kalezić-Radonjić, op. cit, str. 43.

– Šta je to? – upita poglavica. (...)
 – To je – rekoh – kad čovek nema ništa. Kad je prinuđen da radi i da ide gde ima posla.
 – I van granica svoje zemlje?
 Klimnuh glavom. I on klimnu glavom.
 – Volite li francusku vlast?
 – Ne – rekoh. Zašto da je volim? Volim je isto toliko koliko volim svoju vlastitu u Jugoslaviji.⁵⁴

Iz dijaloga se saznaje da Jugosloveni ne vole da budu „iza Italije“, što formira određenu sliku o njihovom karakteru. Filip daje i svojevrstnu definiciju proletarijata. Prema njegovom objašnjenju proletarijat se vezuje za situaciju u kojoj čovjek nema ništa. Takvo objašnjenje se može tumačiti kao veoma ogorčeno i na neki način ironično. Ideološki motivi ne spadaju u konvencije avanturističkog romana. Oni nijesu ni u ovom djelu uvijek prisutni, jer bi u suprotnom roman *Abar* bio kategorisan kao ideološki obojen avanturistički roman što je izuzetno rijetka pojava.⁵⁵

6. Likovi atipičnog avanturističkog romana

Likovi su sastavni dio ovog djela koji ga čine jedinstvenim u odnosu na ostalu avanturističku literaturu. Njegova posebnost leži u prisutnosti dva glavna junaka. Među njima, iako su ravnopravni, postoje brojne razlike. Filip je mlad čovjek koji tek počinje da živi, dok je Abar već uveliko upoznat sa surovošću života. Takođe, Abarov životni put može biti gotov svakog časa, ako ga sustigne prošlost od koje bježi.⁵⁶

Kao još jednu posebnost važno je istaći i odstupanje glavnih likova od koncepta svemogućeg junaka. Abar je lik kojem nijesu strani strahovi, što ga izdvaja od ostalih tipičnih junaka avanturističkih romana. Njegov realistični portret čini da čitalac ima osjećaj da prati doživljaje čovjeka iz realnog svijeta.⁵⁷ Uvjerljivost tog junaka posebno se ističe u poređenju s likovima drugih avanturističkih djela. Za razliku od npr. lika „nad-čovjeka“ u stvaralaštvu Anta Staničića, čiji je *Mali pirat* objavljen godinu dana prije romana *Abar*, Terić unosi više realizma u karakterizaciju junaka.⁵⁸

⁵⁴ Vojo Terić, op. cit, str. 92.

⁵⁵ Pog. Svetlana Kalezić-Radonjić, op. cit, str. 44.

⁵⁶ Pog. Svetlana Kalezić-Radonjić, op. cit, str. 39.

⁵⁷ Pog. Sofija Kalezić, *Vojo Terić*, u: *Istorija crnogorske književnosti za djecu i omladinu*, Fakultet za crnogorski jezik i književnost, Cetinje, 2018, str. 196.

⁵⁸ Pog. Svetlana Kalezić-Radonjić, loc. cit.

Heroji, odnosno pozitivni junaci odlikuju se vrlinama kao što su duševna snaga, moralna ispravnost i inteligencija. Negativne junake ili antiheroje karakterišu sve osobine koje su suprotnost karakteristikama pozitivnih junaka.⁵⁹ Nikola Milošević u knjizi *Negativni junak* zapaža da se likovi formirani vjerno prateći pomenute definicije nalaze u djelima lošijeg kvaliteta.⁶⁰ Osim u takvim, „precizna“ podjela na dobro i loše, pozitivno i negativno, zastupljena je i u djelima dječije književnosti. Kada se uzme u obzir uzrast te publike, razumljivo je zašto su psihički i karakterni kompleksni likovi izostavljeni.

Omladinski roman odstupa od crno-bijele tehnike pri formiranju likova. Odličan primjer može se pronaći u liku Abara. Kao čovjek koji pomaže Filipu, može se okarakterisati kao dobra osoba. S druge strane, tokom romana saznaje se da je taj dobar čovjek zapravo kriminalac jer je ubio svog narednika. Činjenica da je Abar počinio zločin svrstala bi ga, prateći spomenute definicije, u negativne junake. Međutim, Terićev roman je mnogo kompleksniji, te Abara ne treba odmah moralno osuditi. Kraj djela donosi objašnjenje tog postupka koji je zapravo bio human. Abar je bio dio Legije i kada je vidio kakve zločine legionari čine prilikom gušenja pobune beduina, odlučuje da se usprotivi.

Odsustvo crno-bijelog pogleda na svijet, roman *Abar* čini složenijom literaturom koja odgovara odraslijoj publici. Starijim čitaocima su privlačni kompleksni likovi koji predstavljaju simbiozu pozitivnog i negativnog. Zorica Turjačanin u knjizi *Roman za djecu* navodi: „Junak romana živi punim životom. On teži da se realizuje kao potpun čovjek, zato je ponekad pun protivrječja. Nije ni bijel ni crn...“⁶¹ Kao što je Abar lik koji ima vrline ali je ubio čovjeka, tako u literaturi pronalazimo i junake koji imaju negativne osobine, ali koji imaju i dobru stranu. Taj pozitivan element otkrivamo ili u nekoj dobroj osobini ili u postupku lika koji se ne bi odmah pripisao osobi koja posjeduje brojne mane. Dječja proza sadrži likove koji su odmah određeni kao dobri ili loši, dok se u omladinskoj prozi nakon događaja javlja proces transformacije. Posebnost romana *Abar* ogleda se u naizmjeničnosti lika čije osobine variraju između dobre i loše strane. U početku predstavljen kao sposoban zločinac koji ima dobre osobine, na kraju biva prikazan kao spasitelj koji pomaže Filipu koji ostaje bez ičega.⁶²

Kraj romana donosi scenu Abarovog pogubljenja, što takođe predstavlja rijetkost u takvim romanima. Razlog odstupanja može se pronaći i u činjenici da je u pitanju omladinski roman. Svetlana Kalezić-Radonjić ističe da „je riječ

⁵⁹ Pog. Grupa autora, *Rečnik književnih termina*, Nolit, Beograd, 1986, str. 304.

⁶⁰ Pog. Nikola Milošević, u: *Negativni junak*, Beletra, Beograd, 1990, str. 5.

⁶¹ Zorica Turjačanin, *Roman za djecu (Teorijski i didaktički pristup)*, IGKRO „Svjetlost“ / OOUR Zavod za udžbenike, Sarajevo, 1978, str. 126.

⁶² Pog. Svetlana Kalezić-Radonjić, op. cit, str. 42.

o omladinskom romanu koji po mnogim svojim osobinama napušta pojednostavljeni teren dječje proze, imajući na umu tačno određenu recipijentsku skupinu kojom se može računati na veći stepen razumijevanja“.⁶³ Odsutnost srećnog kraja predstavlja jednu od razlika između dječjeg i omladinskog romana. Tragičan kraj u romanu *Abar* nastupa nakon mirnog perioda tokom kojeg se čini da su junaci napokon počeli mirno i srećno da žive. Kao razlika između ta dva tipa romana javljaju se djelovi koji posjeduju elemente erotičnosti, npr. u odnosu Filipa Popa s djevojkom Ivon. Zrelije teme odgovaraju publici omladinskog romana, koji ne podrazumijeva *happy-end* i junaka koji preživljava sve poteškoće.⁶⁴

Navedeno ne znači da *Abar* ne posjeduje osobine koje se pripisuju likovima avanturističkih junaka. On je inteligentan čovjek, sposoban da pronađe najkraći i najpouzdaniji način za rješavanje problema. Njegova ljubav prema avanturi čini njegov lik još zanimljivijim mladim čitaocima. Važno je istaći da je ovaj lik tokom čitavog romana pokriven velom tajanstvenosti, što ga čini posebno interesantnim. Od trenutka njegovog pojavljivanja, čitalac je zainteresovan za Abarovu priču, međutim Filip Pop, kao spona između Abara i čitaoca, nudi malobrojne podatke. Filip takođe ima brojna pitanja o novom prijatelju, a dio prezentovanih informacija čak predstavlja samo pripovjedačeva naslućivanja i pretpostavke.⁶⁵

Misterija kojom je obavljen Abarov lik motiviše mlade čitaoce da nastave čitanje, kako bi otkrili cijelu priču. Postoji nada da će se s razvojem fabule upotuniti portret junaka. Misterioznost glavnog lika nije prisutna u istoj mjeri u svim djelovima romana, ali je uvijek tu. U početku čitalac želi da sazna više o pripovjedaču, a kasnije se zajedno pitaju ko je zapravo *Abar*. Abarova tajanstvenost i zatvorenost otežavaju Filipu, ali i čitaocu, upoznavanje tog junaka.

Roman uključuje naglašeno psihološki pristup oblikovanja lika. Pored dijaloga u kojem dva lika razgovaraju i istovremeno otkrivaju svoje karakteristike, Terić upotrebljava dijalog i na drugi način. Postoji više mjesta u djelu gdje čitalac ima priliku da proviri u unutrašnji svijet glavnog lika. Solilokvij najčešće omogućava dublje upoznavanje čitaoca s likom, ali ne predstavlja i jedini način. U romanu su prisutni momenti u kojima lik vodi dijalog, ali sa samim sobom, što je veoma neuobičajena pojava. Dijalog u ovom slučaju ne podrazumijeva razgovor dvije različite osobe, već se glas jednog lika razlaže na dva glasa koja međusobno razgovaraju.⁶⁶ Primjer takvog dijaloga nalazimo u glavi XXXI:

⁶³ Pog. Ibid, str. 39.

⁶⁴ Pog. Ibid.

⁶⁵ Pog. Sofija Kalezić, *Vojo Terić*, u: *Istorija crnogorske književnosti za djecu i omladinu*, Fakultet za crnogorski jezik i književnost, Cetinje, 2018, str. 196.

⁶⁶ Pog. Svetlana Kalezić-Radonjić, op. cit, str. 40.

Oranska luka ležala je otvorena moru, kao i pre. Nigde nikoga nije bilo u tome gradu ko bi mogao da se pohvali da me poznaje. Izuzev, naravno, ljudi iz policije. Ali, sigurno sam se izmenio. Bio sam mršav i crn.

„Mršav? Šališ se, Filipe Pope! Video si i u izlogu svoje lice. Bilo je kost i koža. I oči, koje su te dovele da vidiš Afriku. Proklete oči probisveta!“

„Pa ti ćeš“, rekoh, „sa svojim ponosom da umreš od gladi!“ Pođoh sa pristaništa. U glavi mi se jednako mutilo. Šala je bila u tome što sam tražio posao. A nisam mogao da radim zbog ruke. Meso se gnojilo i počinjalo da se oseća. A, eto, nisam hteo da prosim.

„Ali prosio si“, rekoh sebi, „prosio si nedeljama pošto su ti u selima previli ranu za koju si rekao da ti je načinio neki lovac. Ovde ti ne bi verovali kao u selu.“ „Nisam prosio“, usprotivih se poslednjim ostatkom ponosa. „Tada sam smatrao da je dostojnije čoveka da ukrade nego da prosi. Samo sam tražio hranu.“

„Nisu ti je baš davali često?“

„Ne!“ A ja sam opet i opet oprezno tražio, učtivo, sa čudnim osećajem psa u očima. Psa koji je slabo hranjen.

„Pa u redu,“ rekoh „šta onda? Pravi prosjaci rade drukčije. Ima tu neke razlike.“

Bio sam siguran da tražiti prenoćište i hranu po selima i predstavljati se kao radnik koji ide nekud nije isto kao i prositi po Oranu. I nisam hteo da prosim.

„Ukrali su mi zlato,“ rekoh, „i metak mi je prosvirao ruku. U zlatu je bilo mnogo moga znoja, a iz ruke je isteklo dosta moje krvi. Mene su opljačkali“, počeh da ubeđujem sebe da bih sačuvao dostojanstvo.

Vrag bi ga znao zašto mi je bilo potrebno to dostojanstvo.⁶⁷

U ovom odlomku uočava se da u Filipu nastaje sukob. Veoma mu je važno pitanje dostojanstva i njegovo očuvanje, pa pokušava da se opravda. Čitalac na osnovu ovog dijaloga može da dopuni portret lika koji se bori sa sobom. U ovakvim odlomcima, ali i u kompletnom romanu, Terić izraz prilagođava protagonisti iz čije se tačke gledišta pripovijeda. Svetlana Kalezić-Radonjić navodi da su rečenice kratke, koncizne i jednostavne i njima se „u isto vrijeme sugerše

⁶⁷ Vojo Terić, op. cit, str. 120.

i elementarnost glavnog junaka koji nije toliko upućen na unutrašnje analize koliko na život sam, ali i ogoljenost svijeta koji se okružen afričkim pustinjama bori za puki opstanak“.⁶⁸ Navedeni dijalog dopunjava i priču o tome što se desilo nakon razdvajanja Filipa i Abara. Opisan je težak period za ranjenog Filipa koji se trudio da preživi u selu.

Pored specifične dijaloške forme, tehnika ekspresivne montaže predstavlja postupak koji ovom romanu daje dah modernizma. Montaža takođe učestvuje u karakterizaciji lika Filipa Popa. Kritičari su Terićevo pripovijedanje opisali na sljedeći način:

„Terićevo pripovijedanje je realistički koncizno, uvijek kretanje, radnja, akcija. Poput uzbudljivog filma u kome je sve dobro organizovano (...) – od scena, događaja i dijaloga do slike i vizije ljudskih sudbina koje se zatvaraju u nepromjenjiv i mračan krug.“⁶⁹

Upotreba montaže u funkciji građenja lika zapažena je kao moderan stvaralački postupak u okviru omladinskog romana. Dječja i omladinska proza nakon Drugog svjetskog rata uglavnom je sadržala narativne tehnike koje su u određenoj mjeri podrazumijevale estetski tradicionalizam. Izjava Jovana Ljuštanovića da je *Abar* „u času kada je objavljen, umnogome opažan kao svojevrsna resemantizacija klasičnog pustolovnog romana“⁷⁰ može se smatrati tačnom.⁷¹

Zaključak

Abar je djelo koje posjeduje složenost netipičnu za avanturističku prozu namijenjenu djeci i omladini, što ga čini zanimljivim štivom i za starije čitaoce. Roman izaziva jake emocije kod čitalaca, ne ostavljajući ih ravnodušnim ni u jednom trenutku. Fabula uspijeva da zadrži pažnju i interesovanje, što je veoma značajno za mlađu publiku.

Roman *Abar*, jedino Terićevo djelo iz oblasti omladinske književnosti, obilježio je njegovo stvaralaštvo. U romanu do izražaja dolazi autorova vještina oblikovanja fabule i kombinovanja elemenata realističke i modernističke proze. Prožimanje karakteristika realističke, modernističke i avanturističke literature utiče na pozicioniranje romana *Abar* na granici romana za omladinu i romana za odrasle.

⁶⁸ Svetlana Kalezić-Radonjić, loc. cit.

⁶⁹ Citirano prema: Svetlana Kalezić-Radonjić, op. cit, str. 41.

⁷⁰ Citirano prema: Ibid.

⁷¹ Pog. Ibid.

Svetlana Kalezić-Radonjić sljedećim riječima sumira analizu romana:

Uopšte uzev, Vojo Terić je jasno uvidio da koncept avanturističkog romana zahtijeva konstantnu zanimljivost naracije (...) Kada se tome dodaju, za ovakav vid proze netipični, pojmovi negativnog junaka, ideologije i lirizacije proznog izraza, dobija se pravi palimpsest različitih uzrasnih identiteta u kojem sa podjednakim intenzitetom može uživati vrlo raznovrsna čitalačka publika.⁷²

Iako posjeduje mnoge karakteristike avanturističke literature, Terićev roman sadrži i brojne jedinstvene elemente i načine obrade motiva, što djelu daje izuzetnu vrijednost. Posebno se ističe prisustvo dva različita glavna junaka i njihova karakterizacija. Pripovjedač i lik po kojem je djelo dobilo ime doprinose unikatnosti često obrađivanog motiva potrage za blagom. Terić je stvorio djelo velike vrijednosti koje zauzima posebno mjesto ne samo u crnogorskoj nego i u avanturističkoj prozi uopšte.

Literatura

Primarna

Terić, Vojo. *Abar*. Književna grupa „Horizonti“. Beograd, 1971.

Sekundarna

1. Idrizović, Muris; Jeknić, Dragoljub. *Književnost za djecu u Jugoslaviji*. Književna zajednica DRUGARI. Sarajevo, 1989.
2. Kalezić-Radonjić, Svetlana. „*Abar* Voja Terića kao palimpsest različitih uzrasnih identiteta“ // *Detinjstvo*. Godina XXXVII, broj 2. Zmajevе dečje igre. Novi Sad, 2011.
3. Kalezić, Sofija. „Recepcija romana za djecu“ // *Detinjstvo, časopis o književnosti za decu*, Godina XXXVII, broj 1. Zmajevе dečje igre. Novi Sad, 2011.
4. Kalezić, Sofija. *Istorija crnogorske književnosti za djecu i omladinu*. Fakultet za crnogorski jezik i književnost. Cetinje, 2018.
5. Ljuštanović, Jovan. *Crvenkapa gricka vuka: studije i eseji o književnosti za decu*. Dnevnik: Zmajevе dečje igre. Novi Sad, 2004.

⁷² Ibid, str. 47.

6. Milošević, Nikola. *Negativni junak*. Beletra. Beograd, 1990.
7. Solar, Milivoj. *Teorija književnosti / Rječnik književnoga nazivlja*. Fakultet za crnogorski jezik i književnost. Cetinje, 2018.
8. Turjačanin, Zorica. *Roman za djecu (Teorijski i didaktički pristup)*. IGKRO „Svjetlost“, OOUR Zavod za udžbenike. Sarajevo, 1978.
9. Vuković, Novo. *Uvod u književnost za djecu i omladinu*. Drugo izdanje. ITP UNIREKS. Podgorica, 1996.
10. Vuković, Novo. *Uvod u književnost za djecu i omladinu*. NIO „Univerzitet-ska riječ“. Nikšić, 1989.

Tercijarna

1. Grupa autora, *Rečnik književnih termina*, Nolit, Beograd, 1986.
2. Racković, Nikola: *Leksikon crnogorske kulture*, Društvo za očuvanje crnogorske duhovne baštine, Podgorica, 2009.

ON THE NOVEL “ABAR” BY VOJO TERIĆ

Abstract

Kristina Donski in her work *On the Novel “Abar” by Vojo Terić* sheds light on the only novel for children and youth of this insufficiently studied writer. After the introduction Terić’s short biography is presented. She writes about the entire novelist work of Terić, and the development and characteristics of the novel for children and youth, focusing on the features of the Montenegrin adventure novel of this type. The author analyzes the novel *Abar*, through separate segments dedicated to its plot and motifs, with special reference to the motif of exotic and colorful Africa.

She pays special attention to the characters of the atypical adventure novel, through which the main and secondary heroes of this interesting and still attractive work are demonstrated. In the concluding part, the author states that Terić’s skills in shaping the plot and combining elements of realist and modernist prose are expressed in the novel. Realist, modernist, and adventurous literature are interwoven in this work, so they place *Abar* among novels that are suitable both for youth and adults.

Key words: *novel, literature, children, creativity, writer, Abar, Africa.*

Jelena MATIĆ¹
Radovan GRANDIĆ²

PEDAGOŠKA NAČELA VALDORFSKE PEDAGOGIJE

Rezime

Alternativne škole su izuzetno značajne kada je riječ o obrazovnom sistemu jer je način učenja humaniji i prirodniји. Ovakve škole podstiču kreativnost, samostalnost učenika i okrenutost ka socijalizaciji i zajednici kojoj pripadaju. Školski pluralizam predstavlja osnovu alternativnih škola i podrazumijeva postojanje više škola koje su osnovali građani, udruženja građana i učitelja, vjerske zajednice, lokalne samouprave itd. Glavne karakteristike alternativnih škola su sloboda, eksperimentalni modeli rada i reforme. Shodno tome, reformrska pedagogija predstavlja polaznu tačku svih alternativnih škola, jedino se razlikuju teorije na čijim principima je zasnovana. Dalje u radu, fokusiraćemo se na pedagoška načela valdorfske (waldorfske) pedagogije koja je zasnovana na teoriji Rudolfa Štajnera. Kroz analizu značajne literature determinisaćemo valdorfsku pedagogiju, sagledati valdorfske škole i državni školski sistem, principe i postavke valdorfske škole, didaktičke aspekte organizovanja nastave, saradnju roditelja i škola, kao i pedagoška načela Rudolfa Štajnera.

Ključne riječi: *alternativne škole, pedagoška načela, Valdorf pedagogija.*

¹ Jelena Matić, master vaspitač, PU „Čika Jova Zmaj“, Beograd.

² Prof. dr Radovan Grandić, Filozofski fakultet, Novi Sad.

Uvod

Alternativne škole se uglavnom povezuju sa savremenim konceptima obrazovanja, međutim potreba za alternativnim načinima obrazovanja javila se mnogo ranije. Pedagozi, nastavnici i roditelji još ranije su prepoznali značaj učenja kroz slobodnu igru, smatrajući da je dijete u središtu tokom takvog obrazovnog procesa. Dakle, evidentno je da alternativne škole fokus stavljaju na učenika i njegove potrebe u vaspitanju i obrazovanju. Modeli alternativnih škola mogu biti različiti, kao što su pedagozi zasnivali različite teorije na kojima su bazirane alternativne škole. Pozitivne strane alternativnih škola su svakako nastava orijentisana na učenika, praktično učenje, podsticanje demokratije među svim članovima vaspitno-obrazovnog sistema, prilagođene učionice učenju i osposobljavanje učenika za dobro funkcionisanje u okviru zajednice u kojoj žive.

Formalno obrazovanje je veoma važno jer predstavlja osnovu za dalje obrazovanje svakog pojedinca. Ono treba da bude u funkciji pripreme učenika za cjeloživotno obrazovanje koje je neophodno za kvalitetno funkcionisanje u savremenom društvu. Bilo kakvo unapređivanje obrazovnog procesa je značajno i ne bi trebalo to zanemariti. Alternativne škole pružaju mogućnost značajnih promjena u vaspitno-obrazovnom procesu. Kao što smo naveli, postoje izvjesne razlike u alternativnim školama kao i teorijama koje zastupaju značajni pedagozi, pa u školama zasnovanim na principima Marije Montesori učitelji i nastavnici ne predstavljaju predavače već mentore učenicima, pri čemu se komunikacija posmatra kao temelj svakog odnosa. Nastavnici kao i učenici imaju slobodu da se izraze, a podstiče se i kreativnost kod učenika. Frene, poznati francuski pedagog i reformator obrazovanja, pak ističe saradnju između nastavnika i učenika, dok nastavnici predstavljaju modele od kojih učenici mogu učiti, ali su nastavnici prije svega saradnici i prenosioci znanja. U valdorfskim školama učenici nastavnika posmatraju kao ravnog sebi. Takav koncept omogućava učenje na temelju iskustava, žive riječi, dublje upoznavanje sa sadržajem, pri čemu se razvija kritičko razmišljanje i istraživanje, što je suprotno frontalnoj nastavi.

U radu ćemo se fokusirati na principe valdorfske pedagogije i njene specifičnosti kako bismo bolje shvatili suštinu pedagoških načela Rudolfa Štajnera, na kojima se zasniva valdorfska pedagogija. Cilj nam je da rad predstavlja polaznu osnovu u pedagoškom radu učitelja i nastavnika, kao i pedagoga.

Determinisanje valdorfske pedagogije

Rudolf Štajner osnovao je prvu valdorfsku školu u Štutgartu 1919. godine. Primarno je osnovana kao škola za djecu radnika Fabrike cigareta *Waldorf-Astoria* od strane njenog vlasnika Emila Molta. Nastala je u vrijeme punog zamaha

reformne pedagogije zbog čega nije čudno da ovaj pedagoški koncept sadrži ideje dominantne za ono vrijeme, a odnose se na novi pristup učeniku, novo i drugačije sagledavanje i shvatanje nastavnog plana i programa, preispitivanje načina vrednovanja učenika, kao i humanizovanje vaspitne komunikacije koju je podstakla E. Kej, poznata švedska pedagoškinja, feministkinja i spisateljica čija dela obuhvataju porodični život, etiku i obrazovanje, kroz ideje pedocentrizma (Matijević, 2001). Valdorfska pedagogija zastupljena je širom svijeta, a njene dobre strane i ideje koje zastupa su zaslužne za to.

Kako bi se bolje razumjela valdorfska pedagogija, potrebno je determinisati i antropozofiju. Antropozofska literatura sadrži na stotine knjiga i nemoguće je osnovu tog učenja sažeti na nekoliko stranica, međutim nastojaćemo da istaknemo važne karakteristike antropozofije koje se koriste kao polazište u valdorfskoj pedagogiji. Antropozofija se može shvatiti kao nauka o tijelu, duši, duhu i svijetu. Prirodna nauka objašnjava mrtvi svijet, međutim postoje brojna pitanja koja čovjeka zanimaju izvan materijalnog svijeta – kao što je: šta ima prije rođenja i poslije smrti? Antropozofi kažu da tamo gdje prestaju objašnjenja prirodnih nauka, počinje antropozofija. Do antropozofskih spoznaja dolazi se logičkim putem, odnosno misaonom analizom i ličnim unutrašnjim iskustvom. Usavršavanje tih metoda postiže se tzv. okultnim školovanjem. Antropozofija uči da se čovjekovo biće sastoji od četiri dijela: fizičko tijelo, eteričko ili životno tijelo, duševno tijelo i ja (Štajner, 1988). Čovjekovo fizičko tijelo istovrsno je mineralnom svijetu. Životno tijelo predstavlja „životom ispunjeno duhovno obličje.“ (Štajner, 1988: 32) Životno tijelo fizičke stvari priziva u život, čuvajući fizičko tijelo od raspada te omogućava rast, razmnožavanje i snagu nasljeđa. Nakon smrti fizičko tijelo se raspada u mineralnom, a eteričko u životnom svijetu.

Odgajati znači uzeti u obzir četiri sastavna dijela čovjekovog bića: fizičko tijelo, eteričko ili životno tijelo, astralno ili osjećajno tijelo i ja. Ko želi ispravno da radi, mora istraživati njihovu bit jer na pojedinim razvojnim nivoima čovjekovog života ti članovi nijesu podjednako razvijeni. Do časa fizičkog rođenja čovjek je sa svih strana obavijen tuđim fizičkim tijelom. Njegova okolina je majčino tijelo i jedino je ono sposobno da djeluje na biće koje u njemu sazrijeva. Duhovna nauka smatra da je tako rođeno tek fizičko tijelo, ali ne i eteričko. Kao što je čovjek do časa rođenja obavijen majčinim fizičkim tijelom, tako je do smjenjivanja zuba, oko sedme godine, obavijen jednim eteričkim i jednim astralnim.

Eteričko tijelo napušta eterički ovaj tok u vrijeme izbijanja drugih, stalnih zuba, a astralni ostaje do puberteta. Zadatak vaspitača je da u predškolskom uzrastu osigura adekvatne fizičke uslove za razvoj jer ti fizički uslovi djeluju na cjelokupni razvoj djeteta (prostor, boje, predmeti). Vezu s okolinom dijete ostvaruje oponašanjem i preko uzora. Na dijete u prvim godinama života ne djeluju

dakle pouke već ono uči oponašanjem. U tom periodu značajan je razvoj mašte kod djeteta, a mašta se ne može razvijati uz industrijske igračke koje ne pružaju mogućnost da djeca razvijaju maštu tako što će u igri improvizovati i kreirati sami igračke. Zato se za taj period preporučuju jednostavne i originalne lutke koje mogu napraviti roditelji ili vaspitači od različitog materijala (platno, drvo itd.). Zbog sklonosti ka imitiranju, treba osigurati da se u djetetovoj okolini ne događa ništa što ono ne bi smjelo oponašati. „Mijenjanjem zuba, eteričko tijelo se oslobađa spoljašnjeg eteričkog obavijanja i time započinje period u kojem se može vaspitno djelovati na eteričko tijelo izvan.“ (Štajner, 1990: 22) Za taj period koji traje do polne zrelosti karakteristična je i važna uloga zadobijenog autoriteta.

Antropozofija kao duhovna nauka odnosno nauka o tijelu, duši i duhu u njihovoj međusobnoj povezanosti u čovjeku i svijetu osnova je valdorfske pedagogije i vaspitanja, ali se ona ni na jednom mjestu ne pojavljuje kao njegov sadržaj. Antropozofsko učenje služi kao naučna podloga valdorfske pedagogije i antropozofska načela određuju način funkcionisanja vaspitno-obrazovnih procesa u školama. „Vaspitanje se temelji na uzoru i oponašanju učitelja, zatim na umetničkom radu te na savladavanju zanatskih vještina. Nagrada detetu je zadovoljstvo samom spoznajom, odnosno rešenje nekog problema. Didaktička pomagala su isključivo prirodni materijali. Valdorfsko vaspitanje promašeno je ako se ne nastavi u porodičnom krugu pa tako ovo učenje ima pretenziju da zahvati i primarnu socijalizaciju što isključuje neke uvrežene svakodnevnne sadržaje kao što su na primer televizijski programi.“ (Čulig, 2005: 302) „Pedagogija koja teži za tim da ukloni što više fizičkih i duševnih prepreka koje se u odrasloj dobi mogu ispriječiti svjesnoj vladavini ljudskog *ja*, smije se nazvati vaspitanje ka slobodi.“ (Karlgen, 1991: 261)

Valdorfske škole i državni školski sistemi

Valdorfska škola dobila je naziv po mjestu gdje je prvi put otvorena. Njemački pedagog Rudolf Štajner otvorio je novu školu po svojoj zamisli u Štutgartu 1919. godine. Ova škola bila je privatna institucija koja je u sebi objedinjavala osnovnu i srednju opšteobrazovnu školu u ukupnom trajanju od 12 godina. Zamisao je bila da se iz ove škole može direktno upisati na univerzitet. Školarina u valdorfskoj privatnoj školi bila je dosta visoka.

U valdorfskoj školi, u skladu s antropozofskim pogledima njenog tvorca, insistiralo se na moralnom, estetskom i intelektualnom vaspitanju. U sadržajima nastave dominirali su „umjetnički predmeti“: plastično-likovni i ritmičko-umjetnički. Tjelesno vježbanje zauzimalo je važno mjesto u sistemu rada škole. Bilo je mnogo i igara, ali su neke slobodne igre (fudbal, na primjer) bile zabranjene.

Svaki nastavni predmet, zavisno od svog mjesta u nastavi (značaj, karakter, vremenska zastupljenost i sl.), izučavan je u jednoj vremenskoj epohi. Ostali nastavni predmeti rada nijesu izučavani. Kada se završi predmetna epoha u okviru jednog, prelazi se na predmetnu epohu drugog nastavnog predmeta. U svakoj predmetnoj epohi obrađivan je jedan problem iz jednog nastavnog predmeta. Kada se to završi, po istom sistemu obrađuje se sljedeći nastavni predmet. Predmetna epoha je trajala obično po nekoliko dana, rjeđe nedjelju dana. Neki su predlagali da te epohe traju duže, drugi su smatrali da to ne bi bilo dobro.

Štajner, koji je razradio takav sistem nastave, vjerovao je da usredsređivanjem na sadržaj samo jednog nastavnog predmeta u jednoj epohi kod učenika razvija produbljeno i sistematsko saznavanje tog sadržaja, kao i koncentraciju. Kada se sadržaji nastavnih predmeta stalno smjenjuju, svaki nastavni čas drugi nastavni predmet, oni se međusobno ne samo miješaju i prepliću, već i površno usvajaju. Ne razvija se koncentracija učenika na određeni sadržaj za jedan tako kratak period. Opisani sistem nastave u valdorfskoj školi kod nas je poznat i kao sistem epohalne nastave, što u srpskom jeziku može imati i drugačije značenje. Koriste se i nazivi nastava po epohama, nastava po predmetnim epohama i sl. U ovoj školi zahtijevan je individualni pristup svakom učeniku. To je bilo moguće pošto je jedan učitelj radio s učenikom svih 12 godina. Za to vrijeme on je mogao dobro da upozna svakog učenika i svakom pristupi individualno. Posebnu pažnju učitelj je morao obratiti na razvoj koncentracije, volje i mišljenja kod učenika. To su osobine koje je trebalo posebno razvijati, jer to treba da posjeduje svaki pripadnik antropozofskog pokreta.

U valdorfskoj školi sprovedena je koedukacija. U njoj su se nalazili zajedno učenici oba pola. U njoj nije bilo ponavljanja razreda. Svi učenici su na kraju godine prevođeni u sljedeći razred. Smatrajući učiteljevu ulogu posebno važnom, Štajner je veliku pažnju posvećivao pripremi učitelja za rad na nov način. U pripremi učitelja i sam je veoma aktivno učestvovao. Sistem organizacije i rada valdorfske škole prihvaćen je u početku dosta široko. U više gradova Njemačke i drugih zemalja otvorene su slične škole. Valdorfska škola radila je do 1938. godine. U literaturi se može susresti i sintagma valdorfska pedagogija.

Štajner se ograničio samo na organizaciju i rad valdorfske škole. U najboljem slučaju, može biti riječi o varijanti školske – valdorfske – pedagogije. Odnos valdorfskih škola prema državnim školama može se najbolje prikazati na primjeru Njemačke gdje je njihova tradicija najduža. Pokrajine u Njemačkoj vode prilično samostalnu politiku u pogledu obrazovanja i školskog sastava. To je dovelo do određenih razlika u shvatanju koncepcije obavezne škole, a tome su pridružene i specifičnosti koje je u ujedinjenu Njemačku donijela bivša DDR. Na području Savezne Republike Njemačke osnovna škola traje četiri godine, a obavezno školovanje devet godina. Djeca polaze u školu s navršenih šest godina. Nakon prve

četiri godine školovanja u četvorogodišnjoj osnovnoj školi učenici biraju jedan od tri tipa srednjih škola, koje traju pet ili više godina: *Hauptschule* („glavna“ škola), *Realschule* (realna škola) i *Gymnasium* (gimnazija). Jedinствена škola koja bi obuhvatala od petog do devetog razreda nosila bi naziv *Gesamtschulen* („skupne“ škole). U glavnoj školi naglasak je na ručnom radu i domaćinstvu, a u tu se školu upisuju djeca koja nemaju većih edukativnih aspiracija. Realne škole su karakteristične po naglasku na učenju prirodnih i tehničkih nauka, a gimnazije po povećanoj orijentaciji na učenje jezika (njemački, engleski, francuski, latinski).

Nakon obaveznog devetogodišnjeg školovanja učenici koji završe gimnaziju do kraja devetog razreda upisuju viši stepen s raznim usmjerenjima, dok ostali upisuju profesionalne stručne škole. U tim školama se učenici osposobljavaju za zanimanja uz različito trajanje (1 do 3 godine). Neki upisuju i tzv. profesionalne stručne škole (*Berufsfachschule*). Na univerzitet se mogu upisati svi koji imaju položen maturalni ispit (*Abitur*), koji se obavezno polaže na kraju gimnazijskog programa, odnosno na kraju trinaestogodišnjeg školovanja. Valdorfske škole predstavljaju poseban i cjelovit školski koncept koji traje 12 godina, odnosno 8 + 4 godine.

U Njemačkoj te škole imaju tretman slobodnih škola, što znači da država nema uticaja na programe i metodiku rada u tim školama, već samo može nadgledati tehničko-sanitetske uslove za rad te izvršavanje obaveze o pohađanju škole od strane školskih obveznika. Država finansira rad tih škola u iznosu od 60 do 80 posto, a ostatak se osigurava iz školarina koje uplaćuju roditelji zavisno od materijalnih mogućnosti, te od dotacija prijatelja valdorfske pedagogije i nekih kompanija. Većina učenika školuje se u tim školama 12 godina, bez ponavljanja razreda. U tom vremenu osim opšte kulture, svi učenici savladaju i obavljanje više jednostavnih poslova kao što su pletenje, obrada drveta, obrada metala, uvezivanje knjiga, obrada zemljišta i slično.

Oni koji žele da nastave školovanje na univerzitetu, ostaju u valdorfskim školama još i 13. razred koji predstavlja zapravo pripremu za polaganje mature pred državnim komisijom. Oni koji ne namjeravaju da studiraju, prekidaju školovanje nakon dvanaestog razreda te se zapošljavaju na najrazličitijim poslovima u fabrikama, tržnim centrima i drugim firmama.

Principi i postavke valdorfske škole

Pretpostavke sedmogodišnjih razdoblja prožimaju se kroz vaspitno-obrazovno razdoblje, od rođenja do sedme godine (razdoblje dječjeg vrtića), od sedme do četrnaeste godine (osnovna škola), te od četrnaeste do dvadeset prve godine (neobavezno obrazovanje). Na taj način su strukturirani podsticaji i način rada s

djecom zavisno od njihovog uzrasta. Jedan od temeljnih principa je strahopoštovanje prema duhovnom porijeklu djeteta, prema čemu se ljudi inkarniraju i biraju gdje i kada će se roditi, pa skladno tome dijete ne treba učiti nego osluškiivati svoju prirodu (Seitz, Hallwachs, 1997). Uz to, vaspitači bi trebalo da odgajaju ono što čovjek nosi sa sobom, usmjeravaju ga da razvija svoje snage i postane cjelovito biće.

Principi valdorfske škole odnose se na osposobljavanje čula, a prema Štajneru postoji ih dvanaest. Cilj valdorfske pedagogije je uključivanje svih djetetovih čula. Vaspitači bi trebali biti duhovno senzitivniji i otvoreniji prema djetetovoj prirodi kako bi mogli prepoznati djetetove duhovne svjetove te izabrati na koji način saradivati sa svakim djetetom pojedinačno. Intuicija vaspitača je ključna za odabir prave pedagoške mjere. Poznavanje temperamenta djeteta daje mogućnost vaspitaču da što efikasnije smiri nemir u djetetu te mu ponudi podsticaje koji odgovaraju njegovom temperamentu. Od velike je važnosti da vaspitač koji radi s djecom paralelno radi na sebi, na svojoj duši i duhu kako bi bio ispravan primjer u svom radu jer snosi veliku odgovornost vaspitanja djece. Zadatak vaspitača je da ne zadire u djetetovo *JA* nego da doprinese da se instrument (tijelo i duša) oblikuje tako da individualnost može jednog dana njime slobodno da vlada i upravlja. Osnivač Štajner naglašava da se bez stava potpunog razumijevanja djeteta ne može biti vaspitač (Štajner, 1995).

Didaktički aspekti organizacije nastave

Valdorfske škole su slobodne škole, a njihova sloboda se zasniva na idejama o tročlanosti. Ona se izražava u samoodređenju pa je tako cjelokupan život i rad škole interno uređen. To interno uređenje uključuje odlučivanje o bitnim pitanjima kao što su raspored sati, godišnje planiranje, gradnja škole, zapošljavanje učitelja, upotreba medija u nastavi i dr. Pritom su nastavni plan i program, osnivanje novih škola, usavršavanje učitelja i drugo pitanja od opšteg interesa i njih određuje Udruženje slobodnih valdorfskih škola u Štutgartu. Udruženje je zaduženo za održavanje seminara namijenjenih valdorfskim učiteljima koji se školuju na jednogodišnjim ili dvogodišnjim seminarima. Time vidimo da se ovaj pedagoški koncept istinski zalaže za unapređivanje kompetencija, izgradnju i učvršćivanje postojećih znanja učitelja s ciljem što boljeg sprovođenja vaspitanja i obrazovanja (Seitz, Hallwachs, 1997).

Značajno obilježje strukture nastavnog plana i programa valdorfske škole je naglasak i orijentacija na umjetničko i radno vaspitanje, izvođenje nastave po epohama, učenje stranih jezika od samog početka obrazovanja te posebno promovisanje umjetnosti pokreta, tzv. euritmije. Učitelji pritom kod kreiranja plana i programa pažnju usmjeravaju na znanja o cjelovitosti čovjeka, u onoj mjeri u

kojoj je to moguće: „ciljevi učenja i nastavni planovi trebali bi biti izrađeni na način koji proizlazi iz spoznaje ljudi i života“ (Štajner, 1995: 17).

Valdorfske škole značajno se razlikuju po fondu časova u nastavnim planovima, a razlika je još veća među programima, budući da su škole i učitelji u tom segmentu potpuno autonomni. Izvođenje nastave po epohama prvenstveno je uvedeno radi prevladavanja ograničenosti predmetno-časovnog sistema. Tako učenici određene sadržaje iz prirodnih ili društvenih disciplina proučavaju kontinuirano u trajanju od tri do četiri nedjelje, svaki dan u jednom blok-času koji traje 100 minuta. Prvi blok časova obično je posvećen proučavanju određenog sadržaja koji učenici ne razumiju i s kojim ih treba dovoljno upoznati. Time učenici neki problem s društvenog ili prirodnog područja proučavaju detaljno s različitih gledišta. „Ono što se prorađuje ne pamti se samo kratkoročno do sljedećeg ispitivanja, nego tone u dugoročno pamćenje i u pravom smislu riječi uči se za život.“ (Seitz, Hallwachs, 1997: 205)

Blok-časovi za teorijsku nastavu označavaju početak radnog dana i njome se realizuje tzv. „glavna nastava“. Drugi blok časova glavne nastave je posvećen učenju jezika ili matematike i traje 45 minuta, dok je treći blok namijenjen sadržajima kojima učenici upoznaju religiju ili umjetnost u trajanju od 50 minuta. Za praktične i umjetničke aktivnosti ostavljaju se posljednja dva časa boravka u školi, otprilike od 50 do 60 minuta. Između teorijskog i praktičnog bloka organizuje se zajednički ručak. Takođe, u školi se naglasak stavlja na upoznavanje zanata, pa su tako učenici obuhvaćeni umjetničkim aktivnostima poput slikanja, crtanja, oblikovanja predmeta, dramskog izražavanja itd. Navedeni sadržaji podstiču znatiželju i razvijaju maštu, a njihova se važnost vidi i u snažnim vaspitnim porukama upućenim učenicima. Tako na primjer, fizičko vaspitanje ne njeguje takmičarski duh već se hvali i ističe cio kolektiv nasuprot pojedinca (Matijević, 2001). Budući da je nastava po epohama temeljno obilježje nastave, velika se pažnja pridaje sadržajima tekstova za čitanje i pripovijedanje (bajke, basne, legende, biografije i sl.) te euritmiji.

Štajner ističe kako je dječja žudnja za slikama velika te da imaju neku vrstu slikovnog mišljenja, stoga „ne želimo li djecu intelektualno zamoriti nego očuvati njihovu zdravu prijemčivost, moramo im davati prave maštovite slike“ (Calgren, 1991: 118). Euritmija je vrsta umjetnosti („eu“ na grčkom *dobro, pravo* i „ritmija“ je *ritam*), „vidljivi jezik“ i „vidljivi pev“, a deklarisanje ili muzika su joj podloga, a jezik i muzika nose euritimiste pozornicom“ (Calgren, 1991: 79). Drugi pak euritmiju definišu kao „skladno i harmonično izražavanje snaga koje deluju u govoru, muzici i pokretu“ (Matijević, 2001: 66). Vrijednost euritmije je neosporiva, a pedagoški utiče na prevenciju nepoželjnih ponašanja te ima vaspitnu i terapijsku ulogu. Zbog terapijskog djelovanja sastavni je dio nastavnog plana i programa, te se njome aktivira duševna snaga pojedinca i ljudsko tijelo

s obzirom na to da se „obrazovanje samo po sebi smatra umjetnošću, ne primijenjenom naukom o obrazovanju ili obrtom“ (Paschen, 2013: 209). Udžbenici u školama nijesu previše cijenjeni pa gotovo da se i ne koriste s obzirom na to da učenici uče u kontaktu s učiteljem.

Djeca tako uz pomoć učitelja i vaspitača, zavisno od vaspitno-obrazovne institucije, sami prikupljaju materijal te ga na koncu i vrednuju. Za razliku od državnih škola koje slijede trendove korišćenja moderne audio-vizuelne opreme, u valdorfskoj školi prevladava mišljenje kako najsavremeniji mediji komuniciranje ne mogu iskazati pravu prirodu učenika (Matijević, 2001). Uopšteno se nastoji odgoditi susret djece s tehnologijom, barem do puberteta, odnosno do završnih godina osnovnog školovanja. Tako se insistira na učenju učenika u prirodi ili ambijentu prirode koji su stvoreni u školi i iz koje učenici uče otkrivanjem i proučavanjem. Sve spoznaje i stečena znanja učenici bilježe u bilježnicu koja ujedno predstavlja lični udžbenik učenika iz kojeg kasnije može učiti.

Veliku ulogu u procesu poučavanja ima nastavnik, stoga ne čudi težnja da njihov rad i učestvovanje bude u prvom planu, te da ih ni u kakvom slučaju ne smiju zamijeniti didaktička sredstva (Bezić, 1999). U valdorfskim školama učenici koji imaju problem sa savladavanjem zadataka ili jednostavno slabije napreduju, dobijaju mogućnost dopunske nastave te se uključuju u euritmiju. Na kraju školske godine učenici i roditelji dobijaju detaljne pismene izvještaje o radu i aktivnostima, opštem zalaganju učenika te slabosti na kojima će više poraditi (Matijević, 2001). Vrednuju se i cijene opisna vrednovanja koja su gotovo uvijek pozitivna i podsticajna. Jedino takav način vrednovanja učeniku ne stvara „kompleks manje vrijednosti niti kult uspjeha“ (Bezić, 1999: 443). Nepostojanje ocjena ne predstavlja problem za nastavnike u valdorfskoj školi jer se prije svega u unutrašnjoj motivaciji i nekim višim ciljevima vidi kvalitet i kvantitet znanja, a ne u pukom brojčanom iskazivanju.

Saradnja roditelja i škole

Ostvarivanje ciljeva vaspitanja i obrazovanja gotovo je nezamislivo bez saradnje roditelja i škole. U valdorfskoj školi ta saradnja se odvija kroz različite zadatke i organizacijska rješenja od kojih ćemo spomenuti samo najvažnije: predavanje za roditelje; zajedničke stručne konferencije roditelja i učitelja; pomoć roditelja u organizaciji škole; organizacije ekskurzija, radne akcije roditelja i učitelja na uređenju školske zgrade; posjećivanje roditeljskog doma od strane učitelja; učestvovanje roditelja u organizovanju upravljanja školom; mjesečne i godišnje školske svečanosti, dani roditelja u školi itd. Vaspitanje u valdorfskim školama shvaćeno je kao zajednički rad učitelja i roditelja. Nema

roditelja koji neće doći na stručne razgovore o bitnim vaspitnim pitanjima (na zajedničkim stručnim konferencijama s učiteljima) koje se organizuju nekoliko puta godišnje.

Uglavnom se jednom u školskoj godini organizuje dan roditelja u školi. Cio jedan dan roditelj provede u druženju u školi koju pohađaju njegova deca. Takva druženja uglavnom obuhvataju slušanje predavanja, učestvovanje u radnim grupama te zajednički ručak. Radne grupe obično vode učitelji ili neki od roditelja, a posvećene su slikanju, crtanju, modeliranju, diskusiji o nekim važnim pitanjima valdorfske pedagogije, zatim plastificiranju, pjevanju, euritniji. Dok se sve to dešava, jedna grupa roditelja priprema zajednički ručak kojim se završava taj susret. Svaki roditelj nastoji da pomogne u organizaciji rada škole koliko mu vrijeme i stručnost dopuštaju.

Tako će neki raditi u školskoj biblioteci, neki će se angažovati u nabavci materijala za praktični rad učenika, poneko će raditi na održavanju školske zgrade, a neko će pak pomagati u radu školske kuhinje ili će raditi neke ručne radove za uređenje školskog prostora. Skoro svi roditelji prije upisa svoje djece u valdorfske škole upoznaju osnovne odlike valdorfske pedagogije putem predavanja koja organizuju društva prijatelja valdorfske pedagogije, međutim temeljno upoznavanje sa osnovnim načelima te pedagogije odnosno valdorfskog vaspitanja moguće je tek tokom višegodišnje saradnje sa školom, odnosno kada njihova djeca već pohađaju tu školu. Svaki učitelj barem jednom godišnje posjeti roditeljski dom svog učenika. Prilikom takve posjete razgovara se o vaspitnim pitanjima i dogovara zajednički rad i pomaganje djetetu u razvoju i savladavanju školskih obaveza. To je i prilika da se upozna u kakvim uslovima žive i rade učenici. Ako se ukaže potreba, učitelj će posjetiti roditelje ili će roditelj dolaziti u školu i češće tokom godine ili će se konsultovati telefonom. Valdorfske škole funkcionišu kao dinamičan socijalni organizam roditelja, učitelja i učenika.

U valdorfskim školama učiteljski kolektiv sastavljen je od stručnjaka koji su prošli različite puteve osposobljavanja. Neki su završili državne fakultete te jednu do dvije godine doškolovala za valdorfske učitelje. Drugi su opet završili trogodišnje ili četvorogodišnje studije za valdorfske učitelje sa specijalizacijom za izvođenje nekih predmetnih cjelina u višim godinama školovanja. U nekim školama može se kao učitelj zaposliti i osoba koja nije završila nikakav formalni oblik osposobljavanja za učitelje ako nastavnički kolektiv ocijeni da je takva osoba podobna za obavljanje učiteljskog posla. To dalje implicira da u školama rade razredni i predmetni učitelji. Antropozofija uči da odrasla osoba za dijete od 7 do 14 godina predstavlja autoritet, odnosno osoba koja odgaja svojim radom i prosuđivanjem svega što se u brojnim pedagoškim situacijama događa. Djeca te dobi doživljavaju učitelja kao nepogrešivog arbitra

u prosuđivanju. Može se dakle navesti mnogo antropozofskih argumenata za postojanje jednog učitelja u prvih osam godina školovanja. „Iz toga razloga, u valdorfskoj školi jedan nastavnik, tzv. razredni, poučava djecu prvih osam školskih godina svim osnovnim predmetima.

To omogućava da đaci tokom godine izgrade realan prisan odnos prema nastavniku, te da rade i uče u atmosferi punog povjerenja. S druge strane, to omogućava nastavniku da svako pojedino dijete upozna kao individu i da nauči kako ga podsticati na učenje. Ovdje ne treba zanemariti odnos roditelj – učitelj i mogućnost da se dobro upoznaju i da se sporazumiju u svojim zajedničkim zadacima u vaspitanju.“ (Glockler, Goebel, 1990: 12)

Svaki razredni nastavnik organizuje nastavu iz još nekog nastavnog područja. U Njemačkoj se osposobljavaju valdorfski učitelji u nekoliko gradova i ustanova. Neke od važnijih su: Seminar za valdorfsku pedagogiju u Štutgartu, Institut za valdorfsku pedagogiju u Witten-Annenu, Slobodni pedagoški centar u Minhenu, valdorfski seminar za učitelje u Hamburgu itd. Stručni nastavnici za rad u višim razredima osposobljavaju se u Štutgartu i Witten-Annenu. Euritmija se studira četiri godine kao poseban fakultet uz mogućnost opredjeljivanja za umjetnički, nastavni ili terapijski smjer. Učitelji jedne škole predstavljaju kolektiv učitelja. U svakoj školi djeluje i školsko vijeće koje je sastavljeno od nekoliko učitelja i nekoliko roditelja. Predsjedništvo školskog vijeća koje je sastavljeno od roditelja i učitelja odlučuju o finansijsko-privrednom vođenju škole. Po tome su valdorfske škole samoupravne ustanove jer su glavni nosioci upravljanja svime što se događa u školi upravo učitelji i roditelji.

Pedagoška načela Rudolfa Štajnera

Rudolf Štajner, koji je osnivač valdorfske pedagogije, bavio se pored pedagogije i prirodnim naukama, filozofijom, umjetnošću i književnošću. Studije i njegov duhovni učitelj uticali su na njega i njegov životni i poslovni put, pa se uglavnom bavio pogledom na svijet koji određuju prirodne nauke. „Štajner je patio od razlike između prirodnonaučnog objašnjenja svijeta koji su mu pružali predmeti koje je studirao i svojih duhovnih pra-religioznih doživljaja.“ (Seitz, Hallwachs, 1997: 116) Bira je novi put istraživanja, koji je označio imenom antropozofija, koji se odnosi na istraživanje koje upravo osvještava i naglašava „istinsko čovjekovo biće“ (Calgren, 1991: 9). Štajner antropozofiju primjenjuje u filozofiji i pedagogiji, ali i medicini i proizvodnji zdrave hrane. Osim antropozofije, uz Štajnera se vezuje i promovisanje nove umjetnosti pokreta – euritmije. Kao doktor filozofije, bavio se i pisanjem drama, filozofskim i pedagoškim raspravama te prosvjećivanjem naroda. Bavio se proučavanjem Getea, a poseban uticaj na njega imalo je Geteovo učenje o bojama.

Pet godina je proveo kao privatni učitelj jednog dječaka iz bečke porodice, dok je kasnije predavao u *Školi za obrazovanje radnika* u Berlinu. Pedagoško obrazovanje i rad nastojao je ostvariti kroz utemeljenje i rukovođenje valdorfske škole otvorene 1919. u Štuttgartu. Kasnije je održan prvi seminar za obrazovanje valdorfskih učitelja (Seitz, Hallwachs, 1997).

Usklađivanje duhovnog dijela s tjelesnim (zemaljskim) dijelom čovjeka je osnova valdorfske pedagogije, pri čemu se poštuje sloboda svakog djeteta prilikom vaspitanja. Djetetu se pristupa kao pojedincu, pa je tako i zadatak nastavnika usmjeren na poštovanje osobe te na usklađivanje tjelesnog i duhovnog dijela učenika. „Ne treba pokušavati da se preko vaspitanja i prema ličnim planovima djetetu nešto usadi, nego treba oslušivati pravu prirodu djeteta.“ (Seitz, Hallwachs, 1997: 125) Jedno od važnijih načela kojima se učitelji u valdorfskim školama vode je da treba vaspitati „ono što čovjek donosi sa sobom“. Svako dijete je individua, sa svojim emocijama, razmišljanjima, stoga je postupanje vaspitača i nastavnika u velikoj mjeri uslovljeno ličnom intuicijom i osluškivanjem djetetovih potreba, a djelovanje nije strogo određeno jednom teorijom ili programom. Time se nadilazi puko izvršavanje programa te vaspitanje postaje usmjereno na to da djeca postanu ljudi, pripremljeni za život i nedaće koje on donosi.

Štajner (1995: 15) ističe da „šta god praksa sadašnjeg života traži od čovjeka mora se ogledati u programu takve škole, a što treba vladati kao duh nad svim u takvom životu, u djeci se mora pobuditi vaspitanjem i nastavom“. U procesu vaspitanja i obrazovanja učenika, vaspitači i nastavnici treba da vode računa o temperamentu djeteta koji se najjednostavnije može pratiti preko emocija i raspoloženja djece. Prilagođavanje vaspitača temperamentu djeteta sasvim je prirodna stvar, budući da je i učenje o istim nit koja veže valdorfsku pedagogiju. Svako razdoblje nosi svoje specifičnosti, ali i sposobnosti jer one djeluju na pojedinca tokom cijelog života, izgrađujući ili razarajući čovjeka. Štajner, najjednostavnije, svoju pedagogiju vidi kao onu koja je primjerena čovjeku, koja će povezati mišljenje, osjećanja i želje svakog djeteta. A za kvalitetno povezivanje navedenog kod djeteta treba osposobiti čula, odnosno treba podsticati korišćenje svih dječijih čula: „Dijete ne može ništa korisno naučiti preko perilice za veš, nego će prije nešto naučiti kad pere lutkino odijelo.“ (Seitz, Hallwachs, 1997: 134) Osposobljavanjem čula kroz direktan rad i načine na koji to ljudi obično rade podstiče se i vježba kreativnost djece.

Pritom veliku ulogu imaju vaspitači budući da su odgovorni za vođenje i razvoj djeteta u svim ciklusima. Pedagoška deviza valdorfske škole najjednostavnije bi se mogla izraziti time da društvo danas zahtijeva „takvo vaspitanje i takvu nastavu koja ne traži isključivo jednostavno znanje, nego umijeće, koja ne njeguje intelektualne sklonosti nego osposobljava volju“ (Štajner, 1995: 16).

Potrebno je da pedagozi upoznaju dječija čula i pomognu djeci u osposobljavanju kako bi se ona njima znala služiti. Djeca uče na prirodnim materijalima koje uz pomoć vaspitača skupljaju i vrednuju (Bezić, 1999). Permanentno obrazovanje vaspitača veoma je bitno kako za učitelja tako i za učenike. Vrlo je važno biti svjestan svog temperamenta i raspoloženja, pravilnog rukovanja predmetima, kao i ovladavanja svojom ljutnjom ili nezadovoljstvom kako posljedice ne bi uticale na dijete. Štajner navodi određene meditacijske i spoznajno-teorijske vježbe pomoću kojih će se vaspitač ili učitelj pripremiti kako bi bio spreman da pravilno reaguje ukoliko se nađe u problematičnoj situaciji (Seitz, Hallwasch, 1997).

Zaključak

Obrazovanje je proces izložen stalnim promjenama sa ciljem da se učenici pripreme za život i društvo koje se stalno mijenja. Formalno obrazovanje, odnosno osnovne i srednje škole, često ne ispunjavaju i ne odgovaraju zahtjevima koji se nameću učenicima nakon školovanja. Znanja koja učenici stižu ne odgovaraju znanjima i vještinama koja su im potrebna kako bi njihov razvoj bio kompletan i produktivnost bila na najvišem nivou. Frontalna nastava, koja je dugo zastupljena u formalnom obrazovanju, pasivizuje učenika umjesto da ga učini aktivnim u sticanju znanja. Zbog toga učenici gube motivaciju i nemaju želju da više istražuju i uče.

Nasuprot klasičnim, alternativne škole podrazumijevaju drugačiji koncept obrazovanja. Cilj obrazovanja u alternativnim školama je, prije svega, da učenici nauče kako da uče kako bi se pripremili za cjeloživotno obrazovanje. Učenik ima aktivnu ulogu u sticanju znanja, ima slobodu da sam istražuje i usvaja informacije na interesantan način, a koji ujedno stečena znanja čini temeljnijim i dugotrajnijim. Učitelj i nastavnik nije neko ko predaje nastavni sadržaj kroz frontalni oblik rada, već predstavlja prije svega saradnika i mentora učenicima. On će im pomoći u procesu učenja, ali i pružiti izvjesnu slobodu u procesu sticanju znanja.

Aktivna uloga učenika u obrazovanju je veoma važna jer se u savremenom društvu, koje je podložno promjenama, očekuje da svaki pojedinac može sam (kroz istraživanje i učenje) sticati znanja koja će mu omogućiti lakšu adaptaciju na promjene i razvoj društva u cjelini. Obrazovanje u alternativnim školama je kvalitetnije i zbog vrijednosti koje se propagiraju u ovako konceptualizovanim obrazovnim institucijama. Sloboda učenika, drugačiji pristup ocjenjivanju, umjetničke, socijalne i emocionalne sposobnosti samo su neke od vrijednosti koje se njeguju u ovim školama.

Iako postoje različite alternativne škole, zasnovane na različitim koncepcijama, možemo reći da je osnova ista. U radu smo nastojali da determinišemo

valdorfsku pedagogiju kao jednu od alternativnih koncepcija pedagogije, analiziramo valdorfske škole i državne školske sisteme, principe i postavke valdorfske škole, didaktičke aspekte organizovanja nastave, saradnju roditelja i škole, kao i pedagoška načela Rudolfa Štajnera. Cilj nam je bio da kreiramo teorijsko polazište za pedagoški rad.

Literatura

1. Bezić, Ž. (1999). Waldorfska pedagogija. *Crkva u svijetu*, 34, 4, 437–449.
2. Carlgren, F. (1991). *Odgovori ka slobodi – pedagogija Rudolfa Steinera*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju.
3. Glockler, M., Goebel, W. (1990). *Što je waldorfska pedagogija*. Zagreb: Društvo prijatelja waldorfske pedagogije.
4. Matijević, M. (2001). *Alternativne škole: Didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: Tipex.
5. Paschen, H. (2013). Waldorf Education and Rudolf Steiner Schools as a Topic of Educational Science. *Croatian Journal of Education*, 16(1), 191–215.
6. Seitz, M., Hallwachs, U. (1997). *Montessori ili Waldorf? Knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge*. Zagreb: Educa.
7. Steiner, R. (1995). *Pedagoška osnova i ciljevi Waldorfske škole*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju Hrvatske.
8. Steiner, R. (1990). *Odgovori djeteta sa stanovišta duhovne znanosti*. Zagreb: Društvo prijatelja Waldorfske pedagogije.
9. Steiner, R. (1988). *Osnovi teorije spoznaje Geotheovog pogleda na svijet*. Beograd: Sfairos.
10. Čulig, B. (2005). Upotreba faktorske analize u ispitivanju poželjnosti alternativnih odgojnih koncepata. *Pedagoška istraživanja*. 2(2); 299–311.

PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF WALDORF PEDAGOGY

Abstract

Alternative schools are extremely important when it comes to the education system because the way of learning is more humane and more natural. Such schools encourage creativity, student independence and a focus on socialization and towards the community where they belong. School pluralism is the basis of alternative schools and implies the existence of several schools founded by citizens, associations of citizens and teachers, religious communities, local governments, etc. Main characteristics of alternative schools are freedom, experimental models of work and reform. Accordingly, reform pedagogy is the starting point of all alternative schools, the only difference are theories on which they base their principles. Further on this paper will focus on the pedagogical principles of Waldorf pedagogy that is based on the theory of Rudolf Steiner. Through the analysis of significant literature, we will determine Waldorf pedagogy, learn about Waldorf schools and the state school system, principles and settings of the Waldorf school, didactic aspects of teaching organization, cooperation between parents and schools, as well as pedagogical principles of Rudolf Steiner.

Key words: *alternative schools, pedagogical principles, Waldorf pedagogy.*

Zoran JOVOVIĆ¹

MODELI RAZVOJA SAVREMENE DEMOKRATSKE DRŽAVE Od dijaloga, političke kulture do kritike i kontrole i od obrazovanja i nauke do odgovornosti odgovornih

Rezime

U članku se razmatraju modeli koji se koriste u procesu razvoja vaspitane i obrazovane, demokratske države. U prvom dijelu rada, izlažu se osobenosti dijaloga, političke kulture, tolerancije, saradnje, konsenzusa, kritike i kontrole. Pored njih, u drugom dijelu rada, usredsređujemo se i na obrazovanje i nauku. U posljednjem, trećem dijelu, analiza je fokusirana na demokratsku državu: (traži se!) odgovornost odgovornih. Otuda se posebno razmatra individualna odgovornost, moralna odgovornost, profesionalna odgovornost, politička odgovornost i grupna odgovornost. Ova potonja (grupna odgovornost) odnosi se na odgovornost i grupe i organizacije, počevši od one koja se bavi radom, do one koja se bavi vaspitanjem i obrazovanjem.

Ključne riječi: *demokratska država, dijalog, politička kultura, tolerancija, saradnja, konsenzus, kritika, kontrola, obrazovanje, nauka, odgovornost.*

¹ Mr sc. Zoran Jovović, doktorand, Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore.

„Ima reči koje su tako opore da mi usta budu gor-ka kad ih izgovaram, a neku gorčinu osećam i na samu pomisao da ih prevalim preko jezika. Među takve reči spada i nasilje. Ima ljudi koji skidaju cipele da ne bi gazili po ćilimu, ali navlače čizme da bi gazili po ljudima.“

Ako hoćeš sliku o budućnosti, zamisli jednu čizmu kako gazi ljudsko lice – večno – zapisao je proročke riječi Orvel u 1984.

(Đuro Šušnjić², *Dijalog i tolerancija*, Čigoja štampa, 1997: 161)

Demokratska država: od dijaloga i političke kulture do kritike i kontrole

Kao jedan od najvažnijih elemenata participativne političke kulture, u političkoj konverzaciji dijalog se pojavljuje kao relevantno sredstvo. Otuda su i *političke kulture*, kao i *dijalog* „sredstva“³ u razvoju vaspitane, obrazovane i dobre demokratske države. Demokratski poredak se ne može graditi, funkcionisati i konsolidovati ako nema dijaloga i vaspitanja i obrazovanja za toleranciju. Dijalog u politici podrazumijeva slušanje, pažnju, učtivost i ravnopravnost. Čovjek koji je spreman za dijalog, razuman je čovjek – izbjegava silu i nasilje. Tolerantan čovjek (koji je po prirodi stvari vaspitan i obrazovan) prihvata dijalog, dok ga netolerantan najčešće odbacuje. Potonji smatraju da znaju istinu i njima razgovor nije potreban. Oni su „neinteligentni“, opasni su za društvenu zajednicu, a samim tim i štetni, naročito ako im se dodijeli neka od relevantnih političkih uloga – da upravljaju drugima, organizacijom ili društvom. Ako izostaje ljubav prema istini, što znači ljubav prema drugome, onda dijaloga nema. Takođe, dijaloga nema i ako izostaje iskrenost i uvažavanje. Da samozadovoljnici ne bi dobili značaj, značenje i relevantni smisao u životu političke zajednice, neophodno je uraditi jednu, važnu stvar – potrebno je od strane demokratske politike razraditi brojne procedure i kompaktne mehanizme. Za politički dijalog od važnosti su višenacionalne političke zajednice, a zatim i zajedničke, političke odluke koje će, što se podrazumijeva, biti odmjerene i smišljene. Uvažavati čovjekovu ličnost, uvažavati čovjekova diferencirana prava, a osobito nacionalna i religijska prava, graditi povjerenje među građanima i između građana i onih koji su na vlasti,

² Prof. dr Đuro Šušnjić, *Dijalog i tolerancija*, Čigoja štampa, 1997, str. 161.

³ Pojam „sredstva“ upotrebljava prof. dr Č. Čupić u analizama i istraživanjima demokratske države, izložen u knjizi *Politika i odgovornost*. (Č. Čupić, *Politika i odgovornost*, Udruženje za političke nauke Srbije, Čigoja štampa, Beograd, 2010).

neophodni su uslovi za konstituisanje dijaloške političke kulture, a sa tim i dobrih i lijepih odnosa u zajednici. *Tolerancija* se pojavljuje kao snažno sredstvo demokratske političke kulture. Ona je, jednostavno, spremnost na kompromis, pobjeda dobra nad zlom, pravde nad nepravdom, rast, postojanost *vjere, nade* i *ljubavi*. Tolerantan je čovjek koji prihvata razlike, različita mišljenja, poglede na svijet, uvjerenja, pa i ponašanja. Razlike koje su prisutne u njegovoj svijesti postaju nešto „normalno“. One se ne bi smjele upotrebljavati za izazivanje i produbljivanje sukoba, podsticanje zaoštrenih odnosa u zajednici. Razlike su u osnovi čovjekovog života. One oplemenjuju čovjekov život, zajednicu kojoj čovjek pripada. Razlike bogate i čovjeka i zajednice.⁴

Tolerantan čovjek je čovjek razgovora. Razuman čovjek ima potrebu za razgovorom, potrebu da se drugi doživi kao sabesjednik. Ako se drugi tako ne doživi, onda ne može biti ljubavi. One univerzalne ljubavi. *Gospod – Bog – Otac, Sin – Isus Hrist, Sveti duh*, stvorio je „sve(t)“⁵, pa se otuda božansko nalazi i u biljci, drvetu, kulturi, pa i u „politici“. U svakom čovjeku trebalo bi da ima nešto božansko. Ako ga ima, onda će moći da se razumije govor drugog, drugih: „nemi govor stene i kristala, nečujni govor biljke i ribe, glasni govor divlje životinje i ljudskih bića. Samo tako ljubav postaje sveopšta – u svakom stvoru voliš stvoritelja i razumeš sebe kroz njegova stvorenja. Ako je u svakom stvoru prisutna iskra *Svetoga duha*, onda je odgovornost prema svemu nužna.“⁶ (Kurziv: Z. J.)

Individue, skupine, organizacije i zajednice pojavljuju se kao subjekti tolerancije. Da li to može biti i država?⁷ Naravno da ne. Ona, kao najsloženija i najsavršenija organizacija, koristi se silom. Kao takva, pojavljuje se kao garant tolerancije. U demokratskoj i tolerantnoj državi sloboda drugog i drugih se ne bi smjela dovoditi u pitanje. A ako se dovodi u pitanje, onda se tolerancija ne smije prihvatiti jer, činjenica je da nema tolerancije prema nasilnicima i velikim „uzurpatorima.“⁸ Tolerancija u sebi sadrži vjeru, nadu, pa i ljubav. Isti je slučaj i sa dijalogom. *Vjera, nada i ljubav* odnose se na miran i dostojanstven život.

I *dijalog* i *tolerancija* pojavljuju se kao zahtjevi vremena. Svijet je danas podijeljen na sve moguće načine (podjela ljudi u svijetu, pogledi na život...)⁹. Posmatranje svijeta više nije jedinstveno ali, s druge strane, ipak se mora skupa živjeti. Neprestano se mora tražiti ono što nas spaja. Svaka skupina primorana je

⁴ Prof. dr Čedomir Čupić, *Politika i odgovornost*, Udruženje za političke nauke Srbije, Čigoja štampa, Beograd, 2010, str. 208.

⁵ Prof. dr Đuro Šušnjić, *Dijalog i tolerancija*, Čigoja štampa, 1997, str. 46.

⁶ Op. cit., str. 46.

⁷ Prof. dr Čedomir Čupić, *Politika i odgovornost*, Udruženje za političke nauke Srbije, Čigoja štampa, Beograd, 2010, str. 208.

⁸ Op. cit., str. 208.

⁹ Prof. dr Đuro Šušnjić, *Dijalog i tolerancija*, Čigoja štampa, 1997.

da poglede na svijet neprestano koriguje – proširuje i upotpunjuje. Jednostrano mišljenje nije ništa drugo nego uvreda. Vrijeđa se mnogostranost čovjeka, njegovog duha. Šta se pojavljuje kao moćna brana vladavini jednostranih? To su dijalog i tolerancija prema drugom, drugima, grupama u socijalnoj zajednici.¹⁰

Saradnja (kompromis između pojedinaca i pojedinaca, pojedinaca i skupina, i grupa i grupa) pojavljuje se kao snažno sredstvo u društvenom i, naročito, političkom životu. Ako je sloboda mišljenja ugrožena, kao i sloboda udruživanja i izražavanja (što je osobina, na primjer totalitarizma), onda dolazi do sudara mišljenja i interesa, a da bi se oni izbjegli, od strane demokratski uređenog poretka koristi se kompromis. Tako demokratski lideri u političkom životu otpočinju pregovore i samim tim počinju da saraduju. Otuda je duh saradnje, kako kaže prof. dr Č. Čupić¹¹, izuzetno ljekovit i za čovjeka i za zajednicu kojoj on pripada. Šta se postiže saradnjom? Postiže se potiskivanje posebnih interesa i daje se značaj i smisao opštim ciljevima. I ne samo ciljevima, već i zadacima. Oni pojedinci koji imaju optimalna rješenja, najbolji su za demokratsku zajednicu. Njihova rješenja biće korisna svima. Kao i kod tolerancije, i kod kompromisa se pojavljuju granice, pa tako ne može biti saradnje između dobra i zla, istine i laži, pravde i nepravde. „Kompromis je, sa jedne strane, popuštanje i ustupanje u ime viših društvenih i državnih ciljeva, a, s druge strane, u ponuđenim rešenjima prihvatanje boljeg. Kompromis se postiže između dve pravde ili dva dobra – u odmeravanju prihvat ćemo ili srednje rešenje ili trenutno bolje argumentovano.“¹²

Odnos moći i odnos saradnje su dva osnovna oblika u tumačenju društvenih, a sa tim i političkih odnosa. Otuda se razgovor između dvije strane može odvijati ili sa položaja moći ili sa položaja ravnopravnosti. Sve dok se razgovara sa pozicije moći, nema razgovora između dvije strane o razgovoru. Razgovor nije ništa drugo no „ostvarenje jednog načina života i jednog shvatanja sebe i drugog kao uzajamno zavisnih: jedan drugom pomažemo da izrastemo do čovekove visine. Razgovor je put da pronađemo sebe. To je neposredan odnos, kome ponekad nisu potrebne reči, da bi se ispoljio jedan život u dodiru sa drugim, jedinstvenim i neponovljivim“.¹³ Nema budućnosti ako se država ne potruži da u svoje članove, mlade članove, putem interiorizacije, putem vaspitanja i obrazovanja ugradi potrebu za razgovorom i saradnjom i naviku za trpeljivost prema drugom i drugima. Država će imati budućnost ako svoje članove, mlade naraštaje usmjeri ka dijaloškom mišljenju i vrijednostima koje izviru iz razlika. Vrijednost pripadnika (građana) vaspitane, obrazovane i dobre demokratske države, zajednice građana,

¹⁰ Prof. dr Đuro Šušnjić, *Dijalog i tolerancija*, Čigoja štampa, 1997.

¹¹ Prof. dr Čedomir Čupić, *Politika i odgovornost*, Udruženje za političke nauke Srbije, Čigoja štampa, Beograd, 2010, str. 209.

¹² Op. cit., str. 209.

¹³ Prof. dr Đuro Šušnjić, *Dijalog i tolerancija*, Čigoja štampa, 1997, str. 167.

mjeriće se njihovom sklonošću da se vodi razgovor, kao i da se podnese drukčiji način mišljenja.¹⁴

U demokratskim sistemima participativna – demokratska – politička kultura prosto je nezamisliva bez *konsenzusa*. To je još jedno sredstvo kojim se koristi dobra demokratska država. Kada su u pitanju odluke od kardinalne relevantnosti, prema prof. dr Č. Čupiću¹⁵, konsenzus se pojavljuje kao bitan u procesu donošenja takvih odluka. Do zaoštrenih odnosa i rđavih iskustava najčešće se dolazi kada se nameće volja većine manjinama. Da bi se oni suzbili, u multinacionalnim i višereligijskim državama koristi se konsenzus. Upravo on, kao sredstvo za razvoj vaspitane, obrazovane i demokratske države, doprinosi da se manjine osjećaju nezapostavljenima.

Kritika i kontrola su takođe bitna sredstva za razvoj demokratske, vaspitane i obrazovane države. Kritika je ta koja omogućava da se na adekvatan način suzbiju (i/ili riješe) problemi u zajednici. Takođe, kritika je od relevantnosti i u procesu donošenja različitih socijalnih i političkih ili bilo kojih drugih odluka. Bez kritike i socijalni i politički život postaju besmisleni. Oni postaju statični, a sa tim i razarajući. Ne bi valjalo da vlast završi u uzurpaciji. Za to je lijek kritika. Svaka visprena vlast u kritičarima vidi briljantne i besplatne pomagače¹⁶, koji svojim prisustvom doprinose rješavanju brojnih problema, koji stoje pred svakom pametnom vlašću. S druge strane, rigidna kontrola je ta koja sprečava nezakonitost i održava red u zajednici. Takođe, njome se eliminišu uzurpatori i podstiče efikasnost političke pozicije, to jest vlasti u državi. Što je više kritičara i kontrolora, kao i nevladinih organizacija manja je mogućnost za stvaranje mehanizama kojim bi se zloupotrijebila vlast. Formiranje demokratskog obrasca mišljenja omogućava se političkom kulturom, odnosno politička kultura pojavljuje se kao (pred)uslov za konstituisanje demokratskog obrasca mišljenja¹⁷ i demokratskih, dobrih odnosa u zajednici, kao i razvijene, demokratske ličnosti, koja će biti širokogrudna, snalažljiva, lukava, vaspitana, obrazovana, a sa tim i visprena.

Demokratska država: obrazovanje i nauka (rad na samome sebi, drugima i društvu)

I obrazovanje i nauka se takođe posmatraju kao sredstva u razvoju dobre demokratske države. Oni imaju izgrađenu autonomiju. S druge strane, kao sfere

¹⁴ Op. cit., str. 223.

¹⁵ Prof. dr Čedomir Čupić, *Politika i odgovornost*, Udruženje za političke nauke Srbije, Čigoja štampa, Beograd, 2010, str. 210.

¹⁶ Op. cit., str. 210.

¹⁷ Op. cit., str. 210.

čovjekovog i socijalnog djelovanja oni su i povezani. Kao povezani ili bolje rečeno ako ih posmatramo kao jedan sistem, oni su u funkciji društva – proizvodi se i kreativno prenosi znanje s pokoljenja na pokoljenje, a sa tim bogati i sfera nauke i sfera obrazovanja i demokratska država. Funkcija obrazovanja ogleda se u prenošenju znanja, u vaspitanju i obrazovanju mladih pojedinaca koji će biti sposobni da stečeno, naučeno primijene u praksi, odnosno u svakodnevnom životu. Sfera nauke nije ništa drugo no sfera činjenica, a činjenice su znanje.¹⁸ Znanje je najviša i najtemeljnija ljudska vrijednost. Nauka neprestano otkriva i u funkciji je prenošenja znanja. Otkriva znanja koja se odnose na: društvenu zajednicu, prirodu, čovjekovo mišljenje i, ono najrelevantnije, uspješno uspostavlja veze između postojećeg i novog znanja. Učenje činjenica omogućuje se u obrazovnom procesu od strane onih pojedinaca koji su kompetentni, to jest koji su vaspitani i obrazovani za tu složenu i odgovornu ulogu. Taj proces može biti organizovan, na šta se pomenuto najprije odnosi i, s druge strane, taj proces može biti i neorganizovan. Neorganizovan proces odnosi se na sticanje znanja o činjenicama izvan škole, kao osnovne jedinice vaspitno-obrazovnog procesa, što znači putem sredstava masovnog informisanja: radio, televizija, internet i slično. U školi i izvan nje uče se činjenice i o samoj nauci. Obrazovanje se pojavljuje kao relevantan posrednik između nauke, individue i individua, kao i posrednik između individue, individua i društva. Obrazovanje jeste transmisiona sila. Bez obrazovanja kao najtemeljnije vrijednosti, od bitnoga za gradnju demokratske zajednice, znanja do kojih se dolazi u nauci ostala bi nedostupna pojedincu i sa tim bi se kočio napredak na svim poljima. Šta omogućava usavršavanje vaspitno-obrazovne djelatnosti? Omogućava nauka i mudri, obrazovani i nadareni pojedinci i njihovi spisi, u kojima su zabilježeni nalazi njihovih istraživanja.¹⁹ Nauka izučava fenomen obrazovanja, pa i vaspitanja, zatim obrazovnu djelatnost, uopšte njenu organizaciju, oblike obrazovne djelatnosti i metode koje se primjenjuju u radu. Usredsređena je i na tehnologiju organizovanja naučne djelatnosti i na sam proces izvođenja. „Posebno proučava i od njenih dostignuća zavisi onaj deo obrazovanja koji se odvija i realizuje u školskim institucijama, dakle, nastavu kao najorganizovaniji i najsistematizovaniji deo obrazovne djelatnosti. Ali i više od toga – iz nauke se uzimaju sadržaji za programe nastavnih predmeta.“²⁰ Nastava se mora vrlo često dopunjavati bogatim sadržajem, koji će biti interesantan i inspirativan onima koji uče, onima koji imaju ulogu nastavnika i onima koji bi trebalo da se nauče. Time se ona, počevši od organizacije i sistematizacije, osavremenjuje. Odgovor na pitanje kakav je odnos između

¹⁸ Prof. dr Miomir Ivković, *Sociologija obrazovanja I*, Filozofski fakultet, Niš, 2003.

¹⁹ Prof. dr Miomir Ivković, *Sociologija obrazovanja I*, Filozofski fakultet, Niš, 2003.

²⁰ Op. cit., str. 173.

obrazovanja i naučno-tehničkog napretka istovremeno podrazumijeva i odgovor na pitanje kakve su društvene implikacije promjena u nauci, tehnici i tehnologiji uopšte – kakav je to njihov društveni značaj, značenje i relevantni smisao? Postavlja se i treće pitanje: kako se te promjene odražavaju na život čovjeka i zajednice kojoj čovjek pripada? Odgovori na ova pitanja su kompleksni. Prema jednom stanovištu, kako kaže M. Ivković, nauka, tehnika i tehnologija sa svim svojim osobenostima mijenjaju na pozitivno čovjeka i društvo, kao i društvene odnose. Riječ je o, kako se kaže, svjetsko-istorijskoj pojavi koja je nesporno uslovljena društvenim činiocima. Prema drugom stanovištu nauka, tehnika i tehnologija mogu da unište čovjeka i društvo, pa i, nažalost, društvene odnose. Prvo stanovište u kome su sadržana pozitivna posmatranja nauke, tehnike i tehnologije vezuje se za pojavu *naučne civilizacije i tehnodemokratije*. Treće stanovište, prema M. Ivkoviću, odnosi se na tumačenje obrazovanja, ali u vezi sa naukom, tehnikom i tehnologijom i uopšte progresom. Obrazovanje samo po sebi ima samo pozitivan sadržaj i proizvodi dinamiku i napredak u svim sferama (pa i u naučno-tehničko-tehnološkoj) individualnog i kolektivnog djelovanja. Ono ne može imati negativan sadržaj u smislu proizvodnje posljedica po pojedinca i demokratsku državu.

Vaspitan, obrazovan, tolerantan, demokratski nastrojen čovjek, čovjek razumijevanja pojava iz tehnike i tehnologije, čovjek istraživač je čovjek nauke. Takav čovjek počinje od hipoteze. „Čim barata sa hipotezom, on u isto vreme saopštava da nije siguran kako stvar stoji sa istinom, pa onda ni vas ne tera da mislite kao što on misli – da se sa njim složite.“²¹ Pitanje koje se lucidno postavlja prirodnoj pojavi, pitanje koje se lucidno postavlja istorijskom izvoru, u stvari je pretpostavka. Da li znači priznati postojanje nesigurnosti, postojanje intencije za istraživanjem, ako čovjek pita? Da, znači. „Onog trena kad je on dirnuo u prirodne procese svojom praktičnom delatnošću i sredstvima rada, on je u njih uneo nešto od svoje neizvesnosti, nesigurnosti i nepredvidivosti: svoju ličnu jednačinu. Narušio je prirodnu ravnotežu: stari su imali osećanje krivice čim bi narušili prirodni red stvari, prirodnu ravnotežu. Ovo je najdublji razlog izvesne nelagodnosti u nauci. Razočaranje u nauku srazmerno je očaranosti naukom i nadi koja je u nju polagana: sada prisustvujemo procesu raščaravanja.“²²

S jedne strane, naučno-tehnički napredak, podrazumijevajući tu i ono na šta se on prevashodno odnosi a to je: *fenomen naučne civilizacije i tehnodemokratiju*, podstiče²³ promjene u obrazovanju, dok s druge strane obrazovanje je to koje svojom bogatom ulogom u društvu doprinosi naučno-tehničkom napretku.

²¹ Prof. dr Đuro Šušnjić, *Dijalog i tolerancija*, Čigoja štampa, 1997, str. 49.

²² Op. cit., str. 49.

²³ Prof. dr Miomir Ivković, *Sociologija obrazovanja I*, Filozofski fakultet, Niš, 2003.

Obrazovanje i naučno-tehnički napredak, sa svim svojim karakteristikama, a pogotovo sa stanovišta razvoja, ali opet imajući u vidu i prvu i drugu stranu, nalaze se na visokom stepenu međuslovljenosti. Ko doprinosi stvaranju povoljnih uslova kojim se uklanjaju protivurječnosti u sferi obrazovanja? Doprinosi i omogućava naučno-tehnički progres. Kako? Tako što:²⁴

- integriše sferu nauke, sferu rada i sferu obrazovanja;
- uspijeva da ublaži (ili da potpuno ukloni) granice između opšteg obrazovanja i stručnog obrazovanja;
- prevazilazi podjele na relaciji umni – fizički rad.

Integrisanje tri sfere: nauke, rada i obrazovanja, odnosi se na dva paralelna kolosjeka. Riječ je, kao prvo, o procesu integracije samog sistema i, kao drugo o integraciji: složenog, po prirodi stvari procesa naučnih otkrića, naučnih dostignuća, verifikacije i otkrića i dostignuća, procesa vaspitanja i obrazovanja sa radom i procesom proizvodnje. U prilog navedenom idu kretanja koja prate proces naučno-tehničkog napretka, osobito treću fazu ove revolucije u vaspitanim, obrazovanim i dobrim demokratskim državama, onim državama koje pripadaju centru svjetskog sistema. Radi se o:²⁵

- U demokratskoj državi mjesto i uloga opšteg obrazovanja je sve veća;
- U vaspitanoj, obrazovanoj i dobroj demokratskoj državi prisutna je česta i ubrzana promjena tehnike i tehnologije;
- U vaspitanoj, obrazovanoj i dobroj demokratskoj državi prisutna je česta i ubrzana promjena asortimana proizvoda;
- U vaspitanoj, obrazovanoj i dobroj demokratskoj državi zabilježene su velike serije u proizvodnji;
- U vaspitanoj, obrazovanoj i dobroj demokratskoj državi prisutno je napuštanje usitnjenih profila.

Obrazovanje bi trebalo posmatrati kao dio cjeline socijalnih odnosa. U tim odnosima ostvaruje se veza sa prethodnim generacijama i što je bitnije stvaraju se uslovi za promjene i dalji razvoj: obrazovanja, individua, institucija i odnosa u mreži socijalnih odnosa. Demokratsko pravo svakog građanina u vaspitanim, obrazovanim i dobrim državama jeste pravo na obrazovanje. Otuda se u ovakvim državama, među pravima pojedinca nalaze i prava koja se odnose na školovanje. Izdvajaju se: „*Svako ima pravo na školovanje. Školovanje treba da bude besplatno bar u osnovnim i nižim školama. Osnovna nastava je obavezna... Školovanje treba da bude usmjereno punom razvitku ljudske ličnosti i učvršćenju poštovanja čovjekovih prava i osnovnih sloboda*²⁶... Ovdje je nesporna namjera

²⁴ Op. cit., str. 174.

²⁵ Op. cit., str. 175.

²⁶ *Opšta deklaracija o pravima čovjeka* u prof. dr Slavka Gvozdenović, *Ogledi iz sociologije obrazovanja*, Filozofski fakultet, Nikšić, 2012, str. 117.

da se obrazovanjem obuhvati što veći broj ljudi, da obrazovanje bude dostupno svima. Međutim, o porastu značaja obrazovanja ne može se suditi samo na osnovu kvantitativnih pokazatelja, bilo da je u pitanju broj onih koji se obrazuju, ili količina znanja koju treba usvojiti.²⁷ (Kurziv u citatu: Z. J.)

Naučno-tehnički napredak uveliko podrazumijeva ne samo obrazovanje nego i vaspitanje, to jest ono se i jednim i drugim procesom zadovoljava. Tačnije rečeno, kao i svaka normalna pojava u demokratskoj državi, zadovoljava se eksplicitno samo – znanjem. Ono ima integrativnu ulogu, te stoga doprinosi demokratizaciji procesa obrazovanja, kao i vaspitanja. Proces izgradnje potpune, demokratske ličnosti je težak, naročito u uslovima globalizacije i mondijalizacije. Istina je da je taj proces ostvarljiv samo uz naučno-tehnički napredak. Progresom se brišu granice između fizičkog i umnog rada, kao i mijenja način pripreme za rad i sam proces rada. Značaj, značenje i smisao progressa ogleda se i u brisanju podjela između opšteg obrazovanja i stručnog obrazovanja. Takođe, uveliko se sa progresom mijenja i sadržaj obrazovanja, osobito opšteg obrazovanja. Tako, na primjer, računari i informatika bivaju sadržaj opšteg obrazovanja. Oni postaju i sastavni dio svakodnevnog masovne kulture. Kada sadržaji obrazovanja pokazuju nedostatke? Kada se postojeći sadržaj dovodi u vezu i komparira²⁸ sa napretkom u sferi nauke, savremene tehnike i savremene tehnologije. Tim kompariranjem, barem do sada, ukazivalo se vrlo često na krizu školskog sistema, krizu institucionalnog obrazovanja. Išlo se i u krajnost koja se ogleda u mišljenjima da bi vaspitno-obrazovna jedinica – škola trebala da se ukine, odnosno ona jedinica u kojoj se realizuje institucionalno obrazovanje. Kao slabosti najčešće se ističu:²⁹

- zaostajanje vaspitno-obrazovne institucije – škole i programski i tehnološki u odnosu na ubrzani napredak u naučno-tehničkoj sferi;
- neprilagodljivost školske ustanove / škole vremenu;
- formalno vaspitanje i obrazovanje odvojeno je od neformalnog vaspitanja i obrazovanja. Potonje se odnosi na sticanje znanja izvan škole: u užoj i široj porodici, druženju, kući, putem radija, televizije, interneta i drugo;
- mjesto i uloga školskog obrazovanja je (pre)dominantna;
- sadržaji obrazovanja i metode obrazovanja su zastarjeli, pogotovo kada se kompariraju sa razvojem u sferi nauke, savremene tehnike i savremene tehnologije;
- sadržaj obrazovanja, kao i stečeno obrazovanje nije usklađeno sa potrebama koje su dominantne na tržištu rada i slično.

²⁷ Prof. dr Slavka Gvozdenović, *Ogledi iz sociologije obrazovanja*, Filozofski fakultet, Nikšić, 2012, str. 117.

²⁸ Prof. dr Miomir Ivković, *Sociologija obrazovanja I*, Filozofski fakultet, Niš, 2003, str. 176.

²⁹ Op. cit., str. 176.

Veoma se brzo odvijaju promjene i u sferi nauke i sferi proizvodnje. Otuda su promjene i u sferi planiranja obrazovanja i u sferi obrazovanja hitne. Podaci koji su futurističkog karaktera pokušava se objasniti kako se vrši promjena obrazovnog sistema. Ukazuje se šta bi se moralo dati – ponuditi mladim pojedincima u bližoj, pa i dalekoj budućnosti. „Tako, polazi se od pretpostavke da će deca koja sada polaze u školu biti radno aktivna do“ – 2079. godine – „a da će nastavnici koji sada započinju radni vek obrazovati one koji će raditi do kraja 21. veka.“³⁰

Savremeno obrazovanje uključuje: *obrazovanje za ubrzan naučno-tehnički napredak, pravovremeno obrazovanje i neprestano usavršavanje nastavnika, što će reći obrazovanje (razvijanje ključnih kompetencija nastavnika)*. Otuda naučno-tehnički napredak sa svim svojim osobenostima i fazama utiče na promjenu mjesta i uloge nastavnika u obrazovnom procesu. Pa se otuda obrazovni proces odvija brže, jednostavnije, ali i, prema mnogim mišljenjima, kvalitetnije. U prilog potonjem ide kombinovanje savremene nastavne tehnologije, primjena individualnog rada, lakše vrednovanje učenikovih dostignuća i primjena informatičke tehnologije. Po pitanju informatičke tehnologije, od nastavnika se traži da se neprestano usavršavaju iz te oblasti kako bi naučeno primijenili u nastavi, u procesu vaspitanja i obrazovanja mladog pojedinca, to jest učenika.

Razvoj u sferi nauke, sferi tehnike i sferi tehnologije uticao je i na promjene u sferi *tehnologije obrazovanja*. Obrazovni i nastavni proces postali su shvatljiviji, precizniji, ali i egzaktniji sa tehnikom i tehnologijom. I tehnika i tehnologija učinile su više u smislu što su računari poslužili kao pomoć u nastavi, ali i kao „zamjena“ za nastavnika. Mašina je bukvalno počela da organizuje i izvodi nastavu, kao i da ocjenjuje učenike. S druge strane, tehnika i tehnologija uspjele su da proizvedu posljedice. One se ogledaju u umanjenim sposobnostima za zdravo i razumsko promišljanje. Uticale su i na proces otuđivanja i obesmišljavanja djeteta, čovjeka, pa čak i društva.³¹ Potrebno je biti obazriv i reagovati na adekvatan način kako bi se dijete, čovjek i društvo zaštitili od negativnih pojava koje su rezultat ni manje ni više nego savremene tehnike i tehnologije (na primjer, televizija, internet...) ili eventualno zloupotrebe od strane nepoželjnih grupa i jedne i druge.

Primjenom u osnovnim, srednjim, kao i višim i visokim školama, *informatička tehnologija* je dobila na popularnosti, odnosno na popularnosti i u formalnom i u neformalnom procesu obrazovanja. Za ono šta smo, za ono šta znamo, za ono šta sve možemo uraditi i šta sve možemo naučiti, sami smo odgovorni (postupcima, diferenciranim aktivnostima proizvodimo posljedice). Ako se ovo

³⁰ Op. cit., str. 177.

³¹ Op. cit., str. 178.

na vrijeme ne shvati, bićemo gurnuti nigdje drugo nego u *zapećak*.³² Iz razloga što se više nauči izvan škole, nego u njoj.³³ Otuda razuman i zreo čovjek danas kaže: za sve naučeno zahvaljujem najprije samom sebi, pa tek onda učionici.³⁴ Učionica jeste bila prva pomoć u procesu učenja, ali je sve ostalo, na primjer ko je, šta zna uraditi i šta sve može naučiti, čovjek uradio isključivo sam. Odgovoriti na izazove okruženja istovremeno znači raditi na samome sebi, na gradnji svoje ličnosti, osobito demokratske ličnosti. Proces razvoja ličnosti, posebno demokratske ličnosti, koji je po prirodi stvari složen, ne može se zamisliti bez neprestanog rada na samom sebi.

Primjena *informatičke tehnologije* u vaspitno-obrazovnim ustanovama na prostoru *Jugoistočne Evrope* vršila se u pet faza.³⁵ U prvoj fazi se eksperimentisalo sa računarima. U njoj, prema M. Ivkoviću, nema verifikovanih nastavnih programa za oblast računara. Takođe, osmišljavanje primjene računara u školi nije otpočeto.³⁶ U drugoj fazi postoje nastavni programi za oblast računara. Učenici dobijaju upute kako da koriste računar. U trećoj fazi se uveliko uvode računari u obrazovni proces. Posebno mjesto u ovoj fazi imaju tri tipa softvera: a) kompjuterski vođena nastava; b) simulacioni model i c) računar kao sredstvo u procesu sticanja znanja. Integrisanje računara sa svakodnevnim aktivnostima škole vrši se u četvrtoj fazi. Nastavni programi povezani su računarima. Apolutno prisustvo računara u školi karakteristika je pete, posljednje faze.

Danas vaspitno-obrazovne ustanove više rade na njegovanju pamćenja, nego na razvoju mišljenja kod mladih pojedinaca. Vaspitno-obrazovna ustanova, danas, prije stvara stručnjaka koji vrlo često eksperimentišu sa informatičkom tehnologijom, nego li mislioca. *Da li je više pamćenje ili mišljenje?*³⁷ Stoji da je važnije mišljenje. Puno se toga pamti, čak i uz računar, ali malo toga se razumije. Dakle, manje se misli. Svakome je data mogućnost da misli, ali je činjenica da svako ne misli.³⁸

Demokratska država: (traži se!) odgovornost odgovornih

U vaspitanoj, obrazovanoj i dobroj demokratskoj državi pored političke kulture, konsenzusa, kompromisa, kontrole, kritičara, iskrenih razgovora, vaspitanja

³² Prof. dr Đuro Šušnjić, *Dijalog i tolerancija*, Čigoja štampa, 1997.

³³ Prof. dr Đuro Šušnjić, *Dijalog i tolerancija*, Čigoja štampa, 1997.

³⁴ Op. cit., str. 233.

³⁵ Srića, 1988: 64 u prof. dr Miomir Ivković, *Sociologija obrazovanja I*, Filozofski fakultet, Niš, 2003, str. 178.

³⁶ Prof. dr Miomir Ivković, *Sociologija obrazovanja I*, Filozofski fakultet, Niš, 2003.

³⁷ Prof. dr Đuro Šušnjić, *Dijalog i tolerancija*, Čigoja štampa, 1997, str. 225.

³⁸ Op. cit., str. 225.

i obrazovanja za toleranciju prema drugom i drugima, obrazovanja i nauke na socijalnoj a sa tim i na političkoj i svakoj drugoj pozornici, kao temelj čovjekove druge prirode, a to je kultura (treba da), *dominira odgovornost: individualna, moralna, profesionalna, politička i grupna odgovornost*.³⁹ Da razmotrimo svaku od navedenih odgovornosti.

Individualna odgovornost implicira odgovorno ponašanje i djelovanje (pojedinaca) u organizaciji (radnoj, vaspitnoj, obrazovnoj, kulturnoj, političkoj...) i socijalnoj zajednici. Odgovornost individue takođe implicira i odgovornost prema drugima i profesiji kojom se bavi. Bez odgovornosti, individue nema kao ličnosti i kao kulturnog bića. Bez nje pojedinac ostaje u biološkoj prirodi, a sa izgrađenom odgovornosti pojedinac postaje izgrađeno, kulturno biće. Ljudskost se procjenjuje po odgovornosti,⁴⁰ isto kao i organizacija kojoj pojedinac pripada, i društvena zajednica, pri čemu je kvalitet takođe neophodan uslov. Kolektivna i društvena odgovornost nesporno se razvijaju kada se teži kvalitetnom radu, stabilnosti i sigurnosti.

Moralna odgovornost. Pojedinac koji je moralan, istovremeno je i odgovoran pojedinac. Ovaj tip odgovornosti, s obzirom na to da se radi o moralu, implicira da se svaki pojedinac pridržava dobro poznatog pravila: *ne učini drugima što ne bismo sebi*.⁴¹ Dakle, ovo pravilo podrazumijeva da se prema drugima ponašamo kako treba. Onako kako bismo voljeli da se drugi ponašaju prema nama – krotko, smireno, lijepo, dobro. Ne treba drugima nanositi zlo i štetu kao što ni mi ne bismo voljeli da se to nama čini. Dužnost je da drugima donosimo dobro, da svojim cjelokupnim ponašanjem i djelovanjem doprinosimo „blagoslovenim“ odnosima. To činimo radi nas samih. Pojavljuje se i kalkulatивно ponašanje: prema jednim se ponašamo lijepo, a prema drugima ružno. To nije u redu. Nije moralno. Iza riječi treba da stoje djela. Tako pojedinac pokazuje moralnost. Moralni pojedinac vodi računa šta izgovara. To što je izgovoreno, treba biti i ostvarljivo pa i u skladu sa okolnostima korigovano. Moralna individua je pouzdana, egzaktna i neosporna individua. Kod takvih pojedinaca najčešće je redukovano iznenađenje. Iznenađenje je koliko dobro toliko i loše. Zašto loše? Proizvod je straha i proizvod je čuđenja.⁴² Samo na osnovu novih znanja i novih iskustava takav pojedinac je, što je i ispravno, podložan promjenama. Moralna individua kao izvor pouzdanosti, iskrenosti i egzaktnosti ne prezire stvarnost. Prihvata je takvom kakva jeste. Optimista je. Pesimizam je redukovano.

³⁹ Prof. dr Čedomir Čupić, *Politika i odgovornost*, Udruženje za političke nauke Srbije, Čigoja štampa, 2010, str. 11–27.

⁴⁰ Op. cit., str. 11–15.

⁴¹ Op. cit., str. 17.

⁴² Prof. dr Čedomir Čupić, *Politika i odgovornost*, Udruženje za političke nauke Srbije, Čigoja štampa, 2010.

pojedinaac je svjestan šta je moralno ponašanje. Svjestan je šta takvo ponašanje proizvodi. Proizvodi dinamiku, eliminiše strah, proizvodi napredak u svim sferama demokratskog života. Individua koja je moralna fokusirana je na dvije odgovornosti – *subjektivnu i objektivnu*.⁴³ Prva pripada pojedincu, njegovom ponašanju i djelovanju, dok se druga, objektivna odgovornost tumači u smislu pozicije koju pojedinac ima u socijalnoj grupi, profesiji, radnoj organizaciji, državi i demokratskoj politici. Svaka od ovih pozicija zahtijeva odgovornost, odgovorno ponašanje i djelovanje, osobito ako je (pojedinaac) na upravljačkom položaju. Objektivna odgovornost implicira i *komandnu odgovornost*, koja znači odgovornost za naredbe koje se izdaju u grupi, radnoj organizaciji, državi, demokratskoj politici i odgovornost za odluke koje se donose, iza kojih stoje, kako kaže prof. dr Č. Čupić⁴⁴, posljedice, iako ih pojedinac lično ne sprovodi. „Ta vrsta pojedinačne moralne odgovornosti pripada *odgovornosti odgovornog*.“ Na čemu počiva moral individue? Počiva na „muci izbora.“⁴⁵ „I moralan i nemoralan izvor proizilazi iz slobode i slobodne volje koja bira.“ Sloboda je temeljna i najviša ljudska vrijednost i ona je kao takva izvor dobrog – lijepog i lošeg – rđavog – tragičnog. Grupa, profesija, radna organizacija, država, politički, demokratski život bogatiji su sa moralno odgovornim individuuama, jer uz njih u istim vlada red, disciplina i sigurnost.

Profesionalna odgovornost. Odnosi se na *logiku*, kako se po pravilu posao treba obavljati. Da bi se obavljao kako valja, trebaju se poštovati standardi profesije. Nužno je i posjedovanje i neprestano nadograđivanje znanja, razvijanje sposobnosti, posjedovanje iskustva, postojanje savjesti, stručno usavršavanje i prihvatanje promjena. Da bi se posao obavljao kako treba, prema prof. dr Č. Čupiću, potrebno je postojanje istine, egzaktnosti, objektivnosti, sistematičnosti, nepristrasnosti, pravde, pravila i eliminisanje svakog mogućeg diskriminisanja. Potonje se ne odnosi samo na službu, vaspitno-obrazovnu ustanovu – školu, već i na državu i demokratsko društvo. Temelj svake profesije jeste istina. Time se razvija povjerenje između pojedinaca, grupa, a naročito unutar djelatnosti kojom se pojedinci bave. *Istina* doprinosi egzaktnom identifikovanju problema, a sa tim i njihovom uspješnom rješavanju. Šta uništava profesionalizam? Profesionalizam ništa ne uništava kao laž i netačne informacije. U njemu treba da vladaju istina i tačne informacije. Time se izbjegava šteta. I šteta i laži i poluistine uništavaju profesiju. Nema istine bez *tačnosti*. Svaki posao u organizaciji, vaspitno-obrazovnoj ustanovi zahtijeva tačnost, a s tim i istinitost. Osobine egzaktnosti jesu istiniti podaci, ispravna postupanja i ispravna funkcionisanja.

⁴³ Prof. dr Čedomir Čupić, *Politika i odgovornost*, Udruženje za političke nauke Srbije, Čigoja štampa, 2010.

⁴⁴ Op. cit., str. 19.

⁴⁵ Op. cit., str. 19.

Egzaktnost podrazumijeva urednost i ispunjavanje obaveza efikasno. Efikasnost implicira racionalnost i blagovremenost. Pored *istine i tačnosti*, prof. dr Č. Čupić navodi *poštenje*. Poštenje (objektivnost) je osobina čovječnosti i čestitosti. Pojedinaac treba da bude otvoren i da se ispravno ponaša prema drugom i drugima u organizaciji i zajednici. Poštenje ne uključuje pristrasnost. Ono ga po pravilu isključuje. Poštenje uključuje činjenice i pristojan pristup djelatnosti kojom se pojedinac bavi. Posebne koristi, kao što su besplatna putovanja i slično umiruju se eksplicitno poštenim odnosima koji su proizvod kulture, u politici – političke kulture i čiste istine. *Nepriistrasnost* takođe podrazumijeva postojanje poštenja i da se pojedinac profesionalno bavi djelatnošću. Ako je pojedinac u poslu kojim se bavi nepristrasan, to ne znači da on nema izgrađena uvjerenja i shvatanja. Pojedinac se najbolje orijentiše ako se počne od univerzalnih vrijednosti na koje se nepristrasnost oslanja. Nepristrasnost se oslanja i na posebne vrijednosti. I univerzalne i posebne vrijednosti trebale bi biti društveno prihvatljive. Iz nepristrasnosti proizilazi *povjerljivost*. Povjerljivost podrazumijeva strogo čuvanje poslovne tajne. U slučaju zloupotrebe, što je i logično, pojedinac se kažnjava. *Pravičnost* – još jedan elemenat od relevantnosti za profesionalnu odgovornost, u vezi je sa pravdom i ravnopravnim položajem. Ako se pojedinci u organizacijama (bilo obrazovnim, vaspitnim ili bilo kojim drugim) podjednako tretiraju, onda je ispunjen uslov pravičnosti. S druge strane, imamo i nepravdu koja proizvodi nesigurnost i prouzrokuje štetu i pojedincima – zaposlenima i cjelokupnoj organizaciji. Šta uliva nadu u društvene i političke kontakte? Uliva je pravda. Kao mjera u obavljanju poslova navode se zakoni i propisi. U organizacijama niko ne bi smio biti iznad zakona i propisa. „U slučajevima kad zakon omogućava tumačenje, trebalo bi podržavati pravdu i pravičnost a nikako proizvoljnost. U pravnoj praksi uvek tražiti mogući primer po kojem je nešto na pravedan način rešeno. Svaki oblik diskrecionog ovlašćenja bez oslonca na zakon i propise može da bude mogućnost za nepravičnost i zloupotrebu. Zbog toga je u obavljanju javnih poslova potrebno uključiti diskreciona ovlašćenja.“⁴⁶

Profesionalna odgovornost, pored istine, tačnosti, poštenja, nepristrasnosti, povjerljivosti i pravičnosti uključuje i poštovanje ljudske ličnosti, disciplinu i racionalnost u poslu, uljudnost, integritet i rigidno izbjegavanje diskriminacije po bilo kom osnovu. Šta održava integritet ličnosti? Prema prof. dr Č. Čupiću⁴⁷, integritet ličnosti, što znači cjelovitost, potpunost, održava ništa drugo no poštenje u svim segmentima individualnog, pa i grupnog djelovanja, odgovornost prema sebi, drugom i drugima, dosljednost i predvidljivost. Za poštovanje ljudske ličnosti od relevantnosti je strogo razlikovanje i poštovanje razlikovanja privatnog i javnog. Privatno se odnosi na domaćinstvo, a javno se odnosi na

⁴⁶ Op. cit., str. 23.

⁴⁷ Op. cit., str. 25.

društveno-političku pozornicu, organizaciju, gdje se poslovi obavljaju. Takođe, kada je riječ o profesionalnoj odgovornosti, diskriminacija se pojavljuje kao još jedan bitan standard. Nema diskriminacije po osnovu rase, vjere, nacionalnosti i hendikepu, bilo fizičkom ili mentalnom. U poslu se postiže efikasnost i izbjegava šteta isključivo disciplinom i racionalnošću. Poslovi se obavljaju bez zaoštrenih odnosa i napetosti i (u poslovima) dominira eksplicitno uljudnost. Šta pospješuje uljudnost? Pospješuje ga iskren razgovor sa samim sobom (tačnije monolog) u ogledalu, strpljenje, pažnja i uvažavanje sebe, drugog, drugih, u organizaciji, zajednici, vaspitanoj, obrazovanoj i dobroj demokratskoj državi. Pored uljudnosti pojavljuje se i dosljednost. Ona se odnosi na poželjne osobine pojedinca. „Promena u ličnosti na osnovu novih saznanja je nešto poželjno i dobro. Ali promena ličnosti je nešto nepoželjno, loše i opasno. Integritet ličnosti podrazumeva karakternu doslednost u elementarnim situacijama i nedoslednost kada se suočavamo s novim saznanjima i boljim argumentima.“⁴⁸

Usredsredimo se sada na *političku i grupnu odgovornost*.⁴⁹ Dva su uslova za *političku odgovornost*. Prvi je postojanje pojedinaca – kritičara drugog, drugih, politike, političara, režima i sistema. Drugi se odnosi na ograničene mandate onih koji aktivno participiraju u donošenju zakona i onih koji aktivno participiraju u kreiranju demokratske politike. I jedni i drugi, po pravilu, participiraju na demokratskim, slobodnim i poštenim izborima. I jedni i drugi aktivno participiraju i u donošenju zakona i kreiranju politike jer su im položaji i uloge rezultat demokratskih, slobodnih i poštenih izbora. *Grupna odgovornost* odnosi se na grupu i/ili kolektiv. Na odgovornost i grupe i organizacije, počevši od one koja se bavi radom, do one koja se bavi vaspitanjem i obrazovanjem. Oni koji zastupaju grupnu odgovornost ističu da individua u organizaciji nije i ne može biti samodovoljna i nije potpuno autonomna. Grupna odgovornost nosi sobom i kažnjavanje nevinih i, s druge strane da za počinjenu štetu unutar grupe, organizacije niko ne odgovara. Odgovorni pojedinci participiraju u izgradnji odgovornog, demokratskog kolektiva.

⁴⁸ Op. cit., str. 26.

⁴⁹ Op. cit., str. 27, 29.

Literatura

1. Almond, G., Verba, S. (2000). *Civilna kultura*. Podgorica: CID.
2. Bobio, N. (1990). *Budućnost demokratije*. Beograd: Filip Višnjić.
3. Božović, R. (1984). *Lavirinti kulture*. Beograd: Radnička štampa.
4. Čupić, Č. (2002). *Sociologija: struktura, kultura, vladavina*. Beograd: Čigoja štampa, Fakultet političkih nauka.
5. Čupić, Č. (2001). *Politika i zlo*. Beograd: Čigoja štampa.
6. Čupić, Č. (2010). *Politika i odgovornost*. Beograd: Udruženje za političke nauke Srbije, Čigoja štampa.
7. Djuj, Dž. (bez godine izdanja). *Vaspitanje i demokratija*. Cetinje: Obod.
8. Gvozdrenović, S. (2012). *Ogledi iz sociologije obrazovanja*. Nikšić: Filozofski fakultet.
9. Gvozdrenović, S. (2019). *Ogledi iz filosofije obrazovanja*. Nikšić: Filozofski fakultet.
10. Gvozdrenović, S. (2005). *Filosofija, obrazovanje, nastava*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
11. Ivković, M. (2003). *Sociologija obrazovanja I*. Niš: Filozofski fakultet.
12. Jovović, Z. (2019). *Sociologija morala i vaspitanja – moral u domenu vaspitanja i vaspitanje u domenu morala u Vaspitanje i obrazovanje – časopis za pedagošku teoriju i praksu*, br. 4/2019, s. 17–33. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
13. Jovović, Z. (2017). *Suvremeno demokratsko društvo: odgoj i obrazovanje za toleranciju u Život i škola – časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, br. 2/2017. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
14. Jovović, Z. (2013). *Politika, politička kultura i vaspitanje u Vaspitanje i obrazovanje – časopis za pedagošku teoriju i praksu*, br. 3–2013, s. 17–29. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
15. Jovović, Z. (2019). *Demokratska tranzicija u Mađarskoj u Politički život: časopis za analizu politike*. Br. 17-2019. Beograd, Fakultet političkih nauka, Centar za demokratiju.
16. Jovović, Z. (2021). *Tranzicija u sjenci nasljeđa post-totalitarizma i problemi demokratske konsolidacije: slučaj – bugarsko društvo u Politički život: časopis za analizu politike*. Br. 20-2021. Beograd, Fakultet političkih nauka, Centar za demokratiju.
17. Jovović, Z. (2014). *Konsenzualna demokratija, parlamentarizam i manjinske grupe u tranzicijskom društvu (Participacija romske i egipćanske populacije u političkom životu Crne Gore) u Politički život: časopis za analizu politike*. Br. 11-2014. Beograd, Fakultet političkih nauka, Centar za demokratiju.

18. Jovović, Z. (2018). *Globalizacija, nacionalno društvo kao zajednica građana i demokratije u Politički život: časopis za analizu politike*. Br. 16-2018. Beograd, Fakultet političkih nauka, Centar za demokratiju.
19. Jovović, Z. (2020). *Tranzicija iz nedemokratskog u demokratski poredak – slučaj: Rumunija u Medijski dijalozi: časopis za istraživanje medija i društva*. Br. 35-2020. Podgorica, Istraživački medijski centar.
20. Knežević, R. (2007). *Politička kultura*. Podgorica: CID.
21. Linc, H., Stepan, A. (1998). *Demokratska tranzicija i konsolidacija*. Beograd: Filip Višnjić.
22. Pantić, D. (2000). *Promene vrednosti i razvoj demokratije u zemljama tranzicije*, str. 93-116 u *Procesi demokratizacije u zemljama tranzicije*. Beograd: Institut društvenih nauka.
23. *Sociološki rečnik*. (2007). Priredili: A. Mimica, M. Bogdanović. Beograd: Zavod za udžbenike.
24. Šušnjić, Đ. (1997). *Dijalog i tolerancija*. Beograd: Čigoja štampa.

**MODELS OF DEVELOPMENT
OF MODERN DEMOCRATIC STATE
from dialogue, political culture to criticism and control, and from
education and science to responsibilities of the responsible**

Abstract

Paper deals with different models used in the process of educated democratic state. The first part presents characteristics of dialogue, political culture, tolerance, cooperation, consensus, criticism, and control. Besides those themes the second part of the paper is focused on education and science, too. The third part of the paper is devoted to democratic state (looking for it!) and the responsibilities of the responsible people. Consequently, a lot of attention is given to individual, moral, professional, political, and group responsibility. The latter (group responsibility) is related both to responsibility of group and organisation, starting with the one that deals with work up to the one dealing with education.

Key words: *democratic state, dialogue, political culture, tolerance, cooperation, consensus, criticism, control, education, science, responsibility.*

Milica VUŠUROVIĆ¹

MATERIJALNA OSNOVA NASTAVE BIOLOŠKE GRUPE PREDMETA U CRNOJ GORI U PERIODU 1834–1916.²

Rezime

Realizacija nastave u Knjaževini/kraljevini Crnoj Gori odvijala se u veoma složenim političkim, društvenim i ekonomskim prilikama. Obezbeđivanje elementarnih uslova u svim sferama života crnogorskog društva predstavljalo je izazov koji se reflektovao i na školstvo. Nedostatak osnovnih nastavnih sredstava bila je svakodnevica većine crnogorskih škola, što je direktno uticalo na kvalitet znanja koja su usvajali učenici. Ovo je posebno otežavalo nastavu prirodne grupe predmeta, gdje trajno formiranje predstava i pojmova, kao i naučnog pogleda na svijet, zahtijeva upotrebu raznovrsnih učila koja bi dočarala morfologiju, anatomiju, fiziologiju, ekologiju mikro i makrosvijeta iz učeničkog okruženja.

Ključne riječi: *biološka grupa predmeta, nastavna sredstva, školska bašta, botanička bašta.*

¹ Mr Milica Vušurović, samostalna savjetnica/prosvjetna nadzornica za predmet Biologija, Zavod za školstvo, Podgorica.

² Izvod iz magistarskog rada „Razvoj biološke misli u nastavi osnovnih i srednjih škola u Crnoj Gori u periodu 1834–1916“, Podgorica, februar 2020.

Uvod

Materijalna osnova cjelokupne nastave u periodu 1834–1916. u Crnoj Gori proizlazila je iz opšteg stanja u društvu. Deletić (1995) je opisuje sljedećim riječima: *Borba za izgradnju i afirmaciju građanske države odvijala se od polovine XIX vijeka u uslovima nekoliko ratova koji su uzrokovali prekid rada škola i uništavanje ionako rijetke školske imovine. Teškoće koje su otežavale život narodu iscrpljenom bolestima, nerodnim godinama, glađu i oskudicom u sredstvima za život, otežavale su i rad na prosvjećivanju.* O opremljenosti škola u Crnoj Gori sredinom XIX vijeka može se steći realna slika i iz Kostićevog opisa (1876) u kome se kaže da su starija djeca sjedjela zbijena u klupama, a mlađa djeca čak na podu. Školskog namještaja nije bilo, a u školi je bilo od 10 do 50 učenika.

Osnovna škola

Prema nekim izvorima, jedine dvije uređene školske zgrade u Crnoj Gori sredinom XIX vijeka bile su na Ceklinu i Rijeci Crnojevića (Vojinović, 1989). Škole koje su otvorene 1863. godine karakterisale su mračne i tjeskobne zgrade, potpuno odsustvo nastavnih sredstava i učila, i krajnji nehat lokalnih prosvjetnih vlasti, što je trajalo sve do 1869. god. (Minić, 1910). Država nije bila u mogućnosti da ih podmiri sa svim potrebama, te je veći dio troškova snosilo stanovništvo određenog mjesta. Bile su ostavljene na milost i nemilost plemenskim glavarima koji nijesu mnogo marili za prosvjetu, što je rezultiralo, osim neodgovarajućih zgrada, nedostatkom sredstava za rad, čak i najpotrebnijih učila kao što su: školska tabla, „lapisi“, pero, mastilo i drugo (Minić, 1910). U prvim decenijama razvoja školstva u Crnoj Gori nastava se realizovala u ćelijama manastira, privatnim zgradama, a neke (u Dobrskom selu) radile su pod vedrim nebom. Stanje se značajno popravilo 1869/1870. godine. Plemena koja su željela da imaju školu morala su se obavezati da će zdanje biti podignuto i opremljeno u navedenom roku (Kostić, 1876). Pravila koja Kostić propisuje o opremanju škola na elementarnom nivou (sat, sto, stolica, table, klupe, sunđer), kao i nastavna sredstva koja je nabavljao za nastavu jezika, geografije, matematike, ukazuju na položaj biološke grupe predmeta i u ovom aspektu nastave. Iz nabrojanih nastavnih sredstava treba izdvojiti *slike za pokazivanje pri nauci gledanja*. Iako ih Kostić ne opisuje, može se očekivati da je jedan broj njih sadržao biološke teme. Ovo je, iako posredno, prvi zapis u stručnoj literaturi o nastavnom sredstvu koji je mogao biti u službi razvoja biološke misli u Crnoj Gori.

Uzlet školstva u zemlji prekida novi rat 1876–1878. godine. Stanje nakon rata je uzrokovalo retrogradni hod crnogorske prosvjete. Broj školskih zgrada koji nije bio zadovoljavajući ni prije rata u odnosu na broj djece školskog uzrasta,

drastično se smanjuje. Dolazak Steva Čaturila 1878. godine u Crnu Goru, vrnog intelektualca, pedagoga i metodičara, izuzetno je značajan za obnavljanje školske mreže. Ivetić (2015) opisuje stanje u školama i Čaturilovu brigu koja je išla do elementarnih segmenata (temperatura vazduha, provjetravanje, čistoća, pijaća voda i sl.). U obnovi školskih zgrada i poboljšanja prostorno-tehničkih uslova rada, Čaturilo je bio nepopustljiv. Prosljeđivao je naredbe mjesnim kapetanima i učiteljima o izvršenju materijalnih obaveza prema školi (Ivetić, 2015). Koliki je značaj za crnogorsku prosvjetu imala svaka knjiga i svako učilo, govori i dopis Čaturila koji je poslat učiteljima, a sastojao se od *Naredbi, Inventara školskijeh stvari ovoga zavoda i Pravila za rukovanje sa školskijem knjigama i učilima te inijem školskijem stvarima* (Ivetić, 2015). U Naredbi i Pravilima zahtijeva da se knjige i školska učila pravilno čuvaju i da se njima pravilno rukuje. Shodno tome, svaki učitelj je trebao, na račun dotične opštine, napraviti orman sa ključem za čuvanje školskih knjiga (Popović et al., 1934). Čaturilo je izradio i formular inventara školskih stvari, koji je popunjavao učitelj i u kojem je taksativno navodio knjige, učila i namještaj sa ukupnim brojem primjeraka. Da bi se bar donekle ujednačila materijalna osnova nastave, po Zakonu iz 1884. godine (član 80), kapetan i mjesni školski nadzornik bili su dužni nabaviti *dovoljan broj bankova, školsku veliku tablu u crno obojenu, potrebita učila, sunđer, ormar sa ključem za spremanje školskijeh stvari, za učitelja sto i stolicu, peć za grijanje škole i jedan školski sahat, a tako i jedno prilično zvono*.

Neki istoričari navode da je za prvih četrdeset godina postojanja osnovnih škola samo Cetinjska škola imala uslove da koristi neko savremenije nastavno sredstvo. Kako su učitelji koji su radili u njoj imali solidno stručno (metodičko-pedagoško) obrazovanje, može se s pravom tvrditi da su u svom radu koristili prirodna sredstva koja su im bila na raspolaganju, kao i slike, grafikone, crteže i sl. (Delibašić, 1980).

Poslije 1905. Prosvjetni savjet reguliše pitanje upotrebe, izrade i nabavke nastavnih sredstava, ali konačnu odluku donosi Ministarstvo prosvjete i crkvenih poslova. Sa dolaskom Jovana Plamenca na čelo Ministarstva prosvjete i Zakonom iz 1907. godine intenzivira se rad na narodnom prosvjećivanju. Plamenac je otvorio nove škole, a građanske vlasti su morale poštovati odredbe Zakona za osnovne škole (Minić, 1910). Po Zakonu, školske opštine su bile obavezne da daju zemljište za školsku zgradu, za dvorište, igralište i baštu. Ministar je donio pravila o građenju škola i školskom namještaju. Ona su sadržala plan za gradnju škola. Dvorište je trebalo biti posuto šljunkom, sa drvećem (brijest, lipa, orah, i divlji kesten) za hlad (Pejović, 1971), a prvi put su učionice urađene po pedagoškim normama (Delibašić, 1980). Koliko se polagalo pažnje materijalnoj osnovi nastave, svjedoče i izvještaji revizora o radu učitelja u osnovnim školama. Izvještaj revizora o radu Podgoričke škole za školsku 1910/1911. godinu

(slika 1 i slika 2) daje kompletniju sliku o stanju u jednoj školi: o radu i obrazovanju učitelja, o nastavnim sredstvima, školskoj knjižnici, školskoj zgradi, bašti, dvorištu i dr. Izvještaji revizora ukazuju posredno i na kvalitet nastave biološke grupe predmeta (uređena školska bašta i školsko dvorište, formiranje zbirki prirodnog materijala, izrada nastavnih sredstava, stručne knjige koje je nastavnik čitao, bibliotečki fond i slično).

1881/1911

Мјесто Подгорица Нахија Зетска Област Зетово-Будва
 Разред Прво одјелске II разр. мушке или женске школе
 Школске године 1910/11

Наставник Орландић М. Промисл
 Из кога је мјеста? С. Првоја Нахије Васујевићске
 Чији је поданик? Црковној
 Коју је школу свршио? Висока учитељска је ли положио учитељски испит? Јесте
 Зна ли који туђ језик? Француски, немачки, руски и српски
 Кад се родио? 1880 г. у селу Колико има година учитељске службе? 30 година
 Колика му је годишња плата? 1800 динара Брачно стање? Ожењен
 Колико има дјеце? м. 1 ж. 3 Колико дјеце школује у сред или вишим школа м. 1 ж. 1
 Је ли. колико и зашто прекидао рад у школи? Јесте због рада у Н. Скупштини
 Оцјена рада Врло добар Реда и чистоте Врло добар

НАСТАВНИК КАО РАДНИК У ШКОЛИ	Какав је радник у опште?	<u>Врло добар.</u>
	Које су му најбоље а које лоше стране?	<u>Умине да изведе добар рад, својих ученика, не да му одједе као најважније вјештаче стране</u>
	Која је наставна средства сам израдио, а која је прикупио са ученицима?	<u>Није.</u>
НАСТАВНИК У ШКОЛИ	Које је стручне књиге и часописе читао ове године?	<u>Разне педагошке, педагошке и забавне књиге и часописе.</u>
	Је ли радио у продужној или другој којој школи?	<u>Није.</u>
	Јо ли руковао ђачком књижицом или књижицом за народ?	<u>Није.</u>
	Је ли радио на ком другом просвјетном или културном пољу и шта?	<u>Није.</u>
ЂАЧКЕ ПОТРЕБЕ	Јесу ли ђаци имали све ђачке потребе? Ако нијесу шта и зашто?	<u>Јесу.</u>
	Шта од ђачких потреба није набављено на вријеме и зашто?	<u>Јесу. Све набављено на време, све су добављене.</u>

Slika 1. Izvještaj revizora Nikole Rackovića o radu učitelja Podgoričke škole za školsku 1910/1911. godinu. DACG, MPiCP, 1911: f. 73: 1881

НАСТАВНА СРЕДСТВА	Која је настава средства набавио шк. одбор у току године?	Школа се изградије набавила је потребна наставна средства.
	Које су препоручене књиге набављене у овој години?	Градски је „Глас“.
	Има ли школа ђачку књижницу, и и колико је књига у њој?	У овој год. у школи књижницу са великим бројем одобрених књига и списака.
ШКОЛА И НАСТАВА	Каква је шк. зграда (општинска, приватна); стара, нова, добра, средња, лоша?	Зграда је милолика зграда, а одржана баш сага.
	Има ли шк. градина и како је обрађена? Шта поглавито има у њој?	Нема.
	Је ли шк. двориште засађено дрвећем? Ако није, зашто?	Обе стране саопште је расчишћено.
	Има ли школа књижницу за народ, колико је књига у њој, колико је имала читача у овој години?	Нема. Читача је имао баш мало.
	У чему је школа ове године оскудијевала и зашто?	Оскудијевала је само књиге и списака.
	Има ли наставник стан у школи и какав је?	Нема.
ФОНДОВИ	Има ли школа и какве фондове; шта им је сврха; колико имају новца колико непокретног имања и каквог?	Обе стране осмиславају фонд.
	Колико су фондови имали ове године прихода, колико расхода?	У „Гласу“ фонд имао је приход од државних и прихода од државних.
ШК. ОДБОР	Како су држани састанци мјесног шк. одбора, и како су извршаване одредбе?	Мјесно даме државно, а све државно и државно.
УЧИТЕЛЈИ	Колико је држано наставничких вијећа и шта је рађено на њима?	Немају се. О равоном шк. има мило државно.
НАПОМЕНА		

16 јуна 1911
 Надзорница
 Никола Ракочица

За Надзорника
 Никола Ракочица

Slika 2. Izvještaj revizora Nikole Rackovića o radu učitelja Podgoričke škole za školsku 1910/1911. godinu. DACG, MPiCP, 1911: f. 73: 1881

Na osnovu inventara osnovnih škola može se izvesti zaključak o učilima za biološku grupu predmeta. Uglavnom su posjedovali Šrajberove prirodopisne slike. Učila Petrovičke škole za Prirodopis školske 1904/1905. godine su bile Šrajberove slike za zid – I dio – sisavci; II dio – ptice; III dio – amfibije; IV dio – rastinje (DACG, MPiCP, 1905: f. 25/a: 312). U istom periodu Kočanska škola imala je 44 prirodopisne slike za zid (DACG, MPiCP, 1905: f. 25/a: 317), Gornjoceklinska 48 (DACG, MPiCP, 1905: f. 25/a: 321), dok u izvještaju Drob-njačke škole stoji da ima 19 prirodopisnih slika u najslabijem stanju (DACG, MPiCP, 1905: f. 25/a: 420).

Zbirka učila u osnovnim školama obogaćivana je i putem poklona. Sačuvan je dokument u kom Vratislav Černi izvještava o poklonu B. Tučeka, vlasnika knjižare u Pragu, koji se sastojao od raznih predmeta, posebno za prirodne nauke (između ostalih zoologiju i botaniku) i knjiga za đake i profesore u vrijednosti od 2500 kruna (DACG, MPiCP, 1914a). Ponudu učila za Prirodopis davale su i knjižare iz regiona. Tako, knjižara braće Jovanović iz Pančeva nudi u *Glasi Crnogorca* (1874) Šrajberove velike prirodopisne slike za „naočiglednu nastavu“. Navode da su naslovi i tumačenja prevedeni i preporučuju ih svim školama. Slike su podijeljene u četiri dijela i svaki dio ima pet tablica. Prvi dio sadrži sisavce, drugi ptice, treći amfibije, ribe itd., a četvrti rastinje. Tablice su bile prilijepljene na platno i imale tvrde korice. Ista knjižara je naredne godine nudila učila za Prirodopis: „slike škodljivih leptirova; Šilingov atlas; Šrajberovih pet tablica sisavaca; pet tablica rastinja; pet tablica ptica; pet tablica amfibija, Šrajberove četiri tablice po zemljodjelstvo korisnih i štetnih životinja; Hartingera 16 tablica zemljodjelskih; Milerove dvije tablice najvažnijih i korisnih insekata; dvije tablice poljodjelstvu štetnih insekata; četiri tablice gljiva otrovnih i jestivih; dvije tablice štetnih šumskih insekata; Modecov prirodopis životinstva, bilinstva i rudstva, I dio sisari, II dio ptice, III dio gmazi, ribe“ *Glas Crnogorca*, 1875).

Srednje škole

Ništa bolje stanje nije bilo ni u srednjim školama, osim u *Devojačkom institutu* koji je u početku bio smješten u Biljardi, ali se 1871/1872. godine seli u novu školsku zgradu, a od 1903. u dvospratnu zgradu koja je omogućila rad po najvišim pedagoškim i metodičkim standardima tog vremena (Delibašić, 2009).

Cetinjska gimnazija je prve godine bila smještena u Cetinjskom manastiru, a već sljedeće godine premještena je u nekoliko odjeljenja Biljarde i tu ostaje do kraja 1915. godine. Kako Biljarda nije ispunjavala osnovne pedagoško-higijenske uslove, uprava Škole i članovi profesorskog zbora često su apelovali na nadležne organe da se Škola smjesti u podesnije i higijenski bolje uređene zgrade, ili da se izgradi namjensko zdanje. Čak je italijanski inženjer arhitekta

C. A. Koradini (C. A. Corradini) uradio 1901. godine plan za novu modernu školsku zgradu (Dragičević, 1969). Sredinom marta 1908. godine određena je specijalna komisija (direktor, ljekar, kapetan) da pregleda prostorije Gimnazije. Iz tog izvještaja, zapisnika profesorskog zbora, kao i povjerljivog izvještaja direktora Mijuškovića vidi se da Biljarda nije odgovarala za školu ni sa vaspitnog, ni sa higijenskog, ni sa tehničkog gledišta. Prostor nije imao dovoljnu površinu, zbog malih prozora nije bilo dovoljno svjetlosti ili je padala pod neodgovarajućim uglom, učionice su bile vlažne, zidovi plesnivi od vlage, čađavi, išarani, podovi „isprelamani i krpljeni“, osjećao se neprijatan zadah. Prostorije gdje su bili smješteni kabineti bile su vlažne, što je prouzrokovalo da su fizičke i hemijske sprave (i botaničke i zoološke zbirke) bile u *jadnom i žalosnom stanju* (Dragičević, 1969).

Podgorička gimnazija je više puta seljena. Radila je u vojničkom stanu i zgradi osnovne škole, dok su ostale gimnazije bile smještene u privatnim zgradama (Delibašić, 1980).

Srednje škole su bile bolje opremljene nastavnim sredstvima, posebno Devojački institut za koji su cjelokupna nastavna sredstva i oprema stigli iz Rusije. Za nastavu prirodopisa Institut je na raspolaganju imao zbirku prirodopisnih slika, veliki mikroskop, zbirku modela i drugih pomoćnih sredstava (Delibašić, 1980). Cetinjska gimnazija je u prvim decenijama oskudijevala sa nastavnim sredstvima, ali je 1885/1886. imala prirodopisni kabinet (Pejović, 2007) sa 33 nastavna sredstva (Delibašić, 1980). Zakonom o ustrojstvu gimnazija iz 1890. godine predviđeno je da se uz pojedine predmete organizuju stručne zbirke: prirodopisna, fizička i dr. Iste godine, čuvar prirodopisnog kabineta Franjo Jergović sastavlja *Inventar prirodopisnog i poljoprivrednog kabineta* i navodi sljedeća nastavna sredstva za nastavu Prirodopisa: jedna mala zbirka minerala, četiri slike za zid o anatomiji čovječjeg tijela. Opremljenost poljoprivrednog kabineta je nešto bolja: sprave za mehaničku analizu zemlje (dva staklena cilindra za mehaničko odvajanje gline od pijeska, dva staklena štapa za miješanje zemlje, šest sita od cinka za sortiranje pijeska, jedna mala šolja od porcelana sa poklopcem za određivanje humusa) (Pejović, 2007). Za 1906. godinu navode da posjeduju plastične modele cvijeća, životinja, zbirku litogradisanih preglednica cvijeća, životinja, predjela, preglednicu kompozicije cvijeća, kao i svesku crteža za nastavu po metodi. L. Furnero (DACG, MPiCP, 1906: f. 26: 389).

Profesor Kosto Marić u Podgoričkoj gimnaziji osniva naučni kabinet za prirodopis, hemiju i mineralogiju u okviru kojeg formira zoološku, botaničku, hemijsku i mineralošku zbirku učila. Za zoološku zbirku kaže da je na kraju školske 1908/09. godine imala šest bista i šest slika ljudskih rasa, a botanička zbirka: lupu, botaničku kutiju, presu za presovanje biljaka i herbar sa preko 1000 presovanih biljaka (Đuranović, 2007). Srednje škole koje su otvarane poslije

balkanskih ratova bile su opremljene najsavremenijim nastavnim sredstvima tog doba, posebno gimnazija u Peći (Delibašić, 1980). Međutim, profesori prirodnih nauka Simon i Gologaza u Pljevaljskoj gimnaziji izjavljuju da Škola nema *svih potrebnih prirodopisnih, hemijskih i fizičkih učila* (DACG, MPiCP, 1914b). Tokom ljetnjeg raspusta 1914. u istoj školi urađen je predlog za nabavku učila za prirodopisnu i hemijsku zbirku. Navedena su sljedeća učila: „Zoologija (kosturi: mačke pitome, pijetla, gušterice zelene, žabe zelene, šarana). Biološke zidne slike u bojama na platnu: vjeverica, srna, žuna zelena, rofa, gušterica zelena, žaba zelena, štuka, gundelj-krušt, rak pitomi, pčela, način pčelarenja, puž vrtni, ojađelica, pijavica ljekarska. Biološka grupa: svilene bube u staklenom ormanu, mimikrija insekta u ormariću, zbirka leptira 100 vrsta. Botanika: pomični model za namještaj listova na stablu, aparati za dokazivanje: asimilacije CO₂, potrebne hrane, transpiracije, jakosti privlačenja hrane mladice, aparat za dokazivanje tlaka korijena. Slike vegetacije, šumska flora, livadna, hidrofilna vegetacija, biologija cvijeta, oplodnja insektima, vjetrom, anatomija epidermae i stomata, Fitogeografija – način rasprostranjenja bilina“. (DACG, MPiCP, 1914c).

Zemljodjelska škola je za teorijsku i praktičnu nastavu raspolagala školskim rasadnikom sa više oglednih parcela za ratarstvo, voćarstvo, povrtarstvo, vinogradarstvo; zbirkom alatki i poljoprivrednih mašina; hemijskom laboratorijom; pčelinjakom; gojilištem svilene bube; zbirnama biljaka, sjemena, insekata i drugo (Pavićević, 1964). Za obučavanje učenika iz oblasti stočarstva koristili su se modeli nekoliko rasa goveda i konja, anatomski preparati domaćih životinja, slike svih vrsta stoke, školska štala (Pavićević, 1964; Lekić, 2013). Profesori prirodnih nauka izvodili su nastavu pomoću sljedećih učila: zbirke minerala, biljaka, sjemena, insekata, raznih slika u bojama, mapa, geodetskih instrumenata, kao i male meteorološke stanice sa spravama za mjerenje temperature, vodenih taloga i vazdušnog pritiska (Pavićević, 1964; Lekić, 2013).

Pravila o štampanju udžbenika za narodne i srednje škole (1907) regulisala su i izradu *pomoćnih nastavnih sredstava (učila)*. U članu 21 navodi se da učila za nastavu u osnovnoj školi mogu biti državnog i privatnog izdanja. Sljedećim članom precizira se da nastavna sredstva koja su neophodna za nastavu nekih predmeta, npr. razne slike za očiglednu nastavu, isključivo su državnog karaktera, a da pregled i ocjenu nastavnih sredstava i knjiga privatnog izdavača vrši Prosvjetni savjet u skladu sa Pravilima (član 26). Na osnovu člana 28 daje se mogućnost učiteljima da izrađuju nastavna sredstva i da ih koriste samo u svojoj školi, ali uz odobrenje nadzornika. Stroga kontrola udžbenika i nastavnih sredstava koja su se koristila u školama, pa čak i nastavnog sredstva koje je uradio sam učitelj, govori o brizi prosvjetnih vlasti da učila ispunjavaju naučne, pedagoške i metodičke kriterijume.

Školske bašte

Posebno značajnu materijalnu osnovu nastave za biološku, tačnije botaničku grupu predmeta, predstavljale su školske bašte. Obaveza pribavljanja zemljišta za školsku baštu i njeno održavanje našla je zakonsko uporište još od Pravila Milana Kostića (1876). Za školske bašte Kostić kaže: *Svaki učitelj ima zgradu (baštu), u kojoj će i na praktici poučavati decu raznim zemljodelskim radovima, a osobito: sađenju i oblagorođivanju voća i loze i o sejanju, sađenju i negovanju raznog povrća. Četvrtkom i praznikom s proljeća pa do svršetka školske godine, izlaziće učitelj češće sa decom u razne zgrade, pašnjake šumice i vinograde, pa će tamo kalamiti i očiti razno voće.* Osim toga, dobili su strogu naredbu od Kostića, kao glavnog školskog nadzornika, da moraju „oblagorođiti“ najmanje 50 voćaka, posebno oni koji rade u *pitomije krajeve*. Kako bi olakšao učiteljima formiranje školske bašte, Filip Jergović (1898) objavljuje rad *Školska bašta i njeno uređenje*. U njemu kroz dva poglavlja obrazlaže sve etape rada u školskoj bašti. U poglavlju *Osnivanje školske bašte* govori o izboru mjesta za baštu, njenom prostoru, podjeli i planu, a u poglavlju *Uređenje školske bašte* govori o ograđivanju bašte, ravnanju zemlje, obilježavanju i građenju puteva, prekopavanju školske bašte, gnojenju, priboru za rad u bašti i spisku važnijih biljaka za baštu. Školske bašte su bile i teren praktične nastave i u srednjim školama. U sklopu Bogoslovije i novog zdanja Đevojačkog instituta bile su bašte za obuku u praktičnom vrtlarstvu. Planirani su i zasadi dudova radi gajenja svilene bube (Kostić, 1876). Koliko pažnje se poklanjalo praktičnoj nastavi govore i izvještaji revizora i ljetopisi škola. Učitelj škole u Golubovcima za školsku 1901/1902. godinu piše da je zasađeno drveće kroz cijelo školsko dvorište (ukupno 340 sadnica raznih vrsta voćaka i šumskog drveća). U Ljetopisu se navodi još i kanal koji je iskopan oko školskog dvorišta, a na obodu kanala zasađeni su bagrem i šir. U formiranju bašte i kopanju kanala učestvovao je zetski bataljon, sadnice su nabavljane iz rasada sa Kruševca ili su ih dobijali od domaćinstava u Zeti. Ovako široka akcija pokrenuta je zajedničkim radom zetskog komandira, nadzornika i učitelja (Vukić, 2003). Uređenje školskih bašti umnogome je zavisilo od interesovanja i entuzijazma učitelja. Tako se u školi u Lipovu sa uređenjem školske bašte počelo 1903/1904. godine kada je dvorište ograđeno sa dvije strane živom ogradom – vrbama, zasađena bašta povrćem i cvijećem. Poslove su izvodili učitelj i učenici, postepeno prema snazi učenika i što je *imalo dobrih posljedica u vaspit. nast. poslu* (Vukić, 2003). Da školske bašte nijesu uređivane u kontinuitetu i blagovremeno, bez obzira na zakonske propise, svjedoči i Ljetopis škole u Podgoru, gdje je 1906/1907. u školskom dvorištu zasađeno *7-8 komada drveta, pošto u istoj nije bilo nijednog pitomog drveta* (Vukić, 2003).

Glavno školsko nadzorništvo od revizora je tražilo, putem svojih uputstava, da ga izvijeste koliko su učitelji brinuli o školskoj bašti i koliko su je koristili za

pouku učenicima (*Prosvjeta*, 1894). Revizorski izvještaji su redovno objavljivani u stručnom listu *Prosvjeta*. Tako Popović (*Prosvjeta*, 1889) navodi za Pješivačku školu za školsku 1887/1888. godinu da nema školske bašte, kao i neke škole u Katunskoj nahiji. Revizorski izvještaji Baja Bracanovića (*Prosvjeta*, 1889), podgoričkog učitelja, koji je vršio nadzor u selima sa povoljnijim klimatskim uslovima, daje drugu sliku. On navodi da školske bašte u Zeti, Rijeci, Drezgi, Zagaraču postoje i da su u sasvim dobrom stanju. Budući da je bašta služila za praktičnu i očiglednu nastavu (očigledno izučavanje prirode), trebalo je da ima ogledne parcele za voćarstvo, vinogradarstvo, baštovanstvo, poljske usjeve, šumsko drveće i grmlje. Predviđeno je da zemljište bude uređeno po datom planu. Uz plan je bila priložena specifikacija svih kultura koje su se „imale njegovati“ (broj i vrsta voćaka, jagodastih biljaka, vinove loze, povrća, žitarica, cvijeća i šumskog drveća) (Delibašić, 1980). Jedan broj učitelja ovom zadatku pristupao je odgovorno i savjesno. Kao primjer može se navesti učitelj Draževinske škole Nikola Racković, koji je uz izvještaj o nastavnom radu i učeničkom uspjehu poslao i tablicu o zasađenim voćkama. Školske 1903/1904. godine učenici I, III i IV razreda zasadili su 1620 sadnica loze, smokava, krušaka, jabuka, trešanja, višanja, šljiva, dunja, maslina, praskve, šipaka, iglica, murava, oraha (DACG, MPiCP 1904: f. 22: 696).

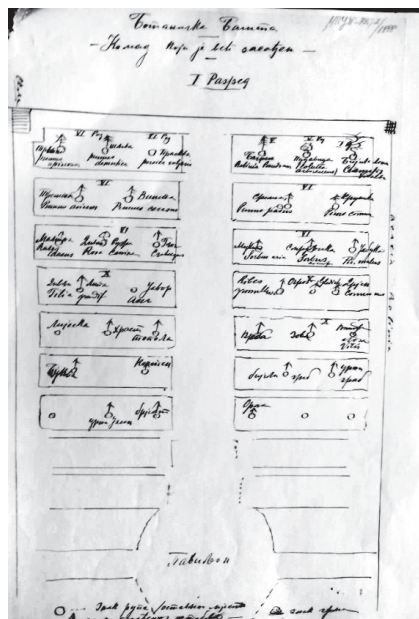
Iz naredbi (21. VIII 1900) glavnog nadzornika upućenih učiteljima može se zaključiti da je dolazilo do zloupotreba školske bašte. Umjesto da služi praktičnoj nastavi, neki učitelji davali su je u najam i zato dobijali polovinu prihoda, ili su čak opštine uzimale nadoknadu u novcu za prihod koji bi imali od školske bašte. Međutim, i pored članova zakona i naredbi prosvjetnih vlasti, prvo kape-tanima i mjesnim školskim nadzornicima, a kasnije i školskim odborima, mnoge škole nijesu imale školski vrt (Delibašić, 1980). Problem se pojavljivao u nedostatku odgovarajuće zemlje u blizini škole, nedostatku finansijskih sredstava za otkup zemljišta, ili u neažurnosti učitelja. Čak je i Cetinjska osnovna škola imala problem formiranja školske bašte krajem prve decenije XX vijeka. Upravitelj Škole pokreće pitanje bašte u junu 1908. godine pred školskim odborom, ali i pored najbolje volje ni 1909/1910. godine nije se moglo obezbijediti zemljište (Popović et al., 1934).

Od srednjih škola, školske bašte imale su poljoprivredne škole u Danilovgradu i Podgorici i Đevojački institut. U bašti Instituta najviše je bilo zastupljeno vrtlarstvo, gajen je dud, jabuke, kruške, dunje i cvijeće (Delibašić, 1980). Obuka učenika Zemljodelske škole vršila se na oglednim parcelama, za koje su bila nabavljena najpotrebnija oruđa (Lekić, 2013). Prvi godišnji izvještaj o Zemljodelskoj školi u Podgorici sadrži podatke o rasadniku i opitnom polju na kojem su se gajili svi glavni poljski usjevi sa zadatkom *da se oproba koje su sorte najpovoljnije za našu zemlju* (Mijušković, 2012).

Botanička bašta

Kao materijalna osnova nastave biološke grupe predmeta, botaničke bašte imaju malu zastupljenost. Botanička bašta se prvi put pominje 1885. godine, u sklopu Cetinjske gimnazije. *Uz nju (zgradu Biljarde, prim. aut.), u prostranom dvorištu 'Biljarde', zasadiće se s proljeća koliko je moguće botanička bašta, koja će se iz godine u godinu popunjavati i usavršavati.*“ (Pejović, 2007). Aprila 1888. godine profesor Cetinjske gimnazije Niko(la) Ivanković šalje Ministarstvu prosvjete i crkvenih poslova troškove oko uređenja botaničke bašte i ujedno njen nacrt (slika 3) (DACG, MPiCP, 1888: f. 4: 72). U djelu *Rad u bašti* Ivanković navodi: *Posadio sam 122 malije bagrema okolo bašte za živu ogradu komada 122. Nalazilo se nešto a posadio divljije ruža ...54. Biljaka trajnih i stabala po lejama 34. Orloviye nokata (Caprifolium) za paviljon 22. U sve do 15/4 1888 komada 272* (DACG, MPiCP, 1888: f. 4: 72).

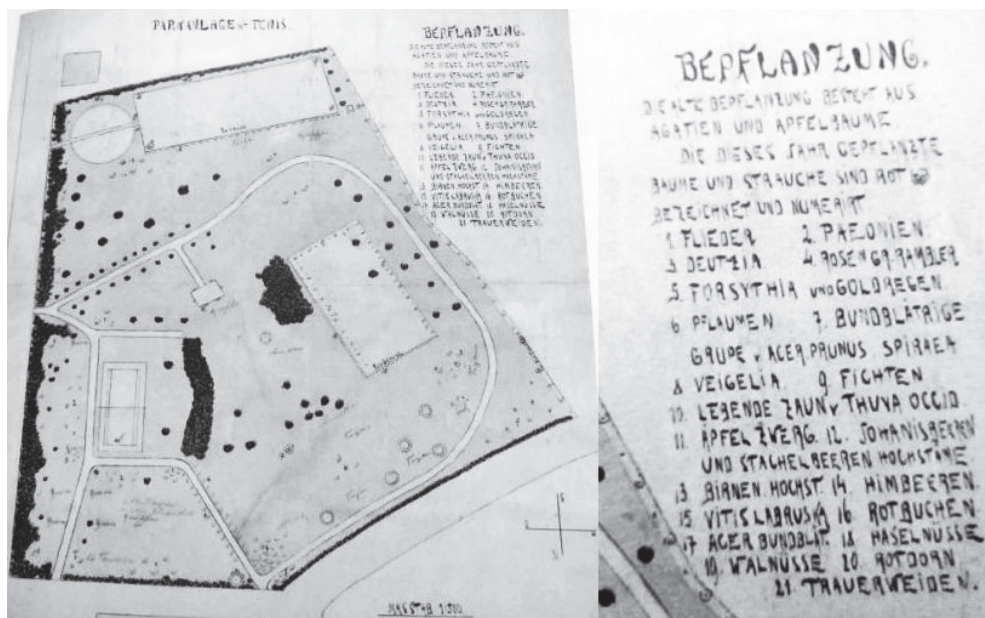
Botanička bašta počela je s radom te godine u dvorišnom dijelu Biljarde (Pejović, 2007). Bašta, tačnije arboretum, bila je paviljonskog tipa, sa šetalištem i paviljonom, a sa strane su sađeni redovi drveća i žbunja. U nacrtu je data legenda koja pokazuje koje drveće i žbunje je zasađeno, koje se planira, a označena su i mjesta za buduću sadnju. Naravno, ovdje se ne može govoriti o velikoj botaničkoj bašti kao državnom projektu, ali po prostoru i veličini prevazilazi materijalne okvire Škole.



Slika 3. Nacrt Botaničke bašte profesora Ivankovića (DACG, MPiCP, 1888: f. 4: 72)

Profesor Kosto Marić je 1909. godine osnovao botaničku baštu Podgoričke gimnazije u kojoj je odgajio preko 100 biljnih vrsta. Potrebnu materijalnu i stručnu pomoć pružio mu je Rasadnik u Danilovgradu (Đuranović, 2007).

Država je planirala izgradnju botaničke bašte sa hipodromom i terenskim igralištem 1889. godine, o čemu svjedoči skica projekta. Botanička bašta je trebalo da bude na mjestu tzv. „đardin“, dijela cetinjskog polja koji se nalazio između dvorskog parka i Vladičine bašte. U Planu (slika 4) dati su spisak drveća i ukrasnog bilja, kao i lokacije njihove sadnje (Jović i Berkuljan, 2015). Nažalost, i ovaj plan čini dio dokumentacije nerealizovanih planova.



Slika 4. Plan botaničke bašte na Cetinju, 1889. godine. Cetinje kroz vrijeme – početak urbanizacije

Zaključak

Materijalna osnova cjelokupnog školstva u Crnoj Gori u periodu 1834–1916. bila je u nezavidnom položaju. Često su nedostajala elementarna nastavna sredstva, što je otežavalo realizaciju nastave biološke grupe predmeta. U nešto povoljnijem položaju bile su škole koje su imale stručne učitelje. Oni su koristili prirodni materijal, školska dvorišta i školske bašte za očiglednu nastavu, a pojedini učitelji su izrađivali didaktički materijal. Izrada nastavnih sredstava bila je pod kontrolom školskih vlasti, tako da su učila morala da zadovolje određene didaktičke standarde. Izvještaji revizora ukazuju da je određeni broj škola imao

manji broj nastavnih sredstava, u nekim školama nijesu bile u odgovarajućem stanju, a pojedini učitelji ih nijesu ni koristili, pa je nastava biološke grupe predmeta realizovana monološkom i dijaloškom metodom.

Za realizaciju zahtjevnih predmetnih programa srednjih škola trebala su odgovarajuća nastavna sredstva. Osnivani su kabineti za prirodne nauke, izrađivani su školski herbarijumi sa velikim brojem biljnih vrsta, formirane su botaničke bašte. I pored toga, ako se izuzme Đevojački institut i Poljoprivredna škola, nedostatak učila je problem s kojim se srijetala većina srednjih škola. Izvještaji profesora gimnazija naglašavaju nedostatak nastavnih sredstava. S druge strane, liste potraživanih učila ukazuju na stručnost nastavnog kadra i mogućnost korišćenja eksperimenta i metode laboratorijskog rada u nastavi biološke grupe predmeta, koje su zbog objektivnih razloga bile rijetko zastupljene.

Literatura

1. Bracanović, B. (1889). Izvještaj revizora o osnovnim školama crnogorskim u školskoj godini 1887/1888. *Prosvjeta*, 1(4-5), str. 85–90.
2. Glas Crnogorca (1874). *Šrajberove velike prirodopisne slike za zid*; 2(42), str. 4. Cetinje.
3. DACG, MPiCP (1888). *Obraćanje profesora Ivankovića Ministarstvu prosvjete i crkvenih poslova*. F. 4, dok. 72.
4. DACG, MPiCP (1904). *Izvještaj o radu Draževinske škole i zasađenim voćkama*. F. 22, dok. 696.
5. DACG, MPiCP (1905). *Ispitni izvještaj i inventar škola u Petrovićima, Kočanima, Gornjem Ceklinu, Drobnojacima*. F. 25, dok. 312, 317, 321, 420.
6. DACG, MPiCP (1906). *Popis stvari, pribora, zvaničnih i prinovljenih knjiga u školskoj biblioteci Državne gimnazije na Cetinju*. F. 26, dok. 389.
7. DACG, MPiCP (1911). *Izvještaj revizora Nikole Rackovića o radu učitelja Podgoričke škole školske 1910/1911. godine*, F. 73, dok. 1881.
8. DACG, MPiCP (1914a). *Pismo Vratislava Černija, Prag*. F. 94, dok. 172.
9. DACG, MPiCP (1914b). *Zapisnik V redovne sjednice profesorskog zbora državne niže gimnazije u Pljevljima*. F. 95, dok. 708.
10. DACG, MPiCP (1914c). *Zapisnik VIII redovne sjednice, prijedlog za nabavku učila za prirodopisnu i hemijsku zbirku Kralj. Cr. Drž. Gimnazije u Pljevljima*. F. 99, dok. 1987.
11. Delečić, Z. (1995). *Nastava istorije u Crnoj Gori od 1834. do 1918. godine*. Podgorica: Istorijski institut Crne Gore.

12. Delibašić, R. (1980). *Razvoj školstva i pedagoške misli u Crnoj Gori 1830–1918*. Titograd: Republički zavod za unapređenje školstva.
13. Delibašić, R. (2009). Djevojački institut kao regionalna škola I rad knjaza (kralja) Nikole na otvaranju Velike škole – fakulteta. *Vaspitanje i obrazovanje*, 4 str. 19–35.
14. Dragičević, J. R. (1969). Dva izvještaja direktora cetinjske gimnazije Mirka Mijuškovića: O školskoj zgradi i nastavnicima Gimnazije. *Godišnjak cetinjske gimnazije*, 1(1) str. 33–46.
15. Đuranović, M. (2007). *Podgorička gimnazija, 1907–2007*. Podgorica: Gimnazija „Slobodan Škerović“.
16. Zakon za osnovne škole u knjaževini Crnoj Gori: od 13. septembra 1884. Cetinje: Državna štamparija.
17. Zakon o gimnazijama u knjaževini Crnoj Gori (Zakon o ustrojstvu Gimnazija u knjaževini Crnoj Gori) (1890). *Prosvjeta* 2 (9 i 10) str. 197–211.
18. Ivetić, J. N. (2015). *Ličnost i delo Steve Čaturila: kulturno-istorijski i bibliološki aspekti*. Doktorska disertacija. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet.
19. Jergović, F. (1898). *Školska bašta i njeno uređenje*. Cetinje: K. C. Državna štamparija.
20. Jović, T., Berkuljan, A. (2015). *Cetinje kroz vrijeme – početak urbanizacije*. Cetinje: Državni arhiv Crne Gore.
21. *Glas Crnogorca* (1875). Knjižara Braće Jovanović u Pančevu; 3(12), str. 4. Cetinje.
22. Kostić, M. (1876). *Škole u Crnoj Gori od najstarijeg vremena do današnjeg doba*. Pančevo: Knjižara braće Jovanović.
23. Lekić, S. (2013). Poljoprivredne škole u Crnoj Gori. *Matica*, 13(53) str. 331–354. Dostupno na: <http://www.maticacrnogorska.me/files/53/18%20savo%20lekic.pdf> (10. avgust 2019)
24. Mijušković, M. (2012). Rad na unapređivanju poljoprivrede i razvoj naučnih institucija u Crnoj Gori. *Šezdeset godina Poljoprivrednog (Biotehničkog) instituta*. Podgorica: Biotehnički fakultet, str. 15–28.
25. Ministarstvo prosvjete i crkvenih poslova, (1907). *Pravila o štampanju udžbenika za narodne i srednje škole*. Cetinje: K. C. Državna štamparija.
26. Minić, N. R. (1910). *Kratak pregled rada na narodnom prosvjećivanju u Crnoj Gori od godine 1860. do danas*. Cetinje: Štamparija Kraljevine Crne Gore.
27. Pavićević, Lj. (1964). Prve poljoprivredne škole u Crnoj Gori. *Poljoprivreda i šumarstvo*, 9(3-4), str. 57–69.
28. Pejović, D. Đ. (1971). *Razvitak prosvjete i kulture u Crnoj Gori: 1852–1916*. Cetinje: Istorijski institut, Obod.

29. Pejović, M. (2007). *Cetinjska gimnazija 1880–1920. (Monografija)*. Cetinje: Štamparija „Obod“ AD-Cetinje.
30. Popović, P. (1889). Izvještaj revizora o osnovnim školama crnogorskim u školskoj godini 1887/1888. *Prosvjeta*, 1(1-2-3), str. 10–22.
31. Popović, P., Stranjaković, D., Stanojević, S. (1934). *Cetinjska škola 1834–1934*. Beograd: Štamparija Drag. Gregorića.
32. *Prosvjeta* list za crkvu, školu i pouku, na Cetinju, (1894). *Raspis g g. (učiteljima (učiteljicama) crnog. osn. šk. sv. VIII*, str 438–440.
33. Vojinović, P. (1989). *Crnogorska inteligencija od polovine XVIII vijeka do 1918. godine*. Nikšić: Istorijski institut, SR Crne Gore.
34. Vukić, P. (2003). *Ljetopisi osnovnih škola u Knjaževini Crnoj Gori (1885–1908)*. Cetinje: Državni arhiv Crne Gore.

MATERIAL BASIS FOR TEACHING BIOLOGY GROUP OF SUBJECTS IN MONTENEGRO 1834–1916

Abstract

Teaching in Principality/Kingdom of Montenegro was conducted in a very complex political, social, and economic situation. Ensuring elementary conditions in all existential spheres of Montenegrin society was a challenge that had its reflections on education, too. Lacking basic teaching aids was a typical situation in most Montenegrin schools of that time which directly affected the quality of knowledge acquired by students. This was particularly true for the science group of subjects where learning about phenomena and notions as well as scientific approach to the world, required different teaching aids to illustrate morphology, anatomy, physiology, ecology of micro & macro world surrounding the student.

Key words: *biological group of subjects, teaching aids, student garden, botanical garden.*

Данијела РАДЛОВИЋ ЧУБРИЛО¹
Дубравка ЂИРИЋ СРДАНОВИЋ²

Прегледни истраживачки рад
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ
XLVII, 2, 2022
УДК 371.3-053.4

ЕФЕКТИ ПРИМЈЕНЕ ПРОЈЕКТНОГ ПРИСТУПА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ СА ДЈЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме

У раду су приказани резултати истраживања спроведеног са циљем да се испитају ефекти примјене пројектног приступа учењу, у односу на традиционални приступ у раду са дјецом предшколског узраста. Експерименталном методом испитан је утицај примјене пројектног приступа учењу на ниво усвојеног знања у обради садржаја на тему Биљни свијет. Пројектни приступ у васпитно-образовном раду илустрован је кроз приказ пројекта „Ботаничка башта“ реализованог у Предшколској установи „Бошко Буха“ у Врбасу. Узорац истраживања је пригодан узорак величине $N = 52$ испитаника – дјеце из двије припремно предшколске групе која су током 2020/21. године похађала вртић „Бувица“ наведене предшколске установе. За потребе истраживања конструисан је инструмент у виду теста знања прилагођеног предшколском узрасту, који су чинили задаци подијељени у пет области. Утврђено је да постоје статистички значајне разлике у успјешности рјешавања задатака из свих пет области у корист експерименталне групе. Резултати истраживања потврдили су хипотезу да се виши ниво знања у обради теме Биљни свијет постиже код испитаника који су ове садржаје савладали пројектним приступом у односу на испитанике код којих је примјењиван традиционални приступ, те самим тим указују на оправданост примјене пројектног приступа у васпитно-образовном раду у циљу повећања његове ефикасности.

Кључне ријечи: *предшколска дјеца, ефикасности васпитно-образовног рада, пројектни приступи учењу, уознавање биљног свијета.*

¹ Др Данијела Радловић Чубрило, професор струковних студија, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.

² Дубравка Ђирић Срдановић, струковни мастер васпитач, Предшколска установа „Бошко Буха“ Врбас.

Уводна разматрања

Учење путем пројекта у предшколским установама се у педагошким круговима у Републици Србији још увијек карактерише као иновација, иако смо свјedoци све већег броја пројеката реализованих у васпитно-образовном раду са дјецом предшколског узраста. Пројектно учење је континуиран и флексибилан начин учења заснован на добробити, односима и дјелању (Крњаја и Павловић-Бренеселовић, 2017). Остварује се кроз учење путем истраживања и радом на теми коју су изабрала и коју воде дјеца заједно са васпитачима, за разлику од традиционалног приступа у коме васпитач планира, припрема и води реализацију теме (Табела 1).

Будући да је пројектни приступ учењу релативно нов приступ у раду са дјецом предшколског узраста, истраживачи и практичари још увијек нијесу у довољној мјери испитали све његове утицаје на дјечји развој. Стога ће се разматрати досадашња истраживања која су се бавила Општим основама предшколског програма, која су се у Републици Србији примјењивала прије ступања на снагу нових Основа програма предшколског васпитања и образовања – „Године узлета“ чија је имплементација започела 2019. године и још увијек је у току (*Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета*, Службени гласник РС“, бр. 88/17 и 27/18). Примјена нових основа програма базира се на интегрисаном – пројектном приступу учењу и планирању васпитно-образовног рада, док се примјена старих основа програма заснивала на два модела позната под називима модел „А“ и модел „Б“. Ови модели су се у Републици Србији више од двије деценије равноправно примјењивали и комбиновали у пракси, а појединци и установе се за њих индивидуално одређивали. Модел „А“ гравитира отвореном систему образовања и акционом развијању програма зависно од интересовања дјете, док се Модел „Б“ базира на традиционалном приступу и има карактеристике когнитивно-развијног програма и разрађене васпитно-образовне циљеве, задатке васпитача и типове активности (*Правилник о општим основама предшколског програма, Просветни гласник*, бр. 14 од 15. новембра 2006).

Табела 1. Разлике између традиционалног и пројектног приступа учењу и планирању васпитно-образовног рада у предшколској установи (према: Томић, 2014)

Традиционални приступ	Пројектни приступ
Трајање активности је унапријед одређено.	Трајање активности одређује развој пројекта, може бити неколико недјеља или мјесеци.
Садржај или тему одређује васпитач и она може и не мора занимати дјecu.	Садржај или тема одређују се договором дјецe и васпитача, а интерес дјецe је најважнији критеријум одабира теме.
Васпитач ток активности планира унапријед па дјeci представља тему и припрема материјале за активности.	Васпитач посматра истраживачке и друге активности дјецe, па на интересима дјецe темељи нову етапу пројекта.
Васпитач садржаје учења планира на основу планираних циљева у остваривању, који може и не мора уважавати претходна искуства дјецe.	Васпитач установљава претходна знања и искуства дјецe па обликује услове за њихово надограђивање.
Васпитач одређује знања која дјецa треба да стекну и с обзиром на то припрема материјале за учење.	Дјецa стичу знања трагањем за одговорима који их занимају, судјелују у планирању и промишљању нових искустава учења.
Излети и посјете повезани с учењем могу се и не морају организовати, а углавном слиједу након активности у вртићу.	Излети и посјете представљају саставне сегменте искустава учења дјецe и организују се у свим етапама развоја пројекта.
Планиране активности спроводе се у тачно одређено вријеме у току дана.	Флексибилно вријеме одржавања активности у пројекту.
Васпитач планира активности како би дјecu поучио одређеним концептима.	Активности дјецe темеље се на истраживању, проналажењу одговора и коришћењу различитих извора, о чему се с дјецом заједнички расправља.
Репрезентације (активности изражавања) повезане су са специфичном темом активности и најчешће се не понављају.	Репрезентације (цртање, сликање, грађење, конструисање и сл.) дјeci олакшавају разумијевање и интегрисање концепата, служе документовању активности и често се понављају како би се пратио напредак дјецe током пројекта.

Према Мишкељин (2015), велики број истраживања указује да предшколско васпитање има потенцијал за стварање различитих позитивних ефеката као што су: већа добробит дјетета, бољи успјех у учењу, спремност за цјеложивотно учење, правичнији исходи за дјецу и смањење сиромаштва, повећана међугенерациска социјална мобилност, више женског учешћа на тржишту рада, повећана стопа наталитета и бољи социјални и економски развој за друштво у цјелини.

Павловић-Бренеселовић и Крњаја (2015) извршиле су анализу квалитета Основа програма предшколског васпитања у Србији у димензијама интерне и екстерне умрежености програма. Анализа садржаја програмског документа спроведена је на основу матрице анализе која обухвата четири категорије интерне умрежености (слика о дјетету, разумијевање природе развоја и учења, значај колаборације и партнерства, однос учења, подучавања и вредновања). Димензија екстерне умрежености анализирана је на основу седам категорија које одражавају контекст доношења и примјене Основа програма, односно стратегије и процесе за подршку имплементацији програма: континуитет предшколског и основношколског образовања; ресурси; иницијално образовање кадрова; рефлексивна пракса; имплементациони процес; примјери добре праксе. Резултати су указали на неусклађеност између појединих цјелина Општих основа у погледу концепцијских полазишта и некохерентност унутар сваке цјелине; недовољну заступљеност појединих аспеката програма који се препознају као кључни за квалитет савремених програма, као што су теме различитости, усмјереност на добробит, односе, колаборацију; одсуство екстерне умрежености³. Закључак је да Опште основе не представљају јасно полазиште за грађење квалитета праксе предшколског васпитања, те да су донекле временски превазиђене, јер се не заснивају на савременим схватањима и приступима предшколском васпитању и програмским оријентацијама које се данас у свијету препознају као програми високог квалитета.

³ Основе програма предшколског васпитања у Србији чини документ издијељен на три цјелине: Основе програма његе и васпитања деце узраста од 6 месеци до 3 године, Основе програма васпитања и образовања деце узраста од 3 године до укључивања у програм припреме за школу и Припремни предшколски програм. У оквиру наведених целина дато је пет програмских докумената: 1. Основе програма васпитања и образовања деце узраста од 3 године; 2. Модел А програма васпитања и образовања деце до укључивања у програм припреме за школу; 3. Модел Б програма васпитања и образовања деце до укључивања у програм припреме за школу; 4. Модел А припремног предшколског програма; 5. Модел Б припремног предшколског програма (Правилник о општим основама предшколског програма, 2006).

Примјер пројектног приступа у васпитно-образовном раду са дјецом предшколског узраста у обради теме Биљни свијет – пројекат „Ботаничка башта“

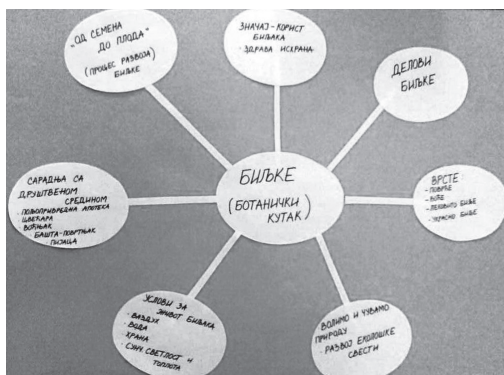
Пројекат „Ботаничка башта“ реализован је у васпитно-образовном раду са дјецом предшколског узраста у вртићу „Бубица“ Предшколске установе „Бошко Буха“ у Врбасу.

Прва фаза пројекта – отварање

Повод за пројекат „Ботаничка башта“ био је израда поклона поводом празника 8. марта – Дана жена. Дјеца су се претходних мјесеци бавила еколошким темама, па су у складу са тим поклоне израђивала од рециклажног материјала – пластичних флаша, старих ЦД-ова и каменчића, од којих су правили саксије са „кактусима“.

Подстицај за пројекат била су дјечија питања из којих се стекао увид да један број дјеце не прави разлику између живе и неживе природе, да не разумију у потпуности како расту биљке, шта им је потребно да би опстале, из чега ничу и сл. Идеја за рад на пројекту подијељена је са педагогом установе, који је васпитачима пружио помоћ у проналажењу литературе и давању основних смјерница за рад. Са дјецом је рађено на „испробавању“ теме, у склопу чега им је предложено да код куће са родитељима попричају на тему биљака, заједно истражују и у вртић донесу часописе, књиге и енциклопедије везане за природу.

Након прикупљеног материјала и информација о дјечијем предзнању о биљкама које су добијене путем ЗЖН (знам, желим да знам, научио сам) табеле, започет је рад на почетном пану пројекта. Формиран је почетни грозд (Слика 1), дефинисана је тема којом ће се пројекат бавити, као и под-теме које су биле сфере интересовања поједине дјеце.



Слика 1. Почетни грозд

Постављени су циљеви пројекта:

- Оспособити дјецу за разликовање живе од неживе природе;
- Упознати дјецу са основним својствима живих бића и животним процесима;
- Упознати дјецу са карактеристикама биљака, изгледом, називима основних дјелова биљака и њиховим функцијама;
- Развити код дјеце свијест о користи биљака и нужности њиховог очувања и заштите;
- Подстицати дјецу да самостално посматрају, истражују, упоређују, класификују и закључују.

Одржан је родитељски састанак на коме су родитељи упознати са новим начином рада и замољени да у томе пруже подршку. Образложене су им све добробити које ће интегрисани приступ учењу кроз реализацију пројекта донијети свим учесницима у истом. Родитељи су препознали спремност да се уради нешто добро за дјецу и током рада на пројекту пружали су велику помоћ. На заједничкој радионици офарбане су и припремљене дрвене палете, гајбице, као и пластични балони (украсне саксије) који су били потребни за формирање просторних цјелина у радној соби и холу вртића (Слика 2). Родитељи су обезбиједили експерте, превоз, донирали саксије са украсним – собним цвијећем, као и алате који су били потребни за рад у башти.

Документација у пројектном приступу има вишеструки значај. Поред потребе да се документује дјечији развој и напредак, документација која се прикупи током рада на пројекту чини и портфолио (дјетета, групе, пројекта). Током рада на пројекту значајан вид документовања учења чине и панои који имају различит садржај у зависности од фазе пројекта. Почетни пано представља почетно знање о теми пројекта, као и информације са којима се улази у процес истраживања, док се на процесном пану приказују различити видови дјечијих активности, презентација, илустрација нових открића до којих су дјеца дошла током истраживања, сарадња са локалном средином и породицом (Крњаја и Павловић-Бренеселовић, 2022).

Друга фаза пројекта – развијање

Акцент у овој фази је на увођењу нових информација и проналажењу одговора на питања. Вршена су истраживања на терену, разговарано је са експертима, доношени су реални предмети у радну собу вртића. У овој фази остварена је сарадња са локалном заједницом (фабрика уља „Витал“, пољопривредна аптека „Чардак“, цвјећара „Ирис“ и воћњак „Сава Ковачевић“ у Врбасу). Добијени су корисни савјети, а потом и донације у виду дрвене палете, гајбица, сјемена поврћа, фолија, кантица за заливање, украсног цвијећа, жардињера, воћа и прерађевина од воћа.

Након истраживања на терену и прикупљања потребних информација и средстава, приступљено је реструктурирању просторних цјелина у радној соби (Слика 2). Пронађено је мјесто које највише одговара „Ботаничкој башти“ и уз мало маште направљен је идеалан кутак у радној соби, који је био омиљен дјеци у наредним мјесецима, а чија се структура мијењала како је текао пројекат (Слика 3).



Слике 2 и 3. Просторне цјелине у вршићу

Интегрисаним приступом, кроз низ занимљивих активности, дјеца су упозната са биљним свијетом – различитим сјеменима биљака; сијањем и заливањем биљака; шта је сјеменима потребно да би проклијало и биљци да би расла (кроз експериментисање са утицајем сунчеве свјетлости, топлоте, ваздуха, воде и земљишта); припремом земљишта за размножавање биљака (из сјемења, коријена, подземног стабла, резнице), садњом и расађивањем баштенског и украсног биља, праћењем циклуса развоја и његовањем биљака све до бербе плодова и коришћења (Слике 4, 5 и 6).

Паралелно су са дјецом обрађиване приче са пригодном темом, драматизоване су исте, дјеца су учила пјесме и рецитације, развијала знање о математичким појмовима (релацијама), учила покретне игре и кореографије, цртала и сликала.



Слике 4, 5 и 6. Уиознавање дјецe са биљкама и факторима који утичу на њихов развој

Пројектно учење треба, што је могуће више, организовати изван вртића, на аутентичним мјестима у локалној заједници која су значајна за пројекат (Rogoff et al, 2001). У том циљу, посјећена је пијаца гдје је вођен разговор са продавцима воћа и поврћа и прикупљане су информације о њиховом узгоју (Слика 7). Преиспитивана су дјечија знања о класификовању воћа и поврћа у одговарајуће групе и именовању различитих врста (игра улога „На пијаци“, сензорно-перцептивне игре „Чаробна торба“ и „Погоди по укусу“, практична активност – прављење воћне салате). Дјеца су са васпитачима посјетила и оближњи повртњак, уз договор да биљке када израсту и не буду више имале адекватне услове за раст у вртићу, пребаце у исти гдје ће уз сарадњу са домаћинима наставити да воде рачуна о њима (Слика 8).



Слике 7 и 8. Посјета пијаци и повртњаку

У сарадњи са родитељима организована је посета пекари „Фл“ (Слика 9). Дјеца су имала прилику да се упознају са састојцима који се користе и процесом прављења тијеста од којег касније настају хљеб и пецива, као и са техником прављења бурека и пита. Дјеци је објашњено да пекари користе адекватну механизацију у припреми тијеста, јер су им потребне велике количине ради продаје. По повратку у вртић, са дјецом је поновљен поступак прављења тијеста, од припреме до мијешења, након чега су од комада тијеста дјеца моделовала хљеб или пециво по избору. Дјеца су самостално припремала надјев за пите, као и смјесу за проју, што је од њих захтијевало ангажовање одређених моторичких способности (Слика 10).



Слике 9 и 10. Посјета пекари и одговарајућа активности у вртићу

Организовани су излети до парка, шумице, алеја засађених цвијећем и лијепо уређених дворишта. Тамо су дјеца пратила сезонске промјене у изгледу биљака, прикупљала лишће, плодове и гранчице, водећи рачуна да при том не нанесу штету окружењу (Слике 11 и 12). Упознала су се са карактеристикама дрвећа и користима сваког од њих. Дјеца су схватила да је дрво живо биће, баш као и они, и да је битно да се неко о њему стара, штити га, залива, а да ће му оно заузврат пружити многе благодети. У склопу ових активности засађено је дрво у дворишту вртића.



Слике 11 и 12. Прикупљање и проучавање узорака из природе

На ливади су дјеца упозната са биљкама које је најчешће настањују (маслачак, бијела рада, мајчина душица, хајдучка трава, камилица и др.). Научила су да су неке од њих веома љековите. У вртићу је посијано љековито биље, кувани су и дегустирани чајеви.

Направљена је зимница (дјеца су сама прала тегле и поврће, сјецкала поврће, ређала у тегле, правила раствор), која је након извјесног времена коришћена у исхрани, као додатак јелима (Слике 13–16).



Слике 13, 14, 15 и 16. Припрема зимнице

Трећа фаза пројекта – затварање

Дјеца дијеле причу о пројекту, позивају дјецу и родитеље из других васпитних група како би им показали своје продукте и упознали их са новим сазнањима која су стекли (Слике 17–19).



Слике 17, 18 и 19. Презентација пројекта

Методологија истраживања

Проблем и предмет истраживања

Проблем истраживања формулисан је у облику питања: Да ли постоје разлике у исходима учења код дјеце предшколског узраста када је у питању ниво усвојеног знања примјеном пројектног приступа учењу, у односу на традиционални приступ (Модел Б)?

Предмет овог истраживања су ефекти примјене пројектног приступа учењу у васпитно-образовном раду са дјецом предшколског узраста.

Циљ, задаци и хипотезе истраживања

Основни циљ истраживања је био да се утврди да ли примјена пројектног приступа учењу у васпитно-образовном раду са дјецом предшколског узраста даје боље резултате у исходима учења у односу на традиционални приступ (Модел Б), када је у питању ниво усвојеног знања.

Основни задатак истраживања је био да се испита ниво усвојеног знања у обради теме „Биљни свијет“ у васпитној групи дјеце која су наведене садржаје савладала пројектним приступом, и да се упореди са нивоом усвојеног знања у васпитној групи дјеце која су наведене садржаје савладала примјеном традиционалног приступа (Модел Б).

У раду се пошло од основне хипотезе: Претпоставља се да се виши ниво знања у обради теме „Биљни свијет“ постиже код испитаника који су ове садржаје савладали пројектним приступом, у односу на испитанике код којих је примјењиван традиционални приступ (Модел Б).

Методе, технике и инструменти истраживања

У овом раду примијењен је *Ex post facto* експериментални метод. *Ex post facto* је поступак који спада у експерименте, јер понекад експериментални фактор није потребно намјерно уносити, с обзиром на то да он већ одраније дјелује, па је само потребно утврдити његову ефикасност након што се (ex post) остварила чињеница (facto) његовог дјеловања (Мужић, 1977).

Експериментални фактор у овом случају је пројектни приступ учењу у реализацији садржаја на тему Биљни свијет кроз пројекат „Ботаничка башта“, у васпитно-образовном раду са групом дјеце из вртића „Бубица“ Предшколске установе „Бошко Буха“ у Врбасу⁴.

Техника примијењена у истраживању је тестирање на одговарајућем узорку дјеце, по престанку дјеловања експерименталног фактора. Инструмент истраживања је био тест знања састављен од стране испитивача у сврху стицања увида у ниво усвојеног знања дјеце (на основу броја остварених бодова) о испитиваном садржају на тему „Биљни свијет“. Тест је прилагођен дјечијем узрасту и садржи десет различитих задатака подијељених у пет области (*Жива и нежива природа; Дјелови биљке; Ситанишија биљака; Гдје расте воће и поврће и Користи од биљака*). У оквиру сваке области дјеца су рјешавала по два задатака која су носила сваки по три бода (0 – нетачно; 1 – тачно у мањој мјери; 2 – тачно у већој мјери; 3 – тачно у потпуности). У складу са узрастом, задаци на тесту рјешавају се доцртавањем, повезивањем, заокруживањем, бојењем и ређањем слика по одговарајућем редосљеду. Тестирање дјеце обављено је уз помоћ васпитача који је био задужен да дјецџ прочита и појасни сваки од задатака.

Варијабле истраживања

Независна варијабла у истраживању је пројектни приступ учењу у раду са дјецџ предшколског узраста, док се зависна варијабла односи на ниво усвојеног знања.

Узорак истраживања

Популација у истраживању су дјеца предшколског узраста, старости од шест до седам година. Узорак истраживања је пригодан узорак величине 52 испитаника – дјеца из двије припремно предшколске групе (експериментална и контролна) вртића „Бубица“ Предшколске установе „Бошко Буха“ из Врбаса. У експерименталној групи се у обради садржаја примјењивао

⁴ Пројекат „Ботаничка башта“ реализован је у ПУ „Бошко Буха“ у Врбасу прије него што је Правилник о основама предшколског васпитања и образовања – Године узлета званично почео да се примјењује у предшколским установама на територији општине Врбас (од 1. септембра 2021. године).

проектни приступ, док се у контролној групи примјењивао традиционални приступ (Модел Б).

Табела 2. *Структура узорка у зависности од пола дјецe*

Пол	<i>f</i>	%
Мушки	28	53,8
Женски	24	46,2
Укупно	52	100,0

Табела 3. *Структура узорка у зависности од групе*

Група	<i>f</i>	%
Експериментална	25	48,1
Контролна	27	51,9
Укупно	52	100,0

Увидом у Табеле 2 и 3 закључује се да је узорак приближно уједначен по полу – мушких испитаника је било 28 (53,8%), а женских 24 (46,2%), као и припадности одговарајућој групи – експериментална 25 испитаника (48,1%), контролна 27 испитаника (51,9%). Већина испитаника из обје групе је похађала вртић у трајању од четири године, односно у периоду 2017/18 – 2020/21. година.

Анализом података о породици закључује се да већина испитаника из обје групе потиче из породица осредњег материјалног стања. Највећи број испитаника из обје групе живи са оба родитеља, у четворочланим породицама са два дјетета. Родитељи већине испитаника из обје групе имају средње образовање и стално запослење⁵.

Мјесто и вријеме истраживања

Истраживање је реализовано током 2020/21. године у вртићу „Бубица“ Предшколске установе „Бошко Буха“ у Врбасу.

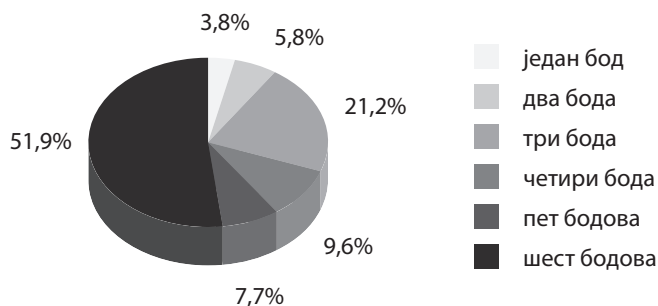
⁵ Извор података о породицама дјецe-учесника у истраживању је Књига васпитно-образовног рада васпитача.

Статистичка обрада података

Добијени подаци су обрађени у статистичком пакету IBM SPSS Statistics 20. Од мјера дескриптивне статистике коришћени су фреквенције и проценти, а од анализа које омогућавају статистичко закључивање коришћен је χ^2 (хи-квадрат) тест.

Резултати и дискусија

Дјеци су у оквиру области *Жива и нежива њприрода* постављена два задатка: (1) Оно што припада живој природи обој плавом бојом, а оно што припада неживој обој црвеном; (2) Заокружи без чега биљке не могу да живе. Дјеца су, у зависности од тога како су ријешила задатке, у оквиру ове области могла да остваре од један до шест бодова. Добијени резултати представљени су графички (Графикон 1).



Графикон 1. Успјешности рјешавања задатака у оквиру области 'Жива и нежива њприрода'

Из резултата представљених графички (Графикон 1) уочава се да је највећи проценат дјеце остварио свих шест бодова у оквиру групе задатака из области *Жива и нежива њприрода* (51,9%). Следије дјеца која су остварила три бода (21,2%), затим четири бода (9,6%), пет бодова (7,7%), два бода (5,8%), а процентуално су у најмањој мјери заступљена дјеца која су остварила свега један бод (3,8%). Дакле, добијени резултати показују да је за нијансу више од половине дјеце остварило максимални учинак у оквиру ове групе задатака.

Оно што је било од важности јесте да се утврди да ли постоји статистички значајна разлика у успјешности рјешавања задатака у оквиру групе задатака из области *Жива и нежива њприрода*, у зависности од тога да ли је реч о експерименталној или контролној групи. Резултати до којих се дошло представљени су табеларно (Табела 4).

Табела 4. Успјешности рјешавања задатака у оквиру области 'Жива и нежива природа' у зависности од групе

Група		Један бод	Два бода	Три бода	Четири бода	Пет бодова	Шест бодова	Укупно
Експериментална	<i>f</i> %	0 0,0%	1 4,0%	2 8,0%	2 8,0%	1 4,0%	19 76,0%	25 100,0%
Контролна	<i>f</i> %	2 7,4%	2 7,2%	9 33,3%	3 11,1%	3 11,1%	8 29,6%	27 100,0%
Укупно	<i>f</i> %	2 3,8%	3 5,8%	11 21,2%	5 9,6%	4 7,7%	27 51,9%	52 100,0%

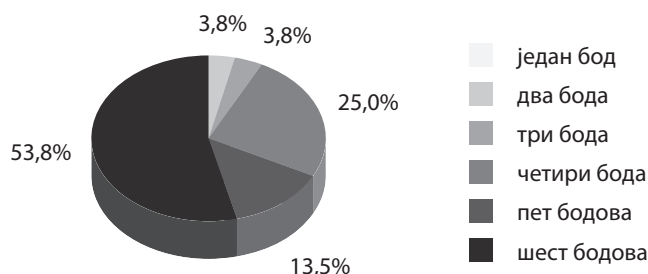
$$\chi^2 = 12,411 \quad df = 5 \quad p = 0,030 \quad C = 0,439$$

Из резултата представљених табеларно (Табела 4) уочава се да највећи проценат дјеце која су остварила свих шест бодова у оквиру групе задатака *Жива и нежива природа* припада дјеци експерименталне групе (76,0%), док су дјеца контролне групе заступљена са 29,6%. С друге стране, дјеца контролне групе су у предности у оквиру свих осталих могућих остварених бодова. Наиме, када је ријеч о дјеци која су остварила само један бод – ту су само дјеца контролне групе (7,4%). Када је ријеч о дјеци која су остварила два бода (дјеца контролне групе су заступљена са 7,2% наспрам дјеце експерименталне групе која су заступљена 4,0%), потом слиједи дјеца која су остварила три бода (дјеца контролне групе су заступљена са 33,3% наспрам дјеце експерименталне групе која су заступљена 8,0%), затим слиједи дјеца која су остварила четири бода (дјеца контролне групе су заступљена са 11,1% наспрам дјеце експерименталне групе која су заступљена 8,0%), док су на крају дјеца која су остварила пет бодова (дјеца контролне групе су заступљена са 11,1% наспрам дјеце експерименталне групе која су заступљена 4,0%).

Израчуната вриједност $\chi^2 = 12,411$ уз $df = 5$ и $p = 0,030$ показује да постоји статистички значајна разлика у успјешности рјешавања задатака у оквиру области 'Жива и нежива природа', у зависности од тога да ли је ријеч о експерименталној или контролној групи. Наиме, дјеца експерименталне групе су у већој мјери била успјешна у рјешавању задатака у оквиру ове области. С друге стране, добијена вриједност коефицијента контингенције $C = 0,439$ нижа је од његове максималне вриједности $C_{max} = 0,707$. То показује да не постоји статистички значајна повезаност између тога да ли је ријеч о експерименталној или контролној групи дјеце и успјешности рјешавања задатака у оквиру области *Жива и нежива природа*.

Даље, дјеци су у оквиру области *Дјелови биљке* постављена, такође, два задатка: (1) Нацртај дио биљке који недостаје; (2) У квадратиће упиши бројеве

по редосљеду раста биљке. Дјеца су, у зависности од тога како су ријешили задатке, у оквиру ове области могла да остваре од један до шест бодова. Резултати до којих се дошло представљени су графички (Графикон 2).



Графикон 2. Успјешности рјешавања задатака у оквиру области 'Дјелови биљке'

Из резултата представљених графички (Графикон 2) уочава се да је поново највећи проценат дјеце остварио свих шест бодова, али сада у оквиру групе задатака из области *Дјелови биљке* (53,8%). Слиједе дјеца која су остварила четири бода (25,0%), затим пет бодова (13,5%), а процентуално су у најмањој мјери заступљена дјеца која су остварила два и три бода (3,8%). Овдје је важно нагласити да нико од дјеце није остварио само један бод. Самим тим, можемо закључити да добијени резултати показују да је поново за нијансу више од половине дјеце остварило максималан учинак, само сада у оквиру групе задатака *Дјелови биљке*.

Оно што је било од важности јесте да се утврди да ли постоји статистички значајна разлика у успјешности рјешавања задатака у оквиру области *Дјелови биљке*, у зависности од тога да ли је ријеч о експерименталној или контролној групи. Резултати до којих се дошло представљени су табеларно (Табела 5).

Табела 5. Успјешности рјешавања задатака у оквиру области 'Дјелови биљке' у зависности од групе

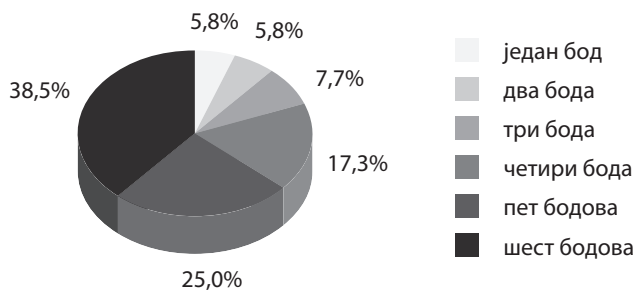
Група		Један бод	Два бода	Три бода	Четири бода	Пет бодова	Шест бодова	Укупно
Експериментална	<i>f</i> %	0 0,0%	0 0,0%	1 4,0%	2 8,0%	1 4,0%	21 84,0%	25 100,0%
Контролна	<i>f</i> %	0 0,0%	2 7,2%	1 3,7%	11 40,7%	6 22,2%	7 25,9%	27 100,0%
Укупно	<i>f</i> %	0 0,0%	2 3,8%	2 3,8%	13 25,0%	7 13,5%	28 53,8%	52 100,0%

$$\chi^2 = 18,753 \quad df = 4 \quad p = 0,001 \quad C = 0,515$$

Из резултата представљених табеларно (Табела 5) учоава се да највећи проценат дјеце која су остварила свих шест бодова у оквиру групе задатака *Дјелови биљке* припада дјечи експерименталне групе (84,0%), док су дјеца контролне групе заступљена са 25,9%. До сличних резултата дошло се још једино када је ријеч о дјечи која су остварила три бода (дјеца експерименталне групе су заступљена са 4,0%, а дјеца контролне групе са 3,7%). С друге стране, дјеца контролне групе су у предности у оквиру свих осталих могућих остварених бодова. Наиме, када је ријеч о дјечи која су остварила два бода – ту су само дјеца контролне групе (7,2%). Када је ријеч о дјечи која су остварила четири бода (дјеца контролне групе су заступљена са 40,7% наспрам дјеце експерименталне групе која су заступљена 8,0%), а на крају су дјеца која су остварила пет бодова (дјеца контролне групе су заступљена са 22,2% наспрам дјеце експерименталне групе која су заступљена 4,0%).

Израчуната вриједност $\chi^2 = 18,753$ уз $df = 4$ и $p = 0,001$ показује да постоји статистички значајна разлика у успјешности рјешавања задатака у оквиру области 'Дјелови биљке', у зависности од тога да ли је ријеч о експерименталној или контролној групи. Наиме, дјеца експерименталне групе су у већој мјери била успјешна у рјешавању задатака у оквиру области *Дјелови биљке*. С друге стране, добијена вриједност коефицијента контингенције $C = 0,515$ нижа је од његове максималне вриједности $C_{max} = 0,707$. То показује да не постоји статистички значајна повезаност између тога да ли је ријеч о експерименталној или контролној групи дјеце и успјешности рјешавања задатака у оквиру области *Дјелови биљке*.

Даље, дјеци су у оквиру области *Ситанишија биљака* постављена два задатка: (1) Повежи биљку са мјестом гдје се узгаја; (2) Заокружи биљке које расту у шуми. Дјеца су, у зависности од тога како су ријешила задатке, у оквиру ове групе могла да остваре од један до шест бодова. Резултати до којих се дошло представљени су графички (Графикон 3).



Графикон 3. Успјешности рјешавања задатака у оквиру области *Ситанишија биљака*

Из резултата представљених графички (Графикон 3) уочава се да је највећи проценат дјеце остварио свих шест бодова у оквиру групе задатака *Стиранишија биљака* (38,5%). Слиједе затим дјеца која су остварила пет бодова (25,0%), затим четири бода (17,3%), три бода (7,7%), а процентуално су у најмањој мјери заступљена дјеца која су остварила свега један и два бода у оквиру групе задатака *Стиранишија биљака* (5,8%). Дакле, добијени резултати показују да је за нијансу више од трећине дјеце остварило максималан учинак у оквиру групе задатака *Стиранишија биљака*, а да је једна четвртина имала пет бодова, што је такође веома успјешно.

Оно што је било од важности јесте да се утврди да ли постоји статистички значајна разлика у успјешности рјешавања задатака у оквиру области *Стиранишија биљака*, у зависности од тога да ли је ријеч о експерименталној или контролној групи. Резултати до којих се дошло представљени су табеларно (Табела 6).

Табела 6. Успјешности рјешавања задатака у оквиру области 'Стиранишија биљака' у зависности од групе

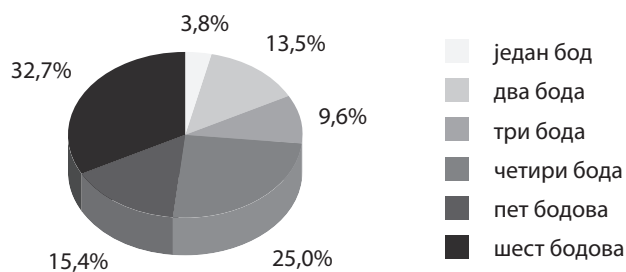
Група		Један бод	Два бода	Три бода	Четири бода	Пет бодова	Шест бодова	Укупно
Експериментална	<i>f</i> %	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	4 16,0%	5 20,0%	16 64,0%	25 100,0%
Контролна	<i>f</i> %	3 11,1%	3 11,1%	4 14,8%	5 18,5%	8 29,6%	4 14,8%	27 100,0%
Укупно	<i>f</i> %	3 5,8%	3 5,8%	4 7,7%	9 17,3%	13 25,0%	20 38,5%	52 100,0%

$$\chi^2 = 17,953 \quad df = 5 \quad p = 0,003 \quad C = 0,507$$

Из резултата представљених табеларно (Табела 6) уочава се да највећи проценат дјеце која су остварила свих шест бодова у оквиру групе задатака *Стиранишија биљака* припада дјеци експерименталне групе (64,0%), док су дјеца контролне групе заступљена са 14,8%. С друге стране, дјеца контролне групе су у предности у оквиру свих осталих могућих остварених бодова. Наиме, када је ријеч о дјеци која су остварила само један бод и два бода – ту су само дјеца контролне групе (11,1%). Слично је и када је ријеч о дјеци која су остварила три бода (14,8%). Када је ријеч о дјеци која су остварила четири бода (дјеца контролне групе су заступљена са 18,5% наспрам дјеце експерименталне групе која су заступљена 16,0%), а на крају су дјеца која су остварила пет бодова (дјеца контролне групе су заступљена са 29,6% наспрам дјеце експерименталне групе која су заступљена 20,0%).

Израчуната вриједност $\chi^2 = 17,953$ уз $df = 5$ и $p = 0,003$ показује да постоји статистички значајна разлика у успјешности рјешавања задатака у оквиру области ‘Станишта биљака’, у зависности од тога да ли је ријеч о експерименталној или контролној групи. Наиме, дјеца експерименталне групе су поново у већој мјери била успјешна, само у овом случају у рјешавању задатака у оквиру области *Станишта биљака*. С друге стране, добијена вриједност коефицијента контингенције $C = 0,507$ нижа је од његове максималне вриједности $C_{max} = 0,707$. То показује да не постоји статистички значајна повезаност између тога да ли је ријеч о експерименталној или контролној групи дјеце и успјешности рјешавања задатака у оквиру области *Станишта биљака*.

Дјеца су у оквиру области *Гдје расће воће и њоврће* постављена два задатка: (1) Нацртај воће и поврће према мјесту на коме расте; (2) Повежи линијом који дио биљке једемо. Дјеца су, у зависности од тога како су ријешила задатке, у оквиру ове групе могла да остваре од један до шест бодова. Резултати до којих се дошло представљени су графички (Графикон 4).



Графикон 4. Успјешности рјешавања задатака у оквиру области *Гдје расће воће и њоврће*

Из резултата представљених графички (Графикон 4) уочава се да је највећи проценат дјеце остварио свих шест бодова у оквиру групе задатака *Гдје расће воће и њоврће* (32,7%). Слиједи затим дјеца која су остварила четири бода (25,0%), затим пет бодова (15,4%), два бода (13,5%), три бода (9,6%), а процентуално су у најмањој мјери заступљена дјеца која су остварила свега један бод у оквиру групе задатака *Гдје расће воће и њоврће* (3,8%). Дакле, добијени резултати показују да је једна трећина дјеце остварила максималан учинак у оквиру области *Гдје расће воће и њоврће*.

Оно што је било од важности јесте да се утврди да ли постоји статистички значајна разлика у успјешности рјешавања задатака у оквиру области *Гдје расће воће и њоврће*, у зависности од тога да ли је ријеч о експерименталној или контролној групи. Резултати до којих смо дошли представљени су табеларно (Табела 7).

Табела 7. Усијешности рјешавања задатака у оквиру области 'Гдје расте воће и поврће' у зависности од групе

Група		Један бод	Два бода	Три бода	Четири бода	Пет бодова	Шест бодова	Укупно
Експериментална	f %	0 0,0%	1 4,0%	1 4,0%	3 12,0%	3 12,0%	17 68,0%	25 100,0%
Контролна	f %	2 7,4%	6 22,2%	4 14,8%	10 37,0%	5 18,5%	0 0,0%	27 100,0%
Укупно	f %	2 3,8%	7 13,5%	5 9,6%	13 25,0%	8 15,4%	17 32,7%	52 100,0%

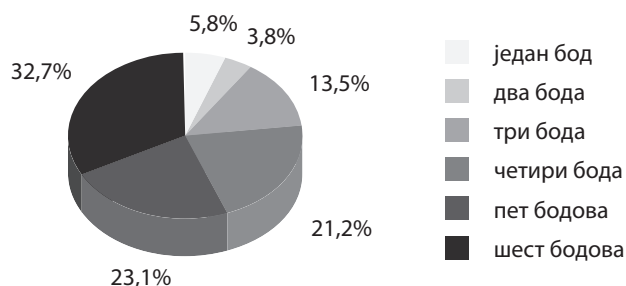
$$\chi^2 = 28,606 \quad df = 5 \quad p = 0,000 \quad C = 0,596$$

Из резултата представљених табеларно (Табела 7) уочава се да највећи проценат дјеце која су остварила свих шест бодова у оквиру групе задатака *Гдје расте воће и поврће* припада дјечи експерименталне групе (68,0%). Поред тога, нема дјеце из контролне групе која су остварила свих шест бодова. С друге стране, управо дјеца контролне групе су у предности у оквиру свих осталих могућих остварених бодова. Наиме, када је ријеч о дјечи која су остварила само један бод – ту су само дјеца контролне групе (7,4%). Када је ријеч о дјечи која су остварила два бода (дјеца контролне групе су заступљена са 22,2% наспрам дјеце експерименталне групе која су заступљена 4,0%), потом слиједе дјеца која су остварила три бода (дјеца контролне групе су заступљена са 14,8% наспрам дјеце експерименталне групе која су заступљена 4,0%), затим слиједе дјеца која су остварила четири бода (дјеца контролне групе су заступљена са 37,0% наспрам дјеце експерименталне групе која су заступљена 12,0%), док су на крају дјеца која су остварила пет бодова (дјеца контролне групе су заступљена са 18,5% наспрам дјеце експерименталне групе која су заступљена 12,0%).

Израчуната вриједност $\chi^2 = 28,606$ уз $df = 5$ и $p = 0,000$ показује да постоји статистички значајна разлика у успјешности рјешавања задатака у оквиру области 'Гдје расте воће и поврће', у зависности од тога да ли је ријеч о експерименталној или контролној групи. Наиме, дјеца експерименталне групе су у већој мјери била успјешна у рјешавању задатака у оквиру области *Гдје расте воће и поврће*. С друге стране, добијена вриједност коефицијента контигенције $C = 0,596$ нижа је од његове максималне вриједности $C_{max} = 0,707$. То показује да не постоји статистички значајна повезаност између тога да ли је ријеч о експерименталној или контролној групи

дјеце и успјешности рјешавања задатака у оквиру области *Гдје расије воће и њоврће*.

На крају, дјеци су у оквиру области *Користи од биљака* постављена два задатка: (1) Шта се од чега прави? Спој линијом; (2) Заокружи биљку од које добијамо чај. Дјеца су, у зависности од тога како су ријешили задатке, у оквиру ове групе могла да остваре од један до шест бодова. Резултати до којих се дошло представљени су графички (Графикон 5).



Графикон 5. Успјешности рјешавања задатака у оквиру области *Користи од биљака*

Из резултата представљених графички (Графикон 5) уочава се да је највећи проценат дјеце остварио свих шест бодова у оквиру групе задатака *Користи од биљака* (32,7%). Следије затим дјеца која су остварила пет бодова (23,1%), затим четири бода (21,2%), три бода (13,5%), један бод (5,8%), а процентуално су у најмањој мјери заступљена дјеца која су остварила два бода у оквиру групе задатака *Користи од биљака* (3,8%). Дакле, добијени резултати показују да је тачно трећина дјеце остварила максималн учинак у оквиру групе задатака *Користи од биљака*, а да је скоро једна четвртина имала пет бодова, што је такође веома успјешно.

Табела 8. Успјешности рјешавања задатака у оквиру области *'Користи од биљака'* у зависности од групе

Група		Један бод	Два бода	Три бода	Четири бода	Пет бодова	Шест бодова	Укупно
Експериментална	f %	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	4 16,0%	9 36,0%	12 48,0%	25 100,0%
Контролна	f %	3 11,1%	2 7,4%	7 25,9%	7 25,9%	3 11,1%	5 18,5%	27 100,0%
Укупно	f %	3 5,8%	2 3,8%	7 13,5%	11 21,2%	12 23,1%	17 32,7%	52 100,0%

$$\chi^2 = 18,651 \quad df = 5 \quad p = 0,002 \quad C = 0,514$$

Оно што је било од важности јесте да се утврди да ли постоји статистички значајна разлика у успјешности рјешавања задатака у оквиру области *Корист од биљака*, у зависности од тога да ли је ријеч о експерименталној или контролној групи. Резултати до којих се дошло представљени су табеларно (Табела 8).

Из резултата представљених табеларно (Табела 8) уочава се да највећи проценат дјеце која су остварила свих шест бодова у оквиру групе задатака из области *Корист од биљака* припада дјецци експерименталне групе (48,0%), док су дјеца контролне групе заступљена са 18,5%. До сличних резултата дошло се и када је ријеч о дјецци која су остварила пет бодова (дјеца експерименталне групе су заступљена са 36,0%, а дјеца контролне групе са 11,1%). С друге стране, дјеца контролне групе су у предности у оквиру свих осталих могућих остварених бодова. Наиме, када је ријеч о дјецци која су остварила само један бод – ту су само дјеца контролне групе (11,1%). Слично је и када је ријеч о дјецци која су остварила два бода (7,4%) и три бода (25,9%). На крају, када је ријеч о дјецци која су остварила четири бода, дјеца контролне групе су заступљена са 25,9% наспрам дјеце експерименталне групе која су заступљена 16,0%.

Израчуната вриједност $\chi^2 = 18,651$ уз $df = 5$ и $p = 0,002$ показује да постоји статистички значајна разлика у успјешности рјешавања задатака у оквиру области 'Корист од биљака', у зависности од тога да ли је ријеч о експерименталној или контролној групи. Наиме, дјеца експерименталне групе су поново у већој мјери била успјешна, само у овом случају у рјешавању задатака у оквиру групе *Корист од биљака*. С друге стране, добијена вриједност коефицијента контингенције $C = 0,514$ нижа је од његове максималне вриједности $C_{max} = 0,707$. То показује да не постоји статистички значајна повезаност између тога да ли је ријеч о експерименталној или контролној групи дјеце и успјешности рјешавања задатака у оквиру области *Корист од биљака*.

На основу резултата истраживања може се закључити да су дјеца експерименталне групе у знатно већем проценту била успјешнија у рјешавању задатака и савладавању одговарајућих садржаја у односу на дјецу из контролне групе. То даље имплицира да у потпуности можемо прихватити постављену хипотезу да се виши ниво знања у обради теме *Биљни свијејет* постиже код испитаника који су ове садржаје савладали пројектним приступом, у односу на испитанике код којих је примјењиван традиционални приступ (Модел Б).

Закључак и импликације

И поред свих ограничења овог истраживања, долазимо до закључка да пројектни приступ даје позитивне ефекте у васпитно-образовном раду када су у питању исходи учења у контексту усвајања знања, али и подстицања мотивације за учење код дјете, те се у том смислу показао ефикаснијим у поређењу са традиционалним приступом. Наиме, пројектни приступ у васпитно-образовном раду илустрован кроз примјер пројекта Ботаничка башта омогућио је да се дјеца упознају са биљним свијетом кроз практичне животне и радне активности; веће ангажовање дјете око садње и његе биљака, не само у вртићу, него и код куће; учење изван вртића, на аутентичним мјестима у локалној заједници (пијаца, воћњак, повртњак); већу информисаност и укљученост родитеља у саме активности, у поређењу са традиционалним приступом. Поред тога, од посебног значаја за дјетцу била је могућност да сама иницирају активности у складу са сопственим интересовањима, што је за резултат дало већу мотивисаност за учење, као и жељу да се садржаји обрађују на овај начин, што су дјеца кроз дијалог са васпитачем и исказала.

Пројектни приступ учењу препоручује се за примјену у васпитно-образовној пракси, јер се у пројектном приступу учењу, како истичу ауторке Павловић-Бренеселовић и Крњаја (2017, стр. 25), подстиче: (1) повезивање три димензије кроз које дијете учи (добробит, дјелање, односи) – пројектно учење је холистичко, ослања се на добробит дјетета и има функцију подршке добробити; подразумева прожимање игре и учења, а свака ситуација се поштује као ситуација учења; у учењу се посебно подржава интеракција између дјете, као и дјете и одраслих, уз уважавање других и њихових идеја и перспектива, чиме се обликује однос дјетета према себи, учењу и животном окружењу; (2) цјеловитост искуства у учењу – повезивање личног искуства, сопственог односа према неком питању, размјена идеја и разумијевање с другима, практиковање у животном окружењу и (3) продубљено разумијевање једног појма или теме – кроз повезивање различитих перспектива, у различитим контекстима и на различите начине.

Литература

1. Крњаја, Ж. и Павловић Бренеселовић, Д. (2017). *Калеидоскоп – Пројектни приступ учењу*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет Универзитета у Београду.

2. Крњаја, Ж. и Павловић Бренеселовић, Д. (2022). *Приручник за документовање – Педагошка документација и документовање у Основама програма ПВО „Године узлета“*. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја.
3. Мишкелџин, Л. (2015). *Димензија квалитета – доступност предшколског васпитања*. У: Е. Хебиб, Б. Бодрошки Спариосу и А. Илић Рајковић (ур.). *Испраживања и развој квалитета образовања у Србији – стање, изазови и перспективе*. (стр. 11–24). Београд: Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет Универзитета у Београду.
4. Мужих, В. (1977). *Методологија педагошког испраживања*. Сарајево: Свијетлост.
5. Павловић Бренеселовић, Д. и Крњаја, Ж. (2015). *Испраживање квалитета предшколског васпитања у Србији: Анализа основа програма*. У: Е. Хебиб, Б. Бодрошки Спариосу и А. Илић Рајковић (ур.). *Испраживања и развој квалитета образовања у Србији – стање, изазови и перспективе*. (стр. 39–52). Београд: Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет Универзитета у Београду.
6. Павловић Бренеселовић, Д. и Крњаја, Ж. (2017). *Калеидоскоп: Основе диверсификованих програма предшколског васпитања и образовања*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет Универзитета у Београду.
7. Rogoff, B., Goodman Turkkanis, C., Bartlett, L. (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. New York: Oxford University Press.

Интернет извори:

1. *Правилник о општим основама предшколског програма*, Просветни гласник, бр. 14 од 15. новембра 2006. Доступно на: https://www.zuov.gov.rs/starisajt/dokumenta/CRPU/dokumenta/Pravilnik_o_opstim_osnovama_predskolskog_programa.pdf
2. *Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања – „Године узлета“*, Службени гласник РС, бр. 88/17 и 27/18 – др. закон. Доступно на: <https://zuov.gov.rs/download/osnove-programa-predskolskog-vaspitanja-i-obrazovanja-godine-uzleta/>
3. Томић, И. (2014). *Пројект и пројектно планирање*. Доступно на <https://prezi.com/cyghnm4fthqr/projekt-i-projektno-planiranje/>

EFFECTS OF APPLICATION OF PROJECT LEARNING IN TEACHING PRESCHOOL CHILDREN

Abstract

The paper is about the research results conducted to examine effects of application of project approach to learning in comparison to traditional one with pre school children. The Plant life theme was chosen for the experiment to see the level of acquired knowledge of such contents. To illustrate the project learning approach, the Botanical Garden topic was chosen and conducted in the preschool institution “Boško Buha” in Vrbas. The research sample $N = 52$ respondents – children from two preparation pre school groups that attended “Bubica” kindergarten during 2020/21. The research instrument was created in the form of a knowledge test tailored to preschool children so that assignments were divided into five areas. It has been confirmed there are statistically significant differences in solving tasks in all five areas and they all go in favour of the experimental group. The results seemed to confirm the hypothesis that the higher level of knowledge in learning about Plant life has been achieved by those students who learned about these phenomena through project learning than those who were stuck to traditional learning methods. This is all to prove that project approach in teaching increases the efficiency of learning.

Key words: *preschool children, efficiency of education, project approach to learning, know the plant world.*

Dženisa MUJEVIĆ¹

AKUZATIVNE I INSTRUMENTALNE KONSTRUKCIJE S PRIJEDLOZIMA *MEĐU, NAD, POD, PRED* I *ZA U* ROMANU *DERVIŠ I SMRT MEŠE SELIMOVIĆA*

Rezime

Govoriti o funkcijama i značenjima određenog padeža na predlošku jezika književnog djela znači proučiti njegovu prirodu i opšte odlike već utvrđene u nauci i zapaziti da li se sa podjednakom frekventnošću upotrebljavaju, pa čak i ispitati da li su sve održive i primjenljive. U ovom radu fokus će biti na upotrebi akuzativa i instrumentala s prijedlozima *među, nad, pod, pred* i *za* u književnom djelu *Derviš i smrt* velikog bosanskohercegovačkog pisca Meše Selimovića. Počevši od opštih napomena o mjestu akuzativa i instrumentala u padežnom sistemu i prirodi, konkretno njihovih predloških strukturnih likova, ući ćemo u samu srž problematike – uporediti i prepoznati funkcionisanje pravila na konkretnim primjerima, i, konačno, zaključiti koji su oblici dominantniji i izdvojiti značajnija odstupanja od norme. Cilj rada je analiziranje ekscerpiranih primjera i utvrđivanje svih značenja i funkcija koje ove predloško-padežne konstrukcije ostvaruju.

U radu ćemo koristiti metodu analize, sinteze i indukcije, koje će biti osnovne metode prilikom određivanja odlika akuzativa i instrumentala sa prijedlozima *među, nad, pod, pred* i *za*. Na kraju ćemo koristiti metodu generalizacije, koja će poslužiti za sumiranje svih onih podataka do kojih smo došli analizom upotrebe akuzativa i instrumentala s prijedlozima *među, nad, pod, pred* i *za*.

Ključne riječi: *akuzativ, instrumental, predloško-padežne konstrukcije, Derviš i smrt, Meša Selimović.*

¹ Dženisa Mujević, studentkinja master studija, Filološki fakultet Univerziteta Crne Gore.

Uvod

U ovom radu posmatraće se sintaksičke pojave koje se tiču upotrebe akuzativa i instrumentala s prijedlozima *među, nad, pod, pred i za* u romanu *Derviš i smrt*² Meše Selimovića. Književnojezički izraz Meše Selimovića, iako obogaćen efektnošću, figurativnošću i drugim izražajnim segmentima, u velikoj mjeri je prilagodljiv jeziku svakodnevice i neopterećen apstraktnošću. Stoga korpus koji je izgrađen na primjerima iz ovog djela predstavlja pogodno polazište za ispitivanje funkcija i značenja akuzativa i instrumentala s prijedlozima *među, nad, pod, pred i za*.

Rad se sastoji od dva poglavlja. U prvom poglavlju ćemo, prije svega, dati kratak osvrt na akuzativ, zatim na sve one funkcije i značenja koje ovaj padež ima, a onda ćemo konkretnim primjerima iz Selimovićevog romana govoriti o tim funkcijama i značenjima. U drugom poglavlju ćemo, osim kratkog pregleda funkcija i značenja ovog padeža, konkretnim primjerima iz romana potkrijepiti činjenice koje su date u različitim gramatikama i ukazati na odstupanja. U zaključku se sumiraju i iznose zaključci do kojih se došlo istraživanjem. Svi primjeri navedeni u radu su ekscerpirani iz romana *Derviš i smrt* Meše Selimovića.

Iako postoji veliki broj radova urađenih na različite teme a koje se tiče padežnog sistema, smatramo da je ovo i dalje vrlo inspirativno polje za sve istraživače. Ovaj rad će doprinijeti razjašnjavanju potencijalnih nedoumica vezanih za akuzativne i instrumentalne konstrukcije.

1. Akuzativ: mjesto u padežnom sistemu, odlike i podjela

Akuzativ pripada grupi centralnih padeža jer u rečenici zauzima poziciju direktnog, pravog objekta. Posjeduje obilježje direktivnosti, što ga povezuje s dativom iz grupe perifernih padeža. U zavisnosti od funkcije i značenja, akuzativ se pojavljuje u sva četiri strukturna lika: kao slobodan padežni oblik, kao padež vezan prijedlogom, kao padež vezan obaveznim determinatorom i kao padež vezan istovremeno prijedlogom i obaveznim determinatorom (Piper i dr., 2005: 278).

² *Derviš i smrt* je roman bosanskohercegovačkog pisca Meše Selimovića i smatra se njegovim najboljim djelom. Ovaj roman je po vrsti psihološki i filozofski roman, pun introspekcija glavnog lika, kojima on traži smisao života. Vrijeme radnje je 18. vijek, u Bosni. Glavni lik romana je Ahmed Nurudin, derviš mevlevijskog reda. Djelo posjeduje snažnu misaonu koncentraciju, monološku, s izvanrednim umjetničkim nadahnućem. Ovo je filozofski roman u čijem je središtu čovjek kao moralno biće i smisao njegove egzistencije, oblikovan kao ispovijest junaka. Glavni junak ispisuje svoj životopis, a ispovijedno sagledavanje života dovelo je do poraznog saznanja da je život prošao u uzaludnosti i besmislu, bez jasnih tragova. On osuđuje okrutne i nepravedne mehanizme vlasti. Njegovo osjećanje pravde i morala buni se protiv hladne bezdušnosti poretka. Boreći se protiv vlasti i sam greškom postaje vlast, ali i žrtva (dostupno na <https://prezi.com/>, preuzeto 8. 6. 2022).

Akuzativ je prvenstveno padež direktnog objekta, čiji je tipičan oblik akuzativ bez prijedloga sa opštim značenjem nečega na čemu se ili na kome se vrši radnja. Oblik akuzativa jednine animatnih imenica muškog roda jednak je obliku genitiva, a u jednini inanimatnih imenica muškog roda akuzativ je jednak nominativu, dok je oblik akuzativa drugih imenica ili jednak nominativu ili ima poseban nastavak (Piper i Klajn, 2015: 326). Akuzativ je padež koji se češće od svih ostalih padeža upotrebljava u službi dopune, njime se dopunjavaju glagoli i izrazi od kojih on zavisi. A radnja, odnosno, stanja koja se tim glagolom označavaju u cjelini, obuhvataju pojmove sa imenom u akuzativu, koji ih dopunjava (Stevanović, 1989: 382).

U grupi padeža koji su vezani prijedlogom, a prema kriterijumu osnovne koncepcije odnosa koji se njime identifikuju, akuzativ spada u takozvane padeže kontakta jer se njime konkretizuje priroda kontakta koji predikacija uspostavlja s pojmom obilježenim padežnom formom. Po toj osobini akuzativ se povezuje s dativom vezanim prijedlogom i lokativom, a oni se suprotstavljaju genitivu i instrumentalu, kao, takozvanim, padežima koneksije (Piper i dr., 2005: 277).

Lingvistička istraživanja o akuzativu i njegovim predloškim konstrukcijama su zaista brojna. Najkompletniju sliku akuzativa, posmatranog u sinhronijskoj i dijahronijskoj perspektivi, iznijela je Darinka Gortan-Premk u studiji o akuzativu koju je posvetila njegovoj slobodnoj formi, dok se predloškim konstrukcijama nije bavila tako detaljno, prateći, prije svega, njihovu evoluciju u srpskom jeziku (Arsenijević, 2003: 116). Osim Gortan-Premk, akuzativom bez prijedloga i akuzativom sa prijedlozima bavio se Aleksandar Belić sa svojim učenicima, dok parcijalno izučavanje akuzativa imamo u gotovo svim gramatikama koje su normativizovane na našim prostorima.

Budući da je predmet našeg rada, između ostalog, akuzativ sa prijedlozima *među, nad, pod, pred* i *za*, vrlo kratko ćemo se osvrnuti na značaj i značenje prijedloga u našem jeziku, budući da su oni, kako ih Arsenijević u svom radu naziva, *tradicionalno neugodna tema* (Arsenijević, 2003: 124). O semantici prijedloga govorila je Klikovac u svojoj knjizi *Semantika predloga* (2000), koje je jedno od najpodrobnijih djela na ovu temu na našim prostorima. U svom djelu ona ističe da su prijedlozi *samostalne riječi koje ne crpe svoje značenje iz okolnog jezičkog sistema, nego iz čovekovog vanjezičkog iskustva, posredstvom slikovnih shema kao prepojmovnih iskustvenih geštalta* (Klikovac, 2000: 25).

1.1. Akuzativ s prijedlozima: opšte napomene

S akuzativom kao oblikom za označavanje pojma što ga u cjelini obuhvata radnja, ili pojma na koji se radnja u cjelini odnosi, stanje koje se kazuje upravnim glagolom, slaže se sa više prijedloga i sa njima on pretežno dopunjava, određuje

glagolsku radnju, odnosno stanje, a ima i drugih funkcija u jeziku. Prijedlozi *među, nad, pod* i *pred* slažu se sa akuzativom i instrumentalom uz glagole drukčije rekcije i sa oblikom instrumentala. Zajedničko značenje koje navedene prijedloge vezuje za akuzativ je ono koje proizlazi iz funkcije određivanja kretanja u odnosu na pojam prema kome se to kretanje vrši i završetak tog kretanja.

Napominjemo da smo prilikom istraživanja došli do velikog broja primjera u kojima se javlja konstrukcija *među, nad, pod, pred, za* + akuzativ, ali da smo izdvojili samo one primjere koje smo smatrali najreprezentativnijim.

1.2. Spacijalni akuzativ s prijedlozima *među, nad, pod, pred* i *za*

Mjesto akuzativa s prostornim značenjem u sistemu padeža danas je zastupljeno u znatno manjem obimu. Većina akuzativnih konstrukcija s prostornim značenjem dobija sintaksičku funkciju komplementa, zahvaljujući semantici glagolskih leksema s kojima su u sintagmatskom odnosu. Uglavnom se radi o glagolima kretanja koji svojim inherentnim značenjem uključuju komponentu prostornosti. Uloga determinatora uslovljena je mogućnošću implikacije takve glagolske lekseme i to one koja uključuje obilježje lokativnosti (Arsenijević, 2003: 117).

Ovim prijedlozima najčešće se, uz glagole kretanja s obilježjem dinamičnosti i direktivnosti, označava približavanje lokalizatoru s podatkom o dosezanju cilja (adlativnost), koji se nalazi izvan granica lokalizatora – u pitanju je posredna lokalizacija. Ovi prijedlozi kazuju da se kretanje označeno upravnim glagolom završava ispred pojma s imenom u akuzativu (*pred*), ispod pojma s imenom u obliku akuzativa (*pod*), iznad pojma (*nad*) i pored pojma s imenom u obliku akuzativa (*među*). Akuzativ može biti u funkciji spacijalnog determinatora kojim se rečenična predikacija određuje s obzirom na neke od mogućih aspekata prostornog odnosa. Ti odnosi su smještanje u prostor (spacijalna lokalizacija), neusmjerenost (lokativnost u prostoru) i neposredna prostorna lokalizacija s obilježjem smjera kretanja (Piper i dr., 2005).

Ovim prijedlozima vrši se istovremena posredna lokalizacija – cilj je van granica identifikovanog lokalizatora. U jeziku romana *Derviš i smrt* nalazimo različite primjere upotrebe akuzativa s ovim prijedlozima, a Prema Piperu i grupi autora (2005) kao orijentir pojavljuje se:

1. gornja strana – *nad*:

[...] *nadnio se nad rijeku* [...] (DIS, 22).

Kao da sam doveden nad provaliju. (DIS, 44).

[...] *uobručio me, nadveo nad prazninu* [...] (DIS, 93)

Daničić je u *Serbskoj sintaksi* dao značenje prijedloga *nad* s akuzativom komparativnog karaktera, objašnjavajući ga kao da se podrazumijeva da

jedan pojam dolazi nad drugi, a Stevanović smatra da je to uz glagole kretanja (1989).

Na osnovu korpusa istraživanja zaključujemo da nije frekventna upotreba akuzativa s prijedlogom *nad* u spacijalnom značenju, priloškoj funkciji, ali i da je frekventnija upotreba instrumentala s prijedlogom *nad*.

2. donja strana – *pod*:

*U ponoć otići će ove djevojke **pod vodenice**.* (DIS, 15)

*I jedva čeka da se uvuče u svoju siromašnu kućicu i **pod svoj poderani jorgan**.* (DIS, 75)

[...] *i sjeo **pod lozu**, nad vodom [...]* (DIS, 75)

*Lijepa riječ je kao lijepo stablo, korijen mu je duboko u zemlji, a grane se **pod nebo** uzdižu.* (DIS, 122)

*Htio je da izvede ždrijepca na avliju, **pod prozore**.* (DIS, 128)

*Sklonio sam se **pod strehu** trošne mahalske džamije, uza zid.* (DIS, 153)

*Uveče sam lijegao **pod šumsko drvo**, gladan, izubijanih nogu, promrzao od ledene kiše, i zaboravljao na sve, razgovarajući s tobom.* (DIS, 176)

[...] *ili da je položim u duboki vir, ili odnesem **pod kamenu mogilu** iznad šume.* (DIS, 176)

U našem korpusu je detektovan veliki broj primjera akuzativa s prijedlogom *pod* sa značenjem priloške odredbe za mjesto, ekscerpirani su najreprezentativniji.

3. prednja strana – *pred*:

*Trebalo ga je oživjeti, dovesti ga **pred njega** prvi put...*(DIS, 37)

[...] *iznajmi konje, idi **pred njega**.* (DIS, 133)

*Fazlija je otišao **pred Hasana**, Zejni je dosta da se brine o meni.* (DIS, 135)

[...] *s neba pao **preda me** na putu gdje nije bilo nikakva smisla da se sretnemo [...]* (DIS, 72)

[...] *on je stao **preda me** [...]* (DIS, 62)

Konstrukcija s prijedlogom *pred* uz oblik akuzativa označava mjesto završetka nekog kretanja ispred pojma s imenom u tome padežu (Stevanović, 1989: 427). Analizom se može zaključiti da primjeri upotrebe akuzativa s prijedlogom *pred* nijesu frekventni u našem korpusu i više primjera nismo detektovali i zabilježili. Ovaj prijedlog je u ovom djelu češće upotrebljavan s instrumentalom u spacijalnom značenju.

4. zadnja strana – *za*:

*A kad je zašao **za čošak**, pošao sam za njim.* (DIS, 45)

*Tebe su zadjenuli **za fermen**, kao bosiljak.* (DIS, 169)

*Ljudi su otišli **za hadži-Sinanudinom** i sejmenima, i dok su posljednji*

zamicali za čošak, vidio sam Mula-Jusufa kako stoji pred jednim praznim dućanom. (DIS, 170)

U korpusu smo detektovali navedene primjere upotrebe akuzativa s prijedlogom *za* sa spacijalnim značenjem. Više primjera nijesmo zabilježili, što znači da je upotreba prijedloga *za* s akuzativom u ovom značenju vrlo rijetka u jeziku romana *Derviš smrt*.

5. više lokalizatora iste vrste (interlokalizacija) – *među*:

Uđi među robove moje, uđi u moj dženet. (DIS, 10)

Zasući rukave, stani među kosce, oznoj se, umori. (DIS, 112)

Starac se ljutio bacajući kocke među crne i bijele trokutove [...] (DIS, 126)

Da ih samo malo stavi među prsa [...] (DIS, 126)

Kao da sam zašao u nepoznat kraj, među nepoznate ljude. (DIS, 151)

Akuzativ s prijedlozima *među* i *nad* označava mjesto završetka kretanja, kraj kretanja u mjestu koje se nalazi između djelova pojma s imenom u akuzativu, odnosno mjesto završetka kretanja iznad pojma (Stevanović, 1989: 423).

Jednako je frekventna i upotreba prijedloga *između* s genitivom u spacijalnom značenju. U upotrebi su jednako zastupljena oba prijedloga, ali je znatno frekventnija upotreba instrumentala s prijedlogom *među* sa spacijalnim značenjem.

- 5.1. Stevanović (1989) navodi primjere u kojima se prijedlog *među* upotrebljava s oblikom akuzativa enklitičke povratne zamjenice u službi dopune glagola koji označavaju vršenje radnje u određenom ograničenom prostoru, ali u jeziku našeg djela ova konstrukcija s prijedlogom *među* nije zabilježena.
- 5.2. Prijedlog *za* može s akuzativom označavati i mjesto u granicama lokalizatora (neposredna lokalizacija), a ovi primjeri u našem korpusu istraživanja nijesu zabilježeni. Nijesu pronađeni ni primjeri odmjeravanja u prostoru, spacijalne kvantifikacije.

1.3. Temporalni akuzativ s prijedlozima *među*, *nad*, *pod*, *pred* i *za*

Temporalni akuzativ je u funkciji temporalnog determinatora kojim se rečenična predikacija određuje s obzirom na neke moguće aspekte vremenskog odnosa. Tu imamo smještanje u vrijeme (temporalna lokalizacija), neposrednu vremensku lokalizaciju (simultanost) i neposrednu vremensku lokalizaciju bez predstave o protoku vremena (statično poimanje vremena).

1. Akuzativ se upotrebljava i s prijedlogom i obaveznim determinatorom (ekspliciranim ili impliciranim) u formi lekseme *sljedeći*, *naredni*. To je

neposredna vremenska lokalizacija s posredstvom o protoku vremena, odnosno neposredna vremenska lokalizacija uz prisustvo obilježja procesualnosti (Piper i dr., 2005: 220). U našem korpusu istraživanja nije bilo ovih primjera upotrebe.

2. Prema mišljenju Stevanovića (1989) akuzativom s prijedlogom *za* se označava prvo vrijeme kojem je namijenjeno ono što se kazuje upravnom riječju. Akuzativ s prijedlogom *za* i obaveznim determinatorom *vrijeme* ili oblicima množine imenica tipa *godina, mjesec, dan, noć* upotrijebljen je u sljedećem primjeru iz našeg korpusa:

[...] *makar i za kratko vrijeme.* (DIS, 76)

3. Akuzativ s prijedlogom *za* imenica koje označavaju pojmove – praznike nije zabilježen u jeziku ovog romana.
4. Posteriornost u kvantifikativnom smislu ima akuzativ s prijedlogom *za* s obaveznim determinatorom uz nesvršenu predikaciju imenica kojima se imenuju jedinice vremena. Ni primjeri ove upotrebe nijesu zabilježeni na našem korpusu.
5. Akuzativ se upotrebljava s prijedlogom *za* i numeričkim i pronumeričkim kvantifikatorom imenica kojima se imenuju konvencionalne kraće vremenske jedinice *sekund, minut, dan*, ili uslovne (aproksimativne) vremenske jedinice koje impliciraju veoma kratko trajanje, *tren, čas* uz svršenu predikaciju (Piper i dr. 2005: 225). Primjeri ove upotrebe iz našeg korpusa su:

[...] *svijet može toliko izobličiti za dan, za sat, za tren* [...] (DIS, 15)

[...] *ni za trenutak se nije zamislio nad njegovom sudbinom.* (DIS, 28)

Na to je on začutao za trenutak [...] (DIS, 59)

[...] *pruži mi ruku i samo za čas budi mi prijatelj* [...] (DIS, 177)

6. Za označavanje vremena kao odredba koja kazuje kada se vrši radnja upravnog glagola, prijedlog *pod* se upotrebljava samo s akuzativom a nikada s instrumentalom (Stevanović 1989), ali u jeziku romana *Derviš i smrt* nije bilo takvih primjera. Prijedlog *pred(a)* s akuzativom može značiti i vrijeme, i to vrstu prijevremenosti. Naime, označava vrijeme koje (obično neposredno) prethodi intervalu ili događaju označenom akuzativom (Čirgić i dr., 2010). Primjeri akuzativa s prijedlogom *pred* u ovom značenju su nešto frekventniji:

Hodao sam ulicama toga dana, pred sumrak, uoči Đurđeva [...] (DIS, 8)

Jer pred smrt se sjećamo da nam dva anđela sjede na ramenima i zapisuju naša zla i dobra djela, i stalo nam je da popravimo svoj račun [...] (DIS, 10)

A kad sam došao do mjesta gdje smo se pred zoru rastali, opet sam vidio bjegunca [...] (DIS, 29)

[...] *slabost je potrajala kratko, a **pred zoru** počelo je u meni da sviće...*
(DIS, 129)

*Sreo me istog časa, **pred večer**, u najteži čas, kad sam išao prema kapiji smrti [...]* (DIS, 72)

7. Akuzativ s prijedlogom *pred* imenica tipa *početak, kraj* kombinuje se s vremenskim lokalizatorom u genitivu i ima ulogu vremenskog fragmentizatora. Njime se identifikovani lokalizator sužava, pri čemu se u svojstvu orijentira pojavljuje njegov početni i završni segment (Piper i dr., 2005: 222). Primjere koji ilustruju ovakav vid upotrebe nijesmo zabilježili u našem korpusu istraživanja.
8. Ovom predložko-akuzativnom vezom označava se vrijeme ispred kakve akcije ili zbivanja označenog imenom u akuzativu (Stevanović 1989):
[...] *gatanje **pred polazak** na hadžiluk patnje [...]* (DIS, 52)
*Tri dana **pred Hasanov povratak** Alijaga je postao toliko nemiran, da nije mogao ni razgovarati, ni igrati tavle, ni jesti, ni spavati.* (DIS, 132)
[...] *možda bi učinio sevap, **pred veliki put** [...]* (DIS, 10)
*Znao sam da leži bolestan mjesecima, i da nas možda zove **pred smrt**.*
(DIS, 8)

Primjeri ove upotrebe nijesu frekventni u istraživanom korpusu.

9. Akuzativ s prijedlogom *pod* imenica koje imenuju pojmove – periode i to završne periode širih vremenskih odsječaka, djelove dana, *noć, večer*, godišnja doba i periode čovjekovog života prema mišljenju Pipera i grupe autora (2005) može imati temporalna značenja koja su u savremenom jeziku vrlo rijetka, pa ni u našem korpusu nijesu zabilježena.

1.4. Kvalifikativni akuzativ sa prijedlogom *za*

Kvalifikativni akuzativ je akuzativ u funkciji determinatora kojim se imenički pojam određuje u pogledu osobine, a rečenična predikacija u pogledu načina realizacije.

1. Akuzativom s prijedlogom *za* kvalifikuje se imenički pojam preko sastavnog dijela karakteristične pojedinosti, pokretača, oblika, veličine, namjene i slično (Piper i dr., 2005: 225). Kada se nađe u pomenutoj konstrukciji, ovaj padež može imati funkciju atributa. Primjeri ove upotrebe u našem korpusu su:
*Proučio sam molitvu **za mrtve**.* (DIS, 155)
[...] *proučio dovu **za dušu**.* (DIS, 136)
2. U našem korpusu smo zabilježili i primjer gdje se akuzativom s prijedlogom kazuje i s kim se nekoj djevojci, odnosno ženi sprema bračna veza, s kim ona stupa u tu vezu, s kim jeste u njoj. Po značenju je u osnovi

namjena a po funkciji je to dopuna glagolu (Stevanović, 1898). Primjer za ovu upotrebu akuzativa s prijedlogom *za* je sljedeći:

Jer, da majka nije čula za tvoju smrt, ne bi se za njega udala [...] (DIS, 147)

3. Stevanović (1989) smatra da sve što se vrši sa nekom namjerom, radi ostvarenja nekog cilja, namijenjeno je tom cilju pa je teško odvajati cilj i namjeru od namjene. Namjera, odnosno cilj radi kojeg biva ono što se kazuje upravnim glagolom označava se i u primjerima s akuzativom i prijedlogom *za*. Takvi primjeri u našem korpusu su dosta rijetki:

[...] vezao svoj život za nju. (DIS, 40)

Sve ću učiniti za njega što budem mogao [...] (DIS, 140)

Činilo mi se da ta moja želja pomaže čovjeku što se tako nemoćno bori za život da mu daje neke izgleda na sreću. (DIS, 21)

[...] i da ga molim za milost [...] (DIS, 164)

4. Predložko-padežna konstrukcija *za* + akuzativ ima funkciju dopune pridjevima u primjerima:

Nisam uvijek raspoložen za razgovor. (DIS, 103)

On je mogao da piše samo filozofiju istorije, beznadnu filozofiju neljudskih razmjera, ravnodušan za običan život koji traje. (DIS, 27)

Nisam sposoban za nježnost. (DIS, 177)

Primjeri ove upotrebe su dosta rijetki u jeziku romana *Derviš i smrt*.

5. Primjeri akuzativa s prijedlogom *pod* u funkciji odredbe za način su rijetki u našem korpusu istraživanja, zabilježeni su sljedeći:

Prihvatio me pod ruku, da mi pomogne. (DIS, 84)

Pritvorna je, umije da pridobije, smiruje, uspavljuje, šapće ono što čovjek želi, vodi pod nož. (DIS, 86)

Primjeri ove upotrebe nijesu česti u jeziku Selimovićevog romana *Derviš i smrt*, ekscerpirani su samo navedeni.

1.5. Kauzalni (uzročni) akuzativ s prijedlogom *za*

Kauzalni (uzročni) akuzativ je u funkciji kauzalnog determinatora kojim se rečenična predikcija određuje na eksplikativnu okolnost tipa uzrok. Akuzativom se uvijek upućuje na indirektni uzrok tipa razlog, podsticaj ili osnov (Piper i dr., 2005: 221).

1. U našem korpusu su rijetki primjeri upotrebe akuzativa s prijedlogom *za* sa funkcijom odredbe za uzrok. Uzročno značenje akuzativa s prijedlogom *za* bilježimo u sljedećim primjerima:

Zar se i za riječ zatvara? (DIS, 32)

Žao mu je takođe za pruženo gostoprimstvo [...] (DIS, 164)

2. Vrstu akuzativa mjere ili količinskoga akuzativa s prijedlogom *za*, akuzativa kojim se označava vrijednost ili cijena, ne bilježi jezik romana *Derviš i smrt*.

1.6. Kondicionalni (uslovni) akuzativ s prijedlogom *za* nije detektovan u našem korpusu istraživanja.

1.7. Akuzativ s prijedlogom *za* u funkciji predikativa javlja se u jeziku romana *Derviš i smrt* i to potvrđuju sljedeće rečenice iz odabranog korpusa:
Ostao je živ, ali nije više bio za vojsku. (DIS, 65)
Biće čudno ako ne javi valiji da je on bio za hapšenje, ali na žalost, on ne odlučuje. (DIS, 163)

1.8. Akuzativ s prijedlogom *za* u funkciji nepravog objekta se, takođe, javlja u odabranom korpusu, svjedoči sljedeća rečenica iz odabranog korpusa:
[...] *tješila ga i držala za ruku* [...] (DIS, 164)

Ovdje su izdvojeni samo neki primjeri koji su najreprezentativniji. Na osnovu navedenih primjera možemo donijeti zaključak da je akuzativ s navedenim prijedlozima dosta frekventan u romanu *Derviš i smrt* Meše Selimovića. Primjećujemo i to da se on javlja u različitim funkcijama, i da se sva njegova značenja ne mogu pronaći u ovom korpusu.

U nekim slučajevima gdje smo smatrali da se predložko-padežna sintagma ili samo prijedlog može zamijeniti nekom drugom varijantom, ukazali smo na potencijalnu sinonimičku varijantu.

2. Instrumental: mjesto u padežnom sistemu, odlike i podjela

Instrumental je šesti po redu padež u crnogorskom jeziku koji se prepoznaje kao padež društva ili zajednice. U Stevanovićevoj *Sintaksi savremenog srpskohrvatskog jezika* (1989: 439) možemo vidjeti da je takvo današnje stanovište oprečno sa nekadašnjim tumačenjem instrumentala (Daničića, Miklošića i Maretića) kao padeža osnovnog značenja mjesta ili prostora. Tek će Aleksandar Belić istaći da su dva osnovna značenja instrumentala značenje zajednice i oruđa, a da su se oba razvila iz jednog osnovnog koje upućuje da nosilac glagolske radnje, praćen izvjesnom predstavom, vrši glagolsku radnju (Stevanović 1989: 439).

U Piperovoj i Klajnovoj *Normativnoj gramatici* instrumental je definisan kao padež indirektnog objekta, pri čemu se na takvo značenje naslanjaju druga, sekundarna značenja, npr. značenje dopune (Piper, Klajn, 2013: 326). Uz instrumental se najčešće upotrebljavaju prijedlozi:

s(a), pred(a), za, nad(a), pod(a), među.

Instrumental pripada grupi perifernih padeža, budući da ne može zauzeti nijednu od tzv. centralnih sintaksičkih pozicija, pod čim se misli na pozicije subjekta ili direktnog objekta (Piper i dr., 2005: 236). Piper i grupa autora (2005: 236) ukazuju da pored ove osobine instrumental ne poznaje neko drugo relevantno obilježje, te da je u tom smislu u padežnom sistemu neposredni korelat nominativu iz grupe centralnih padeža. Izuzetak, ipak, čini instrumental sa prijedlogom koji spada i u padeže koneksije, jer prijedlog u ovom slučaju ima za cilj da poveže dvije posebne pojave po nekom specifičnom odnosu, pa tako nastaje tzv. koneksija (Piper, 2005: 237). Jedno od najpotpunijih djela o instrumentalu na našim prostorima je studija Milke Ivić. U svom djelu Ivić proučava srpskohrvatski instrumental i u sinhronijskom presjeku, i u dijahronijskom. Međutim, ona se ograničava na instrumental bez prijedloga i instrumental s prijedlogom *s(a)*, stoga prijedlozi koji su predmet istraživanja našeg rada nijesu predmet njenog interesovanja u ovom djelu. Ivić se bavi i dijalektološkim raspravama, te uz pomoć njih uspijeva da sazna više o upotrebi instrumentala u savremenim govorima.

Svaka upotreba instrumentala podrazumijeva postojanje dva pojma – jednog u instrumentalu i drugog koji mu je u određenoj radnji ili stanju pratilac (Stevanović, 1989: 439), te se stoga polazi od činjenice da je njegova osnovna semantika vezana za zajednicu, a da se podznačenja dalje dijele na socijativno značenje i značenje sredstva. Prvo se realizuje instrumentalom sa prijedlozima, a drugo njegovim bespredloškim oblikom. Druga dva strukturna oblika ovog padeža – sa obaveznim determinatorom i istovremeno sa obaveznim determinatorom i prijedlogom – uklapaju se u ovu prvobitnu podjelu instrumentala u pogledu značenja i funkcija. Predmet istraživanja ovoga rada pažnju će posvetiti funkcijama i značenjima instrumentala s prijedlozima *među, nad(a), pod(a), pred(a)* i *za* u romanu *Derviš i smrt*.

2.1. Instrumental s prijedlozima: opšte napomene

Instrumental se slaže s prijedlozima *s(a), pred(a), za, nad(a), pod(a)* i *među*. Prijedlog *s(a)* slaže se i s genitivom, ali tada ima sasvim drukčije značenje nego kad se slaže s instrumentalom. Prijedlozi *pred(a), za, nad(a), pod(a)* i *među* slažu se i s akuzativom, ali tada pretpostavljaju graničnu direktivnost, realizaciju cilja kretanja ili kakve druge aktivnosti (npr. *izići pred kuću*); a kad se slažu s instrumentalom, pretpostavljaju mirovanje, statičnost (npr. *biti pred kućom*) ili kakvu drugu radnju, uključujući i kretanje, koja ne pretpostavlja promjenu označenoga prostora (Čirgić i dr., 2010: 209).

Prije nego što pređemo na pregled posebnih značenja instrumentala sa ovim prijedlozima, moramo napomenuti da Stevanović (1989) utvrđuje koje je od dva

glavna značenja instrumentala bliže ovim konstrukcijama. On ih vezuje za značenje instrumentala oruđa, mada nekada i za socijativno. Pojmovi koje bi trebalo odrediti jesu *među*, *pred*, *pod*, *nad* ili *za* onim što označava instrumental s kojim se slažu i uz koji stoje nabrojani prijedlozi.

2.2. Spacijalni instrumental s prijedlozima među, nad, pod, pred i za

Instrumental s prijedlogom *za*, kao i ostali padeži, uostalom, s kojima se isti prijedlog slaže, označava da se ko ili što nalazi, pa i kreće, ne samo stvarno nego i u apstrakciji, za čim drugim, da nalazeći se u tom položaju i na prostoru radi štogod. Instrumental s prijedlogom *za* je, kao i akuzativ s prijedlogom, najčešće nepravilni objekat upravnog glagola (Stevanović, 1989: 463).

Prostorni, odnosno spacijalni, instrumental jeste instrumental u funkciji spacijalnog determinatora kojim se rečenična predikacija određuje s obzirom na različite moguće aspekte prostornog odnosa (Piper i dr., 2005: 248).

Instrumental s prijedlozima *pred*, *za*, *nad*, *pod*, uz statičan ili dinamičan glagol kretanja, mora nositi obilježja ablativnost, adlativnost, cilj, perlativnost. Ovim prijedlozima pokazuje se da je mjesto lokalizacije spoljašnjost lokalizatora dok je pozicija objekta lokalizacije odmjerena prema njegovoj prednjoj, zadnjoj, gornjoj strani (Piper i dr., 2005: 248).

Uz oblik instrumentala s prijedlogom *za* može se određivati i mjesto sa bilo koje strane predmeta sa imenom u ovom padežu. Instrumental s prijedlogom *za* može označavati neodređenu prostornu lokalizaciju, odnosno imati značenje, bez preciziranja o kojoj strani se radi. Ovi primjeri upotrebe instrumentala nijesu zabilježeni u jeziku romana *Derviš i smrt*. Takođe, nema ni primjera gdje prijedlog *za* označava mjesto završetka kretanja.

1. U sintagmi sa glagolima kretanja jednog pojma za drugim, instrumental s prijedlogom *za* takođe se upotrebljava, ali ne više kao dopuna, već kao prostorna odredba toga kretanja kojom se označava da jedan pojam prati pojam s imenom u instrumentalu, zauzimajući stalno položaj u prostoru iza njega (Stevanović, 1989: 465).

Primjeri iz našeg korpusa su:

Piri-Vojvoda i sejmeni išli su za nama. (DIS, 87)

[...] *išao sam za njim* [...] (DIS, 116)

[...] *sačekivao na sokaku kadiju i koračao za njim* [...] (DIS, 119)

S jednom je napustio Carigrad i otišao u Dubrovnik, a ona je za njim došla u kasabu (DIS, 132)

A kad je zašao za čošak, pošao sam za njim. (DIS, 45)

[...] *ona bi otišla za njim* [...] (DIS, 50)

Pošao sam za čaršinlijama, pomiješan s njima, osjećajući njihovu jaru

i ljut miris [...] (DIS, 139)

Ljudi su otišli za hadži-Sinanudinom i sejmenima [...] (DIS, 140)

[...] jurim za ostalima, [...] (DIS, 152)

Ovi primjeri su prilično frekventni u našem korpusu istraživanja. Ekscerpirali smo samo one koji su najreprezentativniji.

2. Instrumental s prijedlogom *među* pokazuje da je mjesto lokalizacije spoljašnjost koja je u kontaktu sa više lokalizatora, po pravilu, iste vrste, ili više djelova istog lokalizatora, bez podataka o tome koje su strane lokalizatora u pitanju (Piper i dr., 2005: 249). Najčešće se upotrebljava sa značenjem priloške odredbe za mjesto. Zato je imenica u instrumentalu uvijek u množini:

[...] a tekija u kojoj živim nalazi se na izlasku iz kasabe, među crnim i surim gudurama što zaklanjaju širinu neba [...] (DIS, 6)

Učinilo mi se da iza mojih leđa, među ljudima u molitvi, stoji moj sinoćnji bjegunac [...] (DIS, 37)

Oči su mu zastale među širokim otvorima kapaka, ruke se zbunile [...] (DIS, 55)

Kara-Zaim se probudio u noći, od hladnoće, među mrtvacima, iznemogao i tih kao i oni. (DIS, 65)

[...] među ljudima što su čekali, zaštićeni suncem i odvojeni mostom od ovog puta u ništa, vidio sam bjegunca Ishaka, s jednom nogom obuvenom, drugom bosom [...] (DIS, 79)

Konačićemo u hanovima, među buhama, ili pod bukvama, proputovaćemo pola Bosne, preći ćemo i u Austriju, ako hoćeš. (DIS, 112)

Usamljen među grobovima, zaboravio sam na mržnju. (DIS, 120)

U našem korpusu je frekventna upotreba instrumentala s prijedlogom *među* sa značenjem priloške odredbe za mjesto. Ovdje su izdvojeni primjeri koje smo smatrali najreprezentativnijim.

3. Upotrebom prijedloga *nad(a)* kazuje se priloškom stranom značenja da nešto zauzima položaj iznad pojma s imenom u instrumentalu, da se nalazi više od njega. S prijedlogom *nad(a)*, u okviru određene prostorne lokalizacije, označava da je mjesto lokalizacije spoljašnjost lokalizatora, dok je pozicija objekta lokalizacije odmjerena prema njegovoj gornjoj strani (Piper i dr., 2005).

Primjeri ove upotrebe u našem korpusu su:

Tekija je lijepa i prostrana, nadnesena nad rječicom što se probija kroz kamen, iz planina, s baščom i ružičnjakom, s odrinom nad verandom [...] (DIS, 6)

Bio jednom jedan dječak, u očevoj kući, nad rijekom, koji je sanjao zlatne snove, jer ništa nije znao o životu. (DIS, 98)

*Sjedio sam u bašči, na suncu, ili u sobi, **nad knjigom**, ili šetao pored rijeke, znajući da to činim po navici, bez volje, bez uživanja [...] (DIS, 112)*

*Stajali su **nad jednom jamom**, istom kao i druge [...] (DIS, 120)*

*Nemoj ništa da govoriš **nad mezarom**. (DIS, 121)*

*[...] sa Hasanom mogu mirno dozreti do čina, da bude zeleni barjak **nad kasabom** [...] (DIS, 128)*

*Često vidim kako se moliš **nad ovim grobom** [...] (DIS, 136)*

*Bože, šaptao sam u sebi željno, gledajući sivo nebo **nad kasabom**, otežalo sniježnim oblacima, Bože, je li dobro ovo što činim? (DIS, 144)*

*[...] gledao svoju ogromnu sjenku **nad dolinom** [...] (DIS, 157)*

*[...] i sa golim sabljama izašli iz šume upravo kad je sunce granulo **nad ravnicom**. (DIS, 173)*

*U tvrđavi, **nad gradom** [...] (DIS, 70)*

*[...] voda mi je do brade, do usana, iznad glave, **nada mnom** [...] (DIS, 175)*

***Nada mnom** je stajao čovjek pljosnata lica, što mi je donio musulimovu prijetnju. (DIS, 85)*

Mjesto koje se označava prijedlogom *nad(a)* ne mora biti vertikalno iznad pojma s imenom u tom obliku već može biti i na gornjoj strani, u blizini toga pojma i, naravno, više od njega, što se iz navedenih primjera može i vidjeti. Primjeri upotrebe ovog instrumentala su izuzetno frekventni u jeziku romana *Derviš i smrt*.

4. Prijedlog *pod(a)* antoniman je prijedlogu *nad(a)*. Instrumental s prijedlogom *pod(a)* označava mjesto na suprotnoj strani od onoga što se određuje istim ovim imenskim oblikom s prijedlogom *nad(a)*. U odnosu na pojam s imenom u instrumentalu to se mjesto nalazi ispod ovoga pojma, niže od njega (Stevanović, 1989: 476).

Primjeri ove instrumentalno-predloške veze su sljedeći:

*[...] trebalo zaustaviti da ne žubori **podsmješljivo**, i ptice **podaviti** po krošnjama i **pod strehama** da ne čučore besmisleno [...] (DIS, 16)*

*[...] po zgrudvanoj svjetlosti punoj omamljujućih sjenki **prštaće** varnice vodenih **kapi pod vodicama**, **pod johama**, mjesec će sjati cijelu ovu noć [...] (DIS, 18)*

*Stajao je **pod drvetom**, u sjeni, prilijepljen uz drvo. (DIS, 22)*

*Gledao sam u ispucalu granu **pod otvorenim prozorom**. (DIS, 54)*

*[...] milovao je maznu životinjicu što se sladostrasno uvijala **pod njegovom rukom** [...] (DIS, 57)*

*Obradovao sam se kad sam primijetio mali otvor na zidu **pod svodom** otkrilo mi ga je jutro [...] (DIS, 87)*

*Sjede ispod plodnog drveta lotosova što nema bodljika, i **pod banana-
ma** što im plodovi vise u grozdovima [...]* (DIS, 90)

*Konačićemo u hanovima, među buhama, ili **pod bukvama**, proputova-
ćemo pola Bosne, preći ćemo i u Austriju, ako hoćeš.* (DIS, 112)

*Mogao je da prenoći i s vojskom, u polju, ali u ovim godinama više voli
pod krovom [...]* (DIS, 135)

*[...] **pod njim** je Stambol [...]* (DIS, 135)

*Ispričao je kako su hajduci napali dubrovačke trgovce **pod planinom**,
i dok su ih odbili, pobjegao im je jedan konj, i bježeći prema kasabi,
okrenuo u neko selo.* (DIS, 162)

*Obrazi su joj blijedi, **pod očima** duboka sjenka od trepavica, savijena
koljena drhte na zemlji, pored njih položene ruke [...]* (DIS, 176)

*Izašao sam u noć, drvene noge su bile **poda mnom** [...]* (DIS, 176)

Upotreba instrumentala sa prijedlogom *pod(a)* je frekventna u jeziku romana *Derviš i smrt*. Primjeri upotrebe su brojni a ovdje je izdvojeno nekoliko takvih.

Ovom se predložko-instrumentalnom vezom ne označava samo mjesto koje je na vertikalnoj liniji ispod, već i mjesto koje je pri dnu, na donjem kraju, niže pojma označenog instrumentalom, kao u gore navedenim primjerima.

U navedenim i sličnim slučajevima naporedo s ovom upotrebljava se i veza prijedloga *ispod* s genitivom. Negdje bi ona čak i više bila na svom mjestu ako upravni glagol označava kretanje na određenom razmaku i van toga mjesta, koje je s donje strane pojma označenog imenom u instrumentalu. Ako se glagolom označava mirovanje u određenom prostoru ili kretanje u takvom prostoru, instrumental s prijedlogom *pod* u službi odredbe toga mjesta svakako ima preimućstvo nad genitivom s prijedlogom *ispod* (Stevanović, 1898: 477).

Takođe, određuje se mjesto ukoliko značenje nije preneseno ispod pojma s imenom u instrumentalu, ali ne više ni vertikalno ispod, ni s donje strane toga pojma već u unutrašnjosti ispod nekog omota čije ime stoji u instrumentalu (Stevanović, 1898: 478). Ovakav primjer zabilježen u našem korpusu je:

*Pretrnuo sam, i osjetio kako me znoj oblio **pod košuljom** [...]* (DIS, 143)

5. U službi određivanja prostornog odnosa instrumental s prijedlogom *pred* označava mjesto s prednje strane onoga što se tim padežom imenuje, a što je obično veće, značajnije u odnosu na pojam pred njim. Instrumental s prijedlogom *pred(a)* u okviru određene prostorne lokalizacije označava da je mjesto lokalizacije spoljašnjost lokalizatora, dok je pozicija objekta lokalizacije odmjerena prema njegovoj prednjoj strani (Piper i dr., 2005).

Primjeri instrumentala sa prijedlogom *pred(a)* sa priloškom funkcijom, mjesnim značenjem koji su detektovani u romanu *Derviš i smrt* su:

[...] *tabut pokriven modrom čohom stajao je **pred mojim nogama*** [...] (DIS, 5)

[...] *pritisnut i sam mračnim mislima, a našao se **pred njegovom kćerkom*** [...] (DIS, 9)

*Nemir me strpljivo čekao, kao da sam ga ostavio **pred ovom kućom**, i opet ga uzeo kad sam izašao.* (DIS, 15)

*Izašao sam, izveli su me, izgurali, a **pred kućom** me sačekao zaboravljeni Kara-Zaim.* (DIS, 71)

[...] *ti si mene izgubio prije nego ja tebe, ili možda nisi, možda si mislio da stojim **pred ovom okovanom kapijom*** [...] (DIS, 78)

*Gledao sam poslije kako Mula-Jusuf prepisuje Kur-an, napolju, **pred tekijom**, u gustom hladu granate jabuke* [...] (DIS, 28)

***Pred vratima** jedne sobe čekali su uzbuđeni, sabivši se u gomilu* [...] (DIS, 30)

[...] *ostaviću mučnu misao **pred džamijskim vratima*** [...] (DIS, 37)

[...] *kad je nježnost minula, brzo, kao bljesak munje, vidio sam **pred sobom** starog čovjeka, zbunjenog i uplašenog mojim suzama, i znao sam da su bile glupe i nepotrebne.* (DIS, 31)

***Pred muslimatom** je stajao stražar, sa sabljom o pojasu i malom puškom u bensilahu.* (DIS, 34)

*Stajao je **preda mnom** i čekao.* (DIS, 162)

[...] *dok sam se u praznini, što se otvorila **preda mnom*** [...] (DIS, 37)

Primjeri upotrebe instrumentala sa prijedlogom *pred(a)* su frekventni u jeziku našeg korpusa, izdvojeni su samo najreprezentativniji.

Mjesto koje se određuje instrumentalom s prijedlogom *pred(a)* može biti i u redu ispred onoga što se označava ovim padežom. Mjesto koje se označava ovom predložko-instrumentalnom vezom je ili mjesto vršenja radnje ili je mjesto na kome se nalazi neki predmet ili biće. U prvom slučaju je priloška odredba, a u drugom atributska.

6. Mjesto koje se označava instrumentalom s prijedlogom *pred* ne mora biti apsolutno stalno u prostoru. To se mjesto pomjera katkad zajedno s kretanjem pojma s imenom u instrumentalu (Stevanović, 1898: 479).

Primjeri za ovakav tip instrumentala s prijedlozima u romanu su:

[...] *drsko su rekli da ga nema iako je **preda mnom** ušao u muslimat, možda ću biti sam i ugrožen, i eto, zato sam i došao danas do njega* [...] (DIS, 52)

[...] *kao da me očekivao, nisu **preda mnom** išli glasovi ni glasnici, iako se na hodnicima osjećalo prikriveno prisustvo ljudi i očiju.* (DIS, 58)

Instrumental s prijedlogom *pred(a)* može označavati i završetak nekog kretanja:

*Pokušao sam da prođem, ali on je stao **preda mnom**.* (DIS, 62)

*Koraci su zastali **pred kapijom** onaj stvarni, tih i oprezan, i moj, nečujni. [...]* (DIS, 20)

*Gonitelji su zastali **pred vratima**, prestao sam da dišem [...]* (DIS, 21)

Primjeri ove upotrebe instrumentala su frekventni u našem korpusu.

2.3. Temporalno značenje instrumentala s prijedlogom za

Temporalni (vremenski) instrumental javlja se u funkciji temporalnog determinatora kojim se iskazuju određeni aspekti vremenskog odnosa (Piper i dr., 2005: 250). Primjere ove upotrebe nijesmo zabilježili u jeziku romana *Derviš i smrt*.

2.4. Ablativni instrumental

Prijedlog *među* s instrumentalom upotrebljava se katkad naporedno s prijedlogom *između* uz oblik genitiva u istom značenju. Stevanović (1989) smatra da se ne može govoriti o semantičkoj sinonimnosti jedne i druge sintagme, ne samo ako se kretanje produžava dalje od prostora označenog imenskim oblikom uz koji prijedlog stoji, čime se ablativnost jasno otkriva, nego i kad se i bez toga samo vrši na određenom razmaku. Značenje ablativnosti načelno podrazumijeva nekoliko semantičkih tipova: udaljavanje (odvajanje, izdvajanje), poticanje – izvor, porijeklo i poticanje – materija, sastavni, gradivni element, konverzija. Instrumental s prijedlogom *među* sa značenjem izdvajanja jedne realije, na osnovu jedne osobine iz mnoštva, po nekim opštim karakteristikama, istovrsnih realija, prije svega živih stvorova (Piper i dr., 2005: 247).

Primjeri ablativnog instrumentala je sljedeći:

*Rekao sam da je bio lijep, pametan, dobar i plemenit prema svima, nježan prema njoj, da se izdvajao **među hiljadama** [...]* (DIS, 125)

*Jedan **među tolikima** [...]* (DIS, 63)

2.5. Situacioni instrumental

Situacioni instrumental je u funkciji situacionog determinatora kojim se rečenica predikacije određuje s obzirom na ukupnu situacionu okolnost.

Situacioni instrumental u našem korpusu imamo sa prijedlogom *pred*:

*[...] skrivao zbuñjenost **pred sinom** s kojim više nije znao ni da razgovara [...]* (DIS, 32)

Okolnosti, prema mišljenju Stevanovića (1989), mogu biti dvojake, slučajno vezane ili mogu prouzrokovati to. Primjera za ovo značenje instrumentala s prijedlogom *pred* u jeziku romana *Derviš i smrt* nema.

2.6. Intencionalni instrumental

Intencionalni instrumental je instrumental u funkciji instrumentalnog determinatora kojim se rečenična predikacija određuje s obzirom na eksplikativnu okolnost tipa namjera – cilj (Piper i dr., 2005: 271).

Instrumental sa prijedlogom *za* stoji uz glagole stremljenja za onim čemu se teži kao cilju koji se želi postići. Ovih primjera upotrebe u našem korpusu istraživanja nema. Detektovani su samo primjeri instrumentala s prijedlogom *za* koji označava cilj uz glagole fizičkog kretanja ili *uz takozvane kauzativne glagole (glagole čija inherentna semantika integriše dva glagolska značenja)* (Piper i dr., 2005: 272). Primjer:

[...] *pošao sam za njim* [...] (DIS, 45)

2.7. Kauzalni instrumental

Kauzalni instrumental je instrumental u funkciji determinatora kojim se rečenična predikacija određuje s obzirom na eksplikativnu okolnost tipa uzrok.

Instrumental s prijedlozima *pod*, *pred*, *nad* i *za* označava i uzrok zbog kojeg se stvara neko raspoloženje ili osjećanje *ili se nešto čini u takvom osjećanju pa se i ime pojma koji je uzrok upotrebljava u instrumentalu* (Stevanović, 1989: 480).

1. Instrumental s prijedlogom *pred* i obaveznim determinatorom u formi pridjevske zamjenice i uz prisutno obilježje ablativnosti u idiomatizovanim strukturama:

[...] *svako osjeća strah pred onim što ga čeka, pred nepoznatim što već kuca, neotkriveno, u obamrlom srcu.* (DIS, 8)

[...] *u strah pred tom neprozirnom crninom* [...] (DIS, 9)

[...] *klecemo od naučenog pravila do straha od grijeha, od navike do strepnje pred uvijek mogućom krivicom.* (DIS, 37)

2. Instrumental s prijedlogom *nad* i obaveznim determinatorom javlja se uz mali broj glagola (Piper i dr., 2003: 271), a u našem korpusu je i mali broj zabilježenih primjera.

Kauzalno značenje s prijedlogom *nad* imamo u sljedećim primjerima:

[...] *uživao je nad mojom nesrećom* [...] (DIS, 109)

[...] *plače nemoćnim staračkim suzama nad tugom ovoga svijeta.* (DIS, 177)

*Ni za trenutak se nije zamislio **nad njegovom sudbinom**, ni **nad njegovim životom**, ni **nad njegovom mogućom nevinošću**.* (DIS, 28)

3. Značenja uzroka instrumentala s prijedlogom *pod* zabilježeno je u sljedećem primjeru:

*Mladićeva glava padala je sve niže, povijao se **pod teretom** straha koji ga je lomio, kao da su mu kičmeni pršljenovi pucali.* (DIS, 108)

Kauzalno značenje instrumentala s prijedlogom *za* nije zabilježeno na predlošku romana *Derviš i smrt*.

2.8. Kvalifikativni instrumental s prijedlogom *pod*

Okolnosti pod kojima se nešto vrši mogu se neki put shvatiti i kao način na koji se to vrši prema mišljenju Stevanovića (1989). Iako, nesumnjivo, određuje okolnosti pod kojima se vrše glagolom označeni procesi, instrumental s prijedlogom *pod* označava i način na koji se dotični procesi vrše u primjerima kao što su:

[...] *lako je dokazati da sve čini **pod nečijim pritiskom*** [...] (DIS, 59)

[...] *spremio ga **pod stražom** u Travnik* [...] (DIS, 159)

*Našao sam ih kad sam se vratio, u sanduku, **pod ključem**.* (DIS, 162)

Svi primjeri sa ovim značenjem i funkcijom koji su pronađeni u našem korpusu su navedeni i više nije pronađeno, što ukazuje na njihovu nefrekventnost.

2.9. Socijativni instrumental

1. Instrumental s prijedlogom *među* može se naći u pojedinim socijativnim situacijama s tim što pojam u instrumentalu mora biti u množini ili se pak mora raditi o strukturi s agansom u množini i povratnom zamjenicom sebe u instrumentalu s prijedlogom *među*. Pritom se naglašava recipročan partnerski odnos uspostavljen između dva ili više partnera (Piper i dr., 2005: 267). Primjeri za ovo značenje instrumentala s prijedlogom *među* u jeziku našeg predloška su:

[...] *nastaće **među nama** nasilan i bolan raskid* [...] (DIS, 86)

*Neka tajna se plela **među nama*** [...] (DIS, 124)

[...] *sa složenim vezama i odnosima **među ljudima*** [...] (DIS, 129)

*Kakvim su to čudnim vezama vezani **među sobom**, u kakvom su to krugu zatvoreni, meni nepoznatom i nepristupnom?* (DIS, 132)

*Način razgovora **među nama** sveden je uglavnom na opšte, poznate rečenice* [...] (DIS, 26)

*Nema prijateljstva **među ljudima** koji drukčije misle.* (DIS, 56)

*Nešto se ružno desilo **među nama**, i nisam bio siguran da sam ostao potpuno čist.* (DIS, 14)

*Možda zato što je iskrena ljubaznost **među nama** rijetka, a ako se desi, onda služi nečemu.* (DIS, 29)

*Time bi sve **među nama** bilo riješeno na najbolji i najjednostavniji način [...]* (DIS, 31)

*Tada je on ustao, uspješno je razvezao uzlove nelagodnosti **među nama**, našao je pravu riječ koja lijepo i dugo zvuči, i mogao je da ode.* (DIS, 45)

*Zar Kur-an ne određuje sve odnose **među ljudima**?* (DIS, 50)

*Šta se dešava **među njima**, nekazano, ili izmučano [...]* (DIS, 56)

*Ne može biti tajnog sporazumijevanja i sašaptavanja među trojicom a da Bog ne bude četvrti **među njima**.* (DIS, 58)

*[...] malo mjesta a mnogo usta, malo mogućnosti a mnogo želja, počecemo da se davimo **među sobom** za veći komad hljeba. [...]* (DIS, 70)

*Navike, običaji, način kako se razgovara, način kako se čuti, ono što su od ranije mislili jedno o drugome, i ne znajući se, sve je to provalija **među njima**.* (DIS, 131)

Analizom možemo doći do zaključka da su primjeri upotrebe instrumentala s prijedlogom *među* u socijativnom značenju frekventni u jeziku romana *Derviš i smrt*.

2. Upotreba prijedloga *među* u instrumentalnoj sintagmi sa enklitičkim oblikom povratne zamjenice *sebe* koju Stevanović navodi u *Savremenom srpskohrvatskom jeziku II* (1989) nije zabilježena.
3. U *Gramatici crnogorskoga jezika* (2010) navodi se i socijativno značenje instrumentala s prijedlogom *pod* i u tome slučaju imenica u instrumentalu obično označava naziv ili simbol čega. Ovi primjeri upotrebe nijesu nađeni u našem korpusu.
4. Ova instrumentalno-predložka veza može biti dopuna glagolu, dalji, nepravi objekat (Piper i dr., 2005). U ovoj funkciji, funkciji daljeg objekta, dosta je česta upotreba instrumentala s prijedlogom *nad*:
*[...] to je i način da se ljudi otjeraju u zlo. Pa ipak, kad je vršeno **nad drugima** [...]* (DIS, 49)
*Ali bdijem i **nad njim** [...]* (DIS, 158)
5. Kada se nađe u kombinaciji sa predlozima *među*, *nad*, *pod*, *pred* i *za*, instrumental može imati predikativnu funkciju. Primjer za to nalazimo u korpusu:
*Stalno je bio **pred teškim problemom** [...]* (DIS, 107)

Zaključak

Na osnovu analize i svega rečenog, možemo zaključiti da se u jeziku romana *Derviš i smrt* akuzativne i instrumentalne konstrukcije s prijedlozima *među*, *nad*, *pod*, *pred* i *za* javljaju u gotovo svim pozicijama u kojima se ostvaruju inače u savremenom jeziku, s očiglednom razlikom relativno različite frekvencije upotrebe određenih oblika sa određenim značenjima.

Analizom se može zaključiti da primjeri upotrebe akuzativa sa prijedlogom *pred* u spacijalnom značenju nijesu frekventni u našem korpusu, ali je prijedlog *pred* u ovom djelu frekventnije upotrebljavan sa instrumentalom u spacijalnom značenju. U našem korpusu su bili rijetki i primjeri upotrebe akuzativa sa prijedlogom *za* sa spacijalnim značenjem u priloškoj funkciji, kao i primjeri gdje prijedlog *za* može s akuzativom označavati i mjesto u granicama lokalizatora (neposredna lokalizacija). Primjeri akuzativa sa prijedlogom *pred* u temporalnom značenju su nešto frekventniji.

Priroda istraživačkog teksta uslovlila je i manju distribuciju instrumentala sa prijedlogom *nad* u funkciji predikativa. Značenje mjesta instrumentala sa prijedlogom *pred* izdvaja se u ovom slučaju kao dominantno, što nije iznenađujuće s obzirom na njegovu frekvenciju inače u svakodnevnom jeziku.

Prijedlogom *za* sa instrumentalom označava se da jedan pojam dolazi po vremenu poslije pojma označenog u instrumentalu, vremensko značenje. Ovih primjera nema u jeziku romana *Derviš i smrt*. Vremenska značenja instrumentala s prijedlozima nijesu zabilježena na predlošku ovog književnog djela, u jeziku romana *Derviš i smrt*. Uzročna značenja su zabilježena na primjerima upotrebe instrumentala s prijedlozima *pod*, *nad* i *pred*, dok primjere instrumentala sa prijedlogom *za* sa uzročnim značenjem u jeziku ovog književnog djela nijesmo zabilježili.

Značenja okolnosti s prijedlogom *pred*, kako se to predstavlja u nauci, mogu biti dvojaka, slučajno vezana. Primjere za ovo značenje instrumentala s prijedlogom *pred* u jeziku romana *Derviš i smrt* nijesmo zabilježili. Nijesu zabilježeni ni primjeri upotrebe prijedloga *među* sa enklitičkim oblikom instrumentala povratne zamjenice *se* u službi dopune glagolu koji označavaju vršenje radnje u određenom graničnom prostoru.

U ostalim svojim osobenostima ovaj instrumental ne pokazuje neke veće specifičnosti i odstupanja od uobičajenih pojava likova.

Akuzativ i instrumental s prijedlozima *među*, *nad*, *pod*, *pred* i *za* pokazali su frekventnost upotrebe u spacijalnom značenju i manju frekventnost u vremenskom značenju na predlošku ovog književnog djela, potvrdili su svoju snažnu ulogu u jeziku. Ostala značenja, objašnjena u nauci, manje su frekventna u našem korpusu. Upotreba ostalih značenja zavisi i od funkcionalnog stila u kojem se oblik javlja i to nesumnjivo potvrđuje i primjer našeg korpusa.

Izvor

1. Selimović, Meša (1863). *Derviš i smrt*. Biblioteka lektira. Sarajevo.

Literatura

1. Arsenijević, N. (2003). *Akuzativ s predlogom u savremenom srpskom jeziku (I) i (II)*, ZbMSFL, XLVI/1, XLVI/2 (): 101–261, 51–216.
2. Čirgić, A., Pranjković, I., Silić, J. (2010). *Gramatika crnogorskog jezika*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke Crne Gore.
3. Gortan-Premk, D. (1971). *Akuzativne sintagme bez predloga u srpskohrvatskom jeziku*. Beograd: Institut za srpskohrvatski jezik.
4. Ivić, M. (2005). *Značenja srpskohrvatskog instrumentala i njihov razvoj*. Beograd: Beogradska knjiga, SANU, Institut za srpski jezik SANU.
5. Klikovac, D. (2000). *Semantika predloga*. Beograd: Filološki fakultet.
6. Piper, P., Antonić, I., Ružić, V., Tanasić, S., Popović, Lj., Tošović, B. (2005). *Sintaksa savremenog srpskog jezika. Prosta rečenica*. Beograd: Institut za srpski jezik SANU, Beogradska knjiga, Matica srpska.
7. Piper, P., Klajn, I. (2013). *Normativna gramatika srpskog jezika*. Novi Sad: Matica srpska.
8. Nenezić, S. (2010). *Jezik Nikole I Petrovića*. Podgorica: Crnogorska akademija nauka i umjetnosti.
9. Stanojčić, Ž., Popović, Lj. (1989). *Gramatika srpskog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
10. Stevanović, M. (1989). *Savremeni srpskohrvatski jezik II*. Beograd: Naučna knjiga.

ACCUSATIVE AND INSTRUMENTAL CONSTRUCTIONS WITH PREPOSITIONS BETWEEN, ABOVE, UNDER, BEFORE AND FOR IN THE NOVEL DERVISH AND THE DEATH OF MEŠA SELIMOVIĆ

Abstract

Talking about the functions and meanings of a certain case on the template of the language of a literary work means studying its nature and general features already established in science and noting whether they are used with equal frequency, and even examining whether they are all sustainable and applicable. This paper attempts to focus on the use of accusatives and instrumentals with prepositions *between*, *above*, *under*, *before* and *for* in the literary work *Dervish* and the *Death of the Great Yugoslav Writer Meša Selimović*. Starting with general remarks on the place of accusatives and instrumentals in the case system and nature, specifically their template structural characters, we get to the core of the problem – compare and recognize rules of functioning in specific examples, and finally get to a conclusion which forms are predominant and highlight significant deviations from the norm. The paper pays attention to the analysis of excerpted examples and the determination of all meanings and functions that these template-case constructions perform.

In this paper, we will use the method of analysis and synthesis and induction, as basic methods for determination of characteristics of accusatives and instrumentals with prepositions *between*, *over*, *under*, *before* and *for*. Finally, we will use the generalization method, to summarize all the data we came to while writing this paper.

Key words: *accusatives, instrumental, template-case construction, Dervish and death, Meša Selimović.*

Milica R. PETRIĆ¹

UTICAJ AMBIJENTALNOG UČENJA NA RAZVOJ I OČUVANJE EKOLOŠKE SVIJESTI UČENIKA

Rezime

Škola predstavlja sredinu u kojoj djeca od najranijeg uzrasta uče o važnosti očuvanja životne sredine i na taj način im se usađuje ekološka svijest. Nastavni predmeti koji su pogodni za takvo podučavanje djece jesu *Svijet oko nas*, *Priroda i društvo*, *Čuvari prirode* i *Ruka u tijestu*. Ujedno se u okviru pomenutih predmeta može izvesti ambijentalna nastava, čiji je cilj da se u prirodnom okruženju djeca upoznaju sa ekologijom, njenim značajem za živa bića i za čitavu planetu. Posebno se u okviru ovakog tipa nastave mora skrenuti pažnja na zagađivače životne sredine, i ukazati na drastične posljedice neadekvatnog ponašanja ljudi. Poseban dio rada čini istraživanje koje ima za cilj analizu uticaja ambijentalnog učenja na razvoj i očuvanje ekološke svijesti kod učenika ranog uzrasta. Zaključak istraživanja je da su se učenici izjasnili, u procentu od preko 90%, da su sve ekološke sadržaje lakše usvojili u prirodi.

Ključne riječi: *ambijentalno učenje, ekološka svijest, osnovna škola.*

Uvod

U Ustavu Republike Srbije kao najvišem pravnom aktu zemlje stoji da „svako ima pravo na zdravu životnu sredinu i na blagovremeno i potpuno objašnjenje o njenom stanju“, kao i da „je svako dužan da čuva i poboljšava životnu sredinu“ (Ustav Republike Srbije, 2006). Otuda je jasno da je podizanje ekološke svijesti važno i sa aspekta jedne nacije. Svaki osvrt na sredinu u kojoj živimo pokazuje

¹ Milica R. Petrić, OŠ „J. J. Zmaj“ Obrenovac.

da je ekološka svijest na vrlo niskom nivou. Rijeke su pune smeća i to onog koje nije razgradivo, a uz to se u njih ulivaju neprečišćene otpadne vode; nemamo ekološka rješenja za deponije; gradovi su puni smoga i vazduh koji udišemo je često vrlo zagađen; fabrički dimnjaci ispuštaju u atmosferu otrovne čestice... Putem istraživanja koja su se bavila pitanjem podizanja svijesti učenika o ekologiji i zaštiti živote sredine, došlo se do zaključaka koji govore o tome da se u našim školama učenici ne edukuju u pomenutom pravcu. Prof. dr Milica Andevski, istaknuti stručnjak u oblasti pedagogije, u svojoj disertaciji (2005) ispitala je u kojoj mjeri nastavnici u Moravičkom i Zlatiborskom okrugu sprovede konkretne ekološke akcije sa djecom. Došao je do zaključka da je od 162 nastavnika to činilo njih 49, i to 28 akcija ticalo se čišćenja i uređivanja; reciklaža je bila tema 11 aktivnosti; u sedam aktivnosti su se gajile biljke, a u okviru pet aktivnosti su se obilježavali važniji datumi; četiri nastavnika su sa učenicima posjetili prirodna bogatstva lokalne sredine, dok su dva učitelja sa učenicima imali projekte pravljenja komposta i ekoloških, platnenih kesa (Andevski, 2005). Iz ovih činjenica se jasno može zaključiti da se u školama, u dovoljnoj mjeri, ne sprovede aktivnosti, odnosno nastava koja bi na očigledan i aktivan način učenicima približila pitanja ekologije i zaštite životne sredine. Ekološko obrazovanje podrazumijeva sticanje znanja, umjenja, navika i stavova o ekološkoj specifičnosti, procesima i zakonima koji se odvijaju u životnoj sredini, zatim upoznavanje sa tim na koji način čovjek ostvaruje interakciju sa sredinom u kojoj živi i shvatanje i analiziranje koje su to savremene težnje nauke i tehnologije, društvenih nauka i umjetnosti kojima bi one mogle da zaštite i unaprijede životnu sredinu (Pedagoška enciklopedija, 1989). Ukoliko djecu u najranijim fazama njihovog obrazovanja i vaspitanja naučimo da vode računa o zaštiti svoje okoline, može se očekivati da će se na taj način podići ekološka svijest čitave nacije i doprinijeti zdravijem okruženju. Obrazovanje koje je pravovremeno i adekvatno osmišljeno, a povezano je sa podizanjem ekološke svijesti, predstavlja, u sadašnjem trenutku, opredjeljenje, potrebu i ulaganje čovječanstva u bolji život sutra, ili preciznije: ostvariva je hipoteza za zdrav život na našoj planeti (Đurović, 2009).

Nastavni predmeti pogodni za ambijentalnu nastavu (teme podizanja ekološke svijesti)

Sistem ekološkog obrazovanja i vaspitanja u nižim razredima osnovne škole sprovodi se kroz obavezne predmete *Svijet oko nas* (u prvom i drugom razredu) i *Priroda i društvo* (treći i četvrti razred) sa po 72 časa godišnje, i kroz izborne predmete *Čuvari prirode* (od prvog do petog razreda) i *Ruka u tijestu* (od prvog do četvrtog razreda) sa po 36 časova godišnje (Pravilnik o nastavnom planu i programu za prvi i drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2004).

Programski sadržaji koji se izučavaju u okviru pomenutih predmeta omogućavaju da učenici kontinuirano steknu određena ekološka znanja i navike koje će doprinijeti aktivnostima u okviru sljedećih segmenata:

- da se bave ekološkim problemima;
- da shvate da su ekološki problemi u zavisnosti od aktivnosti koje sprovode ljudi i od njihovog uticaja na sredinu u kojoj žive;
- da uvide značaj i važnost biorazličitosti;
- da pokreću i podržavaju akcije koje se tiču zaštite životne sredine;
- da teže ka tome da se sve aktivnosti usmjere ka krajnjem rezultatu, a to je: životna sredina koja je očuvana;
- da posjeduju odgovornost prema životnoj sredini;
- da posjeduju individualnu odgovornost;
- da sve preduzete aktivnosti imaju lokalni i globalni kontekst;
- da o ekološkom obrazovanju promišljaju kroz pomenute predmete (Anđić, 2007).

Iako je jasno da nastava u prvom ciklusu osnovne škole sadrži ekološke sadržaje iz četiri predmeta, važno je da se u okviru njih nastava osavremeni orijentisanjem na ambijentalnu nastavu, koja bi doprinijela povezivanju učenika sa prirodom i njihovim većim angažovanjem na shvatanju zakonitosti koje vladaju u njoj. Istraživanje koje se baziralo na utvrđivanju sagledavanja faktora razvoja na ekološku svijest, pokazalo je da stariji učenici (misli se na starije učenike osnovne škole) manje učestvuju u akcijama koje podrazumijevaju zaštitu životne sredine, manje se brinu za nju i generalno imaju manji angažman u aktivnostima koje se tiču ekoloških tema (Matanović, Slavković, 1985). Ovaj zaključak doprinosi utemeljenju stava da su djeca u mlađim razredima izuzetni medij za usađivanje svijesti o važnosti zdravog življenja u zdravoj sredini. „Nastavniku je dopušteno da programske nastavne sadržaje koncentriše, aktuelizira i konkretizuje ih. Oni obezbeđuju da se učenicima nenametljivo pružaju informacije o vezi čoveka i životne sredine“ (Šehović, 2012: 4). Djeca u trećem i četvrtom razredu stvaraju elementarnu naučnu pismenost, jačaju sposobnost zapažanja osnovnih karakteristika objekata, pojava i procesa koji ih okružuju, i opažaju veze koje postoje među njima. Zato je neophodno izvesti ih u prostore van učionice u kojima će sopstvenim zalaganjem doći do zaključaka vezanih za stanje prirode: kako se remeti ekološka ravnoteža, kako se vrši degradacija sredine u kojoj žive ljudi, zatim kako se zagađuju vazduh, voda, zemljište, koje su sve posljedice tih zagađenja po prirodu i po čovjeka, i kako se zaštititi i spriječiti zagađenje prirode. Tako će se kod učenika formirati sistem vrijednosti koji će voditi ka ponašanju koje je ekološki poželjno. Ako učitelj dobro osmisli i naučno vodi ekološke sadržaje koji se nalaze u nastavnim programima, i uspije da ih implementira u savremene vidove interaktivne nastave, u koju spada i ambijentalna, dobiće

pojedince koji je sposoban da vodi dobru ekološku politiku. Ona podrazumijeva sposobnost da se predvide i preduprije posljedice zagađenja životne sredine, odnosno da se ona zaštiti i unaprijedi. Ukoliko se pravovremeno i adekvatno osmisli obrazovanje vezano za životnu sredinu danas, to predstavlja investiciju koja vodi ka održivoj budućnosti (Stanišić, 2009).

Ambijentalni vid učenja o ekologiji

Znanja koja se tiču ekologije u tradicionalnom tipu nastave, koja se odvija u učionici, uglavnom su deklarativnog tipa, što podrazumijeva da se svode na usvajanje teorija, definicija i na memorisanje podataka. Kada se radi o ekološkoj svijesti, onda se to svodi na usvajanje pojmova šta je to živa i neživa priroda, kako čovjek utiče na prirodu, kolika je i kakva važnost štednje i reciklaže, zatim usvajanje činjenica o zagađenosti prirode i njenim izazivačima, kao i o njihovom uticaju na zdravlje ljudi. Međutim, takva, deklarativna znanja nijesu dovoljna jer usvajanje suvih činjenica nije trajno znanje. Trajnost i razumijevanje se postiže angažovanjem učenika, odnosno aktivnim učenjem (Marinković, 2010). Ukoliko se poslužimo rezultatima do kojih se došlo u psihologiji učenja u okviru socio-konstruktivističke paradigme, posmatraćemo učenje kao samostalnu vlastitu konstrukciju znanja onoga ko uči (Pešikan, Antić, Marinković, 2010). „Celokupan obrazovno-vaspitni proces iz oblasti ekologije i zaštite životne sredine u reformisanoj školi, usmerava se prema definisanim ciljevima iz ove obrazovne oblasti i ima tendenciju odvijanja u formi interaktivnog učenja koje podrazumeva aktivnu participaciju učenika u tom procesu. Samopoučavanje i učenje na ekološkom planu shvata se kao proces interakcije učenika sa životnom sredinom, u kojem učenik otkriva posledice narušavanja životne sredine sa smislom i razumevanjem“ (Niklanović, Miljanović, 2008: 502). Jedno istraživanje govori u prilog činjenici da u obrazovanju djece usmjerenom ka ekologiji, njih treba učiti zaštititi životne sredine tako što treba početi od sredine u kojoj žive odnosno gdje rastu, jer će tako povećati svoju odgovornost prema životnoj sredini (Haluza-Delay, 2001). Tako smisleno receptivno učenje jeste ambijentalno učenje u okviru koga izvodimo učenike na njivu, park ili u šumu i pokazujemo im lanac ishrane, kruženje vode u prirodi i načine njenog zagađenja, ili ih vodimo na mjesta gdje se selektuje otpad i vrši njegova reciklaža. Takođe, učenici se mogu angažovati na sakupljanju otpada u školskom dvorištu uz poštovanje svih higijenskih mjera, ili mogu okopavati sadnice uz obrazloženje zašto to čine. Učenički rad može biti usmjeren ka otkrivanju bolesnih biljaka u njihovoj okolini i utvrđivanju razloga njihove bolesti i oštećenja. U takvoj nastavi učenici se usmjeravaju ka samostalnom radu, donošenju sopstvenih odluka i zaključaka. Učitelj ima ulogu pomagača, odnosno onoga ko ih usmjerava i prati, ali im daje slobodu u izboru sadržaja i odlučivanju.

Ambijentalni model učenja u okviru ekološkog obrazovanja je u prednosti nad ostalim modelima nastave i zato što koristi lokalne obrazovne potencijale:

- prirodnu sredinu: zemljište, rijeke, livade, šume, parkove...
- potencijale na polju kulture: biblioteka, muzej, pozorište, galerija...
- historijska mjesta i spomenike
- sportske objekte
- preduzeća, kompanije i druge ustanove
- naučno-istraživačke ustanove
- kadar koji je zaposlen u lokalnoj sredini: istraživači, naučnici, ljudi različitih obrazovanja, roditelji...

U okviru realizovanja ambijentalne nastave uključuje se neposredna stvarnost, koja podrazumijeva ambijent u kome učenik egzistira. Tako se u okviru ambijentalnog učenja izvodi posjeta preduzeću koje vrši selekciju i reciklažu otpada, zatim sportskom klubu čiji članovi vode računa o zdravim stilovima života (kroz trening i ishranu). Posjeta biblioteci može biti važan izvor saznanja o novim naučnim dostignućima i radovima iz oblasti ekologije; parkovi nude različito drveće koje je pod zaštitom prirode, a neka od preduzeća im mogu prikazati sopstveni sistem za prečišćavanje otpadnih voda... Ekološka svijest se, na ovakav način, formira i usvaja posredovanjem, pa je stoga kvalitetna i trajna.

Uloga i kompetencije učitelja u osnaživanju ekološke svijesti učenika

U toku učenja koje se odvija u okvirima cjelokupne realizacije ambijentalne nastave uloga učitelja je značajna. On je odgovoran za ostvarivanje planova i programa u okviru nastavnih predmeta, vrši selekciju onih nastavnih jedinica u okviru kojih je moguće ostvariti ambijentalno učenje usmjereno ka podizanju ekološke svijesti učenika. Učitelj je taj koji organizuje pomenuti model nastave i usmjerava ga tako da kod učenika razvije svijest o važnosti očuvanja životne sredine. Međutim, učitelj i sam treba da posjeduje kompetencije u vezi sa ekološkom sviješću. On to postiže permanentnim stručnim usavršavanjem na tom polju. Kako se od njega očekuje da učenici u toku svog obrazovanja i vaspitanja usvoje ekološke principe, on treba da objedini ekološko vaspitanje sa moralnim, kako bi se sticala saznanja na polju prirodnih i socijalnih nauka koja omogućavaju zaštitu, obnovu i unapređivanje životne sredine u saglasju sa mnogim ekološkim principima (Kamenov, 2005).

Učitelj mora da omogući savremeni pristup nastavi – multidisciplinarni i interdisciplinarni pristup u obrazovanju učenika za podizanje ekološke svijesti – tako što briše granice između predmeta i omogućava sagledavanje unutrašnjih

veza, pojava i odnosa koji su karakteristični za životno okruženje, a čiji su i sami dio (Nikolić, 2003). Učitelj djecu mora ekološki vaspitavati i obrazovati. Ekološko vaspitanje se upravo tiče razvijanja ekološke svijesti kod učenika, koja se manifestuje kroz svjesnu odgovornost prema prirodi: poziv da se prirodni resursi štede, da se otpad baca isključivo na mjesta koja su tome namijenjena, ali i da se razmišlja u pravcu preorijentacije industrije na tehnologiju koja ne zagađuje prirodu (Andevski, Kundačina, 2004). S druge strane, pod ekološkim obrazovanjem podrazumijeva se proces koji će dovesti do toga da se pojedinci bave pitanjima zaštite životne sredine, aktivno se uključe u rješavanje određenih ekoloških problema, ali podrazumijeva i njihovo angažovanje oko mjera kojima bi se uticalo na poboljšanje sredine u kojoj žive.

Od posebne važnosti je da učitelj ličnim primjerom obrazuje učenike, i to je ujedno i njegova vaspitna uloga. Ekološka svijest treba da bude sastavni dio ličnosti koju on ispoljava kroz svoj rad, razmišljanje i ponašanje. „Ako je učitelj istinski zainteresovan za zaštitu životne sredine (manifestna ekološka svest), on će i konkretno delovati u nastavnim i vannastavnim aktivnostima na formiranju ekološke svesti učenika“ (Nikolić, 2011: 131). Uostalom, obrazovanje učitelja „u oblasti ekologije i životne sredine postaje prioritet od kraja XX veka“ (Stanišić, 2009: 198) upravo zbog toga što glavna uloga učitelja „nije prenošenje znanja, već dizajniranje, kreiranje, osmišljavanje nastavne situacije koja će učenika uvući u aktivnu participaciju“ (Pešikan, 2003: 47). Uostalom, međunarodne konvencije obavezuju na to da se i u našoj zemlji započne sa ozbiljnijim radom na tome da učenici ovladaju ekološkim kompetencijama.

Metodologija i dinamika istraživanja

U cilju analize uticaja ambijentalnog učenja na razvoj i očuvanje ekološke svijesti učenika, sprovedeno je anketno ispitivanje u OŠ „Jovan Jovanović Zmaj“ i OŠ „Posavski partizani“ u Obrenovcu, u kome je učestvovalo 149 učenika. Anketno ispitivanje je realizovano u toku aprila i maja mjeseca 2021. godine među učenicima trećeg razreda. Na osnovu odgovora ispitanika, detaljnije je razvijena analiza o tome u kojoj mjeri ambijentalno učenje podiže ekološku svijest učenika u nastavi prirode i društva. Upitnik je sadržao devet pitanja zatvorenog tipa.

Hipoteze od kojih se polazilo u radu su:

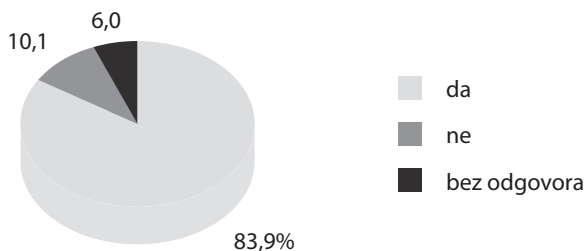
1. Ambijentalno učenje doprinosi većem razvoju i očuvanju ekološke svijesti kod učenika u odnosu na tradicionalno učenje u učionici.
2. Usvajanje znanja koje se odvija kroz ambijentalno učenje je zanimljivije, doprinosi većoj očiglednosti, lakšem usvajanju i trajnosti znanja jer se bazira na očiglednim nastavnim sredstvima i odvija se uz upotrebu više čula.

3. Ambijentalno učenje daje bolje rezultate u usvajanju ekoloških sadržaja u odnosu na tradicionalno učenje, značajno je za rano usvajanje ekoloških sadržaja, a ekološki sadržaji se lakše usvajaju u prirodi.
4. Rad učitelja prilikom primjene ambijentalne nastave je zanimljiv, što doprinosi boljem usvajanju gradiva.

Cilj istraživanja je analiza uticaja ambijentalnog učenja na razvoj i očuvanje ekološke svijesti učenika. Rezultati ankete će ukazati na utiske i saznanja ispitanika vezanih za značaj primjene ambijentalnog učenja na usvajanje ekoloških sadržaja kod učenika ranog uzrasta. Kao oblik komunikacije sa ispitanicima, korišćena je pisana komunikacija, davanjem ankete na času.

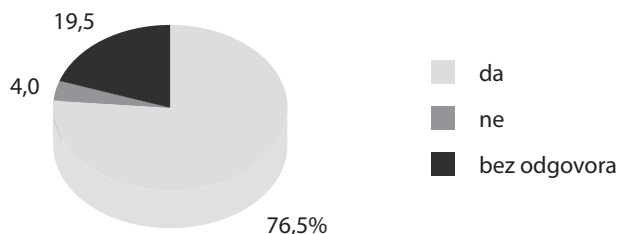
Analiza i interpretacija rezultata anketnog istraživanja

Upitnik je popunilo 149 učenika.



Grafikon 1. Raspodjela odgovora na pitanje *Da li ste na nekim časovima u kojima ste obrađivali sadržaje iz predmeta Priroda i društvo to činili van učionice?*

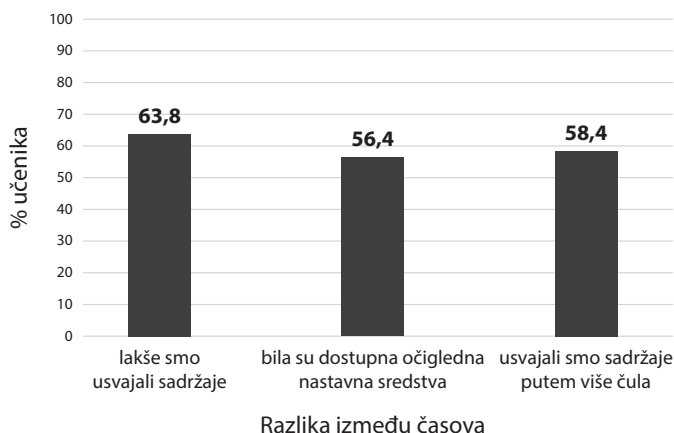
Uvidom u grafikon, uočava se da je većina učenika (oko 84%) navela da su imali časove iz prirode i društva van učionice, svaki deseti učenik nije imao časove van učionice, dok 6% njih nije odgovorilo na ovo pitanje.



Grafikon 2. Raspodjela odgovora na pitanje *Da li su se časovi realizovani u ambijentu van učionice razlikovali od časova realizovanih u učionici?*

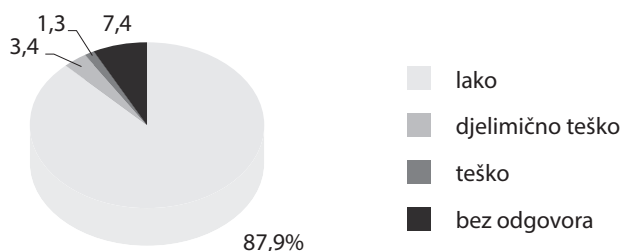
Ukupno 76,5% učenika smatra da su se časovi realizovani u ambijentu van učionice razlikovali od onih realizovanih u učionici, dok se 4% učenika ne slaže sa ovom tvrdnjom i smatra da nema razlike. Petina učenika nije odgovorila na ovo pitanje.

U vezi sa tim po čemu su se razlikovali časovi u ambijentu, učenici su imali mogućnost da izaberu više odgovora. Raspodjela njihovih odgovora prikazana je narednim grafikonom.



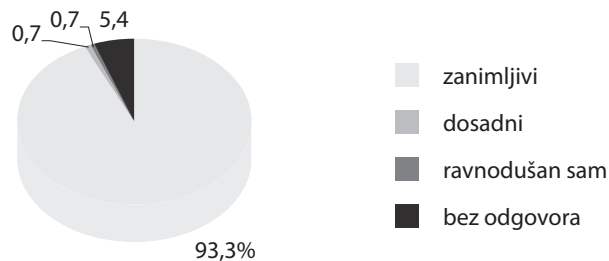
Grafikon 3. Raspodjela odgovora na pitanje *Ako jesu, u čemu su se razlikovali časovi?*

Može se uočiti da učenici prilično ujednačeno biraju sva tri odgovora, pa tako 64% njih navodi da su na časovima u ambijentu lakše usvajali sadržaje, 56% da su im tom prilikom bila dostupna očigledna nastavna sredstva, a 58% da su usvajali sadržaje putem više čula. Ukupno 15 učenika nije odgovorilo na ovo pitanje.



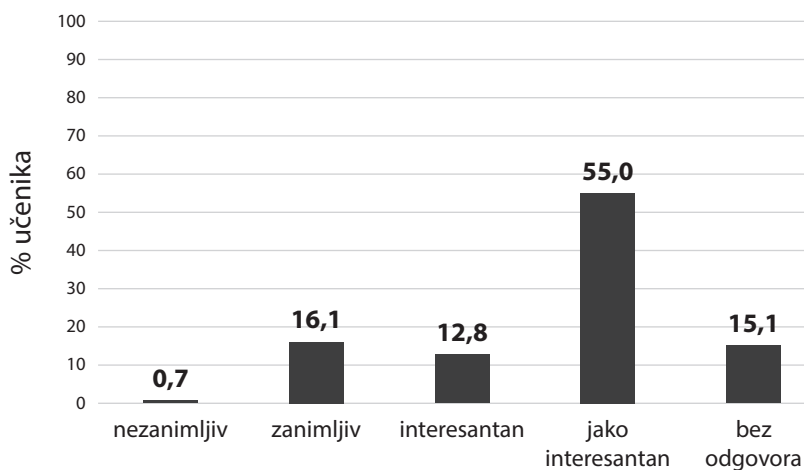
Grafikon 4. Raspodjela odgovora na pitanje *Kada ste usvajali nastavne sadržaje, bilo vam je?*

Većina učenika (88%) navodi da im je bilo lako da usvajaju nastavne sadržaje, dok oko 5% njih tvrdi da im je bilo djelimično teško ili teško. Na ovo pitanje 7% učenika nije dalo odgovor.



Grafikon 5. Raspodjela odgovora na pitanje *Nastavni sadržaji koje ste usvajali primjenom ambijentalne nastave, po tvom mišljenju su?*

Nastavni sadržaji usvojeni primjenom ambijentalne nastave učenicima su zanimljivi, jer preko 90% njih dijeli ovaj utisak. Oko 5% učenika nije odgovorilo na pitanje.



Ocjena rada učitelja u primjeni ambijentalne nastave

Grafikon 6. Raspodjela odgovora na pitanje *Kako bi ocijenio rad učitelja u primjeni ambijentalnog učenja?*

Učenici su imali priliku da ocijene rad učitelja u primjeni ambijentalnog učenja. Nešto više od polovine učenika navelo je da je rad učitelja jako interesantan, 13% da je interesantan, a 16 da je zanimljiv. Na ovo pitanje odgovor nije dalo 15% učenika.

Tabela 1. Raspodjela odgovora učenika na pitanja o doprinosu koji pruža primjena ambijentalne nastave

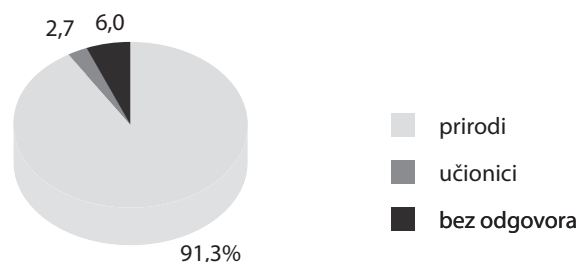
Da li usvajanje nastavnih sadržaja primjenom ambijentalne nastave doprinosi:	da	ne	djelimično	potpuno	bez odgovora
većoj očiglednosti	77.2	2.7	4.0	10.7	5.4
lakšem usvajanju znanja	94.0	0.7	1.3	0.0	4.0
trajnosti znanja	72.5	2.7	8.1	8.7	8.1

Uvidom u tabelu, uočava se da učenici dominantno misle da ambijentalna nastava doprinosi većoj očiglednosti, lakšem usvajanju znanja i trajnosti znanja, jer većina njih bira odgovore *da* i *potpuno*.

Tabela 2. Raspodjela odgovora učenika na pitanja o doprinosu koji pruža primjena ambijentalne nastave u usvajanju ekoloških sadržaja

	da	ne	djelimično	potpuno	bez odgovora
Da li ambijentalno učenje u odnosu na tradicionalno daje bolje rezultate u usvajanju ekoloških sadržaja?	87.2	0.7	2.7	4.7	4.4
Da li je ambijentalno učenje u osnovnoj školi značajno za usvajanje ekoloških sadržaja?	90.6	1.3	1.3	4.0	4.0

Učenici gotovo jednoglasno procjenjuju da ambijentalno učenje daje bolje rezultate u usvajanju ekoloških sadržaja u odnosu na tradicionalni oblik učenja, kao i da je ambijentalno učenje značajno za rano usvajanje ekoloških sadržaja.



Grafikon 7. Raspodjela odgovora na pitanje Ekološke sadržaje lakše smo usvojili u?

Učenici uglavnom (91%) smatraju da su ekološke sadržaje lakše usvojili u prirodi.

Zaključak

Ambijentalni model učenja predstavlja najpogodniji vid sticanja ekološkog obrazovanja i vaspitanja učenika u prvom ciklusu osnovne škole. Pomenuta tvrdnja rezultat je ankete, čija je analiza potvrdila sve postavljene hipoteze. Ispitanici su svojim odgovorima dokazali stav da ambijentalno učenje doprinosi većem razvoju i očuvanju ekološke svijesti kod učenika u odnosu na tradicionalno učenje u učionici. Takođe, potvrdilo se da je usvajanje znanja koje se odvija kroz ambijentalno učenje zanimljivije, da doprinosi većoj očiglednosti, lakšem usvajanju i trajnosti znanja, jer se bazira na očiglednim nastavnim sredstvima i odvija se uz upotrebu više čula. U potpunosti je potvrđena hipoteza po kojoj ambijentalno učenje daje bolje rezultate u usvajanju ekoloških sadržaja zato što je takve sadržaje lakše usvojiti u prirodi u odnosu na tradicionalno učenje. I ne treba izostaviti potvrdu stava da je rad učitelja prilikom primjene ambijentalne nastave zanimljiv, a da to u velikoj mjeri doprinosi boljem usvajanju gradiva.

Na osnovu istraživanja koje je izvršeno u ovom radu, evidentno je da ukoliko se učenicima spontano ali osmišljeno ponudi da sami učestvuju u uređenju svoje okoline, koje bi se baziralo na prihvatanju zdravih, ekoloških navika, to bi doprinijelo osnaživanju koncepta održivog razvoja. Pomenuti koncept podrazumijeva razumijevanje činjenice da degradacija prirode, odnosno sredine u kojoj živimo, i iskorišćavanje njenih resursa ima svoje limite, te da razvoj sredine mora ići u pravcu pomenutog održivog razvoja (Nikolić, 2011), odnosno onog razvoja koji odgovara sadašnjim potrebama ljudi, i to tako da ne umanjuje mogućnost budućih generacija da i one zadovolje svoje potrebe.

Literatura

1. Andevski, M., Kundačina, M. (2004). *Ekološko obrazovanje*. Užice: Učiteljski fakultet.
2. Andevski, M. (2005). Ekološko obrazovanje u sistemu visokoškolskog obrazovanja – inovativni i komparativni pristup. Niš: *Zbornik radova – Zaštita radne i životne sredine u sistemu nacionalnog i evropskog obrazovanja*, 309–321.

3. Anđić, D. (2007). Paradigmatski aspekti problematike okoliša i odgoj za okoliš i održivi razvoj. Zagreb: *Metodički ogledi*, 14 (2), 9–27.
4. Đurović, L.J. (2009). Ekološko vaspitanje u nastavi prirode i društva, Beograd: *Zbornik radova naučnog skupa: Inovacije u osnovnoškolskom obrazovanju – vrednovanje*, 154–164.
5. Haluza-Delay (2001). Nothing here to care about: Participant constructions of nature following a 12-day wilderness program. *The Journal of Environmental Education*, 32(4), 43–48.
6. Kamenov, E. (2005). Ekologija u dečjem vrtiću. Niš: *Zbornik radova Čovek i radna sredina*, Fakultet zaštite na radu, 297–303.
7. Marinković, S. (2010). Problemi kvaliteta našeg obrazovanja i promene u koncepciji obrazovanja. Beograd: *Nastava i vaspitanje*, LIX, 1, 5–24.
8. Matanović, V., Slavković, Ž. (1985). Stanje ekološkog vaspitanja i obrazovanja u osnovnim i srednjim školama u Srbiji. Beograd: *Nastava i vaspitanje*, 2, Savez pedagoških društava Srbije, 235–243.
9. Niklanović, M., Miljanović, T. (2008). Doprinos nastave biologije edukaciji u oblasti ekologije i zaštite životne sredine. Novi Sad: *Pedagoška stvarnost* 54. 5-6, 498–508.
10. Nikolić, V. (2003). *Obrazovanje i zaštita životne sredine*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
11. Nikolić, V. (2011). Obrazovanje i održivi razvoj. Putokaz ka održivom razvoju. Beograd: *Nacionalna strategija održivog razvoja*, Ministarstvo za nauku i tehnološki razvoj, 120–148.
12. *Pedagoška enciklopedija*. (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
13. Pešikan, A. (2003). *Nastava i razvoj društvenih pojmova kod dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
14. Pešikan, A., Antić, S., Marinković, S. (2010). Koncepcija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: između proklamovanog i skrivenog modela. Beograd: *Nastava i vaspitanje*, LIX, 2, 278–297.
15. Pravilnik o nastavnom planu i programu za prvi i drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, Beograd: *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik* br. 10/2004.
16. Stanišić, J. (2009). Angažovanost učenika u ekološkim aktivnostima u školi. Beograd: *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, XLI, 1, 195–210.
17. Šehović, S. (2012). Uloga ekološkog obrazovanja u zaštiti i unapređivanju životne sredine. Učiteljski fakultet Beograd: *Danubius, Bi-lingual Journal of Regional Cooperation – Dvojezični časopis za regionalnu saradnju*.
18. Ustav Republike Srbije (2006). Beograd: *Službeni glasnik RS* br. 98/2006, čl. 74, stav 1 i 3.

THE INFLUENCE OF AMBIENT LEARNING ON THE DEVELOPMENT AND PRESERVATION OF ENVIRONMENTAL AWARENESS OF STUDENTS

Abstract

School is an environment in which children learn, from an early age, about the importance of preserving the environment and thus embed environmental awareness in their conscience. The subjects that are suitable for teaching children are The World Around Us, Nature and Society, Guardians of Nature and Hand in Test. At the same time, ambient classes can be performed in the mentioned subjects, the goal of which is to acquaint children with the natural environment, its importance for living beings and the entire planet. Particularly within this type of teaching, environmental pollutants must be pointed out, and the drastic consequences of inappropriate human behavior must be also highlighted. A special part of the paper is research that includes the analysis of the impact of ambient learning on the development and preservation of environmental awareness in young students. The conclusion of the research is that the students stated in the percentage of over 90% that all ecological contents were easier to adopt in nature.

Key words: *ambient learning, environmental awareness, primary school.*

Оливера ЂУРОВИЋ¹

КРЕАТИВНОСТ У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ²

Резиме

Креативност у настави, па тако и у настави математике, крије се у сваком појединцу, како у учитељу тако и у ученику. То је комбинација оригиналности, флексибилности и осјетљивости духа према идејама, која омогућава појединцу да тражи властите путеве при рјешавању проблема.

Креативност би требало да буде један од индикатора успјешне наставе. Стручно усавршавање у школи треба ставити у фокус употребе креативних метода у настави. Школе је потребно опремити савременим наставним средствима и помагалима. У школи је потребно више сарадње на нивоу стручних актива наставника. Неопходно је стално стручно усавршавање у организацији Завода за школство о употреби креативних метода у настави математике. Потребно је наставне планове и програме на додипломским студијама допунити предметним дисциплинама које подржавају креативност у настави.

Кључне ријечи: *креативност, почетна настава математике, наставник, ученик.*

¹ Оливера Ђуровић, професор разредне наставе, ОШ „21. мај“, Подгорица.

² Рад изведен из стручног чланка *Креативност у почетној настави математике*, БМЧ, Vol. 10 (2021), br. 10, str. 1–10.

Увод

Основна карактеристика демократског друштва огледа се у чињеници да његову основу не чини колектив већ појединац. Исто важи и за школство јер се васпитно-образовни процес темељи на појединцу, тј. праву на различитости и могућност афирмације ученичке личности. Све то подразумева да се васпитањем и образовањем настоји подстаћи и омогућити максималан развој креативног потенцијала и способности сваког ученика.

Креативност у настави, па тако и у настави математике, данас је врло актуелна тема. Она се крије у сваком појединцу, како у учитељу тако и у ученику. То је комбинација оригиналности, флексибилности и осјетљивости духа према идејама, која омогућава појединцу да се издигне изнад традиционалних размишљања и дјеловања, и тражи властите путеве при рјешавању проблема.

Једно од важнијих обиљежја савремене школе јесте подстицање креативног мишљења код ученика. Зато би сваки учитељ требало да буде довољно самосталан, слободан, сналажљив и креативан како би код својих ученика могао подстаћи те исте особине. Учитељ је у највећој мјери одговоран за подстицање и развијање креативности код ученика.

Дидактичко-методичко прилагођавање математичких садржаја зависи од креативности учитеља. Креативним радом учитељ ће ученике навикавати на оригиналност, поступност, систематичност, позитиван начин сналажења у проблемским ситуацијама и слично.

С обзиром на то да модерна технологија утиче и на развој математике, неопходно је прилагодити начине подучавања. Употреба савремене технологије зависи од креативности учитеља. Управо је учитељ тај који има највећу одговорност за осмишљавање креативних метода рада, али и креативних ставова код ученика. А предуслов за то је да учитељ добро познаје садржаје који су прописани наставним програмом, да употребљава савремене методе и облике рада, као и да има доступна средства и помагала међу којима и ИЦТ (*Information and Communications Technologies*).

1. Појмовно одређење креативности

Ријеч креативност „потиче од латинског израза *creation ex nihilo*, који значи *стварање нечега ни из чега*“ (Мандић, Ристић, 2014).

Постоје различита тумачења овог појма, али у педагошкој литератури овај појам има два значења:

- *креативност је стваралаштво*, тј. стварање нових и оригиналних умјетничких, техничких и других креација;
- *креативност је особина* (или скуп особина) која ће омогућити стваралачко изражавање.

Појмови стваралаштво и креативност често се упоређују. Хрватски педагог Влатко Превишић сматра да је стваралаштво „оријентисано на процес и продукте научне и умјетничке врсте, док се креативност чешће употребљава у свакодневном говору“ (Превишић, 1984: 48).

Када је ријеч о појму креативност, психолог Стјепан Озимец сматра да је то „такво стваралаштво којим се ствара нешто ново, другачије од дотадашњег, које укључује рјешавање проблема на свој начин, откривање до тада непознатог. Креативност је највиши облик стваралаштва као што је креативни или инвентивни рад највиши облик рада“ (Озимец, 1987: 20).

Према овим дефиницијама, стваралаштво је појмовно шире од креативности.

Међутим, у педагошко-дидактичкој и стручно-методичкој литератури, а није мали број ни истраживача и психолога који ове појмове, креативност и стваралаштво, често поистовјеђују.

Тако се у Педагошкој енциклопедији стваралаштво (креативност) дефинише као специфична когнитивна активност која резултира нечим новим, односно мисаоном активношћу која је усмјерена ка новом продукту.

Креативност (стваралаштво) је појам који се у научно-техничкој литератури користи на сличан начин као и у свакодневном језику и подразумијева менталне процесе којима се долази до нових идеја, појмова, рјешења проблема, научних теорија, производа ... који су јединствени и нови.

Према томе, учачамо да се дефинисање појма креативност често своди на стварање нечег новог и оригиналног, на повезивање и давање оригиналних идеја, нов начин приступу проблему и слично.

Гледано уопштено, креативност је ментални процес који укључује стварање нових идеја, продуката на неки нови начин.

Овом тумачењу треба додати и Озимецово мишљење да је креативност „генетско својство људске природе, дато по рођењу свим људским бићима, а не само ријетким појединцима. Дата је као могућност, а да ли ће се и испољавати, то је друго питање“ (Озимец, 1987: 13).

Према томе, креативност је као потенцијал присутна у човјеку од рођења и настаје као отпор према свему оном што је традиционално, уобичајено и неоригинално. Она укључује низ способности које треба открити те развијати и подстицати код сваког дјетета с циљем стварања нечег новог. И ту наступа прво родитељ, а затим учитељ, а траје читав живот.

2. Креативност и ученик

У нижим разредима основне школе, односно почетној настави математике, формирају се ученички ставови према математици који могу значајно утицати на његов будући математички развој. „Истраживања су показала да се до дјететове једанаесте године обликује његов однос према математици. Ако је тај однос негативан, дјеца не воле, избјегавају и зазиру од математике“ (Павлековић, 1997: 302).

Та увјерења значајно утичу на њихов даљи математички развој, напредак и успјешност, па није ни чудно што учитељ има једну од важнијих улога у настави математике у овом узрасту.

И поред различитих тумачења и приступа дјечијој креативности, многи научници и теоретичари се слажу да је она повезана са игром и маштом.

Игра је централна и доминантна активност сваког дјетета и без ње, као једног облика понашања, није могућ психофизички, емоционални и социјални развој дјетета. Путем игре најбоље се може видјети дјететова способност, искреност, машта... Игром дијете открива свијет који га окружује, упознаје себе, истражује, учи и ствара.

Машта, као стваралачко мишљење, представља основу умјетничке, научне и техничке креативности, али и стваралаштво разноврсних иновација у свакодневном животу. Маштом дијете у свој свијет уноси и проживљава чудесне доживљаје који га чине радосним и срећним.

И управо та унутрашња потреба дјецe да се изразе и стварају од посебног је значај за развој дјетета.

Креативност се код дјецe препознаје на њиховим цртежима, у различитим математичким и језичким конструкцијама. Подстакнуто знатижељом, дијете поставља необична и духовита питања, даје ријетке, неочекиване и интересантне одговоре, доноси другачија рјешења од стандардних. Креативно дијете је спонтано, отворено, радознано и своју машту изражава слободно.

Креативност помаже ученицима да боље запамте градиво и да га лакше примјењују на часу. Да би се продубила знања, запамтила на вишем нивоу, утврдила и пренијела на другачији начин, важан је другачији поглед на дате информације. Другим ријечима, планирани задаци које је учитељ дао на занимљив и креативан начин подстичу ученика да их ријешу на исти такав начин – креативно.

3. Креативност и наставник

Квалитетна настава математике тражи квалитетног и компетентног наставника, учитеља који ће тежити сталном, цјеложивотном усавршавању,

учењу, читању и праћењу савремених открића у математици. Учитељи, као прве стручне особе које системски изграђују математичка знања, умијећа и ставове о математици код ученика на почетку школовања, имају пред собом важан и сложен задатак, а то је да код ученика развију квалитетан темељ на којем ће се касније надограђивати математичка знања и умијећа у предметној настави. Како би у тој улози били успјешни, од учитеља се очекују бројне математичке, педагошке и психолошке компетенције.

Креативност је људска способност на коју се у процесу развоја, учења и рада може утицати, а индивидуалне разлике које се притом јављају уочљиве су кроз резултате, односно продукте креативности појединца.

На часу често не остане довољно времена за машту, иновације, креативност, посебно ако је ријеч о настави математике. Школе су, нарочито оне које имају већи број ученика у одјељењима и дјецу с посебним образовним потребама, слабо технички и информатички опремљене, и када јесу, дешава се да наставници нијесу довољно информатички писмени.

Поред свега тога, сигурно је да сваки учитељ, уз наведене тешкоће (али и низ других тешкоћа), може учинити (и чини) много за стварање креативне атмосфере и допринијети подстицању креативног понашања код ученика. Јер, и најсавременије опремљена учионица и осмишљена настава не мора бити гаранција за креативно подучавање и учење.

Учитељеве могућности за подстицање креативности у настави су велике. Његова „креативност се, прије свега, препознаје у његовој припреми за извођење наставе. Добро познавање наставних садржаја (прописаних наставним програмом), одабир најповољнијих метода и облика рада, коришћење доступних средстава и помагала при изношењу наставне грађе – предмет су укључивања наставника у процес креативности“ (Кадум, 2011: 5). Ако је учитељ сам креативан, сигурно му није тешко да подстиче и подржава креативност и код ученика. Управо зато се од учитеља и очекује да и сам буде креативан. А „слобода и спонтаност су кључеви креативности“ (Чандрлић, 1988: 48).

Сваки учитељ треба да подржи ученика у настојањима да истражује, експериментише, открива, мисли, закључује; треба да разговара с ученицима, слуша њихова размишљања, прихвата њихове предлоге, идеје и мишљења; да саслуша када постављају питања, хипотезе, самостално проналазе рјешења задатака, па чак и постављају задатке. Од учитеља се очекује да примјерно награђује креативност; да ученицима отвара и дозвољава нове погледе; охрабрује их и подстиче на критичко и дивергентно мишљење.

Учитељ увијек може бити креативан, било да се ради о пуком теоретисању, или о проблемском подучавању када се након дефинисања проблема траже одговори. Наставни програм мора дати прилику ученицима

да исказују математичке идеје на креативан начин. Ученици морају бити подстакнути да експериментишу, истражују, наслућују па чак и погађају.

Истраживања потврђују да су за креативност потребне и одређене карактерне особине, као што су самосталност, необзирање на мишљење околине и храброст за преузимање ризика. Живот по друштвеним правилима креативним особама није приоритет.

3.1. Типови наставника

Стевановић наводи да постоји неколико типова наставника који својим радом и залагањем или подстичу или спутавају креативност. То су:

- *Ауторитарни тип* – наставник који само излаже градиво по плану, не поставља питања, самостално оцјењује и процјењује знања ученика, нема много комуникације, атмосфера је хладна и незанимљива.
- *Тип са одсуством ауторитета* – наставник који допушта анархију у раду, нема наметнутог ауторитета, није уведена дисциплина, свако ради шта хоће и како хоће. Резултати су углавном слаби и непримјетни.
- *Демократски тип* је једини тип наставника који подстиче креативност, дајући само смјернице за рад, а ученици самостално истражују. Овдје наставници и ученици заједно успостављају планове, циљеве и начин рада.
- Прва два типа не подстичу креативност, један је исувише крут, а у другом влада општа незаинтересованост и лежерност, док су код трећег резултати веома високи (Стевановић, 2003).

3.2. Особине креативног наставника

Креативан наставник, учитељ:

- првенствено посједује љубав према струци;
- настоји да ученици успјешно усвоје знање којим их подучава;
- стрпљив је у објашњавању проблемских ситуација и појава и није му тешко да понови задатак;
- неуморно трага за начинима да предмет учини примамљивим и занимљивим и да га повеже са свакодневним животом;
- омогућава ученицима разне изворе информација и креативно их подстиче;
- омогућава несебично индивидуалне приступе и објашњења;
- осигурава подстицајну атмосферу;
- смислено даје смјернице у раду;

- подстиче ученике да смисле нова, оригинална рјешења проблема;
- увјежбава конвергентно (логичко закључивање, тражење тачног рјешења) и дивергентно мишљење (стварање нових идеја, уживање у процесу тражења, трагање за што већим бројем тачних рјешења). Дивергентно мишљење имају креативне особе.

4. Креативност у школи

Креативни наставници нијесу „на цијени“ јер их образовни систем довољно не мотивише, иако су сви свјесни да ученици више воле креативну наставу од традиционалне. Зато би свака школа требала да се више посвети креативним наставницима и стварању услова за активан креативан рад са ученицима.

Да би креативност наставника дошла до изражаја, потребно је:

- а) опремити школе неопходним наставним средствима и помагалима;
- б) пружити више слободе у раду креативним наставницима;
- в) подржати их и мотивисати за рад приликом посјете управе школе часовима;
- г) ученицима који више воле наставу кроз игру и примјену креативних наставних средстава него традиционалну наставу, то и омогућити;
- д) обезбиједити континуирану подршку Завода за школство креативним наставницима.

5. Креативност у настави математике

Ако се анализира мјесто његовања стваралаштва и креативности у настави математике, онда можемо примијетити да се овом проблему не посвећује довољна пажња.

Математички језик је универзално средство комуникације у свакодневном животу, науци, индустрији, трговини. Објашњавања, процјене и рачун су средства изражавања и дио су сваке анализе и закључка. Значи, математичко образовање је нужно и значајно за развој савременог човјека.

Вриједност учења математике је у схватању њене функције и њених начела, усвајању метода и резултата, као и у развијању логичног, али и економичног начина мишљења и закључивања. Општи циљ наставе математике дефинише се као усвајање програмом прописаних математичких садржаја (образовна компонента), развијање психичких способности (функционална компонента), као и формирање позитивних особина ученикове личности (васпитна компонента).

Сваки наставник, учитељ свјестан је важности математике и математичког васпитања и образовања, као што је свјестан и зашто је важна мотивација за рад на математичким садржајима. Ученике треба заинтересовати да самостално рјешавају задатке и постављене математичке проблеме; да задатке рјешавају на различите начине, примјеном различитих метода; да свако пронађе властити пут до рјешења.

Подстицати ученике на самосталност и креативност у настави математике је један од основних задатака сваког наставника и израз је поштовања личности ученика, његове особености, тј. различитости од других.

Будући да у сваком наставном плану и програму готово увијек недостаје довољан број часова за утврђивање, вјежбање, обнављање, *од велике је важности да се* у процесу наставе математике, прикладним методама и облицима рада, наставним средствима и помагалима те наставним принципима, *код ученика развије знањњеља и мотивација* за самосталан рад и остваривање циљева и задатака математике.

Креативни час има своје етапе у развоју. Он се организује, планира, реализује, подстиче, контролише и вреднује. Ученици који осјећају задовољство приликом рјешавања задатака, без обзира на то да ли при томе гријеше (под условом да не буду кажњени због грешака), уколико се цијени њихов труд и рад, осјећаће потребу за новим идејама и новим изазовима.

Развој креативности у учионици, нарочито настави математике у нижим разредима, изискује нови приступ педагошко-психолошком и стручно-методичком образовању учитеља, што значи да у наставне програме треба укључити и теме о развоју креативности и креативног мишљења, развијати методе које подстичу ученике на креативно учење.

Активно креативно учење може се одвијати самостално, у групи или пару, кроз разне игре, дебате, такмичења и слично, а у пријатној атмосфери која доприноси добром осјећају ученика. Ученици су посебно заинтересовани уколико се обрађују теме које су им примјењиве у окружењу.

Имајући на уму важност развијања креативности с једне стране и могућности развијања те способности с друге стране, учитељима, али и предметним наставницима, постављен је важан и захтјеван задатак – откривање, подстицање и развијање потенцијалних креативних способности при рјешавању задатака код ученика. „Потребно је да учитељ осјећа и препознаје могућности које конкретни математички садржај (задатак) пружа за развијање стваралачког мишљења ученика и да те могућности максимално искористи. Управо та веза (између постављеног циља, с једне стране и садржаја с друге стране), представља карику почетне наставе математике“ (Шпијуновић, 2005: 114).

Креативност у настави математике подразумева да:

- а) учитељ има позитивна искуства у примјени креативности приликом рјешавања задатака у настави математике;
- б) школски уџбеници из математике садрже довољно креативних математичких задатака и дидактичких игара;
- в) забавни задаци и креативне игрице више утичу на мотивацију ученика у настави математике од традиционалне наставе;
- г) за мотивацију ученика на часу треба употребљавати модерна наставна средства;
- д) учитељ треба да се потруди да креативни математички задаци утичу на то да знање ученика постаје веће и трајније;
- ђ) приликом оцјењивања ученика треба узети у обзир и њихову креативност.

5.1. Манифестација креативности кроз активности

У нижим разредима основне школе креативност у настави математике у великој мјери зависи од учитеља, као главног креатора васпитно-образовног процеса. Своју креативност учитељ манифестује у свакој активности усмјереној према свим битним структурним одредницама наставног процеса. То се односи на:

- *антиројолошке њредуслове*, тј. развојно-психолошке и индивидуалне особине ученика као и поштовање властитих универзалних, стручних и других могућности;
- *циљ и задатке* наставе математике;
- *садржаје наставе математике*, тј. избор разноврсних математичких задатака из програмом прописаних наставних садржаја, те припрема и извођење наставног часа;
- *методички њрисци*, тј. избор најприкладнијих метода и поступака као и наставне технике, ради успостављања што креативније комуникације у настави математике.

5.2. Услови потребни за креативан рад

Многи дидактичари и методичари дају низ сугестија за стварање радног окружења у учионици које подстиче креативни развој ученика. Све те сугестије и предлоге било би пожељно прилагодити и настави математике у нижим разредима. То значи да је потребно:

- наставни исход из математике, колико је то могуће, прилагодити сваком ученику;

- више подстицати ученике на самосталан рад задатака;
- ученицима давати довољно времена за креативан рад јер се креативност не показује увијек и одмах, и зависи од индивидуалности ученика;
- охрабривати и подстицати дивергентно мишљење код ученика;
- знати слушати ученике, подржавати и храбрити настајање нових и необичних идеја и одговора, предлога, што изискује више часова за вјежбање;
- прилагодити се, ако је могуће, интересима и идејама ученика, што подразумијева и припрему задатака по нивоима;
- стварати окружење међусобног поштовања и подршке без страха због незнања.

Овдје учитељ не смије занемарити ни слабије ученике, нити ученике са посебним образовним потребама, а сигурно не и надарену дјецу. Уколико наставник занемари потребе ових ученика, могло би доћи до одбојности према настави математике. Лоше оцјене додатно стварају несигурност и негодовање ученика. Ученик мора бити активан на настави и сопственим залагањем доћи до рјешења. У случајевима гдје је потребно, ученик може добити смјернице од наставника уз помоћ којих би лако дошао до рјешења на себи својствен начин.

5.3. Џорџ Пол Гилфорд и дивергентно мишљење

Од првих истраживања о природи креативности прошло је више од 75 година, када је Џорџ Пол Гилфорд (Georg Pol Gilford), као предсједник Америчког удружења психолога (American Psychological Association, APA), 1950. године, одржао предавање под називом Креативност (Creativity) и указао на њену важност. Од тада па до данас многи теоретичари понудили су низ теорија, разматрања и закључака о важности подстицања креативних способности код ученика. Важност Гилфорда и његов главни допринос истраживању креативности јесте у томе што је први започео са психометријским мјерењима креативности и развио тест за мјерење дивергентног мишљења који је, наравно, стално унапређиван.

Креативност и стваралачко мишљење заснива се на:

- осетљивости за проблеме (способност откривања и препознавања сличних проблема у новим ситуацијама);
- богатству идеја (уз посједовање основних знања може понудити идеје за могућа виђења и рјешења проблема);
- оригиналности (оригинално рјешавање проблема, необичност идеја, комбиновање датих података и проналажења нових својстава и релација);

- флуентности идеја (што већи број идеја у одређеним условима);
- флексибилности мишљења (различит приступ рјешавању проблема и рјешавање проблема на различите начине);
- елаборацији (способност постављања и развијања проблема);
- редефиницији (огледа се у проналажењу нових функција већ знаних објеката, тј. то је способност коришћења објеката на нови и другачији начин).

Према Џ. П. Гилфорду креативност је: „Онај скуп особина личности помоћу којих је личност способна међу предметима своје делатности стварати такве спојеве, који превазилазе ранија сазнања и искуства, односно који ће битно променити систем приступа сазнавања тих предмета као и делатност у вези са тим предметима, односно који ће омогућити стварање нових и оригиналних продуката. Овакав склоп психичких особина називамо креативним особинама личности, а саму делатност називамо креативношћу.“

Примјеном Гилфордовога модела креативног дивергентног мишљења, који осим опште креативности мјери и постигнуће, добили смо класификацију креативности и стваралачког мишљења уз манифестацију у почетној настави математике.

Табела 1. Облик исказивања стваралачких способности и манифестација у настави математике

Ред. бр.	Облик исказивања стваралачких способности	Манифестација
1.	Рјешавање проблема по аналогији (осјетљивост за проблеме)	Ученик уочава неочигледну сличност са већ виђеним проблемима и истим методама рјешава дати проблем.
2.	Рјешавање проблема на више различитих начина (флексибилност)	Ученик показује способност да један математички проблем ријеша коришћењем двију или више различитих идеја.
3.	Нестандардно рјешавање познатих проблема (оригиналност)	Ученик самостално проналази рјешење, иако наставник и уџбеник нуде другачије, стандардно рјешење.
4.	Оригинално рјешавање непознатих проблема (оригиналност)	Ученик успијева да самостално ријеша проблем који до тада никада није видио, и то оригинално.

5.	Логичко-комбинована способност (флуентност ума)	Поједини проблеми не захтијевају познавање математичких теорија, већ систематичност, добру логику и таленат за комбинацију.
6.	Формулисање оригиналних проблема (оригиналност)	Ученик на основу добре овладаности изучаваном проблематиком успијева да формулише нове, занимљиве и оригиналне проблеме.
7.	Инверзно рјешавање проблема (флуентност ума)	Ученик креће од исхода проблема и његовом реконструкцијом, поступним корацима долази до почетног, траженог стања.
8.	Оповргавање нетачних хипотеза (осјетљивост за проблеме)	Ученик лако проналази контрапримјер и на тај начин оповргава нетачно формулисану хипотезу.
9.	Генерализација (осјетљивост за проблеме)	На основу неколико појединачних примјера уочава се и доказује одређена математичка правилност или законитост.
10.	Уочавање инваријантности (флуентност ума)	Вјештина да се у датом проблему очује одређена непромјењивост и на основу тога проблем ријеша.
11.	Способност брзог утврђивања егзистенције рјешења проблема (флуентност ума)	Често је неопходно брзо утврдити да ли дати проблем има или нема рјешења. Способност да се то осјети, докаже... указује на стваралаштво.
12.	Конструкција математичког објекта који задовољава дате сложене услове (елаборација)	Од ученика се очекује способност да одреди нпр. математички објекат који испуњава одређене, нимало једноставне услове.
13.	Директна, али неочигледна примјена математичких теорема, правила, тврђења... (редефиниција)	Јасно је да се ради о примјени одређене теореме, али њена примјена није тривијална, јер тражи одређена прилагођавања, трансформације...
14.	Индиректна и нестандартна примјена математичких теорема, правила, тврђења (редефиниција)	Проблем не указује на примјену одређене теореме, али се његовом трансформацијом препознаје суштина и тражи одговарајуће, а познато, тврђење на које се треба позвати.

15.	Способност да се добијени непознати проблем ријешу рашчлањавањем на више познатих проблема (елаборација)	Постепеном анализом проблема он се своди на све једноставнији и једноставнији проблем, све док се не дође до познатог проблема.
16.	Самостално откривање ученику непознатих, али математичкој науци познатих тврђења, правила, теорема (оригиналност)	Стваралаштвом се може сматрати оно што ученику није било познато, а добијено је напором сопственог промишљања без обзира на то да ли је то математичкој науци познато или не.
17.	Примјена математичких знања у нестандартним животним ситуацијама (редефиниција)	Чињеница је да је понекад потребно нешто измјерити, израчунати... примјеном стечених математичких знања, а како примијенити то знање је питање стваралачких способности сваког појединца.

Један од циљева образовања јесте и унапређивање креативних компетенција. То подразумијева да се наведени облици у којима се јавља креативност ученика у настави математике континуирано и планирано развијају.

5.3.1. Примјери креативних активности наставника

Од наставника математике, учитеља, креативност се тражи када објашњава и излаже дато градиво, као и када се рјешавају одређени задаци. Што више начина и труда учитељ уложи у дато градиво, више ће ученика савладати исто. Подједнако је важан приступ градиву и ученицима, као и мотивисаност. Уколико један ученик не успије да схвати градиво на један начин, не значи да неће на неки други начин.

Познати примјер креативног рјешавања математичког задатка је онај који је дао млади Јохан Карл Гаус (Karl Friedrich Gauss, 1777–1855), касније познати математичар.

На постављени задатак да се саберу сви природни бројеви од 1 до 100, на велико изненађење свог учитеља, Гаус је одмах изговорио рјешење иако је имао само шест година. Рјешење је било 5 050. И док су други ученици из разреда задатак рјешавали сабирањем сваког броја, он је, посматрајући низ 1, 2, 3, 4, 5, ..., 98, 99, 100 (чије је чланове требало сабрати), уочио сљедећу законитост: збир првог и посљедњег броја у том низу је 101; збир другог и претпоследњег броја је такође 101; збир трећег и трећег од краја броја је опет 101 итд. Таквих је парова тачно 50, па тражени збир износи $101 \times 50 = 5\,050$.

Табела 2. Гаусов примјер креативној рјешавања математичкој задатка

Прва половина низа	1	2	3	4	5	...	50
Друга половина низа	100	99	98	97	96	...	51
Збир	101	101	101	101	101	...	101

$$101 \times 50 = 5\,050$$

Постојала је могућност да сваки ученик дође на исту идеју, јер она представља само нову комбинацију старих, од прије познатих садржаја. Али је на овај, врло креативан начин рјешавања задатака, дошао само један ученик, Гаус, и у томе се исказала његова изузетност, математичка креативност, генијалност.

Неколико примјера креативних активности:

Примјер 1:

Приликом учења разломака дешава се понекад да је ученицима тешко да запамте шта је бројилац, а шта именилац. Ова недоумица може лако да се отклони игром у уводном дијелу наставног часа. Ученици стану поред клупе, након што је наставник објаснио наведене појмове, он изговара најчешће ове двије ријечи (бројилац, именилац), тако да ученици на ријеч „бројилац“ остају да стоје, а на ријеч „именилац“ чучну. Онај ученик који погријешу испада из игре, а побједник је онај који посљедњи остане.

Примјер 2:

Одјељењско такмичење у рјешавању задатака по нивоима. Током увјежбавања градива треба одредити пет задатака по нивоима. Ученици добијају задатак да дотрче до одређеног мјеста у учионици, узму први задатак – листић, залијепе га у свеске, ријеше, а затим донесу учитељу на преглед. У случају да погријеше, учитељ даје смјернице да поново покушају све док не ријеше или истекне одређено вријеме. Када учитељ штриклира задатак као тачан, ученик има право да узме сљедећи задатак и тако редом до посљедњег. На овај начин сви ученици, и они слабији, добијају шансу да вјежбају и покушају самостално ријешити и задатке вишег нивоа. Наравно, слиједи и похвала и награда.

Примјер 3:

Ученике је потребно подијелити у једнаке групе како би сви имали подједнаке могућности. Свака група добија прву коверту, а има их још по четири за сваку групу (скривене у учионици), у којој се налази неколико задатака које је неопходно ријешити да би се добила упутства за проналажење

новог корака. Свака коверта је корак ближе рјешењу и крају игре и, наравно, награди. Као рјешење задатка може се дати упутство како доћи до сљедеће коверте. У посљедњој коверти налази се најтежи задатак. Након њега група која прва заврши, добија шансу за петицу – сваки члан групе добиће по задатак да одради на табли и тако покаже своје знање. У случају да неки ученик не влада добро градивом, друг из групе му може помоћи да схвати градиво и уради задатак прије него изађе пред таблу. Учитељ, наравно, све прати, процјењује и оцјењује.

Примјер 4:

Ученике је потребно подијелити у једнаке групе од четири или мање чланова. Ученици се забављају уз игру *не љући се, човјече*, само што су додати математички задаци за утврђивање градива. То су обично задаци сабирања, одузимања, множења и дијељења у скупу цијелих бројева, јер за израду ових задатака није потребно много времена. На примјер, када играч пионом стане на неко од поља, он прочита задатак и даје рјешење док га преостали учесници провјеравају. Уколико тачно одговори, на реду је други играч, уколико нетачно одговори, враћа се једно поље уназад и рјешава тај задатак, потом иде сљедећи играч. У овој игри нема рушења туђих пиона, већ се само прескаче и стаје у наредно поље све док се не попуне кућице и не прогласи побједник.

Закључак

Увијек је математика била веома важна у животу једног друштва. То се није промијенило ни данас. Напротив, важност математике у савременом свијету постаје све већа, како за појединца тако и за друштво у цјелини. Потребна за разумијевањем математике и њеним кориштењем у свакодневном приватном и професионалном животу никада није била већа. Зато математичко образовање на свим нивоима мора ученицима осигурати квалитетна и корисна математичка знања и компетенције.

Учитељ је тај који има кључну улогу у образовању дјецe у нижим разредима основне школе јер он планира и води наставни процес, одабира проблеме на којима ће ученици радити, усмјерава комуникацију и води ученике према концептуалном разумијевању математике. Он утиче на ученике на много експлицитних и имплицитних начина. Његова компетентност мора садржати и особинину креативности јер је то један од начина да математика буде интересантна и пожељна за учење.

Посљедњих деценија школа се окреће савременим токовима наставног процеса и односима у њему, чиме је квалитетније допринијела откривању и његовању креативног израза дјецe.

Резултати многобројних истраживања показали су да је у школи могуће подстицати и развијати креативне способности ученика. Но, на том пољу треба још много урадити. Прије свега, организација рада мора бити другачије осмишљена и постављена, мора се повећати избор наставних и ваннаставних активности, методички другачије приступити. Посебно треба обратити пажњу на улогу учитеља како у школи тако и у самом друштву. Само тако ће његов рад и однос према раду и ученику бити потпун и јасно, циљно усмјерен, а самим тим и креативан, занимљив, привлачан дјетету.

Међутим, треба такође нагласити да будућност припада тимовима јер је појединац све мање у могућности да сам испуни све захтјеве које му савремено друштво поставља. Ради тога школе морају више времена да посвете тимском раду у планирању наставних планова и програма, уџбеника. Школа као темељ савремено организованог друштва има улогу да унаприједи постојеће способности ученика и да им омогући да преузимају како иницијативу тако и одговорност за већу самосталност у раду на часу како би успјешније усвајали градиво.

Препоруке:

- а) креативност би требало да буде један од индикатора успјешне наставе;
- б) фокус треба ставити на стручно усавршавање у школи и употребу креативних метода у настави;
- в) школе је потребно опремити савременим наставним средствима и помагалима;
- г) у школи је потребно више сарадње на нивоу стручних актива наставника;
- д) потребно је стално стручно усавршавање наставника о употреби креативних метода у настави математике у организацији Завода за школство;
- ђ) потребно је наставне планове и програме на додипломским студијама допунити предметним дисциплинама које подржавају креативност у настави.

Литература

1. Чандрлић, Ј. (1988). *Креативни ученици и наставни процес*. Ријека: Издавачки центар.
2. Guilford, J. P. (1950). *Creativity*, *American psychologist*. 5(9), 444–454.
3. Кадум, В. (2011). *Креативносћ у настави математике*. Излагање са зnanственог скупа, Одјел за одгојне и образовне знаности Свеучилишта Јурја Добриле у Пули (Хрватска), (3–10) www.хрчак.срце.хр/филе/106642.
4. Озмец, С. (1987). *Одгој креативносћи*. Вараждин: Опћински Савез друштвава Наша дјеца.
5. Павлековић, М. (1997). *Методика наставе математике с информатиком I*. Загреб: Елемент.
6. Превишић, В. (1984). *Пошницј креативносћи у школи*. У Одгој и самоуправљање, Зборник број 1, стр. 47–74.
7. Стевановић, М. (2003). *Модели креативне наставе*. Ријека: Андромедија. Шпијуновић, К. (2005). *Сиваралачко мишљење и математичко образовање*. Ужице: Учитељски факултет.

CREATIVITY IN INITIAL MATHEMATICAL TEACHING

Abstract

Creativity in teaching in general, as well as in the teaching of mathematics, is hidden in each individual, both in the teacher and in the student. It is a combination of originality, flexibility and sensitivity of the soul towards ideas that allows an individual to find his own ways in solving problems.

Creativity should be one of the indicators of successful teaching. Professional development in school should focus on the use of creative methods in teaching. Schools need to be equipped with modern teaching tools and aids. The school needs more cooperation at the level of professional teaching staff. Continuous professional training should be conducted by the Bureau for Pedagogical Services on the use of creative methods in teaching mathematics. It is necessary to supplement the teaching curricula at the undergraduate universities with subject disciplines that support creativity in teaching.

Key words: *creativity, initial teaching of mathematics, teacher, student.*

NASTAVNO-VASPITNI RAD



Slobodanka MRVALJEVIĆ¹

PREDMATEMATIČKE VJEŠTINE

Rezime

Predmatematičke vještine su određene vještine koje čine preduslov za učenje matematike. Djeca primjećuju razlike u količini, upoređuju oblik i veličinu objekata i koriste rane matematičke koncepte kada se igraju, kao i u drugim aspektima svog svakodnevnog života. Matematika pomaže djeci da razviju sposobnost kritičkog mišljenja i rješavanja problema. I jedno i drugo je sastavni dio uspjeha u školi i u životu, ali ne uče sva djeca matematičke vještine koje su im potrebne da bi uspjela.

Ključne riječi: *predmatematičke vještine, predškolska djeca, pokazatelji, roditelji, vaspitači.*

Uvod

Matematika je poseban svijet i poseban jezik koji djeca moraju na vrijeme shvatiti kako kasnije ne bi imala problema sa učenjem matematike. Prije polaska u prvi razred djeca već usvoje nekoliko matematičkih znanja. Ta znanja se savladavaju pomoću predmatematičkih vještina.

Djecom predškolskog uzrasta smatraju se djeca od pete do šeste godine starosti, što se smatra najvažnijim periodom u životu za sticanje predmatematičkih vještina. Razvoj djece ove starosne grupe dešava se veoma brzo. Zato djeci treba omogućiti sve aspekte razvoja: fizički, emocionalno-duhovni, društveni i intelektualni (Kilpatrick, J., 2014). Razvoj djece ove starosne grupe treba da bude zasnovan na znanju iz različitih oblasti, sa akcentom na integraciju važnih

¹ Slobodanka Mrvaljević, profesor razredne nastave u OŠ „Nikola Đurković“, Radanovići.

i neophodnih vještina, kao što su vještina kretanja, jezička/komunikacijska vještina, socijalna vještina, vještina razmišljanja i matematička vještina, zajedno sa njegovanjem etike i morala, smještajući djecu u centar učenja i prakse. Osnovna vještina iz matematike (prebrojavanje i početno pisanje brojeva) jeste neophodna vještina koju treba njegovati kod djece ove starosne grupe ubacivanjem, odnosno integrisanjem osnovne vještine iz matematike u sve aktivnosti. Vaspitač kroz igru sa djecom treba da razvije ljubav prema brojevima i matematici, da pronalazi zanimljive igre kroz koje će se provlačiti teme iz svakodnevnog života. Korisne su igre sa dominama i matematičkim kartama. (Palmér, H., Björklund, C., 2020).

Neophodno je organizovati odgovarajuće aktivnosti kroz vaspitavanje djece predškolskog uzrasta, sa fokusom na razvoj sposobnosti u ranom djetinjstvu, kako bi se kod svakog djeteta motivisale/stimulisale najbolje sposobnosti. Kreativna likovna aktivnost je jedna od šest aktivnosti koju bi djeca predškolskog uzrasta trebalo da praktikuju svakodnevno. Zahvaljujući voj kreativnoj umjetnosti djeca su motivisana da koriste kreativno mišljenje i maštu. Osim što mogu da koriste proces razmišljanja i koordinacije i pokreta ruku, kreativne umjetničke aktivnosti biće medij za djecu da pokažu svoje znanje, svoja osjećanja u kreativnim umjetničkim oblicima kao što su oblikovanje, cijepanje-krpljenje, štampa slike, urezivanje niti, izrada i drugi kreativni ručni rad, o čemu će djeca moći da uče radeći, posmatranjem, klasifikacijom i poređenjem sa stvarnim predmetima/stvarima (Paliwal, V., Baroody, A. J., 2020). Ovo otvara mogućnost da se pronađe istina, razumije koncept stvari (Passolunghi, M. C., Costa, H. M., 2016), da će djeca biti u stanju da razumiju koncept iz matematike obavljanjem aktivnosti, omogućavajući im da se uključe i integrišu u druge predmete (Karsli, E., 2016).

Obim matematičkih vještina kod djece predškolskog uzrasta obuhvata vještine u raznim aktivnostima, kao što su prebrojavanje, numerisanje, uparivanje, klasifikovanje, poređenje, red, oblik i prostor, mjerenje, skup, razlomak, uzorkovanje i konverzija. Takve vještine obuhvataju poznavanje mjesta, klasifikovanja, numerisanja, čitanja vrijednosti i zaključivanja. Neka druga istraživanja navode da su to vještine posmatranja, kategorisanja, poređenja, grupisanja, ređanja i mjerenja, a u nekim slučajevima to su vještine razmišljanja nakon priznavanja, posmatranja, uračunavanja, što su međusobno povezane dimenzije (Thom, J. S., 2018).

Stoga, kada se razvijaju osnovne matematičke vještine kod djece predškolskog uzrasta, važno je pitanje koje bi se aktivnosti mogle sprovesti. Vaspitač može da podučava likovne aktivnosti koristeći polimernu glinu koja je značajna za razvijanje osnovnih vještina iz matematike. Ovo će biti od koristi u razvoju procesa učenja, da djeca budu u stanju da sistematski razmišljaju i rasuđuju, da budu sposobna da efektivno rješavaju probleme. Takođe, korišćenje kreativne

likovne aktivnosti je još jedan alternativni način da se djeci pomogne da razvijaju konceptualne ideje i dobar odnos prema učenju matematike (Tzekaki, M., 2020).

Cilj usvajanja predmatematičkih vještina je uvođenje predškolske djece u matematiku obogaćivanjem njihovog perceptivnog iskustva i formiranjem određenih pojmova bez kojih bi djetetovo upoznavanje brojeva i računskih operacija s tim brojevima bilo otežano ili nemoguće.

1. Pojam predmatematičkih vještina

Predmatematičke vještine podrazumijevaju upoznavanje: predmeta (boja, oblika, materijala, veličine); upoznavanje skupa predmeta (uočavanje različitog predmeta, uočavanje zajedničkih osobina, klasifikovanje predmeta po kategorijama); nizanje; upoznavanje prostornih odnosa; invarijantnost ili nepromjenljivost količine; pojam skupa; rastavljanje i pridruživanje elemenata skupova; kao i pojmovi jednako, mnogo, više i manje (Sopek, I., 2017).

Predmatematičke vještine su određene vještine mišljenja koje su preduslov za razumijevanje matematike, pojma broja i svih matematičkih operacija s brojevima. Dijete matematiku uči kroz svakodnevne situacije tako što se kreće kroz prostor, barata predmetima i upoređuje ih, posmatra i dira predmete, upoređuje količine, prebacuje i slaže kocke i sl. (Reikerås, E., Salomonsen, T., 2019).

Termin „predmatematičke vještine“ odnosi se na širok raspon osnovnih pojmova kao što je brojanje (1, 2, 3); količina (više, manje); oblici (krugovi, kvadrati, trouglovi); prostorni odnosi (preko, ispod); mjerenje (visok, nizak; veći, manji); i šare (crvene, plave, crvene, plave) (Skwarchuk, S. L., Sowinski, C. LeFevre, J. A., 2014). Pošto su djeca po prirodi radoznala, ona istražuju ove koncepte dok su u interakciji sa svojim okruženjem (Vogt, F., B. Hauser, R. Stebler, K. Rechsteiner, C. Urech., 2018). Na primjer, mala djeca istražuju matematiku kada se igraju i grade kule od blokova. U izgradnji, oni sortiraju blokove po veličini i boji, uočavajući prostorne odnose i razvijajući vještine zaključivanja dok uče koje oblici mogu biti postavljeni jedan na drugi i kako kombinovati oblike za stvaranje poznatih objekata (Paliwal, V., Baroody, A. J., 2020). Predškolska djeca broje ili upoređuju predmete dok se igraju i istražuju obrasce i oblike (Thom, J. S., 2018). Međutim, djeca moraju da komuniciraju sa odraslima učeći riječi koje doživljavaju, a koje predstavljaju osnovne matematičke pojmove. Roditelji i drugi odrasli mogu da daju podršku ovom razvoju. Na primjer, dok gradi kulu ili čita knjigu s djetetom, roditelj može istaći (tokom igre/čitanja) riječi za označavanje – različite veličine i oblika. Za mališane i stariju djecu, roditelji i odrasli mogu da koriste redovne aktivnosti, kao što je pranje veša, podsticanje djece da prebroje ili sortiraju predmete u korpi za veš. Postavljanje stola za ručavanje je

još jedan od načina da se djeca ohrabre da razmišljaju matematičkim pojmovima. Roditelji ili odrasli bi mogli da pitaju dijete koliko je kašika potrebno na stolu za večeru. Tabela 1 prikazuje napredovanje nekih od tipičnih predmatematičkih vještina koje djeca uče od rođenja do 5. godine starosti.

Tabela 1. *Razvoj predmatematičkih vještina tokom vremena*

Odojčad	Razlikovanje malih grupa objekata (1 naspram 2)
Dijete koje je tek prohodalo	Koristi numeričke riječi da označi male količine (kao što je 1 pas ili 2 mačke)
2–3 godine starosti	Broji predmete dodirujući ih ili pokazujući na njih
3–4 godine starosti	Brzo prepoznaje male grupe objekata bez brojanja (kao što su 1, 2 ili 3 lopte)
4–5 godina starosti	Počinje da dodaje ili oduzima male količine (kao što je dodavanje ili oduzimanje 1 ili 2 igračke)

Pojam predmatematičke vještine odnosi se na niz znanja, činjenica i postupaka koje djeca usvajaju prije polaska u školu, a koja će im biti potrebna za razumijevanje matematike. Tako dijete u godini prije škole: razvrstava predmete po zajedničkom svojstvu kao što je boja, oblik, materijal, veličina i dr.; upoređuje predmete i skupove, odnosno određuje koji je predmet veći-manji, duži-kraći, deblji-tanji, uži-širi i sl.; održava zadati redosljed predmeta, odnosno prepoznaje uzorak i nastavlja niz; slijedi niz uputa od više koraka; orijentiše se u prostoru (gore-dolje, ispod-iznad, lijevo-desno, u, na i sl.); vizuelno grupiše predmete; procjenjuje, odnosno određuje ima li nečega jednako, više ili manje; broji s razumijevanjem; broji s pridruživanjem (povezuje količinu s pripadajućom brojkom) te rješava jednostavne matematičke zadatke iz praktičnog života (npr. Ivan ima tri jabuke. U prodavnici je kupio još jednu jabuku. Koliko jabuka ima Ivan?) (Vajentić, K., 2020).

U razvijanju predmatematičkih vještina potrebno je polaziti od stvarnih i smislenih životnih situacija i vizuelnih materijala. Preporučuje se primjena konkretnih materijala kojima djeca manipulišu, stiču pretpostavke te ih izdvajaju po kategorijama u skupove. Odnosi u skupu i prostoru srijeću se u svakodnevnim aktivnostima, u odnosu na sopstveno tijelo (lijeva ruka), suprotnu perspektivu (lijevo od tebe, iznad tebe) i bilo koju referentnu tačku (iza stola, lijevo od knjige). Korisno je upoznati djecu s geometrijskim figurama (krug, trougao, kvadrat i pravougao) i tijelima (kocka, kvadar, piramida, valjak, kupa, kugla), te znakovima (+, –, =, >, <). Društvene igre kao što su *čovječe*, *ne ljuti se*, *uno*, *domine* i *lotto* takođe će pomoći pri usvajanju ovih vještina (SkupinaTrešnjice, 2016).

Razvoj predmatematičkih vještina podrazumijeva još i sticanje sposobnosti za rješavanje jednostavnih matematičkih zadataka iz praktičnog života, razvijanje sposobnosti što jasnijeg matematičkog mišljenja i izražavanja, smisao za red, preciznost, preglednost i tačnost u radu, te sticanje osposobljenosti za primjenu stečenih znanja u životu i radu (Sopek, I., 2017).

1.1 Važnost predmatematičkih vještina

Predmatematičke vještine posebno postaju značajne zahvaljujući činjenici da su longitudinalne studije (LeFevre, J. A., Skwarchuk, S. L., Smith-Chant, B. L., Fast, L., Kamawar, D., & Bisanz, J., 2009) pokazale vezu između ranog matematičkog znanja i vještina djece i njihovih kasnijih dostignuća. Na primjer, znanje o veličini cijelog broja u prvom razredu bilo je preduslov znanja o veličinama razlomaka u srednjoj školi, a znanje o aritmetici cijelih brojeva u prvom razredu preduslov znanja o razlomcima aritmetike u srednjoj školi. Rane matematičke vještine u vrtiću predstavljaju preduslov za uspješna postignuća u čitanju, matematici i nauci, kao i zadržavanje ocjena od vrtića do devetog razreda (Vogt, F., B. Hauser, R. Stebler, K. Rechsteiner, C. Urech., 2018). Od razvijanja matematičkih vještina u predškolskom uzrastu zavisi uspjeh nastave matematike do kraja osnovne škole. U skladu sa ovim longitudinalnim istraživanjima, uzrast između jedne i tri godine može se posmatrati kao kritičan period za razvoj i razumijevanje matematičkih pojmova kao i razvoj matematičkog interesovanja. Na taj način, rane matematičke intervencije pomažu maloj djeci da razviju osnovu neformalnog znanja matematike, posebno za djecu u riziku od kasnijeg neuspjeha u školi (Lossius, M., Lundhaug, T., 2020).

Važno je da vaspitači u predškolskim ustanovama imaju osnovna sadržajna znanja iz matematike, kao i znanja iz didaktičke matematike. Naklonost osoblja prema matematici takođe igra važnu ulogu. Oni mogu uočiti dječje interesovanje za matematičke sadržaje u igri kao jednoj od predškolskih aktivnosti. Uloga vaspitača u razvoju predmatematičkih vještina može se svrstati u četiri kategorije: potvrđivanje pravca interesovanja; pružanje strategija; situiranje poznatih pojmova; i izazovno značenje pojma (Reikerås, E., Salomonsen, T., 2019).

Svaki vaspitač koji radi s djecom predškolskog uzrasta vjerovatno već zna kakav trajni uticaj rana iskustva imaju na dječiji mozak. Istraživanja pokazuju da predškolska ustanova ne utiče samo na kognitivne sposobnosti, već i na ponašanje, društvene vještine i samopoštovanje (Palmér, H., Björklund, C., 2020). Prema jednoj studiji, iste neuronske mreže koje omogućavaju djeci da broje do deset su one koje se kasnije koriste za razmišljanje o složenoj matematici (Pruden, S., Levine, S., & Huttenlocher, J., 2011). Postavljanju temelja za rješavanje problema, logike, čak i odlučnosti mogu koristiti vježbe vezane za matematičke sadržaje.

Veliki broj dokaza pokazuje povezanost između kompetentnosti u ranoj matematici i uspjeha u školi, čak i nakon utvrđivanja porodičnih karakteristika, ranog IQ, čitanja dostignuća i drugih faktora (Kullberg, A., & Björklund, C., 2020). U stvari, predškolske (rane) matematičke vještine mogu biti najjači pokazatelj kasnijeg uspjeha i u čitanju i u matematici (Vogt, F., B. Hauser, R. Stebler, K. Rechsteiner, C. Urech., 2018). Slabosti u matematičkim vještinama, međutim, počinju rano i očigledne su do trenutka kada djeca počnu da pohađaju vrtić. Oni sa slabim matematičkim vještinama vjerovatno će ostati iza svojih vršnjaka u kasnijim razredima (Lossius, M., Lundhaug, T., 2020). Pored toga, mali je broj djece koja su najmanje pripremljena u matematici. U pitanju su djeca koja najčešće dolaze iz porodica slabog materijalnog stanja, ili djeca koja tek uče da govore (Rinvold, A. R., 2016). Ovi faktori sugerišu da poboljšanje dugoročnih rezultata iz oblasti matematike upravo zavisi od ranog usvajanja matematičkih pojmova. Određena istraživanja pokazuju da je samo 66% djece spremno za matematiku u vrticu. (Passolunghi, M. C., Costa, H. M., 2016). Pošto se matematika i čitanje mogu integrisati, roditelji mogu istovremeno da nauče da podržavaju razvoj ranog govora, pismenosti i matematičkih vještina svoje djece na prijatan i razvojno primjeren način.

1.2 Pokazatelji predmatematičkih vještina

Rane numeričke sposobnosti, one koje uključuju razumijevanje veličina i razvoj vještina numeričke obrade, manifestuju se tokom prvih nekoliko mjeseci života kod ljudi iz različitih kulturnih sredina (Fletcher, N., Ginsburg, H., 2016). Međutim, mnogo različitih faktora doprinosi razvoju važnih matematičkih vještina, kao i prekretnica između kraja predškolskog uzrasta i početka osnovne škole što je rezultiralo kao važan momenat u kome se razumije kako se razvijaju spontane i intuitivne osnovne računске vještine (Milovanović, R., 2001).

S teorijske tačke gledišta, neurokonstruktivizam (Karsli, E., 2016) sugeriše da, kada pokušavamo da objasnimo puteve razvoja kognitivnih vještina, treba uzeti u obzir različite nivoe analize, uključujući biološke, kognitivne, bihevioralne i komponente životne sredine, kao i njihove recipročne odnose. Uzimajući u obzir razvoj specifičnih vještina učenja, model višestrukog deficita (Jansen, R., De Lange, E., & Van der Molen, J., 2013) pokazao je potrebu da se prevaziđe analiza pojedinačnih markera u korist višestrukih indeksa, a sve veća pažnja posvećena je međugeneracijskim modelima (Vlahović-Štetić, V., Nadilo, M., Pavlin-Bernardić, N., 2006) koji proširuje na vještine roditelja i porodične karakteristike skup varijabli koje treba uzeti u obzir pri analizi razvoja vještina učenja. Međutim, što se tiče međugeneracijskih modela, većina istraživanja se odnosila na vještine pismenosti (Passolunghi, M. C., Costa, H. M., 2016) i vrlo

malo istraživanja je pokušalo da primijeni ovaj model na razvoj matematičkih vještina (Vogt, F., B. Hauser, R. Stebler, K. Rechsteiner, C. Urech., 2018), ali ove studije nijesu uzele u obzir varijable vezane za kognitivne i jezičke vještine djece.

U vrtiću se razvijaju preduslovi za razumijevanje predmatematičkih vještina. Najvažnije je: da je dijete motivisano za aktivnost i da nema prisile; da se aktivnosti realizuju kroz igru, istraživanje, manipulisanje predmetima; da se dijete nalazi svakodnevno u situacijama u kojima mu je omogućeno samostalno istraživanje, propitivanje, vježbanje; da je djetetovo okruženje ispunjeno mnoštvom različitih podsticaja (dijete će izabrati ono što njemu odgovara u tom trenutku); da dijete ima u blizini odraslu osobu spremnu na saradnju i pomoć kada je to potrebno (Jansen, R., De Lange, E., & Van der Molen, J., 2013).

U analizi pokazatelja predmatematičkih vještina uzimaju se u obzir mnogi faktori za koje je navedena literatura pokazala su povezani sa njihovim razvojem, uključujući (1) varijable okoline, (2) matematičke vještine roditelja i (3) dječije kognitivne i rane matematičke vještine.

1.2.1 Varijable okruženja

Pokazalo se da su razlike u kvalitetu i kvantitetu mogućnosti za rano učenje matematike kod djece povezane sa njihovim kasnijim matematičkim dostignućima (Karsli, E., 2016). Postoje mnogi dokazi da roditelji imaju važnu ulogu u razvoju dječijih matematičkih vještina. Matematičke vještine se razvijaju kroz numeričke sadržaje u svakodnevnom životu i utiču na aktivnosti djeteta kod kuće. Zahvaljujući istraživanjima došlo se do zaključka o značaju upotrebe knjiga i čitanja u poznatom okruženju, kao i o bogaćenju rječničkog fonda (LeFevre, J. A., Skwarchuk, S. L., Smith-Chant, B. L., Fast, L., Kamawar, D., & Bisanz, J., 2009). Slični dokazi pronađeni su i u pogledu uloge matematičkih aktivnosti (slagalice, prepoznavanje boja i oblika, snalaženje u prostoru, prebrojavanje) kod kuće – u razvoju matematičkih i aritmetičkih vještina (Tzekaki, M., 2020). Prvi se fokusira na brojanje i podučavanje brojeva i pokazalo se da je povezan sa razvojem simboličkih sposobnosti djece, dok drugi uključuje igranje igara sa brojevima (npr. kockice) ili obavljanje kućnih aktivnosti gde je potrebno da brojimo, a utvrđeno je da je povezano sa nesimboličkim sposobnostima djece. Drugi autori su takođe istakli važnost „matematičkog razgovora“, odnosno načina na koji roditelji koriste matematičke ili numeričke izraze u svakodnevnom životu (Hannafin R D, Truxaw M P, Vermillion J R, Liu Y , 2010). S tim u vezi, upotreba brojeva većih od 10 od strane roditelja bilo je pozitivno i značajno povezano sa matematičkim sposobnostima djece, čak i kada su kontrolisali ukupni govor roditelja. Takođe je utvrđeno da intervencija usmjerena na roditelje dovodi do poboljšanih aktivnosti računanja kod kuće i značajnog poboljšanja ranih numeričkih vještina djece (Aunio, P., Niemivirta, M., 2010). Međutim,

nekoliko istraživanja pokazalo je malu povezanost između računanja kod kuće i uspjeha djece u ranoj matematici (Milovanović, R., 2001), a čak je pokazano da postoje različiti efekti formalnih i neformalnih aktivnosti računanja kod kuće na različitim domenima vještina obrade brojeva (Vajentić, K., 2020). Na primjer, formalno računanje kod kuće povezano je sa vještinama nabiranja, neformalno kućno računanje povezano je sa računanjem i simboličkom obradom, ali nije bilo odnosa sa nesimboličkom obradom.

Ukratko, iako se većina istraživača slaže da je učenje matematike kod kuće pozitivno povezano sa ranim matematičkim vještinama kod djece, precizni uzročni obrasci su daleko od jasnih, pošto kognitivni i lingvistički faktori utiču i na numeričke sposobnosti.

Konačno, u okviru višeslojne perspektive, istraživanje koje ispituje uticaj faktora vezanih za porodicu na kognitivne vještine djece trebalo bi da uključi mjerenje socio-ekonomskog statusa (SES) (LeFevre, J. A., Skwarchuk, S. L., Smith-Chant, B. L., Fast, L., Kamawar, D., & Bisanz, J., 2009). Iako odnosi između akademskog postignuća i SES-a nijesu bili dosljedni u svim istraživanjima i aktivnosti računanja kod kuće, i rane matematičke vještine djece mogu biti povezane sa SES-om, te stoga treba uključiti ulogu SES-a. Iako postoji relativno malo istraživanja o specifičnoj vezi između SES-a i matematičkih vještina, većina autora sugerisala je pozitivan odnos (Hannafin R D, Truxaw M P, Vermillion J R, Liu Y , 2010; Paliwal, V., Baroody, A. J., 2020), iako sa značajnim razlikama između zemalja i različitih školskih sistema (Tzekaki, M., 2020). Štaviše, utvrđeno je da su dispariteti u SES-u različito povezani sa potkomponentama matematičkih vještina, sa većim prazninama u verbalnim aspektima matematičkih vještina i manjim ili nikakvim razlikama u izvođenju neverbalnih i nesimboličkih zadataka (Vogt, F., B. Hauser, R. Stebler, K. Rechsteiner, C. Urech., 2018). Takođe su postojali suprotni dokazi o odnosu između SES-a i količine aktivnosti učenja kod kuće. Što je niži SES majki i očeva, to su oni prijavili više nastave čitanja i matematike; takođe, što je niži akademski uspjeh djece na početku osnovne škole, to je prijavljeno više nastave od strane majki i očeva. Ovi rezultati su pokazali da su roditelji adaptivno prilagođavali svoje podučavanje nivou akademskog učinka djeteta, čak i kada su imali nizak SES (Karsli, E., 2016). Međutim, moguće je da su djeca sa višim SES-om bila izložena kvalitetnijim matematičkim aktivnostima u poređenju sa djecom sa nižim SES-om (Jansen, R., De Lange, E., & Van der Molen, J., 2013).

1.2.2 Međugeneracijski prenos kognitivnih vještina kod roditelja i djece

Posljednjih godina sve više istraživanja posvećeno je međugeneracijskom prenosu kognitivnih vještina s roditelja na dijete. Prva linija istraživanja odnosila se na koncept šireg fenotipa razvojnih poremećaja, koji se posebno odnosi na

kognitivne endofenotipove koji se dijele sa nedodirljivim članovima porodice. Endofenotipovi su nasljedni biohemijski, endokrinološki, neuroanatomski ili neuropsihološki elementi poremećaja, iako je vjerovatno da će na njih uticati složene interakcije između gena i okruženja (Aunio, P., Niemivirta, M., 2010). Istraživanja sprovedena na djeci sa disleksijom otkrila su, na primjer, da su fonološki deficiti zajednički kod članova porodice koji nijesu pod tim uticajem i da roditelji i braća i sestre djece sa disleksijom imaju lošiji učinak u mjerama čitanja u poređenju sa članovima porodice koji nijesu u opasnosti od poremećaja (Fletcher, N., Ginsburg, H., 2016). Što se matematike tiče, diskalkulija, tj. specifičan poremećaj usvajanja znanja iz matematike, predstavlja teškoću u formiranju matematičkih pojmova i usvajanju matematičkih relacija, u poređenju sa opštom populacijom (Kullberg, A., & Björklund, C., 2020). Čak 33% braće i sestara djece sa diskalkulijom imalo je kliničke rezultate koji su pokazali rizik od razvoja diskalkulije: ovaj procenat je iznad očekivanja zasnovanih na djeci u tipičnom razvoju. Stoga je diskalkuliju, kao i druge specifične poremećaje učenja, karakterisala značajna porodična agregacija, što ukazuje na ulogu genetike u evoluciji ovog poremećaja (Pruden, S., Levine, S., & Huttenlocher, J., 2011). Međutim, osnovno numeričko razumijevanje samo je umjereno nasljedno, pri čemu su uticaji okruženja moćniji pokazatelj (Jansen, R., De Lange, E., & Van der Molen, J., 2013).

1.2.3 Dječije kognitivne, lingvističke vještine i vještine prepoznavanja brojeva

Smatra se da je sposobnost ljudi da obrađuju veličine, čak i prije razvoja verbalnih vještina, posredovana intuitivnim, nesimboličkim sistemom, koji uključuje sposobnost brzog razumijevanja i manipulisanja numeričkim veličinama (Johnson, D. W., Johnson, R. T., 2014). Čini se da ovaj preuranjeni i preverbalni osjećaj numeričke veličine predstavlja osnovu na kojoj se, kroz interakciju s drugim kognitivnim vještinama (uglavnom jezikom i radnom memorijom), numeričko znanje razvija od predškolskog uzrasta do osnovne škole, kada formalna nastava oblikuje aritmetičku sposobnost (Dynarski, M., Agodini, R., Heaviside, S., Novak, T., Carey, N., Campuzano, L., et al., 2007).

Razvoj predstavljanja brojeva je hijerarhijski organizovan. Kao prvi korak, sistemsko predstavljanje kardinalne veličine i različitih funkcija, kao što su subitizacija i aproksimacija, implementira osnovno značenje broja. Ovaj korak je neophodan preduslov da djeca nauče da povežu opaženi broj predmeta ili događaja sa izgovorenim ili, kasnije, pisanim i arapskim simbolima. Kao drugi korak, djeca uče verbalni sistem brojeva i, kao treći korak, arapsku simbolizaciju. Ova dva koraka su, zauzvrat, preduslov za evoluciju mentalne brojevnice prave (korak 4) u kojoj je ordinalnost predstavljena kao drugi suštinski aspekt obrade brojeva.

Prvi korak stvara osnovu za naknadno sticanje svih numeričkih vještina. Djeca koja ne pokazuju ove iskonske vještine mogu biti u stanju da nauče nazive brojeva, ali ne povezuju ta imena sa značenjem količine. Od prvog do četvrtog koraka, uočava se progresivno povećanje opterećenja radne memorije u numeričkoj obradi (Aunio, P., Niemivirta, M., 2010).

Kod tipičnog razvoja djece postoji stroga veza između poređenja tačaka – kao mjere osjećaja za brojeve – i postignuća iz matematike (Milovanović, R., 2001). Međutim, simboličko predstavljanje je strože povezano sa matematičkim dostignućima (Lossius, M., Lundhaug, T., 2020). Ovo je u skladu sa snažnom vezom pronađenom između matematičkih vještina i razvoja jezika (Hannafin R D, Truxaw M P, Vermillion J R, Liu Y , 2010), što podržava ideju da se jezička kompetencija može oslanjati na numerički razvoj (Skwarchuk, S. L., Sowinski, C. LeFevre, J. A., 2014). U pogledu lingvističkih vještina, verbalni kod postoji za brojanje, sabiranje i lako množenje. Iz razvojne perspektive, verbalni kod je omogućio djeci da povezuju simbole sa količinama. Stoga je jezik bio neophodan za rast numeričkih kompetencija. Konkretno, leksička amplituda (rječnik) bila je neophodna za razumijevanje specifičnih matematičkih termina (Paliwal, V., Baroody, A. J., 2020), a fonološka svijest mogla bi da igra ulogu u čuvanju i pronalaženju brojeva (Vogt, F., B. Hauser, R. Stebler, K. Rechsteiner, C. Urech., 2018).

Štaviše, postoje veze između ranih matematičkih vještina i drugih kognitivnih vještina. Utvrđeno je da su izvršne funkcije definisane kao kognitivni procesi koji služe za odabir i uspješno praćenje ponašanja usmjerenog ka cilju, ranom i kasnom razvijanju matematičkih vještina (Fletcher, N., Ginsburg, H., 2016). Zapravo, izvršne funkcije, a posebno inhibitorna kontrola, mogli bi da utiču na vezu između oštine osjećaja za brojeve i matematičke sposobnosti kod male djece (Skwarchuk, S. L., Sowinski, C. LeFevre, J. A., 2014) ili čak da bi se veza između osjećaja za brojeve i matematičkih vještina mogla bolje objasniti zahtjevima inhibitorne kontrole nekih ispitivanja zadatka poređenja tačaka (Rinbold, A. R., 2016). Konačno, dokumentovano je da je vizuelno-prostorna radna memorija, odnosno sposobnost zadržavanja informacija nakratko da bi se razmišljalo o njima, u velikoj mjeri povezana sa nesimboličkim i pismenim aritmetičkim problemima i problemima sa riječima, prebrojavanjem i prosuđivanjem veličine (Thom, J. S., 2018).

3. Osnovne predmatematičke vještine

Obrazovanje u ranom djetinjstvu treba da je zasnovano na jednostavnim matematičkim konceptima. Upoznavanjem djece sa osnovnom terminologijom u ranom djetinjstvu, vaspitači malo olakšavaju osnovno obrazovanje, a uvođenje

matematičkih pojmova trebalo bi da počne kada djeca napune tri godine (Praet, M., Desoete, A., 2014).

Osnovne matematičke vještine koje vaspitači pružaju u obrazovanju u ranom djetinjstvu postavljaju temelje za čitavu akademsku karijeru. Bez učenja jednostavnih vještina poput osjećaja za brojeve, matematičkih koncepata i jednostavne primjene ideja kao što je sabiranje, djeca nijesu spremna da pređu u osnovnu školu. Na sreću, djeca mogu da uče izuzetnom brzinom i vaspitači mogu da primijene koncepte ili matematičke vještine u svakodnevnim aktivnostima u djetinjstvu.

Postavljanjem temelja za rano razumijevanje terminologije i koncepata, djeca su spremna da primijene informacije u učionici. Koncepti su već shvaćeni, tako da su nastavnici osnovnih škola već u mogućnosti da se fokusiraju na primjenu ideja. Dok djeca predškolskog uzrasta možda još nijesu spremna da nauče vježbanje matematičkih vještina, oni mogu da steknu osnovnu ideju o vježbanju kroz jezik i vježbu (Kullberg, A., & Björklund, C., 2020).

Postoji pet osnovnih komponenti predmatematičkih vještina. One djeluju kao krovni termini, svaki sa mnogo različitih elemenata skrivenih unutar širokih koncepata. Suština je da se dijete upozna sa svim bitnim konceptima kada počne da uči te vještine.

3.1. Osjećaj za brojeve

Osjećaj za brojeve ili osnove učenja o brojevima prva je vitalna matematička vještina koju dijete mora da razvije prije nego što stigne u vrtić. Djeca moraju da nauče da broje unaprijed i unazad rano u djetinjstvu da bi naučila odnos između brojeva u budućnosti. Osjećaj za brojeve je vitalna vještina na koju bi vaspitači koji rade s djecom od 3 do 5 godina trebalo da se usredsrede, prije nego što djeca stignu u vrtić (Karsli, E., 2016).

Dok se na časovima u vrtiću razmatraju osnove brojanja unaprijed i unazad, vaspitači u ranom djetinjstvu mogu postaviti jaču osnovu, fokusirajući se na učenje brojanja prije nego što stignu u osnovnu školu. Fokusirajući se na osjećaj za brojeve, nastavnici obezbjeđuju matematičke vještine koje su neophodne za buduće koncepte i napredne proračune.

U ovom slučaju, malo dijete može prepoznati razlike u količini (iako ne zna imenovati količinu – znači ne zna reći brojevnu riječ ili ne zna prebrojiti tu količinu, ali zna da je nešto malo ili puno). Dijete najprije mehanički pamti redosljed brojevnih riječi (napamet zna reći 2, 3, 4, ali ne razumije na koliko predmeta se što odnosi) (Tzekaki, M., 2020).

Djeca obično počinju od osnove matematike – brojeva. Naučiće nazive brojeva i kako da pišu brojeve, obično počinjući 1–10.

Brojanje nije lak posao. Dok dijete uči kako da broji – prvo sa fizičkim objektima, a zatim konceptualno – ono će tu i tamo napraviti greške. Ovo je savršeno u redu. Za savladavanje brojanja treba vremena.

Većina djece u početku biće uključena u aktivnosti brojanja i prebrojavanja. To može značiti prebrojavanje broja jagoda u kutiji pripremljenih za ručak, koliko narandžastih bojica ima u pakovanju itd. Ove aktivnosti brojanja biće snažna osnova u daljem brojanju (Aunio, P., Niemivirta, M., 2010).

Razumijevanjem da brojevi predstavljaju objekte, dijete će početi da razumije korespondenciju jedan na jedan (svaki izbrojani predmet dobija svoj broj i samo taj broj), kao i princip brojanja da pri prebrojavanju predmeta posljednji broj bude jednak prisutnom iznosu.

S vremenom će se djetetovo oslanjanje na fizičke predmete za brojanje smanjiti. Oni će više zavisiti od konceptualnog brojanja kako se njihove vještine razvijaju. Ovo konceptualno brojanje naziva se „osjećanje broja“. Oni će razumjeti da su količine, bilo da su opipljive ili teoretske, prebrojive. Takođe će naučiti da se brojevi mogu porediti: dva ili više brojeva mogu imati odnos više od, manje od ili isto kao broj (Karsli, E., 2016).

Postoji mnogo zabavnih načina da djetetu bude prijatan rad s brojevima i brojanjem kod kuće, a da se ono ne osjeća opterećujuće. Neke od tako jednostavnih, ali efikasnih, strategija koje se mogu isprobati jesu: a) ohrabriti dijete da dodiruje i broji predmete koje vidi u svakodnevnom životu – na primjer, gomilu banana ili gomilu knjiga; b) nakon što dijete prebroji skup predmeta, pomoći mu da zapiše odgovarajući broj na komad papira; c) neka dijete uporedi različite predmete koristeći odgovarajući jezik. Na primjer: „Hajde da izbrojimo broj borovnica i jagoda na tanjiru. Ima li više jagoda nego borovnica?“ Ove jednostavne aktivnosti omogućavaju djeci da razumiju brojeve. I što više vježbaju principe brojanja van učionice, to će više shvatiti koliko su relevantni za svakodnevni život (Johnson, D. W., Johnson, R. T., 2014).

3.2. Sabiranje i oduzimanje

Dok obrazovanje u ranom djetinjstvu treba da uvede koncepte prije vještina, vaspitači mogu da počnu sa osnovama sabiranja i oduzimanja prije nego što djeca krenu u osnovnu školu. Osnovne vještine koriste se u uobičajenim interakcijama u djetinjstvu, kao što je dijeljenje kolačića oduzimanjem od prvobitnog broja kako bi se osiguralo da djeca imaju isti broj poslastica (Jansen, R., De Lange, E., & Van der Molen, J., 2013).

Fokusirajući se na osnove sabiranja i oduzimanja, vaspitači mogu pružiti jaču osnovu u matematičkim vještinama za budućnost. U zavisnosti od uzrasta djece, osnove sabiranja i oduzimanja mogu ograničiti vještine dijeljenja namirnica ili

dodavanja predmeta za aktivnosti koje podstiču djecu da broje dodatne stavke. Vaspitači mogu da koriste primjere koji se javljaju tokom aktivnosti igre da bi naučili ideje o dodavanju ili oduzimanju predmeta. To je prilika da se podučavaju vještine bez aktivnog kreiranja planova časova koji su previše napredni za pismenost i znanje u djetinjstvu. Ovdje dijete brojku prepoznaje kao grafički zapis, simbol koji označava količinu i povezuje brojevu riječ s brojkom (razumije da se „dva“ nečega može napisati kao „2“) (Reikerås, E., Salomonsen, T., 2019).

Jednom kada dijete čvrsto shvati brojanje i razvije osjećaj za brojeve, češće će istraživati odnose između brojeva. Opisivanje koliko su brojevi isti ili različiti će dovesti do toga da nauči kako da kombinuje dva broja da bi dobio novi broj.

Slično posljednjem konceptu, dijete će obično naučiti kako da sabira i oduzima, oslanjajući se na aktivnosti brojanja sa opipljivim predmetima. Na primjer, mogu se postaviti dvije odvojene grupe jabuka i pitati ga koliko će ih imati ako ih spoji.

Prva grupa može imati tri jabuke, dok druga grupa ima dvije jabuke. U početku će mnoga djeca brojati jednu grupu, a zatim će početi iznova da broje drugu grupu. Dobra je ideja da se izbroje obje grupe pojedinačno, a zatim ih spojiti i prebrojiti ukupan iznos.

Ovo je njihov prvi uvod u sabiranje. Ista ideja važi i za oduzimanje. Šta se dešava kada se počne sa pet jabuka, a zatim se oduzmu dvije od njih (Thom, J. S., 2018).

Djetetu u početku može biti malo teže da savlada „oduzimanje“ predmeta. Zbog toga će mnoga djeca prvo ukloniti jabuke, a zatim prebrojati preostale jabuke umjesto da broje unazad.

Djeca imaju prirodno vizuelno opažanje i mogu da grade odnose između brojeva i pokazanog predmeta. Upravo korišćenje pokazivanja ili slika za razjašnjavanje odnosa čini upotrebu matematike realnom za dječiji um (Skwarchuk, S. L., Sowinski, C. LeFevre, J. A., 2014).

Obrazovanje u ranom djetinjstvu treba da se fokusira na predstavljanje brojeva pomoću predmeta, slika ili čak članova porodice. Na primjer, za učenje osnova brojanja mogu se koristiti slike jabuka ili omiljenog voća kako bi se pomoglo djeci da prepoznaju da broj predstavlja prikazane predmete. Nastava kroz pokazivanje ili slike će omogućiti djeci da naprave veze između stvarnog svijeta i matematičkih vještina koje su od vitalnog značaja za akademski uspjeh. Bez uspostavljanja veze između života i matematike, djeca mogu postati zburnjena u vezi sa informacijama koje se daju u učionici. Dijete brojevu riječi ponavlja mehanički, pa povezuje brojevu riječ s količinom (razumije da se riječ „tri“ odnosi na 3 komada) (Karsli, E., 2016).

Slike mogu pomoći djetetu da savlada koncepte sabiranja i oduzimanja. Za vježbu sabiranja može se pokazati jedan list papira sa tri jabuke, a drugi sa dvije.

Zatim se daje nalog i postavlja pitanje: „Prebrojte jabuke na oba papira. Koliko jabuka ukupno imate?“

Za probleme sa oduzimanjem može se koristiti sljedeći scenario: „Na papiru imamo ukupno pet jabuka. Koliko ćeš jabuka vidjeti ako pokrijem dvije od njih?“ (Dynarski, M., Agodini, R., Heaviside, S., Novak, T., Carey, N., Campuzano, L., et al., 2007).

Slike su efikasan način da dijete prepozna matematičke probleme.

Treba zapamtiti da sabiranje i oduzimanje u osnovi predstavljaju poređenje između brojeva ili uspostavljanje odnosa između njih. Postoji mnogo strategija koje dijete može koristiti za rješavanje problema, što je dobro jer je glavni cilj da pomognemo djeci da razmišljaju matematički.

3.3. Geometrija i prostorno zaključivanje

Oblici su svuda u našem svijetu, što će biti jedna od najvećih prednosti kada je u pitanju učenje djeteta o oblicima i prostornom razmišljanju (Jansen, R., De Lange, E., & Van der Molen, J., 2013).

Počće učenjem o osnovnim 2-D oblicima koji se koriste u matematici: kvadratima, trouglovima, krugovima, pravougaonicima, rombovima i ovalima. Saznavanje kako da nacrtaju ove osnovne ilustracije oblika može biti od pomoći za njihov proces učenja.

Neki od ovih oblika moći će lako da se referenciraju u svom svakodnevnom životu. Ovo će pomoći djetetu da ojača razumijevanje oblika nakon njihovog početnog upoznavanja.

Na primjer, kada pravimo doručak sa djetetom, možemo da podignemo tanjir i pitamo ga: „Koji je ovo oblik? Misliš li da je to kvadrat ili krug?“

Druge oblike, kao što su trouglovi ili rombovi, može biti malo teže pronaći u okruženju. Dijete treba podstaći da pronađe ove oblike u prirodi. Da li u bašti postoje latice cvijeća koje su u obliku trouglova (Kullberg, A., & Björklund, C., 2020)?

Potrebno je ohrabriti dijete da bude kreativno prilikom prepoznavanja oblika, što će im dugoročno pomoći u učenju geometrije.

Dalje, učenje 3-D oblika doći će nakon učenja 2-D oblika. Kao i njihovi ravniji „rođaci“, 3-D oblici su takođe prisutni širom svijeta. Djetetova fudbalska lopta predstavlja sferu, rolna papirnog peškira u kuhinji cilindar (Jansen, R., De Lange, E., & Van der Molen, J., 2013).

Poželjno je prvo naučiti osnovni oblik i način na koji se on pojavljuje. Tada mogu da se koriste prirodni 3-D oblici u okruženju djeteta.

Djeca takođe uče o zaključivanju o predmetima u prostoru otkrivajući kako da opišu ove oblike. Mogu da ih uporede sa dimenzionalnim pridjevima kao što

su „veliki“ i „mali“ ili karakteristikama njihovog oblika kao što su „ravno“ i „zakrivljeno“ (Milovanović, R., 2001).

3.4. Sortiranje i obrasci

Mi kategorizujemo stvari u svakodnevnom životu, a da toga nijesmo ni svjesni. Dijete to vjerovatno već radi i – može da rasporedi svoje plišane životinje ili igračke na određeni način. Na primjer, može da odvoji životinje sa farme od dinosaurusu (Lossius, M., Lundhaug, T., 2020).

Sortiranje i obrasci su povezani sa kategoričkim rasuđivanjem. Na isti način na koji prodavnice prehrambenih proizvoda sortiraju artikle prema svojoj paralelnoj upotrebi, dijete će naučiti kako da sortira stvari na osnovu njihovih karakteristika i koliko su iste ili različite od drugih predmeta. Oni će sortirati predmete po težini, obliku, količini, teksturi, boji i drugim osobinama, često a da toga nijesu ni svjesni (Skwarchuk, S. L., Sowinski, C. LeFevre, J. A., 2014).

Ovde je važno napomenuti da sortiranje i brojanje nijesu sekvencijalni. Dijete će vjerovatno naučiti kako da sortira stvari prije nego što nauči da ih broji. Na primjer, ako želimo da dijete sortira činiju voća, možemo ga zamoliti da prebroji sve jagode. Oni će sortirati jagode od ostatka voća. Ako ga zamolimo da prebroji crveno voće, ono će sortirati jagode, trešnje i lubenicu i prebrojati ih zajedno.

Sortiranje vodi do šablona. Baš kao u našem posljednjem primjeru, dijete će naučiti kako da odredi pravilo šablona (kao što je lanac jagoda–borovnica–jagoda–borovnica) i primijeni ga. Dijete će naučiti da: kopira šablon, identifikuje djelove koji se ponavljaju i nastavi šablon, ispravi grešku u šablonu, objasni šablon. Poželjno je da svaki vaspitač ili roditelj kreira sopstvene šablone (Lossius, M., Lundhaug, T., 2020).

3.5. Jezik matematike

Dio učenja kako da se radi matematika podrazumijeva učenje kako da se „govori“ matematika. Ne mislimo da će se dijete pretvoriti u nekog robota – samo da će naučiti kako da koristi matematički ispravan jezik ili kako da ispriča priču pomoću matematičkih pojmova. Ovo se može dogoditi u svakodnevnom životu. Dok bira popodnevnu užinu, dijete može reći: „Hej! Moj brat ima više krepera od mene!“ Tada bi mogli da „dodamo“ kolačiće na tanjir drugog djeteta tako da oba tanjira budu „jednaka“. Ove vještine mogu biti prirodno uzbudljive za dijete – osjećaće se kao da uči kako da govori „odraslo“. Djetetu treba pokazati kako je zabavno uključiti matematički odgovarajući jezik u svoj svakodnevni govor i koristiti ga prilikom pričanja o tome šta se dešava oko njih (Kullberg, A., & Björklund, C., 2020).

Korišćenje riječi za opisivanje stvari u životu pomoći će im da imaju *vlasništvo* nad idejama i zapažanjima. Potrebna je motivacija da razmišljaju o poretku svijeta oko sebe i koriste različite riječi da ih opišu, kao što su: više/manje, lagan ili težak, mali ili veliki. Savladavanje matematičkog jezika pomoći će im u želji da postanu dobri matematičari (Jansen, R., De Lange, E., & Van der Molen, J., 2013).

4. Odnos između predmatematičkih vještina i rane pismenosti

Uobičajeno je zapažanje da podrška predmatematičkim vještinama može značiti oduzimanje vremena od nečega drugog, kao što je rana pismenost. Ipak, ovo ne mora da bude slučaj. Razvoj predmatematičkih vještina i vještine ranog opismenjavanja se prepliću, (Hannafin R D, Truxaw M P, Vermillion J R, Liu Y , 2010) i nastoji se da se data podrška može realizovati istovremeno. Zapravo, kada se matematika predaje uporedo sa drugim predmetima, kao što je čitanje, djeca uče više matematiku nego kada bi ih učili samo matematiku. Djeca uče matematiku i jezik sličnom progresijom. Počevši od djetinjstva, jezik i vještine pismenosti se razvijaju tokom vremena kako djeca grade svoj rječnik, dužinu i složenost rečenice. Djeca uče kako da izraze svoje ideje u riječima izgrađujući svoj rječnik, svoje razumijevanje gramatike i sposobnost upotrebe duže, složenije rečenice (Pruden, S., Levine, S., & Huttenlocher, J., 2011). Učenje predmatematičkih vještina uključuje sličnu progresiju jer djeca prvo nauče osnovni matematički rječnik, zatim prepoznaju matematiku u svijetu oko sebe, pa tek onda s vremenom nauče kako da izraze složenije matematičke koncepte koji uključuju mjerenje, geometriju i rezonovanje.

Čitanje knjiga, pričanje priča i korišćenje „matematičkog razgovora” jesu laki, efikasni načini za integraciju koji promovišu razvoj predmatematičkih vještina i ranih vještina pismenosti. Dječije knjige nude mnogo načina da se istakne matematika (na primjer, brojanje životinja na svakoj stranici i poređenja relativnih veličina (velike i male životinje); prebrojavanje stavki na svakoj stranici i učenje o odnosu u prostoru, kao što je preko i ispod; kolačići na tanjiru se mogu koristiti za upoznavanje sa osnovama razlomaka i dijeljenjem). Ovo su samo neki od brojnih primjera za djecu koji istovremeno podržavaju razvoj predmatematičkih i pismenih vještina (Passolunghi, M. C., Costa, H. M., 2016).

5. Podrška roditelja i ukućana razvoju predmatematičkih vještina kod djece i u daljem naknadnom učenju

Odnos roditelj – dijete pomaže djeci da izgrade samopoštovanje, samopouzdanje i osjećaj sigurnosti – sve to podržava rano učenje. Pri tome je važno

da dijete i roditelj budu opušteni, vedri, da odrasli prihvataju neznanje i greške doživljavaju kao mogućnost učenja (Milovanović, R., 2001).

Prvih nekoliko godina života protiču tako da roditelji i ukućani imaju najjači uticaj na razvoj kognitivnih vještina, sa dugotrajnim posljedicama za školu i dalji rast i razvoj (Kullberg, A., & Björklund, C., 2020). Interakcije među roditeljima bogate jezik, a djeca ne samo da jačaju odnos sa roditeljima, već i stimuliraju svoj kognitivni i jezički razvoj (Skwarchuk, S. L., Sowinski, C. LeFevre, J. A., 2014). Čitanje knjige kod kuće i razgovor sa djecom – čak i sa bebama – utiče na razvoj jezičkih vještina i pismenosti kod djece (Jansen, R., De Lange, E., & Van der Molen, J., 2013). Dijete, čiji su roditelji u najranijem uzrastu u razgovoru koristili različite riječi, imaju bogatiji rječnik u poređenju sa svojim vršnjacima (Aunio, P., Niemivirta, M., 2010).

Za mnoge roditelje, međutim, podrška razvoju predmatematičkih vještina kod djeteta je težak zadatak koji izaziva anksioznost, koja proizilazi iz sopstvenog negativnog iskustva sa matematikom, ili iz neizvjesnosti o tome kako pomoći svojoj djeci da nauče matematiku. Anksioznost se može prenijeti na mlađu djecu, a ovi početni utisci mogu imati trajne efekte (Jansen, R., De Lange, E., & Van der Molen, J., 2013).

Napore da se pomogne roditeljima da kod svoje djece izgrade predmatematičke vještine trebalo bi usmjeriti na tri stvari: 1. povećanje stepena razumijevanja roditelja u vezi s predmatematičkim vještinama i njihovim značajem, 2. pomoć da prevaziđu sopstvenu anksioznost u vezi sa matematikom, i 3. davanje konkretnih alata radi pomoći djeci da uče kroz svakodnevne aktivnosti (Vlahović-Štetić, V., Nadilo, M., Pavlin-Bernardić, N., 2006). Roditelji su voljni i sposobni da pomognu svojoj djeci da stiču predmatematičke vještine ako to znaju (Fletcher, N., Ginsburg, H., 2016). Učenje roditelja kako da to urade je efikasno; mala djeca čiji su roditelji bili obučeni stiču bolje predmatematičke vještine od djece čije roditelji nijesu bili obučeni (Dynarski, M., Agodini, R., Heaviside, S., Novak, T., Carey, N., Campuzano, L., et al., 2007).

6. Uticaj vaspitača na roditelje i time na razvoj predmatematičkih vještina kod djece

Roditelji i vaspitači igraju važnu ulogu u životu djeteta, utiču na njega i bivaju mu uzor, pružajući podršku u učenju i razvijanju novih vještina. Odrasli treba da dozvole djeci da usmjeravaju svoju igru i podržavaju ih tako što će je poboljšati ili proširiti. Djeci su potrebne prilike da otkriju i kreiraju, koriste koncepte brojeva i vještine za istraživanje, razviju povjerenje u sposobnost da riješe smislene probleme, prepoznaju veze koje bi im pomogle u otkrivanju odnosa (npr. karakteristike) (Sandford, R., Ulicsak, M., Facer, K., Rudd, T., 2006).

Vaspitači imaju pristup skoro svoj djeci i porodicama prije polaska djece u školu. Redovni sastanci roditelja sa vaspitačem svoje djece najčešći su u prvim mjesecima i godinama djetetovog života. Ove posjete njeguju odnose povjerenja između roditelja i vaspitača, omogućujući vaspitačima da porodicama daju uputstva i podršku (Johnson, D. W., Johnson, R. T., 2014). Skoro sva djeca imaju neophodnu brigu i pažnju. Istraživanja pokazuju da su preporučeni „pregledi“ djeteta česti u ranom djetinjstvu: sedam prije prvog rođendana; šest od uzrasta od jedne do tri godine (Kilpatrick, J., 2014).

Vaspitači djece uživaju povjerenje roditelja. Zato što roditelji vjeruju djetetovom vaspitaču, oni će vjerovatno pratiti njegove preporuke. Određeno istraživanje pokazuje da 71% roditelja vjeruje vaspitačima i od njih želi „mnogo“ uzvratnih informacija, daleko više od bilo kog drugog potencijalnog izvora informacija (Praet, M., Desoete, A., 2014). Roditelji žele da njihovo dijete bude spremno za vrtić. Dalje, drugo istraživanje pokazuje da su informacije o ranom čitanju i spremnosti za školu bili neki od glavnih odgovora na pitanje sticanja predškolskih vještina (Johnson, D. W., Johnson, R. T., 2014). Istovremeno, 93% je reklo da čita ili pokazuje knjige svom djetetu najmanje tri puta nedeljno (Lossius, M., Lundhaug, T., 2020). Ovo pokazuje da ako vaspitači podstiču roditelje da čitaju sa svojom djecom svakodnevno, tada bi mnogi roditelji to i uradili, posebno pošto se gradi ponašanje koje možda već i postoji.

Da bi djeca uspješno razvijala predmatematičke vještine, neophodno je primijeniti osnovne matematičke principe. Podsticanje je potrebno prilagoditi mogućnostima djece, uvažavajući sposobnosti i ograničenja pojedinca. Djeca se za rad motivišu primjenom principa vidljivosti, primjerenosti, sistematičnosti (sistematičnosti) i postupnosti (Sopek, I., 2017).

7. Održivost pristupa za razvoj predmatematičkih vještina kod djece

Istraživanja pokazuju da kada vaspitači pozivaju roditelje da čitaju svojoj djeci, osjećanja roditelja o tome su pozitivnija (Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., et al., 2007). Roditelji češće čitaju naglas sa svojom djecom čime dolazi do poboljšanja jezičkih vještina kod djece (LeFevre, J. A., Skwarchuk, S. L., Smith-Chant, B. L., Fast, L., Kamawar, D., & Bisanz, J., 2009). Zato se preporučuje da promocija pismenosti bude standardni dio pedijatrijske primarne zaštite.

Da bi se postigla prirodna integracija predmatematičkih vještina i pismenosti kod djece, potrebno je podsticati roditelje da čitaju knjige sa njima na način koji podržava rani razvoj koncepata matematike i pismenosti. Većina roditelja voli

da čita ili pokazuju slikovnice svojoj djeci, tako da je ovo lak i zabavan način da podrže matematiku svog djeteta i razvoj pismenosti.

Inicijalno testiranje ovog integrisanog pristupa bilo bi dobro prihvaćeno od strane vaspitača i porodice. Tako namjerna integracija matematike i čitanja mijenja način na koji roditelji podržavaju razvoj matematičkih vještina svoje djece (Tzekaki, M., 2020).

Za uspjeh ovog pristupa neophodno je isticanje povjerenja između roditelja i zdravstvenih radnika za poboljšanje ranih jezičkih i pismenih vještina (Dynarski, M., Agodini, R., Heaviside, S., Novak, T., Carey, N., Campuzano, L., et al., 2007). To će pomoći da roditelji unapređuju djetetove predmatematičke vještine. U tom smislu, neophodna je pomoć roditeljima u podršci dječijeg razumijevanja osnovnih pojmova pismenosti i matematike na prijatan i razvojno primjeren način. Pored toga, vaspitači treba da trasiraju jedinstven put za podršku velikom broju djece mnogo prije polaska u vrtić, uključujući i djecu iz socijalno ugroženih sredina. Podržavajući razvoj djece prije polaska u vrtić, stvara se potencijal koji će da poboljša kritične aspekte spremnosti za školu i usmjeri najmlađu i najugroženiju djecu na putu ka uspjehu u školi, poslu i životu.

Zaključak

Ovaj rad predstavlja podršku razvoju ranih matematičkih vještina kod djece predškolskog uzrasta, kao i cilj da pomogne uključivanje djece u aktivno učenje predmatematičkih vještina. Pristup radu sintetiše uticaj roditelja, kućnog okruženja i vaspitača. Ovaj rad treba da posluži kao povod vaspitačima da daju predškolskoj djeci nove knjige dok modeliraju efikasne tehnike čitanja i podstiču roditelje da čitaju sa svojom djecom kod kuće. Sa tako inkluzivnim pristupom porodice, roditelji čitaju češće naglas i djeca usavršavaju svoje jezičke i pismene vještine (Kullberg, A., & Björklund, C., 2020). Dakle, postoji potencijal da se poboljša čitanje u vrtiću iz matematike i pismenosti (Paliwal, V., Baroody, A. J., 2020).

Rane matematičke vještine djeca koriste tokom svojih aktivnosti, iskustava i svakodnevnih rutina, bilo u školi ili kod kuće. Na primjer, upoznavanje sa njihovim rutinama kao što je pranje zuba, oblačenje, drijemanje i učenje o odlasku u kupovinu sa roditeljima može postati prilika za učenje matematike kada im se pristupi na određeni način. Zato matematika igra važnu ulogu u razvoju djeteta i pomaže djeci da razumiju svijet oko sebe. Djeca uzrasta od jedne do pet godina počinju da istražuju obrasce i oblike, upoređuju veličine i broje predmete. Kada je reč o djeci predškolskog uzrasta, oni koriste različite metode da rješavaju probleme i govore o svojim nalazima. Ovaj rad je poslužio da pojasni da je matematička igra kod djece predškolskog uzrasta očigledna u igri pretvaranja, igri blokova, igranju pismenosti, igri na otvorenom i naučnoj igri.

Literatura

1. Aunio, P., Niemivirta, M. (2010). Predicting children's mathematical performance in grade one by early numeracy. *Learning and Individual Differences*, 20(5), 427–435.
2. Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., et al. (2007). School readiness and later achievement. *Dev. Psychol.* 43, 1428–1446. doi: 10.1037/0012-1649.43.6.1428.
3. Dynarski, M., Agodini, R., Heaviside, S., Novak, T., Carey, N., Campuzano, L., et al. (2007). Effectiveness of Reading and Mathematics Software Products: Findings from the First Student. *Cohort. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences*.
4. Fletcher, N., & Ginsburg, H. (2016). Teaching symmetry in the early childhood classroom: Using software to facilitate discourse and promote understanding of symmetric transformations. *In Paper presented at the 13th International Congress on Mathematical*.
5. Hannafin, R. D., Truxaw, M. P., Vermillion, J. R., Liu, Y. (2010). Effects of Spatial Ability and Instructional Program on Geometry Achievement. *The Journal of Educational Research* 101 3 (DOI: 10.3200/JOER.101.3.148-).
6. Jansen, R., De Lange, E., & Van der Molen, J. (2013). Math practice and its influence on math skills and executive functions in adolescents with mild to borderline intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 34(5), 1815–1824.
7. Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2014). Using technology to revolutionize cooperative learning: an opinion. *Front. Psychol.* 5:1156. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01156. *Psychol.* 5:1156. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01156.
8. Karsli, E. (2016). Young children's embodied mathematical practices in a pre-K classroom. *In Paper presented at the 13th International Congress on Mathematical Education, Hamburg, Germany*.
9. Kilpatrick, J. (2014). History of research in mathematics education. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of mathematics education*. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4978-8_71.
10. Kullberg, A., & Björklund, C. (2020). Preschoolers' different ways of structuring part-part-whole relations with finger patterns when solving an arithmetic task. *ZDM*. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01119-8>.
11. LeFevre, J.-A., Skwarchuk, S.-L., Smith-Chant, B. L., Fast, L., Kamawar, D., & Bisanz, J. (2009). Home numeracy experiences and children's math performance in the early school years. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences* <https://doi.org/10.1037/a0014532>.

12. Lossius, M., Lundhaug, T. (2020). Mathematical problem-solving visualised in outdoor activities. In M. Carlsen, I. Erford, & P. S. Hundeland (Eds.), *Mathematics education in the early years. Results from the POEM4 conference, 2018* (pp. 127–141). Cham:
13. Milovanović, R. (2001). *Pažnja i učenje*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
14. Paliwal, V., Baroody, A. J. (2020). *ZDM*. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01150-0>. (This issue).
15. Palmér, H., Björklund, C. (2020). *Mathematics education in the early years. Results from the POEM4 conference, 2018* (pp. 93–107). Cham: Springer.
16. Passolunghi, M. C., Costa, H. M. (2016). Working memory and early numeracy training in preschool children. *Child Neuropsychology*, 22(1), 81–98.
17. Praet, M., Desoete, A. (2014). Enhancing young children's arithmetic skills through non-intensive, computerised kindergarten interventions: a randomised controlled study. *Teach. Teach. Educ.* 39, 56–65. doi: 10.1016/j.tate.2013.12.003.
18. Pruden, S., Levine, S., & Huttenlocher, J. (2011). Children's spatial thinking: does talk about the spatial world matter? *Developmental Science*, 14(6), 1417–1430.
19. Reikerås, E., Salomonsen, T. (2019). *Early Child Development and Care*, 189(4), 670–682. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1337753>.
20. Rinvold, A. R. (2016). *In Poster presented at the 13th International Congress on Mathematical Education, Hamburg, Germany*.
21. Sandford, R., Ulicsak, M., Facer, K., Rudd, T. (2006). *Teaching with Games: Using Commercial off- the-Shelf Computer Games in Formal Education*. Bristol: Futurelab.
22. Skwarchuk, S.-L., Sowinski, C., LeFevre, J.-A. (2014). Formal and informal home learning activities in relation to children's early numeracy and literacy skills: The development of a home numeracy model. *Journal of Experimental Child Psychology*, 121, 63–84. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.11.006>.
23. Sopek, I. (06 2017). *Predmatematičke vještine*. Dohvaćeno iz <https://www.dinamikom.eu/blog/odgoj-obrazovanje-i-razvoj/199-predmatematicke-vjestine.html>
24. Thom, J. S. (2018). *Contemporary research and perspectives on early childhood mathematics education* (pp. 131–158). Cham: .
25. Trešnjice. (05 2016). *Predmatematičke vještine*. Dohvaćeno iz <https://www.cvrackvt.hr/predmatematicke-vjestine/907/>

26. Tzekaki, M. (2020). Mathematical activity in early childhood and the role of generalization. In M. Carlsen, I. Erford, & P. S. Hundeland . *Mathematics education in the early years. Results from the POEM4 conference, 2018* (pp. 301–313). Cham: Springer.
27. Vajentić, K. (02 2020). *Predmatematičke vještine*. Dohvaćeno iz <https://dvc-mali-losinj.hr/predmatematicke-vjestine/>
28. Vlahović-Štetić, V., Nadilo, M., Pavlin-Bernardić, N. (2006). Brojenje: stječemo li prije načela ili vještinu? *Suvremena psihologija*, 9(1), 21–34.
29. Vogt, F., B. Hauser, R. Stebler, K. Rechsteiner, C. Urech. (2018). Learning through Play: Pedagogy and Learning Outcomes in Early Childhood Mathematics.” *European Early Childhood Education Research Journal* 26 (4): 589–603. doi: <https://doi.org/10.1080/1.>

MATH SKILLS IN EARLY CHILDHOOD

Abstract

Mathematical skills in early childhood are certain skills that are preconditions for learning mathematics. Babies start learning mathematics before they learn to sit. They recognize differences in quantity, compare the shape and size of objects and use early mathematical concepts while they play as well as in many other aspects of their daily life. Mathematics helps children to develop the ability of critical thinking and problem solving. Both these are consistent parts of one’s successful career and life, but not all children learn mathematical skills they need to succeed.

Key words: *mathematical skills in early childhood, preschool children, indicators, parents, kindergarten teachers.*

Amor HASIĆ¹
Emina TAHIROVIĆ²

ANALIZA NASTAVNOG PLANA I PROGRAMA IZ MATEMATIKE PREMA BLUMOVOJ TAKSONOMIJI ZA IV RAZRED GIMNAZIJE

Rezime

U ovom istraživačkom radu analiziraćemo Nastavni plan i program iz matematike za IV razred gimnazije, upoređujući ishode učenja prema Blumovoj (Benjamin Bloom) taksonomiji i fond časova prema obrazovno-vaspitnim ishodima.

Ključne riječi: *Nastavni plan i program za IV razred gimnazije, Blumova taksonomija.*

Uvod

Nastavni plan i nastavni program su glavna dokumenta na kojima se temelji nastava u školi. Nastavni plan je školski dokument kojim se određuje koji će se predmet predavati i kojim redom, u kojem razredu i s koliko časova nedjeljno će se učiti, dok je nastavni program dokument kojim se propisuje obim i redosljed nastavnih sadržaja. On je konkretizacija nastavnog plana jer se njime propisuju konkretni sadržaji pojedinog nastavnog predmeta. Dakle, kada govorimo o fondu časova i predmetu, govorimo o nastavnom planu, a kada govorimo o sadržaju, ciljevima i ishodima, tada govorimo o nastavnom programu. (Hasić, Tahirović: 2022)

¹ Mr Amor Hasić, profesor matematike – JU „Srednja mješovita škola“ Petnjica.

² Emina Hasić, profesor informatike sa tehnikom – JU OŠ „25. maj“ Rožaje.

Kvalitetan obrazovni sistem jedan je od najznačajnijih prioriteta i ciljeva svake uspješne države. Istraživanja nastavnih planova i programa primjenjuju se danas u različitim zemljama i imaju važno mjesto u komparativnim studijama obrazovanja. Sprovode se radi postizanja što kvalitetnijeg obrazovanja, koje je neophodno u današnjem vremenu. Samim tim su i veća ostvarivanja tog cilja.

TEORIJA ZASNOVANOSTI

Blumova taksonomija

Taksonomija³ je biološka disciplina koja se bavi teoretskim i praktičnim definisanjem taksona, i dodjeljivanjem taksonomskih kategorija određenim taksonima. Ime potiče od grčkih riječi *tassein* – klasifikovati, i *nomos* – zakon, nauka. Prvobitno, taksonomija se odnosila na klasifikaciju živih organizama iz biologije, a kasnije njena primjena je počela u širem smislu, tako da se mnoge stvari mogu razvrstati prema taksonomskoj šemi.

Taksonomija je jedan od najkorištenijih teoretskih okvira za planiranje, pripremu i vrednovanje osnovnog, srednjeg i visokog obrazovanja.

Cilj taksonomija u matematičkom smislu je pomoći predavačima da razviju uravnotežene procjene matematičkih zadataka za čije rješavanje se zahtijeva niz znanja i vještina. Principijelne kategorije ove taksonomije dizajnirane su da bi se opisala „priroda aktivnosti ... a ne stepen složenosti ili stepen poteškoća“ (Smith et al. 1996, 68).

Najpoznatija klasifikacija ciljeva vaspitanja i obrazovanja je Blumova³⁴ taksonomija. Blum je s grupom psihologa (1956) razradio taksonomiju koja ima za cilj izradu svrhovitog i dosljednog sastava koji bi polazio od logičko-sadržajnih, pedagoških i psiholoških zakonitosti i principa učenja i poučavanja.

Blumova taksonomija govori o tri osnovna područja ciljeva učenja:

- kognitivno (znanje, spoznaja)
- afektivno (stavovi, interesi, motivacija)
- psihomotoričko (tjelesne aktivnosti i vještine).

Kognitivno područje obuhvata ciljeve učenja povezane sa znanjem i mišljenjem. Afektivno područje obuhvata ciljeve učenja povezane sa stavovima, interesovanjima i procjenjivanjem vrijednosti. Psihomotorno područje obuhvata ciljeve učenja povezane s manuelnim i motoričkim vještinama (Kurtuma, Marković, 2013).

Blumova taksonomija nam, dakle, omogućava da na vidljiv i mjerljiv način izrazimo kvalitativno različite vrste znanja, vještina i stavova učenika.

³ Benjamin Bloom (1913–1999), američki psiholog i pedagog.

Svako područje ciljeva učenja ima osnovne kategorije, koje su poredane hijerarhijski – od prostijih ka kompleksnijim.



Slika 1. Blumova taksonomija kognitivnog područja

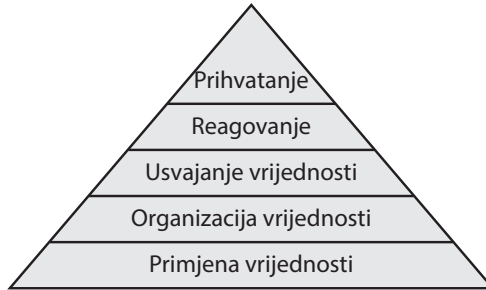
Kognitivno područje

Tabela 1: Značenje kognitivnog područja Blumove taksonomije

Znanje	– sposobnost prepoznavanja prethodnih informacija (definisanje, imenovanje, ponavljanje itd.)
Razumijevanje	– sposobnost pravilnog shvatanja informacija (opisivanje, objašnjavanje, razmatranje, izražavanje itd.)
Primjena	– sposobnost primjene informacije u rješavanju problema (prikazivanje, izlaganje, primjenjivanje, tumačenje itd.)
Analiza	– sposobnost razvijanja informacije radi prilagođavanja različitim situacijama (upoređivanje, rješavanje, pravljenje itd.)
Sinteza	– sposobnost primjene informacije radi poboljšanja kvaliteta neke situacije (organizovanje, kreiranje, uređivanje, sastavljanje itd.)
Vrednovanje	– sposobnost davanja mišljenja o vrijednosti informacije (procjenjivanje, rangiranje itd.)

Afektivno područje

Afektivna područja su neodvojivo povezana s kognitivnim područjima, zato što je za svako kognitivno područje učenja potreban neki afektivni angažman. Što je zahtjevnije kognitivno područje, utoliko jači treba da bude afektivni angažman.



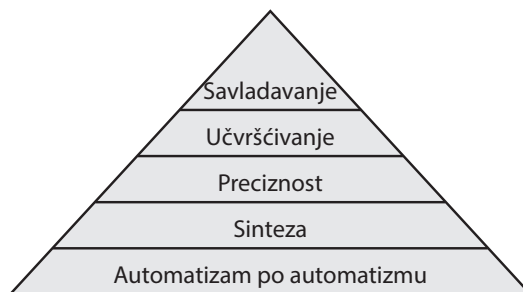
Slika 2. Blumova taksonomija afektivnog područja

Tabela 2: Značenja afektivnog područja Blumove taksonomije

Prihvatanje	– svjesno praćenje informacija (pitanje, biranje, slijeđenje, ukazivanje, korišćenje, odgovaranje)
Reagovanje	– aktivno učestvovanje (sastavljanje, prilagođavanje, raspravljanje, označavanje, praktikovanje)
Usvajanje vrijednosti	– procjena u odnosu s nekim objektom ili događajem (slijeđenje, dovršavanje, proučavanje, izrađivanje)
Organizacija vrijednosti	– organizacija prema prioritetima na osnovu izučavanja (prihvatanje, uređivanje, kombinovanje, upoređivanje, dopunjavanje, organizovanje, pripremanje)
Primjena vrijednosti	– posjedovanje ličnog sastava vrijednosti kojem se kontroliše osobno ponašanje (razlikovanje, djelovanje, prikazivanje, ispitivanje, rješavanje, korišćenje, vrednovanje)

Psihomotorno područje

Psihomotorno područje podrazumijeva izvršavanje operacija primjenom odgovarajućih vještina. Često je usko povezano s kognitivnim područjem.



Slika 3. Blumova taksonomija psihomotornog područja

Tabela 3: Značenja psihomotornog područja Blumove taksonomije

Savladavanje	– ponavljanje operacije koju neko pokazuje (praćenje, imitiranje)
Učvršćivanje	– izvođenje određenih operacija uz instrukcije (ilustrovanje, pravljenje, skeniranje)
Preciznost	– precizno izvođenja operacije (lociranje, pravljenje, izvođenje)
Sinteza	– sposobnost koordinacije više operacija uz primjenu više vještina (artikulisanje, harmonizovanje)
Automatizacija po automatizmu	– istovremeno izvršavanje više operacija primjenom odgovarajućih vještina (naturalizovanje)

Blumova taksonomija: Matematika

Kognitivno područje Blumove taksonomije

Obrazovno-vaspitni ishodi	Aktivnosti učenika	
ZNAJNE	Elementi matematičke analize	<ul style="list-style-type: none"> – razumiju pojam niza kao preslikavanja – definišu graničnu vrijednost funkcije – razumiju šta je granična vrijednost niza – ponavljaju crtanje grafika elementarnih funkcija i s grafika čitaju njihove osobine (definisano, nule, znak, parnost, neparnost, periodičnost, ponašanje funkcije na krajevima intervala)
	Elementi diferencijalnog računa	<ul style="list-style-type: none"> – ponavljaju crtanje grafika elementarnih funkcija i njihove osobine čitaju s grafika – definišu pojam izvoda funkcije
	Integrali	<ul style="list-style-type: none"> – definišu pojam integrala
	Kombinatorika, vjerovatnoća	<ul style="list-style-type: none"> – na konkretnim primjerima prepoznaju varijacije, permutacije i kombinacije bez ponavljanja i obavljaju njihovo prebrojavanje – prepoznaju različite kombinatorne rasporede, zapisuju ih, prebrojavaju ih i izračunavaju njihov broj – razumiju pojam slučajnog opita – razumiju i u zadacima primjenjuju osnovne operacije s događajima – razumiju vjerovatnoću kao graničnu vrijednost relativne učestalosti događaja – ponavljaju neki prosti eksperiment (recimo bacanjem kocaka ili izvlačenjem karata) i računaju relativnu frekvenciju zadatoga događaja da bi shvatili značenje pojma

Obrazovno-vaspitni ishodi	Aktivnosti učenika
Elementi matematičke analize	<ul style="list-style-type: none"> – opisuju monotonost i ograničenost niza – razumiju šta je granična vrijednost niza – nabrajaju i crtaju grafike elementarnih funkcija – navode svojstva elementarnih funkcija – objašnjavaju pojam lijeve i desne granične vrijednosti funkcije – objašnjavaju pojam neprekidnosti funkcije – određuju asimptote funkcije
Elementi diferencijalnog računa	<ul style="list-style-type: none"> – objašnjavaju geometrijsku interpretaciju izvoda funkcije – navode tablicu izvoda – objašnjavaju pojam primitivne funkcije i neodređenog integrala
Integrali	<ul style="list-style-type: none"> – navode tablicu osnovnih neodređenih integrala – objašnjavaju geometrijsku interpretaciju određenog integrala – koriste interaktivne programe i alate za predstavljanje odgovarajućih površina i rotacionih tijela
Kombinatorika, vjerovatnoća	<ul style="list-style-type: none"> – grafički pomoću stabla i na drugi način predstavljaju kombinatorne probleme – navode moguće rasporede objekata – objašnjavaju osnovne pojmove iz kombinatorike – objašnjavaju prebrojavanje pomoću stabala (grafička interpretacija) – objašnjavaju osnovna pravila prebrojavanja (pravilo zbira i pravilo proizvoda) – objašnjavaju pojmove elementarni ishod i događaj – navode primjere iz okruženja u kojima se primjenjuju osnovni principi prebrojavanja – navode klasičnu definiciju vjerovatnoće – navode osnovna svojstva vjerovatnoće – objašnjavaju pojam uslovne vjerovatnoće

RAZUMIJEVANJE

Obrazovno-vaspitni ishodi	Aktivnosti učenika
Elementi matematičke analize	<ul style="list-style-type: none"> – grafički prikazuju ispitana svojstva funkcije – rade prezentacije u kojima prikazuju kako se granične vrijednosti nizova i funkcija koriste u rješavanju nekih geometrijskih i praktičnih zadataka – povezuju monotonost i ograničenost s konvergencijom niza – primjenjuju limese $\lim_{x \rightarrow 0} \frac{\sin x}{x} = 1, \quad \lim_{x \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{x}\right)^x = e;$ <ul style="list-style-type: none"> – rade zadatke tako da usvoje tehniku računanja granične vrijednosti niza i funkcije
Elementi diferencijalnog računa	<ul style="list-style-type: none"> – uvježbaju tablicu izvoda kao i pravila izvoda – primjenjuju svojstva izvoda – primjenjuju diferencijalni račun na rješavanje jednostavnih zadataka iz geometrije – primjenjuju diferencijalni račun u drugim područjima i realnim situacijama
Integrali	<ul style="list-style-type: none"> – primjenjuju tablicu integrala – primjenjuju svojstva neodređenog integrala – primjenjuju integrale pri rješavanju problema iz fizike
Kombinatorika, vjerovatnoća	<ul style="list-style-type: none"> – primjenjuju osnovna pravila prebrojavanja – biraju strategiju za računanje permutacija, varijacija i kombinacija bez ponavljanja, varijacija i permutacija s ponavljanjem – razumiju i u zadacima primjenjuju osnovne operacije događajima – primjenjuju formulu potpune vjerovatnoće i Bajesovu formulu

PRIMJENA

Obrazovno-vaspitni ishodi	Aktivnosti učenika
Elementi matematičke analize	<ul style="list-style-type: none"> – računaju graničnu vrijednost niza primjenom pravila zbira, proizvoda i količnika – računaju graničnu vrijednost monotonih nizova – računaju graničnu vrijednost sume – prepoznaju broj e kao $\lim_{n \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{n}\right)^n$ – računaju graničnu vrijednost funkcije – razlikuju tačke prekida funkcije
Elementi diferencijalnog računa	<ul style="list-style-type: none"> – rješavaju elementarne ekstremalne zadatke primjenom diferencijalnog računa – računaju izvode elementarnih funkcija – računaju izvode koristeći tablicu i pravila zbira, proizvoda i količnika – računaju izvod složene funkcije (kompozicije funkcija) – računaju izvod implicitno zadate funkcije – računaju izvod inverzne funkcije – računaju izvode višeg reda
Integrali	<ul style="list-style-type: none"> – računaju jednostavne određene integrale – računaju površine krivolinijskih trapeza – računaju zapreminu rotacionih tijela u jednostavnim primjerima – računaju integrale jednostavnih racionalnih funkcija – računaju određeni integral koristeći Njutn–Lajbnicovu formulu – računaju površine nekih jednostavnih figura u ravni – računaju zapremine rotacionih tijela – računaju zapreminu kupe, valjka i sfere
Kombinatorika, vjerovatnoća	<ul style="list-style-type: none"> – rješavaju kombinatorne zadatke tako što samostalno biraju moguće varijante uz korišćenje pravila zbira i proizvoda – rješavaju zadatke u kojima se pojavljuje klasična definicija vjerovatnoće – rješavaju zadatke na način što sistematski nabrajaju i zapisuju različite varijante kombinatornih rasporeda – rješavaju zadatke u kojima se koristi klasična definicija vjerovatnoće i njena svojstva

ANALIZA

	Obrazovno-vaspitni ishodi	Aktivnosti učenika
SINTEZA	Elementi matematičke analize	<ul style="list-style-type: none"> – povezuju logičke iskaze u primjerima iz svakodnevnog života – operacije sa skupovima povezuju s primjerima iz stvarnog života – rješavaju problemske zadatke primjenom znanja o skupovima
	Elementi diferencijalnog računa	<ul style="list-style-type: none"> – ispituju i crtaju grafike funkcija korišćenjem diferencijalnog računa – ispituju tok i nacrtaju grafik funkcije
	Integrali	<ul style="list-style-type: none"> – računaju određeni integral koristeći Njutn–Lajbnicovu formulu – računaju površine nekih jednostavnih figura u ravni – računaju zapremine rotacionih tijela – računaju zapreminu kupe, valjka i sfere
	Kombinatorika, vjerovatnoća	<ul style="list-style-type: none"> – koriste formule za računanje varijacije, permutacije i kombinacije bez ponavljanja i varijacije i permutacije s ponavljanjem

	Obrazovno-vaspitni ishodi	Aktivnosti učenika
VREDNOVANJE	Elementi matematičke analize	<ul style="list-style-type: none"> – određuju definisanost, nule, znak, monotonost, parnost, i periodičnost funkcije, zadate prostijim analitičkim izrazima ili grafikom – određuju uslove postojanja inverzne funkcije – određuju i predstavljaju analitički i/ili grafički inverznu funkciju – određuje tangentu i normalu na grafik funkcije
	Elementi diferencijalnog računa	<ul style="list-style-type: none"> – određuju intervale monotonosti funkcije i računa, ekstremne vrijednosti funkcije primjenom diferencijalnog računa – određuju intervale konveksnosti i prevojne tačke funkcije
	Integrali	<ul style="list-style-type: none"> – određuju neodređeni integral primjenom svojstava linearnosti i tablice integrala – određuju neodređeni integral metodom smjene promjenljive – određuju neodređeni integral primjenom svojstava linearnosti i tablice integrala – određuju neodređeni integral metodom smjene promjenljive
	Kombinatorika, vjerovatnoća	<ul style="list-style-type: none"> – određuju vjerovatnoću na praktičnim zadacima

Pregled broja časova po temama

Broj tema	Naziv teme	Ukupno časova
1.	Elementi matematičke analize	42
2.	Elementi diferencijalnog računa	30
3.	Integrali	32
4.	Kombinatorika, vjerovatnoća	22

Program matematike za gimnaziju je koncipiran tako da učenicima daje mogućnost ovladavanja osnovnim matematičkim znanjima i vještinama, koji su im neophodni za uspješno obavljanje poslova pri zaposlenju i/ili za nastavak njihovog školovanja. Teme su birane tako da čine osnovu matematičkog obrazovanja. Prilikom realizacije programa posebnu pažnju treba pokloniti motivima na kojima su građeni matematički pojmovi, teorije i metode, objašnjavanju njihove suštine, geometrijske interpretacije i njihovoj primjeni u drugim predmetnim oblastima i rješavanju praktičnih zadataka (ZzŠ, 2020)

Elementi matematičke analize, tema koja se sastoji od šest sadržaja, i to: niz i granična vrijednost niza; funkcija; inverzna funkcija; granična vrijednost funkcija; neprekidnost funkcije; asimptota funkcije.

Imaju za cilj da *učenici*: usvoje pojam niza kao preslikavanje; na osnovu nekoliko prvih članova niza prepoznaju niz; ispišu nekoliko članova niza koji je zadat formulom; usvoje pojam granične vrijednosti niza; objasne geometrijsko tumačenje teoreme o monotonim i ograničenim nizovima; računaju graničnu vrijednost niza u elementarnim slučajevima; računaju graničnu vrijednost sume članova geometrijske progresije u slučaju kada je $r < 1$, prikažu broj e kao $e = \lim_{n \rightarrow \infty} (1 + \frac{1}{n})^n$; prikažu grafike elementarnih funkcija; usvoje pojam inverzne funkcije; povežu grafike polazne i inverzne funkcije; crtaju grafik funkcije $y = \sin x$; na prostim primjerima usvoje pojmove: oblast definisanosti, nule, parnost, periodičnost, injektivnost, surjektivnost, bijektivnost funkcije; usvoje pojam granične vrijednosti funkcije; računaju graničnu vrijednost funkcije u elementarnim slučajevima; primjenjuju tvrđenja usvoje pojam lijeve i desne granične vrijednosti; usvoje pojam neprekidnosti funkcije; usvoje pojam asimptote funkcije i traže asimptotu u konkretnim primjerima.

Elementi diferencijalnog računa (izvodi), tema koja se sastoji od dva sadržaja, i to: diferencijalni račun i crtanje grafika funkcije. Imaju za cilj da *učenici*: usvoje definiciju pojma izvoda; prikažu geometrijsku interpretaciju izvoda kao koeficijenta pravca tangente; prikažu izvod kao brzinu tijela koje se kreće; računaju izvod stepene funkcije te funkcija $\sin x$ i $\cos x$; izvode eksponencijalne i logaritamske funkcije, i da ih usvoje bez dokaza; usvoje pravila računanja izvoda

zбира, proizvoda i količnika; usvoje i primjenjuju pravilo za računanje izvoda složene funkcije; prikažu tablicu elementarnih izvoda; računaju izvode koristeći tablicu i usvojena pravila; usvoje pojam izvoda višeg reda; usvoje i primjenjuje postupak za ispitivanje monotonosti i utvrđivanje ekstremnih vrijednosti funkcije primjenom diferencijalnog računara; usvoje pojam konveksne funkcije; usvoje postupak za ustanovljavanje oblasti konveksnosti funkcije i traženje prevojnih tačaka; usvoje postupak za sprovođenje analize funkcije, crtaju grafik funkcije.

Elementi integralnog računa, tema koja se sastoji od dva sadržaja, i to: neodređeni integral; određeni integral i njegove primjene. Imaju za cilj da *učenici*: usvoje pojam primitivne funkcije i neodređenog integrala; usvoje svojstva neodređenog integrala; primijene tablicu osnovnih integrala; usvoje i primijene metod zamjene za računanje integrala; usvoje i primijene metod parcijalne integracije; usvoje postupak računanja integrala jednostavnih racionalnih funkcija; usvoje pojam integralne sume i određenog integrala kao granične vrijednosti integralne sume; usvoje geometrijsku interpretaciju određenog integrala; usvoje i primijene svojstva određenog integrala; usvoje i primijene Njutn–Lajbnicovu formulu; usvoje i primijene postupak računanja površine nekih jednostavnih figura; usvoje i na jednostavnim primjerima primijene postupak računanja zapremine rotacionih tijela; računaju zapreminu valjka, kupe i sfere; usvoje i na jednostavnim primjerima primijene postupak računanja dužine luka krive.

Kombinatorika, vjerovatnoća i statistika, tema koja se sastoji od sedam sadržaja, i to: osnovna pravila prebrojavanja; varijacije, permutacije i kombinacije bez ponavljanja; varijacije s ponavljanjem; slučajni opit; ishodi; događaji; vjerovatnoća; populacija, uzorak, obilježje, histogrami, kumulativne frekvencije, frekvencijski kolač. Imaju za cilj da *učenici*: usvoje problem prebrojavanja elemenata konačnog skupa; usvoje i primijene osnovna pravila prebrojavanja, pravilo bijekcije, zбира i proizvoda; usvoje pojmove varijacije, permutacije i kombinacije i razumiju postupke njihovog računanja; riješe kombinatorne zadatke u kojima se koriste formule-postupci za računanje broja varijacija, permutacija i kombinacija; usvoje pojam varijacije s ponavljanjem i postupak njihovog računanja; riješe kombinatorne zadatke u kojima se koriste formule-postupci za računanje broja varijacija s ponavljanjem, prikažu pojam slučajnog opita; usvoje pojmove elementarni ishod i događaj; primijene u zadacima osnovne operacije s događajima, usvoje relacije inkluzije; usvoje klasičnu definiciju vjerovatnoće; usvoje osnovna svojstva vjerovatnoće i primijene ih kod rješavanja zadataka; prikažu vjerovatnoću kao graničnu vrijednost relativne učestalosti događaja; usvoje pojmove populacija, uzorak, obilježje; sakupljaju podatke, prave odgovarajuće histograme, grafike kumulativnih frekvencija i frekvencijski kolač.

Zaključak

Navešćemo nekoliko (prema našem mišljenju) bitnih zaključaka iz ovog rada:

1. Potrebno je obezbijediti propratni materijal za svaki sadržaj, onoliko koliko uslovi dozvoljavaju.
2. Posljednje dvije godine (usljed pandemije koronavirusa) ukazale su na značaj, makar elementarnog, poznavanja rada na računaru i ostalim elektronskim pomagalima kako nastavnika tako i učenika, a sve radi organizovanja i realizacije onlajn nastave. Bilo je neophodno organizovati niz seminara da bi se učenici, a pogotovo nastavnici, mogli uklopiti u novonastalu situaciju i na najbolji način riješiti probleme nastale tokom pandemije.
3. Neophodno je organizovati što više edukacija nastavnika u cilju kvalitetnijeg obrazovanja.

Literatura

1. Hasić, A., Tahirović, E. (Podgorica, 2022). Analiza nastavnog plana i programa iz matematike za I razred gimnazije. Pregledni stručni rad *Vaspitanje i obrazovanje*, XLVII, 1, 2022. UDK 371.214:[373.5:51
Dostupno na: <https://zuns.me/vaspitanje-i-obrazovanje/clanak/uskoro-vaspitanje-i-obrazovanje-br-12022>
2. Smith, G. H., Wood, L. N., Crawford, K., Coupland, M., Ball, G., & Stephenson, B. (1996). *Konstruiranje matematičkih ispita za procjenu niza znanja i vještina*. Međunarodni časopis za matematičko obrazovanje u nauci i tehnologiji, 27(1): 65–77
Dostupno na: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0020739960270109>
3. Kurtuma, J., Marković, Z. (2013). *Komparativna analiza nastavnog plana i programa matematike za treći razred osnovne škole*. Istraživanje matematičkog obrazovanja, Vol. V (2013), Broj 9, 23–42.
Dostupno na: http://www.imvibl.org/dmbl/meso/imo/imo_vol_5_2013/9/imo_vol_5_2013_9_23_42.pdf
4. Zavod za školstvo *Opšta gimnazija Matematika I, II, III, IV razred*. Podgorica (2020).
Dostupno na: <https://zuns.me/informator/autori/predmetni-programi>

COMPARATIVE ANALYSIS OF MATHEMATICS CURRICULUM IN 4TH GRADE OF HIGH SCHOOL IN MONTENEGRO ACCORDING TO BLOOM'S TAXONOMY

Abstract

In this research paper, the author analyses the mathematics curriculum of the fourth grade of high school, comparing learning outcomes according to Bloom's taxonomy (Benjamin Bloom) and number of hours according to educational outcomes.

Key words: *curriculum for the fourth grade of high school, Bloom's taxonomy.*

ESEJI, PREGLEDI, PRIKAZI



ODJEK ANTIKE U ZBIRCI PJESAMA TROJA DOMOVINA MOJA MIRAŠA MARTINOVIĆA

Miraš Martinović je na regionalnim i širim prostorima poznat po bogatom stvaralačkom opusu – romaneskna proza: *Putevi Prevalise, Otvaranje Agruvijuma, Teuta, Snovi u Doklei i Antički gradovi/snovi i sudbine*; pjesničke knjige: *Nevidljivi ljetopis, Govor kraljeva, Govor zemlje, Sašaptavanje s memorijom, Luk i lira, Glasovi iz kamena, Dan koji nije prošao, Krug začaranog vremena, Sveska od maslinina lišća, Dan i noć u Butui, Nezapisana istorija, Bogumilske, Plesačica u kamenu*; romani: *Jeretik, Vavilonski mudraci, Poslednji Eshilov dan, Harfistkinja iz Ura, Teuta kraljica Ilira* i roman o Njegošu *Drugoga sunca luče*. Priredio je izbor iz poezije Radovana Zogovića *Pjesme nepokorne* i knjigu *Artikulisana riječ* istog pjesnika.

Djela su mu prevedena na nekoliko jezika. Roman *Teuta* preveden je na albanski jezik i doživio je dva izdanja. Dobitnik je Regionalne književne nagrade *Teuta* za ukupno književno djelo, Međunarodne književne nagrade *Zlatni zmaj* za doprinos fantastičnoj književnosti i Oktobarske nagrade Herceg Novog, grada u kome živi.

Antičke teme poetičke su dominante književnika Miraša Martinovića¹, što njegovom stvaralaštvu daje osoben pečat. Autor uvažava faktografiju, smatrajući da događaj ili predmet ima svoju znakovitost, a semantičnost intenzivira autentičnim lirskim pristupom. Estetički spoj činjeničnog i imaginarnog čini ga postmodernističkim pjesnikom, dok su istorijski motivi polazište za poniranje u sopstvo i refleksivnost. Zbirka pjesama *Troja domovina moja*, objavljena 2022. godine, tematski se uspješno nadovezuje na prethodno objavljena djela Miraša Martinovića, pokazujući kako antika može biti plodno tlo za pjesničko traganje.

Motive za knjigu pjesnik je uzimao iz lične memorije i sa margina *Ilijade*, čime se ostvaruje snažna intertekstualnost jer se i značenje teksta obrazuje u uzajamnom odnosu sa drugim tekstom. Martinović polazi od poststrukturalističkog stava da nijedan tekst nije samostalan, fiksiran, što uslovljava da se njegovo značenje kontinuirano konstruiše. Proučavanje *Ilijade* nije istraživanje izvora i uticaja u tradicionalnom smislu, već instrument za uspostavljanje koda koji omogućava dešifrovanje prošlosti i sadašnjosti na istovjetan način.

Motivski okvir zbirke na implicitan način otkrivaju dva citata iz različitih izvora, postuliranih kao moto (*Lud je svaki smrtnik koji ruši gradove / Hramove,*

¹ n. d., str. 7.

grobove – svetišta mrtvih / Ko je pustoš posijao i sam propada – Euripid: *Trojanke*; *A mi koji smo došli izdaleka da opsijedamo Grad / postadosmo opsjednuti grad* – A. Bariko²). Postmodernizam prihvata različite tradicije, a citatnost je postupak koji odlikuje metafikcionalne tekstove. U vječitoj antinomičnosti dobra i zla pokreću se etička pitanja koja granice između suprotnih polariteta čine krhkim. Dominacija riječi sa negativnom konotacijom (rušenje, propast, pustoš) snažan je impuls za aktiviranje humanističkih vrijednosti kako bi se pokazalo da je umjetničko djelo na poseban način angažovano na strani dobra.

Naslovi poetskih tekstova (*Troja, Odisej, Agamemnon, Tersit, Laokon, Svađa Ahileja i Agamemnona, Hektorov duh, Kad je poginuo Hektor, Ahilejeve suze, Astijanktova sudbina, Homer* i dr.) ukazuju da je *Ilijada* bila inspirativno književno polazište u domenu razmatranja univerzalnih vrijednosti, odnosno kako bi od pojedinačnog, vremenski udaljenog, došlo do ranga opštosti i sjevremenosti.

Tomas S. Eliot u eseju *Tradicija i individualni talenat* navodi da pjesnik treba da razvije svijest o prošlosti i da je tokom čitave karijere intenzivira, ukazujući da je Šekspir preko Plutarhovih djela došao do više osnovnog historijskog znanja nego što bi većina ljudi mogla iz čitavog Britanskog muzeja. Snažnu funkciju umjetnosti uočava u njenoj moći transformacije različitih vremenskih planova koja se ogleda u tome da sadašnjost mijenja prošlost, koliko prošlost upravlja sadašnjošću. Lirski splet društvenih, moralnih i psiholoških motivacija u zbirci *Troja domovina moja* u funkciji je suptilnog afirmisanja moralnih i estetskih vrijednosti.

Besmislenost ratnih pohoda, stradanja ljudi i gradova, sa nadom kao jedinim oružjem i svijetlom tačkom – lajtmotiv je zbirke. Troja živi stoljećima uprkos prividu poraza, jer se sile tame pokreću u različitim razdobljima i društvenim formacijama. Međutim, njihovo dejstvo dodatno osnažuje moralne vrijednosti, dajući im na taj način karakter neprolaznosti i vječnosti. Sukob Ahejaca i Trojanaca Martinović posmatra kroz lirsku prizmu, ukazujući na značaj tvorca *Ilijade* i estetizam njegovog epa (*On je spojio venu / Između Evrope i Azije / Tu Žilu kucavicu*³). Epiloška granica teksta sadrži poentu (*Pred njom (Ilijadom) su svi / neprijatelji poraženi*⁴) čime se etički imperativ homerskog čovjeka proteže od antike do savremenog doba.

Homerovi junaci potvrđuju život u najboljem smislu te riječi, streme mjeri i poretku, tako da njihovo ponašanje zaslužuje poštovanje. Osim toga, prolaznost ljudske slave i moći lutajući je motiv svjetske književnosti, pa je i u Martinovićevim poetskim tekstovima sila privid moći jer mogu se srušiti bedemi grada, ali ne i njegov duh koji i dalje živi, ne samo kroz cvijet, vjetar, groblje, već i putem

² n. d., str. 7.

³ n. d., str. 12.

⁴ n. d., str. 12.

riječi. Imajući u vidu da u grčkoj misli riječ nije bila samo govor, gramatički iskaz, nego i um, ideja i duboki smisao bića, pjesnik sagledava riječi kao najčistiji znak iskazivanja bića. Riječi na taj način simbolizuju prikazivanje razumno-
sti u jeziku, ljudskoj prirodi i u kontinuiranom stvaranju svijeta. Zato pjesnik ističe da se Troja brani pjesmom i riječju koja ima snažan odjek i neuništiva je.

Andrić je smatrao da iza riječi stoji njihovo značenje, kao i misao i volja onoga ko ih izgovara ili piše. Na taj način riječi mogu biti pokretna, živa snaga i pod određenim uslovima poistovjetiti se sa stvarnošću koju označavaju. Postoje vremena iskušenja kad je riječ moćan instrument i zato – *Neko mora da bude hrabar / I da govori / Kad svi ćute / Znam / To Zevs ne voli / Ni ostali bogovi / Niko ko ima moć*⁵. Kod Homera je moralni poredak pod zaštitom bogova, otud Zevs i ostali bogovi sprovode etiku mjere, ali Martinović navodi da je moć krhka, da je čovjek na kraju ogoljen, ništavan, kraljevstva su prolazna, slikovito prikazujući da su kralj i mrav u istom položaju iako kralj bogatstvom raspolaže. Ovi poetski stavovi intertekstualno su povezani sa *Ilijadom* (*nema odista niša kukavije nego je čovjek / od svih bića što dišu na zemlji, što gmižu po njoj* (446–447), ukazujući na kompleksnost života i upitanost njegove ljepote. Pošto je postmodernizam u znaku preispitivanja i nikad ne dolazi do konačnih istina, lirsko ja nekad je dato iz vizure trojanskog pjesnika, poentirajući da će sud vremena iskristalisati percepciju istorijskih zbivanja i postupaka junaka.

Nedostatak poštovanja drugosti, različitosti na kraju biva poražena (*Sve bi za sebe / Takvi ne dobijaju / Bitke* ⁶). Otud isticanje vječnosti slobode, iako veliki pohodi nose velike tajne i stvarnost nije uvijek ono što se spolja vidi. Želja za samopotvrđivanjem uključuje vrline i zato pobjedu posmatra u kontekstu žrtava koje su neminovne na putu do slobode (*Pobjeda / Riječ koja / Ništa ne znači / Plaćena sa / Bezbroy života / Koji se / Ne mogu vratiti / Čemu klicanje / Slavlje / Bolje da smo / Klicali životu / Koga pobijedili / Što dobili / Sve što smo / Donijeli / Bezvrijedno je / U odnosu / Na živote onih što su pali / U Troji / I oko Troje*⁷. Martinović opkoračenjima na poseban način iznosi snažne refleksije o pobjedi, slavju, životu i na taj način produbljuje semiozu.

Poetski tekst *Homer* koncipiran je kao lirska sinteza životnog iskustva antičkog rapsoda koji se nagledao više zlodjela nego dobročinstava, uz nemogućnost izmjene prošlosti – *Ko je vremena vratio / Ko odluke / preinačio / Kada su se / Dogodile*⁸. Nezaustavljiva je rijeka života i u utrkivanju sa rijekom smrti uvijek nadjača, čime se naslućuju i optimistički obrisi.

⁵ n. d., str. 41.

⁶ n. d., str. 40.

⁷ n. d., str. 98.

⁸ n. d., str. 108.

Pjesme nezapisane zatvaraju poetski krug zbirke, naglašavajući ulogu poezije kroz mitski diskurs. Kasandra (kći trojanskog kralja Prijama, sestra Parisova i Hektorova, kojoj je Apolon dao moć proricanja, fig. zloslutnica jer je proricala propast Troje) u stalnom je procjepu između želje da zapiše tekst i uzmicanja, uprkos dohvatu pergamenta, pisaljke, glinene pločice. *Možda će ih / Neko pročitati / Ko bude znao / Da čita / Sunčani rukopis / Dala sam ih / Suncu*⁹. Sintagma *sunčani rukopis* ima posebnu konotaciju jer sunčevo zračenje čini stvari vidljivim, a svjetlost koju zrači sunce je intelektualno saznanje. Kontekstualnim povezivanjem pjesme i sunca kao izvora svjetlosti, ali i kosmičkog razuma – opet se aktivira uloga pjesništva u borbi protiv zla – *Da sam uspjela / Jednu makar / Da zapišem / Možda bi / Spasila Troju*¹⁰.

Autonomija jezika bitno je obilježje postmodernog iskaza. Stvarnost jezika izdiže se iznad stvarnosti života, a svaki znak dobija značenje tek u kontekstu drugih znakova. Zastupljenost velikog slova u naslovu i počinjanje svakog stiha velikim slovom uz izostavljanje znakova interpunkcije, kao i metrička raznovrsnost, doprinose posebnoj semantičnosti Martinovićevih poetskih tekstova, čime se aktivira čitačev horizont očekivanja. Raslojavanjem identiteta i poigravanjem lirskim glasovima omogućeno je putovanje kroz vrijeme, tako da su antičke teme i junaci na estetski način vješto inkorporirane u poetske tekstove zbirke *Troja domovina moja*.

⁹ n. d., str. 112.

¹⁰ n. d., str. 112.

PISANJE KAO OSLOBAĐANJE DUŠE

„Nije ovo nikakva priča. Ili možda jeste, ali o meni“ – zapisuje Nebojša Radović u zbirci kratke proze pod nazivom *Trun*. Poetiku sažetog pripovijedanja koju prati stilizovan pjesnički govor autor *Zanoktice* (2021) slijedi i u svojoj drugoj knjizi modernog literarnog senzibiliteta. Natopljene emocijom i pisane dušom, priče rekonstruišu sliku svijeta u kojima se smisao čovjeka manifestuje preko njegovog složenog odnosa prema stvarnosti. Radović se opredjeljuje za narativni diskurs kao posebnu vrstu proznog saopštavanja, koji povezuje sa svakodnevnom ili autobiografskom pričom, a nerijetko i pjesmom u prozi. Budući da je fenomen kratke priče postao autorov *modus operandi*, navešćemo nekoliko ključnih karakteristika ove pripovjedne vrste, oko čijeg naziva nailazimo na oprečna sagledavanja u književnoj teoriji i kritici.

Iako je, kao najjednostavniji element proznog književnog djela, priča postala jedna od najpopularnijih narativnih formi kod mladih pripovjedača, ona nije bila dio dominantnog sistema književnih vrsta zbog čega dolazi do terminološkog neslaganja među teoretičarima i kritičarima. Terminološka zbrka nastaje oko definisanja naziva za kratke prozne vrste. U *Teoriji književnosti* Milivoj Solar navodi da kratka priča može biti shvaćena kao vrsta kraća od novele, ali kako u tom pogledu među teoretičarima nema saglasnosti, ovaj pojam zamjenjuje nazivom novela (Vidi: Solar, 2012: 186). Kratka priča kao prozna forma koja se čita u jednom dahu odgovara Lešićevoj definiciji crtice (ili „skice“) kao kratke prozne vrste sa minimalnim narativnim elementom, koja naglasak stavlja na konkretnu situaciju, pojavu ili osobu (Lešić, 2010: 389). Krešimir Nemeć u svojoj studiji *Problemi teorije novele* objašnjava da se kratka priča (*short story*) pojavila kao tipično američka novelistička forma u 19. vijeku, pa kao njene strukturne principe izdvaja veću otvorenost od novele, prostor igre i jedinstvo efekta (Nemeć, 1980: 247).

Osnovni modusi izražavanja kratke priče jesu fragmentarnost, asocijativne relacije te odsustvo vremenske i prostorne kategorije. Iz tog razloga, forma kratke priče je promjenljiva, oslobođena književno-teorijskih i žanrovskih konvencija, dinamična, otvorena i moguća u različitim medijima (novinskom, televizijskom, filmskom) kao umjetnički, a ne isključivo književni oblik komunikacije (Vidi: Radović-Popović, 1979). Ono što se u kratkoj priči naročito uzima kao vrhunski umjetnički domet jesu poetske slike, jer se u njenom fokusu ne nalazi fabula, već autor fiksira određeni događaj, raspoloženje, odnosno jedan fragment iz života naratora.

U tom kontekstu posmatrano, Radovićeva knjiga kratke proze *Trun* sabira različite situacije, različita stanja sopstvene psihe kojima autor daje određeni semantički sklop. Priče počinju metodom *in medias res* ili direktnim uvođenjem u suštinu pripovijedanja, a nakon toga Radović vodi priču ne koristeći se ničijim posredstvom te usvaja koncept otvorenog kraja. To znači da su počeci priča istaknuti ili naglašeni i oni u potpunosti korespondiraju sa otvorenom formom završnog dijela, što dovodimo u vezu sa tvrdnjom Krešimira Nemeca da kratka priča nema uvodni, a često puta ni završni dio zbog čega se svojom pojednostavljenom strukturom razlikuje od složenijih vrsta kao što je novela (Vidi: Nemeć, 1980). Takve su Radovićeve priče „Flor de Lua“, „Prsti“, „Osa“, „Ne ide to“, „Slučajna ljubav“ i druge, u kojima autor započinje tekst dijalogom, lapidarnom formom razvija priču u koju uvodi jedan ili dva lika opisanih kroz nekoliko izdvojenih karakternih osobina, svedene deskripcije atmosfere u kojoj se radnja odvija, da bi neočekivanim poentiranjem ostavio čitaocu prostora da priču konkretizuje.

S obzirom na to da je pripovjedačko kazivanje, uglavnom, predstavljeno kroz pripovjedačku situaciju prvog lica, takozvanu *Ich-formu* („ja forma“), Radovićev pripovjedač kao učesnik u pripovjednim situacijama dobija poziciju *homodijetičkog pripovjedača* (termin Žerara Ženeta). Takav pripovjedač dio je dijegeze koju predočava, tako da iz njegove perspektive posmatramo događaje. Teoretičarka Mike Bal opredjeljuje se za termin *fokalizator* (koji je pozajmljen od fotografije i filma), a koji označava tačku sa koje se elementi posmatraju (Vidi: Bal, 2000: 124). U Radovićevim pričama fokalizator se poklapa sa likom, pa čitalac gleda iz njegovog fokusa pripovijedanja i prihvata viziju koju prezentuje taj lik.

Indikativna je priča „Naftaš“ u kojoj nam neimenovani narator opisuje povratak u svoju zemlju: „Vraćam se u svoju zemlju posle duže vremena. Vidim zaliv i sunce...“ (Radović, 2022: 69), nakon čega pratimo vožnju „retro kočijama“ u kojima se nalazi vozač „muzejskog primjerka“, koji, zapravo, predstavlja zastarjeli autobuski prevoz iz kojeg se pojavljuje miris benzina. Radović priču prožima blagim humorom i ironijom, kako bi dočarao atmosferu putovanja, a onda svedenim dijalogom minimalizuje radnju i likove i u nekoliko poetskih slika daje priči završnu formu, ostavljajući je, zapravo, bez kraja na šta nam ukazuje pravopisni znak tri tačke.

Veoma značajna priča u kojoj dolaze do izražaja autobiografske refleksije Nebojše Radovića nosi naslov „Krme z dušom“. U njoj narator iznosi misaone formacije kojima objašnjava svoj stvaralački impuls – pisanje, koje je nastalo kao jedna vrsta zadovoljenja ljudske psihe, odnosno pisanje kao potreba da se nagomilana previranja duše spasi zaborava, pretvore u sliku, jer „pisanje je slika“, navodi autor. U ulozi neimenovanog naratora Radović pojačava intenzitet svojih literarnih težnji riječima: „Želim da pišem dok mi se piše / Dok olovke

imam...“ („Takt“) (Radović, 2022: 43/44), pa kao kontrast onome što želi anaforičkim ponavljanjima potencira svoje misli i svoje opsesije: ne želi da smoči svoje priče, ni svoje emocije, ne želi da ih čuva i pušta određenim danima jednu po jednu, ne želi da čeka pogodan trenutak da nekom kaže da ga voli, jer ga je čokolada od sto grama naučila da život ne valja prismaovati. Upotreba anafora „ne želim“ ima za cilj da pojača formalnu cjelovitost teksta, izdvoji ključne jezičke jedinice koje svoj konačan oblik dobijaju u posljednjoj rečenici priče: „Ne želim više da taktiziram“, a koja omogućava čitaocima razvijanje različitih interpretativnih formulacija. Ovakav kompozicioni model traži čitaoca kao jednog od učesnika kontekstualne mreže literarnog mikrokosmosa, čitaoca koji će prepoznati estetsku informaciju ili onog čiju će maštu aktivirati, kao u priči „Krmice z dušom“: „Ali, ako je negdje sretnete, poznaćete je po mojoj priči. I po tom nosu...“ (Radović, 2022: 16).

U tom bilježenju unutrašnjih stanja Radović artistički adekvatno kreira svoju naraciju i ispoljava kreativnu moć jezika. Struktura priče tako dobija obilježja jezičke igre koju upotpunjuje mnoštvom stilogenih sredstava karakterističnih za pjesničke forme. Ta smjelost poigravanja stilskim figurama posebno zaokuplja pažnju čitalaca, jer priča iskoračuje u prostor pjesništva, čime se, u funkciji isticanja ideje, insistira na opsesivnoj misli, sugerira gradacijsko prikazivanje i afektivno stanje pripovjedača. Česte su figure dikcije: asonanca, aliteracija, anafora, koje stvaraju intenzivniji jezički izraz i ekspresivniji ritmički govor: „Umorilo me čekanje na kraju tvoje ulice / Umorila me tišina tvoje kuće / Umorila me dugačka povorka na vrhu brda / Umorio me grč i plač“ („Cupkava“). U konkretnom primjeru, ponavljanjem glagola umorilo me sugerira se prevladavajuće stanje naratora (umor), pa takva lirizacija iskaza često postaje njegova autobiografska ritualna formula. Tamo gdje se javljaju slična uzastopna ponavljanja, dolazi do stilističkog markiranja inicijalne ideje priče.

Dominacijom lirskih paralelizama postiže se eufonija govora, ali i jaka koncentracija narativne energije sabijene u sižejni okvir priče. Lirizacija autorovih pripovjedačkih iskaza datih često kroz jednu i dvije riječi pogoduje intenziviranju radnje, odnosno poetskih slika koje se sukcesivno smjenjuju, pa pojedine priče imaju strukturu „drame u malom“. Život pripovijedanja omogućava Radovićev jezički model, specifičan po upotrebi kolokvijalne leksike, koju obogaćuje umjerenim humorom ili ironijskim obrtima. Svaka priča fragment je iz života naratora koja svoju cjelovitost dobija u čitaocu svijesti nakon sklapanja korica knjige. Zbirka priča dobija formu albuma, a svaka njena semantička cjelina nije ništa drugo do Radovićeva fotografija, koja sabira pregršt sjećanja koje kreira jedno razdoblje njegovog života. Putem tehnike *flashback*, kao retrospekcije koja osvježava pamćenje određenih događaja, autor, kao na filmskom platnu, prikazuje određene scene iz života koje su na njega ostavile dubok trag.

Naslovna sintagma zbirke priča *Trun* ima važnu simboliku u razumijevanju proznog diskursa kojim Nebojša Radović oblikuje svoj jezički iskaz. Ako pođemo od toga da je trun čestica prašine, pijeska ili nekog drugog stranog tijela, koja stvara osjećaj nelagode kod pojedinca u čijem se oku nalazi, onda bismo ovaj pojam mogli razumjeti kao potrebu oslobađanja tijela (preko očiju) od svega onog što proizvodi neprijatnost uzrokovanu ozljedom koju je pričinio. Trun postaje simbol nagomilane tjeskobe koje se pripovjedač oslobađa putem svog stvaralačkog procesa, kroz pisanje kao jednu vrstu „dezinfekcionog“ modela pripovjedačkog umijeća.

Ritam i fragmentarnost, *in medias res* počeci, funkcionalno sažeti narativni djelovi svake priče, jednostavnost pripovjednog saopštavanja kao dominantne forme kratke proze, osnovna su poetička obilježja Radovićeve naracije. U tom pogledu, zbirka priča *Trun* donosi potpune nove narativne slike koje se uzdižu na nivo simboličkog značenja što pogoduje boljoj recepciji čitalaca. Priča, kao fenomen sadašnjeg književnog trenutka, u Radovićevoj zbirci postaje aktuelna, nekonvencionalna, fabulativno energična, zbog čega se smatra najadekvatnijom formom za potvrđivanje njegovog modernog književnog mikrokosmosa.



IN MEMORIAM



BOŽIDAR ŠČEKIĆ (1928–2022)

Ugledni prosvjetni i društveno-politički radnik i književni stvaralac, uzoran građanin, pouzdan drug i prijatelj, Božidar Ščekić, preminuo je 12. decembra 2022. godine u 95. godini života.

Božidar Ščekić rođen je 13. januara 1928. godine u Kurikućama kod Bera-
na. Po njegovom rođenju roditelji se doseljavaju u Potkrajce kod Bijelog Polja. Osnovnu školu završio je u Sutivanu, Nižu realnu gimnaziju u Bijelom Polju 1947, Srednju medicinsku školu u Beogradu 1950, Višu pedagošku školu na Cetinju 1952, a grupu biologija-hemija na Prirodno-matematičkom fakultetu u Sarajevu 1961. godine. Specijalizirao je biohemiju na medicinskim fakultetima u Beogradu i Sarajevu 1964. godine.

Prvo zaposlenje mu je bilo, nakon završetka Više pedagoške škole, u Prvoj osmogodišnjoj školi u Bijelom Polju. Jednu školsku godinu je radio u Osmogodišnjoj školi u Tomaševu, da bi nakon osnivanja Više realne gimnazije u Bijelom Polju 1953. godine bio imenovan za nastavnika biologije. Kasnije, nakon završetka fakulteta, u istoj gimnaziji radio je kao profesor biologije i hemije. Do kraja svog života bio je jedini živi profesor te gimnazije od profesora koji su bili njeni osnivači.

U žiži njegovog interesovanja, tokom rada u Gimnaziji, bila su sva ona fundamentalna pitanja iz oblasti primjene očiglednosti u nastavi, posebno tamo gdje je to programski bilo moguće organizovati. Njegova predavanja su bila interesantna za učenike, pa je bio voljen i cijenjen predavač.

Odnos prema učenicima temeljio se na principu uzajamnog poštovanja. Nikada ishitreno i nekontrolisano nije davao sudove o vaspitanicima. U razgovoru sa njima postizao je mnogo.

Nakon završene specijalizacije zaposlio se u Medicinskom centru u Bijelom Polju, gdje se, takođe, istakao u radu. Trudio se da usavršava i umnožava dijagnostičke metode u Kliničko-hemijskoj laboratoriji, čiji je bio rukovodilac. Istraživanjima se bavio samostalno. Rezultate rada saopštavao je na simpozijumima i u stručnim glasilima.

Božo je od 1. septembra 1974. bio direktor Osnovne škole „Dušan Korać“ u Bijelom Polju. Neumorno se borio sa svim teškoćama u školi. Oplemenjivao je školu nastavnim sredstvima i knjigama, radio na estetskom uređenju enterijera i eksterijera matične škole i područnih odjeljenja, vodio računa o osavremenjivanju nastave, napredovanju učenika, kao i o usavršavanju nastavnog kadra,

sve u interesu poboljšanja kvaliteta nastave. Bio je zagovornik kulturne funkcije škole.

Nakon uspješnog obavljanja direktorske dužnosti Božidar prelazi u Međuopštinski zavod za prosvjetno-pedagošku službu u Bijelom Polju, kao savjetnik za biologiju i hemiju. Za direktora tog istog zavoda izabran je 1976. i na toj funkciji ostao je punih 18 godina, do penzionisanja 1994. godine.

Svoje rukovođenje usmjeravao je na organizaciju rada Zavoda, na povećanje broja savjetnika, na efikasan način komuniciranja sa školama, prosvjetnim radnicima, samoupravnim organizacijama, skupštinama samoupravnih interesnih zajednica u opštini i Republici, skupštinama opština Bijelo Polje i Mojkovac, Republičkim zavodom za školstvo, Ministarstvom prosvjete, raznim društvima, stručnim udruženjima, društveno-političkim udruženjima, društveno-političkim organizacijama.

U to vrijeme svi republički i lokalni forumi, zajednice, zavodi ili udruženja imali su pravo i interes da budu informisani o radu Zavoda, a preko njega o radu i uspjehu osnovnih škola i predškolskih ustanova. Pratili su stepen angažovanja Zavoda i njegovih službenika na rješavanju pitanja od zajedničkog interesa, kao što su: razvoj školstva, pravilno obrazovanje i vaspitanje učenika, potpuna realizacija nastavnog plana i programa u školama, pružanje stručne pomoći školama, i angažovanje na obezbjeđivanju materijalnih sredstava škole i slično. U tako složenim uslovima Božidar Šćekić se izvanredno snalazio i kao savjetnik i kao direktor, ispoljavajući savjestan, pedantan i objektivan odnos prilikom ocjenjivanja, sa istančanim zahtjevima prema školama i pojedincima, sve u cilju unapređivanja nastave i cjelokupnog rada i reda u školskim kolektivima. Pored uvida u rad i realizaciju planiranih zadataka, Božidar je nastojao da ukaže i na ono što je dobro i pedagoško-psihološki verifikovano.

Uveo je praksu posebne saradnje sa direktorima škola kroz praćenje njihovog rada, pronicao u potencijalne mogućnosti svakog kolektiva za rješavanje složenijih zadataka obrazovanja i vaspitanja koje svaka sredina zahtijeva.

Godinama je učestvovao na brojnim seminarima kao predavač, diskutant u stručnim raspravama, referent na simpozijumima i samoupravnim skupštinama, doprinoseći u koncipiranju brojnih reformi u obrazovanju.

Bio je rukovodilac Projekta „Aktiviranje učenika u nastavi“ i neposredni rukovodilac Projekta „Grupni rad u nastavi hemije i biologije“, radi čega je boravio u Parizu, reprezentujući svoja iskustva sa tamošnjim školama i upoznao i pratio iskustva francuskih škola.

Više decenija saradivao je sa stručnim listovima i časopisima, objavljivao u tematskim rubrikama publikacija, kao što su: „Prosvjetni rad“, „Prosvjetni pregled“, „Vaspitanje i obrazovanje“, „Odzivi“, Bilten Zavoda za unapređivanje školstva Titograda, Zavoda za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja Bijelo

Polje, „Pobjeda“, „Bjelopoljska komuna“, „Bjelopoljske novine“, Zbornik Srpske akademije nauka, „Dan“, „Sveviđe“. Sa tematikom iz obrazovanja učestvo-
vao je u programima Radija Crna Gora i Radija Bijelo Polje, u kojima je predsta-
vio više od stotinu bibliografskih jedinica.

Božidar se redovno zalagao da uspješni i kreativni prosvjetni radnici bla-
govremeno dobiju zaslužena društvena priznanja, jer su i u ovom pogledu bili
zapostavljeni.

Profesor Šćekić se uporedo bavio stručnim i političkim radom. Počeo je u
ranoj mladosti kao skojevac i član KPJ. Bio je član skojevske i partijske or-
ganizacije Univerzitetskog komiteta Saveza komunista, sekretar partijske orga-
nizacije na fakultetu, član Opštinskog komiteta SKJ Bijelo Polje, predsjednik
Opštinske konferencije Socijalističkog saveza radnog naroda. Šest puta je biran
za odbornika u Skupštini opštine i dva puta za delegata (poslanika) u Republič-
koj skupštini Crne Gore. Bio je višegodišnji član jugoslovenskog i crnogorskog
Pokreta „Nauku mladima“, za organizaciju takmičenja u znanju učenika u Crnoj
Gori i Jugoslaviji.

Autor je više prikaza knjiga poezije zavičajnih pisaca i ocjena udžbenika,
stručne i pedagoške literature.

Tokom svog dugogodišnjeg rada bavio se i poezijom. Pisao je pjesme, ali ih
nije objavljivao u mladosti sve do raspada Jugoslavije, što je doživio kao „ras-
pad sopstvenog tijela“, kako je napisao u svojoj knjizi. Pogođen raspadom Ju-
goslavije i početkom rata u bivšim republikama reagovao je i svojim pjesmama,
osudio ratna zbivanja, ljudska nedjela i posrtanja ma otkuda dolazila. Sakupio je
takve poetske izlive i štampao ih u svojoj prvoj knjizi pod naslovom „Posrnulo
doba“, 1996. godine.

Kao penzioner nastavio je da se bavi intelektualnim radom, pa je objavio još
šest knjiga poezije i putopisa: „Đavo čovjeka jaše“, „Skriveni izvori“, „Švaj-
carskim drumovima“, „Švajcarske raskrsnice“, „Prošlost za budućnost“, „Zvuci
prošlosti“.

Božidar je organizovano i permanentno pratio pedagoška dostignuća i ista
primjenjivao i u nastavnoj praksi. Nesebična je njegova pomoć u informisanju
kolega u primjeni inovacija.

Dobitnik je više priznanja i odlikovanja od kojih treba pomenuti: Nagrada
oslobođenja Bijelog Polja „Treći januar“, Orden zasluga za narod, Orden rada,
Zlatna plaketa Saveznog odbora Pokreta „Nauku mladima“ i druga priznanja.

Tokom rada u obrazovanju Božidar je bio primjeran radnik, entuzijasta, spre-
man da otvoreno prihvati sve izazove u vaspitno-obrazovnom radu. Bio je voljen
i cijenjen od svojih kolega i saradnika.

Uputstvo za autore

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, pregledni naučni i stručni radovi. 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.

Objavljuju se samo radovi koji nijesu ranije objavljavani, osim prevoda i preuzetih radova, uz prethodno pribavljeno odobrenje. Poželjno je da autor naznači, prema svom mišljenju, kojoj navedenoj kategoriji njegov rad pripada.

Dimenzije časopisa su 170×240 mm, a polje za tekst 130×195 mm (margine 20 mm). Knjižni blok se štampa jednom bojom.

Molimo autore da se prilikom pripreme rukopisa pridržavaju sljedećih standarda izloženih u ovom uputstvu:

a) Obim

Svi tekstovi treba da budu pisani u tekst procesoru Microsoft Word, fontom Times New Roman, veličine slova 11,5 tačaka, normalnog proreda.

Teorijski i istraživački radovi mogu biti najviše do jednog autorskog tabaka, odnosno 16 stranica, 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) Formatiranje

Nepoželjno je bilo kakvo formatiranje paragrafa, osim izdvojenih citata (uvlačenje redova, razdvajanje paragrafa dodatnim praznim redom). Dopušteno je riječi isticati italicom, boldom, ili kombinacijom, te zadavati subscript i superscript.

Liste (bullet) u dokumentu treba da su ujednačene i da budu crta a ne crtica.

Sve naslove treba pisati kombinacijom velikih i malih slova – ne velikim slovima.

Izdvojeni citati treba da budu pisani fontom Times New Roman, veličine 10,5. Poželjno je da su uvučeni u odnosu na ostali tekst.

c) **Pismo**

Rad će biti objavljen u pismu koje odredi autor (latinica ili ćirilica).

Radovi koji se dostavljaju na stranom jeziku (engleski, francuski, ruski...) objavljuju se na jeziku na kojem su napisani (uz obavezan prevod naslova i rezimea na crnogorski jezik).

Radovi koje dostavljaju autori sa prostora Republike Srbije, Hrvatske ili Bosne i Hercegovine objavljuju se upodobljeni s crnogorskim jezikom.

d) **Struktura**

Radovi moraju imati sljedeću strukturu:

- afilijaciju autora (ime, prezime, naziv ustanove u kojoj je autor zaposlen)
- naslov
- rezime
- ključne riječi
- tekst rada
- literaturu i
- rezime na engleskom.

Prevod rezimea vrši lice koje je angažovao izdavač. Navedeni redosljed elemenata mora se poštovati.

Naslov rada treba da bude precizan, sažet i jasan. Iznad naslova rada pisati ime i prezime autora, ili više njih, a uz ime treba staviti fusnotu koja sadrži zvanje autora. Ukoliko je rad izložen na nekom naučnom skupu, konferenciji i slično, potrebno je to jasno naznačiti, po pravilu u fusnoti pri dnu prve stranice rada.

Na početku rada nalazi se koncizan i informativan rezime do 15 redova, koji sadrži cilj rada i saopštene osnovne rezultate u radu. Na kraju rezimea navesti do šest ključnih riječi, koje su stručno i naučno relevantne za prezentirani sadržaj.

e) Citiranje

Imena stranih autora u tekstu navode se u originalu ili transkribovano, fonetskim pisanjem prezimena, poslije čega se ime navodi izvorno uz godinu objavljivanja rada, npr. Pijaže (Piaget, 1990).

O pravilima i primjerima citiranja možete opširnije naći u Uputstvu za autore koje se nalazi na sajtu Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva – Podgorica: <https://zuns.me/vaspitanje-i-obrazovanje-uputstvo-za-autore>

f) Izvori

Svi izvori navođeni u tekstu navode se u cjelini na kraju rada, u odjeljku pod naslovom Literatura. U literaturi na kraju rada ne unositi izvore koji u tekstu nijesu navođeni.

Spisak korišćene literature u zagradama (u tekstu) i na kraju rada navodi se latinicom, bez obzira na vrstu pisma na kome su štampani izvori.

Kod citiranja i navođenja izvora (referenci) preporuka je da se koristi APA sistem.

h) Grafički sadržaj i tabele

Slike, grafici, tabele treba da su crno-bijeli. Njihova širina ne smije biti veća od širine kolone u štampi (130 mm). Ukoliko sadrže tekst, poželjno je da budu predati u obliku u kom je moguće mijenjati tekst.

Slike treba da imaju makar 100 piksela po cm odštampanog primjerka (npr. za sliku širine 12 cm potrebno je da slika ima više od 1200 px po širini).

Grafike nastale u Ekselu potrebno je priložiti uz tekst u izvornom obliku (kao xsl/xslx fajlovi). Na graficima treba da je jasno uočljiva razlika sivih tonova kojima su označeni pojmovi iz legende.

Formule treba da su u skladu s međunarodnim standardom za pisanje naučnih tekstova (SI). Promjenljive su prikazane kurzivom/italikom, a jedinice mjere regularom. Za znak za stepen – ne koristiti 0. Ukoliko postoji potreba za matematičkim znakovima, koristiti znakove iz fonta Cambria ili Cambria Math (ne Symbol). Kompleksne formule je poželjno pisati u MathType ili koristeći Word formule.

Vektorski crteži i notni zapisi treba da se predaju, dodatno, i u pdf formatu. Voditi računa da važan tekst u njima mora biti čitljiv kada se postave na dimenzije za štampu (manje od 130 mm).

Tabele sa tekstom ne smiju biti u formatu slike (jpg, png, bmp...). Legenda za tabelu se stavlja iznad tabele.

Rad koji nije pripremljen po navedenim standardima neće biti uključen u proceduru recenziranja, o čemu se autor obavještava.

Autor rada uz svoje ime dostavlja Redakciji časopisa kontakt adresu, imejl adresu i telefon, kao i osnovne podatke o radnoj angažovanosti. Redakcija donosi odluku o objavljivanju rada, o čemu obavještava autora u roku od tri mjeseca. Autor je dužan da potpiše ugovor o autorskom djelu s izdavačem.

Svi radovi se anonimno recenziraju.

Radovi se ijekavizuju.

Radove i priloge dostaviti elektronskom poštom ili na CD-u.

Rukopisi se ne vraćaju.

Radove slati na adresu:

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva – Podgorica,
Novaka Miloševa 36,
Podgorica

ili e-mail:

vaspitanjeiobrazovanje@zuns.me

ana.bojovic@zuns.me

Redakcija