



## **VASPITANJE I OBRAZOVANJE**

časopis za pedagošku teoriju i praksu  
Godina XLV, godišnji broj 3, 2020  
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 800  
Rukopisi se ne vraćaju

### **ŠTAMPA**

„Stefani '91“ d.o.o. Danilovgrad

## **EDUCATION**

magazine for pedagogic theory and practice  
Year XLV, Annual No. 3, 2020  
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**

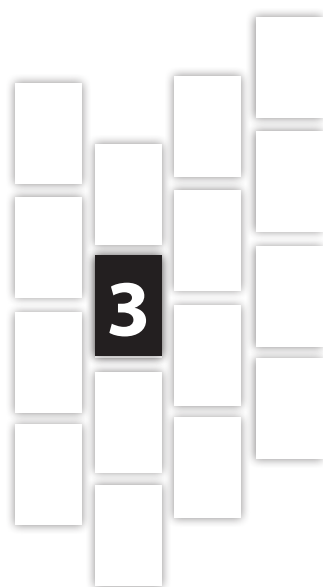
Institute for textbook publishing and  
teaching aids  
Podgorica. The „Education“ Magazine,  
first published in 1975  
Published quarterly  
Number of copies 800  
Manuscripts are not returned

### **PRINTING**

„Stefani '91“ d.o.o. Danilovgrad

# VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU



Podgorica, 2020.

**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**  
**3 | 2020**



# S A D R Ź A J

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

<i>Slobodan VUKIĆEVIĆ</i> <b>LIBERALIZAM, NAUKA I OBRAZOVANJE</b> .....	<b>13</b>
<i>Александар БАНДОВИЋ</i> <b>УЧЕЊЕ ЧИТАЊА И ПИСАЊА У ПРВОМ ЦИКЛУСУ ДЕВЕТОГОДИШЊЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ</b> .....	<b>25</b>
<i>Danijela RADLOVIĆ ČUBRILO</i> <i>Aleksandra LUDAJIĆ</i> <b>EFEKTI PRIMJENE MONTESORI PROGRAMA U VASPITNO- OBRAZOVNOM RADU NA SPOSOBNOSTI PREDŠKOLSKE DJECE U OBAVLJANJU PRAKTIČNIH ŽIVOTNIH I RADNIH AKTIVNOSTI</b> .....	<b>51</b>
<i>Tamara MILIĆ</i> <b>PRIMJENA APLIKACIJE SBOARD U CRNOJ GORI</b> .....	<b>65</b>
<i>Dijana M. KRSTIĆ</i> <b>IZRADA PROGRAMA PODRŠKE DAROVITIMA NA PREDŠKOLSKOM UZRASTU</b> .....	<b>83</b>
<i>Найіана МАРКОВИЋ</i> <i>Веселин БУЛАТОВИЋ</i> <b>ТУМАЧЕЊЕ КЊИЖЕВНОГ ДЈЕЛА У СИСТЕМУ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ</b> .....	<b>93</b>
<i>Marta DEDAJ</i> <b>VASPITNI STILOVI RODITELJA I PORODIČNA KOMUNIKACIJA</b> .....	<b>121</b>
<i>Jovana D. JOKOVIĆ</i> <b>DETERMINANTE NASILJA PREMA ŽENAMA U INTIMNOM PARTNERSKOM ODNOSU</b> .....	<b>133</b>
<i>Veljko ALEKSIĆ</i> <i>Snežana MILOVANOVIĆ</i> <b>DIGITALIZACIJA RADNIH NAVIKA PREADOLESCENATA</b> .....	<b>153</b>
<i>Novica GARDAŠEVIĆ</i> <b>ANALIZA IZOSTAJANJA UČENIKA SA NASTAVE FIZIČKOG VASPITANJA</b> .....	<b>163</b>

## NASTAVNO-VASPITNI RAD

*Marina PETROVIĆ*

*Vladimir PETROVIĆ*

**PROJEKTNASTAVA FIZIKE U OSNOVNOJ ŠKOLI.....179**

*Vera MIĆUNOVIĆ*

**AKTIVNE METODE U NASTAVI KNJIŽEVNOSTI NA PRIMJERU**

**INTERPRETACIJE ROMANA *HAJDUCI B. NUŠIĆA*.....191**

*Snežana PEJOVIĆ*

*Mersiha ORUČEVIĆ*

**UPOTREBA FRAZEOLOGIZAMA U NASTAVI CRNOGORSKOG –  
SRPSKOG, BOSANSKOG, HRVATSKOG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI,  
ITALIJANSKOG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI I ENGLSKOG JEZIKA I  
KNJIŽEVNOSTI .....**

**201**

## ESEJI, PREGLEDI, PRIKAZI

*Aleksandar RADOMAN*

**ZNAČAJNA KNJIŽEVNOISTORIJSKA MONOGRAFIJA SOFIJE KALEZIĆ**

**(Sofija Kalezić, *Istorija crnogorske književnosti za decu i omladinu,***

**Fakultet za crnogorski jezik i književnost, Cetinje, 2018).....215**

*Marijana TERIĆ*

**LAKU NOĆ, STVARNOSTI!**

**(Slobodan Vukanović Vus i poezija 21. vijeka).....219**

# C O N T E N T S

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

<i>Slobodan VUKIĆEVIĆ</i> LIBERALISM, SCIENCE AND EDUCATION .....	13
<i>Aleksandar BANDOVIĆ</i> MANAGING READING AND WRITING IN THE FIRST CYCLE OF THE NINE-YEAR PRIMARY SCHOOL .....	25
<i>Danijela RADLOVIĆ ČUBRILO</i> <i>Aleksandra LUDAJIĆ</i> THE EFFECTS OF MONTESSORI EDUCATION ON BUILDING THE ESSENCIAL LIFE SKILLS OF CHILDREN FOR THE REAL WORLD .....	51
<i>Tamara MILIĆ</i> THE USE OF CBOARD WEB APPLICATION IN MONTENEGRO.....	65
<i>Dijana M. KRSTIĆ</i> DEVELOPMENT OF SUPPORT PROGRAMS FOR GIFTED PRESCHOOL CHILDREN .....	83
<i>Nataša MARKOVIĆ</i> <i>Veselin BULATOVIĆ</i> AN INTERPRETATION OF A LITERARY WORK IN THE SYSTEM OF PROBLEM-BASED TEACHING.....	93
<i>Marta DEDAJ</i> PARENTING EDUCATIONAL STYLES AND FAMILY COMMUNICATION.....	121
<i>Jovana D. JOKOVIĆ</i> DETERMINANTS OF VIOLENCE AGAINST WOMEN IN AN INTIMATE PARTNER RELATIONSHIP .....	133
<i>Veljko ALEKSIĆ</i> <i>Snežana MILOVANOVIĆ</i> DIGITALIZATION OF WORK HABITS OF PREADOLESCENTS .....	153
<i>Novica GARDAŠEVIĆ</i> ANALYSIS OF ABSENCE OF STUDENTS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES ...	163



## TEACHING AND EDUCATIONAL WORK

*Marina PETROVIĆ*

*Vladimir PETROVIĆ*

**PROJECT BASED TEACHING of PHYSICS IN ELEMENTARY SCHOOL ..... 179**

*Vera MIĆUNOVIĆ*

**ACTIVE METHODS IN LITERARY TEACHING WITH INTERPRETATION  
OF NUSIC'S NOVEL HAJDUCI (Eng. HAIDUKS) AS AN EXAMPLE ..... 191**

*Snežana PEJOVIĆ*

*Mersiha ORUČEVIĆ*

**THE USE OF PHRASEOLOGISMS IN THE TEACHING OF  
MONTENEGRIN-SERBIAN, BOSNIAN, CROATIAN LANGUAGE AND  
LITERATURE, ITALIAN LANGUAGE AND LITERATURE AND ENGLISH  
LANGUAGE AND LITERATURE ..... 201**

## ESSAYS, REVIEWS

*Aleksandar RADOMAN*

**SIGNIFICANT LITERARY-HISTORICAL  
MONOGRAPH OF SOFIA KALEZIĆ ..... 215**

*Marijana TERIĆ*

**GOOD NIGHT, REALITY!  
(Slobodan Vukanović Vus And Poetry Of 21st Century) ..... 219**



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



*Slobodan VUKIĆEVIĆ*<sup>1</sup>

## LIBERALIZAM, NAUKA I OBRAZOVANJE

### Rezime

Obrazovanje koje ne prati princip ljudske potrebe i nivoa naučnog saznanja o čovjeku i prirodi, te djelovanju kosmičkog logosa, nema karakter cjelovitog procesa kultivisanja čovjeka i njegove zajednice.

Liberalistički tretman društvene nauke ne znači afirmaciju objektivnog naučnog saznanja, već politizovano naučno saznanje koje je podređeno političkom i ekonomskom sistemu, a to znači formiranju ličnosti zarobljene logikom liberalnog društvenog sistema. Zbog toga su za liberalni koncept obrazovanja sve nauke koje razvijaju sposobnosti ljudi za saznanje i samosaznanje slobode i slobodnog djelovanja nepraktične i nepotrebne u ideološkom i ekonomskom smislu, jer dovede u pitanje interese otuđene elite. Radi se o specifičnom rascjepu generičke nužnosti i generičke slobode: nauka i tehnologija svojim civilizacijskim dostignućima može biti progresivna u kontekstu kulture kao neumitne veze generičke nužnosti i generičke slobode. Raskid ove veze drastična je **antikultura** koju afirmiše liberalizam.

U slobodnoj nauci ostvaruje se **princip subjektiviteta** na svim nivoima načina proizvodnje društvenog života i sublimacija obrazovanja i vaspitanja. Liberalizam kida vezu obrazovanja i vaspitanja time što obrazovanje podređuje tržištu i tržišnim zakonitostima, pri čemu vaspitanje gubi logosnu valentnost u značenju, značaju i smislu formiranja cjelovite ličnosti.

U činjenici podređenosti ovih elementa logici liberalizma nalazi se odgovor zašto liberalizam ne propada. Saznajni okvir na nivou liberalne logike nikad neće

---

<sup>1</sup> Prof. dr Slobodan Vukićević, profesor emeritus, Univerzitet Crne Gore.

otkriti zašto liberalizam propada, samo onaj sazajni okvir, koji svojom logikom transcendiru liberalnu logiku, i otkriva asimetrijske elemente, može doći do odgovora zašto liberalizam ne propada. U radu se afirmišu koncepcija društvenog sistema koji će rezultirati kvalitativnom promjenom liberalnog sistema, zasnovanom na objektivnom i svestranom naučnom saznanju, obrazovanju, vaspitanju i slobodnom angažovanju.

**Ključne riječi:** *nauka, obrazovanje, generička nužnost, generička sloboda, princip subjektiviteta, civilizacija, kultura.*

## 1. Obrazovanje kao kultivisanje ljudske prirode

Obrazovanje je najznačajniji domen kultivisanja ljudske prirode i prirode ljudske zajednice. Obrazovanje nema natprirodnu moć, već moć koja prati ljudsku prirodu, njene mogućnosti i protivrječnosti: moć koja se diferencira prema: a) ljudskim potrebama, a to znači i mogućnostima pojedinca i b) ljudskim potrebama i mogućnostima čovjekove zajednice. Obrazovanje, zasnovano na napretku saznanja o ljudskoj prirodi, prirodi uopšte, kosmičkim relacijama postojanja čovjeka i njegove zajednice, daje osnovu pojedincima i kolektivima da formiraju svoj **pogled na svijet** i svoje mjesto i ulogu u svijetu. To je ljudska potreba koja, redukovana na bilo koje posebne interese, znači otuđenje od generičnosti čovjeka i njegove zajednice. To ne znači da je obrazovanje otuđeno od interesa čovjeka i njegove zajednice, već samo to da zadovoljavanje interesa u obrazovanju treba da ima karakter (logosnu valentnost) ljudske potrebe i potrebe ljudske zajednice. Obrazovanje koje ne prati princip ljudske potrebe i nivoa naučnog saznanja o čovjeku i prirodi, te djelovanju kosmičkog logosa, nema karakter cjelovitog procesa kultivisanja čovjeka i njegove zajednice.

## 2. Univerzalnost nauke

Čovjek i njegova zajednica imaju svoj logos, tj. princip na kojem djeluju u konkretnom susretu Logosa i Istorije. Djelovanje čovjeka i njegove zajednice nije vezano samo za društvenu stvarnost, već i za ukupnu prirodu, kosmos, univerzum i multiuniverzum. To znači da je za djelovanje čovjeka i njegove zajednice bitno naučno saznanje svih nauka koje tragaju za istinom u djelovanju logosa na svim nivoima od kosmičkog logosa do logosa društvene vasiona. Mjeru djelovanja čovjeka i njegove zajednice predstavlja apsolutna nulta tačka čovjekovog – društvenog vremena koja se nalazi s onu stranu povijesnog vremena čovjeka i njegove zajednice. Apsolutna nulta tačka čovjekovog – društvenog vremena upravlja čovjekovim povijesnim vremenom, tj. vremenitošću čovjeka i njegove zajednice. Po njoj se rezultati nauke mogu procjenjivati kao dobri ili

loši? Logos nam omogućava da identifikujemo karakter etike odgovornosti za posljedice naučnog stvaralaštva i odnosa prema nauci uopšte. U naznačenom saznavnom okviru kreće se obrazovanje usmjereno na afirmaciju generičnosti čovjeka i njegove zajednice.

### 3. Liberalno redukovanje slobode obrazovanja

Posljedica liberalnog koncepta obrazovanja je evidentna: „Novu generaciju uče da prihvati privredni i politički sistem koji u njoj izaziva strah, stvara cinički odnos prema budućnosti i učešću u održavanju poretka koji njeni pripadnici ne mogu da izaberu i u koga nemaju poverenja“ (Denin 2019: 30). Radi se o obrazovanju zasnovanom na sistemu – političkom i privrednom, a ne na nauci i ljudskoj potrebi za kultivisanjem svoje prirode. Zbog toga su za liberalni koncept obrazovanja sve nauke koje razvijaju sposobnosti ljudi za saznanje i samosaznanje slobode i slobodnog djelovanja, nepraktične i nepotrebne u ideološkom i ekonomskom smislu, jer dovode u pitanje interese otuđene elite. Liberalizam orijentiše prirodne nauke na podsticanje prisilnog rasta tržišne privrede, što znači „osvajanje“ prirode i ljudske prirode. To je „anti princip“ koji je van logosa prirode – kosmičkog logosa, i van logosa društvene vasiona, tj. postojanja čovjeka i njegove zajednice. Time se ukida suštinska osnova nauke, tj. njena logosna osnova. Nauka se time otuđuje od prirode i ljudske prirode i njenog životnog smisla saznavanja njihovog logosa i podređuje parcijalnim interesima, čime se ukida cjelina njihovog logosa. Čovjek se upućuje na osvajanje prirode i ljudske prirode, što je najveća **negativna utopija** i obmana čovjeka, uperena protiv čovjeka i njegove zajednice i njihove slobode. Nevjerovatno je kako je društvo pošlo toliko nazad u odnosu na staru grčku kulturu u kojoj je logos afirmisan u pojmu „tehne“ koji obuhvata: „odnos prema prirodi, oblik svijesti, model odnosa među ljudima“ (Vukićević, 2006: 55). Na ovoj osnovi zasniva se odnos nauke prema ljudskim potrebama, a ne na liberalističko reduciranje nauke na sredstvo za ostvarivanje posebnih interesa. Nauka na principu tehne je u funkciji ostvarivanja čovjekove generičke nužnosti i generičke slobode, dok nauka kao sredstvo ostvarivanja posebnih interesa kida vezu generičke nužnosti i generičke slobode i podređuje je nekim posebnim interesima.

### 4. Društvene nauke u liberalističkoj „odori“

Liberalistički tretman društvene nauke ne znači afirmaciju objektivnog naučnog saznanja, već politizovano naučno saznanje koje je podređeno političkom i ekonomskom sistemu, a to znači formiranju ličnosti zarobljene logikom liberalnog društvenog sistema. Zbog toga, društvene nauke imaju razvoj društvene

svijesti sa osnovnim ciljem usmjeravanja obrazovanja da oslobađa čovječanstvo od raznih oblika potčinjenosti koju proizvodi neoliberalni sistem i pretvara društvene nauke u sredstvo za podređivanje ličnosti, logici liberalizama i njenog jačanja monopola transdržavnih političkih i tehnokratskih aktera globalizacije. Nauka i tehnologija u liberalnom konceptu, umjesto izvora oslobađanja – kultivisanja čovjeka, postaje sredstvo njegovog porobljavanja, porobljavanja njegove prirode i prirodne okoline uopšte. Liberalni koncept nauke i tehnologije je sav usmjeren na totalno gušenje svake ljudske potrebe da kontrolišemo sopstvene izume. U tom kontekstu društvene nauke se u obrazovnom sistemu degradiraju, stavljanjem u korpus izbornih (neobaveznih) predmeta, što predstavlja krajnje licemjerje i totalnu prevaru. Prvo je ugušena potreba u razvoju ličnosti za obrazovanjem o suštini društvenog sistema i time njegovoj kontroli, a onda se nudi sloboda izbora potrebe koja u liberalnom sistemu predstavlja običnu glupost. Kakvo potcjenjivanje ličnosti, nudeći joj da bira „glupost“. Ako se društvene nauke isključe iz obrazovanja ličnosti, to je rat protiv ljudske prirode, a taj rat čovjek i njegova zajednica moraju izgubiti. Te činjenice nijesmo svjesni ili nećemo da budemo svjesni.

## **5. Društvena patologija i liberalni koncept kultivisanja generacija**

Užasna društvena patologija ima uzroke u toj elementarnoj činjenici vođenja rata protiv ljudske prirode, koju ostavljamo monopolu tehnologije, a isključujemo istinska naučna saznanja o njoj. Istinska naučna saznanja o ljudskoj prirodi i prirodi ljudske zajednice nalaze se u rezultatima filozofije i društvenih nauka, a potreba za njima se mora razvijati sistemski, naravno, prije svega sistemom obrazovanja na svim nivoima. Društvo trpi ogromne višestruke troškove za saniranje posljedica društvene patologije koja nastaje zanemarivanjem ove potrebe, ali karakter neoliberalnog sistema uporno sprečava da se usmjeri pažnja na osnovne uzroke. Kreatori neoliberalnog sistema uporno drže u tajnosti osnovne uzroke i ako je i njima očigledno da liberalizam propada, ali ne propadaju oni. Njih ne brine što je jaz između idealnog i stvarnog sve veći, i što to mora rezultirati urušavanjem sistema. Kao što su očigledni uzroci krize prirodne okoline, očigledni su, možda još više, uzroci popadanja tradicionalnih institucija od građanskih udruženja do sindikata i porodice, bez čijeg slobodnog djelovanja nema istinske demokratije. Parcijalizacijom, redukovanje na, prije svega, ekonomske interese, liberalni koncept onesposobljava upravo ove institucije za autonomno djelovanje, razbija njihovu ljudsku prirodu i totalno podređuje logici interesa. Svaki član porodice prati svoje posebne interese, tako da porodica kao ljudska zajednica ne postoji. Tako je i sa svim drugim institucijama: svako prati svoj lični interes. Fundamentalno naučno saznanje o ovim fenomenima u liberalnom



konceptu je nepotrebno, suvišno, neracionalno, čak štetno. „Danas smo se navikli na tezu prema kojoj u pitanjima kao što je promena klime treba slušati nauku, zaboravljajući pritom da je naša kriza, u stvari, rezultat trajnog trijumfa nauke i tehnologije, trijumfa u kojem je ‘slušanje nauke’ izjednačeno sa napretkom civilizacije“ (Dinan, 2019: 33). Mislim da je ovdje glavni problem ne nauka kao civilizacijsko dostignuće, već nauka kao kultura, tj. način i smisao korišćenja nauke. Umjesto da se naučna saznanja koriste kao vid kultivisanja ljudske prirode, ona se podređuju interesima, a interesi nužno proizvode monopol, ukoliko djeluju van koncepta u kojem društveni sistem nije usmjeren na zadovoljavanje ljudske potrebe zajednice, nego zadovoljavanje posebnih interesa destruktivnih komponenti ljudske prirode. Radi se o specifičnom rascjepu generičke nužnosti i generičke slobode: nauka i tehnologija svojim civilizacijskim dostignućima može biti progresivna u kontekstu kulture kao neumitne veze generičke nužnosti i generičke slobode. Raskid ove veze drastična je **antikultura** koju afirmiše liberalizam.

## 6. Civilizacija, kultura i obrazovanje

Temeljni koncept obrazovanja pretpostavlja jasnu diferenciju civilizacije kao ljudskog **ostvarenja** i kulture kao ljudske **upotrebe** tog ostvarenja. Mislim da je za sociološko teorijsko-metodološko istraživanje odnosa civilizacije, kulture i obrazovanja ova diferencija veoma upotrebljiva. Čime se oduševljavamo kad je u pitanju tehničko-tehnološki progres u savremenom društvu? Kud se izgubila tehne? Zašto nema užasa i otpora protiv apokalipse koju nam tehnologija donosi?

Centralno pitanje je upravo odsustvo brige o uzrocima, sva pažnja okrenuta je teškim posljedicama, ali ne u smislu otkrivanja njihove veze sa uzrocima koji ih izazivaju i etike odgovornosti njihovih izazivača, već u cilju zaštite interesa onih aktera koji su ih izazvali. Etike odgovornosti za postojeće stanje nema ni kod onih slojeva stanovništva koji trpe najteže posljedice zloupotrebe tehnike i tehnologije. Liberalizam stvara čovjeka koji nema etike odgovornosti za posljedice svog djelovanja i djelovanja drugih, jer ga je „zarobio“ trenutni interes. Čovjek bez etike odgovornosti za lično djelovanja ne može imati etiku odgovornosti ni za djelovanje drugih. Zato država i njena elita mogu raditi šta god hoće.

## 7. Tehnika protiv tehne

Centralno pitanje zašto prihvatamo nužnost tehnologije koja nas porobljava umjesto da prihvatamo nužnost tehne koja nas oslobađa, i oslobađa našu zajednicu u smislu humanog i etičkog kultivisanja ljudske prirode i prirode ljudske zajednice. Tehne afirmiše subjektivitet čovjeka, dok savremena tehnika i

tehnologija uništavaju subjektivitet čovjeka. Tehne afirmišu način života u kojem tradicija, moral, kultura, politika, solidarnost dobijaju sve veću vrijednost. Ona neprestano uzdiže na veći nivo kvalitativnu vezu generičke nužnosti i generičke slobode i tako neposredno prati život ljudi i njihovih zajednica. Savremena tehnika i tehnologija se otuđuju od života tako što svoje principe inaugurišu kao tehnologiju vlasti. U tom slučaju život postaje sredstvo kojim manipuliše tehnika i tehnologija (Mišel Fuko). Tehnologija automatski postaje norma društvenih i političkih odnosa na svim nivoima društvenog života, od svakidašnjeg života do lokalnih i globalnih nivoa zajednice, i to norma koja djeluje s većom nužnošću, nego bilo koja društvena norma, pravna, običajna, religijska i sl. Tehnologija postaje gvozdeni zakon našeg ponašanja prema sebi, prema drugima, prema zajednici. Tehnologija monopolise ne samo naš odnos prema radu, nego i naše društvene odnose i redukuje ih na sadašnjost, u kojoj prošlost i budućnost gube svoje generičko mjesto, značenje, značaj i smisao. Upravo, liberalizam prikriva uticaj tehnologije na društvene odnose. Tehnologija po liberalima ima svoju autonomiju u smislu progresivnog dejstva na razvoj društva, a pojedinac je slobodan da koristi prednosti tehnologije u cilju ostvarivanja ličnih želja i interesa. Liberalizam tako projektuje iluziju slobode da se pojedinac i tehnologija formiraju kao nezavisni entiteti i kao takvi uspostavljaju slobodu kao društveni odnos. Pozicije pojedinca i tehnologije s kojih stupaju u međusobni odnos toliko su neravnopravne da tehnologija pretvara pojedinca u sredstvo kojim ona vlada, a ne obrnuto, da pojedinac vlada tehnologijom. Uspostavlja se sloboda koja prihvata tehnološku nužnost i time se upropašćava generička nužnost i generička sloboda čovjeka i njegove zajednice.

## **8. Suština moći čovjeka i njegove zajednice**

Naša moć je sadržana u generičnosti čovjeka i njegove zajednice. Ako čovjek i njegova zajednica ispuste tu moć, moć koju im daje njihova generičnost, neminovno postaju nemoćni u odnosu na sve drugo, pogotovo na tehnologiju koja gubi logos generičnosti. Suštinu svoje moći čovjek može saznati preko obrazovanja. Moć generičnosti sadrži istovremeno nužnost i slobodu, i samo u tome ima trajnu osnovu kao apsolutna nulta tačka čovjekovog – društvenog vremena. „Možda najdublja ironija leži u činjenici da se naša sposobnost za vladanje samim sobom izgubila... Naša ‘tehnološka kultura’ od samog početka počiva na pogrešnoj osnovi slobode, i sada nas, kako se čini, neumitno uvodi u stanje u kojem postajemo robovi sopstvene mašte“ (Denin, 2019: 113). Vladanje samim sobom, pojedinca i zajednice, ima jedinu zdravu osnovu u neprestanoj vezi nužnosti i slobode u kontekstu generičnosti čovjeka i njegove zajednice. Svako „zaboravljanje“ generičke nužnosti pri nastojanju ostvarivanja slobode, ostavlja nas u domen nužnosti

– potčinjenosti. Ostvarivanje generičke nužnosti čovjeka i njegove zajednice je jedini realni put ostvarivanja generičke slobode čovjeka i njegove zajednice. Kao što smo rekli, to nam obezbjeđuje princip tehne, a ne tehnike. Tehne pretpostavlja i slobodnu nauku koja je u funkciji slobode čovjeka i njegove zajednice. Takva sloboda ima osnovu u obrazovanju utemeljenom na nauci.

## 9. Princip subjektiviteta

U slobodnoj nauci ostvaruje se **princip subjektiviteta** na svim nivoima načina proizvodnje društvenog života i sublimacija obrazovanja i vaspitanja. Liberalizam kida vezu obrazovanja i vaspitanja time što obrazovanje podređuje tržištu i tržišnim zakonitostima, pri čemu vaspitanje gubi logosnu valentnost u značenju, značaju i smislu formiranja cjelovite ličnosti. „Pre dolaska liberalizma kultura je bila sveprisutna ljudska tehnologija i fundamentalno mesto vaspitanja. Ona je sveobuhvatna sila koja oblikuje one koji učestvuju u njoj i u njima stvara duboko ukorenjenu težnju ka civilizaciji. Kao što sama reč kaže, **kultura** je ono što kultiviše, ona je tlo na kojem raste ljudska ličnost i – ako je prava – tlo na kojem se razvija“ (Denin, 2019: 115). Liberalizam dovodi u pitanje nauku kao temelj subjektiviteta time što uniformiše kulturu kao ljudsku potrebu generičke veze čovjeka s prirodom i ljudskom prirodom. Kultura nasuprot liberalnom pogledu na svijet, nije samo materijalna kultura, već i pojedinac i zajednica kao rezultat civilizacijskog dostignuća, civilizacijski nivo pojedinca i njegove zajednice. Logika ovog procesa produkuje vaspitanje kao glavno sredstvo slobodne ličnosti. Vaspitanje ima cjelovitu osnovu: kulturno nasljeđe, način upravljanja samim sobom, ekološki odgovoran odnos prema prirodi, odgovoran odnos prema zajednici. „Liberalizam podriva slobodno obrazovanje tako što prvo obrazovni proces odvaja od kulture i pretvara ga u instrument antikulture“ (Denin, 2019: 115). Neminovno, time se ukida osnova **kulture vaspitanja**. Na sceni je dogmatsko liberalističko shvatanje ljudske prirode „rođeni smo slobodni, i da stoga ne moramo da učimo kako da postanemo slobodni“ (Denin, 2019: 116). Vrh liberalnog dogmatizma da se sloboda pojedinca nalazi u nepostojanju bilo kakvih njegovih veza sa spoljnim svijetom, tj. da je slobodan pojedinac oslobođen svih spoljnih uticaja. Takve slobode nema. Sloboda bez ograničenja nema smisla, jer tada ne bismo imali od čega da se oslobađamo. Čovjekova sloboda je osvajanje generičke suštine. Nedostatak generičke suštine je nedostatak slobode. Znači, sloboda je u isto vrijeme nužan sadržaj generičnosti. Čovjek neprestano zadobija sam sebe. Tako su generička nužnost i generička sloboda uvijek u vremenitosti. Društvene norme nijesu neprirodno, vještačko, sredstvo, već generičko sredstvo ostvarivanja čovjekove nužnosti i slobode, istovremeno u skladu s prirodom, ljudskom prirodom i prirodom njegove zajednice i **znanjem i saznanjem o toj prirodi**.

## 10. Demokratija i znanje

Znači, govoriti o demokratiji bez znanja i saznanja o prirodi i ljudskoj prirodi predstavlja elementarno degradiranje same ideje vladavine zajednice same sobom. Liberali to čine na najgrublji mogući način tvrdnjom „da su glasači slabo obavješteni pa čak i potpune neznalice i da će se slabosti i nedostaci biračkog tela odraziti na demokratsku vladu... zato se zalažu za vladavinu ‘epistokratije’ elita koja raspolaže znanjem potrebnim za delotvorno vladanje modernom liberalnom i kapitalističkom državom i društvenim poretom“ (Denin, 2019: 153/4). Liberalno licemjerje, pojedinac, prvo zatvoren u svoj privatni interes, onesposobljen je da se institucionalizira kao građanin, a onda optužen da kao „neznalica“ ne može učestvovati u upravljanju društvom. Zajednica se prepušta tržištu i državi, tako da pojedinac ostaje i bez zajednice kao što je ostao i „bez samog sebe“. Za takvo demokratsko ustrojstvo se liberali zalažu unutar liberalne države, a uz to insistiraju i na što većoj otvorenosti državnih granica kako bi državna tehnobirokratija proširila svoj monopol i na globalnom planu. Liberali prisilnom ekonomijom uništavaju prirodu i ljudsku prirodu, a onda stanu u red za priznanja što ublažavaju posljedice istim sredstvima kojim su ih izazvali. Nauka im je potrebna za ublažavanje posljedica, ali ne nauka koja bi fundamentalnim istraživanjima otkrivala osnovne uzroke njihove politike, jer bi se time otkrile sve iluzije i ironije liberalističkog društvenog poretka. Očigledan primjer je aktualna pandemija izazvana koronavirusom: poremećaj odnosa prirode i čovjeka uzrokovane liberalizmom; sve su u funkciji održavanja liberalizma; politička i tehno-ekonomska elita se hvali brzim reagovanjem na posljedice pandemije, ali ne pominje odgovornost za uzroke koje je svojom antilogikom izazvala da se pojavi pandemija; posljedice pandemije liječi istim lijekovima kojima je izazvala pandemiju i za to traži nagradu i potvrdu na liberalnim izborima za dalje ostajanje na vlasti; politička i tehno-ekonomska elita liberalizma koristi za otklanjanje posljedica pandemije profesije koje liječe posljedice njihove politike, ali ne profesije koje bi otkrivala uzroke degradacije prirode i čovjeka; sada veličaju profesije koje su do pojave pandemije bile na vrijednosnoj ljestvici daleko iza političara i tehnokrata, i proglašavaju herojima i obećavaju veću brigu o njihovom položaju; sad nastupa monopol farmaceutske industrije sve u funkciji održavanja logike liberalizma. Prema liberalnom konceptu demokratije, vlada je demokratska, znalačka i progresivna, a glasači nedemokratski. **Liberalna demokratija bez dva osnovna stuba demokratije – građanina i zajednice, jeste antidemokratija.**

## 11. Elita i progres

Glavni problem liberalne demokratije je kako isključiti građane i zajednicu iz demokratije, tj. konstituisati društveni sistem koji će onesposobljavati pojedinca i

njegovu zajednicu za demokratiju, i time ideju vladavine prepustiti tržištu i državi. Takvom principu demokratije po liberalnom konceptu, treba podrediti nauku i obrazovanje, sa „epistokratijom“ na čelu. Elita u tom slučaju nužno gubi suštinsko značenje, ulogu i smisao. „Dogma o opštem pravu glasa mora se zameniti sistemom obrazovnih i drugih testova koji će isključiti neznalce, neobaveštene i antidruštvene elemente, koji su dosada često određivali ishod izbora“ (Denin, 2019: 155). Ovim se nauka i obrazovanje pretvaraju u dogmu, jer istinska nauka i obrazovanje su faktori progresa za sve, a ne samo za velike znalce i dobro obaviještene. Prema tome progresivni liberali zahtjevom za veću profesionalizaciju politike i razvoja nauke u upravljanju, obezbjeđuju sve veću otuđenost politike od građana i zajednice kao cjeline, a to znači postavljaju osnove antidemokratije. Očigledno, liberalni progresivisti podređuju nauku i obrazovanje politici, što predstavlja antilogos nauke i obrazovanja. Logos nauke i obrazovanja i znanje i saznanje i na toj osnovi društveno angažovanje u smjeru kultivisanja svih građana i zajednice kao cjeline. Svaki drugi princip je protiv logosa nauke i obrazovanja. „Deluje **ironično** (podvukao SV) da u doba kada prirodna nauka pronalazi načine kojim ljudsko delovanje menja neke osnovne postulate prirodnog sveta – pre svega, klimatske promene – društvena nauka polazi od pretpostavke da je politička ‘kompetencija’ izraz datih činjenica. Privrženost liberalnim ciljevima navela je pomenute sociologe da potpuno zanemare načine na koji liberalizam stvara takve ‘građane’, to jest da nastoji da stvori liberalno stanovništvo koje će u prvi plan staviti interese pojedinca i njegove privatne ciljeve“ (Denin, 2019: 157). Sva iluzija i ironija liberalizma je sadržana u licemjernom nuđenju slobode pojedincu kojeg je liberalizam stvorio i onesposobio da bude građanin, a zatim mu ponuditi slobodu. Uz to ide i redukovana zajednica na tržište i državu koje je, takođe, liberalizam stvorio degradirajući generičku suštinu zajednice.

## 12. Transcendiranje logike liberalizma u nauci i obrazovanju

Velika je ironija da društvena nauka treba da polazi od pretpostavki koje se kreću u logosu liberalizma, i da se time zanemari generičnost čovjeka i njegove zajednice koje mogu biti jedini objektivni i svestrani predmet društvene nauke. S tog stanovišta nužna je kritika liberalizma koja ne smije ostati samo u okviru logike liberalizma. Liberalizam na osnovu te logike proizvodi simetriju koja ga održava, sistem obrazovanja koji ga održava, građane koje porobljava, antiekologiju koja ga održava, monopol tržišta i države koji ga održavaju, multikulturalizam koji ga održava, a ne interkulturalizam koji razvija ravnopravnu saradnju na globalnom planu. U činjenici podređenosti ovih elementa logici liberalizma nalazi se odgovor zašto liberalizam ne propada. Saznajni okvir na nivou liberalne logike nikad neće otkriti zašto liberalizam propada, samo onaj saznajni

okvir, koji svojom logikom transcendirira liberalnu logiku, i otkriva asimetrijske elemente, može doći do odgovora zašto liberalizam ne propada. Na toj osnovi razviti koncepciju društvenog sistema koji će rezultirati kvalitativnom promjenom liberalnog sistema, razviti one snage koje će onemogućiti samoreprodukciju liberalizma. To jedino može preko nauke i obrazovanja zasnovanih na objektivnom i svestranom naučnom saznanju i obrazovanju i slobodnom angažovanju.

## Literatura

1. Habermas, J. & Ratzinger, J. [Habermas, J. & Ratzinger, J.] (2006). *Dijalektika sekularizacije*. Beograd: Dosije.
2. Heidegger, M. [Hajdeger] (1985). *Bitak i vrijeme*. Zagreb: Naprijed.
3. Forcades, T. [Forkades, T.] (2017). *Nema revolucije bez nacionalnog naboja*. Beograd: *Politika*, 15. april, 8. (štampano izdanje)
4. Gellner, E. [Gelner, E.] (1997). *Nacija i nacionalizam*. Novi Sad: Matica srpska.
5. Giddens, E. [Gidens, E.] (1998). *Posledice modernosti*. Beograd: Filip Višnjić.
6. Kymlicka, W. [Kimlika, V.] (2004). *Multikulturalizam*. Podgorica: CID.
7. Moser, E. T. [Mozer, E. T.] (2018). Kako mozak doživljava vreme (intervju s Milicom Momčilović). *Politika*, 13. oktobar, 3. (štampano izdanje)
8. Safranski, R. (2017). *Zeit – was sie mit uns macht und was wir aus ihr machen, Erscheinen bei FISCHER*. Frankfurt an Main: Taschenbuh.
9. Schnapper, D. [Šnaper, D.] (1996). *Zajednica građana / O modernoj ideji nacije*. Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
10. Scholte, J. A. [Šolte, A. J.] (2009). *Globalizacija / kritički uvod*. Podgorica: CID.
11. Zerzan, J. [Zerzan, J.] (2012). Future Primitive Revisited. <https://archive.org/details/JohnZerzanFuturePrimitiveRevisited> (25. mart 2017)
12. Zimbardo, Ph. [Zimbardo, F.] (2017). Paradigma vremenskih perspektiva. *Politika*, 18. decembar, 12. (štampano izdanje)
13. Hefe, Otfried (Otfried, Höffe) (2016). *Da li je demokratija sposobna za budućnost – o modernoj politici*. Novi Sad: Akademska knjiga (preveo sa njemačkog Miloš Todorović).
14. Titović, O. (2018). *Ahilejeve suze – arhetipsko putovanje kroz Homerovu 'Ilijadu'*. Beograd: Fedon.

15. Vukićević, S. (2000). Futurološka sociologija u saradnji sa filozofijom i istorijom, Zbornik: *Komunikacija sociologije sa filozofijom i istorijom*. Podgorica – Nikšić, Univerzitet crne Gore i Institut za filozofiju i sociologiju Filozofskog fakulteta Nikšić.
16. Vukićević, S. (2011). *Ontološke iracionalnosti savremenog svijeta*. Nikšić: Institut za sociologiju i psihologiju Filozofskog fakulteta, 289 str.
17. Vukićević, S. (2016). Postsocializam – Postsocijalizam (priredio), Moskva, Moskovcki gosudarstveni univerzitet imeni M.V. Lomonosova, Institut za sociologiju i psihologiju, Filozofski fakultet Nikšić – Unoverziteta Crne Gore.
18. Vukićević, S. (2011.) *Antropocentrizam: egzistencija protiv esencije*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta Beograd, Zbornik: *Društvo i zaštita životne sredine*.
19. Vukićević, S. (2012). Globaliyation, human nature and the nature of societz/ An ispring reflectiveness of sociological analiyisis of profesor Dobrenjkov/, Nju Delhi(the international institute of sociology, the 40th iis world congress)
20. Vukićević, S. (2012). Глобализация природа человека и природа человеческого общества-инспирирующее отратение социологического анализа професора Добренъкова). Москва: Вестник Московского университета Ну. 1.
21. Vukićević, S. (2011). Классовый характер глобализма Москва, Социологический факультет, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносива (научни скуп „Сорикинскя чтения“).
22. Vukićević, S. (2013). Sociological, theoretical and methodological apprash to studing idetryty (Cvejić, Lazić, Dobrenjkov) 2013, IIS Wordl Congress, Uppsala, Sweden.
23. Vukićević, S. (2013). ANTHROPOCENTRISM: EXISTENCE AGAINST ESSENCE. Publisher Global Juornal of Human Social Science Inc. (USA)
24. Vukićević, S. (2014). Феномен самосазнания и интеграционные процессы обществ на Балканах, (2014, Комуникология, Том 4, Но2). Москва: Международная акадения коммуникологии.
25. Vukićević, S. (2015). Взаимодействие экзистенциалистичекого антропоцентризма и социјалнього неравенства в савременом обществе, (2015) Социология. Москва: МГУ, Русияяйская социологическая асоциация.
26. Vukićević, S. (2015). *Globalizacija u susretu nacionalne sociologije i nacionalne ekonomije* (U koatorstvu sa Mr Predragom Ћivkovićem) (2015). Višegrad: Andrić grad.



27. Vukićević, S. (2015). *Generic sublimate of gender communication (2015)*. Moskva: Коммуникология – Communicology.
28. Vukićević, S. (2016a). *Njogošu su zahvalni: I Bog i čovjek*. Cetinje: Centralna narodna biblioteka Republike Crne Gore „Đurđe Crnojević“ Cetinje.
29. Vukićević, S. (2019a). *Kosmički logos društva – sociološke inovacije*. Nikšić: Medijska kultura.
30. Vukićević, S. (2019b). *Nacionalizam i globalizam u kvalitativnom posredovanju*. Zagreb, Revija za sociologiju.

## LIBERALISM, SCIENCE AND EDUCATION

### Abstract

Education that does not follow human needs and scientific knowledge of man and nature, cosmic logos, lacks the character of a wholesome process of the cultivation of man and his community.

Liberal treatment of social science does not imply the affirmation of objective scientific knowledge but politicization of scientific knowledge that is under the influence of political and economic system i.e. leading to a person imprisoned by the logic of liberal social system. That is why liberal concept of education is not convenient and are unnecessary for all sciences that deal with development of human need for knowledge and self-knowledge of freedom, and free acting, because such concept undermine the position of the leading alienated elite. It is about the specific break-up of necessity and generic freedom: science and technology with their civilizational achievements may be progressive in the cultural context as a outmost link with generic necessity and generic freedom. Brake-up of this link is drastic and means the **anticulture** that supports liberalism.

The principle of subjectivity on all levels of production of social life and sublimation of education can help men flourish in free science. Liberalism disconnects the link between education and upbringing by putting education in the inferior position in relation to market and market economy, where education loses its logos valence in its very meaning, in the sense of forming a wholesome personality. Since liberalism is in superior position to education is why it does not fall. The cognitive framework on the level of liberal logic will not show why liberalism falls. Only cognitive framework that transcendent to liberal logic and discloses asymmetric elements may give answers why liberalism does not fall. The objective of this paper is to discuss the need to change liberal system based on objective and multiple scientific knowledge, education and free engagement.

**Key words:** *science, education, generic necessity, generic freedom, principle of subjectivity, civilisation, culture.*



*Александар БАНДОВИЋ<sup>1</sup>*

## УЧЕЊЕ ЧИТАЊА И ПИСАЊА У ПРВОМ ЦИКЛУСУ ДЕВЕТОГОДИШЊЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

### Резиме

У оквиру теме: Учење читања и писања у првом циклусу деветогодишње основне школе, у уводном дијелу истакнут је значај читања и писања за комплетан даљи напредак ученика. У теоријском дијелу истакнут је значај, мјесто и улога читања и писања кроз припрему за читање и писање, учење читања и писања и усавршавање читања и писања.

Детаљно је анализирана гласовна аналитичко-синтетичка метода, поступци обраде слова, као и обрада штампаних и писаних слова.

Учење, савладавање и усавршавање читања и писања основни је предслов успјешног учења и самоучења, општег и стручног образовања, сталног усавршавања и доживотног самообразовања сваког појединца у данашњем друштву. Савремена цивилизација наметнула је да дијете што прије научи да чита и пише, а уколико квалитетно савлада читање и писање, квалитетније ће се укључити у општи систем комуницирања.

### Увод

Човјекова урођена потреба за сазнањем и саопштавањем, потреба за испољавањем своје личности и стварањем, у потпуној је вези и зависности од

---

<sup>1</sup> Александар Бандовић, професор разредне наставе и ИЦТ координатор у ЈУ ОШ „Доња Ржаница“, аутор и извођач акредитованих семинара од стране Завода за школство.

читања и писања. Некада су читање и писање били повластица одређених слојева друштва, да би у данашње вријеме били доступни сваком човјеку. Читање и писање су постали неодвојиви од савременог човјека.

Стога се истиче велики значај читања и писања, као и матерњег језика уопште, у животу ученика (дјетета) и човјека. Настава језика у нижим разредима се јавља као средство изражавања, наставни језик и наставни предмет. Кроз учење језика у нижим разредима ученици треба да савладају: основе читања и писања, читање и анализу текста, културу језичког изражавања и елементарне правописне и граматичке категорије.

У настави језика учење читања и писања заузима централно мјесто и издваја се својом посебношћу, јер је оно прва етапа у школовању дјетета, коју треба успјешно да савлада, али и услов за стицање знања, умијећа и навика из свих осталих наставних предмета.

Све нам ово говори о непроцјењивој улози наставника у периоду учења читања и писања, јер оно што је једном добро научено остаје за цио живот. Због тога би настави почетног читања и писања требало дати посебан третман у нашем школском систему.

У овом раду указаћу на комплексност процеса учења читања и писања и њихов значај у образовању сваког човјека. Поред теоријског осврта, навешћу и неке методичке примјере.

## **Теоријско-методички приступ учењу читања и писања**

Учење читања и писања захтијева систематичан рад и стално праћење савлађивања одређених програмских садржаја. Основни чиниоци од којих зависи методичка организација наставе читања и писања чини ову наставу веома сложеном и одговорном. Ти чиниоци обухватају: неуједначеност дјечијег предзнања, социјална слојевитост, особености у периоду прилагођавања на живот и рад у школи – све што претходи овој настави, као и психофизичке способности дјете. Имајући све ово у виду, у настави почетног читања и писања разликујемо три основне етапе. То су: припрема за читање и писање, учење читања и писања и увјежбавање читања и писања.

Свакако, прије спровођења ових етапа нужна су детаљна претходна испитивања која неки методичари сматрају, у ствари, првом етапом (Вучковић Мирољуб)<sup>2</sup>. Оваква испитивања немају завидну традицију у нашој наставној пракси. И управо због тога, посветићемо им пажњу у овом раду, јер су од непроцјењивог значаја не само за наставу језика и учење читања

<sup>2</sup> Види: Вучковић, М.: „Методика наставе српског језика и књижевности“, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1993, стр. 22.

и писања, него и за цјелокупан наставни процес у првом циклусу деветогодишње основне школе.

Претходна испитивања је најбоље обавити приликом уписа дјецe у школу, али то се може учинити и на почетку школске године. У развијенијим школама то врше психолошко- педагошке службе, а ако оне не постоје, често њихову улогу преузимају учитељи и врше их без ичије помоћи. Због тога, потребно је обавити детаљне припреме које по мишљењу Вучковић М. обухватају опште податке (интелектуална зрелост ученика, исправност вида и слуха, љеворукост, умјешност у руковању основним школским прибором, и др.), као и специфичне способности почетника (слободно говорно комуницирање, репродуковање краћег садржаја, недостаци у говору, познавање слова, читање, писање).<sup>3</sup>

У условима деветогодишње основне школе претходна испитивања имају веома значајну улогу, превасходно због тога што она за учитеља представљају смјерницу за рад у цјелокупном првом разреду, који обухвата детаљну припрему за читање и писање.

Овдје бисмо, такође, морали нагласити да основе читања обухватају: физиолошке основе читања, психолошке основе читања и лингвистичке основе читања.

Физиолошки гледано, процес читања је сложен, али с временом постаје аутоматизован. Према физиолошком аспекту, читање је активност очију. Приликом читања – очи мирују, гдје долази до уочавања и схватања одређеног знака. Очи праве скокове од једне до друге фиксације, гдје је вријеме фиксирања дуже код дјецe која су невјешта у читању. Вријеме фиксирања знатно повећавају непознате ријечи, које ће дијете знатно спорије читати.<sup>4</sup>

Психолошке основе читања односе се на вријеме када је дијете спремно за овладавање вјештином читања. То зависи од низа интелектуалних чинилаца, као што су: опажање, учење, памћење и мишљење. У већини земаља свијета, дјецa почињу са читањем и писањем већ од пете године. Данас је и код нас та граница помјерена, с тим што се у првом разреду, како је већ речено, посвећује пажња припремном периоду за читање и писање.

Лингвистичке основе читања обухватају суштину говора и језика. У настави читања и писања је неопходан правилан изговор свих гласова, како не би дошло до деформација и разних поремећаја, како при читању, тако и при писању.

---

<sup>3</sup> Види: Вучковић, М.: „Методика наставе српског језика и књижевности“, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1993, стр. 23.

<sup>4</sup> Види: Милатовић, В.: „Методика наставе почетног читања и писања“, ТОРУ, Београд, 2005, стр. 26–27.

## Припрема за учење читања и писања (први разред)

Овој етапи се пажња посвећује у првом разреду деветогодишње основне школе, а њено трајање зависи од резултата претходних испитивања предзнања ученика. Постоје различита мишљења о трајању припремног периода. Неки сматрају да треба да траје од три до четири недјеље, неки само четири дана, а неки од десет до двадесет дана, два мјесеца итд. Најбитније је да се припремни период организује квалитетно и у складу с предзнањима ученика и с јасно формулисаним задацима, као и планом рада који се израђује у складу с Наставним планом и програмом.

Задаци припремног периода се дијеле на опште и посебне.

**Општи задаци су:** упознавање ученика; стварање одјеленске заједнице; сналажење ученика у школској средини; изграђивање колективног живота; упознавање ученика с начином коришћења уџбеника, свесака и другог прибора; изграђивање културе слушања говорника, постављања питања и одговарања на њих; упознавање ученика за тај ниво потребним облицима понашања у школском животу.

**„Посебни задаци су:** визуелне вјежбе или вјежбе у посматрању; акустичке вјежбе или вјежбе у слушању; препричавање и причање; описивање; вјежбе артикулације; вјежбе дисања; разумијевање и усвајање појма реченице; разумијевање и усвајање појма ријечи; разумијевање и усвајање појма гласа; аналитичка вјежбања; синтетичка вјежбања; глобално читање; вјежбе у отклањању дијалекатских и жаргонских карактеристика говора; лексичко-синтаксичка вјежбања; моторичке вјежбе (припреме за писање)“<sup>5</sup>

Имајући у виду значај, сложеност и свеобухватност општих и посебних задатака припремног периода, евидентно је да му се мора посветити максимална пажња како би ученици били припремљени за учење читања и писања.

### Визуелне вјежбе или вјежбе у посматрању

Психолози сматрају да дјечијим посматрањем влада стихијност, па тај процес треба организовати како би дијете ефикасније учило. Иако се дијете задовољава утиском цјелине, оно почиње да уочава појединости које и одрасли запажају. Аналитичко опажање се односи на опажање детаља и појединости. Ученик није одмах способан за такво посматрање, већ се мора систематски радити на култивизацији визуелних способности.

---

<sup>5</sup> Милатовић, В.: „Методика наставе почетног читања и писања“, ТОРУ, Београд, 2005, стр. 74–75.

Наставник организује вјежбе посматрања тематски, почиње од учioniце, а онда проширује на посматрање околине. Ученици посматрају предмете, људе, животиње, појаве, догађаје, прво у природи, а онда са слика и фотографија. Имајући ово у виду, потребно је да у учбенику има што више слика, фотографија и цртежа, како би ученици могли што више да визуелно опажају и развијају своје визуелне способности.

### **Акустичке вјежбе или вјежбе у слушању**

Акустичке вјежбе такође морају бити организоване и везане су за развијање слуха код дјецe. Слух може бити говорни и музички. Говорни слух се развија крајем треће године, а музички слух послије пете године. Ове вјежбе се односе на слушање говора наставника, друга, глумца, спикера итд. Дјеца могу слушати разне врсте артикулисаних и неартикулисаних звукова, шумове итд.

### **Препричавање и причање**

Вјежбе препричавања и причања почињу слободним разговором о свакодневним догађајима из живота дјецe. Он се води прво постављањем питања и потпитања, а затим се ученици постепено осамостаљују. Наставник мора бити стрпљив и ученику мора да помаже у току слободног причања. Суштина препричавање јесте да се провјери да ли су ученици и у којој мјери разумјели одређени садржај. Препричавање је нешто теже од причања, јер је везано за репродуковање одређене садржине. Дјеца могу да препричавају приче, бајке, цртане филмове, омиљене епизоде неких серија итд. Такође, у овом узрасту више треба инсистирати на слободном препричавању, него на дословном, због развијања културе говора и богаћења рјечника ученика.

### **Описивање**

Описивање је тијесно повезано с визуелним вјежбама. Врло је важно шта дјеца посматрају, како посматрају и које појединости запажају, јер се дешава да запажају неважне, а занемарују важне појединости. Процес описивања мора бити поступан. У почетку дјеца описују на основу наставничких питања, а касније се постепено осамостаљују. Описивање је пожељно реализовати у двије етапе: прва, када ученик непосредно описује, и друга, када ученик посредно описује.

## **Вјежбе артикулације**

Вјежбе артикулације подразумијевају вјежбе за чисто, јасно и разговорно изговарање гласова. За вјежбање артикулације наставник може користити разне пословице, брзалице и бројалице. Оне су дјеци јако занимљиве и изграђују такмичарски дух међу дјецом, трудећи се да их што прије савладају. Треба имати на уму да недостатак зуба ствара потешкоће у изговору појединих гласова. Такође, треба сузбијати брзоплетост јер умањује вриједност артикулације и дикције.

## **Вјежбе дисања**

Дисање је размјена ваздуха и гасова између организма и његове средине. Постоје двије врсте дисања: физиолошко и фонационо. Физиолошко дисање је нормалан процес дисања, а фонационо или говорно дисање је дисање у процесу говорења. У процесу фонационог дисања човјек дише по потреби изговарања, тј. због говорења се свјесно регулише процес дисања. Удисање је кратко и брзо, а издисање спорије. Овај процес дисања за дјецу није једноставан, стога је нужно посветити више пажње вјежбању дисања.

## **Разумијевање и усвајање појма реченице**

Разумијевање и усвајање појма реченице има веома велики значај и посебно мјесто у припремном периоду. Суштина ових вјежбања јесте да дјеца уоче реченицу и њено значење, да знају да је саставе и раставе на мање дјелове (јединице). До појма реченица може се доћи глобалним (дјеца уочавају реченицу као цјелину, не растављајући је на мање дјелове) и синтетичким начином (полази се од појма ријечи које се синтетишу у реченицу). И ове вјежбе имају везу са визуелним вјежбама, јер се може поћи од посматрања слика. Најприје треба узимати за примјер реченице од двије ријечи, а затим постепено повећавати број ријечи у реченици.

## **Разумијевање и усвајање појма ријечи**

Ако, при усвајању појма ријечи, пођемо глобалним начином, формирање појма ријечи биће једноставније, јер се ослања на већ изграђен појам реченице и схвата се као њен дио. За формирање појма ријечи служимо се, дакле, аналитичким поступком. До формирања овог појма се може доћи посматрањем конкретних предмета, бића, појава, а након њиховог посматрања истичу се њихове битне особине (изглед, материјал, функција...), утврђује

се име, а онда се констатује да сви, рецимо, предмети имају име. Овакав поступак је познат као психолошки поступак формирања ријечи. Постоји и синтетички начин који полази од гласова који се синтетишу у цјелину. Овај начин за дјецу је отежавајући, јер гласови немају конкретно значење.

## Разумијевање и усвајање појма гласа

*Међу методичарима има неслањања и у постојећим давања појма гласа. Једни сматрају, што своје мишљење аргументима потврђују, да је појам гласа најбоље формирајући аналитичким путем, тј. анализом ријечи на гласове... Други методичари мисле да је психолошки и методички оправданији изв. индуктивни постојећак формирања појма гласа.<sup>6</sup> Без обзира који поступак је у питању, потребно је обратити пажњу на правилно изговарање гласова, јер се дешава да дође до појаве призвука полугласа. Основни циљ ових вјежбања и јесте правилна артикулација, као и развијање способности пажљивог слушања и дискриминације звукова. Треба имати на уму да се правилна артикулација постиже учењем гласова у склопу ријечи.*

## Аналитичка вјежбања

Аналитичка вјежбања су веома важна у припремном периоду и изводе се једино на усменом нивоу. Кроз та вјежбања се развија тзв. фонематски слух – слух који омогућава издвајање гласова (фонема) од којих се састоји ријеч. Одвија се у двије етапе: уочавање гласова и њихових позиција у ријечи и растављање ријечи на гласове. Анализу треба почети од краћих и лакших ријечи, а затим ићи ка дужим и тежим ријечима. Потребно је прво уочавати гласове на почетку, затим на крају и најзад у средини ријечи. Гласовна анализа ријечи на гласове се, у припремном периоду, врши без записивања, тј. само усмено. Може се вршити погађањем замишљене ријечи, када им се даје први глас (Замишља се једна ријеч, каже се први глас те ријечи, а ученици затим погађају која је то ријеч. Као помоћ, може се повремено дати неки опис и сл. Затим, када ученици погоде о којој се ријечи ради, растављамо је на гласове.).

## Синтетичка вјежбања

Након што смо извршили аналитичка вјежбања, уводимо ученике у синтетичка вјежбања. Ова вјежбања су веома важна, јер уз помоћ њих ученике

<sup>6</sup> Милатовић, В.: „Настава почетног читања и писања“, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1990, стр. 78.

припремамо за читање. У процесу синтетичких вјежбања наставник би морао да припреми неколико типова ријечи, почевши од најлакших до најтежих. Такође, ова вјежбања треба организовати да буду подстицајна и интересантна. Синтезу гласова у ријеч показује прво учитељ, бирајући ријечи које су претходно аналитички вјежбане. Он отежући, изговара поједине ријечи, а ученици погађају која је то ријеч.

Аналитичкосинтетичка вјежбања су комбинација једних и других и најбоље их је изводити истовремено. То је сложенији процес вјежбања који више мисаоно ангажује ученике. На овај начин се и увјежбава артикулација гласова.

## Глобално читање

Глобално читање представља читање ријечи без анализе и синтезе. Ученик најприје механички памти слике ријечи без анализе и синтезе и поступним понављањем, памти ријечи, разумије шта значе и изговара их. Овај начин припремања за читање користи нека искуства комплексног поступка. На картонима се могу написати ријечи: УСТАНИ, СЈЕДНИ, УЛАЗ, ИЗЛАЗ, УЧИОНИЦА, ТАБЛА, КРЕДА итд. и показивати, с циљем да ученици препознају шта пише. Уз то се обично користе наставни листићи, сликовнице и други методичко-дидактички материјал на коме се могу припремити разне сличице са забранама, упозорењима, обавјештењима, предметима, на којима ће бити написана њихова имена.

## Вјежбе у отклањању дијалекатских и жаргонских карактеристика говора

*Дијалектизми су ријечи и реченичне конструкције које се користе на одређеном језичком подручју и најчешће одуговарају од стандардних норми књижевног језика. Када ученик дође у школу, са собом доноси ње дијалекатске карактеристике као говорну одлику мјеста у ком је расио.<sup>7</sup>*

Те говорне карактеристике се односе на неправилности у изговарању гласова, ријечи, реченица, акцендовању итд. Одстрањивање ових неправилних говорних карактеристика мора се изводити полако, систематски, али и упорно и у припремном периоду и касније. Исти поступак је и са жаргонским језиком.

---

<sup>7</sup> Види: Милатовић, В.: „Настава почетног читања и писања“, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1990, стр. 83.



## Лексичко-синтаксичка вјежбања

Са лексичко-синтаксичким вјежбама се почиње у припремном периоду и наставља током цјелокупног школовања. Њихов циљ је богаћење ученичког рјечника и развијање осјећања за реченицу. Фонд ријечи ученика зависи од: социјалног поријекла ученика, породичних околности, утицаја медија и других фактора. Ова вјежбања се могу вршити уз помоћ асоцијација, поређења, набрајања ријечи у оквиру задате категорије, грађења ријечи од њихове основе итд. Када је у питању реченица (синтаксичке вјежбе), онда су то допуњавања реченица, њихово проширивање и слично.

## Моторичке вјежбе

Моторичке способности је најбоље развијати кроз игру. Треба дати предност вјежбама за развој ситних мишића. Ове вјежбе представљају непосредну припрему за писање. Потребно је почети с цртањем разних предмета, успоставити корелацију с ликовном културом и физичким васпитањем, а тек касније прећи на писање различитих црта, као основних елемената слова. Постоје: вјежбања за развијање руке, шаке и прстију, вјежбања за ослобађање руке, цртање једноставних ликова, слободно цртање, цртање фигура из народне орнаментике итд.

Сва ова вјежбања се изводе у припремном периоду и касније, све док дјеца не науче да пишу.

## Учење читања и писања (други разред)

Учење читања и писања је дуг, најважнији и најтежи период у настави почетног читања и писања. У склопу овог периода дјеца усвајају штампана и писана слова, уче да шчитавају, читају, као и да пишу штампаним и писаним словима. Прелаз на читање и писање врши се када ученици савладају артикулацију, тј. у другом разреду. У овом периоду дјеца треба да савладају све знакове ћириличног писма, уз правила њихове употребе у читању, писању, говору и слушању, уз све то схватати прочитано. То је велики посао за ученике и за њихове наставнике. У овом периоду велику улогу има припрема за читање и писање, јер ако је она одрађена како треба, учење читања и писања је лакше. Овдје треба имати у виду индивидуалне способности ученика и учитељ је дужан да их уважава у току наставе учења читања и писања, као и да прати напредовање сваког ученика.

*Читање је комплексан аналитичко-синтетички мисаони процес који истовремено обједињује више компоненти: уочавање слова као графичкој*

знака, његово симболике у гласовну изјаву, правилан изговор гласова и њихово симулирано уочавање у ријечи, повезивање ријечи у реченице које се кажу његовом природној говору и, коначно, схватање садржаја онога што се чита. **Писање** је још комплекснији, а самим тим и тежи процес од читања јер у себи садржи више елемената које треба синхронизовати како би се добио жељени производ: правилно написана и смислена ријеч која тек у ширем језичком контексту добија своју праву изражајну моћ.<sup>8</sup>

Методичко-дидактички поступци и облици рада у овом периоду зависе од низа фактора, међу којима су најважнији везани за природу језика, програмску конципираност наставе, за врсту уџбеника, као и за спремност учитеља. На крају овог периода ученици морају бити оспособљени да:

- „правилно изговарају све гласове, како појединачно, тако и у склопу тежих гласовних комплекса;
- раставе ријеч на гласове и утврде редослед гласова у ријечи;
- успјешно врше синтезу гласова у лакшим и тежим облицима ријечи;
- препознају облике слова, штампаних и писаних, да знају да их пишу и уочавају позиције слова у ријечима;
- науче да читају;
- разумију оно што су прочитали;
- савладају основне ортоепске норме при читању текста, да осјећају реченицу;
- стекну елементарно осјећање интонације;
- науче да пишу ријечи и реченице штампаним и писаним словима.“<sup>9</sup>

Све ово нам говори да наставник има обавезу да изврши велике припреме за наставу матерњег језика у другом разреду и све јасно и прецизно испланира, да би могао да изврши задатке који се пред њега и ученика постављају.

У периоду наставе почетног читања и писања ученик мора бити оспособљен да усвоји стандардни изговор гласова, да самостално повезује слова у ријечи, ријечи у реченице, да учећи читање, развија осјећање за језик. Такође, у овом периоду ученици треба да савладају правилно писање слова и њихово правилно повезивање у ријечи.

Задаци наставе почетног читања и писања су:

- да ученици савладају вјештину читања и писања;
- да савладају технику читања и писања до одређеног степена: да читају течно и изражајно;

<sup>8</sup> Види: Вучковић, М.: „Методика наставе српског језика и књижевности“, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1993, стр. 32–33.

<sup>9</sup> Милатовић, В.: „Настава почетног читања и писања“, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1990, стр. 92.

- да разумију оно што прочитају;
- да обогаћују свој рјечник;
- да стекну одређене навике везане за читање и служење књигом;
- да подстиче тежњу и потребу за стицањем нових знања, да оспособљава ученике за самообразовање;
- да развија код ученика смисао за лијепо и племенито;
- да оспособи ученика за коришћење штампе и уопште штампане ријечи у практичном животу;
- да подстиче развој интелектуалних и психолошких способности ученика;
- да код ученика развија одређене навике у раду и понашању;
- да развија код ученика смисао за тачност, уредност и одговорност итд.<sup>10</sup>

Учење читања и писања значи уздизање културног нивоа ученика, ширење његовог општег образовања, развијање осјећања за лијепо и љубави према књизи. Учећи да чита и пише, ученик се активније укључује у друштвени живот и постаје самосталнији.

## Распоред учења читања и писања

Читање и писање се може учити на три начина:

- а) одвојено учење читања и писања;
- б) упоредно (истовремено, паралелно) учење читања и писања;
- в) комбиновано учење читања и писања.

У разним временским периодима, у методичкој литератури и пракси, једном од ових начина је даван приоритет. Данас су се стекли такви школски и ваншколски услови да би било неефикасно учити посебно читање, а посебно писање. Којем ће се од ових начина приступити зависи од низа фактора које ћемо навести: услови живота (социјални, технички, културни, породични итд.), знање ученика стечено прије доласка у школу (или у припремном периоду); предшколско образовање и васпитање, програмски ставови, став наставника, врста уџбеника.

### а) *Одвојено учење читања и писања*

Према једном моделу рада најприје се изводе предвјежбе у трајању од једног до два мјесеца. Оне обухватају, углавном, гласовна вјежбања. Затим се прелази на учење читања, а истовремено се врше припреме за писање, да би се на крају учило писање. Други модел рада је да се у

<sup>10</sup> Милатовић, В.: „Настава почетног читања и писања“, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1990, стр. 8.

првом полугодишту савлада читање, а у другом писање. Овакав облик учења обезбјеђује да се добро савладају и читање и писање, али тек након годину дана, што је веома неекономично и неефикасно.

б) *Упоредо учење читања и писања*

Ово је начин по коме ученици истовремено уче читање и писање. Када учи да чита, истовремено учи и да пише исто слово. Читање и писање су активности које имају сличности, али и узрочно-последичне везе. Вјежбање читања помаже писању и обрнуто. Писање доприноси усавршавању и интензивирању брзине читања.

в) *Комбиновано учење читања и писања*

Постоји безброј комбинација за примјену овог модела. Једна од њих је овако организована: прво се обрађује првих 10–15 слова; ученици уче да их читају и врше припреме за писање. Затим се учи читање сљедећих 10–15 слова и писање прве групе слова, а затим и писање преостале групе слова. Овим моделом учење читања и писања траје једно полугодиште. Комбиновани распоред превладава слабости одвојеног и упоредног распореда учења читања и писања и растерећује ученике.

## Грешке у почетном читању

При савладавању технике читања долази до појаве грешака у читању, а њихови узроци могу бити различити и зависе од психо-физичких способности ученика, услова у којима се одвија процес учења читања, социјалних услова у којима живи дијете, методичко-дидактичке оспособљености наставника итд.

*И теоретичари и практичари су покушали да дефинишу одређене грешке у читању: неправилна артикулација одређених гласова, ученик не препознаје одређеном брзином графичку структуру слова, тешко слива и везује слова у једну синтактичку целину, неуравнотежена динамика изговарања појединих гласова у ријечи, замјена слова сличне графичке структуре, изостављање појединих слова, срицање, неправилно дисање, уношење дијалекатских и локалних карактеристика у читање, лоша дикција, механичко читање, слојовно читање, ученик наставља прочитано, ученик „сјеца“ у току читања, изостављање гласова на крају ријечи или њихова редуцирана артикулација, ученик не разумије оно што прича, неправилна интонација, отезање првог слова у ријечи, наглашено и одсјечно читање ријечи, изненадно стишање и подизање гласа, зајажњање тачке тек када се до ње дође, монононо читање, пребрзо читање, успорено читање, неправилно*

*сливање ријечи у реченици, нејприродно читање, субвокализација, рејресивно читање.*<sup>11</sup>

Све ове грешке могу се дешавати при учењу читања и писања, али и при увјежбавању читања и писања. Било да се дешавају у једној или другој етапи, наставник је дужан да их региструје и да утиче на кориговање ових грешака. То је процес за који је потребно много стрпљења и педагошког такта, поготово на овом узрасту дјетета.

## **Захтјеви правилног писања**

Приликом учења писања пред ученика, али и наставника, поставља се низ захтјева. Ти захтјеви су: хигијенски и технички, средства за писање, усправно и косо писмо, притискивање или повлачење, координација покрета, цјеловито писање слова и ријечи, повезивање слова, облик и положај слова.

Хигијенски и технички захтјеви обухватају: правилно сједење (тијело усправно, глава подигнута, удаљеност главе од свеске око 25 cm), правилан положај руку (да лакат буде ослоњен на клупу и да није превише приљубљен ни превише одмакнут од тијела), правилан положај шаке (држати је лако, природно), правилан положај прстију и пера (палац лако савијен, кажипрст благо повијен изнад оловке, средњим прстом придржати оловку са десне стране), положај свеске (придржавати је лијевом руком и држати је право, не превише примакнуту, већ на одређеном одстојању).

Средства за писање могу бити наливперо, патент-оловка, графитна оловка и хемијска оловка. Употреба гумице није пожељна, јер она смањује одговорност ученика пред оним што пише.

Усправно и косо писмо – Стручна истраживања су показала да косо писмо више замара ученике, што доводи до кратковидости. Због тога се треба оријентисати на прво писмо, а тим писмом су писани и уџбеници.

Притискивање или повлачење – Писање притискивањем карактеристично је за употребу косог писма. Будући да смо се определијели за усправно писмо, програмски захтјев је да се пише повлачењем, тј. све линије су исте дебљине, а слово се повлачи једним покретом.

Координација покрета се успоставља систематским вјежбањем, а она подразумијева координацију очију и покрета руке, тј. координацију покрета прстију, шаке, подлактице и надлактице.

Цјеловито писање слова и ријечи је захтјев који подразумијева писање слова у цјелини, а не по елементима. Исти захтјев је и код писања ријечи, јер је то један од начина увјежбавања читања.

<sup>11</sup> Види: Милатовић, В.: „Методика наставе почетног читања и писања“, ТОРУ, Београд, 2005, стр. 126.

Повезивање слова се односи само на писана слова и то је основни задатак у процесу писања. Наставник је дужан да покаже правилно повезивање свих слова и да инсистира на њиховом правилном повезивању.

Облик и положај слова је један од значајнијих захтјева и он директно утиче на љепоту рукописа, као и брзину писања. Наставников рукопис може бити пресудан за љепоту рукописа ученика, јер је он узор у свему, а не само у рукопису. Наставник је дужан да се придржава изгледа слова у уџбенику („Чигра слова и гласова“), а не свог рукописа. Потребно је: да облик слова буде правилно написан, да слова буду исте величине, да размак између слова буде правилан и равномјеран, да је подједнака удаљеност између ријечи и реченица, да правилно повлаче црте из којих је конструисано слово, посебну пажњу мора посветити коментарисању слова сложеније графичке структуре, мора одстрањивати сувишне покрете, ако је ученик погрешно научио да пише поједина слова, наставник му мора помоћи да изврши одређене корекције.

### **Грешке у почетном писању**

У току почетног писања ученик и поред труда и пажње прави одређене грешке.

У почетном писању се могу појавити сљедеће грешке: неправилан положај тијела, неправилно држање прибора за писање, неправилан положај шаке, неправилан положај свеске за писање, писање косим писмом, притискање на подлогу, неправилно повезивање слова, писање слова с прекидањима, неуједначена дебљина линије појединих слова, неправилан облик слова, неједнака висина слова, неједнака удаљеност између ријечи у реченици, сувишни покрети у току писања, нечитко, нејасно и неуредно писање, брзо писање, несхватање садржине написаног, нестрпљиво писање и без концентрације, присиљавање љеворуке дјеце да пишу десном руком, претјерано писање појединих слова, несамосталност у писању, навикавање ученика да бришу слова која су погрешно написана.<sup>12</sup>

Наставник је дужан да прати развијање рукописа ученика и да исправља све грешке које ученик прави при писању.

### **Увјежбавање и усавршавање читања и писања**

Читање и писање у другом разреду се, углавном, своди на савлађивање технике читања и писања. Задаци наставе читања у млађим разредима јесу:

---

<sup>12</sup> Види: Миладовић, В.: „Методика наставе почетног читања и писања“, ТОРУ, Београд, 2005. стр. 171.

да ученик добро савлада технику читања; да се ученици уведу у изражајно читање; да се оспособе да квалитетно читају тихо или у себи; да ученик доживљава текст и да разумије оно што чита. Већ од другог разреда, након савладавања технике читања, потребно је свакодневно организовати вјежбе читања, при чему је потребно водити рачуна о изражајним вриједностима читања. Изражајне вриједности читања јесу: артикулација, дикција, интонација, ритам, темпо, пауза, интензитет гласа, визуелни контакти са слушаоцем, гестови и мимика.<sup>13</sup>

**Артикулација** је правилно изговарање гласова. Потребно је водити рачуна о артикулацији у почетном читању, јер од тога умногоне зависи квалитет читања.

**Дикција** је правилно и лијепо изговарање ријечи. Потребно је јасно изговарати ријечи и реченице, вршити њихово правилно наглашавање и прилагођавати боју гласа ситуацији.

**Интонација** је музичка страна говора. Дизањем и спуштањем гласа постиже се складност и љепота читања. Интонација обухвата реченично кретање тона и може бити узлазна и силазна. Ритам је наизмјенично кретање говорних елемената.

**Темпо** је дужина трајања читаоачевог тона и брзина читања. Темпо читања диктира говорна ситуација.

**Пауза** је застој у читању. Она може бити: граматичка, логичка и психолошка.

**Интензитет гласа** је његова јачина. Јачина изражавања расположења и наглашавања говорних ситуација мора бити мотивисана и природна.

**Визуелни контакт са слушаоцем** представља контакт читача са слушаоцем у циљу провјеравања како га слушаоци прате.

**Гестови и мимика** прате свако добро читање. Они морају бити једноставни и природни, а не вјештачки.

Овладавање техником читања олакшава ученицима брже и лакше разумијевање онога што читају. За успјешно савладавање читања као аутоматизоване радње и спознаје садржаја прочитаног веома је важан избор текстова за читање. У уџбеницима за други и трећисс разред дат је велики број неујетничких и умјетничких текстова који управо служе увјежбавању читања и писања. Ученик који слабо чита, тешко савлађује писање. Свакако, све ове изражајне вриједности читања не могу се савладати за кратко вријеме, па чак ни у првом циклусу. Зато је неопходно да се свакодневне вјежбе читања врше и у наредним разредима истим или још јачим интензитетом. У оквиру описмењавања у другом разреду, чим савладају технику писања неколико првих слова потребно је почети с увјежбавањем писања. Тај процес се

<sup>13</sup> Види: Лекић, Б.: „Методика разредне наставе“, Нова просвета, Београд, 1991, стр. 88–89.

наставља и у трећем разреду и свакако је обимнији и комплекснији. Вјежбе писања обухватају преписивање, диктат, писање писаних састава.

**Преписивање** мора бити организовано с одређеним циљем и не смије да се своди на механичко копирање текста. Циљеви преписивања могу бити: савлађивање технике писања, развијање радне дисциплине и смисла за уредност, тачност и логичност, активирање и примјењивање граматичких и правописних правила, богаћење рјечника, увјежбавање стила, усвајање књижевно-умјетничког израза, размишљање и мисаоно продубљивање текста који се преписује. Преписивање може бити једноставно (развијање технике писања, правилност, уредност, брзина писања) и сложено (комбиновано с неким другим радним задацима).

**Диктат** је веома користан за развијање граматичке и правописне писмености, за развијање технике писања. За диктат су битне сљедеће операције: слушање говорног материјала, уочавање, препознавање и запамћивање језичких појмова, разумијевање и записивање. Врсте диктата су: аутодиктат, контролни диктат, слободни диктат, изборни диктат, стваралачки диктат, диктат с предусретањем грешака, диктат с преиначавањем и диктат с допуњавањем.

**Писање писаних састава** је један од најтежих, најзахтјевнијих облика вјежби писања. Писани састави показују степен ученичке писмености. Њихов задатак је: овладавање техником писања; развијање способности писменог изражавања, и развијање интересовања за писањем; обогаћивање рјечника и изграђивање реченице као основног средства изражавања; оспособљавање ученика да се користе разноврсним формама писања; учење методологије израде писаног састава; овладавање граматичким и правописним правилима; развијање стваралачке индивидуалности; оспособљавање ученика да се самостално исказују; развијање литерарног стваралаштва ученика.

### **Гласовна аналитичко-синтетичка метода**

У складу са основним циљем учења читања и писања који подразумијева брзо и ефикасно учење, у нашој литератури устаљена је подјела метода на синтетичке, аналитичке, глобалне и аналитичко-синтетичке. Неке од тих метода имају само историјску вриједност, јер се више не користе. Ипак, употреба чистих метода била би непрактична и мање корисна. Подјела на ове методе извршена је према основном поступку учења читања и писања, тј. да ли учење читања и писања почињемо од елемената језика (гласова и слова) ка цјелини (ријеч, реченица, текст), или од цјелине ка елементима.



**Синтетичке методе** јесу: метода срицања, шчитавање, метода гласања, слоговна метода, метода природних гласова, фонографичка метода, појмовна (фонетичка) метода, фономимичка метода, учење читања помоћу писања.

**Аналитичке методе** јесу: метода текста, метода нормалних реченица, метода нормалних ријечи, метода нормалних слогова.

**Глобална метода** – која се заснива на цјеловитом памћењу ријечи.

**Аналитичко-синтетичке методе** јесу: гласовна аналитичко-синтетичка метода. Поступци обраде слова: монографски поступак, групна обрада слова, комплексни поступак.

Гласовна аналитичко-синтетичка метода је синтеза позитивног из свих наведених метода. Она функционално обједињује и синхронизује оне елементе аналитичких, синтетичких и глобалних метода који одговарају датом наставном тренутку. Она је од синтетичких метода преузела начин обраде гласова и слова, од аналитичких потребу за разумијевањем прочитаног, а од глобалне методе читање ријечи и реченица у цјелини (при комплексном поступку).

Разлози због којих је гласовна аналитичко-синтетичка метода у нашој средини постала основна метода јесу: морфолошка структура језика (промјеном облика ријечи мијења се и њено значење), фонетска природа нашег правописа (подударност фонемске и графемске структуре ријечи). Значај гласовне аналитичко-синтетичке методе се огледа у сљедећем: има васпитни карактер јер развија осјећање самосталности и самоиницијативности, развија логичко мишљење, процес учења читања и писања заснива се на ријечима и реченицама, интензивно се користе знања која ученици доносе у школу.

## **Поступци обраде слова**

Појам поступка обраде слова подразумијева начин организације учења слова на часу. У савременој методичкој литератури и пракси постоје сљедећа три поступка обраде слова:

- а) Монографска обрада слова;
- б) Групна обрада слова;
- в) Обрада слова комплексним поступком.

Сва три поступка обраде слова захтијевају од наставника да ради плански, систематски и студиозно, да буде стваралац у свом послу. Прије рада на обради слова потребно је испунити сљедеће захтјеве: да ученици располажу извјесном количином представа и појмова, да су стекли одређену говорну вјештину, да знају да се концентришу и да с пажњом прате ток часа, да су

оспособљени да врше анализу и синтезу ријечи, да су упознали све гласове, да правилно изговарају гласове, да гласове препознају у разним позицијама и јасно их диференцирају, да су развили моторичке способности за писање, да су савладали и остале задатке који се тичу општих припрема за читање и писање.

а) *Монографска обрада слова* подразумејева појединачну обраду слова, тј. обраду једног слова на сваком часу. Овим поступком могу се обрађивати штампана и писана слова, одвојено или упоредо. Овај поступак полази од претпоставке да дјеца не знају слова нити знају да читају и пишу, тако да претходна знања ученика немају посебан значај.

У монографском поступку увијек се велико и мало слово обрађују истовремено. Темпо обраде слова диктира уџбеник и брзина учења. У почетку прва слова морају бити детаљно обрађена. Ако наставник осјети да ученици добро савлађују програмске задатке, може ићи мало брже, поготово када се обради и научи половина слова.

б) *Група обрада слова* је такав поступак који подразумејева обраду два или више слова у току једног часа. Предност овог поступка је што се за кратак временски период могу обрадити сва слова, а самим тим се учи раније читање и писање. За дјецу представља велико оптерећење да на једном часу уче три, четири или више слова, што представља учење четири, шест или чак осам словних знакова. Међутим, с напретком науке и технологије, с развојем културе, средстава јавног информисања, рачунара – интернета, данашња дјеца у школу долазе с више знања него раније. Отуда и потреба за бржим учењем читања и писања.

Обрада слова по овом поступку је слична обради слова по монографском поступку, с тим што се обрађује више слова у току једног часа. Што се тиче брзине обраде слова, она је евидентна, али врло често се дешава да ученици са слабијим психофизичким способностима касне. Управо ту је одлучујућа улога наставника да прилагоди темпо обраде слова могућностима ученика.

Група обрада слова је, очигледно, тежа од монографске обраде слова, али је много ефикаснија и економичнија. Ученици брже науче да читају, а ако се добро организује вјежбање читања, задаци су испуњени до краја.

в) *Комплексни њосџуџак обраде слова* у настави почетног читања и писања је веома функционалан. То је поступак који представља интензивирање наставног процеса. Његов творац је Јелена Миоч, учитељица из Београда. Овај поступак обраде слова је настао у пракси на основу искуства учитеља.

*Орџанизација часа њо комплексном њосџуџку врло је једносџавна. Ту нема никаквих шема којих се џреба у раду џридржавати. Све џече*

*їприродно, а садржаји їојединих часова за децу су занимљиви и са елементима иїре. Томе доїриносе илустрироване словарице које се мање или више свакодневно користе, заїтим, їу су разне слике и сличице из Сlikовнице, а и групе које доноси учийељ. Поред їоїа, деца мноїо црїїају и уз црїїеже заїисују шїїамїаним словима имена нацрїїаних їпредмета, нека своја заїажања и мисли – свако їрема своїим моїућносїима. Тежишїе рада на часу је на ученицима, а учийељ само орїанизује и надїледа їај њихов рад.*<sup>14</sup>

Комплексни поступак полази од сазнања да се читање учи цїеловито, занемарујући поступак којим се иде од појма гласа, слова и ријечи, до појма реченице или обрнуто. Ријечи и реченице се усвајају цїеловито, глобално, а не парцијално, дио по дио. Коријени комплексног поступка су, у ствари, у глобализацији почетног читања и писања. Дјеца су у непосредном контакту са свим словима и индивидуално их усвајају свако своїим темпом. Учење читања се заснива на индивидуалном раду, сваком ученику се прилази с посебним циљевима и задацима, у зависности од његовог знања.

У настави почетног читања и писања по комплексном поступку уочавамо четири етапе:

„припремни период, усвајање слова и савлађивање шчитавања ријечи и кратких реченица, изграђивање правилне технике читања и разумијевање прочитаног, усавршавање логичког читања.“<sup>15</sup>

Ако се добро изврше припреме и ако учитељ добро методички организује овај облик рада, комплексни поступак има предност у односу на остале поступке.

## **Обрада штампаних слова**

Због различитог предзнања ученика, фаза обраде штампаних слова не траје једнако за све ученике. За оне који имају више предзнања или услед већих способности брже напредују, обраду штампаних слова морамо прилагођавати и, на одређен начин, индивидуализовати уз помоћ активности самосталног рада. Велика и мала штампана слова се систематски обрађују у другом разреду. У овој фази ученицима је потребно много подршке и подстицаја, јер је она за њих најнапорнија и најмање привлачна.

<sup>14</sup> Миоч, Ј. (1986): „Комплексни поступак у настави почетног читања и писања и његове одлике“, (у часопису: *Учитељ*, бр. 20), Београд, 1986, стр. 99.

<sup>15</sup> Милатовић, В.: „Настава почетног читања и писања“, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1990, стр. 153.

*Задаци обраде шћамїаних слова су сљедећи:*

- ученик *ї* треба да схвати да сваки *ї*лас има одговарајући словни знак;
- да сигурно *ї*реїознаје облик слова и да *ї*а разликује од осталих сличних слова;
- да одређено слово умије да шчиїава, *їїј*. да *ї*а *ї*овезује са друїим већ наученим словима;
- да умије да чииа ријечи или реченице у којима се одређено слово налази;
- да умије одређено шћамїано слово да *ї*ише *ї*ојединачно, у ријечима и реченицама.<sup>16</sup>

Обрада штампаних слова се реализује кроз неколико етапа, а то су: приступ гласу (психолошко-интелектуална припрема), обрада гласа, обрада слова, читање, самостални или стваралачки рад ученика и домаћи задатак.

**ПРИСТУП ГЛАСУ** – Уз помоћ методе разговора ученици се поступно уводе у садржај часа. До појма гласа се може доћи на два начина: методом природних гласова (да се глас уочава у његовом природном контексту) и анализом ријечи на гласове.

Ако се до гласа долази методом природних гласова, може се поћи од разговора или неке приче везане за тај глас. Нпр. Ако се обрађује глас Ш, може се разговарати о шуштању лишћа, тј. како лишће шушти – *шшшш*, и тако се тај глас издваја из приче. Ако се, пак, одлучимо за долазак до појма истог гласа анализом ријечи на гласове, можемо испричати неку причу о шеширу. Ријеч „шешир“ се анализира да би се глас Ш издвојио из те ријечи.

**ОБРАДА ГЛАСА** – Обухвата: издвајање гласа (што је већ поменуто при обради приступа гласу), истицање исхода часа, уочавање гласа у ријечима, вјежбање изговарања новог гласа, повезивање с гласовима у природи.

Исход часа мора бити јасно истакнут, гдје ученици имају задатак да, на основу већ извршеног издвајања гласа, сами уоче који је глас у питању или наставниковим истицањем.

Затим се проналазе ријечи у којима се глас налази у све три позиције (на почетку, у средини и на крају). Након тога, врши се вјежбање изговарања гласа, гдје прво наставник показује правилан положај говорних органа при изговору гласа, а затим то раде и ученици. Овдје се нарочито мора обратити пажња на ученике који имају проблема при изговору појединих гласова. Затим се врши повезивање с гласовима у природи, уколико је то могуће.

**ОБРАДА СЛОВА** – Обухвата: показивање и учење новог слова, фонографичка вјежба, уочавање слова у ријечима, упоређивање с другим ријечима, самосталан рад на обликовању слова, писање слова.

<sup>16</sup> Милатовић, В.: „Методика наставе почетног читања и писања“, ТОРУ, Београд, 2005, стр. 105.

Показивање и учење новог слова јесте истицање да сваки глас има свој одговарајући знак, тј. слово. Затим се оно показује на словарици, у „чигри“, на картону и коментарише се његова графичка садржина. Фонографичка вјежба подразумејева тражење везе између облика слова и облика неког предмета, с циљем да се слово као апстрактан знак упореди с нечим конкретним, (слово Ш се упореди с грабуљама и сл.).

Уочавање слова у ријечима се може вршити уз помоћ „чигре“, али и уз помоћ написаних ријечи на плакатима. Важно је да ученици уочавају слово на почетку, у средини и на крају ријечи. Упоређивање с другим словима јесте уочавање сличности и разлика слова које се обрађује с већ обрађеним словима, (нпр. упоређивање слова Ш са словом Е и сл.). Самосталан рад на обликовању слова интензивира моторне активности ученика. Слово се може обликовати од пластелина, колаж папира, штапића и других материјала. Слово се пише повлачењем и то прво ради наставник на табли, уз наглашавање редосљеда писања елемената слова и коментарисање покрета руке. Послије тога, један ученик пише слово на табли, а затим се прелази на писање слова у свеске. Треба обратити пажњу да наставник процијени колико редова је довољно за увјежбавање.

**ЧИТАЊЕ** – У склопу ове цјелине потребно је прво слагати ријечи на словарици, а затим извршити аналитичко-синтетичка вјежбања (анализа подразумејева растављање на гласове, а синтеза шчитавање). Слагање ријечи на словарици може бити, на почетку, тешко али је битно да ученицима буде занимљиво. Када ученици савладају слагање слова у ријечи, онда треба вјежбати слагање краћих реченица. Шчитавање новог слова је најважнија етапа у процесу увођења ученика у читање. Најприје треба шчитавати једносложне, а затим двосложне, тросложне ријечи. Треба водити рачуна о техници шчитавања и разумијевању прочитаног. Правилно шчитавање је сливање гласова без предаху у ријеч. Ријечи је најбоље шчитавати одмах гласно. Наставник мора демонстрирати шчитавање ријечи, а затим ученици шчитавају хорски, по групама и појединачно. Када ученици савладају технику шчитавања, процес се може убрзати.

Шчитавање се може вршити на три начина:

- додавањем и одузимањем слова  
(М-А-М-А, МИШО-МИШ-МИ-М);
- замјењивањем слова  
(МАМА-МАША-МАЦА-МАЈА, МИШО-МИЛО-МИРО);
- шчитавање или читање палиндрома или анаграма  
(ТОМО-ОМОТ, ПУТ-ТУП, КОС-СОК).

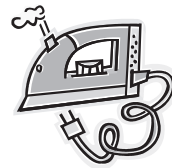
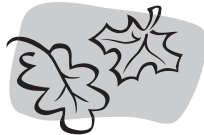
Читање текста из буквара или почетнице врши се тако што текст узорно прочита наставник, затим неколико ученика, а потом се текст анализира

кроз јасна и садржајна питања. Након тога се прелази на вјежбање читања текста кроз: гласно читање, тихо читање, наизмјенично читање, читање с такмичарским усмјерењем итд.

**САМОСТАЛАН И СТВАРАЛАЧКИ РАД УЧЕНИКА** – Ова етапа обухвата: састављање ријечи од задатих слова, састављање реченице од задатих ријечи, писање ријечи, писање на основу слика, допуњавање започете реченице, рад на деформисаним реченицама, рад на наставним листићима, технички радови и цртање и испуњаљке, укрштене ријечи, диктат итд.

Примјер наставног листића за завршни дио часа при обради слова П, Л, Т.

1. Испод слике упиши ријеч и заокружи слова која смо данас учили:



### ДОМАЋИ ЗАДАТАК

За домаћи задатак не треба претјерано оптерећивати ученике. Довољно им је задати да напишу два до три реда учених слова; напишу/препишу неколико ријечи или реченица; изрежу слова из новина; шчитавају или читају и сл. Обим задатака треба постепено повећавати, при чему морамо водити рачуна да не претјерамо.

### Обрада писаних слова

Методички поступак обраде штампаних и писаних слова је веома сличан, мада би се могло рећи да је обрада писаних слова лакша, с обзиром на то да ученици већ знају штампана слова. У току обраде штампаних слова интензивно се врши припрема за обраду писаних слова.

*Обрадићи писано слово значи сљедеће: ујознаћи ученика са обликом слова, осјособићи га да њрејознаје писано слово, научићи га да њравилно њише писано слово, научићи га да њравилно њовезује писана слова у ријечима као њрафичким њјелинама, научићи га да чииа њтекстове њисане рукоѡисним њисмом, да разумије оно шћио чииа.*<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Види: Милатовић, В.: „Настава почетног читања и писања“, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1990, стр. 122–123.

Писана слова имају сличности са штампаним словима и зато је потребно вршити њихово упоређивање, истицати њихове сличности и разлике. Писана слова су по својој графичкој структури много сложенија од штампаних и зато је потребно извршити добре припреме које се односе на развој моторичких способности, савлађивање графичке структуре слова и координацију ока, руке и менталних активности.

При обради писаног слова потребно је прво извршити психолошку припрему у виду разговора. Садржај уводног разговора може бити или обнављање онога чиме је започела обрада тих штампаних слова или се узима нека нова садржина у вези с новим словима. Из садржине се узимају извјесне ријечи у којима се налазе гласови чије ће се слово писати. Обично су то ријечи које почињу словима која ће се писати. Та ријеч се анализира на словарици. Да би написали ријеч, потребно је научити ново слово. Тако истичемо циљ часа. Затим пишемо писано слово на табли. То слово упоређујемо с одговарајућим штампаним словом, али и с раније ученим писаним словима (п са и, т са ш). Након тога, наставник показује како се пишу нова слова именујући њихове црте, а ученици посматрају. Затим се уочавају елементи из којих се слова састоје. Затим ученици „пишу“ слово прстом по клупи уочавајући покрете који су потребни да би се то слово написало. Најзад, ученици пишу слова у свеске – полако и лијепо. Ако неки ученици имају проблема при писању, потребно им је помоћи. Најприје пишу по једно слово, затим се врши анализа и уочавају грешке, а потом се наставља с писањем. Наставник је дужан да непрекидно прати и исправља евентуалне грешке при писању нових слова. Након увјежбавања писања појединачних слова, прелази се на писање ријечи и кратких реченица. Овдје је јако битно скренути пажњу ученицима на повезивање писаних слова. Након тога можемо прећи на читање рукописног текста у „Чигри слова и гласова“. Гледајући и читајући лијепо написан текст, ученици истовремено, осим наставника, имају узор како треба лијепо писати. Самосталан рад и домаћи задатак се организују на сличан начин као и код обраде штампаних слова.

## **Реализација у наставном процесу**

За успјешну реализацију у наставном процесу постоје одређени предуслови објективне природе који обухватају: структуру језика и правописа, програмске обавезе, друштвена средина у којој се школа налази, материјални услови у којима школа ради, методичко-дидактичка оспособљеност наставног кадра итд.

Реализација наставе почетног читања и писања практично почиње с поласком дјеце у први разред, у коме се врши припрема за учење читања и писања, и траје кроз цијели први циклус. Наставник је дужан да уради детаљан годишњи распоред исхода и садржаја који садржи временску динамику њихове реализације по мјесецима. Како планирање јесте промишљање о послу који наставник обавља, узимајући при томе у обзир околности у којима ради, јасно је да план треба да буде производ који наставник треба да осмисли што боље и тако рад учини што ефикаснијим, а учење дјеце што успјешнијим. Такође, припрема за час је операционализација Годишњег плана рада и за успјешну реализацију наставе, она је неопходна. С тим у вези, потребно је урадити детаљне непосредне писане припреме за извођење наставе почетног читања и писања.



## Литература

1. Баковљев, М.: *Дигакѿика*, Научна књига, Београд, 1992.
2. Вилотијевић, М.: *Дигакѿика*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1999.
3. Вучковић, М.: *Методика наставе српској језика и књижевности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1993.
4. Ђорђевић, М.: *Раџ са наставним листићима у настави српскохрватској језика за III и IV разред* – приручник, Завод за уџбенике и наставна средства Србије, Београд, 1972.
5. Ђорђевић, М.: *Индивидуализација наставе примјеном наставних листића у основној школи*, Настава и васпитање, 4, Београд, 1972.
6. Лекић, Ђ.: *Методика*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1974.
7. Лекић, Ђ.: *Методика разредне наставе*, Нова просвета, Београд, 1991.
8. Мамузић, И. *Чаролија чистиња*, Београд, 1967.
9. Милатовић, В.: *Методика наставе ѿочетној чистиња и ѿсања*, ТОРУ, Београд, 2005.
10. Милатовић, В.: *Настава ѿочетној чистиња и ѿсања*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1990.
11. Миоч, Ј. *Комплексни ѿстиуѿак у настави ѿочетној чистиња и ѿсања и ѿеѿове одлике* (у часопису *Учитель*), Београд, 1988.
12. Пајовић, М., Вукић, Н.: *Како ѿо може* – Књижевност за први разред деѿетогодишње основне школе, Завод за уџбенике и наставна средства, Подгорица, 2006.
13. Поповић, Д., Кузмановић, Д.: *Чиѿра слова и ѿласова 1*, Матерњи језик за први разред реформисане основне школе, Завод за уџбенике и наставна средства, Подгорица, 2006.
14. Поповић, Д., Кузмановић, Д.: *Чиѿра слова и ѿласова 2*, Матерњи језик за други разред реформисане основне школе, Завод за уџбенике и наставна средства, Подгорица, 2006.
15. Поповић, Д., Кузмановић, Д.: *Чиѿра слова и ѿласова 3*, Матерњи језик за трећи разред реформисане основне школе, Завод за уџбенике и наставна средства, Подгорица, 2006.
16. Стевановић, М.: *Креативност наставника и ученика*, Истарска накнада, Пула, 1986.
17. Стевановић, М., Ђорђевић, Д.: *Орѿанизација наставе у комбинованим одјељењима*, „Дечје новине“, Горњи Милановац, 1981.
18. Томас, Г.: *Како биѿи усѿјешан наставник*, Креативни центар, Београд, 1998.
19. Трнаѿац, Н. и Ђорђевић, Ј.: *Пеѿаѿоѿија*, Научна књига, Београд, 1995.

## MANAGING READING AND WRITING IN THE FIRST CYCLE OF THE NINE-YEAR PRIMARY SCHOOL

### **Abstract**

In its very introduction the paper stresses the importance of reading and writing for the full progress of the student. The paper points out the significance, position and role of reading and writing through preparation for reading and writing, learning how to read and write and improvement of reading and writing.

A detailed analysis of sound analytical-synthesis method was presented, methods for teaching of letters as well as methods of teaching printed and written letters.

Learning, acquiring and improving reading and writing is a basic precondition of learning and self-teaching, general and vocational education, constant improvement and life-long learning of every individual in today's society. Modern civilisation forces a child to learn to read and write as soon as possible in order to be able to successfully participate in the general communication system.

*Danijela RADLOVIĆ ČUBRILO<sup>1</sup>*  
*Aleksandra LUDAJIĆ<sup>2</sup>*

## **EFEKTI PRIMJENE MONTESORI PROGRAMA U VASPITNO-OBRAZOVNOM RADU NA SPOSOBNOSTI PREDŠKOLSKE DJECE U OBAVLJANJU PRAKTIČNIH ŽIVOTNIH I RADNIH AKTIVNOSTI**

### **Rezime**

Osnovni cilj rada je da se procijeni efikasnost Montesori programa u odnosu na klasični pristup u vaspitno-obrazovnom radu. U ovom istraživanju je ispiti- van uticaj na finu motoriku, grubu motoriku, prakto-gnostičku organizovanost i preciznost predškolske djece u funkciji obavljanja praktičnih životnih i radnih aktivnosti. Uzorak istraživanja je prigodan uzorak veličine 87 ispitanika, od ko- jih je N = 36 bilo obuhvaćeno eksperimentalnim – Montesori programom, dok je klasičnim programom bilo obuhvaćeno N = 51 ispitanik. Za potrebe istraživanja konstruisan je instrument koji sadrži ukupno pet oblasti, a kojim se procjenjuju navedene motoričke sposobnosti, prakto-gnostička organizovanost i preciznost djece koja su tokom 2018/19. godine pohađala vrtiće Predškolske ustanove „Dra- goljub Udicki“ u Kikindi. Rezultati istraživanja pokazuju da primjena Montesori programa daje pozitivne efekte u odnosu na set ispitivanih varijabli. Zaključuje se da ovaj rad pruža ideje za implikacije u praksi koje bi se ostvarivale kroz primjenu elemenata Montesori programa ili njegovih modifikovanih sadržaja u

<sup>1</sup> Dr Danijela Radlović Čubrilo, profesor strukovnih studija, Visoka škola strukovnih studija za obra- zovanje vaspitača u Kikindi.

<sup>2</sup> Aleksandra Ludajić, sertifikovani Montesori vaspitač, Predškolska ustanova „Dragoljub Udicki“ Kikinda.

okviru vrtićkih aktivnosti, a u cilju bržeg osamostaljivanja djece i njihove efikasnije pripreme za život.

**Ključne riječi:** *Montesori program, pedagoški eksperiment, predškolska djeca, praktične životne i radne aktivnosti.*

## Uvod

Savremena proučavanja značaja dječjeg ranog uzrasta, naročito dječje potrebe za aktivnošću i senzomotornom angažovanošću, ukazuju na njihove ogromne vaspitne mogućnosti u pogledu mentalnog razvoja djeteta. Postavke M. Montessori koje se odnose na razvoj čula djeteta, podsticanje unutrašnje motivacije djece za rano učenje, fenomen koncentracije dječje pažnje, spontano interesovanje za učenje kod djece i slično, zasnivaju se na fizičkoj i mentalnoj aktivnosti djeteta za koju se dijete samo opredijelilo, odnosno aktivnostima koje su usklađene sa njegovim razvojnim potrebama i željama. Postižući u njoj uspjeh, dijete postaje svjesno sopstvene snage i vrijednosti što je preduslov razvijanja pozitivne slike o sebi (Kamenov, 2006: 110, prema: Bojović, 2011). Usklađujući postupke i sadržaje rada s dječjim potrebama i mogućnostima, M. Montessori daje djeci veću slobodu u izboru ponuđenog materijala koji je pripremljen prema nivoima težine i složenosti, što se smatra prvim programiranim materijalom u predškolskom vaspitanju. U prilog ovome idu i novija istraživanja koja se bave uticajem motoričkih aktivnosti na razvoj sinapsičkih veza i neuronskih mreža u centralnom nervnom sistemu od kojih zavise intelektualne sposobnosti djeteta. Pokazalo se da je upravo predškolski period najpogodniji za podsticanje intelektualnih sposobnosti djece (Rajović, 2010).

## Praktične životne i radne aktivnosti predškolske djece

Prema Kamenovu (1997) podsticanje osamostaljivanja odnosi se na podršku razvoju sposobnosti djeteta da brine o sebi, snalazi se u socijalnom okruženju i izgrađuje radne navike. U tom smislu *praktične životne i radne aktivnosti* su od primarnog značaja za razvoj i učenje djece. Ivanković (2006) navodi da ova vrsta aktivnosti u predškolskoj ustanovi obuhvata osposobljavanje djece za:

1. samoposluživanje i kućne poslove – imaju funkciju osamostaljivanja djece u oblačenju, svlačenju, hranjenju, održavanju lične higijene i sl.;
2. brigu o biljkama i životinjama – stvaraju se navike za kasniji pravilan odnos prema životnoj sredini;
3. izradu predmeta od upotrebne vrijednosti i
4. aktivnosti u saradnji s društvenom sredinom – podrazumijevaju uključivanje djece u poslove izvan vrtića i uključivanje u razne akcije.

U cilju shvatanja što je to odgovornost, samostalnost i spremnost za pružanje pomoći, djetetu je potrebno omogućiti izvršavanje malih zadataka i preuzimanje nekih obaveza. Einon (1998) ističe da dijete uči pomažući odraslima u izvršavanju njihovih obaveza, naglašavajući značaj ovih *zadataka za odrasle* za izgrađivanje djetetovog samopouzdanja.

U predškolskim ustanovama koje rade po Montesori programu u ovu svrhu se realizuju tzv. *vježbe za praktični život*. Seitz i Hallwachs (1996) podijelili su vježbe iz praktičnog života u tri područja:

1. Briga za samoga sebe – pranje ruku, čišćenje cipela, oblačenje i skidanje...
2. Briga za okolinu – rad u vrtu, pranje veša, pranje suđa, brisanje prašine, pranje prozora, briga za životinje...
3. Vježbe povezane sa životom u zajednici – pozdraviti goste, ponuditi ih da sjednu, postaviti sto, nasuti piće...

Vježbe za praktični život najviše se sprovode s malom djecom (do treće godine života) jer kod starije djece opada interesovanje za ovu vrstu vježbi, iako i ona u školi uče o odgovornom ponašanju prema svojoj okolini. Materijali u vježbama za praktični život moraju biti prilagođeni uzrastu djece, a oblik i boja moraju biti podsticajni za djecu.

Vježbe za praktični život imaju važnu ulogu u razvijanju grube i fine motorike. Djeca uče šta je to istrajnost, koncentracija, koordinacija pokreta i samostalnost (Seitz i Hallwachs, 1996). Istraživanje sprovedeno u našoj zemlji na uzorku od 110 vaspitača pokazalo je da vaspitači, posebno sa visokom stručnom spremom, prepoznaju značaj primjene vježbi iz oblasti praktičnog života za podsticanje dječjeg razvoja i učenja (Zdravković i Jovanović, 2015).

## **Montesori program u državnim vrtićima u Republici Srbiji**

U državnim predškolskim ustanovama u Republici Srbiji sprovodi se tzv. *prilagođeni Montesori program*. Osnov za adaptaciju Montesori programa bila je kompatibilnost ideja (ciljnih orijentacija, značaja okruženja, uloge vaspitača, shvatanja učenja, metoda podučavanja i sl.) oficijelnog sistema vaspitanja i obrazovanja u Srbiji i Montesori sistema. Standardi organizacije, prostora, opreme, kadra i drugog igrovnog materijala sastavni su djelovi prilagođenog Montesori programa, nastali tokom procesa njegove adaptacije. Razlika u odnosu na uobičajene modele rada je u tome što se ciljevi i zadaci vaspitno-obrazovnog rada propisani Opštim osnovama predškolskog programa postižu na drugačiji način, kroz specifične igre i rad s Montesori didaktičkim materijalima.

Na nivou državnog sektora, uvođenje i razvijanje Montesori učenja u Republici Srbiji odvijalo se u Predškolskoj ustanovi „Naša Radost“ u Subotici, u Dječjem vrtiću „Neven“. Ova predškolska ustanova je 2005. godine obilježila

160 godina postojanja, te je njena dugogodišnja tradicija stvorila uslove za otvorenost za promjenu, kvalitet i sigurnost, kao odgovor na izazov razvijanja autentičnosti Montesori programa (Ivanović i Nađ Olajoš, 2018).

## **Montesori vrtić „Pčelica“ u Kikindi**

Dječji vrtić „Pčelica“ osnovan je 1968. godine kao organizaciona jedinica Predškolske ustanove „Dragoljub Udicki“ u Kikindi. Jedini je objekat ove predškolske ustanove u kojem je od 2016/2017. godine zaživio Montesori obrazovni projekat. U ostalim vrtićima vaspitno-obrazovni rad realizuje se klasičnim pristupom, prema dva modela poznata pod nazivima Model „A“ i Model „B“. Ovi modeli se u Republici Srbiji više od dvije decenije ravnopravno primjenjuju i kombinuju u praksi, a pojedinci i ustanove se za njih individualno opredjeljuju. U poređenju s pomenutim modelima, po svojim karakteristikama Montesori program približniji je Modelu „A“ koji gravitira otvorenom sistemu obrazovanja i akcionom razvijanju programa zavisno od interesovanja djece, dok Model „B“ ima karakteristike kognitivno-razvojnog programa i razrađene vaspitno-obrazovne ciljeve, zadatke vaspitača i tipove aktivnosti (*Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa, Prosvetni glasnik, br. 14 od 15. novembra 2006*).

Prilagođeni Montesori program se, u skladu s pedagoškom koncepcijom M. Montesori, realizuje u heterogenim grupama s djecom različite kalendarske dobi. U Dječjem vrtiću „Pčelica“ u Kikindi vaspitno-obrazovni rad realizuje se u dvije vaspitne grupe koje obuhvataju djecu uzrasta od tri do šest godina. S djecom rade dva sertifikovana vaspitača i pedagog obučeni za rad po Montesori programu.

Prostor i materijali u radnim sobama strukturirani su tako da se vaspitno-obrazovni rad realizuje u pet oblasti: *praktičnoj, senzornoj, matematičkoj, jezičkoj i kosmičkoj*. Jedan dio didaktičkih materijala koji se koriste u vrtiću predstavljaju originalni Montesori materijali, dok su drugi dio izradili sami vaspitači po ugledu na originalne, pritom poštujući zahtjeve da moraju biti funkcionalni, dostupni djeci i posjedovati tzv. kontrolu greške (kroz upotrebu omogućavaju uočavanje pogreške u radu). U vrtiću je, u okviru programa, osmišljen i rad u dvorištu. Djeca siju začinsko bilje i rano povrće i imaju ograđeno ogledno polje čije plodove i konzumiraju.

Na osnovu ovog programa kod djece se razvija individualnost, ali se radi i na tome da starija djeca uče mlađu, budući da mlađa djeca uče brže i bolje od starije. U vrtiću se s djecom uzrasta šest godina realizuje pripremni predškolski program, što podrazumijeva da se pored zajedničkih aktivnosti s ovom grupom djece posebno vrši priprema za školu, uz primjenu radnih listova odobrenih od strane Ministarstva prosvjete.

## Metodologija istraživanja

### *Metod*

U ovom radu primijenjen je *Ex post facto* eksperimentalni metod. *Ex post facto* je postupak koji spada u eksperimente, jer ponekad eksperimentalni faktor nije potrebno namjerno unositi, budući da on već od ranije djeluje, pa je samo potrebno utvrditi njegovu efikasnost nakon što se (ex post) ostvarila činjenica (facto) njegovog djelovanja (Mužić, 1977).

Eksperimentalni faktor u ovom istraživanju je prilagođeni Montesori program po kojem se realizuje vaspitno-obrazovni rad u Montesori vrtiću „Pčelica” u Kikindi.

### *Varijable*

Osnovna nezavisna varijabla u ovom istraživanju je prilagođeni Montesori program.

Osnovnu zavisnu varijablu čine efekti prilagođenog Montesori programa na psihofizičke sposobnosti predškolske djece, u funkciji obavljanja praktičnih životnih i radnih aktivnosti.

### *Uzorak*

Populacija u istraživanju jesu djeca predškolskog uzrasta, starosti od tri do šest godina. Za potrebe istraživanja formiran je prigodan uzorak veličine 87 ispitanika. Uzorak su činila djeca koja su 2018/19. godine pohađala vrtiće „Pčelica“, „Mendo“ i „Naša radost“ – Predškolske ustanove „Dragoljub Udicki“ u Kikindi. Uzorak je ujednačen po polu – muških ispitanika je bilo 46 (52,90%), a ženskih 41 (47,10%).

Eksperimentalnu grupu činilo je trideset šestero djece iz dvije uzrasno heterogene vaspitne grupe (od tri do šest godina) Dječjeg vrtića „Pčelica” u kojem se vaspitno-obrazovni rad realizuje prema prilagođenom Montesori programu.

Kontrolnu grupu činilo je 51 dijete iz šest vaspitnih grupa vrtića „Mendo“ i „Naša radost“ u kojima se vaspitno-obrazovni rad realizuje prema Modelu „B“. Iz Dječjeg vrtića „Mendo“ u istraživanju su učestvovala djeca iz mješovite, starije i pripremno-predškolske grupe, dok su iz Dječjeg vrtića „Naša radost“ učestvovala djeca iz mlađe i pripremno-predškolske grupe.

Uvidom u tabelu 1 konstatuje se da je prosječni uzrast ispitanika 4,82 godine, dok je prosječna dužina pohađanja vrtića 1,93 godine. Većina ispitanika potiče iz porodica s dobrim ekonomskim statusom. Najveći broj roditelja ispitanika ima srednje obrazovanje. Većina ispitanika živi u četvoročlanoj porodici s dva djeteta.

**Tabela 1.** Osnovni deskriptivni pokazatelji

Nezavisne varijable	N	Min.	Max.	Mean	SD
godine života ispitanika	87	3	6	4,82	1,006
socio-ekonomski status porodice ispitanika	87	1	3	2,46	0,643
zaposlenje oca	87	1	2	1,95	0,260
zaposlenje majke	87	1	2	1,52	0,503
obrazovanje oca	87	1	3	2,02	0,570
obrazovanje majke	87	1	3	2,07	0,643
koliko dugo dijete pohađa vrtić	87	1	3	1,93	0,804
vrsta porodice u kojoj dijete živi	87	1	4	3,89	0,492
broj članova porodice	87	3	7	4,02	0,777
broj djece u porodici	87	1	4	2,00	0,747

#### *Cilj, zadaci i hipoteze istraživanja*

Osnovni cilj istraživanja je bio da se procijeni efikasnost Montesori programa u odnosu na klasični pristup u vaspitno-obrazovnom radu (Model „B“), u pogledu razvijenosti fine motorike, grube motorike, prakto-gnostičke organizovanosti i preciznosti kod djece predškolskog uzrasta.

Osnovni zadatak istraživanja je bio da se izvrši procjena uspješnosti izvođenja praktičnih zadataka zasnovanih na Montesori metodu.

U radu se pošlo od osnovne hipoteze:

Pretpostavlja se da postoje statistički značajne razlike između ispitanika obuhvaćenih prilagođenim Montesori programom u odnosu na ispitanike koji su bili obuhvaćeni klasičnim pristupom u vaspitno-obrazovnom radu (Model „B“) u pogledu psihofizičkog razvoja. Ovo se odnosi na podsticanje i razvoj fine motorike, grube motorike, prakto-gnostičke organizovanosti, preciznosti i egzekutivnih funkcija kod djece predškolskog uzrasta.

#### *Instrument i procedura*

Na osnovu teorijske analize, konstruisan je instrument za potrebe ovog istraživanja. Sastoji se od opšteg dijela predviđenog za osnovne podatke o ispitanicima i pet procjena – praktičnih zadataka kojima se procjenjuju motoričke psihofizičke sposobnosti ispitanika. Ovi zadaci odnose se na obavljanje svakodnevnih praktičnih životnih i radnih aktivnosti, a za njihovu realizaciju koriste se Montesori materijali namijenjeni vježbama za praktični život.



Djeca koja rade po prilagođenom Montesori programu u prostoru vrtića imaju na raspolaganju materijale iz oblasti praktičnog života. Iz tog razloga su djeci iz vrtićkih grupa koje rade po Modelu „B“, prije početka pedagoškog eksperimenta, ovi materijali bili prezentovani i stavljeni na raspolaganje, kako bi i ona imala mogućnost da se upoznaju sa njima.

Procjenu uspješnosti i bilježenje ponašanja djece prilikom izvođenja praktičnih zadataka vršili su profesor metodike upoznavanja okoline i vaspitači u vrtićkim grupama u kojima se realizovao pedagoški eksperiment. Uspješnost obavljanja za svako dijete ponaosob ocjenjivala se ocjenom od 1 do 5, pri čemu su ocjene imale sljedeće značenje: 1 – neuspješno; 2 – uspješno u manjoj mjeri; 3 – osrednje uspješno; 4 – uspješno u većoj mjeri i 5 – uspješno u potpunosti.

Mjerenjem pouzdanosti instrumenta utvrđuje se da li se i u kojoj mjeri možemo osloniti na rezultate dobijene mjerenjem. U tu svrhu primijenjen je *Cronbach-Alpha metod*, a dobijeni koeficijent za instrument iznosi  $\alpha = 0,776$ . Ako se uzme u obzir da je instrument pilotiran za potrebe ovog istraživanja, statistička značajnost je dosta dobra, pa zaključujemo da se možemo osloniti na dobijene nalaze.

### *Opis praktičnih zadataka*

#### *Praktični zadatak 1 – Postavljanje stola za ručavanje*

Na sto se postavi tacna s priborom za ručavanje i stolnjakom (slika 1a). Pribor za ručavanje sadrži sljedeće elemente: tanjir, kašiku, viljušku, nož, kašičicu i čašu. Zadatak djeteta je da na sto raširi stolnjak i postavi na njega pribor onako kako je to označeno na šemi (kartonu) koji se nalazi na tacni. Kada završi s postavljanjem, dijete treba da vrati pribor i stolnjak na tacnu, u prvobitno stanje.

Prilikom procjene uspješnosti uzimao se u obzir broj ispravno postavljenih elemenata pribora za ručavanje.

#### *Praktični zadatak 2 – Otkopčavanje i zakopčavanje*

Na sto se postavi tzv. *Dressing ram* – drveni ram na koji je pričvršćeno platno sačinjeno iz dva dijela spojena sa pet dugmadi (slika 1b). Zadatak djeteta je da prvo otkopča dugmad i raširi djelove platna, a zatim da ih ponovo spoji i zakopča dugmad.

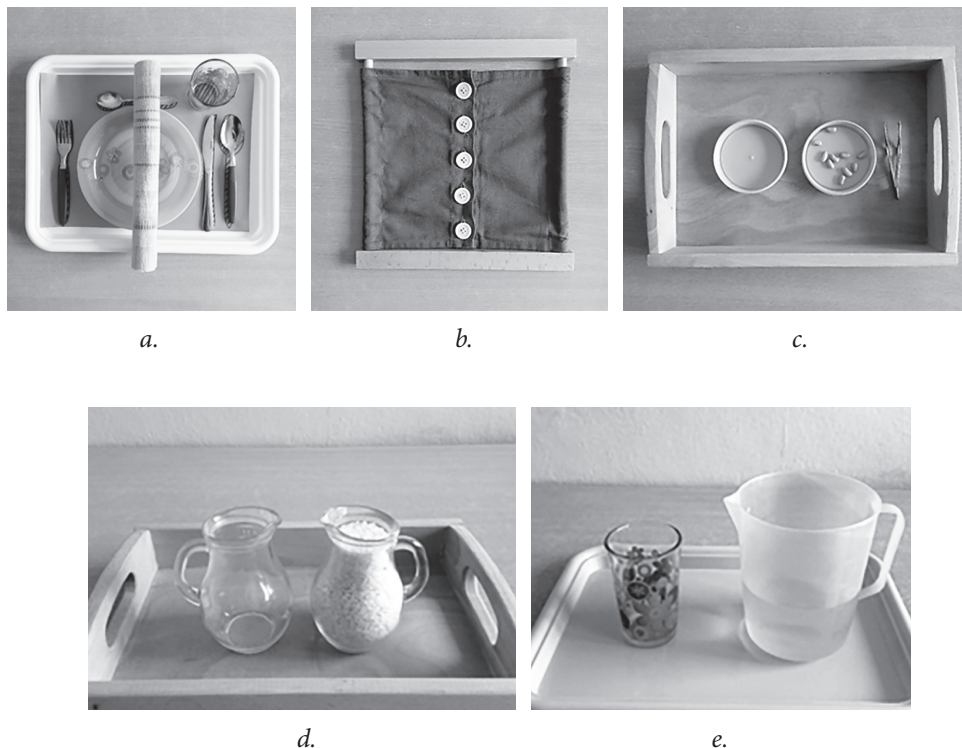
Prilikom procjene uspješnosti uzimao se u obzir broj otkopčanih i zakopčanih dugmadi.

#### *Praktični zadatak 3 – Prebacivanje zrna pasulja pincetom iz jedne posude u drugu*

Na sto se postavi drvena tacna na kojoj se nalaze dva plastična tanjirića i metalna pinceta. U jednom tanjiriću nalazi se deset zrna pasulja, dok je drugi tanjirić

prazan (slika 1c). Zadatak djeteta je da uz pomoć pincete prebaci svih deset zrna pasulja iz jednog tanjirića u drugi.

Prilikom procjene uspješnosti uzimao se u obzir broj prebačenih zrna pasulja iz deset pokušaja.



Slika 1. Materijali za obavljanje praktičnih zadataka

#### Praktični zadatak 4 – *Presipanje pirinča iz jednog bokala u drugi*

Na sto se postavi drvena tacna na kojoj se nalaze dva manja staklena bokala. Jedan bokal je napunjen pirinčem, dok je drugi prazan (slika 1d). Zadatak djeteta je da prespe sav pirinač iz jednog bokala u drugi, a da se pritom bokali ne dodiruju i da se pirinač ne prospe.

Prilikom procjene uspješnosti uzimalo se u obzir da li su se prilikom presipanja bokali dodirivali, kao i količina prosutog pirinča.

#### Praktični zadatak 5 – *Presipanje vode iz bokala u čašu*

Na sto se postavi plastična tacna na kojoj se nalazi graduisani bokal napunjen vodom zapremine 0,5 l i staklena čaša od 2 dl (slika 1e). Zadatak djeteta je da vodom iz bokala do vrha napuni čašu, tako da bokalom ne dodiruje čašu i da ne prospe vodu.

Prilikom procjene uspješnosti uzimalo se u obzir da li su se prilikom presipanja bokal i čaša dodirivali, kao i količina prosute vode.

Pored navedenih elemenata, prilikom procjene uspješnosti se kod svakog od zadataka uzimala u obzir brzina i spretnost djeteta u njegovom obavljanju.

#### *Mjesto i vrijeme istraživanja*

Istraživanje je realizovano tokom 2018/19. godine u vrtićima „Pčelica“, „Mendo“ i „Naša radost“ – Predškolske ustanove „Dragoljub Udicki“ u Kikindi.

#### *Statistička obrada podataka*

Od parametara deskriptivne statistike korišćene su aritmetička sredina i standardna devijacija. Za testiranje statističke značajnosti razlika srednjih vrijednosti korišćen je t-test za zavisne uzorke.

## Rezultati istraživanja

Rezultati istraživanja i statistička analiza dobijenih podataka prikazani su u tabeli 2.

**Tabela 2.** Efekti primjene eksperimentalnog programa

Stavke	Grupe	M		SD		df	t	p
		I (prije)	F (poslije)	I (prije)	F (poslije)			
Postavljanje stola	E	3,94	4,69	1,433	1,588	85	3,805	<b>0,000</b>
	K	3,41	4,04	1,080	1,121	85		
Otkopčavanje i zakopčavanje	E	3,22	4,28	1,675	1,704	85	1,859	0,067
	K	3,14	3,80	1,132	1,203	85		
Prebacivanje pa-sulja pincetom	E	2,72	4,31	1,323	1,402	85	2,525	<b>0,014</b>
	K	2,98	3,78	0,990	1,070	85		
Presipanje pirinča iz bokala u bokal	E	3,86	4,81	1,046	1,101	85	7,442	<b>0,000</b>
	K	3,33	4,02	0,589	0,722	85		
Presipanje vode iz bokala u čašu	E	4,25	4,69	1,296	1,301	85	1,935	<b>0,057</b>
	K	3,65	4,35	1,180	1,203	85		

Rezultati statističke analize prikazani u tabeli 2 pokazuju da primjena Montessori programa pozitivno utiče na razvoj predškolske djece u sljedećim oblastima:

Kod stavke *Postavljanje stola* utvrđena je statistički značajna razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe ( $t = 3,805$ ;  $p = 0,000$ ).

Kod stavke *Otkopčavanje i zakopčavanje* dobijeni rezultati su na granici statističke značajnosti ( $p < 0,05$ ). Razlika dobijenih rezultata između

eksperimentalne i kontrolne grupe iznosi  $t = 1,859$ ;  $p = 0,067$  – što je vrlo blizu statističkoj značajnosti.

Kod stavke *Prebacivanje pasulja pincetom* postoji statistički značajna razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe ( $t = 2,525$ ;  $p = 0,014$ ).

Kod stavke *Presipanje pirinča iz bokala u bokal* postoji statistički značajna razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe ( $t = 7,442$ ;  $p = 0,000$ ).

Kod stavke *Presipanje vode iz bokala u čašu* postoji statistički značajna razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe ( $t = 1,935$ ;  $p = 0,057$ ).

Kada se uporede srednje vrijednosti dobijenih rezultata u inicijalnom i finalnom stanju, uviđa se da su obje grupe napredovale u uspješnosti obavljanja praktičnih zadataka. Ovo se pripisuje prirodnom razvoju djece koja se u vrtiću i porodičnom okruženju bave različitim aktivnostima koje utiču na razvoj fine motorike, grube motorike, preciznosti, prakto-gnostičkih sposobnosti, lateralizovanosti i dr. Pretpostavka je da je na dobijene rezultate najveći uticaj imala nezavisna varijabla – prilagođeni Montesori program, jer se u ovom programu primjenjuju metode rada koje imaju najveći uticaj na razvoj ispitivanih funkcija.

## Diskusija

Kada je u pitanju stavka *Postavljanje stola* kod djece se podstiče i razvija: fina motorika, gruba motorika, preciznost i druge motoričke sposobnosti (Mesaroš Živkov i Markov, 2009), pokreti – praktička aktivnost – posebno posturalna, jer djeca prevazilaze prepreke u izvršavanju naloga i psihomotorne aktivnosti (Bojanin, 1985; Eraković, 1985; Eraković, 1999; Stanković Đorđević, 2002).

Stavka *Otkopčavanje i zakopčavanje* predstavlja jednu od aktivnosti određenih zahtjeva sa svrhom i ciljem Montesori programa. Ona pored razvijanja fine motorike i preciznosti (Mesaroš Živkov i Markov, 2008) utiče na to da djeca razvijaju sposobnost da vode brigu o sebi na što ranijem uzrastu, posebno kad je u pitanju oblačenje i svlačenje u različitim situacijama. U svakodnevnom životu djeteta nije uvijek u prilici da zakopčava i otkopčava svoju odjeću, ili da vezuje pertle na patikama/cipelama. Savremeni način života nametnuo je funkcionalniji stil odijevanja djece u smislu komotnijih djelova garderobe koji se lako navlače i zakopčavaju rajsferšlusom, za šta nije potrebno korišćenje fine motorike u većoj mjeri. To ne bi bio slučaj da djeca odijevaju džempere s dugmićima, gdje bi trebalo da ulože više napora da bi se obukla. Takođe, koristi se i funkcionalnija obuća sa *čičak* modelima koju je mnogo lakše obuti i izuti nego što je to slučaj kad vezice na patikama/cipelama treba da zavežu ili odvežu. Zbog toga vježba *Otkopčavanje i zakopčavanje* djeluje na prevenciju objektivne apraksije koja se ogleda u neprilagođenosti pokreta strukturi predmeta i teškoća u oblačenju (Išpanović Radojković, 1986; Stanković Đorđević, 2014).

Treća stavka, odnosno procjena, *Prebacivanje pasulja pincetom* predstavlja najkompleksniji zadatak i od ispitanika zahtijeva razvijene prakto-gnostičke sposobnosti koje se definišu kao funkcije prepoznavanja draži i događaja unutar objektivnog i subjektivnog prostora (Bojanin, 1985; Krstić, 1999; Stanković Dorđević, 2014). Njome se procjenjuju sposobnosti vizuomotorne kontrole, manipulativne spretnosti i preciznosti (Čordić i Bojanin, 1997) i lateralizovanosti (Bojanin, 1985). Manipulisanje prstima pri kojima dijete izvodi najčešće opoziciju palca s kažiprstom doprinosi razvoju fine motorike. U realizaciji eksperimentalnog programiranog fizičkog vaspitanja (Mesaroš Živkov, Markov i Pakaški, 2009) korišćen je sličan instrument. Dobijeni rezultati istraživanja primjene Montessori programa slični su rezultatima navedenog programa, to jest ispitanici koji su učestvovali u eksperimentalnim programima su u finalnom mjerenju pokazali statistički značajno bolje sposobnosti u odnosu na ispitanike iz kontrolnih grupa.

Četvrta stavka *Presipanje pirinča iz bokala u bokal* i peta stavka *Presipanje vode iz bokala u čašu* ukazuju u kojoj se mjeri pored motoričkih sposobnosti, razvijaju i praksičke sposobnosti. U ovim probama se procjenjuje razvijenost ideatorne praksije/pokreta. Ideatorna praksija je voljna aktivnost pokreta u okviru koje se koriste složeni nizovi pokreta proizašli jedni iz drugoga, u vršenju te određene, složenije radnje. Tokom razvoja sazrijevaju psihičke strukture koje se sve više udaljavaju od svoje osnove i sinkretizma s aktivnostima tijela, a tjelesne aktivnosti, pokret, takođe napuštaju svoj sinkretizam sa osjećanjima i inteligencijom. Pokret postaje sve precizniji (Čordić i Bojanin, 1997: 92; Mesaroš Živkov, Markov i Pakaški, 2009; Mesaroš Živkov i Markov, 2008).

Pored navedenog, evidentni su pozitivni efekti eksperimentalnog programa na egzekutivne/izvršne funkcije koje spadaju u funkcije višeg reda kao što su pažnja, percepcija, pamćenje, mišljenje i govor (Subotić i sar., 2016). Prema nekim autorima ove funkcije podrazumijevaju efikasno sprovođenje aktivnosti – sposobnost praćenja, korigovanja i regulisanja aktivnosti u odnosu na njihov tempo, intenzitet i druge kvalitativne aspekte izvođenja. Praćenje i izvršavanje uputstava od strane vaspitača ukazuju da se ove funkcije pravilno razvijaju. S obzirom na to da u probama dijete pored motoričkih sposobnosti treba da prati uputstva ispitivača kako bi zadatak izvršilo s najvišim stepenom uspješnosti, možemo zaključiti da primijenjeni Montessori program pozitivno utiče na izvršne funkcije.

Rezultati istraživanja potvrđuju osnovnu hipotezu da postoje statistički značajne razlike između ispitanika obuhvaćenih prilagođenim Montessori programom u Dječjem vrtiću „Pčelica“ u odnosu na ispitanike iz drugih vrtića, koji su bili obuhvaćeni klasičnim pristupom (Model „B“), u psihofizičkom razvoju.

## Zaključak i implikacije

I pored svih ograničenja ovog istraživanja dolazimo do zaključka da primjena pojedinih elemenata Montesori programa daje pozitivne efekte na razvoj djece predškolskog uzrasta. Oni se odnose na motoričke sposobnosti djece, praktične, praktičke, praktičke i dr. Zbog toga predlažemo da se u programe koji se primjenjuju u predškolskim ustanovama djeca podstiču na aktivnosti koje su primjenjive u ovom eksperimentalnom programu. Zaključujemo da elemente Montesori programa treba koristiti i u predškolskim ustanovama u kojima se primjenjuju tradicionalni vaspitno-obrazovni programi. Upravo elementi koji su ispitivani u ovom istraživanju pokazuju da Montesori program kod djece podstiče i razvija psihofizičke sposobnosti, ubrzavajući njihovu samostalnost i funkcionalnost u svakodnevnom životu. Iskustveno učenje u Montesori programu u periodu najburnijeg razvoja – predškolskog perioda doprinosi da dijete svoje biološke potencijalne razvija do maksimuma, a što je u skladu sa studijom koja govori o tome da se u ovom periodu uz adekvatnu stimulaciju razvijaju sinapse i neuronske mreže u CNS (Rajović, 2010).

## Literatura

1. Bojanin, S. (1985). *Neuropsihologija razvojnog doba*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
2. Bojović, Ž. (2011). Uticaj i dometi pedagogije Marije Montesori na savremeni vaspitno-obrazovni sistem. *Pedagoška stvarnost*, 57 (7–8), 700–706.
3. Ćordić, A. i Bojanin, S. (1997). *Opšta defektološka dijagnostika – drugo dopunjeno izdanje*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
4. Einon, D. (1998). *Rano učenje*. Novi Sad: Zmaj.
5. Eraković, T. (1985). *Korektivni pedagoški rad*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
6. Eraković, T. (1999). *Osnovi specijalne pedagogije sa metodikom*. Sombor: Učiteljski fakultet.
7. Išpanović Radojković, V. (1986). *Nespretno dete: poremećaji praksije u detinjstvu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
8. Ivanković, B. (2006). *Metodika upoznavanja okoline sa elementima osnovne prirodne nauke*. Sremska Mitrovica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
9. Ivanović, J. i Nađ Olajoš, A. (2018). Montesori program u uvjetima globalizacije. *Učenje i nastava*, God. IV, Br. 4, 617–628.



10. Kamenov, E. (1997). *Model osnova programa vaspitno-obrazovnog rada sa predškolskom decom*. Novi Sad: Odsek za pedagogiju filozofskog fakulteta u Novom Sadu.
11. Krstić, N. (1999). *Osnovi neuropsihologije*. Beograd: Institut za mentalno zdravlje.
12. Mesaroš Živkov, A., Markov, Z. i Pakaški, O. (2009). *Pokret u funkciji razvoja predškolskog deteta – prvi deo*. Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi.
13. Mesaroš Živkov, A., i Markov, Z. (2008). Uticaj programiranog vežbanja na razvoj motoričkih sposobnosti kod dece predškolskog uzrasta. *Nastava i vaspitanje*, 57 (4), 483–503.
14. Mesaroš Živkov, A., i Markov, Z. (2009). Efekti programiranog vežbanja na psihosomatski status dece predškolskog uzrasta. *Pedagogija*, br. 3, str. 457–466.
15. Mužić, V. (1977). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Svjetlost.
16. Rajović, R. (2010). *NTC sistem učenja – metodički priručnik za vaspitače*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
17. Seitz, M., Hallwachs, U. (1996). *Montessori ili Waldorf?* Zagreb: Educa.
18. Stanković Đorđević, M. (2002). *Deca sa posebnim potrebama – predškolski uzrast*. Pirot: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
19. Stanković Đorđević, M. (2014). *Sva naša deca – deca sa potrebom za posebnom društvenom podrškom*. Pirot: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
20. Subotić, T., Filipović, Z., Stojčević, K. i Jovanović, V. (2016). Egzekutivne funkcije kod osoba sa metaboličkim sindromom. *Medicinski glasnik Specijalne bolnice za bolesti štitaste žlezde i bolesti metabolizma „Zlatibor“*, 21(63), str. 7–22.
21. Zdravković, D. i Jovanović, D. (2015). Uloga aktivnosti Montessori metoda u organizaciji praktičnog života u razvoju predškolske dece: Adaptacija Montessori metoda u uslovima globalizacije. *Zbornik radova drugog stručno-naučnog skupa sa međunarodnim učešćem „Holistički pristup u predškolskoj pedagogiji – teorija i praksa“*. Pirot: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, str. 39–52.s.

Internet izvori:

1. *Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa, Prosvetni glasnik, br. 14 od 15. novembra 2006.* Dostupno na:  
[https://www.zuov.gov.rs/starisajt/dokumenta/CRPU/dokumenta/Pravilnik\\_o\\_opstim\\_osnovama\\_predskolskog\\_programa.pdf](https://www.zuov.gov.rs/starisajt/dokumenta/CRPU/dokumenta/Pravilnik_o_opstim_osnovama_predskolskog_programa.pdf)  
(pristupljeno 20.04.2020.)
2. *Adaptacija Montessori programa u Srbiji.* Dostupno na:  
<https://www.scribd.com/document/104805379/Brosura-Adaptacija-Montessori-ProgramaJ-Coko-1>  
(pristupljeno 15.04.2020.)

## THE EFFECTS OF MONTESSORI EDUCATION ON BUILDING THE ESSENCIAL LIFE SKILLS OF CHILDREN FOR THE REAL WORLD

### Abstract

The basic aim of the Paper is to evaluate efficiency of the Montessori method of teaching in relation to a classic one. Its impact on fine motor, rough motor skills, practical-gnostic organisation and preciseness of preschool children during performing of practical life and work activities. The research sample consisted of 87 respondents. N=36 of them took part in the experiment – Montessori program while N=51 took part in the classic teaching. Research instrument created for this occasion consisted of five areas where motor skills, practical-gnostic organisation and preciseness of children that attended Kindergarten „Dragoljub Udicki“ in Kikinda, Serbia in the school year 2018/19. The results show Montessori program produced positive results in relation to a set of examined comparables. Thus, this paper may help teachers to apply Montessori programs and their modified contents in kindergarten activities in order to foster independence of children and their better preparation for life.

**Key words:** *Montessori program, pedagogic experiment, preschool children, practical life and work activities.*



Tamara MILIĆ<sup>1</sup>

## PRIMJENA APLIKACIJE CBOARD U CRNOJ GORI

### Rezime

*Cboard* je besplatna veb-aplikacija koja olakšava komunikaciju korišćenjem simbola i prenošenjem teksta u govor. Ispitali smo efekat primjene na dvadeset šestero dece s različitim tipovima smetnji, kako bi dobili podatke o tome za koji uzrast, vrstu i oblast dječjeg razvoja je primjena najučinkovitija.

Putem tri fokus grupe s rehabilitatorima i edukatorima, roditeljima pratili smo dinamiku koraka u primjeni aplikacije, obezbijedili stalnu komunikaciju kroz uspostavljenu mrežu s praktičarima, terapeutima, roditeljima. Deca su opservirana da bi se dobio uvid u efekte korišćenja.

Iz iskustva *Cboard* se pokazao kao dobar u radu sa decom na ranom uzrastu kod koje verbalna ekspresija izostaje, oskudna je ili nerazumljiva za sredinu, kojima je važna inicijativa za interakciju, izražavanje potreba, podsticanje brige o sebi. Naročito za decu kojoj treba podstaći samostalnost, interakciju, pojmovnost, svrhovitost komunikacije, ovladavanje ponašanjem.

Roditelji iskazuju zadovoljstvo jer uz pomoć *Cboard* aplikacije komuniciraju sa detetom. Smatraju da pomaže za usvajanje novih pojmova i bogati rječnik deteta.

**Ključne riječi:** *inkluzivno obrazovanje, деца s posebnim obrazovnim potrebama, potpomognuta komunikacija, asistivna podrška.*

---

<sup>1</sup> Tamara Milić, psiholog, Ministarstvo prosvjete, Podgorica.

## 1. Uvod

Vizija Strategije inkluzivnog obrazovanja je da se deci s posebnim obrazovnim potrebama obezbijedi dostupno i kvalitetno inkluzivno obrazovanje na svim nivoima. Izazovi koje teži da unaprijedi jesu, između ostalih, rana intervencija i razvoj, podrška, resursne usluge, opremljenost, pristupačnost: arhitektonska i komunikacijska.

Zakon o vaspitanju i obrazovanju dece s posebnim obrazovnim potrebama definiše, između ostalog, ulogu resursnih centara u dijelu prilagođavanja, izrade, štampanja, posuđivanja udžbenika (Braj), nastavnih i didaktičkih sredstava, opreme, pomagala, asistivne tehnologije. IROP-om je predviđena upotreba specijalizovanih didaktičkih sredstava, opreme, pomagala, asistivne tehnologije.

U prethodnom periodu uspostavljeni su asistivni kabineti pri: JU Resursni centar „Podgorica“, za decu s tjelesnim i smetnjama vida; JU Resursni centar „1. jun“, Podgorica, za decu s intelektualnim i smetnjama spektra autizma; JU Resursni centar „Dr Peruta Ivanović“, Kotor, za decu sa smetnjama sluha. U pitanju su *Komunikološki asistivni kabinet u RC – Kotor*, *Razvojno-didaktički asistivni kabinet u RC „1. jun“*, *Senzo-motorni asistivni kabinet u RC „Podgorica“*. Oni služe za izradu materijala, sredstava za učenje i učešće, prije svega komunikaciju dece s posebnim obrazovnim potrebama.

Oslanjajući se na strateške ciljeve kroz Program „Za svako dijete: glas“, namjera je da se pomogne, dalje razvije i učvrsti dostupnost, pravičnost, jednakost i kontinuitet tako što će se podržati kvalitet inkluzivnog obrazovanja.

Pošlo se od toga da postoje specifični izazovi u komunikaciji dece sa smetnjama i teškoćama u razvoju koja imaju prepreke da izraze ono što doživljavaju, predstave svoje namjere, opišu što im se dešava, iskažu što žele i očekuju, da prihvate, razumiju sagovornika. Samim tim, u radu i komunikaciji s decom sa smetnjama i teškoćama u razvoju danas su u primjeni dokazani, savremeni i novi pristupi tehnologije u radu i komunikaciji.

**Alternativna i augmentativna komunikacija** je izraz kojim se opisuju sredstva koja se koriste za poboljšanje (augmentaciju) neefikasne govorne komunikacije. Predstavlja dodatak govoru ili drugi i drugačiji način komuniciranja. Ona može da obezbijedi komunikaciju i kada jasan govor ne postoji ili nije moguć. Kod nekih korisnika ona je samo privremeno sredstvo komunikacije, a kod nekih se koristi kao primarno i trajno sredstvo komunikacije (Millar, Light, Schlosser, 2006).

Razlikujemo dva tipa tehnika **alternativne i augmentativne komunikacije**. Jedna je nepotpomognuta komunikacija i uključuje isključivo upotrebu simbola kao što su manuelni znakovi, fotografije, pantomima, i gest. Ne zahtijeva pismenost, verbalizaciju, već zamjenu realnih/postojećih stvari reprezentativnim prikazima, vizuelnim izrazima, jasnim simbolima koji se odnose na objekat,

poziciju, funkciju, radnju, aktivnost, predmete, pojave, okruženje, situaciju, a koriste se u zavisnosti od konteksta (Draffan, 2019).

Druga je potpomognuta komunikacija i sadrži i pomagala kao što su fotografije, crteži, pisma, riječi. Samim tim uključuje: *simbole; pomagala; strategije i tehnike* koje korisnici koriste s **ciljem jačanja komunikacije** (*American Speech-Language-Hearing Association, 1991*).

Potpomognutu komunikaciju čine sve metode koje zamjenjuju ili potpomažu uobičajene modele komunikacije kada su one narušene ili ne odgovaraju potrebama pojedinca. **Cilj njihove upotrebe je ostvarenje funkcionalne komunikacije, učestvovanje u aktivnostima, sticanje novih znanja i iskustava.** Komunikacija je potpomognuta bilo alternativnim sredstvima ili pojačavanjem postojećih.

## 2. Opis metodologije rada

*Cboard* je besplatna veb-aplikacija koja se razvija s ciljem da olakša komunikaciju korišćenjem simbola i prenošenjem teksta u govor. *Cboard* je aplikacija za potpomognutu komunikaciju (PK) kojoj se može pristupiti putem interneta ili Android tableta. Dizajnirana je za djecu i odrasle s govornim i jezičkim teškoćama kako bi im olakšala komunikaciju pomoću slika/simbola i pretvaranja teksta u govor.

Sastoji se iz velikog broja simbola koji se koriste samostalno ili kombinovano s ciljem postizanja svrhovite, efikasne i efektivne komunikacije, izražavanja potreba, saopštavanja. Simboli pokrivaju osnovne oblasti ljudskog života uz pomoć kojih se uspostavlja, razvija i održava komunikacija: ustanove (npr. škola, vrtić); mjesta (npr. igralište), kuhinja; vrijeme (dani, mjeseci, doba dana, godine i sl.); ljudi (npr. otac, majka); atributi i opisi (visok, nizak); namještaj; aktivnosti (čekaj, dodaj, hoću); sport; životinje; tehnologija; biljke; igračke; tijelo (glava, vrat i sl.); odjeća; higijena.

Da bi se provjerila upotrebljivost *Cboard* aplikacije, a prije svega buduća učinkovitost za razvoj djece sveobuhvatno, temeljno, postupno, participativno pristupilo se evaluaciji i pribavljanju dokaza.

Primarni zadatak je da se utvrde efekti korišćenja *Cboard* aplikacije u smislu razvojnih rezultata, komunikacije, zadovoljenja potreba djece sa smetnjama u razvoju, te zadovoljstvo roditelja.

Istraživanje kvalitativnog karaktera je sprovedeno u periodu od januara do maja mjeseca 2020. godine. Primijenjene su polustandardizovane fokus grupe s profesionalcima, roditeljima i protokoli za posmatranje djece. Ključni elementi iz transkripcije fokus grupa su analizirani u Atlas programu za kvalitativnu analizu podataka. Uredili smo iskaze i predstavili ih na vizuelan način (dati su u prikazima).

### 3. Nalazi Istraživanja

#### 3.1. Nalazi inicijalnih fokus grupa i monitoringa za primjenu Cboarda

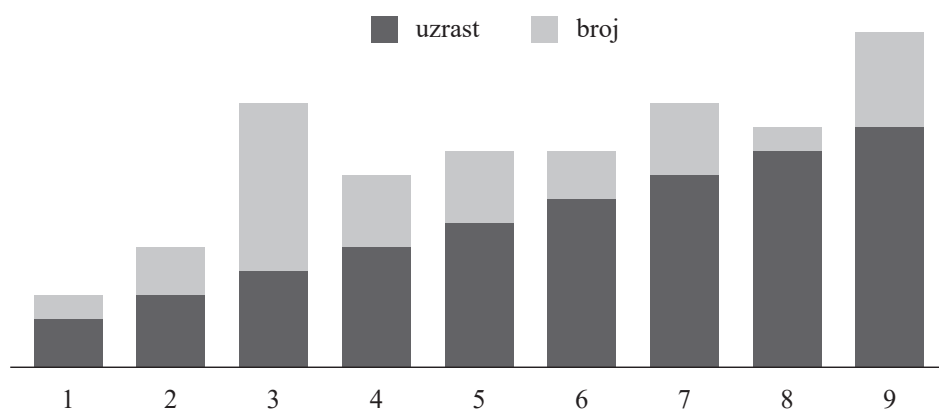
S ciljem da se održi kontinuitet, bude u stalnom posjedu informacija, obezbijedi što je moguće viši nivo razumijevanja i znanja o *Cboardu* održane su dvije fokus grupe: 24. 1. i 31. 1. 2020. s ukupno 25 učesnika. Prva je realizovana s učesnicima tri modula obuka, a druga je proširena s učešćem kolega koji će neposredno raditi u fazi pilotiranja *Cboarda*.

##### 3.1.1. Odabir dece

U odnosu na odabir dece imali smo uključene timove iz sva tri resursna centra što je obezbijedilo da pilot faza pokrije sve razvojne smetnje i sagleda: na kojem uzrastu je *Cboard* preporučljiv da se koristi, kod kojih smetnji, u kojim oblastima (izgovor, vokalizacija, interakcija i sl.).

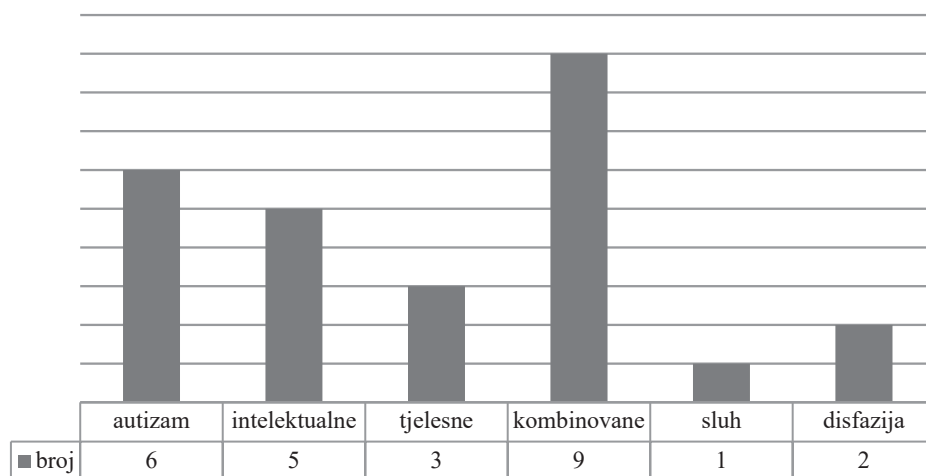
U prvom krugu imali smo proširenu listu dece, njih četrdesetak, posebno u odnosu na uzrast. Tokom januara aktivno se komuniciralo s roditeljima. Tim praktičara je strateški osmislio na koji način da selektuje decu za pilotiranje. Sproveden je finalni izbor od dvadeset šestoro dece, koji potvrđuje zastupljenost raznovrsnih smetnji i teškoća u razvoju.

Tom prilikom ohrabruje broj dece ranog, predškolskog uzrasta, kao i uzrasta prvog ciklusa osnovne škole, što govori o potencijalu *Cboarda* za nastavnu praksu, ne samo za tretmane. Grafikon 1 prikazuje broj dece po uzrastu od dvije do deset godina obuhvaćene kroz pilotiranje *Cboard* aplikacije.



Grafikon 1: Broj dece po uzrastu

U odnosu na vrstu smetnje, a predstavljeno na grafikonu 2, najizraženije je prisustvo kombinovanih – devetoro djece, koje objedinjavaju intelektualne i tjelesne smetnje, potom autizma – šestoro djece, zatim intelektualne – petoro, tjelesne smetnje kod troje djece, a najmanje disfazija i sluh – dvoje odnosno jedno dijete. Ovo je značajno za dalje interpretacije i preporuke. Takođe, govori o preliminarnoj stručnoj procjeni i pretpostavci o korisnosti aplikacije.



Grafikon 2: Broj djece po smetnji

Aplikacija *Cboard* se koristi u različite svrhe i s različitim ciljevima: za podsticanje i unapređivanje komunikacije, kao motivaciono sredstvo za neke druge aktivnosti, kao sredstvo za edukaciju (učenje pojmova). Komunikacijske table su raznovrsne i prilagođene individualnim mogućnostima djece (od sasvim jednostavnih sa samo nekoliko simbola do vrlo kompleksnih).

### 3.2. Nalaz fokus grupe za vrednovanje primjene Cboarda

U cilju praćenja primjene, utvrđivanja i analize rezultata sprovedena je sljedeća ciljana komunikacija kroz treći fokusni grupni razgovor s devet učesnika: sedam ispitanika, koordinator i facilitator, korišćenjem Zum (Zoom) aplikacije. Razmatrana su iskustva, način komunikacije s roditeljima, efekti s obzirom na novonastalu situaciju izazvanu koronavirusom.

#### 3.2.1. Tok, izazovi, aktivnosti

Kao prvo, sagovornici iskazuju da je odluka da tablet u pripremnom periodu bude kod terapeuta i praktičara bila u potpunosti utemeljena, kako bi se

kvalitetno odradio pripremni period s roditeljima: činjenično informisanje, motivisanje, tehnološko osposobljavanje.

Oni su to vrijeme koristili da motivišu roditelje, promovišu ulogu ovakvih aplikacija, prevaziđu predrasude, stereotype u odnosu na razvoj govora, za svojevrsnu edukaciju roditelja i uvođenje djeteta u ovaj vid interakcije i komunikacije.

Stoga je *Cboard* uveden postepeno da bi se kvalitetno dječji prezentovali simboli, glasovna podrška; tablet prihvatilo kao komunikacijsko, a ne sredstvo za igru i zabavu. Takođe, da bi se roditelji motivisali, uvjerali u potencijal aplikacije i pripremili za samostalan rad kod kuće.

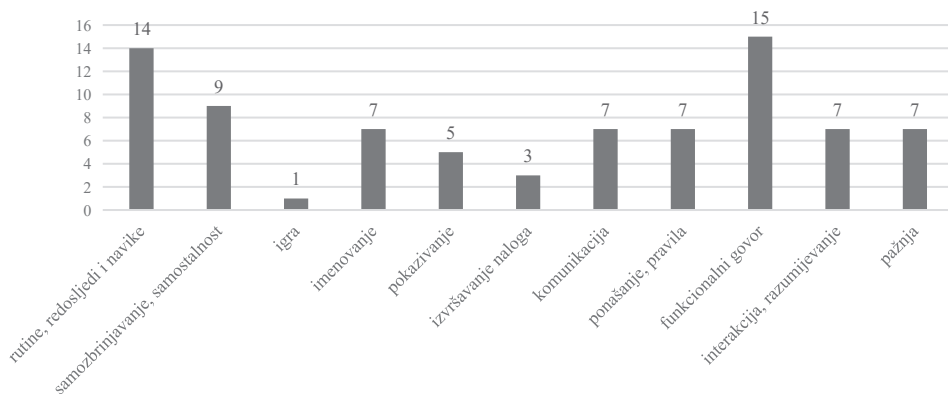
Svi ispitanici smatraju da je ovo pravi način rada jer je omogućio manje nesigurnosti i grešaka tokom korišćenja. Te da je vrijeme dobro iskristalísalo motivaciju, zainteresovanost, mogućnosti i, što je najvažnije, potrebe djece.

Upotreba *Cboarda* je dominantno započeta u vrijeme izolacije. S obzirom na epidemiološku situaciju i pandemiju nove bolesti (COVID-19) izazvane koronavirusom, sama primjena, tj. instruiranje roditelja za korišćenje *Cboarda*, bila je otežana. Kako je ključna i definitivna samostalna primjena morala započeti posredno, postajala je određena bojazan koliko će roditelji razumjeti tehnička uputstva, da li će razumjeti primjenu i smisao *Cboarda* i da li će ih prilagoditi smetnjama i potrebama djeteta. Terapeuti su u početku video-pozivima komunicirali s roditeljima, obučavali ih na koji način da prave table i koriste ih u radu sa decom. Pravili su pisana i video-uputstva, za one roditelje kojima je bilo potrebno.

Najveći problem je predstavljalo to što je bilo potrebno često nešto doradivati na samom programu kao i nedovoljna tehnička informisanost roditelja. Iako su im prosljeđivali video i PDF uputstva za instalaciju i podešavanje, često nijesu mogli to uraditi, a zbog situacije terapeuti nijesu mogli imati pristup tabletu.

Svi su saglasni da je najveći problem i zamjerka što su često morali da deinstaliraju, potom iznova instaliraju aplikaciju; utrošeno vrijeme i osjećaj nesigurnosti za korišćenje aplikacije.

Grafikon 3 prikazuje učestalost oblasti upotrebe *Cboard* aplikacije. Dominantno se koristi za one oblasti koje roditeljima generalno predstavljaju imperativ za rad: govor, komunikacija, verbalizacija, imenovanje, pokazivanje, ali na djetetu nenasilniji, asocijativniji, bihevioralno bliži način. Takođe, naročito je dobro jer je snažno orijentisan na dnevne rutine, redosljede i navike kao životno važne oblasti, te na obrasce ponašanja, pravila ophođenja, interakciju, razumijevanje. Sve ovo vodi dijete do razvijanja umijeća samozbrinjavanja, njegove samostalnosti i sigurnosti kroz stabilne, jasne, strukturirane aktivnosti, ovog puta uz pomoć bliskih simbola. Tu je i pažnja kao značajan preduslov za dalji razvoj u mnogim oblastima.



Grafikon 3: *Oblasti korišćenja Cboarda*

### 3.2.2. Roditelji

Na prvom mjestu roditelji iskazuju zadovoljstvo aplikacijom i mogućnošću da na taj način komuniciraju sa svojim detetom, prevashodno jer dijete može odgovoriti i ponoviti ono što čuje.

Roditelji ukazuju i na otežavajuću okolnost – da je u TTS-u nedovoljno jasan govor, nepravilan akcent. Nedovoljno je simbola koji su najfrekventniji u ranom dobu.

Dopada im se što se može podešavati brzina govora. Ističu značaj osnovne table, smatrajući je korisnom za učenje novih pojmova po kategorijama. Smatraju da je aplikacija višenamjenska – komunikator, usvajanje novih pojmova putem osnovne table.

„Odlična stimulacija za razvoj govora. Lakše izgovara riječi, mnogo se više trudi i dok radimo na ovaj način bolji mu je izgovor”, majka šestogodišnjeg dječaka.

Roditelji ističu značaj slikovnog sadržaja koji ne moraju stalno nabavljati (kupovati simboličke, vizuelne kartice) već se može pronaći u aplikaciji. Na taj način đeca bogate svoj rječnik.

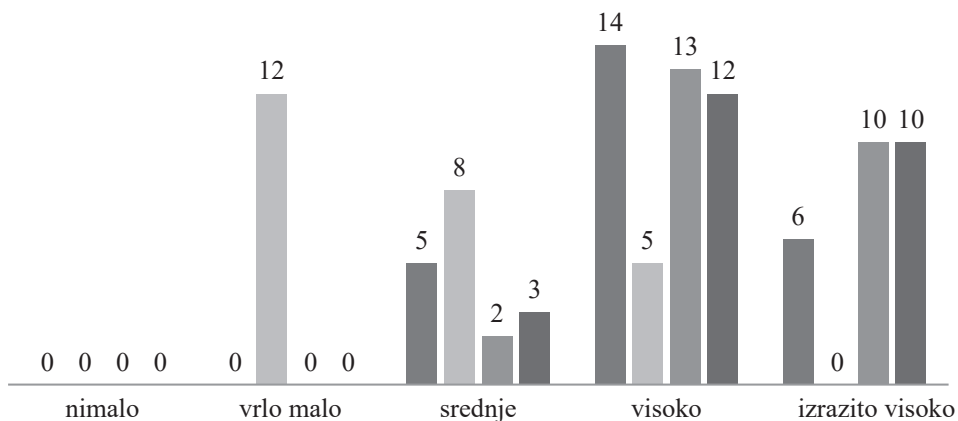
Aplikacija je personalizovana. Lako je dostupna i jednostavno je organizovati i obezbijediti da se u tablama uredi ono što detetu treba/odgovara.

Roditelji dece uzrasta 3–4 godine navode da aplikaciju koriste više puta u toku dana u kraćim sekvencama do petnaestak minuta, poštujući kvalitet pažnje dece. Neki su sami prilagodili simbole. Ističu da je deci interesantno to što postoji ženski i muški glas.

Grafikon 4 predstavlja stepen zadovoljstva roditelja *Cboard* aplikacijom. Uočava se da kod njih ne postoji nezadovoljstvo ovom aplikacijom. Ono što iskazuju

jeste da su malo zadovoljni jasnoćom govora, što je očekivano s obzirom na svrhu aplikacije – da posluži u komunikološke svrhe, a ne u svrhu uspostavljanja govora. Najviše je iskazano zadovoljstvo korisnošću osnovne table koja služi za postavljanje simbola, i time što dijete samo koristi *Cboard* aplikaciju.

■ Zadovoljstvo aplikacijom ■ Jasnoća govora ■ Korisnost osnovne table ■ Korišćenje



Grafikon 4: *Stepen zadovoljstva roditelja*

Dodatno ukazuju da animirani film kojim su, nerijetko fascinirani, gledaju jedino i isključivo kao nagradu – neposredno i vrlo kratko poslije *Cboarda*.

### 3.3. Efekti primjene na djecu

Sami efekti su obrađeni i analizirani putem Atlas programa čiji su rezultati predstavljeni u grafikonima i prikazima.

Kod dece koja su neverbalna primjena programa je imala za cilj da se podstakne razvoj inicijalne komunikacije, govora i razumijevanja, tj. imenovanje i funkcionalna upotreba. Ovo su oblasti za koje je pilotiranje *Cboard* aplikacije pretpostavilo i pokazalo da može biti od koristi deci s ovim karakteristikama.

Aplikacija se najviše koristi za učenje vještina, pravila ophođenja, odnosa između ljudi. Uočena je bolja komunikacija, bogaćenje rječnika, briga o sebi, interakcija, pažnja, saradnja, samostalnost, više inicijative. Dominiraju aktivnosti – izražavanje osnovnih potreba (gladan/gladna, žedan/žedna...), bogaćenje rječnika, proširivanje rečenica, učenje pjesmica slikovno predstavljenih, učenje pravila ponašanja, boja kroz pjesmice, tjelesna šema...

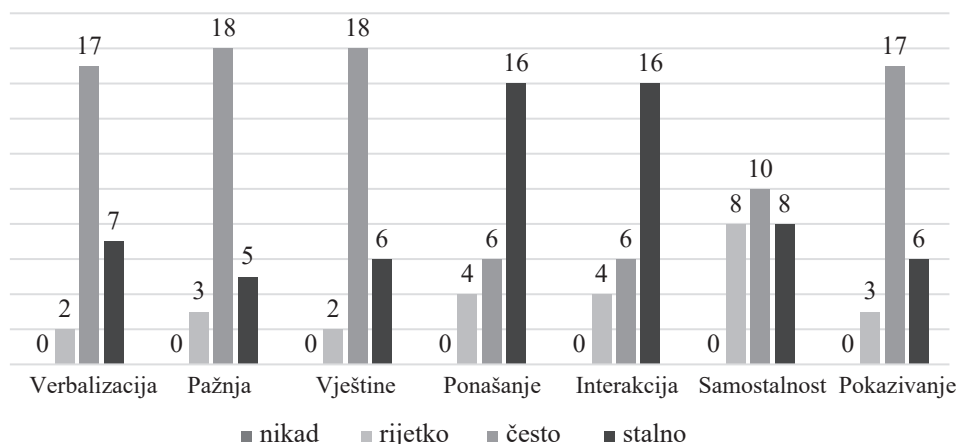
*Cboard* se pokazao kao dobar u radu sa decom na ranom uzrastu kod kojih su očuvane intelektualne sposobnosti i razumijevanje osnovnih, svakodnevnih situacija, ali čija verbalna ekspresija izostaje, oskudna je ili nerazumljiva za sredinu.



Dakle, kojima je važna inicijativa za interakciju, razumijevanje, ukazivanje i iskazivanje potreba, podsticanje brige o sebi.

Dodir na tabletima nije dovoljno osetljiv za nivo motorike određenog uzrasta dece i/ili fizičkih karakteristika koje su pod uticajem pojedinih smetnji prisutnih kod dece.

Na grafikonu 5 predstavljene su ključne oblasti u kojima je primijećena upotreba *Cboard* aplikacije. U pitanju je verbalizacija kod koje dominira česta upotreba. Kod pažnje je izuzetno visoka, kao i kod vještina, samostalnosti i pokazivanja. Najprisutnija, tačnije stalna upotreba zapažena je kod ponašanja i interakcije.



Grafikon 5: Oblasti korišćenja kod dece

Primjera radi, napravljene su društvene priče: situacija s koronavirusom, ponašanje u školi, odnos s nastavnicima, odlazak na selo, dnevne rutine, higijena. Više se tablet koristi za imenovanje, usvajanje pojmova, povezivanje pojmova s aktivnostima (igram fudbal, kupim igračke..), izbor aktivnosti, pomoć u učionici s gradivom. Predstavljene su i bajke: *Tri praseta, Crvenkapa, Zlatokosa i tri medveda*.

„Imamo slučaj da je kod deteta tablet izazvao pjevušenje i tiho izgovaranje glasova, što dosad nije bio slučaj“ terapeut.

### 3.3.1. Nalazi u odnosu na uzrast/vrstu smetnje

#### 3.3.1.1. Spektar autizma

Deci koja imaju smetnje iz spektra autizma uz pomoć simbola, tabli na *Cboardu*, postupno se objašnjava redosljed u obavljanju svakodnevnih aktivnosti. Deca se pripremaju za aktivnosti koje slijede i očekuju ih tokom dana.

Za početak, sa detetom je moguće uvježbavati da pruži odgovor na ponuđeno sa „da“ ili „ne“, dok kasnije možemo praviti table za različite situacije (oblačenje, hranjenje, igra, šetnja) uz pomoć kojih bi dijete moglo komunicirati s nama i odgovoriti nam što želi obući, đe želi ići...

Ukoliko dijete nije hipersenzitivno na stimuluse kojima je izloženo prilikom primjene aplikacije, *Cboard* se može nesmetano koristiti.

Na ranom uzrastu, ne prije treće godine, preporučljiv je za razvoj pokaznog gesta, inicijalne neverbalne komunikacije, onomatopeje, imenovanja, stvaranja pojmova vezanih za kontekst priče, izvršavanje jednostavnih naloga, iskazivanje osnovnih potreba, uspostavljanje fizioloških navika.

Na uzrastu 4–6 godina: formiranje rečenice u svrhu komunikacije i izražavanja zadovoljenja potreba, podsticanje socijalizacije uključivanjem u aktivnosti *Cboarda* članova porodice, vršnjaka i sl., uspostavljanje pravila ponašanja, dnevnih rutina, podsticanje razvoja situacionog govora koji se razvija putem priča, bajki, basni.

Na sljedećem uzrastu pojavilo se kreiranje sopstvenih rečenica uz pomoć tabli koje se u početku prave uz pomoć odraslih, a kasnije ih dijete samo osmišljava: sopstvene priče, učenje klasifikacije, serijacije, pojma broja, pojma količine, slova i čitanje.

Đeca sa smetnjama iz spektra autizma brže gube interesovanje, tako da se sa njima radi ciljano, postupno, razbijeno na vremenske korake i periode.

Kada je riječ o neverbalnoj deci (nultog jezičkog nivoa), zasad su socijalne priče izostale, ali je uspostavljena interakcija, pokazni gest, pažnja, neke navike. Prikaz 1 predstavlja učestalost oblasti u kojima je *Cboard* korišćen kod dece s autizmom i dobijene analizom koja se postiže Atlas programom.



Prikaz 1: Oblasti korišćenja *Cboarda* kod dece s autizmom

### 3.3.1.2. Kombinovane smetnje

U proces pilotiranja *Cboard* aplikacije uključena su i деца s kombinovanim smetnjama: s primarnom tjelesnom i najčešće kombinovano s intelektualnom smetnjom. Do sada je pronađeno da se može primjenjivati kod dece kod koje je osnovno razumijevanje očuvano. Takođe je vrlo poželjan za decu uzrasta 5–8 s kombinovanim smetnjama. Naročito kod onih kojima treba podstaći interakciju, pojmovnost, svrhovitost komunikacije, ovladavanje ponašanjem, samostalnost.

Jedan od početnih izazova je bio kako prilagoditi aplikaciju deci s tjelesnim i kombinovanim smetnjama, imajući u vidu da nemaju razvijenu finu motoriku, svi imaju pridružene i vizuelne poteškoće; kako uređaj osigurati od pada zbog nekoordinisanih pokreta dece; učiniti dovoljno jasnim kontrast slike i podloge na osnovnoj tabli.

Na mlađem uzrastu (3/5 godina) došlo je do: pojave prvih riječi koje sada funkcionalno koristi, usvajanja novih pojmova, ponavljanja onoga što čuje odabirom simbola koji je formiran na tablama sa ciljem da se funkcionalno upotrebljava u govoru i prepoznaje u okruženju.

Za uzrast od pet godina izazvano je podsticanje receptivnog govora, širenje rječnika, bolja pažnja i koncentrisanost.

Za stariji uzrast (7/8 godina) efikasnost se ogleda u odnosu na: preciznost pokreta ruke pri odabiru simbola, odabir simbola s odgovarajućom kontrastnom podlogom zbog jasnije uočljivosti samog simbola, samostalnost pri korišćenju aplikacije, samopouzdanje, podsticanje receptivnog govora proširivanjem table, upotrebom više od jednog ili dva simbola, izražavanje osnovnih potreba. Prikaz 2 predstavlja učestalost oblasti u kojima je *Cboard* korišćen kod dece s kombinovanim smetnjama, a dobija se kao vizuelni rezultat analize Atlas programom.



Prikaz 2: Oblasti korišćenja *Cboarda* kod dece s kombinovanim smetnjama

### 3.3.1.3. Intelektualne smetnje

Kod djece s intelektualnim smetnjama pokazala se najbolja primjena i efekti. Posebno je pozitivno iskustvo u radu sa decom s Daunovim sindromom kod kojih je govor u fazi razvijanja, tako da im dosta pomaže u pravilnom izgovoru riječi. Bolja im je pažnja, bogaćenje rječnika, podsticanje receptivnog govora, kroz pjesmice, u cilju funkcionalne upotrebe riječi u govoru a ne samo ponavljanja. Dakle, uspješnost je značajna kod djece kod koje se radi na poboljšanju govora.

Uočeno je da deca uzrasta 3–6 godina brže gube interesovanje od djece starijeg uzrasta, te je potrebno procjenjivati vrijeme, korake i oblasti za koje će se *Cboard* koristiti.

Potrebno je da postoji određen nivo razumijevanja kako bi dijete samostalno moglo da koristi tablet, da je saradnja s roditeljima adekvatna, kao i njihovo učešće u korišćenju aplikacije.

Svakako da se posebno efikasnim pokazuje kod djece s *Down sy*, što je moguće posljedica njihove karakteristike tzv. „ljepljivosti“ koja jeste prednost jer *Cboard*, upravo, potencira interakciju, saradnju, razmjenu, princip nagrađivanja. Prikaz 3 predstavlja iskaz učestalosti dobijene analizom putem Atlas programa u odnosu na oblasti u kojima je *Cboard* korišćen kod djece s intelektualnim smetnjama.



Prikaz 3: Oblasti korišćenja *Cboarda* kod djece s intelektualnim smetnjama

### 3.3.1.4. Smetnje sluha

Kod djece sa smetnjama sluha se može, eventualno, koristiti u cilju povezivanja pojma sa slikom: pravljenju kategorija riječi sličnog značenja; usavršavanju ovladavanjem pravilne rečenice s veznicima i prijedlozima; proširivanju fonda riječi stvaranjem asocijacija između slike i riječi; osmišljavanju priča u cilju razvoja spontanog situacionog govora.

### 3.3.1.5. Razvojna disfazija

Kod djece koja imaju govorno-jezičke teškoće na najmlađem uzrastu *Cboard* aplikacija se koristi prilikom početnog progovaranja, za bogaćenje rječnika,

usvajanje pravilne proste rečenice i proširivanje već postojeće, pravilnog redosljeda riječi u rečenici uz pomoć slika.

Kod dece s nedovoljnim auditivnim pamćenjem koristi se tako što tražimo od deteta da na tabli dodirne sličice pojmova koje saopštimo, kažemo, onim redom kojim smo rekli. Od pomoći je za usvajanje imenica.

Kod dece s teškim oblicima ekspresivne razvojne disfazije prave se table za različite situacije (oblačenje, hranjenje, igru, šetnju) uz pomoć kojih ukazuju što žele obući, đe ići... Prikaz 4 predstavlja učestalost oblasti dobijene analizom uz pomoć Atlas programa u kojima je *Cboard* korišćen kod dece s govorno-jezičkim teškoćama.



Prikaz 4: Oblasti korišćenja *Cboarda* kod dece s govorno-jezičkim teškoćama

#### 4. Studije slučaja

Da bismo dočarali razvoj neposrednih efekata korišćenja aplikacije *Cboard* kod dece koja su bila obuhvaćena pilot fazom, slijede dvije studije slučaja čiji je cilj sagledavanje benefita u njihovom svakodnevnom životu.

##### *Studija slučaja 1*

B. V. uzrast četiri godine i pet mjeseci. Razvojna smetnja: intelektualna smetnja (Sy Down). Živi u stimulatívnoj sredini (roditelji i tri sestre). Sa B. se lako uspostavlja kontakt. Pažnju kratko drži pri stimulaciji igračkama (potrebno navođenje). Lateralizovanost nije izdiferencirana, mada u aktivnostima češće koristi lijevu ruku. Prisutna neusklađenost pri izvršavanju nazmjeničnih pokreta gornjih ekstremiteta, kao i neusklađenost u koordinaciji gornjih i donjih ekstremiteta. Razlikuje boje, preklapa i sortira predmete po bojama (crvena, žuta, zelena i plava) i oblicima (krug, trougao, kvadrat ili

pravougaonik). Razumije jednostavne naloge i izvršava ih uz povremeni verbalni podsticaj. Proste rečenice gradi uz podršku i navođenje drugog lica. U aktivnostima samozbrinjavanja potrebna djelimična podrška.

Cilj uključivanja u pilotiranje *Cboard* aplikacije: osnažiti roditelje za rad kod kuće, podsticati komunikaciju, bogatiti rječnik (imenovanje novih pojmova), usmjeriti i održati pažnju, poboljšati finu motoriku, vizuomotornu koordinaciju, izraziti potrebe i uspostaviti interakciju s okolinom.

Na početku korišćenja *Cboard* aplikacije rad na tabletu joj privlači pažnju. U spontanoj interakciji nestrukturirano upotrebljava isti, udarajući neprecizno prstićima (čas jednom čas drugom rukom) u cilju očekivanog zvučnog efekta koji joj pričinjava zadovoljstvo.

Roditelji i starija sestra su dobili instrukcije i obučeni su za rad s djevojčicom pomoću *Cboard* aplikacije. Najbolju interakciju uz pomoć *Cboard* aplikacije djevojčica je ostvarila sa starijom sestrom (10 godina) koja predstavlja izvanredan model učenja, koja je pokazala izuzetnu odgovornost i zrelost u radu sa svojom sestrom B. Takođe, izuzetnu empatiju, osećaj za potrebe, ritam, način nagrađivanja, oblikovanja ponašanja, koji se, gotovo intuitivno i s naznakom urođenog talenta, može primijetiti kod edukovanih ABA tehničara.

Učinkovitost: Djevojčica je proširila rječnik (tri do pet novih riječi). Fina motorika razvijenija (precizniji pokreti prstiju) i koordinacija pokreta gornjih ekstremiteta je usklađenija, tonus mišića u pojačanju. Prepoznaje osnovne geometrijske oblike i imenuje krug, boje i imenuje žutu. Koncentracija i pažnja poboljšani. Imenuje članove porodice, uči kratke dječije pjesmice. Upotrebom tableta sveden je negativizam u ponašanju.

### *Studija slučaja 2*

Dječak ima smetnje iz spektra autizma. Komunicira neverbalno (potrebe izražava uglavnom gestovno). Kontakt pogledom uspostavlja, odaziva se na ime. Razumije i izvršava naloge, reaguje na instrukcije. Izuzetno je mirno i dobro dijete, ne ispoljava nepoželjno ponašanje. Veoma je uredan i pažljiv sa stvarima u radnom prostoru. Prilikom rada sa njim potrebna mu je konstantna podrška jer teško usmjerava pažnju na zadatak aktivnost.

Odabran je za *Cboard* radi stimulacije govora i pomoći pri izražavanju potreba.

Dječak je od početka rado prihvatio tablet. S obzirom na to da nema razvijen govor, počelo se s time da na nalog pokaže jedan traženi pojam, a zatim dva povezana pojma. Često pritiska jedan te isti pojam po nekoliko puta zaredom i pažljivo sluša audio-podršku.

Nakon izvjesnog vremena, prilikom posëte, u stanu u kojem živi, radi pomoći oko instaliranja nove verzije aplikacije, dječak je šedio na krevetu i pjevuo neku melodiju. Po riječima majke pjevušenje se pojavilo u posljednje vrijeme, od kada koristi *Cboard* aplikaciju.

Terapeutkinja je bila iznenađena jer za sve vrijeme tretmana nije čula njegov glas, vokalizaciju ili verbalizaciju. Po riječima majke počeo je da pjeva uz tablet. Takođe, dok pritiska pojmove, sebi u bradu ponavlja pojmove koje čuje.

Gledajući slike, počeo je da izvršava radnje po kući. Tako, na primjer, najprije je gledao simbol koji predstavlja kako se pere tanjir nakon jela. Kada je završio s ručkom, ustao je i oprao tanjir. Zatim, dok je gledao simbole pranja ruku i korišćenja toaleta, počeo je ove postupke da primjenjuje svaki put kada bi odlazio u toalet.

Jedne prilike je precrtao simbol iz *Cboarda* na zid svoje sobe. Majka mu je to (s ciljem ohrabrenja) dopustila.

## 5. Zaključci

Sa decom u tretmanima najčešće radi logoped, specijalni edukator i rehabilitator, vaspitač i pedagog koji su procijenili da će aplikacija najviše doprinijeti deci sa smetnjama spektra autizma, intelektualnim, kombinovanim smetnjama i govorno-jezičkim teškoćama (disfazija prije svega).

Oblasti u kojima je potrebna podrška deci jesu gruba i fina motorika, kognicija, komunikacija.

Najveći doprinos aplikacije je u unapređenju iskazivanja potreba, samostalnosti, samopouzdanja, sigurnosti, umješnosti, dobrobiti (posebno za kvalitet života).

Najviše je dao rezultata u odnosu na oblasti: dnevne rutine, higijena i komunikacija (želim, treba mi, volim da... životinje).

Kod dece su zabilježena sljedeća postignuća: zainteresovana za *Cboard*, motivisana da ga koriste, pa se samim tim sa njima može više raditi. Neki su prevazišli imenovanje, neki su samostalniji u korišćenju aplikacije. Emocionalno odlično reaguju. Usvojili su pojmove koje nijesu znali. Bolje sklapaju rečenice, bolje održavaju pažnju, saraduju.

Finalno, uzrasno posmatrano dosadašnja primjena nam je ukazala:

- Za niži uzrast oko tri godine – *Cboard* je dobar za iniciranje, razvoj pokazivanja. Uzeti u obzir da su pravila, pažnja još nestabilni, kao i samostalnost.
- Za mlađi srednji uzrast (4/5) – efekat se primjećuje kod uspostavljanja pravila, modifikovanja ponašanja, podsticanja interakcija, usvajanja pojmova, izazivanja verbalizacije.

- c. Za stariji srednji uzrast (6/7) – vidljivi su uspjesi u komunikaciji, saradnji, interakciji, ponašanju, uključivanju.
- d. Za stariji uzrast (8–10) – *Cboard* je doprinio samostalnosti, inicijativi, povećanju fonda riječi.

## 6. Preporuke

Promovisati asistivne, augmentativne, potpomognute modele komunikacije koji djetetu stvaraju situaciju za efikasnu interakciju, obezbjeđuju uspješnost i zadovoljstvo tokom komunikacije, uvode ga u razvoj i ovladavanje govorom.

Primjenu postaviti razvoju i u odnosu na smetnju i uzrast djeteta.

Približiti opštoj i korisničkoj populaciji motivaciona svojstva aplikacije *Cboard* za razvoj komunikacije i samostalnosti djeteta.

Na ranom uzrastu vršiti motivaciju i pripremu da bi se korišćenje otpočelo postupno od treće godine.

Dodatno osnažiti roditelje: senzibilitet, strpljenje, informatičko znanje, raditi na strahovima, predrasudama da će se usporiti razvoj govora kod djeteta ako se koristi IT tehnologija.

Obezbijediti i podsticati primjenu nisko budžetnih, srednje budžetnih, po potrebi i visoko budžetnih asistivnih-informaciono-komunikaciono-tehnoloških sredstava.

Omogućiti širu primjenu, da se može snimiti svoj glas.

*Cboard* aplikacija može biti veoma korisna i kod dece s teškim oblicima mucanja kod koje su prisutne jake blokade koje ometaju ili onemogućavaju komunikaciju.

Za decu sa smetnjama sluha bilo bi korisno snimiti glas koji im je poznat (najčešće ga slušaju) i koji pripada njihovom kulturnom miljeu, prije svega zbog načina na koji će ga oni reprodukovati i biti prihvaćeni od sredine u kojoj se odvija dinamična socijalna interakcija.

Sugestija je da bi valjalo da tablet s aplikacijom ostane kod dece koja prelaze u osnovnu školu zbog unapređenja komunikacije i pripreme za interakciju, razvoja socijalnih vještina u (za njih) novoj sredini, kakva je škola.

Uraditi ciljanu *check-listu* koja bi pomogla mjerljivoj opservaciji korišćenja i značaja *Cboarda*.



## Literatura

1. *American Speech-Language-Hearing Association*, (1991). **Potpomognuta komunikacija (PK) ili alternativna i augmentativna komunikacija (AAK).**
2. Draffan, E. A., (2019). *Predavanje: AT i AAC, set simbola i originalna AAC aplikacija*, Za svako dete: glas – Korišćenje tehnologije 21. veka za promociju komunikacije, obrazovanja i socijalne inkluzije male dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom 5–6. juna 2019. **ŠOSO** „Milan Petrović“, Novi Sad i University of *Southampton*.
3. Millar, D., Light, J., Schlosser, R., (2006). *The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: A research review*. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 248–264.
4. Ministarstvo prosvjete (2018). *Strategija inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori 2019–2025*, Podgorica.
5. Pravilnik o načinu, uslovima i postupku za usmjeravanje dece sa posebnim obrazovnim potrebama („Sl. list CG“, br. 57/11, 80/19).
6. Zakon o vaspitanju i obrazovanju dece sa posebnim obrazovnim potrebama („Sl. list CG“, br. 45/10, 47/17).

## THE USE OF Cboard WEB APPLICATION IN MONTENEGRO

### **Abstract**

*Cboard* is a free web application that helps communication by using symbols and transferring text to speech. We examined the effect of the application on 26 children with different types of disabilities, in order to obtain data on which age, type and area of child development the application is most effective for.

Through three focus groups with therapists, educators, parents, we monitored the dynamics of steps in the application of the application, provided constant communication through the established network with practitioners, therapists, parents. Children were observed to gain insight into the effects of use.

From the experience, *Cboard* has proven to be good at working with children at an early age where verbal expression is absent, scarce or incomprehensible to the environment, for which initiative for interaction, expression of needs, encouragement of self-care is important. Especially for children who need to encourage independence, interaction, communication, and to shape a behaviour.

Parents express satisfaction because they communicate with the child with the help of the *Cboard* application. They find that it helps child to adopt new concepts and enrich its vocabulary.

**Key words:** *Inclusive education, Children with special education needs, supportive communication, assistive support.*

*Dijana M. KRSTIĆ*

## IZRADA PROGRAMA PODRŠKE DAROVITIMA NA PREDŠKOLSKOM UZRASTU

### Rezime

Briga o darovitoj djeci i obrazovanje darovitih danas bitno se razlikuje od zemlje do zemlje. Dok s jedne strane postoje zemlje s detaljno razrađenim posebnim programima za darovite, s druge strane postoje zemlje koje ne priznaju pojmove poput darovitosti i darovite djece. Imajući to u vidu, u radu se nudi pregled shvatanja u kojima se razmatra značaj kreiranja stimulativnih programa podrške darovitoj djeci na predškolskom uzrastu. Cilj rada je da se metodom teorijske analize kroz komparaciju programa rada s darovitom djecom u različitim zemljama sagleda izbor i primjena strategija kreiranja programskih sadržaja namijenjenih ovoj djeci. Prikazuju se različita viđenja o neophodnosti postojanja programa za darovitu djecu, kao i načela na kojima ovi programi treba da se zasnivaju. Poznavanje različitih pristupa i modela programa može pomoći u stvaranju osnove za kreiranje i produbljivanje sopstvene prakse.

**Ključne riječi:** *darovitost, programi, podrška, strategije.*

### Uvod

*Nema boljeg vremena nego danas,  
da podstaknemo našu darovitu djecu da blistaju.*

Nepoznati autor

Na osnovu ranijih i savremenih istraživanja o darovitosti i podsticanju razvoja darovite djece ističe se potreba, odnosno neophodnost razrade mogućih strategija podsticanja darovite djece. U skladu s time, u radu se ističu različiti programski

modeli kojima se podstiče razvoj darovite djece u predškolskim ustanovama kroz akceleraciju i amplifikaciju razvoja, ukazujući na razlike pojedinih predškolskih programa u pogledu pružanja podrške darovitima.

Sva su djeca međusobno različita, imaju različite sposobnosti, potrebe, interesovanja pa bi, u skladu s time, i kurikulum trebao da bude prilagođen njihovim individualnim potrebama kako bi se omogućio optimalan razvoj njihovih potencijala. Podrška darovitoj djeci u sistemu vaspitanja i obrazovanja od izuzetne je važnosti jer se oni nalaze unutar tog sistema upravo u kritičnom periodu za razvoj svojih visokih potencijala za ostvarenje darovitosti. Primjerenost konkretnih programa i načina rada s darovitim pojedincima najviše zavise od samih uslova u kojima se ti programi izvode. Zatim od mogućnosti konkretnih ustanova da se sprovode, tj. realizuju sve etape nekog cjelovitog programa, obilježjima darovitog djeteta ili djece, kao i stručne pripremljenosti osoba koje taj program sprovode. Svaka predškolska ustanova ima stručan kadar (vaspitače, psihologe, pedagoge) koji bi trebalo da bude u stanju da naprave cjeloviti program za darovito dijete.

Imajući u vidu prethodno navedeno, u radu se nudi pregled radova u kojima se razmatra značaj kreiranja stimulativnih programa podrške darovitoj djeci i ukazuje na specifičnosti akceleracije, obogaćivanja i segregacije kao organizacionih oblika podrške darovitima. Pažnja se usredsređuje na darovitu djecu u predškolskoj ustanovi, s posebnim osvrtom na izradu programa podrške ovoj deci, o tome na kojim načelima treba da se zasniva ovaj program i koji su načini za primjenu tih načela u radu vaspitača. Cilj rada je da se metodom teorijske analize kroz komparaciju programa rada s darovitom djecom u svijetu i kod nas sagleda izbor i primjena strategija kreiranja programskih sadržaja namijenjenih ovoj deci.

## **Značaj kreiranja stimulativnih programa podrške darovitoj djeci**

Neosporno je da rad s darovitom djecom zahtijeva posebne sadržaje, metode, oblike, načine rada, budući da takva djeca imaju posebne vaspitno-obrazovne potrebe, koje se moraju na vrijeme prepoznati i osigurati.

U pojedinim zemljama programi su individualizovani, te se omogućuje maksimalan razvoj sposobnosti svakog djeteta ponaosob, dok se u drugim zemljama rad odvija po utvrđenom jedinstvenom programu za svu djecu, a po individualnom programu rade samo djeca s posebnim vaspitno-obrazovnim potrebama, u koje spadaju i darovita djeca.

Čudina-Obradović ističe da je rano prepoznavanje znakova darovitosti najznačajnija početna stepenica u podršci darovitosti. Identifikacija je stručno utvrđivanje darovitosti. „U odgojno-obrazovnoj praksi darovita su ona djeca koja su

od strane profesionalnih osoba identificirana kao djeca koja imaju natprosječne sposobnosti i koja su izrazito uspješna u jednom ili više područja” (Čudina-Obrovčić, 1990: 92).

Efikasni dugoročni programi za darovitu djecu moraju biti sastavni dio politike cjelokupnoga obrazovnog sistema i svake ustanove pojedinačno. Reis, Burns i Renzulli (1992) navode da bi oni trebalo da obuhvate:

1. opšteprihvaćenu definiciju darovitosti;
2. dogovorene načine otkrivanja i postupke identifikacije darovitosti;
3. strategije osmišljavanja i sprovođenja programa za darovite;
4. definisane načine evaluiranja i usavršavanja programa;
5. razradu načina praćenja darovitog djeteta tokom vaspitanja i obrazovanja i vođenje odgovarajuće dokumentacije;
6. organizovano osposobljavanje i usavršavanje vaspitača za rad s darovitom djecom;
7. razvoj materijalne osnove za rad s darovitom djecom (prostor, oprema);
8. vezu s mjesnim prosvjetnim vlastima i institucijama;
9. ulogu osobe posebno zadužene za praćenje sprovođenja programa.

Temeljno pravilo programa rada s darovitom djecom u predškolskoj ustanovi je da budu usmjereni tako da djeci omoguće pretvaranje iznadprosječnih sposobnosti u postignuća kroz pomno osmišljene i dobro planirane aktivnosti. To se ostvaruje kroz diferencirani pristup i program (Vukasov i Sindik, 2010).

Stručnjaci koji se bave izradom posebnih programa za darovitu djecu navode načela kojih se pri izradi treba pridržavati (Cvetković-Lay i Sekulić-Majurec, 2008):

1. podsticati širenja temeljnih znanja i razvoj verbalnih sposobnosti;
2. uvažavati specifična dječija interesovanja, omogućiti im da ih zadovoljavaju i produbljuju;
3. omogućiti djetetu da uči ono što ga zanima;
4. omogućiti djetetu da uči na način koji mu najviše odgovara;
5. organizovati za dijete složenije aktivnosti, zahtjevnije u pogledu korišćenja apstraktnog mišljenja i viših nivoa misaonih procesa;
6. postavljati viša očekivanja u pogledu nezavisnosti i istrajnosti u radu na postavljenim zadacima;
7. osigurati korišćenje što raznolikijeg materijala u radu (aktivnostima);
8. osigurati više vremena za rad;
9. podsticati tumačenje ličnog i tuđeg ponašanja i osjećaja;
10. stvarati prilike za razvijanje i izražavanje sposobnosti vođenja;
11. ohrabrivati kreativno i produktivno mišljenje.

Svaki vaspitač bi trebalo da sprovodi ove metode i načela u zavisnosti od sadržaja i aktivnosti. Pri tome, treba imati u vidu da se u predškolskom uzrastu

nikada ne primjenjuje samo jedna metoda, već kombinacija metoda i tehnika koje se prožimaju s raznolikim vaspitno-obrazovnim postupcima.

Kao povoljni uslovi za razvoj darovitosti smatraju se: kurikulumi koji su elastični, multikulturalni, a po potrebi i kompenzatorski; kontakti s djecom koja su i sama darovita i postižu visoke rezultate u nekom od domena rada i stvaralaštva; vaspitači spremni da prilagođavaju svoj rad potrebama konkretne djece, kako u pogledu metoda tako i mijenjajući njihovu poziciju u radu, dajući im znatno više prostora za samostalno djelovanje i obezbjeđujući im bogatija iskustva izvan ustanove; postojanje specijalnih službi koje će se baviti darovitim djecom i pomagati im u razrješavanju njihovih specifičnih problema, kao i materijalna pomoć kojom treba da se obezbijede povoljniji uslovi za njihov razvoj, na način koji odgovara njihovim specifičnostima (Kamenov, 2006). „Za darovitu decu moguće je odrediti posebne programske ciljeve, sadržaje, obrazovne pristupe, pripremiti posebne uslove, vaspitno-obrazovna sredstva, načine organizacije, specijalno obučeno osoblje, prilagođene načine praćenja razvoja i ocenjivanja, kao i veze sa institucijama koje mogu biti od pomoći“ (Jevtić, 2011: 182).

Da bi programi za darovite pojedince bili efikasni, osnovni uslov je profesionalnost pedagoga i vaspitača koji taj program zajedno kreiraju, realizuju, usavršavaju i evaluiraju. Međutim, samo postojanje specifičnih programa namijenjenih ovoj populaciji predškolske djece ne znači da će oni biti i ostvareni. Ostvarenje ovih programa podrazumijeva pružanje podrške darovitim pojedincima iz ugla svih kompetentnih subjekata tog programa, a to su vaspitači, roditelji i stručni saradnici predškolskih ustanova (Jevtić, 2011).

## **Strategije podsticanja razvoja darovite djece**

Od izuzetnog je značaja da ukažemo na moguće strategije, tj. oblike rada kao podrške razvoju darovite djece. Na osnovu rezultata istraživanja većeg broja autora došlo se do stanovišta da rad s darovitim djecom može imati takve oblike (rada) koji se najčešće mogu svrstati u sljedeće tri grupe:

- akceleracija – ubrzavanje razvoja
- obogaćivanje (programa)
- izdvajanje (segregacija).

Jedna od strategija kojom bi se moglo uticati na razvoj sposobnosti darovite djece u predškolskim ustanovama jeste akceleracija. U Pedagoškoj enciklopediji 1 (1989) ističe se da je akceleracija povećanje brzine razvoja, brže prolaženje kroz pojedina razvojna razdoblja i ranije dostizanje određenog nivoa neke tjelesne ili psihološke funkcije. Tu se ističe i pojam školske akceleracije koji podrazumijeva oblik podrške darovitim učenicima kod kojih je prisutna

akceleracija intelektualnih sposobnosti. Najčešće se ostvaruje: ranijim polaskom u školu, bržim završavanjem razreda i napredovanjem po individualnom programu.

Interakcionističko shvatanje razvoja ističe pretpostavku o „mogućnosti da se većim i bogatijim podsticanjem razvoja ubrza prolazak kroz (inače nepromjenljiv) redosljed razvojnih stadijuma“ (Kohlber, 1976: 150, prema: Kamenov, 2008: 56). Za razliku od interakcionističkog, maturacionističko shvatanje ističe da razvoj zavisi samo od unutrašnjeg procesa sazrijevanja. Suprotno tome, razvila se teorija „akceleratne instrukcije“ koja ističe veliki uticaj okoline i velike mogućnosti pedagoškog djelovanja, što posebno treba iskoristiti u optimalno doba djetinjstva. To znači da je u vaspitno-obrazovnom radu s djecom predškolskog uzrasta, potrebno namjerno i planski započeti s djelovanjem što ranije i pri tome ubrzavati i bogatiti tok razvoja (Kamenov, 2008).

Kao suprotnost akceleraciji, još jedna strategija koja se može primijeniti u radu s darovitom djecom, a koja se takođe odnosi na svu djecu u predškolskoj ustanovi, jeste amplifikacija odnosno obogaćivanje razvoja djeteta. Ona za cilj ima „dostizanje maksimalno mogućeg nivoa formiranja onih psiholoških kvaliteta i sposobnosti koji su specifični za dati uzrast i koji tek počinju da se izgrađuju na datoj razvojnoj etapi“ (Kamenov, 2008: 57).

Segregacija, kao jedan od oblika rada s darovitom djecom, podrazumijeva izdvajanje darovitih u posebne grupe. Na ovaj način je darovitoj djeci omogućeno da rade po programu koji je prilagođen njihovim sposobnostima i potrebama. Međutim, tu se javlja problem elitizma protivno ideji inkluzije.

Veliki broj zemalja u svijetu susreće se s raznim problemima prilikom organizacije rada s darovitom djecom, a primjetno je da se primjena navedenih oblika rada razlikuje u različitim kulturnim sredinama. Osnovna kulturološka razlika uočava se u poimanju darovitosti na Istoku i na Zapadu, odnosno u pitanju da li su sva djeca potencijalno darovita ili samo neka imaju potencijal. Tu se u stvari sučeljavaju pitanja uticaja nasljeđa i sredine na razvoj ličnosti. Na Istoku se dominantim smatraju uticaji sredine. Smatra se da se svako dijete rađa sa istim potencijalom, a glavnu razliku u dostignutom stepenu razvoja čini trud i rad svakoga pojedinačno. Suprotno tome, na Zapadu se genetski uticaji smatraju presudnim. Shodno tome djeca se procjenjuju i testiraju kako bi se otkrili pojedinci sa sposobnostima na koje se posebno usmjerava pažnja.

Dok, na primjer, američki modeli promovišu ubrzanje nakon identifikacije kao primarni model podrške darovitima, u Skandinaviji i Japanu je akceleracija zabranjena. Za primjer se može uzeti i Kina gdje se insistira da akceleracija mora biti praćena obogaćivanjem. Naime, djeca u Kini mogu i po nekoliko godina ranije upisati osnovnu školu, ali to se ne događa zato što su ta djeca rođena kao nadarena, već zato što su sposobna da u tim godinama budu na tom

stupnju školovanja (Freeman, 2002). U Austriji se ističe ideja individualizacije u okviru redovnih programa, ali izostaje podrška u vidu postojanja različitih organizacija za darovite i talentovane (segregacijski model). U našoj zemlji, iako ne postoji sveobuhvatni pristup u radu s djecom s posebnim sposobnostima, postojeća zakonska regulativa omogućava podsticanje i podršku darovitoj djeci kroz različite oblike kao što su raniji polazak u školu, mogućnost ubrzanog školovanja, fakultativni oblici rada, dodatni rad, specijalizovane ustanove za rad s djecom s posebnim sposobnostima i talentovanom djecom (Grandić i Letić, 2009).

## **Programi podrške darovitima u svijetu i kod nas**

Različite države nude različite koncepcije rada s darovitom djecom. Briga o darovitoj djeci širom svijeta je drugačija i razlikuje se od zemlje do zemlje. Primjetno je da se koncepcije o darovitosti razlikuju u zavisnosti od toga da li dolaze sa Istoka ili sa Zapada. Dok je na Istoku zastupeljeno shvatanje da su „sva djeca potencijalno darovita“, na Zapadu vlada stav da „samo neka djeca imaju potencijal“. U Kini je, na primjer, široko rasprostranjeno shvatanje o selektivnom odabiru obogaćenih programa od strane djece, u Japanu se sva djeca smatraju potencijalno darovitom, a njihova posvećenost i rad čine suštinsku razliku između njihovih postignuća, dok na Zapadu vlada mišljenje da su samo pojedini daroviti i oni se identifikuju i odvojeno tretiraju (Freeman, 2002). S jedne strane postoje zemlje s razrađenim posebnim programima za darovite, dok s druge strane postoje zemlje koje ne priznaju pojmove poput darovitosti i darovite djece. Tako u Japanu i skandinavskim zemljama ne postoje programi za nadarenu djecu, dok se u SAD vrši selektivan odabir nadarene djece kojoj su obezbijeđeni raznovrsni programi. Crljen, Polić (2006: 137) ističu da u Americi „postoji oko 60 programa za darovitu djecu predškolske i školske dobi“.

Međutim, bez obzira na to što neke zemlje imaju institucionalizovanu brigu za darovite, a druge ne, to ne znači da su ishodi nužno dobri kod onih o kojima brine država ili loši tamo gdje ta briga izostaje. Primjer tome su Japan i Skandinavija: iako nemaju formalne programe usmjerene na kultivaciju sposobnosti nadarene i talentovane djece, pokazalo se da su postignuća djece ovih zemalja daleko superiornija od onih koji takve programe imaju. Finski predškolski program podrazumijeva individualizovan pristup svakom djetetu, no bez obzira na to opšti i vrlo izraženi trend individualizacije u Finskoj pokazuje da to pogoduje snažnom podsticanju darovite kao i sve ostale djece (Freeman, 2002).

Finansijska ulaganja su takođe od bitnog značaja kada je riječ o podršci razvoju darovitih. I tu se uočavaju velike razlike između zemalja. Na primjer, obrazovanje darovitih u Kini finansira država, uz učešće roditelja, dok je u SAD



finasiranje gotovo u potpunosti privatno i često izuzetno skupo. Budući da je u Japanu obrazovanje darovitih anatemom i sam termin „nadaren“ tabu, jer je snažno povezan s elitizmom, donesena je odluka da obrazovanje darovitih ne bude dio obrazovnog sistema koji bi finansirala vlada.

U osnovi pomenutih razlika o podršci darovitimima nalazi se i pitanje „izvršnosti“ i „jednakosti“, tj. elitizma i egalitarizma. Elitistička koncepcija ističe da postoji sloj ljudi koji je intelektualno ili na neki način superiorniji od ostalih i za njih je potrebno obezbijediti posebne institucije koje će preuzeti brigu o njima. Shodno tome, sljedbenici ove koncepcije smatraju da se treba usredsrediti na identifikaciju pojedinaca kojima treba preusmjeriti resurse i moći društva. Koncepcija egalitarizma, s druge strane, vjeruje u jednakost svih ljudi i ističe stav da svaki pojedinac može obavljati posao bilo koje vrste (Sternberg, 1996, prema: Milutinović i Zuković, 2009).

Imajući u vidu gorenavedeno, kada je u pitanju pružanje podrške darovitimima na predškolskom uzrastu, možemo grubo uočiti dvije strane:



Kada je u pitanju naša zemlja, mjere dodatne podrške u radu s djecom koja ostvaruju ishode vaspitanja i obrazovanja značajno iznad standarda u okviru

predškolske ustanove definisane su *Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji (2017)* i *Pravilnikom o bližim uputstvima za utvđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje (2018)*.

U okviru nacionalnog kurikuluma za predškolsko vaspitanje i obrazovanje kao i programa predškolskog vaspitanja koji su fleksibilni i razvojno usmjereni, velike su mogućnosti podsticanja sposobnosti sve djece, pa tako i darovite. Međutim, u našoj zemlji još uvijek nema jasne strategije za rad s darovitom djecom. Iako u našem obrazovnom sistemu inkluzivni pristup podrazumijeva pružanje podrške u obrazovanju darovitih, stiče se utisak da ova djeca još uvijek ne dobijaju dovoljno pažnje. Postoje razni seminari koji vaspitačima i stručnoj službi predškolske ustanove omogućavaju prepoznavanje i podsticanje darovite djece, ali često se dešava da se daroviti obrazuju po standardnim programima, ostaju neprimijećeni i ne razvijaju svoj potencijal.

U našem obrazovnom sistemu, ukoliko primijenjene mjere individualizacije nijesu dovoljne, može se predložiti izrada individualnog obrazovnog plana za darovito dijete (IOP), koji može da se donese za dio ili cjelokupan predškolski program, a pravilnikom su propisani i formulari za izradu pedagoškog profila, mjera individualizacije i samog IOP-a (Nikolić, Grandić i Pavlović, 2017).

## **Zaključak**

Može se reći da je podrška darovitoj djeci važna za društvo u cjelini jer su ta djeca često upravo njegovi pokretači. Zato je potrebno stvaranje sistema koji se okreće pojedincu, poštujući njegove mogućnosti, brinući za razvoj njegovih sposobnosti i priznajući tako pravo na različitost.

Danas više ne postoji sumnja za potrebom identifikovanja darovitih, izradom programa za razvoj darovitih kao i unapređivanjem ustanova za rad sa njima. Ističe se potreba za investiranje u obrazovanje i usavršavanje vaspitača da bi bili osposobljeni za identifikovanje, razvoj, sprovođenje i evaluaciju programa za darovite. Takođe se ističe potreba za korišćenjem iskustva onih koji već realizuju programe posvećene razvoju darovitih, kako kod nas tako i u drugim zemljama (Andevski, Ristić i Simić, 2011).

Razmotrili smo značaj kreiranja stimulativnih programa rada s darovitom djecom i prikazali različite strategije kreiranja programskih sadržaja namenjenih ovoj djeci. Uočili smo da neke zemlje imaju institucionalizovanu brigu o darovitoj djeci, dok druge nemaju. Razlike se uočavaju između Istoka i Zapada, u zavisnosti od toga da li se zastupa ideja elitizma ili egalitarizma, da li je zastupljeno shvatanje da su sva djeca potencijalno darovita ili samo neka djeca imaju potencijal. Bez obzira na to što pojedine zemlje imaju razrađene programe rada s ovom djecom, to ipak ne znači da uspjeh neće ostvariti djeca iz onih zemalja koje takve programe

nemaju. Obje strane imaju svoje prednosti i nedostatke, te se ne može jasno reći koji je sistem bolji. Bez obzira na razlike u pristupu, identifikaciji, načinima rada primjetno je da svaka koncepcija pokazuje uspjeh u određenom domenu.

„Imajući u vidu sve navedene dileme vezane za obrazovne strategije i njihove implikacije za darovite, čini se da osnovni problemi i pravci daljeg promišljanja u našoj zemlji treba da budu usmereni na osmišljavanje obrazovnog sistema koji bi, sprovodeći princip jednakosti prilika za sve učenike, osigurao adekvatan razvoj i napredovanje darovitih. Reč je o potrebi ostvarenja prava darovite dece da budu uključena u odgovarajuća obrazovna iskustva“ (Milutinović, Zuković, 2009: 357).

Cilj rada bio je doprinos postojećim radovima iz oblasti darovitosti kroz kratku komparaciju strategija kreiranja programskih sadržaja za darovitu djecu predškolskog uzrasta u različitim zemljama. Iz svega navedenog, kao zaključak se nameće potreba za naučnim ispitivanjem problema darovitosti, promjenom naše dosadašnje prakse, adekvatnim individualizovanim pristupom, ali takođe i neophodnošću edukacije vaspitača i stručnjaka koji rade s ovom populacijom.

## Literatura

1. Andevski, M., Ristić, D., Simić, J. (2011). *Aktuelni koncepti i modeli darovitosti*. U: Takač, M. (ured.). *Metodika rada sa talentovanim učenicima* (66–74). Subotica: Učiteljski fakultet na mađarskom jeziku.
2. Cvetković-Lay, J., Sekulić-Majurec, A. (2008). *Darovito je, što ću s njim?* Zagreb: Alinea.
3. Crljen, M., Polić, R. (2006). *Briga za nadarenu djecu*. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 13 (1), 137–147.
4. Čudina-Obradović, M. (1990). *Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Freeman J. (2002). *Out of school educational provision for the gifted and talented around the world*. London: A report for the Department of Education and Skills.
6. Grandić, R., Letić, M. (2009). *Stanje, problemi i potrebe u području brige o darovitim učenicima u našem obrazovnom sistemu*. U: Gojkov, G. (ured.). *Daroviti i društvena elita* (232–243). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
7. Jevtić, B. (2011). *Podsticanje darovitosti na predškolskom uzrastu*. U: Takač, M. (ured.). *Metodika rada sa talentovanim učenicima* (176–185). Subotica: Učiteljski fakultet na mađarskom jeziku.

8. Kamenov, E. (2006). *Vaspitanje predškolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
9. Milutinović, J., Zuković, S. (2009). Obrazovanje darovitih: izvrsnost i/ili jednakost. U: Gojkov G. (ured.). *Daroviti i društvena elita* (351–358). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
10. Nikolić, M., Grandić, R., Pavlović, M. (2017). Kompetencije vaspitača za rad sa darovitim decom. *Inovacije u nastavi*, 1, 43–54.
11. *Pedagoška enciklopedija I*. (1989). U: Potkonjak, N., Šimleša, P. (ured.). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
12. Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje (2018). Beograd: *Službeni glasnik Republike Srbije br. 74*.
13. Reis, S. M., Burns, D. E., Renzulli, J. S. (1992). Curriculum compacting: The complete guide to modifying the regular curriculum for high ability students. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
14. Vukosav, J., Sindik, J. (2010.) *Povezanost dimenzija tri mjerne instrumenta za procjenu darovitosti i neverbalne inteligencije predškolske djece*. Metodčki ogleđi 17, 149–175.
15. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2017). Beograd: *Službeni glasnik Republike Srbije br. 88*.

## DEVELOPMENT OF SUPPORT PROGRAMS FOR GIFTED PRESCHOOL CHILDREN

### Abstract

The caring for gifted children and education of gifted children differs from country to country. Some countries have developed special programs for the gifted children, and then there are countries that do not recognize concepts such as giftedness and gifted children. Bearing this in mind, this review offers an overview of understandings which discusses the importance of designing and developing programs for preschool gifted children. The aim of the review is to analyze some of the gifted education strategies and programs their implementation. This includes their theoretical analysis along with the comparison of programs for gifted children in different countries. The aim of this paper is to present different perceptions of the need for programs for gifted children, as well as the principles upon which these programs are based. In general, different approaches and models of gifted children programs can help create the basics for deepening creative practice.

**Key words:** *giftedness, programs, support, strategies.*

Наташа МАРКОВИЋ<sup>1</sup>  
Веселин БУЛАТОВИЋ<sup>2</sup>

## ТУМАЧЕЊЕ КЊИЖЕВНОГ ДЈЕЛА У СИСТЕМУ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ

### Резиме

Савремена дидактика стално трага за облицима успјешног учења и организације наставе који ће повећати ефекте наставничког и ученичког рада. У савременој настави књижевности ученик не смије бити пасивни слушалац, ни учесник у површном и импровизованом дијалогу. Говорна активност припада ученику, то јест он је активни субјекат који свестрано учествује у тумачењима књижевног дјела на наставним часовима.

Примјеном стваралачко-истраживачке и проблемске наставе ученици се ослобађају стереотипног начина мишљења, јавља се одређена ментална напрегнутост која доводи до апстрактног мишљења и логичког закључивања. Проблемска настава је прави интелектуални изазов за сваког ученика јер она омогућава когнитивни, афективни и конативни развој.

**Кључне ријечи:** *проблемска настава, интелектуални изазов, ментална напрегнутост.*

### Увод

Проблемска настава је, као предмет истраживања психолошких и педагошких наука, релативно добро позната област, али као пракса и облик

<sup>1</sup> Наташа Марковић, професорица енглеског језика и књижевности у ЈУ ОШ „Алекса Ђилас Бећо“ Мојковац.

<sup>2</sup> Др Веселин Булатовић, директор ЈУ ОШ „Алекса Ђилас Бећо“ Мојковац.

организације наставног процеса – много мање. Генеза идеје о проблемској настави и њени коријени сежу у далеку прошлост, то јест, најранија учења везују се за имена грчких филозофа Сократа, Платона и Аристотела.<sup>3</sup> Без обзира на то што многи објављени радови освјетљавају проблемску наставу, тешкоће још увијек задају различита термилошка одређења (проблемска настава, учење уз помоћ рјешавања проблема, настава рјешавањем проблема, учење рјешавањем проблема) и неуједначеност у њиховом разумијевању, па отуда и разлике у схватању садржаја појединих појмова и дефинисању њихове суштине.

У проблемско-стваралачком методичком систему рјешавање проблема задржава своју основну одредницу – да је то стваралачка дјелатност која увијек, кад се правилно реализује, сама или у садејству с другим облицима учења, доприноси ефикасном остваривању наставних исхода. Проблемско-стваралачки методички систем у настави књижевности подразумева ученичко самостално рјешавање проблема, то јест препрека које искрсну у тумачењу књижевне грађе. Проблемска настава афирмише такозвану истраживачку методу која погодује развијању способности компарације и објашњавања појава, откривању узрочно-последичних веза и односа и документовању постављених теза. Наставник у проблемској настави престаје да буде једини извор знања и његова улога више тежи ка организаторској. Задатак наставника је да правилно постави проблемску ситуацију на почетку часа и да ученике мисаоно води приликом рјешавања проблемске ситуације (Пољак, 1977).

## Дефинисање и опис предмета истраживања

Предмет истраживања су мишљења и ставови о проблемској настави књижевности, као и начин обраде репрезентативних књижевних дјела.

У складу с горенаведеним, проблем истраживања се може дефинисати на следећи начин: Каква мишљења и ставове имају наставници према

---

<sup>3</sup> Теоријске основе проблемске наставе могу се наћи у истраживачким и научним радовима представника Гешталт теорија, потом швајцарског психолога Жана Пијажеа, настави путем открића Церома Брунера, као и пројект-методи америчког филозофа и педагога Џона Дјуија. Пијаже је сматрао да се знање стиче рјешавањем проблема, помоћу мисаоних структура које посједује сваки појединац. Уколико те структуре нијесу довољне да се задати проблем ријеша, оне се морају мијењати при чему постављени проблем бива ријешен а когнитивна равнотежа између појединца и проблемског задатка бива успостављена. Макс Вертхајмер, оснивач гешталт теорије, сматрао је да процес учења пролази кроз неколико етапа и то: фазу *препарације* или упознавања с проблемом, потом *инкубације* – фазу привидног мира и стања притајене психичке активности, *илуминације* у којој долази до изненадног рјешења проблема, и на крају *верификације* која претходи примјени и реализацији задатака како би појединац установио да ли је његово рјешење тачно.

проблемској настави и на који начин обрађују дјела Бранислава Нушића? Мишљења и ставови наставника односе се на проблемску наставу генерално и проблемску наставу приликом обраде дјела Бранислава Нушића. Начин обраде дјела Бранислава Нушића се односи на проучавање годишњих планова и припрема за наставне часове у циљу утврђивања метода, облика, задатака и других елемената обраде књижевних дјела Бранислава Нушића.

### **Значај истраживања (теоријски, практични и дидактички)**

Теоријски значај истраживања односи се на могућност примјене теоријских сазнања из области дидактике, педагогије, методике и теорије књижевности на конкретан наставни процес, то јест на књижевно стваралаштво Бранислава Нушића путем интерпретације. Нова теоријска рјешења доприносиће изграђивању флексибилнијег модела који ће подстаћи наставнике на иновирање интерпретативног приступа књижевним дјелима.

Практични значај огледа се у чињеници да ће ово истраживање наставницима омогућити да сагледају могућности примјене активних наставних метода и облика рада на Нушићевом дјелу, посебно када је у питању проблемска настава. Наставници ће имати велике практичне користи, јер ће им се пружити непосредна помоћ како би што брже и успјешније мијењали устаљену наставну праксу. С обзиром на дефинисани проблем истраживања који се односи на утврђивање мишљења и ставова наставника према проблемској настави, дидактички значај односио би се на:

- Подстицање квалитетних промјена у васпитно-образовном раду школа.
- Иновирање и побољшање постојеће педагошке праксе.
- Стварање бољих претпоставки за ефикаснију примјену наставе књижевности проблемског типа у основној и средњој школи.

### **Циљ и задаци истраживања**

Циљ овог истраживања је да се испита каква мишљења и ставове имају наставници према проблемској настави и према примјени проблемске наставе приликом обраде књижевних дјела Бранислава Нушића, као и да се, анализом годишњих планова и припрема за час, установи на који начин наставници обрађују дјела Бранислава Нушића.

Циљ даље може да се разради на неколико специфичних циљева, односно задатака истраживања:

- Утврдити каква мишљења и ставове имају наставници према проблемској настави.

- Утврдити каква мишљења и ставове имају наставници према организацији и ефектима проблемске наставе.
- Утврдити каква мишљења и ставове наставници имају према примјени проблемске наставе приликом обраде дјела Бранислава Нушића.
- Утврдити да ли постоји статистички значајна разлика у мишљењу и ставовима које имају наставници према проблемској настави, организацији и ефектима проблемске наставе и примјени проблемске наставе приликом обраде дјела Бранислава Нушића по годинама радног стажа.
- Анализом педагошке документације утврдити које методе и облике рада наставници користе приликом обраде репрезентативних књижевних дјела.
- Анализом педагошке документације утврдити да ли се примјењује проблемско-стваралачки приступ при обради репрезентативних књижевних дјела.

## **Хипотезе истраживања**

У складу са постављеним циљем истраживања дефинишу се сљедеће хипотезе истраживања:

**Општа хипотеза:** Наставници имају позитивно мишљење и ставове према проблемској настави и употреби проблемске наставе у обради Нушићевих дјела, али не користе проблемску наставу приликом обраде дјела Бранислава Нушића.

*Посебне хипотезе:*

- Наставници имају позитивна мишљења према проблемској настави као начину организације наставе.
- Наставници изражавају позитивна мишљења и ставове према организацији и ефектима проблемске наставе.
- Наставници имају позитивна мишљења и ставове према примјени проблемске наставе у обради Нушићевих дјела.
- Претпоставља се да не постоји статистички значајна разлика између наставника по питању мишљења и ставова према проблемској настави, организацији и ефектима проблемске наставе и примјени проблемске наставе приликом обраде дјела Бранислава Нушића, а имајући у виду године радног стажа.
- Анализа педагошке документације показује да наставници најчешће користе монолошку и текст методу, као фронтални и групни облик рада.
- Анализа педагошке документације показује да се репрезентативна књижевна дјела најчешће не обрађују примјеном проблемске наставе, а она која се обрађују имају адекватан сценарио проблемске наставе.



## Варијабле истраживања

Статус зависне варијабле у обављеном истраживању има сам предмет истраживања, док независне варијабле представљају својства испитаника која могу да имају утицаја на зависну варијаблу, односно:

*Зависне варијабле:*

а) Мишљења и ставови наставника према проблемској настави.

Обухвата мишљења и ставове наставника према проблемској настави, према организацији и ефектима проблемске наставе и према примјени проблемске наставе у обради дјела Бранислава Нушића.

б) Начин обраде Нушићевих дјела према припремама и годишњем плану рада.

Обухвата методе и облике рада, као и начин проблемског приступа интерпретацији књижевних дјела.

*Независне варијабле:*

а) Године радног стажа.

Године стажа испитаника подијељене су у три категорије: до 10 година, од 10 до 20 година и преко 20 година.

## Методe, технике и инструменти истраживања

У овом истраживању као најприкладнија метода одабрана је дескриптивна метода. Овим истраживањем се настоји утврдити постојеће стање (ставови и мишљења према проблемској настави и начин обраде репрезентативних књижевних дјела примјеном анализе педагошке документације), што представља дескрипцију постојећег стања и за овакав тип истраживања одговарајућа метода је дескриптивна метода. Најподеснија техника за испитивање ставова јесте техника скалирања и њој припадајући инструмент скала ставова, а за анализу педагошке документације примјењује се техника анализе документације и њој адекватан инструмент чек листа.

*Скала ставова према проблемској настави* је инструмент који је специјално креиран за потребе овог истраживања. Инструмент је намијењен за прикупљање података од наставника о ставовима и мишљењима о проблемској настави. Састоји се од шеснаест ајтема које наставници процјењују на петостепеној скали Ликертовог типа (уопште се не слажем, углавном се не слажем, неодлучан/неодлучна сам, углавном се слажем, сасвим се слажем).

*Чек листа* за анализу педагошке документације састоји се од 18 ставки које представљају јединице анализе документације. Приликом анализе припрема подаци су се биљежили у чек листу и затим квантитативно

представили. Чек листа је намијењена за прикупљање података о методама и облицима рада, као и елементима проблематизације наставе.

## Популација и узорак

Популацију чине наставници црногорског – српског, босанског, хрватског језика и књижевности с подручја Црне Горе. Узорак је формиран у току 2018. године и чине га 250 наставника, од тога 90 мушких испитаника и 160 женских испитаника. Просјечна старост испитаника је 46,9 година, а просјечне године радног стажа су 16,4 године. Узорак је прикупљен из 71 школе на територији Црне Горе.

Структура узорка према независним варијаблама биће приказана у сљедећим табелама.

Табела 1: *Структура узорка према независним варијаблама*

	ф	%
Мушко	90	36,0%
Женско	160	64,0%
<b>Укупно</b>	<b>250</b>	<b>100,0%</b>

Узорак сачињава 90 испитаника мушког пола и 160 испитаника женског пола. Узорак сачињава 20 испитаника мушког пола и 66 испитаника женског пола. Структура узорка по критеријуму пола је неравномјерно дистрибуирана, али с обзиром на то да је у популацији више испитаника женског пола, него испитаника мушког пола, онда се може рећи да узорак осликава реалну структуру популације по полу.

Табела 2: *Структура узорка према годинама радног стажа*

	ф	%
0–10	60	24,0%
11–20	130	52,0%
Преко 20	60	24,0%
<b>Укупно</b>	<b>250</b>	<b>100,0%</b>

Највећи број испитаника има од 11 до 20 година радног стажа, њих 130, а затим слиједи једнак број испитаника у групама до 10 година радног стажа и преко 20 година радног стажа, по 60 у групи.

За други дио истраживања одабрано је 150 годишњих планова рада наставника из Црногорског – српског, босанског, хрватског језика и књижевности од петог до деветог разреда, као и 150 припрема за наставне часове из 30 школа с територије Црне Горе, и то за репрезентативне садржаје из наставе књижевности. Избор наставних садржаја, то јест књижевних дјела заснива се на предметном програму Црногорски језик и књижевност за I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII и IX разред основне школе. За овакав избор и селекцију књижевних дјела одредили смо се из разлога што сматрамо да се ради о репрезентативним и вриједним кључним умјетничким дјелима која се, као обавезна, обрађују у свим образовно-васпитним институцијама на територији Црне Горе.

### **Методe статистичке обраде података**

Подаци који су добијени овим истраживањем обрађени су уз помоћ статистичког програма ИБМ СПСС фор Виндовс. Како би се одговорило на постављени циљ истраживања, коришћене су сљедеће мјере и поступци:

- Дескриптивни статистички поступци (фреквенција, аритметичка средина – средња вриједност, стандардна девијација, варијанса, скјунис и куртозис). Дескриптивним статистичким показатељима утврђује се учесталост одговора наставника на поједине тврдње у скали процјене, нормалност дистрибуције и изражавају се подаци добијени анализом педагошке документације.
- Једнофакторска анализа варијансе за независне узорке (АНОВА) статистички је поступак за поређење одговора испитаника који су остварени на истој варијабли и то између двије или више група. Поред се средње вриједности и рачуна се да ли је та разлика статистички значајна. Ниво статистичке значајности треба да буде мањи од 0,01 или 0,05. Уколико се утврди постојање статистичке значајности између група, онда се раде пост хоц тестови којима се утврђује између тачно којих група постоји статистички значајна разлика (Ховел, 2002).

### **Резултати истраживања и интерпретација**

Систем проблемске наставе израз је теоријских поставки дидактике о ефикасној настави у смислу развијања интелектуалних и других способности ученика. Поред тога, може се рећи да је систем проблемске наставе резултат и потребе, коју је наметнуо савремени живот, да се младе генерације оспособе како за уочавање, тако и за рјешавање проблема. Систем проблемске наставе или настава путем рјешавања проблема има релативно

кратку историју: још увијек се посматра као иновација, иако сама идеја о рјешавању проблема у настави има дугу, континуирану генезу, с тим, да је у посљедњих шест деценија предмет посебне пажње водећих свјетских, па и наших стручњака.

Резултати добијени истраживањем биће представљени према постављеним истраживачким задацима, а касније продискутовани према посебним хипотезама уз преглед досадашњих истраживања која су од општег значаја за интерпретацију књижевних текстова.

## Мишљења и ставови наставника према проблемској настави

Проблемска настава је највише изучавана на теоријском, али и на практичном нивоу, у Русији, Пољској, Чешкој као и у другим земљама. Она није новина у том смислу, али је њена примјена током времена ослабљена, а разлози за то могу бити немотивисаност наставника за креирање апликација, посебно када се сагледа цјелокупан процес разраде овакве наставе, или, с друге стране, оно што највише брине, неадекватно предзнање ученика и његова немогућност да се мисаоно ангажује. С тога је значајно да се у креирање наставног процеса проблемска настава уводи од нижих разреда основне школе како би се од почетка школовања ученици подстицали на размишљање, а примјена овог методичког система обезбиједила би квалитетније образовање.

Према Оливери Гајић, у настави књижевности код нас није вршено много експерименталних истраживања у вези с примјеном учења путем рјешавања проблема. Међутим, важно је истаћи да је објављено више стручних прилога у публикацијама, стручним часописима и листовима (П. Илић, П. Стојаковић, С. Маринковић, П. Павловић, Ј. Рајковић, М. Цвијовић, Н. Банићевић и други) (Гајић, 2004).

Истражујући мишљења и ставове наставника према проблемској настави дошли смо до слједећих података:

Табела 1: Мишљења и ставови наставника према проблемској настави

	Мин.	Макс.	М	СД	Вар.
Проблемска настава изискује дужу припрему и већа материјална средства.	1,00	5,00	4,54	,646	,418
Планирање проблемске наставе је велико оптерећење.	1,00	5,00	2,09	1,201	1,441

Сматрам да нијесам довољно компетентан/компетентна да реализујем проблемску наставу.	1,00	5,00	1,38	,642	,412
Проблемска настава није од великог значаја у настави књижевности.	1,00	5,00	1,49	,654	,428
Ученици имају тешкоће да испрате план проблемске наставе (дефинисање хипотеза, провјера хипотеза и сл.).	1,00	5,00	1,45	,821	,674

Мин. = минимум;

Макс. = максимум;

М = аритметичка средина;

СД = стандардна девијација;

Вар. = варијанса

Одговори испитаника на ајтеме који се односе на мишљења и ставове наставника према проблемској настави крећу се у распону од 1 до 5. Наставници се углавном слажу да проблемска настава изискује дужу припрему и већа материјална средства ( $M = 4,54$ ), док су охрабрујуће чињенице да наставници у највећем броју не сматрају да је планирање проблемске наставе велико оптерећење ( $M = 2,09$ ), да нијесу довољно компетентни за реализацију проблемске наставе ( $M = 1,38$ ), као и да проблемска настава није од великог значаја у настави књижевности ( $M = 1,49$ ) и да ученици имају проблем да испрате сценарио проблемске наставе ( $M = 1,45$ ).

Улога наставника се примјеном овог методичког система мијења. Позитивни ефекти се остварују управо уважавањем те другачије улоге коју преузима наставник. Он ученике води кроз учење у којем они развијају апстрактно мишљење и мисаоне капацитете. Важност учења, у смислу подстицања и развоја апстрактног мишљења, своди се на оригинално рјешење или стваралаштво које ученицима помаже да се снађу у некој новој, непознатој ситуацији. Рјешавајући проблем, ученици стичу самопоуздање за даље ангажовање на часу. Позитивни ефекти који се постижу јесу активација ученика на часу и његова заинтересованост за учење.

Табела 2: Фреквенције и проценти – мишљења и ставови према проблемској настави

	ф	%	
Проблемска настава изискује дужу припрему и већа материјална средства.	уопште се не слажем	1	0,4%
	углавном се не слажем	3	1,2%
	неодлучан/неодлучна сам	6	2,4%
	углавном се слажем	89	35,6%
	сасвим се слажем	151	60,4%
Планирање проблемске наставе је велико оптерећење.	уопште се не слажем	97	38,8%
	углавном се не слажем	91	36,4%
	неодлучан/неодлучна сам	18	7,2%
	углавном се слажем	30	12,0%
	сасвим се слажем	14	5,6%
Сматрам да нијесам довољно компетентан/компетентна да реализујем проблемску наставу.	уопште се не слажем	171	68,4%
	углавном се не слажем	70	28,0%
	неодлучан/неодлучна сам	4	1,6%
	углавном се слажем	4	1,6%
	сасвим се слажем	1	0,4%
Проблемска настава није од великог значаја у настави књижевности.	уопште се не слажем	144	57,6%
	углавном се не слажем	93	37,2%
	неодлучан/неодлучна сам	10	4,0%
	углавном се слажем	2	0,8%
	сасвим се слажем	1	0,4%
Ученици имају тешкоће да испрате план проблемске наставе (дефинисање хипотеза, провјера хипотеза и сл.).	уопште се не слажем	175	70,0%
	углавном се не слажем	53	21,2%
	неодлучан/неодлучна сам	8	3,2%
	углавном се слажем	13	5,2%
	сасвим се слажем	1	0,4%

Више од половине наставника се у потпуности слаже да проблемска настава изискује дужу припрему и већа материјална средства (60,4%), односно њих 86% изражава слагање с овом тврдњом (углавном се слажу и сасвим

се слажу). Код осталих ајтема присутније је неслагање наставника са њима, па тако 75,2% испитаника се не слаже да је планирање проблемске наставе велико оптерећење; 96,4% не сматра да су некомпетентни за реализацију проблемске наставе; 94,8% се не слажу са тврдњом да проблемска настава није од великог значаја у настави књижевности, а 91,2% испитаника не сматра да ученици имају тешкоће да испрате план проблемске наставе.

У нашој педагошкој периодици објављени су и неки радови апликативног карактера. У њима су изнесене одређене практичне идеје: проблеми у настави треба да буду саставни дио садржаја наставе (Ничковић, 1974), како рјешавање проблема организовати индивидуално и по групама (Милинков, Павловић, 1979), како разрадити посебну артикулацију часа проблемске наставе (Шарић, 1983), односно на који начин организовати наставни час по систему проблемске наставе књижевности (Бановић, 1991).

Истраживања С. Јукића из 2001. године показују да су резултати примјене проблемске наставе у основним и средњим школама поражавајући. Од 120 анализираних наставних часова само на четири наставна часа (3,33%) била је примијењена проблемска настава (од тога два часа српског језика).

Учење по принципу рјешавања проблема не смије бити замјена за цио образовни систем. С друге стране, без њега се тај систем не може развијати, па морају постојати проблемске ситуације како би ученици напредовали. На наставницима је да посао организују тако да задовоље потребе ученика. Треба да се ангажују и смисле методичке апликације помоћу ефикасних методичких система, а један од њих свакако је и проблемска настава, као и да у раду комбинују више методичких система, односно да се не базирају на примјену само једног система. На тај начин ће се у раду постићи циљеви које су претходно поставили, а учење учинити занимљивим, сврсисходним и, што је најважније, ефикасним.

## **Мишљења и ставови наставника према ефектима и организацији проблемске наставе**

Досадашња теоријска и практична искуства увјерљиво говоре у прилог чињеници да је учење путем рјешавања проблема вишеструко примјењиво у настави књижевности, посебно у анализи и интерпретацији књижевних текстова. Учење путем рјешавања проблема се, због својих високих педагошких и дидактичко-методичких погодности показало незаобилазним обликом учења. Захваљујући чињеници што претпоставља интензивно ангажовање свих стваралачких потенцијала ученика, оно постаје чинилац обogaћивања наставног процеса и представља могућност за ученика и наставника да постигну добре наставне исходе.

Табела 3: Мишљења и ставови према организацији и ефектима проблемске наставе

	Мин.	Макс.	М	СД	Вар.
Ученици показују већу мотивацију за рад када примјењујем проблемски приступ настави књижевности.	1	5	4,59	,590	,348
Ученици слободније и отвореније комуницирају када примјењујем проблемски приступ у оквиру наставе књижевности.	2	5	4,59	,532	,283
Ученици постижу боље резултате у учењу када примјењујем проблемски приступ у односу на предавачку наставу.	3	5	4,55	,559	,313
Задаци проблемског типа су изазовни за ученике и омогућавају веће стваралаштво ученика.	3	5	4,64	,490	,240
Знања стечена проблемском наставом су трајнија и примјенљивија од знања стечених традиционалном наставом.	1	5	4,54	,567	,322
Проблемско проучавање уводи ученике у проблем с циљем да што више покрену мисаоне и укупне потенцијале своје личности како би што боље ријешили те наставне ситуације.	3	5	4,66	,506	,256
Примјена проблемске наставе доприноси изграђивању креативних ставова, развијању стваралачког и критичког мишљења код ученика.	2	5	4,64	,543	,294
Проблемска настава омогућава да ученици откривене идеје примјењују у новим ситуацијама, то јест приликом интерпретације књижевних дјела неких других писаца, и да предвиђају нове ситуације на основу садржине текста који интерпретирају.	1	5	4,34	,807	,651

Мин. = минимум;

Макс. = максимум;

М = аритметичка средина;

СД = стандардна девијација;

Вар. = варијанса



Скорове на појединим ајтемима који се односе на ефекте и организацију проблемске наставе карактеришу високе средње вриједности преко 4,3. Наставници изражавају позитивне ставове и мишљења о ефектима и организацији проблемске наставе, а што ће бити детаљније приказано у табели која слиједи.

Табела 4: Фреквенције и проценти – мишљења и ставови према организацији и ефектима проблемске наставе

		ф	%
Ученици показују већу мотивацију за рад када примјењујем проблемски приступ настави књижевности.	уопште се не слажем	1	0,4%
	углавном се не слажем	1	0,4%
	неодлучан/неодлучна сам	4	1,6%
	углавном се слажем	88	35,2%
	сасвим се слажем	156	62,4%
Ученици слободније и отвореније комуницирају када примјењујем проблемски приступ у оквиру наставе књижевности.	уопште се не слажем	0	0,0%
	углавном се не слажем	1	0,4%
	неодлучан/неодлучна сам	2	0,8%
	углавном се слажем	96	38,4%
	сасвим се слажем	151	60,4%
Ученици постижу боље резултате у учењу када примјењујем проблемски приступ у односу на предавачку наставу.	уопште се не слажем	0	0,0%
	углавном се не слажем	0	0,0%
	неодлучан/неодлучна сам	8	3,2%
	углавном се слажем	96	38,4%
	сасвим се слажем	146	58,4%
Задаци проблемског типа су изазовни за ученике и омогућавају веће стваралаштво ученика.	уопште се не слажем	0	0,0%
	углавном се не слажем	0	0,0%
	неодлучан/неодлучна сам	1	0,4%
	углавном се слажем	89	35,6%
	сасвим се слажем	160	64,0%

Знања стечена проблемском наставом су трајнија и примјенљивија од знања стечених традиционалном наставом.	уопште се не слажем	1	0,4%
	углавном се не слажем	0	0,0%
	неодлучан/неодлучна сам	3	1,2%
	углавном се слажем	105	42,0%
	сасвим се слажем	141	56,4%
Проблемско проучавање уводи ученике у проблем с циљем да што више покрену мисаоне и укупне потенцијале своје личности како би што боље ријешили те наставне ситуације.	уопште се не слажем	0	0,0%
	углавном се не слажем	0	0,0%
	неодлучан/неодлучна сам	4	1,6%
	углавном се слажем	76	30,4%
	сасвим се слажем	170	68,0%
Примјена проблемске наставе доприноси изграђивању креативних ставова, развијању стваралачког и критичког мишљења код ученика.	уопште се не слажем	0	0,0%
	углавном се не слажем	1	0,4%
	неодлучан/неодлучна сам	5	2,0%
	углавном се слажем	76	30,4%
	сасвим се слажем	168	67,2%
Проблемска настава омогућава да ученици откривене идеје примјењују у новим ситуацијама, то јест приликом интерпретације књижевних дјела неких других писаца, и да предвиђају нове ситуације на основу садржине текста који интерпретирају.	уопште се не слажем	4	1,6%
	углавном се не слажем	7	2,8%
	неодлучан/неодлучна сам	8	3,2%
	углавном се слажем	112	44,8%
	сасвим се слажем	119	47,6%

Највећи број испитаника се слаже са свим тврдњама у оквиру овог задатка. Да ученици показују већу мотивацију за рад приликом примјене проблемске наставе сматра 87,6% наставника, док 88,8% се слаже да ученици слободније и отвореније комуницирају када се примјењује проблемски приступ настави књижевности, а чак 96,8% се слаже да ученици постижу боље резултате. Наставници се такође слажу да проблемска настава доводи до стваралаштва ученика (89,6%), да су знања стечена проблемском наставом трајнија (98,4%), да проблемска настава ангажује мисаоне процесе ученика (88,4%), да проблемска настава доприноси изграђивању креативних ставова, развијању стваралачког и критичког мишљења код ученика (87,6) и да проблемска настава омогућава да ученици откривене идеје примјењују у новим ситуацијама (92,4%).

Ученик не прима готова сазнања, већ кроз одређене истраживачке поступке до истих долази. При рјешавању проблема долазе до изражаја знање и умијеће, искуство и интелигенција, а посебно стваралачко мишљење. У оквиру ширих истраживања теоријско-емпиријског карактера испитивани су и проблеми тумачења књижевних дјела на наставним часовима виђени из угла ученика (Гајић, 2004; Илић и сар., 2007). Ученицима који су поједина књижевна дјела обрађивали по систему проблемске наставе понуђени су анкетни листови а све са циљем добијања података о проблемском приступу обради књижевних дјела након реализације експерименталног програма.

Упоређујући податке које је добила Оливера Гајић с подацима из нашег истраживања, долазимо до закључка да ученици вреднују више елемената проблемске наставе, да је прихватају, да осјећају задовољство због сопственог постигнућа, сарадње с другим ученицима, развијања стваралачког и критичког мишљења, мотивације за рад, способности да откривене идеје примјењују у новим ситуацијама, то јест приликом интерпретације књижевних дјела неких других писаца, и да предвиђају нове ситуације на основу садржине текста који интерпретирају.

### **Мишљења и ставови наставника према употреби проблемске наставе приликом обраде дјела Бранислава Нушића**

Учење путем рјешавања проблема приликом обраде Нушићевог књижевног стваралаштва омогућава наставнику сасвим нову функцију (организатора, сарадника, ментора, координатора и слично), а ученика ставља у субјекатску позицију. Учење путем рјешавања проблема тражи од наставника добру припрему за наставни час – припрема елабората с предлозима проблемских ситуација у вези с појединим књижевним текстовима,

формулисање проблемских питања и задатака, избор начина мотивације ученика као и артикулација наставног часа.

Табела 5: Мишљења и ставови према употреби проблемске наставе приликом обраде дјела Бранислава Нушића

	Мин.	Макс.	М	СД	Вар.
Примјена проблемске наставе у изучавању Нушићевог књижевног стваралаштва пружа широке могућности за савременију и рационалнију организацију наставних часова.	2	5	4,53	,554	,306
Примјеном проблемске наставе ученици се оспособљавају за самосталну интерпретацију Нушићевог књижевног стваралаштва.	2	5	4,49	,582	,339
Примјеном проблемске наставе ученици могу да откривају скривене мисли и идеје у Нушићевом дјелу, да захваљујући умјетничком доживљају проналазе нове и разноврсне реализације између датих и скривених идеја.	3	5	4,50	,569	,323

Мин. = минимум;

Макс. = максимум;

М = аритметичка средина;

СД = стандардна девијација;

Вар. = варијанса

Средње вриједности одговора наставника на појединим ајтемима указују да се наставници слажу с тврдњама да проблемска настава има значаја приликом обраде Нушићевих дјела. Проблемска настава поставља одређене захтјеве пред наставника, како у погледу наставног садржаја, тако и у погледу структуре наставног часа. Улога наставника је измијењена – од централне личности наставног процеса, наставник постаје организатор стваралачке и истраживачке дјелатности ученика, што представља висок степен стручности и компетенције, укључујући способност трансформације наставних садржаја у проблем, као једну од најзначајнијих црта савремено схваћене наставничке функције.

Табела 6: Фреквенције и проценти – мишљења и ставови према употреби проблемске наставе приликом обраде дјела Бранислава Нушића

		ф	%
Примјена проблемске наставе у изучавању Нушићевог књижевног стваралаштва пружа широке могућности за савременију и рационалнију организацију наставних часова.	уопште се не слажем	0	0,0%
	углавном се не слажем	1	0,4%
	неодлучан/неодлучна сам	4	1,6%
	углавном се слажем	107	42,8%
	сасвим се слажем	138	55,2%
Примјеном проблемске наставе ученици се оспособљавају за самосталну интерпретацију Нушићевог књижевног стваралаштва.	уопште се не слажем	0	0,0%
	углавном се не слажем	1	0,4%
	неодлучан/неодлучна сам	8	3,2%
	углавном се слажем	109	43,6%
	сасвим се слажем	132	52,8%
Примјеном проблемске наставе ученици могу да откривају скривене мисли и идеје у Нушићевом дјелу, да захваљујући умјетничком доживљају проналазе нове и разноврсне реализације између датих и скривених идеја.	уопште се не слажем	0	0,0%
	углавном се не слажем	0	0,0%
	неодлучан/неодлучна сам	9	3,6%
	углавном се слажем	106	42,4%
	сасвим се слажем	135	54,0%

Више од половине наставника се у потпуности слаже са сваком тврдњом, а преко 90% се углавном слаже и сасвим се слаже с наведеним тврдњама. Наиме, 98% наставника се слаже с тврдњом да примјена проблемске наставе у изучавању Нушићевог књижевног стваралаштва пружа широке могућности за савременију и рационалнију организацију наставних часова. 96,4% наставника се слаже да се проблемском наставом ученици оспособљавају за самосталну интерпретацију Нушићевог књижевног стваралаштва, а 96,6% се слаже да примјеном проблемске наставе ученици могу да откривају скривене мисли и идеје у Нушићевом дјелу, да захваљујући умјетничком доживљају проналазе нове и разноврсне реализације између датих и скривених идеја.

## Поређења одговора наставника по годинама радног стажа

Једносмјерна анализа варијансе (АНОВА) за независне узорке коришћена је да би се тестирао разлика у мишљењима и ставовима према проблемској настави између испитаника по годинама старости. Испитаници су подијељени у три категорије: до 10 година радног стажа ( $n = 60$ ), од 10 до 20 година радног стажа ( $n = 130$ ) и преко 20 година ( $n = 60$ ). Није пронађена статистички значајна разлика између ове три групе у погледу мишљења и ставова према проблемској настави. Добијене вриједности  $F$  теста немају статистичку значајност на нивоу  $p < 0,05$ , односно  $p < 0,01$ . Коначно, може се донијети закључак да не постоји статистички значајна разлика у мишљењима и ставовима према проблемској настави између група наставника формираних према годинама радног стажа.

Табела 7: Мишљења и ставови према организацији и ефектима проблемске наставе – АНОВА (подине стажа)

	до 10			10–20			преко 20			Ф	ДФ	р
	М	СД	Н	М	СД	Н	М	СД	Н			
Проблемска настава изискује дужу припрему и већа материјална средства.	4,53	0,77	60	4,55	0,57	130	4,53	0,68	60	0,03	2	0,97
Планирање проблемске наставе је велико оптерећење.	2,30	1,24	60	1,97	1,23	130	2,15	2,30	60	1,66	2	0,19
Смаграм да нијесам довољно компетентан/ компетентна да реализујем проблемску наставу.	1,32	0,54	60	1,39	0,63	130	1,40	0,76	60	0,34	2	0,71
Проблемска настава није од великог значаја у настави књижевности.	1,52	0,72	60	1,45	0,62	130	1,55	0,65	60	0,49	2	0,61

Ученици имају тешкоће да испрате план проблемске наставе.	1,52	0,83	60	1,34	0,69	130	1,62	1,01	60	2,67	2	0,07
---	------	------	----	------	------	-----	------	------	----	------	---	------

Како би се утврдило да ли је дистрибуција одговора учитеља на наведено питање у некаквој корелацији с дужином радног стажа, извршено је укрштање ове двије варијабле и дошло се до закључка да се учитељи с дужим радним стажом у одговорима на ово питање статистички значајно не разликују од учитеља с краћим радним стажом, што потврђује вриједност хи-квадрат теста. Такође, мишљења учитеља о утицају проблемске наставе на мотивацију ученика за проучавање садржаја математике и на квалитет стеченог знања у глобалу су позитивна, а што се поклапа с подацима у нашем истраживању.

Табела 8: Мишљења и сīавови ѓрема орјанизацији и ефектима ѓроблемске настїаве – АНОВА (їодине сїажа)

	до 10			10–20			преко 20			Ф	дф	р
	М	СД	Н	М	СД	Н	М	СД	Н			
Ученици показују већу мотивацију за рад када примјењујем проблемски приступ настави књижевности.	4,58	0,53	60	4,61	0,52	130	4,55	0,77	60	0,19	2	0,82
Ученици слободније и отвореније комуницирају када примјењујем проблемски приступ у оквиру наставе књижевности.	4,58	0,56	60	4,60	0,54	130	4,57	0,50	60	0,08	2	0,92
Ученици постижу боље резултате у учењу када примјењујете проблемски приступ у односу на предавачку наставу.	4,62	0,55	60	4,62	0,53	130	4,35	0,57	60	5,33	2	0,00**
Задачи проблемског типа су изазовни за ученике и омогућавају веће стваралаштво ученика.	4,65	0,48	60	4,62	0,50	130	4,65	0,48	60	0,09	2	0,91

Знања стечена проблемском наставом су трајнија и примјенљивија од знања стечених традиционалном наставом.	4,60	0,56	60	4,54	0,50	130	4,48	0,70	60	0,63	2	0,53
Проблемско проучавање уводи ученике у проблем с циљем да што више покрену мисаоне и укупне потенцијале своје личности како би што боље ријешили те наставне ситуације.	4,77	0,43	60	4,63	0,54	130	4,63	0,49	60	1,63	2	0,19
Примјена проблемске наставе доприноси изграђивању креативних ставова, развијању стваралачког и критичког мишљења код ученика.	4,75	0,44	60	4,62	0,55	130	4,58	0,62	60	1,62	2	0,19
Проблемска настава омогућава да ученици откривене идеје примјењују у новим ситуацијама, то јест приликом интерпретације књижевних дјела неких других писаца, и да предвиђају нове ситуације на основу садржине текста који интерпретирају.	4,37	0,74	60	4,34	0,92	130	4,32	0,59	60	0,06	2	0,94



Како би се тестирали постојање разлике у одговорима између група испитаника формираних на основу година стажа на ајтеме који се односе на ефекте и организацију проблемске наставе, спроведена је анализа варијансе за независне узорке. С обзиром на године радног стажа испитаници су подијељени у три групе: до 10 година радног стажа ( $n = 60$ ), од 10 до 20 година радног стажа ( $n = 130$ ) и преко 20 година ( $n = 60$ ). Постојање статистички значајне разлике у одговорима између овако формиране три групе пронађено је код тврдње: Ученици постижу боље резултате у учењу када примјените проблемски приступ у односу на предавачку наставу ( $F = 5,33$ ;  $df = 2$ ,  $p < 0,01$ ). Накнадно спроведене *Sheffe* и *LSD post hoc* анализе указују да статистички значајна разлика постоји између групе испитаника која има до 10 година стажа ( $M = 4,62$ ) и испитаника који имају преко 20 година стажа ( $M = 4,35$ ), као и група испитаника који имају од 10 до 20 година стажа ( $M = 4,62$ ) и групе испитаника који имају преко 20 година стажа ( $M = 4,35$ ). Код других тврдњи није пронађена статистички значајна разлика у одговорима између група испитаника, с обзиром на то да вриједности  $F$  теста нијесу статистички значајне на нивоу  $p < 0,05$ , односно  $p < 0,01$ .

Табела 9: Мишљења и сјавови према употреби проблемске наставе приликом обраде дјела Бранислава Нушића – АНОВА (године сјажа)

	до 10			10–20			преко 20			Ф	дф	р
	М	СД	Н	М	СД	Н	М	СД	Н			
Примјена проблемске наставе у изучавању Нушићевог књижевног стваралаштва пружа широке могућности за савременију и рационалнију организацију наставних часова.	4,57	0,56	60	4,52	0,52	130	4,50	0,62	60	0,23	2	0,79

Примјеном проблемске наставе ученици се оспособљавају за самосталну интерпретацију Нушићевог књижевног стваралаштва.	4,38	0,64	60	4,58	0,51	130	4,38	0,64	60	3,81	2	0,02*
Примјеном проблемске наставе ученици могу да откривају скривене мисли и идеје у Нушићевом дјелу, да захваљујући умјетничком доживљају проналазе нове и разноврсне реализације између датих и скривених идеја.	4,47	0,62	60	4,52	0,56	130	4,50	0,54	60	0,20	2	0,82

За сврху утврђивања постојања статистички значајне разлике у одговорима између група испитаника по годинама стажа коришћена је анализа варијансе за независне узорке. Испитаници су по критеријуму година радног стажа подијељени у три групе. Вриједност  $F$  теста је статистички значајна код тврдње: Примјеном проблемске наставе ученици се оспособљавају за самосталну интерпретацију Нушићевог књижевног стваралаштва ( $F = 3,81$ ;  $df = 2$ ,  $p < 0,05$ ). *Sheffe* и *LSD post hoc* анализе указују да се ова разлика огледа између групе испитаника која има до 10 година стажа ( $M = 4,38$ ) и групе испитаника која има 10–20 година стажа ( $M = 4,58$ ), као и групе испитаника која има од 10 до 20 година стажа ( $M = 4,58$ ) и групе испитаника која има преко 20 година стажа ( $M = 4,38$ ). Одговори испитаника на друге двије тврдње статистички се не разликују између група

Анализирајући годишње планове рада наставника, раду с неумјетничким текстовима намијењено је 60% часова, а раду с умјетничким 40%, односно за наставу књижевности у петом и шестом разреду предвиђено је по шездесет часова, док се тај број у трећем циклусу смањује (у седмом и осмом разреду 48 часова, а у деветом 43). Такође, годишњим плановима дефинисан је и дио програма који осмишљава школа и локална заједница.

Тај је број у петом и шестом разреду ограничен на двадесет часова, док у трећем циклусу (седми, осми и девети разред) износи шеснаест часова.

Наш избор за пети разред обухвата осам дјела или 28,57% од укупног броја дјела која се обрађују у току наставне године; избор за шести разред обухвата осам дјела или 24,24%; избор за седми разред обухвата осам дјела или 23,53%, избор за осми разред обухвата осам дјела или 23,53% и избор за девети разред представља осам дјела или 19,51% од укупног броја дјела која се обрађују у току наставне године.

У избору су заступљена сва три књижевна рода: поезија, проза и драма, затим народна и умјетничка књижевност која се изучава као школска или домаћа лектира. Настава књижевности у другом циклусу деветогодишње основне школе (четврти, пети и шести разред) темељи се на развијању са-знајне и стваралачке способности ученика.

Избор од осам дјела по разредима садржи дјела која се обрађују у школи на редовним часовима, као и она која се читају као домаћа лектира. По својој природи, наведена дјела односе се на умјетничке и народне ствараоце, затим прозу и поезију. С обзиром на то да анализирани годишњи планови нијесу детаљно разрађени, јер су у истим дати само наставни садржаји и исходи учења, то је условило да извршимо анализу писаних припрема наставника за наведене наставне садржаје.

### **Методe и облици рада приликом обраде репрезентативних књижевних дјела**

Да би се у настави било ког предмета, па и настави црногорског – српског, босанског, хрватског језика и књижевности примјенјивале одређене наставне методе, иновативни модели и савремене наставне стратегије потребно је, на једној страни, да су наставници за то адекватно дидактичко-методички оспособљени, и на другој, да су на одговарајући начин мотивисани и заинтересовани да своје часове припремају и реализују на другачији начин од уобичајеног. Чињеница је да у настави црногорског – српског, босанског, хрватског језика и књижевности постоје садржаји који се без доминантне примјене вербалних метода и фронталног облика рада не могу адекватно обрадити. Ријеч је о наставним садржајима о којима ученици немају довољно претходних знања и искустава. На другој страни, постоје наставни садржаји чију је обраду много ефикасније остварити довођењем ученика у непосредан однос с наставним садржајима, пружањем могућности да удружују и размјењују своје идеје и искуства организовањем заједничког рада у групама.

Детаљном анализом писаних припрема наставника за наставне часове закључујемо да се у интерпретацији репрезентативних књижевних дјела користе разноврсне наставне методе.

Табела 10: Употреба наставних метода приликом интерпретације репрезентативних књижевних дјела

	Уводни дио		Централни дио		Завршни дио	
Монолошка метода	53	35,33%	65	43,33%	37	24,66%
Дијалoшка метода	79	52,66%	121	80,66%	89	59,33%
Метод рада на тексту	23	15,33%	139	92,66%	24	16,00%
Илустративна метода	9	6,00%	51	34,00%	74	49,33%
Демонстративна метода	18	12,00%	12	8,00%	37	24,66%
Метода практичних радова	0	0%	36	24,00%	24	16,00%

На основу података представљених у табели број 10, уочавамо да доминира монолошка метода у уводном и централном дијелу часа (35,33% и 43,33%), док је дијалoшка метода присутнија у централном и завршном дијелу часа (80,66% и 59,33%). Веома је важно нагласити висок проценат (35,33%) предавачког (репродуктивног) вида монолошке методе у уводном дијелу часа, док је у централном и завршном дијелу часа монолошка метода обogaћена низом практичних поступака који омогућују да се ученици свестрано ангажују и осамостале у улогама извјестилаца и истраживача. На тај начин наставниково излагање се своди на све мање и рјеђе дионице, али зато постаје све оперативније у подстицању сазнајне дјелатности. Метода рада на тексту највише је заступљена у централном дијелу часа (92,66%), док је приближно иста заступљеност методе рада на тексту у уводном и завршном дијелу часа (15,33% и 16,00%). Демонстративна метода доминира у завршном дијелу часа (24,66%), а много рјеђе у уводном и централном дијелу часа (12,00% и 8,00%). Наше истраживање је показало да нема заступљености методе практичних радова у уводном дијелу часа, док се иста метода користи у централном и завршном дијелу часа (24,00% и 16,00%).

### **Методe и облици рада приликом обраде репрезентативних књижевних дјела**

Даљи истраживачки рад односио се на утврђивање заступљености облика рада приликом обраде репрезентативних књижевних дјела наведених у табели број 10.

Табела 11: Облици рада приликом интерпретације репрезентативних књижевних дјела

	Уводни дио		Централни дио		Завршни дио	
Фронтални облик рада	132	88,00%	74	49,33%	43	28,66%
Индивидуални облик рада	15	10,00%	81	54,00%	74	49,33%
Рад у пару	41	27,33%	62	41,33%	71	47,33%
Групни облик рада	34	22,66%	102	68,00%	29	19,33%

Прегледом табеле 11 закључујемо да се у интерпретацији наведених репрезентативних књижевних дјела користе разноврсни облици рада:

- фронтални облик рада
- индивидуални облик рада
- рад у пару
- групни облик рада.

Фронтални облик рада доминира како у уводном, тако и у централном дијелу часа (88,00% и 49,33%), док у мањој мјери у завршном дијелу часа (28,66). Фронтални облик рада назива се још и заједнички или колективни рад. У овом облику наставног рада наставник истовремено поучава све ученике, односно сви ученици, усмјеравани од стране наставника, обрађују исто наставно градиво и заједнички раде на истим задацима. Код овог облика рада наставник истовремено комуницира са свим ученицима. У фронталном раду наставник је у директном односу с ученицима и наставним садржајем, другачије речено, наставник је посредник између ученика и наставних садржаја, док су ученици у директном односу с наставником, а у индиректном односу с наставним садржајима.

Индивидуални облик рада присутнији је у централном и завршном дијелу часа (54,00% и 49,33%) и омогућава да ученици самостално читају и истражују књижевно дјело без сарадње с другима. Дакле, задаци за индивидуални рад су заједнички или диференцирани. Ако су задаци исти за све ученике, исти се саопштавају усмено или се записују на табли, а ако су задаци опширнији или ако их је више, онда их наставник припрема на наставним листићима. Предност индивидуалног рада је у максималној самосталној ангажованости ученика и могућности избора начина рада који обављају властитим темпом. Наставници брижљиво припремају дидактичке материјале за ученике – упитнике, наставне листиће и тестове у којима су прецизно формулисани задаци и упутства за рад ученика.

На основу резултата представљених у табели број 11 може се закључити да постоји неуједначеност код наставника по питању примјене групног

облика рада и рада у пару како у уводном тако и у централном и завршном дијелу часа. Рад у пару доминира у централном и завршном дијелу часа (41,33% и 47,33%), док је групни облик рада најдоминантнији у централном дијелу часа (68,00%).

### **Проблемски приступ при интерпретацији репрезентативних књижевних дјела**

Анализом писаних припрема наставника долазимо до закључка да је веома низак проценат наставних часова гдје је заступљено учење путем рјешавања проблема као наставни метод. Код оних писаних припрема гдје је био присутан овај облик учења, стварање проблемске ситуације је била прва обавезна фаза у рјешавању проблема, она представља почетну етапу часа проблемске наставе, али уочено је да њоме почињу и часови у чијем се даљем току примјењују поступци других (наставних) система. У стварању проблемских ситуација наставници су најчешће користили сљедеће поступке:

- знања стечена у свакодневном животу доводе се у везу с наученим знањима;
- постављају се питања на која се одговара ослањањем на размишљање и трагањем у дјелу;
- анализира се конкретна појава у животу да би се уочио проблем;
- предочава се анегдотски материјал, анализира животно искуство.

У усмјеравању и подстицању ученичке активности, посебну важност има рад у уводном дијелу часа, то јест тада започиње доживљајно-спознајна активност ученика. Добро постављена проблемска ситуација на почетку часа је заправо прва фаза у активирању ученика. Проблемску ситуацију за комедију Сумњиво лице Бранислава Нушића наставници су осмислили примјеном анкете. На анкетном листићу постављена су три оријентацијска питања која су се односила на стваралачку историју дјела, уочавање етапа у развоју драмске радње и начина на који се у комедији Сумњиво лице врши здруживање елемената комедије нарави, комедије карактера и комедије ситуације.

### **Закључак**

Резултати до којих смо дошли кроз процес истраживања показали су каква мишљења и ставове имају наставници према проблемској настави, организацији и ефектима проблемске наставе, затим мишљења и ставови наставника према употреби проблемске наставе у обради дјела Бранислава

Нушића. Исто тако, истраживање је показало да не постоји статистички значајна разлика у мишљењу и ставовима према проблемској настави између група наставника формираних према годинама радног стажа.

Кроз истраживачки процес дошли смо до закључка да годишњи планови рада наставника за црногорски – српски, босански, хрватски језик и књижевност нијесу детаљно разрађени, јер исти садрже само наставне појмове и садржаје, васпитно-образовне исходе и исходе учења. Такође, закључујемо да се наставници редовно припремају за наставни процес, али исти се нерадо опредјељују за проблемско-стваралачки приступ интерпретацији књижевних дјела. Стваралачки – истраживачки приступ доприноси активнијем односу ученика као актера који изнова ствара већ прочитано књижевно дјело. На тај начин ученик читање не схвата само као наставни задатак већ и као духовну потребу и естетско уживање. Функционалним облицима појачава се интеракцијски однос између ученика и књижевних садржаја. Таква ситуација захтијева од наставника менторску улогу. То менторство заснива се на инструктивном дјеловању и сарадњи с ученицима, односно на изузетно доброј методичкој оспособљености, заинтересованости и инвентивности, а све у циљу побуђивања радозналости за читање и тумачење књижевног стваралаштва и антиципирања његовог сазнајног пута у свијести ученика.

Савремени методички приступ Нушићевом књижевном стваралаштву подразумијева прилагођавање наставе условима у којима се ради, ученицима и њиховим способностима и интересовањима, као и расположивом времену. Од наведених фактора зависи квалитет, па на тај начин ако било који од њих закаже, настава неће задовољити потребне критеријуме. Успјешна методичка рјешења постижу се уважавањем посебне поставке творбених елемената у сваком појединачном књижевном дјелу. С обзиром на то да је Нушићево књижевно стваралаштво жанровски разнолико, та жанровска припадност и самосвојност умјетничког текста искључује поједине елементе, док се они присутни не остварују на истој вриједносној равни, а конципирани су тако да се преко једног могу сагледати и бројни други. Наставник не смије да намеће своја рјешења у интерпретацији књижевног дјела, већ превасходно да посредује у комуникацији ученика с дјелом, да подстиче стваралачки дух и учествује у раду. Да би остварио овакве захтјеве, неопходно је да у континуитету прати модерне тенденције у савременој култури и књижевности, текућу литерарну продукцију, а посебно дјела која побуђују посебну пажњу књижевне јавности, а таква су Нушићева књижевна остварења.

## Литература:

1. Banović, R. (1991). *Struktura nastavnog časa po sistemu problemske nastave književnosti*. Sarajevo: Naša škola, 1–2, 32–38.
2. Gajić, O. (2004). *Problemska nastava književnosti u teoriji i praksi*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
3. Howell, D. (2002). *Statistical Methods for Psychology*. Duxbury: Thomson Learning.
4. Илић, П., Гајић, О., Маљковић, М. (2007). *Криза читања: комплексан педагошки, културолошки и општијегрушњивени проблем*. Нови Сад: Градска библиотека.
5. Јукић, С. (2001). *Настава у којој ученик мисли*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
6. Milinkov, N., Pavlović, P. (1979). *Neka iskustva o mogućnostima primene problemske nastave u srpskohrvatskom jeziku i književnosti. Nastava i vaspitanje*. Beograd, str. 282–289.
7. Ničković, M. (1974). *Prilog problemskoj obradi 'Smrt Smail-age Čengića' u srednjoj školi, Pedagoški rad*. Zagreb, str. 425–439.
8. Poljak, V. (1977). *Nastavni sistemi*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
9. Šarić, H. (1983). *Struktura nastavnog časa po sistemu problemske nastave*, Naša škola. Sarajevo, 5–6, str. 370–378.

## AN INTERPRETATION OF A LITERARY WORK IN THE SYSTEM OF PROBLEM-BASED TEACHING

### Abstract

Contemporary didactics is constantly looking for forms of successful learning and organization of teaching that will increase the effects of teacher and student work. In contemporary literature teaching, the student must not be a passive listener, nor a participant in superficial and improvised dialogue. Speech activity belongs to the student; it means that he is an active subject who comprehensively participates in interpretations of a literary work in classes.

By applying creative-research and problem-based teaching, students get rid of thinking in stereotypes, and a certain mental tension arises that leads to abstract thinking and logical reasoning. Problem-based teaching is a real intellectual challenge for every student, because it enables cognitive, affective and conative development.

**Key words:** *problem teaching, intellectual challenge, mental strain.*



Marta DEDAJ<sup>1</sup>

## VASPITNI STILOVI RODITELJA I PORODIČNA KOMUNIKACIJA

### Rezime

U radu se razmatra problem vaspitnog stila roditelja i porodične komunikacije, a kao teorijsko polazište navode se kontekstualni model roditeljskog stila Darlinga i Steinberga (Darling & Steinberg, 1993) i dimenzije porodične komunikacije Kornera i Fitzpatrika (Koerner & Fitzpatrick, 2006). Vaspitni stilovi roditelja podrazumijevaju primjenu različitih vaspitnih postupaka koji oblikuju ponašanje roditelja prema djeci. Razmatrani su sljedeći vaspitni stilovi roditelja: autoritarni, autoritativni, popustljivi i ravnodušni (Maccoby & Martin, 1983; Baumrind, 1967). Svaka porodica razvija obrasce komunikacije koji bi trebalo da olakšaju interakciju i konstruktivno ponašanje članova porodice. Roditeljski vaspitni stil i porodična komunikacija jesu najvažniji moderatori svih vaspitnih uticaja.

**Ključne riječi:** *vaspitni stilovi roditelja, porodična komunikacija, dijete, roditelj.*

---

<sup>1</sup> Dr Marta Dedaj, Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare – Sirmijum, Sremska Mitrovica

## Uvod

Porodica je prvo životno i socijalno okruženje u kome se dijete nalazi i stiče prva iskustva koja čine polaznu osnovu cjelokupnog psihičkog razvoja čovjeka. Savremena sociološka teorijska razmatranja porodičnih odnosa i komunikacije uglavnom su orijentisana na analizu širih strukturnih i socijalnih promjena, u cilju utvrđivanja njihovog uticaja na funkcionisanje porodice. U pogledu tumačenja ishoda postmodernizma postoje dva tumačenja: prvo se odnosi na slabljenje tradicionalnih veza koje vodi raspadanju moralnih vrijednosti, dok drugo tumačenje naglašava da raznovrsnost životnih stilova podstiče demokratizaciju međuljudskih odnosa (Gillies, 2003).

Humanistička koncepcija vaspitanja u određivanju ciljeva, sadržaja, strategije vaspitnog rada polazi od stavova da u procesu vaspitanja treba uspostavljati odnose poštovanja, uvažavanja, povjerenja i međusobne saradnje (Vuković, 2015).

### Vaspitni postupci roditelja u komunikaciji s djecom

Načini vaspitanja mijenjali su se uporedo sa ciljevima, vaspitnim stilovima i stavovima. Teorije o tome kako se roditeljske vrijednosti, ciljevi, vještine i stavovi prenose s generacije na generaciju, predstavljale su osnov za važne filozofske rasprave (Spera, 2005 prema: Vuković, 2015). Jan Amos Komenski (Jan Amos Komenský, 1633) ukazuje na značaj vaspitnih postupaka roditelja u vaspitanju djece. Njegovi pogledi u formiranju moralnih crta ličnosti, fizičkom i intelektualnom razvoju djeteta u porodici u predškolskom periodu, o potrebi osposobljavanja za vođenje vaspitnog procesa u porodici i danas su aktuelni. Džon Lok (John Locke, 1689) ističe značaj dobro uspostavljenih međusobnih odnosa roditelja i djece za pravilan razvoj i vaspitanje. Zalaže se za roditeljsko uspostavljanje prijateljskih odnosa s djecom, za otvoren razgovor sa njima o raznim problemima. Lok je smatrao da su djeca rođena kao prazan list papira na kome roditelji i društvo pišu i prenose sopstvene vrijednosti i uvjerenja djeci. Međutim, prema Žan Žak Rusou (Jean Jacques Rousseau, 1762) djeca su urođeno dobra i na roditeljima je da sačuvaju njihove urođene vrijednosti (Spera, 2005, prema: Vuković, 2015). Ruso je govorio o trostrukom vaspitanju: vaspitava priroda, vaspitavaju ljudi i vaspitavaju stvari. Johan Hajnrih Pestaloci (Johann Heinrich Pestalozzi, 1781) ukazuje na ulogu i značaj porodice u vaspitanju djece. Vaspitni cilj je razvoj čovjekovih snaga koje su samoaktivne, odnosno koje same teže razvoju. Stoga, porodica predstavlja značajnu socijalnu sredinu u kojoj se razvija ljubav, pravilan stav prema čovjeku. Pedagoški klasici su ukazivali da je porodica osnovno i nezamjenljivo socijalno okruženje u kome se ličnost razvija,

odrasla, vaspitava i uči. Dakle, dijete se razvija pod svjesnim i namjernim uticajem vaspitnih nastojanja odraslih (Prodanović, 1979).

U savremenim konceptima vaspitanje se sagledava kroz mrežu socijalnih interakcija koje dijete ostvaruje sa svojim socijalnim okruženjem. Primaran značaj u razvoju djeteta imaju neposredni postupci roditelja u komunikaciji s djecom. Postupci roditelja koji se primjenjuju u tom procesu socijalizacije djeteta u okviru jedne porodice nazivaju se vaspitni postupci (Genc, 1988). Osnovni odnos kojim započinje socijalizacija djeteta je odnos između roditelja i djeteta (Profaca, 2002). Roditeljstvo se doživljava kroz uloge muškarca i žene, prepoznaje se kroz sadržaj njihovog ponašanja, osjećaja i doživljavanja u odnosu na djecu (Kapor-Stanulović, 1985).

Roditeljstvo sadrži sljedeće elemente (Čudina-Obradović i Obradović, 2006):

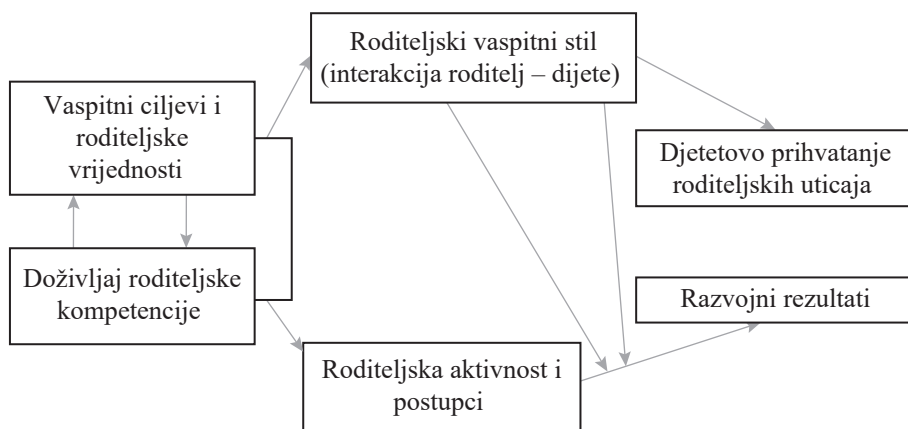
- *doživljaj roditeljstva* (odlučivanje za djecu, preuzimanje i prihvatanje roditeljske uloge, redefinisane vlastitih ciljeva, vrijednosti, ali i doživljaja sopstvene vrijednosti zbog emocionalnog i materijalnog ulaganja);
- *roditeljsku brigu* (rađanje djeteta, briga i zaštita, život i razvoj);
- *vaspitni stil* (emocionalne prilike roditeljstva unutar kojih se ostvaruje odnos između djeteta i roditelja).

Proces kroz koji roditeljstvo utiče na dječji razvoj moguće je razumjeti pomoću roditeljskih ciljeva, roditeljskih postupaka i roditeljskog stila (Darling & Steinberg, 1993). Vodeći računa da ne naruše emocionalni odnos prema djetetu, roditelji biraju vaspitne postupke kojima će ostvariti svoje vaspitne ciljeve. U roditeljskim postupcima izdvajaju se dvije osnovne dimenzije: *roditeljska toplina* (podrška, briga i ohrabivanje koje roditelji pružaju djetetu) i *roditeljski nadzor i kontrola* (Kanner, 1935, prema: Piorkowska-Petrović, 1990). Kombinacija ovih dviju dimenzija roditeljstva omogućuje razlikovanje četiri stila roditeljstva:

- *Autoritativan roditeljski stil* podrazumijeva podršku i poštovanje, ali i postavljanje jasnih granica ponašanja. Roditelj otvoreno pokazuje ljubav, pruža podršku i podstiče dijete, ali u okvirima zadatih ograničenja. Ovaj vaspitni stil ima pozitivan uticaj na razvoj djece i oblike njihovog ponašanja.
- *Autoritarni roditeljski stil* je onaj koji uključuje visok nivo nadzora i kontrole. Autoritarni roditelji ne pokazuju toplinu i ljubav prema djetetu, već su strogi i imaju nerealno visoke zahtjeve od djeteta bez obrazloženja. Posljedica autoritarnog roditeljskog stila je visok nivo agresivnog i samodestruktivnog ponašanja i nizak nivo prosocijalnog ponašanja.
- *Popustljivi roditeljski stil* podrazumijeva visok nivo topline i ljubavi, ali nivo nadzora je vrlo nizak. Popustljivi roditelji su fleksibilni u postavljanju i ispunjenju zahtjeva. S obzirom na to da pravila ponašanja nijesu jasno definisana, djeca takvih roditelja su često nezrela i imaju osjećaj odbačenosti, nezadovoljstva i uključena su u antisocijalne aktivnosti mladih.

- *Ravnodušni roditeljski stil* podrazumijeva roditelje koji ne pokazuju interes za dijete, njegove želje, potrebe, uspjehe i neuspjeh. Ravnodušni roditeljski stil je obilježen niskim nivoom ljubavi i nadzora. Djeca ravnodušnih roditelja nemaju mogućnost regulacije emocija i u repertoaru ponašanja češće upotrebljavaju antisocijalne obrasce ponašanja (Maccoby & Martin, 1983; Baumrin, 1967, prema: Čudina-Obradović i Obradović, 2002).

Darling i Steinberg (Darling & Steinberg, 1993) roditeljske odnose i ponašanja prema djeci prikazali su u kontekstualnom modelu roditeljskog stila.

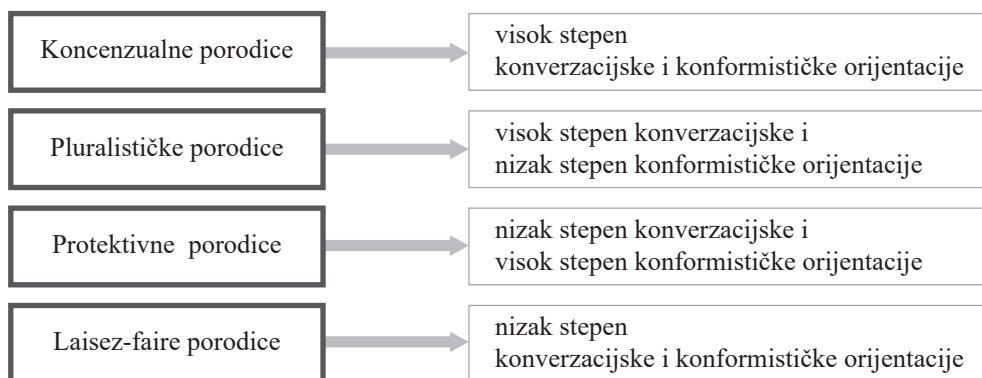


Grafički prikaz 1. Kontekstualni model roditeljskog stila (Darling & Steinberg 1993 prema: Čudina-Obradović, 2002: 54)

Kontekstualni model roditeljskog stila podrazumijeva djelovanje vaspitnih ciljeva i roditeljskih vrijednosti na roditeljske aktivnosti i postupke, vaspitne stilove, koje dijete na određen način prihvata ili ne prihvata, što za posljedicu ima određene razvojne rezultate (Stanković-Đorđević, Todorović, 2011). Stalna međusobna interakcija svih članova i međuzavisnost njihovih uloga je najvažnija karakteristika porodice kao socijalnog sistema (Mihić, 2006). Porodice usvajaju određene obrasce komunikacije koji služe za sporazumijevanje i funkcionisanje porodice. Pretpostavka uspješne komunikacije je isto interpretiranje sadržaja poruke, i kod primaoca i kod pošiljaoca informacije, spremnost za saradnju, interakcija i kooperativnost učesnika komunikacije.

Korner i Fitzpatrik (Koerner & Fitzpatrick, 2006) smatraju da su najvažnije dimenzije porodične komunikacije:

- *konverzacijska orijentacija* (označava stepen u kojem se svi članovi porodice ohrabruju da učestvuju u interakciji) i
- *konformistička orijentacija* (označava stepen u kojem porodice insistiraju na ujednačavanju stavova, vrijednosti i vjerovanja svojih članova).



Grafički prikaz 2. Porodična komunikacija i tip porodice (Koerner & Fitzpatrick, 2006)

Zajednička komunikacija omogućuje roditeljima da se bave potrebama ali i problemima djeteta, jer pravovremeni odgovori na djetetove temeljne potrebe od primarne su važnosti za djetetov uspješan razvoj i vaspitanje. Takođe je važno imati u vidu da **što** je roditeljski model bliži djetetu, veća je vjerovatnoća da će dijete imitirati njegovo ponašanje i internalizovati njegove stavove i uvjerenja. Međutim, ako roditelji s djecom nemaju temeljni odnos prihvatanja i povezanosti, njihov odnos s vršnjacima gradiće se na lošim temeljima (Jurčević Lozančić i Kunert, 2015).

U vaspitanju djeteta trebalo bi obezbijediti funkcionalan odnos koji podrazumijeva istovremenu bliskost i distancu, koji je obostrano neometan. Jasna porodična pravila i vaspitni stil koji podstiče udruživanje, dozvoljavaju da članovi porodice imaju svoju individualnost i sposobnost da odrede bliskost i distancu, slobodno i spontano komuniciraju i prihvataju razlike (Goldner-Vukov, 1988).



Grafički prikaz 3. Karakteristike funkcionalnog porodičnog odnosa

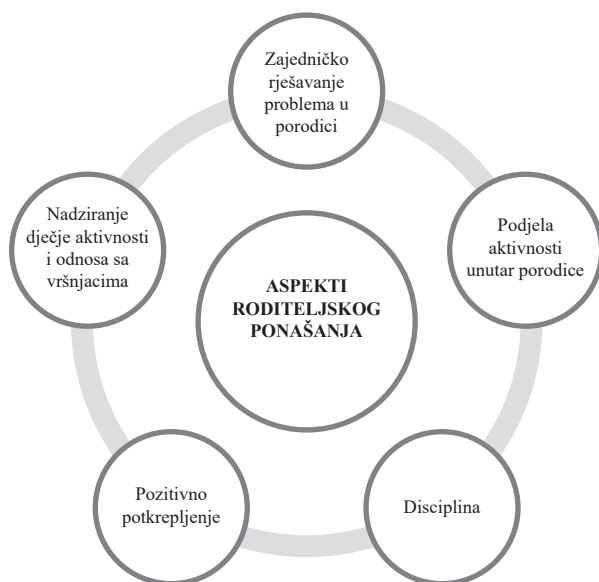
Porodica je cjelina i funkcionira uz pomoć utvrđenih načina ponašanja čiji je zadatak da učvršćuju porodični sistem. „Porodica kao živi sistem predstavlja organizovanu, trajnu, samoobnavljajuću cjelinu s mijenjajućim obrascima ljudskog ponašanja. Ona je sistem sačinjen od komponenti supsistema (individualni, partnerski, roditeljski i supsistem koji formiraju djeca), a istovremeno je kao cjelina dio ekološkog suprasistema“ (Goldner-Vukov, 1988: 36).

Članovi porodice nalaze se u stalnoj interakciji i predstavljaju organizovanu cjelinu s ograničeno promjenljivim obrascima ponašanja vezanim za uloge, strukturu i način djelovanja. Svaki član porodice se u tom kontekstu pojavljuje kao akter u zajedničkom djelovanju i reagovanju na djelovanje drugih. Roditelji uobličavaju ponašanje djeteta, jer u raznim situacijama prenose određene obrasce i na njihovoj osnovi dijete kasnije gradi svoje odnose s drugima.

Roditeljski vaspitni postupci i opšta emocionalna atmosfera u kojoj dijete odrasta utiču na razvoj ličnosti i formiranje identiteta (Crnjaković i sar., 2008). U odnosima između roditelja i djece posebno se ističe identifikacija. Kada je dijete usvojilo osjećanja, shvatanja ili stavove neke osobe (koja mu je na određen način slična po osobinama) u tako intenzivnoj mjeri da je postalo dio njegove ličnosti, kažemo da je došlo do identifikacije. Prema Grandiću (2007) postoje dvije vrste razvojne identifikacije:

- *introjektivna identifikacija*, kada dijete unosi u svoju ličnost moralna i socijalna shvatanja i osjećanja roditelja na tako intenzivan način da to postaje dio njegove ličnosti;
- *projektivna identifikacija*, kada dijete projektuje sebe u drugu osobu, vidi sebe u svom ocu ili majci i doživljava ista zadovoljstva. Međutim, promjene u ličnosti pod uticajem ove identifikacije mogu biti samo od trenutnog značenja.

Socijalizacija obuhvata dvosmjerni proces i to: uticaj roditelja i drugih članova porodice na dijete, ali i uticaj djeteta na roditelje. Proces koji se odvija ka djetetu ima ulogu posredovanja u sticanju društveno-moralnih i kulturnih vrijednosti date sredine i društva. Uticaj djeteta na roditelje doprinosi njihovom sazrijevanju kao roditelja i ljudi, doprinosi razvijanju humanih osobina roditeljstva. Mehanizmi identifikacije s roditeljima i preoblikovanje prvobitnog, nagonskog poriva na društveno prihvatljiv način čine osnovu vaspitanja. Posebno je značajna uzajamna identifikacija koja zbližava djecu i roditelje i doprinosi boljoj međusobnoj komunikaciji i razumijevanju.



Grafički prikaz 4. *Aspekti roditeljskog ponašanja*

Podrška koju roditelji pružaju djeci, svaka pozitivna aktivnost unutar porodice i interakcija roditelj – dijete utiču na sigurnost, na manji broj konflikata, na ohrabivanje individualnosti i tople emocionalne odnose. „Roditelji samopouzdanе dece pokazuju visok stepen roditeljske zrelosti, brige, kontrole, komunikacije. Roditelji anksiozne dece imaju manje zahteva i brige za dete, dok roditelji nezrele dece imaju još manje zahteva i brige o detetu.“ (Grandić, 2007: 159).

Prema teoriji socijalnog učenja osoba će se angažovati za neku aktivnost, ukoliko percipira da se ona može sprovesti sa zadovoljavajućim ishodom. Kako bi se to ostvarilo, potrebno je odgovarajuće potkrepljenje od strane modela – roditelja. Dakle, govorimo o konstruktivnom roditeljstvu gdje postoji topla i emotivna razmjena u odnosu s djetetom, autoritativni odnos s djetetom, praćenje i adekvatan nadzor aktivnosti djeteta i kvalitetna komunikacija.

### **Zaključna razmatranja**

Porodično vaspitanje „...bitna i imanentna uloga porodice, bez obzira na to gde se ona nalazila, jeste njeno učešće, posredovanje u prenošenju društvenih, moralnih i drugih vrednosti društva u kome živi. To posredovanje, prenošenje i usvajanje počinje od najranijeg uzrasta, postepeno i neprimetno, počevši od malih, sitnih zahteva i zabrana, pa do zahteva u različitim oblastima života i ponašanja. Posredovanjem u određenoj socijalno-kulturnoj sredini, vremenom se akumuliraju i formiraju određeni stavovi, prvo prema roditeljima i porodici,

a zatim prema široj društvenoj zajednici: susedima, rođacima, vršnjacima, školi, društvu i njegovim normama i merilima“ (Potkonjak i Šimlesa, 1989: 221).

Različite vaspitne metode i postupci u prenošenju društvenih normi, daju različite rezultate. U patrijarhalnoj porodici gdje se traži stroga poslušnost i pokornost bez pogovora, formira se autoritarna, rigidna ličnost koja se lako potčinjava. S druge strane, vaspitanje koje uključuje pokazivanje ljubavi, pažnje, razumijevanja djetetovih potreba i težnji, djetetove prirode, gdje se primjenjuju strpljivo objašnjenje, dogovor i sporazum stvara razumno, stabilno, slobodno i nespupano dijete (Stanojlović, 1996).

Vaspitna funkcija porodice svodi se na odnos: „... svih članova porodice jednih na druge: roditelje na decu i obratno, uticaj braće i sestara i drugih članova porodice“ (Stanojlović, 1996: 4). Prema Darlingu i Steinbergu (Darling & Steinberg, 1993) proces kroz koji roditeljstvo utiče na dječiji razvoj moguće je razumjeti kroz roditeljske ciljeve, roditeljske postupke i roditeljski vaspitni stil. Roditeljski postupci imaju direktan uticaj na razvoj specifičnih dječjih ponašanja i osobina. Shodno tome, u predviđanju posljedica različitih postupaka u procesu socijalizacije neophodno je da se vodi računa o stilu i roditeljskim postupcima. Vaspitni stil roditelja (autoritarni, autoritativni, popustljivi, ravnodušni) jeste kontekstualna varijabla, koja moderira odnos između specifičnih roditeljskih postupaka i specifičnih razvojnih posljedica.

Vaspitni stilovi roditelja podrazumijevaju primjenu različitih vaspitnih postupaka koji oblikuju ponašanje roditelja prema djeci. Matejević (2007) smatra da je vaspitni stil relativno dosljedan način postupanja roditelja s kojima se uspostavljaju ukupni odnosi s djecom. Većina autora se slažu u tome da od svih porodičnih faktora najveću važnost imaju neposredni postupci roditelja u komunikaciji s djecom (Genc, 1988). Svaka porodica razvija obrasce komunikacije koji bi trebalo da olakšaju interakciju i konstruktivno ponašanje članova porodice. Komunikacija služi pospešivanju kohezivnosti i fleksibilnosti porodičnog sistema (Olson, 2000). Način na koji roditelji komuniciraju s djecom ima primaran značaj u njihovom razvoju. Prema Korneru i Fitzpatriku (Koerner & Fitzpatrick, 2006) konverzacijska i konformistička orijentacija su najvažnije dimenzije porodične komunikacije. Kvalitet komunikacije u porodici može se posmatrati u odnosu na uloge i emocionalni odnos učesnika. Roditeljsko ponašanje određuju: individualne osobine roditelja, karakteristike djeteta i kontekstualni faktori (Lacković-Grgin, 2005). Možemo konstatovati da su roditeljski vaspitni stil i porodična komunikacija najvažniji moderator svih vaspitnih uticaja.



## Literatura

1. Crnjaković, B., Stojiljković, S. i Todorović, J. (2008). Vaspitni stil roditelja i lokus kontrole adolescenata. *Nastava i vaspitanje*, 57(4), 514–529.
2. Čudina-Obradović, M., Obradović, J. (2002). Potpora roditeljstvu: izazovi i mogućnosti. *Revija za socijalnu politiku*, 10(1), 45–68.
3. Čudina-Obradović, M., Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden Marketing – Tehnička knjiga.
4. Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 1113, 487–496.
5. Dedaj, M. (2019). *Porodična pedagogija*, Sremska Mitrovica: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare – Sirmijum.
6. Genc, L. (1988). Dimenzije vaspitanja i razvoj ličnosti: teorija i istraživanja. *Psihologija*, 21, 121–132.
7. Gillies, V. (2003). *Family and Intimate Relationships: A Review of the Sociological Research*. – London: Families & Social Capital ESRC Research Group, South Bank University, Research Group Working Paper, 2, 24.
8. Goldner-Vukov, M. (1988). *Porodica u krizi*. Beograd: Medicinska knjiga.
9. Grandić, R. (2007). *Prilozi porodičnoj pedagogiji*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine
10. Jurčević Lozančić, A., Kunert., A. (2015). Obrazovanje roditelja i roditeljska pedagoška kompetencija, teorijski i praktički izazovi, *Metodički obzori*, 10, 2, 39–48.
11. Kapor-Stanulović, N. (1985). *Psihologija roditeljstva*. Beograd: Nolit.
12. Kodžopeljić, J., Pekić, J., Genc, A. (2008). Relacije između vaspitnih stavova roditelja i autoritarnosti dece. *Pedagoška stvarnost*, LIV, 9–10, 1027–1038.
13. Koerner Ascan, F. & Fitzpatrick Mary, A. (2006). Family Communication Patterns Theory: A social Cognitive Approach. – In: *Braithwaite, Dawn O., Baxter, Leslie A. (ed.): Engaging Theories in Family Communication – Multiple Perspectives*. – Thousand Oaks – London – New Delhi: SAGE Publications, 50–66.
14. Lacković-Grgin, K. (2005). *Psihologija adolescencije*. Zagreb: Naklada slap.
15. Matejević, M. (2007). *Vrednosne orijentacije i vaspitni stil roditelja*. Niš: Filozofski fakultet.
16. Mihić, I. (2006). *Značaj uverenja o roditeljskim ulogama kao činilac kvaliteta roditeljstva*, magistarski rad. Novi Sad: Filozofski fakultet.
17. Milojković, M. Srna, J., Mićović, R. (1997). *Porodična terapija*. Beograd: Filozofski fakultet.

18. Olson, D. H. (2000). Circumplex Model of Marital and Family Systems. *Journal of Family Therapy*. No. 22. p. 144–167.
19. Opačić, G. (1995). *Ličnost u socijalnom ogledalu*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
20. Peleš, D. (2017). Vaspitni stil roditelja kao faktor opšteg uspeha učenika. *Pedagoška stvarnost*, LXIII, 1, 27–40.
21. Piorkowska-Petrović, K. (1990). *Dete u nepotpunoj porodici*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
22. Piorkowska-Petrović, K. (1991). Jedan model za ispitivanje vaspitnih stavova roditelja, *Psihologija*, 24, 1–2, 170–179.
23. Potkonjak N. i Šimlesa P. (1989). *Pedagoška enciklopedija II*. Beograd: ZZUINS.
24. Prodanović, LJ. (1979). *U čemu, kad, kako...sarađivati s roditeljima u školi*. Beograd: IŠRO „Privredno-finansijski vodič“.
25. Profaca, B. (2002). *Roditeljski stres i neke karakteristike emocionalnog i socijalnog razvoja djeteta predškolske dobi*. Magistarski rad. Zagreb: Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju.
26. Radulaški, Lj. (1982). *Porodica kao faktor vaspitanja*. Beograd: Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja.
27. Stanković-Đorđević, M., Todorović, J. (2011). Kontekstualni model roditeljskih vaspitnih uticaja, *Nastava i vaspitanje*, vol. 60, 3, 443–460.
28. Stanojlović, B. (1996). *Porodica i vaspitanje dece*. Beograd: Naučna knjiga.
29. Vuković, S. (2015). *Vaspitni stil roditelja u kontekstu porodične funkcionalnosti i stresa roditeljske uloge*, doktorska disertacija. Niš: Filozofski fakultet.
30. Zuković, S. (2012). *Porodica kao sistem – funkcionalnost i resursi osnaživanja*. Novi Sad: Pedagoško društvo Vojvodine.
31. Zuković, S., Ninković, S., Krstić, K (2015). Vaspitni postupci roditelja iz ugla adolescenata, *Psihološka istraživanja*, 125–143.

## PARENTING EDUCATIONAL STYLES AND FAMILY COMMUNICATION

### **Abstract**

This paper discusses the problem of parental education styles and family communication starting from the theoretical basis established by Darling & Steinberg, 1993 as well as the family communication by Koerner & Fitzpatrick, 2006. Parental educational styles include the use of different educational actions that shape the behaviour of parents that affect their children. Following education styles of parents have been analysed: the Authoritarian Style, Authoritative Style, the Permissive Style and the Neglectful Style (Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983); Baumrind, D. (1967). Every family develops communication patterns that should facilitate interaction and constructive behaviour of family members. Parental educational style and family communication are the most important moderators of all educational influences.

**Key words:** *parental educational styles, family communication, child, parent.*



Jovana D. JOKOVIĆ<sup>1</sup>

## DETERMINANTE NASILJA PREMA ŽENAMA U INTIMNOM PARTNERSKOM ODNOSU

### Rezime

Porodično nasilje je fenomen koji se može sagledati s različitih aspekata: sociološkog, psihološkog, kriminološkog i pravnog. Složenost ovog fenomena zahtijeva detaljnu analizu i istraživanje svih njegovih oblika i posljedica do kojih dovodi. Jedan od oblika porodičnog nasilja jeste i nasilje prema ženama koje nad njima vrše njihovi partneri. Iako se danas posvećuje više pažnje ovom fenomenu, i dalje postoji stigma kao propratno osjećanje žrtve nasilja, kao i nezainteresovanost okoline da reaguje, vodeći se stavom da je to nešto što se njih ne tiče. U radu ćemo se baviti time koji sve sindromi nasilja postoje, kakve okolnosti dovode do nastanka i razvoja nasilja, što nasilje u partnerskim odnosima podrazumijeva i koji pravni mehanizmi zaštite postoje.

**Ključne riječi:** *nasilje, porodično nasilje, nasilje prema ženama, nasilje u partnerskom odnosu.*

### Uvod

Srbija je već duže vrijeme zemlja u tranziciji, a posljedica toga, između ostalog, jeste i porodično nasilje. Pojam porodično nasilje često se povezuje s tradicionalno definisanim odnosom polova u srpskoj porodici i rodnom socijalizacijom, ali i negativnim socijalnim miljeom koji doprinosi njegovoj disperziji. Ovaj fenomen

---

<sup>1</sup> Jovana D. Joković, master defektolog, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd.

podstiče na analizu i istraživanje njegovog uzroka, karakteristika i posljedica. Često se prilikom analiziranja obuhvataju pojavni oblici porodičnog nasilja i njihova prostorna rasprostranjenost. Ako se gleda s kriminološkog aspekta, onda je nužno porodično nasilje sagledati preko sljedećih indikatora: opštih i specifičnih obilježja fizičkog, psihičkog i socijalnog statusa nasilnika, karakteristika ličnosti žrtava, činilaca koji uslovljavaju i održavaju relaciju nasilnik – žrtva i čine ambijent u kojem se ta relacija ispoljava, zajedno s uzrocima zbog kojih se održava i traje. Neminovno je da porodično nasilje, kao oblik porodične patologije, ostavlja kompleksne posljedice na socijalni i zdravstveni integritet žrtava, a posebno djece. Ovu činjenicu je važno imati u vidu kako bi se na adekvatan način sprovodile mjere zaštite. Kao posebno otežavajuća okolnost izdvaja se to što se porodično nasilje dešava godinama, ali je dugo vremena bilo skrivano, ignorisano i marginalizovano. Veoma je teško iskorijeniti duboko ukorijenjene stavove o muškom i ženskom polu, njihovom odnosu, kao i o roditeljstvu, a koja su aktuelna u vaspitno-obrazovnom miljeu porodice u Srbiji. Upravo je to razlog zbog čega porodično nasilje dugo nije smatrano ozbiljnim problemom, već je prihvatano kao uobičajeno i socijalno prihvatljivo ponašanje.

S vremenom se, u manjoj mjeri, promijenio pogled i doživljaj fenomena porodičnog nasilja. Danas se ovaj fenomen više analizira, istražuje, dolazi do izmjena u zakonu, donose se određene mjere zaštite žrtava porodičnog nasilja. Međutim, ono što sputava da promjene budu djelotvornije jeste i dalje rasprostranjeno razmišljanje da ono što se dešava u nečijoj porodici je njihova *unutrašnja stvar* i da se ne treba miješati u njihove odnose. Takođe, osjećaj stida žrtava porodičnog nasilja sprečava ove osobe da otvoreno razgovaraju o ovom problemu i da traže pomoć.

Evidentno je da je pojam porodičnog nasilja veoma složen i zbog toga ćemo se u radu fokusirati na nasilje prema ženama u partnerskom odnosu, šta ono obuhvata, koji sindromi postoje, okolnosti koje doprinose nastanku nasilja i koji pravni mehanizmi zaštite postoje.

## **Pojam, vrste i definisanje rodno zasnovanog nasilja**

Žene u cijelom svijetu, svakog dana, doživljavaju seksualno zlostavljanje i batinanje, zlopotrebljavanje, eksploataciju, prisiljavanje na trudnoću i porođaj, trafikovanje, uvlačenje u zavisnost od droga i alkohola. Izložene su beskrajnoj psihološkoj torturi kod svojih kuća, na radnim mjestima, praktično svuda gdje se nalaze. Pritom, žrtve nasilja nijesu samo one neposredne, njihove žrtve su sve žene koje se na taj način, zbog nespремnosti društva da ih adekvatno zaštiti, drže u potčinjenosti, strahu i neizvjesnosti. Evidentno je da je osnovno pravo žena da budu zaštićene od nasilja i nasilje je ono što predstavlja najveći atak na njena

ljudska prava, inače odavno priznata muškarcima. Kao poseban problem ističu se zločini domaćeg nasilja, pošto su često nevidljivi, prekriveni univerzalnim razlogom koji policija cijelog svijeta koristi da ne interveniše, a to je navodna nepovredivost privatnosti, kuće, porodice, doma, a u stvari neprikosновенosti položaja muškaraca u porodici. Ono što se s omalovažavanjem naziva „kućnom prepirkom“, ostavlja nažalost često trajne fizičke posljedice, slomljene kosti, deformisano lice, trajne patnje, osjećaj manje vrijednosti i sramote, a ponekad ima za rezultat i smrtni ishod (Mrščević, 2014: 52).

Koncept ljudskih prava predstavlja opštu osnovu stava da žene imaju pravo na zaštitu, unapređenje i ostvarenje svojih ljudskih prava, a time se aktivnosti protiv rodno zasnovanog nasilja artikuliraju kao dio strategije koja se prije svega bazira na principima karakterističnim za zaštitu ljudskih prava. Suštinu ljudskih prava čini zaštita ljudskog dostojanstva, ali i univerzalnost jer univerzalna priroda ljudskih prava znači ne samo da ih svi ljudi imaju, već i da ih vlasti svih zemalja poštuju i primjenjuju podjednako za sve.

Princip ravnopravnosti i nediskriminacije je neophodan. Zato je i važno da se ispoštuje jer su ljudska prava jednaka za sve žene i muškarce, po osnovu toga što su ljudska bića, bez obzira na ulogu ili međusobnu povezanost koje mogu imati. Žene se kolektivno ponižavaju kao ljudska bića i negira im se prirodno pravo kao ljudskim bićima kada nasilje nad ženama nije prepoznato. Kao i uvijek kada su u pitanju ljudska prava, i ovdje postoji odgovornost vlasti. Ljudska prava, naime, nijesu pokloni koji se daju ponekad i nekome, kada se zasluže ili onda kada to vlasti procijene da bi trebalo da urade. Vlasti ih ne smiju uskraćivati ili pružati nekim ljudima, a nekim uskraćivati. Kada se to desi, vlade treba da budu pozivane na odgovornost pred međunarodnim sudovima i od strane međunarodne zajednice (Mrščević, 2014: 53).

Svijest o problemima vezanim za rodno zasnovano nasilje jedna je od ključnih komponenti u zaustavljanju nasilja nad ženama. Mnogi akti nasilja i diskriminacije se trajno održavaju putem tradicionalnih, stereotipnih društvenih normi i ponašanja za žene i muškarce. Kako bi prevazišli stereotipe i tabue, važno je dobiti i unaprijediti saznanja o pravima i pristupu tim pravima i na strani života ali i na strani institucija. Mnoge žene ostaju u začaranim krugovima nasilja jer nijesu osnažene dovoljnim resursima i znanjem o tome kako mogu zaštititi svoja prava i koristiti ih. One žene koje trpe nasilje često ne znaju kako izaći iz kruga nasilja i neke od njih čak i ne znaju da imaju pravo na život bez nasilja i diskriminacije. Najčešći primjeri za to su žene iz tzv. marginalizovanih grupa žena, koje su po procjenama višestruko izložene nekažnjenom, višegodišnjem nasilju u porodicama i svojim zajednicama, kao npr. Romkinje, žene s invaliditetom, žene iz ruralnih krajeva i sl. Činjenica je da je društvo organizovano na način da privileguje muškarce, njihove izjave i iskustva. Ženski glasovi i iskustva nijesu

dovoljno poznati, ne čuju se, jer im nijesu na raspolaganju prostori i resursi koje imaju muškarci. Nedostatak odgovornosti za nasilje dozvoljava održavanje kulturnih vrijednosti i stavova u zajednici kojim se dozvoljava – umjesto da se kažnjava – nasilje (Radulović, 2009: 84).

Neodgovornost i nekažnjivost nasilnika za učinjena djela ne smije više da bude jedna od glavnih prepreka u borbi protiv nasilja nad ženama i mora da postane i pitanje odgovornosti institucija i cijele države. Zato je potrebno obezbijediti prava ženama da žive slobodno, zaštićene od nasilja. Potrebno je definisati jedinstven sistem koordinacije između stručnih timova, kako unutar centara za socijalni rad tako i područnih policijskih uprava – da se donese uputstvo o postupanju zaposlenih u slučajevima porodičnog nasilja.

Takođe, potrebno je da se detaljno obuhvati svaka mjera i radnja koju je zaposleno lice u obavezi da preduzme od momenta kada dobije informaciju o eventualnom nasilju u porodici, uključujući i tehničku logističku podršku. Važno je da se napravi analiza efikasnosti postojeće infrastrukture za primjenu propisa koji tretiraju oblast porodičnog nasilja, na osnovu koje treba donijeti poseban plan mjera za unapređenje postojećeg sistema rada. Ljudsko pravo je da svako ljudsko biće živi bez nasilja, koje zbog još uvijek postojeće patrijarhalne, arhaične društvene organizacije, kao da ne važi za žene, dakle, za više od polovine svjetske populacije. Posljedice nasilja nad ženama ogledaju se od narušavanja fizičkog integriteta do gubitka života. Smatra se da ono predstavlja glavni uzrok smrti i povreda nad ženama starosti između 15 i 44 godine. Takođe se smatra da je nasilje nad ženama češći uzrok njihove smrti, nego saobraćajne nesreće, maligne bolesti i malarija zajedno. Osim toga, psihičke i socijalne posljedice su podjednako štetne kao i društvena osuda žena koje su pretrpjele seksualno i drugo nasilje, što sve stavlja žene svijeta u nevjerovatno ranjivu poziciju i ugrožava dobrobit porodica, uništava zajednice i koči ekonomski razvitak naroda (Radulović, 2009: 85).

Duboko je uvreženo, u običajima formiranom očekivanom ponašanju žena, žensko trpljenje nasilja. Svako društvo i kultura raspolaže kulturno normativnim standardima što znači biti muškarac ili žena u datoj kulturi i s mehanizmima učenja i interiorizacije ovih standarda. Proces učenja polnih uloga pretpostavlja usvajanje proizvođenja ličnosti, u skladu s postojećim normama, a sama ličnost se tretira kao pasivna, koja prima obrasce kulture, koja ih ne stvara. Odgovor na pitanje zašto žene pristaju na društvene odnose koji ih deprivileguju, pa nerijetko stavljaju u ulogu pasivne žrtve nasilja, jeste u činjenici da društveni konstrukt polova ženi pruža istovremeno izgled zadobijanja širokog dijapazona visoko cijenjenih vrijednosti, npr. materinstvo, seksualna privlačnost. U interesu žene, koja se inače socijalizuje za određene rodne uloge, jeste da se veže za najvažnije muškarce u svom životu (oca, supruga, sina) jer samo preko njih može da



učestvuje u društvenoj raspodjeli moći i bogatstva. U tom kontekstu treba sagledati takođe i pristajanje na porodično nasilje i žensko nesuprotstavljanje istom. Žena koja se buni, ne prihvata i odbacuje tu, ženama namijenjenu ulogu, suočava se sa osudom sredine, pa i svojih najbližih. Ako (i kada) muškarci i žene rade ono što se po stereotipima ne uklapa u njihove uloge, susreću se sa sumnjom društva u njihovu socijalnu kompetentnost kao muškaraca i žena (Radulović, 2009: 88).

## Sindromi nasilja

Postoji više vrsta sindroma nasilja, neki od njih su zastupljeni više neki manje, ali svaki od njih nosi posebnu ozbiljnost i može uzrokovati dodatne probleme. Jedan od sindroma je sindrom dozvoljene mržnje i on označava pojavu i postojanje tolerisane, prihvatljive mržnje prema nekim grupama ljudi, uprkos postojanju značajnih, snažnih mehanizama društvene osude, sankcionisanja i odbacivanja mržnje. Prije svega, zakoni zabranjuju i sankcionišu govor mržnje kao vid javnog ispoljavanja mržnje i diskriminacije.

Sve monoteističke religije smatraju ljubav za najvišu vrijednost i propovijedaju ljubav, nalažući je svojim vjernicima kao dužnost. I ona elementarna pristojnost podrazumijeva uzdržavanje od ispoljavanja mržnje u svakodnevnom ponašanju i komunikaciji. Ne dozvoljava se da djeca mrze svoje roditelje, braću, sestre... Preusmjerava se njihov bijes, agresija i frustracije, do kojih dolazi usljed zabrana u vaspitnom procesu, ka pravcima koji se smatraju prihvatljivim. Tako se javlja, uslovno rečeno, dozvoljena mržnja prema Ciganima, policiji, gejevima, prosjacima i prema mnogima koji su drugačiji. Na taj način se rađa mehanizam dozvoljene mržnje, kao ventil i meta naših frustracija, negativnih emotivnih naboja, životnih nedaća, poraza i strahova. Rezultat mehanizma dozvoljene mržnje je uspostavljanje trajne, mada često pritajene, mržnje koja može da djeluje cijelog života ispoljavajući se povremeno kao iracionalno okrivljavanje grupa izloženih mržnji za mnoge lične i društvene probleme (Baron Koen, 2012: 24).

*Lucifer sindrom* je jedan od sindroma nasilja. Njime se objašnjava kako dobri ljudi mogu da postanu zli, tj. kako pod okolnostima koje stvore makro ili čak i mikro društveni sistemi, sasvim normalni, inače neagresivni i nenasilni pojedinci, postaju nasilni, spremni da počine brutalna, čak sadistička djela. Naziv Lucifer sindrom uveo je Filip Zimbardo nakon *Stanford zatvorskog eksperimenta* koji je osmislio i kojim je rukovodio. U njemu je učestvovala grupa od 24 dobrovoljca koji su bacanjem kocke podijeljeni u dvije grupe: stražare i zatvorenike. Važno je napomenuti da su svi oni bili obični studenti, klinički zdravi, bez ikakvih indikatora psihopatije. Eksperiment se odvijao u zatvoru, za tu priliku organizovanog u podrumu univerziteta. Zatvorenici su dovedeni nakon lažnog hapšenja; dobili su uniforme s brojevima radi autentičnosti i kako bi se kreirao utisak poniženja.

Stražari su dobili samo jednu instrukciju – da rade sve što smatraju da je potrebno da bi održali red u zatvoru. Istraživači su u toku istraživanja posmatrali događaje putem kamera i nijesu se miješali.

Eksperiment je trebalo da traje dvije nedjelje, ali je prekinut poslije samo šest dana zbog zapanjujućih efekata koje istraživači nijesu predvidjeli. Naime, zatvorenici i stražari su se toliko uživjeli u svoje uloge da su prvi postali stvarno žrtve, a drugi su ispoljili iznenađujuće sadističko i nasilničko ponašanje. Oblici nasilja bili su fizičke kazne, prisilni sklekovi, batinanje, na šta je kao reakcija iz- bila pobuna među zatvorenicima – zatvorili su se u svoje ćelije, blokirajući vrata krevetima. Nakon toga je uslijedila brutalna odmazda. Stražari su razvalili vrata ćelija aparatima za gašenje požara, skinuli zatvorenike do gole kože, tukli ih i tako brutalno i sadistički kažnjavali da je odlučeno da se eksperiment prekine. Pitanje ko je zao, poslije ovog eksperimenta zamijenjeno je pitanjem kakve treba da budu okolnosti koje će prosječnu, normalnu osobu navesti da čini nasilna djela. Zastrašujući zaključak poslije Stanford zatvorskog eksperimenta jeste da je gotovo svako, pod određenim okolnostima, sposoban da učini zlo, ako postoje okolnosti koje nekim ljudima daju preveliku moć bez nadzora i odgovornosti za počinjena djela (Bojanić, 2007: 9).

Situacija emotivnog zbližavanja nasilnika i žrtve koja usljed te lojalnosti može čak da odbija da saraduje s ljudima koji pokušavaju da joj pomognu, aktivno ih ometa u tome i staje na stranu nasilnika, usvaja njegov vrijednosni sistem i počinje da na situaciju gleda njegovim očima predstavlja štokholmski sindrom. Ovaj termin je nastao nakon pljačke banke i otmice talaca u Štokholmu avgusta 1973. godine kada su četvoro radnika banke, tri žene i jedan muškarac držani kao taoci pet dana. Nakon oslobađanja primijećeno je njihovo neobično ponašanje: oni su se aktivno suprotstavljali policiji, odbijali da svjedoče protiv otmičara, čak su posjećivali otmičare u pritvoru, tako da se javila sumnja da su neki od njih možda prikriveni, unutrašnji saučesnici pljačkaša. Ponašanje koje se opisuje pod ovim terminom može se javiti u svakoj traumatskoj situaciji u kojoj dolazi do prolongirane direktne komunikacije počinioca i žrtve. Do pojave ovog sindroma dolazi tako što nasilnik vrlo često svjesno manipuliše žrtvom i namjerno dovodi do zbližavanja i saradnje. Takođe i sama žrtva nastoji sebi da olakša položaj zbližavajući se s nasilnikom, izazivajući njegovo sažaljenje, nastojeći na taj način da izbjegne, odloži ili ublaži nasilje nad sobom, pa i moguće ubijanje (Duhaček, 2009: 115).

Jedina zdrava reakcija žrtve prema zlostavljaču, po nepodijeljenom stavu javnosti je mržnja, želja za osvetom i prezir. Svako opravdanje koje žrtva nalazi za nasilnika predstavlja za većinu ljudi dokaz da tu u stvari i nije bilo nasilja. Veoma je lako bezrezervno mrzjeti nekog ko čini zlo djelo, ali je potrebna veoma zdrava i snažna osoba da razdvoji čovjeka od njegovih postupaka. Još je veća snaga potrebna da tako sagledamo nekog ko je zao prema nama. Takođe, važno je znati

i da mržnja prema nasilniku rijetko motiviše na bijeg. Ljudi očekuju od žrtve da bježi, traži pomoć, suprotstavlja se, brani se, ako treba pogine braneći se. Ako to sve nije slučaj, onda se smatra da je ona prihvatila nasilje. Pojava osjećaja lične nemoći do koje dovode situacije u kojima naše aktivnosti ne utiču na ono što nam se događa je *sindrom naučene bespomoćnosti*. Po savremenim kriminološkim shvatanjima nasilje je često rezultat sindroma bespomoćnosti i to kako nasilnika tako i žrtava. Osjećaj bespomoćnosti rezultira kod nekih depresijom, što je vid autodestrukcije, a kod drugih nasiljem kao destrukcijom prema spolnjem svijetu radi povraćaja samopoštovanja i kontrole nad sopstvenim životom. Depresija je ljutnja koju pojedinac usmjerava ka sebi kada omalovažava sebe kao bezvrijednu osobu. Nasilje je ljutnja koju pojedinac usmjerava ka žrtvi kada je omalovažava kao bezvrijednu osobu. Eksperimentima se dokazuje pojava ne samo kod ljudi, čak i kod životinja, npr. kod sisara, da usljed višekratne osujećenosti postaju bespomoćni. Čak i oni koji su izloženi makar i kratkotrajnoj bespomoćnosti lako i brzo odustaju već u prvim sljedećim životnim iskušenjima, dok oni koji nemaju to iskustvo, ne odustaju ni lako ni brzo od traženja rješenja. Što je duže i intenzivnije iskustvo nemogućnosti promjene neprijatnih situacija, to su veći izgledi da će doći do razvitka bespomoćnosti. Postavlja se pitanje ko odustaje lako, a ko ne odustaje nikada. Lako odustaju pesimisti, oni koji za svaki problem reaguju razmišljajući *ja sam kriv za sve*. Život nanosi iste teškoće, poraze, gubitke i tragedije optimistima i pesimistima bez razlike, ali optimisti ih bolje prebrode (Selidžmen, 2008: 215).

Termin kojim se označava fenomen pasivnosti, ravnodušnosti posmatrača, svjedoka nasilja koji ništa ne čine da pomognu žrtvi je Đenoveze sindrom. Definisani su u socijalnoj psihologiji šezdesetih godina XX vijeka po Kiti Đenoveze – žrtvi ubistva pred 38 pasivnih svjedoka. Ona je ubijena nožem, nadomak svoje kuće u Njujorku, u napadu koji je trajao oko pola sata. Za to vrijeme ona se hrabro borila za svoj život, osim što je vrištala i pozivala u pomoć. Većina pasivnih svjedoka iz okolnih zgrada nijemo je posmatrala ili barem čula njene pozive u pomoć – nijesu reagovali, sve dok jedan od njih nije povikao *Dosta više, pusti tu ženu!* poslije čega se ubica uplašio i pobjegao. Ni tada svjedoci nijesu odmah pozvali policiju i hitnu pomoć, tako da je žrtva, čiji je život možda još uvijek mogao biti spasen, umrla jer je iskrvarila.

Možda bi ovaj događaj, kao mnogi slični, prošao nezapaženo da *Njujork tajms* nije dvije nedjelje poslije događaja posebno pisao o neregovanju svjedoka, ukazujući da bi njen život bio spasen samo da je neko povikao ranije ili pozvao policiju telefonom, kao i da je ranije pozvana hitna pomoć. Time je skrenuta pažnja javnosti na problem pasivnih posmatrača. Mišljenja o uzrocima neregovanja bila su različita – otuđenost u urbanim sredinama, naviknutost na nasilje i kriminal, nedostatak empatije, kolektivno moralno posrnuće, opšta dehumanizacija.

Situacija postojanja više pasivnih posmatrača zločina i nasilja je tada definisana kao *difuzija ili disperzija odgovornosti* jer kada ima više posmatrača, moguće je da oni rezonuju, opravdavajući svoje nereagovanje, na način *zašto ja, nijesam ja najpametniji, neko drugi će svakako pozvati policiju ili je to već uradio*. Osipa se i osjećaj tereta odgovornosti jer su ljudi skloni da svoje nečinjenje opravdavaju nečinjenjem drugih (Mrščević, 2013: 6).

Pasivno posmatranje postaje učestalo do redovnosti ukoliko umiješati se i pomoći nije ponašanje koje donosi socijalno priznanje. Zbog toga su rijetki primjeri pozitivnog iskustva. Pasivno posmatranje je još uvijek u svijesti ljudi tretirano kao socijalno prihvatljivo ponašanje, a nasilje kao *privatni* problem između nasilnika i žrtava. Postoji visok stepen tolerancije na nasilje, a nizak stepen društvene solidarnosti s onima koji su izloženi nasilju (Ćirić, 2010: 135).

Početakom osamdesetih godina XX vijeka u radovima Vilsona i Kelinga, koji su ukazivali na povezanost urbanog nereda s vandalizmom i drugim vidovima asocijalnog ponašanja, kreiran je *sindrom razbijenih prozora*. Postojanje urbanog nereda predstavlja i signal i pokazatelj postojanja povećane mogućnosti vršenja krivičnih djela nasilnog karaktera. Tamo gdje polupane prozore niko ne popravlja, gdje se đubre neredovno odnosi, a grafite niko ne sprečava i ne uklanja, izgleda kao kraj u kome se niko ne brine o ambijentalnim problemima, čime se daje zeleno svjetlo vandalizmu i nasilnom kriminalitetu. Nemarnost društva za bilo koji razbijeni prozor i bilo koji drugi oblik *razbijenog prozora*, odnosno komunalnog nereda, označava nedostatak brige za zajednicu i njenu dobrobit i predstavlja signal ranjivosti takve zajednice usljed odsustva odbrambenih mehanizama i raznih faktora koji mogu da je ugroze.

U kraju gdje ima razbijenih prozora, grafita i uličnog đubreta šalje se poruka da se taj kraj ne nadgleda i da se kriminalne aktivnosti mogu preduzeti bez mnogo rizika od otkrivanja. Razbijeni prozor prenosi kriminalcima poruku da u toj zajednici ne postoje oblici neformalne društvene kontrole, da ona nije u stanju i ne želi da se odbrani od krivičnih djela, kao i da organi vlasti tu ne zalaze često.

## **Okolnosti koje doprinose nastanku i razvoju nasilja**

Postoje različite teorije i pretpostavke o okolnostima koje dovedu do nasilja ili nekog navedu da ga čini. Jedna od pretpostavki je (ne)obrazovanje, koje se smatralo uzrokom kriminaliteta i njegovih podvrsta, kao i pribjegavanje nasilnom rješavanju svakodnevnih međuljudskih situacija. Statistički podaci o procesuiranim i osuđenim nasilnicima možda prikrivaju pravo stanje. Moguće je da visokoobrazovani nasilnici izbjegnu krivični progon i sankcije, pa se samim tim ne nalaze ni u kakvim statistikama. U Srbiji je još uvek visok nivo neobrazovanih kao i nepismenih.

Neobrazovanje nije problem sam po sebi, on često uključuje i problem nezaposlenosti, odnosno nemogućnosti da se osoba zaposli. Obrazovanje odraslih nije redovno i sistematsko sprovedeno već se odigrava na nivou privremenih projekata i sporadičnih aktivnosti. U Srbiji je sve manje neformalnog obrazovanja, kurseva na tzv. radničkim ili otvorenim univerzitetima koji mogu da omogućе nezaposlenima da steknu potrebna praktična znanja i zaposle se. Oni koji postoje nijesu standardizovani, odnosno nepriznati su pa ne predstavljaju formalno priznatu kvalifikaciju, dakle nalaze se *izvan države*. Nedostaje sistemski pristup u obrazovanju odraslih i obrazovanje se tretira kao lični interes i ambicija, a prenebrežava se ekonomska i društvena komponenta ovog problema. Druga šansa je program obrazovanja odraslih u Srbiji, koji je nastao zbog neophodnosti uspostavljanja sistema osnovnoškolskog obrazovanja za odrasle koji su napustili školovanje (Dobrijević, Mladenović, 2013: 134).

Jedan od uzroka nasilja može biti i posjedovanje vatrenog oružja. Prema nezvaničnim podacima, svaki 12. građanin Srbije posjeduje neki komad vatrenog oružja, pušku ili pištolj. U Srbiji je registrovano skoro 1.200.000 komada oružja, od čega skoro 96% posjeduju građani, a više od 3300 pravnih lica posjeduje oko 45.000 komada oružja, dok ostatak od ukupnog registrovanog naoružanja poseduje skoro 600.000 građana. Zabrinjava broj incidenata koji se dešavaju iz afekta tim oružjem. Međutim, ohrabrujuća je činjenica da je posljednjih godina smanjen broj zahtjeva za izdavanje dozvola za posjedovanje oružja jer je način njihovog dobijanja postao komplikovaniji i jer je porez višestruko porastao. Moguća su dva rješenja: ili potpuno zabraniti posjedovanje oružja, sem za službena lica, ili dozvoliti da svako može da ga ima, odnosno ukinuti dozvole i građanima omogućiti samoodbranu od naoružanih kriminalaca i nasilnika (Dobrijević, Mladenović, 2013: 149).

Jedan od vodećih problema u Srbiji, kao i uzročnik nasilja, jeste nezaposlenost. Nacionalna služba za zapošljavanje evidentira oko 730 hiljada nezaposlenih. Ako pritom uzmemo u obzir da mnogi nijesu na evidenciji a nezaposleni su, onda sa sigurnošću možemo reći da je taj broj mnogo veći. Država je samo tokom dvije krizne godine ostala bez doprinosa radnika koji su ostali bez posla u iznosu od milijardu i sedamsto miliona evra. Stopa nezaposlenosti u Srbiji je jedna od najviših u Evropi, a iza Srbije je samo Bosna i Hercegovina gdje je nezaposlenost veća samo za pola procenta.

## **Nasilje u partnerskim vezama**

Nasilje u partnerskim vezama postoji odavno, samo što je angažovanjem različitih ženskih organizacija postalo uočljivije, javno i dobilo je potpuno drugu dimenziju.

Nasilje od nasilnika koji je ženi-žrtvi poznat, s kojim živi u partnerskoj vezi a s kojim postoji emotivna i ekonomska vezanost jesu elementi fenomena nazvanog *domaće nasilje*. Otkrivanje njegovih dimenzija nije lako, ali i početak tih napora daje sliku njegove sveprisutnosti. Govoriti, dakle, o fizičkom nasilju prema ženama znači prije svega govoriti o domaćem nasilju. Znači ujedno i obavezu činjenja tog fenomena vidljivim i pristupačnim za društvenu reakciju.

Djelovi univerzalnog društvenog mehanizma kojima se održava nevidljivost nasilja prema ženama, kojima se reprodukuje ćutanje, moraju da budu identifikovani i to su: lik moralne žene, stav da je nasilje u porodici privatna stvar, predrasuda da je žrtva kriva i da su žene u stvari mazohistkinje, činjenica da je riječ muškarca legitimna kao i uvjerenje da su nasilnici patološki, dakle, izuzetni slučajevi. Pod pojmom moralne žene podrazumijeva se žena koja ćuti, trpi i čeka. Trpi seksualne odnose kad ih ne želi jer smatra da joj je to bračna dužnost, trpi nasilje jer smatra da je to normalni dio bračnog života. Ćuti jer nema ničiju podršku, često ni od sopstvene porodice. Nemoralnim se smatra čin razvoda. Da je nasilje u porodici privatna stvar je stav kojim se sprečava da ono postane javna činjenica i da bilo ko sa strane interveniše i pomogne žrtvi. Ideja privatnosti podstiče podređeni položaj žene, njenu kompletnu izloženost ćudima muške prirode. Razlikovanje privatnog od javnog je više nego samo razlikovanje dvije vrste društvenih aktivnosti jer politička i filozofska ideja dihotomije između privatne i javne sfere prikriva potčinjavanje žene muškarcu i zato nužno predstavlja izraz patrijarhalnog pogleda na svijet. To je osnova da se kao jedino odgovarajuće mjesto za ženu identifikuje domaća sfera. Muškarci su odgovarajući stanovnici i vladaoци obje sfere, i privatnog i javnog (Srna, 2003: 39).

Savremeni pogled na svijet odbacuje tvrdnju da odvojenost privatnog od javnog proizlazi neizbježno iz prirodnih osobina polova. Podjela na privatno i javno podjela je u muškom svijetu koja je nametnuta ženama. Osnova te suprotstavljenosti je ženina prirodna uloga u rađanju i podizanju djeteta koja joj navodno određuje mjesto u kući i potčinjenost u odnosu na muškarca.

Jedna od najrasprostranjenijih predrasuda vezanih za održavanje skrivenosti nasilja i ujedno njegovo opravdanje klasičnim izgovorima da ga je ona na neki način provocirala, izazvala je upravo da je žena, odnosno žrtva kriva. Uvjerenje da su žene mazohistkinje rasprostranjeno je kod nekih profesionalnih terapeuta, psihijatarā i psihologa. Smanjeni nivo otpora koji žena pruža u nasilnim situacijama, koji nastaje usljed očigledne paralisānosti strahom, objašnjava se na način koji odgovara muškoj strani – kao pristajanje, čak uživanje jer to pogoduje nasilniku. Činjenica da žene trpe porodično nasilje i po nekoliko godina nije dokaz da ga vole i takve interpretacije doprinose omalovažavanju žena i otežavaju njeno oslobađanje od nasilja. SOS službe nijesu se do sada sretale sa ženama koje vole nasilje nad sobom. To je još jedan od mehanizama koji eliminiše legitimnost



ženskog iskustva, umanjuje ozbiljnost muškog nasilja i odgovornost s muškarca prebacuje na ženu (Radulović, 2009: 124).

Za razliku od muškaraca, čije su riječi legitimne, ženama se često ne vjeruje ni u porodici ni u institucijama kojima se obraćaju za pomoć. Riječ je o klasičnoj hijerarhiji vrijednosti unutar koje se muškarcu daje pravo nad istinom. Muška riječ vlada bez obzira na vjerodostojnost te riječi. Jedna žena pretučena je tako što je muž uhvatio za kosu i udarao joj glavom o zid sve dok nije sva okrvavljena uspjela da se otrgne i pozove policiju. Kada su došli, muž je hladnokrvno izjavio da je ona histerična i da je sama udarala glavom o zid. Potom su zajedno popili piće, ženu opomenuli da više ne uzrujava čestitog čovjeka i otišli. Jedna druga pretučena žena nije bila u pravu *odmah*, riječ njenog muža nije se ni tražila (Srna, 2003: 41).

Često se spominje fenomen nasilja kao patologija gdje je nasilnik patološki slučaj, odnosno alkoholičar. Glavna asocijacija na nasilništvo jeste da je nasilnik lud ili poremećen. Međutim, nije uvijek tako. Primjer koji to potvrđuje jeste da je jedna visokoobrazovana žena, ljekarka, pričala na SOS-u o zlostavljanju koje je trajalo dvadeset i tri godine. Ugled njenog (sada bivšeg) muža na svim poljima bio je neupitan. Radio je u jednom od kabineta skupštine. Izbacivao ju je noću iz kuće; zaključavao ju je po 48 sati; svaki dan je optuživao da je nemoralna, zabranjivao joj je da ima prijateljice i drugarice, tukao je i sl.

Da je lud ili poremećen, to bi sigurno bio i na poslu. Kako to nije slučaj, ne radi se ni o kakvom poremećaju. Stvaranjem pogrešne predstave da su nasilnici poremećeni, negira se njihova odgovornost i sam čin nasilja postaje kompetencija stručnjaka. Time se nasilju oduzima njegova suština, njena društvena uslovljenost i ono postaje fenomen individualne patologije kojom treba da se bave isključivo profesionalci. Na ovaj način se onemogućava intervencija društva i pravda se izostanak te intervencije na način koji minimizira problem nasilja nad ženama (Radulović, 2009: 133).

Kada je riječ o alkoholu, procenat alkoholičara među nasilnicima je oko 40%, što je znatno više nego među muškarcima inače, gdje ih je oko 15%. Teoretičari nasilja pokazali su međutim da alkohol može, ali i ne mora nužno biti uzrok nasilja, ali da povećava nasilničko ponašanje muškaraca mnogo više nego ponašanje žena. U istraživanjima SOS telefona alkoholizam se kao uzrok nasilja konstantno javlja u 33,5% slučajeva. Alkoholisano stanje nasilnih muškaraca je od njihovih žrtava vrlo rijetko pominjano kao uzrok nasilja. To dalje implicira da alkohol ne prouzrokuje domaće nasilje, već prije smanjuje toleranciju i ruši inhibicije koje sprečavaju nasilnika da povrijedi ženu. Razni oblici siromaštva kao što su nezaposlenost, nedostatak novca, neriješeno stambeno pitanje i slično, često se navode kao glavni uzroci izbijanja violentnih incidenata. Korijeni domaćeg nasilja izlaze iz okvira finansijske nesigurnosti jer mnoge zlostavljane žene dolaze iz sredina

u kojima nijesu imale nikakve probleme te vrste. Dokle god muškarci vjeruju da je nasilje prihvatljiv odgovor na stresne i frustrirajuće situacije, problem tučenih žena će nastaviti da postoji. Veoma je važno da se pojedini stereotipni obrasci bar koriguju ili u najboljem slučaju iskorijene, kao npr.: da muškarčev status mora biti viši od ženinog; da su odlike pravog muškarca da bude fizički jači od žene i da to demonstrira; da se sukobi i neslaganja legitimno rješavaju batinama. Tučena žena je u nevolji i neophodna joj je emocionalna pomoć kao i pomoć materijalnog, pravnog, psihološkog i društvenog karaktera (Srna, 2003: 42).

## **Femicid kao posebna kategorija nasilja nad ženama**

Pojam *femicid* je nastao kao učestala pojava u društvu koja označava ubijanje žena. Riječ je o rodno zasnovanom ubistvu počinjenom nad ženama, djevojkama, djevojčicama pa i starijim osobama ženskog pola od strane muškog pola. Da bi se neko ubistvo okarakterisalo kao femicid, počiniocu mora biti relevantan pol žrtve, tj. da je do ubistva došlo zato što je žrtva žena.

Femicid je zločin protiv žena motivisan mržnjom prema ženama, prezirom ubice prema ženama, njegovim osjećajem nadmoći nad ženama, pri čemu počinitelj smatra da ima pravo da oduzme život ženi. Autentični primjeri medijskih izveštaja o slučajevima rodno zasnovanog nasilja u fokusiranom periodu od godinu dana koriste se kao dopuna uobičajenoj naučnoj analizi. Ovaj pojam pojavio se u engleskom jeziku 1801. godine i znači ubijanje žena, a 1848. taj termin je prvi put objavljen u *Wharton's Law Lexiconu*. Femicid obuhvata više vrsta rodno zasnovanog nasilja, od običnog ženoubistva, preko silovanja s ubistvom, do spaljivanja udovica na muževljevoj lomači i ubistva zbog uvrede porodične časti do kojih je dolazilo uglavnom u oblasti Mediterana, Bliskog istoka i južne Azije. U savremeno doba tom pojmu se dodaje ženski pol kao razlog za ubistvo. Pod femicidom se podrazumijeva jedna vrsta kontinuiranog rodno zasnovanog terora, koje se kreće od namjernog ubijanja preko fizičkog i psihičkog zlostavljanja, što je kasnije takođe uključilo seks harasment, prinudnu sterilizaciju, genitalno sakaćenje i kozmetičku hirurgiju.

Važno je pomenuti postojanje visoke stope pokušaja femicida jer na svaki dovršeni femicid dolazi bar osam pokušanih ubistava žena koji su bili skoro dovršena ubistva. Postoje tumačenja po kojima je femicid shvaćen kao zločin koji uključuje i neke druge oblike rodno zasnovanog nasilja koji ne završavaju smrću ženske osobe, kao što su silovanje, mučenje i zlostavljanje zbog osjećanja svoje nadmoći a žrtvine slabosti, sadistička zadovoljstva i/ili vršenje vlasti muškarca nad potčinjenom ženom (Mrščević, 2014: 89).

U SAD femicid je jedan od pet glavnih uzroka prijevremene smrti žena u životnoj dobi između 20 i 40 godina. Dok su najčešći oblici nasilja koje doživljavaju



muškarci fizički napadi u javnom prostoru i pljačke van kuće, najčešće nasilje nad ženama je svakodnevno nasilje u sopstvenoj kući. Ne postoje zvanični podaci o femicidu, pa nevladine organizacije kao izvor koriste medijske izvještaje o slučajevima žena ubijenih u Srbiji u porodično-partnerskom kontekstu. Prema nezvaničnim podacima u Srbiji je svake nedelje ubijena jedna žena. Podaci koje mediji prezentuju javnosti o broju izvršenih femicida su vrlo različiti, a ta šarenolikost je uzrokovana činjenicom da nijedan izvor nije službenog, institucionalnog karaktera.

Za femicid glavni faktori rizika jesu: nasilnički model rješavanja konflikata, a naročito intenzivno fizičko zlostavljanje partnerke i verbalna agresivnost; upućivanje žrtvi prijetnje ubistvom; prisustvo poremećaja u socijalnom ili mentalnom ponašanju kao što su alkoholizam, alkoholofilija, paranoidne ili šizofrene psihoze, depresivnost ili određene crte ličnosti, nezaposlenost, loša materijalna situacija, niži stepen obrazovanja, izražena posesivnost ili ljubomora prema partnerki. Najveći faktor rizika jeste pokušaj partnerke da izmakne kontroli partnera, odnosno napuštanje partnerskog odnosa (Hengehold, 2011: 51).

Rizik za sigurnost žene najčešće je u njenoj neposrednoj blizini. Nasilnik može biti među bliskim prijateljima, članovima porodice, poznanicima. Većinu ubistava izvrše intimni partneri, a ubistvima je najčešće prethodilo višegodišnje fizičko nasilje bez obzira na trenutno stanje odnosa u toj vezi. Gledano prema radikalnom feminizmu, muškarci su rođeni kao nasilni, a žene kao trpeljive, pa muškarci budući agresivna i zla bića, dominiraju, ugnjetavaju, eksploatišu i viktimiziraju žene. Danas su takva radikalna shvatanja napuštena i prednost se daje društvenom i institucionalnom kontekstu u kome se dešavaju ubistva žena, ali rodni aspekt ipak nije potpuno napušten. Iz oblasti fenomenologije nasilja, teoretičari ukazuju da je rodno zasnovano nasilje jedan od načina ispoljavanja roda u konfliktnim porodičnim situacijama.

Proučavajući karakteristike tipičnih djela, kriminološkinja Barbara Peri utvrdila je da je vršenje takvih krivičnih djela način postizanja jednog vida muškosti, takozvane hegemonističke muškosti. Hegemonistički maskulinitet je model praktikovanja muške dominacije nad ženama. Ovaj termin se odnosi na kontekstualno tolerisane načine na koje muškarci praktikuju muškost, a koje se odnosi na primjenu zlostavljanja nad ženom, kao i cjelokupno degradiranje nje kao osobe što onemogućava ženu da vodi sopstveni život, traži i dobije pomoć institucija i slično (Mršević, 2014: 91).

Prihvatanje muške ljubomore i njenog nasilnog ispoljavanja je odlika društvene kontekstualne hegemonističke muškosti. Ostalo je zabilježeno da je jednom ruskog književnika Maksima Gorkog grupa ruskih seljaka pretukla do besvijesti jer je pokušao da odbrani jednu ženu koju je, svučenu ispred gomile koja je odbravajuće urlala, njen muž zbog navodne prevare bičevao korbačem za konje. Ovakvim pristupom poslata je poruka da ni muškarac neće proći nekažnjeno

ukoliko se suprotstavi hegemonističkoj muškosti ispoljenoj kao pravo muškarca da svoju ljubomoru ispoljava ekstremno nasilnim aktima.

Ljubomora može biti uzrok nasilništva muškarca nad ženom, iako je često neopravdana a u pojedinim slučajevima su upravo muškarci nevjerni. Iako dosadašnja istraživanja sugerišu da postoji disproporcionalno visok rizik od femicida za pripadnice etničkih manjina, femicid je primarno odraz siromaštva i diskriminacije, čemu doprinosi nepostojanje pristupačnih mehanizama za preventivno djelovanje protiv femicida. Tamo gdje postoje mogućnosti za izlazak iz nasilne situacije kao što su skloništa, telefonske linije i tamo gdje su one najpristupačnije, uočen je najveći pad broja ubistava žena od njihovih muških partnera.

Porast pristupačnih servisa namijenjenih ženama žrtvama nasilja, političko i pravno uređenje kojim se reguliše pojava porodičnog nasilja, sankcionisanje nasilnika, kontrolisani pristup i korišćenje vatrenog oružja... direktno utiču na smanjenje broja ubistava. Kao važan faktor u zaštiti od femicida je i postojanje zatvorskih kazni zbog domaćeg nasilja. Smanjenje mogućnosti nasilniku da dođe do vatrenog oružja je od posebnog značaja. Tamo gdje postoje skloništa, pravna savjetovališta, profesionalna zdravstvena zaštita, policija obučena da interveniše u slučajevima domaćeg nasilja i tamo gdje se zajednice protive i osuđuju partnersko nasilje, žene imaju više šanse da prežive nasilje (Mrščević, 2014: 94).

## **Pravni mehanizmi zaštite**

U našem društvu se godinama i decenijama tolerisalo nasilje u porodici. Uprkos tome što je u periodu krize došlo do porasta porodičnog nasilja, a čiji je uzrok, između ostalog, siromaštvo, nezaposlenost, česte promjene u društvu, nepostojanje adekvatne zakonske regulative kako bi se nasilnici sankcionisali i kako bi se nasilje spriječilo, taj segment je počeo da se mijenja, više se posvećuje pažnja osvješćivanju društva o tom problemu. Žene koje trpe nasilje se osnažuju da ga prijave i nastoji se da se zakonske regulative promijene (Ćopić, 2002: 64).

Zbog nepostojanja posebne inkriminacije za nasilje u porodici onemogućeno je statističko evidentiranje slučajeva nasilja u porodici, pokretanje postupka po službenoj dužnosti i efikasnija zaštita žrtava. Porodično nasilje predstavlja posebno krivično djelo zbog čega je neophodno omogućiti i izgraditi poseban sistem zaštite žrtava, čime je manifestovan stav da je nasilje u porodici društveno opasno ponašanje na koje treba represivno reagovati. Nakon toga, regulisana je porodično pravna zaštita nasilja u porodici donošenjem *Porodičnog zakona* kojim su uvedene mjere zaštite, a radi njihovog sprovođenja inkriminisano je i kršenje sudski određenih mjera zaštite.

Od pravilnog razumijevanja fenomena nasilja u porodici zavisi tumačenje pravnih normi, naročito apstraktnih pojmova i pravnih standarda, te da lični

stavovi profesionalaca, često opterećeni stereotipima i predrasudama, opredjeluju sadržinu odluka. S druge strane, upravo su profesionalci ti koji prije bilo koga drugog mogu da prepoznaju loše strane zakonskih rješenja i identifikuju zakonske praznine koje otežavaju primjenu propisa (Lukić, Jovanović, 2001: 59).

Sudovi rijetko izdaju nalog za iseljenje iz stana, kao mjeru zaštite od nasilja u porodici. Posebno su rijetke presude kojima je naloženo iseljenje iz stana koji je isključiva svojina izvršioca nasilja. Ovi podaci su indikator nedovoljne spremnosti sudija da jače ograniče pravo svojine izvršilaca nasilja. Za prevazilaženje ovakvog stanja nijesu potrebne zakonske promjene, već edukacija sudija. Postoje indicije da prilikom određivanja mjera zaštite pojedini sudovi ne vode dovoljno računa o njihovoj međusobnoj usklađenosti i prenebregavaju činjenicu da određivanje jedne mjere zaštite, po prirodi stvari, podrazumijeva određivanje druge, kompatibilne mjere. Od različitih okolnosti kao što su ugrožavanje fizičkog, odnosno psihičkog integriteta žrtve, kakve su životne prilike žrtve i izvršioca nasilja, koji je nivo opasnosti od daljeg ispoljavanja nasilja, zavisi koju će mjeru zaštite sud odrediti (Petrušić, Konstantinović-Vilić, 2008: 32).

Mjera zaštite podrazumijeva pravilnu procjenu stepena opasnosti od ponavljanja nasilja. U praksi su dominantna dva kriterijuma: raniji odnosi stranaka i učestalost ispoljavanja nasilja. U postupku za zaštitu od nasilja u porodici sud nije vezan granicama tužbenog zahtjeva i može odrediti mjeru zaštite od nasilja u porodici koju tužilac nije tražio, ako ocijeni da se takvom mjerom najbolje postiže zaštita člana porodice prema kome je nasilje izvršeno.

Pojedine sudija ukazuju tužiocima na mogućnost da traže određene mjere zaštite, ali ako ne uslijedi odgovarajući procesni zahtjev stranke, ne određuju mjere zaštite po službenoj dužnosti. Centar za socijalni rad, kao organ starateljstva, veoma rijetko pokreće postupak za zaštitu od nasilja u porodici. Dok sudije rijetko traže mišljenje organa starateljstva o svrsishodnosti mjere zaštite.

Ova pojava je najverovatnije posljedica okolnosti da centri za socijalni rad nedopustivo mnogo kasne s davanjem mišljenja, tako da sudovi moraju da urgiraju često i više puta. Jedan od problema je i što kašnjenje centara za socijalni rad s davanjem mišljenja u velikoj mjeri doprinosi neefikasnosti u radu sudova i predlažu da se zakonom propiše rok u kome je centar za socijalni rad dužan da da mišljenje o svrsishodnosti mjere zaštite. Veliki pozitivan pomak u našem zakonodavstvu je taj što je zakonodavac regulisao porodičnopravnu zaštitu od nasilja u porodici. Postojeći normativni okvir relativno je dobar i uglavnom je usklađen s međunarodnim standardima. Međutim, postoji potreba da pojedina zakonska rješenja budu poboljšana kako bi se obezbijedila djelotvornija i efikasnija zaštita žrtava nasilja u porodici. Postoji mogućnost da se formulišu određeni predlozi u cilju poboljšanja zakonske regulative i efikasnijeg djelovanja u slučajevima nasilja u porodici, a time i bolje zaštite žrtava.

Zbog toga je neophodno predvidjeti nove mjere zaštite: obavezno liječenje od alkoholizma i drugih bolesti zavisnosti i obavezno psihološko savjetovanje ili tretman izvršioca nasilja. Sudu bi trebalo omogućiti da odredi i druge mjere za koje ocijeni da mogu biti djelotvorne, s obzirom na okolnosti slučaja. Posebnom zakonskom odredbom treba apostrofirati dužnost suda da vodi računa o kompatibilnosti mjera koje određuje. Jedna od važnih stavki koja bi trebalo da bude promijenjena je ta da bi zakonom trebalo izričito predvidjeti kratak paricioni rok za dobrovoljno izvršenje presude, ne duži od osam dana, uz mogućnost da sud odredi i kraći rok, u zavisnosti od okolnosti slučaja. Bilo bi cjelishodno predvidjeti posebno pravilo o oslobođenju od prethodnog plaćanja troškova postupka kojim bi se isključila mogućnost da sud prilikom utvrđivanje opšteg imovnog stanja stranke uzima u obzir i prihode člana njenog porodičnog domaćinstva protiv koga je, odnosno koji je pokrenuo postupak za zaštitu od nasilja u porodici. Takvo rješenje omogućilo bi da se poveća i broj stranaka kojima sud može postaviti besplatnog zastupnika, što bi doprinijelo ostvarivanju prava na pristup pravosuđu, kao jednog od osnovnih elemenata prava na pravično suđenje (Čopić, 2002: 67).

Od krucijalne važnosti je da se zakonom ustanovi rok u kome centar za socijalni rad, kao organ starateljstva, treba da dá mišljenje o svrsishodnosti mjere zaštite, kao i rok za preduzimanje djelatnosti koju mu je sud naložio. Da bi žrtva nasilja imala odgovarajuću podršku tokom postupka, potrebno je predvidjeti posebno pravilo koje bi omogućilo da, na zahtjev stranke, ročištu prisustvuju i osobe koje ona imenuje.

Da bi prevencija nasilja bila što djelotvornija, treba predvidjeti obavezu suda da odmah po donošenju presude kojom je odredio mjeru zaštite, primjerak presude dostavi ne samo centru za socijalni rad već i policiji i tužilaštvu. Takođe je potrebno predvidjeti, pored dužnosti centra za socijalni rad da vodi urednu evidenciju i njegovu dužnost da efektivno prati sprovođenje mjera zaštite. Načelo naročite hitnosti u postupanju treba konkretizovati i u izvršnom postupku, propisivanjem odgovarajućih pravila o izvršenju presuda kojim su određene mjere zaštite. Neophodno je da se u daljem razvoju krivičnopravnih mjera zaštite od nasilja u porodici izvrše određene promjene i usaglašavanja s međunarodnim standardima (Lukić, Jovanović, 2001: 61).

Veoma važno je da se proširi krug članova porodice i na bivše supružnike, njihovu djecu i roditelje iako ne žive u zajedničkom domaćinstvu, zatim na bivše vanbračne partnere i roditelje vanbračnih partnera, kao i lica koja se nalaze u emotivnoj vezi. Sam pojam nasilje u porodici potrebno je definisati u skladu s međunarodnim standardima, tako da jasno budu navedeni oblici nasilja i bude vidljivo da se radi o rodno zasnovanom nasilju i kršenju ženskih ljudskih prava. Trebalo bi predvidjeti i obavezan psihološki tretman izvršilaca krivičnog djela

nasilja u porodici. Nesumnjivo je da se liječenje agresivnosti i primjene nasilja može uspješno ostvariti jedino ukoliko se nasilnik podvrgne specijalnim programima za rad s nasilnicima, posebnom psihološkom tretmanu koji se sprovodi primjenom odgovarajuće mjere bezbjednosti.

Tokom trajanja krivičnog postupka ne smije se zaboraviti na žrtve nasilja kojima treba obezbijediti stalnu psihološku, socijalnu i drugu stručnu pomoć i podršku. Veliki broj žrtava nasilja u porodici koristi zakonsku mogućnost da odbije da svjedoči, što često rezultira odbacivanjem krivične prijave ili odustankom javnog tužioca od gonjenja zbog nedostatka dokaza. Uplašena i nesigurna, žrtva nije u stanju da bez stručne podrške i pomoći izdrži trajanje sudskog postupka. Upravo zbog toga je stalna psihološka, socijalna, pravna i druga pomoć neophodna da žrtva ne bi bila sekundarno viktimizirana. Važno je da se pruži podrška u toku postupka od strane osoba u koje žrtva nasilja ima povjerenja (Petrušić, Konstantinović-Vilić, 2008: 34).

## Zaključak

Mnoga istraživanja pokazala su da su najizraženiji faktori koji utiču na pojavu nasilja prema ženama ekonomski problemi i patrijarhalno vaspitanje, odnosno način razmišljanja. Kad je riječ o patrijarhatu, ne misli se samo na nasilnike već i na žrtve nasilja – žene. Mnoge žene prihvataju specifične društvene, političke i kulturne norme, kao i ideje svetosti porodice i braka. To dalje implicira da je savremeno društvo još uvijek protkano patrijarhalnom ideologijom koja ženi nameće odgovornost da zadrži porodicu na okupu, što onemogućava i demotivše žene da potraže pomoć kada trpe nasilje. Nasilje koje se vrši nad ženama može biti psihičko, fizičko, seksualno i po pravilu je praćeno raznim kontrolnim taktikama.

Može se reći da je fizičko nasilje najzastupljenije, nešto manje je zastupljeno seksualno zlostavljanje, što se pak ne može tvrditi jer postoji uvjerenje da mnoge žene koje trpe seksualno zlostavljanje nijesu spremne da otvoreno priznaju i razgovaraju o tome. Pored žena koje trpe nasilja od svojih partnera, često su i djeca izložena ovom nasilju direktno i/ili indirektno.

Nasilje prema ženama često je u bliskoj vezi s tradicionalnom patrijarhalnom socijalizacijom, njihovom rodom, etničkom i socijalnom marginalizovanošću i odsustvom odgovarajuće društveno-pravne pomoći i podrške. Zbog toga je neophodno obezbijediti sigurna skloništa za žene i djecu koji su žrtve porodičnog nasilja; organizovati grupe za samopomoć; informativne kampanje, kao i rodno senzitivni tretman žrtava nasilja kada se nađu u zatvoru zbog izvršenja krivičnog djela. Postoji potreba da se usvoje međunarodne norme ljudskih prava i dokumenata koji se odnose na ženska ljudska prava i potpuna primjena Konvencije o

eliminaciji svih oblika diskriminacije prema ženama. Kada se sve to obezbijedi i usvoji, treba raditi i na mijenjanju stavova, predrasuda i tradicionalnih stereotipa u društvu. Evidentno je da je to zahtjevan i dug proces, međutim nije nemoguć. Od krucijalne važnosti je da se o porodičnom nasilju, pa i nasilju prema ženama, ne čuti, da se žrtvama pruži adekvatna zaštita i podrška društva.

## Literatura

1. Baron Koen, S. (2012). *Psihologija zla*. Beograd: Clio.
2. Bojanić, P. (2007). *Nasilje, figure suverenosti*. Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.
3. Ćirić, J. (2010). Denoveze sindrom. *Strani pravni život*, 1, 127–143.
4. Ćopić, S. (2002). *Institucija i nevladine organizacije u odgovoru na porodično nasilje u Srbiji*. Niš: Ženski istraživački centar za edukaciju i komunikaciju.
5. Dobrijević, A., Mladenović, I. (2013). *Razlozi i normativnost*. Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.
6. Duhaček, D. (2009). Tumačenje Hane Arent – Roršahov test za interpreatore/ke. *Godišnjak Fakulteta političkih nauka*, 3, 107–125.
7. Hengehold, L. (2011). When Safety Becomes a Duty: Gender, Loneliness, and Citizenship for Urban Women. *Womens Studies Quarterly*, 48–49.
8. Lukić, M., Jovanović, S. (2001). *Drugo je porodica*. Beograd: IKSI.
9. Mrščević, Z. (2013). Ravnodušnost prema nasilju, *Politika*. Preuzeto 25. 12. 2019. Dostupno na: <http://www.politika.rs/sr/clanak/270444/Ravnodusni-prema-nasilju>
10. Mrščević, Z. (2014). *Nasilje i mi – ka društvu bez nasilja*. Beograd: Institut društvenih nauka.
11. Petrušić, N., Konstantinović-Vilić, S. (2008). *Porodičnopravna zaštita od nasilja u porodici u praksi sudova u Beogradu*. Beograd: Autonomni ženski centar, Niš: Ženski istraživački centar za edukaciju i komunikaciju.
12. Radulović, L. (2009). *Pol/rod i religija, Konstrukcija roda u narodnoj religiji Srba*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.
13. Selidžmen, M. (2008). *Naučeni optimizam*. Beograd: Zavod za udžbenike.
14. Srna, J. (2003). *Nasilje*. Beograd: IP Žarko Albulj.

## DETERMINANTS OF VIOLENCE AGAINST WOMEN IN AN INTIMATE PARTNER RELATIONSHIP

### **Abstract**

Domestic violence is a phenomenon that can be viewed from various aspects such as sociological, psychological, criminological and legal. The complexity of this phenomenon requires a thorough analysis and investigation of all its forms along with their consequences. One of the forms of domestic violence is violence against women by their partners. Although more attention is paid to this phenomenon today, there is still a stigma as a concomitant feeling of being a victim of violence, as well as the social environment's lack of interest in reacting. In their view it is something that does not concern them. In this paper we will deal with different syndromes of violence, circumstances that trigger violence, description of sexual intimate partner violence and legal mechanisms of protection of women against violence.

**Key words:** *violence, domestic violence, violence against women, partner violence.*





Veljko ALEKSIĆ<sup>1</sup>  
Snežana MILOVANOVIĆ<sup>2</sup>

## DIGITALIZACIJA RADNIH NAVIKA PREADOLESCENATA

### Rezime

U radu je prikazana sažeta teorijska osnova digitalne pismenosti i značaj nje-ne integracije u savremene procese nastave i učenja. Izvršen je kratak pregled razvoja standarda za razvoj digitalne pismenosti i kompetencija. Potom je analiziran uticaj savremenih digitalnih tehnologija na okruženje i radne navike preadolescenata. Posredna adaptacija i digitalizacija nastavne prakse svih predmeta (van okvira informatičkih) čini se logičnom i potrebnom kako bismo učenicima omogućili buduće produktivno učešće u radnom i socijalnom životu.

**Ključne riječi:** *digitalizacija, preadolescenti, kompetencije.*

### Uvod

Dobro i precizno formulisani ciljevi u vaspitno-obrazovnom procesu vode do broj i kvalitetnoj organizaciji nastavnog procesa, pomažući istovremeno učenicima da razvijaju dobre radne navike i održavaju motivisanost, shvatajući svrhu planiranog i organizovanog učenja. Nastavnici bi trebalo da daju pravi primjer i budu model svojim učenicima, pruže im pomoć u organizaciji aktivnosti vezanih za školu i školsko učenje, ukažu im na bitne pojedinosti koje bi trebalo da nauče i razumiju, kao i načine implementacije naučenog u svakodnevni život. Učenici

---

<sup>1</sup> Dr Veljko Aleksić, docent, Univerzitet u Kragujevcu, Fakultet tehničkih nauka Čačak, Srbija.

<sup>2</sup> Snežana Milovanović, OŠ „Filip Filipović“, Čačak, Srbija.

u preadolescentnom uzrastu uče važne životne navike i lekcije, razvijaju stav prema društvu i društvenim promjenama, odnose prema starijima, ali i vršnjacima. Navike se kasnije mogu mijenjati u zavisnosti od interesovanja i životnog doba pojedinca, ali dobro utemeljene i ukorijenjene ostaju i utiču na dalji život, rad, edukaciju, kao i egzistenciju svakog pojedinca. Otuda je i značaj konstantnog rada i usmjeravanja učenika, čitanja kvalitetne literature i napredovanja u međuljudskim odnosima izuzetno veliki. Obrazovan čovjek može se prilagoditi i snaći u svakoj situaciji, spreman je na promjene i posljedice koje one sa sobom mogu donijeti.

Na učenje utiču učenikove radne navike, kao i navike ponašanja u određenim situacijama, razni sistemski i nesistemski faktori, kao i intrinzička motivacija kao izuzetno važan faktor svakog učenja. Razvoj nauke, tehnike i tehnologije krajem dvadesetog vijeka izazvao je to da su skoro u svim državama činjeni brojni pokušaji da se obrazovanje i nastava usaglase s promjenama koje su nastale. U didaktičkoj teoriji i obrazovnoj praksi u tom periodu otkrivene su brojne zakonitosti i uvedene značajne inovacije. I pored velikog broja radova i literature i dalje nedostaju cjelovite studije o savremenim didaktičkim teorijama učenja i nastave. Digitalna pismenost ili kompetencija predstavlja jednu od osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje i razvoj u današnjem društvu. Riječ je o međupredmetnoj kompetenciji koja omogućava sticanje drugih ključnih kompetencija, ali i predstavlja nužan preduslov za lični (socijalni, profesionalni) razvoj svakog pojedinca. Pravo na sticanje vještina digitalne pismenosti smatra se jednim od osnovnih prava današnje djece i mladih (Ferrari, 2013). Sveobuhvatni teorijski okvir digitalne pismenosti operacionalizovan je preko pet domena i obuhvata: informacije i podatke, komunikaciju i kolaboraciju, kreiranje sadržaja, bezbjednost i rješavanje problema. U ovom teorijskom okviru definisana je 21 kompetencija i opisana na tri nivoa postignuća (osnovni, srednji, napredni).

Činjenicu da su mladi okosnica današnjeg informacionog društva potvrđuju podaci da preko 80% mladih uzrasta između 15 i 24 godine koristi internet, a da je među korisnicima digitalne tehnologije i interneta sve više onih koji su mlađi od 18 godina. Stoga je pokrenuta globalna inicijativa za zaštitu prava djece i mladih u digitalnom dobu (Livingstone & Bulger, 2014). Formulirane su preporuke za redefinisavanje pojedinih članova Konvencije Ujedinjenih nacija o pravima djeteta, pri čemu pravo na sticanje vještina digitalne pismenosti postaje jedno od osnovnih prava današnje djece i mladih (Livingstone & Sefton-Green, 2016).

## **Digitalizacija obrazovanja**

Tokom posljednje decenije, u brojnim strateškim dokumentima iz oblasti obrazovanja ističe se značaj digitalne pismenosti za cjeloživotno učenje i život

u informacionom društvu. Prema posljednjim preporukama Savjeta EU za proširenje okvira ključnih kompetencija (2018), digitalna kompetencija predstavlja jednu od osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje i aktivno učešće u društvu. Ona uključuje sigurnu, kritičku i odgovornu upotrebu digitalnih tehnologija u procesima učenja i rada. Digitalna kompetentnost podrazumijeva informacionu pismenost i razumijevanje podataka, komunikaciju i saradnju, medijsku pismenost, stvaranje digitalnog sadržaja (uključujući i programiranje), bezbjednost u digitalnom okruženju, pitanja vezana za intelektualno vlasništvo, vještine rješavanje problema i kritičkog razmišljanja. Prema Gilsteru (1997), digitalna pismenost predstavlja sposobnost razumijevanja i korišćenja informacija iz različitih digitalnih izvora. Riječ je o ovladavanju idejama, a ne kucanju na tastaturi, naglašavajući tako značaj vještine kritičkog mišljenja, umjesto ranijeg svođenja digitalne pismenosti na tehnička znanja i vještine. Kalvani i saradnici (Calvani et al., 2008) navode da biti digitalno kompetentan znači posjedovati sposobnost istraživanja i hvatanja ukoštac s novim tehnološkim problemima na fleksibilan način, analizirati, selektovati i kritički procjenjivati podatke i informacije, koristiti tehnološke potencijale za prezentovanje i rješavanje problema, dijeliti informacije i kolaborativno graditi nova znanja, uz svijest o ličnoj odgovornosti i poštovanju uzajamnih prava i obaveza. Tokom 2011. godine, pokrenut je projekat *Okvir digitalne kompetencije za građane* (The Digital Competence Framework for Citizens – DigComp), sa ciljem da se identifikuju ključne komponente znanja, vještine i stavovi neophodni za sticanje digitalnih kompetencija, kao i definisanja pokazatelja digitalne kompetencije na osnovu kojih se mogu vršiti istraživanja. Cilj je da se putem razvoja digitalnih kompetencija kod učenika razvijaju znanja, vještine i sposobnosti, neophodni za pravilno korišćenje informacionih tehnologija za rješavanje problemskih zadataka, komuniciranje i saradnju na adekvatan način, razvijajući pritom kritičko mišljenje. Stečena znanja učenici mogu primjenjivati u školi, prilikom učenja, u slobodno vrijeme, u društvu i sl.

Tokom 2013. godine razvija se konceptualni okvir digitalne kompetencije (DigComp 1.0) strukturiran preko pet dimenzija: domeni ili oblasti digitalne kompetencije, kompetencije u okviru oblasti, nivoi postignuća za svaku kompetenciju, primjeri znanja, vještina i stavova za svaku kompetenciju, primjeri primjene digitalne kompetencije u različitim oblastima (učenje, slobodno vrijeme i sl.). Definirano je pet domena digitalne pismenosti: informacije, komunikacija, kreiranje sadržaja, bezbjednosti i rješavanje problema, a u okviru svakog domena lista predviđenih kompetencija (Carretero et al., 2017). Pismenost u domenu podataka je postala veoma važna zbog pojave veće količine dostupnih podataka kao i novih načina za skladištenje podataka u tzv. *oblaku podataka* (engl. *cloud-based storage*). Zahvaljujući razvoju tehnologije, pojavila su se

nova oruđa za kolaboraciju, odnosno zajedničko kreiranje i dijeljenje digitalnog sadržaja. Sadržaji u digitalnom formatu obuhvataju različite vrste sadržaja kao što su veb-stranice i sajtovi, socijalni mediji, baze podataka, knjige u digitalnom formatu, video-igre, računarski programi i slično (Kuzmanović, 2017).

Sredinom 2017. godine verzija DigComp 2.0 je revidirana i pojavila se treća verzija – DigComp 2.1. U ovoj verziji akcentat je bio na razvijanju osam nivoa postignuća (za razliku od prethodne verzije koja je imala tri nivoa): osnovni nivo (prvi i drugi), srednji nivo (treći i četvrti), napredni nivo (peti i šesti) i visoko specijalizovan nivo (sedmi i osmi). Svaki nivo postignuća u revidiranoj verziji definisan je u odnosu na zahtijevani nivo kompleksnosti zadataka, i predstavlja korak dalje u sticanju znanja, samostalnosti učenika, a korišćeni su i glagoli kojima se opisuje akcija iz Blumove taksonomije vaspitno-obrazovnih ciljeva (Carretero et al., 2017).

Učenici se u preadolescentnom uzrastu uče važnim životnim navikama i lekcijama, razvijaju svoj stav prema društvu i društvenim promjenama, prema starijima, ali i vršnjacima. U periodu djetinjstva (ranog i poznog) stiču se radne navike koje ostaju tokom cijelog života. One se mogu mijenjati u zavisnosti od interesovanja i životnog doba pojedinca, ali dobro utemeljene i ukorijenjene ostaju i utiču na dalji život, rad, edukaciju, kao i egzistenciju svakog pojedinca. Kako su digitalne tehnologije postale sastavni dio svakodnevnog života, današnje generacije učenika najveći dio slobodnog vremena provode uz računar, televizor ili telefon. Krišom koriste telefone ili tablete tokom nastave, a tradicionalnu školu „ne prihvataju“ i dosadno im je na časovima. Koncept vanučioničke nastave u digitalnom okruženju može biti jedno od mogućih rješenja za ublažavanje neravnoteže nastale nedovoljnim kretanjem u prirodnom okruženju i prečesto neadekvatnom upotrebom digitalnih tehnologija od strane učenika, ali i njihovih nastavnika (Ristić & Blagdanić, 2017). Koncept ove nastave kod učenika može podstaći kreativnost, razvoj kritičkog mišljenja, bolju komunikaciju, istraživanje i rješavanje problemskih zadataka. Upotreba informacionih tehnologija u nastavnom procesu trebalo bi da omogući primjenu različitih stilova učenja i pruži blagovremenu povratnu informaciju učenicima o njihovom radu. Očekuje se da upotreba savremenih tehnologija u nastavi obezbijedi individualnu podršku učeniku, kao i stimulaciju za upravljanje sopstvenim učenjem.

Uvođenje mobilne tehnologije u nastavne aktivnosti pruža brojne mogućnosti o kojima se nedovoljno zna. Uzimajući u obzir činjenicu da 84% učenika četvrtog razreda osnovne škole i čak 94% učenika osmog razreda u Srbiji ima mobilni telefon (Popadić & Kuzmanović, 2016), potencijal za korišćenje mobilnih telefona, odnosno mobilnih aplikacija kao savremenih, učenicima bliskih nastavnih sredstava, postaje više nego realan. Na ovaj način naše škole mogu, barem u određenoj mjeri, da prevaziđu dugogodišnji problem nedostatka nastavnih sredstava.

Pri tome, korišćenje mobilnih aplikacija omogućava povezivanje stvarnosti, kao primarnog izvora znanja, s jedne strane, i različitih *alatki* unutar aplikacije (na primjer, foto-aparat, kompas, bilježnica i slično), kao nastavnih medija koji služe za kreiranje i prenošenje audio-vizuelnih informacija, s druge strane. Prilikom upotrebe mobilne tehnologije u nastavi potrebno je voditi računa o uzrastu učenika i sadržajima učenja. Njihova upotreba u učenju i nastavi podstiče aktivan pristup učenika, pobuđuje interesovanje, razvija samostalnost i saradnju, ali i razvija vještine korišćenja digitalnih resursa u funkciji učenja.

Postoji tendencija da se savremena nastava izvodi u formi projektnih aktivnosti i aktivnosti usmjerenih na učenika, u kojima je učenik u centru nastavnog procesa, kad god postoji mogućnost za to. Na taj način se kod učenika razvija samopouzdanje, spremnost za preuzimanje inicijative i rizika, podstiče se kritičko razmišljanje i kreativnost. Uloga nastavnika se mijenja i postaje složenija, a glavni zadatak je da nastavne strategije prilagodi učenicima, tako da nastavni proces utiče na formiranje i osnaživanje karakteristika ličnosti.

Potrebno je podsticati razvoj vještine obrade informacija i voditi računa o individualnim potrebama i interesovanjima, tako da učenici po sopstvenom tempu razvijaju strategiju učenja u cilju prilagođavanja individualnim potrebama. Sticanje znanja, vještina i razvijanje stavova treba da bude usmjereno na primjere iz realnog života kako bi se učenici kroz nastavu što bolje edukovali. Na kraju osnovnog obrazovanja očekuje se da učenici imaju razvijene preduzetničke vještine za planiranje, organizaciju, sprovođenje i praćenje ostvarivanja realizacije aktivnosti na nivou koji je u saglasnosti sa njihovim realnim mogućnostima i prilagođen primjeni u svakodnevnim životnim situacijama, privatnim i profesionalnim.

Najjednostavniji primjer rada na međupredmetnim kompetencijama predstavlja upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija u učionici, a u okviru toga primjena različitih načina prezentovanja gradiva, organizacije informacija, korišćenje raznovrsnih izvora informacija, selekcija podataka i provjera njihove relevantnosti. Savremene tehnologije i alati su primjenljivi u svim predmetima i gotovo na svakom času, uključujući i provjeravanje postignuća učenika.

## Uticaj savremenih tehnologija

Prisutnost i široka dostupnost savremenih tehnologija ima svojih prednosti i nedostataka. Internet je preovladao u svim sferama društva. Mladi ljudi sve više postaju zavisni korisnici interneta i modernih tehnologija (računara, *pametnih* telefona). Ne može se reći da nije zabrinjavajuća sve veća zastupljenost među mlađom populacijom. Čak 8,2% ukupne populacije na Zapadu ima neki oblik digitalne zavisnosti (Branković, 2018). Međutim, prema nekim izvještajima

njom je pogođeno čak 38% populacije. Istraživanja se razlikuju usljed nedostatka standardizacije metoda istraživanja. Najčešće navike korišćenja interneta i tehnologija ogledaju se u svakodnevnom igranju digitalnih igara, slanju i provjeravanju imejlova, onlajn kupovini i slično. Istraživači i naučnici stalno upozoravaju da nije važno koliko vremena mladi ljudi koriste računar i internet, već da je bitno kako se oni koriste. Akcenat je, dakle, na sadržajima i uslugama koje se koriste. Naučno je dokazano da postojanje zavisnosti od korišćenja računara može prouzrokovati promjene ponašanja i uticati na pamćenje, pažnju, kao i postavljanje životnih prioriteta – internet ima sve veću prednost nad realnim životnim obavezama.

Internet predstavlja značajan izvor za pretraživanje, interakciju i širenje nastavnih materijala. Koristi se kao platforma za nastavu koja omogućava razvoj interaktivnog i kooperativnog učenja kao i za vrednovanje znanja učenika.

U nastavi i učenju multimedija na internetu omogućava: individualizaciju učenja i napredovanje učenika u zavisnosti od njihovih predznanja i interesovanja, prijem informacija i auditivno i vizuelno, neograničeno ponavljanje datih sadržaja, organizaciju kooperativnog – interaktivnog učenja, upravljanje procesom učenja, lakši pristup različitim izvorima znanja, mogućnost lakšeg uvida u različita viđenja jednog problema, poboljšanje kvaliteta znanja, pravovremene povratne informacije i dr. Multimedija u globalnim mrežama obezbeđuje učenje na daljinu, istraživanje relevantnih i najaktuelnijih sadržaja u skladu s potrebama i interesovanjima učenika, stimuliše razvoj kritičkog mišljenja i sposobnost za cjeloživotno učenje (Ristić & Vosika, 2011).

Internet u obrazovanju donosi novi pristup učenju koji može biti nezavisan od vremena i prostora, novu ulogu nastavnika i učenika, nove metode, alate i scenarije učenja, nove metode motivacije i provjere znanja učenika.

Prednosti upotrebe interneta su mnogobrojne i za učenike i za nastavnike. Učenicima pristup internetu omogućava individualan rad, motiviše ih, nudi mogućnost učenja putem iskustva, omogućava stalnu komunikaciju. Takođe, brojne su prednosti upotrebe interneta i za nastavnike. Internet omogućava korišćenje interaktivnih tehnologija u nastavi, veliki izbor resursa koji se mogu koristiti u nastavi, mogućnost uvođenja novih obrazovnih alata, praćenje postignuća učenika i slično. Iako internet nudi veliki broj mogućnosti za kvalitetnu implementaciju u nastavi, on ponekad zahtijeva i veći utrošak vremena u potrazi za adekvatnim informacijama, a nekad nedostaju relevantni sajtovi.

Rezultati istraživanja koje je sproveo stručni tim iz Instituta za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu 2012. godine, pokazuju da je među učenicima iz Srbije veoma rasprostranjeno korišćenje digitalnih uređaja i interneta, kao i da se dostupnost i učestalost korišćenja povećava sa uzrastom učenika. Analizom prikupljenih podataka, došlo se do zaključka da u četvrtom razredu

osnovne škole 84% učenika posjeduje mobilni telefon, na starijem osnovnoškolskom uzrastu mobilni posjeduje 94% učenika, a u srednjoj školi je samo 1% onih koji ga nemaju (Popadić & Kuzmanović, 2016). U istom istraživanju, skoro dvije trećine ispitanih učenika izjavljuju da roditelji posjeduju slabije vještine korišćenja računara i interneta u odnosu na njih, pa ih samim tim i ne posmatraju kao partnere u digitalnoj komunikaciji. Približno polovini ispitanih učenika (češće djevojčicama nego dječacima) roditelji postavljaju pravila korišćenja interneta (ograničavaju im vrijeme i vrstu aktivnosti na internetu) i primjenjuju tehničke mjere zaštite, dok druga polovina učenika, bar što se tiče roditelja, ima neograničen vremenski pristup internetu i nijesu savjetovani na koji način da ga koriste. Prema rezultatima ovog istraživanja uznemiravanje drugih povezano je s nadzorom roditelja, ali je ta veza slaba.

Budući da živimo u vremenu ekspanzije razvoja interneta i mobilne tehnologije, neophodno je preduzeti mjere kako bi se mladi sačuvali od neželjenih situacija u digitalnom svijetu. Potrebno je vršiti edukaciju učenika kad god za to postoji prilika. Naročito je važno obratiti pažnju na učenike u preadolescentnom uzrastu, kada najveći broj učenika pristupa internetu i društvenim mrežama. Prečesto korišćenje interneta može stvoriti internet zavisnost. Internet zavisnost može izazvati određene emocionalne promjene koje se mogu ispoljavati kroz depresivnost, nepovjerenje, anksioznost, osjećaj euforije, nedostatak samodiscipline, izolovanost, lijenost, promjene raspoloženja, usamljenost... Zavisnost se može odraziti i na brojne zdravstvene tegobe kao što su bol u leđima, glavobolja, nesаница, bol u vratu, problemi s vidom i slično. Jedna od korisnih stvari koja može pomoći da ne dođe do ovakvih pojava jeste upotreba softvera koji će kontrolisati upotrebu interneta i posetu veb-stranicama. Takođe, postepeno uvođenje fizičkih aktivnosti, kao što je šetnja, trčanje ili vožnja bicikla može pozitivno uticati na smanjenje želje za korišćenjem interneta. Stručnjaci smatraju da zabrana korišćenja računara u potpunosti nije efikasna metoda za odvikavanje od prekomjernog korišćenja internet usluga. Potrebno je što češće razgovarati s djecom i upozoravati ih na opasnosti od pretjeranog korišćenja računara i motivisati ih da se što više bave nekom fizičkom aktivnošću, upisati ih na neki sport, zajedno voziti bicikl i slično (Branković, 2018).

## **Zaključak**

Tehničko-tehnološki napredak uveliko mijenja uloge i nastavnika i učenika. Digitalizacijom nastavnog procesa i uvođenjem interneta u nastavu teži se da se učenici što bolje pripreme za život i usmjere ka cjeloživotnom učenju. Neophodno im je predočiti na koji način mogu bezbjedno koristiti savremene tehnologije u učenju, istraživanju i svakodnevnoj komunikaciji. Naročito im treba skrenuti



pažnju na adekvatno ponašanje na internetu i moguće posljedice usljed nepri-  
mjereneog korišćenja. Stičući informacionu pismenost, učenik stiče znanje o tome  
gdje i na koji način može pronaći i iskoristiti sadržaj koji ga interesuje. Stalne  
inovacije u obrazovno-vaspitnom sistemu zahtijevaju podizanje nivoa i kvaliteta  
nastave, ali i podsticanje kreativnosti učenika i nastavnika. Uvođenje inovacija je  
značajan preduslov za praćenje društvenih i tehničko-tehnoloških promjena koje  
su stalne u savremenom svijetu.

Djeci bi trebalo obezbijediti stimulativnu sredinu za učenje. Imajući u vidu  
dostupnost savremenih tehnologija, potrebno im je obezbijediti širi raspon aktiv-  
nosti od uobičajenog. Zbog toga je potrebno osigurati različite podsticaje koji će  
ih ohrabrivati u učenju. Od roditelja se očekuje da podstiču, ili, bar, ne sputavaju  
razvoj sposobnosti, interesovanja i kreativnosti svog djeteta. Obrazovanju do-  
prinosi opšta klima povjerenja u kojoj djeca mogu postavljati različita pitanja,  
interesovati se za različite stvari i probleme, razgovarati s roditeljima, nastavnicima  
i vršnjacima, izraziti vlastite misli i raspoloženja. Prema Jerks-Dodsonovom  
zakonu, rezultati učenja su slabi ako je motivacija za učenje mala. Kako raste  
motivacija, raste i uspjeh u učenju, ali samo do jedne optimalne tačke, poslije  
koje povećanje motivacije može da dovede do slabijeg uspjeha u učenju (Rot &  
Radonjić, 1999).

Osposobljenost učenika za rješavanje problemskih zadataka predstavlja osno-  
vu za buduće učenje, efikasno učešće u društvu, za profesionalni i lični razvoj.  
Svjedoci smo da se posljednjih godina proces školskog i vanškolskog učenja  
značajno mijenja pod uticajem razvoja tehnologija, migracija, promjena zahtjeva  
profesija i pojava novih. Veliki broj informacija je dostupan uvijek i na svakom  
mjestu, stoga se pažnja više usmjerava na načine njihove upotrebe, selekciju i  
organizaciju, procjenu pouzdanosti i funkcionalnosti.

U savremenom obrazovanju došlo je do značajnih promjena u definisanju ci-  
ljeva koji se žele postići nastavnim procesom tako da oni prevazilaze samo usva-  
janje znanja. Od nastavnika se više ne traži samo tradicionalan način izvođenja  
nastave, već i pomaganje učenicima da otkriju i usavrše načine za primjenu svojih  
sposobnosti. Kao glavni cilj postavlja se razvijanje kompetentnosti učenika kroz  
nastavni proces. Nastava usmjerena na učenike podstiče razvoj kompetencija,  
radoznalost i metakogniciju. Učenici se osposobljavaju za cjeloživotno učenje,  
jer učenje ne prestaje sa završetkom školovanja.



## Literatura

1. Branković V. (2018). *Zavisnost od interneta: simptomi, uzroci, lečenje*. Portal o obrazovanju u XXI veku.
2. Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2008). Models and instruments for assessing digital competence at school. *Journal of E-learning and Knowledge Society*, 4(3), 183–193.
3. Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *The Digital Competence Framework for Citizens*. Publications Office of the European Union.
4. Council of the European Union (2018). *Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (text with EEA relevance)*. Official Journal of the European Union 2018/C 189/01, 1–13.
5. Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. OECD.
6. Gilster, P., & Glister, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Pub.
7. Kuzmanović, D. (2017). *Empirijska provera konstrukta digitalne pismenosti i analiza prediktora postignuća*. Doktorska teza, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet.
8. Livingstone, S., & Bulger, M. (2014). A global research agenda for children's rights in the digital age. *Journal of Children and Media*, 8(4), 317–335.
9. Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). *The class: Living and learning in the digital age (Vol. 1)*. NYU Press.
10. Popadić, D., & Kuzmanović, D. (2016). *Mladi u svetu interneta: korišćenje digitalne tehnologije, rizici i zastupljenost digitalnog nasilja među učenicima u Srbiji*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
11. Ristić, M. R., & Blagdanić, S. R. (2017). Nove perspektive u obrazovanju – vanučionička nastava u digitalnom okruženju. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 30(2), 1–14.
12. Ristić, M., & Vosika, Z. (2011) *Primena internet resursa u nastavi kvantnih računara*. Konferencija Tehnologija, informatika i obrazovanje za društvo učenja i znanja, Čačak.
13. Rot N., & Radonjić, S. (1999). *Psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

## DIGITALIZATION OF WORK HABITS OF PREADOLESCENTS

### **Abstract**

This paper gives an overview of theoretical basis of digital literacy and importance of its integration in modern processes of teaching and learning. An outline of development of digital literacy standards and competences is given, too. Further on, the impact of modern digital technologies on the milieu and work habits of adolescents was analysed. Indirect adaptation and digitalization of teaching practice of all subjects (except IT subjects) is a logical sequence of digitalization process intended to enable students to effectively participate in work and social life in the future.

**Key words:** *digitalization, preadolescents, competences.*

Novica GARDAŠEVIĆ<sup>1</sup>

## ANALIZA IZOSTAJANJA UČENIKA SA NASTAVE FIZIČKOG VASPITANJA

### Rezime

Fizičko vaspitanje kao obavezni predmet u osnovnoj i srednjoj školi treba da doprinese zadovoljavanju prirodne potrebe učenika za kretanjem i igrom, kao i da doprinese njihovom zdravijem i kvalitetnijem odrastanju. U kojoj će mjeri ishodi navedenog predmeta biti postignuti, između ostalog, zavisi i od izostajanja učenika s nastave fizičkog vaspitanja, tj. od redovnosti pohađanja iste. Cilj ovog rada bio je utvrditi najčešće razloge zbog kojih se učenici osnovnih i srednjih škola oslobađaju od redovnog pohađanja nastave fizičkog vaspitanja, kao i utvrditi motive zbog kojih učenici neredovno pohađaju časove predmeta Fizičko vaspitanje. Kako bi se postigao definisani cilj istraživanja, analizirano je 10 naučno-istraživačkih radova koji su se bavili problematikom oslobađanja učenika od nastave fizičkog vaspitanja, kao i kako učenici definišu motive za oslobađanje od nastave. Analizirani su radovi koji su publikovani u periodu od 2006. do 2017. godine. Utvrđeno je da su različiti razlozi zbog kojih se učenici oslobađaju nastave fizičkog vaspitanja, kao i da se najčešće radi o medicinskim razlozima. Na osnovu dobijenih rezultata utvrđeno je da učenici imaju različite motive za izbjegavanje nastave fizičkog vaspitanja, kao i da u tome prednjače djevojčice.

**Ključne riječi:** *fizičko vaspitanje, pošteda, nastava, učenici.*

---

<sup>1</sup> Mr Novica Gardašević, JU OŠ „Dobrislav Đedo Perunović“ Nikšić – doktorand Fakulteta fizičkog vaspitanja i sporta, Univerzitet u Istočnom Sarajevu.

## 1. Uvod

Nastava fizičkog vaspitanja, kako u osnovnoj tako i u srednjoj školi, ima za cilj da zadovolji potrebu djece i omladine za kretanjem i doprinese njihovom zdravijem odrastanju, kao i preventivnom djelovanju na različite vrste anomalija koje donosi savremeni način življenja. Potreba čovjeka za fizičkom aktivnošću, odnosno ispoljavanjem pokreta i kretanja, predstavlja jedan od uslova za njegov opstanak kao vrste i kao jedinke (Kerić i Ujsasi, 2014). Sedentarni način života, koji je danas sve više prisutan, kako u svim slojevima društva tako i među djecom i omladinom, dovodi do širokog spektra zdravstvenih problema. Oni nastaju usljed nedovoljnog kretanja, odnosno hipokinezije. Shodno navedenom, nameće se zaključak da fizičko vježbanje, realizovano kroz nastavu fizičkog vaspitanja, treba da bude preventiva svim tim problemima koje sa sobom donosi savremeni način života.

Stil života savremenog čovjeka ogleda se u nedovoljnoj fizičkoj aktivnosti, kao i u (uglavnom) neadekvatnoj ishrani. Taj sveobuhvatni talas zanemarivanja fizičke aktivnosti uslovio je i da učenici zanemaruju fizičko vježbanje – odsustvujući s nastave fizičkog vaspitanja.

Savremeno fizičko vaspitanje suočava se s brojnim izazovima i izmijenjenim očekivanjima društva; traže se nove strategije i pristupi koji bi najbolje odgovorili izmijenjenom socijalnom kontekstu i raznovrsnim potrebama učenika (Hardman, 2007). Međutim, čini se da problem, koji se ogleda u oslobađanju ili izbjegavanju nastave fizičkog vaspitanja, nije bio nikad prisutniji nego li od početka 21. vijeka pa do danas. Različiti autori, u svojim naučnim istraživanjima, bavili su se problematikom utvrđivanja razloga izostajanja učenika s nastave fizičkog vaspitanja (Kosinac i Banović, 2008; Jorgić i Veselinović, 2008; McGee i Hardman, 2012; Marković i Đorđić, 2017; Pantović, 2017; Gontarev i Kalac, 2017 i mnogi drugi.). Navedena istraživanja potvrdila su učestalost izostajanja učenika sa časova fizičkog vaspitanja.

Problem sve prisutnije demotivacije jednog dijela učenika za nastavu fizičkog vaspitanja, kao i sve češće oslobađanje učenika od iste, nije samo prisutan kod nas i nama bližem okruženju. Primjera radi, na uzorku od 3000 učenika irskih škola, uzrasta 11–19 godina, utvrđeno je da interesovanje za fizičko vaspitanje ostaje relativno stabilno kod dječaka navedenog uzrasta, međutim, značajno opada kod djevojčica (Van Wersch, Trew i Turner, 1992). U Engleskoj učenici su najviše zainteresovani za fizičko vaspitanje u 4. i 6. razredu (66–70%), a zatim interesovanje opada, dostižući alarmantnih 21% u uzrastu od 18 godina (Quick, Simon, & Thornton, 2010). Navedeni autori ističu da s odrastanjem djevojčice značajno rjeđe pohađaju nastavu fizičkog vaspitanja od dječaka i da je ta razlika najmanja u nižim razredima.

Sve evropske zemlje prepoznaju važnost fizičkog vaspitanja u školi. Ovaj nastavni predmet obavezan je dio svih centralnih kurikulumskih okvira i uglavnom obavezan u osnovnom i predškolskom obrazovanju širom Evrope. Oko polovinu evropskog obrazovnog sistema ima nacionalne strategije promocije razvoja fizičkog vaspitanja, dok dvije trećine obrazovnog sistema ima inicijative većih razmjera posvećene ovom području (Eurydice, 2013; prema Stanojević, 2016).

Cilj ovog rada je utvrditi najčešće razloge zbog kojih se učenici osnovnih i srednjih škola oslobađaju od redovnog pohađanja nastave fizičkog vaspitanja, kao i utvrditi motive zbog kojih učenici neredovno pohađaju časove predmeta Fizičko vaspitanje.

## **2. Metod rada**

### **2.1. Pretraživanje literature**

U cilju prikupljanja relevantnih istraživanja korišćeni su elektronski pretraživač *Google Scholar*. Pretraživanje je sprovedeno na osnovu primjene sljedećih ključnih riječi: *fizičko vaspitanje, pošteda, nastava, učenici*. Takođe, u cilju dobijanja adekvatnih istraživačkih radova, izvršena je i pretraga preko referenci svakog preuzetog rada.

### **2.2. Selekcija istraživanja i prikupljanje podataka**

Selekcija naučnih istraživanja sprovedena je na osnovu nekoliko kriterijuma i to: da su radovi publikovani u periodu od 2006. do 2017. godine; da su analizirana oba pola ispitanika; da su analizirani isključivo radovi kod kojih je bilo omogućeno preuzimanje dokumenta u cjelosti; da radovi kod kojih je bilo moguće pristupiti samo sažetku, nijesu obuhvaćeni. Osnovna metoda u prikupljanju naučnih radova bila je deskriptivna metoda, koja je korišćena zajedno s teorijskom analizom. Na osnovu ključnih riječi, a u cilju istraživanja, selektovano je 10 istraživanja.

### 3. Rezultati

Tabela 1. Pregled osnovnih podataka selektovanih istraživanja

God.	Autori	Naslov rada	N	Rezultati istraživanja
2006.	Miroslav Femić i Saveta Stanišić	Opravdanost i neopravdanost oslobađanja učenika od nastave fizičkog vaspitanja iz zdravstvenih razloga u osnovnoj školi	$\Sigma$ 670 343 ♂ 327 ♀	Poštede privremenog karaktera (akutna bolest, febrilno stanje, operacije slijepog crijeva i prelomi kostiju). Privremena nesposobnost za časove fizičkog obično traje od deset dana do šest mjeseci, zavisno od bolesti. Oslobađanje od astme je individualno i stvar je procjene težine bolesti kod učenika. Autori ukazuju i na često zloupotrebljavanje, ili neki nemedicinski problem, da bi se učenik oslobodio. Nerijetko se dešava da <i>učenik ili njegovi roditelji</i> vrše pritisak na ljekara da ga oslobodi od nastave fizičkog, što je jedan od glavnih problema.
2007.	Vrbanac Desa	Razlozi oslobađanja učenica i učenika Ekonomske škole u Puli od nastave tjelesne i zdravstvene kulture i njihov interes za izvannastavne kineziološke aktivnosti	$\Sigma$ 347 97 ♂ 250 ♀	Na samom početku školske 2006/2007. godine 6,28% učenika bilo je oslobođeno nastave fizičkog vaspitanja. Anketom je utvrđeno da interes učenika za vannastavno i vanškolsko vježbanje postoji, različito prema polu. Neke učenice izbjegavaju svaki vid fizičkog vježbanja. Zabrinjava činjenica da se ženska populacija od najranije mladosti, kada se razvijaju navike za vježbanjem, isključuje iz tih aktivnosti, pa čak i onda kada se zna da se vježbanje ne može zamijeniti nikakvim medicinskim sredstvima.
2008.	Zdenko Kosinac i Ivo Banović	Analiza praćenja izostanaka učenika srednjih škola sa nastave tjelesne i zdravstvene kulture u Splitu	$\Sigma$ 1136	Oko 76% učenika redovno pohađa nastavu fizičkog vaspitanja, dok djelimično nastavu pohađa oko 13% i 11% učenika je potpuno oslobođeno od nastave. S obzirom na polnu pripadnost i stepen obrazovanja učenici srednjih škola podjednako pohađaju nastavu i podjednako se djelimično ili potpuno oslobađaju od nje. Učenici u odnosu na učenice redovnije pohađaju časove fizičkog vaspitanja. Istovremeno oni su skloniji povremenom ili čestom izbjegavanju istih, u čemu prednjače učenici druge godine (povremeno) i učenici treće godine (često). Evidentno je takođe da su gimnazijalci na časovima fizičkog vaspitanja najredovniji, dok su učenici Tehničke škole najneredovniji.

2008.	Bojan Jorgić i Nataša Veseli- nović	Izostajanje učenika sa časova fizičkog vaspitanja u niškim gimnazijama	$\Sigma$ 280 140 ♂ 140 ♀	Oko 40% učenika uvijek ili ponekad izostaje sa časova fizičkog vaspitanja, pri čemu je to naročito izraženo kod djevojčica. Učenici smatraju fizičko vaspitanje za manje bitan nastavni predmet a pojedini profesori ne organizuju časove u skladu sa vaspitno-obrazovnim vrijednostima. Dobijeni rezultati pokazuju da aktivno bavljenje sportom, bilo u sportskom klubu ili nekoj školskoj sportskoj sekciji, pozitivno utiče na smanjenje broja učenika koji izostaju sa časova fizičkog vaspitanja, dok školski uspjeh nije povezan sa izostajanjem.
2012.	Jane E. McGee i Ken Hardman	Identitet i prisustvo učenica muslimanki nastavi fizičkog vaspitanja u Engleskoj	$\Sigma$ 10 ♀	Rezultati su pokazali potrebu odstupanja od tradicionalnih postavki u nastavi fizičkog vaspitanja. Takođe, istraživanje je naglasilo da pedagoški pristup i iskustvo nastavnika umnogome utiču na prevazilaženje problema. Poznavanje drugih kultura i religija, te uvažavanje određenih kulturnih razlika, neophodni su za nesmetan odnos između nastavnika i učenika. Suština rezultata ogleda se u tome da učenice muslimanske vjeroispovijesti ne pohađaju nastavu fizičkog vaspitanja ukoliko se oprema potrebna na tim časovima kosi s njihovim religioznim principima u vrijeme vjerskih praznika.
2012.	Amir Topoljak	Razlozi oslobođanja od nastave tjelesnog i zdravstvenog odgoja učenika i učenica srednjih škola u Zenici	$\Sigma$ 304 129 ♂ 175 ♀	Oko 12% privremeno oslobođenih učenika i učenica i 2% trajno oslobođenih. Djevojčice dominiraju u navedenoj kategoriji kako privremeno tako i trajno oslobođenih učenika i učenica. Pokazatelji govore da je 49% učenika privremeno oslobođeno svih aktivnosti. Takođe, 51% privremeno oslobođenih učenika i učenica oslobođeno je dijela aktivnosti, gdje je takode veći broj oslobođenih učenika. Kao najčešće razloge izostajanja učenici navode povrede i lomove, hronične i nasljedne bolesti, kao i smetnje u respiratornom sistemu.
2013.	Višnja Đorđić i Marijan But	Fizička aktivnost učenika oslobođenih od nastave fizičkog vaspitanja	$\Sigma$ 254 75 ♂ 179 ♀	Istraživanjem je utvrđeno da je fizička aktivnost veoma zastupljena u slobodnom vremenu i kod onih učenika koji su oslobođeni od nastave fizičkog vaspitanja. Oko 68% ispitanika se u slobodno vrijeme bavi nekom fizičkom aktivnošću. Oko 24% ispitanika organizovano se bavi rekreacijom u klubu.

2016.	Lidija Marković i Višnja Đorđić	Oslobađanje učenika srednjih škola od nastave fizičkog vaspitanja	$\Sigma$ 5266 2068 ♂ 3158 ♀	Oko 3,73% oslobođenih učenika od nastave fizičkog vaspitanja. Učenice više izostaju s nastave fizičkog vaspitanja u srednjim školama od svojih vršnjaka muškog pola. Kvalitativna analiza je pokazala da pored medicinskih razloga učenici se oslobađaju od nastave fizičkog vaspitanja i zbog slabijeg interesovanja za fizičku aktivnost, nastavnih sadržaja koji ne zadovoljavaju potrebe učenika, nezadovoljstva fizičkim izgledom, percepcije učenica da su fizička aktivnost i sport nefeminine aktivnosti itd.
2017.	Marko Pantović	Zašto učenici (ne) vole nastavu fizičkog vaspitanja	$\Sigma$ 505	Učenici vole nastavu fizičkog vaspitanja zato što se na časovima osjećaju prijatno, časove fizičkog vaspitanja smatraju korisnim i sadržaji su prilagođeni njihovim sposobnostima, mogućnostima i željama. Razlozi zbog kojih ne vole nastavu fizičkog vaspitanja: ne vole da nose opremu za nastavu fizičkog vaspitanja, časovi su monotoni i jednolični. U odnosu na uzrast, srednjoškolci ne smatraju nastavu fizičkog vaspitanja bitnom u poređenju s đacima osnovne škole. Rezultati su pokazali da ne postoji statistički značajna povezanost između pola i doživljaja nastavnika fizičkog za razliku od uzrasta i doživljaja nastavnika fizičkog, gdje je pokazana visoka korelacija.
2017.	Seryozha Gontarev i Ruždija Kalac	Absence of students in physical and health education classes	$\Sigma$ 149 65 ♂ 86 ♀	Oko 42,3% ispitanika izostaje s nastave fizičkog vaspitanja. Izostajanje s nastave je dominantno izraženo kod učenica. Kao razloge za izostajanje s nastave učenici uglavnom navode to što predmet Fizičko vaspitanje smatraju manje bitnim u odnosu na druge predmete i da nastavnici ne organizuju kvalitetne časove u smislu obrazovne vrijednosti časa. Istraživanje je pokazalo da nastavu fizičkog vaspitanja manje izbjegavaju učenici koji treniraju određenu sportsku disciplinu, kao i da izostajanje zavisi od uspjeha učenika.

Legende:

N – uzorak ispitanika,

$\Sigma$  – ukupan uzorak ispitanika,

♂ – dječaci,

♀ – djevojčice.



## 4. Diskusija

Neredovno prisustvo učenika nastavi fizičkog vaspitanja predstavlja problem na koji je ukazivano u različitim istraživanjima još u drugoj polovini prošlog vijeka (Konstantinović, 1969; Medved, 1969; Stojanović i Vučo, 1969; Ivanić, 1974, prema Đorđić i But, 2013). Akcenat na problematiku izostajanja učenika u vidu oslobađanja, autori usmjeravaju posebno na činjenicu da pored medicinskih razloga, postoje i neki drugi, subjektivni razlozi za oslobađanje od nastave fizičkog vaspitanja (Radovanović, Todorović i Đorđić, 1995).

Bibliografsko spekulativnom metodom, za potrebe ovog rada, prikupljeni su i analizirani naučni radovi koji su se bavili problematikom utvrđivanja razloga izostajanja učenika s nastave fizičkog vaspitanja u periodu od 2006. do 2017. godine. Prikupljeno je 10 istraživanja, čiji su osnovni elementi predstavljeni u okviru trećeg poglavlja ovog rada.

Uvidom u dobijene rezultate, pomoću tabelu br. 1, moguće je zaključiti da su autori prepoznali različite motive, potrebe i razloge za odsustvovanje i oslobađanje učenika s nastave fizičkog vaspitanja. Autori su se uglavnom bavili razlozima izostanaka koji nijesu medicinske prirode. Jedino u radovima Femić i Stanišić (2006), i Topoljak (2012), dat je osvrt na razloge izostanaka učenika koji se odnose na poštedu iz zdravstvenih razloga. U istraživanjima navedenih autora utvrđeno je da su najčešći razlozi poštede od nastave fizičkog vaspitanja privremenog karaktera (akutna bolest, febrilno stanje, operacije i prelomi kostiju). Privremena nesposobnost za časove fizičkog vaspitanja obično traje od 10 dana do šest mjeseci, zavisno od bolesti.

Sa aspekta posmatranja izostanaka po polu, rezultati istraživanja pokazali su da učenice znatno češće izbjegavaju fizičko vježbanje na časovima u poređenju s učenicima (Vrbanac 2007; Kosinac i Banović 2008; Topoljak 2012; Marković i Đorđić 2016; Gontarev i Kalac 2017).

Razlog neredovnog prisustva nastavi fizičkog vaspitanja, koji je takođe često istaknut u analiziranim istraživanjima, odnosi se i na subjektivni doživljaj učenika da je predmet Fizičko vaspitanje manje bitan u poređenju s drugim predmetima (Jorgić i Veselinović 2008; Pantović 2017; Gontarev i Kalac, 2017). Navedeni rezultati istraživanja ukazuje na nedovoljno razvijenu svijest kod učenika o značaju fizičkog vježbanja za njihovo zdravlje, kao i značaj vježbanja za pravilno razvijanje.

Kao dodatni razlozi za izbjegavanje nastave fizičkog vaspitanja, ankete su pokazale da postoje i razlozi koji se odnose na: izbjegavanje nošenja opreme, monotonost sadržaja na časovima fizičkog vaspitanja, uspjeh u školi, nezadovoljstvo fizičkim izgledom i sl. (Marković i Đorđić, 2017; Pantović 2017).

Ankete u analiziranim radovima pokazale su da učenici koji su uključeni u trenažni proces kroz sportske klubove, rijetko izbjegavaju nastavu fizičkog vaspitanja (Jorgić i Veselinović, 2008; Gontarev i Kalac, 2018). Očigledno je da je kod takvih učenika razvijen osjećaj potrebe bavljenja fizičkom aktivnošću.

Istraživanje autora McGee i Hardman (2012) ukazuje da postoje razlozi koji nijesu tako česti, a utiču na izostajanje s nastave fizičkog vaspitanja. Naime, u istraživanju navedenih autora primjetno je da izostajanje s nastave fizičkog vaspitanja može biti uzrokovano i iz vjerskih razloga. Istraživanje je ukazalo na potrebu objektivne saradnje na relaciji učenik – nastavnik kako bi se ostvarilo međusobno razumijevanje i postigli najbolji efekti kada je u pitanju redovnost pohađanja nastave.

Pošteta od nastave fizičkog vaspitanja, ukoliko nije proistekla iz zdravstvenih razloga, odnosno učenikove stvarne nemogućnosti da pohađa programske sadržaje predmeta, lišice zdravog učenika fizičkog vježbanja koje treba da doprinese njegovom kvalitetnijem zdravstvenom statusu. Kao što je i prethodno navedeno, istraživanja su pokazala da učenici pribjegavaju oslobađanju od nastave iako nema opravdanih razloga za to (Đorđić i But, 2013). Može se konstatovati da takvi učenici nijesu svjesni posljedica nevjježbanja po njihovo zdravlje, kao ni značaja fizičkog vježbanja. Jedna od najvećih vrijednosti u programskim sadržajima fizičkog vaspitanja je povezivanje fizičkog vaspitanja sa svakodnevnim životom i radom (Momčilović, 2006). Ako s prethodno navedene strane posmatramo učenike koji redovno pohađaju nastavu fizičkog vaspitanja, možemo zaključiti da će takvi učenici mnogo lakše savladavati svakodnevne aktivnosti s kojima se susreću. Izbjegavanjem nastave fizičkog vaspitanja narušava se njegov osnovni cilj, koji se (prema Matić i Bokan, 1990) ogleda u podmirivanju osnovnih biopsihosocijalnih potreba učenika u oblasti fizičke kulture, formiranju pravilnog shvatanja i odnosa prema fizičkoj kulturi i trajno podsticanje učenika da aktivnosti ugrade u svakodnevni život i kulturu življenja uopšte. Učenike je neophodno uputiti, motivisati i animirati da prihvate fizičko vježbanje kao sastavni dio svakodnevnih aktivnosti i da na taj način podstiču očuvanje sopstvenog zdravlja. Da bi se došlo do prihvatljivog rješenja, odnosno preventivnog djelovanja na izostajanje učenika s nastave fizičkog vaspitanja, neophodno je sagledati širok dijapazon uzroka koji motivišu učenika da izostane sa časa. Uključiti sve segmente društva, prije svega struke, u rješavanje navedene problematike.

Pošteta od nastave fizičkog vaspitanja, svakom odgovornom i savjesnom nastavniku – profesoru fizičkog vaspitanja, neće olakšati rad – smanjenjem broja učenika koji aktivno učestvuju na času. Sigurno da poštede, pogotovo one koje su ustanovljene zbog stvarnih medicinskih razloga a odnose se na djelimično oslobađanje učenika od aktivnosti na časovima, predstavljaju problem svakom

nastavniku fizičkog vaspitanja. Naime, prema Zakonu o osnovnom obrazovanju i vaspitanju Crne Gore učenik može biti privremeno, odnosno djelimično oslobođen programa fizičkog vaspitanja zbog bolesti ili drugog opravdanog razloga. Odluku o oslobađanju donosi nastavničko vijeće škole, na osnovu ljekarskog uvjerenja. Učenik koji je na osnovu ljekarskog uvjerenja i odluke nastavničkog vijeća djelimično oslobođen programa fizičkog vaspitanja obavezan je da učestvuje u dijelu programa fizičkog vaspitanja (*Sl. list RCG, br. 64/2002, 49/2007; Sl. list CG, br. 45/2010, 40/2011 – dr. zakon, 39/2013 i 47/2017*). Shodno prethodno navedenom, nastavnik je u obavezi da koncipira programske aktivnosti na času prema individualnim mogućnostima učenika, odnosno prema onom dijelu njegovih sposobnosti koji nije uskraćen poštenom. U ljekarskim izvještajima koji se odnose na poštedu od nastave fizičkog vaspitanja, obično su navedene aktivnosti koje učenik ne može izvesti, dok je prepušteno nastavniku fizičkog vaspitanja da procijeni i uskladi onaj dio aktivnosti koji učenik može realizovati na času. Navedena problematika stvara određenu dozu opreza kod nastavnika, pogotovo onih s manje radnog iskustva koji, uglavnom, u potpunosti oslobode djecu od nastave fizičkog vaspitanja kako bi smanjili rizik od komplikacija, povreda i sl.

## 5. Zaključak

Na osnovu analiziranih istraživačkih radova moguće je zaključiti da je problem izostajanja s nastave fizičkog vaspitanja danas sve prisutnija pojava. Ono što posebno brine prilikom izostanaka učenika s nastave fizičkog vaspitanja jeste oslobađanje koje nije iz zdravstvenih razloga, tj. medicinski opravdano. Istraživanja su pokazala da učenici predmet Fizičko vaspitanje smatraju manje bitnim u odnosu na ostale predmete. Takođe, evidentno je da učenice mnogo manju pažnju posvećuju časovima fizičkog vaspitanja u odnosu na učenike.

Dobijeni rezultati svih istraživanja upućuju na neophodnost znatnih promjena u nastavi fizičkog vaspitanja. U vremenu kada je fizička aktivnost generalno zanemarena, neophodno je izboriti se da fizičko vježbanje na časovima fizičkog vaspitanja ima svoj puni smisao. Potrebno je kontinuirano osvježavati programske sadržaje nastave fizičkog vaspitanja, osavremenjavati ih elementima koji će učenicima biti korisni i interesantni. Čini se da se programski sadržaji fizičkog vaspitanja još uvijek u znatnoj mjeri izrabljuju izučavanjem koluta naprijed i nazad u svim razredima, hvatanjem i dodavanjem lopte od prvog razreda osnovne škole do četvrtog razreda srednje i slično. Ne želeći da se omalovaži značaj prethodno navedenih elemenata, neophodno je razmišljati o elementima koji će učenicima biti zanimljiviji, pogotovo u srednjoj školi. Primjenom različitih programa fitnesa, hokeja na travi i parketu, planinarenja,

plivanja, skijanja, vožnje bicikla, logorovanja, tim bildinga i slično, učenici će se motivisati za češće fizičko vježbanje, kako u nastavi tako i van nje. Takođe, prilikom oslobađanja učenika od nastave fizičkog vaspitanja neophodno je sagledati u kojoj je mjeri ono realno potrebno, da li će učenik od njega imati više štete ili koristi.

Na predmetnim nastavnicima/profesorima fizičkog vaspitanja (učiteljima) velika je odgovornost da, svojim zalaganjem i profesionalnim odnosom prema prosvjetnom pozivu, doprinesu da učenici zavole fizičko vježbanje i da isto bude sastavni dio kulture življenja u kasnijem uzrastu. Kao rezultat prethodno navedenog, imaćemo zdraviju naciju, što ujedno predstavlja i najveće bogatstvo jedne države.

## Literatura

1. CDC (Centers for Disease Control and Prevention). (2014). Youth Risk Behavior Surveillance-United States, 2013. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 63(SS-4), 1–168.
2. Đorđić, V. i But, M. (2013). Fizička aktivnost učenika oslobođenih od nastave fizičkog vaspitanja. *Sportske nauke i zdravlje*, 3(2), 124–129.
3. Femić, M. i Stanišić, S. (2006). Opravdanost i neopravdanost oslobađanja učenika od nastave fizičkog vaspitanja iz zdravstvenih razloga u osnovnoj školi. *Sport Mont*, 10–11(IV), 634–637.
4. Gontarev, S., Kalac, R. (2017). Absence of students in physical and health education classes. *Sport i zdravlje*, 6(2), 21–26.
5. Hardman, K. (2007). Physical education in schools: a global perspective. *Kinesiology*, 40(1), 5–28.
6. Jorgić, B. i Veselinović, N. (2008). Izostajanje učenika sa časova fizičkog i zdravstvenog vaspitanja u niškim gimnazijama. *Nastava i vaspitanje*, 57(2), 175–183.
7. Kerić, M. i Ujsasi, D. (2014). Kvantitativne razlike u motoričkim sposobnostima učenika. *TIMS Acta*, 8, 23–30.
8. Kosinac, Z. i Banović, I. (2008). Analiza praćenja izostanaka učenika srednjih škola sa nastave tjelesne i zdravstvene kulture u Splitu. *Metodika*, 9(16), 62–73.
9. Matić, M. i Bokan, B. (1990). *Fizičko vaspitanje – uvod u stručno-teorijsku nadgradnju*. Novi Sad: OKO.
10. Marković, L. i Đorđić, V. (2016). Oslobođanje učenika srednjih škola od nastave fizičkog vaspitanja. *Sportske nauke i zdravlje*, 6(2), 114–119.
11. McGee, J. i Hardman, K. (2012). Identitet i prisustvo učenica muslimanki nastavi fizičkog vaspitanja u Engleskoj. *Sport Logia*, 8(1), 27–38.
12. Momčilović, Z. (2006). *Vrednosti, interesovanja i angažovanje u fizičkom vaspitanju – istraživanja na učiteljskim fakultetima u Srbiji*. Vranje: Aurora.
13. Pantović, M. (2017). *Zašto učenici (ne) vole nastavu fizičkog vaspitanja*. Master rad, Novi Sad: Fakultet za sport i turizam.
14. Quick, S., Simon, A., Thornton, A. (2010). *PE and Sport: Survey 2009/10*. London: Department for Education.
15. Radovanović, Đ., Todorović, V. i Đorđić, N. (1995). Neki aspekti oslobađanja učenika od nastave fizičkog vaspitanja u osnovnoj školi. *Fizička kultura*, 1–2, 106–117.
16. Stanojević, D. (2016). Percepcija važnosti predmeta tjelesni i zdravstveni odgoj kod učenika osnovnih škola. *Sport i Zdravlje*, XI(2), 48–56.

17. Topoljak, A. (2012). Razlozi oslobađanja od nastave tjelesnog i zdravstvenog odgoja učenika i učenica srednjih škola u Zenici. *Sportski Logos*, 10(19), 34–43.
18. Van Wersch, A., Trew, K., Turner, I. (1992). Post-primary school pupils' interest in physical education: age and gender differences. *British Journal of Education Psychology*, 62, 56–72.
19. Vrbanac, D. (2007). Razlozi oslobađanja učenica i učenika Ekonomske škole u Puli od nastave tjelesne i zdravstvene kulture i njihov interes za izvannastavne kineziološke aktivnosti. U V. Findak (ur.), *Zborniku radova '16. ljetnje škole kineziologa'* (str. 547–553). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
20. Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju Crne Gore (*Sl. list RCG*, br. 64/2002, 49/2007; *Sl. list CG*, br. 45/2010, 40/2011 – dr. zakon, 39/2013 i 47/2017).

## ANALYSIS OF ABSENCE OF STUDENTS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

### **Abstract**

Physical education, as a subject in primary and secondary school, should contribute to satisfying the natural need of students for movement and play, as well as to contribute to their healthier and better growing up. The extent to which the outcomes of the mentioned subject will be realized, among other things, depends on omission of the students from physical education classes, i.e. regular attendance. The aim of this paper was to determine the reasons for omission of the students from the classes for physical education and also why primary and secondary school students are exempted from regular physical education classes. The paper attempts to determine the motives of students' irregular attendance in physical education classes. To obtain the set goals the research was made. Ten scientific research papers were analyzed that dealt with the issue of releasing students from physical education classes, as well as defining the motives for avoiding classes by students. The papers published in the period from 2006 to 2017 were analyzed. It has been determined that there are various reasons why students are exempted from physical education classes. Predominant are the medical reasons, but not always. Based on the obtained results, it was determined that the students have different motives for avoiding physical education classes, as well as that girls take the lead.

**Key words:** *physical education, sparing, teaching, students.*





## **NASTAVNO-VASPITNI RAD**



Marina PETROVIĆ<sup>1</sup>  
Vladimir PETROVIĆ<sup>2</sup>

## PROJEKTNASTAVA FIZIKE U OSNOVNOJ ŠKOLI

### Rezime

Projektna nastava je obrazovni metod u kome učenici uče putem aktivnog povezivanja nastavnog sadržaja sa svakodnevnim životom. Učenici rade na projektu određeni dio vremena, od nedelju dana pa tokom čitavog polugođa, i na taj način rješavaju probleme iz svog okruženja i daju odgovore na kompleksna pitanja. Oni demonstriraju svoje znanje i sposobnosti kreiranjem javnog sadržaja ili prezentacija koje prikazuju javnosti. Kao rezultat, učenici razvijaju trajno znanje kao i kritičko mišljenje, saradnju, kreativnost i komunikacione sposobnosti. Projektna nastava oslobađa veliku količinu kreativne energije koja postoji i među učenicima i među nastavnicima.

**Ključne riječi:** *nastava fizike, projektna nastava, osnovna škola.*

### Uvod

U današnje vrijeme globalizacije znanja, kada se svakodnevno mijenja i unapređuje sveukupno ljudsko saznanje, uz veoma brz protok informacija – zahvaljujući razvoju informacione tehnologije, ciljevi obrazovanja se veoma često mijenjaju i prilagođavaju. Savremena nastava podrazumijeva svakodnevno sagledavanje učeničkih potreba i sve veću upotrebu besplatnih internet platformi,

<sup>1</sup> Marina Petrović, profesorica fizike u Osnovnoj školi „Jugoslavija“ u Baru.

<sup>2</sup> Vladimir Petrović, profesor fizičke kulture i bachelor fizike.

što se naročito odnosi na prethodne mjeseci kada je zbog pojave pandemije koronavirusa organizovana nastava na daljinu. U ovakvom okruženju nemoguće je očekivati brzo akumuliranje najnovijih dostignuća nauke u nastavi dok se znanje eksponencijalno povećava. Nasuprot akumuliranju činjenica i podataka jednostavnije je kod učenika razvijati radoznalost za promjene u okolini, podsticati ga na istraživanje uočene pojave i izvođenje zaključaka na osnovu posmatranog. Takođe je vrlo bitno upućivati učenike u potragu za informacijama iz raznih izvora znanja i korišćenje interneta kao sredstva informisanja, a ne samo u svrhu zabave i virtuelnog druženja.

Težnja savremene nastave je znanje iza kojeg slijedi razumijevanje, a iz razumijevanja slijedi kritičko mišljenje. Razvijanje i primjena stvaralačkih sposobnosti nastavnika i njihov direktan uticaj na razvoj stvaralačkog mišljenja učenika (odnosno svih učesnika obrazovno-vaspitnog procesa) osnovni je zadatak projektne nastave. Projektna nastava je najsloženiji oblik praktičnog smislaonog i intenzivnog sticanja znanja koje zahtijeva prije svega upotrebu i primjenu konkretnog znanja u rješavanju problema.

Takođe, treba imati u vidu da se današnje društvo mijenja u svim domenima, pa i u oblasti obrazovanja. Zbog toga postoji konstantna potreba za stručnim usavršavanjem nastavnika uključenih u nastavni proces. U nekadašnjem klasičnom nastavnom procesu učenici su bili pasivni primaoci nastavnog sadržaja. U ovako koncipiranom procesu nastavnik je bio sveznajući autoritet čija riječ nikada nije dovođena u pitanje. Međutim, u savremenoj nastavi učenici su centralni segment nastavnog procesa i aktivni kreatori nastavnog sadržaja. U takvoj nastavi prvo se formira kritičko mišljenje i polako stiče sposobnost kvalitetnog kritičkog rješavanja problema. Kritičko mišljenje podrazumijeva učenikovu aktivnu potragu za kvalitetnim informacijama, prihvatanje nastavnog sadržaja s razumijevanjem, formiranje stavova koji su argumentovani i zasnovani na kritičkom razmišljanju.

Rješavanje problema pomoću kritičkog mišljenja podrazumijeva da učenici spoznaju kako da misle *naučno* da bi rješavali problem. Može se navesti neki konkretan primjer iz nastave fizike. Ukoliko nastavnik (ili neki drugi autoritet) tvrdi da je talasna dužina zvuka obrnuto srazmjerna frekvenciji zvuka, učenici, koji su već iskusni u kritičkom razmišljanju, pristupiće realizaciji određenih eksperimenata u kojima će potvrditi ili opovrgnuti datu teorijsku pretpostavku. Učenici koji kritički razmišljaju sami će osmisliti realizaciju nekih jednostavnih eksperimenata, istraživaće datu zavisnost između talasne dužine i frekvencije korišćenjem, na primjer, nekih kompjuterskih simulacija. U ovom poduhvatu nastavnik je dužan da podrži učenike da istraže datu teorijsku pretpostavku, predloži određene eksperimente koje će učenici odraditi sami ili uz asistenciju nastavnika, predloži određene kvalitetne sajtove za dalje istraživanje fizičkih veličina koji opisuju talasno kretanje. Nakon istraživanja date teze učenici mogu, s

velikom dozom sigurnosti, potvrditi ili opovrgnuti da li je talasna dužina obrnuto srazmjerna frekvenciji. Na ovaj način učenici aktivno upoznaju svijet oko nas i usvajaju prirodne zakonitosti koje nas okružuju. Upravo tako stiču kvalitetnije obrazovanje koje duže ostaje dio njihove spoznaje svijeta.

## Od ideje do realizacije projekta

Projektna nastava kod učenika razvija samostalnost u obavljanju zadanog – savlađivanju gradiva, kao i kritičko mišljenje. Projekti mogu biti individualni, grupni, odjeljenjski, razredni ili školski. Takođe, projekti se mogu razvrstati i u zavisnosti od teme kojom se bave. Jedan tip se bavi životnim, realnim pitanjima iz neposredne okoline učenika i teži da rezultira nekom promjenom, dok se drugi tip projektne nastave bavi simulacijama u okviru koje se učenici bave udaljenim problemima koji nijesu iz njihove neposredne okoline. Rezultati projektne nastave mogu biti školska predstava, školske novine, izložba, predavanje za roditelje, kratak film, naučno istraživanje i slično. Uglavnom razlikujemo sljedeće faze rada na projektu:

- izbor osnovne teme projekta;
- definisanje ciljeva i postignuća koji će se projektom steći;
- upoznavanje učenika s projektom i njihovo aktivno učešće u dizajniranju projekta;
- određivanje potrebne podrške koja će učenicima omogućiti uspješan rad na projektu;
- određivanje vremenskog perioda u kojem će se projekat obaviti;
- vrednovanje naučenog u projektu i rada na projektu.

Prilikom izbora osnovne teme potrebno je, prije svega, razmisliti koji se cilj želi projektom postići. Najbolje teme povezuju sadržaje koji se uče s aktuelnim problemima i s nastavnim sadržajem. Ovdje se takođe može istaći važnost naslova samog projekta koji bi trebalo osmisliti tako da privlači pažnju učenika i podstiče njihovu radoznalost. Ukoliko samu temu nijesu predložili učenici, potrebno ih je upoznati s projektom. Predstavljanje teme projekta može se odvijati na različite načine: prikazivanjem filma, kratkom prezentacijom ili posjetom određene lokacije, kao na primjer manifestacije *Otvoreni dani nauke*, koja će podstaknuti učenike da postavljaju pitanja i sličan projekat realizuju u svojoj školi. Prvi projekat koji nastavnik realizuje u školi ne bi trebalo predugo da traje, dok se učenici ne upoznaju sa svim fazama projekta i benefitima koje taj projekat donosi. Prije započinjanja faze realizacije nastavnik zajedno s učenicima pravi Fejsbuk stranicu projekta, blog projekta, Gugl upitnike, otvara imejl projekta sa šifrom koju znaju učesnici projekta i slično. Dakle, upotreba IKT alata je veoma važna i potrebna, naročito sada kada postoji mogućnost zaraze koronavirusom.

U organizaciji projektne nastave jedna od ključnih stvari jeste stepen strukturiranosti zadatka. On se ogleda u tome koliko mogućnosti za izbor imaju učenici, da li im je materijal za rad pripremljen ili treba sami da ga obezbijede. Ukoliko na taj način analiziramo projektну nastavu, onda možemo razlikovati strukturirane i nestrukturirane projektne zadatke. Kod strukturiranih zadataka ograničen je izbor tema za rad i obezbijeđen je najveći dio materijala koji je potreban za realizaciju zadatka, dok u nestrukturiranim projektним zadacima učenici potpuno samostalno biraju temu koju žele da urade u sklopu projekta. U tabeli 1 prikazane su sve etape nastavnih aktivnosti; aktivnosti (koje se podrazumijevaju) nastavnika i aktivnosti učenika.

Tabela 1. Prikaz organizacije obrazovno-vaspitnog procesa u projektnoj nastavi

<b>Etapa nastavne aktivnosti</b>	<b>Aktivnosti nastavnika</b>	<b>Aktivnosti učenika</b>
1. Izbor teme i formulisanje okvirnog cilja projekta	Zajedno s učenicima predlaže teme i formuliše opšte obrazovne i projektne ciljeve	Raspravljaju i zajedno s nastavnikom biraju temu
2. Podjela teme na podteme i formulisanje posebnih ciljeva za svaku podtemu	Pomaže učenicima u postavljanju i preciziranju podtema	Predlažu ili biraju ponuđene podteme
3. Formiranje grupa/timova i podjela zaduženja	Formira grupe po izabranim podtemama vodeći računa o interesovanju učenika	U okviru malih grupa/timova među sobom dijele uloge radi uspješnije realizacije izabranog zadatka
4. Pripremanje materijala za istraživački rad	Unaprijed razrađuje zadatke, pitanja za istraživački rad i priprema potrebne resurse	Prihvataju obaveze u izradi zadatka
5. Određivanje roka za završetak projektne aktivnosti i dogovor o prezentaciji rezultata	Organizuje raspravu i učestvuje u njoj	Raspravljaju i utvrđuju oblike prezentovanja rezultata svojih istraživanja
6. Razrada projekta, istraživanje	Prati i usmjerava rad učenika	Istražuju prema unaprijed utvrđenim zadacima i procedurama uz instrukcije nastavnika/bibliotekara

7. Objedinjavanje rezultata manjih grupa/timova	Upućuje učenike kako da objedine rezultate	Objedinjuju rezultate prema prihvaćenim pravilima
8. Prezentacija	Organizuje (javnu) prezentaciju	Izještavaju o rezultatima svog rada i dobijaju povratne informacije
9. Refleksija	Procjenjuje rezultate realizovanih aktivnosti i efekat svog rada	Oceњуju čitav proces, svoju ulogu i doprinos u procesu učenja

Nakon iniciranja projekta i pronalaženje teme slijedi etapa planiranja projekta u kojoj grupa učenika raspravlja o odabranoj temi i odlučuje se za oblast unutar koje želi da radi projekat. Veoma je bitno zajedničko postavljanje ključnih pitanja koja će služiti kao pomoć tokom sprovođenja projekta – pravi se struktura rada na projektu. Sljedeća etapa podrazumijeva da nastavnik i učenici rade na projektu po već utvrđenom planu rada, prikupljaju informacije, razgovaraju, sakupljaju materijale, pripremaju prezentacije. Važan segment svakog projekta jeste prezentacija urađenog za širu javnost – organizacijom posebnih izložbi ili školskih dana nauke u školi koju učenici pohađaju. U zadnjoj etapi projekta podrazumijeva se evaluacija koja može da se organizuje kao samoevaluacija, evaluacija koju izvode stručna lica iz škole, kao i evaluacija koju vrše oni koji su sagledali rezultate projekta.

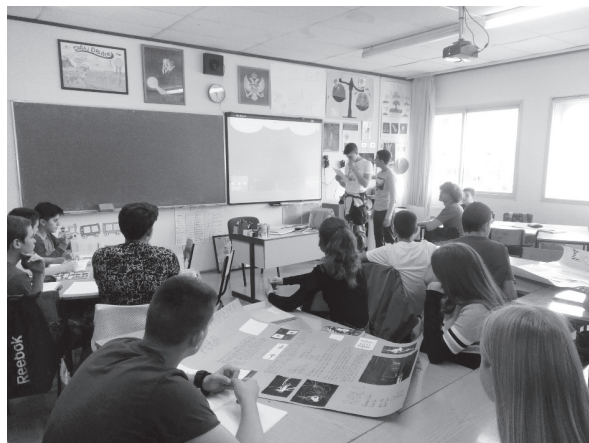
## Primjeri projektne nastave

### 1. Projekat „Ne dirajte Arhimedove krugove“

#### *Ciljevi i opis projekta*

Glavni cilj projekta „Ne dirajte Arhimedove krugove“ jeste detaljnije upoznavanje s rezultatima Arhimedovih istraživanja i s njegovim životom. Arhimed je zanimljiv naučnik za kojeg se vežu veoma interesantne priče koje motivišu učenike da spoznaju nešto više o njegovom životu i postignućima. U osnovnoj školi Arhimed se spominje u nastavnim jedinicama Sila potiska i Arhimedov zakon. Pri realizaciji ovog projekta učenici će moći da:

- definišu/razumiju silu potiska i Arhimedov zakon kroz rješavanje problema i eksperimenata koje će izvesti;
- razvijaju vještine komunikacije i saradnje pri grupnom radu;
- razvijaju vještine istraživanja i rješavanja problema i numeričke vještine;
- analiziraju predložena rješenja;
- primjenjuju dobijena znanja pri rješavanju zadataka.



Slika 1. Učenicima je data samostalnost u radu

Ostali ishodi projekta jesu:

- učenici će moći da pronalaze interesantne podatke iz Arhimedovog života i analiziraju položaj naučnika iz vremena u kojem je Arhimed živio;
- saznaće više o tome zašto je Arhimed izgovorio *eureka!* i poznatu izreku *Ne dirajte moje krugove!*;
- na elementarnom nivou analiziraće zakone poluge i zašto je Arhimed izjavio da sa dovoljno dugačkom polugom može podići Zemlju.

Nakon realizacije svih zadatih aktivnosti učenici zajedno s nastavnikom fizike organizuju štand u holu škole na kojem će predstaviti sve ono što su otkrili pomoću ovog projekta. Izvođenjem nekih jednostavnih eksperimenata učenici pokazuju posjetiocima šta je to sila potiska i kako djeluje na tijela u različitim tečnostima. Nastavnik može učeniku ponuditi obrazac kojim ga upućuje u istraživanje, a koji je prikazan u tabeli 2.

#### *Očekivani rezultati*

Nakon projekta učenik i ostali posjetioci našeg štanda znaju:

- da objasne razloge zbog čega neka tijela plutaju ili tonu u vodu;
- neke istorijske činjenice i mitove koje povezujemo s Arhimedovim životom;
- da objasne na koji je način Arhimed shvatio da mu sila potiska može dati odgovor na pitanje da li je kraljeva kruna napravljena od zlata;
- da na elementarnom nivou objasne polugu i njenu primjenu u svakodnevnom životu;
- da objasne položaj naučnika u vremenu u kojem je Arhimed živio;
- da objasne zašto je Arhimed izgovorio poznatu rečenicu *Ne dirajte moje krugove!*



Tabela 2. Predlog obrasca za istraživanje

PROJEKAT	NE DIRAJTE ARHIMEDOVE KRUGOVE
ISTRAŽIVANJE	<p>Potraži u udžbeniku, enciklopediji ili na internetu informacije o Arhimedu i zbog čega su značajna njegova naučna dostignuća. Detaljnije analiziraj silu potiska i Arhimedov zakon dajući odgovore na sljedeća pitanja:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Šta je sila potiska?</li> <li>2. Kako glasi Arhimedov zakon?</li> <li>3. Zašto neka tijela plutaju, a neka tonu?</li> <li>4. Šta je poluga i kako se može primijeniti u svakodnevnom životu?</li> <li>5. Koje sve eksperimente možeš upotrijebiti kako bi objasnio silu potiska?</li> </ol>
PRETPOSTAVKA	<p>Iskustvo nas navodi na pretpostavku da isto tijelo pluta ili pada u različitim tečnostima. Takođe, različita tijela u istoj tečnosti plutaju ili tonu. Iskustvo nam govori da se tijela različitih masa mogu klackati na klackalici. Međutim, ukoliko je masa tijela na jednoj strani klackalice velika u odnosu na masu tijela na drugoj strani klackalice, ovo će nekada biti moguće nekada neće. Jedan od ciljeva ovog projekta jeste da ispitamo sve te situacije i odgovorimo od čega to zavisi.</p>
PRIBOR I MATERIJAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>– radni listovi sa zadacima za istraživački rad u grupama;</li> <li>– radni listovi s tablicama;</li> <li>– tekst različitih zadataka;</li> <li>– pribor za izvođenje demonstracionih eksperimenata;</li> <li>– dinamometri;</li> <li>– tijela različite zapremine;</li> <li>– tijela iste zapremine, različite gustine.</li> </ul>
UPUTSTVO ZA RAD	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pismeno razradi – korak po korak – sve postupke koje smatraš bitnim za realizaciju ovog projekta.</li> <li>2. U istu tečnost stavlja iste predmete različite zapremine i gledaj šta će da se desi. Analiziraj rezultate eksperimenta.</li> <li>3. U istu tečnost stavlja tijela različite gustine i gledaj šta će da se desi. Analiziraj rezultate eksperimenta.</li> <li>4. U različite tečnosti stavlja isti predmet i analiziraj ono što se dešava.</li> <li>5. Sebi postavi zadatak na koji način bi provjerio/provjerila da li je kruna, iz poznate Arhimedove priče, zlatna i kakve to ima veze sa silom potiska. Da ti neko postavi takav isti zadatak šta bi uradio/uradila?</li> <li>6. Na elementarnom nivou razmisli o polugi i na koji način bi nekim lakim predmetom podigao teži predmet.</li> <li>7. Prikupi što je više istorijskih činjenica o Arhimedu i razvij sopstveni stav o tome da li su legende o Arhimedu tačne ili ne.</li> <li>8. Napiši esej o Arhimedovom životu.</li> </ol>

EVALUACIJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Nakon projekta možeš da uporediš šta si znao/znala prije projekta a šta nakon, ispunjavanjem evaluacionih listića, koje možeš sastaviti zajedno sa svojim nastavnikom.</li> <li>– Rezultate tvog rada mogu ocjenjivati kako stručna, tako i <i>nestručna</i> lica ispunjavanjem (onlajn) Gugl upitnika, koji možeš osmisлити zajedno sa svojim nastavnikom.</li> </ul>
------------	---

## 2. Projekat „Za mene više dilema ne postoji, od energije su najbolji obnovljivi izvori”

### *Ciljevi i opis projekta*

Glavni cilj projekta *Za mene više dilema ne postoji, od energije su najbolji obnovljivi izvori* jeste promocija korišćenja obnovljivih izvora energije i reciklaže učenicima osnovne škole. Jedan od osnovnih razloga zbog čega se nastavnik, zajedno s učenicima, odlučio na realizaciju ovog projekta jeste taj što su u svakodnevnom kontaktu s okruženjem primijetili da skoro da i ne postoji osviještenost o ekološkim problemima. Korišćenjem različitog materijala – kartona, papira, drvenih palica, stirodura, plastičnih pećurki, djelova od CD-a, kamenčića – prikazaćemo kako se na kreativan način može napraviti sadržaj koji je interesantan, u isto vrijeme i kreativan i inovativan.

Crna Gora, kao moderna evropska država, nije jedina koja se suočava s ekološkim problemima i klimatskim promjenama. Razvoj tehnologije i modernih fabrika poboljšali su privredu svake države, pa samim tim i životni standard. Međutim, želja za većom proizvodnjom i smanjenjem nezaposlenosti učinila je efekte „staklene bašte“ gorim, tako da je potreba u investiranje u obnovljive izvore energije i korišćenje električnih automobila polako, ali sigurno, postala naša svakodnevica. Najveći problem je još uvijek nemogućnost isplativosti korišćenja ovih vrsta energije. Međutim, nadamo se da države neće analizirati ostvarenje korišćenja obnovljivih izvora energije i reciklaže kroz profit, već kroz ono što će omogućiti prije svega očuvanje životne sredine.

Često se misli da pojedinac ne može ništa uraditi povodom ovih problema. Upravo smo kroz naš projekat pokušali da uvjerimo naše okruženje da to nije tako. Ukoliko svi damo svoj mali doprinos u očuvanju životne sredine, pa makar ne bacili karton, već ga iskoristili, na primjer, za izgradnju kartonske eko-kuće, učinili smo jedno veoma malo, ali odgovorno djelo. Na kraju projekta, u holu škole, izložićemo urađene makete koje će moći da vide svi zainteresovani. Nastavnik može učeniku ponuditi obrazac (kojim ga upućuje u istraživanje) koji je prikazan u tabeli 3.

### Očekivani rezultati

Nakon projekta učenik i ostali posjetioci našeg štanda znaju:

- da objasne razliku između obnovljivih i obnovljivih izvora energije,
- da se energija ne može stvoriti niti uništiti, već da samo može da se pretvara iz jednog oblika u drugi (zakon održanja energije),
- da navedu nekoliko primjera obnovljivih i obnovljivih izvora energije,
- da objasne efekat „staklene bašte“,
- da navedu nekoliko primjera reciklaže iz svakodnevnog života.

Tabela 3. Predlog obrasca za istraživanje

PROJEKAT	ZA MENE VIŠE DILEMA NE POSTOJI, OD ENERGIJE SU NAJBOLJI OBNOVLJIVI IZVORI
ISTRAŽIVANJE	<p>Potraži u udžbeniku ili na internetu šta su obnovljivi, a šta neobnovljivi izvori energije. Detaljnije analiziraj zakon održanja energije i pronađi primjere primjene ovog zakona u svakodnevnom životu. Možeš da odgovoriš na sljedeća pitanja:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Koja je osnovna razlika između obnovljivih i neobnovljivih izvora energije? Zbog čega je važna veća upotreba obnovljivih izvora energije?</li><li>2. Šta konkretno svaki pojedinac može učiniti kako bi smanjio efekte <i>staklene bašte</i>?</li><li>3. Da li se na čovjeka može primijeniti zakon održanja energije i da li je čovjek obnovljiv ili neobnovljiv izvor energije?</li><li>4. Ukoliko se stvari prepuste sebi, neuređenost sistema se uvećava. Primjer za to su ostavljene kuće koje se s vremenom urušavaju, iako godinama niko ne živi u njima. Šta ti ovo govori o energiji?</li><li>5. Često čuješ rečenicu <i>Energija je svuda oko nas</i>. Na koji je način tumačiš?</li></ol>
PRETPOSTAVKA	<p>Iskustvo nam govori da su neobnovljivi izvori energije dominantni oblici energije u svijetu. Zbog čega je to tako? Prouči termine kao što su: <i>industrijska revolucija</i> i <i>fabrička mehanizacija</i>. Pretpostavka je da bi korišćenje obnovljivih izvora energije zaustavilo trenutne klimatske promjene koje u krajnjem ugrožavaju ljudsko postojanje. Da li je tačna ova pretpostavka? Istraži.</p>
PRIBOR I MATERIJAL	<ul style="list-style-type: none"><li>– radni listovi sa zadacima za istraživački rad u grupama;</li><li>– radni listovi s tablicama;</li><li>– materijal za reciklažu koji se može iskoristiti u pravljenju maketa.</li></ul>

<p>OČEKIVANI EFEKTI PROJEKTA</p>	<p>Kroz projekat učenici razumiju šta je energija; počinju da razlikuju neobnovljive i obnovljive izvore energije kao i njihove nedostatke i prednosti; nauče nešto o energetskej efikasnosti i upotrebljivim oblicima energije u Crnoj Gori; razvijaju sposobnost opažanja, samostalnog zaključivanja i korišćenja savremenih sredstava za nastavu; zahvaljujući upotrebi savremenih didaktičkih principa i nastavnih metoda, razvijaju smisao za posmatranje i uočavanje fizičkih pojava; rade ogleda i simulacije na raznim programima; čitaju radne materijale i gledaju/čitaju razne video i <i>PowerPoint</i> prezentacije postavljene na <i>Skydrive</i> linku, i na ostalim linkovima.</p>
<p>EVALUACIJA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Na kraju projekta učenici ocjenjuju svoj rad pomoću raznih igara i zanimljivih asocijacija i kvizova. Takođe, učenici izražavaju svoje viđenje projekta ispunjavanjem anketa i postavljanjem stikera na <i>Linoit</i> internet stranici.</li> <li>– Rezultate tvog rada mogu ocjenjivati kako stručna tako i <i>nestručna</i> lica ispunjavanjem (onlajn) Gugl upitnika koji možeš osmisлити zajedno sa svojim nastavnikom.</li> <li>– Naročito diskutovati o tome šta bi promijenio da opet realizuješ isti ili sličan projekat. Šta bi <i>savjetovao</i> sebi?</li> </ul>

Ono čime se možemo pohvaliti jeste da je dio napravljenih maketa ovog projekta bio izložen na manifestaciji *Otvoreni dani nauke*, organizovanoj 2019. godine.



Slika 2. U posjeti Otvorenim danima nauke 2019. godine

Nakon realizovanih aktivnosti autori projekta (nastavnik i njegovi učenici) došli su na ideju da objave časopis za promociju obnovljivih izvora energije i reciklaže *Oaza budućnosti*. U ovom časopisu promovisaćemo prije svega projekat koji smo realizovali, objavljivati likovne i literarne radove koje smo kreirali, predstaviti rad ekoloških aktivnosti u našoj školi.<sup>3</sup>

## Zaključak

Podsticanje učenika na aktivno učenje cilj je modernog pristupa nastavi. Projektna nastava usmjerena je prije svega na samostalno ueničko istraživanje, razvijanje samostalnosti i kritičkog mišljenja kod učenika kao veoma važnog segmenta obrazovanja. U ovom radu bazirali smo se na predstavljanje projektne nastave u osnovnoj školi i to za predmet fizika, mada se može reći da se koncepti i ideje, ovdje iznijeti, mogu upotrijebiti i u ostalim predmetima koji pripadaju prirodnoj grupi predmeta. Takođe smo kroz konkretne primjere iz školske prakse nastavnicima fizike na detaljan način objasnili sve važne faze u realizaciji jednog projekta. Jedan od benefita projektne nastave jeste razvijanje kritičkog mišljenja kod učenika. Konstruisanje znanja temeljeno na projektima predstavlja izazov kako nastavnicima tako i učenicima. Međutim, nakon realizacije prvog projekta nastavnik i učenici imaju određeno iskustvo, analiziraju rezultate završenog projekta, vrednuju kvalitet urađenog i pokušavaju da se u narednom projektu izbjegnu propusti ili eventualni problemi.

Kroz istraživačku i projektnu nastavu učenici se podstiču na istraživanje i izvođenje nekih novih jednostavnih eksperimenata, motivišu se na logičko razmišljanje i zaključivanje. Učenici se uče kritičnosti i samokritičnosti, razvija se njihovo samopouzdanje i utiče na njihovu samostalnost u radu. Veća je aktivnost kao i sloboda komuniciranja među učenicima, saradnja među njima je na visokom nivou dok zajedno dolaze do kvalitetnih rješenja. Uspostavlja se kvalitetnija veza između učenika i nastavnika kao i veza između učenika. Primjenom projektne nastave učenici stiču socijalizacijske vještine, razvijaju komunikaciju, toleranciju i smanjuju predrasude. Jača se samopoštovanje učenika, veća je njegova motivacija za rad i učenje. Znanje i metode koje usvajaju su dugotrajne, a vještine i navike koje steknu primjenjive su u svakodnevnom životu.

U projektnoj nastavi veoma je bitno korišćenje modernih IKT alata kao na primjer Fejsbuka, Viber aplikacije, Gugl upitnika, Instagram stranice, blogova i slično. Upotreba IKT alata predstavlja veoma važan segment u realizaciji moderne nastave u današnjim crnogorskim školama. Povećava se broj nastavnika koji slobodno/besplatno i jednostavno koriste mnogobrojne programe u svakodnevnoj

<sup>3</sup> <https://fizika-za-osnovce-cg.blogspot.com/Časopis Oaza budućnosti>

nastavi. Živimo u vremenu kada je upotreba interneta postalo gotovo neophodna i skoro da se bez njega ne može zamisliti realizacija časova. Naročito je to postalo jasno u uslovima višemjesečne socijalne izolovanosti zbog koronavirusa.

## Literatura i sajтови

1. Cindrić, M. (2006). Projektna nastava i njezine primjene u nastavi fizike u osnovnoj školi, časopis *Magistra Iadertina*. Vol. 1 No. 1.
2. Bugarski, N. (2018). *Projektna nastava i njena primena u nastavi prirodnih nauka u osnovnoj školi*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, prirodno-matematički fakultet, departman za fiziku.
3. Čabrilo, N., Sušić, R. (2008). *Naša škola – nastava prirodnih nauka*. Podgorica: Zavod za školstvo.

<http://www.tvrdjava.edu.rs/>

<http://www.ssmb.hr/>

## PROJECT BASED TEACHING OF PHYSICS IN ELEMENTARY SCHOOL

### Abstract

Project based learning is a teaching method in which students gain knowledge and skills in order to apply teaching content in every-day life situations. Students work on a project over an extended period of time, from a week up to a semester, that engages them in solving a real-world problem or responding to a complex situation. They demonstrate their knowledge and skills by creating a public product or presentation for a real audience. As a result, students acquire a deeper knowledge as well as critical thinking, collaboration, creativity and communication skills. Project Based Learning unleashes a contagious, creative energy among students and teachers.

**Key words:** *teaching physics, project learning, primary school.*

Vera MIĆUNOVIĆ<sup>1</sup>

## AKTIVNE METODE U NASTAVI KNJIŽEVNOSTI NA PRIMJERU INTERPRETACIJE ROMANA *HAJDUCI* B. NUŠIĆA

### Rezime

Književni život teče kroz trougao koji čine pisac – djelo – čitalac. Predmetni svijet književnog djela svoj konačni oblik dobija u svijesti čitaoca, njegova mašta ga *dorađuje*, pa se on neminovno javlja kao saučesnik u stvaranju djela.

Sam nastavni rad na književnom tekstu počiva na učeničkom prihvatanju djela i efektima koje ono pri tome proizvede. Učenici ne mogu pristupiti samostalnom sagledavanju ljepote i značaja teksta dok ga prethodno ne dožive i dok ih ne pokrene na emotivno-misaona reagovanja. Da bi do toga došlo, neophodno je djelo pažljivo čitati, što omogućava poniranje u svijet koji je njime dočaran. Kako motivisati učenika da čita pažljivo i da uopšte čita, pitanje je koje pokreće na razmišljanje i na akciju. Shvatajući značaj književnosti za razvoj i bogaćenje duše djeteta, interpretaciji djela umjetničke i narodne književnosti treba pristupati pažljivo. Dati model interpretacije romana *Hajduci*, jedan je od načina kako pokrenuti učenike da aktivno učestvuju na časovima posvećenim književnosti.

**Ključne riječi:** *književnost, interpretacija, čitalac, roman, motivacija.*

---

<sup>1</sup> Mr Vera Mićunović, nastavnik (savjetnik) Crnogorskog – srpskog, bosanskog, hrvatskog jezika i književnosti u Osnovnoj školi „Olga Golović“ u Nikšiću; rad je primjer iz nastavne prakse.



## Čitanje, dulce et utile

Svrha izučavanja predmeta Crnogorski – srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost jeste da učenika/učenicu osposobi za jasno, tačno i prikladno sporazumijevanje standardnim jezikom i omogući mu prihvatanje, razumijevanje, vrednovanje i stvaranje različitih govornih i pisanih tekstova svjesnom primjenom komunikacijskih strategija. Kroz znanje jezika i poznavanje književnosti učenik postaje samostalna, slobodna, kreativna i kulturna ličnost, svjesna sopstvenog identiteta i identiteta svog naroda, odnosno nacionalne ili etničke grupe (Predmetni program, 2017: 3). Razvijajući i cijeneći vlastiti jezik i vlastitu kulturu, učenici saznaju da postoje druge kulture i drugi jezici, koje takođe treba cijeliti. Pod funkcionalnom pismenošću podrazumijeva se sposobnost efikasne komunikacije, kritičkog i kreativnog mišljenja i razvijanje svijesti o sebi i o zajednici što omogućava širi pogled na svijet (Popović, 2013: 24). Čitanjem književnih djela učenik razvija sopstveni emocionalni život i obogaćuje sliku o svijetu, znanje o samom sebi i o drugim ljudima, o ljudskim iskustvima, vrijednostima i imaginaciji.

S dolaskom nove generacije učenika šestog razreda uočila sam problem vezan za čitanje obimom većih književnih djela, prvu knjigu domaće lektire pročitalo je 15% učenika u odjeljenju. Shvatajući činjenice i značaj književnosti, posvetila sam veliku pažnju ovom pitanju.

Problem je pozivao na akciju i traženje načina kako da u svom polju djelovanja popravimo stanje. Zaključila sam da je najbolje da čujem one koji su u ovoj priči najvažniji, učenike. Od drugog polugođa školske 2017/18. godine počela sam u različitim odjeljenjima sa istraživanjem. Učenici su usmeno i u pisanoj formi iznosili svoje mišljenje o datoj temi, a pitanja su bila jednostavna, konkretna, prilagođena njihovom uzrastu:

1. Da li voliš da čitaš? Zašto?
2. Što te najviše motiviše da pročitaš književno djelo?
3. Kako te nastavnik može motivisati?
4. Koje aktivnosti i koji način interpretacije/analize književnog teksta predlažeš?

Anketom je obuhvaćeno pet odjeljenja od 6. do 9. razreda, oko 125 učenika. Rezultati ankete su iznenadili, pokazali su da učenici vole pisanu riječ. Problem se javlja kod čitanja opširnijih prozaičnih književnih vrsta i tu veliku ulogu igra motivacija. Da ih čitanje ispunjava, čini srećnim, opušta, odgovorilo je 60% anketiranih učenika. Čitaju jer im čitanje omogućava da prožive bilo koju avanturu, pruža im mogućnost da se izoluju od svega oko sebe, da se nasmiju, osjete različit spektar osjećanja, otkriju nove pustolovine junaka ili zamisle da su glavni junaci, zaborave na brige i probleme. Čitanjem bogate svoj rječnik, upoznaju nove



svjetove, knjige ih uče da budu „dobri u srcu“. Dio učenika (5%) odgovorio je da više čitaju kako odrastaju, a nekad ih ka knjizi uputi zasićenost tehnologijom pa se iznova iznenade koliko im prija čitanje. Onih koji ne vole da čitaju bilo je 15%, kažu da im je čitanje dosadno, ne mogu toliko vremena da odvoje za ovu aktivnost. Radi bolje ocjene čita 20% anketiranih.

Na pitanje što ih može motivisati na čitanje, navode da ih motiviše nastavnik kada argumentuje tvrdnju da knjigu vrijedi pročitati, ako je učenik već pohvaljen za prethodne odgovore, a motiv je i pomenuta ocjena. Pored toga, nastavnik motiviše prezentacijom odlomka iz filma, čitanjem zanimljivog odlomka (događaja) iz djela. Motiv može biti i ilustracija korica ili preporuka drugara. Među prijedlozima kako da se govori o knjizi bili su i prijedlozi da se u većoj mjeri dramatizuju odlomci, da se pripreme asocijacije ili slične igrice, tj. osmisle zadaci za češći grupni rad.

Prema Predmetnom programu u drugom i trećem ciklusu 40% časova predmeta odnosi se na nastavu književnosti, a 60% na nastavu jezika. Mogućnost za češće druženje s književnim djelima možemo naći u časovima dodatne i dopunske nastave, kao i u 20% programa koji planiramo u saradnji s lokalnom zajednicom. Dobar dio ovih časova i sama posvećujem književnim tekstovima i učenici sa zadovoljstvom slušaju/čitaju *Deseticu*, *Zidanje Skadra*, *Sve će to narod pozlatiti*, *Narodne poslovice i zagonetke*, pripovijetke Nikole Lopičića, odlomke iz *Dukljanske zemlje*, *Kroz mećavu*, *Jablana*, pjesme Desanke Maksimović, poeziju Vita Nikolića... Pomenuti tekstovi u velikoj mjeri pomažu razvijanju empatije, što je jedan od ciljeva škole kada je njen vaspitni karakter u pitanju. „Šta bih ja osjećala, mislila i uradila kad bih se našla u sličnoj situaciji, ili kako je to biti u „tuđim cipelama?“ – slikovita su pitanja za pojašnjenje ove vještine. Osjećati empatiju prema drugoj osobi ne znači da ćemo zasigurno preduzeti i odgovarajuću akciju, ali nam to svakako pomaže da bolje razumijemo osobu i situaciju, kao i da se u toj situaciji konstruktivnije ponašamo.“ (Backović i sar. 2018: 85),

Da bi se unaprijedio način vođenja učenika kroz svijet knjige i čitanja, potrebna je primjena aktivnih metoda u nastavi, osavremenjavanje nastave, usmjerenje učenika na tekst i individualizacija u radu na tekstu, primjena tehnika kritičkog mišljenja – potrebna je igra. Naravno, sve ovo neophodno je planirati u skladu s Predmetnim programom i datim ishodima. Neophodno je podsjećati se šta o tome kaže stručna literatura, kako ona starija metodička tako i novije studije i prikazi.

Ono što svakako uviđamo i sami, potvrđuje i literatura. Nije najvažnije koliko će knjiga učenik pročitati – važno je kako će ih pročitati i doživjeti. Svako doživljeno književno djelo ujedno je priprema za čitanje novog. Kvalitetno čitanje podrazumijeva i odgovarajuću brzinu, ali ona se prilagođava zahtjevima prirode teksta i predstavlja jedan od elemenata izražajnog čitanja. Ostale elemente takvog

čitanja ne treba podvrgavati brzini. Bez poštovanja svih elemenata intonacije i bez njenog prilagođavanja prirodi teksta ne može se njegova recepcija obaviti valjano. Mašti treba omogućiti da smireno proizvodi asocijacije, a emocijama da se s njima stope do kraja. Tek tada čitalac može u svijet teksta da se uživi, da ga osjeća i o njemu prosuđuje, da ga „iznova stvara“. Prebrzo čitanje sputava i maštu i emocije i onemogućava čitaocu pun razmah pri recepciji djela. Poslije takvog čitanja ne postoje uslovi za intenzivan i samostalan učenikov nastavni rad na samom tekstu (Ilić, 1997: 194).

Već na prvim susretima s učenicima treba govoriti o značaju čitanja, o značaju djela predloženih za čitanje kod kuće (domaća lektira). Treba ih podsjećati na mudre izreke posvećene knjizi, npr: „Knjiga je značajnija od svih spomenika ukrašenih, jer ona sama gradi spomenike u srcu onog koji je čita“ (eg. spomenik); „Volite knjigu, ona će vas naučiti da ocijenite čovjeka i sebe“ (Gorki); „Nije važno koliko knjiga imaš, već koliko dobrih“ (Seneka).

Najvažnije pitanje kojem nastavnik treba da pokloni veliku pažnju prilikom najave djela jeste kako da motiviše učenike da pročitaju određeno djelo. Vidjeli smo što o tome kažu učenici. Literatura navodi da ti postupci mogu biti različiti, zavisno od djela o kojem se radi (Nikolić, 1988: 171):

- povezivanje (smisla) različitih književnih djela,
- čitanje odlomka,
- gledanje filmskih adaptacija,
- likovne izložbe, učenički literarni radovi,
- prepričavanje djela od strane učenika koji su ga već pročitali,
- odlazak s učenicima na kulturne manifestacije (sajam knjiga),
- prisustvo promociji značajnih, vrijednih književnih djela,
- posjete spomen-kućama pisaca,
- odlasci na pozorišne predstave,
- upućivanje na dobro uređene knjižarske izloge (I. Andrić „Prozor u svijet“),
- školske biblioteke – bitan faktor motivisanja.

Poslije druženja s djelima poznatih metodičara, razmišljajući što mogu sama da uradim i shvatajući veliki značaj motivacije, prešla sam na konkretne aktivnosti.

Sljedeći korak koji sam preduzela sastojao se u drugačijem načinu rada s novom generacijom učenika šestog razreda uz interaktivne radionice koje podrazumijevaju različite metode i tehnike rada, kao i različite vrste aktivnosti učesnika.

## **U hajduke s knjigom u ruci**

Prvo djelo koje smo čitali kod kuće, na početku školske godine (domaća lektira), bili su čuveni „Hajduci“ Branislava Nušića. Planirani su sljedeći ishodi učenja:

*Tokom učenja učenik će moći da:*

- novi tekst upoređuje s već poznatim tekstovima na istu ili sličnu temu
- obrazlaže doživljaj realističkog romana s tematikom iz svakodnevnoga života
- pronalazi eksplicitne i implicitne informacije iz teksta, odgovara na pitanja *ko, šta, kada, gdje i zašto*
- uočava karakternu osobinu lika koja je u suprotnosti s njegovom opštom karakternom oznakom (npr. negativnu osobinu kod inače pozitivne osobe)
- zapaža perspektivu onih književnih likova s kojima se, pri spontanom čitanju, ne identifikuje, ali mu nastavnik na njih skreće pažnju
- uočava i komentariše pozitivne vrijednosti postupaka likova
- prepoznaje uvođenje novog motiva i razgovara o njegovoj opravdanosti (književna motivacija)
- preoblikuje prozni tekst u kojem ima dijaloga i zapleta u dramski tekst
- na odabrani naslov samostalno stvara pisani tekst u kojem do izražaja dolazi kreativnost, originalnost i stvaralačko mišljenje (Predmetni program, 2017: 60).

Navedeni ishodi učenja sadržani su u obrazovno-vaspitnim ishodima 2, 3, 4, 5, 6 – oblast *Književnost*.

Dogovorili smo se da improvizujemo boravak hajduka u šumi. Učenici su dobili pripremne zadatke: prikupiti podatke o hajducima i njihovom istorijskom značaju; navesti očekivanja od romana; navesti očekivanja od dogovorenog zajedničkog odlaska u obližnju šumu; po ugledu na male junake u ovom djelu pripremiti različite priče kojima će obogatiti druženje.

U rano predvečerje otišli smo u podnožje Trebjese, brda u Nikšiću. S nama su bili i učenici 9. razreda. Trudili smo se da koristimo ono što nam priroda ponudi, našli smo pala stabla i sjeli na njih i na travu. Učenici su ponijeli sveske i čitali svoje odgovore, bili su vrijedni a njihovi odgovori sadržajni.

Zajedno smo istakli istorijski značaj hajduka i razloge za njihovo pojavljivanje kroz istoriju. Učenici su iznijeli da naši preci nijesu mogli da se pomire s ropskim životom pod turskom vlašću, odlazili su u hajduke, sačekivali turske vojnike i putnike, oduzimali im opljačkano blago i kažnjavali ih. Nastavnica je dodala da je njihov značaj i u tome što su odigrali važnu ulogu u pripremanju naroda na ustanak. Zbog načina života morali su biti oprezni, hrabri, izdržljivi, zato se u pjesmama naglašava da hajduk može biti samo čovjek naročitog kova, čovjek koji je kadar „stići i uteći i na strašnu mjestu postojati“ (Đurić, 1990: 79). U hajdučkom ciklusu epskih narodnih pjesmama opjevani su Starina Novak, Grujica Novaković, Kostreš Harambaša, Stari Vujadin, Mali Radojica.

Učenici su naveli da od romana očekuju uzbudljive događaje, borbu, a od odlaska u prirodu – druženje.

Poslije analize odgovora, prikupili smo polomljeno granje i naložili vatru, prostrli platno i iznijeli pravu hajdučku hranu, oko koje smo se svi potrudili: domaću pogaču, slaninu, crni luk. Slaninu su učenici pekli na štapićima napravljenim od obližnjeg šiblja. Improvizovali smo boravak u šumi (Slika 1, 2) po ugledu na hajduke iz djela, pa su se poslije osvježenja takmičili u bacanju kamena s ramena. Dok je padao sumrak, pričali smo i slušali priče koje su prema dogovoru učenici pripremili.



Slika 1



Slika 2

Usporedili smo naša očekivanja (od ove aktivnosti) s onim što smo doživjeli. Učinak je bio pun! Djeca su se lijepo družila, razmijenila znanja o hajducima na pravom mjestu svojstvenom njima, u prirodi, i prema njihovim riječima – dobila inspiraciju, motivaciju da roman pročitaju. Dodatno je tu motivaciju pojačao dogovor da ćemo pojedine scene dramatisovati kada budemo govorili o djelu. Ovu aktivnost učenici izuzetno vole, posebno u ovom uzrastu.

Prilikom najavljivanja romana za čitanje kod kuće, sugerisano je da to rade s olovkom u ruci. Tako će bilježiti sve ono što sami uoče kao važno i interesantno, ali i odgovoriti na istraživačke zadatke koje im je dala nastavnica: izdvojiti motive za ponašanje književnih likova, uočiti vrstu pripovijedanja i njegovu funkciju u djelu, izdvojiti temu i poruku, uočiti fabulu i kompozicione cjeline. Dejstvo reakcionog vremena ima veliki značaj. U tom intervalu učenik čita književni tekst, istražuje, promišlja o pitanjima i zadacima i tako se stvaralački priprema za interpretaciju djela.

Mogućnosti koje pruža ovo djelo za privlačenje učenika da uđu u njegov svijet i otkriju poruku koju ono sobom nosi, velike su. U svijet ove knjige djeca se mogu pozvati čitanjem opisa jednog od malih junaka, kako smo i mi uradili, npr.: „Zvali smo ga Dronjo što je bio nekako sav rasklimatan i sve je na njemu visilo. Njegove ruke i noge nisu izgledale kao da su izrasle iz tela, nego kao da

su prišivene, onako otprilike kao kad praviš lutku od krpčića pa joj prišiješ noge i ruke te svaka za sebe klima.“

Primamljivi su i razlozi drugara da odu u hajduke, npr. Cvrchino objašnjenje: „Pravo da ti kažem“, reći će Cvrca, „dosadilo mi kupanje kod kuće. Svake subote dočepa me majka, pa me strpa u kadu, nasapuna kao da će celog da me brije, pa me trlja i gnjavi me. Ne mogu više.“

Tokom časova interpretacije učenici su imali različite zadatke, u skladu s mogućnostima.

Različitim aktivnostima postupno su vođeni kroz umjetnički tekst i književnoteorijsku analizu djela. Individualnim oblikom rada iznosili su svoje utiske o njemu, izdvajali činjenice koje ga svrstavaju u realistički (avanturistički) roman. O romanu kao književnoj vrsti ne treba pretjerano govoriti, učenici su se srijetali s njim. Znaju da je to djelo koje prati život većeg broja likova duži vremenski period i obimom je veće od pripovijetke.

U skladu sa zadacima dobijenim prije čitanja, frontalnim oblikom rada i dijaloškom metodom, navodili su motive za ponašanje književnih likova (radoznalost, igra, nestašluk, avantura, strah od kazne, briga), objasnili pripovijedanje u prvom licu (ich forma) i njegovu funkciju. S lakoćom se otkrila tema (odlazak grupe dječaka u šumu, u hajduke, i njihovi doživljaji) i poruke koje djelo nosi: Uvijek treba dobro razmisliti prije donošenja neke odluke; Ne treba bježati od kuće i od najbližih; Svako vrijeme ima svoje običaje i svoje vrijednosti.

Grupnim oblikom rada na drugom času osvrnuli smo se na fabulu i kompozicione cjeline s posebnim osvrtom na prvu i posljednju priču koje se dešavaju na istom mjestu (kružna kompozicija).

Druga grupa objasnila je jezik u romanu, s obzirom na činjenicu da je Nušić po tome karakterističan i posebno mjesto u djelu dato je humoru. Uočili su da su neke riječi „neobične“, stare, da ih sami ne koriste, ali da je knjiga zbog njih „smješnija“ i zabavnija. Uz pomoć nastavnika otkrili su da osjećanje komičnog izvire iz situacija nesporazuma između junaka, nesklada u odnosu na ciljeve i sredstva kojima se ostvaruju, kao i protivrječnosti između namjera i ostvarenih rezultata (Kalezić-Đuričković, 2008: 273).

U kompozicionoj strukturi avanturističkog romana, kakav je većim dijelom i ovaj, likovi imaju primarnu ulogu. Oni su neposredni učesnici i vršioci radnje i učenici ovog uzrasta to već treba da znaju. Načina je više za upoznavanje likova:

- njihovim ispovijedanjem,
- postupcima i ponašanjem (unutrašnji portret),
- spoljašnjim izgledom (spoljašnjim portretom),
- u dodiru s ostalim likovima.

Kada je u pitanju analiza likova, dali smo sebi malu slobodu i poigrali se. Treća grupa učenika se našla u ulozi junaka romana i odgovarala je na pitanja

drugova/drugarica iz odjeljenja u ime *hajduka*. Na početku izlaganja odgovora pripremljenim kratkim pasusom, tehnikom *Ko sam ja*, predstavili su lik koji igraju i u čije ime odgovaraju. U drugom dijelu analize likova pomoću Venovog dijagrama opisivali su male junake, njihove osobine poredili sa svojim. Lako su uočili da je teško izdvojiti jedan lik kao glavni i da imaju ispred sebe roman u kojem je grupa likova u stvari glavni junak.

Članovi četvrte grupe pisali su dijalog u kojem su učestvovali naši *hajduci* iz romana i hajduci iz narodne pjesme, istorije – dječjoj mašti nema kraja. Peta grupa pisala je monolog cirkusanta Talijana na osnovu epizode *Avanti, đenerale*.

Jedan od primarnih zahtjeva savremene nastave, povećanje nivoa aktivnosti učenika u nastavnom procesu na nivo aktivnog stvaralaštva, postiže se dramatizacijom. Dramatizacijom se podstiče i kreativniji pristup nastavi, omogućava se potpunije uživanje u situacije i bolje shvatanje karaktera pojedinih likova u djelu. Na narednom času dramatizovali smo scenu sa Simom Gluvaćem, scenu sa zakletvom malih *hajduka*, scenu s guslama (Slika 3, Slika 4) i napravili odjeljensku predstavu. U završnom dijelu časa na panoima, pomoću radova učenika, pravili smo vizuelnog pripovjedača i dnevnik čitanja.



Slika 3



Slika 4

## Zaključak

Primjena raznovrsnih metoda i oblika rada prilikom interpretacije književnog djela podstiče aktivno učenje, razvija unutrašnju motivaciju i jača učenička interesovanja, što je pokazano u radu. U nastavi književnosti roman ima posebno mjesto, dobra knjiga ima veliku moć – unosi ljepotu i snagu u čovjekov duh, budi radoznalost, uči da se voli svijet.

U radu je prikazan jedan način interpretacije koji učenicima može omogućiti stvaralački i kritički pristup djelu. Takav pristup iziskuje primjenu doživljajnog, istraživačkog i problemskog čitanja.



Čitanju djela prethodile su pripremne aktivnosti. Učenici su uočili svrhu dodatnih časova organizovanih u prirodi i povezali je s razvijanjem motivacije kod učenika koji roman nijesu pročitali da to urade. Takođe su naveli i činjenicu kako su ovom improvizacijom stvorili ambijent sličan onom u kojem vidimo naše male junake u knjizi. Tim činom radnja im je postala još bliža. Istakli su i koliko im je, zasićenim tehnologijom, prijalo druženje i terenska nastava. Dogovorili smo se da ponovimo ovakav način rada prigodnom prilikom.

Prilikom analize i interpretacije romana *Hajduci*, učenici su stalno svoj doživljaj djela povezivali s našim odlaskom u šumu, što jasno govori koliko im prija izlazak iz uobičajene sredine – učionice.

Poznato je da rad u grupama doprinosi razvijanju timskog duha i omiljeni je oblik rada, što su učenici i naglasili u anketi. Tako je bilo i na ovim časovima. Učenici su zajedno uočili književnu motivaciju, humor, jezik, ali i poruke koje ovo djelo nosi. Dramatizacija odlomaka zaokružila je priču na najljepši način i naišla na oduševljenje. Spajanjem *lijepog i korisnog (dulce et utile)* došlo se do željenih ishoda.

Jednom riječju, ovo je bio kompletan postupak interpretacije književnog teksta, koji je ostavio veliki utisak na učenike. Često su ga pominjali tokom polugođa i motivisali me na slične postupke kada je u pitanju interpretacija drugih književnih djela i književnih tekstova. Sve ukazuje na potrebu kontinuiranog i upornog rada s najmlađima na razvijanju motivacije, čitalačke kulture i vještine razumijevanja pročitano.

## Literatura

1. Backović, A. i sar. (2018): *Moje vrijednosti i vrline – razvoj socijalnih i emocionalnih vještina učenika i učenica*, Zavod za školstvo, Podgorica
2. Cvetanović, V. (1990): *Za novi pristup pripremi domaće lektire*, Inovacije u nastavi, br.3, Beograd
3. Crnković, M. (1967): *Dječja književnost*, Školska knjiga, Zagreb
4. Đuričković-Kalezić, S. (2008): *Nastavno proučavanje romana u osnovnoj školi*, ZUNS, Podgorica
5. Đurić, V. (1990): *Antologija narodnih junačkih pjesama*, SKZ, Beograd
6. Ilić, P. (1997): *Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi*, Zmaj, Novi Sad
7. Jurković, V.: *Dramatizacija teksta u nastavi materinskog jezika*, Književna lektira u osnovnoj školi, Mlado pokolenje, Beograd
8. Marinković, S. (2000): *Metodika kreativne nastave srpskog jezika i književnosti*, Kreativni centar, Beograd

9. Mujezinović, F. (1982): *Čas lektire u srednjoj školi*, Svjetloš, Sarajevo
10. Nikolić, M. (2009): *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*, ZUNS, Beograd
11. Peruško, T. (1964): *Materinski jezik u obaveznoj školi*, Pedagosko-književni zbor, Zagreb
12. Popović, D. i sar. (2013): *Kako učenicima pomoći da uspješno stvaraju usmene i pisane, umjetničke i neumjetničke tekstove*, Zavod za školstvo, Podgorica
13. Popović, D. (2011): *Savremeni pristup nastavi jezika*, Zavod za školstvo, Podgorica
14. Predmetni program (2017): *Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole*, Zavod za školstvo, Podgorica
15. Turjačanin, Z. (1974): *Metodički pristup romanu za djecu*, Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo
16. Vučković, R. (2008): *Pisac, delo, čitalac*. Službeni glasnik, Beograd
17. Vuković, N. (1989): *Uvod u književnost za djecu i omladinu*, Unireks, Nikšić

## **ACTIVE METHODS IN LITERARY TEACHING WITH INTERPRETATION OF NUSIC'S NOVEL *HAJDUCI* (Eng. HAIDUKS) AS AN EXAMPLE**

### **Abstract**

Literary life flows through the triangle that is made of writer-piece-reader. The world of any literary work takes its final form in the mind of the reader, his imagination refines it, so he inevitably emerges as an accomplice in the creation of the work.

The teaching work on the literary text itself rests on the student's acceptance of the work and the effects it produces. Students cannot access the self-perception of beauty and meaning of the text until they have experienced it before and until it initiates their emotional-thinking reactions. For this to happen, it is necessary to read the work carefully, which enables the immersion into the world that has been conjured with it. How to motivate a student to read attentively and to read at all is a question that drives thought and action. Realizing the importance of literature for the development and enrichment of the soul of a child, the interpretation of works of art and folk literature should be approached with care. Given model of interpretation of novel *Hajduci* (engl. *Haiduks*), is one of the ways to get students to actively participate in literature classes.

**Key words:** *literature, interpretation, reader, novel, motivation.*



Snežana PEJOVIĆ<sup>1</sup>  
Mersiha ORUČEVIĆ<sup>2</sup>

## UPOTREBA FRAZEOLOGIZAMA U NASTAVI CRNOGORSKOG – SRPSKOG, BOSANSKOG, HRVATSKOG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI, ITALIJANSKOG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI I ENGLESKOG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI

### Rezime

Jezik je osnovno sredstvo sporazumijevanja u društvu. Život u zajednici uslovljen je međusobnom komunikacijom njenih članova. Ono što jedan jezik čini specifičnim i jedinstvenim, između ostalog, jeste i upotreba frazeologizama. Upotreba frazeologizama u različitim jezicima učenicima istog razreda može biti zanimljiva i inspirativna za: istraživački duh, kritičko mišljenje i rješavanje problema. Tri sprata intelekta predstavljaju taksonomiju mišljenja višeg i nižeg reda koju je razvio Artur L. Kosta<sup>3</sup>. Razmišljanjem višeg reda (primjenom informacija) **učenici će se voditi pri zaključivanju, sastavljanju, kreiranju, procjenjivanju** dok budu koristili iste frazeologizme u različitim jezicima.

**Ključne riječi:** *frazeologizmi, jezik, jedinstveno značenje.*

---

<sup>1</sup> Snežana Pejović, profesorica, JU OŠ „Mrkojevići“ Bar.

<sup>2</sup> Mersiha Oručević, profesorica, JU OŠ „Mrkojevići“ Bar.

<sup>3</sup> Costa & Marzano, 1987, Naučiti jezik razmišljanja, edukativno liderstvo; [www.britishcouncil.me](http://www.britishcouncil.me)

## Uvod

Frazeologizmi jesu ustaljeni izrazi od najmanje dvije riječi koje imaju jedinstveno značenje. Predstavljaju veliko stilsko bogatstvo jezika, a najviše se koriste u novinarsko-publicističkom stilu. Frazelozizam treba da ispoštuje tri zahtjeva: jedinstveno značenje, složenu strukturu i mora biti ustaljen. Jednako zanimljivo kao upotreba frazeologizama jeste i njihovo porijeklo. Milan Šipka<sup>4</sup> je u svom djelu „Zašto se kaže“ objasnio porijeklo naziva onih frazeologizama koji se najčešće upotrebljavaju u našem jeziku. Upotrebom *mikro:bit* uređaja može se formirati kocka koja bi, u zavisnosti od dobijenog broja, razvrstala učenike po grupama. Za kritičko mišljenje *drvo problema* jedna je od metoda mapiranja problema, zajedno sa njihovim uzrocima i posljedicama. Dobar je pokazatelj pri: **pronalaženju**, **razumijevanju** i **rješavanju** problema, odnosno (ne)poznavanju frazeologizama. Procjenjuju se direktni i indirektni uzroci, te kratkoročne i dugoročne posljedice nekorišćenja frazeologizama u jednom jeziku. U procesu planiranja nastave, potrebno je odabrati različite *metode* i *alate* kako bi se podstakla dobra motivacija svih učenika. Jedan od takvih alata jeste *Tarsia* koja funkcioniše po principu slagalice. Ona podstiče takmičarski duh učenika i potrebu za brzim razmišljanjem, a sve u cilju da se što prije završi zadatak, odnosno sklope puzle.

**Predmet: Crnogorski – srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost, italijanski jezik i književnost i engleski jezik i književnost**

### PRIPREMA ZA ČAS

Napomena: Za realizaciju navedenih ishoda potrebno je bilo izdvojiti dva školska časa, tj. jedan sat i trideset minuta.

<b>Škola:</b> Osnovna škola „Mrkojevići“, Pečurice, Bar		<b>Nastavnice:</b> Snežana Pejović Mersiha Oručević	
<b>Datum:</b> 6. 3. 2020.	<b>Razred:</b> IX	<b>Nastavna sredstva:</b> računar, televizor, mikro:bit, hamer papir, markeri	

<sup>4</sup> Šipka Milan, *Zašto se kaže*, IK Prometej, Novi Sad, 2013.

<p><b>Nastavni pojmovi – sadržaji</b>  <i>Upotreba frazeologizama u nastavi crnogorskog – srpskog, bosanskog, hrvatskog jezika, italijanskog jezika i engleskog jezika i književnosti</i></p>	<p><b>Korelacija i međupredmetne teme</b>  Ovladavanje maternjim jezikom omogućava bolje razumijevanje, učenje i primjenu znanja i vještina u <b>stranim jezicima</b>.  <b>Informatika.</b></p>	
<p><b>Obrazovno-vaspitni ishod</b>  Na kraju učenja učenik će biti sposoban da objasni značaj jezika kao sredstva komunikacije, koristi standardni jezik u govoru i pisanju i prilikom javnog nastupa snalazi se u jezičkoj okolini.</p>		
<p><b>Tip časa</b>  – usvajanje novog znanja  – proširivanje znanja</p>	<p><b>Oblik rada</b>  – frontalni  – individualni  – rad u grupama</p>	<p><b>Metoda rada</b>  – tekst metoda  – samostalni rad učenika  – moždana oluja  – metoda kocke</p>

## AKTIVNOSTI

**Uvodni dio časa** (trajanje: 10 minuta)

**A/1.** U uvodnom dijelu časa učenici navode asocijacije na riječ *jezik* (moгуći odgovori – govor, sporazumijevanje, povezivanje, komunikacija, razvoj čovjeka...).

Zajedno zaključuju da je jezik osnovno sredstvo sporazumijevanja u društvu. Život u zajednici uslovljen je međusobnom komunikacijom njenih članova.

**A/2.** Znaју da je jedna od najvećih porodica jezika indoevropska i navode jezike koje ona ubraja. Ističu da je prvi književni jezik svih Slovena staroslovenski, a prvo pismo glagoljica (*glagolati – govoriti*). Danas su u našem jeziku ravnopravna dva pisma (ćirilica i latinica).

Zanimljiv dio: *Slavni irski pisac Džordž Bernard Šo smatrao je da je ćirilica najsavršenije pismo na svijetu, jedan zaokružen i logičan sistem. U testamentu ostavio je iznos od 365 000 funti onom čovjeku koji uspije da reformiše i uprosti englesku abecedu po uzoru na Vukovu ćirilicu.*

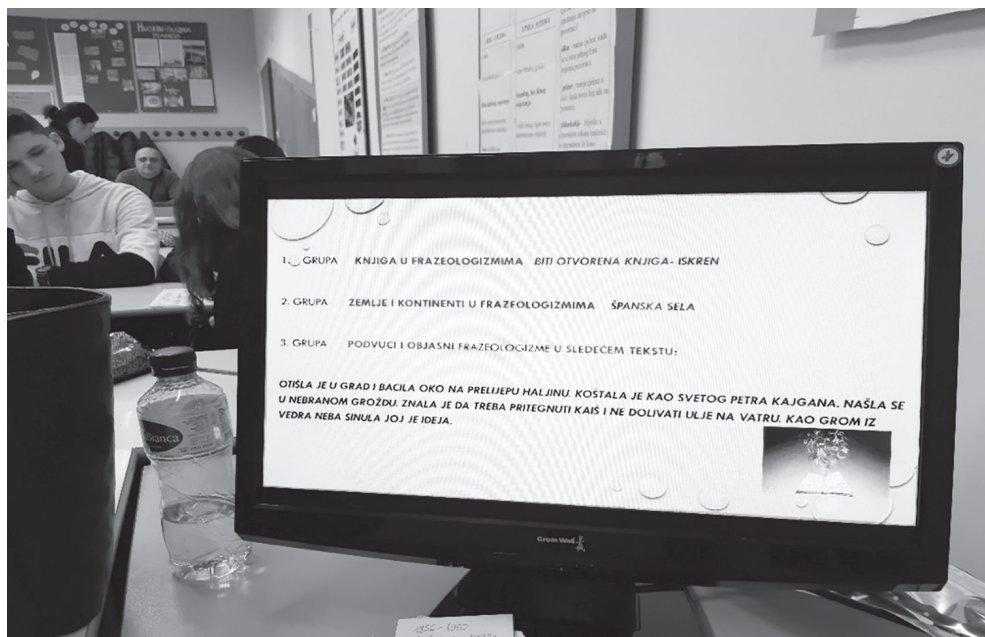
**A/3.** Nakon istaknute zanimljivosti koja se odnosi na ovog pisca, a imala je za cilj motivaciju učenika da postavljaju pitanja (koje godine je dobio Nobelovu nagradu za književnost, najpoznatije djelo), nastavnica im govori kako se nada da ni u nastavku časa *neće ćutati kao zaliveni*.

**Glavni dio časa:** (trajanje: 60 minuta)

**A/4.** Učenici u navedenom izrazu primjećuju da on ima jedinstveno značenje, sastavljeno od više riječi. Imenuju frazeologizam, uočavajući zahtjeve koje on treba da ispoštuje: jedinstveno značenje, složena struktura, ustaljen izraz.

**A/5.** Samostalno navode frazeologizme koje već znaju i objašnjavaju njihovo značenje (**moгуći odgovori – kad na vrbi rodi grozđe, kao po loju, bez dlake na jeziku...**).

Uz pomoć nastavnika objašnjavaju značenje sljedećih frazeologizama: *mačiji kašalj, staviti ruku u vatru, staviti glavu u torbu, krokodilske suze, pasja vrućina, plava krv, španska sela, živjeti na velikoj nozi.*



Slika 1. *Prezentacija u PowerPointu – frazeologizmi*

**A/6.** Učenici zaključuju o porijeklu naziva frazeologizama. Prije svakog frazeologizma učenici na osnovu prikazane slike prepoznaju, povezuju i imenuju frazeologizam:

#### 1. *Staviti ruku u vatru*

Znaju da navedeni frazeologizam znači **čvrsto vjerovati u nekoga, u nečiju nevinost**. Navode zbog čega misle da se ovaj frazeologizam ovako zove. **Saznaju** da je u srednjem vijeku, ali i ranije – u robovlasničkom društvu, postojao tzv. *božiji sud*. To je bio čest način utvrđivanja nečije krivice. Zasnivao se na

uvjerenju da će neka viša sila (Bog) presuditi da li je neko kriv ili ne. Sam postupak sastojao se u tome da osumnjičena osoba iz vatre ili uzavrele vode golim rukama izvadi komad usijanog željeza. Vjerovalo se da će se, u slučaju krivice, ruke ispržiti. Ovakav običaj zadržao se u našim krajevima do početka XIX vijeka, o čemu svjedoči Vuk Karadžić u Srpskom rječniku (1818)<sup>5</sup>. Uz pomoć nastavnice prevode frazeologizam i izvode zaključke:

- *METTERE UNA MANO SUL FUOCO* – *staviti ruku u vatru*  
*Non ci metto la mano sul fuoco. (italijanski jezik)*
- *PUT MY HUNDIN THE FIREFOR SOMEONE*  
*Would I put my handin the fire for him? I don't think so. He is not very reliable. (engleski jezik)*

### 2. Staviti glavu u torbu

Navode zbog čega misle da se ovaj frazeologizam ovako zove. **Zaključuju** kako navedeni frazeologizam znači „izložiti se velikoj, smrtnoj opasnosti“. Nastanak frazeologizma u vezi je s ratničkom historijom naših i drugih naroda. U srednjem vijeku bio je običaj da se odsijeku neprijateljske glave i donesu vladarima kao dokaz dobijene bitke ili dvoboja. Vjerovatno najstariji pomen tog ratničkog običaja kod nas zabilježen je u Danilovom „Životu kralja Milutina“. Glave su se obično nosile u torbi ili zobnici. Uz pomoć nastavnice prevode frazeologizam i izvode zaključke:

- *METTERE A REPENTAGLIO LA PROPRIA VITA* (italijanski jezik)  
*Qui c'è un caso dove hai messo a repentaglio la tua vita per qualcosa.*
- *TO PUT (ONE'S) LIFE ON THE LINE* (engleski jezik)  
*Look, I'm putting myself on the line for you here. I could get fired if they find out what we are up to.*

### 3. Krokodilske suze

Znaju da navedeni frazeologizam znači „lažno sažaljenje“. Krokodili zaista ponekad plaču, ali ne od žalosti, već zato što su im suze i pljuvačne žlijezde u tiješnoj vezi. Tako krokodil dok proždire žrtvu, refleksno suzi, pušta krupne suze. Uz pomoć nastavnice prevode frazeologizam i izvode zaključke:

- *LACRIME DI COCCODRILLO* (italijanski jezik)  
*Smettiamo di versare lacrime di coccodrillo e comportiamoci finalmente da esseri umani responsabili.*
- *CROCODILE TEARS* (engleski jezik)  
*Let us stop crying crocodile tears and finally behave like responsible human beings.*

<sup>5</sup> Karadžić, Vuk Stefanović, *Srpski rječnik*, Beč, 1818.

#### 4. Pasja vrućina

Učenici zapažaju da navedeni frazeologizam nije u vezi sa psom (životinjom). Izraz ima veze s pojavom Sirijusa, jedne od najsjajnijih i nama najbližih zvijezda. Sirijus se nalazi u sazvežđu Velikog psa i jako se dobro vidi s južne Zemljine polulopte. Na egipatskom nebu ta se zvijezda pojavljuje svake godine u julu, a nestaje sa horizonta tek u aprilu ili maju sljedeće godine. Pojavom Sirijusa u tim krajevima nastaju žestoke žege, a pošto se zvijezda nalazi u sazvežđu Velikog psa, tako su žege nazvane pasja vrućina. Uz pomoć nastavnice prevode frazeologizam i izvode zaključke:

- *GIORNI DELLA CANICOLA* (italijanski jezik)  
*I giorni della canicola sono finiti.*
- *DOG DAYS* (engleski jezik)  
*The dog days of summer are over.*

#### 5. Plava krv

Ističu kako se navedenim frazeologizmom označavaju pripadnici aristokratskih porodica. Porijeklo frazeologizma treba tražiti u Španiji, kada su njome vladali tamnopusi Maori. Članovi starih kastiljanskih porodica govorili su s ponosom kako njihovu krv nijesu zagadili Maori ili neke druge strane primjese. Ovaj izraz (*sangre azul*) potiče otuda što su vene na njihovoj svijetloj koži bile uočljivo plave. Frazeologizam izgovaraju na stranim jezicima uz pomoć nastavnice:

- *SANGUE BLU* (italijanski jezik)  
*Viene dalla famiglia di sangue blu.*
- *BLUE BLOOD* (engleski jezik)  
*He comes from a blue blood family.*

#### 6. Španska sela

Znaju da idiom označava „nešto potpuno nerazumljivo, daleko, strano“. Ovaj izraz u njemačkom jeziku prvi je upotrijebio Johan Wolfgang Gete u romanu „Jadi mladog Vertera“ (1774). Izraz se kod nas počeo upotrebljavati početkom dvadesetog vijeka. Njemci su ono što je dolazilo iz dalekog španskog jezika osjećali kao strano i nerazumljivo. Takvi su izrazi, s istim značenjem, stvoreni i u drugim jezicima. Primjera radi Španci će reći *Esto es griego para mi*. Uz pomoć nastavnice prevode frazeologizam i izvode zaključke:

- *PER ME È ARABO* (italijanski jezik)  
*Questo per me è arabo, ma sono certo che queste equazioni per lei abbiano senso.*
- *IT'S GREEK TO ME* (engleski jezik)  
*This is greek to me, but I'm sure those equations mean something to you.*

## 7. Živjeti na velikoj nozi

Zaključuju da se frazeologizam odnosi na ljude „koji puno troše, imaju novca“. Nastao je u Francuskoj u XV vijeku kada su u modi bile cipele s dugim zavnutim vrhom koji je mogao biti različite dužine: za običan svijet pola stope, za bogataše jednu, a za pripadnike vladajućeg sloja dvije stope. U nekim muzejima u Njemačkoj i danas se mogu vidjeti srednjovjekovni oklopi s velikim stopalima kao znak visokog društvenog statusa. Uz pomoć nastavnice prevode frazeologizam i izvode zaključke:

- *FARE LA BELLA VITA* (italijanski jezik)  
*È scappata al nord a fare la bella vita insieme al suo fidanzato.*
- *TO LIVE THE HIGH LIFE* (engleski jezik)  
*We are all stuck here, while he is off living the high life in New York.*



Slika 2. Korišćenje mikro:bit uređaja

**A/7.** Metodom kocke učenici se dijele u grupe koristeći **micro:bit**. Nakon završene obuke koju je Zavod za školstvo organizovao u saradnji sa Britanskim savjetom, u školi je formiran Micro:bit klub. Učenici koji pohađaju sekciju formirali su pomoću ovog uređaja kocku kako bi unaprijedili pristupe u načinu primjene tehnologije u nastavi.

1. grupa: *Knjiga u frazeologizmima*
2. grupa: *Zemlje i kontinenti u frazeologizmima*
3. grupa: Podvlače i objašnjavaju frazeologizme u tekstu:

*Otišla je u grad i bacila oko na prelijepu haljinu. Koštala je kao Svetog Petra kajgana. Našla se u nebranom grožđu. Znala je da treba pritegnuti kaiš i ne dolivati ulje na vatru. Kao grom iz vedra neba sinula joj je ideja.*



Komentarišu moguća rješenja:

1. grupa: *biti zatvorena knjiga, gutati knjige, baciti se na knjigu, govoriti kao iz knjige, ti si za mene pročitana knjiga...*
2. grupa: *praviti se Englez, otkriti Ameriku, kud svi Turci tud i mali Mujo...*
3. grupa: *Otišla je u grad i ugledala prelijepu haljinu. Koštala je baš mnogo. Našla se u teškoj situaciji. Zнала je da treba smanjiti troškove kako bi uštedjela novac i da ne treba već tešku situaciju učiniti težom. Iznenada joj je sinula ideja.*

**A/8.** Koristeći aplikaciju *Tarsia*, učenici imaju zadatak da spoje djelove frazeologizma u cjelinu. *Tarsia* predstavlja alat za savremenu i inovativnu nastavu, jednako pogodan kako za naš tako i za strane jezike. Učenici sastavljaju djelove frazeologizama (italijanski i engleski jezik) u cjelinu.



Slika 3. i 4. Korišćenje aplikacije *Tarsia*

**A/9.** Završna radionica pomaže da se razmišlja analitički i pronalaze sopstvena rješenja. Učenici koriste **drvo problema** kako bi naveli uzroke i posljedice nepoznavanja frazeologizama. Naglasak je na razumijevanju problema i pronalasku rješenja. Učenici identifikuju direktne i indirektne uzroke, te kratkoročne i dugoročne posljedice. Shvataju da nedovoljno čitanje, nekomunikacija na stranim jezicima i neredovno i površno praćenje nastave na maternjem jeziku jeste glavni uzrok nepoznavanja frazeologizama. Kao posljedicu toga učenici navode: slabe ocjene na provjeri znanja, neostvorena komunikacija s ljudima koji koriste frazeologizme, nerazumijevanje frazeologizama itd.

**Završni dio časa:** (15 minuta)

**A/10.** Radovi učenika nalaze se na vidnom mjestu (tabla, zid). U organizovanoj šetnji galerijom, učenici prezentuju i komentarišu drvo problema.





Slika 5. i 6. Kreiraju drvo problema – uzroci i posljedice; Izložba radova

**A/11. Razumiju: slikovitost, ekspresivnost i metaforičnost** pri korišćenju frazeologizama. Znaju da svaki jezik na svoj način prikazuje svijet i stvara jezičku sliku, te frazeologizam treba da **čuva i reprodukuje kulturne tradicije nacionalnog mentaliteta. Zaključuju da se frazeologizam gubi na planu slikovitosti kada u jeziku** prevoda ne postoji odgovarajući frazeološki ekvivalent, odnosno kada se frazeologizam prevodi pomoću leksičkih sredstava.

Učenici sistematizuju naučeno gradivo upoređujući iste frazeologizme u različitim jezicima:

Frazeologizam – CSBH jezik i književnost	Italijanski jezik	Engleski jezik
STAVITI RUKU U VATRU	METTERE UNA MANO SUL FUOCO	PUT MY HUNDIN THE FIREFOR SOMEONE
STAVITI GLAVU U TORBU	METTERE A REPENTAGLIO LA PROPRIA VITA	TO PUT (ONE’S) LIFE ON THE LINE
KROKODILSKE SUZE	LACRIME DI COCCODRILLO	CROCODILE TEARS
PASJA VRUĆINA	GIORNI DELLA CANICOLA	DOG DAYS
PLAVA KRV	SANGUE BLU	BLUE BLOOD
ŠPANSKA SELA	PER ME È ARABO	IT’S GREEK TO ME
ŽIVJETI NA VELIKOJ NOZI	FARE LA BELLA VITA	TO LIVE THE HIGH LIFE

## Zaključak

Na osnovu realizovanog časa, možemo zaključiti da se frazeologizmi uglavnom koriste u svakodnevnoj komunikaciji, ali i da su isti našli primjenu u obrazovanju. Prepoznavanje i upotreba frazeologizama, kako u našem tako i u stranom jeziku, treba da osposobi učenike za funkcionalnu upotrebu u svakodnevici, te za proširivanje znanja i istraživački duh. Frazeologizmi produbljuju i razvijaju izražajne sposobnosti učenika.

Za realizaciju časa bila je potrebna dobra pripremljenost nastavnica, kao i upotreba raznovrsnih metoda i savremenih alata. Na taj se način podstakla misaona angažovanost učenika i interesovanje za rad. Izložba radova *Drvo problema* podsticajno djeluje na učenike, direktan je pokazatelj podrške za njihov rad, trud i angažovanost. *Tarsia* predstavlja alat za savremenu nastavu, a njenom se upotrebom motivišu učenici za takmičarski duh.

Času su prisustvovali direktor škole i kolege iz različitih aktiva, čime se postigla razmjena iskustava.

## Literatura i internetski izvori

1. Šipka, M. (2010). *Zašto se kaže*. Novi Sad: Prometej
2. Karadžić, V. (1966). *Sabrana dela Vuka Karadžića*. Beograd: Prosveta
3. Predmetni program *Crnogorski – srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost*, VIII, IX razred osnovne škole (2017). Podgorica: Zavod za školstvo.
4. Predmetni program *Italijanski jezik i književnost* VIII, IX razred osnovne škole (2017). Podgorica: Zavod za školstvo.
5. Doso, M. (2010). *Python: uvod u programiranje*. Beograd: Mikro knjiga.
6. Raičević, Lj., Vlahović, R. (2018). Pripremanje za inovativnu realizaciju časova redovne nastave. Podgorica: *Vaspitanje i obrazovanje*.
7. [www.britishcouncil.me](http://www.britishcouncil.me)
8. <http://www.impariamoitaliano.com/frash.htm>
9. <http://oneworlditaliano.com/italiano/proverbi-modi-di-dire-italiani.htm>
10. [http://www.treccani.it/enciclopedia/modi-di-dire\\_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/modi-di-dire_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/)
11. <https://www.ef-italia.it/rissorse-inglese/espressioni-idiomatiche-inglesi/>
12. <https://dizionari.corriere.it/dizionario-modi-di-dire/>
13. <https://www.bkacontent.com/40-popular-idioms-and-their-meanings>
14. <https://7esl.com/english-idioms/>
15. <https://onlineteachersuk.com/english-idioms/>
16. <https://www.theidioms.com/>

# THE USE OF PHRASEOLOGISMS IN THE TEACHING OF MONTENEGRIN-SERBIAN, BOSNIAN, CROATIAN LANGUAGE AND LITERATURE, ITALIAN LANGUAGE AND LITERATURE AND ENGLISH LANGUAGE AND LITERATURE

## **Abstract**

Language is a basic communication means in society. Life in community depends on mutual communication of its members. What makes a language specific and unique is, among others, the use of phraseologisms. The use of phraseologisms in different languages to students of different grades may be interesting and inspirational for: creative spirit, critical thinking and problem-solving. A Three Story Intellect represents taxonomy of higher level thinking that was developed by Arthur L. Costa. Higher level thinking (application of information) shall lead students to: *conclusion, drafting, creation; evaluation* while using the same phraseologisms in different languages.

**Key words:** *phraseologisms, language, unique meaning.*



## **ESEJI, PREGLEDI, PRIKAZI**



Aleksandar RADOMAN

**ZNAČAJNA KNJIŽEVNOISTORIJSKA  
MONOGRAFIJA SOFIJE KALEZIĆ**  
(Sofija Kalezić, *Istorija crnogorske književnosti za decu i omladinu*,  
Fakultet za crnogorski jezik i književnost, Cetinje, 2018)

U prestižnoj biblioteci Posebna izdanja Fakulteta za crnogorski jezik i književnost, objavljena je monografija prof. dr Sofije Kalezić *Istorija crnogorske književnosti za decu i omladinu*. Crnogorska književna historiografija tim je izdanjem postala bogatija za vrijednu monografsku sintezu o jednome po mnogo čemu specifičnome segmentu crnogorske književnosti. Recenzenti knjige su prof. dr Milorad Nikčević i prof. dr Jakov Sabljčić.

Sofija Kalezić rođena je 1971. godine u Beogradu. Diplomirala je, magistrirala i doktorirala na Filozofskom fakultetu u Nikšiću, na kojem je započela i svoju akademsku karijeru. Radila je i na Filološko-umjetničkom fakultetu u Kragujevcu i Univerzitetu Donja Gorica u Podgorici. Autorka je preko dvjesto naučnih i stručnih radova objavljenih u časopisima i zbornicima radova u zemlji i inostranstvu. Iz domena književne historiografije i metodike nastave književnosti objavila je knjige *Pripovijetke Dušana Đurovića* (2003), *Nastavno proučavanje romana u osnovnoj školi* (2008), *Poetika otuđenosti* (2012) i *Minervinim tragom – Proзно stvaralaštvo crnogorskih književnica* (2018). Priredila je veći broj izdanja. U zvanju vanrednoga profesora angažovana je na Fakultetu za crnogorski jezik i književnost na Cetinju.

Kad je prije desetak godina Vojislav P. Nikčević formirao tim za izradu *Istorije crnogorske književnosti*, bilo je lako pronaći autore da obrade dugi period od početaka pismenosti do XX vijeka. Samo se po sebi podrazumijevalo da će taj dio pripasti Vojislavu P. Nikčeviću, Radoslavu Rotkoviću, Miloradu Nikčeviću i Novaku Kilibardi – naučnicima koji su toj problematici posvetili cio život. Književnost XX vijeka bila je povjerena tada jednoj osobi koja je na ondašnjem Filozofskom fakultetu predavala upravo taj period crnogorske književnosti.

No do dana današnjega ta osoba nije objavila ni poglavlje monografskoga opisa toga perioda. Nakon smrti utemeljivača projekta Vojislava P. Nikčevića, Institut za crnogorski jezik i književnost aktivirao je nanovo taj projekat i 2012. godine publikovana je trotomna *Istorija crnogorske književnost* u kojoj je data sinteza crnogorskih književnih tokova od početaka pismenosti do 1918. godine. U to doba za Sofiju Kalezić nije bilo mjesta u crnogorskom visokoškolskom sistemu. Nakon transformacije Instituta za crnogorski jezik i književnost u Fakultet, Sofija Kalezić započela je svoj plodonosni rad na toj ustanovi. Svjesna bitnih praznina u crnogorskoj književnoj historiografiji, latila se posla kojega su se mogli latiti i drugi da su htjeli ili umjeli. Tako je nastala njezina *Istorija crnogorske književnosti za djecu i omladinu*, a taj ju je rad preporučio i za izradu četvrtoga toma kojim će se kompletirati *Istorija crnogorske književnosti*.

Kapitalnu monografiju posvećenu crnogorskoj književnosti za djecu i omladinu Sofija Kalezić podijelila je na dvije veće cjeline. Prva od njih naslovljena „Crnogorska književnost za djecu i omladinu – odlike“ iscrpan je, na cijelih 150 strana, izložen pregled glavnih problema vezanih za proučavanje crnogorske književnosti za djecu i omladinu, kao i bitnih činilaca njene predistorije. Manirom velikoga znalca, Kalezić raspravlja o mnogobožačkoj religiji starih Slovena, ostacima paganskih vjerovanja u kolektivnoj svijesti slovenskih naroda, prvim crnogorskim pisanim spomenicima, potom o mitovima, legendama, crnogorskim bajkama i basnama, o psihološkom i strukturalističkom tumačenju bajki, kao i o modelima njihova predstavljanja i proučavanja; zatim o terminološkim problemima poput onoga koje nameće dilemu da li se opredijeliti za termin dečija književnost ili književnost za djecu i omladinu; u centru njenoga interesovanja u tome dijelu knjige nalazi se pitanje definisanja svojstava književnosti za djecu i omladinu, kao i granice između djela za djecu i omladinu i onih za odrasle; Kalezić daje pregled antologijskih izbora crnogorske književnosti za djecu i omladinu, kako onih poetskih tako i proznih i dramskih; temeljitost njena književnonaučnoga pristupa ogleda se i u tome što ne propušta da ponudi osvrt i na crnogorske umjetničke bajke, basne i legende; zanimljivi su i njeni uvidi posvećeni mentalitetskim predispozicijama razvoja književnosti za djecu i omladinu u Crnoj Gori. Na temelju proučavanja prof. Milorada Nikčevića Kalezić jedno poglavlje posvećuje počecima crnogorske književnosti za djecu i omladinu, a prvu cjelinu knjige završava kratkim pregledom pjesnika i proznih pisaca čije je djelo na samoj granici između literature za omladinu i književnosti za odrasle.

Druga, obimnija cjelina knjige, na gotovo 250 str., „Crnogorska književnost za djecu i omladinu – predstavnici“, koncipirana je na drugačiji način, donoseći 40 književnoistorijskih portreta najvažnijih predstavnika crnogorske književnosti za djecu i omladinu, od njenoga đeda po majci Radovana Stevovića koji se s prvim literarnim ostvarenjima oglasio uoči Drugoga svjetskoga rata, do Aleksandra



Obradovića, koji je svoju prvu knjigu što se pribraja tome korpusu objavio prije pola decenije. Odmah treba naglasiti da nije riječ o pukom bio-bibliografskom pregledu. Tekstovi Sofije Kalezić o pojedinim autorima jesu vrijedne književnoistorijske sinteze, sastavljene od lucidnih zapažanja, analiza i zaključaka o vrijednostima i dometima pojedinih autora i njihovu mjestu u crnogorskoj književnosti za decu i omladinu kao sistemu. Osim što donosi pouzdane vrijednosne sudove o pojedinim autorima, Kalezić izdvaja i najznačajnije književnokritičke tekstove posvećene tim autorima, uspostavljajući tako unutar svoje sinteze dragocjenu bibliografsku selekciju meritornih naučnoknjiževnih tekstova o tome, inače, bar kao cjelina, rijetko obrađivanome fenomenu crnogorske književnosti. Ovu najobimniju cjelinu knjige Kalezić zaključuje osvrtom i na ostale autore i autorke čije djelo, makar dosad, nije doseglo uobličenu neophodnu za cjelovitu književnoistorijsku monografsku obradu. Vrijedna su pažnje i završna poglavlja koje je posvetila piscima u dijaspori te fenomenima slikovnice, stripa, književne kritike za decu i omladinu te odnosa književnosti za decu i medija, televizije i interneta. Široko koncipirana monografija Sofije Kalezić otvara, problematizuje i opservira sve važnije fenomene koji se tiču naznačenoga segmenta crnogorske književnosti, u dijahroniji i sinhroniji. Poseban je kvalitet knjige što autorka ne robuje nametnutim stereotipima koji su crnogorsko književno i kulturno nasljeđe čerečili kao prćiju drugih, sušednih nacionalnih kultura. Bez dilema u pogledu nacionalne utemeljenosti crnogorske književnosti, pa i one za decu i omladinu, Kalezić je svojom monografijom obuhvatila književno stvaralaštvo crnogorskih autora i autorki, bez obzira na vjersku, regionalnu ili ideološku pripadnost, kako onih koji su se ostvarili u Crnoj Gori, tako i onih koji su svoj život i literarni angažman vezali za druge sredine.

Jedan od recenzenata monografije *Istorija crnogorske književnosti za decu i omladinu*, prof. dr Milorad Nikčević o knjizi je zapisao: „Rukopis prof. dr Sofije Kalezić *Istorija crnogorske književnosti za decu i omladinu* spada u onu vrstu monografija koje naučno, književnoteorijski, književnoistorijski i kritički razrješavaju neka neistražena mjesta i dugo zanemarene vrijednosti žanra književnosti za decu i omladinu u Crnoj Gori, od najstarijeg doba pa sve do naše savremenosti. U opsežnoj studiji Kalezić je u formi univerzitetskoga udžbenika sugestivno, istraživački i znalački naučnom akribijom i argumentacijom osvjetljavala i analizirala književne tokove i autore koji su ostavili značajne vrijednosti u crnogorskoj književnosti za decu i omladinu. Autorica na prijemčiv i znalački način traga za bogatim nasljeđem crnogorske literature za decu i omladinu i u sve to utkiva ljubav kako prema tome žanru tako i prema literaturi uopšte. Ona otkriva nešto što nije poznato ili je nedovoljno poznato i pokazuje u jednom slijedu pisaca i njihovih djela što je to što čini estetske i umjetničke vrijednosti književnosti za decu i omladinu. Prof. dr Sofija Kalazić to čini, prije svega, radi izvjesne naučne

istine, radi boljeg i svestranijeg i preciznijeg tumačenja lijepog. Njezin je stil daleko od monotonosti redanja povijesnih činjenica; riječ je, zapravo, o stilu oduševljenog istraživača tajni ljepote književnosti za djecu i omladinu.“

Na koji je način Sofija Kalezić pristupila naznačenome segmentu crnogorske literature, najbolje svjedoče njene riječi: „Književnost za djecu i omladinu je uspjela da nađe svoje mjesto unutar velikog sistema literature i da se konstituiše kao zasebna kategorija. I pored toga što taj proces nije bio jednostavan i bez protivrječnosti, crnogorska književnost danas posjeduje svoju tradiciju koja se u domenu ove vrste stvaralaštva lagano usaglašava sa osnovnim tokovima književne tradicije Evrope i svijeta“.

Knjiga Sofije Kalezić *Istorija crnogorske književnosti za djecu i omladinu* u kontekstu crnogorske književne historiografije predstavlja izuzetno naučno ostvarenje. Dragocjeni je to udžbenik iz koga će studenti i profesori književnosti moći da se informišu o svim važnijim fenomenima književnosti za djecu i omladinu, no i nezaobilazna književnoistorijska monografija koja služi na čast i autorki i izdavaču, ali i montenegristici u cjelini.

## LAKU NOĆ, STVARNOSTI! (Slobodan Vukanović Vus i poezija 21. vijeka)

Slobodan Vukanović jedan je od rijetkih crnogorskih autora koji se u svom književnom stvaranju opredijelio za jednu vrstu literature koja je afirmisala otklon od ustaljenih značenjskih paradigmi i izborila se za sopstveni prostor, prostor slobode jezičkog izražavanja. Kad se na teritoriji bivše Jugoslavije pojavila „generacija fantastičara“ koja je imala svoje najznačajnije predstavnike u nacionalnim književnostima, poput najglasovitijih Milorada Pavića u srpskoj ili Vlada Uroševića u makedonskoj, Vukanović postaje utemeljivač fantastike u crnogorskoj literaturi. Za izuzetan doprinos razvoju fantastičke književnosti u Crnoj Gori, kojoj Vukanović ostaje vjeran do danas, na VI regionalnom festivalu fantastične književnosti REFESTICON u Bijelom Polju, dobitnik je priznanja za 2018. godinu pod nazivom „Zlatni zmaj“, nagrade čiji su raniji dobitnici neka od vodećih imena fantastične proze na našim prostorima: Zoran Živković, Filip David i Milenko Ratković.

U *Enciklopediji naučne fantastike* Zoran Živković (dobitnik najveće prevodi-lauke nagrade, odnosno priznanja za najboljeg evropskog prevodioca SF literature) među svjetskim autorima ovoga žanra navodi tri crnogorska imena: Borislav Pekić, Čedo Vuković i Slobodan Vukanović. Ustanovljeno je da tri romana Borislava Pekića imaju motive SF literature: *Besnilo* (1983), *1999* (1984) i *Atlantida* (1988), Čedo Vuković piše dječje SF romane: *Svemoćno oko* (1953), *Tim Lavlje srce* (1956), *Letjelica profesora Bistrouma* (1961), *Halo nebo* (1963), a Slobodan Vukanović jedini je jugoslovenski pjesnik SF žanra zastupljen u Enciklopediji. U tom periodu objavio je knjige poezije i proze: *Ljubibiće* (1973), *Zvezdano perje* (1975), *Snimci kasete brodskog dnevnika* (1978), *Svemirska seoba Montenegro* (1984), *Čamac kašika* (1990). U časopisu „Mladost“ iz 1980. godine Zoran Živković navodi da pravu SF poeziju kod nas piše upravo Slobodan Vukanović (Barjaktarević, 1980: 13). Međutim, recepcija njegovih djela u Crnoj Gori nije postojala devedesetih godina 20. vijeka, pa će se njegova poezija naći u antologijama i panoramama izvan zemlje: u Kelnu, Ventabrenu, Moskvi, Azerbejdžanu,

Minsku, Varšavi, Tirani, Skoplju... Da i danas postoji odsustvo kritičke svijesti i razumijevanja njegove SF poezije, potvrđuje i Bogić Rakočević koji piše da je Slobodan Vukanović usamljen i specifičan glas u savremenom crnogorskom pjesništvu i nedovoljno vrednovan u Crnoj Gori kao matičnoj zemlji (Rakočević, 2007: 215). Nažalost, Vukanovićeva poetika tek je posljednjih godina prepoznata i valorizovana, ali opet u nedovoljnoj mjeri.

Najplodniji Vukanovićev rad predstavlja njegova poezija **čiji je izbor 2012. godine objavljen na poljskom jeziku, pod nazivom *Svjetleća voćka*** u prevodu Agnješke Suska, a u okviru izdavačke kuće „Agawa“ iz Varšave. Naredni izbor *Ja nijesam ja*, u prevodu Ivana Aleksejeviča Čarote objavio je časopis „Zvjazda“ iz Minska. Riječ je o poeziji koja proizvodi začuđujuće, fantastičke efekte, traga za novim putevima umjetničkoga prikazivanja, putevima budućnosti, virtuelnom svijetu, petoj dimenziji. Budući da je Vukanović postao prepoznatljiv po „više-dimenzionalnoj poeziji“, odnosno tzv. poemuvizu – književnom pravcu koji je osnovao 1999. godine, crnogorska literarna produkcija dobija poseban tip pjesnika, čovjeka i na kraju **čitaoca**.

Poeziju novoga doba Vukanović je na sebi svojstven način ugradio u poetsku strukturu zbirke *Učestvujte u rebusu kvantne teorije*. Autentičnim lirskim postupkom stvorio je „svijet iz epruvete“, „digitalni dvorac“ u kojem „bijeli miševi s leptir mašnjama pripitomljavaju tiranosauruse“. Knjiga je koncipirana iz sedam tematskih ciklusa s izuzetno simboličkim naslovnim sintagmemama: „Bijeli valcer u Podgorici“, „Lavirint“, „Ne bacaj ogledalo“, „Bijeli miševi sa leptir mašnjama pripitomljavaju tiranosauruse“, „Imali su okean, sada traže kap“, „Gubitnik stvarnosti“ i „Nezahvalnik“. Najveći broj pjesama karakteriše odsustvo interpunkcijskih znakova i jezičko eksperimentisanje, pri čemu pojedine pjesme funkcionišu kao zagonetke, pitalice ili skrivalice, koje imaju za cilj da angažuju čitaoca, pokrenu njegovu maštu i učine ga aktivnim učesnikom u otkrivanju značenjskih slojeva stihova. Uvođenjem različitih motiva rađanja, stvaranja, sudbine, samoće, prolaznosti, iluzija, slobode, vječnosti, budućnosti, Vukanovićeva poezija izraz je vječite težnje za razbijanjem stega stvarnosti i osvajanjem univerzuma koji ne poznaje granice. Na to upućuju stihovi „stigoh u kavez / sanjam o slobodi“ (*Nema više...*), „Dugo sam sanjao visine, / Oblake, zvijezde... / Nijesu mi dali da budem ptica“ (*Nezahvalnik*). Da je čovjek „žrtva snova i iluzija“, a vječnost naša zabluda, potvrđuju stihovi „budućnosti nema / prošlost je trenutak raja“, a „čekanje je vječnost“. Ipak, „svako ima svoje pozorište“, „svako od nas kad-tad strada“ i „nema popravki za nedovršeno“. Iako je tragična vizija života u kojem dominira strah prisutna u većini pjesama: „plašimo se riječi / da ne prepoznaju naše namjere“, „farbamo se bojama da nas ne prepoznaju“ (*Bedem*), „vrtuljak života se vrti / manje je smijeha i veselja / vrtuljak se bliži smrti / sve je manje prijatelja“ (*Nijesam više rijeka*), „nema više praštanja i kajanja / prošao

je rok trajanja“ (*Nema više...*), Vukanovićeva poezija otvara neke nove prostore i puteve i tako postaje lavirintom beskonačnih značenja, jer „lavirint je najveći izum / uvijek se nadaš“ (*Lavirint*).

Vukanovićeva pjesnička knjiga duboko je reflektivna, pa kao takva predstavlja „psihoanalizu stvaralaštva, psihoanalizu egzistencijalne čovjekove odiseje“. To je onaj pjesnikov poemuviz koji spaja Vjekove, Zemlju i Svemir. Modernim senzibilitetom i postmodernim strategijama rađa se poezija nanotehnologije, poezija petodimenzionalnog univerzuma ili „digitalnog sna“ u kojem, kako Vukanović piše, „iz epruvete prolećeše krilati snovi“, „nema greške“, „nema propusta“, „ne mirišu ljudi“, „nema tuge bola“, „tumačimo putokaze“, „rastu veliki plodovi velike mogućnosti velike sposobnosti“... (*Hoću da budem nano ruža u Digitalnom dvorcu Pete dimenzije, ili, kako će se zvati čovjek?*). Izrazita ekspresivnost kojoj doprinosi mnoštvo stilogenih sredstava, naučno-fantastičnih **vizija, projektuje** slike kojima se apostrofira svijet digitalne tehnologije.

Stihovima „raste Kompjuter Planeta“, „hoću da budem Robot / hoću da budem Nano Ruža / u Digitalnom dvorcu Pete Dimenzije“ potreba su lirskog subjekta da iz stvarnosti koja ga okružuje, pređe u drugu Stvarnost. Vukanović piše o čovjeku kao gubitniku stvarnosti, nezahvalniku koji kaže „Laku noć, Stvarnosti!“ . On je svjestan da smo na čudnom brodu zvanom „Smisao Života“ i da nam je vrijeme odredilo „Doba Odlaska / Doba Patnje / Doba Hrabrosti“ zbog čega smo sagradili „Zid Sklonište“. To je suština pjesme „Monolog tragača“ koja implicira **životni put pojedinca** čija je sudbina lavirint. Postavljanjem pitanja „Kako će se zvati Čovjek?“, „Koje je ovo Doba pita Gospodar Mašte“ ili davanjem odgovora ili poruka, ostvaruje se dijalog s čitaocem. Kao tvorac poemuviza, Vukanović komponuje pjesmu pomoću odlomaka iz Šubertove „Serenade“, Betovenove „Sonate“, Bahovog „Adađa“ i Šubertove „Ave Maria“ stvarajući tako **hiruršku intervenciju u c-molu** (*Bijeli miševi sa leptir mašnjama pripitomljavaju tiranosauruse ili Hirurška intervencija u c-molu*). U njegovoj pjesničkoj laboratoriji nastaju nova bića, mnogoruki i mnogoglavi ljudi, pri čemu njegova poezija dobija polimorfna značenja, a metamorfozom svijeta i čovjeka u kojem je „Genetičar zamijenio Boga“, dobijamo poeziju 21. vijeka. Takva poezija zahtijeva čitaoca koji će biti istovremeno gledalac i slušalac, tumač i tragač, generator različitih značenja koje pjesnički tekst pokreće.

Značajan aspekt zbirke poezije *Učestvujte u rebusu kvantne teorije* odnosi se na dominaciju motiva kruga, točka, lavirinta, čime se, s jedne strane ukazuje na potrebu da se izađe iz cikličnog procesa, a s druge na mogućnost bijega u poetski projektovani kosmički prostor poznat kao „**Čovjekološki vrt**“. „Pauk pokreće točak“ (*Pauk pokreće točak*), „ringišpil se okreće, / okreće, okreće...“ (*Lovci novog doba*), „vrtuljak života se vrti“ (*Više nijesam rijeka*), stihovi su kojima se simbolizuje životni krug. Na sličan način funkcioniše i pjesma kojom

je ostvarena jezička igra: „Ja padam / I bude snijeg / Kiša pada / I budem ja (...) Oni lete / Ja plivam / Oni jure / Ja plivam / A onda / Oni plivaju / Ja letim“ (*Slomi se čaša – epitaf*). Naizmjeničnim smjenjivanjem pjesničkih slika, autor je, zapravo, pokazao jezičku imaginaciju, mistično eksperimentisanje riječima koje traže umjetničku analizu. Intertekstualnim manirom Vukanović putuje kroz vrijeme i doziva najpoznatije junake književnosti poput Odiseja i Penelope, Hamleta i Ofelije, Don Kihota i Dulsineje, Ane Karenjine i spaja daleke prostore, prošla i buduća vremena gradeći od poezije strukturu lavirinta ili mozaika, koji zahtijeva od čitaoca semiotičku interpretaciju.

Dok „iznad Morače plešu galebavi, / plešu pahuljice“ (*Bijeli valcer u Podgorici*), Slobodan Vukanović, lovac Mašte, kreira „Digitalne dvorce s Hardver čarobnjakom (*Lovci novoga doba*) ostavljajući čitaocima trećega doba enciklopediju čežnji i snova, iluzija i sjećanja, simbola i značenja. Futurističku viziju poezije Vukanović je predstavio i u ranijim poetskim knjigama kao što je *Djevojčica sa glavom pomorandže* (Podgorica, 2009) iz koje je preuzeo nekoliko pjesama i uvrstio ih u novi rukopis *Učestvujte u rebusu kvantne teorije*. Sam naslov knjige poziv je čitaocu da zauzme ulogu koautora pjesničkoga teksta i pronade receptivne ključeve. Njegova poezija jeste „HOMO NOVUS sa bitno izmijenjenim odlikama u odnosu na dosadašnje“ (Rakočević, 2007: 218). Poput „otvorenih djela“ (termin Umberta Eka koji zahtijeva od svojih čitalaca aktivno učešće u oblikovanju teksta dajući im ulogu koautora) Vukanovićev tekst projektuje model mogućeg čitaoca koji ulazi u virtuelnu stvarnost djela, odnosno multimedijalne, elektronske galaksije, koja u eri savremenog tehnološkog materijala nadilazi tradicionalno čitanje. Budući da „svijet opservira na fonu, odnosno uz šum budućih vjekova koji će se doživjeti...“ (Isto, 217), ovako specifična literarna praksa izdvaja Slobodana Vukanovića kao rodonačelnika kompjutersko-receptijske vizije umjetnosti u savremenoj crnogorskoj poeziji, ali i u južnoslovenskim književnostima.

## Literatura

1. Barjaktarević, D. (1980). „Nerad mi niko ne oprašta ili: kako sam izveo državni udar na fakultetu.“ *Mladost*, 18. 4. 1980, Beograd, 13.
2. Damjanov, S. (2011). *Vrtovi nestvarnog*. Beograd: Službeni glasnik.
3. Eko, U. ((1965). *Otvoreno delo*. Sarajevo: Veselin Masleša.
4. Rakočević, B. (2007). *Skiciranje paralelnih svjetova*. Cetinje: Dignitas.
5. Todorov, C. (2010). *Uvod u fantastičnu književnost*. Beograd: Službeni glasnik.



