

EDUCATION

*edukation*

Образование

*Ausbildung*

éducation





## VASPITANJE I OBRAZOVANJE

*Glavni urednik*

Radovan Damjanović

*Odgovorni urednik*

Dr Božidar Šekularac

*Redakcija:*

Radovan Damjanović

Dr Rajka Glušica

Dr Ratko Đukanović

Dr Izedin Krnić

Zorica Minić

Dr Božidar Šekularac

prif. mr Nataša Đurović

*Sekretar Redakcije*

Snežana Jovanović

*Lektor*

Sanja Žižić

*Prevodilac*

Radoslav Milošević-Atos

*Korektor*

Vesna Vujović

*Korice*

Slobodan Vukićević

*Kompjuterska obrada*

Marko Lipovina

# **VASPITANJE I OBRAZOVANJE**

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU

**2**

Podgorica, 2011

Uredništvo i administracija  
VASPITANJE I OBRAZOVANJE  
Podgorica, Rimski trg bb  
telefon: 020 265-024; 020 405-305; 067 391-391

Prvi broj časopisa „Vaspitanje i obrazovanje” je izašao 1975. godine.

Časopis izdaje Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica

Pretplata se uplaćuje na žiro račun: 510-267-15

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%

Izlazi tromjesečno

Rukopisi se ne vraćaju

Tiraž 1000

Štampa: „Štamparija Obod” ad Cetinje

e-mail: [casopis.mpin@mps.gov.me](mailto:casopis.mpin@mps.gov.me); [radovan.damjanovic@mps.gov.me](mailto:radovan.damjanovic@mps.gov.me);  
[snezana.jovanovic@mna.gov.me](mailto:snezana.jovanovic@mna.gov.me)

*Glavni urednici:*

Radivoje Šuković (1975-1978); Stevan Kostić (1979 - 1983);

Miloš Starovlah (1983-1991); Dr Božidar Šekularac (1992-1996);

Krsto Leković (1997-1998), Dr Pavle Gazivoda (1999-2007)

Radovan Damjanović (2007, ...)

*Odgovorni urednici:*

Natalija Sokolović (1977-1978), Borivoje Četković (1979-1998)

Dr Božidar Šekularac (1999-...)

**SADRŽAJ**  
**CONTENTS**





## SADRŽAJ

### NAUČNO-PREGLEDNI RAD

|  |    |
|--|----|
| Vučina ZORIĆ<br>Važni činioci i karakteristike laboratorijske škole Džona Djuija .....   | 13 |
| Emilija LAZAREVIĆ<br>Usvojenost značenjskog odnosa hiponimije<br>u kategoriji konkretnih imenica u jeziku disfazične djece ..... | 25 |
| Vesna ŽIVANOVIĆ<br>Uloga predškolskog pedagoga u savremenoj<br>obrazovnoj intervenciji inkluzivne prirode .....                  | 39 |
| Dragica MIJANOVIĆ<br>Seoska naselja opštine Nikšić – osvrt na<br>populacionu dinamiku i veličinu naselja .....                   | 49 |

### NASTAVNO-ISTRAŽIVAČKI RAD

|  |    |
|--|----|
| Zoran ĐUKIĆ<br>Multimedijalna logistika u učenju<br>i savremeni oblici transponovanja znanja .....   | 65 |
| Natalija BRAJKOVIĆ<br>Leksika sa dominantnom kulturnom komponentom,<br>njen pojam, funkcija i značaj u nastavi ruskog jezika .....                     | 75 |
| Đoko G. MARKOVIĆ<br>Jedan raritetni način efikasnog približnog izračunavanja prvih<br>100 dekadnih logaritama bez upotrebe logaritamskih tablica ..... | 89 |
| Nikola RAIČEVIĆ<br>Responsibilna nastava.....  | 99 |



## NASTAVNO-VASPITNI RAD

|  |     |
|--|-----|
| Miloš PAPIĆ<br>Nebojša STANKOVIĆ<br>Radislav VULOVIĆ<br>Primjena testova znanja u mjerenju postignuća<br>učenika iz predmeta Računarstvo i informatika ..... | 113 |
| Jeva ŠČEKIĆ<br>Laka priča o težini (ili, teška priča o lakom) .....  | 127 |
| Darinka VELIČKOVIĆ<br>Organizacija pismenih zadataka u početnoj nastavi matematike .....   | 137 |

## IZ ISTORIJE ŠKOLSTVA

|   |     |
|---|-----|
| Sait ŠABOTIĆ<br>O životu i prosvjetnim idejama mitropolita Vasilija Petrovića ..... | 147 |
|---|-----|

## IZ STRANOG ŠKOLSTVA

|  |     |
|--|-----|
| Larisa DANILOVA<br>Profesionalno usavršavanje nastavnika<br>je neophodno (prevod Slavko K. Šćepanović) ..... | 171 |
|--|-----|

## PREGLEDI, OSVRTI, PRIKAZI

|  |     |
|--|-----|
| Oskar HRUBIK<br>Gubljenje moralno-etičkih normi<br>predstavlja ogromnu prijetnju društvu .....   | 181 |
| Čedomir DRAŠKOVIĆ<br>Sadašnji trenutak visokog obrazovanja iz mog ugla .....   | 191 |
| Ratko ĐUKANOVIĆ<br>Andragoška istraživanja (prof. dr Dušan M. Savićević:<br><i>Uvod u metodologiju andragogije</i> , Vršac, 2011) .....                        | 199 |
| Svetlana ČABARKAPA<br>Sofija Kalezić-Đuričković: <i>Nastavno proučavanje<br/>romana u osnovnoj školi</i> , Podgorica, 2010. ....                               | 203 |
| Radovan DAMJANOVIĆ<br>Slika života i rada škole (Stevan Delibašić: <i>Osnovna škola „Jovan<br/>Draganić“ Petrovići kod Nikšića, Ljetopis 1861-2011</i> ) ..... | 207 |

## CONTENTS

### SCIENTIFIC WORK – REVIEWS

|  |    |
|--|----|
| Vučina ZORIĆ<br>John Dewey's Laboratory School – Main features and characteristics .....   | 13 |
| Emilija LAZAREVIĆ<br>Level of adoption of meaningful semantic relations of hyponymy<br>in the category of concrete nouns of dysphasic children ..... | 25 |
| Vesna ŽIVANOVIĆ<br>Role of preschool pedagogue in modern<br>educational intervention of inclusive nature .....                                       | 39 |
| Dragica MIJANOVIĆ<br>Rural settlements in the Nikšić County - review<br>of population dynamics and size of settlements .....                         | 49 |

### SCIENTIFIC - RESEARCH WORK

|  |    |
|--|----|
| Zoran ĐUKIĆ<br>Multimedia Logistics in learning and<br>modern forms of knowledge exchange .....  | 65 |
| Natalija BRAJKOVIĆ<br>Lexicon with dominant cultural component, its idea,<br>function and significance in Russian language teaching .....                | 75 |
| Đoko G. MARKOVIĆ<br>A rare mode of efficacious approximate calculation of the<br>first hundred decimal logarithms without use of logarithmic tables..... | 89 |
| Nikola RAIČEVIĆ<br>Responsible teaching.....   | 99 |

## TEACHING AND EDUCATIONAL WORK

Miloš PAPIĆ

Nebojša STANKOVIĆ

Radislav VULOVIĆ

Use of Knowledge Tests in measuring achievements  
of students in Computer Science and Informatics ..... 113

Jeva ŠČEKIĆ

Easy Story on Weight (Or difficult story on doing it easy)..... 127

Darinka VELIČKOVIĆ

Written tasks organization in the initial stages of teaching mathematics .... 137

## FROM THE HISTORY OF EDUCATION

Sait ŠABOTIĆ

Life's journey and educational ideas of Metropolitan Vasilije Petrović .... 147

## FOREIGN COUNTRIES PAPERS

Larisa DANILOVA

Professional development of teachers is necessary  
(Translation by Slavko K. Šćepanović)..... 171

## REVIEWS

Oskar HRUBIK

Loss of moral-ethical norms is a great threat to society..... 181

Čedomir DRAŠKOVIĆ

A glimpse of Higher Education to-day from my angle ..... 191

Ratko ĐUKANOVIĆ

Andragogic Research (prof. dr Dušan M. Savićević:  
*Introduction into Andragogical methodology*, Vršac, 2011) ..... 199

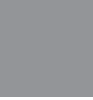
Svetlana ČABARKAPA

Sofija Kalezić-Đuričković: *Teaching approach  
to novel in primary school*, Podgorica, 2010. .... 203

Radovan DAMJANOVIĆ

Small School life and work depiction (Stevan Delibašić: *Primary  
school „Jovan Draganić“ Petrovići near Nikšić, Chronicle 1861-2011*).... 207

# NAUČNO - PREGLEDNI RAD





*Vučina ZORIĆ<sup>1</sup>*

## VAŽNI ČINIOCI I KARAKTERISTIKE RADA LABORATORIJSKE ŠKOLE DŽONA DJUIJA

### **Rezime:**

U ovome radu sprovedena je analiza pojedinih važnih činioaca i karakteristika rada Laboratorijske škole Džona Djuija. Laboratorijska škola na Univerzitetu u Čikagu bila je značajna za formiranje i razvoj Djuijeve teorije i prakse, pragmatističke pedagogije, ali i uticajna na oblikovanje mnogih koncepcija vaspitanja i obrazovanja širom svijeta.

Cilj ovog istraživanja je da sprovede objektivnu analizu rada Laboratorijske škole kroz razmatranje njenih pojedinih obilježja: problemskog pristupa i jezgra kurikulumu a procesu obrazovanja, kriterijuma odabira aktivnosti, zanimanja i metoda u nastavi (kroz primjere projekta Klupske kuće i nastave učenja aritmetike, čitanja i pisanja), te važnosti roditelja učenika i porodice Djuija za njen rad.

Zaključeno je da je Laboratorijska škola bila u znatnoj mjeri usmjerena na socijalni život učenika, problemski, istraživački i praktični rad, usklađivanje interesovanja i potreba učenika sa nastavnim sadržajima, važnost igre za proces učenja, uključivanje roditelja učenika u rad škole, itd., što i danas predstavlja neke od važnih zahtjeva savremene pedagogije i procesa obrazovanja.

**Ključne riječi:** Džon Djui, pragmatistička pedagogija, Laboratorijska škola

### **Uvod**

Za Džona Djuija (John Dewey, 1859–1952) rad na Univerzitetu u Čikagu (1894-1904) bio je velika prilika i prekretnica, koja mu je, pored ostalog, omogućila osnivanje i rad u Laboratorijskoj školi pri Odsjeku za pedagogiju 1896. godine. U toj školi Djui je svoje osnovne pedagoške ideje eksperimentalno primjenjivao, modifikovao i razrađivao. Važnost eksperimenta u prirodnim naukama našla je svoje mjesto u Djuijevoj filozofiji i psihologiji, a time se i

---

<sup>1</sup> Dr Vučina Zorić je docent na Filozofskom fakultetu u Nikšiću.

značajno odrazila na njegovu koncepciju vaspitanja i obrazovanja. Djuijeva pedagoška orijentacija bila je istraživačka i eksperimentalna, tj. traganje za praktičnom verifikacijom hipoteza kroz kauzalne inovacije. Štaviše, Djuijev stav je da je vaspitanje (život) laboratorija u kome se različita (filozofska i naučna) shvatanja konkretizuju i provjeravaju.

Neophodno je istaći da kada se kaže da je Laboratorijska škola bila eksperimentalna to govori i o njenom dubljem nivou, tj. o Djuijevom stavu da djeca prirodno i najbolje uče kroz istraživanje. Naime, Djuijeva škola u Čikagu bila je eksperimentana u dva pogleda. Sprovodila je konstantnu upotrebu eksperimenta i istraživanja kao metod učenja kod djece i imala je svrhu da se koristi kao laboratorija u cilju provjere Djuijevih pretpostavki o transformaciji škole, nastave, reformi pedagogije i obrazovanja, te njihovog odnosa prema društvu.

Jedan od glavnih motiva osnivanja Laboratorijske škole za Djuija bila je težnja da provjeri svoju teoriju kroz praksu, a pozicija koju je imao na Univerzitetu u Čikagu pružila mu je priliku koju nije propustio. Kada je počeo da primjenjuje i provjerava svoje nove ideje u toj školi, osnovni problem je bio, kako je on smatrao, u tome da „otkrije načine upravljanja, selekcije nastavnih predmeta, metode učenja, i sl., tj. kako da škola postane kooperativna zajednica koja razvija kod individua sopstvene kapacitete i zadovoljava njihove potrebe” (Mayhew & Edwards, 1936: xvi). U skladu sa tim, škola je počela rad u novoj zgradi, sa velikim prozorima, u svijetlim prostorijama, okružena igralištem, rad je počinjao pjesmom, korišćenjem kuhinje, bašte, bogata raznim materijalima, a program je podrazumijevao i fizičke vježbe. Plan koji je primijenio bio je zasnovan na praktičnim zanimanjima kao što su kovanje, šivenje, tkanje, rad sa metalom, itd., a utemeljen na istraživačkim i konkretnim aktivnostima i iskustvima djece.

Godine 1900. sastavljeno je devet monografija pod nazivom *Evidencija o radu osnovne škole (The Elementary School Record)*, koje predstavljaju najznačajniji izvor informacija o iskustvima i radu Laboratorijske škole u prve četiri godine njenog postojanja. Ideje, rezultate i analize rada u Laboratorijskoj školi Djui je vremenom prikazao u djelima *Škola i društvo (The School and society, 1899)*, *Dete i kurikulum (The Child and the Curriculum, 1902)* i *Demokratija i vaspitanje (Democracy and Education, 1916)*. U ovom radu prikazati ćemo i analizirati neke od najbitnijih faktora, karakteristika i primjera koji u značajnoj mjeri oslikavaju rad i suštinu Laboratorijske škole Džona Djuija.

## **Roditelji učenika i Laboratorijska škola**

Djui je isticao da su poslije okretanja od idealizma ka naturalističkom i pragmatističkom eksperimentalizmu lični kontakti imali u cjelini više uticaja

na usmjeravanje njegove misli, nego sve knjige koje je pročitao za to vrijeme. Njegov rad i kontakti sa drugima vodili su ga ka formulisanju pragmatističkih pedagoških i filozofskih ideja, te je jedna od posljedica toga njegov stav da je sama filozofija opšta teorija obrazovanja. Pri tome, obrazovanje shvata u tako širokom smislu da ono može uključivati sve faktore koji služe da oblikuju dispozicije, te time individue koje konstituišu progresivno i demokratsko društvo.

Mnogi izvori govore o uticaju ličnih kontakata Djuija sa kolegama, ljudima van nauke, a posebno roditeljima učenika kao još jednom faktoru koji je uticao na osnivanje i rad Laboratorijske škole. Naime, po dolasku u Čikago, Djuj je upoznao grupu roditelja koji su bili zainteresovani za iznalaženje drugačijeg vida obrazovanja za djecu od onih koji su postojali u to vrijeme. Uz njihovu pomoć, materijalnu i moralnu, osnovna škola počela je sa radom pod okriljem Odsjeka za pedagogiju. Tokom njenog postojanja „Djuj je imao veliku podršku roditelja svojih učenika i svoga okruženja” (McDermott, 1973: xviii). Kasnije, ona je nazvana Laboratorijska škola, a bila je poznata i pod imenom Djujjeva škola.

Pomoć roditelja školi nije se svodila samo na finansijsku i verbalnu podršku, već je podrazumijevala i direktnu i aktivnu uključenost u njen rad. Između ostalog, Laboratorijska škola je 1897. godine formirala grupu roditelja u cilju što tješnje saradnje i povezanosti između školskog i porodičnog života učenika, ali i veće razmjene informacija u vezi sa učenicima između roditelja i nastavnika. „Što se discipline tiče namjera je bila da se životu u školi da što je više moguće vid porodičnog života; vrlo velika sloboda je data učenicima i to nije nikada smetalo radu“ (Klapared, 1920: 16). Time je Djuj pokušao da nastavu što više dovede u sklad i vezu sa svakodnevnim životom i učini lakšim i prirodnijim polazak i boravak djeteta u školi.

### **Jezgro kurikuluma i problemska metoda**

Prema Djuiju, cjelokupno znanje međusobno je povezano. Kao što su čitanje i pisanje uslovljeni u izučavanju jezika, tako i istorija, geografija, multikulturalne studije i ekonomija mogu biti u znatnoj mjeri izučavane zajedno, jer su očigledne i snažne veze između tih oblasti. Štaviše, veze mogu biti pronađene i između mnogih prirodnih, tehničkih, humanističkih, društvenih nauka i jezika. Djuj je smatrao da se te veze mogu razviti i postati jezgro pristupa kreiranju kurikuluma tako da učenici mogu bolje da razumiju njihovu povezanost. Na primjer, možemo odabrati određeno pitanje ili problem koji se kreće oko tog jezgra, kao što je pitanje „istraživanja“, te sve nastavne predmete usmjeriti ka njegovom izučavanju. U nastavi maternjeg jezika može se proučavati literatura o istraživanju, uključujući biografije



čuvenih istraživača iz prošlosti i sadašnjosti, analizirajući i njihov uticaj na živote običnih ljudi, oblasti naučne fantastike koja imaju istraživačke teme, te pisani rad učenika u kojem mogu sebe kreativno iskazati ili koji može biti izvještaj o njihovom istraživanju o pitanju „istraživanja“ u okviru jezika, književnosti i sadržaja u njima. Recimo, može se istražiti važnost matematike za „istraživanje“, od Pitagore do Ajnštajna i današnjih dana, na svim poljima života i nauke. Teško se može proučavati „istraživanje“ a da se ne zađe u nauke poput istorije, ekonomije, geografije i politike, kao i društvene ishode do kojih su određena istraživanja dovela. Učenik može proučavati i „istraživanje“ u umjetnosti, polazeći od slika sa istraživačkim temama koje učenici sami kreiraju kao istraživačke kompozicije. Tako, između ostalog, njihova razmišljanja i saznanja dolaze na specifičan način do prakse i pojavnosti, te bivaju očiglednija. Takav obrazovni pristup demonstrira povezanost između različitih nastavnih predmeta i učenicima predstavlja sveukupnost saznanja, te im pomaže da uče suočavajući se sa problemskim situacijama na nove i kreativne načine.

Važno je istaći da za Djuija interesovanja i potrebe u obrazovnom procesu ne znače nužno diktat. Recimo da dijete želi da napravi model aviona. Djui bi vjerovatno rekao da to dječje interesovanje može biti iskorišćeno kao motivaciona osnova sa kojom neke oblasti iz kurikuluma mogu biti u vezi. Na primjer, neko može biti poučavan ili proučavati matematiku i fiziku istražujući principe vazduhoplovstva. Neko to može činiti proučavajući čovjekovu težnju da leti i eventualno njegovu realizaciju, itd. Tako je Djuijev rad u Laboratorijskoj školi bio baziran na principu da se sa djecom započne aktivnost usmjeravanja interesovanja, te kako se suočavaju sa praktičnim problemima u aktivnostima ona tada prerastaju u partikularno znanje o toj aktivnosti, što ih u radu, pokretu i preokretu vodi ka više opštim saznanjima.

Problemska metoda očigledno je bazirana na pragmatističkoj epistemologiji. Problemu se prilazi na eksperimentalni način. Prema Djuiju, proučavanje istine u školi je kao i u laboratoriji, te bi ona zaista i valjalo da ima laboratorije, biblioteke, radionice, u kojima se posljedice istraživanja mogu pratiti, preispitivati i dokazivati.

### **Projekat Klupske kuće**

Djuijeva pedagoška teorija i praksa bila je i reakcija na ono što je nazvao „tradicionalno viđenje obrazovanja“. Metod predavanja dugo je bio jedini ili glavni pedagoški metod. Klapared (Klapared, 1920: 15) navodi jednu zanimljivu i poučnu anegdotu u vezi sa Djuijem. Naime, Djui je imao problema da nađe odgovarajući namještaj za svoju Laboratorijsku školu u želji da kreira okruženje u kojem učenici prije mogu praktično da rade nego

da jednostavno slušaju. Jednog dana je otišao u radnju gdje se prodavao školski namještaj da kupi stolove koji bi bili podesni za različite radnje koje se u njegovoj školi sprovode. Budući da nije našao šta je tražio trgovac mu je najzad rekao: „Ja se bojim da mi nećemo imati što bi vama valjalo. Vi tražite namještaj na kome bi djeca mogla vršiti svoje poslove, ali sve što mi imamo podešeno je samo za slušanje“. Ovaj odgovor, po Djuiju, ocrtava cjelokupno tradicionalno vaspitanje i u njemu je sažeta sva njegova istorija. Djui opisuje takvu tradicionalnu pedagogiju, tj. predavački metod, kao nametanje nastavnih sadržaja učenicima bez pravog razumijevanja. „Slušati! Uho i knjiga kao njegov surogat to su zaista instrumenti isuviše isključivo primjenjivani što od naših škola čine mjesta u kojim duva samo vjetar riječi, a to je za dijete, koje je žedno života, ledeni vjetar smrti. Život! Život! Ah, ako hoćemo života, stavimo se u život; gledajmo dijete, kao što jeste, kao što teži da bude; slušajmo kako kuca njegovo srce, kako se nadimaju njegove grudi i stavimo ga u atmosferu koja će moći odraziti i razviti njegov fizički i moralni organizam. Učiti? Naravno, ali prije svega živjeti i učiti životom i u odnosu sa tim životom“ (J. Dewey, 1899: 53). Dakle, umjesto tradicionalnog, Djui predlaže svoje viđenje „progresivnog“ obrazovanja koje kao svoj esencijalni princip ima učenje posredstvom konkretnih iskustava i djelatnosti učenika.

Djui preferira fleksibilne metode koje se mogu koristiti na različite načine. Isto se odnosi i na funkcionalnost školskih zgrada i namještaja u njima. Lako prilagodljiv i pokretan namještaj, namještaj koji odgovara djeci, sklapajući zidovi i pregrade, velika slova u knjigama, bile su samo neke od karakteristika Djuijeve Laboratorijske škole u Čikagu. Tako je „Djui bio i protiv monometodizma u obrazovanju, a isticao da bi valjalo da budemo svjesni različitih elemenata koji mogu biti korišćeni, uključujući okolnosti i situacije unutar škole i onih van nje“ (Ozmon & Craver, 1995: 148). U radu škole stalno je vršio izmjene i eksperimente u cilju poboljšanja i pospješivanja razvitka obrazovnog procesa. Znao je da su svi elementi života i rada u školi važni i međusobno uslovljeni.

Rad u školi, po Djuijevom mišljenju, nije samo sredstvo da se učenici upoznaju sa proizvodnom djelatnošću, nego je to glavni izvor odakle djeca stiču znanja. U knjizi *Škola budućnosti (Schools of To-Morrow, 1915)* Djui govori o tome kako su se u jednom momentu proučavanja u njegovoj školi koncentrisala oko jedne kućice napravljene na časovima ručnog rada, a projekat su inicirali stariji učenici u skladu sa svojim potrebama (Hall, 2005: 99). Naime, u Laboratorijskoj školi proučavanje svjetlosti od strane učenika proisticalo je iz bavljenja fotografijom tokom kojeg su pravili mikrokanalne kamere, istraživali instrumente sa sočivima, principe vezane za kompoziciju slika u iskrivljenim sočivima i eksperimentisali sa efektima nitrata na papiru. Praktično bavljenje fotografijom bilo je ubrzo okončano, jer nijesu imali

odgovarajuću mračnu prostoriju za rad i prostor u skućenom školskom boravištu. Ipak, učenici su preuzeli inicijativu i predložili da sami naprave klupsku kuću koja bi bila ne samo mračna soba za bavljenje fotografijom, već i za sastanke. Njihov prijedlog dobio je podršku od strane osoblja škole, te su učenici počeli da planiraju, grade i opremaju svoju klupsku kuću, što je trajalo oko godinu dana. Tokom procesa planiranja formirali su odbore za arhitekturu, građenje, finansije i dekoraciju enterijera. Sa nastavnikom su izučavali usklađenost temelja kuće sa zemljištem na kome bi trebalo da bude napravljena. Tokom časova iz umjetnosti fokusirali su se na bojenje, a proučavali su i različite stilove u arhitekturi i opremanju kuće namještajem i opremom. Potom su individualno crtali planove za kuću i zajedno odlučivali o konačnoj verziji. Na časovima računanja djeca su kalkulisala koliko bi koštao materijal za gradnju prave, tj. velike kuće. Časovi maternjeg jezika bili su posvećeni riječima kojima su se djeca služila prilikom izgradnje kuće.

Arhitekta Džozefine Krejn (Josephine Crane), jedna od učenica Laboratorijske škole tokom projekta Klupske kuće, trideset godina poslije toga iznijela je svoje iskustvo riječima: „Ljudi me često pitaju gdje sam tako naučila da koristim ruke i kako mi je veoma lako da naučim nove stvari da radim svojim rukama. Govorim im da je to zato što sam osposobljena da koristim um i oči sa rukama zajedno. Naučena sam da posmatram i davana mi je prilika da probam da koristim to što sam posmatrala, što sam i činila... Građenje klupske kuće – što je bio stvaran i praktičan rad – pomogao mi je da vidim i shvatim šta arhitektura zaista jeste. Time sam dobila mnogo više od onoga što se može naći u knjigama“ (Mayhew & Edwards, 1936: 405). Stvaranje klupske kuće bio je još jedan primjer razvojne, fleksibilne i djeci odgovarajuće prirode kurikuluma škole, kao i učeničke aktivnosti, inicijativnosti, kooperativnog rada i autonomnosti u Djuijevoj laboratoriji. Projekat Klupske kuće bio je ostvarenje Djuijeve težnje i dokaz jedinstva teorije i prakse, uma i tijela, mišljenja i djelanja u okviru cjelovitosti obrazovnog procesa.

### **Industrijska zanimanja – učenje istorije, aritmetike, čitanja i pisanja**

U Djuijevoj Laboratorijskoj školi industrijska zanimanja nijesu tretirana i proučavana samo kroz posebne nastavne predmete, već kao jezgro i centar kurikuluma. Razmatrana su kao otjelovljenje najefektnijih metoda u nastavi, a nastavni predmeti i metode bili su pomoćni kao komplementarni fazi svih obrazovnih situacija. “Djui smatra, kao i Parker, Frebel i Ruso, da se kroz takve direktne načine istraživanja, manipulisanja i konstruisanja može doći do rasta mogućnosti i prilika i za upotrebu brojanja, čitanja i pisanja” (Good, 1947: 507). Škola je bila laboratorijska u smislu da su djeca, uz pomoć

i eksperimentalno, umnogome određivala sopstveni kurikulum i metode. Djelatnosti u školi odabrane su tako da odgovaraju realnom životu djece i ne neophodno onim aktivnostima koje su tipične za odrasle. One su služile i predstavljale način da škola postane aktivna zajednica, a ne mjesto otuđenog učenja lekcija na časovima.

U djelu *Škola i društvo*, Djuj objašnjava način rada u svojoj školi i na osnovu čega je pravio odabir zanimanja važnih za nastavni proces. Naime, kada se zanimanja koja je odabrao shvataju kao metode života, a ne kao različite studije, ona upućuju i razvijaju ne samo dječje intelektualne sposobnosti, već i njene imaginativne, emocionalne, kreativne i socijalne kapacitete takođe. Kada se proučavaju u svom činjeničnom i istorijskom kontekstu, takva zanimanja nude i prirodne puteve proučavanju nauke i istorije ljudske kulture. Na primjer, “moguće je koncentrisati čitavu ljudsku istoriju odjeće u evoluciji lana, pamuka i vunenog vlakna” (J. Dewey, 1899: 32). Štaviše, takva zanimanja otvaraju puteve za efektivno upućivanje u simbole i sredstva učenja, tj. čitanje, pisanje i aritmetiku, te koja mogu biti u vezi sa aktivnošću djeteta kao angažovanog aktera i biti vitalnija i značajnija za njega nego inače.

Djuj smatra da obrazovanje koncentrisano na takva zanimanja kompenzuje obrazovne gubitke koji su nastali usljed promjena u organizaciji industrije. Naime, „industrijska revolucija je uništila stare domaćinske industrije u kojima su djeca nekada živjela i učila. Djeca uvedena u urbanizovane, industrijalizovane zajednice više nemaju priliku da posmatraju i učestvuju u ekonomskom i industrijskom životu oko sebe, čime nema realnih obrazovnih iskustava koje su prošle generacije djece imale” (Dykhuisen, 1973: 97). Takav način rada i učenja može postati navika kod djece, gdje uče iz direktnog života, a ne iz lekcija koje su apstraktne i odnose se na neki mogući život u budućnosti.

Laboratorijska škola bila je eksperimentalna i podložna promjenama sa težnjom pronalazjenja najefektnijih načina rada. Klapared navodi da su „u početku u školi vaspitanici bili različitih godina izmešani, što je bilo moguće i to je naročito davalo prilike starijima da prime na sebe odgovornost za rad mlađih. Kada se škola razvila, ukazala se potreba, da se vaspitanici podijele na grupe. To grupisanje nije bilo zasnovano na školskoj sposobnosti za čitanje ili za pisanje, nego na sličnosti u duhovnom stanju, u pravcu interesovanja i u intelektualnoj brzini. S druge strane išlo se za tim, da se učenici stave u odnose sa što više učitelja, da bi se navikli na dodir sa različitim ličnostima“ (Klapared, 1920: 16). Djuj je uvodio navedene i druge izmjene iz mnogih drugih razloga, ali nikad iz hira ili eksperimenta radi njega samog, već uvijek u cilju pospješenja razvoja učenika i njihovih sposobnosti.

Djujjevi nikad nijesu bili potpuno zadovoljni metodama u nastavi, a posebno važan i ilustrativan primjer za to bila je realizacija nastave učenja

čitanja, koju je Elis Djuj (Alice Dewey, supruga Džona Djujija i nastavnica u Laboratorijskoj školi) vidjela kao najveći problem na početku rada škole. Isticala je da u početku djeca u školi godišta od 6 do 9 godina, „nijesu mogla da čitaju na uobičajeni školski način, ali su sva imala znanja o knjigama... Nekoliko njih je moglo da čita sa table i slikovnice sa tekstom“ (A. Dewey, 1904-1906: 26). Djujjevi su u početku mislili da će se sposobnost učenika da čitaju prirodno povećati, tj. slijediti njihovu motivaciju za čitanjem, ali taj pristup nije bio potpuno uspješan. Uvidjeli su da neki učenici ne uče da čitaju što je uzrokovalo „odlaganje učenja simbola u čemu je u ranijem periodu bilo puno uživanja, ali je potom za njih postalo dosadno ili zamorno“ (Mayhew & Edwards, 1936: 346). Taj početni neuspjeh doveo je do toga da su neki ljudi sarkastično isticali da je „škola imala nastavu da djeca uče da šiju i kuvaju, te da majke treba da ih kod kuće uče da čitaju“ (A. Dewey, 1904-1906: 26-27). Pitanja o tome da li djeca treba da uče da čitaju u ranom uzrastu i kako ih tome naučiti, bila su stalni izvor i predmet eksperimetisanja i istraživanja Laboratorijske škole i roditelja učenika. Osoblje škole pokušavalo je da riješi taj problem i tokom perioda obrazovanja posvećenog samo čitanju, ali i na druge načine. Mejhi i Edvards, nastavnice Laboratorijske škole, navode da je jednom prilikom „odlučeno da se posveti određeno vrijeme 'paralelnom' ili 'pobočnom' čitanju. Takvo čitanje imalo je u planu da pruži pregled (istorije) rada koji je prethodno obrađen... Takođe, počeli su i časovi pisanja, dopunjeni vježbanjem riječi ili konstrukcija koje su im bile problematične. Većina djece prihvatila je takav aranžman punog srca što je bio i najbolji način izlaska iz teške situacije. Prepoznali su da ne mogu nastaviti svoj rad ukoliko nijesu sposobni da čitaju knjige koje sadrže mnoge neophodne informacije. Poslije tri mjeseca sva djeca, sem dva učenika, bila su sposobna da samostalno čitaju dovoljno da bi se proučavanje gradiva iz istorije moglo nastaviti“ (Mayhew & Edwards, 1936: 167-168). Osvješčivanje potreba i interesa predstavljalo je važan pokretački faktor napredovanja učenika.

Nastavnici su koristili raznovrsne načine u pospješivanju nastave čitanja i pisanja. Na primjer, „djeca mlađeg uzrasta su čitala diktirajući nastavniku rečenice koji bi ih zapisivao na tabli“ (Hall, 2005: 100). Dodatno, zanimljive igre uključene su u nastavu učenja čitanja, a posebno je interesantna jedna igra osmišljena za šestogodišnjake. Naime, rečenica je bila ispisana na tabli, na primjer, „Našao sam mahunu!“, pri čemu je učenik koji je mogao da je pročita mogao da izađe, traži, nađe i donese mahunu u učionicu i stavi je na sto. Poslije upotrebe te igre u više navrata, iste rečenice su ispisivane velikim štampanim slovima, a istovremeno su učena i mala i pisana slova (Mayhew & Edwards, 1936: 84-85). Takve igre imale su funkciju podsticanja učenika na učenje čitanja, pisanja, razmišljanje i saradničko učenje. Kurikularne aktivnosti bile su utemeljene na dječjim interesovanjima i potrebama, na upoznavanju izazovnih nastavnih sadržaja, te multidisciplinarne i dinamičke.

Nastava književnosti u Djuijevoj školi bila je unikatna. Naime, proučavana je u velikoj mjeri kao socijalna ekspresija. Literatura je smatrana za fundamentalni dio kulture i vremena iz kojih izrasta nasuprot slučajnim, izolovanim pričama. Na primjer, „Grčki mitovi su pročavani u vezi sa životom antičkih Grka, a Šekspirova djela su razmatrana kao interpretacija Tudorove Engleske i perioda Renesanse“ (Ibid. 31). S druge strane, Djuijevo viđenje proučavanja istorije ima drugačiji kontekst i funkciju. Prema njemu, ona se tradicionalno izučava kao nešto što bi učenici valjalo da znaju jednostavno zato što je to dobro za njih, te je veoma daleko ili poput „uljeza“ za učenikova svakodnevna iskustva. Ono što bi proučavanje istorije trebalo da čini je da omogući povezivanje učenikovih sopstvenih iskustava, običaja i institucija sa onima iz prošlosti. To bi moglo da djeluje obogaćujuće na život ličnosti učenika, opskrbljujući ga kontekstom, pozadinom i širokom perspektivom. Djui je smatrao da praksa odvajanja istorije od aktuelnosti jeste velika greška zato što oduzima studijama istorije kapacitet da pruži inteligentan uvid u sadašnjost. Kontekstualni pristup ljudskim djelatnostima, istraživanju i učenju karakterisao je nastavu Laboratorijske škole.

### **Porodica Djui i Laboratorijska škola**

Džon i njegova supruga i koleginica Elis Djui zajedno su osnovali Laboratorijsku školu. Elis Djui je većim dijelom tokom njenog rada bila rukovodilac programa za jezike, rukovodilac programa za engleski jezik, direktor i nastavnik u toj školi. Od osnivanja Laboratorijske škole pomagala je da se odredi njena osnovna filozofija. Bila je saradnik sa Džonom Djuijem i njen angažman u radu te škole je bio čuven već u to vrijeme. Maks Istmen (Max Eastman), student i kolega Djuija na Učiteljskom koledžu u Čikagu čak ističe da „Djui nikada nije ni htio da osnuje Laboratorijsku školu, a ako i jeste to je bilo zbog Elis Djui. Djui nikad nije uradio ništa, osim ukoliko nije u odnosu na Elis bio primoran na to u školi. Gospođa Djui prihvatala je i dorađivala Džonove ideje, a 'zahvatajući' njega samog, insistirala je da se nešto uradi po određenom pitanju“ (Eastman, 1959: 273). Sam Djui naglašavao je značaj njenog uticaja na oblikovanje škole i njegove pedagoške misli. Opisivao je školu kao „zajednički poduhvat“ ističući da njena „jasna i iskustvena inteligencija prožima cjelokupnu strukturu škole“ (J. Dewey, 1899: 23). Džon Djui nije preuzimao sve zasluge za rad Laboratorijske škole, iako je bio njen glavni osnivač, kreator i eksponent.

Vrlo vjerovatno, uz prethodno navedene razloge, jedan od glavnih podsticaja za Djuija da otvori Laboratorijsku školu bila su njegova djeca, koju je mnogo volio i analizirao, te dolazio do pretpostavki važnih za razvijanje svojih pedagoških ideja. Djuijevi su u vrijeme kada je škola otvorena 1896.

godine, imali troje djece (Fred 8, Evelin 7 i Gordon 1 godinu), a još dvoje je rođeno tokom njenog osmogodišnjeg trajanja (Lusi i Džejn). Četvoro Djuijeve djece išlo je u Laboratorijsku školu. „Elis i Džon su u odgajanju i posmatranju svoje djece saznali da su već tako mala djeca aktivni istraživači i prirodno radoznala sa bogatom imaginacijom i individualnim identitetom“ (Hall, 2005: 73). Smatrali su da bi škola trebalo da bude izgrađena na tim odlikama na način koji bi bio produžetak kontinuiteta dječjih iskustava, tako da ne predstavlja sudar života u kući i onog u školi. Naime, ukoliko blaga i postepena tranzicija ne bude prisutna u školi, onda djeca neće biti samo bezuspješni učenici, već će takođe biti i povrijeđena.

Školajeradila samo osam godina, tenije uspela da ostvari svoja očekivanja i obećanja u potpunosti. Uz porodične nesreće, tj. smrt dvoje djece Djuijeve, glavni uzroci zatvaranja škole bila su mnogobrojna neslaganja Džona Djuija sa prvim rektorom Univerziteta u Čikagu Vilijemom Harperom (William Harper), a posebno njegov odnos prema stručnosti Elis Djui. Djuijev kolega i prijatelj Džordž Mid (George Mead) isticao je da Harper „nije razumijevao da je gospođa Djui bila važan faktor rada gospodina Djuija“ (Eastman, 1959: 273). Harper nije davao ni dovoljnu finansijsku podršku radu Laboratorijske škole, pravdajući se time da planom o donacijama za Univerzitet u Čikagu nije obuhvaćena i Laboratorijska škola kada je dogovoreno finansiranje od strane Džona Rokfelera (John D. Rockefeller). Pošto je Harper smijenio Elis Djui sa funkcije direktora Laboratorijske škole 05.04.1904. godine, ona je odmah dala ostavku na sve funkcije, a sam Džon Djui dao je otkaz na Univerzitetu u Čikagu samo dan kasnije. Ta činjenica ilustruje i dokazuje međusobnu ličnu i profesionalnu ljubav, lojalnost i poštovanje Djuijeve i njihovu važnost za rad Laboratorijske škole s obzirom na to da je poslije njihovog odlaska ona prestala da postoji.

### **Zaključna razmatranja**

Laboratorijska škola nije pravi, tj. potpuni odraz Djuijeve koncepcije vaspitanja i obrazovanja, kao što mnogi ističu pojednostavljajući i nipoštaavajući time razvojni put njegove misli nakon njenog postojanja što predstavlja period od narednih 48 godina Djuijeveg života, rada i mnogobrojnih djela. Pritom, pitanje Djuijeve uloge u osmišljavanju koncepcije, razvoja i rada škole i dalje ostaje kontraverza usljed značaja uticaja njegove supruge i kolege Elis čiji se doprinos od strane nekih analitičara ocjenjuje kao dominantan ili u najmanju ruku veoma bitan. S druge strane, veoma je teško dati jasan i konačan sud o radu i rezultatima Djuijeve škole s obzirom na to da se stalno mijenjala i eksperimentisala. Ostvarenja učenika Laboratorijske škole je u izvjesnoj mjeri teško objektivno vrednovati s obzirom na to da su

ona uglavnom bila djeca Djujievih kolega i drugih intelektualaca, isključivo bijele rase, iz stabilnih porodica zavidnog ekonomskog statusa.

U svom krajnjem ishodu, može se tvrditi da Djujjeva Laboratorijska škola ipak nije bila od onih dominantno usmjerenih na dijete ili sa djetetom u centru obrazovnog procesa, već prije na društvo i konstantno fokusirana na socijalni život i zanimanja. U ostvarenju tih težnji, Djujjev rad u Laboratorijskoj školi zasnovan na praktičnim zanimanjima, istraživačkom i konkretnom radu i iskustvu djece bio je od velike važnosti. Škola je bila poput istraživačkih laboratorija koje se koriste u prirodnim i tehničkim naukama, oslonjena u značajnoj mjeri na proučavanje upravo tih oblasti.

Djujjevo viđenje novih uloga nastavnika i negiranje njegove apsolutne dominacije u nastavi unijelo je pometnju u tadašnju pedagogiju i dalo materijala za mnoga preispitivanja obrazovnog procesa. Postavljalo se pitanje odnosa „učenja putem djelatnosti“ i „učenja putem slušanja, čitanja i pisanja“. U pedagoškom djelu Djujija ima pojedinih elemenata koji su odigrali pozitivnu ulogu u borbi protiv verbalno-dogmatičke škole, protiv ugnjetavanja dječje ličnosti u procesu vaspitanja i nastave. Odričući se tradicionalnog načina davanja sistematičnih znanja djeci u školi i na konzervativan način organizovanog procesa nastave, Djuj odražava nove potrebe i krizu tadašnje pedagogije. Kontekstualni, problemski, praktičan i istraživački pristup i rad u procesu obrazovanja, usklađivanje interesovanja i potreba učenika sa nastavnim sadržajima, prepoznavanje važnosti igre za učenje, uključivanje roditelja učenika u rad škole, samo su neka od rješenja koja je Djuj ponudio kroz rad Laboratorijske škole kao moguća u cilju kvalitetnijeg i sa svakodnevnim životom usklađenijeg obrazovanja i vaspitanja učenika.

### **Literatura:**

– Dewey, A. (1904-1906): *Typed manuscript documenting the history of Laboratory school*, Box 22, Folder 2, Teacher College, Columbia University: Katherine Champ Meyhew Papers;

– Dewey, J. (1899): *The School and society*, Chicago: University of Chicago press;

– Dewey, J. & Dewey, E. (1915): *Schools of To-Morrow*, New York: Dutton;

– Dykhuizen, G. (1973): *The life and mind of John Dewey*, London and Amsterdam: Feffer and sons inc.;

– Eastman, M. (1959): *Great Companions*, New York: FarrarStraus and Cudahy;

– Good, H.G. (1947): *A History of Western education*, New York: The Macmillan company;



- Hall, I. (2005): *The unsung partner: the educational work and philosophy of Alice Chipman Dewey*, doctoral dissertation, Harvard University;
- Klapared, E. (1920): *Pedagogija Džona Duia*, Beograd: Knjižarnica Rajkovića i Đurkovića;
- Mayhew, K.C. & Edwards, A.C. (1936): *The Dewey school: The Laboratory school of the University of Chicago, 1896-1903*, New York: D.Appleton-Century co.;
- McDermott, J.J. (ed.) (1973): *The philosophy of John Dewey*, Chicago and London: The University of Chicago press;
- Ozmon, H. & Craver, S. (1995): *Philosophical foundations of education*, New Jersey: Prentice Hall inc.; i
- Runyon, L., ed. (1900): *The Elementary School Record 1897-1899*, in *University Record*, Chicago: University of Chicago Newspaper.

**Vučina ZORIĆ**

### **JOHN DEWEY'S LABORATORY SCHOOL – MAIN FEATURES AND CHARACTERISTICS**

**Abstract:**

This paper analyses some important factors and characteristics of work of John Dewey's Laboratory school. Laboratory school at the University of Chicago was extremely significant for the formation and development of Dewey's theory and practice, pragmatic pedagogy, and it also influenced shaping of many concepts of upbringing and education around the world.

This paper attempts to objectively analyse work of the Laboratory school and some of its main features: problem solving approach and core curriculum in the education process, criteria of activity selection, interest and methods in teaching (through the examples of the project of Club House and teaching of reading and writing), as well as the importance of students' parents and Dewey's family in its work.

It has been concluded that the Laboratory school was substantially focused on social life of students, problem solving, research and practical work, harmonisation of students' interests and needs with the syllabus, importance of play for the process of learning, involvement of parents in school's work, etc., which presents important requirements of modern pedagogy and education process.

**Key words:** John Dewey, pragmatic pedagogy, Laboratory school.

Emilija LAZAREVIĆ<sup>1</sup>

## USVOJENOST ZNAČENJSKOG ODNOSA HIPONIMIJE U KATEGORIJI KONKRETNIH IMENICA U JEZIKU DISFAZIČNE DJECE<sup>2</sup>

### **Rezime:**

U semantičkoj strukturi jezika nailazimo na nekoliko vrsta smisaonih odnosa među leksemama. Hiponimija kao značenjski odnos među leksemama predstavlja važan element semantičke strukture rječnika u kojoj je bitno hijerarhijsko grupisanje pojmova i uslovljen je određenim nivoom kognitivnih sposobnosti do kojih se stiže preko nivoa konkretnih i formalnih operacija. Složenost ovog smisaonog značenjskog odnosa i činjenice da se njegovo usvajanje javlja u kasnijim uzrastima, navela nas je da istražujemo ovaj odnos u semantičkom razvoju disfazične djece poslije završenog logopedskog tretmana. U radu su prikazani rezultati jednog dijela šireg istraživanja smisaonog značenjskog odnosa hiponimije u aktivnom leksikonu disfazične djece. Cilj istraživanja bio je da utvrdi postoje li razlike u usvajanju hiponimije u kategoriji konkretnih imenica, na uzrastu od 7 do 13 godina između disfazične djece koja su imala dugogodišni logopedski tretman prije upisa u školu i djece sa tipičnim govorno-jezičkim razvojem. Analizom dobijenih rezultata ustanovili smo da je semantički nivo razvijenosti disfazične djece ispod nivoa razvijenosti njihovih vršnjaka sa tipičnim jezičkim razvojem i da u kasnijim uzrastima usvajaju značenjski odnos hiponimije u kategoriji konkretnih imenica.

**Ključne riječi:** semantički odnosi, hiponimija, konkretne imenice, semantička kompetencija disfazične djece, školsko postignuće

---

<sup>1</sup> Dr Emilija Lazarević, viši naučni saradnik Instituta za pedagoška istraživanja u Beogradu.

<sup>2</sup> Članak predstavlja rezultat rada na projektima: *Od podsticanja inicijative, saradnje, stvaralaštva u obrazovanju do novih uloga i identiteta u društvu*, br. 179034 (2011-2014) i *Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije*, br.47008 (2011-2014) – koje finansira Ministarstvo za nauku i tehnoloski razvoj Republike Srbije.

U semantičkoj strukturi jezika nailazimo na nekoliko vrsta smisaonih odnosa među leksemama. Jedni proizilaze iz sekvencijalnog načina pojavljivanja leksema (sintagmatski odnosi); drugi iz načina supstitucije jedne leksema drugom (paradigmatski odnosi). Poznato je više tipova paradigmatskih odnosa, od kojih su neki opštepoznati (sinonimija, antonimija i sl.). Međutim, postoje i drugi smisaoni odnosi koji su manje poznati, a jedan od njih je i hiponimija. Hiponimija predstavlja značenjski odnos među hijerarhijski organizovanim leksemama, lekseme nižeg nivoa (hiponime) treba uključiti u nadređeni nivo (hiperonime). Sposobnost hijerarhijske organizacije riječi zasniva se na opštijim sposobnostima kao što su tranzitivne operacije i klasifikacija. Između pete i sedme godine djeca ostvaruju nefiguralne kolekcije, tako što klasifikuju objekte na osnovu opažajnih karakteristika. Sa pojavom i razvojem konkretnih logičkih operacija (između sedme i jedanaeste godine) javlja se sposobnost inkluzije klasa, koja obilježava hijerarhijsku, tj. operativnu klasifikaciju (Golubović i sar., 2005). Pošto semantički razvoj podrazumijeva složen proces pridruživanja jezičkog sadržaja jezičkom izrazu, pojava hiponimije koja podrazumijeva semantičku klasifikaciju već postojećih znakova (gdje je jezičkom izrazu već pridružen jezički sadržaj) vezuje se za kasnije uzraste. Ovoj pojavi potreban je uzrast na kome kognitivni nivo stiže do nivoa konkretnih i formalnih operacija. Nivo konkretnih operacija karakteriše reverzibilnost misaonih operacija koje se izražavaju u sposobnosti klasifikacije jednostavnih elemenata. U periodu formalnih operacija dolazi se do apstrahovanja konkretnih predstava (Kašić, 1995). Pojava hiponimije podrazumijeva semantičku klasifikaciju već postojećih jezičkih znakova, samim tim javlja se u kasnijim uzrastima (Kašić, 1998). Ispitivanja semantičkog nivoa jezičke strukture putem značenjskih odnosa među riječima mogu da ukažu na struktuiranje leksikona koje je u direktnoj vezi sa nivoom kognitivnog razvoja, a razvijenost značenjskih odnosa među riječima u uskoj je vezi sa denotativnim i kategorijalnim funkcijama jezika (Robinson & Robinson, 1992, Lurija 2000).

Složenost pomenutog smisaonog značenjskog odnosa i činjenica da se njegovo usvajanje javlja u kasnijim uzrastima navela nas je da istražujemo ovaj odnos u semantičkom razvoju disfazične djece poslije završenog logopedskog tretmana. Značajano je i to što pojava hiponimije spada u složenije jezičke sposobnosti, a jezičke sposobnosti su, svakako, veoma važan faktor školskog postignuća (Kašić, 1995). Šta je razvojna disfazija? Razvojna disfazija je jezički poremećaj, odnosno poremećaj dubinskih jezičkih struktura, jer pored teškoća s formiranjem glasova, zahvata leksiku, semantiku, morfologiju i sintaksu. Pored ozbiljnog nedostatka glasova težište problema ne leži prvenstveno u glasovima, već u nemogućnosti izgradnje jezičkog sistema

(Vladisavljević, 1987). Sticanje sposobnosti za dekodiranje riječi i rečenica, razumijevanje značenjskih odnosa među riječima veoma je značajno jer ono unapređuje dječje razumijevanje i asimilaciju njegove okoline, njegove percepcije, interakciju sa drugima i njegove bitne sposobnosti (Lazarević, 2006). U hiponimijski značenjski odnos u strukturi leksikona stupaju lekseme koje imenuju pojmove, dakle, imenice. Ovom prilikom prikazaćemo dio rezultata šireg istraživanja u domenu uspostavljanja hiponimije u aktivnom leksikonu disfazične djece, rezultate uspostavljanja značenjskog odnosa hiponimije kada su u pitanju *konkretne* imenice.

## **Predmet i cilj istraživanja**

Predmet našeg istraživanja je ispitivanje značenjskog odnosa podređenost/nadređenost, odnosno hiponimije u kategoriji *konkretnih* imenica, kod djece kod koje je dijagnostikovana razvojna disfazija. Disfazična djeca bila su obuhvaćena dugogodišnjim logopedskim tretmanom do polaska u redovnu osnovnu školu.

Ispitivanjem semantičkog nivoa jezičke strukture, u fazi proširivanja jezičke kompetencije sa aspekta usvojenosti značenjskih odnosa hiponimije među riječima, čiji se razvoj nastavlja na mlađem školskom uzrastu, moguće je: (1) sagledati semantičku strukturu leksikona, u našem slučaju djece sa razvojnom disfazijom i to poslije završenog logopedskog tretmana i (2) ukazati na teškoće koje mogu uticati ne samo na uspješnost u savlađivanju vaspitno-obrazovnih zadataka, nego i na dalji jezički razvoj.

U skladu sa postavljenim predmetom istraživanja, formulisali smo osnovni problem našeg istraživanja: utvrditi da li postoje razlike u usvajanju ovog značenjskog odnosa među riječima u kategoriji *konkretnih* imenica između djece sa dijagnostikovanom razvojnom disfazijom, koja su bila obuhvaćena dugogodišnjim logopedskim tretmanom, i djece sa tipičnim govorno-jezičkim razvojem, uzrasta od 7 do 13 godina. Pored toga, istraživanjem smo nastojali utvrditi da li uzrasne razlike u usvojenosti hiponimije kod djece sa dijagnostikovanom razvojnom disfazijom odgovaraju uzrasnim razlikama kod djece sa tipičnim govorno-jezičkim razvojem.

## **Metod**

Istraživanje je obavljeno na uzorcima školske djece uzrasta od 7 do 13 godina koja pohađaju redovne osnovne škole u Beogradu. Ciljna grupa (C) sastavljena je od 60 ispitanika (12 djevojčica i 48 dječaka) kod kojih je ranije dijagnostikovana razvojna disfazija i koji su bili na dugogodišnjem

logopedskom tretmanu u predškolskom uzrastu, nakon čega su upisani u redovne osnovne škole na teritoriji Beograda i Zemuna. Komparativnu (K) grupu sačinjavalo je 100 ispitanika (29 djevojčica i 71 dječak) redovne Osnovne škole *Gavrilo Princip* u Zemunu, sa tipičnim govorno-jezičkim razvojem koji žive na istom jezičkom prostoru. U ciljnu grupu uključena su djeca određenog uzrasta sa dijagnozom razvojne disfazije, koju je bilo moguće pronaći nakon završenog dugogodišnjeg logopedskog tretmana i uvrstiti u istraživanje. Uključivanje ispitanika u komparativnu grupu podrazumijevalo je da njihov uzrast odgovara uzrastu djece iz ciljne grupe. Takođe, u komparativnu grupu uključena su samo ona djeca koja nijesu imala nikakvih razvojnih smetnji u jezičkom funkcionisanju. Budući da je veličina grupe C posljedica ograničenja u broju djece koja zadovoljavaju postavljene kriterijume za ovo istraživanje, odlučili smo da u grupu K uključimo znatno veći broj ispitanika kako bi što vjernije reprezentovala populaciju djece sa tipičnim govorno-jezičkim razvojem.

### **Instrument**

Za ispitivanje razvijenosti semantičkog nivoa s aspekta usvojenosti značenjskog odnosa hiponimije u jeziku disfazične djece školskog uzrasta primijenili smo leksičko-semantički test, I supstest – hiponimija (Kašić, 1998). Ovaj subtest sadrži početna pitanja i deset ponuđenih parova hiponima. Zadatak svakog ispitanika bio je da napiše odgovarajući hiperonim za ponuđene hiponime. Prije rješavanja testa dato je uputstvo na primjeru hiperonima *roditelj* (koji se ne nalazi u testu) pitanjima: Šta je otac? Šta je majka? Koja riječ može da se upotrijebi i za oca i za majku? Testiranje je započeto tek kada se ispitivač uvjerio da su ispitanici shvatili zadatak. Subtest rješavan je individualno, bez vremenskog ograničenja. Ovim subtestom mjeri se postupnost uspostavljanja značenjskog odnosa hiponimije. Namijenjen je ispitivanju razvoja leksičko-semantičkog nivoa u fazi proširivanja jezičke kompetencije na osnovnoškolskom uzrastu. Odgovori se procjenjuju dvanaestočlanom skalom kojom se precizno (kvalitativno) mjeri postupnost usvajanja značenjskog odnosa hiponimije u jeziku (Kašić, 1998). Odgovori procijenjeni dvanaestočlanom skalom svrstani su u tri kategorije: adekvatni odgovori *najvišeg vrijednosnog ranga*, *neadekvatni odgovori višeg ranga* i *neadekvatni odgovori nižeg ranga*. U kategoriju *odgovora najvišeg vrijednosnog ranga* na prvom mjestu (koje označava usvojenost ovog značenjskog odnosa) adekvatan je hiperonim u singularu (AHsg), zatim slijede: adekvatan hiperonim u pluralu (Ahpl), adekvatna sintagma u singularu (Assg), adekvatna sintagma u pluralu (Aspl), adekvatan opštiji hiperonim u singularu

(AOHsg), adekvatan opštiji hiperonim u pluralu (AOHpl), adekvatna opštija sintagma (AOS), nepostojanje odgovora (NO). U kategoriju *neadekvatnih odgovora višeg ranga* svrstali smo sljedeće odgovore: one koji upućuju na analitičko traženje hiperonima (ATH), asocijativne odgovore (AO) koji također ukazuju na put formiranja hiperonima, a kategoriji *neadekvatni odgovori nižeg vrijednosnog ranga* pripadaju oni koji svjedoče o tome da značenjski odnos hiponimije ni u najmanjoj mjeri nije uspostavljen. To su odgovori u kojima se daje potpuno neadekvatna riječ (PNR) kao hiperonim, gdje se nudi kohiponim (KH) kao hiperonim ili se prepisuju jedan ili oba ponuđena hiponima. Ovi neadekvatni i ponovljeni odgovori u tabelama obilježavani su skraćenicom (NP). Na skali procjene jedino se ovaj posljednji tip odgovora (NP) vrednuje negativno. Nepostojanje odgovora kod velikog broja ispitanika označava »kvalitet neznanja«, odn. svijest o tome da postoji traženi hiperonim, ali ga ispitanik nema u aktivnom rječniku u trenutku testiranja. Zbog toga je na skali (NO) višeg vrijednosnog ranga i od asocijativnih i od analitičkih odgovora. Napominjemo da nepostojanje odgovora treba vrednovati pozitivno samo onda kada ispitanik aktivno pristupa rješavanju testa, a samo neke zadatke ostavlja bez odgovora, dok u ostalim slučajevima daje odgovore. Teško je dati potpunu skalu adekvatnih odgovora jer se uvek, zavisno od populacije i jezičkog područja, može kao adekvatan odgovor javiti neki novi sinonim (Kašić, 1998). Statistička analiza podataka obuhvatila je deskriptivnu analizu (procenti) i utvrđivanje povezanosti varijabli (hi-kvadrat test).

## Rezultati istraživanja

U radu su prikazani rezultati usvajanja značenjskog odnosa hiponimije u kategoriji *konkretnih* imenica, a oni predstavljaju jedan dio šireg istraživanja smisaonog značenjskog odnosa hiponimije u aktivnom leksikonu disfazične djece. Usvojenost značenjskog odnosa hiponimije u kategoriji *konkretnih* imenica procjenjivali smo primjenom leksičko-semantičkog testa - I subteta - hiponimija za ajteme koji su bili u kategoriji *konkretnih* imenica, a to su: I (leptir, tigar), V (ruža, ljubičica), VII (čitanka, bukvar) i IX (učionica, kupatilo).

Da bismo mogli pratiti postupnost i kvalitet usvajanja ovog značenjskog odnosa u kategoriji *konkretnih* imenica, analiziran je kvalitet odgovora koji je procjenjivan dvanaestočlanom skalom u odnosu na uzrast ispitanika (7, 8, 9, 10, 11, 12 i 13 godina).

Analizom odgovora ustanovili smo da su obje grupe ispitanika uspješno rješavali I ajtem gdje su i hiponim i hiperonim *konkretno imenice* (leptir, tigar), čije su im predstave poznate iz svakodnevnog života (tabela 1).

**Tabela 1:** Kvalitet odgovora – dvanaestočlana skala - ispitanika C i K grupe na prvi ajtem *leptir,tigar*<sup>3</sup> prema uzrastu

| Uzrast u godinama | Adekvatni odgovori najvišeg vrijednosnog ranga % |       |       |       |
|-------------------|--|-------|-------|-------|
|                   | AHsg   |       | AHpl  |       |
|                   | C  | K     | C     | K     |
| 7                 | 50   | 100   | 50    | 0     |
| 8                 | 33,33  | 6,25  | 66,66 | 93,75 |
| 9                 | 41,66  | 10    | 58,34 | 90    |
| 10                | 27,27  | 13,13 | 72,72 | 86,66 |
| 11                | 45,45  | 31,57 | 54,54 | 68,42 |
| 12                | 0  | 47,36 | 100   | 52,63 |
| 13                | 50   | 50    | 50    | 50    |

\*Odgovori ispitanika obje grupe procjenjivani su dvanaestočlanom skalam, ali su ispitanici dali samo ove odgovora iz dvanaestočlana skale.

Pri rješavanju ovog ajtema nije ostvarena statistički značajna razlika između ispitanika C i K grupe ( $c^2= 1.37$ ;  $p>0.05$ ). Analizirajući vrijednosne kategorije datih odgovora uočili smo postupnost u usvajanju ovog značenjskog odnosa. Kada su u pitanju disfazična djeca možemo uočiti da, izuzev uzrasta od sedam i trinaest godina kada su procentualno izjednačeni odgovori najvišeg vrijednosnog ranga (AHsg i AHpl), na svim ostalim uzrastima dominiraju odgovori AHpl koji, iako predstavljaju odgovore najvišeg vrijednosnog ranga, upućuju na činjenicu da se značenjski odnos hiponimije još uvijek nije uspostavio u potpunosti. Kada su u pitanju djeca sa tipičnim govorno-jezičkim razvojem, izuzev sedmogodišnjaka koji su u potpunosti usvojili ovaj značenjski odnos, na svim ostalim uzrastima uočili smo postupnost u usvajanju ovog značenjskog odnosa (odgovori u AHpl koji se smanjuju sa uzrastom, a povećava se broj odgovora AHsg).

Pri rješavanju V ajtema (*ruža, ljubičica*) nije ostvarena statistički značajna razlika između ispitanika C i K grupe ( $c^2= 1.37$ ;  $p>0.05$ ). Ovaj ajtem ilustruje pojavu upotrebne hiponimijske polisemije. Analizirajući vrijednosne kategorije odgovora uočili smo (tabela 2) da su obje grupe ispitanika bile uspješne u rješavanju ovog ajtema.

<sup>3</sup> Lista odgovora ispitanika obje grupe pri rješavanju **prvog ajtema – leptir, tigar:** Ispitanici C grupe: **adekvatni odgovori najvišeg vrijednosnog ranga:** *životinja* (Ahsg), *životinje* (Ahpl), bez neadekvatnih odgovora višeg ili nižeg ranga. Ispitanici K grupe: **adekvatni odgovori najvišeg vrijednosnog ranga:** *životinja* (Ahsg), *životinje* (Ahpl), bez neadekvatnih odgovora višeg ili nižeg ranga.

**Tabela 2:** Kvalitet odgovora – dvanaestočlana skala - ispitanika C i K grupe na peti ajtem *ruža, ljubičica*<sup>4</sup> prema uzrastu

| Uzrast u godinama | Adekvatni odgovori najvišeg vrijednosnog ranga % |       |       |       |
|-------------------|--|-------|-------|-------|
|                   | AHsg   |       | AHpl  |       |
|                   | C  | K     | C     | K     |
| 7                 | 33,33  | 37,5  | 66,66 | 62,5  |
| 8                 | 27,27  | 31,57 | 72,73 | 68,43 |
| 9                 | 45,45  | 47,36 | 54,55 | 52,64 |
| 10                | 27,27  | 47,36 | 72,73 | 52,64 |
| 11                | 47,36  | 45,45 | 52,64 | 54,55 |
| 12                | 31,57  | 41,66 | 68,43 | 58,34 |
| 13                | 47,36  | 50    | 52,64 | 50    |

\*Odgovori ispitanika obje grupe procjenjivani su dvanaestočlanom skalom, ali su ispitanici dali samo ove odgovora iz dvanaestočlana skale.

U ovom ajtemu ponuđeni su hiponimi umjesto kojih se u većini komunikativnih situacija upotrebljava hiperonim. Pošto djeca učestvuju u komunikacijskim situacijama, ili ih aktivno prate, ova vrsta hiperonima za njih postaje sinonim za bilo koji hiponim koji je u njega uključen. Analizom datih odgovora disfazične djece ustanovili smo postupnost u uspostavljanju značenjskog odnosa hiponimije (sa uzrastom se povećava broj adekvatnih odgovora najvišeg vrijednosnog ranga Ahsg i smanjuje se broj odgovora Ahpl). Međutim, disfazična djeca ni sa 13 godina nijesu u potpunosti usvojila ovaj značenjski odnos, pa je još uvijek prisutan veći broj odgovora u Ahpl. Ova pojava zabilježena je kod djece sa tipičnim govorno-jezičkim razvojem.

Ispitanici su imali najviše adekvatnih odgovora, odnosno odgovora najvišeg vrijednosnog ranga, pri rješavanju VII ajtema (tabela 3). Između ispitanika C i K grupe nije ostvarena statistički značajna razlika u odgovorima na ovaj ajtem ( $c^2 = 3.68$ ;  $p > 0.05$ ).

<sup>4</sup> Lista odgovora ispitanika obje grupe pri rješavanju *petog ajtema – ruža, ljubičica*: Ispitanici C grupe: **adekvatni odgovori najvišeg vrijednosnog ranga:** *cvijet* (Ahsg), *cvjetovi*, *cvijeće* (Ahpl), bez neadekvatnih odgovora višeg ili nižeg ranga. Ispitanici K grupe: **adekvatni odgovori najvišeg vrijednosnog ranga:** *cvijet* (Ahsg), *cvjetovi*, *cvijeće* (Ahpl), bez neadekvatnih odgovora višeg ili nižeg ranga.



**Tabela 3:** Kvalitet odgovora – dvanaestočlana skala - ispitanika C i K grupe na sedmi ajtem *čitanka, bukvar*<sup>5</sup> prema uzrastu

| Uzrast u godinama | Adekvatni odgovori najvišeg vrijednosnog ranga % |      |       |       |       |       | Neadekvatni odgovori višeg ranga % |     |
|-------------------|--|------|-------|-------|-------|-------|------------------------------------|-----|
|                   | AHsg   |      | AOHsg |       | AOHpl |       | ATH                                |     |
|                   | C  | K    | C     | K     | C     | K     | C                                  | K   |
| 7                 | 0  | 0    | 33,33 | 50    | 66,66 | 50    | 0                                  | 0   |
| 8                 | 0  | 37,5 | 27,27 | 30    | 64,3  | 26,1  | 8,3                                | 6,3 |
| 9                 | 0  | 0    | 41,66 | 10    | 58,34 | 85    | 0                                  | 5,0 |
| 10                | 0  | 0    | 45,45 | 47,36 | 54,55 | 52,64 | 0                                  | 0   |
| 11                | 0  | 0    | 31,57 | 41,66 | 59,32 | 58,34 | 9,11                               | 0   |
| 12                | 0  | 15,7 | 50    | 50    | 50    | 34,3  | 0                                  | 0   |
| 13                | 0  | 0    | 47,36 | 50    | 50    | 52,64 | 0                                  | 0   |

\*Odgovori ispitanika obje grupe su procjenjivani dvanaestočlanom skalom, ali su ispitanici dali samo ove odgovora iz dvanaestočlana skale.

Prilikom rješavanja ovog ajtema ispitanici obje grupe nudili su odgovore najvišeg vrijednosnog ranga. Uočena je pojava da se sa starošću ispitanika smanjivao broj odgovora AOHpl, a povećavao broj odgovora AOHsg, i da se samo kod djece sa tipičnim jezičkim razvojem na uzrastu od sedam i dvanaest godina pojavljuju odgovori Ahsg koji ukazuju na potpunu usvojenost ovog značenjskog odnosa. Međutim, na oba pomenuta uzrasta veoma mali broj ispitanika dao je odgovor koji upućuje na usvojenost hiponimije. Ovakav rezultat može se pripisati činjenici da je ovaj ajtem predstavljao pojavu upotrebne hiponimijske polisemije. Ponuđen je hiponim umjesto kojeg se u većini komunikativnih situacija upotrebljava hiperonim, tako da se leksemom „knjiga“ imenuje svaka pojedinačna vrsta knjige. Djeca učestvuju u komunikativnim situacijama, te ova vrsta hiperonima za njih postaje sinonim za bilo koji hiponim koji je u njega uključen. Odgovori sa adekvatnim opštijim hiperonimom bilo u singularu ili pluralu, koji dominiraju kod obje grupe ispitanika ukazuju da se značenjski odnosi hiponimije nijesu uspostavili ni na uzrastu od trinaest godina.

<sup>5</sup> Lista odgovora ispitanika obje grupe pri rješavanju *sedmog ajtema –čitanka, bukvar*: Ispitanici C grupe: **adekvatni odgovori najvišeg vrijednosnog ranga**: *udžbenici* (Ahpl), *knjiga* (AOHsg), *knjige* (AOHpl), **neadekvatni odgovori višeg ranga predmet** (ATH), bez neadekvatnih odgovora nižeg ranga. Ispitanici K grupe: **adekvatni odgovori najvišeg vrijednosnog ranga**: *udžbenik* (Ahsg), *knjiga* (AOHsg), *knjige* (AOHpl), **neadekvatni odgovori višeg ranga predmet** (ATH), bez neadekvatnih odgovora nižeg ranga.

Pri rješavanju IX ajtema (tabela 4) ostvarena je statistički visoko značajna razlika ( $\chi^2= 17.88$ ;  $p<0.001$ ) između ispitanika C i K grupe, a u korist djece sa tipičnim jezičkim razvojem.

**Tabela 4:** Kvalitet odgovora – dvanaestočlana skala - ispitanika C i K grupe na deveti ajtem *učionica, kupatilo*<sup>6</sup> prema uzrastu

| Uz. u god. | Aдекватni odgovori najvišeg vrijednosnog ranga % |       |      |       |       |      | Neadekvatni odgovori višeg ranga % |       |    |       | Neadekvatni odgovori nižeg ranga % |       |
|------------|--|-------|------|-------|-------|------|------------------------------------|-------|----|-------|------------------------------------|-------|
|            | AHsg   |       | AHpl |       | AOHsg |      | ATH                                |       | AO |       | NP                                 |       |
|            | C  | K     | C    | K     | C     | K    | C                                  | K     | C  | K     | C                                  | K     |
| 7          | 0  | 14,28 | 25   | 14,28 | 0     | 0    | 50                                 | 0     | 25 | 71,42 | 0                                  | 0     |
| 8          | 33,33  | 31,25 | 8,33 | 73,5  | 0     | 6,25 | 16,66                              | 6,25  | 25 | 12,5  | 16,16                              | 16,25 |
| 9          | 8,33   | 40    | 8,33 | 35    | 33,32 | 0    | 16,66                              | 15    | 25 | 0     | 8,33                               | 10    |
| 10         | 45,45  | 46,66 | 9    | 46,66 | 9     | 0    | 27,27                              | 6,1   | 0  | 0     | 9                                  | 0     |
| 11         | 27,27  | 63,15 | 0    | 26,31 | 0     | 0    | 45,45                              | 10,52 | 9  | 0     | 18,18                              | 0     |
| 12         | 25   | 57,89 | 37,5 | 26,31 | 0     | 0    | 37,5                               | 15,78 | 0  | 0     | 0                                  | 0     |
| 13         | 50   | 50    | 0    | 25    | 0     | 0    | 50                                 | 25    | 0  | 0     | 0                                  | 0     |

\*Odgovori ispitanika obje grupe su procjenjivani dvanaestočlanom sklaom, ali su ispitanici dali samo ove odgovora iz dvanaestočlana skale.

Iako deveti ajtem ima kao hiponim i hiperonim *konkretne* imenice čije su predstave djeci poznate iz svakodnevnog iskustva, disfazična djeca bila su relativno uspješna i tek u starijim uzrastima davala su odgovore najvišeg vrijednosnog ranga (Ahsg). Ovi podaci ukazuju na postupnost logičke operacije uključenosti i na činjenicu da ni sa trinaest godina disfazična djeca nijesu u potpunosti usvojila ovaj značenjski odnos. Djeca sa tipičnim jezičkim razvojem uspješnije su rješavala ovaj ajtem u odnosu na disfazičnu djecu. Kod njih je zabilježen znatno manji broj analitičkih i asocijativnih odgovora, kao i potpuno neadekvatnih, a odgovori u singularu povećavaju se sa starošću,

<sup>6</sup> Lista odgovora ispitanika obje grupe pri rješavanju *devetog ajtema – učionica, kupatilo*: Ispitanici C grupe: **adekvatni odgovori najvišeg vrijednosnog ranga**: *prostorija* (Ahsg), *prostor* (AOHsg), **neadekvatni odgovori višeg ranga**: *objekti, sobe, soba, mjesto, mjesta* (ATH), *škola, za pranje ruku* (AO), i **neadekvatni odgovori nižeg ranga**: *WC, kućni predmeti, da se uči i kupa, učionice* (NP). Ispitanici K grupe: **adekvatni odgovori najvišeg vrijednosnog ranga**: *prostorija* (Ahsg), *prostorije* (Ahpl), *prostor* (AOHpl), **neadekvatni odgovori višeg ranga**: *objekti, sobe, soba, mjesto* (ATH), *škola, da se uči, da se obavi nužda* (AO) i **neadekvatni odgovori nižeg ranga**: *postaja* (NP).

dok se odgovori u pluralu smanjuju. Ova pojava upućuje na postupnost uspostavljanja ovog značenjskog odnosa, ali isto tako i na saznanje da ga djeca nijesu usvojila u potpunosti ni na uzrastu od trinaest godina.

### **Diskusija i zaključci**

Na osnovu datih odgovora, komparativnom analizom jezičke sposobnosti svrstavanja leksema u značenjski uređene klase u kategoriji *konkretnih* imenica disfazične djece i djece sa tipičnim jezičkim razvojem na osnovnoškolskom uzrastu, došli smo do određenih saznanja. Između disfazične djece i djece sa tipičnim jezičkim razvojem ostvarena je statistički značajna razlika u kategoriji *konkretnih* imenica pri rješavanju devetog ajtema. Djeca sa tipičnim jezičkim razvojem pokazala su bolju sposobnost svrstavanja leksema u značenjski uređene klase. Ova djeca su u mnogo većem procentu davala adekvatne odgovore (AHsg), a njihov broj je sa uzrastom rastao, dok se broj drugih vrsta odgovora smanjivao. Disfazična djeca imaju više teškoća u odnosu na svoje vršnjake pri svrstavanju leksema u značenjski urađene klase kada su u pitanju *konkretno* imenice koje su im poznate iz svakodnevnog iskustva. Pri rješavanju drugih ajtema iz kategorije *konkretnih* imenica nije zabilježena statistički značajna razlika između disfazične djece i njihovih vršnjaka. Kvalitativnom analizom vrijednosnih kategorija odgovora obje grupe ispitanika, ustanovili smo da su djeca sa tipičnim jezičkim razvojem postizala više odgovora AHsg (koji označavaju da je ovaj značenjski odnos usvojen u potpunosti), te možemo reći da su njihovi adekvatni odgovori najvišeg ranga ukazali na usvojenost ovog značenjskog odnosa, u većem broju (posmatrano kroz uzraste) u odnosu na disfazičnu djecu. Iako su disfazična djeca nudila neku vrstu adekvatnih odgovora najvišeg vrijednosnog ranga, ipak su uzrasno kasnili u odnosu na djecu sa tipičnim jezičkim razvojem. Na osnovu dobijenih nalaza ustanovili smo: (1) postupnost u usvajanju ove veoma složene jezičke sposobnosti; (2) obje grupe ispitanika nijesu ni sa trinaest godina u potpunosti usvojile ovaj složeni značenjski odnos među riječima i (3) da disfazična djeca imaju više teškoća u usvajanju hiponimije. Rezultati našeg istraživanja usvajanja hiponimije u kategoriji *konkretnih* imenica u saglasnosti su sa nalazima drugih istraživanja u ovoj oblasti. Postupnost uspostavljanja značenjskog odnosa hiponimije u leksikonu djece osnovnoškolskog uzrasta pokazalo je da se tek između jedanaeste i četrnaeste godine konačno uspostavlja ovaj značenjski odnos koji podrazumijeva formalno-logičku operaciju uključenosti, a koji na jezičkom planu očituje formiranjem hiperonima u singularu i kod *konkretnih* i kod *apstraktnih* imenica (Kašić, 1998). Istraživanja značenjskog odnosa hiponimije u semantičkoj strukturi leksikona disfazične djece ukazuju da se oni razlikuju od svojih vršnjaka po ovoj sposobnosti (Lazarević, 2005).

Takođe, istraživanje ovog odnosa među riječima u kategoriji *apstraktnih* imenica upućuje nas na to da je ova jezička sposobnost slabije razvijena kod disfazične djece u odnosu na njihove vršnjake (Lazarević, 2010).

Logičko mišljenje djece mlađeg školskog uzrasta uglavnom je konkretno, tako da zadatke grupisanja riječi u određene kategorije na osnovu spoljašnjih obilježja uglavnom rješavaju uspješno. Sa pojavom konkretnih logičkih operacija javlja se sposobnost inkluzija klasa, koja omogućava hijerarhijsku tj. operativnu klasifikaciju. Kada su djeci osnovni pojmovi jasni može se očekivati da će dijete razumjeti i veoma složene odnose. Uspjeh pri rješavanju ovog subtesta zahtijeva poznavanje odnosa između pojmova, pojava, izdvajanje i klasifikovanje pojmova, tj. razvijen govor u kontekstu logičkih i jezičkih zakonomjernosti koji je u osnovi paradigmatičkih odgovora, a to je veliki problem za disfazičnu djecu i poslije završenog logopedskog tretmana. Semantički ili značenjski nivo govora razvija se uporedo sa sazrijevanjem viših integrativnih predjela kore mozga. Semantički nivo počinje da se bogati od perioda kada je dijete sposobno da iskustva doživi kao cjeline, da ih imenuje, prepozna međuodnose i suštinske razlike. To razumijevanje, a ne opažanje, predstavlja suštinu razvoja značenjskih odnosa u govoru, a upravo to predstavlja teškoću disfazičnoj djeci.

Značaj leksičko-semantičke razvijenosti kao nivoa jezičke strukture je ogroman. Izgrađenost semantike uslovljena je razvijenošću drugih nivoa jezičke strukture – prvenstveno zavisi od izgrađenosti i integrisanosti sintaksičkog nivoa. U skladu s tim, nalazi ovog istraživanja pokazuju da disfazična djeca i poslije završenog logopedskog tretmana na mlađem osnovnoškolskom uzrastu, ispoljavaju nedovoljnu razvijenost semantičkog nivoa jezičke strukture, siromašan i nezreo leksički fond, a samim tim i slabiju usvojenost značenja kroz gramatičke kategorije, što utiče i na slabiju razvijenost sintaksičkog nivoa. Kašić i Buljančević (1995.) ustanovile su, na osnovu nalaza istraživanja značenjskog odnosa hiponimije, da ova specifična jezička sposobnost ukazuje na značaj simboličkog sistema jezika u obrazovnom postignuću (Kašić i Buljančević, 1995). Nivo jezičke razvijenosti značajan je uslov za napredovanje kroz obrazovni sistem. Razvoj leksičkog fonda podrazumijeva i djetetovo poimanje stvarnosti, razvijanje mentalnih funkcija, kao i razvoj kategorijalnog mišljenja. Edukativni proces, sasvim sigurno, imaće značajnu ulogu u formiranju bazičnih koncepata. Tek kada su osnovni pojmovi jasni, može se očekivati da će dijete razumjeti veoma složene odnose, ne samo između hiponima i hiperonima, već i između samih kohiponima. Djeca sa jezičkim smetnjama imaju teškoće i u prizivanju leksičkih jedinica, i u njihovoj reprezentaciji. Zbog ovih teškoća kasne u usvajanju leksičkih jedinica i imaju teškoće u produkciji riječi (Menyuk, 1988). Rezultati pri definisanju visokofrekventnih imenica kod djece sa jezičkim smetnjama ukazuju da

uzroci nižeg postignuća mogu ležati u otežanom leksičkom pristupu ili manjku metalingvističkih znanja (Marinellie, Johnson, 2002). Autori longitudinalne studije koja je pratila djecu sa govornim i jezičkim problemima od pete do devetnaeste godine došli su do podataka da su rane jezičke teškoće povezane sa kontinuiranim teškoćama u akademskom postignuću u odraslom dobu, te je potrebna intenzivna rana intervencija (Young *et al.*, 2002). Djeci sa ovim jezičkim teškoćama potrebno je ne samo povećano iskustvo sa riječima (u lingvističkom i vanlingvističkom kontekstu), nego i upoznavanje strategija za njihovo organizovanje i formiranje reprezentacija leksičkih jedinica. Teškoće disfazične djece na školskom uzrastu ne baziraju se samo na problemima vezanim za fazu proširivanja jezičke kompetencije, već takve teškoće imaju znatan uticaj na pojavu nezadovoljavajućeg školskog uspjeha (Lazarević, 2006/2). Djeca sa jezičkim smetnjama mogu imati i probleme u ponašanju i lošiju socijalnu kompetenciju. Ova djeca imaju probleme pri zadacima orijentacije, asertivnosti, vršnjačkih socijalnih vještina i toleranciju na frustraciju, a primjećuje se i zavisnost i izolacija u učionici (McCabe, 2005).

Nalazi ovog istraživanja otvaraju mnoga pitanja kada se radi o djeci sa razvojnom disfazijom u redovnim školama. Neka od njih odnose se na neophodnost nastavka logopedskog tretmana i tokom mlađeg školskog uzrasta, ali i na neophodnost individualizacije u radu sa ovom djecom.

### Literatura:

–Golubović, S. i grupa autora (2005): *Smetnje u razvoju kod dece mlađeg školskog uzrasta*. Beograd: Defektološki fakultet.

–Kašić, Z. (1995): „Hiponimija u jeziku osmogodišnjaka i školski uspeh“, *Beogradska defektološka škola*, br. 2, str. 15-21.

–Kašić, Z. i Buljančević, M. (1995): „Hiponimija u jeziku osmogodišnjaka i školski uspeh“, *Beogradska defektološka škola*, br. 2, str. 15-21.

–Kašić, Z. (1996): „Uloga semantičkog jezgra lekseme u bogaćenju aktivnog dečjeg leksikona“, *Beogradska defektološka škola*, br. 1, str. 15-21.

–Kašić, Z.(1998): „Postupnost uspostavljanja značenjskog odnosa hiponimije u dečjem leksikonu“, *Beogradska defektološka škola*, br. 2, str. 96-108.

–Lazarević, E. (2005): „The Establishment of Hyponymy in Children with Developmental Dysphasia“, In S. T. Jovičić & M. Sovilj (eds.): *Speech and Language: Fundamental and Applied Aspects of Speech and Language* (pp.189-192). Belgrade: Institute for Experimental Phonetics and Speech Pathology.

–Lazarević, E. (2006/1): „Formiranje pojmova kod disfazične dece školskog uzrasta“, *Pedagogija*, Vol. 64, br. 2, str. 236-246.

- Lazarević, E. (2006/2): „Uticaj jezičkih poremećaja na školsko postignuće“, *Nastava i vaspitanje*, br. 4, str. 446-460.
- Lazarević, E. (2010): „Hiponimija u kategoriji apstraktnih imenica u jeziku disfazične dece“, *Pedagogija*, Vol. 65, br. 4, str. 613-624.
- Lurija, A. R. (2000): *Jezik i svest*. Beograd: ZUNS.
- Marinellie, S. A. and C. J. Johnson (2002): „Definitional skill in schoolage children with specific language impairment“, *Journal of Communication Disorders*, Vol. 35, No 3, pp. 241-260.
- McCabe, P.C. (2005): „Social and behavioral correlate of preschoolers with specific language impairment“, *Psychology in the Schools*, Vol. 42, No 4, pp. 373-388.
- Robinson, N. M. & H. Robinson (1992): „The Use of Standardized Tests with Young Gifted Children“, In P. S. Klein and A. J. Tannenbaum's (Eds.), *To Be Young and Gifted*, Ablex Publishing, pp. 141-170.
- Young, A. R., J. H. Beitchman, C. Johnson, L. Douglas, L. Atkinson, M. Escobar and B. Wilson (2002) – „Young adult academic outcomes in a longitudinal sample of early identified language impaired and control children“, *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, Vol. 43, No 5, pp. 635-646.
- Vladislavljević, S. (1987): *Afazije i razvojne disfazije*. Beograd: Naučna knjiga.

**Emilija LAZAREVIĆ**

**LEVEL OF ADOPTION OF MEANINGFUL SEMANTIC  
RELATIONS OF HYPONYMY IN THE CATEGORY  
OF CONCRETE NOUNS OF DYSPHASIC CHILDREN**

**Abstract:**

In the semantic language structure we find several types of meaningful relations among lexemes. Hyponymy as a meaningful relation among lexemes represents an important element of the semantic vocabulary structure where hierarchical grouping of notions is significant and is caused by certain cognitive abilities that are reached through levels of concrete and formal operations. Complexity of meaningful relations and the fact its adoption appears at later ages, inspired us to explore this relation in the semantic development of dysphasic children after the completion of speech therapist treatment. This paper presents the results of one part of a larger study of meaningful semantic relations of hyponymy in the active lexicon of dysphasic children. The aim was to determine whether there are differences in the adoption of hyponymy in the category of concrete nouns, at the age of 7 to 13 years between children diagnosed with developmental dysphasia, which were covered by long-term speech therapy and children with typical speech and language development. In addition, the research was to determine whether age differences

in acquisition of hyponymy in the category of concrete nouns, in children diagnosed with developmental dysphasia appropriate age differences in children with typical speech and language development. In comparative analysis of the results obtained by the age of respondents, we found that children with dysphasia, is below their peers with typical language development and they at later ages acquire hyponymy semantic relation in the category of concrete nouns.

**Keywords:** semantic relations; hyponymy; concrete nouns; semantic competency of dysphasic children, school attainment

Vesna ŽIVANOVIĆ<sup>1</sup>

## ULOGA PREDŠKOLSKOG PEDAGOGA U SAVREMENOJ OBRAZOVNOJ INTERVENCIJI INKLUZIVNE PRIRODE

### **Rezime:**

Dječji vrtić kao zajednica učenja podrazumijeva izgrađivanje profila predškolske ustanove u kontekstu dječjeg i ljudskog razvoja, utemeljenog na primjeni preporuka savremenih obrazovnih intervencija. Ujednačenost uslova i mogućnosti sve djece da budu obuhvaćena obrazovnom intervencijom u ranom uzrastu podrazumijeva spremnost predškolske ustanove da odgovori na postojeće različitosti djece i roditelja koje obuhvata. U tom procesu, rad predškolskog pedagoga treba da je orijentisan na primjenu aktuelnih pedagoških standarda na uvođenju inkluzivnog obrazovnog modela koji podrazumijeva promjenu sopstvene politike, kulture i prakse. Primjena inkluzivnih aktivnosti u procesu samovrednovanja uslova, procesa i produkata rada predškolske ustanove uključuje procjenu svih aktera vaspitno-obrazovnog rada, a posebno predškolskog pedagoga u pokušaju da se stvore uslovi, identifikuju načini i usaglase standardi za razvijanje vrtića u pravcu inkluzivne obrazovne institucije. U radu se ukazuje na neke od preporuka za adekvatnije angažovanje predškolskog pedagoga na planu uvođenja promjena inkluzivnog tipa.

**Ključne riječi:** predškolski pedagog, savremena obrazovna intervencija, inkluzivni obrazovni model, samovrednovanje, predškolska ustanova.

Svjesni činjenice da godine prije ulaska u vrtić predstavljaju razvojni period u kome se obezbjeđuje djetetov eventualni uspjeh u školi i izvan nje, kao i da se mnogo djece suočava sa različitim vrstama nedostataka u pogledu emocionalne podrške, intelektualne stimulacije ili težeg pristupa obrazovnim resursima, autori studija o intervencijama u ranom djetinjstvu naglašavaju značaj, u prvom redu, obrazovnih intervencija ( Lynn, 2006 ). Ostvarivanje savremene obrazovne intervencije na nivou predškolske usta-

<sup>1</sup> Vesna Živanović, doktor pedagoških nauka, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi



nove podrazumijeva saradnju i profesionalno i lično osnaživanje, kvalitetnu metodologiju i planove akcija, kao i uključivanje porodice, djece i drugih zaposlenih u vrtiću. Iako porodica koja ima dijete sa teškoćama u razvoju predstavlja u odnosu na ustanovu bazičniji sistem, po prirodi i brojnosti potreba koje se primarno u njoj zadovoljavaju, ustanova predstavlja okruženje koje funkcioniše na opštijem, institucionalnom nivou i koji omogućava uspostavljanje saradnje i povezanosti ( Polovina, 2007). Unapređivanje kvaliteta rada u smislu postojanja fleksibilnog kurikuluma, uvođenje raznovrsnih metoda podrške, didaktičkog materijala i organizacija rada u grupi, prilagođavanje fizičke sredine (struktuiranje inkluzivne sredine koja ublažava različitosti) karakterišu pristup koji markira potrebe djece kao osnovni orijentir za adaptaciju. Osnovni kriterijum za izbor i primjenu programa koji se primjenjuju jesu potrebe djece i razvijenost njihovih sposobnosti. Dodatna edukacija i osposobljenost za rad sa svakim djetetom, partnerski odnos roditelja i vaspitača, dostupnost programa svakom djetetu, postojanje i izrada stimulativnih programa za djecu kojoj je potrebna podrška, zastupljenost timskog rada – osnovna su obilježja savremene obrazovne intervencije.

Primjena inkluzivnog modela kao načina da se unutar predškolske ustanove promoviše razvoj igre, učenja i kooperacije roditelja i vaspitača i djece, kao i da se podstaknu i motivišu najbolji resursi, omogućava da se smanje prepreke i prevaziđu multiple barijere socijalnog modela uskraćenosti djece sa teškoćama u razvoju. Kao potvrda navedenom stavu može poslužiti Bronfenbrennerovo razmatranje hipoteze o pozitivnim razvojnim efektima učešća u više okruženja, kada se ona nalaze u kulturnim i supkulturnim uslovima, različitim kako u etničkom, tako i u svakom drugom pogledu (Bronfenbrenner, 1997). Budući da inkluzija počiva na priznavanju različitosti, što podrazumijeva neophodnost stvaranja zajedničkih iskustava, predškolska ustanova mora biti spremna da odgovori zahtjevima dubokih promjena kako u prirodi strukture aktivnosti i odnosa u samoj ustanovi, tako i u odnosima sa roditeljima djece sa teškoćama u razvoju.

Jedno od obilježja vrtića kao zajednice učenja jeste otvorenost ka porodici i lokalnoj zajednici u formi saradnje koja uvažava njihove potrebe i očekivanja. Kultura vrtića kao institucije, čiji kurikulum treba da odražava različitosti koje su u njoj zastupljene, podrazumijeva kreiranje inkluzivnih procesa i inkluzivnih obrazovnih modela. Poštovanje prava svakog pojedinca, u odnosima raznovrsnih veza koje se stvaraju među djecom ili ljudima različitog porijekla ili kulturnog miljea na nivou predškolske ustanove, podrazumijeva sprovođenje inkluzivnih aktivnosti primjenjivanjem metodologije samovrednovanja, zastupljene u preporukama savremenih

obrazovnih intervencija. Primjena inkluzivnog modela obrazovanja na nivou predškolske ustanove podrazumijeva aktivnosti istraživanja i sagledavanja sopstvenih mogućnosti da odgovori zahtjevima i prirodi inkluzivnih procesa. Drugim riječima, podrazumijeva postojanje sistema kvaliteta u čijem se centru nalazi proces samovrednovanja života i rada vrtića.

Pristupanje vrtića procesu samovrednovanja značilo bi uspostavljanje standarda u inkluzivnom obrazovnom procesu koji bi predstavljali definisan, usaglašen i opšteprihvaćeni nivo ostvarenosti kvaliteta u domenima rada vrtića koji se odnose na inkluzivno obrazovanje djece. Samovrednovanje predstavlja i znak da je dječji vrtić spreman da prihvati odgovornost za sopstveni rad i razvoj što je veoma važan element za struktuiranje razvoja vrtića. Istovremeno, jasno definiše sistem profesionalnih vrijednosti, očekivanja i odgovornost svih aktera vaspitno-obrazovnog procesa unutar dječjeg vrtića i van njega, mogućnost uzajamnog procjenjivanja i unapređivanja kvaliteta rada kao i određivanje prioriteta u daljem radu.

U postupku vrednovanja sopstvene prakse, pri čemu se uvijek polazi od analize šta je i kako je urađeno, kada je u pitanju organizacija rada vrtića na ostvarivanju inkluzivnog programa neophodno je determinisanje ključnih oblasti koje predstavljaju važne segmente rada. Područja vrednovanja u svakoj od ključnih oblasti kao i pokazatelji izoštravaju procjenu postojećeg stanja i obezbjeđuju dodatne ideje za razvojne aktivnosti. Proces samovrednovanja uslova, procesa i produkata u radu vrtića može da doprinese razvoju inkluzivnog obrazovnog modela djece i roditelja kojima je potreban jer uključuje zajedničku detaljnu procjenu svih onih koji su povezani sa životom i radom vrtića, a prvenstveno predškolskog pedagoga.

U vrtiću koji rad temelji na inkluzivnim vrijednostima pedagog obavlja *procjenu postojećeg stanja, učestvuje u kreiranju inkluzivnih planova kao podrške razvoju i vrši praćenje i procjenu rada*. Rad pedagoga u orijentaciji vrtića na uvođenju inkluzivnog obrazovnog modela podrazumijeva promjenu kulture, politike i prakse, kako bi mogao da odgovori na različitosti djece i roditelja koje obuhvata, kao i aktivnu primjenu inkluzivnih vrijednosti. Uobičajeni način procjene postojećeg stanja u vrtiću putem parametara analize koja identifikuje resurse vrtića /snage, slabosti, mogućnosti i prijetnje/ početni je korak u procesu djelimičnog samovrednovanja rada predškolskog pedagoga. Prilikom analize mišljenja i obrazloženja svih koji su uključeni u proces samovrednovanja sagledava se učestalost odgovora, prijedloga i sugestija na osnovu čega se izdvajaju prioriteta u daljem radu. Angažovanje predškolskog pedagoga u procesu struktuiranja inkluzivnog razvoja vrtića treba da je usmjereno na dimenzije stvaranja *inkluzivne kulture, inkluzivne politike i inkluzivne prakse* na osnovu kojih vrtić vrši procjenu sopstvenih snaga (Booth and Ainscow, 2004).

Predškolski pedagog vrši procjenu prisutnosti parametara unutar svake od dimenzija inkluzivnog trougla. Stvaranje *inkluzivne kulture* pedagog procjenjuje prisutnošću nekih od sljedećih parametara: pozitivnim osjećajem dobrodošlice i dobronamernosti u vrtiću; kooperativnošću i saradnjom djece i roditelja sa djecom i roditeljima koji ispoljavaju različitosti; međusobnom saradnjom osoblja zaposlenog u vrtiću; kulturom ophođenja svih aktera u vaspitno-obrazovnom procesu i postojanjem partnerskog odnosa zaposlenih u vrtiću i roditelja.

Razvijenost *inkluzivne politike* pedagog utvrđuje: procjenom angažovanja vaspitača da svako dijete sa različitostima ili roditelj budu obuhvaćeni vidovima savremene obrazovne intervencije; uređenošću predškolske ustanove na načine koji omogućuju da bude pristupačna za sve; pružanjem pomoći djeci sa teškoćama i njihovim roditeljima da se uklope u novu sredinu; kontinuiranom pripremom djece za prelazak u druge ustanove bez trauma i štetnih posljedica; usklađenošću svih oblika pružanja podrške različitostima u cilju smanjivanja prepreka za igru, učenje i razvoj.

Primjenu *inkluzivne prakse* pedagog procjenjuje: sagledavanjem načina planiranja, oslonjenog na zahtjeve interaktivnog pristupa vaspitno-obrazovnom radu; podsticanjem djece na komunikaciju, kooperaciju i samopoštovanje; povišavanjem stepena samopouzdanja u kontaktu sa nekom djecom; omogućavanjem jednake dostupnosti svih sredstava za igru i učenje i podjednake angažovanosti djece i roditelja u svim oblicima neposrednog rada.

Sagledavanjem prisutnosti navedenih pokazatelja pedagogu je omogućeno da procijeni koliko su efikasne aktivnosti koje se djelimično ili potpuno ostvaruju u vrtiću. S tim u vezi, važno je istaći da samovrednovanje ne podrazumijeva neobavezno iznošenje mišljenja o kvalitetu rada ustanove, nego znači posmatranje iz različitih uglova i upoređivanje podataka (od strane različitih aktera) o istom pitanju. Takođe, prikupljeni podaci tek nakon analize koja podrazumijeva otkrivanje uzroka, okolnosti i uslova, mogu postati smjernice pomoću kojih će pedagog predložiti standarde razvoja vrtića. Procjena najvažnijih aspekata rada vrtića može da posluži kao okvir za planiranje inkluzivnog procesa i osmišljavanje kurikuluma vrtića po mjeri djeteta.

Da bi vrtić uspješno mogao da primijeni i razvije inkluzivni model neophodno je da dublje sagleda sopstvene resurse putem procesa samovrednovanja, koje ima za cilj povišavanje kvaliteta u ključnim oblastima vaspitno-obrazovnog rada:

- *programiranju vaspitno-obrazovnog rada vrtića*
- *struktuiranju sredine za učenje i razvoj*
- *organizovanju ritma življenja u vrtiću*
- *osmišljavanju igara i aktivnosti* (Priručnik za samovrednovanje i vrednovanje rada škola, 2005).

## Programiranje vaspitno-obrazovnog rada vrtića

Programiranje vaspitno-obrazovnog rada vrtića kao ciklus koji treba da nosi obilježja interaktivnosti, sukcesivnosti i razvojnosti, obuhvata koherentni skup ideja svih aktera vaspitno-obrazovnog procesa. Vodeći računa o usklađenosti sa nacionalnim standardima, programskim ciljevima i individualnim potrebama djece, pedagog treba da usmjeri sopstvene aktivnosti na primjenu aktuelnih pedagoških standarda u neposrednom radu vaspitača koji se odnose na: adekvatno odgovaranje na jedinstvene potrebe svakog djeteta; uvažavanje različitosti i izgrađivanje odnosa partnerstva sa djecom i roditeljima; u interakciji sa svakim djetetom i na temelju poznavanja dječjeg razvoja; podsticanje kod djeteta pozitivne slike o sebi; uvažavanje da se djeca i roditelji, u zavisnosti od individualnih razlika i karakteristika kulture, razlikuju po načinu i tempu razvoja, razmišljanja, jezičkim i socijalnim sposobnostima; saznanje o kulturi, istoriji, vrijednostima i karakteristikama porodica i djece sa kojom radi; kreiranje svima pristupačnog (inkluzivnog) sigurnog i podsticajnog okruženja za učenje; obezbjeđivanje uslova za učestvovanje porodice da bi se obezbijedila optimalna podrška za dječije saznajne i obrazovne potrebe; pružanje pomoći porodicama da dobiju podršku i pomoć za svoju djecu; osmišljavanje strategija podučavanja kako bi se unaprijedili inovativnost, kreativnost, samostalno istraživanje i saradnja; kreiranje planova baziranih na nacionalnim standardima, programskim ciljevima i individualnim potrebama djece; jačanju kvaliteta i efikasnosti svoga rada saradnjom sa kolegama kako bi se unaprijedili programi i praksa rada sa djecom i njihovim porodicama; ostvarivanje osnovnih principa socijalne inkluzije promovisanjem vrijednosti i ponašanja koja podržavaju ljudska prava (*Obuka za mentorstvo*, 2007).

Preciznije definisanje sadržaja i aktivnosti koji se odnose na rad pedagoga na *programiranju vaspitno-obrazovnog rada* vrtića odnosi se na procjenu postojanja sljedećih parametara: postojanje institucionalne strategije za inkluzivno obrazovanje djece; korišćenje Indeksa za inkluziju i druge stručne literature; planiranja na osnovu snimanja razvojnog nivoa grupe u kojoj se nalaze djeca sa teškoćama u razvoju; planiranja na osnovu IOP-a (inkluzivno obrazovnog plana); uočavanja interesovanja i potreba djeteta koje se bilježe i ugrađuju u plan; planiranja sadržaja i aktivnosti koje uvažavaju različite razvojne mogućnosti djece u istoj vaspitnoj grupi; osmišljavanja aktivnosti i struktuiranja sredine koja omogućava djeci aktivnosti u malim grupama; zastupljenost sadržaja oslonjenih na iskustvo djece; aktivnog učestvovanja roditelja djece sa teškoćama u razvoju u različitim aktivnostima u okviru vaspitne grupe; planiranja individualizovanog pristupa u realizaciji aktivnosti za djecu sa teškoćama u razvoju; utvrđivanja ciljeva programa koji jasno markiraju inkluzivne aktivnosti djece i vaspitača; planiranja dodatnih programa za razvijanje govornih kompetencija; izrada korektivnih programa

za stimulaciju razvoja; postojanje tzv. interventnih programa; praćenje ishoda obrazovnog napredovanja djece; jasna naglašenost inkluzivnog pristupa unutar predškolskog razvojnog plana; postojanje uredne evidencije (baze podataka) o redovnosti pohađanja, socijalnom statusu, posebnim interesovanjima i sklonostima, zdravstvenom i higijenskom statusu djece; postojanje globalnih i parcijalnih, grupnih i individualnih, tutorskih i kompenzatorskih programa, i dr.

### **Strukturiranje sredine za učenje i razvoj**

Kvalitet i raznovrsnost strukturane sredine u dječjem vrtiću, usmjerene i prilagođene potrebama i mogućnostima djece predškolskog uzrasta, jedan je od glavnih faktora koji utiču na razvoj i učenje djece. Fizička sredina obuhvata sve ono što okružuje dijete u vrtiću; posmatrano u kontekstu radne sobe ili prostora u kojem djeca borave, ona pripada djeci i reflektuje dječja interesovanja i kulturu. Bazirana na koncepciji da djeca uče kroz igru, strukturana je tako da omogući interakciju sa različitim predmetima i materijalima, omogućujući igru kao osnovu dječjeg učenja pomoću materijala, u okviru centara interesovanja i uz stalnu podršku vaspitača (Hansen et al. 2001).

U procjeni kvaliteta *sredine za učenje i razvoj*, u kojoj borave i djeca sa teškoćama u razvoju, pedagog može da koristiti sljedeće pokazatelje: prostor omogućava praktikovanje razvojno značajnih igara, posebno pokretnih aktivnosti; informacije u slici i riječi dostupne svima bez obzira na etničko porijeklo ili vrstu uskraćenosti; informacije o tome da je potpuna različitost djece i porijekla dobrodošla potpuno su jasne; na panoima i različitim slikama obilježene su različite lokalne kulture i zajednice; sredina za učenje (materijali, produkti, panoi) reflektuje aktuelna dešavanja i vaspitno-obrazovni proces (projekte, teme) koji se odnosi na inkluzivno obrazovanje; u pripremi materijala za rad jednako angažovani i odgovorni djeca roditelji djece sa teškoćama u razvoju (*Priručnik za samovrednovanje i vrednovanje rada škola*, 2005).

Socijalna sredina u dječjem vrtiću podrazumijeva stvaranje socio-kulturnog okvira i podrazumijeva kreiranje uslova za stvaranje zajednice koja će razviti kod djece socijalne vještine koje su im potrebne. Vaspitavanje o različitostima pomoću pozitivnih socijalnih iskustava kao i vaspitavanje odgovornog ponašanja u smislu sticanja kompetencija djece o izgrađivanju stila komunikacije, vrijednosti i stavova, pokazatelji su kvaliteta socijalnog miljea dječjeg vrtića koji sprovodi inkluzivni program.

Pedagog, prilikom procjene kvaliteta socijalne sredine, sagledava prisutnost sljedećih parametara: predškolska ustanova pruža osjećaj dobro-

došlice djeci sa teškoćama u razvoju; svako dijete osjeća da vrtić pripada njemu; sva djeca oslovljavaju se s poštovanjem, imenom kojim žele da ih oslovljavaju; individualni rad sa djecom doživljava se kao prilika za igru, učenje i pokazivanje topline, a ne kao zadatak koji treba uraditi; navikavanje na higijenski režim djeteta se smatra pozitivnim iskustvom za dijete a ne opterećenjem; poštuje se želja djece za ličnom privatnošću; značajnim događajima daje se ista važnost bez obzira na status osobe o kojoj je riječ; vodi se računa o elementima neverbalne komunikacije (rastojanju, upravljanju vremenom, gestovima i mimici, paralingvističkim karakteristikama); insistira se na tzv. *JA* porukama (koje vode razumijevanju i povezivanju); uvažena je potreba djece sa teškoćama za sticanjem kompetencija i adekvatnim emocionalnim podsticanjem (Isto).

### **Organizovanje ritma življenja u vrtiću**

Proces adaptacije djece sa teškoćama u razvoju na život i rad vrtića podrazumijeva forme usvajanja obrazaca socijalizovanog ponašanja i prevazi-laznje multiplih barijera u procesu njihove socijalizacije. Samovrednovanje strukture i ritma dnevnih aktivnosti predškolski pedagog procjenjuje indika-torima koji se odnose na na dvije dimenzije procjene: *adaptaciju* i *ritam dana*.

Prilikom procjene *toka adaptacionih procesa*, pedagog sagledava sljedeće: da li su vremenska dinamika, prijem i trajanje boravka djece kreirani u odnosu na raspoloženje i potrebe djece sa teškoćama; da li su u izradu plana adaptacije uključeni roditelji; da li se i koliko uvažavaju specifične potrebe i navike svakog djeteta (posebno u pogledu ishrane); da li je roditeljima omogućeno da borave u grupi tokom procesa adaptacije; da li se roditeljima jasno predočavaju pravila življenja i ponašanja u vrtiću.

Komponente *ritma dana* pedagog sagledava u okviru vremenskog rasporeda dnevnih aktivnosti pri čemu procjenjuje: fleksibilnost i prilagođenost ritma individualnim potrebama i mogućnostima djece sa teškoćama u razvoju; omogućavanje načina za zadovoljavanje higijenskih i fizioloških potreba i usklađenost sa potrebama djeteta; postupnost uvođenja navike lične higijene u sistem ponašanja djeteta; uvažavanje ideja i prijedloga djece i roditelja u kreiranju rasporeda dnevnih aktivnosti i dr. (Isto).

### **Osmišljavanje igara i aktivnosti**

Igra, kao posebno značajna aktivnost za dijete predškolskog uzrasta koja omogućuje djetetu da sopstveno iskustvo pretvara u nešto zamišljeno, upotrebljavajući svoju svijest na nov, jedinstven i stvaralački način predstavlja

način izražavanja i specifičan oblik učenja. Omogućavajući slobodu izbora i odluka, stvarajući dobre indirektno uzore, obezbjeđujući vrijeme, prostor, materijale i prilike djetetu da stupa u interakciju sa drugom djecom, kao način prevazilaženja smanjenih mogućnosti djece da zadovolje mnoge autentične potrebe kao i ublažavanje raznih oblika uskraćenosti, može djelovati kompenzatorno (Šain i sar. 2001).

Procjenu prisutnosti igre i kvaliteta aktivnosti aktivnosti pedagog može sagledati putem sljedećih indikatora: omogućenost djetetu sa teškoćama da bira igračke, materijale i aktivnosti; korišćenje neposrednih dešavanja u grupi kao elemenata i izvora aktivnosti i igara; podržavanje potreba djeteta sa teškoćama da ponavlja određenu aktivnost; odstupanje od planiranog toka aktivnosti u zavisnosti od inicijative i reakcija djece; prilagođavanje nivoa zahtjeva (stepena složenosti) u aktivnostima individualnim mogućnostima djece; uvođenje igara koje razvijaju osjećaj kompetencije i samopouzdanja; pružanje dovoljno prilika za slobodnu i spontanu igru; prihvatanje dječje inicijative za samostalnu igru; korišćenje igre za provociranje niza obrazovnih interakcija između djece; vođenje računa o uspostavljanju ravnoteže između takmičarskih i kooperativnih igara; obogaćivanje repertoara aktivnosti djeteta sa teškoćama i ublažavanje granice između djece bez i sa teškoćama u razvoju; naglašavanje komponente zajedništva i uspostavljanje sinergije i pripadnosti (Isto).

Realizovanjem programa inkluzivnih aktivnosti, predškolski pedagog kao reflektivni praktičar unapređuje sopstvenu profesionalnu ulogu, a predškolska ustanova postaje atraktivna lokalna institucija koja konceptom humanog življenja okuplja ljudske i materijalne resurse u ustanovi. Istovremeno, sagledavanjem odgovara na obrazovne potrebe svoje sredine i pravaca njenog progresivnog razvijanja i mijenjanja, predškolska ustanova može da kreira produktivno obrazovno okruženje izradom sopstvene strategije, upotrebom sopstvenih resursa u korist samorazvoja - u pravcu povišavanja kvaliteta i uspostavljanja standarda u vaspitno-obrazovnom radu.

### **Literatura:**

–Booth , T. and Ainscow, M. (2004 ): *Index for Iclusion (Early Years and Childcare)*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

–Bronfenbrenner, J. (1997) – *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

–Hansen, A. K., Kaufmann, K.R. and Walsh, K.B. (2001): *Kreiranje vaspitno- obrazovnog procesa u kome dete ima centralnu ulogu*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.

–Lynn, A.K. (2006): *Early Childhood Interventions: Proven Results, Future Promise*. Santa Monica, CA, USA: The Rand Corporation.

–*Obuka za mentorstvo* (2007). Interni materijal. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.

–Polovina, N. (2007): „Saradnja škole i porodice – pretpostavke, teškoće i mogućnosti“ u B. Bogunović, N. Polovina (prir.) *Sistemska analiza saradnje škole i porodice (91 – 114)*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

–*Priručnik za samovrednovanje i vrednovanje rada škola* (2005). Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta RS, Sektor za razvoj obrazovanja i međunarodnu prosvetnu saradnju.

–Šain, M., Topić, S., Đaković, N., Božić, D. i Galić, B. (2001) – *Kako pripremamo dijete za polazak u školu*. Banja Luka: Centar za predškolsko vaspitanje i obrazovanje.

Vesna ŽIVANOVIĆ

#### ROLE OF PRESCHOOL PEDAGOGUE IN MODERN EDUCATIONAL INTERVENTION OF INCLUSIVE NATURE

##### **Abstract:**

Kindergarten as a learning community that is building a profile of pedagogic institution in the context of child and human development, that is rooted in the application of recommendations of modern educational interventions. Equal conditions and opportunities for all children that undergo educational intervention in early childhood is something that preschool institution has to offer a proper response to differences of children and parents. During that process the pedagogue has to be able to implement actual education pedagogical standards upon the introduction of inclusive educational model that on the other hand means the change of one's own policy, culture and practice. The use of inclusive activities during the process of self-evaluations of conditions, processes and products of the work of preschool institution, includes evaluation of all players in the educational work. School pedagogue's work has to be evaluated in order to establish conditions, identify ways and harmonize standards for the development of Kindergarten in the sense of inclusive educational institution. This paper shows some recommendations for more adequate engagement of preschool pedagogue to motivate him to introduce inclusive changes.

**Keywords:** preschool pedagogue, modern educational intervention, inclusive educational model, self-evaluation, preschool institution





*Dragica MIJANOVIĆ<sup>1</sup>*

## **SEOSKA NASELJA OPŠTINE NIKŠIĆ (osvrt na populacionu dinamiku i veličinu naselja)**

### **Rezime:**

U nikšićkoj opštini ima 110 naselja, od kojih je jedno gradsko, a ostala su seoska. Na tipove i raspored naselja uticaj su imali prirodnogeografski, socijalni i istorijski faktori. Presudnu ulogu u rasporedu naselja imao je reljef, pod čijim uticajem većina seoskih naselja pripada tipu razbijenih naselja.

Opština je 1948. godine imala 38 359 stanovnika, od čega 75,4% u seoskim naseljima, svega 24,6% u gradu; a 2003. godine 75 282, od čega 22,7% u seoskim naseljima, odnosno 77,3% u gradu. Gradsko stanovništvo u tome periodu poraslo je za 48 777, a broj seoskog stanovništva smanjio se za 11 854.

Najveće promjene u periodu 1948-2003. godina desile su se kategorijama naselja sa malim brojem stanovnika (0-25 i 26-50), i u kategorijama naselja sa umjereno visokim brojem stanovnika (101-200 i 201-500). Dok se učešće kategorija sa malim brojem stanovnika u opštini povećalo sa 0% u 1948. godini na 35,8% u 2003. godini, učešće kategorija sa umjereno visokim brojem stanovnika je opalo sa 79,8% u 1948. godini na 32,1% u 2003. godini.

**Ključne riječi:** seoska naselja, stanovništvo, populaciona dinamika, urbanizacija, depopulacija, deagrarizacija, industrijalizacija

### **Seoska naselja, položaj i funkcije**

U nikšićkoj opštini ima 110 naselja, od kojih je jedno gradsko, a ostala su seoska. Na tipove i raspored naselja uticaj su imali prirodnogeografski, socijalni i istorijski faktori. Ipak, presudnu ulogu u rasporedu naselja imao je reljef, pod čijim uticajem većina seoskih naselja pripada tipu razbijenih naselja. Naselja su se formirala u ravni nikšićkoga polja, u uvlama i vrtačama, dolinama i na zaravnima planina. Samim tim i veličina naselja zavisila je od veličine ravnica u kojima su se formirala. Značajan faktor za formiranje

<sup>1</sup> Doc. dr Dragica Mijanović, profesor Filozofskog fakulteta u Nikšiću

naselja predstavlja i nadmorska visina. Veoma je mali broj stalnih naselja iznad izohipse 1200 m: Gvozd (1380), Gradačka Poljana (1427). Znatno veći broj naselja je formirao je u nižim predjelima u prisojnim stranama.

Znatan uticaj na formiranje naselja imale su i hidrografske prilike. Naselja su se formirala pored vodenih tokova i vrela, a plavljene površine su izbjegavane. Neka naselja (Orlina, Bubrežak, Kunak, Riđani, Stuba, Štedim, Crnodoli, Miruše) zbog formiranja vještačkih akumulacija izgubila su znatan dio svoje teritorije ( B. Radojičić)<sup>2</sup>.

Na formiranje naselja uticale su i istorijske prilike. Oblik i veličina naselja zavisili su od karaktera naseljavanja, koje je u ranijim periodima, zbog čestih ratnih sukoba, bilo u talasima. Grupe doseljenika, obično srodnici, naseljavali su se uz obradive površine, pa su neka naselja dobila nazive po plemenu ili prezimenu: Ozrinići, Riđani, Koprivice, Petrovići, Kovači, Vasiljevići, Jugovići, Milojevići, Višnjića Do i dr. Znatno veći broj naselja dobio je ime po reljefnom obliku ili geografskoj pojavi: Vir, Zavrh, Rastovac, Laz, Gvozd, Granice, Carine, Zagrad, Sjenoskosi, Dolovi, Prisoje, Bara, Riječani i dr., ili po nekim biogeografskim karakteristikama: Orah, Jasenovo Polje, Klenak, Jabuke, Zagora, Podbožur.

Saobraćajna komponenta tek u novije vrijeme dolazi do izražaja i to u ravni polja i po obodu. Veliki broj seoskih naselja nije formiran oko glavnih saobraćajnica, već u unutrašnjosti. To potencira značaj lokalnih saobraćajnica koje ni danas nijesu na zadovoljavajućem nivou. Nepostojanje, ili loš kvalitet postojećih saobraćajnica u prošlosti bio je jedan od faktora ubrzane depopulacije seoskih naselja.

Veličina i tip naselja su različiti, što zavisi od prirodno-geografskih uslova i udaljenosti od grada. Veća naselja formirana su u ravni polja ili neposredno po obodu. Najveća naselja su u nikšićkom polju i Nikšićkoj Župi. Ta naselja su zbijenog tipa, često nizana uz saobraćajnice. U ranijim periodima kuće su pravljene obodom nikšićkog polja da bi se sačuvalo obradivo zemljište, međutim u novije vrijeme, zbog intenzivnog doseljavanja i neplanske izgradnje, stambeni objekti se sve više grade na obradivom zemljištu. Slična situacija je i sa Grahovskim poljem, s razlikom što u njemu nema tako mnogo stambenih objekata jer je ono bilo depopulaciono područje. Naselja udaljenija od grada na brdovitom ili planinskom terenu razbijenog su tipa i male populacione veličine. Ona su se formirala oko kraških uvala, manjih naplavnih ravni ili većih vrtača i dolova. Zbog nedostatka obradivih površina kuće su obično izdignute na prisojnim padinama da bi se sačuvalo obradivo zemljište (B. Radojičić)<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> B. Radojičić, *Nikšićki kraj-savremene regionalno-geografske transformacije*, str. 187.

<sup>3</sup> B. Radojičić, *Nikšićki kraj-savremene regionalno-geografske transformacije*, str. 188.

Procesi industrijalizacije, urbanizacije i deagrarnizacije izazvali su velike promjene ne samo u broju i strukturama stanovništva seoskih naselja, već i u njihovoj fizionomiji. Naselja u nikšićkom polju i Župi Nikšićkoj uglavnom se razvijaju duž saobraćajnica poprimajući oblike niznih naselja. Povećava se gustina ne samo stanovništva, već i objekata. Osnovna poljoprivredna funkcija tih naselja gubi na značaju ustupajući mjesto ostalim funkcijama. Ta naselja dobijaju sve više urbanih sadržaja: moderne saobraćajnice, telefonske linije, u nekima od njih postoji pošta (Gornje Polje, Mjolje Polje, Vilusi, Petrovići, Grahovo, Bogetići), osavremenjuju se stambeni objekti. Među njima treba pomenuti lokalne centre: Vidrovan, Mjolje Polje, Ozrinići, Vilusi, Velimlje, Grahovo, Krstac koji imaju neke servise (pošta, mjesna kancelarija, ambulanta) i dosta urbanih elemenata, mada je još uvijek najzastupljenija poljoprivreda. Oni će u budućnosti biti nosioci razvoja okolnih područja. Treba istaći da u nekima od tih naselja (Vilusi, Grahovo, Velimlje i Vraćenovići) postoje i manji privredni pogoni koji su stvarani u cilju rasterećenja gradskog jezgra i zadržavanja stanovništva u seoskim područjima. Zbog teške ekonomske krize u kojoj se zemlja nalazi više godina ti pogoni trenutno su zatvoreni.

Najveći broj seoskih naselja udaljenijih od gradskog jezgra zadržao je poljoprivrednu djelatnost kao osnovnu, s naglaskom na ekstenzivno stočarstvo, jer su uslovi za zemljoradnju znatno lošiji (malo obradivih površina zbog izrazito kraškog reljefa). Treba naglasiti da poljoprivredna djelatnost slabi zbog sve veće demografske ispražnjenosti i veoma nepovoljne starosne strukture. I u seoskim naseljima, bez obzira na njihovu udaljenost i lošu saobraćajnu povezanost sa urbanim jezgrom, dolazi do fizionomskih promjena. One se ogledaju u uticaju urbanih elemenata na tipove i izgled kuća i unošenje nekih urbanih elemenata u način života seoskog stanovništva.

Populacione veličine naselja različite su, po pravilu: sa udaljenošću od grada smanjuje se populaciona veličina naselja. U gradu je čak 77,3% stanovništva, u devet većih naselja koja su nikšićkom polju i 12 naselja u Nikšićkoj Župi živi 13,3% stanovništva, dok u ostalih 88 naselja nikšićke opštine živi svega 9,4% stanovništva. To su naselja koja imaju ispod 300 stanovnika, a najveći broj njih ima ispod 100 stanovnika. Te superkoncentracije stanovništva na jednoj i veoma rijetka naseljenost na drugoj strani, posljedica su migracionih kretanja selo–grad. Te migracije izazvala je koncentracija industrijskih, privrednih i neprivrednih djelatnosti u gradu. Osim toga i sve značajne funkcije smještene su u gradu.

### **Kretanje broja stanovnika do 1945. godine**

Prostor nikšićke opštine, posebno gradsko područje, naseljavani su od najranijih perioda, o čemu svjedoče mnogobrojni ostaci rimske kulture u gradu i okolnim naseljima. Kasnije su se, na tome prostoru smjenjivali mnogi

narodi različitih kultura i tradicija, ostavljajući za sobom vidne tragove kako u folkloru, tako i arhitekturi toga kraja. Naravno, mnogobrojne osvajačke pohode pratila su i živa migraciona kretanja domaćeg i osvajačkog stanovništva. Međutim, sigurnih i zvaničnih podataka kako o broju stanovnika, tako i o migracionim kretanjima nema do početka XX vijeka. Iz toga razloga o dugom periodu populacionog razvoja nikšićke opštine sa sigurnošću možemo tvrditi samo da je sa svakom najezdom osvajača, ili u nekim sukobima sa tadašnjom aktuelnom vlašću dolazilo do premještanja stanovništva: domicilnog u okolna planinska područja, a novodoseljenog (koje je pratilo osvajačke pohode) u gradsko jezgro. Takvi sukobi morali su rezultirati smanjenjem broja stanovnika što ratnim gubicima, što u raznim epidemijama koje su neminovno pratile te sukobe. U kratkim periodima mira život bi se vraćao u normalu, dolazilo bi do povećanja broja stanovnika, manje prirodnim priraštajem koji je zbog visokih stopa mortaliteta bio relativno nizak, više doseljavanjem okolnog stanovništva u nikšićko polje koje je pružalo puno bolje ekonomske uslove za život. Od ranog srednjeg vijeka do pada pod tursku vlast, broj stanovnika nikšićke opštine bio je uglavnom mali i oscilirao je iz već pomenutih razloga. Period turske vlasti karakterisale su česte borbe sa Turcima koje su, po pravilu, pratila nekad manja, a nekad veća iseljavanja stanovništva. Sve to rezultiralo je malim brojem stanovnika toga područja. Prema podacima Z. Ivanovića pred oslobođenje turski Nikšić imao je oko 2500 stanovnika, dok za čitavu opštinu, nažalost, nema zvaničnih podataka (Z. Ivanović)<sup>4</sup>.

Oslobođenjem Nikšića od Turaka 1877. godine dolazi do najvećih demografskih promjena u njegovoj dotadašnjoj istoriji. Najveći broj muslimana iseljava se iz grada, čime otpočinju najveće migracije u njegovoj istoriji. S druge strane, za oslobodiocima, koji su bili i prvi doseljenici dobivši na poklon posjede od kralja Nikole, doseljava se hrišćansko stanovništvo. Dakle, taj period karakterističan je po velikim oscilacijama u broju stanovnika. Najveći broj novih doseljenika dolazio je sa prostora Katunskog krša. Pred kraj XIX vijeka (1899. god.) Nikšić ima 1 796 stanovnika što je za 21% manje nego dvadesetak godina ranije, pred oslobođenje od Turaka. Taj podatak nam govori o jačini emigracionih kretanja u nikšićkoj opštini. Proces iseljavanja muslimanskog stanovništva koji je kulminirao oslobodilačkim ratom, počeo je znatno ranije, oko 1860. godine. Zbog opsade i izolovanosti Nikšić je gubio ulogu ekonomskog centra (mnoga mjesta u njegovoj okolini bila su oslobođena od turske vlasti). Sve lošiji uslovi života, glad i bolesti prisiljavaju narod na iseljavanje (P. Šobajić)<sup>5</sup>.

Na drugoj strani, doseljavanje hrišćanskog stanovništva išlo je dosta sporo. Oslobodioci, uglavnom vođe i komandujući kadar, dobili su najkva-

<sup>4</sup> Z. Ivanović, *Nikšić - urbanogeografska studija*, str.48.

<sup>5</sup> P. Šobajić, *Nikšić-Onogošt*, str.62- 72.

litetniju zemlju i najveće posjede u nikšićkom polju, kao nagradu za oslobođenje grada, tako da običnom stanovništvu nije ostalo mnogo toga da se ponudi. Ipak, period ekonomske obnove i izgradnje porušenog grada stabilizuje i demografske prilike. Prema podacima od P. Rovinskog iz 1909. godine u Nikšiću je bilo 4086 stanovnika, od čega muškaraca 2359 i 1727 žena (P. Rovinski)<sup>6</sup>.

Prvim zvaničnim popisom 1921. godine ustanovljeno je da je Nikšićki srez imao 17789 stanovnika, a grad Nikšić 3943, a sljedećim 1931. godine da je Nikšićki srez imao 18500 stanovnika, a grad Nikšić 4 162. Dakle, stanovništvo Nikšićkog sreza povećalo se za 711 stanovnika, odnosno godišnja stopa rasta u tome periodu iznosila je 0,4%. (B. Radojičić, Z. Ivanović)<sup>7</sup>.

U čitavom tome periodu, uz visoke stope nataliteta, bile su visoke i stope mortaliteta, što je rezultiralo umjerenim prirodnim priraštajem. Naravno, izuzetak su bile godine Prvog svjetskog rata kad je priraštaj bio veoma nizak, a posebno je karakteristična 1917. godina kada je zabilježena najveća stopa mortaliteta od 13,9% u gradu, kao posljedica „španjolske groznice”. Takvo kretanje broja stanovnika uz stalne oscilacije zadržalo se do početka II svjetskog rata (Z. Ivanović)<sup>8</sup>.

U Drugom svjetskom ratu stradalo je mnogo stanovnika. U čitavom ratnom periodu stope mortaliteta bile su veoma visoke, stope nataliteta zbog ratnih uslova znatno smanjene, što je rezultiralo veoma niskim stopama prirodnog priraštaja i slabim obnavljanjem stanovništva.

### **Populaciona dinamika u drugoj polovini XX vijeka**

Poslije Drugog svjetskog rata dolazi do demografske ekspanzije. Pored političke stabilizacije nju prouzrokuju znatno bolji materijalni uslovi života i posebno, higijensko-zdravstvena zaštita koja prvi put obuhvata sve slojeve stanovništva. Nagla ekspanzija, koja se ogleda u visokim stopama nataliteta, umjerenim i niskim stopama mortaliteta i visokim stopama prirodnog priraštaja stanovništva posljedica je i kompenzacije ratom izgubljenog stanovništva koja je bila prisutna u svim zemljama svijeta koje su bile zahvaćene Drugim svjetskim ratom.

Opština je 1948. godine imala 38 359 stanovnika, od čega 28924 ili 75,4% u seoskim naseljima, svega 9435, odnosno 24,6% u gradu; a 2003. godine 75282, od čega 17070 ili 22,7% u seskim naseljima i 58212 odnosno 77,3% u gradu. Vidimo da je učešće seoskog stanovništva u periodu 1948-2003.

---

<sup>6</sup> P. A. Rovinski, *Crna Gora u prošlosti i sadašnjosti*, tom IV, str. 305.

<sup>7</sup> B. Radojičić, *Nikšićki kraj*, str. 115, Z. Ivanović, *Nikšić – urbanogeografska studija*, str. 50

<sup>8</sup> Z. Ivanović, *Nikšić – urbanogeografska studija*, str. 53

godina opalo za 52,7%, što govori o stepenu deagrarnizacije i depopulacije u seoskim naseljima i značajnom porastu stepena urbanizacije. Dok je gradsko stanovništvo, govoreći u apsolutnim brojkama u tome periodu poraslo za 48777, prosječno godišnje 887 stanovnika, broj seoskog stanovništva smanjio se za 11854. Seoska naselja prosječno su godišnje gubila po 215,5 stanovnika.

Gledano po međupopisnim periodima seoska naselja su samo u prvom periodu 1948-1953. godina zabilježila rast broja stanovnika za 2797, odnosno 193 stanovnika godišnje, u svim ostalim periodima zabilježeno je veće ili manje opadanje broja stanovnika. U periodu 1953-1961. g. broj stanovnika seoskih naselja opao je za 840 (godišnje po 105 st.), u narednom periodu 1961-1971.g. intenzitet opadanja znatno je povećan. Broj stanovnika opao je za 4173, broj stanovnika seoskih naselja godišnje je prosječno opadao za 419. Najveće opadanje broja stanovnika seoska naselja imala su u periodu 1971-1981. godine - 4808, ili godišnje po 480 stanovnika. Period poslije 80-ih godina pokazuje smirivanje migracionih kretanja na opštinskom nivou. Svakako najznačajniji razlog za to je nemogućnost zaposlenja u gradu zbog opšte ekonomske krize koja je zahvatila bivšu SFRJ, samim tim i opštinu Nikšić. Međutim, ne treba zanemariti ni činjenicu da su seoska naselja već prilično ispražnjena, sa niskim stopama nataliteta i uglavnom staračkim domaćinstvima što uveliko doprinosi smanjenju mobilnosti seoskog stanovništva. To se odrazilo i na apsolutno i godišnje kretanje stanovništva u periodu 1981-1991. godine, posebno u zadnjem međupopisnom periodu. Opadanje broja stanovnika u periodu 1981-1991. g. bilo je znatno manje u odnosu na prethodni period i iznosilo 3671, odnosno godišnje po 367 stanovnika. U zadnjem međupopisnom periodu, 1991-2003. godine - seoska naselja izgubila su 1159 stanovnika (prosječno godišnje po 97 stanovnika), tri puta manje nego u prethodnom periodu, što ukazuje na smirivanje ruralnog egzodusa.

**Tabela 1. Kretanje broja stanovnika seoskih naselja, grada i opštine Nikšić u periodu 1948-2003. godina**

| Naselje     | 1948 | 1953 | 1961 | 1971 | 1981 | 1991 <sup>9</sup> | 2003 |
|-------------|------|------|------|------|------|-------------------|------|
| Balosave    | 153  | 169  | 135  | 127  | 106  | 63                | 42   |
| Bare        | 352  | 390  | 345  | 255  | 193  | 163               | 50   |
| Bastasi     | 89   | 85   | 89   | 106  | 107  | 125               | 146  |
| Bjeloševina | 244  | 268  | 261  | 229  | 256  | 243               | 213  |

<sup>9</sup> Prilikom izrade tabele podaci za 1991. godinu rađeni su po metodologiji popisa iz 2003. godine

|                    |     |     |     |     |     |     |     |
|--------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Bobotovo Groblje   | 120 | 148 | 153 | 118 | 80  | 83  | 74  |
| Bogetiči           | 90  | 64  | 68  | 78  | 71  | 69  | 72  |
| Bogmilovići        | 142 | 135 | 119 | 87  | 38  | 5   | 0   |
| Brezovik           | 200 | 216 | 308 | 264 | 308 | 300 | 334 |
| Brestice           | 215 | 285 | 237 | 182 | 105 | 51  | 35  |
| Broćanac Grahovski | 277 | 277 | 259 | 219 | 184 | 116 | 92  |
| Broćanac Nikšićki  | 314 | 397 | 390 | 252 | 196 | 103 | 85  |
| Bršno              | 410 | 427 | 447 | 397 | 323 | 221 | 191 |
| Bubrežak           | 255 | 275 | 256 | 9   | 4   | 4   | 5   |
| Busak              | 190 | 199 | 183 | 126 | 56  | 36  | 24  |
| Vasiljevići        | 183 | 142 | 158 | 160 | 175 | 157 | 161 |
| Velimlje           | 383 | 429 | 472 | 368 | 268 | 210 | 155 |
| Vidne              | 90  | 127 | 122 | 113 | 67  | 46  | 31  |
| Vilusi             | 318 | 477 | 396 | 283 | 231 | 216 | 210 |
| Vir                | 375 | 566 | 541 | 570 | 758 | 800 | 905 |
| Vitasojevići       | 179 | 193 | 161 | 93  | 42  | 24  | 10  |
| Višnjica Do        | 160 | 188 | 199 | 167 | 111 | 69  | 49  |
| Vraćenovići        | 115 | 109 | 120 | 110 | 76  | 62  | 61  |
| Vrbica             | 105 | 113 | 89  | 80  | 51  | 7   | 5   |
| Vučji Do           | 125 | 147 | 115 | 56  | 35  | 34  | 30  |
| Gvozd              | 60  | 57  | 57  | 34  | 0   | 0   | 2   |
| Gornja Trepča      | 239 | 232 | 203 | 181 | 101 | 75  | 54  |
| Gornje Polje       | 392 | 407 | 447 | 313 | 248 | 207 | 202 |
| Gornje Crkvice     | 232 | 248 | 262 | 233 | 180 | 109 | 84  |
| Gornje Čarađe      | 178 | 199 | 208 | 158 | 113 | 96  | 68  |
| Goslić             | 294 | 303 | 322 | 334 | 198 | 120 | 96  |
| Gradačka Poljana   | 89  | 87  | 85  | 69  | 0   | 0   | 6   |
| Granice            | 254 | 261 | 252 | 166 | 72  | 43  | 88  |
| Grahovac           | 269 | 289 | 265 | 264 | 214 | 188 | 119 |
| Grahovo            | 119 | 130 | 185 | 118 | 87  | 82  | 133 |
| Dolovi             | 80  | 93  | 84  | 44  | 22  | 19  | 14  |
| Donja Trepča       | 226 | 290 | 229 | 180 | 100 | 64  | 61  |



|                |     |     |     |     |     |     |     |
|----------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Donje Crkvice  | 224 | 258 | 240 | 211 | 178 | 97  | 76  |
| Donje Čarađe   | 202 | 232 | 263 | 223 | 157 | 106 | 84  |
| Dragovoljići   | 536 | 582 | 674 | 581 | 500 | 437 | 392 |
| Drenoštica     | 306 | 301 | 288 | 215 | 149 | 77  | 33  |
| Dubočke        | 491 | 538 | 672 | 603 | 441 | 285 | 271 |
| Duga           | 388 | 405 | 433 | 410 | 271 | 154 | 98  |
| Dučice         | 424 | 485 | 561 | 624 | 589 | 555 | 569 |
| Zavrh          | 122 | 87  | 75  | 145 | 142 | 117 | 105 |
| Zagora         | 186 | 179 | 158 | 121 | 96  | 60  | 20  |
| Zagrad         | 436 | 546 | 549 | 590 | 550 | 508 | 428 |
| Zaljutnica     | 56  | 54  | 41  | 45  | 40  | 13  | 23  |
| Zaslap         | 193 | 189 | 165 | 131 | 101 | 83  | 53  |
| Zlostup        | 83  | 88  | 69  | 54  | 36  | 20  | 27  |
| Ivanje         | 171 | 209 | 199 | 169 | 57  | 26  | 18  |
| Jabuke         | 181 | 174 | 149 | 132 | 62  | 23  | 33  |
| Javljen        | 159 | 175 | 185 | 167 | 126 | 89  | 62  |
| Jasenovo Polje | 318 | 319 | 329 | 265 | 144 | 71  | 77  |
| Jugovići       | 207 | 239 | 292 | 281 | 314 | 345 | 329 |
| Kazanci        | 343 | 341 | 330 | 267 | 185 | 109 | 92  |
| Kamensko       | 226 | 190 | 211 | 142 | 76  | 71  | 40  |
| Klenak         | 607 | 682 | 737 | 624 | 411 | 221 | 156 |
| Kovači         | 190 | 182 | 184 | 119 | 87  | 39  | 49  |
| Koprivice      | 404 | 479 | 500 | 381 | 276 | 199 | 133 |
| Koravnica      | 143 | 161 | 146 | 138 | 114 | 85  | 28  |
| Kunak          | 153 | 96  | 82  | 81  | 38  | 20  | 20  |
| Kuside         | 209 | 253 | 237 | 59  | 21  | 24  | 25  |
| Kuta           | 765 | 942 | 950 | 989 | 950 | 930 | 910 |
| Laz            | 126 | 449 | 165 | 196 | 181 | 155 | 149 |
| Liverovići     | 508 | 542 | 420 | 391 | 433 | 381 | 334 |
| Lukovo         | 456 | 489 | 487 | 527 | 402 | 355 | 295 |
| Macavare       | 438 | 497 | 493 | 385 | 195 | 105 | 91  |
| Međeđe         | 137 | 115 | 116 | 64  | 24  | 14  | 13  |

|                            |             |              |              |              |              |              |              |
|----------------------------|-------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Milojevići                 | 128         | 121          | 85           | 46           | 33           | 23           | 58           |
| Miločani                   | 313         | 419          | 438          | 514          | 645          | 741          | 863          |
| Miljanići                  | 252         | 133          | 286          | 167          | 121          | 80           | 71           |
| Miruše                     | 144         | 169          | 124          | 18           | 14           | 9            | 9            |
| Mokri Do                   | 61          | 67           | 58           | 50           | 39           | 37           | 40           |
| Morakovo                   | 422         | 432          | 430          | 431          | 428          | 389          | 374          |
| <b>Nikšić<sup>10</sup></b> | <b>9435</b> | <b>14868</b> | <b>26518</b> | <b>40107</b> | <b>50399</b> | <b>55649</b> | <b>58212</b> |
| Nudo                       | 267         | 264          | 264          | 238          | 206          | 198          | 171          |
| Oblatno                    | 146         | 152          | 145          | 161          | 133          | 86           | 87           |
| Ozrinići                   | 1129        | 1355         | 1573         | 1826         | 1877         | 1871         | 2024         |
| Orah                       | 290         | 330          | 311          | 286          | 178          | 156          | 132          |
| Orlina                     | 245         | 233          | 205          | 107          | 63           | 40           | 52           |
| Petrovići                  | 668         | 754          | 807          | 624          | 394          | 303          | 162          |
| Pilatovci                  | 240         | 273          | 267          | 206          | 172          | 152          | 136          |
| Povija                     | 440         | 288          | 277          | 234          | 176          | 127          | 85           |
| Podbožur                   | 200         | 204          | 222          | 156          | 135          | 60           | 17           |
| Podvrš                     | 95          | 143          | 81           | 77           | 66           | 41           | 30           |
| Ponikvice                  | 208         | 188          | 144          | 128          | 79           | 72           | 29           |
| Počekovići                 | 87          | 112          | 99           | 83           | 65           | 57           | 45           |
| Praga                      | 228         | 211          | 208          | 177          | 70           | 52           | 40           |
| Prigradina                 | 189         | 211          | 261          | 162          | 131          | 90           | 55           |
| Prisoje                    | 128         | 161          | 153          | 115          | 96           | 68           | 51           |
| Rastovac                   | 909         | 1048         | 1161         | 1194         | 1374         | 1387         | 1513         |
| Riđani                     | 326         | 296          | 238          | 99           | 73           | 108          | 190          |
| Riječani                   | 145         | 180          | 153          | 139          | 66           | 69           | 52           |
| Rudine                     | 385         | 562          | 241          | 212          | 142          | 114          | 60           |
| Sjenokosi                  | 171         | 182          | 172          | 118          | 44           | 23           | 10           |
| Smrduša                    | 175         | 198          | 164          | 123          | 80           | 66           | 29           |
| Somina                     | 351         | 400          | 356          | 308          | 178          | 92           | 106          |

<sup>10</sup> Radi uporedivosti svih popisnih perioda u stanovništvo grada je od 1948. g. svrstano stanovništvo naselja koja su od 1981. g. pripojena gradu (Dragova Luka, Glibavac, Grebice, Kapino Polje, Kličevo, Kočani, Mokra Njiva, Rubeža, Straševina i Studenci).

|                       |              |              |              |              |              |              |              |
|-----------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Spila                 | 312          | 236          | 154          | 156          | 105          | 70           | 58           |
| Srijede               | 234          | 138          | 216          | 86           | 38           | 17           | 13           |
| Staro Selo            | 206          | 240          | 272          | 310          | 321          | 283          | 288          |
| Stuba                 | 179          | 233          | 58           | 36           | 31           | 0            | 2            |
| Stubica               | 580          | 473          | 349          | 282          | 169          | 72           | 68           |
| Tupan                 | 534          | 539          | 532          | 475          | 408          | 285          | 216          |
| Ubli                  | 81           | 94           | 85           | 74           | 56           | 39           | 23           |
| Carine                | 163          | 202          | 159          | 161          | 159          | 149          | 178          |
| Cerovo                | 474          | 493          | 445          | 283          | 208          | 164          | 162          |
| Crnodoli              | 170          | 205          | 180          | 130          | 124          | 116          | 118          |
| Šipačno               | 433          | 536          | 502          | 479          | 355          | 321          | 321          |
| Štedim                | 249          | 277          | 304          | 295          | 287          | 199          | 171          |
| Štitari               | 63           | 69           | 80           | 69           | 39           | 19           | 21           |
| <b>Seoska naselja</b> | <b>28924</b> | <b>31721</b> | <b>30881</b> | <b>26708</b> | <b>21900</b> | <b>18229</b> | <b>17070</b> |
| <b>OPŠTINA</b>        | <b>38359</b> | <b>46589</b> | <b>57399</b> | <b>66815</b> | <b>72299</b> | <b>73878</b> | <b>75282</b> |

**Izvor:** Savezni zavod za statistiku: Popis stanovništva 1948.g; Popis stanovništva 1953. g; Popis stanovništva 1961.g. - rezultati po naseljima; Popis stanovništva i stanova 1971. g. - rezultati za stanovništvo i domaćinstva po naseljima i opštinama; Popis stanovništva, domaćinstava i stanovna 1981.g. - rezultati za stanovništvo po naseljima i opštinama; Statistika stanovništva 1991.g. naseljske tabele knj. 2; Popis stanovništva, domaćinstava i stanova 2003.g.- prvi rezultati.

**Tabela br. 2. Ukupno i godišnje kretanje broja stanovnika u međupopisnim periodima grada, seoskih naselja i opštine Nikšić u periodu 1948-2003. godina**

| Međupopisni period | Kretanje stanovn. | Grad  | Seoska naselja | Opština |
|--------------------|-------------------|-------|----------------|---------|
| 1948-1953          | Ukupno            | 5433  | 2797           | 8230    |
|                    | Godišnje          | 1087  | 193            | 1646    |
| 1953-1961          | Ukupno            | 11650 | - 840          | 10810   |
|                    | Godišnje          | 1456  | - 105          | 1351    |

|           |          |       |         |       |
|-----------|----------|-------|---------|-------|
| 1961-1971 | Ukupno   | 13589 | - 4173  | 9416  |
|           | Godišnje | 1359  | - 419   | 942   |
| 1971-1981 | Ukupno   | 10292 | - 4808  | 5484  |
|           | Godišnje | 1029  | - 480   | 548   |
| 1981-1991 | Ukupno   | 5250  | - 3671  | 1579  |
|           | Godišnje | 525   | - 367   | 158   |
| 1991-2003 | Ukupno   | 2563  | - 1159  | 1404  |
|           | Godišnje | 214   | - 97    | 117   |
| 1948-2003 | Ukupno   | 48777 | - 11854 | 36923 |
|           | Godišnje | 887   | - 216   | 671   |

**Izvor:** tabela je izračunata iz tabele 1.

Uporednim pregledom kategorije seoskih naselja po broju stanovnika u 1948. i 2003. godini vidimo da je u posmatranom periodu 1948-2003. godina došlo je do značajnih promjena u broju stanovnika u svim naseljima opštine. U 1948. godini u kategoriji naselja sa najmanjim brojem stanovnika do 25 nije bilo ni jedno naselje, dok je 2003. godine toj kategoriji pripadalo 21, odnosno 19,3% naselja opštine. To su naselja: Bogmilovići (0), Bubrežak (5), Busak (24), Vitasojevići (10), Vrbica (5), Gvozd (2), Goslić (6), Dolovi (14), Zagora (20), Zlostup (18), Kunak (20), Kuside (25), Međeđe (13), Miruše (9), Podbožur (17), Sjenokosi (10), Srijede (13), Stuba (2), Ubli (823) i Štitari (21). Najveći broj tih naselja nema perspektivu i prijete im demografsko izumiranje ukoliko se ne preduzmu hitne mjere za njihovo biodinamičko oživljavanje.

U kategoriji naselja 26-50 stanovnika 1948. godine takođe nije bilo ni jedno naselje, dok je 2003. godine ovoj kategoriji pripadalo 18, odnosno 16,5% naselja opštine. U kategoriji naselja 51-100 stanovnika 1948. godine bilo je 13, odnosno 11,9% naselja. U 2003. godini toj kategoriji naselja pripadalo je 30, odnosno 27,5% naselja. U kategoriji naselja 101-200 stanovnika bilo je 1948. godine 36, odnosno 33%, a 2003. godine bilo je 20, odnosno 18,3% naselja opštine. U kategoriji naselja 201-500 stanovnika bilo je 1948. godine ukupno 51, odnosno 46,8%, dok je 2003. godine bilo znatno manje 15, odnosno 13,8% naselja opštine. U kategoriji naselja 501-1000 stanovnika u 1948. godini bilo je 8, odnosno 7,4%, a 2003. godine toj kategoriji naselja 3, odnosno 2,8% naselja opštine. U kategoriji naselja sa najvećim brojem stanovnika – preko 1000, 1948. godine bilo je 1 naselje 0,9%, dok je 2003. godine u toj kategoriji bilo 2 naselja koja su u ukupnom broju naselja opštine učestvovala sa 1,8%.

Najveće promjene u periodu 1948-2003. godina desile su se kategorijama naselja sa malim brojem stanovnika (0-25 i 26-50), i u kategorijama naselja sa umjereno visokim brojem stanovnika (101-200 i 201-500). Dok se učešće

kategorija sa malim brojem stanovnika u opštini povećalo sa 0% u 1948. godini na 35,8% u 2003. godini, učešće kategorija sa umjereno visokim brojem stanovnika je opalo sa 79,8% u 1948. godini na 32,1% u 2003. godini. U tome periodu poraslo je i učešće kategorije 51-100 stanovnika sa 11,9% na 27,5%, dok je istovremeno opalo učešće kategorije naselja sa visokim brojem stanovnika 501-1000 sa 7,4% na 2,8% u 2003. Učešće kategorije naselja preko 1000 stanovnika neznatno je poraslo sa 0,9% na 2,8% (tabela 1).

U posmatranom periodu od 1948. do 2003. godine samo dva naselja - Miločani i Rastovac - imala su rast broja stanovnika u svakom međupopisnom periodu. Uz njih su još i Vir i Ozrinići koji su samo u jednom međupopisnom periodu (1961, odnosno 1991) imali blago opadanje broja stanovnika. To su ujedno i populaciono najveća naselja u opštini. U svim ostalim naseljima opštine broj stanovnika je opadao, manjim ili većim intenzitetom. U nekim naseljima (Gvozd, Zagora, Zaljutnica, Zaslav, Jabuke, Kovači, Kunak, Međeđe, Nudo, Orlina, Povija, Ponikvice, Praga, Spila) broj stanovnika kontinuirano opada od 1948. godine iz popisa u popis; u nekima opadanje broja stanovnika (a takav je najveći broj depopulacionih naselja – tabela 1.) počinje poslije 1953. godine, u nekima kasnije ( poslije 1961. ili 1971. godine).

Svakako su veoma interesantna naselja koja su 50-ih ili 60-ih godina bila populaciono velika, da bi 2003. godine spadala u kategoriju populaciono malih naselja. To su: Klenak (koji je 1971. imao 737 st. a 2003. 156), Koprivice (1961. 500 st., a 2003. 133), Macavare (1953. 497 st., a 2003. 91), Petrovići (1961. 807 st., a 2003. 162), Rudine (1953. 562 st., a 2003. 60), Somina (1961. 400, a 2003. 106), Spila (1948. 312, a 2003. 58), Stubica (1948. 580 st., a 2003. 68).

Na kraju treba pomenuti i male, ali pozitivne pomake u populacionoj dinamici seoskih naselja. Tu se posebno ističe naselje Riđani u kojem je poslije značajne depopulacije u periodu 1948-81. godina kada je broj stanovnika opao sa 326 na 73, od 80-ih godina značajno porastao broj stanovnika na 190. U zadnjem popisnom periodu 2003. godine u nekoliko seoskih naselja zabilježen je manji ili veći rast broja stanovnika u odnosu na prethodni period: Granice (broj se povećao sa 43 na 88), Gradačka Poljana i Stuba – naselja koja su 1991. godine bila prazna (bez stanovnika), Bogetići, Brezovik, Vasiljevići, Grahovo (sa 82 na 133), Dučice, Zlostup, Kuside, Milojevići (sa 23 na 58), Mokri Do i Somina. Nadajmo se da to nijesu sporadični slučajevi i da će proces populacionog jačanja sela u nikšićkoj opštini u narednom popisnom periodu biti znatno veći.

### **Literatura:**

–Bakić, Radovan. - *Opšta demogeografija*, Geografski institut Filozofskog fakulteta, Izdavačka kuća »Komovi«, Nikšić, 2006.

- Bakić, Radovan. - *Prostorno planiranje-prošireno i dopunjeno izdanje*, Unireks, Podgorica, 1995.
- Bakić, Radovan. - *Pogledi na probleme rasta stanovništva*, Unireks, Nikšić, 1993.
- Bakić, Radovan. - *Ogledi - prostor i stanovništvo Crne Gore*, Komovi, Andrijevića, 2003.
- Bakić, Radovan. – »Promjene u prostornom razmještanju stanovništva Crne Gore u drugoj polovini XX vijeka - uzroci i posljedice«, *Demografska kretanja i populacioni problemi u Crnoj Gori*, Zbornik CANU, Podgorica, 2006.
- Breznik, Dušan. – *Demografija - analiza, metodi i modeli*, Naučna knjiga, Beograd, 1980.
- Wertheimer-Baletić, Alica. – *Demografija - stanovništvo i ekonomski razvitak*, Informator, Zagreb, 1982.
- Vlahović, Petar. – »Osnovna obeležja demografskih i populacionih problema u Crnoj Gori«, *Demografska kretanja i populacioni problemi u Crnoj Gori*, Zbornik CANU, Podgorica, 2006.
- Grupa autora. - *Geografija Crne Gore-faktori preraspještanja stanovništva*, knjiga I, Univerzitetska riječ, Nikšić, 1991.
- Ivanović, Zdravko. – *Nikšić - urbano-geografska studija*, SANU i Geografski institut »Jovan Cvijić«, Beograd, 1977.
- Ivović, Jovan. - *Raseljavanje Nikšićkih muslimana*, Istorijski zapisi, knj. I, sv. 5 i 6, Cetinje 1948.
- Mijanović-Vujačić, Dragica. – *Depopulacija u selima opštine Nikšić*, Zbornik radova sa naučnog skupa »Selo u Crnoj Gori«, CANU i Univerzitet Crne Gore, Podgorica, 2004.
- Monstat - Zavod za statistiku, Stanovništvo - Popis stanovništva, domaćinstava i stanova 2003. - prvi rezultati, Podgorica, decembar 2003.
- Monstat - Zavod za statistiku, Stanovništvo – uporedni pregled broja stanovnika 1948, 1953, 1961, 1971, 1981, 1991 i 2003, podaci po naseljima, knj. 9, Podgorica, septembar 2005.
- Radojičić, Branko. - *Nikšićki kraj - savremene regionalno-geografske transformacije*, Nikšić, 1982.
- Radojičić, Branko. - *Geografija Crne Gore - društvena osnova i regije*, DANU, Podgorica, 2002.
- Republički zavod za statistiku, Popis stanovništva, domaćinstava i stanova 1981. godine – rezultati za stanovništvo po naseljima i opštinama – opština Nikšić, Titograd, mart 1981.
- Rovinski A., Pavle. - *Crna Gora u prošlosti i sadašnjosti*, Geografija-istorija, tom I, Cetinje, 1994.
- Rovinski A., Pavle. - *Crna Gora u prošlosti i sadašnjosti*, Etnografija, tom II, Cetinje, 1994.

- Savezni zavod za statistiku, Stanovništvo i domaćinstva SR Jugoslavije prema popisu 1991.godine, Beograd, 1995.
- Savezni zavod za statistiku i evidenciju, konačni rezultati popisa stanovništva od 15 marta 1948 godine, knjiga II-Stanovništvo po starosti i polu, Beograd, 1951.
- Savezni zavod za statistiku, Popis stanovništva FNRJ 1953.g., knjiga XI- Starost, pismenost i narodnost, podaci za opštine prema upravnoj podeli u 1953. godini, Beograd 1960.
- Savezni zavod za statistiku, Popis stanovništva 1961. godine, rezultati po naseljima, NR Crna Gora – opština Nikšić knj. 1,2,3, Beograd, avgust 1962.
- Savezni zavod za statistiku, Popis stanovništva i stanova 1971. godine, rezultati za stanovništvo i domaćinstva po naseljima i opštinama – opština Nikšić, Beograd, april 1972.
- Savezni zavod za statistiku, Statistika stanovništva popisa 1991. godine, naseljske tabele- opština Nikšić, Beograd, april 1994.
- Friganović, Mladen. – *Demogeografija - stanovništvo svijeta*, Školska knjiga, Zagreb, 1987.
- Hrabak, Bogumil. - *Nikšić do početka XIX vijeka*, Beograd, 1997
- Šobajić, Petar. – *Nikšić-Onogošt*, Posebna izdanja Geografskog društva, Beograd, 1938.

**Dragica MIJANOVIĆ**

### **RURAL SETTLEMENTS IN THE NIKŠIĆ COUNTY (Review of population dynamics and size of settlements)**

**Abstract:**

There are 110 (a hundred and ten) settlements in Nikšić county. Among them one is urban and the rest are rural. Types and distribution of settlements were influenced by natural geographic, social and historical factors. Relief had a crucial role in settlements' distribution; therefore, most rural settlements belong to a shattered type of settlements.

The county had 38359 citizens in 1948, 75,4% of those were living in villages and only 24,6% in city; while in 2003 there were 75282 citizens – 22,7% in villages and 77,3% in city. During this period the number of city population increased for 48777 to the contrary of village population which decreased for 11854 inhabitants.

From 1948 to 2003 the greatest changes occurred in the settlements' categories with small number of population (0-25 and 26-50), and in settlements' categories with medium high number of population (101-200 and 201-500). While the participation of categories with small number of population in county increased from 0% in 1948 to 35,8% in 2003, the participation of categories with medium high number of population decreased from 79,8% in 1948 to 32,1% in 2003.

**Key words:** rural (village) settlements, population, population dynamics, urbanisation, depopulation, village abandonment and industrialization.

# NASTAVNO - ISTRAŽIVAČKI RAD







Zoran ĐUKIĆ<sup>1</sup>

## MULTIMEDIJALNA LOGISTIKA U UČENJU I SAVREMENI OBLICI TRANSPONOVANJA ZNANJA

### **Rezime:**

Savremene informatičke tehnologije predstavljaju mogućnost za kvalitetnije plasiranje znanja u službi što kvalitetnijeg obrazovanja. Shodno tome, potrebno je koristiti određene multimedijalne elektronske resurse za pomoć pri individualnom i kolektivnom učenju, koje mogu biti u formi konsultacija, utvrđivanja ili provjere znanja. Korišćenje savremenih informatičkih tehnologija u sferi transponovanja znanja u srednjim školama znatno se može olakšati posao nastavnicima, a učenicima obezbijediti prikladniju formu sticanja znanja.

**Ključne riječi:** transponovanje znanja, učenje, multimedije

### **Uvod**

U ovom radu imam namjeru da na osnovu iskustva iz učionice i istraživanja iz oblasti obrazovanja, kao i zbog velikog broja izgubljenih časova redovne nastave (od 30-70 časova po učeniku po raznim osnovama), predložim nove tehnike transponovanja znanja, posredstvom najnovijih informatičkih dostignuća.

U eri novih savremenih naučnih metoda i novih naučnih dostignuća predavač odnosno nastavnik suočava se sa problemom kako najefikasnije prenijeti znanje, odnosno kako učenicima što uspješnije prezenovati nastavni materijal. Moramo se saglasiti da kredu i zelenu tablu treba zamijeniti novim savremenim nastavnim metodama koje će sadržati sve potrebne komponente koje omogućavaju bolje razumijevanje nastavne materije, a sve u cilju zadovoljenja korisnika.

---

<sup>1</sup> Mr. Zoran Đukić, profesor SSS *Ivan Uskoković*, Podgorica.

Tržište od svršenih srednjoškolaca traži praktično znanje i vještine, a ne samo diplomu, i zbog toga savremena srednja škola treba da obezbijedi kreativni sistem školovanja, koji će obezbediti dobar spoj teorijskog znanja iz opšteobrazovnih predmeta i teorijskog i praktičnih znanja iz stručnoobrazovnih predmeta i informatike. Zbog svega toga potrebno je analizirati date definicije učenja i dati odgovor na dva pitanja:

Šta je učenje i kako što uspješnije prenijeti nastavne sadržaje?

- Učenje je svaka promjena u ponašanju, informisanju, znanju, shvatanju, polazištima, vještinama i sposobnostima, koja traje i koju ne možemo upoređivati s fizičkim razvojem ili razvojem uzoraka ponašanja, koje smo dobili rođenjem. (UNESCO/ISCED, 1993)
- „Cujem i zaboravim, vidim i zapamtim, činim i razumijem.” Konfucije
- „Više sam naučio od onih koji su razgovarali sa mnom, nego od onih koji su me učili.” Sv. Avgustin
- „Učenje je sveživotni proces, otkrivanje nepoznatog.” M. Knowles

Kako da učimo?

- „Ljudsko učenje je učenje cijele ličnosti, traje cijeli zivot i utiče na sve što jesmo.” (Jarvis, 2003.)
- „Mudar nastavnik ne traži od vas da uđete u njegovu kuću mudrosti, on vas vodi do praga vašeg sopstvenog uma.”

Ako analiziramo dosadašnja saznanja koja glase: da se pažnja učenika tokom časa mijenja, odn. da se u toku prvih desetak minuta časa pamti oko 70% predavanog sadržaja, a posljednjih desetak minuta časa pamti samo 20% informacija - iz Dejlove kupe iskustva slijedi:

| <b>Oblik percepcije</b> | <b>Nivo usvojenog znanja</b> |
|-------------------------|------------------------------|
| Čitanjem                | 10 %                         |
| Slušanjem               | 20 %                         |
| Gledanjem               | 30 %                         |
| Gledanjem i slušanjem   | 50 %                         |
| „Govorenjem”            | 70 %                         |
| Govorenjem i radom      | 90 %                         |



**Slika 1.** Dejlova Piramida učenja

Iz predhodnog saznanja možemo reći da slušanjem i gledanjem usvaja 50%, a urađenim i pokazanim 90% nastavnog sadržaja. Na osnovu toga saznanja sasvim je jasno da je za poboljšanje nivoa transportovanja znanja neophodno koristiti multimedijalna tehnička sredstva i aktivni model nastave.

## Multimediji

Pojam *multimedija* potiče od latinskih reči *multus* (mnoštvo) i *medium* (medijum) i predstavlja kombinaciju različitih medija. Multimediji precizno ukazuju na sadržaj koji se formira integracijom dva ili više monomedijalna elementa, koji mogu biti u formi: teksta, grafike, animacija, zvuka – audio-zapisa, video-zapisa i sl.

Istraživanja podstiču na primjenu multimedija u izvođenju nastave s obzirom na to da se njenom primjenom obezbeđuju preduslovi za angažovanje svih čula u procesu sticanja novih znanja. Multimedije, odnosno multimedijalni nastavni sadržaji, mogu se koristiti na razne načine - kao pomoć pri izvođenju klasične nastave i kao dopunski materijal koji učenicima olakšava samostalno učenje.

Zahvaljujući svom sadržaju, integracija više monomedijalnih sadržaja, primjena multimedijalnih sadržaja omogućava istovremeno aktiviranje vizuelnih i auditivnih sposobnosti, iz čega proizilaze benefiti koji se primenom multimedija ostvaruju.

Dosadašnja istraživanja ukazuju da vid percepcije značajno utiče na nivo usvojenog znanja i vještina, odnosno da se korišćenjem raznih čula obezbjeđuju najefikasniji modeli za transfer znanja. Kao veoma važan zadatak savremenog obrazovnog procesa mora biti identifikacija i primjena efikasnijih tehnika i metoda prenošenja znanja. Primjena multimedija i savremenih informacionih tehnologija u procesu izvođenja nastave omogućava postizanje značajnih poboljšanja u procesu izvođenja nastavnih i vannastavnih aktivnosti.

Nove nastavne tehnike u prenošenju znanja su:

1. *Tradicionalno učenje sa primjenom multimedijalnih tehnika.*
2. *Pametna učionica.*
3. *Kombinovano / hibridno učenje.*
4. *E-learning (učenje na daljinu).*

### **Tradicionalna učionica sa primjenom multimedijalnih sadržaja**

Način prenošenja znanja sa predavača na učenika mijenjao se godinama usvajajući nove tehnologije u cilju efikasnijeg obavljanja te aktivnosti. Tako se sa školskih tabli prešlo na folije, sa folija na *PowerPoint* prezentacije, a sada se nude kompletno snimljena predavanja na internetu, odn. koriste se novi metodi učenja, kao što je učenje na daljinu. U slučaju primjene multimedijalnih sadržaja kao podrške klasičnom izlaganju, primjenjujemo program tipa *PowerPoint*. Za taj program može se reći da je dominantan, čemu svakako doprinosi njegova dostupnost i jednostavnost korišćenja.

Izrada kvalitetnog multimedijalnog nastavnog materijala zahtijeva i jasno identifikovanje ciljeva koji se žele postići, kao i precizno definisanje strukture samog predavanja, a time i prezentacije. Primjena prezentacija u izvođenju nastave svakako olakšava njeno izvođenje, ali zahtijeva i znatno više vremena za njenu pripremu, odnosno zahtijeva planiranje, pripremu i izradu same prezentacije.

Model kombinacije tradicionalnog sa video sadržajem (tekstom, animacijom, grafikom i sl.), daje veće benefite za krajnjeg korisnika u odnosu na efekte koji se postižu pojedinačnom primenom njenih elemenata.

### **Pametna učionica**

Pametna učionica može se definisati kao inteligentno okruženje opremljeno različitim spektrom hardverske i softverske opreme (projektorima, kamerama, senzorima, modulima za prepoznavanje govora, lica itd.). Prema tome, pametna učionica je nova sinteza tehnologije, korisničkog interfejsa i tradicionalnih metoda predavanja radi stvaranja inovativnog, naprednog i fleksibilnog okruženja za učenje.

U praktičnoj primjeni postoji mnogo različitih implementacija pametne učionice koje su bazirane na multimedijalnom okruženju (učionice koje koriste savremene softvere za audio i video interakciju).

U cilju rangiranja pametnih učionica moguća je podjela prema funkcionalnim komponentama.

1. *Virtuelni asistent* apsorbira ljudski govor i pokrete sa računarskim akcijama koristeći ih kao instrukcije, npr. mijenjanje slajda na glasovnu komandu, paljenje projektor na detektovano logovanje korisnika. Laserske olovke kao sastavni dio opreme jedne učionice koriste se za digitalizaciju pisanih materijala ili simulaciju miša.
2. *Automatizovano snimanje predavanja* je kategorija koja omogućava automatsko snimanje predavanja, praćenje kretanja predavača i u nekim slučajevima, kod kompleksnijih sistema, prepoznavanje akcija korisnika.
3. *Digitalizacija pisanih materijala* je grupa svrstanih softversko-hardverskih komponenti za transformaciju rukopisa u elektronski format, odnosno direktno prikupljanje podataka preko pametnih tabli i ekrana osjetljivih na dodir.
4. *Sistemi za video/audio konferencije* su sistemi koji se sastoje od interaktivnih telekomunikacionih tehnologija za uspostavljanje istovremene dvosmjerne komunikacije putem slike i zvuka.
5. *Virtuelna učionica* je okruženja koje simulira prikaz tradicionalne učionice.

Funkcionalnost te učionice dobar je primjer upotrebe različitog spektra tehnologija koje omogućavaju:

detekciju i prepoznavanje lica, praćenje različitih entiteta, detektovanje pažnje učenika praćenjem pokreta oka, prepoznavanje izraza lica, detektovanje predavačevih pokreta kao komandi, prepoznavanje glasovnih komandi, otkrivanje položaja osoba na osnovu niza mikrofona, prepoznavanje emocija na osnovu kratkoročnih i dugoročnih osobina govora, itd.

Glavna ideja automatizacije tih procesa je u tome da se predavač usredsrijedi na predavanje, umesto da vrijeme određeno za predavanje protekne u nameštaju opreme. Pored automatizacije, učionica pruža mogućnost da se snime, spoje i sinhronizuju digitalne bilješke zapisane na elektronskoj tabli (*PowerPoint*, audio-video zapisi) sa audio-video zapisom predavača.

### **Kombinovano / hibridno učenje**

Granica između različitih metoda učenja počela je da se gubi, a sam proces učenja često predstavlja kombinaciju više različitih metoda. Jedan od rjeđe korišćenih termina u oblasti obrazovanja, koji se zasniva na primjeni

savremenih multimedijalnih informacionih i komunikacionih tehnologija sa predavanjima nastavnika u učionici predstavlja hibridno učenje.

Hibridno učenje podrazumijeva izvođenje nastave uz primjenu multimedijalnih materijala, ali i mogućnosti da se proces učenja nastavi i izvan klasične učionice. Ta učionica posjeduje tehniku za distribuciju nastavnog materijala koji je korišćen u nastavi, i odgovarajućih dodatnih materijala za učenike koji ne prisustvuju redovnoj nastavi. Takođe, ta učionica omogućava izradu e-testova, pomoću kojih učenik može sam provjeriti nivo stečenog znanja. Te tehničke mogućnosti stvaraju bolje preduslove za odvijanje nastavnog procesa i pružaju znatno veću fleksibilnost u izvođenju nastave.

Nove metode u procesu učenja oslanjaju se na niz tehnoloških inovacija kako bi se učenicima olakšao proces praćenja nastave, bez vođenja zabilješki, tako da se ostavi više prostora za interakciju između učenika i nastavnika. Tim putem nastavni materijali publikuju se na internet portalu, oslobađajući učenika napornih zapisivanja / bilješki, ostavljajući više prostora za koncentraciju učenika na predavanju.

Prednosti hibridne nastave u odnosu na tradicionalno učenje su:

- Mogućnost slobodnog izbora vremena za učenje;
- Mogućnost vođenja diskusije sa većim brojem polaznika;
- Mogućnost direktnih „1 na 1” konsultacija sa nastavnikom;
- Mogućnost izbora šireg nastavnog sadržaja - tekstovi za čitanje, multimedijalni materijali (filmovi, klipovi, simulacije), web strane, diskusioni forumi itd.
- Neograničeno ponavljanje gradiva.
- Mogućnost iznalaženja različitih sadržaja testova i istraživanja,

### **E-learnig (učenje na daljinu)**

Učenje na daljinu može se ostvariti posredno preko DLS-a (Distance Learning System,) što zapravo predstavlja određeno softversko rješenje.

Savremena informatička tehnologija, uključujući i savremene komunikacione tehnologije, obezbeđuju potrebne preduslove, za izradu, primenu i distribuciju multimedijalnih i drugih nastavnih sadržaja potrebnih za efikasno učenje. U sferi obrazovanja često se koristi termin *e-learning*, koji se različito tumači. Pojam *e-learning* često se prevodi (tumači) kao elektronsko učenje, učenje na daljinu, pri čemu se pod navedenim terminom podrazumijeva izvođenje obrazovnih procesa, ili drugih procesa transfera znanja, primenom savremenih informacionih tehnologija.

Kao poznati modeli *e-learninga* navode se:

- Podučavanje pomoću računara (eng. *Computer Aided Instruction - CAI*)
- Učenje pomoću računara (eng. *Computer Aided Learning - CAL*)

- Inteligentni tutorski sistemi (eng. *Intelligent Tutoring Systems* - ITS)

Navedene modele karakteriše različit uticaj računara, odnosno softvera koje oni koriste u obrazovne svrhe i kreću se od jednostavnih sistema za distribuciju nastavnih sadržaja do sistemima koji interaktivno saraduju sa korisnicima tokom procesa izvođenja nastave.

DLS sistem (određene srednje obrazovno-vaspitne ustanove) podrazumijeva korišćenje predavanja i vežbi postavljenih na internetu sa multimedijalnim materijalima, konsultacije sa predavačima putem interneta (tj. protok elektronske pošte među korisnicima DLS platforme), mogućnost testiranja na internetu i slično, tako da učenici mogu iz svojih domova pratiti nastavu putem interneta (ukoliko su spriječeni iz bilo kog razloga da je pohađaju).

Ukratko, kompletan scenario funkcionalnosti samog srža DLS platforme bi glasio: nakon svakog časa tradicionalnog predavanja (i vježbanja), predavači nastavnih predmeta, direktno i automatski (iz posebne administratorske aplikacije) postavljaju prezentacije (odnosno, multimedijalne *e-learning* resurse) na DLS sistem. Na taj način učenik bi imao kompletan sadržaj predavanja kome bi mogao pristupati bez ograničenja. Takav vid publikovanja nastavne materije omogućava učeniku da propuštena predavanja prati preko interneta. Pored predavanja, predavači bi na internetu (u okviru DLS platforme) postavljali i testove. Dakle, kreiranjem takvog sistema bila bi omogućena neprekidna izgradnja i uvećavanje raspoložive baze znanja koja bi se sastojala od prezentacija sa predavanja, lekcija vježbanja, testova i drugih materijala (uz mogućnost pristupa učenika i profesora statističkim izveštajima o postignutim rezultatima).

Konkretna uloga nastavnika u e-učenju (u okviru autorizovane DLS platforme), odnosno zaduženja predmetnih nastavnika, sastojala bi se od sljedećih stavki: kreiranje i dizajniranje multimedijalnih resursa za učenje, distribucija *e-learning* resursa učenicima, kreiranje testova, ocjenjivanje urađenih testova.

Prednosti korišćenja sistema za učenje na daljinu (DSL) su brojne, na primjer najpraktičnija je da učenik u DLS varijanti sam bira dinamiku i vrijeme učenja (odnosno, samoorganizovanje vremena za učenje je u potpunosti prepušteno učeniku).

## **Zaključak**

Tradicionalna (klasična) predavanja u srednjoškolskom obrazovanju u relaciji transponovanja znanja između nastavnika i učenika ima slabosti i nedostataka, pogotovo zbog preopterećenosti nastavnih programa, nedovoljne količine vremena za prezentovanje znanja prema korisnicima. Zbog toga je neophodno koristiti prednosti multimedija i tehničke mogućnosti onlajn tehnike.



Iz iskustava mnogi polaznici tvrde kako nauče više na onlajn prezentacijama nego na tradicionalnim predavanjima. Pošto je jasno da takav prilaz danas postaje standard, ostaje pitanje odabira tehnologije izgradnje takvih sistema. Multimedije kao logistički sistema pružaju fantastične mogućnosti u formiranju nastavnih materijala za izvođenju nastave u učionici i u vannastavnim aktivnostima za samostalno sticanje znanja. Primjena multimedijalnog nastavnog materijala tokom izvođenja klasične nastave, ali i u vannastavnim aktivnostima, u procesu učenja učenicima omogućavaju:

- Dostupnost različitog nastavnog materijala tokom predavanja;
- Učenik se oslobađa pisanja bilješki sa čime dobija više vremena za interakciju sa predavačem;
- Izbor konsultacija sa ili bez direktnog „fizičkog” kontakta;
- Primjena audiovizuelnih sredstava predavaču ostavlja više vremena za interakciju sa učenicima;
- Svi nastavni materijali dostupni su na onlajn i interakciju;
- Samostalan izbor nastavnog materijala i sadržaja;
- Neograničenost u broju slušanja i pregledanja nastavnog sadržaja;
- Neograničenost vremena korištenja;
- Neograničenost u konsultacijama sa nastavnikom;
- Mogućnost brze provjere znanja preko e-testova;
- Primjenu multimedijalnih sadržaja podstiču angažovanje svih čula učenika u procesu sticanja novih znanja;
- Visok stepen motivisanosti;
- Insistiranje na razvijanju mišljenja i sticanje novih veština;
- A/V sredstva (simulacije i animacije);
- Interaktivnost u komunikaciji: učenik - učenik; učenik - nastavnik; učenici – nastavnik;
- Testovi i kvizovi;
- Grupni i pojedinačni kurs (forum, chat);
- Povećana kontrola od strane roditelja;
- Zadavanje i praćenje izrade domaćih zadataka i najinteresantnija komponenta - video materijal.

Veoma je važno da se za edukaciju učenika obavezno koristi kombinacija nastave u učionici i upotreba različitih multimedijalnih kapaciteta, jer bez neposredne komunikacije učenika i nastavnika gubi se sociološki faktor. Primjenom tih nastavnih tehnika, naš obrazovni sistem postao bi ravan svjetskim i evropskim standardima u obrazovanju.

## **Literatura**

– Sharp, J. i J. Jagger, *Visual C#.NET*, CET Computer Equipment and Trade, Beograd, 2002.

– Otey, M. i P. Conte, *SQL Server 2000 vodič za programere*, Kompjuter biblioteka, Čačak, 2002.

– Nikolić M, mr Gojgić N, *Korišćenje kombinovanog učenja kao metode za postizanje bolje efikasnosti usvajanja znanja*, Beograd, 2008.

– D. Milentijević i M. Milosavljević, *Designing of e-learning resources in the environment of authorized distance learning system*, Beograd, 2002.

– Ivanov S. Stanujkić D, Đorđević B, *Multimedia in education*, Beograd, 2008.

– <http://www.euvet.org/documets/TTRBooklet.pdf>

– Gligorić N., Krčo S., Uzelac A. - *Smart classrooms: Survey and development directions*, pdf

**Zoran ĐUKIĆ**

### **MULTIMEDIA LOGISTICS IN LEARNING AND MODERN FORMS OF KNOWLEDGE EXCHANGE**

**Abstract:**

Modern information technologies offer opportunities for quality education; therefore, multimedia electronic resources are used both during individual and collective learning. They can be organized in different forms such as consulting, evaluation and grading. Use of modern technologies for exchange of knowledge in secondary schools can make teacher's job much easier and provide more challenging form for acquiring knowledge.

**Key words:** exchange of knowledge, learning, multimedia



*Наталија БРАЈКОВИЋ<sup>1</sup>*

## ЛЕКСИКА СА ДОМИНАНТНОМ КУЛТУРНОМ КОМПОНЕНТОМ, ЊЕН ПОЈАМ, ФУНКЦИЈА И ЗНАЧАЈ У НАСТАВИ РУСКОГ ЈЕЗИКА

### **Резиме:**

Један од најважнијих услова за остваривање ваљане комуникативне компетенције јесте упознавање културних тековина земље народа чији се језик учи као страни. Када говорно лице изучава културу једнога народа, оно заправо изграђује знања о његовој земљи, њеним духовним и материјалним богатствима. То умногоме утиче на изграђивање младе личности и на формирање њених моралних гледишта, на конципирање реалне представе о културним, социјалним и политичким околностима живота оног народа чији се језик учи као страни, на изазивање и покретање ученичке пажње за историјску прошлост, за достигнућа у сфери науке, културе, технике.

У лексику са доминантом културном компонентом значења улазе све оне ријечи које у највећем степену презентују културно богатство одређене друштвене групације. Указане лексичке јединице ваљано свједоче о чврстој повезаности језика једног народа и његове културе.

Такве ријечи обично немају одговарајуће еквиваленте у другим језичким системима. Тај лексички слој доприноси бољем и компетентнијем упознавању духовног и материјалног живота народа чији се језик учи као страни, ваљанијем изграђивању способности говора и квалитетнијем разумијевању писменог и усменог садржаја текста.

**Кључне ријечи:** безеквивалентна лексика, фон, фонска знања, настава руске културе, семантизација лексике са доминантном културном компонентом.

## 1. НАСТАВА РУСКОГ ЈЕЗИКА И КУЛТУРА

### **1.1. Настава културе – садржај, облик и појмовно одређење**

У процесу учења било ког страног језика ученик мора овладати одређеним нивоом екстралингвистичких (ванјезичких) знања, у чији

<sup>1</sup> Мр Наталија Брајковић, Филозофски факултет Никшић

домен могу улазити подаци о култури земље и народа чији се језик изучава, потом подаци о култури народа и земље ученика и на крају подаци било које треће земље и народа. За само усвајање страног језика и за методiku све информације и сегменти из домена културе земље и народа чији се језик учи посебно су релевантни. Бавећи се указаном проблематиком, осврнућемо се на концепцију културе Р. Лада и Ф. Клосеа која представља „живот у свим његовим манифестацијама“, укључујући и литературу, музику, вјеровања, традицију, умјетност, обичаје.<sup>2</sup>

Ако два комуниканта који припадају различитим културама употребљавају у општењу исти језик, они међусобно могу да се разумију до одређене границе, али ће се потпуна комуникативна компетенција остварити само уколико се познаје фон одређене националне културе. Фон заправо обухвата сва знања која улазе у сферу масовне културе, она припадају заједничком културном наслеђу свих говорника друштвених језичких групација. У вези са тим истаћи ћемо важност и незамјењивост фона који чини и основни предмет интересовања лингвокултурологије. Фон обухвата сва релевантна језичка знања која се везују за прошлост и садашњост, па ћемо у вези са тим истаћи диференцијацију знања фона културног наслеђа и савремена знања фона. Само знање фона носилаца језика и културе најтјешње је повезано са језичким јединицама – ријечима које одражавају вјековно гомилање и таложење бројних семантичких слојева. У таквим језичким јединицама је „одражена суштина знања народа-носиоца језика о стварности која га окружује. Језик се тако појављује као ризница колективног искуства, помоћу њега се знање преноси са генерације на генерацију - повезује вјекове. Другим ријечима, језик на тај начин врши кумулативну функцију која је послуже комуникативне најважнија функција“.<sup>3</sup>

*Лингвокултурологија и настава културе* данас се сагледавају као неопходан дио наставног процеса. Да би дијете овладало једним страним језиком и на тај начин постигло циљ у остваривању адекватне комуникације на том језику, оно мора усвојити све основне елементе лингвокултуролошке и културолошке компетенције.

Културологија има за циљ обезбјеђивање читавог система кумулативних знања, података, информација о историји, обичајима, традицији, култури, начину живота, о моралним и духовним вриједностима руског народа, о филозофској и религијској, социјалној, правној мисли руског

---

<sup>2</sup> Fr. Closset, *Metodika nastave živih jezika*. Zagreb, 1953, 59; Р. Ладо, *Настава станих језика: научни приступ*. Сарајево, 1968, 258; В. Николић, М. Межински, *Методика наставе руског језика са практикумом*. Београд, 1984, 70.

<sup>3</sup> Ј. Гачевић, *Семантизације лексике са доминантном културном компонентом у убивеницима руског језика у српскохрватској говорној средини*. Београд, 1991, 7.

становништва, о специфичним карактеристикама, сличностима и разликама, контактима и везама са елементима културе земље ученика. Настава руског језика нема за циљ да изгради у свијести ученика читав систем научних, постојаних, прецизних знања из домена руске културе, она обезбјеђује „овладавање фонским знањима просечног члана дате језичке и културне заједнице, дакле, на нивоу лица са завршеним средњим образовањем, без обзира на пол и године“.<sup>4</sup> Напоменућемо и то да усвајање садржаја културолошке компетенције подразумијева остваривање корелације и кохерентности са наставним садржајима из области географије, историје, књижевности, музичке и ликовне културе и других предмета. На часовима је важно да тематика буде усмјерена ка остваривању ваљане усмене и писмене компетенције, али и овладавању знања из сфера културе и начина живота Русије и руског народа. Наведени ефекат у настави постиже се и уколико су осмишљене теме компаративно постављене, како би се могло остварити поређење друштвених и културних појава стране земље и земље ученика. У вези са тим можемо се осврнути на констатацију два аутора Ј.М.Верешчагина и В.Г.Костомарова у којој истичу да међусобни однос знања о култури народа чији се језик учи и народа коме припада ученик треба да буде готово исти (1:1). С друге стране, аутори А. Р. Арутјунов и Е. И. Пасов залажу се за веће присуство оних података и знања из домена стране културе (представљено односом 3:2:1, у ком се тај последњи елемент односи на податке везане за културу трећих земаља).<sup>5</sup>

Сада ћемо указати на то да највећи ниво лингвокултуролошких података садржи богате лексичке јединице, и то превасходно безеквивалентна лексика, потом фразологија, афористика, паремиологија и ономастика.

## 1.2. Садржај из области културе у учењу страног језика

Основни циљ изучавања страног језика огледа се у развијању способности да се тим језиком служимо, у разумијевању семантике лексичких јединица страног језика и културе народа чији се језик учи, у изграђивању способности да се схвата, правилно тумачи и третира говор и писање оних говорника који се тим страним језиком користе као матерњим.

У тежњи да остваримо указани циљ истаћи ћемо да постоје три струје утицаја које дјелују на културни садржај обухваћен изучавањем једног страног језика:

<sup>4</sup> К. Кончаревић, *Савремена настава руског језика: садржаји, организација, облици*. Београд, 2004, 186.

<sup>5</sup> Исто, 187.

1) Лажни клишеи, погрешне слике, нетачна предубјеђења на којима се неријетко темељи учениково виђење културе са којом се упознаје. Дакле, лажни клишеи и стереотипи једне културе оног народа чији се језик учи као страни често се могу срести у настави језика у школама и структурама самих учбеника. Веома је важно у процесу учења страног језика одбацити све погрешне слике и овладати оригиналним и јединственим културним садржајем, разумјети концепт комуникације међу културама, искључити лоше и погрешне предрасуде, виђења, лажне клишее уз помоћ истицања свих оних релевантних чињеница у сфери дате стране културе. У процесу учења страног језика посебно је значајно схватање концепта стране културе и међукултурне комуникације.

2) Литература и велика достигнућа предметне културе. Да би се што боље и реалније упознали са начином живота, обичајима и навикама једног народа од посебног значаја је његова књижевност, која најбоље осликава цјелокупну људску стварност, начин живота и разноврсне појаве у њему. Бројна пјесничка остварења, одломци дјела из области белетристике народа чији се језик учи пружају могућност спознаје великог броја реалија (нпр. начина живота и обичаја народа чији се језик изучава, историје итд.) Та умјетничка дјела, одломци који се из часа у час обрађују и читају, омогућавају проширивање и продубљивање језичког образовања ученика, развијање и подстицање интелектуализације и хуманизације ученикове личности.

Некада се усвајање страног језика цијенило превасходно као средство које је служило за упознавање књижевних класика стране културе у циљу образовања, док су се класици третирали као једина културна грађа која је била од значаја ученицима страних језика. „Израз ‘култура’, у ствари, био је углавном кориштен да означи владање језиком, знање и манире оних који су те класике изучавали“.<sup>6</sup>

У XX вијеку, у вијеку прогреса средстава комуникације и саобраћаја, дешава се повезивање и спајање свих људи са другачијим културама и њиховим језицима. Циљ учења страног језика не огледа се сада само у повезаности са оригиналним дјелима из домена књижевности, већ се он односи на проширивање и успостављање чврстих веза и контаката са другим народима и њиховим културама, њиховом умјетношћу, књижевношћу, науком, техником, језиком.

3) Изучавање културе као одређеног система видова понашања или, другим ријечима проучавање културног садржаја који представља и очитује специфичан начин живота једног народа.

Да би правилно овладали једним језиком као страним од посебне важности је да разумијемо елементарне културне јединице значења.

<sup>6</sup> Р. Ладо, *Настава страних језика: научни приступ*. Сарајево, 1968, 44.

Такве јединице постоје у свакој култури понаособ и оне се међусобно разликују у сваком језику. Тако Ескимски користе више ријечи за снијег и овакве лексичке јединице представљају управо различите елементарне јединице значења у њиховој култури. Њемци диференцирају уста на два начина. Они, дакле, користе *Mund* за људска уста, док *Maul* означава животињска. Шпанци праве семантичку разлику у дјеловима људског и животињског тијела. Тако су „леђа“ – *lomo* за животињу, а *espalda* за човјека.

За ваљану комуникативну компетенцију од посебне важности је сам поступак разумијевања елементарних културних јединица значења. Те јединице потврђују чињеницу да ће се једна страна култура много прије разумјети уз помоћ њеног језика, него уколико би се користиле елементарне јединице значења матерњег језика ученика које дају другачији, погрешан и неразумљив смисао јединица значења страног језика и његове културе.<sup>7</sup>

Разумијевање одређене културе „подразумева познавање специфичних елемената који се односе на културу и извесно разумевање основних облика мишљења, веровања, традиција и вредности, који објашњавају начин живота и понашање људи и дају смисао њиховим достигнућима. (...) Да би се разумела осећања људи, неопходно је доживети нешто од њихове музике, хумора, њиховог свакодневног живота и начина на који проводе празнике. Неопходан је и општи увид у значајне домете њихове културе, јер је сећање на њих део садашњости“.<sup>8</sup>

Културу народа чији се језик предаје као страни треба сагледавати као саставни, кумулативан и релевантан аспект свеобухватне наставне дјелатности свих језичких структура. Али поред тога што се интегрише са свим језичким компонентама, истаћи ћемо да смо уочили да су бројни аутори, састављачи уџбеника страних језика, као и писци наставних програма добрим дијелом занемаривали културу народа чији се језик учи или пак једноставно и упрошћено презентовали и третирали њену садржину.

## **2. МЕТОДИКА НАСТАВЕ РУСКОГ ЈЕЗИКА – САГЛЕДАВАЊЕ, ТУМАЧЕЊЕ И ТРЕТИРАЊЕ РЕЛЕВАНТНИХ КУЛТУРОЛОШКИХ АСПЕКТА У ЊОЈ**

Методика наставе руског језика као страног се од седамдесетих година све више интегрише са изучавањем културе која се на том језику изражава, чему је допринијело само сазнање из наставне праксе по

<sup>7</sup> Р. Ладо, *Настава страних језика: научни приступ*. Сарајево, 1968, 46-47.

<sup>8</sup> Исто, 26-27.



коме поимање, третирање и упознавање једне земље и народа, његове историје, географије, књижевности и др. омогућава успјешније, ваљаније и дјелотворније усвајање датог језика. Овакво усмјерење почива на чврстој дидактичко-методичкој основи јер обезбјеђује компетентније остваривање васпитног, образовног и комуникативног циља наставе. Када говорно лице изучава културу једног народа, оно заправо изграђује знања о његовој земљи, њеним духовним и материјалним богатствима. То дјелотворно утиче на изграђивање младе личности и на формирање њених моралних гледишта, на конципирање исправне и реалне представе о културним, социјалним и политичким околностима живота оног народа чији се језик учи као страни, на изазивање и покретање ученичке пажње за историјску прошлост, за достигнућа у сфери културе, науке технике...<sup>9</sup>

На ову важност усвајања културе народа чији језик се учи као страни указао је Р. Ладо, истичући да настава страног језика треба да одбаци лажне клишее и да представљањем оригиналних културних садржаја учи ученика поимању и разумијевању другог народа и културе.<sup>10</sup>

Један од најважнијих услова за остваривање ваљане комуникативне компетенције је упознавање културних тековина земље народа чији се језик учи као страни. Уколико говорно лице које влада једним језиком не познаје културу, оно ће само дословно разумјети оквир једне писмене / усмене информације. Исто тако, ако комуникант не познаје у довољној мјери фон из сфера културе и историје земље чији језик изучава, а помаже се и користи подацима и знањима карактеристичним сопственој националној култури, производиће такве исказе који и граматички и фонетски могу бити исправни, али комуникативно бесмислени. Све то нам потврђује неопходност и релевантност културолошких података у поступку остваривања ваљане комуникативне компетенције.

Само упознавање са културним тековинама руске земље и народа чији језик се учи као страни може се остваривати на два начина:

- у виду специјалног курса током којег се презентира језичко знање на начин који је иначе својствен излагању и представљању у друштвеним наукама;

- у виду часова, током којих се одвија процес учења једног језика као страног. Примарни извори информација у овом начину упознавања и сагледавања културних тековина су:

1) наставни текстови;

2) језичке јединице које садрже особену национално-културну семантику. Велики број лексичких јединица посједује специфичну нацио-

<sup>9</sup> Ј. Гачевић, *Семантизације лексике са доминантном културном компонентом у уибеницима руског језика у српскохрватској говорној средини*. Београд, 1991.

<sup>10</sup> Р. Ладо, *Настава станих језика: научни приступ*. Сарајево, 1968, 41-48.

нално-културну информацију. У вези са тим осврнућемо се на чињеницу да аутори, састављачи уџбеника руског језика морају посебно водити рачуна о семантизацији указане лексике са доминантном културном компонентом. То кажемо из разлога што смо уочили да у актуелним уџбеницима руског језика тај вид лексике (*безеквивалентна лексика*) нема очекиван лингвометодички третман, као и то да је тај лексички слој обојен културном компонентом различито тумачен, појашњен, третиран.<sup>11</sup>

Методичари су другачије третирали и сагледавали питање – *У коликој мјери култура земље ученика треба да буде заступљена у уџбеничкој грађи?* Неки истичу да њена присутност треба да буде чак и 50%, док се други залажу за нешто нижи ниво њене заступљености. В. Николић и М. Межински у вези са тим наводе да је одређену тему добро „обрадити на оригиналном тексту који говори о земљи чији се језик учи, па онда ту исту тему утврдити и проширити примењујући је на стварност земље ученика“.<sup>12</sup> Ј. М. Верешчагин и В. Г. Костомаров истичу следећу релевантну чињеницу: „Сваки језик изражава националну културу, тј. културу оног народа који њим говори“.<sup>13</sup> Он чини органски дио културе. Културолошки аспект у настави руског језика не може у потпуности бити цјеловит и јединствен, ако се не оствари у уџбеничким структурама.

### 3. ЛЕКСИКА СА ДОМИНАНТНОМ КУЛТУРНОМ КОМПОНЕНТОМ

Безеквивалентна лексика обухвата оне лексичке јединице и скупове ријечи који означавају предмете, процесе и ситуације из културе и живота друштва који се тим језиком користи као матерњим, али који као такви не постоје у другој језичкој заједници.

У лексику са доминантном културном компонентом значења (или безеквивалентну лексику) улазе све оне ријечи које у највећем степену изражавају и презентују културну компоненту. У том лексичком слоју ријечи су богато обојене информацијама о историји, економији, умјетности, природним и географским условима живота народа – носиоца језика, дакле, ове лексичке јединице носе све релевантне

<sup>11</sup> Ј. Гачевић, *Семантизације лексике са доминантном културном компонентом у уџбеницима руског језика у српскохрватској говорној средини*. Београд, 1991.

<sup>12</sup> В. Николић, М. Межински, *Методика наставе руског језика са практикумом*. Београд, 1984, 71.

<sup>13</sup> Е. М. Верешчагин, В. Г. Костомаров, *Теоретические основы лингвострановедческого словаря*. 1977, 45-51; В. Николић, М. Межински, *Методика наставе руског језика са практикумом*. Београд, 1984, 71.

податке које осликавају једну културу и свакодневни живот другог народа. На тај начин формиран су специфични појмови својствени искључиво одређеној култури. Такве ријечи обично немају одговарајуће еквиваленте у другим језичким системима. Међутим, то ипак не значи да је ове лексичке јединице немогуће превести и изразити лексичким јединицама другог језика.<sup>14</sup>

Поједини лингвисти неријетко употребљавају термин *реалије* умјесто „лексике са доминантном културном компонентом“.<sup>15</sup> Ове лексичке јединице најрелевантније свједоче о чврстој повезаности језика једног народа и његове културе. Ако се у животу једног народа установи неки нови појам, тј. реалија, језички систем аутоматски ствара, изграђује, продукује за њега адекватну лексичку јединицу. На тај начин је могуће и утврдити тачно вријеме настанка појединих ријечи. Све ово нам потврђује чињеницу да се у лексици сваког језика најсистематичније, најбрже и најреалније одражавају све промјене у животу једног народа.

Сада ћемо се осврнути на четири критеријума на које нам је указао Ј. Михелчич уз помоћ којих конкретније истиче шта све не треба убрајати у лексику са доминантном културном компонентом:

1) у безеквивалентну лексику не треба да улазе оне лексичке јединице које имају преводне еквиваленте у другом језику, али не на истој језичкој равни;

2) у безеквивалентну лексику не треба укључивати асиметричне лексичке јединице;

3) у безеквивалентну лексику не треба убрајати „лажне преводио-чеве пријатеље“;

4) у безеквивалентну лексику не треба укључивати ријечи које чине „лексичке празнине“.<sup>16</sup>

### **3.1. Класификација лексике са доминантном културном компонентом**

Међу многим подјелама указаног лексичког слоја посебно се истиче класификација коју су дали Ј. М. Верешчагин и В. Г. Костомаров, издвојивши 7 врста лексике са доминантном културном компонентом:

<sup>14</sup> Ј. Гачевић, *Семантизације лексике са доминантном културном компонентом у уибеницима руског језика у српскохрватској говорној средини*. Београд, 1991.

<sup>15</sup> Г. Д. Томахин, *Безеквивалентная лексика /реалии/ как источник страноведческой информации*. Воронеж, 1984, 148-151.

<sup>16</sup> Ј. Михелчич, *О неким видовима транспозиције руске нееквивалентне лексике на српскохрватски и словеначки језик*. 1981, 48-49; Ј. Гачевић, *Семантизације лексике са доминантном културном компонентом у уибеницима руског језика у српскохрватској говорној средини*. Београд, 1991.

1) совјетизми; 2) ријечи новог начина живота; 3) називи ствари и појава традиционалног начина живота; 4) историзми; 5) лексика фразеолошких јединица; 6) ријечи из фолклора; 7) ријечи неруског поријекла.<sup>17</sup>

На подјели лексике са доминантном културном компонентом код нас су радили М. Скљаров, В. Николић, Р. Маројевић и други. Изучавајући везе и односе српскохрватског и руског језика, В. Николић и М. Межински наведену лексичку групу дијеле на: природне појаве, историју, обичаје и традицију, митове, материјалну културу и технику, одјећу и обућу, храну и пиће, друштвено уређење.<sup>18</sup> Р. Маројевић наведену врсту лексике дијели у 6 група:

1) лексику у ужем смислу (апелативна лексика, укључујући и нефразеологизирани изрази); 2) фразеологију; 3) пословице и изреке; 4) антропонимију; 5) језик гестова и њихов лексички израз; 6) говорну етикецију.<sup>19</sup> Ту класификацију у другом раду проширује једном подгрупом – географским именима.<sup>20</sup> М. Скљаров се у својој подјели придржава класификације Верешчагина и Костомарова, те из ње издваја 3 врсте безеквивалентне лексике: 1) совјетизме; 2) хисторизме и 3) фолклоризме.<sup>21</sup>

### 3.2. Значај лексике са доминантном културном компонентом

Сада ћемо се осврнути на *значај лексике са доминантном културном компонентом* за изграђивање ваљане комуникације говорника. Иако покрива мањи дио уџбеничке структуре (по анализи руских лингвиста 6-7% од цјелокупне руске лексике), ипак јој припада централно мјесто јер се кроз њу испољава и одражава цјелокупна руска прошлост и садашњост. Тако одређене лексичке јединице богато интерпретирају историју појединих аспеката руске стварности (нпр. *колхоз* говори о тешкој судбини руског села кроз прошлост, од почетка колективизације, до данас). Сам поступак поимања значења лексике са доминантном

<sup>17</sup> Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, *Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. Издательство Московского университета. 1973, 56-65.

<sup>18</sup> В. Николић, М. Межински, *Методика наставе руског језика са практикумом*. Београд, 1984, 75.

<sup>19</sup> Р. Маројевић, *Уџбеници руског језика за средње усмерено образовање са културолошког и лингвокултуролошког аспекта*. Београд, 1982, 118.

<sup>20</sup> Р. Маројевић, *Лингвистички и лингвокултуролошки аспекти уџбеника страних језика у српскохрватској говорној средини*. 1987, 5-17; Ј. Гачевић, *Семантизације лексике са доминантном културном компонентом у уџбеницима руског језика у српскохрватској говорној средини*. Београд, 1991, 14.

<sup>21</sup> М. Скљаров, *Завичајни лексик / лексик одређене културе*. Загреб, 1987, 100.

културном компонентом обезбјеђује ваљаније изграђивање способности говора и квалитетније разумијевање писменог и усменог садржаја текста. Тај лексички слој присутан у уџбеницима руског језика доприноси бољем и компетентнијем упознавању духовног и материјалног живота народа, он заправо обезбјеђује реалније поимање и прошлости и савремене руске стварности.<sup>22</sup>

Данас су усвојене тенденције по којима се разумијевање, третирање и упознавање културног наслеђа земље чији се језик учи као страни треба реализовати и практиковати већ од првих часова. Међутим, могли смо уочити да су почетне етапе наставе изузетно ограничене и оскудне када је у питању лексика са доминантном културном компонентом, јер се акценат ставља на сам процес учења језика. Тек касније увећава се присуство елемената културе, да би се постепено почела уводити и лексика са доминантном културном компонентом.

### 3.3. Облици семантизације

1) Културолошке информације ученици могу усвојити путем неформализованих облика саопштавања значења. То су *ријечи - одреднице и контекст*. Ученици уз њихову помоћ, природним путем културолошку информацију усвајају читањем.

2) *Визуелна семантизација* је посебно значајна за приказивање културно-историјских знаменитости и споменика културе. Основна средства тога вида семантизације су: цртежи, планови (шеме) и фотографије. Уз помоћ њих семантизују се и реалије материјалне руске културе (*самовар, постаканник...*). Љепота и јединственост појединих објеката може се осјетити и дочарати само путем фотографије. Осим фотографије и цртеж може ваљано продуковати основне и најважније аспекте одређене реалије, с тим што сам цртеж умногоме може бити и информативнији.

3) *Коментар* обезбјеђује јасноћу објашњења семантизације лексике са доминантном културном компонентом. Верешчагин и Костомаров су у својој књизи *Јзык и култура* (1973) истакли коментар као једини облик семантизације безеквивалентне лексике. Код нас коментар постоји још од времена када је Р. Кошутић у другој књизи *Руски примери* користио *напомене* које су обухватале детаљна и разноврсна појашњења реалија руске културе. Основни циљ коментара огледа се у тежњи да се семантика непознатог појасни уз помоћ познатог. Он се може презентовати на руском (и тада обухвата само познату лексику) и матерњем језику (практикује се онда када учениково знање још није достигло одговарајући ниво и када се појашњавају неки комплекснији појмови).

<sup>22</sup> Ј. Гачевић, *Семантизације лексике са доминантном културном компонентом у уџбеницима руског језика у српскохрватској говорној средини*. Београд, 1991.

4) *Приближни пријевод* - одликује га рационалност због краткоће, али, с друге стране, његова негативна страна је у томе што се већи дио информације губи, па национална обојеност реалије нестаје.<sup>23</sup>

Од самог почетка извођења наставе страног језика треба да радимо на поступку тумачења и појашњавања садржаја из области културе. Чешће треба радити са неким интересантнијим филмовима, сликама, употребљавати музику како бисмо омогућили ученицима да осјете да прилазе и ураћају у другу, нову, непознату културу. Потом, важно је ученицима пружити информације о страниј култури, њеним људима, њиховим достигнућима, појаснити им каква су им религиозна вјеровања, образовни систем итд. Садржаје из области културе треба предавати на самом језику који се изучава, а ако се дају на матерњем језику, онда је препоручљиво да ученици сами прочитају појашњења на матерњем језику, чиме ће се заштитити изграђена атмосфера страног језика у разреду.

На крају овог нашег излагања истаћи ћемо да је у процесу учења страног језика веома важно одбацили све погрешне слике и овладати оригиналним и јединственим културним садржајем, разумјети концепт комуникације међу културама, искључити лоше и погрешне предрасуде, виђења, лажне клишеје уз помоћ истицања релевантних чињеница у сфери дате стране културе.

Поимање и правилно доживљавање стране културе не може се реализовати уколико се страни језик интерпретира и показује терминима својственим култури матерњег језика ученика. Страни језик никако се не може и не смије представљати појмовима културе матерњег језика, јер се тако не може осјетити и упознати дух једног народа, његови обичаји, навике, вјеродостојност културно-историјског амбијента страног народа чији се језик изучава.

Упознавајући страну културу ученик проширује ниво знања и своје националне културе, што покреће његова усмјерења и интенције ка процесу учења, продубљивању и ширењу знања и развоју личности. Вршећи свакодневна контрастирања свих елемената двају култура – своје и стране, запажајући аналогне, сличне и идентичне сегменте, уочавајући супротности и разлике међу културолошким оквирима двају народа (свог и страног) ученик ће формирати погледе, доносити закључке, судове, градити мишљења, подстицати сопствене стваралачке способности. „А развијајући и усавршавајући свој ум, ученик ће бивати

---

<sup>23</sup> Ј. Гачевић, *Семантизације лексице са доминантном културном компонентом у уџбеницима руског језика у српскохрватској говорној средини*. Београд, 1991, 68-116.

хуманији, изграђивати свој карактер, постајати човек. А то је крајњи домен васпитања<sup>24</sup>.

### Литература

– Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. (1973): *Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. Издательство Московского университета.

– Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. (1977): *Теоретические основы лингвострановедческого словаря*. РЯЗР, № 4.

– Гачевић Ј. (1991): *Семантизације лексики са доминантном културном компонентом у уџбеницима руског језика у српскохрватској говорној средини*. Магистарски рад, Филолошки факултет, Београд.

– Кончаревић К. (2004): *Савремена настава руског језика: садржаји, организација, облици*. Славистичко друштво Србије, Београд (Едиција Славистичка библиотека. Посебна издања).

– Ладо Р. (1968): *Настава страних језика: научни приступ*. Свјетлост, Сарајево.

– Маројевић Р. (1982): *Уџбеници руског језика за средње усмерено образовање са културолошког и лингвокултуролошког аспекта*. Језик и култура у настави страних језика. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

– Маројевић Р. (1987): *Лингвистички и лингвокултуролошки аспекти уџбеника страних језика у српскохрватској говорној средини*. Живи језици, Vol. XXIX, 1-4.

– Михелчич Ј. (1981): *О неким видовима транспозиције руске нееквивалентне лексики на српскохрватски и словеначки језик*. Живи језици.

– Николић В., Межински М. (1984): *Методика наставе руског језика са практикумом*. Завод за уџбенике и наставна средства – Београд.

– Скљаров М. (1987): *Завичајни лексик / лексик одређене културе*. Језик и говор у настави страних језика, Загреб.

– Томахин Г. Д. (1984): *Безэквивалентная лексика /реалии/ как источник страноведческой информации*. – Лингвострановедческий аспект в преподавании русского языка как иностранного, Воронеж.

– Closset Fr. (1953): *Metodika nastave živih jezika*. Zagreb.

---

<sup>24</sup> В. Николић, М. Межински, *Методика наставе руског језика са практикумом*. Београд, 1984, 81.

**LEXICON WITH DOMINANT CULTURAL COMPONENT,  
ITS IDEA, FUNCTION AND SIGNIFICANCE  
IN RUSSIAN LANGUAGE TEACHING**

**Abstract:**

One of the most important conditions for realization of good communicative competence is getting acquainted with cultural heritage of nation whose language is learned as foreign. When we learn about some nation's culture we generate knowledge about that country, its spiritual and material wealth. It largely affects forming of one's personality and its moral views. It helps establishing a realistic information about cultural, social and political circumstances of life of particular nation through their language that we learn as foreign. It also drives student's attention to history, achievements in the field of science, culture a technique.

The lexicon with dominant cultural component meaning includes all words that represent cultural heritage of specific national group at maximum level. Presented lexical units prove strong connection between language and culture of one nation. Such words usually do not have an appropriate equivalent in other language systems. This lexical layer contributes to better and competent understanding of spiritual and material life of people whose language is learned as foreign. It also adds to improving oral skills and fluency as well as a good understanding of written and verbal contents of text.

**Key words:** lexicon without equivalent, phoneme, phoneme knowledge, teaching or Russian culture, semantics of lexicon with dominant cultural component.





Đoko G. MARKOVIĆ<sup>1</sup>

## JEDAN RARITETNI NAČIN EFIKASNOG PRIBLIŽNOG IZRAČUNAVANJA PRVIH 100 DEKADNIH LOGARITAMA BEZ UPOTREBE LOGARITAMSKIH TABLICA

### **Rezime:**

U ovome radu prikazan je raritetni inovativni način praktičnog približnog izračunavanja dekadnih logaritama prve stotine prirodnih brojeva i različite mogućnosti njihovog rješavanja na časovima dodatne nastave matematike u srednjoj školi.

Ovo je karakteristični primjer primjene inovacije u nastavi matematike u srednjoj školi, pa samim tim i primjene načela raznovrsnosti, kao katalizacionog činiloca u funkciji aktiviziranja i dinamiziranja nastave matematike i razbijanja formalizma u njoj.

**Ključne riječi:** metodološke inovacije, načelo raznovrsnosti i razbijanje formalizma u nastavi matematike

*„Isprčaj mi, pa ću to zaboraviti, pokaži mi te ću se toga sjećati.  
Dopusti da sam izvršim dotični posao i tada ću ga shvatiti ...“  
Konfučije (551 – 479.g.p.n.e)*

Danas, u vremenu osavremenjavanja nastave, kada su učenicima dostupna raznovrsna pomagala, npr. računari, kalkulatori itd., i kada se u nastavi matematike u srednjoj školi sve manje koriste logaritamске tablice i logaritmari (šiberi) sa tendencijom potpunog eliminisanja, namjera mi je da ukažem na neke raritetne, udžbenicima matematike „nepoznate“, primjere određivanja približnih vrijednosti dekadnih logaritama prvih 100 prirodnih brojeva, velike preciznosti, bez upotrebe tablica i bilo kakvih drugih dostupnih pomagala. Smatram da bi ovo praktično, a dosta precizno, približno određivanje logaritama trebalo da nađe mjesta u savremenoj

---

<sup>1</sup> Dr Đoko G. Marković, profesor Filozofskog fakulteta u Nikšiću

nastavi, a možda i u nekom novom, modernom udžbeniku matematike za srednje škole.

## 1. Osnovne istorijske napomene o logaritmima

Prvi nagovještaji ideje o logaritmu proističu iz relacija  $a^x \cdot a^y = a^{x+y}$

i  $a^{x-y} = \frac{a^x}{a^y}$ , gdje su  $a \in R^+$  i  $x, y \in Z$ .

Posmatranjem i upoređivanjem članova dvojnih nizova pri čemu je prvi aritmetički, a drugi geometrijski  $0, 1, 2, 3, 4, 5, \dots$  i  $a^0, a^1, a^2, a^3, a^4, a^5, \dots$  Michael Stifel (1487–1567.g) je u Aritmetici integra primijetio da njihovi članovi stoje u uzajamno jednoznačnoj korespondenciji. Takođe, on primjećuje da ta korespondencija važi za nizove

$\dots, -5, -4, -3, -2, -1, 0, 1, 2, 3, 4, 5, \dots$  i

$\dots a^{-5}, a^{-4}, a^{-3}, a^{-2}, a^{-1}, a^0, a^1, a^2, a^3, a^4, a^5, \dots$ , tj. da ta

korespondencija ima svojstvo da član  $a^{x+y}$  geometrijskog niza, koji je proizvod članova  $a^x$  i  $a^y$ , tj.  $a^{x+y} = a^x \cdot a^y$  odgovara članu  $x + y$

aritmetičkog niza, odnosno da količnik  $a^{x-y} = \frac{a^x}{a^y}$  stoji u korespondenciji sa članom  $x - y$ .

Po savremenoj definiciji logaritma, logaritam broja  $x$  sa osnovom  $a$  ( $\log_a x = y$ ) predstavlja rješenje (po  $y$ ) eksponencijalne jednačine  $a^y = x$ . Uočivši navedene korespondentne veze Stifel je došao na prag otkrića pojma logaritma ( $\dots, \log_a a^{-3} = -3, \log_a a^{-2} = -2, \log_a a^{-1} = -1, \log_a 1 = 0, \log_a a^1 = 1, \log_a a^2 = 2, \log_a a^3 = 3, \dots$ ). Autor termina i pojma

logaritma je Škotlanđanin John Nappier (1550–1617). On konstruiše riječ logaritam od dvije grčke riječi  $\lambda\omicron\gamma\omicron\sigma$  (logos – ratio) i  $\alpha\rho\iota\tau\mu\omicron\sigma$  (aritos – broj). Od njega potiče sinonim za logaritam - „vještački broj“ (artificial number).

Motivisan potrebom da uprosti računanje koje se pojavljuje u sfernoj geometriji on je proširio Stifelovo zapažanje do konstrukcije logaritma. Svoje ideje izložio je u radu „Opis čudesnog zakona logaritama“ iz 1614. i djelu „Konstrukcija čudesnog zakona logaritama“ iz 1619. Godine, koje je posthumno objavljeno.

Henri Brigs (1561–1631) predlaže da se za logaritme uzme baza 10 i da se logaritam broja 10 definiše kao broj  $\log_{10} x$  kojim treba stepenovati osnovu 10 da bi se dobio broj  $x$ . Ako je  $a = 10^{\log_{10} a}$ , a  $b = 10^{\log_{10} b}$ , onda je

$a \cdot b = 10^{\log_{10} a \cdot b}$  i  $a \cdot b = 10^{\log_{10} a} \cdot 10^{\log_{10} b} = 10^{\log_{10} a + \log_{10} b}$ , pa je  $10^{\log_{10} a \cdot b} = 10^{\log_{10} a + \log_{10} b}$ , tj.  $\log_{10} a \cdot b = \log_{10} a + \log_{10} b$ . Takođe na sličan način Briggs dobija i  $\log_{10} \frac{a}{b} = \log_{10} a - \log_{10} b$ .

Kako tada nijesu bili u upotrebi stepeni sa proizvoljnim racionalnim i iracionalnim izloziocem Briggs je izračunavao približne vrijednosti tih logaritama tako što se jedinici približio pomoću niza  $\sqrt{10}$ ,  $\sqrt{\sqrt{10}}$ ,  $\sqrt{\sqrt{\sqrt{10}}}$ , ... zadržavajući se na članu koji se dobija poslije 54

uzastopna izvlačenja kvadratnog korijena, tj. uzimajući  $a = 10^{\left(\frac{1}{2}\right)^{54}}$ .

Logaritmi članova geometrijske progresije 1,  $a$ ,  $a^2$ ,  $a^3$ , ... čine aritmetičku progresiju:  $\log_{10} 1 = 0$ ,  $\log_{10} a = \left(\frac{1}{2}\right)^{54}$ ,  $\log_{10} a^2 = 2 \cdot \left(\frac{1}{2}\right)^{54}$ ,  $\log_{10} \left(\frac{1}{2}\right)^{54} = 3 \cdot \left(\frac{1}{2}\right)^{54}$ , ...

To omogućava da se logaritmi svih brojeva odrede sa tačnošću  $\left(\frac{1}{2}\right)^{54}$ .

Prvo se nekoliko članova te aritmetičke progresije izračuna sa dovoljnom tačnošću, a onda se po navedenim pravilima  $\log_{10} a \cdot b = \log_{10} a + \log_{10} b$ ,

$\log_{10} \frac{a}{b} = \log_{10} a - \log_{10} b$  i  $\log_{10} a^\alpha = \alpha \cdot \log_{10} a$  odrede logaritmi brojeva

koji se mogu predstaviti u vidu produkta, količnika ili stepena brojeva za koje je određen početni račun. Tako je Briggs sastavio tablicu logaritama prirodnih brojeva od 1 do 1000. Godine 1624. napisane su tablice logaritama prirodnih brojeva od 1 do 30000. Vremenom se se pojavila praktična poboljšanja Neperovih i Briggsovih ideja i tablice logaritama koja su imale veliku preciznost.

## 2. Praktično (približno) izračunavanje dekadnih logaritama prvih 10 prirodnih brojeva

Iz definicije logaritma slijedi da je:  $\log_{10} 1 = 0 \Leftrightarrow 10^0 = 1$  i  $\log_{10} 10 = 1 \Leftrightarrow 10^1 = 10$ .

Odredimo  $\log_{10} 2 = ?$  Uobičajeno je da se za logaritme sa osnovom 10 ne belježi osnova. Neka je  $\log 2 = x$ , tada je  $2^{10} = x$ , a kako je  $2^{10} = 1024 \approx 1000$ , to je  $2^{10} \approx 10^3$ , odnosno  $2 \approx \sqrt[10]{10^3} = 10^{\frac{3}{10}} = 10^{0,3}$ . Tako smo 2 prikazali kao stepen osnove 10, pa kako logaritam predstavlja

upravo traženi eksponent kojim treba stepenovati osnovu 10 da bi se dobio broj 2, (uz napomenu da je logaritamska funkcija  $y = \log_{10} x$  neprekidna rastuća funkcija) to je  $\log 2 \approx 0,3$ .

Ako vrijednost  $\log_{10} 2$  potražimo u logaritamskim tablicama lako ćemo utvrditi da je  $\log 2 = 0,30103$ , pa je apsolutna pogreška u odnosu na vrijednosti iz Brigsovih logaritamskih tablica i toga približnog računa zanemarljiva i iznosi  $\Delta_1 = 0,30103 - 0,3 = 0,00103$ . Sada je lako odrediti ostale tražene logaritme.

Analogno imamo da je  $4 = 2^2 \approx (10^{0,3})^2 = 10^{0,6} \Rightarrow \log 4 = 0,6$ . U tablicama je  $\log 4 = 0,60206$ , pa je apsolutna pogreška u odnosu na vrijednosti iz Brigsovih logaritamskih tablica i toga približnog računa zanemarljiva i iznosi  $\Delta_2 = 0,60206 - 0,6 = 0,00206$ .

Takođe imamo da je  $8 = 2^3 \approx (10^{0,3})^3 = 10^{0,9} \Rightarrow \log 8 = 0,9$ . Kako je  $\log 8 = 0,90309$ , to je apsolutna pogreška u odnosu na vrijednosti iz Brigsovih logaritamskih tablica i ovog približnog računa zanemarljiva i iznosi  $\Delta_3 = 0,90309 - 0,9 = 0,00309$ .

U opštem slučaju imamo  $2^n = (10^{0,3})^n = 10^{n \cdot 0,3} \Rightarrow \log 2^n = n \cdot 0,3$ .

Pomoću  $\log 2$  vrlo lako možemo odrediti  $\log 5$ , tj.

$$5 = \frac{10}{2} = \frac{10}{10^{0,3}} = 10^{0,7} \Rightarrow \log 5 = 0,7.$$

Koristeći prethodni rezultat možemo izračunati i

$$\log 25 = \log 5^2 = 2 \cdot \log 5 \approx 2 \cdot 0,7 = 1,4.$$

U logaritamskim tablicama lako ćemo utvrditi da je  $\log 5 = 0,69897$ , pa je apsolutna pogreška u odnosu na vrijednosti iz Brigsovih logaritamskih tablica i tog približnog računa zanemarljiva i iznosi  $\Delta_4 = 0,69897 - 0,7 = 0,00103$ .

Takođe je evidentno da je  $80 = 8 \cdot 10 \approx 10^{0,9} \cdot 10^1 = 10^{1,9} \Rightarrow \log 80 \approx 1,9$ , pa je lako približno izračunati i  $\log 9$ , tj.  $9^2 = 81 \approx 80$ , a kako je

$$9 \approx \sqrt{80} \approx (10^{1,9})^{\frac{1}{2}} = 10^{0,95} \Rightarrow \log 9 \approx 0,95.$$

Kako je  $\log 9 = 0,95424$ , to je apsolutna pogreška u odnosu na vrijednosti iz Brigsovih logaritamskih tablica i toga približnog računa zanemarljiva i iznosi  $\Delta_5 = 0,95424 - 0,95 = 0,00424$ .

Do približne vrijednosti  $\log 3$  dolazimo na sljedeći način:

$3 = \sqrt{9} \approx (10^{0,95})^{\frac{1}{2}} = 10^{0,475} \Rightarrow \log 3 \approx 0,475$ . U logaritamskim tablicama je  $\log 3 = 0,47712$ , pa je apsolutna pogreška u odnosu na vrijednosti iz Brigsovih logaritamskih tablica i toga približnog računa zanemarljiva i iznosi:  $\Delta_6 = 0,47712 - 0,475 = 0,00188$ .

Imajući u vidu prethodno dobijene rezultate lako je odrediti  $\log 6$ , tj.

$6 = 3 \cdot 2 \approx 10^{0,475} \cdot 10^{0,3} = 10^{0,775} \Rightarrow \log 6 \approx 0,775$ . Međutim, identičan rezultat ćemo dobiti polazeći od  $\log 3 \approx 0,475$  i  $\log 2 \approx 0,3$ , uz pomoć pravila  $\log a \cdot b = \log a + \log b$ , tj.  $\log 6 = \log 3 \cdot 2 = \log 3 + \log 2 \approx 0,475 + 0,3 = 0,775$ . Kako je  $\log 6 = 0,77815$ , to je apsolutna pogreška u odnosu na vrijednosti iz Brigsovih logaritamskih tablica i toga približnog računa zanemarljiva i iznosi  $\Delta_7 = 0,77815 - 0,775 = 0,00285$ .

Konačno, približnu vrijednost  $\log 7$  određujemo na sljedeći način:

$$7 = \frac{63}{9} \approx \frac{64}{9} = \left(\frac{8}{3}\right)^2 = \left(\frac{10^{0,9}}{10^{0,475}}\right)^2 = (10^{0,425})^2 = 10^{0,85} \Rightarrow \log 7 \approx 0,85.$$

Vrijednost  $\log_{10} 7$  u logaritamskim tablicama je  $\log 7 = 0,84510$ , pa je i u ovom slučaju apsolutna pogreška u odnosu na vrijednosti iz Brigsovih logaritamskih tablica i izvedenog približnog računa zanemarljiva i iznosi  $\Delta_8 = 0,84510 - 0,85 = -0,0049$ .

### 3. Praktično (približno) izračunavanje dekadnih logaritama prirodnih brojeva druge desetice

Kako je logaritamska funkcija  $y = \log_{10} x$  neprekidna rastuća funkcija, to je za prirodne brojeve  $a$ ,  $b$ ,  $c$ , pri čemu za  $a < b < c$  važi nejednakost  $\log_{10} a < \log_{10} b < \log_{10} c$ . Navedenu osobinu dekadnih logaritama korist ćemo kod određivanja približnih vrijednosti logaritama prostih prirodnih brojeva prve stotine.

Evo kako možemo izračunati približne vrijednosti logaritama prirodnih brojeva druge desetice koji se mogu odrediti bez upotrebe bilo kakvih pomagala:

$$\log 11 \approx \frac{\log 10 + \log 12}{2} \approx \frac{1 + 1,075}{2} = 1,0375$$

$$\log 12 = \log 2 \cdot 6 = \log 2 + \log 6 \approx 0,3 + 0,775 = 1,075 \text{ ili}$$

$$\log 12 = \log 3 \cdot 4 = \log 3 + \log 4 \approx 0,475 + 0,6 = 1,075$$

$$\log 13 \approx \frac{\log 12 + \log 14}{2} \approx \frac{1,075 + 1,15}{2} = \frac{2,225}{2} = 1,1125$$

$$\log 14 = \log 2 \cdot 7 = \log 2 + \log 7 \approx 0,3 + 0,85 = 1,15$$

$$\log 15 = \log 3 \cdot 5 = \log 3 + \log 5 \approx 0,475 + 0,7 = 1,175$$

$$\log 16 = \log 2 \cdot 8 = \log 2 + \log 8 \approx 0,3 + 0,9 = 1,2 \text{ ili}$$

$$\log 16 = \log 4^2 = 2 \cdot \log 4 \approx 2 \cdot 0,6 = 1,2$$

$$\log 17 \approx \frac{\log 16 + \log 18}{2} \approx \frac{1,2 + 1,25}{2} = \frac{1,45}{2} = 1,225$$

$$\log 18 = \log 3 \cdot 6 = \log 3 + \log 6 \approx 0,475 + 0,775 = 1,25 \text{ ili}$$

$$\log 18 = \log 2 \cdot 9 = \log 2 + \log 9 \approx 0,3 + 0,95 = 1,25$$

$$\log 19 \approx \frac{\log 18 + \log 20}{2} \approx \frac{1,25 + 1,3}{2} = \frac{2,55}{2} = 1,275$$

$$\log 20 = \log 2 \cdot 10 = \log 2 + \log 10 \approx 0,3 + 1 = 1,3 \text{ ili}$$

$$\log 20 = \log 4 \cdot 5 = \log 4 + \log 5 \approx 0,6 + 0,7 = 1,3$$

### **3. Praktično (približno) izračunavanje dekadnih logaritama prirodnih brojeva ostalih desetice prve stotine**

Jasno je da se ovaj postupak može nastaviti za ostale prirodne brojeve iz prve stotine, ali se preciznost tako dobijenih rezultata dodatno umanjuje.

$$\log 21 = \log 3 \cdot 7 = \log 3 + \log 7 \approx 0,475 + 0,85 = 1,325$$

$$\log 22 = \log 2 \cdot 11 = \log 2 + \log 11 \approx 0,3 + 1,0375 = 1,3375$$

$$\log 23 \approx \frac{\log 22 + \log 24}{2} \approx \frac{1,3375 + 1,375}{2} = \frac{2,7125}{2} = 1,35625$$

$$\log 24 = \log 4 \cdot 6 = \log 4 + \log 6 \approx 0,6 + 0,775 = 1,375 \text{ ili}$$

$$\log 24 = \log 3 \cdot 8 = \log 3 + \log 8 \approx 0,475 + 0,9 = 1,375 \text{ ili}$$

$$\log 24 = \log 2 \cdot 12 = \log 2 + \log 12 \approx 0,3 + 1,075 = 1,375$$

$$\log 25 = \log 5^2 = 2 \cdot \log 5 \approx 2 \cdot 0,7 = 1,4$$

$$\log 26 = \log 2 \cdot 13 = \log 2 + \log 13 \approx 0,3 + 1,1125 = 1,4125$$

$$\log 27 = \log 3^3 = 3 \cdot \log 3 \approx 3 \cdot 0,475 = 1,425 \text{ itd.}$$

$$\log 28 = \log 4 \cdot 7 = \log 4 + \log 7 \approx 0,6 + 0,85 = 1,45 \text{ ili}$$

$$\log 28 = \log 2 \cdot 14 = \log 2 + \log 14 \approx 0,3 + 1,15 = 1,45$$

Na sličan način učenici samostalno mogu da odrede približne vrijednosti ostalih dekadnih logaritama prve stotine

$$\log 29 \approx 1,4625$$

$$\log 30 \approx 1,475$$

$$\log 31 \approx 1,4875$$

$$\log 32 \approx 1,5$$

$$\log 33 \approx 1,5125$$

$$\log 34 = \frac{\log 33 + \log 35}{2} \approx 1,53125$$

$$\log 35 \approx 1,55$$

$$\log 37 \approx 1,5625$$

$$\log 38 \approx 1,575$$

$$\log 39 = \log 3 \cdot 13 \approx 1,5875 \text{ ili}$$

$$\log 39 \approx \frac{\log 38 + \log 40}{2} \approx 1,5875$$

$$\log 40 \approx 1,6$$

$$\log 41 \approx 1,611$$

$$\log 42 \approx 0,1625$$

$$\log 43 \approx 1,63125$$

$$\log 44 \approx 1,6375$$

$$\log 45 \approx 1,65$$

$$\log 46 \approx 1,65125$$

$$\log 47 \approx 1,663125$$

$$\log 48 \approx 1,675$$

$$\log 49 \approx 1,6875$$

$$\log 50 \approx 1,7$$

$$\log 51 \approx 1,70625$$

$$\log 52 \approx 1,7125$$

$$\log 53 \approx \frac{\log 52 + \log 54}{2} \approx 1,71875$$

$$\log 54 \approx 1,725$$

$$\log 55 \approx 1,7375$$

.....  
.....

$$\log 58 \approx 1,7625$$

$$\log 59 \approx 1,76875$$



$$\log 60 \approx 1,775$$

.....  
.....  
.....

$$\log 64 \approx 1,8$$

$$\log 65 \approx 1,80625$$

$$\log 66 \approx 1,8125$$

.....  
.....  
.....

$$\log 70 \approx 1,85$$

.....  
.....  
.....

$$\log 76 \approx 1,875$$

$$\log 77 \approx 1,8875$$

.....  
.....  
.....

$$\log 80 \approx 1,9$$

$$\log 81 \approx \frac{\log 80 + \log 82}{2} \approx 1,90505$$

$$\log 82 \approx 1,911$$

.....  
.....  
.....

$$\log 88 = \log 8 \cdot 11 \approx 1,9375$$

$$\log 90 \approx 1,95$$

.....  
.....  
.....

$$\log 99 = \log 9 \cdot 11 \approx 1,9875$$

zaključno sa  $\log 100 = 2$ .

### **Literatura:**

- Penavin Velimir, *Struktura i klasifikacija metoda u nastavi aritmetike i algebre*, Zavod za izdavanje udžbenika, Beograd, 1971.
- Butler – Wren: *The Teaching of Secondary Mathematics*, The Mc Graw-Hill book company, New York, 1960.

- Milam Božić, *Pregled istorije i filozofije matematike*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 2002.
- Perović Miodrag, *Istorija matematike*, skripta sa specijalističkih studija, PMF, Podgorica, 2003.

**Đoko G. MARKOVIĆ**

**A RARE MODE OF EFFICACIOUS APPROXIMATE CALCULATION OF  
THE FIRST HUNDRED DECIMAL LOGARITHMS WITHOUT USE  
OF LOGARITHMIC TABLES**

**Abstract:**

The paper reviews a rare innovative mode of efficacious practised approximate calculation of decimal logarithms of the first hundred of natural numbers and different possibilities of their solving during extra Mathematics lessons in secondary school.

This is a characteristic example of application of innovation in Mathematics teaching in secondary school e.g. the application of diversity maxim as accelerated factor in the function of teaching activation, dynamization of Mathematics teaching strategies and breaking formalism embedded in it.

**Key words:** Methodological maxim of diversity and breaking formalism in Mathematics teaching



Никола РАИЧЕВИЋ<sup>1</sup>

## РЕСПОНСИБИЛНА НАСТАВА

### Резиме:

У овоме раду тежио сам да укажем на основне елементе респонсибилне наставе, на позитивне ефекте те наставе, као модерног иновативног модела наставе. Значење кључних појмова респонсибилне наставе, претеча респонсибилности кроз историјски развој, респонсибилна настава у савременим дидактичким теоријама и основи респонсибилне наставе кључни су елементи овог рада.

**Кључне ријечи:** респонсибилност, демократија, партиципација, наставник, ученик, интеракција

### Увод

Савремена настава захтијева залагање свих актера васпитно образовног рада у циљу бољег квалитета наставе, учења и поучавања. Један нови модел, савремени вид наставе је респонсибилна настава која подразумијева одговорност, демократију, партиципацију као три кључна елемента који доприносе новим односима између ученика и наставника, демократичности, равноправности, заједничком одлучивању и учествовању у припреми, извођењу и евалуацији наставе.

Све наведено доприноси бољем квалитету наставе, бољим интерперсоналним односима, а све у циљу развоја личне друштвене и образовне компетенције сваког васпитаника.

### Кључни појмови

Познато је да ријеч *демократија* потиче од двије грчке ријечи *demos* – већином сиромашан и *cratea* – владавина. Дакле, да се закључити да

<sup>1</sup> Мр Никола Раичевић, проф. разредне наставе, ЈУ ОШ „Радомир Митровић” , Беране

се тим објашњава једнакост да се учествује у доношењу битних одлука важних за друштвени живот или пак владавину народа. Међутим, термин *демократија* тумачи се на различите начине, али у оквиру овог рада демократија се дефинише као слобода избора, спремност на компромис, сарађивање, договор, те одговорност.

Партиципација значи: „учешће, учествовање, учествовање у интеракцији“<sup>2</sup>

Распонсибилност <sup>3</sup> значи у ствари одговорност, а као одређење „изражава битне елементе и обилежја демократије и демократске партиципације (одговорност, једнакост, компетенција, учешће, слобода, консензус, заједничка владавина, плурализам, одлучивање...)“<sup>4</sup>

Партиципативно образовање тежи да оспособи људе да рјешавају проблеме, да активно учествују у битним елементима важним за образовање или живот уопште, уз сарадњу, кооперацију и интеракцију са другима. Партиципативност у образовању мијења улогу наставника али и ученика, наставник је водитељ, а ученици заједно са наставником одлучују равноправно о свим битним питањима важним за њихово образовање, васпитање и курикулум. „Начин рада у васпитно образовном процесу, посебно неговање дијалога и демократије и међусобним односима свих субјеката васпитно образовног рада, такође веома много доприноси васпитању за демократију, људска права и толеранцију.“<sup>5</sup>

### **Претеча респонсибилности**

Још у првим школама старих робовласничких држава (Акаду, Индија, Персија, Спарта, Рим, Атина) радне, религијске и практичне активности били су циљеви васпитно образовног система. Код Сократове сазнајно-поучавалачке методе налази се партиципација и (иронична) комуникација, али и партнерски однос. У Атини је идеал васпитања био колагогатор – особа савршеног ума и тијела, а владали су хумани односи, лијепи манири и достојна култура.

---

<sup>2</sup> Крстић, Д. (1988): *Психолошки речник*, ИРО „Вук Караџић”, Београд, стр. 414.

<sup>3</sup> RESPONSIBILITY – лице или ствар за коју је неко одговоран, услови, квалитет, чињенице или стање одговорности, обавезан да полаже рачун некоме, одговоран (Webster S new universal dictionary of the English language, New York, 1977, page 1543).

<sup>4</sup> Илић, М. (2000): *Респонсибилна настава*, Универзитет у Бањој Луци, Бања Лука, стр. 15.

<sup>5</sup> Недељковић, М. (1997): Друштвене и институционалне основе васпитања и образовања за демократију, у зборнику „Демократија, васпитање, личност”, Институт за педагошка истраживања, Београд, стр. 116.

Демократске односе и захтјеве према учитељу тражио је и заступао својевремено познати теоретичар и мислилац Римског царства Марк Фабије Квинтилијан, који је био против кажњавања дјеце уз заступање моралних поступака при васпитању.

Читава плејада представника хуманизма и ренесансе (Томас Мор, Еразмо Ротердамски, Мишел Монтењ и др.), указивали су на дијете као васпитаника, његову личност и његово поштовање. Познати чешки педагог Јан Амос Коменски, зачетник педагогије новог доба је „изградио општу теорију васпитања и основне дидактичке принципе. Заправо отац новог васпитања и образовања, Јан Амос Коменски је коначно раскинуо са свим облицима схоластичке школе, оцртао све слабости дотадашњих школа, трасирао пут педагогији новог доба, представио и на сцену извео нову школу, школу која је многа своја обележја задржала до данашњих дана.”<sup>6</sup> Коменски се залагао за школу без казни и строгости, без силе, уз љубав према ученику, сматрао је и да младост треба искористити за образовање и да наставне садржаје треба адаптирати према способности и узрасту ученика.

Џон Лок залагао се за практичног човјека – центлмена и за индивидуално васпитање. Жан Жак Русо је са својим захтјевима да се вратимо природи и природном васпитању кроз иницијативност и самосталну активност ученика већ тада развио неке елементе респонсибилне наставе.

Значајан допринос развоју школе дали су бројни мислиоци: Кант, Лавозје, Хегел и други, од којих издвајам Јохана Хајнриха Песталоција који је послје Јан Амоса Коменског био најизразитији представник основне школе. Он је увео наставу на матерњем језику, тежио осамостаљивању васпитаника и хуманим односима између наставника и ученика.

За сагледавање демократске партиципације посебан осврт за коментар заслужују руски педагози у XIX вијеку од којих издвајам Лава Николајевича Толстоја и Константина Димитријевича Ушинског. Толстој је захтијевао слободу и супростављао се строгости, дрилу, казнама које су биле присутне у традиционалној настави. У Јасној Пољани дјеца су слободно живљела, учествовала у бирању програма, другим ријечима партиципирала у животу школе. Ушински је васпитање сматрао народним, те самим тим треба васпитање треба да служи народу.

Радна школа Џорџа Кершенштајнера имала је за циљеве учење кроз практичан рад, и у то вријеме та школа била је опремљена лабораторијама, радионицом и кухињом, што представља значајан примјер позитивне педагогије.

---

<sup>6</sup> Качапор, С., Вилотијевић, Н. (2005): *Школска и породична педагогија*, Филозофски факултет Приштина - Косовска Митровица, Учитељски факултет, Београд, стр. 33.

Као реформски покрет „Нова школа” захтијевао је сљедеће принципе: принцип рада или активности и принцип живота (у духу слободе и заједнице). Једна од метода *Нове школе* је *Винетка метода* (Winnetka) у близини Чикага у којој су се развили индивидуално и колективно васпитање, при чему дјеца учествују у планирању наставе. У САД-у, у граду Далтон учитељица Хелен Паркхарст развила је познати *Далтон план* који је метода индивидуалног слободног рада, при чему ученик има слободу да бира врсту рада, наставни садржај, па чак и мјесто за рад било да се ради о радионици или лабораторији, јер у школи нема учионица.

У Удружењу слободних школа у Њемачкој спада и Валдорфска школа која се заснива на идејама Рудолфа Штајнера у којој је цијели курикулум уређен почев од распореда часова, годишњег планирања до градње школе и запошљавања наставника. О свим тим питањима одлучује Удружење слободних валдорфских школа у Штутгарту.

Добар примјер који служи респонсибилности је *Метод Кузине*, чији је оснивач Роџер Кузине. Тај метод заснива се на слободном раду по групама, при чему се слободно бира и изводи рад, док је „дисциплина потпуно замењена слободом а уобичајени наставни програм замењен је слободним избором појединих радова.”<sup>7</sup>

Школа у Самерхилу је школа у којој важе иста правила, како за васпитанике тако и за наставнике. У њој је владала пријатна атмосфера, демократски односи, одлучивало се консензусом, а главне одреднице рада били су учење, рад и игра.

У XX вијеку јавило се мноштво идеја и праваца школе. Од социјалистичке, па касније самоуправне школе, код нас, до прагматистичких идеја Цона Дјуиа који је тежио да измијени школу која треба да буде дом ученика, а цијели живот школе треба бити конципиран у самој школи а не споља наметнут.

### **Респонсибилна настава у савременим дидактичким теоријама**

„Демократско партиципирање ученика у планирању, извођењу и вредновању респонсибилне наставе одвија се у условима равноправне, партнерске комуникације и суодговорног учења, емпатичког, флексибилног и водитељског поучавања. Примена таквих варијанти школског учења најповољније се одражава прво на колективном (одјељенском, групном, тандемском) нивоу, па се после тога преноси на индивидуални план.”<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Ибидем, стр. 43

<sup>8</sup> Илић, М. (2000): *Респонсибилна настава*, Универзитет у Бањој Луци, Бања Лука, стр. 53.

Битна обиљежја респонсибилне наставе могу се пронаћи и схватити у контексту савремених дидактичких теорија. То најбоље презентује проф. др Вељко Банђур: „У правцима који припадају објективистичким и позитивистичким тенденцијама у дидактици на ученика се гледа као на објекта свих процеса (структурална дидактика, дидактика теорија система и кибернетичко – информациона дидактика); у правцима који припадају инструменталистичким и материјалистичким тенденцијама ученик се третира као субјект свих процеса (комуникативна дидактика и критичко комуникативна дидактика); индивидуалистички и интеракционистички усмјерени правци у савременој дидактици ученика виде као субјекта процеса образовања и учења (дидактика – теорија образовања) и критичко конструктивна дидактика као њен наставак, дидактика – теорија учења, дидактика – теорија наставе, интеракционистичка дидактика, реалистичка дидактика, дидактика изграђена на теорији односа и дидактика активности и искуства.”<sup>9</sup>

### **Критичко конструктивна дидактика**

Шездесетих година (Wolfgang Klafki) Клафки је разрадио дидактички модел у чијем центру је образовање при чему се истичу: еманципација и способности ученика које подразумевају способност самоодређивања и самоодлучивања уз солидарност. Наведени појмови су приоритети учења, при чему учење представља интеракцијски процес ученика и наставника. „Тако схваћено учење мора делом, или претежно бити учење путем откривања, учење са разумевањем, свестан приступ за разлику од репродуктивног учења и тренинга. Зато ученици учествују у планирању наставе и њених појединих фаза а Клафки у томе види остварење идеја *отворене наставе* и *наставе усмерене према ученику*”.<sup>10</sup>

Све ово упућује да је настава социјални процес и Клафки је разрадио планирање наставе при чему подразумева разумевање, откривање, учење доживљавањем, компромис, изграђивање демократских односа и сл., а све су то елементи демократске партиципације ученика и наставника.

### **Дидактика као теорија поучавања**

Паул Хајман и Волфганг Шулиц предтавници берлинске структуралистичке дидактичке школе, бавили су се одлучивањем у настави и дидактику су схватили као теорију поучавања или теорију наставе. Та

---

<sup>9</sup> Банђур, В. (1991): *Савремене дидактичке теорије*, Наша школа бр. 3 - 4, Сарајево, стр. 116.

<sup>10</sup> Качапор, С., Вилотијевић, Н. (2005): *Школска и породична педагогија*, Филозофски факултет Приштина - Косовска Митровица, Учитељски факултет, Београд, стр. 174.



дидактика у цјелости садржи: наставнике, ученике, циљеве наставе, садржаје, наставне методе и медије помоћу којих се реализују активности у настави и самоконтролу успјеха како ученика, тако и наставника.

„Подручја одлучивања представљају, према Хајмановој теорији, својеврстан акциони дио наставе (поучавања и школског учења) који обухвата интенцију, садржај, метод и медије. Његова теорија садржи поставку да наставник помоћу циљева, садржаја, метода и медија одлучује каква ће настава бити. Његово одлучивање темељи се и на претпоставкама о подручју услова (антрополошко – психолошких и социо – културних).”<sup>11</sup>

У настави су два кључна фактора - наставник и ученик, а наставна одлучивања су заједничка одлучивања и једног и другог. Према Хајмановој теорији предвиђа се да наставник на крају часа може вршити евалуацију рада на начин што ће анализирати остварене факторе процеса и резултата рада. Др Миле Илић, упоређујући респонсибилну наставу и односе у истој наводи: „Међутим, у оквиру нашег модела респонсибилне наставе наставник не врши сам такве евалуације на крају часа. Сви носиоци наставне дјелатности - ученик и наставник – равноправно партиципирају у вредновању раније демократски одабране и реализоване варијанте наставних активности и осталих елемената цјелокупног наставног рада.”<sup>12</sup>

Волфганг Шулц (Wolfgang Schulz) је са његовом теоријом поучавања сматрао да су ученици и наставници партнери у интеракцији у настави. Шулц истиче еманципацију као кључ васпитања и наставе, а дидактичко дјеловање састоји се од сљедећих функција: савјетовање, управљање, анализирање, планирање, остваривање, вредновање и кооперативно дјеловање. Поред наведеног, Шулц се залагао и за компетенције, самоодређење и солидарност ученика.

Респонсибилна настава захтијева демократске активности ученика и наставника и њихову равноправност, при чему влада ненасилна комуникација, интеракција и партиципација. Шулцове функције дидактичког дјеловања остварују се у респонсибилној настави а његови принципи као што су компетенција, самоодређење и солидарност се у потпуности остварују у респонсибилној настави. Демократичност Шулцове теорије поучавања огледа се и у томе што наставник нуди приједлоге ученицима о којима се изјашњавају ученици, те исти могу бити и одбијени. Све то упућује да је Шулцов модел планирања наставе сличан са савременим захтјевима респонсибилне наставе.

---

<sup>11</sup> Илић, М. (2000): *Респонсибилна настава*, Универзитет у Бањој Луци, Бања Лука, стр. 84.

<sup>12</sup> Ибидем, стр. 85.

## Дидактика као теорија курикулума

Кристина Мелер (Christine Möller) утемељила је курикулум или циљно усмјерени приступ, при чему се под појмом курикулум подразумијева „план за састављање и одвијање наставних јединица. Он обухвата исказе о циљевима учења, организацији и контроли учења па служи наставницима и ученицима за оптималну реализацију процеса учења.”<sup>13</sup>

Циљеви учења нијесу такве категорије које се прихватају као унапријед задати, што је слично и у респонсибилној настави. Фактори наставе тј. ученици и наставници заједно су и демократски вршили избор наставних активности. Према Мелеровој, курикулум се састоји од планирања учења, организације учења и контроле учења. Планирањем учења одређују се циљеви учења, описују исти и распоређују. Организација учења подразумијева стратегије да би се постигло задано понашање, док контрола учења подразумијева да ли смо постигли циљ. Циљеви учења су приоритет по Мелеровој, те предности њеног курикулума су: транспарентност као елемент демократичности, провјерљивост која се тиче провјере наставе, укључивост при чему се тежи демократском одлучивању ученика и наставника при најповољнијим активностима за учење.

Да се закључити да се модел респонсибилне наставе поклапа са процесима курикуларне теорије Кристине Мелер, односно планирањем, организацијом и вредновањем наставе. Међутим, улога васпитаника и наставника разликује се, јер у респонсибилној настави ученици демократски, равноправно и одговорно партиципирају, што није случај и код циљно усмјереног приступа Кристине Мелер.

## Дидактика као критичка теорија наставне комуникације

Критичко – конструктивна дидактика Рајнера Винкела (Reiner Winkel) полази од мишљења да је дидактика школског поучавања и учења системна, провјерљива и корисна у условима демократизације и комуникације свих сегмената живота. Тако схваћена дидактика је критичка јер не прихвата критичку стварност, већ је настоји константно побољшавати. Настава је жив и првенствено комуникацијски процес, те поучавање и учење треба да постану све више комуникативније, интерактивније и кооперативније. И у респонсибилној настави постоји критика наметнутог модела учења који доминира у традиционалној

<sup>13</sup> Ибидем, стр. 98

настави. „Равноправна и демократска партиципација ученика и наставника у предлагању, избору, реализацији и контроли начина учења и поучавања извориште је нове суодговорне, интерактивне, кооперативне и едукацијски компетентније позиције истинских субјеката личносно усмјерене респонсибилне наставе.”<sup>14</sup> Партнерским, равноправним поступањем и учествовањем у активностима, ученика и наставника, се боље отклањају све сметње у настави комуникације. Концепт анализе и планирања према критичко – конструктивној дидактици садржи темељне вриједности демократизацију и хуманизацију школе. Највиши циљ учења је еманципација наставе. „Када је у питању посредовање у настави, наводе се врсте наставе, наставна средства, облици рада у настави, наставне методе...; у оквиру садржаја посебно се тумаче курикулуми...; у оквиру тумачења односа говори се о социјалној интеракцији (ставови, упутства, помоћ), усмеравању интеракције (према ученику или према наставнику), облицима комуникације...; када се говори о сметњама мисли се на врсте сметњи (дисциплинске сметње, провокације, акустичке сметње, визуелне сметње, спољашње сметње, одбијање учења, пасивност, психичка одсутност)(...)”<sup>15</sup>

Сви равноправни, демократски односи доприносе до повећања одговорности чинилаца респонсибилне наставе.

### **Основе респонсибилне наставе**

Респонсибилну наставу карактеришу одговорност ученика и наставника, партиципација и демократски избор активности при припремању, извођењу и вредновању наставе. „Демократско партиципирање ученика и наставника у одлучивању о наставним активностима и њихова одговорност за опредјељења и постигнућа кључна је карактеристика респонсибилне наставе.”<sup>16</sup> Она доприноси већој мотивацији ученика и стваралачкој активности ученика, ученици демократски бирају варијанте наставних активности (врсту рада, наставниково објашњење, евалуацију), те ученици одлучују шта ће и како да уче. Питање дисциплине ученика у респонсибилној настави рјешава се кроз демократске односе наставника и ученика. Самим тим и учење добија карактер евалуираног учења, а томе доприноси чињеница да ученици добијају сталне и потпуне повратне

---

<sup>14</sup> Ибидем, стр. 105

<sup>15</sup> Качапор, С., Вилотијевић, Н. (2005): *Школска и породична педагогија*, Филозофски факултет Приштина - Косовска Митровица, Учитељски факултет, Београд, стр. 178

<sup>16</sup> Илић, М. (2000): *Респонсибилна настава*, Универзитет у Бањој Луци, Бања Лука, стр. 143.

информације о резултатима свих активности које се тичу њиховог образовно -васпитног успјеха. Интерактивно учење представља „процес који резултира релативно перманентним промјенама у размишљању и понашању које настају на основу искуства, традиције и праксе остварене у социјалној интеракцији.”<sup>17</sup>

Респонсбилна настава мијења и улогу наставника, који наставу успјешно изводи уз демократски стил рада. О томе др Илић поручује „Такав наставник посједује љубав према дјечи и поштовање њихових личности, професионални однос према свом звању, повољан склоп особина личности за наставничку дјелатност, запажен ниво интелектуалних и креативних способности, емоционалну зрелост, комуникативну отвореност и мотивационо – едукацијски оптимизам.”<sup>18</sup>

Комуникација у респонсбилној настави је демократска. У њој владају једносмјерне, двосмјерне, интерперсоналне, вербалне, невербалне и правремене информације. Карактеристика информације је да се њоме нешто поручује. Двосмјерну комуникацију у респонсбилној настави карактеришу сарадња, равноправност, приједлози, образложење, пријатна атмосфера, вишесмјерност информација и сл., а све је то чини демократском комуникацијом. Наставник при томе уважава иницијативе, приједлоге, сугестије ученика. Уважавање, разумијевање, равноправност, једнака одговорност, повјерење, партнерство и сл. су одлике односа ученика и наставника у тој врсти наставе. „Бити добар одгајатељ у најширем смислу ријечи значи овладати умијећем одгајања у којем је знање само један сегмент. Бити добар одгајатељ значи одгајати свим својим бићем. Бити оно што јеси да би био способан прихватити друге онакве каквим јесу(...)”<sup>19</sup>

Значајан захтјев савремене респонсбилне наставе је и вриједносни однос између ученика и наставника, те о томе др Илић наводи да: „Умјесто престижне борбе за доминацијом на релацији добитник – губитник, вриједносна окосница демократских односа у респонсбилној настави је интеракција између ученика и наставника на релацији субјекат – субјекат или добитник – добитник.”<sup>20</sup>

---

<sup>17</sup> Сузић, Н. (1999): Интеракција као вид учења и поучавања, у књизи групе аутора: *Интерактивно учење*, Бања Лука, Министарство просвјете РС и УНИЦЕФ Канцеларија Бања Лука, стр. 24

<sup>18</sup> Илић, М. (2000): *Респонсбилна настава*, Универзитет у Бањој Луци, Бања Лука, стр. 164.

<sup>19</sup> Братинић, М. (1990): *Микропедагогија*, Школска књига, Загреб, стр. 7

<sup>20</sup> Илић, М. (2000): *Респонсбилна настава*, Универзитет у Бањој Луци, Бања Лука, стр. 175

## ЗАКЉУЧАК

Цијењећи савремене дидактичко-методичке захтјеве наставе, савремена интересовања и кораке у напредовању педагошке теорије и праксе, сматрам битним у том дијелу издвојити респонсибилну наставу. Та настава доприноси бољем и успјешнијем васпитно-образовном раду, бољој клими у одјељењу, она унапређује сарадњу и односе између ученика и наставника и доприноси квалитетном курикулуму савремене школе.

Претеча респонсибилности, од времена старих робовласничких држава преко нововјековних и савремених теорија упућује нас и опомиње колико су елементи респонсибилне наставе битни за образовање, васпитање, наставу и живот школе. Интересовање многих педагошких мислилаца за одговорност, равноправност, партиципацију и демократичност у образовању, указују на значај и оправданост респонсибилне наставе која треба да буде узорна настава, и настава која води школу у циљу савремених захтјева школе новог доба.

### Литература:

- Бабић, Ј. (1977): *Демократија и образовање*, зборник: *Демократија, васпитање*, Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Банђур, В. (1985): *Ученик у наставном процесу*, Сарајево, Веселин Маслеша.
- Банђур, В. , Поткоњак, Н. (1999): *Методологија педагогије*, Београд, Савез педагошких друштава Југославије.
- Банђур, В. (1991): *Савремене дидактичке теорије*, Наша школа бр. 3 - 4, Сарајево.
- Бранковић, Д. (1991): *Функција савремених дидактичких теорија у едукацији наставника*, у Зборнику: *Наставник у условима савремених промјена*, Педагошка академија, Бања Лука.
- Братинић, М. (1990): *Микропедагогија*, Школска књига, Загреб.
- Бацковић, А., Вучуровић, В., Лаловић, З. (2008): *НАША ШКОЛА -Истраживање у образовању (2004 - 2008)*, Завод за школство Црне Горе, Подгорица.
- Вилотијевић, М. (1997): *Комуникација у настави*, Методичка пракса, бр. 4, Учитељски факултет, Београд.
- Гојков, Г., Круљ, Р., Кундачина, М. (2005): *Лексикон педагошке методологије*, Виша школа за образовање васпитача, Вршац.

- Дамјановић, Р. (2006): *Мозаик васпитно-образовних тема и дилема*, Подгорица.
- Илић, М. (2000): *Респонсибилна настава*, Универзитет у Бањој Луци, Бања Лука.
- Илић, М. (1994): *Савремени токови у педагозији*, Нови глас, Бања Лука.
- Качапор, С., Вилотијевић, Н. (2005): *Школска и породична педагогија*, Филозофски факултет Приштина - Косовска Митровица, Учитељски факултет, Београд.
- Коменски, Ј.А., (1967): *Велика дидактика*, Завод за издавање уџбеника СРС, Београд.
- Крстић, Д. (1988): *Психолошки речник*, ИРО „Вук Караџић”, Београд.
- Куба, Л. и Кокинг, Ц. (2003): *Методологија израде научног текста*, ЦИД, Подгорица.
- Кнежевић, Ђ. (1983): *Културна и јавна дјелатност школе*, „Васпитање и образовање“, бр. 4, Титоград.
- Лаловић, З., Милић, С., Раичевић, Н., Нововић, Р. (2010): *Комуникацијом до знања*, Завод за школство Црне Горе, Подгорица.
- Лекић, Ђ. (1980): *Методологија педагошког истраживања и стваралаштва*, ЗУНС, Београд.
- Мужих, В. (1977): *Методологија педагошког истраживања*, Свјетлост, Сарајево.
- Недељковић, М. (1997): *Друштвене и институционалне основе васпитања и образовања за демократију*, у зборнику „Демократија, васпитање, личност”, Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Поткоњак, Н. и др. (1989): *Педагошка енциклопедија 1 и 2*, ЗУНС, Београд.
- Раичевић, Н. (2009): *Курикуларни покрет*, „Васпитање и образовање”, бр. 3, Подгорица.
- Сузић, Н. (1999): *Интеракција као вид учења и поучавања*, у књизи групе аутора: *Интерактивно учење*, Бања Лука, Министарство просвјете РС и УНИЦЕФ Канцеларија Бања Лука.
- Шамић, М. (2003): *Како настаје научно дјело*, увођење у методологију и технику научноистраживачког рада – опћи приступ, Свјетлост, Сарајево.
- Шеховић, С. (2000): *Дидактика*, Учитељски факултет, Београд.

**RESPONSIBLE TEACHING**

**Abstract**

This paper emphasizes the key elements of responsible teaching and positive effects of such teaching, used as a modern innovative model of teaching. The meaning of key terms of responsible teaching forerunner of responsibility through historic development responsible teaching in modern didactic theories and basis of responsible teaching are key elements of this work.

**Key words:** responsibility, democracy, participation, teacher, student, interaction

## **NASTAVNO - VASPITNI RAD**







*Милош ПАПИЋ<sup>1</sup>*  
*Небојша СТАНКОВИЋ<sup>2</sup>*  
*Радислав ВУЛОВИЋ<sup>3</sup>*

## ПРИМЈЕНА ТЕСТОВА ЗНАЊА У МЈЕРЕЊУ ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА ИЗ ПРЕДМЕТА РАЧУНАРСТВО И ИНФОРМАТИКА

### **Резиме:**

У овом раду проучавано је вредновање знања ученика првих разреда средњих школа из предмета Рачунарство и информатика тестом знања, посебно конструисаним за ово истраживање. Основни циљ истраживања јесте да се утврди, а затим и упореди степен усвојеног знања ученика гимназија, економских и техничких школа из предмета Рачунарство и информатика. Истраживањем је обухваћено 662 ученика првих разреда средњих школа у три града Србије: Чачак, Краљево и Ужице. Аутори на основу овог истраживања, као и из разлога свакодневних промјена на пољу информационих технологија, предлажу комплетну реконструкцију плана и програма предмета Рачунарство и информатика за први разред средње школе, као и ажурирање постојећег плана и програма сваке двије до три године.

**Кључне ријечи:** Рачунарство и информатика, информатичко образовање, тест знања, истраживање.

### **Увод**

Кретање друштва ка информатичким системима, глобалној размени информација као и многобројни специфични захтеви модерних технологија, условили су потребу за спајањем информатичких сазнања у научне дисциплине и у наставне предмете.

<sup>1</sup> М. Sc. Милош Папић, асистент, Технички факултет, Чачак,

<sup>2</sup> Мр Небојша Станковић, асистент, Технички факултет, Чачак

<sup>3</sup> Др Радислав Вуловић, доцент, Висока железничка школа струковних студија, Београд

Предмет Рачунарство и информатика у првом разреду гимназија и средњих стручних школа, је дидактички обликован у складу са основним циљем, а то је стицање основне рачунарске писмености и оспособљавање ученика за коришћење рачунара у даљем школовању и будућем раду.

Задаци наставе рачунарства и информатике су:

- упознавање ученика са унутрашњом организацијом савремених рачунарских система;
- упознавање и оспособљавање ученика за коришћење графичких оперативних средина;
- упознавање и оспособљавање ученика за коришћење програма за обраду текста;
- упознавање и оспособљавање ученика за комуникације применом рачунара;
- упознавање и оспособљавање ученика за коришћење мулти-медијских апликација;
- стицање слике код ученика о могућностима примјене савремених рачунарских система.

План и програм наставе овог предмета у првом разреду у гимназијама потпуно је исти као и у стручним школама. Наставним програмом предмета Рачунарство и информатика за први разред гимназије планирано је два часа недјељно или седамдесет четири часа годишње, док је у средњим стручним школама тај број седамдесет.

Настава рачунарства и информатике реализује се било као редовна настава или настава у такозваном блоку кроз вјежбе. При реализацији садржаја програма овог предмета одјељење се дијели на двије групе, тако да наставник сваке недјеље са сваком групом реализује по два везана часа. Због организационих проблема, могуће је реализовати и четири часа сваке друге недјеље.

### **Тест знања**

Као најобјективније средство за мјерење знања предложени су тестови знања или постигнућа. Тестови знања стандардизовани су поступци којима се изазивају реакције ученика. Тестови знања или постигнућа су тестови помоћу којих се одређује колико је знања појединац стекао кроз одређену активност или одређени период учења. Њима се провјеравају и мјере резултати у учењу. Они се састоје од задатака (датих у специјалним облицима) помоћу којих се испитује знање ученика из цјелокупног или дијела градива једног предмета. Тестове којима се испитује знање ученика или наставне тестове можемо подијелити на праве, баждарене тестове знања и небаждарене тестове знања, односно низове задатака објективног типа. По свом спољном облику ова два типа објективних мјерила међусобно се не разликују. (Бјекић и Папић, 2006).

## Организација истраживања

### Проблем и предмет истраживања

Истраживање је усмјерено на упоредно испитивање постигнућа ученика средњих школа на тесту знања и поређењу постигнутих резултата са оцјеном ученика из предмета Рачунарство и информатика као и општим успехом ученика.

Предмет истраживања представља утврђивање постигнућа ученика првих разреда средњих школа на тесту знања из предмета Рачунарство и информатика. Квалитет образовних постигнућа ученика сагледаван је кроз резултате постигнуте на тесту знања посебно конструисаном за ово истраживање.

### Циљеви истраживања

Основни циљ истраживања јесте да утврди, а затим и упореди степен усвојеног знања ученика гимназија, економских и техничких школа из предмета Рачунарство и информатика.

Из њега проистичу сљедећи специфични циљеви: сагледавање ефикасности наставниковог рада, а самим тим и школе, као и проширивање употребе тестова знања.

### Варијабле

Зависну варијаблу представља *постигнуће ученика првих разреда средњих школа на тесту знања из предмета Рачунарство и информатика*, док су независне варијабле:

- *Оцјена из предмета Рачунарство и информатика на крају I разреда школске 2009/2010. године;*
- *Општи успех ученика на крају школске 2009/2010. године;*
- *Школа коју ученик похађа;*
- *Мјесто у коме се школа налази.*

### Хипотезе

У раду су постављене сљедеће хипотезе:

1. Оцјена из предмета повезана је са резултатом на тесту знања: ученици који имају више оцјене из рачунарства и информатике постижу и виши резултат на тесту знања;
2. Општи успех на крају школске године повезан је са резултатом на тесту знања: ученици који имају бољи општи успех постижу виши резултат на тесту знања;

3. Не постоји разлика у постигнућу на тесту знања између ученика различитих школа;
4. Не постоје разлике у постигнућу на тесту знања између ученика који стичу образовање у различитим школама, односно мјестима.

## Методe и технике истраживања

### Методe истраживања

С обзиром на постављени проблем извршено је неекспериментално истраживање које се темељило на тесту знања.

### Технике прикупљања података

У овом истраживању примијењена је техника тестирања, а као инструмент коришћен је тест знања.

Тест примијењен у овом истраживању је небаждарен, са јасно дефинисаним циљем, а обликован је на основу наставног програма и по наставним темама и садржајима важећег уџбеника (табела 1) за наставни предмет Рачунарство и информатика за први разред средње школе (Клем и сар., 2002).

*Табела 1 – Годишњи план рада за први разред средње школе из предмета Рачунарство и информатика*

| Шифра | Област                    | Број часова |             |               |             |
|-------|---------------------------|-------------|-------------|---------------|-------------|
|       |                           | Гимназије   |             | Стручне школе |             |
| РИ    | Рачунарство и информатика | 2           | 2,70%       | 4             | 5,71%       |
| РС    | Рачунарски системи        | 16          | 21,62%      | 16            | 22,86%      |
| ОС    | Оперативни системи        | 14          | 18,92%      | 18            | 25,71%      |
| ОТ    | Обрада текста             | 22          | 29,73%      | 22            | 31,43%      |
| РК    | Рачунарске комуникације   | 14          | 18,92%      | 6             | 8,57%       |
| МА    | Мултимедијалне апликације | 6           | 8,11%       | 4             | 5,71%       |
|       |                           | <b>74</b>   | <b>100%</b> | <b>70</b>     | <b>100%</b> |

Утврђен је кључ за вредновање постигнутих резултата. Сваки тачан одговор вреднован је са 1, 2, 3, 4, 5 или 6 бодова. Тест знања из предмета Рачунарство и информатика садржи 30 задатака, од којих је 8 задатака двочланог избора, 8 задатака вишеструког избора, 4 задатка сређивања,

8 задатака допуњавања и 2 задатка есејског типа. Резултат на тесту знања који је могуће остварити је 80 бодова. Наставна тема *мултимедијалне апликације* по Годишњем плану одрађује се у јуну, тако да та област није обухваћена тестирањем.

У табели 2 дат је број задатака по областима који је одређен на основу заступљености те области у укупном броју часова на годишњем нивоу.

Табела 2 – Број задатака по областима

| Шифра | Област                    | % учешће у броју задатака | Број задатака |
|-------|---------------------------|---------------------------|---------------|
| РИ    | Рачунарство и информатика | 6,7%                      | 2             |
| РС    | Рачунарски системи        | 20%                       | 6             |
| ОС    | Оперативни системи        | 20%                       | 6             |
| ОТ    | Обрада текста             | 30%                       | 9             |
| РК    | Рачунарске комуникације   | 20%                       | 6             |
| НГ    | Напредно градиво          | 3,3%                      | 1             |
|       |                           |                           | <b>30</b>     |

Задаци су разврстани у 5 група. У табели 3 дат је укупан број задатака по типовима као и број бодова по задатку. Кратки одговори бодују се са 2 или 4 бода, у зависности од тога да ли задатак захтјева један или два одговора (сваки тачан одговор бодује се са 2 бода). Максималан број бодова који може да се оствари на тесту је 80.

Табела 3 – Спецификација задатака за тест знања

| Шифра | Тип задатка      | % учешће у броју задатака | Број задатака | Бодовање |           |
|-------|------------------|---------------------------|---------------|----------|-----------|
| ДИ    | Двочлани избор   | 26,7%                     | 8             | 1        | 8         |
| ВИ    | Вишеструки избор | 26,7%                     | 8             | 2        | 16        |
| СР    | Сређивање        | 13,3%                     | 4             | 4        | 16        |
| ДО    | Допуњавање       | 26,7%                     | 8             | 2/4      | 28        |
| ЕС    | Есејски          | 6,7%                      | 2             | 6        | 12        |
|       |                  | 100%                      | <b>30</b>     |          | <b>80</b> |

У табели 4 приказано је учешће у укупном броју бодова по областима, односно типовима задатака. Процентуално највише бодова носе задаци из Обrade текста – 30% (ова област се, по плану, обрађује са највећим бројем часова 29,7%).

Табела 4 – Бодови тестовских задатака по типовима/областима

| Област \ Тип задатка | ДИ  | ВИ  | СП  | ДО  | ЕС  | Бодови    |             |
|----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----------|-------------|
|                      | РИ  | 0   | 2   | 0   | 4   | 0         | 6           |
| РС                   | 2   | 4   | 4   | 4   | 0   | 14        | 17,8%       |
| ОС                   | 2   | 2   | 4   | 4   | 6   | 18        | 22,5%       |
| ОТ                   | 2   | 4   | 8   | 10  | 0   | 24        | 30%         |
| РК                   | 2   | 2   | 0   | 6   | 6   | 16        | 20%         |
| НГ                   | 0   | 2   | 0   | 0   | 0   | 2         | 2,5%        |
| Бодови               | 8   | 16  | 16  | 28  | 12  | <b>80</b> |             |
|                      | 10% | 20% | 20% | 35% | 15% |           | <b>100%</b> |

### Технике обраде података

Обрада података извршена је коришћењем статистичког софтвера SPSS 13.0. и том приликом употребљени су следећи статистички поступци: дескриптивна анализа ( $M$ ,  $Sd$ ), анализа варијансе ( $ANOVA$ ), коваријансе и мјере значајности (Фишеров коефицијент  $p$ ).

Мјере корелације: да би се утврдио степен повезаности између двије и више појава морају се користити разни корелациони поступци. Коефицијент корелације указује на смјер и степен повезаности између двају појава и креће се од +1 до -1. За израчунавање коефицијента корелације користе се различити поступци.

### Узорак

Узорком је обухваћено 662 ученика из 8 средњих школа у три града Србије (табела 5). Тестирање је обављено у средњим школама у Чачку, Краљеву и Ужицу.

Табела 5 – Број тестираних ученика по школама и градовима

| Школа           | Град       |            |            | Укупно     |
|-----------------|------------|------------|------------|------------|
|                 | Чачак      | Краљево    | Ужице      |            |
| Гимназија       | 141        | 109        | 112        | 362        |
| Економска школа | 53         | 48         | 55         | 156        |
| Техничка школа  | 47         | /          | 97         | 144        |
| <b>Укупно</b>   | <b>241</b> | <b>157</b> | <b>264</b> | <b>662</b> |

## Ток и услови истраживања

Истраживање је обављено 24. маја, односно 1. и 8. јуна школске 2009/2010. године у школама у Чачку, Краљеву и Ужицу. Испитивање ученика реализовано је на часовима редовне наставе.

## Резултати и дискусија истраживања

### Основни подаци

Испитивање знања из рачунарства и информатике ученика првог разреда средњих школа обухватило је 662 ученика, од којих је највећи број са одличним успехом и закљученом оценом 5 из информатике. У табели 6 је бројчано и процентуално приказано стање ученика према закључним оцјенама из рачунарства и информатике.

Табела 6 – Закључна оцјена ученика I разреда из рачунарства и информатике

|        |   | Број ученика | Процент | Кумулативни процент |
|--------|---|--------------|---------|---------------------|
| Оцјена | 2 | 30           | 4,5%    | 4,5%                |
|        | 3 | 73           | 11,0%   | 15,6%               |
|        | 4 | 171          | 25,8%   | 41,4%               |
|        | 5 | 388          | 58,6%   | 100%                |
| Укупно |   | 662          | 100%    |                     |

У сва три града највећи је проценат ученика са одличном оцјеном. Процент „четворки“ је дупло мањи, док је проценат добрих и довољних оцјена изузетно низак. У табели 7 дат је преглед општег успјеха ученика на крају школске 2009/2010. године.

Табела 7 – Успјех ученика I разреда на крају школске 2009/2010. г.

|        |            | Број ученика | Процент | Кумулативни процент |
|--------|------------|--------------|---------|---------------------|
| Успех  | Недовољан  | 14           | 2,1%    | 2,1%                |
|        | Добар      | 60           | 9,1%    | 11,2%               |
|        | Врло добар | 284          | 42,9%   | 54,1%               |
|        | Одличан    | 304          | 45,9%   | 100%                |
| Укупно |            | 662          | 100%    |                     |

Можемо видјети да је, као и у претходној табели, највећи проценат најуспјешнијих ученика.



## Постигнуће на тесту знања

Резултати које су ученици остварили на тесту су лоши, али и поред тога, три од четири хипотезе су потврђене (ниво значајности није прешао границу преко које бисмо хипотезе одбацили). У табели 8 дат је преглед просјечног броја постигнутих поена на тесту по оцјенама ученика из Рачунарства и информатике.

Табела 8 – Број постигнутих поена ученика на тесту и закључна оцјена из рачунарства и информатике

|               |              | Постигнуће на тесту знања |                       |
|---------------|--------------|---------------------------|-----------------------|
| Оцјена        | Број ученика | Аритметичка средина       | Стандардна девијација |
| 2             | 30           | 23,93                     | 10,986                |
| 3             | 73           | 30,86                     | 10,166                |
| 4             | 171          | 34,77                     | 10,246                |
| 5             | 388          | 40,95                     | 11,367                |
| <b>Укупно</b> | 662          | 37,47                     | 11,889                |

У табели 9, поред података из табеле 8, приказан је минималан односно максималан број постигнутих поена по оцјенама.

Табела 9 – Минималан, максималан и просјечан број постигнутих поена ученика на тесту и закључна оцјена из рачунарства и информатике

| Оцјена        | Број ученика | Број поена на тесту |      |                     | Стандардна девијација |
|---------------|--------------|---------------------|------|---------------------|-----------------------|
|               |              | Мин                 | Макс | Аритметичка средина |                       |
| 2             | 30           | 10                  | 49   | 23,93               | 10,986                |
| 3             | 73           | 13                  | 52   | 30,86               | 10,166                |
| 4             | 171          | 10                  | 70   | 34,77               | 10,246                |
| 5             | 388          | 15                  | 75   | 40,95               | 11,367                |
| <b>Укупно</b> | 662          | 10                  | 75   | 37,47               | 11,889                |

Ученици који имају више оцјене из рачунарства и информатике постизали су у просјеку боље резултате на тесту знања. *Тиме је потврђена хипотеза један.*

Анализом варијансе постигнућа на тесту знања ученика који су остварили различите закључне оцене из рачунарства и информатике утврђено је да постоје разлике у постигнућу између ученика који су остварили петицу у односу на ученике који су остварили оцјене три и четири, а не постоји разлика у постигнућу на тесту знања између осталих оцјена међусобно. Један од могућих разлога је и распршеност резултата ученика који су остварили поједине оцјене, а посебно оцјену 2.

У табели 10 дат је преглед просјечног броја постигнутих поена на тесту по општем успјеху ученика.

*Табела 10 – Број постигнутих поена ученика на тесту и општи успјех на крају школске 2009/2010. г.*

| Успјех        | Број ученика | Постигнуће на тесту знања |                       |
|---------------|--------------|---------------------------|-----------------------|
|               |              | Аритметичка средина       | Стандардна девијација |
| Недовољан     | 14           | 26,36                     | 7,831                 |
| Добар         | 60           | 28,63                     | 11,770                |
| Врло добар    | 284          | 36,40                     | 10,622                |
| Одличан       | 304          | 40,72                     | 11,853                |
| <b>Укупно</b> | <b>662</b>   | <b>37,47</b>              | <b>11,889</b>         |

Ученици који имају бољи општи успјех постизали су у просјеку боље резултате на тесту знања. *Тиме је потврђена хипотеза два.*

У табели 11 дат је преглед просечног броја постигнутих поена на тесту по школама које ученици похађају.

*Табела 11 – Број постигнутих поена ученика на тесту и школа у којој ученици стичу образовање*

| Школа         | Број ученика | Постигнуће на тесту знања |                       |
|---------------|--------------|---------------------------|-----------------------|
|               |              | Аритметичка средина       | Стандардна девијација |
| Гимназија     | 362          | 36,90                     | 11,671                |
| Економска     | 156          | 37,28                     | 13,000                |
| Техничка      | 144          | 39,13                     | 11,061                |
| <b>Укупно</b> | <b>662</b>   | <b>37,47</b>              | <b>11,889</b>         |

Поређењем резултата ученика првих разреда различитих школа утврђено је да не постоји статистички значајна разлика у успеху на тесту знања из рачунарстава и информатике. *Ученици су били подједнако успјешни у рјешавању задатака на тесту.* Тиме је потврђена хипотеза три.

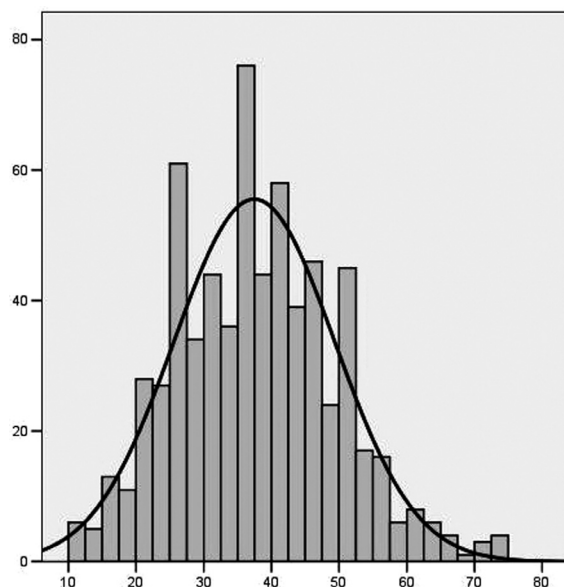
У табели 12 приказан је број постигнутих поена ученика на тесту по местима у којима ученици иду у школу.

*Табела 12 – Број постигнутих поена ученика на тесту и мјесто у коме*

| <i>ученици стичу образовање</i> |                     | <b>Постигнуће на тесту знања</b> |                              |
|---------------------------------|---------------------|----------------------------------|------------------------------|
| <b>Град</b>                     | <b>Број ученика</b> | <b>Аритметичка средина</b>       | <b>Стандардна девијација</b> |
| <b>Чачак</b>                    | 241                 | 36,14                            | 11,959                       |
| <b>Краљево</b>                  | 157                 | 34,82                            | 11,362                       |
| <b>Ужице</b>                    | 264                 | 40,27                            | 11,596                       |
| <b>Укупно</b>                   | 662                 | 37,47                            | 11,889                       |

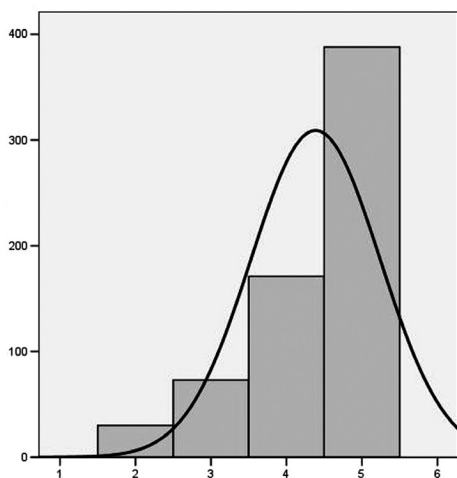
Резултати теста односно просјечан број постигнутих поена је најмањи у Краљеву, а највећи у Ужицу. Хипотеза четири гласи: *Не постоје разлике у постигнућу на тесту знања између ученика који стичу образовање у различитим школама, односно местима.* На основу истраживања, разлике су утврђене, тако да је ова хипотеза одбачена.

Анализом дистрибуције резултата на тесту знања из Рачунарства и информатике утврђена је блага позитивна закривљеност ( $Skewness = 0,300$ ) (Слика 1), односно мањи број испитаника постигао је високе резултате (изнад просјечне), што може да покрене питања о тежини теста знања и дискриминацији тестовских задатака, с једне стране, или о нивоу постигнућа и спремности ученика, с друге стране, или оба питања. Платикуртичност дистрибуције (заравњеност дистрибуције,  $Kurtosis = -0,013$ ) показује да највећи број ученика има сличан ниво постигнућа те да не постоји тенденција да се резултати ученика групишу око просјечне вриједности, већ да се распршују у једнаким категоријама. Таква дистрибуција резултата проблематизује распоређивање школских оцена у оквиру нормалне дистрибуције (Гаусове криве).

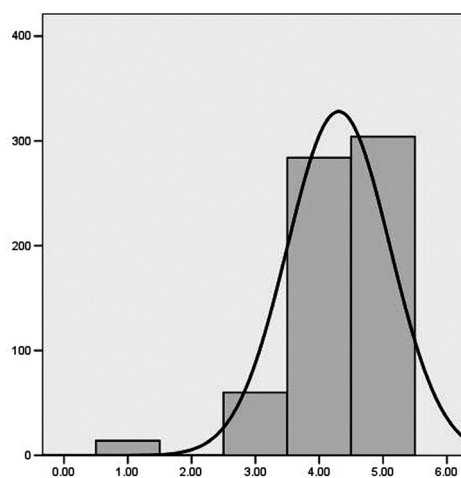


Слика 1 – Анализа дистрибуције резултата на тесту

За разлику од постигнућа на тесту знања, дистрибуција оцјена из предмета и дистрибуција школског успјеха негативно су закривљене (Слике 2 и 3). Просјечна оцјена ученика који су обухваћени овим тестирањем је 4,39 (врло добра оцена), док је просјечан општи успјех 4,30 (врло добар).



Слика 2 – Анализа дистрибуције резултата закључних оцјена



Слика 3 – Анализа дистрибуције резултата општег успјеха

## Закључак

Значај тестова знања у праћењу постигнућа ученика, односно остварености исхода предмета Рачунарство и информатика веома је велики. Тестови знања ефикасни су како за ученике тако и за наставнике.

На основу истраживања можемо видјети да је успјех ученика из предмета Рачунарство и информатика на завидном нивоу тј. да ученици имају веома висок просјек закључних оцјена из овога предмета. Ученици су такође постигли веома добар општи успјех на крају школске 2009/2010. године.

Истраживањем није утврђена статистички значајна разлика у закључним оцјенама које ученици имају из предмета Рачунарство и информатика, али јесте у постигнућу на тесту знања, као и у општем успјеху ученика на крају школске године.

Прве три хипотезе су потврђене, док је четврта одбачена јер се показало да мјесто у ком ученици стичу своје образовање ипак утиче на просјечан број постигнутих поена на одржаном тесту знања. Међутим, иако су прве три хипотезе потврђене, резултати на тесту знања далеко су испод очекиваних.

Пошто је Рачунарство и информатика предмет, а информационо комуникационе технологије поље које се константно мијења и унапређује, унапређивање плана и програма за тај предмет на сваке двије до три године, било би неопходно. Лоши резултати на спроведеном истраживању иду у прилог претходној тврдњи.

## Литература

– Бјекић, Д., Папић, Ж. М. (2005). *Оцењивање – приручник за оцењивање у средњем стручном образовању*, Београд: Министарство просвете и спорта, Програм реформе средњег стручног образовања.

– Бјекић, Д., Папић, Ж. М. (2006). *Тестови знања: израда и примена у средњој школи*, Чачак: Агенција ПАП.

– Клем, Н., Перин, Н., Прашчевић, Н. (2002). *Рачунарство и информатика за 1. разред средње школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

– Папић, М. (2010). *Мастер рад – Примена тестова знања у предмету Рачунарство и информатика*, Чачак: Технички факултет.

– *Закон о основама система образовања и васпитања* (2009), Београд: Службени гласник

**Miloš PAPIĆ**  
**Nebojša STANKOVIĆ**  
**Radislav VUJOVIĆ**

**USE OF KNOWLEDGE TESTS IN MEASURING  
ACHIEVEMENTS OF STUDENTS IN COMPUTER  
SCIENCE AND INFORMATICS**

**Abstract:**

This paper was aimed at assessment of knowledge of students of the first grades of secondary schools in Computer Science and Informatics through tests specially designed for this research. Basic aim of the research is to establish the level of acquired knowledge of students of Gymnasium, Economic and technical secondary schools for this subject. Research sample consisted of 662 students of first grades of secondary schools of three cities of Serbia: Čačak, Kraljevo and Užice. Based on the results of this research, and rapid changes in the field of information technology, authors recommend a full reconstruction of the curriculum of this subject and update of the existing curriculum every two years.

**Key words:** Computer science and Informatics, informatics education, knowledge tests, research.



Jeva ŠĆEKIĆ<sup>1</sup>

## LAKA PRIČA O TEŽINI (ili teška priča o lakom)

### Rezime:

Pogrešno mišljenje da je masa tijela mjera količine supstance koju ono ima, još uvijek je veoma uvriježeno. Masa tijela nije težina tijela kako djeca vrlo često usvajaju. Cilj ovoga rada je da ukaže na neke nedostatke u važećim udžbenicima koji otežavaju pravilno formiranje ovih pomova kod djece. Na taj način od fizike prave bauka i svrstavaju je u jedan od najomraženijih predmeta u školi. U važećem udžbeniku za VIII razred osnovne škole pogrešno je sila Zemljine teže koja djeluje na tijelo potopljeno u tečnosti zamijenjena njegovom težinom.

(Masa tijela je mjera njegove inertnosti (tromosti) pri translacionom kretanju a moment inercije je mjera njegove inertnosti pri rotacionom kretanju.)

Težina tijela u vodi (fluidu) jednaka je razlici sile Zemljine teže (koja djeluje na to tijelo vertikalno naniže), kojom Zemlja privlači to tijelo i sile potiska (koja djeluje vertikalno naviše) kojom fluid djeluje na to isto tijelo.

**Ključne riječi:** masa, inertnost, težina, sila teže, sila potiska, bestežinsko stanje

Pitajmo srednjoškolca –*Kolika ti je težina ?*

Samo mali broj njih će posegnuti za olovkom da je izračuna, a većina će bez razmišljanja dati podatak o svojoj masi.

Po mom mišljenju, to je samo još jedan nesporan dokaz kako je malo zaživjela fizika u našem svakodnevnom životu i kako ima dosta elementarnih nedoumica koje nije raščistila (koje mi, profesori fizike, nijesmo dovoljno dobro razjasnili djeci).

### Miješanje pojmova mase i težine

Većina djece (da ne kažem odraslih ljudi) još uvijek nije odmakla od prvobitne definicije mase, prema kojoj je masa isto što i količina supstance.

<sup>1</sup> Jeva Šćekić, profesor fizike u Elektro-ekonomskoj školi u Bijelom Polju



Tako viđenje pojma mase uveo je Njutn da bi definisao svoje zakone mehanike i važiolo je u fizici sve do početka XX vijeka.

Zajedno sa tom odrednicom imamo (takođe pogrešno viđenje) da je masa nepromjenljivo svojstvo materije odn. da je masa jednog tijela jednaka na bilo kom mjestu u kosmosu i pri svim brzinama tog tijela.

*Kako se dolazi do pogrešnog shvatanja pojma mase kod naših srednjoškoolaca?*

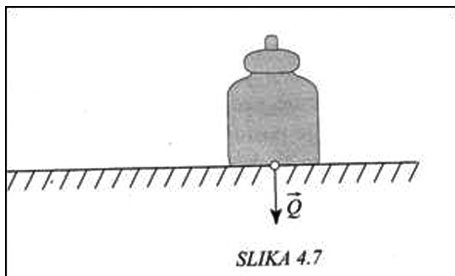
Fizika počinje da se uči još od sedmog razreda osnovne škole. Pojam mase pominje se među osnovnm fizičkim veličinama, naravno, već u sedmom razedu. Pominju mjere, pretvaraju manje jedinice mase u veće i obratno ali masu ne definišu! Pratim važeći udžbenik fizike za VII razred osnovne škole čiji su autori Darko Kapor, Olga Polović-Lazović i Jovan Šetrajčić. U VIII i IX razredu pojam mase se koristi kao dobro poznat i jasno definisan. Da se vratimo težini tijela. Čini mi se da ne shvatanju pojma težine tijela dosta pomaže nepreciznost u obilježavanju i miješanje pojmova sila teže i težina tijela.

Mislim da se profesori moraju strogo pridržavati prihvaćenog obilježavanja tih fizičkih veličina, a ne da čas jednu čas drugu obilježavaju sa  $Q$  ili  $F_g$  ili čak sa  $G$ . Takvih negativnih primjera u miješanju obilježja tih veličina imamo dosta i u važećim udžbenicima, što unosi konfuziju kod djece kad pokušaju nešto smostalno da nauče (jer se najčešće ne usuđuju da pitaju nastavnike).

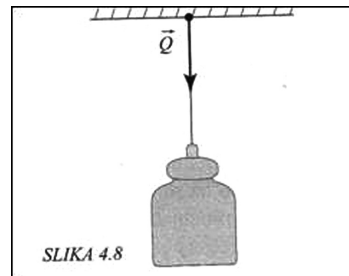
Sila Zemljine teže se definiše u VII razredu i tu uopšte nije obilježena. Prvo obilježavanje sile Zemljine teže imamo u VIII razredu (u okviru teme - *Sila i ubrzanje*) sa  $F_g$  i bi bilo logično stalno je tako obilježavati. Međutim, već u sljedećoj temi (*Ėnergija i rad*) sila Zemljine teže obilježava se sa  $Q$ . Da bi se u narednoj i posljednjoj temi u VIII razredu sa  $Q$  obilježavala količina toplote (što možda i ne možemo izbjeći).

Sva ova priča o obilježavanju možda i ne bi bila vrijedna diskusije da u udžbeniku VIII razreda u okviru teme – *Pritisak*, nemamo grubih materijalnih grešaka zbog miješanja značenja pojmova *težina tijela* i *sila Zemljine teže*.

Prvu definiciju težine i njeno obilježavanje sa  $Q$  imamo već u VII razredu. Potpuno precizno na istoj strani na kojoj se definiše sila Zemljine teže sa lijepim slikama.



SLIKA 4.7

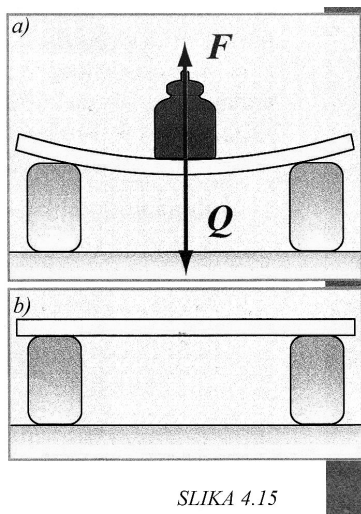


SLIKA 4.8

Jasno se vidi da napadna tačka težine nije u tijelu već na podlozi ili tački vješanja tj. koncu.

Precizno rečeno, ta priča važi za tijelo koje je u vakuumu.

U VII razredu priča se i o gravitacionim i o elastičnim silama i u priči o elastičnoj sili nalazi se odlična slika koja pokazuje djelovanje težine tijela na podlogu.

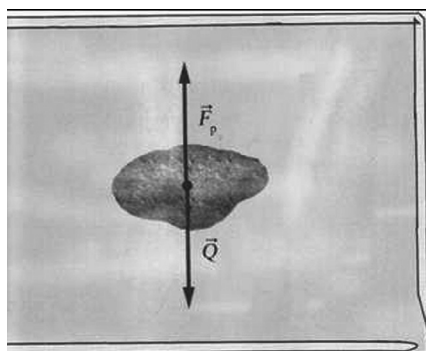


SLIKA 4.15

Na slici (4.15) u udžbeniku nije dovoljno jasno prikazano koja od nacrtanih sila djeluje na koje tijelo, a nijesu nacrtane sve sile koje djeluju na njih.

Mislim da je to pravo mjesto (ili vrijeme) gdje nastavnici mogu djeci (bez ikakvog straha od odstupanja od didaktičkih principa postupnosti i odmjerenosti) objasniti razlike između sile Zemljine teže koja djeluje na neko tijelo i njegove težine.

Ali u okviru lekcije *Potisak* i podnaslova *Plivanje tijela* (str. 59) stoji sljedeća slika:



Slika 4.15: Sile koje djeluju na tijelo potopljeno u tečnosti

Ispod slike piše sljedeće:

1. Tijelo **tone** ako je težina većeg intenziteta od sile potiska. To će se desiti ako je njegova specifična težina ili gustina veća od specifične težine ili gustine tečnosti.

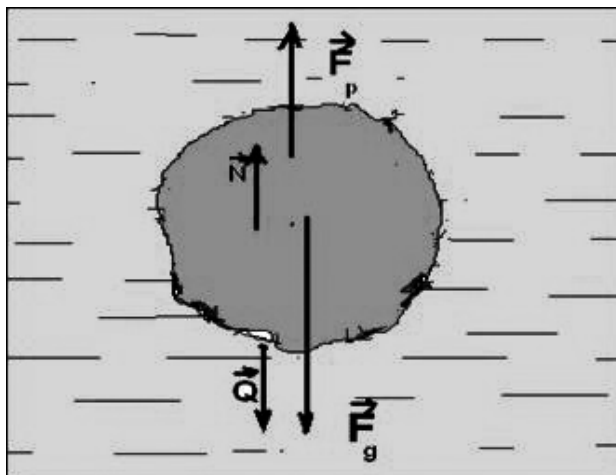
2. Tijelo **lebdi** ako su ove sile jednakog intenziteta. To će biti kada su specifične težine ili gustine tijela i fluida iste.

3. Tijelo **pliva** ako je sila potiska sasvim potopljenog tijela većeg intenziteta od težine tijela. Ovo nastupa kada je specifična težina (gustina) tijela manja od specifične težine (gustine) tečnosti.

Više je nego očigledno da je sila Zemljine teže pogrešno zamijenjena težinom tijela. Zašto pogrešno? Kao prvo zato što težina tijela uopšte ne djeluje na tijelo već na podlogu, u ovom slučaju konkretno, na slojeve tečnosti ispod tijela. Kao drugo ovdje se uopšte ne zna na koju se težinu tijela misli da li u vazduhu (vakuumu) ili u tečnosti. Pošto slikom prikazano tijelo nije u vakuumu već u fluidu (npr. vodi) bilo bi logično da se ovdje misli na težinu tijela u tečnosti. A težina tijela u vazduhu (vakuumu) nije jednaka težini istog tijela u tečnosti.

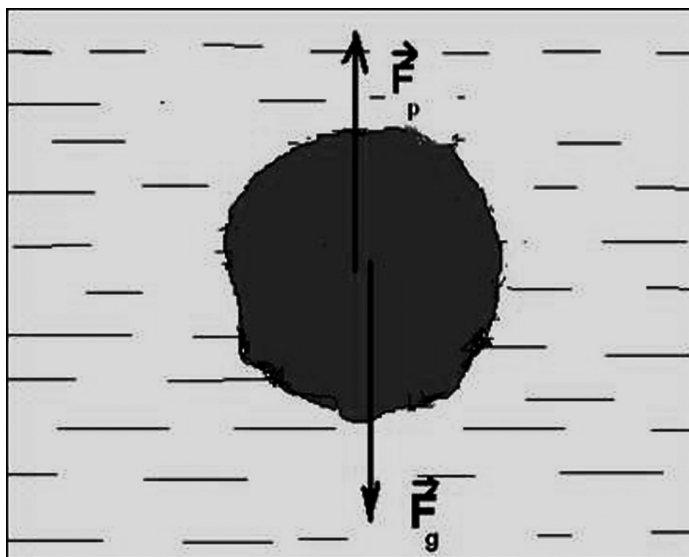
*Težina tijela u tečnosti (fluidu) jednaka je razlici sile Zemljine teže (koja djeluje na to tijelo vertikalno naniže) i sile potiska (koja djeluje vertikalno naviše).*

Tačna slika uzimanjem u obzir težine tijela (ako se već pominje) morala bi da izgleda ovako:



Sl.1

Kako se udžbeniku za VIII razred ne traži težina tijela u tečnosti to bi sporna slika 4.15 trebalo (uz znemarivanje i tehničke nesavršenosti) da izgleda ovako:



A ispod slike mora biti sljedeći tačan tekst :

1. Tijelo **tone** ako je sila Zemljine teže koja na njega djeluje većeg intenziteta od sile potiska. To će se desiti ako je njegova specifična težina ili gustina veća od specifične težine ili gustine tečnosti.

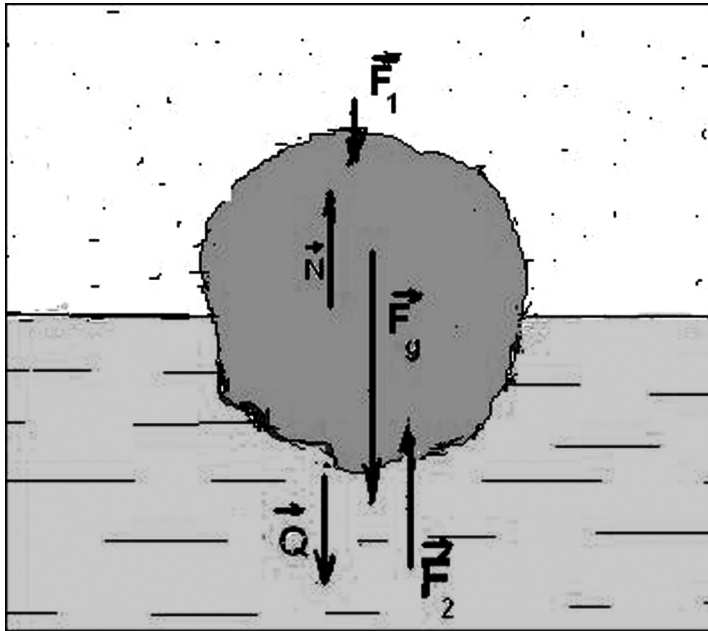
2. Tijelo, potpuno potopljeno u tečnost, **u ravnoteži je** ako su ove sile jednakog intenziteta. To će biti kada su specifične težine ili gustine tijela i fluida iste.

3. Tijelo **isplivava** ako je sila potiska sasvim potopljenog tijela većeg intenziteta od sile Zemljine teže koja na njega djeluje. Ovo nastupa kada je specifična težina (gustina) tijela manja od specifične težine (gustine) tečnosti.

Nadalje je interesantna diskusija slučaj pod rednim brojem 2.

U važećem udžbeniku za II razred gimnazije (autori Nataša Čaluković i Predrag Miranović) za taj slučaj kažu: „Tijelo lebdi ako je gustina tijela jednaka gustini tečnosti.“ Postavlja se pitanje šta znači izraz „tijelo lebdi“. Meni se taj izraz ne dopada jer ga intuitivno vezujem za bestežinsko stanje. Iako to što se meni ne dopada, naravno, ne umanjuje njegovu ljepotu, mislim da se učenicima mora naglasiti da se tijelo koje lebdi u tečnosti nalazi u ravnoteži. Pri čemu ih treba podsjetiti da tijelo koje je u ravnoteži uopšte **ne mora** (a može) da miruje, već samo da nema ubrzanje.

Da bi pogrešno urađeni primjer sa tačnim rezultatom u udžbeniku za VIII razred mogao imati smisla trebalo je ispod sl. 4.15 dodati i 4. stav koji bi objašnjavao slučaj kada djelimično potopljeno tijelo pliva (pluta). Prvo da razjasnimo izraz „plutati“. To samo znači da ne poskakuje naviše-naniže (u vertikalnom) pravcu i nije potpuno potopljeno u tečnost.



Pošto je sila kojom fluid u gasovitom stanju (najčešće vazduh) djeluje sa gornje strane na potopljeno tijelo mnogo manja od sile kojom fluid u tečnom stanju djeluje na isto tijelo to će ovdje sila potiska biti jednaka sili kojom fluid sa donje strane djeluje na tijelo tj.

$$F_p = F_2,$$

ali naravno važi

$$F_p = gV_{\text{potopljenog dijela tijela}} \rho_{\text{tečnosti(fluida) u koji je potopljeno tijelo}}$$

Kako je

$$N = F_g - F_p \text{ i}$$

$$Q = N$$

to će težina tijela koje pluta djelimično zaronjeno u tečnost biti:

$$Q = gV_{\text{cijelog tijela}} \rho_{\text{tijela}} - gV_{\text{potopljenog dijela tijela}} \rho_{\text{tečnosti(fluida) u koji je potopljeno tijelo}}$$

tj.

$$Q = g \left( V_{\text{cijelog tijela}} \rho_{\text{tijela}} - V_{\text{potopljenog dijela tijela}} \rho_{\text{tečnosti(fluida) u koji je potopljeno tijelo}} \right)$$

Znači, kada djelimično potopljeno tijelo pliva ono će biti u ravnoteži, odn. plutace kada je rezultujuća sila koja djeluje na njega jednaka nuli.

Zašto tijelo koje pluta ne možemo razmatrati kao slučaj 2?

Pa zato što za njega ne važi drugi dio stava, odn. da će to biti kada su specifične težine ili gustine tijela i fluida iste. Već da je :

$V_{\text{cijelog tijela}} \rho_{\text{tijela}} = V_{\text{potopljenog dijela tijela}} \rho_{\text{tečnosti(fluida)}}$  u koji je potopljeno tijelo  
ili

$m_{\text{cijelog tijela}} = V_{\text{potopljenog dijela tijela}} \rho_{\text{tečnosti(fluida)}}$  u koji je potopljeno tijelo  
jer je tijelo samo djelimično potopljeno pa je potopljena zapremina uvijek manja od ukupne zapremine tijela.

To znači da ni u tome slučaju nije opravdana zamjena sile Zemljine teže i težine tijela djelimično potopljenog u fluid.

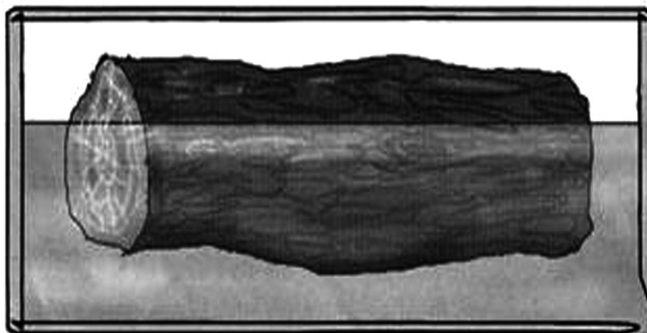
Pomenuti 4.stav bi mogao glasiti:

*4.Tijelo djelimično potopljeno u tečnost pluta kada je sila potiska koja djeluje na njega, po brojnoj vrijednosti jednaka njegovoj težini u vazduhu (vakuumu). Ovo nastupa kada je masa tijela koje pluta jednaka proizvodu gustine tečnosti (fluida) i zapremine dijela tijela koji je potopljen u nju.*

Vraćamo se udžbeniku za VIII u kome poslije obrade Arhimedovog zakona imamo pogrešno urađen primjer sa tačnim rezultatom!?

### Primjer

Prosječna gustina drveta iznosi 60% od gustine vode. Koliki dio zapremine drvenog komada, koji pluta na vodi, viri iznad vode



Slika 4.18:  $V_1$  jest onaj dio yapremine tijela koji je u vodi

## Rješenje:

Težina drvenog komada je:

$$Q = \rho_d \cdot g \cdot V.$$

Sila potiska djeluje samo na onaj dio koji je u vodi (slika 4.18):

$$F_p = \rho_v \cdot g \cdot V_1.$$

Ove su dvije sile uravnotežene, tj.

$$F_p = Q \Rightarrow \rho_v (V - V_2) g = \rho_d V g.$$

Diobom ove jednačine sa  $\rho_v \cdot g \cdot V$ , slijedi:

$$1 - x = \frac{\rho_d}{\rho_v} \Rightarrow x = 1 - \frac{\rho_d}{\rho_v} \equiv \frac{2}{5}.$$

To znači da veći dio (3/5) komada drveta leži ispod gornje površi vode!

Već u prvoj rečenici nalazi se greška, naime to jeste formula za težinu ovog drvenog komada (u vazduhu), ali za rješavanje zadatka uopšte nam ne treba težina ovog parčeta drveta ni u vazduhu ni u vodi, jer nas ne interesuje sila kojom ovo parče drveta djeluje na vodu. Nas ovdje interesuju sile koje djeluju na komad potopljenog drveta usled kojih on pluta.

Na ovo parče drveta djeluju samo dvije sile i to sila Zemljine teže koja je usmjerena naniže i sila potiska sa smjerom naviše.

Dalje piše

– Ove su dvije sile uravnotežene, tj.  $Q = F_p$ . Kao mogu biti uravnotežene sile koje ne djeluju na isto tijelo?!

Dakle prvi dio rješenja spornog primjera treba da glasi:

*Sila Zemljine teže koja djeluje na komad drveta je :*

$$F_g = \rho_d g V$$

*Sila potiska koja djeluje na komad drveta jednaka je (po brojnoj vrijednosti) težini, potopljenim dijelom drveta, istisnute tečnosti.*

$$F_p = \rho_v g V_1$$

*Ove su dvije sile uravnotežene*

$$F_p = F_g.$$

Dalji tekst je u redu.

Čini mi se da ova priča ne bi bila kompletna bez odgovora na jedno sasvim jednostavno pitanje

- Šta mjeri najobičnija digitalna, nagazna, vaga? Masu ili težinu?

Da bi odredili svoju masu digitalnom nagaznom vagom treba prvo da stanemo na nju tj. da je pritisnemo. Ali sila kojom pritiskamo podlogu na kojoj stojimo nije naša masa nego težina.

Koliku bi masu pokazala ta vaga da se nalazimo u vasijskom brodu (primijetila sam da se djeca umire na svaki pomen vasijskog broda) koji se udaljava od Zemlje konstantnim ubrzanjem (ili bolje reći usporenjem) – g (mislim da je primjer slobodnog pada tj. leta satelita dovoljno iscrpljen).

Vaga bi pokazala da je naša „masa“ tada jednaka nuli, jer bi tada i naša težina bila jednaka nuli.

Znači, digitalna nagazna vaga određuje našu težinu, a na osnovu nje i masu, jer svaka takva vaga u sebi sadrži kalkulator koji vrijednost izmjerene težine dijeli sa  $9,81 \text{ m/s}^2$  i tako daje vrijednost mase.

I na kraju. Ja težinu ove priče ne osjećam jer ona kao i svaka težina nije usmjerena ka meni (bez obzira što potiče od mene), a koliko je Vama (čitaocima) teška (ili koliko Vas je pritisla ili možda *osilila*) vjerovatno nikad neću pouzdano saznati.

### Literatura:

- Gojko L. Dimić, Dragomir M. Radivojević. - *Fizika za II razred gimnazije prirodno- matematičkog smera*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1972.
- Jovan P. Šterajčić, Olga Polović- Lazović. - *Fizika za osmi razred devetogodišnje osnovne škole*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica 2007 .
- Darko Kapor, Olga Polović-Lazović, Jovan P. Šterajčić. - *Fizika za 7. razred devetogodišnje osnovne škole*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica 2007 .
- Nataša Čaluković, Predrag Miranović. - *Fizika za 1. razred gimnazije*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica 2006.
- Nataša Čaluković, Predrag Miranović. - *Fizika za 2. razred gimnazije*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica 2007.



**EASY STORY ON WEIGHT  
(Or difficult story on doing it easy)**

**Abstract:**

It is the wrong opinion that mass of the object equals to quantity of the substance that it has, but it still prevails. Mass of the object is not weight that children very often acquire. This paper attempts to show where there are deficiencies in the current textbooks and which hinder regular formation of notions with children. In such a way they form physics they make an extremely difficult subject and the most hated, too. In the actual textbook for 8th Grade of Primary Schools the force of Earth was mistakenly explained that it affects the object submerged in liquid by its weight.

(Mass of the object is a measurement of its inertness during translational movement, and the moment of inertness is measure of its inertness during rotational movement).

Weight of an object in water (fluid) is equivalent to the difference of the Earth's weight (that affects object vertically downwards, which in turn attracts the object and powers of lifting power (that affects vertically upwards) by which the fluid affects the same object.

**Key words:** mass, inertness, weight, gravitation, lifting power, weightlessness

*Darinka VELIČKOVIĆ<sup>1</sup>*

## **ORGANIZACIJA PISMENIH ZADATAKA U POČETNOJ NASTAVI MATEMATIKE**

### **Rezime:**

Pismeni zadaci imaju veliki značaj u početnoj nastavi matematike. Oni su forma pismenog provjeravanja učeničkih znanja. Cilj pismenih zadataka nije samo utvrđivanje nivoa znanja učenika, već i provjera razumijevanja nastavnih sadržaja, osposobljenosti za primjenu stečenih znanja, provjera njihove upornosti, urednosti, preciznosti u radu, samokontrole. Iz ovoga proističe da pismeni zadaci imaju i obrazovni i vaspitni cilj. Od kvaliteta pripreme pismenih zadataka umnogome zavisi i njihov doprinos nastavnom procesu. Ovaj rad je upravo posvećen cjelokupnom procesu organizacije pismenih zadataka.

**Ključne riječi:** vrste zadataka, pismeni zadatak, organizacija pismenog zadatka

Organizacija pismenih zadataka u početnoj nastavi matematike može se podijeliti u nekoliko faza:

- 1) prethodne pripreme za školski pismeni zadatak,*
- 2) organizacija i tok časa školskog pismenog zadatka,*
- 3) pregled i ocjenjivanje pismenog zadatka,*
- 4) ispravka pismenog zadatka i mjere za otklanjanje uočenih grešaka*

### **1. 1. Prethodne pripreme za školski pismeni zadatak**

Svaki pokušaj obezvrjeđivanja priprema je opasan, kao i iluzija da se ona može obaviti za jedan školski čas. Priprema za pismeni zadatak mora biti obuhvatnija, s obzirom na to da pismeni zadaci sadrže više nastavnih jedinica.

---

<sup>1</sup> Darinka Veličković, profesor razredne nastave u osnovnoj školi „Dušan Korać“ u Bijelom Polju

Prethodne pripreme obuhvataju dvije komponente:

- 1) *tehničku* i
- 2) *didaktičku*

*Tehnička strana pripreme* podrazumijeva da učenici na vrijeme budu obaviješteni o datumu i času izrade pismenog zadatka. Pored toga, učenici treba na vrijeme da nabave odgovarajuće sveske i pribor za rad, u suprotnom, navikavaju se na nemarni rad, neurednost, a nastavnik nema mogućnosti da prati razvoj učenika između pojedinih pismenih zadataka. Ovakvim postupcima negiraju se i ciljevi pismenog zadatka.

*Didaktička strana pripreme pismenog zadatka* sadrži sljedeće komponente:

- a) priprema sadržine zadataka
- b) obim gradiva i
- c) uvježbanost učenika na pređenom gradivu.

*Sadržina pismenog zadatka* treba da bude brižljivo sastavljena. Zadaci treba da obuhvataju pređeno gradivo, a istovremeno da budu u okviru programa određenog razreda. Sadržaj zadataka mora biti u skladu sa zadacima rađenim na časovima matematike. Zadaci ne smiju biti ni preteški, ni prelaki, već odmjereni. Preteški zadaci obeshrabruju učenike i kao takvi ni u kom slučaju ne mogu biti prava mjera učenikovog znanja. Prelaki zadaci ne inspirišu učenika na pojačano razmišljanje, ne postavljaju nikakvu prepreku i ne razvijaju ni umješnost, ni snalažljivost u radu.

Matematički zadaci mogu donijeti odgovarajuće efekte samo ako su brižljivo sastavljeni i odabrani iz oblasti određenih nastavnih tema. Odabrani zadaci treba da logički povezuju obrađene nastavne sadržaje, a njihovo rješavanje daje sintetičku sliku usvojenosti znanja, umijjenja i navika.

Zadatke za pismeni zadatak treba ređati poštujući određene didaktičke zahteve: od lakšeg ka težem, od prostog ka složenom itd.

Treba birati zadatke u kojima će učenici pokazati određeno znanje i umješnost primjene naučenih matematičkih činjenica, ali i zadatke sa problemskim situacijama, koje pobuđuju interesovanje učenika za misaone operacije.

Pređeno gradivo iz matematike, koje se nalazi u pismenom zadatku, treba da predstavlja logičku i didaktičku cjelinu. To je potrebno zbog toga što učitelj, pri sastavljanju pismenog zadatka, mora imati dovoljno materijala.

Pismeni zadatak ne treba da slijedi čim je pređena veća cjelina gradiva, već pismenom zadatku treba da prethodi nekoliko časova vježbanja i ponavljanja, kao i plansko i sistematsko davanje domaćih zadataka i kontrolnih vježbi, a sve to u vezi sa pređenim gradivom.

Prihvatimo li tradicionalnu konstrukciju školskog pismenog zadatka, onda će se on sastojati od pet zadataka, pri čemu će svaki od njih obezbjeđivati *nivo prepoznavanja, nivo reprodukcije, nivo razumijevanja, nivo primjene i nivo kreativne primjene.*

Običaj je da se za realizaciju školskog pismenog zadatka obezbijede bar dvije različite grupe zadataka, jednake težine, kako bi se izbjeglo prepisivanje.

## **1. 2. Organizacija i tok časa pismenog zadatka**

Nakon obavljanja prethodnih priprema, neophodna je pažljiva priprema za uspješnu organizaciju časa. Samo ako se čas pravilno organizuje, možemo dati objektivan sud o kvalitetu i kvantitetu znanja učenika.

Na početku časa pristupa se podjeli svesaka za pismene zadatke, zatim se saopšte zadaci, uz obavezno davanje potrebnih uputstava. Kako se ne bi gubilo vrijeme u prepisivanju tekstova zadataka, učenici bi trebalo da dobiju zadatke na posebnim listićima. Eventualno treba dati kratka uputstava i objašnjenja, bez razgovora sa učenicima, jer to može ometati pojedine učenike da se koncentrišu na rješavanje zadataka. Disciplina u toku rada pismenog zadatka treba da bude na zavidnom nivou.

Sve provjere, radnje, skice i slično, učenik radi u svesci. Na ovaj način, učitelj ima potpuni uvid u tok i detalje rješavanja zadatka.

## **1. 3. Pregled i ocjenjivanje pismenog zadatka**

Pregled pismenog zadatka ozbiljan je i zahtjevan posao i treba ga, po mogućnosti, obaviti istoga dana kada je rađen i pismeni zadatak.

Učitelj ima zadatak da svestrano i savjesno analizira greške, obilježi ih, ispravi i registruje u unaprijed pripremljenoj tablici. Greške treba klasifikovati na: slučajne, lakše i grube.

Prilikom pregledanja, učitelj treba da pregleda tok cijelog zadatka. Nije dobro precrtati cio zadatak kada se naiđe na prvu grešku, već dalji tok zadatka treba pratiti na osnovu nje. Pogrešan rezultat treba precrtati.

Prilikom pregledanja i ocjenjivanja, može se izvršiti i bodovanje svakog zadatka i, na osnovu toga, odrediti brojčana ocjena od 1 do 5. Ovim načinom rada, obično izbjegavamo subjektivni stav učitelja. U okviru svakog zadatka i određenog broja bodova, treba vrednovati i dijelove zadataka. (Učiteljima se preporučuje da u svojim bilježnicama, pored ocjene, stave i ukupan broj bodova, kako bi imali detaljniji uvid.)

Učitelj treba da ima jasan stav o osnovnim elementima pismenog zadatka, a to su: tok rješenja zadatka, broj i priroda grešaka, urednost tj. preglednost rada zadatka.

Mjera, odnosno evaluacija pravilnog i tačnog rada ne treba biti samo kvantitet, nego i kvalitet, tj. racionalnost u radu, ispoljena inteligentnost u rješavanju zadataka, karakterističan način individualnog rješavanja, bez većih (grubih) grešaka.

## 1. 4. Ispravka pismenog zadatka i mjere za otklanjanje eventualnih grešaka

Sa ispravkom pismenog zadatka ne treba odugovlačiti, već je po mogućnosti, obaviti narednog časa. Ispravka traje jedan školski čas i može biti *kolektivna* i *individualna*.

Pod *kolektivnom ispravkom* podrazumijeva se da u radu učestvuju svi učenici. Učitelj, na početku časa, diktira prvi zadatak, a učenici ga zapisuju u svojim sveskama. Naredni korak sastoji se u grupisanju poznatih i nepoznatih podataka u zadatku, a pri tom se naglašava način na koji se određuju nepoznati podaci od poznatih. Potom slijedi stvaranje plana, po kome se rješava zadatak i rješavanje zadatka.

Zadatak, po pravilu treba da rješava učenik koji je dobio najslabiju ocjenu. Ukoliko nije u stanju da dođe do rješenja, zadatak rješava drugi učenik sa istom ocjenom kao prvi.

Ipak, ispravku pismenog zadatka ne treba shvatiti kolektivno, pogotovo u mlađim razredima osnovne škole, već svaki učenik treba samostalno da ispravlja pismeni zadatak. To navikava učenike da se odmah, poslije časa pismenog zadatka, zainteresuju koliko su pravilno i tačno uradili zadatke. Daleko veći značaj samostalnog ispravljanja pismenog zadatka je u tome što uviđanjem i ispravljanjem svojih grešaka učenik najbolje uči.

*Individualna ispravka pismenog zadatka* počinje podjelom svesaka učenicima, a potom učitelj saopštava i komentariše greške, ukazuje na propuste i njihove najvjerojatnije uzroke, daje sugestije za otklanjanje grešaka.

Ispravci pismenih zadataka treba prići tako da subjekatska pozicija bude istaknuta, a misaone aktivnosti maksimalno angažovane.

Ispravka se realizuje ponovnim, samostalnim rješavanjem svakog zadatka, koji učenik nije riješio. Nastavnik i riješene zadatke, na ispravci, pregleda i ocjenjuje, kao i školski pismeni zadatak.

Samoj ispravci na času prethodi:

- 1) Saopštavanje rezultata od strane nastavnika;
- 2) Analiza rješenja zadataka, pri čemu nastavnik ističe tipične greške i daje uputstvo kako da se dođe do rješenja, a da se, pri tom, ne ponove greške. Iza toga, svaki učenik, koji nije riješio zadatak, čije je rješenje analizirano, samostalno ga rješava ispočetka. Učenici, koji su u školskom pismenom zadatku uspješno riješili zadatke, dobijaju nove koje rješavaju samostalno, ili ih nastavnik angažuje da pruže pomoć učenicima koji nijesu uspješno riješili zadatke.

Samo ovako organizovana ispravka školskih pismenih zadataka ima smisla, jer tako učenici uče, pa se na ovim časovima vrši i optimizacija znanja učenika.

Mehaničko prepisivanje gotovih rješenja sa table ili iz svesaka učenika koji imaju tačna rješenja, ne bi imalo smisla.

(1) Saopštavanje rezultata teklo bi ovako:

Prvi zadatak iz grupe A od 19 učenika tačno je riješilo 17, a iz grupe B od 18 učenika njih 15;

Drugi zadatak iz grupe A od 19 učenika tačno je riješilo 13, a iz grupe B od 18 učenika njih 19;

Treći zadatak iz grupe A od 19 učenika tačno je riješilo 16, a iz grupe B od 18 učenika njih 15;

Četvrti zadatak iz grupe A od 19 učenika tačno je riješilo 7, a iz grupe B od 18 učenika njih 9;

Peti zadatak iz grupe A od 19 učenika tačno je riješilo 5, a iz grupe B od 18 učenika njih 6;

Pismeni zadatak rješavalo je 33 učenika, koji su postigli sljedeći uspjeh: Nedovoljan (1), ili jedan ili nijedan zadatak, ima 6 učenika;

Dovoljan (2), ili riješenih po 2 zadatka, ima 17 učenika;

Dobar (3), ili riješenih po 3 zadatka, ima 8 učenika;

Vrlo dobar (4), ili riješenih po 4 zadatka, ima 5 učenika;

Odličan (5), ili riješenih po 5 zadatka ima 3 učenika.

(2) Prilikom izrade zadataka učinjene su tipične greške, koje su dovele do netačnih rezultata:

Prvi zadatak kod grupe A, npr. greške kod sabiranja jedinica četvorocifrenih brojeva sa prelazom preko desetice, a iz grupe B kod sabiranja hiljada četvorocifrenog broja sa prelazom.

Drugi zadatak kod grupe A, npr. greške pri računanju razlike, a iz grupe B pri računanju zbira datih brojeva.

Treći zadatak kod grupe A, npr. greške pri računanju prihoda sa obje njive, a iz grupe B kod određivanja prihoda sa druge njive.

Četvrti zadatak kod grupe A, npr. greške kod neuvođenja pravila o stalnosti razlike, a iz grupe B kod neuvođenja pravila o stalnosti zbira.

Peti zadatak kod grupe A, npr. greške kod određivanja zbira najvećeg i najmanjeg dvocifrenog broja, a iz grupe B kod određivanja najvećeg trocifrenog broja.

Učitelj će pomoći onim učenicima koji, pored svih napora, ne mogu da savladaju neku poteškoću u radu. Zbog toga je potrebno da učitelj obilazi učenike za sve vrijeme ispravljanja. Na taj način, on istovremeno vrši i *pregled* ispravke pismenog zadatka.

Rezultati pismenog zadatka utiču na *mjere za otklanjanje grešaka*. One služe kao orijentacija u daljem radu učitelja. Učitelj, naime, obezbjeđuje potreban broj časova za ponavljanje i utvrđivanje nastavnih sadržaja koje su učenici najslabije riješili i gdje su napravili najveći broj grešaka. Organizuje

dopunske časove za određene grupe učenika i dopunjuje sadržaj domaćih zadataka, kako bi ispravio propuste u znanju učenika. Ako je učitelj dovoljno uporan i zainteresovan da pronađe uzroke eventualnog neuspjeha učenika na pismenim zadacima, i ako uspije da ih pronađe, a potom primijeni odgovarajuće postupke mjera za otklanjanje neuspjeha, onda je ostvario svoju ulogu na optimalan način.

Pismeni zadaci nemaju cilj da od učenika u kratkom vremenskom intervalu zahtijevaju stvaralački rad, pogotovu zbog prisutne uzbuđenosti kod učenika. Međutim, ovakav oblik rada razvija samostalnost učenika i samokritičnost u procjenjivanju dobijenih rezultata. Kod učenika se razvija volja za rad, smisao za urednost, tačnost i uopšte – razvijaju se radne navike.

U zadacima ne samo da mora doći do izražaja tehnika računanja, nego i snalažljivost i inteligencija učenika.

Za postizanje željenih rezultata u nastavi matematike, moramo graditi put koji će ići pravilnom metodičko-didaktičkom linijom. Put ka saznanju matematike vodi kroz istrajan rad uz angažovanje i učitelja i učenika, a prethodne pripreme za školski pismeni zadatak neophodne su i veoma važne.

### **Literatura:**

–Božović, P. (1999): *Kontrolni i pismeni zadaci iz matematike za IV razred osnovne škole*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

–Vasiljević, M. (1988): „Školski pismeni zadaci u nastavi matematike”, *Pedagoška stvarnost*, br. 4-5, str. 315-323.

–Vuković, R. (1975): „Kontrolni i pismeni radovi u nastavi matematike”, *Vaspitanje i obrazovanje*, br. 5-6, str. 159-168.

–Dejić, M. (2000): *Metodika nastave matematike (razredna nastava) I deo*. Jagodina: Učiteljski fakultet.

–Dehiri, I. (1961): „Organizacija pismenih zadataka u nastavi matematike osnovne škole”, *Nastava i vaspitanje*, br. 9-10, str. 560-565.

–Dragičević, L. (1977): „Školski pismeni zadaci kao vid provjeravanja učenika u matematici”, *Naša škola*, br. 3-4, str- 242-250.

–Malinović, T. i Malinović-Jovanović, N. (2002): *Metodika nastave matematike*. Vranje: Učiteljski fakultet.

**WRITTEN TASKS ORGANISATION IN THE INITIAL STAGES OF  
TEACHING MATHEMATICS**

**Abstract:**

Written tasks have a great importance at the beginning stage of teaching. They are form of written verification of students' knowledge. The aim of written' tasks is not only to strengthen the level of students' knowledge, but it's also reflected on students' ability to apply their knowledge, how they are trained for the implementation of thinking operations in solving problems, how to understand teaching contents, what their habits are in term of persistence, tidiness, work exactness, how they are trained for selfcontrol. Therefore, it is evident that written tasks have both educational and pedagogical aim. Contribution of the written tasks to quality teaching depends a great deal on the quality of the preparation for written tasks. This paper is dedicated to written tasks organization.

**Key words:** types of tasks, written task, written task organization





## **IZ ISTORIJE ŠKOLSTVA**





Саит Ш. ШАБОТИЋ<sup>1</sup>

## О ЖИВОТУ И ПРОСВЈЕТНИМ ИДЕЈАМА МИТРОПОЛИТА ВАСИЛИЈА ПЕТРОВИЋА

### Резиме:

Митрополит Василије Петровић у црногорској прошлости оставио је дубок траг не само као духовник и писац прве историје Црне Горе, већ и у погледу испољених идеја и уложених напора на организовању школа свјетовног карактера. У овоме раду изложен је дио његовог животног пута и његове најзначајније просвјетне идеје које је намјеравао да реализује у Црној Гори, а које су биле саобразне духу просвјетитељства и тадашњим просвјетним приликама на Балкану и шире.

**Кључне ријечи:** образовање, митрополит, Црна Гора, Русија, школа, школство, школе свјетовног карактера, материјална помоћ, политика, просвјетне идеје.

\* \* \*

Током епохе просвјетитељства развој научне мисли увелико је утицао на превазилажење средњовјековне теолошке мистике нарочито у погледу институционалног васпитања и образовања младих нараштаја. Епоха просвијећености истицала је тежњу да се умјесто цркве и *божанске*, уведе *природна религија* (деизам), односно да се приступи одвајању школе од цркве.<sup>2</sup> У периоду просвијећености стварани су услови за реализацију великог броја прогресивних педагошких идеја од којих је значајно споменути слједеће: прокламовање *народних школа*, што је подразумемијевало укључивање већег броја дјецe у редовно школовање

<sup>1</sup> Мр Саит Шаботић, сарадник у настави на Филозофском факултету у Никшићу на студијском програму за историју.

<sup>2</sup> Педагошка енциклопедија, у редакцији Николе Поткоњака и Петра Шимлеше, књ. 2, 1989, стр. 268 (у наредним напоменама користићемо скраћеницу *ПЕ*); Раденко С. Круљ, Саит Качапор, Радивоје Кулић, *Педагогија*, Београд 2003, стр. 25-26.

без обзира на социјално поријекло, вјеру и расу; организовање наставе на матерњем језику, а не на латинском језику који је био доступан само ужем кругу; у први план избија тежња да се у наставним садржајима нађу достигнућа природних наука, што је био услов покретања привредних активности; школе се све више организују и опремају о трошку градова или државе.<sup>3</sup> У епохи просвијећености васпитање више није било ствар само породице и цркве, већ све више општа ствар и брига државе. Оног тренутка кад је држава преузела бригу о образовању то је подразумијевало и доношење разних прописа из области образовања.<sup>4</sup> Нарочито снажан искорак у томе погледу направљен је у XVIII вијеку који се у историји педагошке науке сматра „*вијеком педагогије*“.<sup>5</sup> Идеје које су заговарали Дени Дидро и руски педагог Јохан Базедов,<sup>6</sup> имале су снажног одјека и у оним срединама у којима су постојале искључиво теолошке школе у којима су се образовали будући свештеници.

Иако се идеје просвјетитељства нијесу равномјерно шириле Европом, њихов снажан ехо успио је да досегне и до простора Балканског полуострва. На подручју Босне и Херцеговине, која је у томе периоду била под османском влашћу, најстарије основне школе за образовање дјеце православне вјероисповијести, основане су у XVIII вијеку и то у Сарајеву, Мостару, Требињу, Модричи, Зворнику и Тешњу. О оснивању и раду ових школа бринуло се домаће ниже свештенство и припадници трговачког слоја који је био у успону.<sup>7</sup> Млетачке власти, под чијом се управом налазила Бока Которска, нијесу приступале отварању нових школа, већ су ометале и рад постојећих, што је у многоме негативно утицало на образовање становништва са тог подручја.<sup>8</sup> образовање дјеце Срба који су се нашли на територији Угарске у XVIII вијеку, заснивало се на учењу из донијетих књига („србуља“). Учитељи су били црквена лица, наставни језик све до половине XIX вијека црквенословенски, док се читање највећим дијелом савладало методом срицања.<sup>9</sup> На иницијативу београдско-карловачког митрополита Мојсија Петровића у Карловцима је 1726. године отворена *Славјанска школа*, у којој су радили учитељи из Русије (Максим Суворов, Емануил Козачински и др.).

<sup>3</sup> ПЕ, 2, стр. 268-269; Недељко Трнавац, Јован Ђорђевић, *Педагогија*, Београд 2002, стр. 53.

<sup>4</sup> ПЕ, 2, стр. 269; Недељко Трнавац, Јован Ђорђевић, *н.д.*, стр. 53.

<sup>5</sup> Раденко С. Круљ/ Саит Качапор/ Радивоје Кулић, *н.д.*, стр. 28.

<sup>6</sup> Дени Дидро залагао се да основна школа треба да буде обавезна за све, од сељака до министра, као и да буде одвојена од цркве. Велику подршку имао је у руском педагогу Јохану Базедову који се такође залагао за стварање школа без црквеног надзора.

<sup>7</sup> ПЕ, 1, стр. 320.

<sup>8</sup> ПЕ, 1, стр. 318.

<sup>9</sup> ПЕ, 1, стр. 319.

У томе периоду (крај прве и почетак друге половине XVIII вијека) на тлу Црне Горе доминирало је племенско друштво. Породични миље био је најзначајније мјесто за образовање и васпитање дјеце. Током одрастања дјеце, родитељи су имали обавезу да им говоре о породичној генеалогiji, братственичкој и племенској традицији, о моралним начелима, вјерској поуци и сл. У оквиру породице, дјеца су учила све што им је било потребно за живот. Тиме је породица била уздигнута на ниво најзначајније образовне институције. Обликовање свијести у оквирима племенског конзервативизма подразумијевало је преношење знања усменим путем са генерације на генерацију, чиме се одржавао континуитет, али на другој страни је увелико спутавана могућност проширивања знања и систематског биљежења догађаја у писаној форми. Ријетки су у то вријеме били људи који су путовали и који су могли пренијети искуства са других поднебља. У околностима у којима је физички опстанак био веома угрожен, живот је наметао потребу задовољавања са малим, чиме је унеколико могуће оправдати недовољно изражену потребу за просвијећеношћу у то доба, чак и неку значајнију иницијативу коју је у томе погледу могао предузети цетињски митрополит Сава Петровић као прва духовна и политичка личност тадашњег племенског друштва Црне Горе. Међутим, идеје које су заговарале вјеровање у моћ разума, образовања и просвијећености, заталасале су бунтовни и темпераментни дух митрополита Василија Петровића, који је, увиђајући у њима клице просперитета, одлучио да дио свог животног пута посвети реализацији тих идеја. Надахнут патријархалном мудрошћу и вриједним дјелима европске културе, уз то страствени путник и довољно образован да уочи значај духовног уздизања народа, митрополит Василије је своје дјеловање усмјеравао према општенородном препороду. Управо у том контексту могуће је сагледавати и његове просвјетне идеје. Подсјетимо само да је то вријеме када се у царској Русији залагањем Катарине II отварају бројне школе у градовима, када у Француској стварају Монтескје, Волтер, Ђамбатиста Вико, Жан Жак Русо, Дени Дидро, Д'Аламбер и многи други. Ако томе додамо чињеницу да је Цетиње одржавало сталне везе са Котором, Перастом, па и нешто удаљенијим Дубровником, који су почетком XVIII вијека били прилично развијене културне средине, утолико ће нам бити јасније у каквом су окружењу и условима сазријевале просвјетитељске, владарске и уопште визионарске идеје митрополита Василија Петровића.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> У Котору је градска школа (*граматика*) постојала изгледа, још од XIII вијека. Њен основни задатак је био да оспособљава дјецу богатијих грађана за читање и писање на латинском језику. На челу школе налазио се или специјални *rector scholarum*, из Италије, или градски нотар, односно домаћи свештеник.

Иако је отварање прве основне школе свјетовног карактера у Црној Гори 1834. године везано за име митрополита Петра II Петровића Његоша, идеје о потреби школовања црногорске омладине биле су врло присутне и међу његовим претходницима. Један од њих био је и митрополит Василије Петровић.

Митрополит Василије Петровић спада у ред снажних личности црногорске прошлости, које су својим прегалаштвом и енергичним акцијама, доприносиле изграђивању црногорске самосталности и препознатљивости у многим сегментима живота. Као човјек визионарских способности, умιο је да препозна будућност која предстоји и да јој се преда са много самоувјерености. Рођен је на Његушима 1709. године у дому Радула Петровића, за оновремене прилике имућног домаћина. У родним Његушима Василије је уз мајку Владицу провео своје најраније дјетињство. Тај период његовог живота одвијао се у околностима у којима су одрастали и његови вршњаци. Били су то чобански дани испуњени витешким играма и дјечјим заносима који су извориште налазили у јуначким пјесмама и усменим казивањима старијих о јунацима из прошлости. Одрастајући у таквим околностима Василије је, као и његови вршњаци, на његушким испашама савладавао једну врсту агоналне школе која је у њему развила борбени понос и самопоуздање. Полазећи од мудрости која каже да је *дјетињство отац човјекове личности*, могло би се претпоставити да се још у дјечачким данима код Василија зачала идеја како причу о јунаштву преточити у идеју о личном подвигу и прегнућу великих размјера. Управо у том надахнућу треба тражити изворе снажне енергије која је карактерисала личност митрополита Василија Петровића.

Запажен као вриједан и обдарен дјечак, по налогу свог стрица митрополита Саве Петровића, Василије је прешао на Цетиње, гдје је у манастирској школи, јединој у земљи у то доба, научио да чита и пише.<sup>11</sup> Налазећи се у Цетињском манастиру који је био центар културно-просвјетног рада и мјесто окупљања најумнијих људи тадашње Црне

---

<sup>11</sup> Образовање у Цетињском манастиру стекао је митрополит Сава, а нешто касније и митрополит Петар I Петровић (Љубомир Стојановић, *Стари српски зписи и натписи*, Београд 1969, стр. 273); Глигор Станојевић, *Митрополит Василије Петровић и његово доба 1740-1766*, Београд 1979, стр. 73. Овдје треба споменути и чињеницу да је у том периоду дјеловало још неколико манастирских школа, али које су се тада налазиле ван граница тзв. Старе Црне Горе. Једна од њих дјеловала је у доњем манастиру у Острогу и то прије 1712. године (Томаш Марковић, *Историја школства и просвјете у Црној Гори*, књига прва, Београд 1969, стр. 296-297).

Горе,<sup>12</sup> млади јеромонах Василије био је окружен књигама, монашким записима, родословима и другим писаним материјалом, који му је пружао могућност откривања једног сасвим новог погледа на окружење и околности у којима је започињао своје дјеловање. Као човјек ванредне енергије и темперамента, настојао је да, када му се већ пружила прилика, што помније изучи прошлост свога народа (*герцогах черногорских*) из доступних списа и извора и стекне један шири увид у дјеловање својих претходника.<sup>13</sup> На један посебан начин изазван од прошлости и сам је почео понешто записивати. Бивајући у сталном контакту са митрополитом Савом, Василије је као оштроуман младић убрзо почео уочавати и политички положај Црне Горе између Млетачке републике и Османског царства. У тим околностима он је донио одлуку да своје знање и енергију стави у службу свог *отечества*, па је смјело ушао у политички живот, водећи током 1740. године рачуна о дипломатској кореспонденцији Црне Горе са Млечанима. Иако се Млетачка република у то вријеме више није сврставала у ред великих војних и политичких сила, њена вјешта дипломатија још увијек је могла послужити као добар примјер онима који су тек требали да развију своју дипломатију и политичка гледишта. У том смислу брига о дипломатској кореспонденцији била је драгоценост, могло би се рећи и прво значајније политичко-дипломатско, књижевно и историографско искуство за младог архимандрита Василија, које му је омогућило да унеколико сагледа главне трансверзале тадашњих европских политичких, економских па и културних стремљења, да изгради своју дипломатску реторику и вјештину комуникације са људима од угледа и увелико развије визионарску црту своје личности. Архимандрит Василије посебно се старао преписци коју је водио, настојећи да претходно добро размисли о томе шта унијети као званичну варијанту. Концепте и преписке појединих писама Василије је чак уносио у посебну књигу, како би их на тај начин сачувао, за себе, а и за оне којима су накнадно могла затребати из разних разлога.<sup>14</sup> У великој мјери Василије се старао о сакупљању и чувању старина, преписивању хрисовуља и других докумената, посебно оних који су се односили на манастире и манастирске посједе.<sup>15</sup>

---

<sup>12</sup> Већ у XVI вијеку Библиотека Цетињског манастира имала је 41 рукописну и једну штампану књигу (Владимир Петковић, *Преглед црквених споменика кроз повјесницу српских народа*, Београд 1950, стр. 45; Раде Делибашић, *Развој школства и педагошке мисли у Црној Гори 1830-1918*, Бор 1980, стр. 75).

<sup>13</sup> Мирослав Пантић, *Књижевност на тлу Црне Горе и Боке Которске од XVI до XVIII вијека*, Београд 1990, стр. 408.

<sup>14</sup> Мирослав Пантић, *н.д.*, стр. 408.

<sup>15</sup> Александар Александров, *О Црној Гори*, превела са руског и приредила Марина Мартиновић, ЦИД, Подгорица 2006, 108.



Велика глад која је задесила Црну Гору током 1740. године, приморала је архимандрита Василија да се једним писмом обрати Млечанима за помоћ. Приликом свог обраћања ванредном провидуру Марку Кверину од 16. јуна 1740. године, Василије се позивао на то да митрополитска кућа Петровић *нигда принципу невјере није учинила, ни крајину мутила*, поручујући истовремено: *Држите нас како своје, а ми смо ваши који ви остајемо на служби и у ову грацију от нашега п. гостства надамо се примит.*<sup>16</sup> Из тих разлога архимандрит Василије замолио је провидура Кверинија да дужду пренесе искрену оданост, како би он био што обазривији у погледу пружања тражене помоћи. Захваљујући се провидуру Кверинију, Василије у свом писму истиче: *(...)господине, имате примит от господина Бога превелику милост, а и ми имамо уписат у либра ово љето, и љуту глад, и вриједно ваше гостство како сте препитали у ову крајину оволики пук(...)*<sup>17</sup> (подвукао С. Ш.). Овим кратким наводом жељели смо нагласити рано учачавање од стране архимандрита Василија, да је потребно да се на неки начин приступи организованијем биљежењу догађаја у Црној Гори. Свакако, да би се приступило тако крупном захвату, било је потребно доста снаге, образованих људи и институција које би водиле рачуна о одређеним питањима. У том смислу може се констатовати да је митрополит Василије за разлику од својих претходника први увидио важност просвјете за Црну Гору и у том погледу предузео конкретне кораке на побољшању просвјетних прилика. Тим својим поступцима митрополит Василије је утицао на разбијање окова племенског конзервативизма и на један специфичан начин Црну Гору уводио у тадашње главне токове живота развијених европских друштава.

Охрабрен првим политичким контактима са значајним личностима из окружења, архимандрит Василије је наредне 1741. године успоставио везе и са напуљским кнезом наговарајући га да са Црногорцима предузме енергичније акције на плану оружане борбе против османских власти.<sup>18</sup> Покушај успостављања веза са напуљским кнезом неуспјешно је

---

<sup>16</sup> Јевто М. Миловић, *Зборник докумената из историје Црне Горе (1685-1782)*, Цетиње 1956, стр. 130; Глигор Станојевић, *н.д.*, стр. 63; Божидар Шекуларац, *Књижевност Црне Горе од XII до XIX вијека, Владика Василије, историја и књижевност*, Цетиње 1996, стр.116-118.

<sup>17</sup> Јевто М. Миловић, *н.д.*, стр.130.

<sup>18</sup> Историчар Јагош Јовановић чак наводи да је архимандрит Василије због тога путовао у Напуљ, мада о томе историчар Глигор Станојевић не износи било какве податке у монографији под називом „*Митрополит Василије Петровић и његово доба*“ (*Упореди: Јагош Јовановић, Историја Црне Горе*, друго, исправљено и допуњено издање, Цетиње-Подгорица 1995, 113; Глигор Станојевић, *н.д.*,стр. 66). Погледати и: Томаш Марковић, *н.д.*, стр.313.

завршен, али то није оставило битнијег трага у даљем дјеловању архимандрита Василија.

Тешко стање у коме се тих година налазила Црна Гора приморало је митрополита Саву, као прву политичку личност Црне Горе, да се, након неуспјеха са напуљским двором, за помоћ обрати Русији. Због тих разлога он се одлучио за непосредну посјету руском двору, како би замолио за продужење помоћи Црној Гори, која је била уговорена још почетком XVIII вијека, доласком у Црну Гору руског изасланика Михаила Милорадовића. За вријеме боравка митрополита Саве у Русији, који је потрајао од 1742-1744. године, замјењивао га је његов рођак, архимандрит Василије Петровић, који је постављен за коадјутора. Према мишљењу његовог савременика млетачког провидура Гриманија, он је већ тада био личност коју *много цијени и поштује крајина Црна Гора*.<sup>19</sup> Својим енергичним политичким ангажманом архимандрит Василије наметнуо се за прву личност у Црној Гори. Успио је да убрзо успостави везе са руским послаником у Цариграду Алексејем Бестужевим-Рјумином, за кога је сматрао да може знатно утицати на руски двор како би он у што већој мјери помогао Црној Гори. На другој страни настојао је да са Млечанима очува добре односе. Окупљајући око себе истомишљенике архимандрит Василије је полако преузимао *духовну управу цркве и народа*.

Спор који се 1744. године појавио у вези забране млетачких власти Црногорцима да могу слободно улазити у Котор, дао је повод архимандриту Василију да отпутује у Венецију и ствар изведе на чистину. Иако свјестан чињенице да се упушта у својеврсну политичку авантуру, Василије Петровић је априла 1744. године, снабђевен изјавама црногорских главара које је сам написао, у пратњи својих шест најоданијих људи, отпутовао у Венецију.<sup>20</sup> У преговорима са представницима Сената, показао се као достојан политички ривал. Захваљујући томе Сенат је 22. августа 1744. године донио одлуку да се Црногорцима обећа *према приликама и времену, на уобичајен начин улаз у град*.<sup>21</sup> По повратку из Венеције, архимандрит Василије топло се захвалио изванредном провидуру Ћованију Албруцију упућујући му и поздраве од митрополита Саве Петровића.<sup>22</sup> Посјета архимандрита Василија Петровића Венецији била је значајна и због тога што се он сусрео са

---

<sup>19</sup> *Историја Црне Горе*, књ. 3, том први, Титоград 1975, стр.303 (у наредним напоменама: ИЦГ, 3/1), Глигор Станојевић, *н.д.*, стр.71.

<sup>20</sup> *Историјски лексикон Црне Горе* (у даљем тексту ИЛЦГ), 5, Подгорица 2006, стр. 994.

<sup>21</sup> *ИЦГ*, 3/1, стр. 305.

<sup>22</sup> Јевто М. Миловић, *н.д.*, стр. 160.

једним тако великим градом у коме је могао остварити увид у друштвени живот једне привредно развијене средине. Јаке импресије које је млади архимандрит однио из Венеције на Цетиње, морале су наћи своје мјесто у његовим будућим плановима које је носио у својим мислима. Међутим, умјесто да изазове позитивне реакције, мисија архимандрита Василија изазвала је огорчење и сукоб са владиком Савом по његовом повратку из Русије. Сукоб митрополита Саве са својим помоћником и рођаком потрајао је преко годину дана. Енергичан и амбициозан по природи, архимандрит Василије покушао је да излаз потражи у обраћању Русији. Без знања митрополита Саве и црногорског Збора, он се 9. фебруара 1746. године обратио руском двору, односно грофу Алексеју Бестужеву Рјумину, предсједнику Министарског савјета Русије, посредством Стефана Шаровића (Јовановића), по коме је и послао писмо: *Сада се ја дрзнух к Вашој Свијетлости да препоручите нашег сродника Стефана Јовановића милости пресвијетлог царског Величанства, који је изабран од цијелог црногорског друштва да завриједи у двору царском и прихвати милост од Њеног Императорског Величанства никад незаборављени народ црногорски(...)*. У свом обраћању Василије се позивао на претходно добре односе са Русијом и подсећао грофа Рјумина на помоћ коју је цар Петар Велики упућивао Црној Гори, на дарове које је митрополиту Данилу Шћепчевићу Петровићу давао руски двор, а потом и на поклоне царице Јелисавете Петровне (1741-1762) преосвјештеном митрополиту Сави. Архимандрит Василије руску царицу у томе писму ословљава са *наша царица*, величајући њену доброту и помоћ. У свом обраћању архимандрит Василије је по први пут истакао потребу да је у Црној Гори нужно приступити подизању школа и просвјећивању народа: *Будући да су у овим земљама, и прије рата с Турцима, свете цркве оскудијевале у светим књигама, мада је у Црној Гори увијек сијала побожност, ипак у околним земљама Захумљу, Зети и Брдима и осталој Скендерији, због несташице светих књига свештеници и остали народ хришћански незнањем, као маглом покривен бијаше. Сада, пак, дарезљивошћу царском према нашим архијерејима свим добрима, а прије свега светим књигама, незнање као магла се разгони и светост чистог разума и побожности сија(...)*. Међутим, највећа препрека која га је спутава да ријешити тај проблем била је материјалне природе. По црногорском духовнику и поред немаштине морало се радити на просвјећивању народа, јер: *Народ је овај веома храбар и оштроуман, ради чега страдају Млечани. Уколико би се основала школа филозофије, филологије и реторике, онда би сви синови римске цркве приступили православљу (таквог су ума Црногорци, да и нешколовани може убиједити*

великог филозофа римског). Поносно истичући природну надареност Црногораца, архимандрит Василије констатује да је сва нада усмјерена у милости најпресветлијег сверуског Њеног Иператорског Величанства, те уколико би била додијељена материјална помоћ од руског двора Црна Гора би била као камен многоцвијетни међу обичним камењем.<sup>23</sup> Руски посланик није имао довољно слуха за Василијево обраћање. Чак није ни обавијестио своју владу, нити предузео било шта како би се Црној Гори додијелила помоћ за оснивање школа.<sup>24</sup> Интересантно је запазити да архимандрит Василије спомиње у свом писму „школе филозофије, филологије и реторике“, што чини по устаљеном средњовјековном обрасцу који је још увијек био заступљен у појединим земљама. У свом обраћању он је споменуо и учитеље „и у граду Котору и у другим мјестима њихови се учитељи налазе“, али занимљиво, не уочава се његова јасна идеја да би добијањем материјалне помоћи или сопственим снагама сам могао ангажовати учитеља са стране. Такву идеју ни једном није изразио ни руски двор, иако би, посматрано кроз економску призму, тиме државна благајна уштедјела средства која је издвајала за потребе школовања црногорске омладине. Могуће је претпоставити да је митрополит Василије тиме желио да црногорским младићима поред образовања на страни, омогући и стицање одређених животних искуства у развијенијим срединама.

У вријеме архимандрита Василија на тлу тадашње Црне Горе живјело је око 35.000 становника.<sup>25</sup> Општи животни услови били су крајње неповољни. Ниједна од црногорских нахија није могла прои-звести довољно жита за потребе свог становништва за једну годину.<sup>26</sup> Образовање се највећим дијелом стицало у манастирским школама у којима су полазници од својих учитеља, такође свештених лица, учили разне текстове вјерске садржине из псалтира, јеванђеља или требника.

<sup>23</sup> Марко Драговић, *Материјали за историју Црне Горе митрополита Данила, Саве и Василија*, Споменик СКА, XXV, Београд 1895, стр. 8-9; Глигор Станојевић, *н.д.*, стр. 95; Јагош Јовановић, *н.д.*, стр. 114-115; Божидар Шекуларац, *н.д.*, стр. 122-124.

<sup>24</sup> Томаш Марковић, *н.д.*, стр. 334.

<sup>25</sup> Од почетка до краја XVIII вијека становништво се у Црној Гори готово удвостручило. Црна Гора је крајем XVIII вијека имала близу 5.000 кућа и 40.000 становника (*ИЦГ*, 3/1, стр. 495). Према подацима које је оставио аустријски пуковник Паулић, Црна Гора је 1782. године имала 4.084 куће са нешто преко 40.000 становника. *Мушкиња има више но женскиња. Сами Црногорци рачунају да увијек могу избацити 10.000 бораца(...)*, али према Паулићевој слободној процјени Црна Гора није могла имати више од 8.000 бораца (Владан Ђорђевић, *Црна Гора и Аустрија у XVIII вијеку*, Београд 1912, стр. 42).

<sup>26</sup> *ИЦГ*, 3/1, стр. 495-496.

Поред поменутих извора знања у то вријеме у употребу почињу улазити и први буквари, који су настајали у развијеним хришћанским центрима, какви су били Венеција, Беч, Пешта, Москва итд. Један примјерак таквог буквара под називом *Первоје ученије отроком*, чува се у библиотеци манастира Савина код Херцег Новог. Буквар је штампан у Влашкој 1727. године *благословом митрополита Мојсија Петровића* и то ћирилицом – на једној страни рускословенским, а на другој страни влашким језиком.<sup>27</sup> На маргини једне Аритметике, која је објављена у Москви 1703. године, и која се чува у Архиви Цетињског манастира, записано је сљедеће: *Валето 1750. ја поп Марко Марковић купих књигу сију глаголемују Аритметику за себе и свој дом. Дадох цекина 2 и по венецијанске*.<sup>28</sup> И архимандритово обраћање руском двору и помен Аритметике, јасно говоре о чињеници да је постојало довољно интересовање и у неколико повољна просвјетна клима која би омогућила даљу изградњу институција које би се старале о образовању црногорске омладине. Истина, чести ратни вихори нијесу дозвољавали размах и реализацију оваквих идеја, али точак историје нужно је ишао напријед. Ни велика глад која је завладала Црном Гором почетком 1748. године и недаће које су је пратиле, нијесу могле поколебати упорне тежње архимандрита Василија Петровића да поправи положај у коме се налазила Црна Гора. Све је то доприносило подизању његовог угледа. Запажајући га као личност од посебног угледа приликом свог боравака на Цетињу о Васиљеву дне 1749. године,<sup>29</sup> и тадашњи српски патријарх Атанасије II Гавриловић, повјерио је крајем јуна исте године одговорном цетињском архимандриту посредничку мисију у Угарској, која је имала за циљ повраћај црквених утвара Пећке патријаршије које је са собом приликом сеобе Срба у Угарску 1737. године, однио патријарх Арсеније IV Јовановић Шакабента.<sup>30</sup> У циљу успјешног окончања те мисије Василије је морао поћи у Пећ. Боравак у Пећи омогућио му је

---

<sup>27</sup> Душан Мартиновић, Марко Марковић, *Црногорски уџбеници 1836-1981. – историјски преглед са библиографијом*, Титоград 1982, стр. 9; Врло је занимљиво додати да се у Библиотеци манастира Савине чува и *Буквар* писан у Русији 1692. године, из кога је своја прва знања стицао и митрополит Петар II Петровић - Његош (*Манастир Савина*, мини монографија (нема датума издавања), стр. 28).

<sup>28</sup> Божо Ђ. Михаиловић, *Цетињски манастир*, Цетиње 1962, 47; Душан Мартиновић, Марко Марковић, *н.д.*, стр. 10.

<sup>29</sup> Приликом боравака у Црној Гори на *Рождество Христово*, патријарх Атанасије је прво боравио у Маинама, затим под Лаством, а затим на Стањевићима, одакле је прешао на Цетиње. Том приликом митрополит Сава Петровић му је поклонио једну од три митре које је митрополит Данило Петровић донио из Москве (Божидар Шекуларец, *н.д.*, стр. 79).

<sup>30</sup> Жарко Шћепановић, *Кратка историја Црне Горе од најстаријих времена до 1796. године*, Подгорица 2002, стр. 141.

да се код патријарха поучи и још више обогати своје искуство.<sup>31</sup> Међу књигама које је архимандрит могао видјети и пронаћи у књижници Патријаршије било је и издања која су у то вријеме била сасвим нова. Према мишљењу Мирослава Пантића, Василије је ту засигурно нашао превод познатог дјела Марина Барлетија о Скендербегу (XVI вијек), као и дјело дубровачког бенедиктинца Мавра Орбинија *Краљевство Словена (Il regno degli Slavi)* у италијанском оригиналу, који је можда могао и читати, или, могуће, у руско-словенском преводу *грофа рагузинског Саве Владиславића*, који му је био знатно ближи.<sup>32</sup> Орбинијево дјело извршило је знатан утицај на архимандрита Василија. Настало у епохи барока, оно је пружало основна конкретна знања о историји Јужних Словена. Иако увелико некритично, *Краљевство Словена* је, по свој прилици, послужило архимандриту Василију приликом писања његове *Историје о Черној Гори*.<sup>33</sup> Плодан боравак у Пећи инспиративно је утицао на младог архимандрита Василија, да се окуша и као пјесник. Наиме, у зборнику који се зове *Цетињски љетопис*, налазе се и три пјесме за које многи књижевни историчари сматрају да су настале из пера архимандрита Василија Петровића. Текстови пјесама су без наслова и са почецима: *Черна Гора от Котора, сва до Бара и до Скадра; Симеоне, свети Немања, многих отац свога имена и О Исмаилу, докле будеш царствовати*. Оно што је могуће рећи као специфичност, када су ове пјесме у питању, јесте чињеница да се оне данас сврставају међу прве пјесничке продукције чланова читаве династије Петровић-Његош.<sup>34</sup>

Након извјесних проблема које је доживио током повјерене му мисије од стране патријарха Атанасија II, архимандрит Василије успјешно је окончао мисију, што је допринијело да 1750. године буде препоручен од Пећког патријарха и тројице митрополита да пође до Русије како би отуда донио материјалну помоћ од руског цара.<sup>35</sup> Та архимандритова

<sup>31</sup> Симеон Милутиновић, *Историја Црне Горе од искона до новијега времена*, Београд 1835, стр. 78; *Историја Црне Горе*, написао Димитрије Милаковић, фототипско издање, Крагујевац 1995, стр. 116; Милан М. Вујачић, *Сукоб владике Василија Петровића Његоша са карловачким митрополитом Павлом Ненадовићем*, Годишњак Цетињске гимназије, II, Цетиње 1970, 170; Мирослав Пантић, *н.д.*, стр. 409; Александар Александров, *н.д.*, стр. 107.

<sup>32</sup> Мирослав Пантић, *н.д.*, стр. 409.

<sup>33</sup> Божидар Шекуларац, *Дукљанско-црногорски историјски обзори*, Цетиње 2000, 107.

<sup>34</sup> *Цетињски љетопис*, Цетиње 1962, стр. 15-16, 58, 63, 78; Божо Ђ. Михаиловић, *н.д.*, стр. 38; Милорад Павић, *Историја српске књижевности барокног доба*, Београд 1970, стр. 431; Мирослав Пантић, *н.д.*, стр. 411-415; Божидар Шекуларац, *Књижевност Црне Горе од XII до XIX вијека, Владика Василије, историја и књижевност*, стр. 76, 86-87, 111.

<sup>35</sup> *ИЦГ*, 3/1, стр. 326.

мисија није се остварила. Дошавши до Карловаца Василије се вратио у Београд, гдје га је патријарх Атанасије II, на препоруку владике Саве, а у присуству београдског митрополита Викентија и рашког митрополита Гаврила, рукоположио за митрополита 22. августа 1750. године и поставио за егзарха *свјатјејшаго трона пекскаго*.<sup>36</sup> Наредне године митрополит Василије је ишао у Беч, гдје је од царице Марије Терезије затражио протекторат Аустрије над Црном Гором. Његов боравак у Аустрији завршен је неуспјешно<sup>37</sup> и крајње непријатно, али и из те мисије митрополит Василије је извукао корисну поуку. Наиме, схватио је да се од Аустрије нема чему надати па је своје спољнополитичке акције усмјерио према Русији.

\* \* \*

Моћну руску империју митрополит Василије сматрао је најсигурнијим и најприроднијим ослоном у погледу остваривања црногорске независности.<sup>38</sup> Након повратка из Беча, он је све више заговарао неопходност посјете Русији. Због тога је убјеђивао митрополита Саву и племенске главаре у користи које могу бити остварене од те посјете. На велико залагање његове идеје су прихваћене. У прољеће 1752. године први пут је отпутовао за Русију и то са препоруком митрополита Саве и црногорских главара, како би од руске владе затражио политичку заштиту и материјалну помоћ за Црну Гору. У Русији је митрополит Василије остао готово двије године. За то вријеме покренуо је читав низ питања из домена црногорско-руских односа. Увјеравао је сараднике царице Јелисавете да Црна Гора није никоме потчињена, али да јој је потребна значајна материјална помоћ како би организовала сопствену државну управу. Писмом од 20. фебруара 1753. године обратио се митрополит Василије генералу Ивану Антоновичу, молећи га да му помогне око додјеле књига и других потребних средстава: *Слиједећи, ја смирени пастир, најусрдније Њено Императорско Величанство у име црногорског српскословенског народа и преносећи благоданно о репутацији својих људи и о њиховим светим црквама, да имате бригу и скрб о томе да канцелар још није стигао, а вице-канцелар уопште није у могућности, а пресвети правитељствујући Синод према извјештају који је предат у државну Колегију иностраних дјела о броју књига – које нам нијесу испоручили, тј. шест јеванђеља пријестолних великих, на полуалександријском папиру; десет толкованих јеванђеља воскресних;*

<sup>36</sup> Грлица, календар црногорски за годину 1836, стр. 54-55; ИЦГ, 3/1, стр. 326.

<sup>37</sup> Глигор Станојевић, н.д., стр. 98.

<sup>38</sup> Живко М. Андријашевић, *Црногорске теме*, Подгорица 1998, стр.16.

десет требника великих; десет псалтира великих; десет служабеника и два чиновника архијерејска. Зато молим вашу високопреузвишеност да се заузмете код узвишене милиости Њеног Императорског Величанства да укаже пресвијетлом правитељствујујућем Синоду да набројане књиге преда. Ја више не тражим од онога што су у Синоду сами извољели закључити. Ја сам до сада четири пријаве поднио о томе у Синоду а да ми о томе ни резолуцију нијесу дали. Још су предложили у Колегији да ће дати преосвјештеном Сави мантију и архијерејско жезло, али ниједно нијесу дали. А о осталом ја сам задовољан милошћу Њеног Императорског Величанства.<sup>39</sup> Иако на многим мјестима нијесу придавали нарочит значај молбама и обраћањима цетињског митрополита, њега то није обесхрабривало. Он се једним писмом од 22. октобра 1753. године обратио царици Јелисавети наглашавајући: (...)наш православни црногорски народ мада јесте храбар, али будући лишен ученија школскога, тако да се не умије учити ни граматници, он се у великој нужди налази, а резиденција наша убога није у стању да од својих средстава школе оснује. Тога ради најпонижније молимо да Ваше Императорско Величанство најмилосније допусти и нареди да се средствима Вашег Императорског Величанства у нашем крају за почетак отворе мале словенске школе, а затим оне који заврше исте школе слати на високе науке, како црквене, тако и војне, у Вашег Величанства високославну царевину.<sup>40</sup> Не чекајући одговор руске царице, митрополит Василије је 1754. године обновио молбу, желећи да тиме што више истакне неопходност школовања црногорске омладине. Овога пута митрополит је у молбама био много експлицитнији. У обраћању је поменуо и врсту школе и мјеста у којима би се приступило подизању три мјесне школе: *Неопходно је потребно у овдашњој нашој земљи завести за први случај мале славенске школе; за оснивање таквих училишта молимо издржавање од Вашег Императорског Величанства за школе које требају најпристојније бити установљене; прва у нашој резиденцији на Цетињу, друга у Приморју, у Мајинама; трећа у Брдима у граду Медуну, ради издржавања која три мјесна училишта потребну новчану своту ако изволи наредити својим милосрђем Ваше Императорско Величанство.*<sup>41</sup> Молбе митрополита Василија нијесу наишле на разумијевање руске владе и царице. У образложењу је стајало: *Што се тиче школа за сада*

<sup>39</sup> Марко Драговић, *н.д.*, стр. 13; Божидар Шекуларац, *н.д.*, стр. 131-132.

<sup>40</sup> Марко Драговић, *н.д.*, стр. 18-19; Душан Вуксан, *Преписка митрополита Василија, митрополита Саве и црногорских главара 1752-1759.* године, Споменик СКА, LXXXVIII, Београд 1938, стр. 23-25; Глигор Станојевић, *н.д.*, стр. 104, 118; ; Божидар Шекуларац, *н.д.*, стр. 145.

<sup>41</sup> Душан Вуксан, *н.д.*, стр. 24.



не може се задовољити вашој молби, али ће се гледати да се задовољи у друго zgodније вријеме, кад се опиширније дозна колико је потребно новаца за такве школе; колико је потребно Црној Гори имати школа и у којима би мјестима оне могле бити.<sup>42</sup> Упоран у својим настојањима митрополит се није дао поколебати. Проучивши добро упућени одговор руског двора, поново се 7. фебруара 1755. године, обратио новим писмом царици Јелисавети за помоћ, тражећи овога пута да она Црну Гору прими под пуни протекторат: (...)Очекујемо једино избављење и помоћ од истинске заштитнице народа нашег црногорског, Вашег Величанства. Премилостива мајчице, смилуј се на мене, раба својега, и на цио православни народ; и дај нам благонаклону грамоту којом нас потпуно узимаш под своју заштиту, да престану непријатељи Млечани са својом злобом противу нас, јер они без престанка поткупљују људе, не би ли мене неко убио(...).<sup>43</sup>

Током боравака у Русији митрополит Василије је 1754. године штампао своју *Историју о Црној Гори*, коју је посветио Михаилу Иларионовичу Воронцову, руском вицеканцелару.<sup>44</sup> Иако је *Историја* митрополита Василија била својеврстан историјско-политички мемо-рандум, она је ипак заинтересовала руски двор за Црну Гору. Уз помоћ дјела митрополит Василије је успио да Црну Гору измјести из уобичајеног политичког контекста балканских прилика и тиме постави темеље за стицање њене међународне репутације.<sup>45</sup> Та *Историја* може се сврстати и у историјско-мемоарско штиво те отуда њен велики значај као историјског извора.<sup>46</sup> Боравак у Русији омогућио је митрополиту Василију да се упозна са многим, до тада објављеним дјелима руских класика XVIII вијека, која су садржала јасно изражене националне идеје и интересовање за прошлост. Посебан утицај на њега оставило је дјело *Историја Русије* Михаила Григоријевича Собакина (1720-1773), који је службовао у Колегији иностраних послова, са којом је Василије одржавао интензивне контакте.<sup>47</sup> Митрополит Василије је уочавао поруке тих дјела

<sup>42</sup> Томаш Марковић, *н.д.*, стр. 335.

<sup>43</sup> Марко Драговић, *н.д.*, стр. 21-22.

<sup>44</sup> Све донедавно у историографији је владало мишљење да је *Историја о Црној Гори* владике Василија Петровића штампана у Москви. Међутим, иницијативом Георгија Михаиловића и стручњака Лењинове библиотеке у Москви, утврђено је да је *Историја о Црној Гори* штампана у штампарији Академије у Петрограду (видјети: Георгије Михаиловић, *Српска библиографија XVIII века*, Београд 1964, стр. 43; Глигор Станојевић, *н.д.*, стр. 105; Мирослав Пантић, *н.д.*, стр. 406 - обратити пажњу на напомену 519).

<sup>45</sup> Божидар Шекуларац, *Дукљанско-црногорски историјски обзори*, стр. 101.

<sup>46</sup> *Исто*, стр. 107.

<sup>47</sup> *Исто*, стр.109-110; Божидар Шекуларац, *Књижевност Црне Горе од XII до XIX вијека*, Владика Василије, *историја и књижевност*, стр. 26-27

и покушавао да својим дјеловањем на пољу културе црногорском народу обезбиједи слична дјела преко којих би од заборава било сачувано усмено стваралаштво, средњовјековна традиција, монашки списи, дјела у којима би били забиљежени савремени догађаји и сл. Узимајући све то у обзир, посматрано са становишта утицаја тадашњих умјетничких праваца, може се рећи да се у Василијевом дјелу препознаје складан спој барока и класицизма.<sup>48</sup>

Приликом боравка у Русији митрополит Василије покренуо је и питање сеобе Црногораца у Русију. Схватајући колико је понијет жељом да помогне својој земљи, приликом повратка у Црну Гору митрополит Василије је добио помоћ у црквеним књигама, новац за путне трошкове и 5.000 рубаља помоћи за Цетињски манастир.<sup>49</sup> Међу књигама које је донио из Русије по повратку у Црну Гору септембра 1755. године, налазило се 100 буквара и 100 часловаца, иако тада у Црној Гори није било ни једне школе свјетовног карактера. Интересантно је напоменути да је, по сопственом признању, прва знања из једног од буквара које је донио митрополит Василије, стекао и Доситеј Обрадовић.<sup>50</sup> Као најзначајнији просвјетитељ који ће дјеловати у Србији, Доситеј Обрадовић се први пут упознао са руским научним часописом *Ежемесјачнија сочиненија*, у дому митрополита Василија Петровића, у манастиру Стањевићи, приликом посјете митрополиту Василију. Митрополит Василије рукоположио је Доситеја Обрадовића за свештеника у манастиру Стањевићима о Ускресу 1764. године, како би имао успомену на боравак у Црној Гори.<sup>51</sup>

\* \* \*

Ратне околности и личне непријатности, приморале су митрополита Василија Петровића да 1757. године по други пут крене у Русију. У Петроград је стигао марта 1758. године. И том приликом развио је живу политичку активност настојећи да за своје маштовите планове заинтересује што више угледних личности и све оне који би могли помоћи Црној Гори. Оно што је битно нагласити са аспекта овога рада јесте чињеница да је митрополит приликом друге посјете Русији са собом одвео 12 младића из најугледнијих црногорских кућа: четири Петровића (Рафаило, Иван, Војин и Иван) два Радоњића (Петар и Сава), два Пламенца

<sup>48</sup> Исто, 27.

<sup>49</sup> Марко Драговић, *н.д.*, стр. 20; ИЦГ, 3/1, стр. 330; ИЛЦГ, 5, стр. 995.

<sup>50</sup> Душан Мартиновић, *Црна Гора у Гутенберговој галаксији*, Подгорица 1994, стр. 140 (обратити пажњу на други дио напомене 3).

<sup>51</sup> Мита Костић, *Доситеј Обрадовић у историјској перспективи XVIII и XIX вијека*, Београд 1952, стр. 65; Глигор Станојевић, *н.д.*, стр. 188; Мита Костић, *н.д.*, стр. 157.

(Симеон и Никола) и по једног младића из братства Марошевића (Тома), Радуловића (Гаврило), Бориловића (Михаило) и Вукотића (Иван).<sup>52</sup> То је био први покушај организованог приступа школовању црногорске омладине, предузет из потребе што се митрополит Василије заносио мишљу да организује општеплеменску власт, за чије вршење су му били потребни образовани људи. Убрзо по доласку у Петроград он се 11. маја 1758. године једном представком обратио Ивану Ивановичу Шувалову, обавјештавајући га да је са собом довео, ради школовања, младиће из Црне Горе: *А у обавезу наше вјерности, дјецу својих нећака и других бољара, коју сам са собом довео, остављам у службу Њеног Императорског Величанства, а к њима ћу послати и друге.*<sup>53</sup> Занимљиво је запазити да је митрополит врло вјешто користио термин *дјеца бољара*, настојећи да тиме поведеним младићима обезбиједи лакши пријем у *бољарским*, односно тада највећим дијелом војним школама, на којима су се могла образовати дјеца угледних руских племића. Оно што такође треба запазити јесте чињеница да се у просвјетним идејама митрополита Василија нигдје не спомиње образовање женске дјеце, нити се уочава било каква идеја на том плану.

Митрополит Василије обраћао се и другим високим достојанственицима, молећи за помоћ око школовања поведених младића. У писму упућеном Никити Јурјевичу Трубецком митрополит, поред осталог, каже: *(...)покорно молим да пошаљете наредбу да се двојица Петровића (Рафаил је мој рођени синовац, а Иван рођак), који се налазе код мене, приме у кадетски корпус, а остали када дођу, а колико их је на броју то саопштавам писмом, у коме су означена имена и презимена.*<sup>54</sup> Поведени младићи били су примљени у *војни сухопутни корпус* са платом од 15

<sup>52</sup> На појединим мјестима се наводи да је митрополит Василије са собом одвео 15, односно 20, умјесто 12 младића (Упореди: Симеон Милутиновић, *н.д.*, стр. 90; Томаш Марковић, *н.д.*, стр. 336; *Историја Црне Горе*, написао Димитрије Милаковић, фототипско издање, Крагујевац 1995, стр. 120; *ИЦГ*, 3/1, стр. 348; Глигор Станојевић, *н.д.*, стр. 151-152; Милован Мушо Шћепановић, *Школе у Колашинском крају*, Подгорица 1997, стр. 29; Александар Александров, *н.д.*, стр. 108). Уз све наведено карактеристично је рећи и слједеће – на појединим мјестима се Тома Марошевић, наводи и као Тома Мрвошевић или Марашевић. О њему се дуго није знало, чак до 1803. године, када је код царске Колегије иностраних послова отпочео кампању против изасланика митрополита Петра I, Николе Ћирковића, који је својим дјеловањем желио да Црној Гори прибави извјесне користи (О Ћирковићу детаљније погледати: Бранко Павићевић, *Петар I Петровић Његош*, Подгорица 1997, стр. 79, 153, 176-180, 192, 194, 195, 203, 206-208, 211-214, 220, 227, 347. За поменутог Марошевића погледати: Бранко Павићевић, *н.д.*, стр. 347, обратити пажњу на напомену 102).

<sup>53</sup> Душан Вуксан, *н.д.*, стр. 61.

<sup>54</sup> Душан Вуксан, *н.д.*, стр. 64.

рубља годишње. Иван Вукотић и један од Пламенаца добили су по медаљу и 50 червонца.<sup>55</sup>

Због немогућности прилагођавања условима живота, настави и другим околностима, неколико црногорских младића се из Русије врагило у Црну Гору. Међу онима који су остали били су митрополитови рођаци – Рафаило и Војин Петровић. Покушај школовања црногорских младића није био у потпуности угрожен повратком неколицине од њих у Црну Гору. Наиме, на руском двору је било одлучено да се у Црну Гору бесплатно шаљу књиге из кијевско-печерске, московске и других типографија, како би се и на тај начин поспјешиле просвјетне прилике у Црној Гори.<sup>56</sup>

Боравак у Русији митрополит Василије је искористио као повољан тренутак за обраћање царици Јелисавети Петровној. У писму упућеном руској царици 10. септембра 1758. године, митрополит Василије јој је предложио да организује управу и војску у Црној Гори, истраживање руда, као и да му удијели помоћ у износу од 15.000 рубаља.<sup>57</sup> У свом обраћању митрополит је наглашавао да је неопходно *дат ни печатњу књижњују и ваше мајсторе*, како би Црна Гора тиме стекла могућност самосталног објављивања, односно штампања неопходних књига.<sup>58</sup> Такви захтјеви нијесу били прихваћени од стране руског двора. Руска царица је чак одбила и захтјев митрополита Василија да Црну Гору узме под своју званичну заштиту.

Друга посјета Русији митрополита Василија, завршена је тиме што је добио тражену помоћ у износу од 15.000 рубаља за успостављање власти у земљи и 1.000 златних цекина као помоћ црногорском народу.<sup>59</sup> У друштву руског изасланика Стефана Јустиновича Пучкова, који је од руског двора добио задатак да испита наводе из предивки које је Василије упућивао царској влади, митрополит Василије је по повратку свечано дочекан у Црној Гори 9. августа 1759. године.<sup>60</sup>

Добијену материјалну помоћ од руског двора и владарке, митрополит Василије је искористио за стварање судова за мирене међуплеменских

<sup>55</sup> Глигор Станојевић, *н.д.*, стр.152-153.

<sup>56</sup> Душан Мартиновић, *н.д.*, стр. 141.

<sup>57</sup> Јован Томић, *О историји Црне Горе црногорског митрополита Василија Петровића*, Годишњица Николе Чупића, књ. XXIII, Београд 1904, стр. 86-87; Глигор Станојевић, *н.д.*, стр. 151-152.

<sup>58</sup> Јован Томић, *Кад је и с којим смјером основана Словенска штампарија Димитрија Теодосија у Млецима*, Глас СКА, СXXXIII, Београд 1929, стр. 65; Душан Мартиновић, *н.д.*, стр.140-141, 144.

<sup>59</sup> Живко М. Андријашевић, Шербо Растодер, *Историја Црне Горе од најстаријих времена до 2003*, Подгорица 2006, стр. 122.

<sup>60</sup> *ИЛЦГ*, 5, стр. 995.

свађа и размирица. Недостају подаци о томе да ли је дио тих средстава одредијелио за развој просвјетне дјелатности, макар у дијелу који се односио на манастирске школе. Уз све то потребно је нагласити да чести ратови, као и сложене унутрашњополитичке и спољнополитичке прилике нијесу дозволиле митрополиту Василију да организује прву свјетовну школу која је и те како била присутна у његовим плановима и за чије је оснивање показивао посебно интересовање.

Руски изасланик Пучков остао је у Црној Гори око два мјесеца. По повратку у Русију поднио је врло негативан извјештај руској влади о приликама у Црној Гори, Црногорцима, па и самом митрополиту Василију. У извјештају је поред осталог стајало: *Народ је диваљ. Црногорци никаквог права и закона немају међу собом. Власт би се с муком успоставила.* За митрополита Василија Пучков је написао да је *по природи немиран, честољубљив, среброљубив као и сви остали, мутитељ и клеветник.* Након таквог извјештаја у руској пријестоници за дуго нијесу имали слуха за било какво обраћање које је долазило из Црне Горе.

\* \* \*

Бојећи се да Русија сасвим не заборави Црну Гору, митрополит Василије Петровић је одлучио да је посјети по трећи пут. Јуна 1765. године кренуо је на пут. Прва станица на његовом путу био је Беч, гдје је свратио како би се распитао о приликама у руској престоници и расположењу према њему. У друштву са митрополитом Василијем били су игуман Теодосије Мркојевић, јеромонах Јосиф Вукићевић и јерођакон Петар Петровић, кога је митрополит Василије намјеравао да остави у Русији ради школовања.<sup>61</sup> Ни приликом тога путовања мудри митрополит није одустајао од намјере да црногорска младост започне са образовањем у земљи која је већ имала довољно искуства у раду свјетовних школа. Крајем октобра 1765. године митрополит Василије је преко Кијева, стигао у Петроград. Убрзо се једним писмом обратио тадашњој руској царици Катарини II, покушавајући да придобије руску помоћ и покровитељство.<sup>62</sup> У ишчекивању њеног одговора митрополит се изненада разболио и умро 10. марта 1766. године. На вијест о његовој смрти царица је наредила да се сахрани о државном трошку и уз највећи

---

<sup>61</sup> Марко Драговић, *н.д.*, стр. 35; Глигор Станојевић, *н.д.*, стр. 181; Ђорђе Поповић, *Историја Црне Горе*, Београд 1896, стр. 471 (у: *Повјесница црногорска*, приредио Маријан Машо Миљић, Подгорица 1997); *ИЛЦГ*, 4, стр. 894.

<sup>62</sup> *ИЛЦГ*, 5, стр. 996; Александар Александров, *н.д.*, стр.210.

црквени и војни церемонијал.<sup>63</sup> По наређењу Колегије иностраних послова извршен је попис цјелокупне заоставштине митрополита Василија и то у присуству његових пратилаца и синоваца Рафаила и Војина Петровића, кадета војног училишта, који су тамо били на школовању.<sup>64</sup> Митрополит Василије сахрањен је у Благовјешченској цркви у Петрограду у којој почивају и земни остаци многих знаменитих личности Русије, међу њима и славног војсковође Суворова.<sup>65</sup>

\* \* \*

Постојање само једне школе на Цетињу која је била намијењена за образовање свештених лица, био је довољан разлог да архимандрит, касније митрополит Василије, започне размишљати о неопходности побољшања просвјетних прилика у Црној Гори. Ране просвјетне идеје митрополита Василија подразумијевале су обнављање и попуњавање манастирског библиотечног фонда, како би образовање свештеника било олакшано и што успјешније. Еволуција просвјетних идеја митрополита Василија услиједила је након његових бројних путовања која је предузимао како би Црној Гори и њеном становништву обезбиједио што бољи међународни положај. На тим путовањима митрополит Василије је имао прилику да упозна тадашње просвјетне прилике у бројним европским градовима, бројну литературу и културне посленике, што је свакако било веома важно искуство за даљи развој његових идеја које је намјеравао да реализује у Црној Гори. Боравећи у три наврата у Русији, митрополит Василије се упознао и са искуствима царске Русије на пољу просвјете. Та искуства покушао је да пренесе у Црну Гору. Његова замисао ишла је у правцу да уз помоћ Русије отвори основне школе свјетовног карактера у Црној Гори, након чијег би завршетка црногорски младићи наставили своје даље образовање у Русији. Међутим, иако на том пољу није постигао значајније резултате, допринио је на другој страни

---

<sup>63</sup> Иако је услиједила изненада, смрт митрополита Василија није утицала на ремећење пријатељских и хармоничних веза између Црне Горе и Русије. Да би један такав став руског двора задобио званичну форму, царица Катарина је 5. јула 1766. године објавила један указ у коме се поред осталог истиче: „...*И тако ми, велика господарица, наше царско величанство, ми увјеравамо, овим указом, читав црногорски народ у нашу непромијењену царску наклоност, очекујући да ће он бити достојан наше царске милости и да ће настојати свим својим силама убудуће да нас служи одано и усрдно у свим приликама...*“ (Франсоа Ленорман, *Турци и Црногорци*, с француског превела Марина Вукићевић, Подгорица 2002, стр. 307).

<sup>64</sup> Бранко Павићевић, *Мисија митрополита Василија Петровића у Русији 1765-1766*, Историјски гласник, 1-4, Београд 1962, стр. 64-65.

<sup>65</sup> *Исто*, стр. 64-65.

изградњи и учвршћивању култа Русије у Црној Гори. Сурова реалност омела је оживотворење његових просвјетних идеја, али је митрополит Василије остао узор својим наслједницима да његов започети рад наставе и конкретно реализују.

Смрћу митрополита Василија угашене су наде за отварање свјетовних школа у Црној Гори. Иако нереализовани, његови су напори означили артикулисање једне нове физиономије Црне Горе и то у тренутку када су њене сопствене снаге биле доста слабе и немоћне да без помоћи са стране учине било какав крупнији искорак који је водио свеукупној еманципацији. Међутим, ваљало је започети и својим примјером и слухом за вријеме које долази поставити темеље будућем националном и културно-просвјетном развоју Црне Горе. Управо у томе и лежи величина митрополита Василија Петровића. Његове идеје о отварању школа покушаће да реализује митрополит Петар I, али безуспјешно. То ће, 68 година након смрти митрополита Василија, учинити митрополит Петар II Петровић Његош 1834. године.

### Литература:

1. Александров, Александар. – *О Црној Гори, превела са руског и приредила Марина Мартиновић*, Подгорица 2006.
2. Андријашевић, Живко М. - *Црногорске теме*, Подгорица 1998.
3. Андријашевић, Живко М., Растодер, Шербо. - *Историја Црне Горе од најстаријих времена до 2003*, Подгорица 2006.
4. Вујачић, Милан М. - *Сукоб владике Василија Петровића Његоша са карловачким митрополитом Павлом Ненадовићем*, Годишњак Цетињске гимназије, II, Цетиње 1970.
5. Вуксан, Душан. - *Преписка митрополита Василија, митрополита Саве и црногорских главара 1752-1759. године*, Споменик СКА, LXXXVIII, Београд 1938.
6. *Грлица*, календар црногорски за годину 1836.
7. Делибашић, Раде. - *Развој школства и педагошке мисли у Црној Гори 1830-1918*, Бор 1980.
8. Драговић, Марко. - *Материјали за историју Црне Горе митрополита Данила, Саве и Василија*, Споменик СКА, XXV, Београд 1895.
9. Ђорђевић, Владан - *Црна Гора и Аустрија у XVIII вијеку*, Београд 1912.
10. *Историја Црне Горе*, књ. 3, том први, Титоград 1975.
11. *Историјски лексикон Црне Горе*, књ. 5, Подгорица 2006.

12. Јовановић, Јагош. - *Историја Црне Горе*, друго исправљено и допуњено издање, Цетиње-Подгорица 1995.
13. Костић, Мита. - *Доситеј Обрадовић у историјској перспективи XVIII и XIX вијека*, Београд 1952.
14. Круљ, Раденко С., Качапор, Саит, Кулић, Радивоје. - *Педагогија*, Београд 2003.
15. Ленорман, Франсоа. - *Турци и Црногорци*, с француског превела Марина Вукићевић, ЦИД, Подгорица 2002.
16. *Манастир Савина*, мини монографија (нема датума и мјеста издавања).
17. Марковић, Томаш, *Историја школства и просвјете у Црној Гори*, књига прва, Београд 1969.
18. Мартиновић, Душан, Марковић, Марко. - *Црногорски уџбеници 1836-1981*. – историјски преглед са библиографијом, Титоград 1982.
19. Мартиновић, Душан, *Црна Гора у Гутенберговој галаксији*, Подгорица 1994.
20. Милаковић, Димитрије. - *Историја Црне Горе*, фототипско издање, Крагујевац 1995.
21. Милутиновић, Симеон. - *Историја Црне Горе од искона до новијега времена*, Београд 1835.
22. Миловић, Јевто М. - *Зборник докумената из историје Црне Горе (1685-1782)*, Цетиње 1956.
23. Михаиловић, Божо Ђ. - *Цетињски манастир*, Цетиње 1962.
24. Михаиловић, Георгије. - *Српска библиографија XVIII века*, Београд 1964.
25. Пантић, Мирослав. - *Књижевност на тлу Црне Горе и Боке Которске од XVI до XVIII вијека*, Београд 1990.
26. Павић, Милорад. - *Историја српске књижевности барокног доба*, Београд 1970.
27. Павићевић, Бранко. – „Мисија митрополита Василија Петровића у Русији 1765-1766“, *Историјски гласник*, 1-4, Београд 1962.
28. Павићевић, Бранко. - *Петар I Петровић Његош*, Подгорица 1997.
29. *Педагошка енциклопедија*, у редакцији Николе Поткоњака и Петра Шимлеше, књ. 2, Београд-Загреб-Љубљана-Сарајево, 1989.
30. Петковић, Владимир. - *Преглед црквених споменика кроз повјесницу српских народа*, Београд 1950.
31. Поповић, Ђорђе. - *Историја Црне Горе*, Београд 1896. (*Повјесница црногорска*, приредио Маријан Машо Миљић, Подгорица 1997)



32. Стојановић, Љубомир. - *Стари српски зписи и натписи*, Београд 1969.
33. Станојевић, Глигор. - *Митрополит Василије Петровић и његово доба 1740-1766*, Београд 1979.
34. Трнавац, Недељко, Ђорђевић, Јован. - *Педагогија*, Београд 2002.
35. Томић, Јован. - *О историји Црне Горе црногорског митрополита Василија Петровића*, Годишњица Николе Чупића, књ. XXIII, Београд 1904.
36. Томић, Јован. – „Кад је и с којим смјером основана Словенска штампарија Димитрија Теодосија у Млецима“, *Глас СКА*, СХХХIII, Београд 1929.
37. *Цетињски летопис*, Цетиње 1962.
38. Шекуларац, Божидар. - *Дукљанско-црногорски историјски обзори*, Цетиње 2000.
39. Шекуларац, Божидар. - *Књижевност Црне Горе од XII до XIX вијека (Владика Василије, историја и књижевност)*, Цетиње, 1996.
40. Шћепановић, Милован Мушо. - *Школе у Колашинском крају*, Подгорица 1997.
41. Шћепановић, Жарко. - *Кратка историја Црне Горе од најстаријих времена до 1796. године*, Подгорица 2002.

Sait Š. ŠABOTIĆ

#### LIFE'S JOURNEY AND EDUCATIONAL IDEAS OF METROPOLITAN VASILJE PETROVIĆ

**Abstract:** Metropolitan Vasilije Petrović has left a deep mark in the Montenegrin history not only as a spiritual clergyman and author of the first history of Montenegro, but also in terms of expressed ideas and efforts in organizing secular schools.

This paper deals with on part his life's journey and the most significant educational ideas that he intended to implement in Montenegro, which were in the spirit of the Enlightenment and educational opportunities in the Balkans of that period and beyond it.

**Key words:** education, Metropolitan, Montenegro, Russia, school, school system, secular schools, financial aid, politics, educational ideas.

**IZ ISTORIJE ŠKOLSTVA**





*Larisa DANILOVA*

## **PROFESIONALNO USAVRŠAVANJE NASTAVNIKA JE NEOPHODNO<sup>1</sup>**

Neophodnost povišenja stručnih kvalifikacija prosvjetnih radnika je jasna svima, počev od studenata prve godine škola koje pripremaju nastavni kadar, pa do iskusnih predavača, ali ni izbliza tu neophodnost svi ne prihvataju. Kako se u zapadnim zemljama prosvjetni radnici odnose prema svom produženom obrazovanju, koliko je to obrazovanje stimulirano od strane države, u kojoj mjeri se nastavnici stručno usavršavaju, u čemu se sistemi povišenja stručne i pedagoške kvalifikacije u svijetu razlikuju od našeg, ruskog sistema?

Naš prosvjetni radnik je obavezan da se usavršava. Na to ga ne podstiče samo školska uprava, nego i najstroži kontrolor – učenici, koji ne trpe neprilagodavanje nastavnika savremenim zahtjevima nastave. To znači da kod nas nema potrebe za dokazivanje značaja podizanja nivoa stručne kvalifikacije prosvjetnih radnika u cilju povećanja kvaliteta njihovog rada.

U vezi s tim, zanimljivo je razmotriti praksu razvijenih zemalja u svijetu i informisati se o tome kako se prosvjetni radnici na zapadu odnose prema svom stručnom i pedagoškom usavršavanju. Prije svega, treba reći da je povišenje stručne kvalifikacije pravo svih prosvjetnih radnika u svim zemljama svijeta, a u nekim državama je ono uvedeno kao zakonska obaveza (osim u Italiji, Danskoj, Luksemburgu, Norveškoj i još jednom malom broju država). Negdje je ta obaveza načelna, a negdje vrlo precizna. Negdje je čak utvrđen minimalni obim, odnosno dužina trajanja tog usavršavanja: U Austriji 15, Belgiji 21, Finskoj 18, Velikoj Britaniji 25, Singapuru 100, Švedskoj 104 i u Holandiji čak 166 časova godišnje. U najvećem broju razvijenih zemalja

<sup>1</sup> Ruski časopis „Praktični časopis za prosvjetne radnike i uprave škola“ br. 6, jun 2010. godine objavio je ovaj rad.

prosvjetni radnici se produženim stručnim obrazovanjem bave najmanje po 35 časova godišnje. To znači da odgovarajuće zakonodavstvo nije ni približno svuda jednako.

Odnos prosvjetnih radnika prema povišenju kvalifikacije u raznim zemljama je različit: negdje se izvršavanje te obaveze ostavlja na svijesti samih prosvjetnih radnika, a negdje neizvršavanje te obaveze ima za posljedicu smanjenje plate, ili čak udaljavanje sa posla. U mnogim zemljama vlasti ne prate sistematski usavršavanje nastavnog kadra, nadajući se da važnu ulogu u tom pogledu igra interno usavršavanje unutar škola u skladu sa potrebama nastave. Takav rad usmjeren je više na zadovoljavanje specifičnih potreba i interesa škola, nego pojedinačnih interesa i potreba nastavnika. U tom pogledu nastavnici ne odabiraju teme i oblike profesionalnog usavršavanja, nego prihvataju one koje im diktira škola.

Sadržaj takvog usavršavanja može imati specifični karakter i održavati kako zahtjeve konkretne škole, tako i opšte socijalno-pedagoške tendencije (integracija u školske kolektive invalidne djece i djece iz inostranstva, posebna podrška obdarenoj djeci, kompjuterizacija obrazovnog procesa i drugo).

U Belgiji, SAD-u i Velikoj Britaniji profesionalno usavršavanje prosvjetnih radnika je zakonska obaveza - A. B. Gargaj ukazuje na vrijednosti i kvalitete, to jest prednosti školskog modela: praktična organizacija, oslonac na osobnosti realne pedagoške djelatnosti nastavnika, jeftinije nego organizovanje kurseva i tečajeva. Autor izdvaja i neke karakteristike koje su interesantne za naš, ruski, sistem, na primjer: organizacija i realizacija dugoročnih, kompleksnih programa usavršavanja nastavnika kao dijela programa razvoja škole, postojanje široke mreže raznovrsnih privremenih i stalnih stvaralačkih grupa nastavnika i stručnjaka, demokratizacija upravljanja obrazovnim procesima u školi, podrška prosvjetnim radnicima od strane specijalnih visokoškolskih ustanova, društvene i naučne javnosti, organa državne uprave, diferencijacija oblika povišenja kvalifikacije, aktivno korišćenje tradicionalnih i savremenih tehnologija. Jedna od savremenih tendencija povišenja kvalifikacija na zapadu je integracija usavršavanja putem kurseva ili tečajeva i usavršavanja u samim školama, kao što se radi, na primjer, u SAD i Njemačkoj. U Njemačkoj se, recimo, usavršavanje sprovodi u akademijama i institutima za povećanje kvalifikacija. U razvijenim zemljama je i dalje popularna ranija praksa da se usavršavanje prosvjetnih radnika nastavi na visokim obrazovnim ustanovama i specijalizovanim centrima. Svoje mjesto u sistemu usavršavanja davno su zauzela profesionalna udruženja prosvjetnih radnika.

U zemljama sa decentralizovanim sistemom obrazovnog sistema o profesionalnom usavršavanju prosvjetnih radnika brinu se i države, i društvo, uz podršku crkve, ustanova za političko prosvjećivanje stanovništva, banaka, izdavačkih preduzeća, naučnih centara i međunarodnih organizacija. U tim

zemljama prosvjetnim radnicima se nude: obrazovni seminari, podizanje kvalifikacija radi unaprjeđenja na višu dužnost, rad sa posebnim ciljnim grupama, projektovani rad na stvaranju stručno-metodičkih materijala, prekvalifikacija, praksa. Široko je rasprostranjena praksa stručnog usavršavanja u inostranim zemljama, posebno kad su u pitanju predavači stranih jezika.

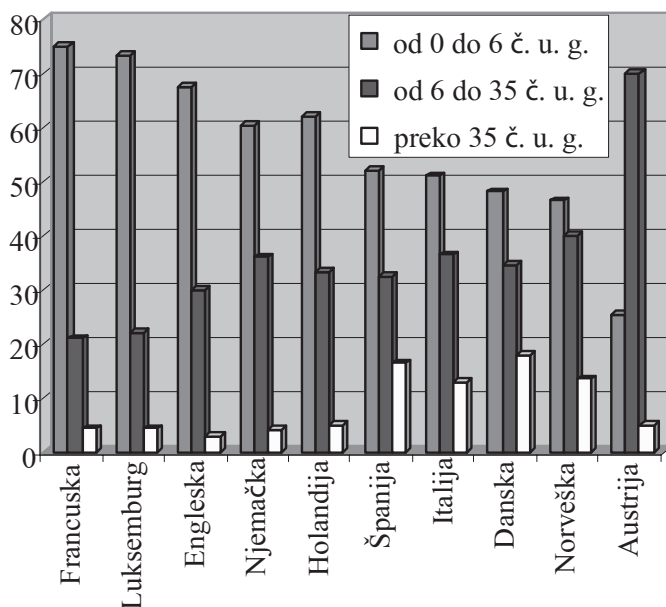
Druga savremena tendencija u sveri dodatnog usavršavanja nastavnog osoblja u svim razvijenim zemljama je takozvano dinstaciono usavršavanje kako u školi, tako i uz pomoć drugih ustanova. Skoro svuda ona predstavlja alternativu redovnom, čak i vanrednom obrazovanju. Povišenje stručne kvalifikacije prosvjetnih radnika na distanci najviše je prisutno u SAD-u, Velikoj Britaniji, Švedskoj, Izraelu, Holandiji (silom prilika zbog široko prisutnog interneta), a isto tako i u Finskoj, Australiji i Kanadi, gdje je to u vezi sa karakteristikama klime i niske gustine naseljenosti stanovništva. Prosvjetni radnici se usavršavaju takozvanim otvorenim univerzitetima i distanciranim centrima koji nude obučavanje korišćenjem otpremljenih materijala, interneta, satelitske televizije i savremenih multimedija. Njihovi programi mogu biti kratkoročni i dugoročni (do dvije godine), a glavna prednost se sastoji u tome što se usavršavanje obavlja ili u kući ili u školi, tako da nastavnik sam bira vrijeme i režim svoga rada. Takav oblik obrazovanja obavezuje nastavnika da bude aktivan u saznavnom procesu, jer on znanje ne dobija od predavača, već sam do njega dolazi. Inostrani nastavnici imaju veći izbor načina usavršavanja u cilju povišenja kvalifikacije. Ozbiljna pažnja poklanja se ponavljanju i udublivanju stručnih i metodičkih znanja, ovladavanju pedagoškim tehnologijama, povećanju opšte kulture, kako nastavnog tako i administrativnog personala u školama i širenju kompjuterske pismenosti. U mnogim zemljama postoje nacionalni programi učenja informaciono-komunikativnih tehnologija.

Zajednički zadaci povišenja kvalifikacija prosvjetnih radnika sastoje se u širenju i produblivanju znanja stečenih na visokoškolskim ustanovama, proučavanje inovacionih metoda i oblika rada, proučavanje naprednog pedagoškog iskustva, usavršavanje stručne i pedagoške prakse, organizovanje međusobne saradnje prosvjetnih radnika, zadovoljavanje njihovih individualnih profesionalnih interesa, i tome slično.

Što se tiče vremena koje se poklanja profesionalnom usavršavanju prosvjetnih radnika u nekim zemljama za to vrijeme nastavnici mogu biti oslobođeni nastave u školi (Njemačka, Holandija, Irska, Linhtejstan, Luksemburg, Norveška, SAD, Kanada, Australija i još neke), ili bez takve mogućnosti (Velika Britanija i Švedska), a u drugim zemljama se takvo usavršavanje obavlja u slobodno vrijeme (Luksemburg i Švajcarska).

Nažalost, statistika u sferi produžnog stručnog i pedagoškog usavršavanja nastavnika je vrlo ograničena, pa ipak neka uporedjenja o uključenosti

nastavnika u tom pogledu su moguća. Pojedinačno gledano, u međunarodnom istraživanju putem upoređivanja pismenosti PIRLS (2006. godine) dobijeni su podaci o procentu učenika četvrtih razreda u raznim zemljama čiji su nastavnici maternjeg jezika i književnosti 2004. i 2005. godine prošli tečajeve povišenja kvalifikacije (vidi sliku “Količina vremena posvećenog profesionalnom usavršavanju nastavnika”). Ti podaci potvrđuju da su u zemljama u kojima je vršeno istraživanje nastavnici nedovoljno aktivni u pogledu svog profesionalnog usavršavanja, te da najveći broj njih takvom samoinicijativnom usavršavanju posvećuje najviše do šest časova godišnje.



### Vrijeme dodijeljeno nastavnicima za profesionalno usavršavanje

Broj država u kojima se pretežan broj prosvjetnih radnika iz godine u godinu profesionalno usavršava, je veoma mali i mi nemamo mogućnosti da ovdje navedemo konkretne pokazatelje o njihovom uključivanju u taj proces po raznim zemljama. Ipak, raspoložemo informacijama da je veliki broj takvih prosvjetnih radnika u zemljama, kao na primjer, u Koreji (približno 93% nastavnika), dok je mali u SAD-u, Finskoj, Švedskoj, Norveškoj, Holandiji, Singapuru, a izuzetno mali u Južnoj Afričkoj Republici.

Sve razvijene zemlje su zainteresovane za povećanje kvaliteta u efikasnosti obrazovnog rada, i radi toga su razradjeni sistemi podrške i podsticanja prosvjetnih radnika da se profesionalno usavršavaju. Jedan od oblika podrške i podsticanja je davanje namjenskih odmora (Francuska,

Italija, Španija, SAD, Kanada, Australija i druge). Drugi oblik je nadoknada za učešće na seminarima i tečajevima (Austrija, SAD, Francuska, Holandija i Švedska). Ima zemalja u kojima su te kompenzacije minimalne (Koreja i Južno Afrička Republika). Po svojoj prilici, Italija je jedina država u kojoj se prosvjetni radnici profesionalno usavršavaju o svom trošku.

U Španiji, Holandiji, Luksenburgu, SAD, Francuskoj i Japanu prosvjetni radnici su zainteresovani za profesionalno usavršavanje i povišenje kvalifikacija, ne samo radi optimizacije i efikasnosti svoga rada, nego i radi povećanja zarada i napredovanja na društvenoj hijerarhiji. Uzgred, mehanizam praćenja profesionalnog usavršavanja prosvjetnih radnika je najrazvijeniji upravo u zemljama gdje one u vezi sa karijerom i finansijskim efektima.

Nakon što smo dali opšte zaključke o profesionalnom usavršavanju prosvjetnih radnika u raznim zemljama svijeta, dalje ćemo razmotriti, na osnovu primjera, konkretnu praksu u pojedinim zemljama.

U SAD povišenje kvalifikacija prosvjetnih radnika je dobrovoljno i ne smatra se obavezom. U zemlji se aktivno radi na neprekidnom usavršavanju nastavnog kadra, u okviru kojeg djeluju udruženja metodičara, organizuju se seminari, tečajevi, praktična vježbanja, međusobne posjete i analize časova, pomoć mladim nastavnicima i slično. U školama, koledžima i na institutima nastavnicima se nude tečajevi. Najpopularnijom tematikom smatraju se kompjuterske tehnologije i međukulturno obrazovanje. (Prvo je vezano za uvođenje novih dostignuća nauke i tehnike u obrazovni proces, a drugo sa mnogonacionalnim sastavom američkih učenika).

Veoma popularne su u SAD konferencije koje organizuju državni departmani obrazovanja nekoliko puta godišnje. Rasprostranjeni oblici povišenja kvalifikacija su, takodje, okružni školski seminari i sekcije obučavanja u profesionalnim asocijacijama, tečajevi za početnike, metodički tečajevi i pedagoške laboratorije. Učešće u raznim ponudjenim oblicima usavršavanja donosi prosvjetnim radnicima poene koji se uzimaju u obzir prilikom ocjenjivanja i raspodjele plata. Prema nivou svoga profesionalizma američki prosvjetni radnici se dijele na početnike, majstore i profesionalce, a zavisnost plate od nivoa kvalifikacije je važan stimulans za njeno povišenje. Ali u raznim američkim državama postoji široki spektar stimulacija, čiji je cilj da zainteresuju nastavnike da se profesionalno usavršavaju: nude im se stažiranja u zemlji ili u inostranstvu, obezbjedjenje stručne i metodičke literature i namjenski odmori za povišenje kvalifikacija, a umjesto njih nastavu izvode nastavnici na zamjeni.

Po nahodjenju uprava i osnivača školska nastava se jednom može skratiti, to jest časovi se mogu završavati ranije, kako bi oslobodjeno vrijeme nastavnici mogli posvetiti svom usavršavanju. Dešava se da se radi usavršavanja nastavnici zadržavaju u školi u toku ljeta. Postoji u SAD-u i prestižni



konkurs "Nastavnik godine". O visokom shvatanju značenja profesionalnog usavršavanja američkih prosvjetnih radnika govore podaci nacionalnog ispitivanja, prema kojima je oko 96 odsto nastavnika srednjih škola u školskoj 2003/2004. godini bilo uključeno makar u jednom obliku povišenja kvalifikacije.

U Finskoj usavršavanje prosvjetnih radnika je u nadležnosti poslodavaca i njihova je obaveza da svakom nastavniku omoguće da se jednom u toku godine usavršava putem tečajeva. Najčešće je to kratkoročno obučavanje (jedan do pet dana) u okviru škola. Pa ipak, na univerzitetima, institutima, višim i visokim školama za obrazovanje nastavnika, naučnim centrima i sličnim ustanovama za odrasle slušaoce, postoje regionalni i nacionalni programi (nacionalni u vezi sa pitanjima opšte nacionalnog značaja, na primjer, političko-kulturno obrazovanje, iformatizacija obuke, neprekidno obrazovanje itd). Poslodavci određuju sadržaj, rokove i vrijeme obuke, odlučuju o tome hoće li nastavniku biti plaćeni troškovi i u kojoj mjeri. Obično se ti troškovi kompenziraju u potpunosti iz sredstava namjenski dodijeljenih svakoj obrazovnoj ustanovi, ali uprave škola mogu i da ne priznaju putne troškove i troškove smještaja. Za razliku od nastavnika u mnogim razvijenim zemljama, finski prosvjetni radnici ne smatraju nepravednim i usavršavanje o svom trošku: U jednom od ispitivanja od 70 odsto prosvjetnih radnika priznaje da bi makar jednom godišnje sami snosili troškove usavršavanja, iako jednoj petini od njih ti rashodi iznose od 500 do 800 eura, a deset odsto se usavršavaju o svom trošku.

Najveći zahtjev kod finskih prosvjetnih radnika je obučavanje iz oblasti kompjuterizacije, pedagoškog planiranja, modernizacije obrazovnih sadržaja, školske evaluacije. Budući da sve škole moraju razraditi svoje profile, tematika za svaku od njih je posebno aktuelna i različita. Za finske prosvjetne radnike je karakteristično da preduzimanje mjera za povišenje kvalifikacije ne utiče na kriterijum ocjenjivanja, povećanje zarada i napredovanje na hijerarhijskoj lestvici. Udio prosvjetnih radnika u obrazovanju za povišenje kvalifikacija u Finskoj je dosta visok. Na primjer, 60 odsto finskih prosvjetnih radnika prodje kroz tečajnu nastavu za povišenje kvalifikacije dva puta, a 22% pet puta u toku tri godine, dok je 41% na obrazovanje u cilju povišenja kvalifikacije potrošio godišnje po 10 dana od odmora ili dana vikenda. Finski prosvjetni radnici pridaju veliki značaj obrazovanju za povišenje kvalifikacija i u tom pogledu ulažu dosta svog slobodnog vremena i sredstava.

To se, međutim, ne bi moglo reći za prosvjetne radnike u Njemačkoj. Institut za eksperimentalnu psihologiju u Regenzburgu objavio je podatke za 2006/2007. školsku godinu o povišenju kvalifikacija prosvjetnih radnika u Bavarskoj, sakupljene putem raznih izvještaja i anketa, iz kojih se vidi da jedva nešto malo više od polovine prosvjetnih radnika učestvuje u ponudjenim aktivnostima za povišenje kvalifikacije. Kao razlozi toga se najčešće navode

takve okolnosti, kao što su: pretrpanost kursevima i tečajevima, nemogućnosti putovanja, otežano nalaženje zamjena u nastavi, prevelika opterećenost na poslu, nepostojanje interesantnih ponuda i slično. Navode se i drugi razlozi: 4% anonimnih respondenata je izjavilo da ne vide neophodnost takve nastave, 7% je ocijenilo nisko efikasnost takvog obrazovanja u poredjenju sa razmjenom iskustava, 13% govore o odvojenosti od realne pedagoške prakse. Međutim, vlasti u ovoj zemlji ulažu dosta napora da bi prosvjetnim radnicima omogućili da se profesionalno usavršavaju.

Povišenje kvalifikacija prosvjetnih radnika u Njemačkoj se ostvaruje decentralizovano, na nivou federalne zemlje i okruga, ali u skladu sa interesima škola. Profesionalno usavršavanje nastavnika obavlja se na Institutima i u akademijama, što obezbjeđuje povratnu vezu sa školama. Ta veza se pojačava planom mjera za povišenje kvalifikacija koji jedanput godišnje pripremaju škole za okružnu administraciju. Regionalna ministarstva obrazovanja publikuju programe, tako da nastavnici mogu da izaberu sadržaje za koje su zainteresovani. U posljednje vrijeme povećani su zahtjevi za interno usavršavanje. U školama u toku druge polovine dana nastavnici učestvuju na seminarima, predavanjima, koje realizuju stručnjaci iz visokih školskih ustanova i centara. Dugoročni kursevi u školama se ne organizuju, već nastavnici posjećuju specijalizovane ustanove. Za to vrijeme se oslobadaju nastave u školi, a plata im se ne umanjuje. Istina, u Njemačkoj je i do danas popularno vanredno usavršavanje, i u tom slučaju se nastavnici ne odvajaju od nastave.

Produženo obrazovanje nastavnika u Njemačkoj se stalno razvija. Tome mnogo doprinose naučna istraživanja. Na primjer, u zemlji Sjeverni Rejon – Vestfalija bio je razradjen sistem moderacije, otvoreni su moderatorski centri za nastavnike i rukovodioce škola, čije se iskustvo u posljednje vrijeme aktivno izučava, i primjenjuje u Rusiji (u analognim centrima za povišenje kvalifikacija u Belgradu, Kostromu, Volgo gradu, Barnaulu). “Moderacija” je oblik povišenja kvalifikacija i sveukupnost metoda organizacije rada sa slušaocima. Oni zahtijevaju podjelu administrativnih okruga na podregione, što omogućava obuhvat većeg broja nastavnika i što je moguće bliže mjestima u kojima oni žive i rade. Povišenje kvalifikacija se organizuje u okviru škola. Njihov izbor opredjeljuje broj nastavnika, mjesto života i rada, i sadržajem rada. Za svaku grupu slušalaca u školi utvrđuje se moderator, od čijeg uticaja na proces obrazovanja u mnogome zavisi efikasnost profesionalnog usavršavanja nastavnika.

A u Japanu se povišenje kvalifikacija prosvjetnih radnika organizuje na tri nivoa. U nacionalnim nastavnim centrima, lokalnim obrazovnim centrima i u samim školama. Nacionalni centar je državna ustanova u sastavu Ministarstva prosvjete, koje godišnje organizuje pedagoško usavršavanje za

rukovodioce u obrazovanju. Lokalni obrazovni centri su naučnoistraživačke institucije gdje jednom godišnje iskusni instruktori obučavaju nastavnike sa desetogodišnjim radnim iskustvom – radom i početnike sa tek završenim pedagoškim fakultetom (stažiranje je uslov za zasnivanje radnog odnosa). Postoje u Japanu i ponude za usavršavanje nastavnika sa pet i deset godina staža, kao i kursevi na univerzitetu za sve koji to žele.

Sadržaj obučavanja diferencirano i samostalno određuju samo prosvjetni radnici. Svuda se povišenje kvalifikacija potvrđuje sertifikatima i diplomama, bez kojih se ne može obavljati nastava u japanskim školama. Što se tiče školskog nivoa, ono, kao i u ostalim zemljama, nije orijentisano na interesovanje nastavnika, nego na potrebe škola. Po potrebi škole dovode univerzitetske i druge stručnjake. Važno je to što profesionalno usavršavanje nastavnika (i kao njegov rezultat svjedočanstva) predstavljaju obavezni uslov za njihov prelazak na viši stepen obrazovnog sistema, što znači i višu platu i socijalni status, što i danas predstavlja značajan faktor obrazovne djelatnosti u japanskom društvu.

Povišenje stručne kvalifikacije prosvjetnih radnika u razvijenim zemljama razlikuje se posebnim aspektima: različite plate, status, periodičnost, obim, ustanove, uključivanje nastavnika u proces obučavanja, različiti oblici usavršavanja i slično. Pa ipak, u svakoj od tih država, profesionalno usavršavanje nastavnika se posmatra i kao individualna aktivnost svakog nastavnika, i kao briga države. Država je pozvana da prosvjetnim radnicima omogući produženo usavršavanje, da podstiče i stimuliše njihov profesionalni razvoj, a prosvjetni radnici su obavezni da budu svjesni svoje obaveze i odgovornosti pred društvom. U zemljama gdje obje strane izvršavaju svoje obaveze i dijele odgovornost za profesionalizaciju, kvalitet nastavnovaspitnog procesa je primijetno veći nego u zemljama gdje vlasti minimiziraju svoju podršku u sferi povišenja kvalifikacija prosvjetnih radnika.

Preveo Slavko K. Šćepanović

**PREGLED, OSVRT, PRIKAZI**





*Oskar HRUBIK<sup>1</sup>*

## GUBLJENJE MORALNO-ETIČKIH NORMI PREDSTAVLJA OGROMNU PRIJETNJU DRUŠTVU<sup>2</sup>

### **Rezime:**

Zapostavljeno i pogrešno vaspitanje u našem društvu dovelo je do toga da ni deceniju nakon nesrećnih i vrlo bolnih zbivanja nije došlo do oporavka i uspostavljanja osnovnih moralno-etičkih normi.

**Ključne riječi:** moral, amoral, uzrok pada morala, unapređenje savremenog morala

\* \* \*

Moralne norme vremenom se izoštravaju, dotjeruju, preciziraju, pa do izvesnog stepena i mijenjaju prilagođavajući se promjenama u društvu u cjelini, s tim da kardinalna pravila ostaju ista. Promjenama u porodicama, promjenama u sadržajima obrazovno-vaspitnih sistema, promjenama u društvu praćenim zakonskim normama vezanim za rad obrazovno-vaspitnih ustanova, došlo je u drugoj polovini XX vijeka do svakom čovjeku vidljivog znatnog gubljenja moralnih normi u cijelom svetu, pa i kod nas.

Znatno jači gubitak moralnih normi u našim društvenim sredinama, na teritoriji bivše SFRJ, nakon ratnih zbivanja krajem XX vijeka, sasvim je očekivana pojava koja se izučava i polaže u okviru sudske medicine na svim medicinskim fakultetima svijeta. Izgubljene moralne norme nakon ratnih zbivanja, ali i nakon katastrofalnih elementarnih nepogoda, ponovo se

<sup>1</sup> Prof. dr Oskar Hrubik, professor Univerziteta u Novom Sadu u penziji

<sup>2</sup> Autor zahvaljuje na pomoći u prikupljanju podataka za rad Upravniku biblioteke Medicinskog fakulteta u Novom Sadu, dr. sci. med. Silviji Brkić, i bibliotekaru-informatoru Biblioteke Matice srpske Peteru Hajnermanu.

uspostavljaju. To se u našim društvenim sredinama, ni nakon više od decenije od ratnih zbivanja, nažalost, nije dogodilo. Zašto?

Višedecenijskim nipodaštavanjem svega iz prošlosti uništen je patrijarhalni moral, dok je socijalistički moral ostao neostvareni projekat. Već 1968. god. ugledan član društva, u privatnom razgovoru, bez ikakvog stida, saopštava da je u socijalističkom društvu najbitnije na svaki način naći uspješan put u sticanju bogatstva. Direktori uspješnih preduzeća osnivaju isturene poslovnice u inostranstvu i kroz vrlo sumnjive poslove pretvaraju društveni kapital u ličnu svojinu. Iste godine masovna nasilja viđena su na fudbalskim utakmicama (Zvezda, Partizan), gdje grupe vaspitno krajnje zapuštenih omladinaca „idu da se tabaju“, dok ih sportski rezultati uopšte ne zanimaju. Milicija ne obavlja svoj posao. Pojedinci iz milicije ne samo što ne obavljaju svoj posao, nego direktno i nekažnjeno pljačkaju. Seljaku, prilikom prevlačenja traktorske prikolice iz dvorišta u drugo obližnje dvorište, usred bijela dana, naplaćuju visoku novčanu kaznu zbog neobješenog fenjera, bez ikakve potvrde o naplati. *Amoral, produžen u procesima tranzicije našeg društva, veoma je razrađen, uvećan, kako u porodici, tako i u obrazovno-vaspitnim ustanovama i u društvu u celini.*

U posljednje vrijeme mladi i sasvim mladi izvode najteže zločine. Sin profesora Univerziteta bavi se sumnjivim poslovima, pa ga otac prijavljuje policiji. Sin profesorice Univerziteta puca majci u glavu zato što ga prekorijska zbog gubljenja vremena na kompjuterskim igricama, a zatim nastavlja sa igricama. Unuk ubija djeda i baku, leševe baca u bunar, zaliva otvor betonom, a sa uzetim novcem sasvim hladnokrvno odlazi u disko-klub. Učenik višeg razreda srednje škole sjekirom maše nad glavom profesora, a ostrašćeni učenici sa uživanjem snimaju ugroženost profesora. A što je u svemu najalarmantnije, broj najtežih krivičnih djela mladih i sasvim mladih, koji u vrijeme ratnih zbivanja nijesu ni rođeni, neprekidno raste. Policijski dosijei teških zločinaca bez ličnih legitimacija ubrzano se pune. Nasilju se, po pravilu, ne može ustanoviti uzrok. Obijesnim siledžijama sve može biti dovoljan povod za najbrutalnije nasilje. Na teritoriji Republike Srbije prije ratnih zbivanja bilo je oko 80 razbojništava godišnje. Svega 14 godina kasnije, nakon prestanka oružanih sukoba, 2008. godine, samo na teritoriji Beograda izvršeno je preko 2000 razbojništava, sa stalnim porastom broja i povećanjem brutalnosti nasilja i agresije.

Šta je glavni uzrok za takvo stanje u porodici, obrazovno-vaspitnom sistemu, u društvu u cjelini? I odmah iza toga: šta se mora preduzeti u moralnom vaspitanju unutar svake porodice? Koje mjere u moralnom vaspitanju moraju krajnje ozbiljno preuzeti predškolske i školske obrazovno-vaspitne ustanove? Šta mora društvo svojim stavom, zakonodavstvom, finansijskim sredstvima da preduzme da se budući građani na vrijeme moralno-etički uobličavaju?

Moralno vaspitanje djece, unutar naših porodica, u željenom pravcu, moguće je, ali značajnije rezultate, vidljive u cijelom društvu, možemo očekivati tek kroz niz generacija, zbog dugogodišnjeg propadanja morala društva, propadanja koje se još uvijek uvećava i to sa sve većim ubrzanjem. U našoj sredini nalazimo ne samo vaspitno zapuštenu djecu, nego i nevaspitane roditelje, pa čak i nevaspitane djedove i bake. Djed uči pet godina starog unuka da psuje i uveseljava okolno muško društvo. Sasvim je bez značaja što dijete ne razumije sadržaj psovki, bitna je samo uspješnost uveseljavanja. Baka uči unuku, koja je još u pelenama, agresiji, govoreći joj da nemilosrdno zgazi glistu na asfaltu. Prevaspitavanje tako pogrešno vaspitane djece mnogo je teže od dobrog pravovremenog vaspitanja. Takvo naknadno prevaspitavanje traži mnogo više vremena, mora biti praćeno sa više nagrada ali i više kazni. Pri izboru načina vaspitanja valja uvijek imati na umu da su djeca unutar ugledne porodice vrlo različita po lakoći i uspješnosti vaspitanja. Zato nije nerazumljiv iskaz roditelja: „Dajte mi dobro dijete, pa ćete vidjeti kako sma ja izuzetno dobar roditelj“.

Vrlo je naporno vaspitavati *teško odgojivo dijete* (koje umjesto da crta, grubo šara po hartiji, stolu, zidu...), *motorički neobuzdano dijete* (koje je stalno u pokretu, ne sluša, bez osjećanja, bez straha uopšte, pa i bez straha od kazni), *moralno nemoguće dijete* (nadprosječnog intelektualnog razvitka, bezgranične bezosjećajnosti, bez moralne inhibicije, sa krajnje lošom prognozom... „moral insanity“ [1]).

Ta podela i gradacija teško odgojive djece, iznijeta prije pola stoljeća, dobila je danas punu potvrdu. U specijalizovanim maksimalno čuvanim zatvorima sa višestrukim ubicama-povratnicima vrše se ispitivanja – anatomska, biohemijaska, genetska, kako bi se na osnovu provjerenih podataka blagovremeno otkrivala djeca, posebno ona najproblematičnija („moral insanity“) i blagovremeno stavila pod poseban nadzor porodice ili u najtežem slučaju stavljala u specijalizovane ustanove zatvorenog tipa. Porodici sa ekstremno teško odgojivim djetetom nijesu dovoljni savjeti i pomoć pedijatra nego i savjeti i pomoć čitavog niza stručnjaka (neurologa, psihijatra, pedagoga, psihologa, čak i filozofa).

Koliko je za život značajno vaspitanje vidimo po zabilježenim najstarijim pisanim spomenicima. Biblija nije prvi pisani spomenik koji se bavi moralom (poštuj roditelje, ne kradi, ne ubij...). Moralno vaspitanje u porodici je prvo i najvažnije, ono je temelj vaspitanja uopšte, na kome se kasnije grade i razrađuju svi ostali oblici vaspitanja kroz predškolski i školski sistem, a završavaju kod odraslih na visokoškolskim ustanovama, na radnom mestu, u društvu. Vaspitanje počinje u igri sa velikim vremenskim angažovanjem roditelja i vaspitača, a završava na radnom mjestu. Obrazovanje, obrnuto, neprekidno traži sve više vremena sve do radnog mjesta. Vaspitanjese



vremenom samo dograđuje. Obrazovanje se vremenom sve više razrađuje. Svu veličinu značaja vaspitanja iznio je prije oko četiri stoljeća, duboko religiozan i izuzetno široko i svestrano obrazovan, slavni pedagog Jan Amos Komenski (1592–1670): „Čovek je najviši stvor koji bez vaspitanja postaje divlja zver“ i „Čovek treba da se vaspitava da bude čoovečan“ [2]. Stoga je lako razumjeti katastrofalna zbivanja u društvenim sredinama gdje je broj slabo, ili, još gore, pogrešno vaspitanih veliki.

Pri tom se mora uvijek imati na umu da nijedna životinjska vrsta ne ubija sistematski jedinke svoje vrste. Takvo kobno ponašanje nalazimo, nažalost, dosta često i sve češće i masovnije, isključivo kod ljudi. Čovjek je bez vaspitanja, ili, još gore, sa pogrešnim vaspitanjem, najopasnija zvijer „Homo homini lupus“. Sa druge strane, valja ovdje naglasiti, i najprimitivnije društvene zajednice u prašumama Afrike, Južne Amerike, Dalekog Istoka, kroz igru i rad sprovode neke najosnovnije oblike vaspitanja i obrazovanja svojih potomaka, nephodne za opstanak.

Ukoliko produžimo sa razmišljanjem i pažljivim posmatranjem, vrlo brzo uviđamo da postoje elementarni oblici vaspitanja i obrazovanja i kod životinja, kako divljih (majmuni, lavovi), tako i domaćih (mačke, psi). Ljudska vrsta ima mnogo zajedničkoga sa životinjama. Veza između ljudi i viših životinjskih vrsta vrlo je velika, pa mora biti i u pedagogiji. Naravno, u razmišljanju, ne radi se o uvođenju nekakve *animalne pedagogije*, nego o potpunom uvažavanju animalnog u ljudskoj vrsti (sebičnost, sujeta, samovolja, strah...). Samo tako široko shvaćenim vaspitanjem, prvenstveno u porodici, novorođeni stvor prestaje biti divlja zvijer i postaje čovjek (ako idemo obrnutim redom u iskazu J. A. Komenskog).

Početak dobrog, često nedovoljnog, ili lošeg, čak nakaradnog vaspitanja je u porodici. U ne malom broju porodica postoji niz vrlo opasnih zabluda. Teška zabluda u porodici oko vaspitanja djece izuzetno jasno je iznijeta u rečenici: „Ja sam se u detinjstvu mučio u nemaštini; moje dijete treba da provede detinjstvo lagodno, u izobilju i po mogućnosti sa što manje napora.“ Na to se nadovezuje proklamovano *pravo djeteta* (zapravo obaveze roditelja prema vlastitoj djeci). Pravo djeteta svakako, a gdje su obaveze? Kako postupati ako dijete ne izvršava svoje obaveze ili zloupotrebljava svoja prava? Šta dijete mora? Dijete mora prema svom uzrastu da se uvježbava za rad i postupno preuzimanje stalnih radnih obaveza, a za uspešno ispunjene obaveze dobija nagrade iz lepeze pohvala i poklona. Šta dijete ne smije? Svakako da dijete ne smije da baca otpatke svuda okolo (i kroz prozor višespratnih zgrada), da šara po svim čistim površinama, da muči i ubija životinje i sl., a treba da bude svjesno da za takve postupke slijede kazne: ne tjelesne, ali u težim slučajevima, kao i kod ponavljanja prestupa, i tjelesne kazne sve do najtežih. Danas djeca u prvim razredima osnovne škole vrše probatorske eksperimente sa pušenjem, kupuju sami, ili uz pomoć neodgovornih odraslih, alkohol

(„unućice“). Po podrumima zgrada udišu iz konzervi boja opojne rastvarače, a na završetku osnovnog obrazovanja sa završne svečanosti na ulicu izlazi 80% završenih učenika u napadno vidljivom alkoholisanom stanju. Niko za takvo stanje ne odgovara, čak se brojni ljudi ni ne zgražavaju. Roditelji prikrivaju loše ponašanje svoje djece, najčešće iz neopravdano bezgranične ljubavi, ali, u posljednje vrijeme i iz straha da ako preuzmu određene kazne, i one najteže, budu telefonski prijavljeni za nasilje u porodici, sa svim strašno neprijatnim posljedicama koje slijede.

„Znate li koje je najsigurnije sredstvo da svoje dete učinite nesretnim? Da mu dopustite sve što bude tražilo“ – Žan Žak Ruso (1712–1778) [3], [4].

*Sebičnost*, egoizam (selfishness, egoism; rerum suarum studium, egoismus), *sujeta*, taština (conceit, vanity; honorum cupiditatis, plenus gloriarum est), *samovolja* (obstinacy; arbitrum), *strah* (horror, dread; timor) biološki su ugrađeni, do određenog nivoa, u sva živa bića, pa i u čovjeka i moraju biti pravovremeno pravilnim vaspitanjem do određenog stupnja preoblikovani u *nesebičnost*, altruizam (altruism; non cupidus, altruismus) kroz ljubav roditelja, u *skromnost* (modesty; moderatio) putem razuma uz pomoć roditelja, u *uzdržanost* (restrainedness; continentia) putem stečenih društvenih obzira, u *hrabrost* (courage; animos) putem učenja, vežbanja, iskustva.

Odmah po rođenju djeteta vrlo je značajna uloga oba roditelja, a posebno majke. U prvoj godini života majka mora obezbijediti djetetu sve ono što je plod u materici dobijao preko placente: sigurnost i toplotu u plodnoj vodi, kiseonik, hranu, izlučivanje. U prvoj godini života djeteta majka na drugi način brine o sigurnosti, toploti, vazduhu, hrani i izlučivanju. Od druge do četvrte godine života djeteta, više kao oblik dresure, roditelji daju upute o ponašanju, kao i prve oblike rada i obaveza (na primjer: spremanje igračaka...). Od četvrte godine, uz pravilno vaspitanje i obrazovanje u porodici i obdaništu, dijete trajno prihvata vaspitne i obrazovne sadržaje, uz pohvale ali i kazne, naročito ako se radi o teško odgojivom ili motorički neobuzdanom djetetu. Moralno nemoguće dijete („moral insanity“) mora se uzeti iz porodice i prepustiti njegovo vrlo teško vaspitanje i obrazovanje cijeloj ekipi stručnjaka. Sa tim prvim vaspitanjem i obrazovanjem, u porodici, obdaništu i zabavištu, mora se, prvo, na vrijeme početi, i drugo, individualno prilagoditi. Ni jednojajčani blizanci nijesu jednako zahtjevni po pitanju vaspitanja i obrazovanja. Da je što raniji početak sa vaspitno-obrazovnim aktivnostima bitan govori i poslovice u prevodu: „Savijaj me majčice dok sam ja mali Jovica; kad ću biti Jovan, nećeš me majčice saviti.“ Svako kašnjenje u vaspitanju poslije se preskupo plaća u vremenu i naporu.

Sljedeća velika zabluda je vaspitanje i obrazovanje bez straha. Strah je korisno osjećanje [5]. Realan, objektivan, normalan strah, kombinovan sa

refleksom bjekstva ili izlaska iz opasne situacije, koja na neki način ugrožava uplašenog, spašava uplašenog na vrijeme. Pogrešno je isključivati realan strah. Valja njegovati i strah od zasluženih kazni. Takođe, valja njegovati strah od vatre, vruće plotne, električnog utikača, oružja, zmije, oštih predmeta od metala i stakla. Suprotno od toga, neophodno je suzbijati neurotičan, neobjektivan, abnormalan strah, koji nastaje bez nekog objašnjenja (strah od mraka). Novorođenče se rađa sa strahom od nepoznatog života, umirući umire sa strahom od nepoznate smrti. Strah u doba adolescencije treba da bude dograđen moralnim, etičkim strahom, osjećanjem krivice, griže savesti. Samo tako nastaju ličnosti pogođene savješću, tako neophodne uređenoj društvenoj zajednici.

Znatiželja kod djece, dobro vidljiva i kod mladunaca viših životinja (domaćih i divljih), izuzetno je važna. Nedopustivi je postupak, čak zločin, kada odrasli ne nalaze dovoljno vremena da zadovolje dječju znatiželju. Roditelji, dječje njegovateljice, učitelji, profesori, koji ne održavaju, ne njeguju, ne unapređuju znatiželju svojih vaspitanika, treba da vaspitanje i obrazovanje obavezno prepuste drugima. Naravno, nije uvijek lako, po načinu i vremenu, zadovoljiti dječju znatiželju i odgovoriti na pitanja kao što su: Zašto komšinica ima veliki stomak? Zašto drugi komšija ima takođe veliki stomak? Djede, kad ćeš umrijeti? A djed u očima unuka sve zna i sve može! Potrebna je velika vještina i mnogo, mnogo vremena da se da takav odgovor koji će petogodišnjaka zadovoljiti, da on tokom života neprekidno dograđuje mišljenje o umiranju.

Sem toga, onaj ko vaspitava i obrazuje mora biti primjer, što bliži idealnom uzorku. Ne smije njegovateljica da puši na radnom mjestu. Teški je propust kada profesor fizičkog vaspitanja, inače ugledne škole, šalje učenika da kupuje cigarete. Ne mogu učitelji i profesori da piju na radnom mjestu. A sve je to viđeno, i sve češće viđano i, na žalost, skoro kao po pravilu, ostalo nekažnjeno.

Kako da se danas snađe i uspešno radi učitelj-početnik u nekom izuzetno skromnom nastavnom komforu, kada, u isto vrijeme, nema pomoći od nesavjesnih roditelja, a nalazi se pod presijom bogatih i uticajnih roditelja preko Saveta roditelja, koji često ne pomaže nego ometa rad u školi. Tu gdje radi nema pomoći od niza stručnjaka, a u razredu sa dvadesetak učenika ima učenika koji se tuče, krade, laže, skita, puši, pije, drogira se, galami, odbija svaku saradnju, u razredu namjernim puštanjem gasova ili neskrivenim onanisanjem sablažnjava, ali i iveseljava ostale učenike, da bi u kasnijem uzrastu zapadao i u demonstriranje raznih seksualnih devijacija (sadizam, mazohizam, bestialitas-skotološtvo i dr.). Pedagogija na početku XXI veka [6] konstatuje pretjerivanje u obrazovanju, a zapostavljanje moralno-etičkog i radnog vaspitanja. Školska i porodična pedagogija [7] isključuje tjelesne kazne

čak i za velika i ponavljana ogrešenja. Pedagogija: udžbenik za nastavnike [8, 9] eksplicitno nabroja šta sve učitelj ne smije.

Učitelj ne smije:

1. Da koristi sve oblike tjelesnih kazni.
2. Da koristi kazne zasnovane na strahu.
3. Da kažnjava radom koji nije prijatan. (Učenik može svaki rad proglasiti neprijatnim!)
4. Ne smije oduzimati stvari koje nijesu namijenjene nastavi (igračke, pištaljke, klikere, loptice, sličice, kasete, žvake, nožice, prskalice, bombice, sportske startne pištolje i sl.). Nijesu navedeni predmeti koji su u posljednje vrijeme nalaženi u krugu škole: bejzbol palice, sjekire, pištolji...
5. Zapisivati učenika u dnevnik rada.
6. Upućivati učenike Direktoru škole itd.

Savremena pedagogija izbjegava da taksativno nabroji pohvale po značenju i učestalosti, kazne, kako netjelesne tako i tjelesne, po težini i učestalosti, koje učitelj i profesor može, a po mišljenju ne malog broja ljudi i treba da koristi. Učitelji i profesori ništa od nabrojanog ne smiju, a moraju i u svim ranije nabrojanim teškoćama da uspješno vaspitavaju (moralno, radno, estetski, sportski, zdravstveno...) i obrazuju (savremeno).

Iz svega navedenog nameće se pitanje da li takvi udžbenici pedagogije obezbjeđuju studentima, budućim učiteljima i profesorima osnovnih i srednjih škola, dovoljno znanja i vještina koje bi im omogućile snalaženje i uspješan rad u vrlo teškim uslovima.

Zanemarivanje vaspitanja u vaspitno-obrazovnim ustanovama je vrlo staro, traje već više od pola stoljeća. Društveni položaj učitelja i profesora je, slabim finansiranjem školstva, nedovoljno cijenjen, nedozvoljivo i uvrjedljivo nizak. Stanje u školstvu je lošije i od stanja u zdravstvu. U zdravstvo se znatno više ulaže, naročito u vrlo skupu opremu. Uz to bar neki ljekari nalaze načina da zakonskim putem donekle uvećaju svoja inače skromna primanja. Nasuprot tome, u školstvu učitelji i profesori, naročito oni najuspješniji, kojih je sve manje nakon višedecenijske negativne selekcije, prvom prilikom napuštaju vaspitno-obrazovne ustanove i bježe na bolje plaćena radna mjesta. Na stručnim i naučnim sastancima prosvjetnih radnika već decenijama se, u privatnim razgovorima, može čuti: „Mi za takva primanja samo obrazujemo, vaspitanje prepuštamo porodici i društvu“ (zapravo nevaspitanoj, nedovoljno vaspitanoj, čak pogrešno vaspitanoj porodici i uvijek problematičnoj ulici).

U prvoj deceniji XXI vijeka na poluvjekovno zapostavljanje vaspitanja i obrazovanja superponirali su se i drugi veoma negativni uticaji. Ne prođe ni jedna školska godina bez štrajkova i upozoravajućih skraćivanja nastavnih časova. Učenici vrlo rado štrajkuju, za bilo šta i protiv bilo koga, samo da ne

budu u učionicama. U posljednje vrijeme svjetska ekonomska kriza dopunski značajno otežava saradnju vaspitača i roditelja vaspitanika. Negativni rezultati već su uočeni i mjereni. Naši učenici osnovnih i srednjih škola (čast izuzetnim učenicima!) nešto i znaju, ali vrlo slabo znaju primjenjivati, odn. koristiti znanje. Za takav viši oblik znanja potrebno je više vremena u zajedničkom radu i veća motivacija i vaspitača i vaspitanika. A provedeno vrijeme u zajedničkom radu vaspitača i vaspitanika je sve kraće i motivacija vaspitača i vaspitanika sve slabija.

Djeca i učenici prepušteni sami sebi i lošem uticaju ulice brzo prihvataju pogrešna mišljenja i zauzimaju pogrešan stav da mogu biti najbrže zapaženi ako izazivaju strah među vršnjacima. Uklopljeni u hijerarhiju klana uspješno izazivaju strah u širem društvenom okruženju, u kome tada lako ostvaruju svoju ekstremnu sebičnost, taštinu i sve oblike samovolje.

Ako tim putem, bez vaspitanja, odnosno putem lošeg vaspitanja, pođe cijelo čovječanstvo, a izvesni pokazatelji već ukazuju na to, mogu se predvidjeti zastrašujuće posljedice. Sve brži napredak nauke i njena brza civilizacijska primjena omogućuju pogrešno vaspitanim ljudima da bez naročitog znanja i znatnije materijalne moći vrše masovne zločine na bilo kojoj tački zemljine kugle.

U svojoj samovolji pogrešno vaspitani ljudi lako postaju nosioci problematičnih zamisli, pa su u stanju da čak ubijaju ne samo neistomišljenike, nego i mase nedužnih ljudi, pa i mase svojih nedužnih sunarodnika. Sa druge strane, nevaspitani svjetski moćnici, u svojoj animalnoj, vaspitno neograničenoj sebičnosti, pogrešno vjeruju da mogu suzbiti međunarodni terorizam vrhunski sofisticiranim oružjem i ekstremnom ekonomskom moći. Ako bi se sadašnji trend, na cijeloj planeti, nastavio, lako se može zamisliti tačka iz koje nema izlaza. Nevaspitana ekstremna sebičnost moćnika u sukobu sa nevaspitanim, zapravo pogrešno vaspitanim, fanaticima, uništiće se međusobno, uz jednovremeno uništavanje svih ostalih nedužnih stanovnika cijele planete.

Šta se mora učiniti da se prijeteća katastrofa izbjegne?

Porodica i društvo u cjelini zahtijevaju višegeneracijsko usavršavanje vaspitanja. Sa druge strane, vaspitno-obrazovni sistem može dati boljitak već u prvoj generaciji (za 25 godina) ako se sa radom u usavršavanju vaspitanja otpočne danas. Količinski pokazatelji [10], višekratna provjera usvojenih znanja [11], prikupljanje podataka rado prihvatnim anonimnim testovima [12, 13], već postojećim i uspješno korišćenim u obrazovanju, mogu se prenijeti u vaspitanje, naravno prekomponovani na procese rada u vaspitanju. Ostvareni uspjesi u vaspitanju se moraju neprekidno meriti i ocjenjivati. Ocjenjivati napredak učenika, ali i uspješnost rada učitelja i profesora. Kako nastaje konačna ocjena predmeta iz brojnih odgovora, tako nastaje i konačna srednja ocjena obrazovanja iz svih predmeta. Kako nastaje konačna srednja ocjena

iz obrazovanja, tako mora biti data i konačna srednja ocjena iz vaspitanja, dobijena stalnim praćenjem uspjeha u usvajanju vaspitnih sadržaja od strane samih vaspitanika. Konačni uspjeh učenika u vaspitno-obrazovnom procesu bio bi prikazan srednjom ocjenom dobijenom iz srednje ocjene vaspitanja i srednje ocjene obrazovanja i bio bi značajan činilac u dobijanju radnog mjesta. Slabo obrazovan radnik je nekoristan, slabo vaspitan radnik je štetan, a ponekad izuzetno društveno opasan. To je dobro poznato velikom broju ljudi.

Što se vaspitanja u društvu tiče, neophodno je da tužioci, sudije budu visoko moralni, dobro nagrađeni i temeljno zaštićeni, iako i tada snose dobar dio rizika u svom radu. Policajci moraju biti moralno besprijekorni, izvrsno obučeni, najsavremenije opremljeni, dobro nagrađeni, sa velikim zakonom definisanim ovlašćenjima uz izrazit poslovni rizik. Učiteljima i profesorima društvo mora obratiti mnogo više pažnje, materijalnih sredstava, komfora u radu, slobode u vaspitno-obrazovnom radu. U isto vrijeme, rad prosvjetara mora biti frekventno kontrolisan i ocjenjivan od najistaknutijih prosvjetara, a po potrebi i kažnjava. Samo takvim načinom rada u prosvjeti i društvu u cjelini prva generacija mladih će biti bar malo bolja od današnje.

## **Zaključak**

1. Samo temeljno vaspitanje i obrazovanje otvara mogućnost nastanka budućih porodica sposobnih da kroz niz narednih generacija obnove moralno-etičke norme i neprekidno ih usavršavaju.
2. Postojeći vaspitno-obrazovni sistem mora biti neprekidno u centru pažnje društva. Količinski pokazatelji, frekventno prikupljeni anonimnim testovima, daju mogućnost odličnim i nagrađivanim učiteljima i profesorima, da kao školski nadzornici ocjenjuju vaspitno-obrazovni rad i, po potrebi, adekvatno intervenišu.
3. Društvo u cjelini mora da svojim stavom, donijetim zakonima koji se sprovode i, po potrebi, vrlo oprezno inoviraju, te značajnim finansijskim sredstvima obezbijedi vaspitno-obrazovnom sistemu rad i omogući njegovo usavršavanje.

## **Litaratura:**

– Franconi G, Wallgren A. - *Udžbenik pedijatrije*. Beograd, Zagreb: Medicinska knjiga; 1953.

– Cenić S, Petrović J. - *Vaspitanje kroz istorijske epohe: enciklopedijski pristup*. Vranje: Univerzitet u Nišu, Učiteljski fakultet u Vranju; 2005.

– Brodnjak V, redaktor. - *Velika enciklopedija aforizama*, 2. izdanje. Zagreb: Prosvjeta; 1977.

– Nikolić R, Jovanović B. - *Školska i porodična pedagogija: praktikum*. Užice: Učiteljski fakultet; 2005.

– Erić Lj. - *Strah, anksioznost i anksiozna stanja*. Beograd: Institut za stručno usavršavanje i specijalizaciju zdravstvenih radnika; 1972.

– Đorđević B. - *Pedagogija i savremeni obrazovni i vaspitni izazovi*. U: Špijunović K, urednik. *Pedagogija na početku 21. veka*, Naučni skup „Jugoslovenska pedagogija druge polovine 20. veka“, Užice, 17. decembar 2004. godine. Užice: Učiteljski fakultet; 2005. str. 67–64.

– Kačapor S, Vilotijević N. - *Školska i porodična pedagogija*. Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet; Beograd: Učiteljski fakultet; 2005.

– Trnavac N, Đorđević J. - *Pedagogija: udžbenik za nastavnike*, 10. izdanje. Beograd: Naučna knjiga komerc; 2005.

– Trnavac N, Đorđević J. - *Pedagogija: udžbenik za nastavnike*, 11. izdanje. Beograd: Naučna knjiga komerc; 2007.

– Hrubik O. - *Neophodnost korišćenja količinskih pokazatelja neprekidnog usavršavanja nastave na Medicinskom fakultetu*. Med. Pregl. 1978; 31(1–2): 11–7.

– Hrubik O. - *Ispiti na Medicinskom fakultetu kao sastavni deo obrazovanja lekara opšte prakse*. Med. Pregl. 1979; 32(3–4): 107–12.

– Hrubik O. & Grujić N. & Ivetić V. - *Značaj kontrolnih testova u visokoškolskoj nastavi: iskustva Medicinskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu*. „Pedagoška stvarnost“ 1983; 29(3): 218–35.

– Hrubik O. - *Ekonomična procena misaone aktivnosti studenata u funkciji racionalizacije nastave*. „Pedagoška stvarnost“ 1989; 35(7–8): 403–14.

**Oskar HRUBIK**

### **LOSS OF MORAL-ETHICAL NORMS IS A GREAT THREAT TO SOCIETY**

**Abstract:**

Only a decade passed from very painful events but there was still no recovery of establishment of basic moral-ethical norms due to neglected and wrong education.

**Key words:** moral, amoral, cause of moral decline, modern moral progress

*Čedomir DRAŠKović<sup>1</sup>*

**SADAŠNJI TRENUTAK VISOKOG  
OBRAZOVANJE IZ MOG UGLA**  
(Između zadataka i mogućnosti Savjeta  
za visoko obrazovanje Crne Gore)

U prvom, šestogodišnjem mandatu Savjet za visoko obrazovanje Crne Gore usvojio je sedamdeset Odluka, odnosno izdao toliko sertifikata o početnoj akreditaciji posebnih studijskih programa i odgovarajućih visokoškolskih ustanova, kao i sedam Odluka o izdavanju sertifikata o reakreditaciji ustanova i studijskih programa. Koja je perspektiva tog enormnog studentskog „talasa“, neusaglašenog sa tržištem rada?

Veliko je pitanje – a odgovor može biti više nego jednostavan i skroman – da li postojeći „sistem“ visokoškolskog obrazovanja u Crnoj Gori gradi održivo društvo, radeći na njegovom kultivisanju, i efikasnom stručnom i profesionalnom usmjeravanju, odnosno socijalnom rehabilitovanju? Ili će i ovo biti dio „procvata krize“ i površno i arogantno „bančenje“ sa interesima naroda, odnosno crnogorskog društva i države? „Svjetlucaje“ svijetle budućnosti, dok maltene sva srednjoškolska populacija u Crnoj Gori ima otvorenu šansu da studira, i da izvolijeva u izboru od sijaset studijskih programa, fakulteta i univerziteta, privatnih i državnih, i da već od bruceškog starta realno „maštari“ o postdiplomskim studijima, magistarskim i doktorskim. I to u svom užem, pa i najužem zavičaju! Je li ovo velika ekspanzija i „eksplozija znanja“, ili smaranje energije i velika zabluda? Ta dilema često je bila prisutna na brojnim šednicama Savjeta za visoko obrazovanje, koji je bio prepušten stihijnom društvenom i kulturološkom talasanju – bez integralne (državne) strategije razvoja, ili makar sistemskih preporuka ili prioritarnih smjernica „održivog razvoja“ (državnog, regionalnog, lokalnog). Tek sa

---

<sup>1</sup> Mr Čedomir Drašković, član Savjeta za visoko obrazovanje Crne Gore



nekim neizvjesnim, zvanično plasiranim uporednim podacima i ovlašnim analizama potreba situiranim od strane podnosilaca zahtjeva i njihovih „ad hoc“ garanata i popularizatora – za programsku, finansijsku i drugu izvjesnost kandidovanog programa. Do završnog mišljenja i konkretnog, opredjeljujućeg stava posebnih stručnih tijela, odnosno odgovarajućih ekspertskih komisija Savjeta – po osnovu svakog zahtjeva za početnu akreditaciju, ili reakreditaciju.

Kako racionalisati i usmjeravati aktivnost za objektivno potrebnim visokoškolskim kadrovima u Crnoj Gori? Konsultujući (valjda) postojeće resurse razvoja i njegove projektovane perspektive, odnosno približno izbalansirane potrebe. Perspektiva državnog razvoja Crne Gore ne bi trebalo da pluta na pučini imaginarnog i iluzionističkog horizonta, već da je opredijeljena strategijama, odnosno potrebama razvoja, sa jasnim metodologijama i procedurama rada, između ostalog: naučnih procesa i kulturnih institucija i ustanova, pa obrazovanja – posebno stručno zasnovanog i operativnog i naročito kreativnog visokoškolskog, sve u kontekstu sa egzaktno i pomno praćenim privrednim i ekonomskim zakonomjernostima ukupnog funkcionisanja društva i države. Bez pripremnih istraživanja, kontrolnih procedura i uporednih pokazatelja, bez obaveze stalnog nadgledanja i praćenja, tj. kontrolisanja uspješne realizacije licenciranih programa u djelovanju visokoškolskih ustanova, rad Savjeta za visokoškolsko obrazovanje objektivno je limitiran (finansijski, kadrovski i tehnički) i sveden na akreditaciju, odnosno verifikovanje obezbijeđene, tj. ponuđene stručne ocjene o kvalitetu nudaenih visokoškolskih programa! Bez stvarne mogućnosti za upravljanje ukupnim procesima evaluacije i akreditacije, izuzet iz integralnog informacionog menadžmenta i posrednog, kadrovski potencijalnog upravljanja crnogorskim razvojnim resursima.

Ljudski resurs uvijek je bio suštinska pretpostavka za kvalitet života i generator razvoja. S tim u vezi, osnovna pretpostavka za civilizovano organizovanje društva, odnosno države leži u osmišljenosti strategije razvoja kulture (u užem smislu), obrazovanja i nauke, i njenim koherentnim odnosom sa stručnom profilacijom i brojčanom kvantifikacijom potrebnih kadrova. Crnogorsko tržište rada trebalo bi da bude kumulativni ekvivalent ukupnog, strateškog planiranja, nacionalnog i državnog kako se ne bi stihijski proizvodili stručni i kadrovski potencijali za *biro rada!*

### **Najmanji krivac će biti – unaprijed sumnjičena „Bolonja“**

Na osnovu usaglašenog mišljenja ekspertske komisije, Savjet je uglavnom donosio odluke, a potom izdavao sertifikate o početnoj akreditaciji ili reakreditaciji studijskih programa, fakultetskih ustanova i univerziteta. Ministarstvo prosvjete i nauke trebalo je da, na osnovu pozitivne Odluke

Savjeta, izdaje odgovarajuću licencu, tj. dozvolu za rad, kao i da inspekcijski prati rad i programsku evaluaciju svih verifikovanih projekata(!?). Vlada Crne Gore je (valjda) trebala povremeno da konsultuje i koordinira rad navedenih subjekata, kako bi pouzdanije bilo zaključivano o visokoškolskim, stručnim i ekonomskim pretpostavkama i prioritetima – u ukupnoj državnoj strategiji razvoja. Kako bi šira javnost bila više u toku sa sopstvenom „sudbinom“, odnosno pouzdanije rezonovala u vezi sa nuđenim resursima intelektualnog i stručnog razvoja. Nažalost, svega toga bilo je malo ili ni malo (takav je moj utisak, kao člana Savjeta), osim što je Vlada svojevremeno izdvojila 20.000 eura za rad na strategiji visokoškolskog obrazovanja u Crnoj Gori: radna grupa (sastavljena od članova Savjeta) uradila je Idejni projekat, koji je ostao u nekoj ladici, čekajući novac za razradu...

U postojećoj kulturnoj anarhiji, bez jedinstvenijeg sistema državnih primarnih vrijednosti u Crnoj Gori, bez svakako neophodnih i jasno izdiferenciranih elemenata prioriteta (kulturnih i ekonomskih, stručnih i profesionalnih, građanskih) – za izbalansirano i moderno modeliranje našeg društva – isključivo pozivanje na često subjektivno shvatanu demokratiju, i (uslovno rečeno) slobodno tržište – i to neprikosnoveno apostrofirajući njegovu globalnu dimenziju(!), više asocira na marifetluke „trgovačko-prevarantskog posla“, nego na sporost u razmišljanju i neefikasnost u transformisanju i prestrukturiranju, ili posljedicu slučajnog zastoja i privremenog ćorsokaka širih dimenzija. Kao što su dojučerašnji vodeći stručnjaci dogovorne ekonomije ostavljeni prošlosti kao vlastoljubivi demagozi i spretni maheri i „robusne“ stručnjake zvanične teorije aktuelnog neoliberalnog kapitalizma u nas – ne očekuje bolja budućnost. Kako i ne bi, ako u stvarnosti potpuno oronule ili satrvene ekonomije, *bez realnog i funkcionalno zasnovanog ekonomskog rezona*, i njegovog brižljivo građenog pratećeg sistema, u nemilosrdnoj borbi interesa moćnika, a ne razboritih argumenata, okrutna stvarnost nas i u toj oblasti više podseća na tiraniju bezvlašća, nego na blagodeti demokratije i tržišne izvjesnosti.

Kako sa aspekta stručnosti i naše ukupne emancipacije, ali i vjere da smo na pravom putu dobro organizovane (pa naravno) i socijalne države – „zaobići“ i takve činjenice (obznanjene krajem 2010. godine): da je u dvije posljednje godine iz Centralnog registra Privrednog suda u Podgorici izbrisano više od 10.000 tzv. fantomskih firmi (koje su samo formalno postojale), kao i da je u tome periodu zahtjeva za stečaj bilo još „nakvašenih“ do 47%! U međuvremenu, nelikvidnost kompanija i sličnih pravnih subjekata „snažno“ raste: trenutno ih je trećina (od ukupno preostalih) na tužnom putu bez povratka... Nezavisno od toga, broj studenata, visokoškolskih programa i fakulteta, univerziteta – raste li, raste! Studenata je preko 25.000. Državni

univerzitet prednjači i po enormnom povećavanju broja studenata i novih programa, a „zaslužni“ je začetnik enormne disperzije visokoškolskog sistema. Privatni fakulteti pokušavaju da uđu u sličan ritam – situirajući visokoškolske programe i ustanove po svim varošima crnogorskim.

Važno je obezbijediti kvalitet (programa), ustvrdio bi poneki elitni „optimista“. S tim u vezi, nije teško stići čak ni do „škole za elitne kadrove“; a odmah je tu neđe i konkurentska – za „savjetnike i lidere“... Pri tome, statistički gledano, u odnosu na razvijene zemlje, stojimo nisko po broju studenata: 3,7% (Kanada 6%, Njemačka 5%, pa čak i Rusija 4,7% itd.), pa i to može da ublaži rizičnost rada nacionalnog tijela za obezbjeđivanje kvaliteta visokoškolskih programa...

I dosad su visokoškolci čekali na biroima rada i po petnaestak godina, a sadašnjost im je uglavnom drastično umanjila šansu da će ih neko (finansijski) prihvatiti da odrade čak i pripravnički staž. Umjesto egzaktno projektovanog i odgovorno praćenog laganog i svakodnevnog razvojnog trenda ukupnog sistema vrijednosti, poodavno je mnogo efektivnija prodaja i rasprodaja svega i svačega: ovlašnih programa i projekata, realnog znanja i fiktivnih iluzija. Kao da se teško došetiti da sa tim ide stalno i snažno osipanje i svih naših temeljnih kulturnih i ekonomskih, društvenih i nacionalnih vrijednosti!

### **„Lijek“ može biti gori od bolesti**

Čini se da nije rizično pretpostaviti da će veliki broj razuđenih (pa s toga i veoma bliskih, gotovo istovjetnih) dosadašnjih studijskih programa po Crnoj Gori – u odnosu na više nego skromnu mogućnost tržišta, i njegovog razvojnog potencijala – sve više ličiti na sistematsku proizvoljnost relevantnih subjekata. Načelno, frontalno omogućeni nastup putevima visokoškolskog obrazovanja u Crnoj Gori, u prvi mah može da se učini trijumfalnim, ali u postojećoj ekonomskoj i privrednoj zbilji – posljedice su izvjesnije, i mogu biti veoma složene. Velika je bojazan da će izmanipulisani populat još jednom ostati kao najjeftinija roba, zbunjen i zbrkan, i u velikoj nedoumici zbog „darova“ današnjih – kojim ga (izvjesno je) ponekad licemjerno miluju, a potom (kad prođe prvi „romantični“ talas), siluju oporim posljedicama „strateških“ promašaja.

Naravno, nije mi namjera da posebno kritikujem rad Savjeta za visoko obrazovanje. Čak ni to da postojeće i naročito buduće probleme u neumjerenj ekspanziji visokoškolskog obrazovanja u Crnoj Gori adresiram isključivo na „razbarušeni“ konto vlasti, već i da podšetim na to kako nam se narod mentalitetski dosta „izvražio“: lako i naivno „osili“, ali i žestoko potom (još lakše prevaren) – brzo procvili. Odnosno, ako sveukupno više

plutamo u ogromnom bazenu kojekakvih želja i strasti, nego što promišljeno i provjereno gradimo razumno društvo i državu – uzroci su jasni: birokratski spretni nosioci institucionalne demokratije, na jednoj strani, lako manipulišu sa neprosvijećenim pukom, na drugoj strani. U tome je suština dugoga puta od jedinke do ličnosti, od neobrazovanog do (aktivno, tj. kvalitetno) obrazovanog, od nesigurnog do samostalnog i samoinicijativnog, ili (kako je to još Aristotel govorio): „Obrazovani od neobrazovanih se razlikuju koliko živi od mrtvih“. Čak i u tom kontekstu, mora se voditi računa o strukturi programa i kvalitetu njihove realizacije na svim nivoima crnogorskog obrazovanja, posebno visokoškolskog. Polazeći od našeg autonomnog kulturnog i prirodnog sistema vrijednosti – njegove kritičke (re)valorizacije i korelacije sa modernim društvenim trendovima integralnog razvoja.

Objektivno, dugoročno je prava nesreća ako se u maloj Crnoj Gori olako žrtvuje i „kap“ kvaliteta, mladosti i talenta. Savjetu za visoko obrazovanje je od samog starta bilo teško i neizvjesno – da izbjegne nekontrolisanu invaziju obezvrijeđenih diploma! Kako pomiriti inovativnost i kreativnost, demokratizaciju i decentralizaciju, kompetetivnost i evaluaciju reforme, kako prepoznati i usnopiti zdravu energiju i pojačati sistem kvaliteta, ostvariti konkurentnost itd., u ovom kritično sebičnom, neizvjesnom i obezdušenom svijetu? Praksa uvijek govori da se promašaji bolje vide kako vrijeme odmiče: pojave se kasno i surovo, kao utopljenik...

Poštujući slobodnu volju, ali i metodološku i stručnu zasnovanost zahtjeva za akreditaciju, Savjet se veoma trudio da odgovorno preuzme svoje obaveze, pa je u skladu sa odgovarajućom zakonskom infrastrukturom i sam donio niz normativnih akata, koji bliže definišu tu oblast: *Poslovnik o radu Savjeta, Kriterijume i standarde za početnu akreditaciju studijskih programa na ustanovama visokog obrazovanja u Crnoj Gori, Pravilnik o početnoj akreditaciji studijskih programa na ustanovama visokog obrazovanja u Crnoj Gori, Zahtjev za početnu akreditaciju studijskih programa* (formular), *Zahtjev za početnu akreditaciju doktorskih studija, Pravilnik o standardima i normativima za akreditovanje studijskih programa doktorskih studija, Zahtjev za početnu akreditaciju magistarskih studija, Pravilnik o standardima i normativima za akreditovanje studijskih programa magistarskih studija*, i dr. Nesporno je da će i novi sastav Savjeta (u njegovom drugom mandatu), imajući u vidu dosadašnja iskustva, zatim njihov zavidni personalitet i očekivanu stvaralačku odgovornost – normativno i metodološki doprinijeti boljoj organizovanosti i potencijalno sigurnijim rezultatima njihova rada.

Najbolji rezultati ostvaruju se onda kad se radi postupno i studiozno, timski komplementarno i procesno usaglašeno priprema i kreira određena odluka; a kad se za njenu primjenu stvore uslovi, da onda – nema premišljanja!

## Raspojasana rasprodaja znanja vodi u „slijepu ulicu“

Međutim, kako se veoma često naivno vjeruje da je „blagoslovena ruka koja daje“, razni privatni subjekti, lokalne vlasti, te njihovi zastupnici i stručni i naučni prezenti („leteći“ profesori, penzionisani domaći i strani stručnjaci, zakašnjeli zavičajni „dobročinitelji“ i sl.) – poletno i organizovano, a često i veoma uporno zastupali su, spremno dopunjavali i dodatno obrazlagali potrebe za raznim visokoškolskim programima i ustanovama. Vrijeme će pokazati rezultate te velike utakmice raznih papira, dokumenata, stručnjaka, diploma, i najviše neizvjesnog – tržišta. Odnosno, ko će da prihvati i radno angažuje taj vrlo veliki broj svršenih studenata, sa mnoštva privatnih i lokalnih fakulteta i univerziteta, na čelu sa još uvijek dominantnim i finansijski povlašćenim Državnim univerzitetom Crne Gore. Bivalo je čak i „nesporazuma“ da podnosilac zahtjeva dobije akreditaciju po osnovu svojih približnih kapaciteta (kadrovskih, prostornih, tehničkih), da bi potom „na divlje“, odnosno „tržišno“ domamio petostruko veći broj samofinansirajućih studenata. „Trpi“ akreditacija, licenca, društveno i državno planiranje, ali će jedino ispaštati imaooci tih brojnih suvenir-diploma i njihove porodice!

U najgorem slučaju, ozvaničenu (i neograničenu) slobodu tržišne konkurencije, i još mnogo čega politički liberalizovanog – može da plati onaj koji uvijek preuzme ceh: narod i njegova zakorovljena budućnost. A opravdanje je uvijek lako naći, počev od Geteovske metafore da se: „Protiv gluposti i bogovi uzalud bore“. Uvijek, kao po pravilu, sve najteže posljedice izlinjaju – kao da ništa nije bilo. Ostane samo (po ko zna koji put) obmanut i snevoljen narod, a svi važni protagonisti promašaja bezbjedno i udobno nestanu, i razbježe se „kao prestrašene kokoši“. S tim u vezi (kao u vicu o Lali), praktikanti uvijek uspješno racionališu da je „bolje biti blesav ko svi, neg' pametan ko niko“...

Naravno, posebno zahtjevni i složeni procesi trebaju odgovorne i obrazovane ljude - principijelne ličnosti. Izvjesno je da i postojeći sastav Savjeta za visokoškolsko obrazovanje u Crnoj Gori pošедуje takav kvalitet. Na to upućuje i njihova opredijeljenost da već na prvom, konstitutivnom sastanku ozbiljnu pažnju posvete osnovnim, suštinskim problemima u njihovom budućem radu: standardima za obezbjeđivanje kvaliteta u visokoškolskom obrazovanju, i prioritetnom razmatranju i definisanju, a potom usvajanju eksperske liste stručnjaka (po raznim oblastima), domaćih i stranih – za formiranje dominantnih stručnih tijela u radu Savjeta za akreditaciju. I da „pročešljaju“ i preispitaju, odnosno kompletiraju potrebnu normativnu logistiku.

Čini se da u osnivanju i organizaciji Savjeta ostaje ponešto neadekvatno pretpostavljeno i definisano, od samog početka – na što nije mogao da utiče prethodni radni sastav. To se, prije svega, odnosi na strukturu, uslove rada i

kontinuitet sistematizovanih obaveza toga tijela. Umjesto što je savjetodavni organ (bez svojih sredstava, tehničkih uslova, operativnih kadrova i sl., ali u najbitnijem korektno administriran od strane Sektora za nauku), ukazivano je da bi umjesto Savjeta trebalo dati podršku Regulatornoj agenciji za proces visokoškolskog obrazovanja, koja bi imala obavezu istraživačkog, uzročno-posljedičnog i sistematičnog praćenja svih važnijih pojedinosti i pojava u tome toliko važnom sektoru kulturnih, društvenih, ekonomskih, stručnih i intelektualnih, profesionalnih, pa čak i političkih promjena. Takvom praksom pošli su mnogi u okruženju, pogotovo u Evropi. Kod nas se često dešava, kao po pravilu, da se olako griješi kad se za suštinski najbitnije društvene potrebe (birokratski) bira najjednostavnije i najjeftinije rješenje.

Uzged rečeno, smatram da bi rad Savjeta trebalo znatno više da bude dostupan javnosti: direktnom saradnjom sa predstavnicima informativnih medija, pa stalnim ažuriranjem sopstvenog sajta (sa normativnom platformom za rad i njegovim tekućim rezultatima), dok bi u godišnjim štampanim zbornicima trebalo učiniti dostupnim (i trajno sačuvanim!) najvažnije sadržaje iz njegova rada: izvještaje ekspertske komisije o akreditaciji, odnosno reakreditaciji, prije svega. Pri tome, možda bi ipak neko trebao da razmatra, odnosno valorizuje rad toga Vladinog organa...



*Prof. dr Ratko ĐUKANOVIĆ*

## ANDRAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

Dušan M. Savićević: *Uvod u metodologiju andragogije*, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“, Vršac, 2011.

Početak ove godine (2011) iz štampe je izašla knjiga *Uvod u metodologiju andragogije* našeg uvaženog profesora Dušana M. Savićevića, jednog od najistaknutijih naučnih stvaraoca na ovim prostorima, u svijetu već dugo poznatog i priznatog poslenika iz oblasti andragogije, studija koja je nedostajala andragoškoj teoriji i praksi, te se od profesora Savićevića i očekivalo da nam ovo i ovakvo djelo podari. Svi oni koji se prije svega profesionalno bave obrazovanjem i učenjem odraslih ljudi, ili se eventualno namjeravaju baviti tom problematikom, biće zahvalni za ovo djelo, jer će ono biti od velike pomoći da se brojna pitanja andragoške teorije i prakse proučavaju i objašnjavaju na čvrstim naučnim osnovama. Nije naš profesor, kako njemu i dolikuje, prigrlio ovo djelo samo za sebe i kao svoje, već ga posvećuje svima onima, kao on kaže, koji su stvarali i stvaraju istoriju andragogije.

Evo samo nekoliko podataka o autoru ove knjige: redovni je profesor u penziji Filozofskog fakulteta u Beogradu, osnivač i dugogodišnji šef Katedre za andragogiju, upravnik Odjeljenja za pedagogiju, prodekan i dekan Filozofskog fakulteta u Beogradu; boravio je na specijalizacijama i usavršavanjima u više zemalja (Danska, Švedska, SAD, Kanada, Velika Britanija, Rusija i dr.); učestvovao je kao profesor po pozivu na više stranih univerziteta (u Karakasu – Venecuela, Viskonsin, Medison – SAD, Peking i dr., kao i držao predavanja na više univerziteta u Evropi, Americi, Aziji i Africi; aktivno je radio u međunarodnom pokretu za obrazovanje odraslih (predsjednik Međunarodnog kongresa za univerzitetsko obrazovanje odraslih, član Izvršnog odbora Svjetskog savjeta obrazovanja odraslih), kao



i konsultant UNESCO-a, predstavnik Jugoslavije u OECD/CERI i u Savjetu Evrope za obrazovanje odraslih; bio je član redakcije međunarodnog časopisa za obrazovanje odraslih *Convergence*; njegovo ime je uvršteno u *Ko je ko u svijetu* i Međunarodnom rječniku za obrazovanje odraslih; u 2006. primljen je u Međunarodni hol (kuću) slavnih za obrazovanje odraslih i kontinuirano obrazovanje sa sjedištem u Oklahomi, SAD; objavio je 26 knjiga (monografija) i više od 250 drugih radova iz oblasti andragogije, a njegovi tekstovi objavljeni su i prevedeni na više stranih jezika (engleski, francuski, njemački, španski, finski, poljski, češki, slovački, mađarski, arapski, japanski i dr.); njegovi radovi često su citirani u naučnim i profesionalnim publikacijama posvećenim andragogiji u više zemalja.

Knjigu čini 12 poglavlja – djelova u kojima se obrađuju fundamentalna – ona najvažnija pitanja metodologije andragoških istraživanja, tako da se svako od njih može ponaosob čitati, proučavati i u praksi primjenjivati, a sa druge strane isti predstavljaju stuktorno i sadržajno jedinstvo i cjelovitost. Istina, autor kaže da je u naslovu knjige stavio riječ „uvod“ jer smatra da ista ne pokriva cjelinu problema metodologije andragogije, pozivajući buduće istraživače na „dalja traganja pa i za vrednovanja i prevednovanja iznijetih stavova, shvatanja i zaključaka.“

U prvom dijelu knjige autor razrađuje pitanje značaja i potreba andragoških istraživanja, naročito: različitost andragoških istraživanja, konceptualne okvire andragoških istraživanja, kao i potrebu i način stvaranja istraživačkog plana u obrazovanju i učenju odraslih ljudi.

Drugo poglavlje studije posvećeno je filozofskom promišljanju andragoških istraživanja. To izuzetno značajno pitanje za naučno utemeljenje andragogije kao nauke, time i njenih metodoloških osnova i okvira, autor razmatra u tri teorijske ravni, i to: problem filozofskog konteksta obrazovanja i učenja odraslih, zatim filozofske osnove ciljeva obrazovanja i učenja odraslih, te etičke dimenzije andragoških istraživanja.

U trećem dijelu razrađuje se problem i pitanja samih korijena i razvojnog toka istraživanja u andragogiji. Tako, pored ostalog, autor tvrdi da „korijene proučavanja obrazovanja i učenja odraslih nalazimo u antičkim civilizacijama: grčkoj, jevrejskoj i rimskoj i djelima njihovih istaknutih mislilaca“, ističući da je „za razumijevanje koncepcije i toka obrazovanja i učenja odraslih značajno shvatanje širenja jedne kulture iz jednog područja u drugo, iz jednog svijeta u drugi.“ Shvatajući da se iztraživanjima u andragogiji mora dati međunarodni pristup, autor temeljno analizira najrazvijenije regione svijeta kao što su Amerika i Evropa, prateći taj razvoj od 30-ih godina XX vijeka do današnjih dana.

Naredno – četvrto poglavlje tretira moguća istraživačka područja andragogije kao naučne discipline i prije svega u funkciji potreba i razvoja

andragoške prakse, kao što su: obrazovne potrebe, učenje odraslih, oblikovanje programa, promocija i regrutovanje polaznika, participacija odraslih u procesu učenja i obrazovanja, samoučenje, odnosno samoobrazovanje i drugo.

Peti dio studije označen je kao refleksija (razmišljanja) o metodologiji andragoških istraživanja, prije svega o pitanju konstituisanja metodologije andragogije, te o odnosu nauke i naučnog metoda, odnosu metoda i metodološke strukture, mogućnostima korišćenja drugih nauka u andragoškim istraživanjima, kao i o filozofskim osnovama istraživačkih metoda.

Šesto poglavlje tretira različite vrste istraživanja u andragogiji, kao što su: istorijska, filozofska, biografska, komparativna, servey istraživanja, eksperimentalna, ekološka, terenska i istraživanja budućnosti.

U sedmom dijelu razmatra se problematika interaktivnih istraživanja u andragogiji, sa akcentom na akciona i participativna istraživanja.

U sljedećem – osmom poglavlju autor se bavi metodološkim okvirima proučavanja slučaja u andragogiji (case study), usmeravajući našu pažnju na ono što je ključno, a to je: razumijevanja suštine istraživačkog problema, koji se zahtjevi postavljaju pred istraživačima, mogući izvori istraživačkog problema, tehnike prikupljanja podataka, te kako se vrši analiziranje i izvještavanje o podacima proučavanja slučaja.

Kvantitativna i kvalitativna istraživanja u andragogiji predmet su proučavanja i analize u devetom dijelu knjige. Autor nas prije svega upućuje na sljedeća pitanja: razumijevanje fenomena kvantitativno-kvalitativno, u čemu je suština pozitivizma kao filozofskog mišljenja i kako se reflektuje na naučna istraživanja, koje su osnovne odlike kvantitativnog a koje kvalitativnog istraživanja, te kakav je odnos teorije i prakse u andragoškim istraživanjima.

U narednom – desetom dijelu obrađuje se problematika paradigma u andragoškim istraživanjima, počevši od samog razumijevanja termina „paradigma“ do temeljne analize suštine paradigme u andragoškim istraživanjima, ističući da se u ovim istraživanjima paradigme blisko povezuju sa teorijom, te da „razumijevanje paradigmi vodi utemeljivanju andragogije u naučnom i istraživačkom smislu.“

U jedanaestom poglavlju autor se bavi doprinosom drugih disciplina istraživanjima u andragogiji, ukazujući da su se razvile tri istraživačke koncepcije: disciplinarna, interdisciplinarna i transdisciplinarna. Autor ističe da je područje obrazovanja i učenja odraslih pogodno za interdisciplinarna istraživanja, iako, kaže on, oni koji se zalažu za disciplinarna istraživanja smatraju da andragogija treba da generira vlastita znanja, što joj daje sigurnost da ravnopravno sa drugim naukama proučava čovjeka kao socijalno i individualno biće.

Posljednji – dvanaesti dio studije posvećen je obradi samog toka istraživanja u andragogiji, naglašavajući značaj istraživanja kao bitne osnove

za naučno utemeljenje andragogije, zatim poznavanje prethodnih istraživanja, valjanog načina prikupljanja podataka, te izvještavanja o rezultatima istraživanja i njihovog širenja.

Ovu izuzetno značajnu studiju o metodološkim osnovama i okvirima andragoških istraživanja profesora Savićevića svakako upotpunjava i veoma raznovrsna i naučno aktuelna bibliografija koju je autor koristio u obradi ove problematike, a što može biti dobar putokaz i izvor čitaocu za dublja proučavanja i šira saznanja o problemu metodologije naučnih istraživanja u andragogiji.

Završimo ovu priču o ovoj vrijednoj knjizi profesora Savićevića riječima jednog od njenih recenzenata profesora Miomira Despotovića, koji, između ostalog, kaže: „Savićević je decidan u zastupanju stava da andragogija i validno osmišljavanje andragoških fenomena i istraživačkih nalaza pretpostavlja filozofsko mišljenje i razumijevanje. (...) Ključni andragoški fenomeni kao što su svrha obrazovanja i učenja, ciljevi, procesi obrazovanja i učenja, ustrojstvo sistema obrazovanja, ne mogu biti shvaćeni i istraživani bez oslonca na filozofiju. (...) Da ne bi djelovalo pretenciozno i sasvim formalno, Savićević ovaj stav konkretizuje putem (zaista rijetkog) razmatranja etičkih i istorijskih problema obrazovanja odraslih i istraživanja obrazovanja odraslih. Ovo je neuobičajen i krupan teorijski zaokret na već tradicionalno i dominantno stanovište koje porijeklo andragogije i njene metodologije vidi u psihologiji.“

*Svetlana ČABARKAPA<sup>1</sup>*

### **SOFIJA KALEZIĆ-ĐURIČKOVIĆ „NASTAVNO PROUČAVANJE ROMANA U OSNOVNOJ ŠKOLI“**

Sagledavajući fenomen romana u ukupnosti, vođena istraživačkim duhom i koristeći svoje iskustvo u profesuri, Sofija Kalezić-Đuričković dala je u izvanrednoj studiji „Nastavno proučavanje romana u osnovnoj školi“ zanimljiva rješenja teorijsko-praktične prirode u nastavnom proučavanju romana u osnovnoj školi.

Autorka govori o potrebi izgrađivanja književne kulture i estetičkih kriterijuma, ukusa i o formiranju čitalačke navike koja je više od navike: potreba za novim, uzbudljivim, neočekivanim.

U toj knjizi sagledana je ključna stvar i problem u nastavi maternjeg jezika i književnosti u osnovnoj i srednjoj školi – nedovoljna motivisanost učenika da čitaju, da budu nasamo sa knjigom, da uđu u intelektualnu i uzbudljivu avanturu čitanja, da se prepuste čitanju i budu usmjereni samo na njega.

Takozvana „kriza čitanja“ je naša stvarnost. Sa njom se suočilo savremeno društvo i naša digitalna civilizacija. Kriza čitanja je zapravo pomanjkanje želje za čitanjem. Čitanje se doživljava kao naporna i dosadna aktivnost u odnosu na gledanje filma, igranje kompjuterskih igrica i sl.

Zašto je to tako? Čitanje je individualni čin, zahtijeva da se čitalac osami, udubi u knjigu, maksimalno koncentriše. Tokom čitanja u čitaočevoj svijesti oživljavaju opisane slike, događaji, književni junaci i njihove sudbine. Čitanje, zapravo, iziskuje određeni intelektualni napor koji se, doduše, višestruko isplati: dijete širi spoznaju svijeta, bogati leksički fond, izgrađuje stilsko-jezički izraz, određuje se prema opisanim likovima i događajima

---

<sup>1</sup> Svetlana Čabarkapa, profesor književnosti.

formirajući i dopunjujući svoj moralni kodeks i filozofiju života. Gledanje filma, igranje video-igrice i digitalna animacija pružaju djetetu užitak i radost, a od njega ne traže gotovo nikakav intelektualni napor! Jasno je, dakle, zašto se bira film i digitalna animacija. To je lakše i zabavnije, ne traži intelektualni napor, angažovana su gotovo sva čula, atraktivan je trodimenzionalni plan i slično.

Otuda se tako često u učionici čuje pitanje: „Mogu li da gledam film umjesto da čitam knjigu?“ Takođe i pitanje: „Mogu li da pročitam odlomak umjesto čitavog romana?“

Savremena nastavna praksa mora da uvaži realnu situaciju. Utoliko je nastavno proučavanje romana u osnovnoj školi, koje je temelj za produbljivanje analize u srednjoj školi, odnosno gimnaziji, ozbiljan posao i utoliko je korist za praktičare od studije „Nastavno proučavanje romana u osnovnoj školi“ Sofije Kalezić-Đuričković veća.

Kao praktičaru, ali i teoretičaru, meni je posebno zanimljivo što studija o kojoj govorimo posvećuje gotovo jednaku pažnju nastavniku i učeniku. Sve se sagledava u razvojnoj ravni. Autorka kaže: „Tokom vremena nastavnik postaje iskusniji i sigurniji u poslu, a učenik obrazovaniji, zreliji u sudovima i pouzdaniji u procjenama.“<sup>2</sup> Osobina dobrog nastavnika literature je upravo želja za usavršavanjem, učenjem, učenjem u samoj učionici i koliko god to zvučalo pomalo čudno – učenjem od samih učenika.

U studiji stoji: „Domen literarnog predstavlja polje na kome su činjenice često eterične, fluidne i neuhvatljive.“<sup>3</sup> (Kako lijepo, poetski kazano!) Upravo iz takvog stanovišta proizilazi stav o tome da, osim što, prirodno, učenici uče od nastavnika, i nastavnik uči od svojih učenika. Koliko puta nastavnika u učionici prilikom interpretacije i tumačenja djela, romana pogotovo, prijatno iznenadi učenikovo razmišljanje o djelu, njegovo prosuđivanje i ugao gledanja! Kreativna, intelektualno radoznao, obučen teorijskim znanjima učenik može sagledati djelo na potpuno nov, originalan, neočekivan način. Pohvale za takvog đaka treba da budu izdašne, nikad nije mnogo lijepih riječi! Tako se gradi kreativna atmosfera u odjeljenju i motiviše za rad. Autorka uviđa da je inovativnost, koja se podstiče u kreativnom, stvaralačkom pristupu nastavi književnosti, više od jednog trenutka i zapravo „hrani“ kreativnost i slobodno izražavanje učenika „u svim područjima života“. Učenik se tako intelektualno ohrabruje, izgrađuje kao ličnost spremna i sposobna da formira sud o pročitanoj književnoj djelu i lijepo ga saopšti i odbrani.

Roman je u studiji sagledan kao čudesna sinteza života i životnosti i kao složena struktura, otvorena za nova tumačenja, ali i zaokružena cjelina,

---

<sup>2</sup> Sofija Kalezić-Đuričković, *Nastavno proučavanje romana u osnovnoj školi*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2010, strana 57.

<sup>3</sup> Isto, strana 134.

bíće za sebe. Treba ga dekodirati, otvoriti kao školjku koja skriva biser. Do bisera, dakle, treba doći! To je najteži zadatak nastave romana, odn. nastave književnosti uopšte u osnovnoj školi.

Misija nastavnika književnosti u osnovnoj školi neobično je važna i proizilazi iz suštine i važnosti samoga predmeta - maternji odnosno crnogorski jezik, čiji su ciljevi višestruki počevši od onih osnovnih - izgraditi pisanu i usmenu kulturu do onog konačnog – oblikovanje intelektualnosti, izgrađivanje estetskog ukusa, filozofskog pogleda na svijet, formiranje moralnih stavova i ličnosti učenika.

Nastavnik koji poznaje aparaturu metodike nastave i sve njene tajne, široko obrazovan, vedrog duha, koji zna da prenese znanje, ali i da pažljivo sasluša ono što o književnim djelima govore njegovi učenici, spreman, dakle, da uči i da se usavršava svakog dana – takav nastavnik maternjeg, odnosno crnogorskog jezika presudno utiče na svoje učenike i njihova životna opredjeljenja. Reforma obrazovanja treba da vodi računa o tome da jedino poletan, kreativan nastavnik može da bude inovativan, odnosno može da prihvati i primijeni u učionici sve zahtjeve moderne nastave. Reformisani programi, kad je nastava romana u osnovnoj školi u pitanju, daju nastavniku mogućnost izbora jednog romana od više ponuđenih. Nastavnik ide prema postavljenim ciljevima u nastavi, treba da ih ostvari, zato će i njegov izbor iz „predloženih tekstova“ tome biti prilagođen.

Kao najteži zadatak u nastavi književnosti u osnovnoj školi, studija prepoznaje svestranu analizu djela - dosegnuti sve najvažnije značenjske i strukturne elemente, a pri tome ne izgubiti niti suštine, odnosno mogućnost prave sinteze. Što ako se djelo u analizi previše razloži, pa se više ne može sklopiti cjelina, kao kod polomljenog ogledala? Usmjerivačka uloga profesora u analizi presudna je, njegova dobra mjera za zadržavanje na određenim detaljima kao i nenametljivo upućivanje na „kutke“ romana koje učenici ne opaze u prvi mah ili ih, po njihovoj procjeni, kao manje važne prosto zanemare ili zaborave.

Poseban kvalitet studije „Nastavno proučavanje romana u osnovnoj školi“ Sofije Kalezić-Đuričković čine dati primjeri nastavne interpretacije romana za sve razrede osnovne škole preko najmarkantnijih djela te vrste. Teorijsko sagledavanje problema, kojim se studija bavi u ukupnosti, dobilo je na značaju sa tim primjerima nastavne interpretacije koji mogu poslužiti profesorima književnosti prilikom sačinjavanja vlastitog metodskog pristupa određenom romanu koji će obrađivati.

Nema gotovih formula i modela u nastavnom proučavanju romana, ali svakako postoje sigurni putevi i putokazi na koje ukazuje ova studija.



*Radovan DAMJANOVIĆ*

### **SLIKA ŽIVOTA I RADA ŠKOLE**

(Stevan Delibašić: *Osnovna škola „Jovan Draganić“  
Petrovići kod Nikšića – Ljetopis 1861-2011*)

Stiže nam još jedna hronika, monografija, ljetopis o postojanju, životu i radu škole. Ovoga puta riječ je o rukopisu škole u Petrovićima, opština Nikšić. Vrijedni i uporni istraživač, Stevan Delibašić, bivši nastavnik i direktor te škole, bio je jedan od rijetkih koji su shvatili važnost, a i potrebu, da se u jednom takvom radu hronološki obradi prosvjetiteljska i kulturna uloga škole u tome dijelu Crne Gore. Ljudsko pamćenje ne može sve da obuhvati i zato se kaže da je knjiga trajnija od ljudi. Toga je bio svjestan i autor ovoga rukopisa te se tome kraju na najbolji, najljepši i najdjelotvorniji način odužio – knjigom. U opštoj prolaznosti i nepovratnosti ljudskog zaborava sada su dobrim dijelom ta davna vremena nanovo oživjela i na pozornici sadašnjice pojavila se cijela galerija likova koja je dala značajan doprinos kulturnom i obrazovnom razvoju toga kraja. Pa i ono što ovđe nije zapisano ima priliku da vaskrsne u radovima budućih istraživača i stvaralaca, zahvaljujući u prvom redu pregnuću ovog autora - Stevana Delibašića.

U drugoj polovini 19. vijeka nastoje se otvarati škole u svim krajevima crnogorske države jer se ošeoao nedostatak pismenih i školovanih ljudi. Školuju se deca iz svih crnogorskih plemena. Do 1870. godine škole su uglavnom bile smještene u privatnim kućama, kod dobrih domaćina čije su kuće bile nešto prostranije. Nije rijedak slučaj da se mještani sami organizuju i otvaraju privatne škole koje sami izdržavaju.

Istorija škole u Petrovićima bogata je i duga 150 godina. Kako se navodi i u rukopisu Monografije, godine 1861. otvorena je na tome području prva osnovna škola. Interesantna je priča koja se daje na početku hronike o tome kako su se mještani dovijali i organizovali da osnuju školu u tome kraju. I



škola je počela sa radom. Bilo je to uoči surove Omer-pašine godine. Radila je u kući Kovača i Draganića, o čemu svjedoči na njoj urezan datum osnivanja. Njen rad u tome burnom periodu povremeno su prekidali ratovi, ali su njena vrata ponovo otvarana i prosvjetno-kulturna misija se nastavljala.

Poznato je da je u staroj Crnoj Gori Petar Petrović II - Njegoš 1834. godine, na Cetinju, osnovao prvu osnovnu školu. U njegovo vrijeme rade još tri, kao i dvije privatne škole. Za vrijeme knjaza Danila otvoreno je 10 škola. Knjaz Nikola ispoljava izuzetnu brigu za razvoj prosvjete. I pored velike zauzetosti i vođenja ratova sa Turcima on ubrzo po stupanju na vladarski tron izdaje naredbu da u svakoj plemenskoj kapetaniji u Crnoj Gori treba da radi bar po jedna osnovna škola. Knjaz postavlja za školskog nadzornika Milana Kostića koji znatno doprinosi razvoju prosvjetne misije.

U pogledu strukture, knjiga je koncipirana u više poglavlja. Za ovu priliku bih izdvojio poglavlja: *Rad škole od osnivanja do 1919. godine*, *Rad škole u periodu između dva svjetska rata*, *Rad škole od 1944. godine do danas*, *Rad škola u Klenku i Kljakovici* i *Rad škole na obrazovanju odraslih*.

Kad je riječ o osnivanju škole davne 1861. i njenom radu do 1919. godine, autor monografije navodi niz interesantnih podataka o dovitljivosti i upornosti banjanskih prvaka da taj kraj dobije prvu školu. Radila je kao privatna škola u kućama imućnih mještana sa čestim prekidima (ratna stanja, nedostatak učiteljskog kadra i sl.). Kasnije škola uglavnom radi u manastiru Kosijerevo, a nastavu su uglavnom izvodili tamošnji kaluđeri. Školske 1903/04. godine škola je dobila status državne osnovne škole, a školske 1907/08. godine upisuju se prvi put dvije učenice.

U periodu između dva svjetska rata škola je radila neprekidno. Za razliku od mnogih objavljenih hronika škola, u kojima je taj period dosta površno obrađen zbog nedostatka izvorne dokumentacije, u ovome rukopisu to stanje je znatno bolje. Na osnovu sačuvanog materijala autor je mogao da predstavi jasniju sliku rada škole u tome periodu. Ističe se da je za dvadeset dvije školske godine upisano 711 učenika, ali da ih je završilo svega 203. Ili, od 263 upisane učenice samo ih je 17 završilo osnovnu (četvorogodišnju) školu.

Ljetopis škole deteljnije je i potpunije obradio vrijeme rada škole u periodu od 1944. godine do danas. Svakako da je za to postojala i odgovarajuća arhivsko-dokumentaciona građa koja se vodila u skladu s važećim zakonskim rješenjima. Prate se sve organizacione promjene kako u pogledu statusa osnovne škole u okviru obrazovnog sistema, tako i u pogledu teritorijalne organizacije. Te izmjene i promjene u osnovnom obrazovanju bile su dosta česte i bile su rezultat dinamičnog razvoja društva i želje da se škola pozicionira kao institucija koja može da odgovori zahtjevima savremenog društva. U ljetopisu

je svakoj školskoj godini dat odgovarajući prostor i zabilježene su osnovne aktivnosti koje je škola realizovala u nastavnom i vannastavnom procesu.

Koncepcija rukopisa je u duhu dobrih i jedino mogućih rješenja. Proučena je dostupna školska dokumentacija, literatura od opšteg značaja, izvještaji, zapisnici, prepiske kao i drugi pisani izvori i usmena svjedočenja. Istina, nedostatak izvorne građe predstavljao je autoru najveći izazov, tako da su pojedini periodi rada škole nepotpuno obrađeni. Naš već poznati nemar prema arhivskoj građi, i uopšte prema spomenicima kulture, učinio je da se pravi podaci nijesu mogli naći. Na to ukazuje i pisac ovoga rukopisa.

Tradicije škole u Petrovićim duga vijek i po ostala je dosad nezapisana i neispričana mlađim generacijama. Ovim radom njena bogata istorija otrgnuta je od zaborava, iako su podaci o njenom radu u pojedinim periodima skromni, ali su za poštovanje i čuvanje. Rad je dao osnovu da se na temelju iznesenih podataka nastavi sa prikupljanjem građe o životu i radu te ustanove. U svom „životnom hodu“ ima mnogo toga karakterističnog i uzvišenog što ne bi trebalo da padne u zaborav.

Napisati bilo čiji životopis predstavlja za autora i izazov i rizik. Izazovno je to što se autoru pruža prilika da se kroz upoznavanje i analizu mnoštva podataka i činjenica iskazuje kao istraživač, a u isto vrijeme je i rizik da li kod odabira građe dominira objektivnost, cjelovitost i mjera. Autor je odolio i jednom i drugom pristupu, tako da će ovaj rukopis-hronika biti dragocjena pomoć budućim istraživačima razvoja školstva toga kraja.

Ova monografija predstavlja i dužno poštovanje prema generacijama i pojedincima koji su svoj život i radni vijek ugradili u škole na području Petrovića.

Odajući priznanje autoru za znalački i studiozno predstavljen rad škole u Petrovićima ipak ostaje utisak da je monografija mogla biti bogatije ilustrovana kopijama originalnih dokumenata, fotografijama nastavnika i učenika i sl.

Ljetopis predstavlja značajan doprinos u sagledavanju razvoja nikšićkog, a i crnogorskog školstva. Autor je napravio rukopis koji jezikom činjenica prati put razvoja te ustanove. Može se sasvim opravdano konstatovati da Ljetopis pruža jasnu i preglednu sliku rada škole u Petrovićima. Kvalitet ga preporučuje za put do čitalaca, a mnoštvo podataka iz obimne građe predstavlja podsticaj da se i dalje radi na prikupljanju, sređivanju i dopuni toga rijetkog izdanja o životu i radu institucije koja živi i traje 150 godina.



## POZIV NA SARADNJU

### SUGESTIJE SARADNICIMA

Poštovani saradnici,

*Vaspitanje i obrazovanje*, Časopis za pedagošku teoriju i praksu, objavljuje tekstove u skladu sa zahtjevima međunarodnih standarda razvrstane u sljedeće kategorije: originalni (izvorni) naučni radovi, pregledne naučne i stručne radove. Časopis, pored ovih radova, objavljuje priloge: prevode, analize, portrete, prikaze, aktuelne informacije, ocjene, bibliografije i slično iz oblasti vaspitanja i obrazovanja. Pozivamo na saradnju sa željom da nam šaljete teorijske radove, rezultate sprovedenih eksperimentalnih istraživanja, priloge koji govore o inoviranom nastavnom i vaspitnom radu u školi i ostale stručne radove svih nivoa obrazovanja.

Objavljuju se samo prethodno neobjavljeni radovi, osim prevoda sa stranih jezika i preuzetih radova, po prethodno pribavljenom odobrenju.

Molimo autore da se prilikom pripreme rukopisa pridržavaju sljedećih standarda izloženih u ovom uputstvu:

a) Obim teorijskih i istraživačkih radova je najviše do jednog autorskog tabaka, odnosno 16 stranica, normalnog proreda (30 redova na stranici), izuzimajući prostor za rezime (abstract) i popis korišćene literature. Drugi radovi (portreti, prikazi, informacije, osvrti, ocjene, kritičke opservacije, bibliografije i sl.) mogu biti opseg od 2 do 5 stranica.

b) Svi tekstovi treba da budu pisani u tekst procesoru Microsoft Word, fontom Times New Roman, veličine slova 11.5 tačaka, širina sloga 126 mm, visina sloga 197 mm, prored 1,5.

c) Rad se piše po sopstvenom izboru latinicom ili ćirilicom, a biće objavljen u pismu koje odredi autor.

d) Naslov rada treba da bude precizan, sažet i jasan. Iznad naslova rada piše se ime i prezime autora, ili više njih, a uz ime treba staviti fusnotu koja sadrži

zvanje autora i podatke o radu: izvod iz doktorske ili magistarske teze, izvod iz istraživačkog projekta i njegov naziv, kao i druge bitne podatke o autoru i radu.

e) Na početku rada se nalazi koncizan i informativan rezime na crnogorskom (srpskom, bošnjačkom, hrvatskom) jeziku do 15 redova koji sadrži cilj rada i saopštene osnovne rezultate u radu. Na kraju rezimea navesti do 6 ključnih riječi koje su stručno i naučno relevantne za prezentirani sadržaj.

f) Imena stranih autora u tekstu se navode u originalu ili transkribovano, fonetskim pisanjem prezimena, poslije čega se ime navodi izvorno uz godinu objavljivanja rada, npr. Pijaže (Piaget, 1990). Ako se u radu koristi članak iz nekog časopisa navod treba da sadrži: ime autora, godina izdanja (u zagradi), naslov članka, puno ime časopisa istaknuto kurzivom, mjesto izdanja, broj i broj stranice. Ako se navodi njen dokument on sadrži: ime autora, godina, naziv dokumenta (kurziv), datum kad je sajt posjećen i internet adresa. Na kraju rada se prilaže spisak literature gdje bibliografska jedinica treba da sadrži prezime i inicijale imena autora, godina izdanja (u zagradi), naslov knjige pisan kurzivom, mjesto izdanja i izdavača.

g) Autor rada uz svoje ime dostavlja Redakciji časopisa kontakt adresu, e-mail adresu i telefon, kao i osnovne podatke o radnoj angažovanosti.

Rad koji nije pripremljen po ovim standardima neće biti uključen u proceduru recenziranja o čemu se autor obavještava.

Svi radovi se anonimno recenziraju od strane najmanje dva recenzenta. Radovi se ijekaviziraju. Redakcija donosi odluku o objavljivanju rada o čemu obavještava autora u roku od tri mjeseca. Uredništvo objavljuje radove nezavisno od redosljeda prispjeća. Rukopisi se ne vraćaju.

Radove i priloge dostaviti elektronskom poštom, odnosno na CD-u ili disketi, uz koje se može priložiti i štampani tekst.

Radove slati na adresu:

Ministarstvo prosvjete i nauke - sektor za nauku - za Časopis „**Vaspitanje i obrazovanje**” Podgorica, Rimski trg bb

ili e-mail: [casopis.mpin@mps.gov.me](mailto:casopis.mpin@mps.gov.me)  
[radovan.damjanovic@mps.gov.me](mailto:radovan.damjanovic@mps.gov.me)  
[snezana.jovanovic@mna.gov.me](mailto:snezana.jovanovic@mna.gov.me)

Redakcija