

1 ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

ЧАСОПИС ЗА ПЕДАГОШКУ ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ

ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

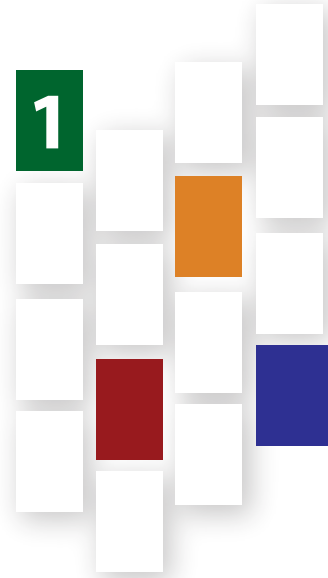
EDUCATION

edukim

Образование

Ausbildung

éducation



UDK - 37
ISSN 0350 - 1094

2016

ПОДГОРИЦА, 2016.

ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

часопис за педагошку теорију и праксу
Година XLI, годишњи број 1, 2016
UDK – 37, ISSN 0350 – 1094

РЕДАКЦИЈА

мр Радуре Нововић, главни уредник
Завода за уџбенике и наставна средства
Радован Дамјановић, одговорни уредник
проф. др Ратко Ђукановић, члан
проф. др Ана Пешикан, Филозофски
факултет, Београд, члан
проф. др Божидар Шекуларац, члан
проф. мр Наташа Ђуровић, члан
Зорица Минић, члан
проф. др Изедин Крњић, члан
Маја Малбашки, члан

ЛЕКТОР

Сања Орландић

ПРЕВОДИЛАЦ

мр Радослав Милошевић - АТОС

КОМПЈУТЕРСКА ОБРАДА

Марко Липовина

КОРИЦЕ

Слободан Вукићевић

ИЗДАВАЧ

Завод за уџбенике и наставна средства
Подгорица. Први број часописа
„Васпитање и образовање“
је изашао 1975. године.
Излази тромјесечно
Тираж 1000
Рукописи се не враћају

ШТАМПА

GOLBI doo Podgorica

EDUCATION

magazine for pedagogic theory and practice
Year XLI, Annual No. 1, 2016
UDK – 37, ISSN 0350 – 1094

EDITORIAL BOARD

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

LECTOR

Sanja Orlandić

TRANSLATOR

mr Radoslav Milošević – ATOS

TECHNICAL SUPPORT

Marko Lipovina

COVERS

Slobodan Vukićević

PUBLISHER

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

PRINTING

GOLBI doo Podgorica

ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

ЧАСОПИС ЗА ПЕДАГОШКУ ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ

1

Подгорица, 2016

Уредништво и администрација:
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ
Подгорица, Римски трг бб
Телефон: 00 382 20 265-024; 00 382 20 405-305; 00 382 67 391 391

Е-mail :
vaspitanjeiobrazovanje@zuns.me
casopis.mpin@mps.gov.me
radovan.damjanovic@mps.gov.me

Годишња претплата:

- за студенте 5.00 €
- за појединце 10.00 €
- за установе 15.00 €
- за иностранство 20.00 €

Износ претплате за већи број прималаца од 5 (пет) умањује се за 20%

Претплата се уплаћује на жиро рачун: 510 – 267 – 15

Завод за уџбенике и наставна средства Подгорица

* * *

Главни уредници:

Радивоје Шуковић (1975-1978); Стеван Костић (1979-1983);
Милош Старовлах (1983-1991); Др Божидар Шекуларац (1992-1996);
Крсто Лековић (1997-1998); Др Павле Газивода (1999-2007);
Радован Дамјановић (2007-2015); Радуле Нововић (2015-.....)

Одговорни уредници:

Наталија Соколовић (1977-1978); Боривоје Ћетковић (1979-1998);
Др Божидар Шекуларац (1999-2015); Радован Дамјановић (2015-.....)

САДРЖАЈ
CONTENTS
1/2016



САДРЖАЈ

ЧЛАНЦИ (научни, истраживачки, прегледни, стручни радови)

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Младен ВУКЧЕВИЋ „МОЈКОВАЧКА БИТКА – ВОЈНИЧКИ БЉЕСАК У ПРОЦЕСУ НЕСТАЈАЊА ЈЕДНЕ ДРЖАВЕ“ | 13 |
| Драгана БЈЕКИЋ Лидија ЗЛАТИЋ КОМУНИКАЦИОНА КОМПЕТЕНТНОСТ ВАСПИТАЧА ПРЕДШКОЛСКИХ УСТАНОВА | 23 |
| Новица ВУЈОВИЋ О СТРУКТУРИ ЛИЧНИХ ИМЕНА БАРЈАМОВИЦЕ, ВЕЛЕСТОВА И МАРКОВИНЕ | 37 |
| Слободан ЈЕРКОВ ЦРНОГОРСКИ МУЗИЧКИ ФОЛКЛОР И ГЛОБАЛИЗАЦИЈА ... | 51 |
| Зора БОГИЋЕВИЋ НАЦИОНАЛНИ ОКВИР КВАЛИФИКАЦИЈА И ИСХОДИ УЧЕЊА | 59 |
| Тамара ХРИН Мирјана СЕГЕДИНАЦ Душица МИЛЕНКОВИЋ Маја ПОПОВИЋ Ивана БОГДАНОВИЋ АНАЛИЗА ИЛУСТРАТИВНОСТИ У ОСНОВНОШКОЛСКИМ УЏБЕНИЦИМА ХЕМИЈЕ | 71 |

НАСТАВНО-ВАСПИТНИ РАД

Веселин БУЛАТОВИЋ
**МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП РОМАНУ
ХАЈДУЦИ БРАНИСЛАВА НУШИЋА** 87

Нада ОРБОВИЋ
Драгица МИЈАНОВИЋ
НАСТАВА ПОМОЋУ РАЧУНАРА 103

ПРЕГЛЕДИ, КОМЕНТАРИ, ПРИКАЗИ

Видосава КАШЋЕЛАН
**ОБУКА И ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ ПРОФЕСОРА
ГИМНАЗИЈЕ И СРЕДЊИХ МЈЕШОВИТИХ ШКОЛА** 121

Маријана ТЕРИЋ
Савић Марковић Штедимлија:
ОГЛЕДИ О ЊЕГОШУ, ФЦЈК, ЦЕТИЊЕ, 2015. 129

Драган КРИВОКАПИЋ
**ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ТЈЕЛЕСНОГ
И ЗДРАВСТВЕНОГ ОБРАЗОВАЊА**
(Проф. др Душко Ј. Бјелица, *Теоријске основе тјелесног
и здравственог образовања*, Факултет за спорт и физичко васпитање
УЦГ и Црногорска спортска академија, Подгорица – Никшић, 2015) .. 133

Новица ВУЈОВИЋ
ЛЕКСИКОГРАФСКА СИНТЕЗА ЦРНОГОРСКЕ ПРОСВЈЕТЕ
(Радован Дамјановић, Лексикон личности црногорске просвјете,
Завод за уџбенике и наставна средства, Подгорица, 2015) 137

ИЗ КУЛТУРНО-ПРОСВЈЕТНЕ ПРОШЛОСТИ ЦРНЕ ГОРЕ

ПУТОПИС – АМЕРИЧКА ШТАМПА О ЦЕТИЊУ
Јан МОРИС
ПРИЈЕСТОНИЦА РУРИТАНИЈЕ (из књиге Путовања
Јана Мориса, Руританија, Цетиње, Југославија, 1984) 143

IN MEMORIAM

Проф. др Татјана НОВОВИЋ
ПРОФ. ДР МИРЈАНА ПЕШИЋ (1943–2016) 151

CONTENTS

ARTICLES (scientific, research, reviews, professional papers)

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Mladen VUKČEVIĆ “BATTLE OF MOJKOVAC – ARMY’S GLIMMER IN THE PROCESS OF FADING AWAY OF THE STATE” | 13 |
| Dragana BJEKIĆ Lidija ZLATIC EARLY CHILDHOOD EDUCATOR COMMUNICATION COMPETENCIES | 23 |
| Novica VUJOVIĆ STRUCTURE OF PERSONAL NAMES OF BARJAMOVICA, VELESTOVO AND MARKOVINA | 37 |
| Slobodan JERKOV MONTENEGRIN MUSIC FOLKLORE AND GLOBALIZATION .. | 51 |
| Zora BOGIĆEVIĆ NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK AND LEARNING OUTCOMES | 59 |
| Tamara HRIN Mirjana SEGEDINAC Dušica MILENKOVIĆ Maja POPOVIĆ Ivana BOGDANOVIĆ ILLUSTRATIONS ANALYSIS IN PRIMARY SCHOOL CHEMISTRY TEXTBOOKS | 71 |

TEACHING AND EDUCATIONAL WORK

Veselin BULATOVIĆ
**METHODICAL APPROACH TO
BRANISLAV NUŠIĆ'S NOVEL "OUTLAWS"** 87

Nada ORBOVIĆ
Dragica MIJANOVIĆ
TEACHING WITH COMPUTERS 103

REVIEWS, COMMENT, PRESENTATIONS

Vidosava KAŠĆELAN
**TRAINING AND CPD OF GYMNASIUM
AND MIXED SCHOOLS TEACHERS** 121

Marijana TERIĆ
Savić Marković Štedimlija: *REVIEWS OF NYEGOSH*,
FCJK, CETINJE, 2015. 129

Dragan KRIVOKAPIĆ
**THEORETICAL BASIS FOR PHYSICAL
AND HEALTH EDUCATION**
(Prof.dr Duško J. Bjelica, *Theoretical Basis for Physical and Health
Education*, Faculty for Sport and Physical Education, the University of
Montenegro and the Montenegrin Sports Academy, Podgorica-Nikšić, 2015) 133

Novica VUJOVIĆ
**LEXICOGRAPHICAL SYNTHESIS
OF MONTENEGRIN EDUCATION**
(Radovan Damjanović, *Lexicon of persons of Montenegrin education*,
Institute for Textbooks and Teaching Aids, Podgorica, 2015) 137

FROM CULTURAL-EDUCATIONAL PAST OF MONTENEGRO

JOURNEY - AMERICAN PRESS ABOUT CETINJE
Jan MORRIS
CETINJE CAPITAL OF RURITANIA (From the book „Journeys“
by Jan Morris, In Ruritania, Cetinje, Yugoslavia, 1984) 143

IN MEMORIAM

Prof. dr Tatjana NOVOVIĆ
PROF. DR MIRJANA PEŠIĆ (1943-2016) 151

ЧЛАНЦИ
(научни, истраживачки, прегледни, стручни радови)



Mladen VUKČEVIĆ¹

„MOJKOVAČKA BITKA – VOJNIČKI BLJESAK U PROCESU NESTAJANJA JEDNE DRŽAVE“²

Rezime:

U radu se predočavaju društvene okolnosti (istorijska, emotivna i pravna ravan) koje korespondiraju sa mojškovačkim ratnim događanjima. Težište rada je na obradi pravne dimenzije, odnosno (ne)poštovanja odredbi Ustava za Knjaževinu Crnu Goru i normi međunarodnog prava u procesu nestajanja crnogorske države. U tom cilju citirana je relevantna literatura i izvori na osnovu kojih je izvedena zaključna ocjena – da oslonac države ne može biti sveden na harizmu pojedinca i njegove iskrene namjere da je sačuva, već je država, njeno građenje i opstajanje složen sistem institucija i njihovog funkcionisanja, kao i mudrog projektovanja, uvažavanja i vrednovanja unutrašnjih i spoljopolitičkih okolnosti.

Ključne riječi: Mojškovačka bitka, država, pravo, ratno stanje, ustavnost, suverenost

*Mojškovačka bitka bila je čisto crnogorska.
Posljednja i najdivnija u istoriji ove male države.
S njom se država i ugasila, u krvavom i
nezaboravnom zadnjem bljesku junaštva, slave i
legende. Crnogorci su se povlačili i povlačili, sve
od krvave bitke na Glasincu u Bosni... Dalje za tu
vojsku nije bilo povlačenja ... dalje je bila CrnaGora.*

(M. Đilas, *Besudna zemlja*, Beograd – Podgorica, 2014, str. 154)

Naslov i prolog za rad sadržan je u Đilasovim riječima koje u *Besudnoj zemlji – trilogiji crnogorskih previranja*, oslikavaju državnopravne mijene

¹ Dr Mladen Vukčević, redovni profesor na predmetu Ustavno pravo Univerziteta Mediteran u Podgorici.

² Rad je prezentiran na Naučnom skupu “Sto godina Mojškovačke bitke 1916–2016” održanom u Mojkovcu 21. decembra 2015. godine.

na ovom prostoru. One objedinjavaju dva suprotstavljena, ali i neodvojiva fenomena: vojnički bljesak i proces nestajanja države. Povezuju ih sa sudbinama običnih ljudi i narodnih prvaka, vječitih ratnika i rijetkih mirotvoraca, vjernika i nevjernika, svih koji su u kovitlacima vremena, kao i sam Đilas, obilježavali „višak istorije“ na ovom dijelu zemaljskog šara. Tako je ispisana saga ne samo o mojškovačkoj ratnoj operaciji, već i o sudu i besudu crnogorskom, o našim usponima i padovima, o ljubavima i omrazama, o našim podjelama koje nažalost i do danas opstaju ili se čak osvježavaju, umnožavaju i dobijaju nove oblike.

Crna Gora je prije i poslije mojškovačke epopeje odbrojavala pretposljednje dane svoje suverenosti, da bi nakon toga postala dio jedne šire tvorevine, mimo slova svog Ustava i demokratski izražene volje svog naroda. Isticaće se to u proklamacijama Vlade u egzilu, izoštravati u zahtjevima Božićnih ustanika, a protekom godina nezadovoljstvo takvim ujedinjenjem biće sve glasnije i na suprotnom političkom polu, u istupima onih koji su ga bez rezerve podržavali.

Od tada do danas, Crne Gora je bila u sastavu tri Jugoslavije, u monarhiji i republici, u unitarnoj i federalnoj državi, živjela kao država i država-članica, zemlja jednopartizma i višepartizma. Nestajala je i vaskrsavala u laboratoriji državnopravnih oblika čije smo procese razgradnje i izgradnje pratili uživo, sa naglašenim tempom, naročito od devedesetih godina prošlog vijeka.

Okrugle brojke obavezuju, ali istorijska distanca od jednog vijeka ne upućuje samo na podsjećanje i obilježavanje jubileja, već i na sagledavanje onoga što se događalo na raskršćima crnogorske istorije, a jedno od njih je Mojškovačka bitka ili Mojškovačka operacija što je po nekim istoričarima širi i potpuniji naziv za ovaj ratni događaj. Na to ukazuju i prilozi neposrednih sudionika tih događanja iznijeti u međuratnoj literaturi, posebno oni koji su tematski objavljeni.³

I stoga traje dijalog o značaju, dometima i posljedicama ovog crnogorskog podviga od prije jednog vijeka. To je i dalje predmet istorijskih izučavanja, ali i predmet drugih disciplina, među kojima pravna nauka ima važno mjesto. Zapaža se i to da je obrada ove teme i broj objavljenih radova znatno povećan, posebno uoči i nakon obnove crnogorske državnosti. Međutim, i dalje postoji polarizovanost između jednih, koji slijede matricu o nespornoj crnogorskoj, mojškovačkoj žrtvi koja je zasjenila iskonstruisanu izdaju crnogorskog državnog vrha, istovremeno postajući jedan od argumenata za безусловno ujedinjenje, i drugih, koji kritičkim vrednovanjem činjenica proučavaju društveni, vojnički i pravni aspekt u kome se odvijala bitka i ono što je poslije nje uslijedilo. Dijalog o ovoj temi traje i danas, a i o ovovremenom dijalogu uslijediće dijalog.

Priča o ovom ratnom događanju nije priča o pravu, jer bitke nijesu pravni fenomeni, pravo je u njoj samo podtekst. To je svjedočanstvo velikom uzletu u dobu koje je obilježilo sumrak crnogorskog prava. Zato, u analizi ove bitke

³ Časopis *Nova Evropa*, knjiga XIII, dvobroj 10–11, 26.mart 1926. godine posvećen je ovom periodu crnogorske istorije.

treba raščlaniti istorijsku, emotivnu i pravnu ravan, a one nijesu odvojene, već se prepliću, ukrštaju i determinišu.

Istorijski, to je boj koji se zbiva na frontu dužine 500 kilometara koji je branila crnogorska vojska, tehnički i brojčano slabija od neprijatelja o čemu u historiografskim spisima nalazimo podatke koji potvrđuju borbu Davida i Golijata.⁴ To je i priča o nespremnosti crnogorske političke elite da razumije okolnosti u kojima se našla i da na pravi način percipira međunarodne prilike.

Emotivno, to je priča o podvigu gorštaka protiv velike sile protkana zadivljujućim primjerima hrabrosti, ali i o tzv. nečasnom držanju kralja i državnog vrha, nešto kasnije o egzilu i žalu za domovinom ispisanom u sjećanjima njenih sinova rasutih od Evrope do Amerike.

Pravna ravan ove teme govori o stvaranju „prava iz nužde“ kao izvoru za faktička postupanja nosilaca vlasti. Svjedoči i o primatu stabilnosti i sigurnosti kao bazičnih principa za postupanje međunarodne zajednice, u odnosu na ono što su norme međunarodnog prava, u prvom redu sadržane u ugovorima multilateralnog i bilateralnog karaktera. Takvo postupanje percipiramo i u savremenim ratnim sukobima, kada je međunarodno pravo u dobrom dijelu derivat moći najjačih država, na način da se akcije manjih država kvalifikuju kao ugrožavanje nečijeg suvereniteta, dok su postupanja velikih označena kao mirotvorstvo u ime demokratije i ljudskih prava. Refleksije osporavanja prava „malih“ da biraju sopstveni put uviđamo i u osporavanju da današnja Crna Gora bira svoje geopolitičke preferencije, po svojoj, a ne po bilo čijoj pokroviteljskoj volji. Dio elita i danas preferira bojeve a zanemaruje procese, a spoljnopolitičke prioritete crpi iz testamenata vladara pokušavajući da ih konvalidira u drugačijem vremenu i svijetu.

* * * * *

U analizi „mojkovačkog fenomena“ ne mogu se odsječno odvajati pomenute tri ravni (istorijska, emotivna i pravna) ali se u ovom radu primat daje pravnoj dimenziji (unutrašnjoj i međunarodnoj) polazeći od toga da je ona otpornija na raznolikost neutemeljenih prevrednovanja teme i pouzdanija za izvlačenje validnih zaključaka.

Polazeći od Ciceronove misli da je „sve nesigurno kada se udaljiš od prava“ u ovaj pravnički osvrt uvrštavaju se pravni akti i njihovo (ne)primjenjivanje, počev od najvišeg – Ustava za Knjaževinu Crnu Goru iz 1905. godine, preko zakona i drugih propisa usvajanih u prvoj deceniji pisane ustavnosti u Crnoj Gori, pa sve do akata kojima je prvo razgrađivana a zatim i poništena crnogorska državnost. Takva polazišta i njihov uticaj na crnogorsku društvenu stvarnost u doba Velikog rata mogu poslužiti kao osnov za zaključivanja.

⁴ Podatke o angažovanim vojnim efektivima u ovom boju daje više autora i oni se numerički unekoliko razlikuju, ali ne opovrgavaju stav o nesrazmjeri u ljudstvu i opremi koja nije bila u korist Crne Gore. Tako npr. M. Mijušković, Vojnoistorijski spisi, Podgorica, 2004, str. 221–228.

Sagledavanje funkcionisanja crnogorske države u predvečerje i tokom I svjetskog rata ima ishodište u više činjenica vanpravnog i pravnog karaktera:
- u tom periodu Crna Gora je materijalno i demografski oslabljena izišla iz prethodnih balkanskih ratova;

- Crna Gora se u to doba nalazi na početku svog ustavnog života i stvaranja ustavne tradicije, pri čemu ideja ustava kao „najvišeg zakona“ nije sadržinski utemeljena u društvenoj realnosti. Ustavni život se i dalje poima kao nešto nametnuto, komplikovano i manje efikasno od neposrednog odlučivanja vladara. Ipak, donošenjem Ustava i uvođenjem parlamentarizma dolazi do polarizacije političkog života u državi, formiraju se prve stranke, izlaze prvi politički profilisani listovi, vode se debate o važnim društvenim pitanjima. Usvajanje ustava označilo je proces ukupne modernizacije u organizaciji i vršenju vlasti i razgranatu zakonodavnu aktivnost, pa je Crnogorska narodna skupština je u periodu 1906–1915. godine usvojila 76 zakona među kojima su neki imali sistemski karakter.

- to je vrijeme kada se, naročito od posjete crnogorskog vladara Beču (1911) smatralo (imputiralo) da on vodi proaustrijsku politiku, što će on stalno demantovati, ponekad i iracionalnim političkim i vojnim potezima (reinkarnacijom Carevog laza kao linije posljednje odbrane i sl.);

- u to doba ideja objedinjavanja južnoslovenskih naroda dobija na dinamici i formalizaciji, a djelovanje unionističkog pokreta u Crnoj Gori kao sastavni dio ima aktivnosti na svrgavanju kralja Nikole. Opiranje crnogorskog suverena modelu stvaranja velike južnoslovenske države rezultiraće njegovom političkom izolacijom, i gubitkom savezničke podrške.⁵ U tom smislu i Mojškovačka bitka biće vrednovana prevashodno kao bratska žrtva i argument za nastupajuće ujedinjenje, a manje kao vojna operacija jedne države i njenih legalnih jedinica.

Sve navedene društvene, pravne i političke okolnosti utiće na oblikovanje i funkcionisanje pravnog sistema Crne Gore i opredjeljivati postupanje njenih zvaničnika i institucija, koje će se događati i u doba mojškovačke ratne operacije. Ovo se posebno odnosi na nepoštovanje ustavnih odredbi, koje nijesu cjelovito obrađene u našoj istorijskopravnoj i ustavnopravnoj nauci. Zanimljivo je da je nepoštovanje važećeg crnogorskog Ustava više bilo predmet stranih autora toga doba (V. Voren, P. Fedoci, Ž. Perić i dr.). Iz tih razloga se u ovom radu daje pregled relevantnih ustavnih odredbi koje se odnose na predmetnu materiju a potom i osvrt na njihovo (ne)primjenjivanje.

Ustavne odredbe i postupanje organa vlasti u vrijeme ugožavanja „zemaljske bezbjednosti“

Prvi crnogorski ustav u svojoj sistematici, sadržanoj u 15 djelova i 222 člana, nije sadržao posebno strukturirane odredbe o ratnom i vanrednom stanju. Većinu odredbi koje se, manje ili više eksplicitno, odnose na tzv. „stanja

⁵ Ž. Andrijašević, *Istorija Crne Gore*, Beograd, 2015, str. 251–253.

nužde“ nalazimo u prvom dijelu Ustava pod nazivom „Oblik vladavine, Knjaz Gospodar, Državna Oblasti Državna vjera“. U tom dijelu Ustava koji se u savremenoj ustavnosti označava kao „Osnovne odredbe“ ili „Opšte odredbe“, nalaze se temeljni ustavni principi, tim prije što ovaj crnogorski Ustav nije sadržao preambulu.

Za temu koja je predmet ovog rada, a u okviru toga i postupanje državnih organa, od značaja u odredbe članova 5, 7, 16, 17, 22, 36, 75 i 228 Ustava. Relevantne su i norme međunarodnog prava koje se odnose na: ratno stanje, okupaciju, međunarodnopravni subjektivitet države, diplomatsku komunikaciju države i druga pitanja koja su obilježila specifičnost „crnogorskog ustavnog trenutka“.

U članu 5 Ustava je utvrđeno da je Knjaz Gospodar zapovjednik sve zemaljske sile. Odredbom člana 7 propisano je da „Knjaz Gospodar zastupa zemlju u svijem odnosima sa stranijem državama. On oglašuje rat, zaključuje ugovore mira i saveza i saopštava ih Narodnoj Skupštini, u koliko i kad interesi i sigurnost zemlje to dopuštaju“.

U članu 16 utvrđuje se vršenje knjaževih ovlašćenja u slučaju njegove spriječenosti da vrši svoju funkciju: „Knjaz Gospodar stalno prebiva u zemlji, a kad bi po potrebi otišao za neko vrijeme iz Crne Gore, zastupa ga Našljednik Prijestola. U slučaju da je ovaj spriječen da zastupa Knjaza Gospodara, onda će Knjaževsku ustavnu vlast vršiti Ministarski savjet po uputstvima, koja mu Knjaz Gospodar bude dao u granicama Ustava. Knjaz Gospodar objavljuje proklamacijom narodu svoj odlazak iz zemlje i naimenovanje svoga zastupnika“.

Član 17 stav 1 sadrži određenje da „Knjaz Gospodar saziva Narodnu Skupštinu u redovan ili vanredan saziv“.

Članom 22 utvrđen je tekst zakletve koju Knjaz Gospodar polaže pred Narodnom Skupštinom, u kojoj se pored ostalog navodi da će „zemaljski ustav čuvati“.

U članu 36 uređena je „državna oblast“, tj. teritorija države Crne Gore i utvrđen princip njene nepovredivosti po kome se ona ne može „ni razdvajati ni otuđiti“. U istom članu je propisano da „njene granice ne mogu se ni smanjiti, niti razmijeniti bez sporazuma Knjaza Gospodara sa Narodnom Skupštinom“.

U okviru drugog dijela Ustava koji uređuje nadležnost Narodne Skupštine („Krug vlasti narodne Skupštine“) u članu 75 utvrđuje se da: „U slučaju da je zemaljska bezbijednost bilo spolja bilo iznutra u opasnosti, a Skupština nije na okupu, Knjaz ima pravo, na prijedlog Ministarskog Savjeta, narediti sve što je potrebno za zaštitu zemaljske bezbijednosti, što će silu zakona imati. Kada se prva Skupština sastane, njoj će se ovako vanredno izdati zakoni saopštiti“.

U „Dijelu petnaestom“ koji sadrži odredbe o reviziji Ustava i odredbe o „prelaznim naređenjima“, u članu 218, utvrđeno je: „Ustav se ne može obustaviti ni u cjelini ni u pojedinijem djelovima njegovijem“.

Okrnjena ili suspendovana ustavnost kao predvorje nestajanja države

Umjesto pojedinačnog komentara svake od navedenih ustavnih odredbi u radu se daje zbirni pregled njihovog (ne)primjenjivanja u konkretnoj historijskoj situaciji.

Ustavne odredbe o šefu države kao vrhovnom vojnom zapovjedniku i nosiocu ovlaštenja u ratnim uslovima nijesu vršene na Ustavom utvrđeni način. Izuzetak je, dijelom, odredba o objavi rata po kojoj Knjaz Gospodar u „slučaju ugrožavanja zemaljske bezbjednosti, bilo spolja bilo iznutra” preuzima mjere koje imaju karakter objave rata, i to je učinjeno u skladu sa Ustavom. Međutim, u daljem toku ratnih događanja komandovanje vojskom kao tradicionalna nadležnost šefa države nije korišćena u ustavnom kapacitetu. Tako je Vrhovna komanda suštinski bila izmještena iz spiska ovlaštenja Knjaza i ostalih državnih organa i faktički detaširana jednoj od država- saveznica (Srbiji). Isto važi i za odredbu o zamjenjivanju Knjaza Gospodara u slučaju njegovog boravka van Crne Gore, odnosno o djelovanju Našljednika Prijestola i Vlade u tim uslovima. Na taj način egzekutiva nije suštinski na sebe prenijela “onu mjeru legitimnosti koju je na legislativu prenijelo biračko tijelo”.⁶

U formalnopravnom smislu šef države i Vlada jesu obnašali svoje funkcije na legitiman i legalan način, ali su u suštinskom smislu bili izopšteni iz vođenja unutrašnje politike. Tome su doprinosile i krize u formiranju vlada, kao i to da su članovi Vlade u izbjeglištvu, uključujući i predsjednika Vlade (A. Radović) u sadejstvu sa vladom Srbije radikalno promijenili svoju političku orijentaciju formirajući Crnogorski odbor za ujedinjenje. Protivno ustavnoj odredbi na taj način je povrijeđen princip „nepovredivosti državne oblasti“, a i odredbe o radu Skupštine u ratnim okolnostima, i u formalnoj i u faktičkoj ravni, primjenjivane su u malom obimu, što je rezultiralo čestim i dugim pauzama u održavanju parlamentarnih zasijedanja.

Sva navedena odstupanja od primjene Ustava nijesu imala uporišta ni u njegovom članu 218 i odredbama koje su uređivale revizioni postupak (čl. 219 i 220), a koje su tom crnogorskom *lex superior*-u davale odlike čvrstog ustava. U vrijeme ratnih okolnosti i po njihovom prestanku nijedan subjekt nije pokretao pitanje promjene Ustava, ali je u stvarnosti njegovo pravno dejstvo došlo u zonu virtuelnog.

Dakle, u normativnoj ravni Crna Gora je spremno dočekala početak rata, ali nakon komplikovanja političkih odnosa i ratnih neuspjeha prestaje redovno funkcionisanje ustavnih institucija (neovlašćeni subjekti donose ili potpisuju akte, teško se utvrđuje pravna priroda i dejstvo akata i sl.).

Ista pitanja otvaraju se i u **međunarodnoj pravnoj ravni** (da li je polaganje oružja kapitulacija u formalnom smislu, da li je određen akt mirovni sporazum ili nije, ne održavaju se sjednice ustavom utvrđenih organa i sl.).

⁶ S. Čiplić, *Država u vanrednim prilikama*, Novi Sad, 1999, str. 85.

Odgovor na ova pitanja upućuje nas na citiranje relevantne literature iz oblasti međunarodnog prava, koje *per se* upućuje na ognorisanje tih normi u „slučaju Crne Gora“. Ovo iz razloga što se u međunarodnom pravu okupacija definiše kao „nasilno zauzimanje tuđe suverene teritorije, na kojoj okupatorska sila preuzima upravu. Stanje okupacije je privremenog karaktera i ne predstavlja konačno prenošenje suvereniteta“. Osim toga, kao posljedica tog pravila „u međunarodnom pravu nije dozvoljeno za vrijeme okupacije vršiti teritorijalne promjene na okupiranom području – aneksije, cesije, stvaranje novih država i sl. Takođe, teritorijalne promjene na okupiranom području „mogu se vršiti samo na osnovu ugovora o miru, zaključenog između pobjedničke i pobijeđene sile i prava naroda na samoopredjeljenje“. ⁷Ti aksiomi međunarodnog prava za Crnu Goru nijesu važili.

U tom pravcu je i stav koji zastupa *J. Andrassy*, po kome „područje se ne stiče time što se osvoji, nego treba sačuvati da ga dotadašnji držalac ustupi, obično mirovnim ugovorom“. Drugačija je situacija „ako dotadašnji držalac bude potpuno uništen t.j. propadne ...ali i tada ako postoji vlada u izgnanstvu nema osnova za aneksiju“. Autor navodi i da je u oba svjetska rata bilo primjera da su se trenutno pobijeđene vlade vratile u zemlju nakon savezničke pobjede. ⁸Crnogorskoj vladi to nije bilo dozvoljeno i produženo joj je nevoljno zadržavanje u Francuskoj.

Pomenuta određenja nalazimo konkretizovana na primjeru Crne Gore u radu Prospera Fedocija, profesora međunarodnog prava i rektora Đenovskog univerziteta. On ističe da „Država može da izgubi svoj pravni subjektivitet samo aktom svoje volje. Prisajedinjenje jedne države drugoj državi može se ostvariti samo uzajamnom voljom te dvije države. Ta zajednička volja može formalno da se izrazi ugovorom ili da proizađe iz dva recipročna ispoljavanja volje... Treba, s punim pravom, samo sa najvećim gnušanjem prihvatiti da se volja jedne države u pogledu prisajedinjenja nekoj drugoj državi manifestuje prećutno aktom pristanka. Ako se odricanje od nekog prava uvijek teško, još teže je odricanje od postojanja svog vlastitog personaliteta...odricanja se ne pretpostavljaju već treba da budu iskazana“. Po ovom pitanju Fedoci zaključuje da se „ratna okupacija karakteriše postojanošću vlasti okupirane države i ne zadire ni malo u međunarodni subjektivitet“, tim prije što je crnogorski slučaj bio specifičan budući da je postojao „savez između države okupatora i države koja je okupirana“. ⁹

⁷ Pravna enciklopedija, Beograd, 1979, str. 870.

⁸ J. Andrassy, Međunarodno javno pravo, Zagreb, 1978, str. 214.

⁹ *P. Fedozzi, Une question internationale, la situation juridique internationale du Montenegro, Genes, Ed. Du Comite pro - Montenegro, Genes, 1922.* Citirano prema: N. Adžić, Crnogorac bez domovine, (Milo Petrović Njegoš i crnogorsko pitanje), Cetinje, 2013, str. 51- 52.

Umjesto zaključnih ocjena

Izučavanje nestanka crnogorske države u kovitlacu Velikog rata čini zahtjevnim formulisanje zaključnih ocjena. Međutim, ostajanje na polju prava taj zadatak pomjera u zonu naučne objektivizacije, lišene nacionalnih zabluda i ličnih sudbina, dvorskih intriga i političkih spletkarenja.

Polazeći od analize relevantnih ustavnih odredbi i njihove primjene u praksi može se zaključiti da odredbe Ustava iz 1905. godine nijesu imale efektivno važenje u društvenim i političkim procesima u kojima se Crne Gora našla počev od 1914. godine, već je na sceni bio drugi smjer procesa koji bi se mogao kvalifikovati kao „puzajuća neustavnost“. To je bila faktička suspenzija Ustava, suprotna citiranom članu 218, koja će biti verifikovana aktima o prisajedinjenju Srbiji, i kasnije ujedinjenju u južnoslovensku zajednicu. Na taj način fakticitet je pobijedio legalitet, a trajanje Prve Jugoslavije potvrdilo je Bogišićevu misao „Što se grbo rodi vrijeme ne ispravi“.

Iz pomenutog pravnog nalaza i ocjene proističu i ostala određenja, međunarodnopravnog i unutrašnjeg karaktera:

- zgusnuta ratna, politička i ukupna dešavanja u toku Velikog rata opredijelila su državnopravnu sudbinu Crne Gore u smjeru nestanka njene državne nezavisnosti;

- u navedenim okolnostima crnogorski suveren i tadašnja politička elita nijesu pokazali potreban nivo političke promišljenosti i senzibilnosti, kao ni državnopravno vizionarstvo, uprkos iskrenim namjerama da sačuvaju državni integritet Crne Gore;

- gubitak državne individualnosti Crne Gore koji je bio potpomognut ili prećutan od saveznika doveo je do „okupacije savezničke države od strane saveznika“ što je po sebi *contradictio in adjecto*.

- tvorevine koje nastaju na neustavan način ne mogu imati dugo trajanje, tako su nastale i nestale sve tri Jugoslavije, mada one nijesu imale jednak pristup crnogorskom pitanju. U odgovoru na to pitanje crnogorski komunisti su bili najuvjerljiviji;

- veliki vojnički uzleti ne korespondiraju uvijek sa državnim dometima, sjećanje na podvige i poštovanje mojčkovačkim podvižnicima ne treba da zasjene kontekst istorijskih događanja, to je zaloga da se izbjegnju Pirove pobjede, koje nijesu strane ni ovim prostorima;

Posmatramo li iz te vizure distancu 1916–2016 razumjećemo zašto „besudne zemlje“ imaju manju trajnost od pravnih država. Isto tako, i zašto su istoričari izveli zaključak da je „u jugoslovenskoj državnoj tvorevini Crna Gora uzidana kao mlada Gojkovica, a Crnogorci zadugo bili prokazani kao bezimena komponenta integralnog jugoslovenstva“.¹⁰ Razumjećemo i iz kojih razloga je „crnogorsko pitanje“ još uvijek pitanje i zašto se otvara u svakom balkanskom preispitivanju i odmjeravanju nacionalnih i državnih identiteta.

¹⁰ B. Kovačević, M. Miljić, *Crna Gora i Crnogorci u "Novoj Evropi"*, Podgorica, 2005, str. 6.

Sve navedeno na primjeru crnogorskog iskustva svjedoči da oslonac države ne može biti sveden na harizmu pojedinca i njegove iskrene namjere da je sačuva, već je država, njeno građenje i opstajanje složen sistem institucija i njihovog funkcionisanja, kao i mudrog projektovanja, uvažavanja i vrednovanja unutrašnjih i spoljnopolitičkih okolnosti. Zato je važno utemeljenje u pravu, a ne opravdanje u njegovom neprimjenjivanju, makar se to činilo u ime velikih ideala zaognutih ratnim ili nekim drugim okolnostima. Zato i danas, slijeđenje maksime *Iustitia regnorum fundamentum* (Pravičnost je (treba da bude) osnov vladavine), uporedo sa uvažavanjem geopolitičkih okolnosti i vrednovanjem svog mjesta u njima, treba da bude oslonac crnogorske države, prožet sjećanjem na vitezove koji su prije jednog vijeka na mojkovačkom bojnopolju ispisali primjere herojstva i odanosti domovini koja je nestajala.

Izvori i literatura:

- Andrijašević, Ž. *Istorija Crne Gore*, Beograd, 2015.
- Andrassy, J. *Međunarodno javno pravo*, Zagreb, 1978.
- Adžić, N. *Crnogorac bez domovine* (Milo Petrović Njegoš i crnogorsko pitanje), Cetinje, 2013.
- Bogićević, Č., Šćepanović, M., Prelević, R., Radinović, D., *Na vrelima crnogorske ustavnosti*, Podgorica, 2002.
- Kovačević, B., Miljić, M., *Crna Gora i Crnogorci u „Novoj Evropi“*, Podgorica, 2005.
- Mijušković, M. *Vojnoistorijski spisi*, Podgorica, 2004.
- Pajvančić, M., Vukčević, M., *Ustavno pravo*, Podgorica, 2012.
- Perić, Ž. *Crna Gora u jugoslovenskoj federaciji*, Ekonomist br. 7-9, Zagreb, 1940.
- Pravna enciklopedija, Beograd, 1979.
- Čiplić, S. *Država u vanrednim prilikama*, Novi Sad, 1999.
- Šuković, M. *Studije i eseji iz istorije države Crne Gore*, Podgorica, 2003.

“BATTLE OF MOJKOVAC – ARMY’S GLIMMER IN THE PROCESS OF FADING AWAY OF THE STATE”

Abstract:

The paper studies social conditions (historic, emotional and legal) that correspond to war situation in Mojkovac. The paper focuses on legal issues i.e. notwithstanding the provisions of the Constitution of the Dukedom of Montenegro and provisions of international law in the process of fading away of Montenegrin State. To support the study relevant literature and sources were cited and conclusions were driven – that the real support cannot be reduced to charisma of a single individual and his sincere endeavour to preserve it, but the state, its building and survival is a complex system of institutions and its functioning, as well as building wise strategy, respect and evaluation of internal and external political circumstances.

Key words: Battle of Mojkovac, state, law, state of war, constitutionality, sovereignty

Dragana BJEKIĆ¹
Lidija ZLATIĆ²

KOMUNIKACIONA KOMPETENTNOST VASPITAČA PREDŠKOLSKIH USTANOVA³

Rezime:

Zbog uloge koju vaspitači predškolskih ustanova imaju u razvoju djece, u radu je, pregledom istraživanja, razmatrana jedna od komponenti profesionalne kompetentnosti vaspitača – komunikaciona kompetentnost i njeno mjesto u odnosu na profesionalno djelovanje i u odnosu na vaspitanike. Prihvaćeno je određenje komunikacione kompetentnosti kao sistema znanja, vještina, sposobnosti, osobina i motivacionih dispozicija koje obezbjeđuju da vaspitač bude uspješan u komunikaciji, prije svega sa svojim vaspitanicima. Prikazana je struktura komunikacione kompetentnosti vaspitača. Zbog uzrasnih karakteristika vaspitanika s kojima rade, naglašene su socijalno-emocionalne komunikacione vještine vaspitača. Opisi komunikacione kompetentnosti vaspitača namenjeni su i vaspitačima da lakše prepoznaju i procjenjuju sopstvene kompetencije i na tome utemelje dalje usavršavanje, ali i njihovim edukatorima i istraživačima da razviju efikasne metode osnaživanja ove kompetencije koja se odražava na komunikacionu kompetentnost i samih vaspitanika.

Ključne riječi: vaspitač u predškolskoj ustanovi, komunikaciona kompetentnost, socijalno-emocionalne komunikacione vještine

1. Uvod: profesionalna kompetentnost vaspitača predškolskih ustanova

Kompetentnost nastavnika i vaspitača - profesionalaca u obrazovanju i vaspitanju, važna je tema i psiholoških i pedagoških istraživanja, ali je posebna

¹ Dr Dragana Bječić, redovni profesor, Fakultet tehničkih nauka u Čačku Univerziteta u Kragujevcu, Srbija.

² Dr Lidija Zlatić, docent, Učiteljski fakultet u Užicu, Univerzitet u Kragujevcu.

³ Rad je razvijen u okviru projekta OI 179026 "Nastava i učenje – problemi, ciljevi i perspektive", koji vodi Učiteljski fakultet u Užicu, a finansijski podržava Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

pažnja u toku posljednje decenije usmjerena na tu temu u kontekstu definisanja obrazovne politike (Belm, 2008, Ćurak, 2011, WSDEL). Podsjećajući da se u obrazovnom i istraživačkom prostoru, u kome dominiraju publikacije na engleskom jeziku, i za vaspitače, i za nastavnike koristi jedinstven osnovni pojam teacher (u našem prijevodu: nastavnik), a da se određivanjem konteksta u kome rade sužava značenje⁴, naglašavamo da je za analizu profesionalnog delovanja vaspitača važno uvažiti: (a) specifičnosti koje proističu iz prirode pedagoške komunikacije s uzrastom vaspitanika s kojima rade, (b) specifičnost koje proističu iz uticaja koji vaspitači vrše na vaspitni proces, (v) ali i sličnosti i zajedničke uloge vaspitača i nastavnika.

Na osnovu uvida u teorijske postavke i nalaze savremenih studija, Marija Sakač i saradnice zaključuju „da se topla i podsticajna atmosfera u vrtiću, koju oblikuje vaspitač, reflektuje na sve aspekte i potencijale psihofizičkih karakteristika deteta. Kompetentan vaspitač je obrazovan, motivisan u radu, odgovoran i osetljiv za detetove potrebe“ (Sakač, Marić i Pantelić, 2013: 305).

Vaspitači treba da omoguće sveobuhvatni razvoj djece – kako psihomotorni, tako i kognitivni, socijalni i emocionalni razvoj. Praktičari se slažu da vaspitači, radeći s djecom uzrasta od tri do šest, sedam godina, koriste različite aktivnosti da bi usmjerile djetetov razvoj jezika i rječnika, uspostavljanje osnovnih naučnih i matematičkih znanja, ali i razvoj socijalnih vještina. Stoga bi vaspitači trebalo da „posmatraju probleme iz perspektive dece i njihovih godina, da opažaju i prihvataju sličnosti i razlike između dece, da individualizuju rad, poštuju dečja prava i budu senzibilni za njihova mišljenja i interesovanja, da prihvataju greške i budu spremni da iz njih uče, ali i da imaju realističnu samopercepciju i shvate kako ih opažaju deca, da su orijentisani ka rešavanju problema, samopouzđani u kritičnim situacijama, da aktivno slušaju, imaju razvijene konstruktivne strategije rešavanja konflikata itd.“ (Nedimovic, Bozin, & Sturza-Milić, 2014: 107).

I Šner (Schneer, 2014) naglašava da predškolski vaspitači igraju ključnu ulogu u akademskom, socijalnom i emocionalnom razvoju najmlađih vaspitanika. Profesionalno oblikovanje ranog obrazovnog iskustva djece u periodu ranog i srednjeg detinjstva, na čijem je kraju priprema za školu, veoma je bitno. Ključna su tri preduslova da bi predškolski vaspitači bili uspješni:

1. Vaspitači treba da posjeduju interpersonalne i komunikacione vještine. Sposobnost i fleksibilnost vaspitača da sarađuju s različitim akterima u organizaciji procesa poučavanja, uključujući roditelje, administrativne

⁴ Termin *kindergarten teacher*, *pre-primary teacher*, *pre-school teacher* koriste se za označavanje vaspitača predškolskih ustanova (kako iz označavamo na našim jezicima); termini *primary-school teacher*, *class teacher* se najčešće koriste za označavanje nastavnika razredne nastave, tj. učitelja, a termini *secondary school teacher*, *subject teacher*, *high school teacher*, i slični, najčešće se koriste sa značenjem nastavnika predmetne nastave na različitim nivoima obrazovanja.

radnike, porodicu i članove zajednice podrazumijeva posjedovanje ovih vještina.

2. Drugi ključni momenat da bi vaspitači bili uspješni jeste razvijena vještina planiranja vaspitno-obrazovnog procesa i različitih aktivnosti poučavanja i učenja. Na primjer: kada se aktivira plan učenja jednog vaspitanika, važno je da budu prepoznatljive aktivnosti koje podstiču kognitivni razvoj u oblasti rane jezičke svesnosti i preoperacione matematike, fini motorički razvoj i podržavajući socijalni razvoj. Vaspitači treba da kreiraju proces poučavanja, aktivnosti interdisciplinarnog karaktera, da podržavaju samostalnost vaspitanika i da ih kreativno stimulišu; takođe treba da obezbijede prilike za interakciju koristeći dramske igre, učestvovanje u različitim muzičkim i sličnim aktivnosti itd.
3. I na kraju, kao treće, efikasni vaspitači treba da podržavaju individualne stilove učenja svojih vaspitanika i da primenjuju metode koje podržavaju diferencijaciju u vaspitno obrazovnim grupama. Vaspitači takođe treba da koriste različite formativne i sumativne pristupe evaluaciji da bi mogli da sagledaju i usmjere individualne potrebe vaspitanika.

U ovom kontekstu (tačka 3), Šner vidi i važnost malih diferenciranih grupa djece predškolskog uzrasta u kojima se vaspitač fokusira na pojedinačnog vaspitanika, daje specifičnu podršku, omogućava interakciju s drugom djecom, podržava socijalni razvoj, kao i modifikovanje ponašanja i razvoj plana interakcija. Da bi djeca u predškolskim ustanovama bila uspješna, njih treba da motivišu, angažuju i stimulišu visokokvalifikovani vaspitači. Predškolski vaspitači treba da budu kritički svjesni svoje odgovornosti za oblikovanje djetetovog socijalnog i akademskog postignuća i obezbjeđivanja podržavajuće sredine za učenje.

Šeridan i saradnici (Sheridan, Williams, Sandberg, & Vuorinen, (2011) analizirali su istorijske aspekte značenje pojma „kompetentan vaspitač“. Smatraju da se mnogo toga promijenilo u shvatanju kompetentnosti vaspitača i da ovaj sistem kompetencija treba da bude kontinuirano rekonstruisan s promjenama u društvu, kao i sa promjenama vrijednosti i ciljeva predškolskih kurikuluma. U prvoj deceniji dvadeset prvog vijeka, u Švedskoj su predškolske ustanove inkorporirane u sistem obrazovanja i vaspitanja i kontinuirano je razvijan revidirani nacionalni kurikulum. Proučavajući značenje pojma kompetentnost predškolskih vaspitača, Šeridan i saradnici bili su direktno fokusirani na deskripciju sopstvenog pristupa i sopstvene komunikacije i interakcije s djecom koju su dali sami vaspitači. Studija je zasnovana na interakcionističkoj perspektivi i Bronfenbrennerovoj ekološkoj sistemskoj teoriji i kritičkoj ekologiji profesija za rad sa djecom u ranom djetinjstvu. Rezultati pokazuju da se tri međusobno nezavisne dimenzije vaspitačeve kompetencije (znati ZAŠTO, znati KAKO i interaktivne, relacione transakcione kompetencije). Ove dimenzije prikazuju

kompetentnost kao kompleksnu, multidimenzionalnu i relacionu pojavu, konstituisanu od interakcionih sposobnosti i vještina.

Lilvist i saradnici (Lillvist, Sandberg, Sheridan, & Williams, 2014), proučavali su zadatke savremenog obrazovanja u toku ranog djetinjstva. Cilj njihove studije bio je da se izdvoje dimenzije kompetencija predškolskih vaspitačana na osnovu izveštaja 810 studenata koji su upisani na studije za obrazovanje vaspitača djece ranog uzrasta na 15 univerziteta u Švedskoj. Na osnovu ovih podataka, kompetencija predškolskog vaspitača se mogu klasifikovati pomoću šest dimenzija: (1) opšte pedagoške kompetencije, (2) kompetencije specifičnog sadržaja, (3) kompetencije diferencijacije, (4) kompetencije dječije perspektive, (5) kolaborativne kompetencije i (6) socijalne kompetencije. Utvrđeno je da postoje velike varijacije kako studenti opažaju koncept kompetencija predškolskih vaspitača, s jedne strane, i kakva su njihova uverenja o tome kako se ove kompetencije razvijaju za vrijeme kurseva u toku inicijalnog profesionalnog obrazovanja, s druge strane. Različite dimenzije kompetentnosti predškolskih vaspitača su diskutovane u odnosu na shvatanja ranog djetinjstva. Teorijska osnova i ove studije je interakcionistički pristup po kome se prepliću pojedinac i sredina, prožimaju uticaji jednih na druge u okviru kontinuirane interakcije (Bronnfebrener, 1979, 1997, Ball, 2006, Bruner, 1996, Sommer, 2003, prema Lillvist et al. 2014; Sheridan & Williams, 2009, 2010).

Vurinen i saradnici (Vuorinen, Sandberg, Sheridan, & Williams, 2013), analizirali su i diskutovali shvatanja vaspitača o kompetencijama u okviru njihove profesije i u kontekstu saradnje predškolske ustanove i porodice. Postavljeno im je sljedeće pitanje: U kojim situacijama vaspitači opažaju da njihova kompetentnost postaje vidljiva za roditelje? Rezultati zasnovani na intervjuima trideset vaspitača doprinose boljem razumijevanju zahtjeva za saradnju između vaspitno-obrazovne ustanove, škole i porodice.

Stanojlović (2011) ukazuje na značaj profesionalne osposobljenosti vaspitača kao bitnog činioca u stvaranju uslova za razvoj ličnosti djeteta. Analizirajući slabosti u obrazovanju vaspitača, ukazuje na neophodne promjene, među kojima je i zahtjev da obrazovanje bude racionalno i u funkciji povećanja kompetentnosti vaspitača.

Istraživači profesionalne kompetentnosti vaspitača predlažu različite klasifikacije njihovih kompetencija. Jong i saradnici (Yong, Daud, & Rahman, 2015) opredijelili su se za tri grupe međusobno povezanih kompetencija vaspitača: kompetencije za poučavanje, kompetencije za upravljanje vaspitno-obrazovnim procesom i komunikacione kompetencije. Analogno sistemu kompetencija nastavnika (Zlatic i Bjekić, 2015), i kompetentost vaspitača može da se opiše kao sistem pedagoških, programskih i komunikacionih kompetencija. U radu ćemo se osvrnuti na skup komunikacionih kompetencija koje izgrađuju komunikacionu kompetentnost

2. Komunikaciona kompetentnost i socijalna kompetentnost: određivanje osnovnih pojmova

Važan razlog za fokusiranje na komunikacionu kompetentnost vaspitača je važnost i nužnost komunikacije za razvoj svake ličnosti. Komunikacija obezbjeđuje socijalno povezivanje, pripadanje, smanjuje usamljenost (Bell & Daly, 1985, prema Zlatić i Bjekić, 2015: 17). Neizostavna je komponenta vaspitno-obrazovnog procesa usmjerenog ka rastu i razvoju učenika. S obzirom na to da je najočiglednija manifestacija socijalne interakcije, kvalitet komunikacije određuje koliko će vaspitanje i obrazovanje u svim situacijama biti uspješno (Zlatić, Bjekić, Marinković, & Bojović, 2014).

Karakteristikama personalnog funkcionisanja u okviru socijalne interakcije i komunikacije u psihologiji se pristupa iz različitih teorijskih modela, a to uslovljava i nedovoljno usaglašenu terminologiju za ove karakteristike (Zlatić i Bjekić, 2015; Verdelhan-Bourgade, 1986, prema Zlatić, 2010/2011; Perrewé, & Douglas, 2002, prema Schlegel, Grandjean & Scherer, 2013: 249; Rubin, & Feezel, 1986; Rubin, Palmgreen, & Sypher, 2004; Spasenović i Mirkov, 2004, Spitzberg & Cupach, 1989). Spicberg i Kupač kao najčešće korišćene pojmove navode sljedeće: socijalna inteligencija, socijalna kompetentnost, interpersonalna kompetentnost, komunikaciona kompetentnost, socijalne vještine, komunikacione vještine. Pervi i Daglas (Perrewé, & Douglas, 2002, prema Schlegel et al. 2013: 249), izdvajaju sljedeće konstrukte koji se koriste za razumijevanje drugih ljudi i socijalnih situacija: socijalne vještine, socijalna ili interpersonalna kompetentnost, interpersonalne komunikacione veštine, socijalna inteligencija i, prema novijim pristupima, političke vještine i emocionalna inteligencija. Rebecka Rubin i saradnici (Rubin et al. 2004) izdvajaju čak 98 pojmova koji označavaju ponašanja, crte, osobine, psihička stanja koja su osnova efikasnog komunikacionog procesa i treba da usmjere komunikaciono kompetentno djelovanje.

Iz pregleda instrumenata za procjenu kompetencija važnih za uspješnu socijalnu interakciju (Bjekić, Zlatić, & Čaprić, 2008; Rubin et al. 2004, Spitzberg & Cupach, 1989, Schirmer, Mauksch, Lang, Marvel, Zoppi, Epstein, Brock & Pryzbylski, 2005), može se izdvojiti dominantna tendencija izučavanja socijalne kompetentnosti sagledane kroz karakteristike komunikacije, fokusirane na simboličke oblike ponašanja manifestovane u interpersonalnom kontekstu, dakle, komunikacione kompetentnosti.

Komunikaciona kompetentnost je sistem znanja, vještina, sposobnosti, osobina ličnosti i motivacionih dispozicija (stavova, uvjerenja) potrebnih za uspješnu komunikaciju (Bjekić et al. 2008); omogućava osobama da u interakciji izaberu pogodno komunikaciono ponašanje koje bi ih dovelo do uspješnog ostvarivanja sopstvenih ciljeva tokom međusobnog odnosa u specifičnim situacijama (Spitzberg & Cupach, 1989). Prema najčešće korišćenom modelu koji su razvili Spicberg i Kupač, komunikaciona kompetentnost obuhvata tri

grupe komponenti - da bi neko bio komunikaciono kompetentan potrebno je (Spitzberg & Cupach, 1989, Zlatić i Bjekić, 2015: 96):

- da bude motivisan – da je zainteresovan i da bude usmjeren ka uspostavljanju ili izbjegavanju različitih socijalnih situacija;
- da ima znanje potrebno za komunikaciju – da umije da planira akcije, zna kako treba da postupa, svjestan je sopstvenog ponašanja i zna kako postupati u različitim socijalnim situacijama;
- da bude vješt – da ima razvijena i aktivirana određena ponašanja i vještine potrebne za međusobne kontakte, opštenje, razmenu poruka (komunikaciju).

Prevodeći složenu komunikacionu kompetentnost na manifestovana ponašanja (Reardon, 1998), vaspitača koji posjeduje opšte komunikacione kompetencije – one koje odlikuju komunikaciono kompetentnu osobu, moguće je opisati na sljedeći način (Bjekić, Zlatić, & Čaprić, 2008; Zlatić i Bjekić, 2015: 97-98):

- prilagodljiv je i fleksibilan: sposoban je da mijenja ponašanje i ciljeve prema potrebama interakcije;
- uključen je u razgovor: u toku razgovora ispoljava uključenost spolja vidljivim ponašanjem (gestovima, usmerenošću pogleda), ali i saznajnim aktivnostima (zaključivanjem, ponavljanjem ključnih iskaza sagovornika, parafraziranjem);
- umije da upravlja razgovorom: reguliše svoju interakciju i kontroliše socijalnu situaciju, postavlja i mijenja ciljeve razgovora;
- sagledava socijalne odnose i planira svoje angažovanje;
- ima razvijenu empatiju: sposoban je da pokaže razumijevanje i podijeli emocionalne reakcije u datoj situaciji, razumije situaciju, ima i svoje specifične paralelne emocije;
- uspješan je u komunikaciji: postiže ciljeve razgovora, ostvaruje lične ciljeve;
- očekivanja su usklađena sa datom situacijom;
- spreman je da radi timski;
- kontinuirano stiče znanja koja olakšavaju uvide u komunikacione situacije, svjestan je sopstvenog ponašanja;
- kontinuirano razvija komunikacione vještine, uvježbava i provjerava razmjenu poruka;
- kontinuirano ovladava korišćenjem raznovrsnih sredstava komunikacionog procesa.

Posebno se fokusirajući na komunikacione vještine, koje naziva i socijalno-komunikacionim vještinama, Riđio u strukturi komunikacione kompetentnosti izdvaja verbalno-socijalne vještine i neverbalno-emocionalne vještine (Riggio, 2014; Riggio, & Carney, 2003) (tabela 1).

Tabela 1. Komponente bazičnih socijalnih komunikacionih vještina (Riggio, prema Zlatić, Bjekić & Bojović, 2011)

| Vještine | Sfere | |
|-------------------------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|
| | Verbalno socijalno | Neverbalno emocionalno |
| Prijem poruka – komunikaciona senzitivnost | <i>Socijalna senzitivnost</i> | <i>Emocionalna senzitivnost</i> |
| Emitovanje poruka – komunikaciona ekspresivnost | <i>Socijalna ekspresivnost</i> | <i>Emocionalna ekspresivnost</i> |
| Monitoring, kontrola i regulacija komunikacije | <i>Socijalna kontrola</i> | <i>Emocionalna kontrola</i> |

Neverbalno-emocionalne komponente bazičnih socijalno-komunikacionih vještina sve češće se u literaturi posebno izdvajaju kao emocionalna kompetentnost koja se definiše kao „sposobnost razumevanja, upravljanja i izražavanja socijalnih i emocionalnih aspekata sopstvenog života na način koji omogućava uspešno upravljanje životnim zadacima kakvi su učenje, formiranje socijalnih odnosa, rešavanje svakodnevnih problema, adaptiranje složenim zahtevima rasta i razvoja“ (Elias et al. 1997, prema Ulloa, 2011: 24). Sposobnost osobe da u svom životu integriše ova tri glavna aspekta emocionalne kompetentnosti (regulaciju, ekspresiju i razumevanje-znanje) u velikoj mjeri određuje njenu uspješnost u socijalnim interakcijama (Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001, prema Uolla, 2011: 24). Ovako shvaćena emocionalna kompetentnost, bilo kao jedna od, bilo kao posebna grupa neverbalno-emocionalnih komunikacionih vještina, veoma je važan koncept koji treba razmatrati u kontekstu rada vaspitača s djecom u ranom i srednjem djetinjstvu (Ulloa, 2011).

3. Uticaj komunikacione kompetentnosti vaspitača na razvoj djece

Period ranog i srednjeg djetinjstva je veoma važan za socijalni i kognitivni razvoj (Williams, Sheridan, & Sandberg, 2014). Brojna istraživanja (prema pregledima Papiéska, 2011, Ulloa, 2011) pokazala su da je uspješna interakcija vaspitač – dijete u ranom djetinjstvu kritički prediktor mentalnog zdravlja, socijalne kompetentnosti i akademskog postignuća. Izdvajaju se istraživanja koja potvrđuju uticaj komunikacione i socijalne kompetentnosti vaspitača, roditelja i nastavnika na razvoj djece i učenika, kako na razvoj njihove komunikacione kompetentnosti, tako i na razvoj ličnosti u cjelini (Jennings & Greenberg, 2009; Papiéska, 2012; Riggio, 2002). Postoji značajna korelacija između self-koncepta djece predškolskog uzrasta i komponenti socijalnih vještina roditelja

mjerenih Inventarom socijalnih vještina, čiji je autor Ridio (EisSamadouni, 1994, prema Riggio, 2002). Socijalna kompetentnost djece-osnovaca značajan je prediktor odnosa nastavnik-dijete. Istovremeno je i značajno predvidljiva na osnovu odnosa roditelj-dijete, što potvrđuje ulogu ranog vezivanja u razvoju socijalne kompetentnosti i ulogu socijalne kompetentnosti u budućim odnosima (Zhang, 2011). Ukupna efikasnost didaktičkih procesa zavisi, između ostalog, od nastavnikovih komunikacionih vještina i empatije (Motataianu, 2014). Komunikacija vaspitača i vaspitanika, nastavnika i učenika nije formativna samo za učenike, već je djelotvorna i za različita ponašanja, osjećanja i zadovoljstvo vaspitača i nastavnika (Veldman, van Tartwijk, Brekelmans & Wubbels, 2013).

Proces razvoja interpersonalne komunikacije je proces razvoja i realizacije relacija, tj. interakcionog komunikacionog kontakta (Frydrychowicz, 2005, prema Zlatić i Bjekić, 2015: 191-192). Rana interakcija i komunikacioni razvoj u ranom djetinjstvu su veoma važni i prate dvije osnovne dimenzije – jednu zasnovanu na afektivnom vezivanju koja trasira socijalni i emocionalni razvoj, a u okviru toga socijalnu komunikacionu kompetentnost, i drugu zasnovanu na kognitivnom razvoju koja trasira komunikativnu upotrebu jezika, tj. komunikativnu kompetentnost u užem značenju. Hapsamo (Haapsamo, 2012) naglašava da se i razvoj jezika i socijalna kompetentnost usvajaju u okviru interakcije roditelj-dijete i započinje veoma ranim razvojem jezika i afektivne vezanosti već od prvih mjeseci života. Važnija od razvoja rječnika ili gramatike je komunikaciona funkcija afektivne ekspresije u ranom razvoju (Överlund, 1996, prema Haapsamo, 2012). U okviru komunikacionog razvoja djece, dramatična promjena se dešava između osmog i dvanaestog mjeseca kada se razvijaju i unapređuju pojedine vještine gestikulacije, jer preverbalna komunikacija, kakvi su gestovi i položaji (naglašavanje, imitiranje postupaka drugih), manifestuju se rano u dječjem razvoju, tipično oko devet mjeseci (Wetherby & Pritzand 1999, prema Haapsamo, 2012).

Funkcije komunikacije se usložnjavaju u toku razvoja individue. U najranijem razvojnom periodu, u periodu odojčeta, komunikaciona kompetentnost ima primarno funkciju ekspresije želja i potreba, dok kod djece školskog uzrasta komunikacija već služi ostvarivanju sva četiri komunikaciona cilja – informisanju, pokretanju specifične aktivnosti primaoca, ubeđivanju i izgrađivanju međusobnih odnosa (Light, 1997, prema Kleinert et al.). Komunikacione veštine su ključne za socijalnu interakciju djece predškolskog uzrasta i međusobno prihvatanje (Hazen & Black, 1989): djeca koja se direktno obraćaju vršnjacima – partnerima u interakciju, koja osluškuju druge i spremna su da ponovo pokrenu interakciju kada ih vršnjaci odbace, prihvaćenija su u vršnjačkoj grupi. Razmatrajući različite aspekte komunikacione kompetentnosti, ne samo u djetinjstvu, već i u kasnijem razvoju individue, istraživači često naglašavaju ulogu komunikacije u porodici i komunikacije roditelja s djecom (Schrodt, Ledbetter, Jernberg, Larson, Brown & Glonek, 2009, Hart, Newell & Olsen, 2003).

Socijalno-emocionalna kompetentnost vaspitača i nastavnika je važan doprinos razvoju podržavajućih relacija između vaspitanika i vaspitača, učenika i nastavnika (Jennings & Greenberg, 2009). Pretpostavlja se da će nastavnici (odnosi se posebno na vaspitače i nastavnike koji rade sa učenicima u prvom ciklusu obrazovanja), čija je socijalno-emocionalna kompetentnost više razvijena, demonstrirati efikasnije upravljanje vaspitnim grupama. Verovatnije je da će biti proaktivni, vješto koristiti emocionalnu ekspresiju i verbalnu podršku u promovisanju učenikovog entuzijazma i uživanja u učenju, kao i da će voditi i kanalisati učenikova ponašanja. Socijalno i emocionalno kompetentni vaspitači i nastavnici uspostavljaju atmosferu koja razvija i podstiče komunikaciju i interakciju vaspitanika, podstiču njihovu intrinzičku motivaciju, usmjeravaju učenike kako da rješavaju konfliktne situacije, ohrabruju njihovu saradnju i pokazuju modele adekvatnog komunikacionog ponašanja i podsticanja prosocijalnog ponašanja (Jennings & Greenberg, 2009).

Kada se nastavnici i vaspitači posmatraju kao modeli, da bi se obrasci ili sekvence ponašanja mogli oponašati dovoljno je samo prisustvo odgovarajućeg modela, bez vježbanja i potkrepljenja (Bandura, 1986, Zlatić i Bjekić, 2015: 181-182). Međutim, modelovanje može postati efikasno vaspitno sredstvo ukoliko ga vaspitači i nastavnici primenjuje svesno i planski u svojoj svakodnevnoj praksi. Veoma je važno da oni postanu svesni svog komunikacionog ponašanja, kao i da obrazlažu svojim vaspitanicima svoja ponašanja, što olakšava vaspitanicima prihvatanje pravila socijalnih odnosa (Ševkušić 2004). Programi podsticanja socijalne kompetencije djece podrazumevaju da je na zadovoljavajućem nivou posjeduju i sami stručnjaci u dječjem vrtiću, u prvom redu vaspitači (Glavina i Sindik, 2012:181).

Modelovanje u okviru socijalne interakcije vaspitača i vaspitanika je važan proces emocionalne komunikacije i emocionalne socijalizacije (Kitzmann & Howard, 2011, prema Ulloa, 2011: 31). Način na koji se odrasla osoba ponaša i reaguje, kojim komunikacionim znakovima i kako izražava svoje emocije, šta radi sa svojim emocijama, može da bude model koji će dijete da imitira. Istraživanje pokazuje da djeca koja ponavljano opažaju odrasle koji kao modeli pokazuju empatiju, velikodušnost i frustracionu toleranciju, mnogo češće razvijaju ove kvalitete (Maccoby, 1980, prema Ulloa, 2011: 32) formativne za kvalitetnu komunikaciju, a koji su i važne komponente komunikacione kompetentnosti. S obzirom na to da djeca predškolskog uzrasta veliki dio dana provode u institucijama, a često provode više vremena s vaspitačima nego s roditeljima, podržavajuća socijalna i emocionalna atmosfera i načini komunikacije koje vaspitači primenjuju, pomažu da djeca razviju svoje socijalne, komunikacione, emocionalne kompetencije (Ulloa, 2011). Istraživanje povezanosti socijalne kompetentnosti vaspitača i djece-vaspitanika, u kontekstu njihove složene interakcije u predškolskim ustanovama, pokazalo je da je za vaspitače veoma korisno da razvijaju sopstvene kompetencije da bi kreirali bolje uslove da

djeca uče svoje socijalne kompetencije u predškolskim ustanovama (Sheridan & Williams, 2009, 2010). Za ovo je važno da studenti-budući vaspitači rano u toku svog profesionalnog obrazovanja izgrade formativan odnos prema razvoju socijalne i emocionalne kompetentnosti djece najranijeg uzrasta (Betawyy, 2013). S druge strane, potrebno je da sagledaju svoje komunikacione kompetencije stičući znanja o tome, postajući svesniji kako komuniciraju i učeći kako bi mogli da unaprede posebno svoje socijalno-emocionalne komunikacione vještine do nivoa integrisane komunikacione kompetentnosti.

4. Završna razmatranja

Iako i tradicionalni, i savremeni razvojno-psihološki pristupi naglašavaju važnost ranog vaspitanja za cjelokupan razvoj ličnosti, čak do te mjere da ističu ključnu, a nekad i nenadoknadivu ulogu, proučavanje kompetentnosti vaspitača koji su jedini obrazovani i sistematski pripremani za rad s vaspitanicima u toku ranog i srednjeg djetinjstva, još uvek je i u Srbiji, i u okruženju (regionu Zapadnog Balkana) otvoren istraživački prostor. A proučavanja kompetentnosti nastavnika (razredne i predmetne nastave), daleko su i brojnija, i razvijenija, i uticajnija na oblikovanje obrazovne politike. Istovremeno, skandinavski pedagoška škola značajnu pažnju posvećuje profesionalnom razvoju i obrazovanju vaspitača usmjerenog sticanju i osnaživanju ključnih profesionalnih kompetencija.

Zbog prirode vaspitanja djece u vrtićima i drugim tipovima predškolskih ustanova, posebnog značaja interakcije i emocionalne utemeljenosti čitavog vaspitnog odnosa, posebno su značajne i imaju poseban uticaj na vaspitanike komunikacione kompetencije vaspitača. Pošto je kod djece primarna funkcija komunikacije da izraze želje i potrebe, to je sistem socijalno-emocionalnih komunikacionih vještina vaspitača najizraženija dimenzija njihove komunikacione kompetentnosti, koja je i osnova modelovanja ponašanja djece (učenje po modelu je osnova razvoja socijalno-emocionalnih komunikacionih vještina, a modeli su i roditelji, i vaspitači). Socijalno-emocionalne komunikacione vještine su izraženije i potrebnije u radu vaspitača, nego u radu nastavnika s učenicima školskog uzrasta, ali u oba konteksta predstavljaju važnu osnovu razvoja komunikacione kompetentnosti i samih vaspitanika.

Literatura:

– Belm, D. Ed. (2008). *Early Childhood Educator Competencies*, University of California at Berkley: Center for the Study of Child Care Employment, preuzeto 10. 9. 2015. godine sa http://www.irlle.berkeley.edu/cscce/wp-content/uploads/2008/01/competencies_report08.pdf

– Betawyy, A. (2013). *Early Childhood Student Teacher Expectations toward Kindergarten Children's Social and Emotional Competencies*, *College Student Journal*, 47(1), <https://www.questia.com/library/journal/1G1-345882735/early-childhood-student-teacher-expectations-towards>

– Bjekić, D., Zlatić, L. & Čaprić, G. (2008). Research procedures of pre-service and in-service education of communication competent teachers, in: Hudson, B., & Zgaga, P. (eds.). *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions*, (pp. 245-264), Umea: University of Umea, TEPE – Teacher Education Policy in Europe Network.

– Veldman, I., van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies, *Teaching and Teacher Education*, 32, 55-65.

– Vuorinen, T., Sandberg, A., Sheridan, S., & Williams, P. (2013). Preschool Teacher's Views on Competence in the Context of Home and Preschool Collaboration, *Early Child Development and Care*, 184(9), 149-159.

– Glavina, E. i Sindik, J. (2012). Utiče li dodatna edukacija vaspitača o socijalnoj kompetenciji na učestalost prosocijalnog i agresivnog ponašanja dece predškolskog uzrasta? *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 44(1), 180-195.

– Zlatić, L. i Bjekić, D. (2015). *Komunikaciona kompetentnost nastavnika: konceptualizacija, merenje i razvoj*, Užice: Učiteljski fakultet.

– Zlatić, L., Bjekić, D. & Bojović, M. (2011). Social Skills and Interaction Involvement of Student-prospective Teachers, 12th European Congress of Psychology, Istanbul, 4-8 July 2011, *Poster Abstracts*, 637.

– Zlatić, L., Bjekić, D., Marinković, S. & Bojović, M. (2014). Development of Teacher Communication Competence, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 606-610.

– Zhang, X. (2011). Parent-child and teacher-child relationships in Chinese preschoolers: The moderating role of preschool experiences and the mediating role of social competence, *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2011), 192-204.

– Jennings, A. P. & Greenberg, T. M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes, *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.

– Lillvist, A., Sandberg, A., Sheridan, S., & Williams, P. (2014). Preschool teacher competence viewed from the perspective of students in early childhood teacher education, *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 40(1), 3-19.

– Ljubetić, M. (2012). New competencies for the Pre-school Teacher: A Successful Response to the Challenges of the 21st Century, *World Journal of Education*, 2(1), 82-90.

– Nedimović, T., Božin, A., & Sturza Milić, N. (2014). Assessment of Importance of Competences for Students – future Preschool Teachers in Serbia and Romania, 106, <http://www.research.rs/wp-content/uploads/2015/01/07-Nedimovic-engl.doc.pdf>

- Papiéska, J. (2011). The Development of Social Competence in Primary School: In Search of the Ingredients of a Powerful Learning Environment, ECER 2014 “The Past, the Present and Future of Educational Research in Europe”, ERG SES B01, EERA, September 2011, Porto, dostupno na <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/5/contribution/18751/>
- Reardon, K. (1998). *Interpersonalna komunikacija: Gdje se misli susreću*, Zagreb: Alinea.
- Riggio, R. E. (2014). Social Interaction Skills and Nonverbal Behavior, in: Feldman, R. S. Ed. *Nonverbal Behavioral Theories and Research*, (pp. 3-30). New York: Psychology Press.
- Riggio, R. E. & Carney, D. R. (2003). *Social skills inventory manual*, Menlo Park, CA: Mind Garden.
- Rubin, R. B., & Feezel, J. D. (1986). Elements of teacher communication competence, *Communication Education*, 35(3), 254-268.
- Rubin, R. B., Palmgreen, P., & Sypher, H. E. (2004). *Communication Research Measures – a sourcebook*, Mahwah, New Yersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, publishers.
- Sakač, M. D, Marić, M. R., i Pantić, J. (2013). Vaspitač u kontekstu delovanja na socio-emocionalni i fizički razvoj predškolskog deteta, *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Užicu*, 15, 305-312.
- Spitzberg, B., & Cupach. W. R. (1989). *Handbook of Interpersonal Competence Research, Recent Research in Psychology*, Springer-Verlag, Publisher.
- Stanojlović, B. (2011). Profesionalna kompetentnost vaspitača – uslov kvalitetnog predškolskog vaspitanja, *Nova škola*, VIII, dostupno na <http://www.pfb.unssa.rs.ba/Casopis/Broj%208/BorislavStanojlovic.pdf>
- Sheridan, S. & Williams, P. (2009). *Teacher competence in preschool - a multidimensional phenomenon*. Paper presented at the EARLI:s conference, Fostering communities of learners. 25-29 of August, 2009, Amsterdam, Netherlands.
- Sheridan, S., & Williams, P. (2010). *Social competence - preschool teacher's perspectives*. Paper presented at the XXVI OMEP World Congress, Children - citizens in a challenged world. 11-13 of August, Gothenburg, Sweden.
- Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A., & Vuorinen, T. (2011). Preschool teaching in Sweden – a profession in change, *Educational Research*, 53(4), 415-437. DOI 10.1080/00131881.2011.625153
- Schirmer, J. M., Mauksch, L., Lang, F., Marvel, M. K., Zoppi, K., Epstein, R. M., Brock, D., & Pryzbylski, M. (2005). Assessing Communication Competence: A Review of Current Tools, *Family Medicine*, 37(3), 184-192.
- Schlegel, K., Grandjean, D., & Scherer, K. R. (2013). Constructs of social and emotional effectiveness: Different labels, same content? *Journal of Research in Personality*, 47, 249-253.

- Schneer, B. (2014). *Characteristics of Effective Pre-Kindergarten Teachers*. Dostupno na <https://www.linkedin.com/pulse/20140731164202-28729068-characteristics-of-effective-pre-kindergarten-teachers>
- Ulloa, M. T. (2011). *Teaching to Care: Emotionally intelligent teachers support preschool children's emotional competence*, PhD thesis, Wellington, New Zealand: Massey University, preuzeto avgusta 2015. sa http://mro.massey.ac.nz/bitstream/handle/10179/3920/02_whole.pdf?sequence=4
- Haapsamo, H. (2012). *A follow-up study of children's communicative development: Associations to social-emotional and behavioural problems and competences and experienced maternal stress*, academic disertation, Oulu (Finland): University of Oulu.
- WSDDEL. Core Competencies for Early Care and Education Professionals, Washington State Department of Early Learning, 2009, dostupno na <http://www.del.wa.gov/publications/partnerships/docs/corecompetencies/pdf>
- Ćurak, H. ur. (2011). *Standardi kvaliteta rada vaspitača, pedagoga i direktora u predškolskom vaspitanju i obrazovanju*, Sarajevo: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, preuzeto septembra 2015. sa <http://www.erisee.org/downloads/2013/2/bh/standards%20of%20quality%20of%20work%20of%20education%20staff%202011%20BH.pdf>
- Williams, P., Sheridan, S., & Sandberg, A. (2014). Preschool – an arena for children's learning of social and cognitive knowledge, *Early Years*, 34(3), 226-240, <http://dx.doi.org/10.1080&09575146.2013.872605>
- Yong, M., Daud, K. B., & Rahman, A. A. (2015). Competence of Preservice Preschool Teachers at Teacher Education Institute of Malaysia, *International Journal for Innovation Education and Research*, 3(5), 46-57.

EARLY CHILDHOOD EDUCATOR COMMUNICATION COMPETENCIES

Abstract:

The paper focuses on the role of early childhood educators and their communication competences among other professional competences and their impact on children. Communication competences are seen as system of knowledge, skills, abilities, traits and motivation that enables educators to successfully perform communication with those educated. The structure of communication competencies of the educator tailored to the target group is shown in the paper. Description of educator's competencies are suited for educators to better recognize and evaluate and improve their own professional competencies, but also let educators and researchers develop effective methods for strengthening such competencies that in turn very much affect communication competences of children they teach.

Key words: educator in preschool institution, communication competencies, social-emotional communication skills

Novica VUJOVIĆ¹

O STRUKTURI LIČNIH IMENA BARJAMOVICE, VELESTOVA I MARKOVINE

Rezime:

Autor analizira lična imena Barjamovice, Velestova i Markovine. Predstavljen je pouzdan registar građe. Ponuđena analiza doprinosi kompletiranju onomastičke slike ispitivanoga područja i otkriva bogatstvo motivacionih i tvorbenih modela u crnogorskom imenoslovu.

Ključne riječi: antroponimija, struktura ličnih imena, crnogorski jezik

I. Uvod

1. Predmet ovoga rada su lična imena Barjamovice, Velestova i Markovine. Ispitano područje pripada opštini Cetinje, a govor Ozrinića, odnosno čevskih sela, pripada jugoistočnim crnogorskim govorima. U govoru Ozrinića, pored ostaloga, potvrđen je troakcenatski sistem (dva silazna i dugouzlazni). Nastojali smo doprinijeti kompletiranju onomastičke slike čevskih sela.

Uz vrijednost obavještenja koja nose toponimi dragocjeni su jezički slojevi zasvjedočeni u antroponimima. Oni su takođe nezaobilazna potvrda bogatstva čovjekova svijeta i jezika. Savremenim metodama ispitivanja može se doći do istorijske i uopšte kulturološke slike jedne epohe. S obzirom na to, „antroponimski mozaik jedne socio-kulturne sredine reflektuje njen etnički kontinuitet, kultove, običaje, autentične odnose kolektivnog duha prema svijetu, u različitim istorijskim, socio-kulturnim i lingvističkim epohama formiranja.“²

¹ Mr Novica Vujović, saradnik u nastavi na Fakultetu za crnogorski jezik i književnost – Cetinje

² Gracijela Čulić, *Antroponimija Boke Kotorske* (od prvih pisanih spomenika do kraja XIX vijeka), Univerzitet Crne Gore – Podgorica, Fakultet za pomorstvo – Kotor, 1996, str. 63.

Naši primjeri potiču s terena plemensko-bratstveničkoga, patrijarhalnoga uređenja i kulture. S tim u vezi je i potvrda da se mnogo bolje pamte imena i detalji koji se odnose na muške članove porodice, bratstva i plemena – junaci, bastaduri, pametari..., te da se po toj karakteristici ispitivani prostor apsolutno uklapa u stanje na cijeloj crnogorskoj teritoriji (za poređenje upućujemo na citiranu literaturu). Najslikovitije ilustruje tu pojavu činjenica da u registru imamo znatno više muških imena nego ženskih.

2. Ime se u stručnoj literaturi definiše kao „Jezični oblik kojim se označuje pojedina osoba, mjesto ili stvar. (...) Svaka osoba, vjerojatno u svakome društvu, dobiva osobno ime obično ubrzo nakon rođenja, iako se u nekim društvima odraslo ime dodjeljuje kasnije u životu. (...) Nadijevanje imena razlikuje se od društva do društva, pa su ti običaji često predmet proučavanja lingvističara-antropologa.“³

Iz mnoštva literature o promjenama koje su nastale u slovenskome svijetu nakon primanja pisma i hrišćanstva nama je za ovu priliku neophodno podsećanje na to da i pošto su Sloveni na ovim prostorima primili hrišćanstvo njihov imenoslov se i dalje odlikovao praslovenskom strukturom, sve do turskoga doba kad dolazi „do toga da hrišćanska (‘kalendarska’) imena dobijaju prevagu nad slovenskim“.⁴

Treba, prije ostaloga, spomenuti da je ime plemenske oblasti Ozrinići, zasvjedočeno u poznosrednjovjekovnim spomenicima, građeno od ličnoga imena *Ozrihna*. „Od ličnog imena *Ozrihna* > *Ozrina* izveden je patronim *Ozrihnić* > *Ozrinić*, *Ozrinin* sin (kasnije potomak).“⁵ Poznato je da nadomak Nikšića nalazimo selo s istim imenom u osnovi *Ozrinići*, a treba ga spomenuti zbog toga što se postanak nikšićkoga sela dovodi u vezu s iseljavanjem Čevljana, tj. *Ozrinića* u tome pravcu.

Muška i ženska lična imena koja u ovome radu analiziramo zabilježena su od informatora na terenu (od 2012. do decembra 2015). Spomenimo i to da se neka od imena koja su zasvjedočena u imenoslovu Barjamovice, Velestova i Markovine srijeću i u Njegoševu jeziku, tj. jeziku njegova književnoga djela. Dajemo samo neka: *Andrija* („muško ime, često u Njegoševim delima“), zatim *Đikan* („serdar čevski iz sredine XVIII v.“), *Ivan* („lično ime koje se često sreće u delima Njegoševim“), takođe i *Čekla* uz koju autori *Rečnika jezika P. II P. Njegoša*⁶ dodaju „crkva u Danilovu Gradu“. Videli smo u popisu toponima da

³ Robert Lawrence Trask, *Temeljni lingvistički pojmovi*, Školska knjiga, Zagreb, 2005, str. 116–117.

⁴ Mitar Pešikan, „Zetsko-humsko-raška imena na početku turskoga doba“, *Onomastološki prilozi*, knj. III, Srpska akademija nauka i umetnosti, Odeljenje jezika i književnosti, Odbor za onomastiku, Beograd, 1982, str. 13.

⁵ Radmilo Marojević, „Onomastički likovi u Istoriji o Crnoj Gori Vasilija Petrovića“, *Glasnik*, 8, Crnogorska akademija nauka i umjetnosti, 1988, str. 76.

⁶ Mihailo Stevanović, Milica Vujanić, Milan Odavić, Milosav Tešić, *Rečnik jezika P. II P. Njegoša*, urednik akademik Mihailo Stevanović, Vuk Karadžić – Beograd, Narodna

je lično ime Čekla potvrđeno u nazivu jednoga zaseoka. Dobro je poznato da je J. Erdeljanović posvjedočio kao crnogorski samo taj lik a ne oblik Tekla, pa, uprkos tome, danas je to žensko lično ime, čak i u nazivu crkvenih objekata, najčešće preobličeno u Tekla.⁷ Nažalost i Petar Pejović u objašnjenju upućuje na oblik Tekla.⁸ Primjer nalazimo u današnjoj upotrebi naziva crkve u Danilovgradu. Nažalost, to nijesu jedini primjeri i zaslužuju svakako mnogo više pažnje.⁹

Dragocjeni su, kao što već rekosmo, materijali koje nalazimo u etnografskim studijama, putopisima, takođe radovima Petra Pejovića („Mikrotoponimija Ozrinića“, *Onomatološki prilozi*, knj. X, SANU, 1987; kao i Pejovićeve monografije: *Ozrinići – pleme Stare Crne Gore*, Beograd, 2004).¹⁰

Razumijevanje ranijega imenovanja ne samo na prostoru koji smo odabrali već uopšte u Crnoj Gori neodvojivo je od kulturnoga koda bratstva i plemena, vjerovanja i običaja na kojima počiva život članova porodice. Više puta je opisivano, a i iz našega rada je to jasno, koliku je radost donosilo rađanje muškoga potomka. Ovaj primjer to potvrđuje: „Ne puca se za đevojke, samo za muško. Svakome je ža’ kad se đevojka rodi. Svakome je milo kad dobije sina. Vazda mi je bilo ža’ kad rodim đevojku. Niko se o’đe šćerima ne raduje. I majke su čemerne, znaju kol’ko će i’ jada ubit’ i kakvi će robovi bit’. (...) Ako ne rodi

knjiga – Beograd, Obod – Cetinje, Srpska akademija nauka i umetnosti, Crnogorska akademija nauka i umjetnosti, Beograd – Titograd – Cetinje, 1983.

Djelovi koji se odnose na navedena imena preuzeti su iz knjige II pomenutoga Rječnika.

Onomastičarima je, pored drugoga, dragocjeno navođenje uz Čekla da je riječ o danilovgradskoj crkvi.

⁷ Detaljnije: Jovan Erdeljanović, *Stara Crna Gora, Etnička prošlost i formiranje crnogorskih plemena*, Slovo ljubve, Beograd, 1978.

⁸ „Nazvani su po grčkom ženskom imenu Tekla sa značenjem ‘slava Bogu’“ (Petar Pejović, *Ozrinići – pleme Stare Crne Gore*, Beograd, 2004, str. 247).

⁹ O tome u: Adnan Čirgić, „Neki problemi crnogorske toponimije“, *Matica*, br. 51–52, jesen/zima, Matica crnogorska, Cetinje – Podgorica, 2012, str. 445–452.

¹⁰ Mi bismo na ovome mjestu istraživače uputili na onomastičke materijale u knjigama:

- *Popis stanovništva Crne Gore 1879*, knjiga 1, urednici: S. Pejović i M. Kapisoda, Državni arhiv Crne Gore i Zavod za statistiku Crne Gore, Cetinje, 2009.
- Petar Pejović, *Ozrinići – pleme Stare Crne Gore*, Beograd, 2004.
- *Crnogorske isprave XVI–XIX vijeka*, urednik Tomica Nikčević i Branko Pavićević, Istorijska građa, knj. II, Arhiv SR Crne Gore, Cetinje, 1964.
- Šerbo Rastoder, *Skrivana strana istorije, Crnogorska buna i odmetnički pokret 1918–1929*, knj. I–IV, drugo izdanje, „Đurđe Crnojević“, Istorijski institut Crne Gore, Almanah, Podgorica – Cetinje, 2005.
- Radovan Damjanović, *Vjernost kao grijeh & životni put Ilije Jovićina Damjanovića*, „Grafo Bale“, Podgorica, 2009 (– rodoslov Damjanovića).
- Draško Došljak, *Stara lična imena*, Bijeli Pavle, Danilovgrad, 2010.

sinove niko je neće ni za što cijenit'.¹¹ Zbog toga u pamćenju naših informator nalazimo mnogo više imena muških predaka nego ženskih.

Oslovljavanje u svakodnevnoj komunikaciji takođe otkriva kulturni kod stanovnika Barjamovice, Velestova i Markovine. Rečeno je već da se mnogo manje ženskih imena pamti („kod nas se to praktikovalo slabo od odiva“). Takođe, na primjer, uz ženino ime uvijek izgovaraju ime njenoga muža (ili oca ako nije udata): Četna Petrova, Ike Novakova, Rumica Vasova i sl. Muška imena uvijek prati očevo ime: Milo Petrov (ovđe se čuje: Milo Petrović), Raco Vukov (ovđe se čuje: Raco Vuković), Jovan Novičin (ovđe se čuje: Jovan Novičić) i sl. Dakle, ženska i muška imena i cjelokupni sistem imenovanja materijali su preko kojih spoznajemo društveni i kulturni život onih koji imenuju i u čijem jeziku data imena žive.

II. Struktura ličnih imena

1. Muška imena tipa Đuro, *Jovo*

Brojna su dvočlana muška imena u nas. Ona su brojna i u registru koji mi analiziramo. Za razliku od stanja na širem štokavskome području, na teritoriji crnogorskoga jezika imena tipa Đuro, *Jovo*, *Pero*, *Drago* i sl. ne osećaju se više kao hipokoristična imena, tj. vremenom su izgubila tu komponentu hipokorističnosti i u našem imenoslovu dobila status pravih imena. Apsolutno sve to važi za imena koja smo sakupili u Barjamovici, Velestovu i Markovini.

O imenima tipa Đuro, *Jovo* i sl. više puta je pisano i konstatovano da ona nijesu novina u crnogorskome imenoslovu. Na primjer, lično ime Đuro još u turskim popisima tzv. Stare Crne Gore iz 1521/23. godine zasvjedočeno je kao relevantna crta našega imenoslova, dok, za razliku od ranijega perioda, lično ime Rade „zasvedočuje (tri potvrde)¹² u turskome popisu iz XVI vijeka. I tako redom.

U tipičnome crnogorskom imenoslovu nema muških imena tipa Đura, *Jova*, *Vasa*, *Pera*, *Laza* i druga, izuzev kad su u pitanju izuzeci uz koje najčešće ide objašnjenje da je uneseno sa strane. I tu je situacija apsolutno jasna, tj. potvrđena je bezmalo u svim naučnim proučavanjima crnogorskoga onomastičkoga i dijalektološkog materijala. Mi smo na ispitivanome terenu zabilježili oblike Đuro, a ne Đura itd. „Za dvosložna imena s nastavkom *-o*, *-e*, *-a* (...) – važno je istaći njihovu karakteristiku da se uporedo mogu koristiti kao lično ime,

¹¹ Zorka Milić, *Tuđa večera. Kazivanja stoljetnih žena iz Crne Gore*, Podgorica, 2003 – citirano prema: Draško Došljak, *Stara lična imena*, Bijeli Pavle, Danilovgrad, 2010, str. 20.

¹² Mitar Pešikan, „Uz neke strukturalne odlike imena u popisu SCG 1570“, *VIII jugoslovenska onomastička konferencija i II lingvistički skup „Boškovićeve dani“*, Crnogorska akademija nauka i umjetnosti, Podgorica, 1994, str. 165.

ali gotovo uvijek i kao hipokoristik.¹³ Prije svega treba uputiti na zaključak Mihaila Stevanovića koji govori o tome da naši muški hipokoristici uopšte ne nose hipokorističnu komponentu te da „nikada u nominativu nemaju nastavak *a*.“¹⁴ Pored mnogih drugih, potvrdu je ponudila i Jelena Pešikan u radu o imenima poginulih na Sremskome frontu¹⁵, prilog Milije Stanića o antroponimiji Uskoka¹⁶, zatim analiza ličnih imena Zaostra kod Berana¹⁷ i mnoge druge. Uza sve navedene primjere s crnogorskih terena podsećamo na stanje u Vasojevićima, đe je nastavak -o najproduktivniji dok primjeri s nastavkom -a nijesu frekventni i uvijek je u pitanju kratkosilazni akcenat na prvome slogu. Dakle, kao i na području Barjamovice, Velestova i Markovine.

Naši primjeri iz ove grupe uvijek imaju mušku promjenu, i tu je, zao-kružimo konstatacijom ovo pitanje – riječ kako o imenoslovnoj crti područja koje smo obradili tako i o opštecrnogorskoj pojavi.

2. Ženska imena tipa *Stane, Maše*

U ispitivanome imenoslovu potvrđeno je prisustvo i ovih ženskih ličnih imena: *Anđe, Dese, Joke, Kiće, Mare, Maše, Miše, Stane, Vide*.

Riječ je o nominativu koji je načinjen prema vokativu i ta se pojava iz ranijih razvojnih etapa crnogorskoga jezika i do danas sačuvala u nekim našim govorima. Dijalektolozi su uvijek uz nabrojane antroponime naglašavali „od književnog jezika odstupaju dvosložne hipokoristike ženskog roda sa nastavkom -e (Mare/Mare i sl.)“.¹⁸ Naravno da su odstupale od standardnoga srpskohrvatskoga jezika, međutim zapaža se da navedeni primjeri nijesu korišćeni samo kao hipokoristici nego, čini se, mnogo češće kao puna imena. Potvrdu daje i popis iz 1879.¹⁹

¹³ Novica Vujović, „Onomastikon crnogorskih 'jajoša'“, *Matica*, br. 53, Godina XIV, Matica crnogorska, Cetinje – Podgorica, 2013, str. 201.

¹⁴ Mihailo Stevanović, „Istočnocrnogorski dijalekt“, *Južnoslovenski filolog*, knj. XIII, Beograd, 1933–4, str. 61.

¹⁵ Jelena Pešikan, „Onomastikon poginulih na Sremskom frontu“, *Onomatološki prilozi*, knj. XII, Srpska akademija nauka i umetnosti, Odeljenje za jezik i književnost, Odbor za onomastiku, Beograd, 1996, str. 439–537.

¹⁶ Milija Stanić, „Uskočka antroponimija“, *Onomatološki prilozi*, knj. X, Srpska akademija nauka i umetnosti, Odeljenje za jezik i književnost, Odbor za onomastiku, Beograd, 1989, str. 517.

¹⁷ O imenima Zaostra pisao je Draško Došljak. Konstatuje da dvočlana imena „s dugouzlaznim akcentom na prvom slogu završavaju se na -o (Boro) a mijenjaju se po deklinacijama m. r. (gen. Bora, dat. Boru) i prisvojni pridjev grade nastavkom -ov (Borov)“ (U: Draško Došljak, *Lična imena Zaostra*, Filološki fakultet Priština, Vranje, 2000, str. 12–13)

¹⁸ Mitar Pešikan, „Starocrnogorski srednjokatunski i lješanski govori“, *Srpski dijalektološki zbornik*, knj. XV, Institut za srpskohrvatski jezik, Beograd, 1965, str. 142.

¹⁹ *Popis stanovništva Crne Gore 1879*, knj. 1, Zbirka dokumenata, Državni arhiv Crne Gore i Zavod za statistiku Crne Gore, Cetinje, 2009.

Nalazimo rečena ženska imena, na primjer u Ćupićevu *Rječniku* (dodatak „Onomastika Zagarača“),²⁰ u Pešikanovoj studiji o našim starim imenima²¹, zatim u knjizi *Stara lična imena* Draška Došljaka²² itd.

3. Osnove zasnježene u ličnim imenima

U našem registru narodnih imena najzastupljenije su ove osnove:

Muška imena:

Blag:- Blagoje, Blagota;

Bog:- Bogdan, Božidar, Božo;

Boj:- Bojica;

Bor:- Borislav;

Bran:- Branislav, Branko;

Drag:- Dragiša, Drago;

Duš:- Dušan;

Goj:- Gojko;

Mal:- Mališa;

Mil:- Miladin, Milan, Milić, Milija, Milika, Milo, Miloš, Milovan, Milutin, Milisav, Milosav, Milivoje, Milorad;

Mio:- Miomir;

Mir:- Mirko;

Nov:- Novak, Novica;

Rad:- Rade, Radoica, Rado(j)e, Radovan, Radonja, Radivo(j)e, Radomir, Radosav;

Sav:- Savo, Savelja;

Slad:- Slado(j)e;

Slav:- Slavko, Slavoljub;

Spas:- Spaso(j)e;

Srd:- Srdan;

Stan:- Stanko, Stano(j)e;

Vel:- Velibor;

Vesel:- Veselin;

Vid:- Vidak, Vido(j)e;

Vlad:- Vlado;

Žar:- Žarko;

Živ:- Živko, Živojin.

²⁰ Drago Ćupić i Željko Ćupić, „Rečnik govora Zagarača“, *Srpski dijalektološki zbornik*, knj. XLIV, Srpska akademija nauka i umetnosti i Institut za srpski jezik, Beograd, 1997.

²¹ Mitar Pešikan, „Zetsko-humsko-raška imena na početku turskoga doba“, *Onomastološki prilozi*, knj. III, Srpska akademija nauka i umetnosti, Odeljenje jezika i književnosti, Odbor za onomastiku, Beograd, 1982, str. 81.

²² Draško Došljak, *Stara lična imena*, Bijeli Pavle, Danilovgrad, 2010.

Ženska imena:

Bor-: Borika;

Bog-: Božana;

Bran-: Branka;

Dar-: Darinka;

Des-: Desanka, Dese;

Drag-: Dragica;

Duš-: Dušanka, Dušna;

Gor-: Gorka;

Ljub-: Ljubica;

Mar-: Marica;

Med-: Meduna;

Mil-: Milena, Mileva, Milica, Milodarka, Milosava;

Mir-: Mira;

Nov-: Novka;

Rad-: Radmila, Raduša;

Rat-: Ratka;

Sav-: Savica, Savka;

Slav-: Slavica;

Stan-: Stana, Stane, Stanka;

Vel-: Velika, Velike;

Vid-: Vide, Vidna, Vidosava;

Voj-: Vojka;

Zlat-: Zlatana, Zlate;

Zor-: Zore, Zorica, Zorka;

Živ-: Živana.

4. Sufiksi u ličnim imenima

Narodna imena ispitivanih sela građena su pomoću ovih sufiksa:

– **Muška imena:**

-adin: Kostadin, Miladin, Vujadin;

-ak: Novak, Vidak;

-an: Buljan, Dragan, Dušan, Milan, Pejan, Srdan²³, Stevan, Šuman²⁴,

Toman;

-ašin: Vukašin (Vuk + *-aš* + *-in*);

-at: Mijat, Pejat;

-elj(a): Savelja;

-et(a): Krceta;

²³ U onomastici Zagarača uz ovo ime Drago Ćupić dodaje „staro ime“ (Drago Ćupić i Željko Ćupić, n. d., str. 601).

²⁴ Staro ime, XIX vijek. Ne nalazimo ga u savremenome imenoslovu ispitivanih sela.

-*ic(a)*: Jovica²⁵, Koica, Radoica;
 -*ić*: Milić, Vulić;
 -*ij(a)*: Milija;
 -*ik(a)*: Milika;
 -*il(e)*: Gavri²⁶, Momčile;
 -*il(o)*: Šutilo;
 -*in*: Gorčin, Veselin, Voin;
 -*islav*: Tomislav, Voislav;
 -*iš(a)*: Mališa, Markiša (u narodu načinjeno prema ličnome imenu Marko), Periša;
 -*k(o)*: Boško, Janko, Mirko, Perko, Rajko, Veljko, Žarko, Željko, Živko;
 -*o(j)e*: Blago(j)e, Milo(j)e, Rado(j)e, Slado(j)e, Spaso(j)e, Stano(j)e, Vido(j)e;
 -*ojl(e)*: Manojle;
 -*onj(a)*: Radonja;
 -*oš*: Jagoš, Miloš;
 -*ot(a)*: Vukota;
 -*ov*: Jakov;
 -*un*: Milun;
 -*utin*: Milutin;

Čitljivo je iz predstavljene građe da se u ličnim imenima umjesto sufiksa -*il(o)* javlja sufiks -*il(e)*: Gavri²⁶ / Gavri²⁶. I na ovome mjestu treba treći da se opisana pojava srijeće na širem prostoru Katunske nahije.²⁷ Iz te grupe antroponima jedino je *Mijajlo* od imena na -*lo* „sačuvalo takav svoj oblik“²⁸, naspram *Gavri²⁶ / Gavri²⁶, Momčilo / Momčile* i sl. Na terenu smo zabilježili i *Manojle*.

Oblici *Vasilija* i Đorđija obični su u govoru starijih mještana Barjamo-vice, Velestova i Markovine, kao i nekih mlađih govornih predstavnika koji su rođeni na selu i ostali su da žive i rade na selu. Isto tako u nominativu jednine muških imena registrujemo čestu upotrebu oblika *Nenada*. U posljednjem primjeru riječ je o sufiksu *a* „kojim su proširivana u našem srednjovjekovnom jeziku lična imena na suglasnik, često bez mere i ukusa“.²⁹

²⁵ Dakako, i ime Jovica živi u crnogorskome imenoslovu kao pravo ime, rekli bismo kao i mnoga druga imena koja su u vrijeme nastanka nosila hipokorističnu ili hipokoristično-deminutivnu komponentu i vremenom se potpuno ustalila kao prava imena.

²⁶ Uz ovaj sufiks možemo dodati primjer Šutila, zasvjedočen u toponimu *Dolina iz Šutila*.

²⁷ Detaljnije u: Mitar Pešikan, „Starocrnogorski srednjokatunski i lješanski govori“, *Srpski dijalektološki zbornik*, knj. XV, Institut za srpskohrvatski jezik, Beograd, 1965, str. 136.

²⁸ Mihailo Stevanović, „Istočnocrnogorski dijalekt“, *Južnoslovenski filolog*, knj. XIII, Beograd, 1933–4, str. 61.

²⁹ Radosav Bošković, *Osnovi uporedne gramatike slovenskih jezika*, Trebnik, Beograd, 2000, str. 413.

Za muška lična imena dobijena uz pomoć sufiksa *-o(j)(e)* vrijedi istaknuti da se glas *j* zaista rijetko čuje, i to uglavnom u govoru mlađih ljudi. Naravno, taj glas *i* u govoru naših mlađih informatora i govoru članova njihovih porodica potvrđuje status kakav *j* inače ima u crnogorskim govorima („*j* je u crnogorskim govorima pasivnije artikulacije nego u književnom jeziku“³⁰).

– **Ženska imena:**

- an(a)*: Božana, Dobrana, Jovana, Ljiljana, Petrana, Zlatana, Živana;
- ank(a)*: Dušanka, Jovanka;
- av(a)*: Gospava;
- en(a)*: Milena;
- ev(a)*: Mileva;
- ic(a)*: Danica, Dragica, Janica, Ljubica, Makica, Marica, Rumica, Savica, Slavica (novije ime), Zorica;
- ij(a)*: Anđelija, Marija;
- ik(a)*: Borika, Velika;
- ink(a)*: Darinka, Ilinka;
- k(a)*: Anka, Jovanka, Novka, Senka, Stanka, Zorka, Radojka;
- n(a)*: Četna, Dumna, Dušna, Vidna;
- un(a)*: Meduna;
- uš(a)*: Manjuša, Pavuša, Raduša.

Sufiks *-ij(a)* u imenu *Anđelija* je „mocioni znak“.³¹ Takođe, u primjerima *Radojka*, *Stanka* i sl. sufiksom *-k(a)* nije ostvarena hipokoristično-deminutivna varijanta imena već je u pitanju žensko ime izvedeno prema muškom ličnom imenu.³²

Neka ženska lična imena, kao npr. *Božana*, *Ljiljana*, *Petrana* itd. u sufiksu imaju elemenat za izvođenje imenica muškoga roda (*-an*) i nastavak *-a* koji im obezbjeđuje mociju.³³

Vidljivo je iz predstavljenih primjera da imena na ispitivanome području nastaju spajanjem, sufiksacijom i prefiksacijom.

5. Lična imena izvedena od opštih riječi *mio*, *rad*, *vuk* i *drag*

Dosadašnja ispitivanja crnogorske antroponimije potvrdila su znatan udio imena dobijenih „od našeg opšteg leksičkog materijala“.³⁴ U našem registru

³⁰ Detaljnije u: Mitar Pešikan, „Starocrnogorski srednjokatunski i lješanski govori“, *Srpski dijalektološki zbornik*, knj. XV, Institut za srpskohrvatski jezik, Naučno delo, Beograd, 1965, str. 118.

³¹ Mihailo Stevanović, *Savremeni srpskohrvatski jezik* (gramatički sistem i književnojezička norma), Naučno delo, Beograd, 1964, str. 488.

³² Isto, str. 504.

³³ Isto, str. 520.

³⁴ Milija Stanić, „Uskočka antroponimija“, *Onomatološki prilozi*, knj. X, Srpska akademija nauka i umetnosti, Odeljenje jezika i književnosti, Odbor za onomastiku, Beograd, 1989, str. 499.

takođe je veći broj ličnih imena (i ženskih i muških) u koja su ugrađene tzv. opšte riječi. Potvrđena su imena ovim redom:

od *mio / mil* – 21 ime: *Mi(j)o, Miomir, Miladin, Milan, Milić, Mili(j)a, Milika, Milisav, Milivo(j)e, Milo, Milorad, Miloš, Milovan, Milutin; Milena, Mileva, Milica, Milka, Milodarka, Milosava, Miluša.*

Od *rad* – 10 imena: *Rade, Radivo(j)e, Radoica, Rado(j)e, Radomir, Radosav, Radovan; Radmila, Radojka, Raduša.*

Od *vuk* – 6 imena: *Vuk, Vukašin, Vuko, Vukota, Vučeta; Vukosava.*

Od *drag* – 5 imena: *Dragan, Dragiša, Drago, Dragica, Dragutin.*

Uz navedene zasvjedočene su *bog* s četiri imena, *blag* s tri imena itd.

Zahvaljujući pregledu starocrnogorskih imena u analizama Mitra Pešikana današnji proučavaoci građu mogu porediti sa stanjem u našem poznosrednjovjekovnome periodu te materijalima iz XVI i XVII vijeka. Mitar Pešikan u građi s ovoga dijela Katunske nahije potvrđuje: „Najčešća je osnova *Rad-* (sa *Raj-* i *Raš-*), oko 30% popisanih osoba, dok na osnovu *Vuk-* (sa *Vuč-* i *Vul-*), a bez neizvesnog *Vuj-/Voj-/Vit-*) pada oko 12% osoba.“³⁵

Vrijedno je dobijeni rezultat o rasprostranjenosti imena ovoga tipa u ispitivanome imenoslovu uporediti sa stanjem u drugim govorima crnogorskoga jezika, pa kao reprezentativne, ako se tako da reći, uzimamo antroponimiju Uskoka i Bjelopavlića. Na primjer, u Uskocima je na prvome mjestu po zastupljenosti u ličnim imenima opšta riječ *mio* (40), zatim *rad* (19), *vuk* (18), pa *drag* (15)³⁶, a u bjelopavličkoj antroponimiji ispitivači takođe nalaze: *mio* 42, *rad* 31, *vuk* 24 i *drag* 18.³⁷ Tako poredeći frekvenciju imena građenih prema navedenim riječima zaključujemo da je stanje u Barjamovici, Velestovu i Markovini bezmalo identično savremenom imenoslovu Uskoka i Bjelopavlića, odnosno uz saznanja s drugih područja možemo reći da predstavlja opšternogorsku karakteristiku.

6. Brojčani pregled ličnih imena Barjamovice, Velestova i Markovine Muška imena

Najfrekventnija muška imena su: *Marko* s 12 ponavljanja, *Nikola* 13, *Jovan* i *Petar* po 11, po 10 ponavljanja *Radovan* i *Spaso(j)e, Milan* devet, *Blagota* i *Ili(j)a* po osam i dr.

³⁵ Mitar Pešikan, „Zetsko-humsko-raška imena na početku turskoga doba“, *Onomatološki prilozi*, knj. III, Srpska akademija nauka i umetnosti, Odeljenje jezika i književnosti, Odbor za onomastiku, Beograd, 1982, str. 81.

³⁶ Detaljnu analizu antroponima Uskoka daje Milija Stanić, „Uskočka antroponimija“, *Onomatološki prilozi*, knj. X, Srpska akademija nauka i umetnosti, Odeljenje jezika i književnosti, Odbor za onomastiku, Beograd, 1989, str. 189–253.

³⁷ Detaljnu analizu bjelopavličke antroponimije pogledati u: Željko Ćupić, „Antroponimija Bjelopavlića“, *Onomatološki prilozi*, knj. XII, Srpska akademija nauka i umetnosti, Odeljenje jezika i književnosti, Odbor za onomastiku, Beograd, 1996, str. 367, 417.

Od rijetkih imena koja sriječemo u imenoslovu čevskih sela Barjamovice, Velestova i Markovine najčešća su ona iz XIX ili XVIII vijeka, dakle imena predaka naših informatora. To su: Beko, Keša, Krceta, Preka, Puro, Rusto, Šuman, Šutilo, Toko, Tunja, Zelen i dr.

Interesantno je uz naše podatke dodati da se u onomastičkim podacima Draga Čupića iz obližnjega Zagarača nalazi čak 51 ponavljanje ličnoga imena Milovan.³⁸ Mi smo u Barjamovici, Velestovu i Markovini našli pet osoba s tim imenom.

Ženska imena

U fondu ženskih imena koja smo analizirali u ovome radu najfrekventnija su: *Petrana* s 11 ponavljanja, *Marija* i *Savica* po devet, *Jovanka* osam, *Milosava* šest, po pet *Darinka* i *Zorka* itd.

Rijetka su: *Butra*, *Gorka*, *Itana*, *Janica*, *Kiče*, *Makica*, *Matica*, *Mitrana*, *Pavuša*, *Zlate* i dr.

III. Zaključak

Potvrđeno je analizom da muška i ženska lična imena nastaju spajanjem, sufiksacijom i prefiksacijom. Najrasprostranjenije osnove u muškim imenima su *Mil-* i *Rad-*, dok su u građenju ženskih imena najprisutnije: *Mil-*, *Stan-*, *Vid-*. Analiza antroponima pokazala je da su najfrekventniji sufiksi: *-an*, *-in*, *-k(o)*, *-o(j)e* (muška imena) i *-an(a)*, *-ic(a)*, *-k(a)*, *-n(a)*, *-uš(a)* (ženska imena).

Podsećamo na činjenicu da se tokom druge polovine XX vijeka neka imena iz tradicionalnoga crnogorskog imenoslova rjeđe javljaju ili ih uopšte više nema. Iako su, dakle, registrovana neka odstupanja u odnosu na starije stanje, u imenoslovu Barjamovice, Velestova i Markovine još ne sriječemo veće ušešće pomodnih imena koja su zasvjedočena u našim gradskim sredinama. Nema, na primjer, imena izvedenih prema popularnim ličnostima iz svijeta sporta, filma ili muzike. U ispitivanome imenoslovu potvrđeno je ponavljanje muških imena iz prošlosti, osobito ako je neko od predaka bio na glasu po junaštvu ili nekoj drugoj afirmativnoj osobini (npr. unuk često nosi dedovo ime).

Za dvočlana imena tipa *Đuro*, *Pero* potvrđeni su oblici s *-o* u nominativu. Primjeri *Nika*, *Toma* (nominativ) uvijek su s kratkosilaznim akcentom na prvome slogu. Promjena je *Đuro*, gen. *Đura*. Ne treba zaboraviti da na istim zakonitostima počiva savremena crnogorska antroponimija, te smo tako u nedavnome proučavanju nadimaka učenika Gimnazije „Stojan Cerović“ – Nikšić potvrdili isključivo likove: *Lazo*, *Pero*, *Rašo*, *Vojo* i sl., dok se, na primjer, oblici tipa *Nika* u muškim imenima javljaju samo s kratkosilaznim akcentom na prvome slogu.³⁹

³⁸ Drago Čupić i Željko Čupić, n. d., str. 602.

³⁹ Detaljnije u: Novica Vujović, „Nadimci učenika nikšićke Gimnazije“, *Vaspitanje i obrazovanje*, br. 4, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2013, str. 137–149.

Nadamo se da će primjeri koje smo bilježili na terenu i sprovedena analiza biti podsticaj novim istraživačima. Današnjoj su montenegristici potrebna pažljiva čitanja obavještenja pohranjenih kako u primjerima s terena tako i u toponimima i antroponimima zasvjedočenim u srednjovjekovnim dokumentima i poveljama. Crnogorske onomastičare očekuje još mnogo posla i njihov rad mora podrazumijevati precizno bilježenje građe na terenu, korišćenje relevantne literature, provjerljivih i utemeljenih zaključaka.

Literatura:

– Bošković, Radosav: *Osnovi uporedne gramatike slovenskih jezika*, Trebnik, Beograd, 2000.

– *Crnogorske isprave XVI–XIX vijeka*, urednik Tomica Nikčević i Branko Pavićević, Istorijska građa, knj. II, Arhiv SR Crne Gore, Cetinje, 1964.

– Čirgić, Adnan: „Neki problemi crnogorske toponimije“, *Matica*, br. 51–52, jesen/zima, Matica crnogorska, Cetinje – Podgorica, 2012, str. 445–452.

– Čulić, Gracijela: *Antroponimija Boke Kotorske* (od prvih pisanih spomenika do kraja XIX vijeka), Univerzitet Crne Gore – Podgorica, Fakultet za pomorstvo – Kotor, 1996.

– Ćupić, Drago i Ćupić, Željko: „Rečnik govora Zagarača“, *Srpski dijalektološki zbornik*, knj. XLIV, Srpska akademija nauka i umetnosti i Institut za srpski jezik, Beograd, 1997.

– Ćupić, Željko: „Antroponimija Bjelopavlića“, *Onomatološki prilozi*, knj. XII, Srpska akademija nauka i umetnosti, Odeljenje za jezik i književnost, Odbor za onomastiku, Beograd, 1998, str. 367–417.

– Damjanović, Radovan: *Vjernost kao grijeh & životni put Ilije Jovičina Damjanovića*, „Grafo Bale“, Podgorica, 2009.

– Došljak, Draško: *Stara lična imena*, Bijeli Pavle, Danilovgrad, 2010.

– Došljak, Draško: *Lična imena Zaostra*, Filološki fakultet Priština, Vranje, 2000.

– Erdeljanović, Jovan: *Stara Crna Gora, Etnička prošlost i formiranje crnogorskih plemena*, Slovo ljubve, Beograd, 1978.

– Lawrence Trask, Robert: *Temeljni lingvistički pojmovi*, Školska knjiga, Zagreb, 2005.

– Marojević, Radmilo: „Onomastički likovi u Istoriji o Crnoj Gori Vasilija Petrovića“, *Glasnik*, 8, Crnogorska akademija nauka i umjetnosti, 1988, str. 59–79.

– Pavlović, Zvezdana: „Analiza imena reka u slivovima Srbije s rumunskim uticajem“,

– Pejović, Petar: „Mikrotoponimija OZRINIĆA“, *Onomatološki prilozi*, Srpska akademija nauka i umetnosti, Odeljenje jezika i književnosti, Odbor za onomastiku, knj. X, Beograd, 1987, str. 559–606.

– Pejović, Petar: *OZRINIĆI – pleme Stare Crne Gore*, Beograd, 2004.

– Pešikan, Jelena: „Onomastikon poginulih na Sremskom frontu“, *Onomatološki prilozi*, knj. XII, Srpska akademija nauka i umetnosti, Odeljenje za jezik i književnost, Odbor za onomastiku, Beograd, 1996, str. 439–537.

– Pešikan, Mitar: „Starocrnogorski srednjokatunski i lješanski govori“, *Srpski dijalektološki zbornik*, knj. XV, Institut za srpskohrvatski jezik, Naučno delo, Beograd, 1965.

– Pešikan, Mitar: „Uz neke strukturalne odlike imena u popisu Stare Crne Gore 1570“, *VIII jugoslovenska onomastička konferencija i II lingvistički skup „Boškovićeve dani“*, Crnogorska akademija nauka i umjetnosti, Podgorica, 1994, str. 163–175.

– Pešikan, Mitar: „Zetsko-humsko-raška imena na početku turskoga doba“, *Onomatološki prilozi*, knj. III, Srpska akademija nauka i umetnosti, Odeljenje jezika i književnosti, Odbor za onomastiku, Beograd, 1982, str. 1–120.

– *Popis stanovništva Crne Gore 1879*, knjiga 1, urednici: S. Pejović i M. Kapisoda, Državni arhiv Crne Gore i Zavod za statistiku Crne Gore, Cetinje, 2009.

– Rastoder, Šerbo: *Skrivana strana istorije, Crnogorska buna i odmetnički pokret 1918–1929*, knj. I–IV, drugo izdanje, „Đurđe Crnojević“, Istorijski institut Crne Gore, Almanah, Podgorica – Cetinje, 2005.

– Stanić, Milija: „Uskočka toponimija“, *Onomatološki prilozi*, knj. IX, Srpska akademija nauka i umetnosti, Beograd, 1988, str. 189 □ 253.

– Stevanović, Mihailo; Vujanić, Milica; Odavić, Milan; Tešić, Milosav: *Rečnik jezika P. II P. Njegoša*, urednik akademik Mihailo Stevanović, Vuk Karadžić – Beograd, Narodna knjiga – Beograd, Obod – Cetinje, Srpska akademija nauka i umetnosti, Crnogorska akademija nauka i umjetnosti, Beograd – Titograd – Cetinje, 1983.

– Stevanović, Mihailo: *Savremeni srpskohrvatski jezik* (gramatički sistem i književnojezička norma), Naučno delo, Beograd, 1964.

– Stevanović, Mihailo: „Istočnocrnogorski dijalekt“, *Južnoslovenski filolog*, knj. XIII, Beograd, 1933/34.

– Vujović, Novica: „Onomastikon crnogorskih ’jajoša““, *Matica*, br. 53, Matica crnogorska, Cetinje – Podgorica, 2013, str. 195–209.

– Vujović, Novica: „Nadimci učenika nikšićke Gimnazije“, *Vaspitanje i obrazovanje*, br. 4, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2013, str. 137–149.

STRUCTURE OF PERSONAL NAMES OF BARJAMOVICA, VELESTOVO AND MARKOVINA

Abstract:

The author analyses personal names of Barjamovica, Velestovo and Markovina. A relevant registry of literature has been presented. This analysis contributes to the completion of onomastic picture of the examined area and reveals the wealth of motivational and building models in Montenegrin Onomasiology.

Key words: anthroponymy, structure of personal names, Montenegrin language

Prof. dr Slobodan JERKOV

CRNOGORSKI MUZIČKI FOLKLOR I GLOBALIZACIJA

Rezime:

Procesom globalizacije započinje nova akulturacija jer donosi sobom raznolikost. Opasnost predstavlja činjenica da se tradicionalna kultura ne oblikuje prema izvornim karakteristikama nego trenutnim trendovskim interesima masovne publike. Ovakav način njenog plasiranja dovodi do učestale pojava reinvenije oblika tradicionalnih kultura koje se vremenom prihvataju kao autentične, iako su to samo njeni fragmenti. Evropsko iskustvo i tendencije idu u pravcu afirmacije, oživljavanja i borbe za očuvanje kulturne baštine i prevazilaženja prepreka za njihov razvoj. Male zemlje poput Crne Gore, demokratski vođenom kulturnom politikom mogu da iskoriste sve prednosti koje donosi globalizacija, a da pritom ne izgube ništa od onog što ih čini različitim od drugih.

Ključne riječi: globalizacija, kultura, tradicija, muzika, Crna Gora

Sa pojavom globalnog društva, naglašava se i problem identiteta, jer nameće unifikaciju i nastoji da potre regionalne razlike, što podrazumijeva jedan veoma uopšten model identiteta koji će biti oslobođen svakog „istorijskog sjećanja“ na partikularno zajedništvo, te stoga ne može obezbijediti „istorijski identitet“. Iz toga će proizaći novi problem, budući da je pojam identiteta povezan s pitanjem o pripadnosti konkretnoj zajednici, te iskrsava pitanje: kako sačuvati svoju posebnost u okviru tendencije ka globalizaciji. Krajem XX vijeka postala je uočljiva napetost između globalizacije i relativizacije u vidu dva, reklo bi se, nespojiva trenda ka integraciji i ka separaciji nacija-država. Sadašnja „struktura“ novog svjetskog poretka ne obećava da će se lako pronaći ravnoteza između procesa globalizacije i regionalizacije (separacije), naročito u odnosu između jedne supersile i drugih velikih naroda, s jedne strane, i zemalja Trećeg svijeta, s druge strane. Pitanje koliko je ideja o globalizaciji dobra s obzirom da počiva na ubjedenju po kome kao zajednički imenitelj može da posluži tip demokratije

kakav postoji u najrazvijenijim kapitalističkim društvima. Savremeni svijet bi morao da uzme mnogo više u obzir različitost kultura koje su veoma udaljene od evro-američkog modela (na primjer, kineska, japanska ili hindu kultura, latinoameričke kulture i dr.) u kojima načelo solidarnosti i javnog dobra igra mnogo veću ulogu nego u kulturama koje slijede liberalnu tradiciju. To važi i za Crnu Goru, koja treba da pronađe svoj sopstveni identitet, jer globalizacija dovodi u pitanje i osjećanje kontinuiteta, imajući u vidu da se briše zajednička prošlost i nestaje zajedničko sjećanje, što predstavlja važne odrednice svakog narodnog stvaralaštva.

Kada govorimo o kulturnom identitetu, treba istaći da brze promjene iskorjenjuju kulturu i njene proizvode kao konstrukciju koja odgovara korporativnim interesima, ali koji nije ukorijenjena u iskustvu. Svaki kulturni proizvod ostavlja trag u individualnom društvenom iskustvu. Sa druge strane javlja se težnja za očuvanjem identiteta, što se najčešće može zapaziti kod migranata, čiji je smjer kretanja od nerazvijenih zemalja ka razvijenim. Raznolikost predstavlja pozitivnu stranu globalizacije, jer smatramo da treba sve naučiti toleranciji, prihvatanju druge nacije, rase, kulture i tradicije, jer globalizacija podrazumijeva da se kulture međusobno srijeću i saraduju, da sve imaju jednaka prava, odnosno da su društva uglavnom multikulturalna. Za ovo je bitan pojam interkulturalnosti koji podrazumijeva da se kulture međusobno srijeću, saraduju i da je ta zajednica otvorena u smislu uslova življenja i dostupnosti resursa za sve njene građane, bez obzira kojoj kulturi oni pripadaju. Interkulturalnost naglašava razlike u pojmovima; živjeti jedni pored drugih i živjeti jedni sa drugima. Pojam zajedništva podrazumijeva nešto više od tolerancije i rušenja predrasuda o pripadnicima drugih kultura u smislu transformacije uslova življenja i dostupnosti resursa za pripadnike različitih kultura. Podrazumijeva poznavanje kulturnih osobenosti i osjetljivosti za razlike. To se ogleda i u tome koju će muziku slušati, način na koji će razmišljati, vrijednosti koje će usvojiti, stil oblačenja koji će prihvatiti itd. Ipak, posljedica dodira je, po pravilu pobjeda jedne kulture i stvaranje novog tipa društva. Pobjednička kultura će nametnuti svoj pogled na svijet, vrijednosti, pravila, jezik, ali će i sama biti obogaćena brojnim elementima potisnute kulture. Važno je istaći da se kulturni kontakt odražava na kulturu obje društvene grupe koje u njega stupaju. Kulturolozi su skloni da u dodiru dviju kultura razlikuju tehnološki više i manje razvijenu kulturu i da se pri tom zaključuje kako mora pobijediti kultura koja je tehnički razvijenija.

Kulturna istorija Crne Gore obiluje primjerima klasičnih akulturacionih uticaja. Na primjer, pet vijekova okupacije Osmanlija ostavili su duboke tragove na hrišćansku kulturu ovog prostora. S obzirom na to da se ovdje radilo o prisilnom nametanju kulture, često je dolazilo do otpora domicilnog stanovništva. Kulturna asimilacija izvršena je samo kod dijela naroda koji su bili pod neposrednim i trajnim fizičkim i duhovnim uticajem Muslimana.

Način življenja u pojedinim djelovima Crne Gore (na primjer - Sandžaku), nastao je iz spoja slovenske tradicije i orijentalnih uticaja. Ovaj stil prepoznaje se u obliku kuća i načinu stanovanja, odnosima u porodici, nošnji, pri jelu i mnogim običajima. Sociokulturni relikti osmanskog prisustva prepoznatljivi su i transparentni u opštem mentalnom sklopu balkanskih naroda. To nije za čuđenje ako se zna da u svakom kulturnom tipu ima 10% originalnih (samosvojnih) elemenata matične kulture, a da su svi ostali putem akulturacije došli iz drugih kultura. Zato se u kulturi Crnogoraca i balkanskih naroda mogu identifikovati zajednički kulturni elementi. Oni čine mogućom komunikaciju među balkanskim narodima, a takođe i toleranciju kulturne različitosti. Relevantni problemi akulturacije iz bliske prošlosti na bivšem jugoslovenskom prostoru predstavljaju takođe dragocjen empirijski materijal za dalja proučavanja. Dio akulturacionih problema može biti lociran na planu odnosa kultura Hrvata i Crnogoraca koji žive u Hrvatskoj (na primjer, u Peroju). I pored poricanja vođenih dnevnopolitičkim pragmatizmom, kulturne veze Crnogoraca i Hrvata, učvršćivane viševjekovnim zajedničkim življenjem, teško su raskidive. To isto se odnosi i na socijalno-kulturni milje Crne Gore u kojoj se viševjekovno zajedničko življenje Crnogoraca, Srba, Bošnjaka/Muslimana, Albanaca, Hrvata i drugih danas bezuspješno želi izbrisati u nekakvom političkom ili vojnom smislu. U kulturološkom to nije moguće, jer nezajažljivim političkim apetitima nekih vojno-političkih lidera žilavo se protivi kultura i kulturna istorija ovih prostora, kao i tradicija koja je zajednički korijen svake od ovih socijalnih posebnosti. Uz to, balkanski pojam multikulturalnosti može se označiti kao „jedva-multikulturalnost“, jer su ovdje kulture vijekovima na istom prostoru i dijele mnoge zajedničke civilizacijske vrijednosti. Crnu Goru očekuje neumitno i potpuno uključivanje u Evropu, a kao evropska integracija u savremenoj epohi predstavlja i svjetsku integraciju, te se može reći da je Crnu Goru već zapljusnuo talas globalizacije.

Stalni tehnološki napredak uticao je na smanjenje transportnih i komunikacijskih troškova, usvojili su se brojni međunarodni standardi proizvodnje i platnog prometa, proizvodnja robe obavlja se na onom mjestu gdje to može biti najjeftinije, a prodaje gdje je najveća dobit i sve u cilju sticanja i povećanja profita. Svi ovi faktori daleko negativnije djeluju na male države poput Crne Gore jer su zavisnije od spoljne trgovine nego velike i zato svaka promjena u svjetskoj ekonomiji ima značajan uticaj male zemlje. Ali, prepoznavanjem uzroka, efekata i procesa globalizacije ovim zemljama se omogućava uspješnije sprovođenje samog procesa tranzicije. Pojam kulturnog identiteta i problem njegovog očuvanja, odnosno problem očuvanja kulturne različitosti u svijetu javlja se kao odgovor na tu, sve veću ugroženost malih i nerazvijenih zajednica, pod pritiskom globalizacije. Aktualizovanje ovog pitanja nije, međutim, isprovocirano samo procesom globalizacije. Saznanje o neodvojivosti kulturnog diverziteta, odnosno kulturnog nasleđa od društvenog, političkog i ekonomskog

razvoja jedne zemlje i šire međunarodne zajednice, dovelo je pitanje zaštite kulturne baštine u istu ravan sa pitanjem zaštite ljudskih prava. O tome kako po nekima globalizacija neće odstraniti „egzotiku narodnih kuhinja i folklor“, najbolje govore naši gradovi (na moru i u unutrašnjosti) u kojima ima više picerija i prodavnica brze hrane nego restorana s lokalnim specijalitetima. Mlade koji su odrasli uz MTV (jednog od nosilaca globalizacije) daleko teže ćete natjerati da igraju u folklornim ansamblima i sviraju na tradicionalnim instrumentima nego na učenje igre uz disko-muziku. Pažljivom posmatraču neće promaći činjenica kako se globalizacija koristi u kontekstu različitih društvenih nauka i da se u istoj rečenici pojam globalizacije pojavljuje, jednom u funkciji pojašnjenja ekonomskog problema, drugi put sociološkog, treći put kulturološkog, a zatim se diskutuje o pojavi kojoj se ne može odrediti nadređena nauka. Sredstva masovne komunikacije omogućavaju širenje popularne kulture i razvoj globalne kulture. Tako se u području kulturne globalizacije pojavljuje izjednačavanje stilova pod izgovorom kulturnog relativizma. Kulture moraju živjeti slobodno, u stalnom tiskanju i rvanju s drugim kulturama. To ih renovira i podmlađuje, to im dopušta da evoluiraju i da se prilagođavaju neprestanom toku života. Sve ono iz ma koje lokalne kulture što zaista vrijedi, što je stvarno dobro preživjeće i naći će nove plodne teritorije za procvat.

UNESCO-ve Preporuke o očuvanju tradicionalne kulture i folkloru iz 1989. godine identifikuju tradicionalnu kulturu kroz već priznate umjetničke oblike. Ova UNESCO-va definicija postavlja tradicionalnu kulturu i folklor u okvire autentičnosti tj. ističe fundamentalnu ulogu lokalne, mikro-zajednice, njen kulturni i društveni identitet kao osnovnu karakteristiku pojedinih tradicionalnih kultura. Upravo su afirmacija i promovisanje lokalnih tj. mikrokulturnih identiteta u kontekstu kulturne raznolikosti i interkulture komunikacije postali jedno od najvažnijih pitanja savremenih kulturnih politika i kulturnog razvoja, kako na evropskom tako i na globalnom nivou. Narodna kultura i folklor na jednoj i globalizacija na drugoj strani imaju različita značenja i zato nijesu pojmovi istog reda, pa je logično da se češće suprotstavljaju nego usaglašavaju. Nacije sa sopstvenom državom imale su više prilika da podupru svoju kulturu i priušte joj veću samostalnost nego one koje su bile uključene u tuđe države ili bile podložne njihovom zakonodavstvu. Od takvog položaja zavisile su slobode koje su se nudile i ostvarivale. Tokom posljednja dva vijeka zahtjevi za stvaranjem homogenih nacionalnih kultura uništavali su širom Evrope regionalne i marginalne kulture, dijalekte i dijalektnu književnost. Baština i tradicija su prenijele određena shvatanja i ponašanja iz devetnaestog i u dvadeseti vijek. U današnjem svijetu projekti nacionalne kulture se razlikuju po tome koliko u sebi sadrže tradicionalne pojmove kulture i nacije. Problem je, s jedne strane, otpor ulasku u druge i drugačije opticaje i s druge strane, strah da procesi globalizacije/mondijalizacije ne ugroze identitet ili oštete tradiciju. Pojedinci koji se nalaze na strani moćnih, dakle oni koji imaju mogućnost manipulacije

medijima, koriste se medijskim instrumentima da bi rekonstruisali, stvarali odnosno promijenili tradicionalnu praksu kako bi zadovoljili neke svoje lične potrebe kao što je povećanje potrošnje, održavanje političke stabilnosti i slično. Autentičnost se obično asocira s tačnom prezentacijom prošlosti pomoću njenih sačuvanih ostataka, bilo materijalnih ili duhovnih. Ali, ako se tako predstavljena autentičnost veže za turizam, tačna prezentacija prošlosti često više nije zanimljiva. Naime, u turizmu ostaci te prošlosti samo služe kao sirovina koju treba „iskopati“ i upotrijebiti u skladu sa savremenim stavovima koji se mijenjaju kako se i vrijeme mijenja. Otuda i različite verzije raznih narodnih lirskih pjesama kao i epskih pjesama u izvođenju guslara. Održanje promjena koje oni donose u kulturi, odnosno tradiciji, svojom inovativnošću zavise najviše od samog naroda odnosno publike. Tu je svakako, prije svih, zatajilo obrazovanje o autohtonim tradicionalnim oblicima koje je do skora bilo neadekvatno. Zato sada u Crnoj Gori ne postoji kritična količina potrebnog znanja u javnosti koja bi služila kao korektiv u medijskim prezentacijama tradicionalne kulture. Nasuprot njima crnogorski folklorni ansambli koji njeguju tradicionalnu pjesmu, svirku, igru i sve to izvode u orgininalnim narodnim nošnjama, imaju probleme kada je riječ o prostorijama za vježbanje, obezbjeđivanju materijalnih sredstava kao i da zadrže članove na duže vrijeme, jer su prepušteni sami sebi. Iako u velikim poteškoćama, pored crnogorskih sportista, oni sa uspjehom predstavljaju našu državu na raznim međunarodnim takmičenjima i festivalima, donoseći nagrade i priznanja koje dodjeljuju svjetski poznati stručnjaci. Uporedimo li naše folklorne ansamble sa stranim predstavnicima muzičkog folklor (kao što je na primjer irski Riverdance), primijetićemo bitnu karakteristiku a to je da crnogorski ansambli nijesu posegnuli za metodom imitacije, manipulacije i fabrikacije forme tradicionalne kulture, već su i u širim okvirima od originalno-folklornih ostali dosljedni autentičnim načinima i vrstama izvođenja. Opasnost predstavlja činjenica da se tradicionalna kultura ne oblikuje prema svojim izvornim karakteristikama nego prema trenutnim trendovskim interesima masovne publike. Ovakav način plasiranja tradicionlanog narodnog stvaralaštva dovodi do sve učestalijih pojava reinvenције oblika tradicionalnih kultura koje se tokom vremena i zbog velike medijske snage i uticaja na oblikovanje publike prihvataju kao autentične, iako su tek sitni fragmenti pojedinih predstavljenih oblika zaista autentični.

Odnos crnogorskog naroda prema svom nasljeđu dosta je uslovljen kontekstom političkih dešavanja, a posebno u posljednje dvije decenije. U javnom diskursu (mada ne i u populaciji) sve je dominantnija teza o promociji modernizacije nad bilo kakvom tradicijom koja se kao po pravilu vezuje za nacionalizam. Zato u budžetu državnih institucija sve više dominira podrška klasičnoj i savremenoj muzičkoj umjetnosti na račun potiskivanja projekata koji se odnose na izučavanje i razvoj narodnog stvaralaštva. Kao da se tradicija namjerno steriliše umjesto da se podstiče njen razvoj. U većini evropskih

država smatra se da kulturna politika jača kada je narodna kultura integrisana u šire planove kao jedan od značajnih sadržaja koji unepređuje kreativnost, raznolikost, socijalnu koheziju i privredni razvoj. To znači da postoji veliki broj dokumenata u kojima se narodnoj kulturi ne pristupa kao „izolovanom“ sektoru. Umjesto toga narodna kultura počinje da se pojavljuje kao integralni dio kulturne politike u cjelini. Stoga je opšta tendencija i preporuka u evropskim okvirima, koja se svakako može iskoristiti i u našem slučaju, da se narodno stvaralaštvo najprije prepozna kao posebno legitimno polje prilikom definisanja, planiranja i realizacije ukupne kulturne politike. Za našu etnomuzikološku nauku i praksu može se reći da ne postoji razvoj za razliku od okruženja, a i šire, koji imaju institute, naučnike, materijalnu i logističku podršku od države. Razvoj se uglavnom doživljava kroz izobličavanje i kvarenje izvorne arhaične prakse i favorizovanje „novokomponovane muzike“. Osnovna preporuka je da se od takvog pristupa mora odustati posebno u kulturnim i obrazovnim institucijama. Kod nekih Crnoj Gori još preovladava ideološka matrica da je arhaično narodno muzičko stvaralaštvo nešto čega se treba što prije osloboditi i izbrisati iz sjećanja, jer će nam tako porasti ugled u svijetu i zbog čega se u školama narodno nasljeđe proučava kao arhivirana, konzervirana građa, a ne kao razvojna kategorija. Razvoj se odnosi na stavove koji se zalažu da narodna umjetnost i kultura treba da postanu dio savremenog života i kulture ljudi. Zato je neophodna aktivna uloga države, javnog servisa, izdavačkih kuća i medija u pravcu usmjernjanja razvoja, odnosno podsticanja modernizacije, hibridizacije i osavremenjavanja stvaralaštva, njegovih prezentacija i plasmana s jedne strane, ali i kanalisanje pravca modela koji služe za ugled drugim stvaraocima kao i za predstavljanje države, odnosno za kulturnu diplomatiju. Evropsko iskustvo, savremena praksa i tendencije idu u pravcu afirmacije, oživljavanja i borbe za očuvanje kulturne baštine kao i prevazilaženja prepreka za njegov razvoj kroz: obrazovanje; prijenos vještina; preduzimanje mjera za formiranje publike i potrošača; interakcije sa savremenim umjetnostima; razvoja i unapređivanja festivala i festivalske kulture; formiranje tima stručnjaka (etnomuzikologa, etnokoreologa i kostimografa), rješavanja pitanja upravljanja: nacionalnog, regionalnog, lokalnog; stvaranja kreativne industrije/sektora; povezivanja sa turističkim organizacijama; koordinacije u evropskim i globalnim okvirima; stvaranja liste svjetske nematerijalne kulturne baštine. Generalno, stari oblici narodnog pjevanja, igranja i sviranja u Crnoj Gori izumiru, ili su već potpuno izumrli iz svog prirodnog konteksta. O njihovom oživljavanju u punom značaju, a koji su nekada imali, danas ne može biti govora. Ali, rad na rekonstrukciji i reinterpretaciji ima veliku šansu da dobije na značaju i na višem institucionalnom nivou. Ne može se reći da nema individualnih pokušaja, konkretno kod novih interpretacija narodnih pjesama, ali su to definitivno promašaji, jer aranžmani odgovaraju kosovskim, ili hercegovačkim, ili srpskim, ili makedonskim, samo ne crnogorskim napjevima, što dovoljno jasno govori ko se tim poslom bavi i

ko ga kontroliše. U takvoj situaciji bolje da ih nema nego da i ono malo što je ostalo bude izopačeno. Ovo dokazuje i nešto drugo, a to je da su predstavnici mladih generacija nerijetko više zainteresovani za ovaj žanr ukoliko ga manje vezuju za socijalne i ekonomske okvire u kojima je on živio tokom proteklih vremena. Oni žele da se njime bave kao autonomnim muzičkim žanrom sa svim specifičnim i utoliko veoma atraktivnim osobinama koje se u drugim muzičkim žanrovima ne mogu naći.

Na kraju, za „world music“ se može reći da je alternativni izlaz kadar da donese preporod muzici uopšte, prije svega zahvaljujući razlikama u odnosu na postojeća zapadna muzička strujanja. Takva muzika, zasnovana na tradiciji, nastala je ukrštanjem sa savremenom popularnom muzikom u proizvod koji ima svijetlu budućnost. Znači, da tradicionalne muzike neće ostati predmet interesovanja samo lokalnih zajednica i stručnjaka, već da će se nosači zvuka sa narodnom muzikom, prevashodno iz zemalja Trećeg svijeta, preko noći naći u opticaju u razvijenom Zapadu. Ovi „novi stvaraoci“ suočeni su sa zahtjevima naše publike koja od njih očekuje moderne postupke u tretiranju tradicije, dok konzumente sa Zapada interesuju što siroviji tradicionalni muzički oblici. Način da se umjetnicima najdjelotvornije pomogne je kroz organizovanje muzičkih radionica, okruglih stolova sa eminentnim učesnicima - etnomuzikolozima, muzikolozima i stručnjacima iz srodnih naučnih oblasti. Zatim, u objavljivanju publikacija koje se bave teorijom, istorijom, kritikom i estetikom „world music“, objavljivanju promotivnih muzičkih izdanja, saradnji sa muzičkim festivalima i sl. Najsnažnija pomoć umjetnicima može se pružiti preko njihovih interesnih udruženja u kojima sami moraju biti veoma aktivni. Lokalno i globalno se ne isključuje međusobno već se lokalno mora shvatiti kao aspekt globalnog. Paradoksi kulturne globalizacije tako obuhvataju istovremeni univerzalizam i partikularizam, na taj način svjetska uopštavanja i pojednostavljivanja institucija, simbola i modela ponašanja, izmišljanje, čak i odbrana lokalnih kultura i idnetiteta nijesu u suprotnosti.

Literatura:

– Helsinški komitet Norveške, Univerzitet u Mostaru, Helsinški komitet za ljudska i manjinska prava Bosne i Hercegovine, Interkulturno razumijevanje i ljudska prava, Sarajevo, 2010. 11.

– Štrbac Lorna, Globalizacija i nacionalna kultura, Kulturno-obrazovni centar, Šid 2007. 112

– Vjekoslav Butigan, Politička kultura na Balkanu, Filozofski fakultet, Niš, 2000. 98

– Andrea Semprini, Multiklulturalizam, Clio, Beograd, 1999. 154-156.

– Marko Vrhunec, Svet na raskršću, DAN GRAF, Beograd, 2002.

– Predrag Matvejević, Nacionalna kultura i globalizacija, Sarajevske sveske 35-36, Sarajevo, 27.12.2011.

- Mario Vargas Ljosa, O kritici globalizacije: Kulturni identiteti i slobode, www.katalaksija.com
- Radimir Konstantinović, *Filosofija palanke*, Nolit, Beograd, 1981
- Ivan Čolović, *Kulturnjaci u rovovima (iz feljtona Kultura, nacija, teritoija, “Danas”)*, Beograd, avgust, 2002.
- Edgar Morin, *Kako izići iz XX stoljeća*, Globus, Zagreb, 1983. 214-215.
- Frank F. Wong, *Traganje za zajedništvom*, Pregled, Ambasada SAD, br. 258. 1992. 45.
- UNESCO Recommendation on the Safeguarding of Traditional Culutre and Folklore, Usvojena na generalnoj konferenciji u Parizu 15.11.1989.

MONTENEGRIN MUSIC FOLKLORE AND GLOBALIZATION

Abstract:

With globalization began the new acculturation which is characterized by a peaceful democratic interfusion of cultures, multiculturalism and intercultural cooperation. It leaves the possibility that man chooses and constitutes his own identity, bringing along and preserving his own cultural diversity. The real risk is the fact that traditional culture is not formed from the source characteristics, but from current trends of massive audience. That leads to the placement of its common redefinitions of forms of traditional culture that are eventually accepted as authentic, although they represent only fragments of it. European experiences and trends are in favour of affirmation, revival and struggle for preserving cultural heritage and overcoming obstacles for its development. Small countries like Montenegro, can be well guided to take full advantage of globalization implementing democratic cultural policy and without losing her cultural identity.

Key words: globalization, culture, tradition, music, Montenegro

Zora BOGIĆEVIĆ¹

NACIONALNI OKVIR KVALIFIKACIJA I ISHODI UČENJA

Rezime:

Evropski okvir kvalifikacija je mehanizam koji omogućava upoređivanje kvalifikacija iz različitih nacionalnih sistema kvalifikacija zahvaljujući tome što se sve vrste kvalifikacija i nivoi kvalifikacija opisuju kroz ishode učenja. Uz primjenu ishoda učenja i systemske i transparentne procese osiguranja kvaliteta, koji su dati u „Preporukama o uspostavljanju Evropskog okvira kvalifikacija za cjeloživotno učenje“, Evropski okvir kvalifikacija podržava cjeloživotno učenje, vrednovanje neformalnog i informalnog učenja, uspostavljanje sistema prenosa bodova iz jednog konteksta učenja u drugi i samim tim uspostavljanje nacionalnih okvira kvalifikacija.

Okvir kvalifikacija u Crnoj Gori je sveobuhvatan Okvir koji obuhvata sve tipove kvalifikacija koje su svrstane u osam nivoa, opisanih kroz ishode učenja. Ishodi učenja definisani su kao iskazi koji govore o tome šta pojedinac zna, razumije i sposoban je da uradi na kraju procesa učenja. Opisivanje kvalifikacija kroz ishode učenja u okvirima kvalifikacija stavlja u šta pojedinac koji posjeduje određenu kvalifikaciju zna i može da uradi. Fokus na ishode učenja omogućava bolju povezanost između potreba tržišta rada (za znanjima, vještinama i kompetencijama) i planiranja obrazovanja, odnosno obrazovne ponude.

Ključne riječi: Evropski okvir kvalifikacija, nacionalni okvir kvalifikacija, ishodi učenja

Evropski okvir kvalifikacija

Evropski Parlament i Savjet su 23. aprila 2008. godine usvojili „Preporuku o uspostavljanju Evropskog okvira kvalifikacija za cjeloživotno učenje” (2008/C111/01), kao odgovor na zahtjeve zemalja članica Evropske unije i socijalnih partnera za instrumentom koji će omogućiti pojedincima mobilnost na

¹ Zora Bogićević, načelnica Direktorata za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih u Ministarstvu prosvjete Crne Gore

evropskom tržištu rada i time podstaći njegov razvoj, promovisati transparentnost kvalifikacija koje se stiču u pojedinim zemljama i olakšati cjeloživotno učenje. U preporukama su zemlje članice EU pozivane da svoje nacionalne okvire kvalifikacija povežu s Evropskim okvirom kvalifikacija (EQF) kako bi se olakšalo upoređivanje kvalifikacija koje se stiču u sistema obrazovanja u pojedinim zemljama i olakšala mobilnost onih koji rade i koji uče.

Evropski okvir kvalifikacija je mehanizam koji omogućava upoređivanje kvalifikacija iz različitih nacionalnih sistema kvalifikacija zahvaljujući tome što se sve vrste kvalifikacija i nivoi kvalifikacija opisuju kroz ishode učenja. Osnov za upoređivanje je, dakle, što se kvalifikacije baziraju na ishodima učenja. Uz primjenu ishoda učenja i systemske i transparentne procese osiguranja kvaliteta, koji su takođe dati u „Preporukama o uspostavljanju Evropskog okvira kvalifikacija za cjeloživotno učenje”, Evropski okvir kvalifikacija podržava cjeloživotno učenje, vrednovanje neformalnog i informalnog učenja, uspostavljanje sistema prenosa bodova iz jednog konteksta učenja u drugi i samim tim uspostavljanje nacionalnih okvira kvalifikacija.

Evropski okvir kvalifikacija se ne bavi načinima na koji zemlje strukturiraju svoje politike, sisteme obrazovanja i institucije obrazovanja i osposobljavanja. On je meta-okvir koji predstavlja referentnu tačku za nacionalne sisteme i bazira se na drugačijim načelima i funkcijama od nacionalnih okvira kvalifikacija. Takođe, Okvir kvalifikacija za Evropski prostor visokog obrazovanja predstavlja skup izjava o nivoima kvalifikacija u zemeljama koje su se uključile u Bolonjski proces².

Zemlje Evropske unije opredijeljene su da svoje nacionalne okvire kvalifikacija povežu s Evropskim okvirom kvalifikacija (EQF) kako bi se olakšala mobilnost u procesu obrazovanja i zapošljavanja. Crna Gora, na svom evropskom putu orijentisana je na poštovanje pravne tekovine, odluka, zaključaka i preporuka organa i tijela Evropske unije, u konkretnom slučaju, iz oblasti obrazovanja³ i zbog toga je sprovela proces referenciranja. Treba napomenuti da Evropski okvir kvalifikacija ne omogućava automatsko priznavanje kvalifikacija stečenih u jednoj zemlji u drugoj, to nije evropski standard i ne znači harmonizaciju sistema obrazovanja i osposobljavanja.

Nacionalni okvir kvalifikacija

Evropski okvir kvalifikacija imao je presudan uticaj na izradu nacionalnih okvira kvalifikacija. Nacionalni okvir kvalifikacija u većini zemalja je sveobuhvatan, obuhvata sve podsisteme obrazovanja i osposobljavanja. Nacionalni okvir kvalifikacija pokazuje prohodnost između različitih nivoa obrazovanja i osposobljavanja, vertikalnu i horizontalnu povezanost između

² Okvir kvalifikacija u Evropskom prostoru visokog obrazovanja. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf

³ Izvještaj o referenciranju

kvalifikacija i omogućava vrednovanje stečenog znanja. Ovo znači podršku cjeloživotnom učenju koje je neophodno u vremenu brzih i nepredvidivih promjena na tržištu rada, samim tim u zapošljavanju i putevima učenja.

Značaj uspostavljanja okvira kvalifikacija istaknut je i u većini dokumenata nadležnih organa i tijela Evropske unije.

Uspostavljanje nacionalnih okvira kvalifikacija je povezano sa strateškim okvirom evropske saradnje u obrazovanju i osposobljavanju „Obrazovanje i osposobljavanje 2020. (ET 2020)”, (2009/C 119). Jedan od ciljeva u ovoj Strategiji je da cjeloživotno učenje i mobilnost postanu stvarnost provođenjem strategija cjeloživotnog učenja, razvojem okvira kvalifikacija i mjera koje omogućavaju fleksibilnije načine učenja i promovisanjem učenja kroz mobilnost.

U „Zajedničkom izvještaju Savjeta Evropske unije i Komisije o sprovođenju Strateškog okvira za evropsku saradnju u području obrazovanja i osposobljavanja (ET 2020)” (2012/C 70) usvojeni su prioriteti za obrazovanje i osposobljavanje. Među prioritetima su i oni koji se odnose na strategije cjeloživotnog učenja i evropske instrumente povezivanja (EQF, ECVET i drugi). Okvir kvalifikacija, u skladu s prioritetom „ET 2020”, je instrument kojim se podstiče i omogućava cjeloživotno učenje.

U „Preporuci o uspostavljanju evropskog sistema prenosa kredita u stručnom obrazovanju i osposobljavanju, ECVET“ (2009/C 155/02), nacionalni okvir kvalifikacija povezan je sa sistemom prenosa kredita u stručnom obrazovanju.

U Inicijativi „Mladi u pokretu” (COM2010, 477) navodi se da je potrebno povećati mladima prilike za pronalaženje posla kroz jačanje mobilnosti i povećati kvalitet i privlačnost evropskih sistema obrazovanja i osposobljavanja. U Inicijativi „Agenda za nove vještine i radna mjesta“ (COM2010, 682) preporučuje se olakšanje sticanja odgovarajućih vještina i kompetencija i omogućavanje njihovog korištenja na primjerenim poslovima. Uspostavljanje nacionalnih okvira kvalifikacija, baziranih na ishodima učenja, omogućava ostvarivanje ciljeva iz navedenih inicijativa.

Sistem kvalifikacija u Crnoj Gori uređen je Zakonom o nacionalnom okviru kvalifikacija („Sl. list CG”, 80/10), Zakon o nacionalnim stručnim kvalifikacijama („Sl. list CG”, 80/08), Pravilnikom o opisu nivoa i podnivoa kvalifikacija („Sl. list CG”, 51/11), Pravilnikom o procedurama razvijanja kvalifikacija od prvog do petog nivoa kvalifikacija („Sl. list CG”, 21/12), Pravilnikom o procedurama razvijanja kvalifikacija od šestog do osmog nivoa kvalifikacija („Sl. list CG”, 21/12). Ovi propisi usklađeni su s posebnim zakonima koji uređuju pojedine oblasti obrazovanja (opšte, stručno i visoko obrazovanje).

Nacionalni okvir kvalifikacija u Crnoj Gori⁴ je utemeljen na:

- kreditnom vrednovanju kvalifikacija;
- definisanim ishodima učenja (znanja, vještine i kompetencije);

⁴ Zakon o nacionalnim stručnim kvalifikacijama („Sl. list CG”, 80/08)

- prenosu kredita;
- prohodnosti iz kvalifikacije u kvalifikaciju;
- priznavanju i vrednovanju znanja stečenog neformalnim i informalnim putem;
- saradnji svih zainteresovanih strana i transparentnosti procedura i postupaka;
- obezbjeđenju kvaliteta u procesu razvoja i sticanja kvalifikacija.

Okvir kvalifikacija u Crnoj Gori je sveobuhvatan Okvir koji obuhvata sve tipove kvalifikacija koje su svrstane u osam nivoa, opisanih kroz ishode učenja⁵. Ishodi učenja definisani su kao iskazi koji govore o tome šta pojedinac zna, razumije i sposoban je da uradi na kraju procesa učenja. Ishodi učenja su, u skladu sa Zakonom o nacionalnom okviru kvalifikacija, definisani u standardu kvalifikacije, koji je osnov za odgovarajući program. Ishodi se iskazuju u domenu znanja (teorijska i činjenična), vještine (manuelne i misaone) i kompetencije (samostalost i odgovornost)⁶. Nivoi jedan, četiri i sedam imaju podnivoce. Hijerarhijski viši nivo kvalifikacije sadrži znanja, vještine i kompetencije nižeg nivoa.

Uspostavljanje Nacionalnog okvira kvalifikacija ima za cilj da omogući mobilnost u oblastima obrazovanja i zapošljavanja građanima Crne Gore koji su stekli kvalifikacije u Crnoj Gori. Nacionalni okvir kvalifikacija, s obzirom na to da se bazira na ishodima učenja, sistem kvalifikacija čini lakšim za razumijevanje na nacionalnom i međunarodnom nivou, povećava koherentnost sistema kvalifikacija povezivanjem različitih dijelova sistema, omogućava vrednovanje neformalnog i informalnog učenja i njegovo povezivanje s formalnim obrazovanjem i tako podržava cjeloživotno učenje⁷.

Referenciranje nacionalnih okvira kvalifikacija s Evropskim okvirom kvalifikacija

Referenciranje nacionalnih okvira kvalifikacija s Evropskim okvirom kvalifikacija je proces koji za rezultat ima uspostavljanje odnosa između nivoa nacionalnih kvalifikacija, koji su najčešće definisani na osnovu nacionalnog okvira kvalifikacija, i nivoa Evropskog okvira kvalifikacija. Kroz ovaj proces, nacionalni organi nadležni za sisteme kvalifikacija, u saradnji s ključnim partnerima, zaduženim za razvoj i sticanje kvalifikacija, definišu odnos između nacionalnog sistema kvalifikacija i osam nivoa Evropskog okvira kvalifikacija.

⁵ Isto.

⁶ Pravilnik o opisu nivoa i podnivoa kvalifikacija, („Sl. list CG”, br. 51/11)

⁷ “Izvještaj o referenciranju Nacionalnog okvira kvalifikacija sa Evropskim okvirom kvalifikacija za cjeloživotno učenje i Okvira kvalifikacija sa Okvirom kvalifikacija Evropskog prostora visokog obrazovanja“, www.cko.edu.me

Da bi koncept celoživotnog učenja mogao da zaživi, neophodno je da sam proces referenciranja s Evropskim okvirom kvalifikacija vodi ka efektivnim nacionalnim praksama vezanim za celoživotno učenje, kao što je istovremeno referenciranje svih nivoa kvalifikacija s Evropskim okvirom kvalifikacija i s Okvirom kvalifikacija za Evropski prostor visokog obrazovanja (QF-EHEA)⁸ i opisivanje svih kvalifikacija kroz ishode učenja. U izveštajima o referenciranju neophodno je jasno odrediti da se aktivnosti učenja fokusiraju na koncept celoživotnog učenja.

Savjetodavni odbor za Evropski okvir kvalifikacija (EQF Advisory group) Evropske komisije je utvrdio 10 kriterijuma koji se odnose povezanost nacionalnog okvira kvalifikacija s Evropskim okvirom kvalifikacija za celoživotno učenje i 7 verifikacionih kriterijuma i 4 procedure za proces samosertifikovanja nacionalnog okvira kvalifikacija u odnosu na Okvir kvalifikacija Evropskog prostora za visoko obrazovanje (QF-EHEA)⁹.

Proces referenciranja je autonoman nacionalni proces u kojem odgovarajući ključni partneri na nacionalnom nivou i nadležni organi i tijela postižu saglasnost o odgovarajućim vezama između nivoa nacionalnog nivoa kvalifikacija i nivoa Evropskog okvira kvalifikacija. Nakon odobravanja izvještaja o referenciranju od strane nacionalnih organa i tijela i ključnih partnera, izvještaj svake zemlje se predstavlja Savetodavnom odboru za Evropski okvir kvalifikacija. Svrha tog predstavljanja je da se drugim zemljama na transparentan način pokaže kako je data zemlja referencirala svoje nivoe kvalifikacija s Evropskim okvirom kvalifikacija i kako je obezbjedila ispunjenost deset kriterijuma za referenciranje, kriterijuma samosertifikovanja i odgovarajućih procedura. Predstavljanje izvještaja Savetodavnoj grupi za Evropski okvir kvalifikacija treba da pruži ključne informacije: obuhvat okvira (stručno obrazovanje, opšte obrazovanje, visoko obrazovanje, kvalifikacije izvan formalnog obrazovanja), kriterijumi i procedure na osnovu kojih su kvalifikacije uključene u okvir i kako se ishodi učenja razumiju i koriste unutar okvira; referenciranje nivoa nacionalnog okvira kvalifikacija s nivoima Evropskog okvira kvalifikacija, što obuhvataju metodologije korišćene prilikom povezivanja nivoa nacionalnog okvira kvalifikacija s nivoima Evropskog okvira kvalifikacija, uključenost ključnih partnera u procesu referenciranja (uključujući i organe i tijela, nadležna za osiguranje kvaliteta), učešće međunarodnih eksperata i izazove u procesu referenciranja i uspostavljanja okvira..

Da bi koncept celoživotnog učenja mogao da zaživi, neophodno je da sam proces referenciranja s Evropskim okvirom kvalifikacija vodi ka efektivnim nacionalnim praksama vezanim za celoživotno učenje, kao što je istovremeno

⁸ Kriterijumi i procedure za referenciranje nacionalnih nivoa kvalifikacija sa Evropskim okvirom kvalifikacija, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/kriterijumi_en.pdf

⁹ Isto.

referenciranje svih nivoa kvalifikacija s Evropskim okvirom kvalifikacija i s Okvirima kvalifikacija za Evropski prostor visokog obrazovanja i opisivanje svih kvalifikacija ishoda učenja. U izvještaju o referenciranju neophodno je jasno pokazati da se aktivnosti učenja fokusiraju na koncept cjeloživotnog učenja¹⁰.

Crna Gora je završila proces referenciranja svog Nacionalnog okvira s Evropskim okvirom kvalifikacija. Izvještaj o referenciranju nacionalnog okvira kvalifikacija s Evropskim okvirom kvalifikacija za cjeloživotno učenje i Okvira kvalifikacija za Evropski prostor visokog obrazovanja usvojen je od strane Savjetodavne grupe za Evropski okvir kvalifikacija Evropske komisije u novembru 2014. godine.¹¹ Na taj način izvršeno je i formalno povezivanje nivoa Nacionalnog okvira kvalifikacija u Crnoj Gori s nivoima Evropskog okvira kvalifikacija za cjeloživotno učenje, a time posredno i povezivanje s nacionalnim okvirima kvalifikacija drugih evropskih zemalja. To znači da su nivoi kvalifikacija koje se stižu u Crnoj Gori uporedivi s nivoima Evropskog okvira kvalifikacija, što obezbjeđuje prepoznatljivost kvalifikacija koje se stižu u Crnoj Gori i mobilnost pojedinaca u svijetu rada i obrazovanja na širem evropskom prostoru. Proces referenciranja sproveden je prema kriterijumima i procedurama i metodološkim smjernicama za sprovođenje procesa upoređivanja i povezivanja nacionalnih okvira s EQF-om koje je postavila Savjetodavna grupa za Evropski okvir kvalifikacija). Kriterijumi i procedure samosertifikovanja su postavljene od strane Nadzornog odbora za Bolonja proces, radi upoređivanja nacionalnih okvira s QF-EHEA.

Ishodi učenja

Ishodi učenja su iskazi kojima se izražava što onaj koji uči treba da zna, razumije i može da uradi, demonstrira, pokaže nakon završetka učenja i određeni su u smislu znanja, vještina i kompetencije. To su izjave o tome šta se od kandidata očekuje da može raditi nakon procesa učenja¹².

Opisivanje kvalifikacija kroz ishode učenja u primjeni je u većini evropskih zemalja, u drugim je kao cilj postavljen u tekućim reformama sistema obrazovanja i kvalifikacija. Svi evropski mehanizmi koji podržavaju mobilnost i transparentnost kvalifikacija i unapređenje postignuća učenja podstiču primjenu ishoda učenja. Zbog toga se u Evropskom okviru kvalifikacija nivoi opisuju kroz ishode učenja (definisane u terminima znanja, vještina i kompetencija). Evropski okvir kvalifikacija stavlja u fokus šta pojedinac koji posjeduje određenu

¹⁰ Razvoj nacionalnih okvira kvalifikacija u Evropi, oktobar 2011, Cedefop, <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/19313.aspx>

¹¹ Izvještaj o referenciranju nacionalnog okvira kvalifikacija sa Evropskim okvirom kvalifikacija za cjeloživotno učenje i Okvira kvalifikacija za Evropski prostor visokog obrazovanja www.europa.eu/ploteus.

¹² Smjernice za razvoj kvalifikacija za nivoe I do V, Odluka Savjeta za kvalifikacije broj 01/696, od 29. marta 2012. godine.

kvalifikaciju zna i može da uradi, ne na trajanje učenja i tip institucije u kojoj pojedinac uči. Fokus na ishode učenja omogućava bolju povezanost između potreba tržišta rada (za znanjima, vještinama i kompetencijama) i planiranja obrazovanja odnosno obrazovne ponude.

Primjena ishoda učenja nije jednostavna i zavisi od njihovog pravilnog razumijevanja. Ishodi učenja su prvo počeli da se primjenjuju u visokom obrazovanju, gdje se akreditacija programa vrši na osnovu opisa ishoda učenja koji odgovaraju Dablinskim deskriptorima. Primjena ishoda učenja utiče na politike i pedagoške prakse i u opštem i stručnom obrazovanju. Najvažniji razlog zbog koga se u promjenama u obrazovanju akcenat stavlja na ishode učenja je da se unaprijedi učenje i proces učenja učini jasnim. U kontekstu obrazovnih programa, glavna primjena ishoda učenja vezana je za aktivno uključivanje učenika u proces upravljanja svojim učenjem. Ulogu nastavnika se, osim u realizaciji procesa nastave, dopunjuje ulogom pomaganja učeniku u učenju ili olakšavanju učenja¹³.

U kontekstu kvalifikacija¹⁴, priznavanje ranije stečenog znanja na osnovu ishoda učenja doprinosi boljoj usklađenosti kvalifikacija s potrebama tržišta rada, većoj otvorenosti obrazovnog sistema priznavanju neformalnog i informalnog učenja što znači podršku cjeloživotnom učenju, kao i većoj fleksibilnosti i odgovornosti u obrazovnom sistemu unutar kojeg treba da se ostvare propisani ishodi.

Da bi ishodi učenja mogli imati usmjeravajuću ulogu, oni moraju biti formulisani konkretno i jednoznačno, odnosno u obliku kategorija ponašanja onog koji uči koje se mogu procjenjivati ili mjeriti. Ishodi učenja se sastoje od dva osnovna dijela. Prvi dio je aktivni, mjerljivi glagol koji definiše ponašanje koje onaj koji uči treba da demonstrira nakon procesa nastave odnosno učenja. Drugi dio je opis sadržaja nastave na koji se ponašanje onog koji uči odnosi.

Konkretno i jednoznačno definisan ishod učenja pokazuje rad, ponašanje koje se može izmjeriti. Pri definisanju ishoda učenja treba imati u vidu kriterijum ili nivo izvođenja odnosno potrebno je odrediti minimalni prihvatljivi nivo izvođenja kao i situaciju ili uslove izvođenja, tj. uslov pod kojim ponašanje treba da bude izvedeno. Na primjer, učenik će moći nabrojiti tri faktora koji utiču na pojavu bolesti u području gdje nema čiste pijaće vode, ili učenik će biti sposoban da riješi jednačinu bez upotrebe kalkulatora.

Potrebno je napraviti razliku između ciljeva nastave i ishoda učenja. Ciljevi nastave pokazuju ono što nastavnik postavlja sebi kao cilj u nastavi, akcenat je na aktivnosti nastavnika. Ishodi učenja su definisani iz perspektive učenika. Oni daju informaciju kojim znanjima nastavnik želi da nauči učenike, šta se očekuje da će učenik moći uraditi, kako će se ocjenjivati i mjeriti postignuća učenika i

¹³ Evropska komisija (2011) EOK Bilješka 4: Primjena ishoda učenja. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learningpolicy/doc/eqf/note4_en.pdf

¹⁴ isto

šta će biti prihvaćeno kao dokaz da su učenici dostigli propisane ishode učenja. Ishodi učenja ne predstavljaju iskaze koji opisuju ili nabrajaju nastavni sadržaj, ne opisuju rad nastavnika u učionici, ni činjenice koje učenik nauči tokom nastave. Ishodi učenja su jasno iskazane tvrdnje o tom šta je učenik sposoban da pokaže nakon završetka procesa učenja. Aktivno učenje omogućava sticanje trajnih i primjenljivih znanja. Osnov za to je promjena paradigme nastave i koncepta programa. Obrazovni program koji je usmjeren na sadržaj govori o tome koji će se sadržaji učiti, koje aktivnosti će izvoditi nastavnik i koliko mu je vremena za to potrebno, kako će završiti ocjenjivanje, koja je sljedeća nastavna jedinica. Obrazovni program baziran i usmjeren prema ishodima učenja pokazuje šta će oni koji uče biti sposobni da urade, koji sadržaj je za učenika bitan, kako će učenici iskazati znanja i vještine, koje su kompetencije učeniku potrebne, koji postupci i kriterijumi provjere znanja su relevantni za utvrđene ishode učenja.

Ishodi učenja omogućavaju pomak od kampanjskog provjeravanja znanja, akcenta na količini znanja, pretežno usmeno provjeravanje, usmjerenosti ka ocjeni i uglavnom sumativnom provjeravanju ka stalnom provjeravanju znanja, akcenatu na kvalitetu znanja, kombinaciji različitih oblika provjeravanja, usmjerenosti na proces učenja i povratne informacije u toku učenja o napredovanju u učenju. Akcenat je na dijagnostičkom i formativnom provjeravanju. Obrazovni programi bazirani na ishodima učenja omogućavaju da se provjeravanje znanja vrši kao stalno praćenje razvoja učenja. Povratna informacija o praćenju razvoja učenja omogućava i procjenu ostvarenosti postavljenog cilja. Proces učenja odvija se kroz izvođenje aktivnosti, praćenje i evaluaciju postignutih ishoda učenja i vrednovanja postignutih ishoda učenja.

Ishodi učenja učenike upućuju na to šta će znati i moći pokazati na kraju pojedinih nastavnih jedinica, oblasti, cjelina, predmeta, modula, razreda kao i na kraju obrazovanja. Ishodi učenja usmjeravaju učenje učenika i daju im osnov za vrednovanje sopstvenih postignuća i napretka u učenju.

Ishodi učenja treba da su opisani tako da pokazuju mjerljive aktivnosti, aktivnosti koje se mogu pratiti i vrednovati. Ishodi učenja usmjeravaju nastavnika u planiranju aktivnosti u toku nastave, nastavnicima omogućavaju lakši odabir sadržaja nastave i njegovog struktuiranja, izbor oblika i metoda rada i određivanje aktivnosti koje će učenici sprovoditi. Na osnovu pravilno definisanih ishoda učenja nastavnicima je olakšana priprema zadataka koje će primjenjivati radi praćenja postignuća učenika, kao i provjeru i vrednovanje postignuća.

Ishodi učenja roditeljima daju sliku koja će znanja, vještine i kompetencije njihovo dijete steći u toku školovanja. Ishodi učenja omogućavaju donosiocima odluka uvid i bolju povezanost s očekivanjima različitih ciljnih grupa, posebno poslodavcima i pokazuju vertikalnu i horizontalnu konzistentnost obrazovnog sistema. Ishodi učenja su operacionalizacija kompetencija u širem smislu pomoću aktivnosti učenika koje su mjerljive i vidljive. Dostizanjem ishoda učenja

kroz proces obrazovanja učenik stiče kompetncije za zapošljavanje i nastavak obrazovanja. Na taj način tržište rada dobija informacije o osposobljenosti onih koji završavaju obrazovanje.

Metode i kriterijumi provjere postignuća učenika moraju biti u skladu s definisanim ishodom učenja. Može se provjeravati samo ono što je zadato, koristeći instrumente koji odgovaraju ishodom učenja. Ishodi učenja povezuju aktivnosti učenika tokom nastave s rezultatima nakon procesa učenja odnosno nastave. Tako, ako su aktivnosti učenika u toku nastave bile da čita ili sluša, učenik će biti sposoban da definiše, opiše, nabroji, objasni. Ako je učenik bio u mogućnosti da posmatra odvijanje određenih procesa i sluša objašnjenja tih procesa, biće sposoban da prezentuje, upotrijebi, uradi. Ako je učenik bio u prilici da samostalno sprovodi određene postupke, operacije, da ih objašnjava, on će nakon toga biti sposoban da analizira, kreira, vrednuje proces.

Za klasifikaciju ishoda učenja koriste se različite taksonomije, najčešće Blumova taksonomija¹⁵ koja ishode učenja dijeli u tri domena: kognitivni, psihomotorni i afektivni, a za svaki domen navode se glagoli i, ako je primjenljivo, nivoe postignuća kojima se opisuje očekivano izvođenje.

U kognitivnom domenu ishodi učenja se odnose na informacije ili znanja i intelektualne vidove učenja. U psihomotorni domen spadaju ishodi učenja povezani s motoričkim vještinama – izvođenje određene radnje radnje. U afektivnom domenu ishodi su povezani sa stavovima učenika. Za sve ove domene koriste se aktivni i mjerljivi glagoli koji omogućavaju da kroz ishode učenja budu iskazane aktivnosti koje učenici mogu realizovati.

Za kognitivni domen nivoi postignuća su:

- Znanje - sposobnost iskazivanja činjenica, definicija, teorija, klasifikacija i dr. Primjeri: Navedite cijene kupcu (bez čitanja). Navedite sigurnosna pravila;
- Razumijevanje - sposobnost prevođenja podataka iz jednog oblika u drugi, interpretacija podataka. Primjeri: Ponovo napišite principe pisanja testa. Objasnite svojim riječima korake za izvođenje kompleksnog zadatka;
- Primjena - sposobnost primjene znanja i vještina u novim situacijama. Primjeri: Koristite uputstvo da izračunate dane odmora za zasposlenog. Primijenite zakone statistike da procijenite pouzdanost pisanog testa;
- Analiza - sposobnost razdvajanja informacija na sastavne djelove i ukazivanje na njihov međusobni odnos. Primjeri. Pronađite nedostatak dijelu opreme koristeći logičku dedukciju. Prikupite informacije iz oblasti i selektuje zadatke neophodne za obuku;
- Sinteza - sposobnost stvaranja novih informacija na osnovu usnovu usvojenih znanja i vještina. Primjeri. Selektuje najefikasnije rješenje. Odbranite predlog budžet;

¹⁵ Bloom, B. S. (1994). Rehage, Kenneth J.; Anderson, Lorin W.; Sosniak, Lauren A., eds. "Blumova taksonomija". Yearbook of the National Society for the Study of Education

- Vrednovanje - sposobnost davanja procjene, kritička ocjena, davanje argumenata. Primjeri: Piše izvještaj o poslovanju kompanije: Piše uputstvo za proces rada. Uvodi promjene u proces rada da bi unaprijedio ishode.

Za svaki od ovih nivoa Blumove taksonomije dati su glagoli kojima se opisuje očekivano izvođenje, pokazivanje, demonstriranje¹⁶. Na primjer, za nivo znanje aktivni glagoli su: opisati, označiti, povezati, poredati, urediti, popisati i dr. Za nivo analiza glagoli su, na primjer: razlikovati, rastaviti, ukazati na, staviti u odnos sa, napraviti dijagram, izračunati i dr.

Primjeri glagola za afektivni domen su: raspravljati, saradivati, braniti stav, učestvovati, dijeliti i dr.

Primjeri glagola za psihomotorni domen su: demonstrirati, izvesti, obaviti, dizajnirati, pokrenuti i dr.

Dakle, prilikom formulisanja ishoda učenja važno je precizno izraziti željenu aktivnost učenika kojom će on pokazati, demonstrirati stečeno/usvojeno znanje ili vještinu. Radi se o onim aktivnostima koje će se mjeriti odnosno pratiti i na osnovu koje će nastavnik ocijeniti postignuće učenika. Formuliranje ishoda učenja u praksi ne treba da se svede na zadovoljavanje forme.

Kao što je rečeno, ishodi učenja za određenu kvalifikaciju učenike upućuju na to šta će znati i moći pokazati na kraju pojedinih nastavnih jedinica, oblasti, cjelina, predmeta, modula, razreda, kao i na završetku obrazovanja po određenom obrazovnom programu. Ne postoji propis koji određuje broj ishoda učenja u jedinici, oblasti, cjelini, predmetu ili modulu. Preporuke su da nastavna cjelina ima do tri ishoda učenja, predmet ili modul pet do deset ishoda učenja. Broj ishoda učenja zavisi i od obima jedinice kvalifikacije i same kvalifikacije i, u skladu sa tim, od obima oblasti, cjeline, predmeta ili modula.

Izvori

- Official Journal of the European Union (2008): Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (text with EEA relevance) (2008/C 111/01). Online: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:E N:PDF> (14.11.2011)

- Izvještaj o referenciranju Nacionalnog okvira kvalifikacija sa Evropskim okvirom kvalifikacija za cjeloživotno učenje i Okvira kvalifikacija sa Okvirom kvalifikacija Evropskog prostora visokog obrazovanja, https://ec.europa.eu/ploteus/documentation#documentation_73

- The European Qualifications Framework (European Commission website): http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm

- The European Qualifications Framework (Internet portal) http://ec.europa.eu/eqf/home_en.htm

¹⁶ Writing Objectives Using Bloom's Taxonomy, <http://www.kcmetro.cc.mo.us/longview/ctac/blooms.htm>

- EQF-Note 1: Explaining the European Qualifications Framework for Lifelong Learning
 - Learning: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learningpolicy/doc/eqf/brochexp_de.pdf
 - EQF-Note 2: Added Value of National Qualifications Frameworks in Implementing the EQF: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learningpolicy/doc/eqf/note2_en.pdf
 - EQF-Note3: Referencing National Qualifications to the EQF: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/EQR/note3_en.pdf
 - Criteria and procedures for referencing national qualifications levels to the EQF: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/criteria_en.pdf
 - Bloom, B. S. (1994). Rehage, Kenneth J.; Anderson, Lorin W.; Sosniak, Lauren A., eds. "Blumova taksonomija". Yearbook of the National Society for the Study of Education
 - Writing Objectives Using Bloom's Taxonomy, <http://www.kcmetro.cc.mo.us/longview/ctac/blooms.htm>
 - Guide to Learning Outcomes, UCE Birmingham, <https://www.ssdd.bcu.ac.uk/outcomes>
 - Stephen Adam: Learning Outcomes, How to write them, some issues, some examples, 2014.
 - Declan Kennedy, Áine Hyland, Norma Ryan: Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide, 2012.
 - Strategija uspostavljanja Nacionalnog okvira kvalifikacija, Vlada Crne Gore - Ministarstvo prosvjete i nauke, 2008.
 - Informacija o realizaciji aktivnosti na uspostavljanju Nacionalnog okvira kvalifikacija, Vlada Crne Gore, Ministarstvo prosvjete i nauke, 2010.
 - Informacija o realizaciji aktivnosti na uspostavljanju Nacionalnog okvira kvalifikacija, Vlada Crne Gore, Ministarstvo prosvjete, 2012.
 - Informacija o razvoju Nacionalnog okvira kvalifikacija, Vlada Crne Gore, Ministarstvo prosvjete, 2015.
 - Zakoni i pravilnici iz oblasti obrazovanja (www.sluzbenilist.me)
 - Metodološki dokumenti Savjeta za kvalifikacije i Nacionalnog savjeta za obrazovanje (www.cko.edu.me)

NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK AND LEARNING OUTCOMES

Abstract:

European qualification framework is a mechanism that enables qualification comparison regardless of national systems of qualifications because all kinds of qualifications and levels of qualifications described focus on learning outcomes. Application of learning outcomes, organised and transparent QA processes given in the “Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning”, fully supports European qualification framework for lifelong learning, recognition of non-formal and informal learning, credits transfer that all add to establishment of national qualification framework.

Qualification framework in Montenegro includes all types of qualifications divided in eight levels, described by learning outcomes. The focus of learning outcomes is on what an individual knows and what he can do. This provides better connection between the needs of the world of work (knowledge, skills and competences) and educational planning, and/or educational offer.

Key words: European qualification framework, national qualification framework, learning outcomes

Tamara HRIN¹
Mirjana SEGEDINAC²
Dušica MILENKOVIĆ³
Maja POPOVIĆ⁴
Ivana BOGDANOVIĆ⁵

ANALIZA ILUSTRATIVNOSTI U OSNOVNOŠKOLSKIM UDŽBENICIMA HEMIJE

Rezime:

U ovom radu predstavljeni su rezultati analize ilustrativnosti u osnovnoškolskim udžbenicima hemije, izdavača Zavod za udžbenike, Logos i Gerundijum, koji se primjenjuju u Srbiji. U analizu su uključene četiri osnovne dimenzije: zastupljenost ilustracija, klasifikacija ilustracija po tipu i funkciji, apstraktnost ilustracija i angažovanost učenika kroz ilustracije. Na osnovu analiziranih rezultata utvrđeno je da udžbenik izdavača Logos posjeduje najveću gustinu ilustracija, pri čemu su ilustracije iz svih obuhvaćenih udžbenika u najvećoj mjeri realistične, s izraženom opisnom funkcijom. Pored toga, ilustracije su okarakterisane kao umjereno apstraktne, uz mogućnost maksimalnog angažovanja učenika. Po tom kriterijumu se posebno ističe udžbenik izdavača Gerundijum.

Ključne riječi: udžbenik hemije, ilustracije, tipovi ilustracija, funkcije ilustracija, apstraktnost, angažovanost učenika.

Uvod

U Republici Srbiji koncept obrazovnog sistema je takav da udžbenik ima izuzetno veliku ulogu u realnom obrazovnom procesu. Prema Pešiću (2005),

¹ Dr Tamara Hrin, asistent, Prirodno-matematički fakultet, Novi Sad

² Dr Mirjana Segedinac, redovni profesor, Prirodno-matematički fakultet, Novi Sad

³ Dr Dušica Milenković, docent, Prirodno-matematički fakultet, Novi Sad

⁴ Maja Popović, student master studija, Prirodno-matematički fakultet, Novi Sad

⁵ Dr Ivana Bogdanović, docent, Prirodno-matematički fakultet, Novi Sad

• Ovaj rad je predstavljen u okviru projekta broj 179010 koji finansira Ministarstvo prosvjete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

udžbenik je osnovno nastavno sredstvo koje postavlja standarde intelektualnog rada. Odnosno, bez obzira na nivo obrazovanja, udžbenik omogućava proces usvajanja znanja, selekciju nastavnih sadržaja i odabir odgovarajućih pedagoških strategija (Souza i Porto, 2012). Pored toga, udžbenici su najtiraženije i najdostupnije knjige koje dolaze u kontakt s učenikom (Pešić, 2005).

Međutim, pravi problem se pojavljuje kada se udžbenici primjenjuju u nastavnom procesu kao osnovni izvor informacija, bez prethodne analize i evaluacije njihovog kvaliteta (Souza i Porto, 2012). Jedan od parametara koji je neophodno razmotriti u toku analize udžbenika, jeste njihova ilustrativnost. Ilustracije predstavljaju osnovu vizualnog učenja u nastavi prirodnih nauka i obuhvataju više vrsta vizualnih reprezentacija kao što su fotografije, grafici, dijagrami i mape (Cook, 2008). Vizualne reprezentacije u udžbenicima prirodnih nauka, pa time i u udžbenicima hemije, omogućavaju uspostavljanje pravilne komunikacije s naučnim konceptima. Pošto je osnovni cilj ilustracija u udžbeniku pravilan prikaz glavnih naučnih ideja, Ametller i Pinto (2002) ističu da ilustracije ne treba posmatrati kao pomoćne elemente tekstualnih cjelina, već kao centralne entitete u udžbeniku.

U početnoj nastavi hemije javljaju se pojmovi visoke apstraktnosti i opštosti kao što su: materija, supstanca, hemijske promjene, atom, molekul i mnogi drugi. Upravo takve pojmove moguće je pojasniti i približiti učenicima primjenom ilustrativno-grafičkih metoda, odnosno odabirom i primjenom kvalitetnih i odgovarajućih ilustracija. Pri tome, s posebnom pažnjom treba razmotriti *tip, funkciju i apstraktnost* ilustracija, koje moraju biti usklađene s uzrastom učenika za koje je udžbenik namijenjen, kao i mogućnost *angažovanja učenika* kroz takve ilustracije.

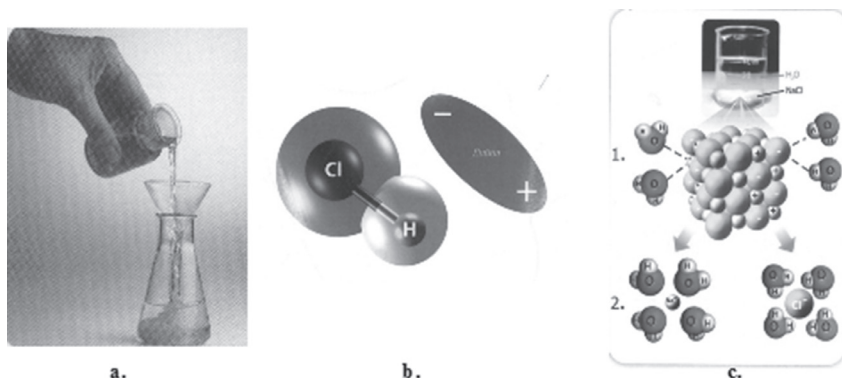
Teorijska razmatranja

Tip i funkcija ilustracija

Posmatrajući tip, ilustracije možemo okarakterisati kao realistične, konvencionalne i/ili hibridne (Dimopoulos, Koulaidis i Sklaveniti, 2003). Sve ilustracije koje predstavljaju stvarnost u skladu s ljudskom optičkom percepcijom posmatramo kao realistične (Dimopoulos i dr., 2003). U ovu kategoriju se prvenstveno ubrajaju fotografije, koje su jednoznačne, pregledne i jasno obilježene. Na primjer, u udžbeniku hemije, pomoću realistične ilustracije moguće je predstaviti proces nastajanja taloga (slika 1.a).

Nadalje, sve ilustracije koje predstavljaju realnost na izmijenjen način smatraju se konvencionalnim. Tu se ubrajaju grafici, dijagrami toka, mape, kao i prikazi molekulskih struktura. Ovaj tip ilustracija konstruiše se u skladu sa naučno-tehnološkim konvencijama i kao takav ima ključnu ulogu u jačanju ontološke stabilnosti procesa i entiteta koji se pojavljuju u naučno-tehnološkom domenu (Dimopoulos i dr., 2003). Kao primjer konvencionalne ilustracije može se navesti prikaz modela molekula hlorovodonika (slika 1.b).

Na kraju, hibridne ilustracije obuhvataju sve one prikaze u kojima su zastupljene komponente obje prethodno pomenute vrste ilustracija. To su najčešće konvencionalne ilustracije s dodatkom elemenata realističnih ilustracija (Dimopoulos i dr., 2003). Hibridne ilustracije se relativno rijetko javljaju u udžbenicima, a kao primjer može se navesti prikaz razgradnje kristalne rešetke natrijum-hlorida, uz nastanak hidratiranih jona Na^+ i Cl^- (slika 1.c).



Slika 1. *Primjeri realistične (a. preuzeto iz Anđelković i Nedeljković, 2012), konvencionalne (b. preuzeto iz Anđelković i Nedeljković, 2012) i hibridne ilustracije (c. preuzeto iz Adamov, Makivić i Olić, 2012)*

Nadalje, prema funkciji, ilustracije možemo podijeliti na *opisne, klasifikacione, analitičke* i *metaforičke* (Dimopoulos i dr., 2003). Opisne ilustracije predstavljaju opis toka ili događaja. Tačnije, opisne ilustracije se nalaze u naučno-tehnološkim tekstovima sa ciljem prikaza tehničkih, eksperimentalnih i prirodnih procesa. Kao primjeri ilustracija s opisnom funkcijom, mogu se navesti prikazi fizičkih promjena supstanci, kao što su: usitnjavanje šećera, sečenje bakarne žice i savijanje bakarne žice (slika 2).



Slika 2. *Primjeri ilustracija s opisnom funkcijom (preuzeto iz Adamov i dr., 2012)*

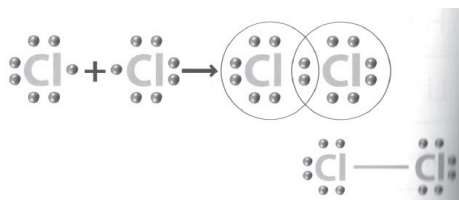
Sljedeća funkcija s kojom se mogu okarakterisati ilustracije jeste klasifikaciona. Ove ilustracije prikazuju, odnosno ističu relacije među različitim

entitetima (Dimopoulos i dr., 2003). Pri tome, odabrani entiteti su različito raspoređeni, čineći taksonomije, najčešće u obliku hijerarhija. Odnosno, jedna grupa reprezentovanih entiteta nalazi se u ulozi sub-entiteta (niži nivo), pri čemu se posmatra njihov odnos sa drugom grupom entiteta (super-entiteti, viši nivo). Kao primer ilustracije s klasifikacionom funkcijom može se navesti shema podjele supstance na čiste supstance i smješe (slika 3).



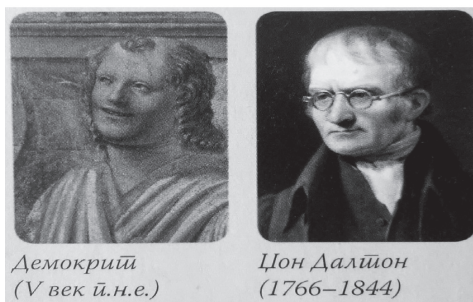
Slika 3. *Primjer ilustracije s klasifikacionom funkcijom (preuzeto iz Adamov i dr., 2012)*

Pored opisne i klasifikacione, treba izdvojiti i analitičku funkciju ilustracija koja se fokusira na odnos između reprezentovanih entiteta u smislu „deo-celina” (Koulaidis i Dimopoulos, 2005/2006). Primjer ilustracije koja posjeduje analitičku funkciju dat je na slici 4, a odnosi se na prikaz formiranja nepolarne kovalentne veze između dva atoma hlora, uz nastanak molekula hlora.



Slika 4. *Primjer ilustracije sa analitičkom funkcijom (preuzeto iz Anđelković i Nedeljković, 2012)*

Na kraju, izdvajaju se ilustracije s metaforičkom funkcijom koje imaju ulogu simboličkog opisa, pri čemu se, više ili manje udaljavaju od onoga što bukvalno predstavljaju (Dimopoulos i dr., 2003). U udžbenicima hemije ovakve ilustracije su najčešće prikazi poznatih hemičara koji su doprinijeli otkrivanju važnih hemijskih zakona, ili novih hemijskih elemenata, zatim onih koji su definisali (uveli) određene hemijske pojmove i predložili sintezu važnih jedinjenja. Na primjer, u udžbeniku izdavača Logos (Anđelković i Nedeljković, 2012), u okviru nastavnog sadržaja „Atom i struktura atoma” prikazuju se fotografije Demokrita i Daltona (slika 5).



Slika 5. *Primjeri ilustracija s metaforičkom funkcijom (preuzeto iz Anđelković i Nedeljković, 2012)*

Apstraktnost ilustracija

Apstraktnost ilustracije treba navesti kao bitan faktor koji utiče na učeničko shvatanje onoga što je na ilustraciji prikazano. Primijenjena boja, prikaz strelica, isticanje verbalnih objašnjenja, uporedan prikaz realističnih i simboličkih entiteta, integracija većeg broja slika, svakako doprinose razumijevanju ilustracije od strane učenika (citirano u Cook, 2008).

Princip procjene stepena apstraktnosti ilustracije koji su razvili Dimopoulos i saradnici (2003) zasniva se na razmatranju i kombinovanju nekoliko markera:

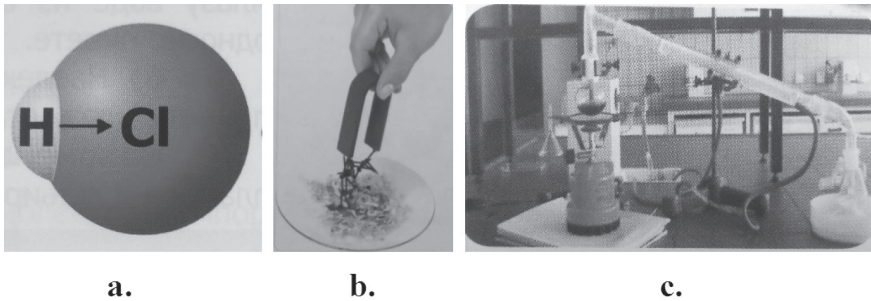
1. *Elementi naučno-tehnološkog koda* – odnose se na postojanje geometrijskih oblika i/ili alfanumeričkih nizova u ilustracijama.
2. *Paleta boja* – odnosi se na broj primjenjenih boja u ilustraciji.
3. *Kontekstualizacija* – pozadina slike.

Uticaj navedenih markera na apstraktnost ilustracija specifikovan je u tabeli 1.

Tabela 1. *Specifikacija markera koji utiču na apstraktnost ilustracija*

| Marker | Procjena apstraktnosti | | |
|----------------------------------------|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| | Visoka; brojčana vrijednost 3 | Umerena; brojčana vrijednost 2 | Niska; brojčana vrijednost 1 |
| Elementi naučno-tehnološkog koda (Ia1) | Prisustvo geometrijskih oblika i alfanumeričkih oznaka | Prisustvo geometrijskih oblika ili alfanumeričkih oznaka | Odsustvo geometrijskih oblika i alfanumeričkih oznaka |
| Paleta boja (Ia2) | Monohromatska | Prisustvo 2-4 boje | Prisustvo više od 4 boja |
| Kontekstualizacija (Ia3) | Pozadina ilustracije je jednaka pozadini stranice | Mono- ili dihromatska pozadina ilustracije | Pozadina odgovara fotografskoj realnosti |

Da bi se ukupna apstraktnost ilustracije (I_a) izrazila brojčano, primjenjuje se sljedeća formula: $I_a = (I_{a1} + I_{a2} + I_{a3}) / 3$. Ukoliko je indeks ukupne apstraktnosti (I_a) u opsegu od 0-1, smatra se da je ilustracija niske apstraktnosti (slika 6.a), zatim ukoliko je $1 < I_a \leq 2$, smatra se da je ilustracija umjerene apstraktnosti (slika 6.b), dok se visokom apstraktnošću (slika 6.c) karakterišu ilustracija sa $2 < I_a \leq 3$.



Slika 6. *Primjer ilustracija sa visokom (a, preuzeto iz Adamov i dr., 2012), umerenom (b, preuzeto iz Anđelković i Nedeljković, 2012) i niskom (c, preuzeto iz Adamov i dr., 2012) apstraktnošću*

Angažovanost učenika kroz ilustracije

Stepen angažovanosti posmatrača (učenika) kroz ilustraciju jeste mjera učeničkog potencijala da se uključi u relevantni proces, a određuje se udaljenošću i horizontalnim uglom ilustracije (Dimopoulos i dr., 2003). Udaljenost slike određuje nivo bliskosti koju je moguće ostvariti između projektovanog značenja slike i posmatrača. Na osnovu tog parametra, ilustracije možemo podijeliti na približene, umjereno udaljene i udaljene. Približena ilustracija prikazuje objekte na specifičan način, koji odgovara situaciji u kojoj posmatrač može da uspostavi neposredan odnos sa objektima ilustracije – da primjeni aparaturu, ili da jasno očita vrijednosti s mape ili grafika. Umjereno udaljena ilustracija prikazuje cjelinu objekta, ali bez prikaza šireg prostora (pozadine) oko njega. Na kraju, udaljena ilustracija se definiše kao bilo koja ilustracija koja prikazuje objekte koji nijesu „na dohvat ruke”, pri čemu se pored samog objekta široko prikazuje i njegovo okruženje (Dimopoulos i dr., 2003).

Drugi parametar koji određuje angažovanost učenika kroz ilustracije jeste horizontalni ugao koji predstavlja stepen poznavanja sadržaja slike od strane posmatrača i zadobija vrijednosti frontalnog i kosog ugla. Pri tome frontalni ugao nosi poruku „ovo što vidite na ilustraciji dio je vašeg svijeta, ono sa čime ste upoznati”. S druge strane, poruka kosog ugla je „ono što vidite ovde ne pripada vašem svijetu, to je nešto sa čim nijeste upoznati” (Kress i van Leeuwen, 1996).

Kombinacijom prethodna dva parametra (udaljenost i horizontalni ugao ilustracije) može se odrediti ukupna angažovanost učenika kroz ilustraciju

(Dimopoulos i dr., 2003). Tačnije, ilustracije koje odlikuje frontalni ugao, a koje su približene ili umjereno udaljene omogućavaju maksimalnu angažovanost učenika (slika 7.a). Nadalje, ilustracije okarakterisane frontalnim uglom i udaljenom slikom, ili kosim uglom i približenom slikom, odgovaraju umjerenom nivou angažovanosti (slika 7.b). Na kraju, kosa i umjereno udaljena ili udaljena ilustracija odgovaraju minimalnoj angažovanosti (slika 7.c).



Slika 7. Primjeri ilustracija koje maksimalno (a, preuzeto iz Adamov i dr., 2012), umjereno (b, preuzeto iz Adamov i dr., 2012) i minimalno (c, Anđelković i Nedeljković, 2012) angažuju učenike

Metodologija

Cilj rada

Cilj ovog rada jeste analiza ilustracija u odabranim udžbenicima hemije za 7. razred osnovne škole. Analiza je izvršena razmatranjem nekoliko parametara, kao što su zastupljenost ilustracija, klasifikacija ilustracija po tipu i funkciji, apstraktnost ilustracija i učenička angažovanost kroz ilustracije. Metoda je primijenjena za analizu 403 ilustracije, koje su prikupljene iz školskih udžbenika različitih izdavača.

Uzorak istraživanja

Za potrebe ovog istraživanja odabrana su tri udžbenika hemije za 7. razred osnovne škole, koji se primjenjuju u Republici Srbiji:

1. Adamov, J., Makivić, N. i Olić, S. (2012). *Hemija za 7. razred osnovne škole*. Gerundijum: Beograd.

2. Anđelković, D. i Nedeljković, T. (2012). *Udžbenik hemije za sedmi razred osnovne škole*. Logos: Beograd.

3. Mandić, Lj., Korolija, J. i Danilović, D. (2011). *Hemija za 7. razred osnovne škole*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva: Beograd.

Zadaci istraživanja

1. Analizirati relativnu zastupljenost ilustracija u odabranim udžbenicima hemije;
2. Analizirati zastupljenost ilustracija različitog tipa u odabranim udžbenicima hemije;
3. Analizirati funkciju ilustracija u odabranim udžbenicima hemije;
4. Analizirati stepen apstraktnosti ilustracija;
5. Analizirati stepen učeničkog angažovanja kroz ilustracije.

Rezultati i diskusija

Analiza relativne zastupljenosti ilustracija

Relativna zastupljenost ilustracija u udžbenicima hemije za 7. razred posmatrana je kao broj ilustracija na 1000 riječi, pri čemu su obuhvaćene sljedeće nastavne teme (tabela 2):

- Tema 1: Hemija i njen značaj
- Tema 2: Osnovni hemijski pojmovi
- Tema 3: Struktura supstance
- Tema 4: Homogene smješe – rastvori
- Tema 5: Hemijske reakcije i izračunavanja

Tabela 2. *Prikaz indeksa relativne zastupljenosti ilustracija u odabranim udžbenicima hemije*

| Izdavač | Indeks relativne zastupljenosti ilustracija | | | | | |
|--------------------|----------------------------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | Tema 1 | Tema 2 | Tema 3 | Tema 4 | Tema 5 | Ukupno |
| Zavod za udžbenike | / | 0.016 | 0.007 | 0.018 | 0.012 | 0.013 |
| Logos | 0.036 | 0.032 | 0.020 | 0.016 | 0.013 | 0.023 |
| Gerundijum | / | 0.029 | 0.009 | 0.019 | 0.019 | 0.019 |

Na početku prikaza i analize rezultata treba napomenuti da u udžbenicima hemije izdavača Zavod za udžbenike i Gerundijum, nastavna tema 1 („Hemija i njen značaj”) ne sadrži dovoljan broj riječi (1000), pa nije uzeta u dalje razmatranje u ovom odjeljku.

Nadalje, može se primijetiti da udžbenici izdavača Zavod za udžbenike i Gerundijum u cjelosti sadrže manji broj ilustracija u odnosu na udžbenik izdavača Logos. Pomenuta razlika se posebno primjećuje između Logosovog i Zavodovog udžbenika. Ovi rezultati pokazuju da je udžbenik izdavača Logos

više prilagođen vjerovanju da vizualizacija apstraktnih koncepata ima veliki značaj kod mlađeg uzrasta učenika (citirano u Dimopoulos i dr., 2003).

Posmatrajući nastavne teme, primjećuje se da udžbenici izdavača Logos i Gerundijum najveći indeks zastupljenosti ilustracija posjeduju u nastavnoj temi „Osnovni hemijski pojmovi”. To je i razumljivo pošto se učenici po prvi put susrijeću s hemijskim apstraktnim konceptima (na primjer: materija, supstanca, fizička i hemijska svojstva supstanci) i potrebno ih je dodatno približiti vizualizacijom. Udžbenik izdavača Zavod za udžbenike najveći indeks zastupljenosti ilustracija posjeduje u nastavnoj temi „Rastvori”, obuhvatajući veći broj slikovitih primjera rastvora. S druge strane, najmanji indeks relativne zastupljenosti ilustracija primjećuje se u nastavnoj temi „Struktura supstance” u udžbenicima Logosa i Gerundijuma, odnosno u nastavnoj temi „Hemijske reakcije i izračunavanja” u udžbeniku Zavoda. Vizualizacija apstraktnih koncepata u okviru nastavne teme „Struktura supstance” je ipak predviđena za viši (srednjoškolski) uzrast učenika, dok se nastavna tema „Hemijske reakcije i izračunavanja” bazira na većem broju računskih zadataka.

Analiza tipa ilustracija u udžbenicima

Na osnovu podataka iz tabele 3 primjećuje se da su analizirane ilustracije uglavnom realistične. Zavodov udžbenik sadrži 69.23%, Logosov 68.35%, a udžbenik Gerundijuma 62.5% realističnih ilustracija. Ovi rezultati pokazuju da sva tri izdavača u osnovi koriste vizualni, realistični način kako bi apstraktni svijet nauke (hemije) približili učenicima, povezujući ga sa stvarnim svijetom.

Sa druge strane, konvencionalne ilustracije zahtijevaju čitanje i tumačenje odgovarajućih simboličkih prikaza, matematičkih vrijednosti, odnosa između varijabli, i kao takve nijesu zastupljene u većoj mjeri u analiziranim udžbenicima. Na kraju, za hibridne ilustracije se i očekuje da budu najmanje zastupljene u udžbenicima, pošto predstavljaju kombinaciju prethodna dva tipa ilustracija.

Tabela 3. *Zastupljenost različitih tipova ilustracija u odabranim udžbenicima hemije*

| Izdavač | Ukupan broj ilustracija | Realistični | | Konvencionalni | | Hibridni | |
|--------------------|-------------------------|-------------|-------|----------------|-------|----------|------|
| | | Broj | % | Broj | % | Broj | % |
| Zavod za udžbenike | 117 | 81 | 69.23 | 32 | 27.35 | 4 | 3.42 |
| Logos | 158 | 108 | 68.35 | 44 | 27.85 | 6 | 3.80 |
| Gerundijum | 128 | 80 | 62.50 | 44 | 34.38 | 4 | 3.12 |

Analiza funkcija ilustracija u udžbenicima

Posmatrajući funkcije ilustracija koje su zastupljene u odabranim osnovnoškolskim udžbenicima hemije (tabela 4), može se primijetiti kombinacija opisnih i metaforičkih ilustracija. Pri tome, ilustracije u udžbenicima sva tri izdavača u najvećoj mjeri posjeduju opisnu funkciju (Zavod za udžbenike 78.63%, Logos 82.28%, Gerundijum 70.31%), prikazujući na primjer fizička i hemijska svojstva supstanci, fizičke i hemijske promjene, eksperimentalne procedure.

S druge strane, u znatno manjem broju pojavljuju se ilustracija s klasifikacionom i analitičkom funkcijom, pri čemu su ipak klasifikacione ilustracije najmanje zastupljene (tabela 4). Pomoću ovih ilustracija učenicima se prikazuju razne podjele ili sheme. Na ovaj način vizualizuju se odnosi između pojedinih entiteta, odnosno, prikazuju se sličnosti, razlike, hijerarhije ili poređenja. Međutim, u 7. razredu osnovne škole, nije izražena potreba za klasifikacionim ilustracijama, pošto učenici tek upoznaju osnovne hemijske pojmove, pa se može pretpostaviti da bi detaljnije prikazivanje njihovih odnosa zakomplikovalo razumijevanje same suštine pojmova.

Tabela 4. *Funkcija ilustracija zastupljenih u odabranim udžbenicima hemije*

| Izdavač | Opisna funkcija | | Klasifikaciona funkcija | | Analitička funkcija | | Metaforička funkcija | |
|--------------------|-----------------|-------|-------------------------|------|---------------------|-------|----------------------|-------|
| | Broj | % | Broj | % | Broj | % | Broj | % |
| Zavod za udžbenike | 92 | 78.63 | 2 | 1.71 | 8 | 6.84 | 15 | 12.82 |
| Logos | 130 | 82.28 | 3 | 1.90 | 12 | 7.59 | 13 | 8.23 |
| Gerundijum | 90 | 70.31 | 5 | 3.91 | 22 | 17.19 | 11 | 8.59 |

Analiza stepena apstraktnosti ilustracija

Posmatrajući rezultate vezane za apstraktnost ilustracija (tabela 5), zapaža se da su ilustracije prisutne u udžbenicima Zavoda i Gerundijuma dosta slične po tom kriterijumu, posjedujući umjerenu apstraktnost (Zavod 64.10%, Logos 63.92%). Nadalje, primijećeno je da izrazito mali broj ilustracija u ovim udžbenicima posjeduje visoku apstraktnost. Međutim, posmatrajući udžbenik Gerundijuma, treba istaći povećan broj ilustracija koje posjeduju visoku apstraktnost. U svim obuhvaćenim udžbenicima, ilustracije koje karakteriše visoka apstraktnost vezane su za nastavnu temu „Struktura supstance”. U ovoj nastavnoj temi postoji potreba za vizualnim prikazima pojmova koji su udaljeni od realističnih prikaza, pa se u sva tri udžbenika, u ilustracijama koje

se obuhvaćene u ovoj temi, najviše koriste geometrijski oblici i alfanumeričke oznake koje učenicima često nijesu bliske.

Tabela 5. Distribucija ilustracija po nivoima apstraktnosti

| Izdavač | Niska apstraktnost | | Umerena apstraktnost | | Visoka apstraktnost | |
|--------------------|--------------------|-------|----------------------|-------|---------------------|-------|
| | Broj | % | Broj | % | Broj | % |
| Zavod za udžbenike | 33 | 28.21 | 75 | 64.10 | 9 | 7.69 |
| Logos | 44 | 27.85 | 101 | 63.92 | 13 | 8.23 |
| Gerundijum | 42 | 32.81 | 57 | 44.53 | 29 | 22.66 |

Analiza stepena učeničkog angažovanja kroz ilustracije u udžbeniku

Angažovanost učenika kroz ilustracije (tabela 6) okarakterisana je kao maksimalna u najvećem broju ilustracija kod sva tri izdavača (Zavod za udžbenike 51.28%, Logos 40.50%, Gerundijum 65.63%). Ipak treba napomenuti da se udžbenik izdavača Gerundijum pokazao kao najefikasniji u pogledu angažovanosti učenika kroz ilustracije. Ilustracije koje zahtijevaju maksimalnu angažovanost učenika su, kao što je to prethodno pomenuto, približene ili umjereno udaljene i predstavljaju svijet kojim posmatrač (učenik) može da se bavi i da ga analizira. Dakle, možemo zaključiti da je u udžbenicima sva tri izdavača posebna pažnja posvećena tome da ilustracije maksimalno angažuju učenike, da stavljaju učenike u aktivnu poziciju, odnosno da su im bliske i jasne, kao i da imaju direktnu vezu s onim što predstavljaju, odnosno sa onim što je prethodno u tekstu naznačeno, ili što se neposredno od učenika očekuje. Na primjer, da koriste određenu aparaturu, da osjete miris supstance, ili koriste mapu. Na taj način su učenici zainteresovani i aktivno učestvuju u procesu učenja.

S druge strane, ilustracije koje zahtijevaju umjerenu i minimalnu angažovanost učenika su prisutne u manjem broju. One predstavljaju daleki svijet, van domašaja posmatrača.

Tabela 6. Prikaz stepena učeničkog angažovanja kroz ilustracije

| Izdavač | Stepen maksimalnog angažovanja | | Stepen umjerenog angažovanja | | Stepen minimalnog angažovanja | |
|--------------------|--------------------------------|-------|------------------------------|-------|-------------------------------|-------|
| | Broj | % | Broj | % | Broj | % |
| Zavod za udžbenike | 60 | 51.28 | 33 | 28.21 | 24 | 20.51 |
| Logos | 64 | 40.50 | 47 | 29.75 | 47 | 29.75 |
| Gerundijum | 84 | 65.63 | 26 | 20.31 | 18 | 14.06 |

Zaključak

Na osnovu rezultata prikupljenih u ovoj analizi, može se zaključiti da ilustracije zaista mogu predstavljati značajan oblik komunikacije između učenika i sadržaja iz udžbenika. Pri tome, izdavači i autori sva tri analizirana udžbenika hemije za 7. razred osnovne škole u Srbiji, vode računa o kvalitetu i kvantumu ilustracija koje se u udžbenicima pojavljuju.

Posmatrajući kvantum ilustracija, najveća relativna gustina (zastupljenost) zabilježena je u udžbeniku izdavača Logos, dok su udžbenici ostala dva izdavača (Zavod za udžbenike i Gerundijum) po tom parametru dosta slični. Ipak treba napomenuti da je udžbenik izdavača Logos u određenoj mjeri obimniji u odnosu na udžbenike Zavoda i Gerundijuma.

Posmatrajući tip i funkciju ilustracija prikupljenih iz osnovnoškolskih udžbenika hemije, zapaža se da su one u najvećoj mjeri realistične, s izraženom opisnom ili metaforičkom funkcijom. Sa druge strane, rijetka upotreba konvencionalnih i hibridnih ilustracija, visokog stepena klasifikacije ili analitičke funkcije, može biti opravdana uzrastom učenika za koje su analizirani udžbenici namijenjeni.

Sa tim u skladu jeste i sljedeći razmotreni parametar – apstraktnost ilustracija. U udžbenicima sva tri izdavača najbrojnije su ilustracije umjerene apstraktnosti, s izuzetno niskim procentom ilustracija visoke apstraktnosti. Od ovog zaključka u određenoj mjeri odstupa udžbenik izdavača Gerundijum, u kom su takve ilustracije zastupljene u većoj mjeri u odnosu na ostala dva udžbenika.

Na kraju, prema socio-pedagoškim odnosima koje ilustracije treba da uspostave s učenicima, utvrđeno je da udžbenici sva tri izdavača posebnu pažnju posvećuju tome da ilustracije maksimalno angažuju učenike, i da ih postave u aktivnu poziciju. Dakle, udžbenici s pravilnim odabirom ilustracija teže da privuku pažnju učenika. Osim toga, zaključuje se da udžbenici imaju tendenciju da pozicioniraju učenike iznad ilustracije, omogućavajući im učešće u tumačenju. Ovaj kriterijum dobre ilustrativnosti udžbenika posebno je primjećen kod izdavača Gerundijum.

Literatura:

– Adamov, J., Makivić, N. i Olić, S. (2012). *Hemija za 7. razred osnovne škole*. Gerundijum: Beograd.

– Ametller, J. i Pinto, R. (2002). Students' reading of innovative images of energy at secondary school level. *International Journal of Science Education*, 24(3), 285-312.

– Anđelković, D. i Nedeljković, T. (2012). *Udžbenik hemije za sedmi razred osnovne škole*. Logos: Beograd.

– Cook, M. (2008). Students' comprehension of science concepts depicted in textbook illustrations. *Electronic Journal of Science Education*, 12(1), 1-14.

- Dimopoulos, K., Koulaidis, V. i Sklareniti, S. (2003). Towards an analysis of visual images in school science textbooks and press articles about science and technology. *Research in Science Education*, 33, 189-216.
- Kress, G. i van Leeuwen, T. (1996). *Reading image: The grammar of visual design*. Routledge, Taylor & Frances Group: New York.
- Koulaidis, V. i Dimopoulos, K. (2005/2006). The co-deployment of visual representations and written language as resources for meaning making in Greek primary school science textbooks. *The International Journal of Learning*, 12.
- Mandić, Lj., Korolija, J. i Danilović, D. (2011). *Hemija za 7. razred osnovne škole*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva: Beograd.
- Pešić, J. (2005). Sociokulturni pristup udžbeniku. *Psihologija*, 38(4), 369-381.
- Souza, K.A.F.D. i Porto, P.A. (2012). Chemistry and chemical education through text and image: Analysis of twentieth century textbooks used in Brazilian context. *Science & Education*, 21, 705-727.

ILLUSTRATIONS ANALYSIS IN PRIMARY SCHOOL CHEMISTRY TEXTBOOKS

Abstract

This paper presents the results of illustration analysis, included in primary school chemistry textbooks of following Serbian publishers: Zavod za udžbenike, Logos, and Gerundijum. The analysis is made using the dimensions of relative density of illustrations, classification by their type and function, abstraction, and students' involvement through the illustrations. The results of analysis showed that chemistry textbook by Logos publisher has the highest density of illustrations, while illustrations in all three textbooks are mostly realistic with dominant narrative function. In addition, illustrations are moderately abstract which allows maximum engagement students. Such characteristics are mostly identified in Gerundijum textbook.

Keywords: chemistry textbook, illustrations, type of illustrations, function of illustrations, abstraction, students' involvement

НАСТАВНО - ВАСПИТНИ РАД



Веселин БУЛАТОВИЋ¹

МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП РОМАНУ ХАЈДУЦИ БРАНИСЛАВА НУШИЋА

Резиме:

Изучавање књижевног стваралаштва за дјецу Бранислава Нушића подразумева функционалну корелацију ранијих и новијих гледишта и сазнања која упућују на битне чињенице и истине када се дефинишу и оцјењују главне вриједности његовог књижевног стварања. Притом се не може занемарити чињеница да схватање и разумијевање било којег књижевног дјела не може резултирати трајним знањима без уживљавања у свијет дјела, као што нема ни правога доживљаја без текстуалног и вантекстуалног разумијевања и сагледавања историје настанка дјела, извора инспирације, обима и важности тематско естетске структуре и општих, етичких и других вриједности дјела. Рецепција књижевног текста у функцији је сталног продубљивања духовног живота његовог тумача и сваког читаоца настојећи притом да се на плану школске интерпретације књижевног текста употребе сва она до сада позната историјска и теоријска гледишта.

Полазећи од става да књижевно стваралаштво за дјецу Бранислава Нушића није довољно истражено, како у књижевној науци, тако и у наставној пракси, циљ овог рада је да се понуде нова сазнања и истине у функционалној димензији васпитнообразовног рада, у подизању етичких вриједности и одгоју младих нараштаја.

Кључне ријечи: рецепција, инспирација, интерпретација, текстуално и вантекстуално.

„Ако се моји мали читаоци не буду имали чему научити, имаће се чему *насмејати*. Највише, можда, мени. Ја ћу се том њиховом смеху радовати, јер дечји смех је највећа радост старости.“

Бранислав Нушић

¹ Мр Веселин Булатовић, докторанд на Учитељском факултету у Ужицу и директор ЈУ ОШ „Алекса Ђилас Бећо“ Мојковац.

Увод

Дјечја реалистичка проза имала је врло специфичан историјски развој. Први елементи реалистичког књижевног стваралаштва у књижевности за дјецу јављају се крајем деветнаестог и почетком двадесетог вијека. Први дјечји реалистички роман „Чудновате згоде шегрта Хлапића“ Иване Брлић Мажуранић појавио се 1913. године. Међутим, и прије појаве овог романа било је покушаја да се напише дјечји роман², али су сви ти покушаји били безуспјешни, јер исти немају праву форму романа како са становишта структуре, тако и када је у питању обим дјела и низак умјетнички ниво истих.

У овом раду поћи ћу с оних теоријских позиција које ће ми омогућити потпунији и јаснији приказ Нушићева³ реалистичког књижевног стваралаштва за дјецу. Ту прије свега мислим на обиље текстова наших познатих критичара, теоретичара и историчара књижевност чију пажњу су заокупљала Нушићева књижевна остварења. Кључно питање око којег се споре критичари јесте питање шта од онога што је написао Нушић убрајамо у књижевност за дјецу. Једни сматрају да свијету дјетињства припада само роман „Хајдуци“, док има и оних који у дјечју књижевност убрајају и кратку комедију „Наша деца“, драму „Растко Немањић“, као и одређене дјелове „Аутобиографије“. Такође, предмет истраживања представља и питање зашто се Нушић у позним годинама живота одлучио да пише роман за дјецу. Одговор на то питање највјероватније је садржан у оној великој Нушићевој носталгији за дјетињством. Мада, тај феномен није био присутан само код Нушића, већ га сретамо и код других дјечјих писаца. У прилог томе иде и чињеница да је роман аутобиографски интониран, приповиједање је у првом лицу, радња романа се дешава у деветнаестом вијеку, то јест баш у оне године пишчевог дјетињства.

² Овдје посебно треба истакнути покушаје Вјекослава Кошчевића и Јагоде Трухелке.

³ Бранисла Нушић је рођен 1864. године у Београду у цинцарској породици Ђорђа и Љубице Нуше. Доживјевши дубоку старост, то је и логично да он залази у неколико раздобља. Ту превасходно мислим на епоху реализма, и то класични реализам осамдесетих година деветнаестог вијека, као и социјално ангажовани реализам двадесетих и тридесетих година двадесетог вијека када је уједно и настао највећи број његових књижевних остварења. Завршивши основну школу у Смедереву, Нушић у Београду уписује гимназију и исту успјешно завршава. Обављао је дипломатску службу у Битољу, Солуну, Скопљу и Београду. С обзиром на своје политичко опредјељење и оштре осуде владајуће класе, врло рано је доживио непријатности и страдања. Сабрана дјела Бранислава Нушића чини око тридесетак обимних томова, па се сходно наведеном овај писац убраја међу најплодније ствараоце српске књижевности. Оно што њега као писца карактерише у односу на друге, јесте то што се он огледао у многобројним књижевним жанровима.

Поред тога што је писао за дјецу, Нушић је у српској књижевности преваходно познат као комедиограф. То му и није било тешко с обзиром на то да је био добар познавалац људи свога доба и њихових нарави, као и свих негативних појава у српском друштву с краја деветнаестог и почетком двадесетог вијека. У вријеме када је стасавао као млади писац, хумор је био животна потреба умјетничке средине Србије. Али, важно је истаћи да је тај хумор настајао као посљедица реалних људских интрига, то јест тај хумор није извирао само из духа умјетника и интелектуалаца, већ углавном из духа ситног грађанства, сељака, занатлија, трговаца.

Настанак, развој и тематски оквир књижевности за дјецу и младе

Питање настанка и развоја књижевности за дјецу и младе одувijek је заокупљало пажњу свих оних коју су се бавили овом проблематиком. „Откад постоје људи, постоје и деца. Дете би се могло дичити чињеницом да је старије од човека, пошто је детињство први период у развоју и животу сваког појединца... Ако је дете заиста старије од човека, зашто се о књижевности за децу, као посебном виду уметности говори и расправља више тек последњих столећа људске цивилизације“ (Милинковић, 2014: 51).

У различитим периодима, различити књижевни модели привлачили су пажњу малих читалаца. Тако у старом вијеку била је веома популарна Вишнушарманова „Панчатантра“, у којој су носиоци радње били углавном анимални ликови. Ово дјело је више од стотину година привлачило пажњу најмлађих, а у српску средњовјековну књижевност стигло је из Византије. У старој Грчкој није било дјела посвећених дјецу. То је, заправо, посљедица става одраслих према дјецу. На то су утицали строги педагошки системи, гдје се на дијете гледало као на узорно-послушног грађанина. Током средњег вијека одрастање и васпитање дјецу било је засновано на вишеструком страху: страх од Бога, страх од казне, страх од батина. Дијете је било прихваћено у оној мјери колико је показивало „неку битну особину одраслог човека, као што је мудрост и разборитост“ (Прелевић, 1979: 16).

Српску средњовјековну књижевност карактерише изузетно јак утицај хеленске културе. Од преведених књига посебну популарност је имала „Српска Александрида“, која обједињује у себи низ необичних догађаја и пустоловина главног јунака у свијету реалног и иреалног живота. Препород у доба ренесансе условио је да се створи нови поглед како на књижевно стваралаштво, тако и на тумачење истог. Већ током XVI и XVII имамо значајније наговјештаје књижевности за дјецу. Ту прије свега мислим на стваралаштво великих европских писаца као што су: Франсоа Рабле, Мигел Сервантес, Кариом Истомин, Франсоа Фенелон и многи други. У доба просветитељства пажња је била посвећена сфери васпитања и образовања младих нараштаја. „Била је моралистичка – јер је хвалила врлину; била је рационалистичка – јер је инсистирала на чињеницама и јасним идејама; била је дидактичка – јер је поучавала“ (Милинковић, 2014: 60).

У вријеме Вукова реформаторског рада, књижевност за дјецу још није стекла посебан вид стварања, али се јавља све више писаца који се одлучују на то да нешто напишу и за дјецу. Такође, јавља се и велики број превода и прерада дјела из стране књижевности. Неопходно је указати и на књижевно стваралаштво Милована Видаковића, који није дјечји писац, али је исти својим романима успоставио чврсте темеље романескног жанра. Поред Видаковића, предзмајевској епохи припадају и писци: Јоаким Вујић, Лукијан Мушицки, Анастасија Стојковић, Бранко Радичевић, Лука Милованов, Јован Сундечић, Тимотије Илић, Јован Суботић и Ђорђије Рајковић. У другој половини деветнаестог вијека усталио се термин „српска књижевност за децу или дечја књижевност српска“ (Марковић, 2003: 23). Тај период обиљежио је својим именом Јован Јовановић Змај.

Модерни токови књижевности за дјецу почињу појавом Душана Радовића, који је својом збирком под називом „Поштована децо“ направио радикалан заокрет, на само у начину пјевања, већ и у тумачењу поезије. Посљедња фаза у еволуцији српске књижевности за дјецу започиње генерацијом писаца који стварају на прелазу двадесетог и двадесет првог вијека. У вези са стваралаштвом тих писаца критика још није дала свој суд

Хронолошки гледано, све до друге половине деветнаестог вијека дијете скоро да није присутно у литератури, то јест бар не као њен аутентични јунак. А ако их је и било, то су били појединачни случајеви који нијесу имали јасну индивидуалност и дјеловали су крајње статично. „Они не расту, не старају, без воље да делују, без сензибилитета...“ Жан (Jan, 1969: 88).⁴ Међутим, само истраживање књижевности за дјецу нема дугу традицију како код нас, тако ни у свијету. Тако је Богдан Поповић коментаришући Змајеву поезију за дјецу изјавио: „Што се мене тиче, ... држим да је савршено неозбиљно дечје песме, песме за децу, сматрати као озбиљну књижевност...“ (Поповић, 1959: 103). Овим ставом, Поповић је несумњиво умањио умјетнички значај ове врсте књижевности.

Без обзира на то што је свијет дјтињства ограничен узрастом дјече, тематски овир књижевности за дјецу је бескрајан и неисцрпан. Тај велики број тема и мотива могао би се груписати у неколико концентричних кругова. Тематска структура тих кругова маркирана је хумором, игром, фантастиком и маштом. Хумор је један од начина на који човјек испољава своје унутрашње стање, расположење, идеје и ставове. Хартман наводи сљедеће: „Комично и хумор зацело су тесно међусобно повезани, али не само што нису исто, већ чак ни формално нису паралелни“ (Хартман, 1979: 490).

⁴ Ils ne grandissent pas, ne vieillissent pas, ne se modifient pas, ne souffrent pas. Ils restent confinés dans une role, sans volonté pour agir, sans sensibilité...“ I. Jan, n.d., 88 (naš prev.).

Смијех је константна особеност свих жанрова, форми и врста у дјечјој књижевности. Дјечји смијех је природан и здрав, неконвенционалан је и у њему нема скривених порука. Дјечји смијех је увијек искрен и пријатељски. Тај смијех прати игра, а игра је један од тежишних мотива у литератури за дјецу. Бројни ствараоци, књижевни теоретичари и педагози упорно су покушавали и покушавају да игри одреде мјесто, улогу и значај у умјетничком дјелу и уопште у животу дјетета, јер је игра за дијете начин живљења а за умјетнике извор надахнућа. „Игра је све оно што дете воли: купање, излет у природи, дружење с вршњацима и кућним љубимцима, сусрет с родбином, познанство с необичним људима, отискивање у авантуру, жеља за непознатим“ (Милинковић, 2012: 18).

Без присуства фантастичних елемената, дјела намијењена дјецци не би имала своју драж. И најстарији облици народних умотрворина настали су у сфери чудесног и нестварног. Заправо, фантастика је први, архетипски слој, из којег су се развили различити облици човјекове духовне надградње. Што се тиче дјечје литературе, ти фантастични садржаји су обликовани до нивоа на којем се у свијести дјетета остварује илузија савршеног свијета, свијета који је препун обесправљених јунака, управо оних који се боре за остваривање неких виших циљева. Експанзивни развој науке и технике током деветнаестог и двадесетог вијека допринио је стварању новог вида фантастике, то јест формира се нови жанр под називом *научна фантастика*. У оквиру овог жанра настају књижевне форме које у својој структури садрже све оне елементе који су карактеристични за авантуристичку прозу.

Самом појавом романа „Хајдуци“ Бранислава Нушића наговијештен је интензиван развој једног актуелног жанра и нове стваралачке технике у српској књижевности овог вида. Пажљивом анализом, може се закључити да овај роман по свом фабуларном току, композицијом и другим драмским елементима подсећа на комедиграфску технику којом се Нушић дуго бавио. Тема коју Нушић обрађује у роману у потпуности одудара од оних тема⁵ које је обрађивао у својим познатим комедијама. Цјелокупно стваралаштво овог писца, па тако и књижевна остварења за дјецу, обилују хумором. Професор Вуковић наглашава: „Хумору је све подређено, зарад те категорије праве се и релативно крупне девијације вјероватноће“ (Вуковић, 1996: 240). Особеност овог Нушићевог дјела огледа се и у чињеници да је приповиједање аутобиографско. Приповједач је уједно и лик у роману, али и као дио колектива који заправо представља главног јунака. Тај колектив који чине дјеца карактерише јединство, слога и заједништво. Као такав, он има специфичан однос према школи, институцији система. Управо је школа као институција узрок многих њихових авантура. Тај

⁵ Овдје се превасходно мисли на људску грамзивост, похлепу за узвишеним полжајем, мане и недостаци једног друштва датог кроз призму грађанске класе, гдје је обично жена узрок њеног расула и пропадања.

однос се манифестује кроз конфликте ученика с професорима, кроз лажи, бројне несташлуке, згоде и незгоде малишана. Авантура је заправо Нушићева потреба за слободом, а на тај начин се у ствари критикује школски систем. Тај систем је много адекватније и ефектније приказан у „Аутобиографији“, али исто тако, то је кључни елемент и у „Хајдуцима“. Школа као институција намеће безброј правила, обавезује на поштовање истих, представља препреку уживању, а томе се дијете, навикнуто на слободу противи. Стога, имамо посебна поглавља за вријеме у недјељи када нема никаквих обавеза. Ту су *четвртак* после подне и *недјеља*. Нушић инфантилном перспективом велича слободу кроз два термина у недјељи који представљају уточиште. На храстовом стаблу је поглавље, а и мјесто на ком дјечаци проводе вријеме. То стабло је далеко од школе и куће, на периферији је, а и један је и од разлога за слабо учење:

А тешко је било бити добар ђак кад ми све слободно време, кад би требало да учимо лекције и радимо задатке, проводимо овде на стаблу. Тек што ручамо, тек што испустимо кашику, а ми сподобијемо књиге под мишку, па хајд` на стабло. Ту се искупимо па заједно кренемо у школу. А кад се враћамо из школе, ако је отворен прозор на кући, бацаћемо књиге кроз прозор, а ако није, улетећемо у кућу, одрезати велику кришку хлеба, бацити књиге, па све трчећи на стабло (Нушић, 2008: 7).

Сви јунаци у Нушићеву роману „Хајдуци“ имају једнак третман. Они пркосе друштвеним институцијама (школа, породица) одбијањем извршења оних обавеза које им се намећу. Само непоштовање правила која им се намећу израз је потребе за слободом која се манифестује кроз друштвену непослушност и авантуре. Пратилачки моменат дјечјег живота јесте игра. Мотив игре је доказ аутономности њиховог свијета; само се дјеца играју. Игра је контраст обавезама па је блиска дјечи, а свијет старијих постављен је тако да поштује правила и обавезе, па игра не долази у обзир, чиме се од самог почетка ствара проблем. Управо се кроз разговоре које дјечаци воде у свом царству слободе види каква су њихова интересовања. Дјеци је све занимљивији, љепше и привлачније од школе, па и куће, гдје не желе или не проводе своје слободно вријеме. Њихово вријеме није ограничено ничим, па чак ни неком смисленом причом. Све што раде, они раде стихијски, онако како желе, одбацујући правила што се потврдило приликом одлучивања о одласку у хајдуке. Како наводи Љуштановић „Нушић се не смеје одређеној школи, програму или школском систему, он се смеје школи као цивилизацијској тековини, као институцији која истовремено и концептуализује и разара детињство“ (Љуштановић, 2004: 63).

Није тешко закључити да је Нушић тежишни ток радње развио у природи, одлучивши се за појаве из свакодневног живота, с тим што у

појединим дјеловима имамо премјештање радње у сферу народног предања и усмене традиције. Посредством наратора Нушић је „у знатној мери извршио субјективизацију радње и омогућио малим читаоцима да активно учествују у догађајима или да се идентификују с омиљеним јунацима. Но и поред тога, радња романа само повремено добија динамичан драмски ток, јер романописац у развијању фабуларног склопа није на најбољи начин сјединио афинитет драмског писца с неоспорним даром за опсервацију, који је потврдио на богатству тематских нивоа и јасно разграниченим етапама композиције“ (Милинковић, 2014: 202).

Хумор је основна карактеристика Нушићева приповиједања. С обзиром на то да је његов роман „Хајдуци“ развијен на анегдотском језгру, то јест да се у виду цикличних кругова шири према крајњим слојевима фабуле, или се у форми малих структурних сегмената појављује у различитим дјеловима композиционе структуре, сасвим је довољно како би се уочила пишчева тежња за смијехом и жеља да кроз свакидашње догађаје сагледа живот и прикаже људске мане из различитих углова. „Хумор се у *Хајдуцима* грана и разлистава у многоструким облицима вешто изнијансираних, гротескних сцена, конкретизованих на дијалошким сликама које имају инспиративну функцију у мотивацији поступака и понашања главних јунака. Нарочито су упечатљиве слике које су остварене у дијалошкој форми на комици интриге. Оне нису само у функцији хумора, већ представљају и уметничку позадину на којој су извајани портрети главних јунака (Милинковић, 2014: 202).

Упоредо с изношењем зједничких особина чланова ове дружине, Нушић нам брижљиво износи и најбитније одлике сваког од њих, особене црте, захваљујући којима се сваки од њих издваја из групе и формира као засебан, префињено изнијансирани лик. Без обзира на то што се роман заснива на аутобиографским подацима, што је и сам пишчев живот послужио као модел за грађење дјела, неименованог приповједача не можемо у потпуности поистовјетити с Нушићем, јер полазећи од истинитог и проживљеног писац гради фикцију, имагинарни свијет романа, у коме је и приповједач један од ликова, измишљених и маштом обликованих јунака.

Методички приступ школској интерпретацији романа Хајдуци Бранислава Нушића

„Реч је неверна мисао. Скоро увек изрази и оно што нисмо хтели. Најдрагоценије је у нама оно што остаје неизречено.“

Андре Жид

Процес изучавања књижевног дјела у настави захтијева одговоран и комплементаран приступ који подразумева сагледавање свих његових тематских, идејних, значењских и естетских нивоа. Који ће приступ наставник примијенити и каквим ће се методама у спољашњем и унутрашњем приступу дјелу служити, зависи од нивоа наставе на коме се дјело обрађује, од предзнања, узрасне и образовне структуре реципијента и од специфичности природе конкретног дјела. Од квалитета припремљености наставника зависи и успјешност у схватању и разумијевању наставног градива. Роман „Хајдуци“, по предметном програму за Црногорски језик и књижевност, обрађује се у шестом разреду деветогодишње основне школе. Циљеви обраде романа односе се на ширење ученикових сазнајних видика, формирање властитог погледа на свијет, развијање способности доживљајног читања, уочавање мотива за понашање књижевних ликова, обликовање маштовитих представа књижевног простора, разликовање аутора од приповједача и уочавање књижевних перспектива. С друге стране, овај роман је изузетно близак дјечи и тематиком и ликовима, тако да је на наставнику да организује час тако да сваки ученик изрази своје мишљење, јер искуство показује да су ученици, претходно добро мотивисани за читање, препуни утисака и коментара.

Успјешна школска интерпретација романа „Хајдуци“ подразумева сложен и свеобухватан методолошки приступ који ће омогућити ученицима да правилно схвате и сагледају начин умјетничког обликовања књижевне грађе и естетику међусобно повезаних слика и тематских цјелина. То свакако подразумева да је наставник овладао различитим књижевноисторијским и теоријским приступима овом питању. Сам избор облика и метода рада је врло захтјеван посао за наставника. Полазећи од сазнања о моћи и значењима ријечи у разговору, наставник као организатор наставног процеса и реализатор наставног градива мора радити на томе да своје ученике придобије богатством и сугестивношћу израза, осјетљивошћу за све оне потешкоће и проблеме на које ученици наилазе током интерпретације. Интерпретацију романа *Хајдуци* треба засновати на таквом методичком приступу који ће представљати осмишљену и ненаметљиву спону између онога што су ученици научили у претходном разреду и нових књижевнотеоријских знања која стичу у шестом разреду. Ту превасходно мислим на принцип поступности и одмјерености у захтјевима. Метода разговора којом се ученици усмјеравају да проналазе одређена рјешења – а то је херуистички облик разговора у коме свако питање и на њега дати одговор води напредовању сазнајног процеса и открићу проблема који је постављен. Међутим, овакав вид двосмјерне комуникације не остварује се само у моменту када ученик комуницира с наставником, већ је то основ да се тај дијалог продужи и продуби. Ученик је на тај начин подстакнут, покренута је његова фантазија, продубиле су се скривене мисли из којих

ће се јавити интересантна идеја или креативан приједлог. То је начин да ученици стекну повјерење у сопствено опажање, сазнање, то јест начин да постану свјесни потребе да сви закључци и погледи на дјело могу и морају бити проблематизовани и аргументовани од стране онога ко их износи, било да је то наставник или ученик. Наметање сопственог мишљења ма како оно оправдано било, без могућности комуникације на ту тему која подразумемијева дебату, давно је превазиђен и застарио начин наставе.

Књижевно дјело се може анализирати с више аспеката. Међутим, остваривање примарних циљева наставе подразумемијева посебно разматрање сљедећих питања:

1. Умјетнички доживљаји (утисци, осјећања, расположења, мисли и ставови побуђени књижевним дјелом);
2. историја и мотиви настајања књижевног дјела;
3. локализација умјетничког текста;
4. објашњење непознатих ријечи и појмова;
5. структура⁶ књижевног дјела, извори, тематика, фабула и сиже;
6. идеје и ликови и
7. композициона структура дјела.

Једно од кључних питања које се неспорно намеће сваком наставнику, јесте питање начина организовања интерпретативног тока романа „Хајдуци“ Бранислава Нушића. И ранија, а и садашња научна сазнања показују да је најбоље је поћи од снажних умјетничких доживљаја, од расположења и утисака које је књижевно дјело изазвало код ученика. Важно је да се комуникација, ма како квалитетна била не сведе на размјењивање мишљења најбољих или највише заинтересованих ученика. Наставник има обавезу да и незаинтересоване ученике, или оне слабије по успјеху укључи у интерпретативни ток романа, уважи њихово мишљење, образложи им своје како би их мотивисао да се не задовоље записивањем туђих мисли и погледа на роман. С обзиром на то да је ријеч о роману као дужој приповједној форми, наставник мора направити конструктивни план обраде како би дао одговарајуће истраживачке задатке⁷ примјерене узрасту

⁶ У новије вријеме често се у проучавању и анализи књижевног дјела употребљава израз *структура* који је преузет из лингвистике. Појам *структура* се може дефинисати као термин који обухвата различите видове човјековог духовног изражавања. Наслањајући се на учење Фердинанда де Сосира, Роман Јакобсон и Н. Трубецкој су тврдили да су гласови и ријечи дјелови одређених структура, те да се језик може изучавати само у оквиру одређених структура. Појам *структура*, дакле, обухвата свеукупност конститутивних елемената на којима се заснива садржина и форма књижевног дјела и слојевитост његових значења и порука.

⁷ Истраживачки задаци представљају мотивациону силу која ће приближити текст ученицима, а њих заинтересовати за дубљу анализу. Истраживачки задаци

ученика, а затим моделу, структури и жанровској припадности дјела. Тај конструктивни план подразумијева подјелу истраживачких задатака који ће ученицима омогућити да самостално дођу до одређених историјских података и мотива настајања књижевног дјела. Истраживачки задаци би могли да буду дефинисани на сљедећи начин:

- Шта је мотивисало Бранислава Нушића да напише роман „Хајдуци“?
- Како је и када настало дјело, у каквим културним и друштвеним приликама, у ком периоду пишевог живота и стварања?
- Шта је ово дјело значило у вријеме појављивања а шта данас?

Колико ће се наставник посветити историји настајања конкретног дјела зависи, како сам већ навео, од нивоа обраде, од узраста ученика и захтјева наставних планова. Локализовање текста је обавезна фаза анализе у процесу обраде књижевног дјела. То локализовање текста, с обзиром на то да се ради о ученицима шестог разреда, подразумијева његово временско и просторно одређење.

- Покушајте да одредите вријеме и простор у које су смјештени догађаји приказани у роману?
- Који су основни узроци неразумијевања на релацији родитељи-дјеца?

Током читања романа постоји могућност да ученици наиђу на одређене архаизме, провинцијализме, жаргонизме или туђице, а све то ученицима отежава разумијевање текстуалне стварности. Навешћу само неке: *аков, алвација, амрел, богаза, будак, буљина, вергл, драмлије, епитимија, замајан, иверак, мирта, надница, пизма, плот, скамија, скут, ћириш, утрина, чакшире, шегрт, фрак*. Наставник не смије превидјети колико је при обради књижевног дјела важно тумачење непознатих ријечи. Пракса је показала да се најчешће гријеши када се мисли да непознате ријечи не треба посебно објашњавати, или када прецијене способност ученика, сматрајући да су им те ријечи већ познате. Грешка је и када се врши вантекстуално тумачење израза, ван реченице или мисаоне цјелине којој ти изрази припадају. Милија Николић мисли да се непознати појмови и изрази могу „тумачити пре, за време и после изражајног читања, а понајвише током прате кључне елементе текста, а њиховим рјешавањем добијамо одговоре на важна питања која проистичу из заинтересованости дјелом. На наставнику је да те истраживачке задатке добро осмисли како би ученици знали шта се од њих тражи и чему да посвете пажњу како не би лутали у одговорима и анализи.

интерпретирања одговарајућих исказа у тексту“ (Николић, 1988: 217). По Радмилу Димитријевићу тумачење непознатих ријечи је сврсисходно једино прије изражајног читања „нарочито када је у питању текст у стиху, нека лирска песма, на пример, уопште емоционални текст“ (Димитријевић, 1977: 74). Тумачењем непознатих ријечи и израза ученици се не оспособљавају само за разумијевање текста који читају и интерпретирају, већ обогаћују свој пасивни и активни фонд ријечи, уочавају и усвајају њихова лексичка, семантичка, морфолошка и стилска значења, оспособљавају се да у конкретној ситуацији нађу праву ријеч и праву форму свог говора. Посебно је важно да ученици нове ријечи функционално употребљавају у говору, чиме се постиже „артикулационо-ортоепска, лексичка, семантичка и синтаксичка норма“ комуникације (Ристић, 2001: 93).

Наставник годишњим планом рада одређује вријеме за интерпретацију романа „Хајдуци“. Најчешће су то три или четири часа у зависности од планираних циљева. На тим часовима врши се усмено интерпретирање, разговор о композицији, ликовима, стилу и језику, мотиву слободе, авантури и хумору; све то захтијева висок степен мотивисаности и активности ученика. С обзиром на то да су им познати књижевнотеоријски појмови роман-приповијетка (ученици знају да су умјетнички чиниоци у структури романа у основи исти као и у приповијечи, али су развијенији јер су постављени на широј сужејној основи), наставник у циљу што боље обраде теме може ученицима поставити сљедећа питања:

- Да ли је дјело које сте прочитали приповијетка или роман?
- На основу чега то можеш закључити? Образложите одговор.
- Како је подијељено ово дјело? Колико има цјелина? Да ли је свака цјелина једнако важан дио текста?
- Уочите портрет и карактер главног јунака и осталих ликова у роману.
- Шта је стварно, а шта измишљено у дјелу?
- Објасните начин приповиједања и одредите приповједача. Због чега он зна све оно што се дешавало у логору? Откуд приповједач зна све појединости о осталим дјечацима?
- Какав је пишчев однос према догађајима и ликовима и зашто је такав?
- Који су најзначајнији мотиви? Како гледаш на „хајдучију“ дјечака? Чиме је она изазвана?
- Која форма умјетничког казивања доминира у тексту и зашто?
- Шта вас је у роману насмијало? На чему је заснован тај смијех?
- Покушајте да откријете поруке романа.

Анализа пишчевих порука и ликова је незаобилазна фаза у интерпретацији књижевног дјела. Наравно, ови појмови би се с гледишта методичке

теорије могли посматрати и одвојено, јер су идеје само потенцијална конкретност која бар у почетку егзистира у сфери илузија и апстракције, у човјековом духу и свијести. Наставник не смије од ученика тражити да експлицитно одреде шта је идеја а шта тема романа „Хајдуци“, и то посебно ако прије тога нијесу имали одређене истраживачке задатке. Ученици расправљају о разликама које постоје међу ликовима по питању моралних особина, планова, мотива за учешће у хајдучкој групи, растанка с родитељима и слично. Током интерпретације, уз имена ликова неопходно је уписивати карактерне особине – примијенити ситуациону анализу ликова која истиче узајамност њиховог испољавања и обезбјеђује истовремено сагледавање више вриједносних чинилаца. Након разговора и закључака о поступцима ликова, ученици износе своје ставове о роману који интерпретирају. Разговор може бити подстакнут сљедећим питањима:

- Учили сте ликове у роману. Одредите њихову умјетничку улогу у њеној фабули.
- О чијем физичком изгледу (портрету) имате најцјеловитију представу и зашто? Изнесите то своје виђење. У образлагању својих запажања служите се текстом романа.
- Како коментаришеш улогу и појаву Чеде Брбе, а како осталих дјечака? Јесу ли они истински пријатељи? Да ли је Чеда Брба прави `арамбаша?
- Који су детаљи привукли твоју пажњу и због чега?
- Да ли је живот у шуми једноставан и како се дјечаци сналазе у њему?
- Како коментаришеш крај „Хајдука“ и судбину дјечака?
- Шта мислиш о мотиву заједништва, авантуре и жеље за слободом? Јесу ли они важни за адекватно схватање поруке дјела?

Подстакнути оваквим и сличним питањима омогућен је проблемски приступ већем броју здружених умјетничких чинилаца, а то ће резултирати да и сами ученици постављају питања и да се међусобно подстичу на стваралачки приступ овом изузетно важном сегменту епског дјела. Динамика часова подешава се према истраживачким задацима. На овај начин омогућава се сагледавање појединачних исказа (реченица, слика, умјетничких поступака) и обезбјеђује увид у цјелокупан умјетнички свијет романа. Током часа наставник непосредно подстиче и води оно што се тражило истраживачким задацима; питања и гледишта се умножавају, подешавају према наставним ситуацијама и добијају посебну конкретност и прецизност.

Трећи или четврти час погодан је за драматизацију неке сцене из романа и организацију дебате. У оквиру организације дебате, пожељно

је организовати групни облик рада. Једна група ученика представљала би свијет одраслих (родитељи, професори) с јасно изграђеним погледима и уопште схватањима живота, досљедни, брижни, окупирани својим свакодневним обавезама, али често крути и непопустљиви у својим захтјевима и ставовима. Друга група ученика представљала би дјецу која су животну неискусна, безбрижна, жељна авантуре, а често неодговорна, лакомислена и несташна. Наставник одређује расположиво вријеме за рад група. На овакав начин остварује се већа активизација ученика. Они су у активнијем положају, имају прилике да често питају, да одговарају, да уђу у дијалог, да се користе текстом и да своје ставове, као што сам већ истакао, бране кроз разговор и цитатима из самог дјела. Приликом дебате, није циљ само да се ученици баве анализом романа, већ и да усавршавају своје изражавање, да раде на стилу, обogaћују свој вокабулар, не понављају већ речено, да не одуговлаче с одговором, него да јасно и стилски прецизно саопште суштину. Дебата подразумијева да дођу до изражаја супротстављена мишљења, али и спремност да се коригује став (прихвати мишљење друга-другарице), толеранција, самокритичност, то јест потребно је створити такву радну атмосферу у којој неће бити нездравог ривалства.

Закључна разматрања

Од доброг методолошког пута зависи успех у тумачењу књижевноумјетничког дјела. Ако се тај пут односи само на теоријску и аналитичку мисао, постоји опасност да ће ученици изгубити присни и емоционални однос према књижевноумјетничком дјелу, а самим тим неће бити у могућности да на прави начин организују своју критичку и истраживачку мисао. Кључна предметност према којој се упућује сам процес истраживања и динамика интерпретације одабира се од великог броја умјетничких чинилаца који садрже велику моћ упућивања на више аспеката које у дјелу треба анализирати. Према томе, неопходно је сваки значајнији елеменат у књижевноумјетничком дјелу ставити у улогу интеграционог чиниоца. Обрада књижевног дјела у школи захтијева примјену више истраживачких гледишта. Заправо, ту је ријеч о методолошком плурализму. Здруживањем више погодних метода, тако да у појединим наставним ситуацијама свака од њих може бити и водећа, постиже се већа егзактност, а лакше се остварује и неопходно јединство анализе и синтезе, емоционалног и рационалног сазнавања, индукције и дедукције, теорије и праксе.

Правилност поступања испољава се путем функционалне корелације значајних гледишта и углова посматрања, који се не гранају у више праваца, већ се усмјеравају на битне чињенице и главне вриједности књижевног дјела. На крају важно је истаћи да сазнавање или схватање књижевноумјетничког

дјела у процесу његовог тумачења нема без уживљавања и снажног доживљаја, као што нема и доживљаја без разумијевања текстуалног. У томе се огледа смисао и задатак проучавања књижевности.

ЛИТЕРАТУРА

Примарна:

– Нушић, Бранислав (2008): *Хајдуци*, Подгорица, Тобоган.

Секундарна:

– Андрић, Милка (2004): *Савремена методика и тумачење романа*, Београд, Друштво за српски језик и књижевност.

– Велек, Рене – Ворен, Остин (1956): *Теорија књижевности*, Београд, Нолит.

– Вуковић, Ново (1979): *Иза граница могућег*, Београд, Научна књига.

– Vuković, Novo (1996): *Uvod u književnost za djecu i omladinu*, Podgorica, Unireks.

– Георгијевски, Христо (2005): *Роман у српској књижевности за децу и младе*, Нови Сад, Змајеве дечје игре.

– Глишић, Бора (1966): *Нушић њим самим*, Београд, Вук Караџић.

– Деретић, Јован (1983): *Историја српске књижевности*, Београд, Нолит.

– Димитријевић, Радмило (1963): *Методика наставе књижевности и матерњег језика*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства СРС.

– Димитријевић, Радмило (1977): *Проблеми наставе књижевности и матерњег језика II*, Београд, ISC.

– Живковић, Драгиша (1977): *Европски оквири српске књижевности II*, Београд, Просвета.

– Јовановић, Рашко (1998): *Један други Нушић*, Смедерево, Дом културе.

– Jan, Isabelle (1969): *La littérature enfantine*, Les editions ouvrieres, Paris.

– Кајзер, Волфганг (1973): *Језичко уметничко дело*, Београд, СКЗ.

– Константиновић, Зоран (1969): *Феноменолошки приступ књижевном делу*, Београд, Просвета.

– Лотман, Јуриј Михаилович (1976): *Структура уметничког текста*, Београд, Нолит.

– Љуштановић, Јован (2004): *Дечији смех Бранислава Нушића*, Нови Сад, Виша школа за образовање васпитача.

– Марковић, Ж. Слободан (1973): *Записи о књижевности за децу*, Београд, Интерпрес.

- Марковић, Ж. Слободан (2003): *Записи о књижевности за децу III*, Београд, Београдска књига.
- Милинковић, Миомир (2012): *Књижевност за децу и младе – Поетика*, Ужице, Учитељски факултет.
- Милинковић, Миомир (2014): *Историја српске књижевности за децу и младе*, Београд, Bookland.
- Милосављевић, Петар (1997): *Теорија књижевности*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Милосављевић, Петар (2000): *Методологија проучавања књижевности*, Београд, Требник.
- Марјановић, Воја (1998): *Дечја књижевност у књижевној критици*, Београд, БМГ.
- Николић, Милија (1975): *Књижевно дело у наставној пракси*, Београд, Научна књига.
- Николић, Милија (1975): *Књижевно дело у наставној пракси*, Београд, Научна књига.
- Николић, Милија (1980): *У свету знакова. Студије и предавања из методике наставе српскохрватског језика и књижевности*, Нови Сад, РУ „Радивој Ћирпанов“.
- Николић, Милија (1992): *Методика наставе српскохрватског језика и књижевности*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- *Predmetni program za predmet Crnogorski jezik i književnost za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole* (2011), Ministarstvo prosvjete i sporta, Zavod za školstvo.
- Петровић, Тихомир (2008): *Историја српске књижевности за децу*, Нови Сад, Змајево
- дечје игре.
- Петровић, Тихомир – Милинковић, Миомир (2007): *Писци за децу и младе*, Епоха, Пожега.
- Поповић, Богдан (1959): *Шта је велики песник*, Огледи и чланци из књижевности I,
- Београд, Просвета.
- Прелевић, Раде (1979): *Поетике дечје књижевности*, Мостар, Прва књижевна комуна.
- Ристановић, Цвијетин (1997): *Српски пјесници за дјецу*, Бијељина, Завод за уџбенике.
- Ристић, Марко (1952): *Књижевна политика*, Београд, Просвета.
- Ристић, Стана (2001): *Могућности употребе речника у настави*, Београд, Књижевност и језик, бр. 1–2.
- Rosandić, Dragutin (1986): *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb, Školska knjiga.
- Смиљковић, Стана (2002): *Настава српског језика и књижевности I и II*, Врање, Учитељски факултет.

- Смиљковић, Стана – Милинковић Миомир (2010): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Врање, Учитељски факултет.
- Скерлић, Јован (1967): *Писци и књиге*, IV, Београд.
- Стевановић, Борислав (1990): *Педагошка психологија*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Хартман, Николај (1979): *Естетика*, Београд, БИГЗ.
- Crnković, Milan (1986): *Dječja književnost (Priručnik za studente i nastavnike)*, Zagreb, Školska knjiga.
- Crnković, Milan (1987): *Sto lica priče*, Zagreb, Školska knjiga.
- Цуцић, Сима (1951): *Из дечје књижевности*, Нови Сад.

METHODICAL APPROACH TO BRANISLAV NUŠIĆ'S NOVEL "OUTLAWS"

Abstract

Teaching children about literary work of Branislav Nušić means functional correlation of previous and contemporary views and studies that guide us to the relevant facts and truths when defining and evaluating key values of his literary work. At the same time, we should not forget the fact that understanding any literary work may lead to sustainable knowledge without full engagement in the world of the work. We cannot fully enjoy the work without understanding of the text and beyond the text, origin of work, source of inspiration, scope and importance of thematic and aesthetic structure and generally, ethic and other values of the work. Readers' reception of literary text meant to deepen their spiritual life of its interpreter and every reader while attempting to interpret and use literary text on classroom level including all known historical and theoretical views.

Having in mind Branislav Nušić's literary work has not been fully explored both in literature science and teaching practice, the aim of this paper was to offer new facts about the work of this prominent author in the sphere of education and encourage better inclusion of ethical values in upbringing the young generations.

Keywords: reception, inspiration, interpretation, textual and beyond the textual understanding

Nada ORBOVIĆ¹
Dragica MIJANOVIĆ²

NASTAVA POMOĆU RAČUNARA

Rezime:

Razvoj savremenog društva, a samim tim i razvoj informacionih tehnologija, omogućava modernu organizaciju nastave. Potrebno je koristiti nove metode i nove didaktičke materijale kako bi se nastava poboljšala i osavremenila te postala interesantnija učenicima. Cilj takve nastave je da učenici usvoje što više znanja koja će im biti korisna u daljem životu i da na što lakši način savladaju gradivo.

U ovom radu pokušaćemo da predstavimo široku primjenu računara (kompjutera) u nastavi i njegove prednosti i nedostatke.

Ovaj rad treba shvatiti kao pomoć djeci, ali i odraslima, kako bi pametno koristili računare, odn. shvatili da osim igranja igrice i povezivanja preko društvenih mreža, pomoću računara mogu naći vrlo korisne i poučne programe i informacije.

Ključne riječi: djeca, računari, nastava

Uvod:

Računari u nastavi javljaju se 1958. godine. Koriste se kao složeni uređaji za učenje sve do 1965. godine. Nakon toga nastupaju promjene u kvalitativnim i kvantitativnim mogućnostima primjene računara u nastavi.

Prvi nastavni projekat pomoću digitalnih računara razvijen je na Univerzitetu Illinois (SAD) 1959. godine. Taj je projekt nazvan PLATO I (Programed Logic for Automatic Teaching Operations), a koristio je jedan učenički terminal povezan na digitalni računar tipa ILLIAC. Nakon toga javlja se PLATO II s dva učenička terminala, PLATO III s 20 učeničkih terminala, a nakon toga razvija se PLATO IV s 4096 učeničkih terminala. Uporedo PLATO I, američka firma SDC (System Development Corporation) razvija eksperimentalni sistem koji je namijenjen istraživanjima na području programirane nastave.

¹ Nada Orbović, profesorica informatike, OŠ „Luka Simonović“ - Nikšić

² Doc. dr Dragica Mijanović, Filozofski fakultet

Taj se sistem kasnije razvija u automatski školski sistem CLASS (Computed Based Laboratory for Automated School System).

Generacije računara u nastavi i obrazovanju

Upotrebu računara u nastavi i obrazovanju možemo podijeliti na pet generacija.

Prvu generaciju, u trajanju od 1959. do 1965. godine, karakteriše mali broj računara za učenje. Rukovanje samim računarom bilo je komplikovano, kao i programiranje. Usljed nedovoljnog broja računara, bio je uključen mali broj korisnika. Prvi računari bili su s elektronskim cijevima, građeni u okviru univerziteta, a finansirala ih je američka vlada. Računari koji su bili u upotrebi su ILLIAC, BENDIX-G, PHILCO 2000.

Druga generacija je trajala od 1965. do 1971/72. godine. U njoj dolazi do povećanja broja računara, pa su se koristili računari „treće generacije“ koji su omogućavali vrijeme dijeljenja (višekorisnički operativni sistem koji omogućava istovremeni rad više korisnika na jednom računaru u raspodijeljenom vremenu). Računari su služili za prezentovanje informacija. Dolazi do razvoja i izrade obrazovnog računarskog softvera, kao što je PLATO. Računari koji su se upotrebljavali mogu se podijeliti u dvije grupe: „mali“ ili mini računari poput HP 2000 i PDP-8 i „veliki“ poput IBM 360, IBM 1500 i RCA 1-17.

Treća generacija, od 1972. godine, nosi naziv i „nova industrija“. Dolazi do razvoja velikih sistema koji su uključivali nekoliko hiljada terminala, povezanih u regionalne ili nacionalne mreže. Pored nastavnika, sad su obrazovni računarski software stvarali i timovi stručnjaka, tzv. „industrijski“ software. Ova generacija je okarakterisana velikim sistemima poput TICCIT i PLATO IV. Razvijaju se i dva konceptijski različita pristupa organizaciji obrazovanja: centralizovani i decentralizovani. Do nedavno je komunikacija nastavnik – učenik bila oblika nastavnik pita, učenik odgovara, a sada učenik odlučuje o toku komunikacije samostalnim rješavanjem problema. Takođe dolazi do pojave on-line biblioteka.

Četvrta generacija razvijala se paralelno s pojavom i razvojem PC-a. Koriste se interaktivna multimedijaska tehnologija i računarske mreže.

Peta generacija traje i danas. Njeni temelji su na sistemima vještačke inteligencije pa slijedi razvoj ukupnog razvoja informatike. Koriste se tehnike vještačke inteligencije za modeliranje sadržaja za učenje. Komponente vještačke inteligencije primijenjene u obrazovanju su:

- komunikacija s računarom na prirodnom jeziku;
- programiranje inteligentnih igara i rješavanje problema;
- raspoznavanje slika, predmeta i uzoraka u skicama;
- automatski sistemi za prevođenje s jednog na drugi jezik;
- prepoznavanje jezika (razumijevanje govora) i ispisivanje u vidu teksta;
- automatsko dokazivanje kod kompleksnih matematičkih i logičkih problema i sl.

S razvojem tehnologije usavršavaju se i fizičke komponente računara. Znatno se povećava kapacitet memorije i brzina izvršavanja pojedinih operacija uz istovremenu minijaturizaciju. Time se od sedamdesetih godina prošlog vijeka primjena računara širi na sva područja ljudske djelatnosti tako da savremeni računari:

- koriste se u obrazovanju;
- podržavaju istraživanja u nauci;
- pomažu u projektovanju automobila, brodova, aviona i drugih mašina (kao i samih računara);
- upravljaju mnogim procesima u industriji i kontrolišu kvalitet i kvantitet;
- omogućavaju simulaciju složenih sistema;
- podržavaju istraživanja, analize i liječenja u medicini;
- pomažu u bankama, prometu, telekomunikacijama itd.

Jednom riječju, živimo u okruženju računara i mnoge djelatnosti nezamislive su bez njih pa funkcije PC-a svodimo na:

- prijem podataka;
- čuvanje podataka (snimanje) – svaki podatak se može sačuvati;
- pretraživanje – svaki podatak (informacija) koji je sačuvan, može se opet koristiti;
- prikazivanje – informacije se pojavljuju na ekranu i tako ih možemo pogledati;
- mijenjanje (editovanje) – informacije možemo mijenjati, brisati, dodavati nove i sl.;
- štampanje – nakon što završimo rad, informacije možemo poslati na papir;
- slanje i prijem – računari mogu međusobno komunicirati i razmjenjivati informacije.

Vrste računara

- Računari opšte namjene;
- Računari za specijalne namjene;
- PC računar;
- MAC (Apple Macintosh) računari;
- Umreženi računari;
- Mainframe računari (centralni, veliki računari);
- Prenosni – Laptop, Notebook računari;
- Super računari („Plavi gen“, „Tianhe 2“ i sl.);
- PDA (Personal Digital Assistant), Handheld, palmtop računari.

Rad s operativnim sistemom

Rad s računarom zavisi od jednog veoma važnog programa (sistemskog softvera) koji se automatski aktivira kad se uključi računar i pazi na sve akcije

i druge programe (aplikacione), sve dok se računar ne isključi. Ovaj program zove se **operativni sistem** i smješten je na hard disku.

Uloga **operativnog sistema** je da bude posrednik između hardvera i korisničkog softvera – aplikacionih programa (obrada teksta, tabelarni proračuni, obrada slika, kreiranje prezentacija, korišćenje interneta itd.), da organizuje sve procese koji se u računaru dešavaju, da dodjeljuje vrijeme određenim programima, da vodi računa o zauzetom i slobodnom memorijskom prostoru i drugim aktivnostima.

Windows je ime operativnog sistema u vlasništvu kompanije **Microsoft**, koji danas u svojim raznim verzijama drži preko 70% tržišta pa je ovaj operativni sistem početkom 21. vijeka postao sinonim za kućni računar.

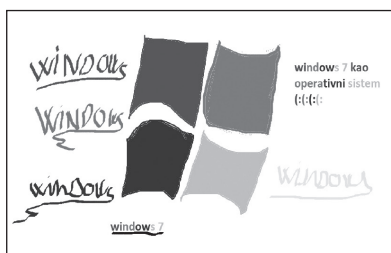
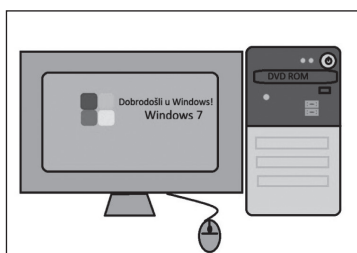
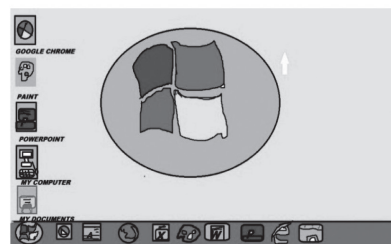
Postoje razne verzije ovog operativnog sistema: Windows 95, Windows 98, Windows ME, Windows NT, Windows 2000, Windows XP, Windows Vista, Windows 7, Windows 8.

Microsoft je nedavno službeno predstavio operativni sistem **Windows 8** i najavio da će „promijeniti svijet računarstva“. Windows 8 donosi mnogo novosti i promjena. Neke su stvari drastično drugačije nego kod prethodnih verzija Windowsa, a sve je podređeno novoj generaciji ultralakih prenosnih računara i tableta.

Windows 8 je operativni sistem namijenjen za korištenje na desktop, laptop računarima i tabletima, od uređaja sa dijagonalom ekrana 10 inča do velikih plazma ekrana, od ultralakih prenosnika do velikih mašina i poslovnih računara.

Cjelokupan rad u Windowsu odvija se unutar raznih prozora. Svaka aplikacija koja se izvršava u Windowsu dobija svoj prozor i u njemu se izvršava. Aplikacija ima i svoju ikonu po kojoj se može prepoznati.

Na sledećim slikama prikazano je kako učenici šestog razreda Osnovne škole „Luka Simonović“ – Nikšić, predstavljaju operativni sistem Windows 7:



Primjena osnovi informacionih tehnologija – IT u nastavi

Informatika je jedna od najmlađih naučnih disciplina, razvijena 60-ih godina 20. vijeka. Interdisciplinarna je s logikom, matematikom, teorijom informacija, kao i elektronikom. Naziv informatika uveo je kao pojam Francuz Filip Dreyfus 1962. godine, a nastao je spajanjem dvije riječi: **information** (informacija – obavještenje) i **automatique** (automatika – samokretanje).

Oblast koja se danas sve više razvija, a bavi se savremenim načinima sakupljanja, memorisanja i obrade informacija, zove se informatika. Prva definicija oblasti informatike, koju je dala francuska akademija nauka, glasi: „Informatika je nauka sistematskog i efikasnog obrađivanja informacija kao medija ljudskog znanja i medija za komuniciranja u području tehnike, ekonomije, društvenih i drugih nauka, a sve to uz pomoć savremenih tehničkih sredstava.“³

Mada ova definicija daje osnovne koncepte kojima se bavi informatika, ipak se ne može reći da je ona i opšteprihvaćena.

Danas postoji mišljenje da se pod informatikom podrazumjeva proučavanje računara kao savremenih sredstava sa obradu informacija s jedne strane, i primjena tih računara u raznim drugim oblastima u realizaciji računске obrade podataka i informacionih sistema, s druge strane.

Dva osnovna pravca razvoja informatike, definisana su u SAD-u kroz dvije posebne oblasti: računarske nauke i informacione nauke.

Prva oblast se bavi računarom kao složenim tehničkim uređajem i razmatra način njegove konstrukcije i osnovnih principa rada, a u drugoj oblasti računar se posmatra samo kao efikasno sredstvo za obradu informacija.

Kod nas se naziv informatika upotrebljava kako za informaciono – komunikaciono, tako i za elektronsko – računarsko značenje. Budući da je obrada informacija danas gotovo isključivo vezana za računare, potrebno je upoznati osnove rada s računarom i rad s najčešćim programima koji se upotrebljavaju na računarima. Znanje i sposobnost rada i upotrebe računara za neke osnovne primjene naziva se osnovnom informatičkom pismenošću.

Informaciono-komunikaciona tehnologija javlja se u okviru nastavnih sadržaja kao nastavni predmet i kao nastavna tehnologija.

Osnovi informacionih tehnologija podrazumijevaju upoznavanje s terminologijom, osnovama arhitekture računara, opštim postavkama primjene, pa i zakonskim obavezama i opšteprihvaćenim društvenim normama pri korišćenju računara.

Informacione tehnologije (Informational technology, IT) pojam je koji se odnosi na korišćenje informacija, tačnije upotrebu računara u obradi podataka.

Cilj nastavnog predmeta – primjena osnovi informacionih tehnologija – IT u nastavi je sticanje znanja, ovladavanje vještinama i formiranje vrijednosnih stavova koji doprinose razvoju informatičke pismenosti neophodne za dalje školovanje, život i rad u savremenom društvu, kao i osposobljavanje

³ Lazo Roljić (2002), Osnovi informatike, str. 15, Poljoprivredni fakultet Banja Luka.

učenika da efikasno i racionalno koriste računare na način koji ne ugrožava njihovo fizičko i mentalno zdravlje.

Zadaci informacionih tehnologija – IT u nastavi su:

- da se razvije svijest o neophodnosti korišćenja računara u svakodnevnom životu i radu kao i o značaju informatike za funkcionisanje i razvoj društva;
- da se steknu znanja potrebna za podešavanje parametara operativnog sistema na nivou korisničkog interfejsa;
- da jačaju sposobnost rešavanja problema razvojem logičkog i kritičkog mišljenja;
- da unaprijede sposobnosti za brzo, efikasno i racionalno pronalaženje informacija korišćenjem računara, kao i njihovo kritičko analiziranje, skladištenje i prenošenje;
- da razviju preciznost, racionalnost i kreativnost u radu sa računarom;
- da unaprijede strategije i tehnike samostalnog učenja koristeći mogućnosti računara i razviju spremnost za učenje tokom cijelog života.

Ciljevi i zadaci nastavnog predmeta informatike često se mijenjaju i dopunjuju, jer moraju pratiti brzi razvoj informacijske i komunikacione tehnologije. Zastarijevanje sadržaja puno je veće nego u nekim drugim naučnim područjima (npr. matematike, fizike, hemije i sl.). Osnovna informatička znanja i vještine koje treba da posjeduje „informatički pismena“ osoba su:

- poznavanje računarske konfiguracije i osnova korišćenja operativnih sistema;
- primjena programa za obradu teksta;
- primjena programa za tabelarne proračune;
- primjena programa za izradu prezentacija pomoću računara;
- poznavanje osnova programiranja;
- poznavanje interneta i njegovih servisa, a posebno komunikacija elektronskom poštom i korištenje World Wide Weba;
- pretraživanje WWW uz pomoć pretraživača i sl.

Upotreba računara u nastavi

Primjena računara u mnogim oblastima savremenog društva doprinosi boljem, uspješnijem i bržem radu. Računar u nauci omogućuje uspješnije istraživanje, u proizvodnji uvećava produktivnost, dok u bankama obezbjeđuje brže i ažurnije poslovanje. Postoje mnogobrojni primjeri uspješne i korisne primjene računara. Posljednjih godina sve više se govori o primjeni računara u obrazovanju. Računar se u obrazovanju koristi kao univerzalno nastavno sredstvo ili kao objekat za podršku nastave iz oblasti računarstva i informatike.

Računar je mašina koja izvršava programe koje piše čovjek – korisnik. Program je spisak naredbi napisanih precizno i jasno u određenom redosljedu, tako da ih računar može izvršiti.

Sve što važi za druge mašine, važi i za računar. To je informaciona mašina koju grade, održavaju i koriste ljudi na sličan način kao i svaku drugu mašinu.

Da bi čovjek koristio računar moraju postojati uređaji preko kojih čovjek može saopštiti informacije računaru, odnosno računar čovjeku. Ovaj problem, saopštavanja informacija između čovjeka i računara, poznat je kao problem komunikacije čovjek – računar. Uređaj preko kojeg čovjek saopštava informacije računaru zove se ulazni organ računara, a onaj preko kojeg računar saopštava informacije čovjeku zove se izlazni organ računara. U tehnici je uobičajeno da se spoj više uređaja naziva sistemom, pa se tako i računar s ulaznim i izlaznim organom naziva računarski sistem.

Pojednostavljen šematski dijagram računarskog sistema dat je na sljedećoj slici:



Poboljšanje kvaliteta nastave, a samim tim i obrazovanja, težnja je koja je sve više prisutna u našem školstvu. Jedan od načina poboljšanja nastave je svakako i upotreba računara. Naravno, da bi ta nastava bila adekvatna, potrebno je još dosta ulaganja, usavršavanja nastavnika, ali isto tako i motivacija kako učenika tako i nastavnika. Jedna od glavnih prepreka takvom izvođenju nastave su svakako predrasude. Postoje podijeljena mišljenja o upotrebi računara u nastavi. Jedna strana zagovara mišljenje da računare treba uvesti što ranije u nastavu, ako je moguće, čak i u predškolskom uzrastu, jer djeca uče i kroz igru, a putem računara i raznih programa im je to i omogućeno. S druge strane imamo i one koji su mišljenja da računare ne treba uvoditi u nastavu, a neki od razloga su da na taj način učenici gube vještinu i rutinu rješavanja zadataka, da se manje trude, da se rješavanje zadataka putem računara, svodi na prepisivanje rezultata dobijenih putem računara. Oba ova načina razmišljanja imaju svoje prednosti i nedostatke, ali naš cilj nije takmičenje koji je od ovih načina bolji, već da se poboljša kvalitet učeničkog znanja, a da sredstva koja se koriste u toku izvođenja nastave zavise isključivo od teme koja se obrađuje, tj u zavisnosti od gradiva treba koristiti sredstva za koja smatramo da će na najbolji način pomoći učenicima da savladaju gradivo.

Ljudski mozak je izuzetan u svojoj sposobnosti za čuvanje i prenos kompleksnih informacija, ali je i ograničen odgovarajućom količinom podataka koja može biti obrađena i sačuvana. Jedan od metoda kojima možemo smanjiti efekat ovih ograničenja je upravo upotreba računara u nastavi i raznih programa.

Tradicionalan način nastave često dovodi do minimalnih opterećenja umnih sposobnosti da primećujemo, istražujemo, tako da se pojedine radnje odvijaju automatski, a znanje koje se ovim putem usvaja je kratkoročno. S obzirom na načine na koje se računar može koristiti u svrhe učenja, vidi se mogućnost da se na predvidiv način pomogne učenicima da izgrade i testiraju svoju mentalnu konstrukciju. Računari dozvoljavaju učenicima da se fokusiraju i na neke druge aspekte koji su značajni u ostvarivanju i razvoju znanja, što nije moguće u tradicionalnoj nastavi. U eri razvoja i inovacija kada se svaki dan susrijećemo s novim idejama i saznanjima, naše učenje i naš sopstveni razvoj moraju da prate taj tempo. Da bi sve to postigli, potrebno je da se svaki dan sve više edukujemo, da stalno tražimo i pronalazimo nove načine učenja, a to je jedino moguće uz pomoć savremene tehnologije.

Navodimo *primjer* s časa učenika šestog razreda Osnovne škole „Luka Simonović” – Nikšić, tema – Kreirati dokument u Wordu o svom gradu, Nikšiću (međupredmetna tema, profesionalna orijentacija (saradnja s lokalnom zajednicom). Učenici su koristeći internet, imali blok časa da urade rad na datu temu.

Plan izvođenja časa – uvod 10 minuta, glavni dio časa 55 minuta i završni dio časa 25 minuta.

Na praktičnom primjeru u kreiranju dokumenta u Wordu, planirano je da se prikaže kako se kreiraju dokumenta u Wordu kroz interaktivan odnos s predavačem, uz upotrebu interneta, gdje se kao nastavno sredstvo takođe koriste dokumenta u Wordu, uz nastavnikova objašnjenja.

Učenici koji bi prvi uradili zadatak, prezentovali bi svoje rješenje ostalim učenicima. U slučaju da niko od učenika ne dođe do rješenja zadatka u predviđenom vremenu, planirano je da nastavnik prezentuje rješenje.

Uvodni dio časa

Uvodnim dijelom časa planirano je utvrđivanje predznanja učenika, provjeriti i/ili podsjetiti kako se koristi Web čitač, kako se pretražuje internet i preuzimaju informacije i čuvaju na računaru, provjeriti i/ili podsjetiti na postupke kreiranja dokumenta u Wordu, unošenje i formatiranje teksta i objekata. Nastavnik upoznaje učenike s temom i planiranim ishodima, saopštava sadržaj rada, demonstrirajući gotove radove na slične teme.

Nastavnik saopštava aktivnosti učenicima – koristeći internet potrebno je da prikupe i analiziraju informacije o svom gradu, Nikšiću – stanovništvo, naseljena mjesta, kultura, saobraćaj, slavni ljudi i sl.

Nastavnik ističe kriterijume prema kojima će se vrednovati rezultati – rad mora da sadrži sve navedene elemente, svaki sadržaj se mora ilustrovati odgovarajućim fotografijama, ispravno unositi i formatirati tekst i objekte.

Glavni dio časa

U glavnom dijelu časa, učenici pretražuju internet individualno ili grupno, prikupljaju i analiziraju informacije, čuvaju ih na kompjuteru. Usaglašavaju stavove, ideje i želje, odlučuju o sadržaju i izgledu dokumenta. Kreiraju rad u Wordu. Sami analiziraju i procjenjuju svoj rad, pitajući se da li prikupljene informacije zadovoljavaju sve kriterijume za vrednovanje, navedene na početku časa. Usvajaju sugestije nastavnika. Čuvaju rad u svojoj omotnici. Znajući željene ishode, plan aktivnosti i kriterijume prema kojima će se vrednovati rezultati, iskazuju svoje dileme ako ih imaju, pitaju, sugerišu. Nastavnik nadgleda rad učenika, pruža podršku.

Završni dio časa

U završnom dijelu časa planirano je da se provjeri koliko su učenici usvojili gradivo koje je obrađeno na času iz oblasti obrada teksta i internetski servisi.

Učenici prezentuju urađene radove u Wordu pomoću projektoru, učenik komentariše svoj rad i daje potrebna objašnjenja.

Ovdje je potrebno pregledati i analizirati prikupljeni materijal, pružiti povratnu informaciju, a zatim pozvati učenike na samoprocjenu i međusobno ocjenjivanje. Nastavnik prati tok prezentovanja. Zajedno sa učenicima izvodi zaključke, a zatim ističe šta je dobro i u kojoj mjeri, šta nije i zbog čega. Iz izvedenih zaključaka vidimo da se 38% učenika odlično snašlo u prikupljanju informacija sa interneta, prenošenjem datih informacija u Wordov dokument i uradilo rad koji je ocijenjen sa peticom, 29% učenika je uradilo rad koji je ocijenjen ocjenom četiri (dobro su iskoristili internet, ali je u Wordu bilo grešaka, dio teksta nije formatiran i sl.), 24% učenika je završilo svoje radove prije vremena, a radovi su odrađeni dosta loše (ocjena dvojka i trojka) – učenici su našli tekst o Nikšiću koji se nije tražio zadatkom, nijesu se snašli s fotografijama, znači nijesu rad ni pročitali što govori o nezainteresovanosti učenika da na pravi način koriste kompjuter i internet, 9% učenika nije uopšte koristilo internet nego je pisalo sastav o svom gradu uopšteno, kratko, nejasno, koristeći ono što su znali ranije, ne poštujući pravila Worda.

Neophodno je ponuditi ideje za poboljšanje datih radova od strane nastavnika, isticati pozitivan utisak, dati podsticaj i ohrabrenje za dalji rad.

S razvojem tehnologije i sve većim prisustvom računara u našim životima, sve više se vidi i neophodnost njihove primjene u nastavi.

Uvođenjem računara u nastavi javio se novi pojam – nastava pomoću računara. Tu se prije svega misli na upotrebu računara od strane učenika u nastavi i procesu učenja. Računare je potrebno što više koristiti kao nastavna sredstva i nastavna pomagala jer je u ovom trenutku nastava pomoću računara najviši stepen u razvoju nastavne tehnologije.

Do pojave računarske tehnologije nastavni koncepti poznatih pedagoga i psihologa (Jean Piaget, Lav Vygotski, Roger Schank, ...) koji potenciraju

individualizaciju nastave, rad u parovima, timski rad i učenje otkrivanjem, ostajali su na nivou teorijskih izlaganja. Danas su ti koncepti prilagođeni tehnološkoj podršci i gotovo je nemoguće izvršavati ih bez pomoći računara.

Modeli primjene računara u nastavi

Pomoću programa uspostavljen je dijalog između učenika i „elektronskog učitelja“. Učenik odgovara na pitanja i dobija povratne informacije o uspješnosti. Nastavno gradivo je podijeljeno na lekcije određene veličine, svaka lekcija daje nove informacije i postavlja zadatak u vezi s njima. O uspješnosti odgovora učenika program predlaže odgovarajuću lekciju od kojih je sastavljen program.

Softver za učenje programiranih lekcija pomoću računara odlikuje se sljedećim osobinama:

- precizno određen zadatak programa;
- sistematski pripremljeni sadržaji koji se izlažu u malim zadacima;
- aktivnost učenika osigurava se zadacima uz svaki novi dio gradiva;
- odmah se daje i povratna informacija o tačnosti rješenja;
- napredovanje učenika kroz program zavisi od usvojenosti prethodnog gradiva;
- omogućena je individualizacija brzine rada, načina usvajanja sadržaja gradiva.

Učenje programiranih sadržaja na ovaj način pokazalo je niz prednosti kao što je uspješan samostalan rad, veća aktivnost, povratna informacija o uspjehu učenja, učenici koji ranije završe posao dobijaju dodatni materijal i sl.

Navodimo *primjer* sa časa učenika šestog razreda Osnovne škole „Luka Simonović“ – Nikšić, gdje je učenicima dat Multimedijalni kurs za Microsoft Word od deset mini lekcija: instalacija Worda, startovanje Worda, radno okruženje Worda, tastatura, podešavanje stranice, unos i brisanje teksta, selektovanje teksta, formatiranje teksta, formatiranje pasusa i snimanje dokumenta. Ovdje je učenicima omogućeno da sami prelaze s lekcije na lekciju pod uslovom da pređu na narednu lekciju samo ako su razumjeli i shvatili prethodnu. Veći broj učenika, 55%, prešao je svih deset mini lekcija u trajanju od 30 minuta, 30% učenika prešlo je osam lekcija, 10% učenika je prešlo šest lekcija dok se 5% učenika zadržalo na lekciji broj 3 a to je radno okruženje Worda.

Učenje pomoću računara je dijalog većeg nivoa u kojem učenik sam odlučuje o daljem toku komunikacije traženjem informacija kao i o postupku rješavanja problema.

Interaktivno učenje pomoću računara je savremeniji oblik učenja i prvi kod kojeg se koristi interaktivna multimedijaska tehnologija i računarske mreže. Uglavnom se koristi tamo gdje se traži testiranje sposobnosti i znanja.

Interaktivno učenje i poučavanje primjenom multimedije gdje se koristi računar kao „mašina za učenje“ koja može efikasnije i brže podučavati učenike

u odnosu na nastavnike, lakše je naučiti i zapamtiti gradivo koje pri usvajanju zahtijeva veću aktivnost učenika, učenik je u središtu pažnje, a pri tom koristi multimedijalni pristup. Postiže se puna interaktivnost, učenik u nekoj mjeri mijenja proces učenja, zamjenjuju se uloge učenika i nastavnika.

Proučavanje pomoću računara je dobro za testiranje sposobnosti i znanja jer:

- računari služe kao izvor informacija;
- učenici pasivno usvajaju informacije, koje se provjeravaju šablonskim testovima;
- učenici ne odlučuju sami na koji način žele da uče itd.

Hipertekstualni i hipermedijski sistemi omogućavaju nastavnicima kreiranje materijala za učenje kroz koje se učenici kreću u skladu s vlastitim sposobnostima i interesima. U takvom okruženju učenici mogu kreirati i svoj vlastiti materijal i povezati ga s materijalom koji je kreirao nastavnik, što predstavlja i najviši nivo interaktivnosti.

U literaturi se mogu sresti još neki termini koji ili predstavljaju kombinaciju postojećih metoda ili se odnose na nove tehnike i metode učenja pomoću računara.

Svim metodama zajednička je primjena programske podrške za učenje koja za razliku od običnih hipermedijskih prezentacija ima jasno izraženu obrazovnu komponentu, odnosno dijalog tipa pitanje – odgovor za testiranje nivoa usvojenosti gradiva.

Obrazovni računarski softver

Računar u radnoj memoriji obrađuje samo brojčane podatke u binarnom obliku. Razmjena podataka između korisnika i prvih računara bila je u tom obliku, što je znatno otežavalo rad i ograničavalo mogućnost primjene računara.

Usavršavanjem ulazno izlaznih sklopova i uređaja korisnik na jednostavan način može unositi i obrađivati podatke u obliku teksta, fotografije, zvuka i filma. Takav način komunikacije pruža korisniku brojne prednosti:

- brži i ljepši rad;
- veće stvaralačke mogućnosti;
- jednostavniju razmjenu informacija s drugim korisnicima;
- brže učenje (usvajanje novih znanja i vještina).

Računarska svojstva koja omogućavaju obradu podataka raznih oblika istovremenim korišćenjem više medija nazivamo multimedijom.

Primjena multimedije zahtijeva multimedijske programe. Prvi multimedijски programi svodili su se na korisnikovo pasivno primanje informacija na koje nije mogao bitnije uticati. Danas su većinom programi ove vrste interaktivni tako da korisnik upravlja načinom i tokom prikazivanja odabranih informacija. Na taj način brže prikuplja potrebne informacije u željenom obliku.

Najpoznatije vrste multimedijjskih programa su:

- enciklopedije za učenje;
- programi za upotrebu multimedijjskih datoteka (za slušanje muzike – Winamp; gledanje slika – ACDSSee; videozapis – Windows Media Player);
- programski alati za izradu multimedijjskih prezentacija (Macromedia Director, PowerPoint, Corel Presentatio);
- programi za izradu multimedijjskih web stranica na internetu (Macromedia Flash);
- programi za grafički dizajn i obradu slike (Adobe PhotoShop, Corel Photo-Paint);
- program za obradu zvuka (Cool Edit);
- obrazovni računarski softver.

Decembra 2015. godine, u Osnovnoj školi „Luka Simonović“ – Nikšić sprovedena je anonimna *anketa* među učenicima koji pohađaju redovnu i izbornu nastavu iz predmeta INFORMATIKE od VI do IX razreda.

U anketi je učestvovao 271 učenik.

Cilj ankete bio je ustanoviti:

- koliko vremena učenici provode na kompjuteru;
- koje su vrste web stranica njima zanimljive;
- šta najviše rade na internetu;
- koje multimedijjske programe učenici najviše koriste.

Anketirano je 87 učenika šestih, 78 učenika sedmih, 42 učenika osmih razreda i 64 učenika devetih razreda.

Jedno od pitanja u anketi bilo je koje vrste web stranica vole posjećivati, tj. koje ih stranice najviše zanimaju.

Odgovorili su: najzanimljivije web stranice su s muzikom, izradom ili korišćenjem Facebook profila, gledanje spotova ili video snimaka, igranje igrice, stranice s vicevima kao i stranice koje su im korisne za školu (Wikipedija ili neke druge koje im objašnjavaju pojmove vezane za školu).

Anketa o vremenu provedenom na kompjuteru pokazala je sljedeće rezultate: ukoliko bi im mogućnosti to dopuštale, svi bi rado boravili mnogo duže na kompjuteru, nego što to mogu sada. Što su stariji vjerovatno im i školske obaveze zahtijevaju duži boravak na kompjuteru (koriste internet pri učenju, izradi panoa i domaćih zadaka), a i znaju mnogo više mogućnosti za korišćenje kompjutera.

Iz ankete vidimo da stalna veza s kompjuterom, kao što smo i pretpostavili, omogućava i njegovo duže korištenje.

Na pitanje - šta rade najčešće na internetu mogli su zaokružiti i više odgovora:

- bez veze razgledam;
- tražim određeni pojam;
- idem na chat;
- na Facebooku sam;
- igram igrice;
- gledam spotove;
- nešto drugo (navedi šta).

Zavisno od urasta učenici su dali različite odgovore:

- učenici šestih razreda izrađuju svoje Facebook profile i koriste ih, slušaju muziku, igraju igrice i traže određene pojmove (uglavnom vezane za školu), a gledaju i spotove;
- učenici sedmih razreda, osim što igraju igrice, slušaju muziku, koriste Facebook profile, traže određene pojmove;
- učenici osmih i devetih razreda najviše vremena provede u traženju pojmova, slušanju muzike, gledanju spotova, a igranje igrica i korišćenje Facebook profila im je obavezno.

Na pitanje koje multimedijске programe najviše koriste, anketa je pokazala sljedeće rezultate:

- učenici, njih 89 %, koristi programe za upotrebu multimedijških datoteka: za slušanje muzike – Winamp, gledanje slika – ACDSec, videozapis – Windows Media Player;
- oko 55 % učenika koristi program za izradu multimedijških prezentacija – PowerPoint;
- a oko 23 % učenika ostale programe kao što su programi za grafički dizajn i obradu slike – Adobe PhotoShop, Corel Photo-Paint, dok ostale programe koriste samo ako moraju i ako se to od njih traži (kao što su programi gdje nalaze pojmove vezane za školu).

Primjena multimedijških programa u nastavi povećava motivaciju učenika i pruža mu veliku slobodu prilagođavanja učenja sopstvenim mogućnostima i potrebama. Učenik samostalno bira tempo učenja i način kretanja kroz gradivo koje uči – hipertekst. Pojam hiperteksta obuhvata tekst čiji su pojedinačni elementi (riječ, rečenica, izraz) povezani s drugim tekstovima. Danas se pojam hiperteksta zamjenjuje pojmom hipermedija, jer se tekst može povezati s ostalim medijima kao što je slika, animacija, zvuk, film, podaci iz baze podataka i sl.

Računari u nastavi koriste se na više načina, zavisno od toga kakav je softver. Softver može biti predavač, ispitivač, uređaj za vježbanje, što u suštini predstavlja razne modele primjene računara u nastavi kao što su programirana nastava pomoću računara, predavanje pomoću računara, učenje pomoću računara itd.

Velik je broj različitog obrazovnog računarskog softvera pa ga je potrebno klasifikovati i rangirati prema njegovoj specifičnosti.

Pravila upravljanja interakcijom između učenika i kompjutera nazivaju se nastavnom strategijom. U nastavi možemo razlikovati različite nastavne strategije – vježbanje, predavanje, dijalog, traženje informacija, rešavanje problema, simulacije, igre i sl. Svaka od njih ima određena specifična svojstva.

Zaključak

Današnje vrijeme obilježeno je upotrebom računara i informatičke tehnologije na praktično svim područjima ljudske djelatnosti. Računare svakodnevno koristimo na radnom mjestu, ali i kod kuće – za obavljanje posla, informisanje, planiranje, dopunjavanje različitih sadržaja, učenje, zabavu. Iz ove liste mogućnosti za primjenu računara, riječi koje se najčešće dobijaju kao odgovori na pitanje čemu služi računar su „posao“ i „igra“. To pokazuje da upotreba računara kao sredstva za učenje još uvijek nije dovoljno poznata i iskorišćena, iako računar nudi brojne pogodnosti i jedinstvene mogućnosti u učenju.

Za razliku od klasičnog papirnog udžbenika, računar ima mogućnost interaktivnosti, multimedije, kao i ponavljanja aktivnog zadavanja i automatskog vrednovanja rješavanja zadataka koliko je god puta to učeniku potrebno do željenog rezultata. Prednosti u odnosu na klasičan rad s nastavnikom su neograničeno strpljenje, sposobnost beskonačnog i dosljednog ponavljanja lekcija, kao i dostupnost u bilo koje doba dana ili noći. Naravno, računar nije i ne može biti potpuna zamjena za školsko okruženje, nastavnika i uobičajeno učenje uz tablu, knjigu i svesku, ali ih izvrsno nadopunjava i proširuje.

Praćenje i vrednovanje rezultata učenja uz pomoć računara pokazalo je da je kombinacija učenja na klasičan način i učenja pomoću računara dobra i korisna. Učenici imaju priliku da uče iz različitih izvora i na različite načine, što omogućava bolje razumijevanje i pamćenje gradiva. Kombinovani način rada je takođe i motivišući za učenike. Dobro je da obje komponente, klasično učenje i učenje pomoću računara, budu zastupljene kako bi se usvajanje i uvježbavanje nastavnih sadržaja moglo uspješno prilagoditi individualnim razlikama učenika, čime im se omogućava lakše i uspješnije učenje.

Računar pruža mogućnosti za raznolike, drugačije načine učenja i proučavanja, i svakako mu u tom cilju treba osigurati mjesto u kući. Velik je broj izvora znanja koje učenik može usvajati uz upotrebu računara: računarski programi, multimedijски sadržaji, interaktivni DVD-ovi, mrežne stranice sa sadržajima za učenje i uvježbavanje znanja, edukativne igre i drugo.

Neki roditelji još uvijek smatraju računar u dječjim rukama prvenstveno igračkom. No, ideja dobrih obrazovnih računarskih programa je i u tome da učenje bude zabavno i zanimljivo, da uključuje elemente zabave gdje je to

potrebno i na način odgovarajući uzrastu učenika. Današnje generacije djece odrasle su u vremenu sveprisutne računarske tehnologije i vole da uče na zabavan način, iz dinamičnih, multimedijalnih i interaktivnih obrazovnih sadržaja. Zato za učenje rado koriste računar i internet – elektronski prozor u svijet. Za takvo učenje potreban je računar i internetski priključak, što danas ima gotovo svaka kuća s djecom školskog uzrasta, a time je učenicima omogućen i pristup internetskim stranicama s programima i sadržajima za učenje i uvježbavanje znanja. Oni rado prihvataju i žele ove nove načine učenja pa zadatak nastavnika i roditelja je da im takvo učenje omoguće.

Tehničke mogućnosti današnjih računara nadmašuju potrebne za školsko učenje i u odnosu na tehnologiju nema nikakvih ograničenja za upotrebu računara u učenju. Zato kažemo da je računar dobar onoliko koliko je dobar program za učenje. Posljednjih godina uz školske udžbenike izdaju se i CD-ovi koji sadrže priložne tekstove i zbirke zadataka, ali ne i interaktivne programe za učenje i uvježbavanje gradiva.

Kompjuter je zahvalna igračka i dobar drug djetetu samo ukoliko se pravilno koristi. Prekomjerna upotreba kompjutera, igranje igrica ili kasnije, nepažljiva upotreba društvenih mreža na kompjuteru može da izazove razne probleme kod djece.

Nije poželjno da djeca rade za laptopom, jer on ne daje mogućnost da dijete koriguje držanje tijela kao kada je u pitanju „klasični“ kompjuter (desktop računar). Zatim, šteta nanijeta očima, a preko očiju i mozgu, može da bude veća, jer su i sadržaji igrica i onog što dijete radi mnogo složeniji, brži, dinamičniji. Dakle, kontrola boravka djeteta za računarom je neophodna. Stručnjaci se slažu da su djeca najpodložnija negativnim uticajima ako se ne kontrolišu.

Drugo, sadržaji koji su meta interesovanja adolescenata, malo su drugačiji. To više nijesu igrice, već društvene mreže. One nose mnoge opasnosti za manipulaciju, pa zato roditelj mora s djetetom da postigne sporazum o nekoj vrsti kontrole. Kad postoji nešto što ne možete da mu zabranite, vi mu se pridružite i blago ga iskontrolišite. To je dio problema generalnog vaspitanja, povjerenja i iskrenosti prema djetetu, i obrnuto. Korišćenje kompjutera bez kontrole može da bude opasno, kako za tjelesno, tako i za psihičko zdravlje djeteta. Važno pravilo je – dvadeset minuta za kompjuterom, dvadeset minuta šetnje, igre i sl.

Evidentno je da djeca vole da koriste kompjuter i da bi to trebalo iskoristiti i uputiti ih na pravi način. Možda više vremena provesti s njima zajedno pregledajući sadržaje, naučiti ih kako će nešto korisno naći i saznati. Pokazati im gdje i kako u kompjuteru mogu naći zanimljive i korisne sadržaje. U svakom slučaju, ako se na pravi način upute i upoznaju s mogućnostima kompjutera, a to je posao nas nastavnika, a dijelom i roditelja, možda će njima biti zanimljiviji i neki drugi sadržaji od igranja igrica i povezivanja preko društvenih mreža.

Literatura:

- Danilo Obradović (2003) *Osnovi računarstva*, Stylos - Novi Sad
- John Walkenbach, Herb Tyson, Faithe Wempen, Cary N. Prague, Michael R. Groh, Peter G. Aitken, Lisa A. Bucki (2008), *Office 2007 Bible*, Mikro knjiga – Beograd
- Lazo Roljić (2002), *Osnovi informatike*, Poljoprivredni fakultet - Banja Luka
- Mihailo Šolajić (2005), *Osnove kompjutera i Windows XP*, Kompjuter biblioteka - Čačak
- Predrag Jovanović, (2013), *ECDL Start* - Delegacija evropske Unije u Crnoj Gori
- Rade Stankić (2013), *Poslovna informatika*, Ekonomski fakultet - Beograd
- Rade Stankić (2013), *Projektovanje informacionih sistema*, Ekonomski fakultet - Beograd
- Vesna Bulatović (2014), *Osnove informacionih tehnologija i korišćenje računara i rad sa fajlovima*, Microsoft Windows 7, Priručnik za pripremu ECDL ispita, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva – Podgorica

Internetski sajтови (Web pages):

- http://www.ecdl.rs/o_ecdl/index.htm
- <http://blog.namesztovszkizsolt.com/wp-content/uploads/2009/10/Magiszteri.pdf>
- <https://www.google.me/#q=primjena+kompjutera+u+nastavi>
- <http://www.valentinkuleto.com/2013/01/prednosti-i-izazovi-uvodenja-upotrebe-tablet-racunara-u-nastavi/>

TEACHING WITH COMPUTERS

Abstract:

Development of modern society, and development of Information and Communication Technologies, allow modern organization of teaching. It is necessary to use new methods and new didactic materials to improve and modernize teaching, and make it more interesting for children. Students are encouraged to acquire Information knowledge and skills useful for their real life.

Paper attempts to present broad use of computers in teaching, their advantages and disadvantages.

In addition, this work should be understood as an aid for the young and adults to use computers in a wise way, to realize that beside playing games and connecting to social networks computers can be useful for finding instructive programs and information.

Key words: children, computers, teaching

ПРЕГЛЕДИ, КОМЕТАРИ, ПРИКАЗИ



Vidosava KAŠĆELAN¹

OBUKA I PROFESIONALNI RAZVOJ PROFESORA GIMNAZIJE I SREDNJIH MJEŠOVITIH ŠKOLA

S početkom implementacije novih nastavnih planova u gimnazijama i uopšte u srednjem obrazovanju započelo se sa sistematskom obukom nastavnika. Novi nastavni planovi, predmetni programi koji su ciljno orijentisani i strukturirani po novoj metodologiji, savremeni principi nastave/učenja zahtijevali su stalnu edukaciju nastavnika, njihove nove kompetencije i prilagođavanje novim reformskim rješenjima.

Treba naglasiti da su u toku kreiranja novih reformskih rješenja organizovani brojni seminari na kome su učestvovali predstavnici Savjeta i Komisija koje su radile na reformi obrazovanja na kojim su se sticala nova znanja, upoređivala različita iskustva i rješenja u okruženju u Evropi, kreirali novi modeli i koncepti obrazovanja.

Strateškim dokumentima reforme obrazovanja (Knjiga promjena, 2001) postavljena je uloga nastavnika kao ključnog nosioca promjena u obrazovanju, sposobnog da primjenjuje novi nastavni plan i program opšte gimnazije i da ga razrađuje skladu sa razvojem novih naučnih i metodičkih dostignuća. To je bila i početna tačka u kreiranju prvih modula obuke za profesore koji realizuju nastavu u gimnazijskim odjeljenjima.

Vodilo se računa o postupnosti u kreiranju modula i programa obuke u skladu s novim reformskim rješenjima, tako da se započelo s modulom „**Promjene u gimnaziji i novi nastavni programi**“. Ciljevi ovog modula bili su da se profesorima gimnazija i srednjih mješovitih škola predstavi novi koncept opšte gimnazije, da se upoznaju s osnovnim principima i ciljevima reforme

¹ Vidosava Kaščelan, samostalni savjetnik I za srednjeopšte obrazovanje i opšte obrazovanje u stručnom obrazovanju u Odsjeku KPR u Zavodu za školstvo Crne Gore i koordinator obuke

obrazovanja, s novom metodologijom izrade novih predmetnih programa, s planiranjem i pripremanjem nastave.

Ovaj modul obuke realizovan je školske 2006/07. godine. Realizovan je za različite aktive nastavnika u školama, tako da je organizovano 13 trodnevnih seminara za profesore gimnazija i srednjih mješovitih škola za različite struke. Ovaj modul obuke pohađalo je 362 učesnika. Takođe, ovaj modul obuke je realizovan za pedagoge i psihologe iz škola.

Školske 2007/08 godine realizovan je modul obuke **Metode rada u nastavi**. Seminari su bili trodnevni, namijenjeni su bili nastavnicima iste struke, tako da su nastavnici imali prilike da razmijene iskustva iz prakse s kolegama iz drugih škola. Ciljevi ovog modula obuke bili su da nastavnici saznaju više o aktivnim metodama nastave/učenja, kako da bolje organizuju čas, kako da aktiviraju sve učenike, prilagode nivo zadataka i zahtjeva prema mogućnostima učenika. Nastavnici su radili praktične vježbe kako da urade scenario časa i primijene savremene metode rada u nastavi.

Ovaj modul obuke pohađalo je 340 nastavnika, a realizovan je i za pedagoge i psihologe u školama.

Naredne školske 2008/09 godine realizovan je modul **Procjenjivanje i ocjenjivanje u nastavi**, takođe za nastavnike iste struke u gimnazijama. Kao i prethodni i ovi seminari bili su trodnevni, realizovano je 14 seminara za različite aktive nastavnika, a bilo je uključeno 314 nastavnika.

Ciljevi ovog modula obuke bili su: analiza postojećeg stanja o metodama i načinima procjenjivanja i ocjenjivanja postignuća učenika, praktične vježbe kako nastavnici ocjenjuju i međusobno poređenje kriterijuma ocjenjivanja, zatim osnovni principi i načini ocjenjivanja i povezanost ocjenjivanja sa standardima znanja, oblici ocjenjivanja, formativno i sumativno ocjenjivanje, upoznavanje sa eksternim provjerama znanja, upoznavanje sa ispitnim katalozima, praktične vježbe – kako uraditi adekvatan test znanja i drugo. Važne aktivnosti bile su razrada kriterijuma ocjenjivanja saglasno usvojenim standardima znanja, izrada plana ocjenjivanja, samoocjenjivanje i vršnjačko ocjenjivanje.

Ovaj seminar je pokazao koliko je proces ocjenjivanja složen i koliko nastavnici u okviru jedne struke različito ocjenjuju ista postignuća učenika, da ne govorimo o poređenju s različitim strukama. Česte situacije su bile da nastavnici isti učenički test ocjenjuju ocjenama od jedan do pet, što je zaista za dobru analizu i kontinuiran rad s nastavnicima kako u školi kroz različite oblike saradnje i profesionalnog razvoja na nivou škole, tako i za obuku koja dolazi sa nivoa Zavoda za školstvo i drugih institucija koje se bave obukama nastavnika, prvenstveno fakulteta.

To je i razlog što se ovaj modul obuke stalno realizuje, često na zahtjev uprave škole ili aktiva nastavnika, tako da je realizovan i u jednom broju stručnih škola. Tako da je u narednom periodu edukovano još 219 nastavnika gimnazija, srednjih mješovitih i srednjih stručnih škola, često je obuka organizovana na nivou nastavničkih kolektiva.

Predavači na ovom i prethodnim seminarima su bili stručnjaci uključeni u reformu obrazovanja koji su prošli različite obuke, bilo da su profesori univeziteta, savjetnici Zavoda za školstvo, Ispitnog centra i drugih obrazovnih institucija, kao i nastavnici iz škola.

Da bi se sagledali efekti modula obuke Procjenjivanje i ocjenjivanje u nastavi, kao i postojeće loše tačke koje se tiču vještina procjenjivanja i ocjenjivanja postignuća učenika, urađeno je i interno istraživanje unutar Odsjeka za kontinuirani profesionalni razvoj nastavnika u kome je učestvovao jedan broj nastavnika gimnazija i srednjih mješovitih i stručnih škola. Istraživanje je pomoglo kreatorima obuke da uoče slabosti procjenjivanja i ocjenjivanja u praksi i poboljšaju program obuke.

Teme iz ovog modula često su se realizovale i kroz kasnije module obuke koji se odnose na razvijanje i unapređenje kompetencija nastavnika, budući da je sposobnost objektivnog procjenjivanja i ocjenjivanja postignuća učenika jedna od ključnih kompetencija savremenog nastavnika.

Sljedeće 2009/10. godine realizovan je modul **Implementacija reforme u opštoj gimnaziji**. Kao što sam naziv govori namjera je bila da se sagleda što se sa prethodnih seminara primjenjuje u praksi.

Ciljevi seminara bili su analiza iskustava primjene novog koncepta opšte gimnazije, analiza interaktivnih časova realizovanih u školi, isticanje primjera dobre prakse, analiza brojnih dilema vezanih za planiranje i realizaciju nastave.

Škole, odnosno nastavnici su pripremili snimke svojih oglednih i uglednih časova koji su prikazivani ukupnom nastavničkom kolektivu i koji su zajednički analizirani na seminaru. Vrijednost ovog modula obuke što su realizovani za pojedine škole i njihove nastavničke kolektive, tako da je bilo ukupno uključeno 638 nastavnika, predstavnika uprave škola i pedagoško-psihološke službe.

Moram da kažem da je bilo zaista veoma kreativnih časova, da su nastavnici i škole uložili značajan napor da podijele svoja dobra iskustva s kolegama u školi i svi su se saglasili da je ovakan način saradnje u školi dobar, učenje jednih od drugih je veoma korisno i može biti dobar put za dalju saradnju u školi i profesionalni razvoj nastavnika.

Takođe, ove školske godine je uveden u sve gimnazije i srednje mješovite škole program **Profesionalnog razvoja nastavnika na nivou škole**. Urađena je obuka za sve rukovodioce škola, timove za profesionalni razvoj u školama, urađeni su priručnici za Profesionalni razvoj nastavnika na nivou škole.

Škole su formirale timove, uradile dvogodišnje planove za profesionalni razvoj na nivou škole, većina nastavnika je formirala svoj portfolio i planove ličnog profesionalnog razvoja.

Profesionalni razvoj na nivou škole je dogoročan proces, neophodno je stalno usmjeravanje, upornost i podrška sa nivoa timova u školama i uprave škole, kao i Zavoda za školstvo, da bi se nastavnici motivisali da više saraduju, razmjenjuju primjere dobre prakse, rade određena istraživanja u školi, rade na poboljšanju kvaliteta nastave kao nastavnički kolektiv.

Treba istaći da sve više škola uočavaju značaj profesionalnog razvoja na nivou škole, da su planovi za PRNŠ sve kreativniji i da se povećava broj škola sa dobrim primjerima realizacije planiranih aktivnosti.

Redovno se održavaju regionalna savjetovanja sa koordinatorima i članovima timova za profesionalni razvoj na nivou škola. To je prilika da se predstave inovirani planovi profesionalnog razvoja, da se uradi analiza onog što je urađeno, kao i preduzmu mjere za poboljšanje ovog procesa u školama.

U 2010/11 školskoj godini realizovan je program **Kritičko mišljenje** za sve gimnazije i srednje mješovite škole u Crnoj Gori. Programi su realizovani regionalno, a pohađalo ih 297 nastavnika. Ovo je bila prilika da se nastavnici upoznaju sa još jednim brojem aktivnih metoda nastave/učenja, veoma kreativnih i primjenljivih u nastavi.

Školske 2010/11 godine smo započeli sa organizovanom obukom trenera iz redova nastavnika. Kreiran je program obuke **Interaktivna obuka – program za trenere** u saradnji sa stranim ekspertom, pripremljen odgovarajući priručnik i realizovan je seminar za trenere trenera koji su pohađali jedan broj nastavnika i savjetnika Zavoda za školstvo koji su već imali značajno trenersko iskustvo.

Program Interaktivna obuka – program za trenere se kontinuirano realizuje. Na nivou Zavoda za školstvo je usvojen Vodič za trenere u kojem su jasno definisani uslovi za pohađanje programa obuke, procedure kako budući treneri mogu da sertifikiraju svoja znanja i vještine. Vodi se računa prilikom selekcije učesnika koji dolaze iz različitih škola, različitih nivoa obrazovanja, različitih su struka, jer na taj način obezbjeđujemo buduće trenere koji mogu da realizuju seminare za različite struke.

Nastavni plan opšte gimnazije je dovoljno otvoren da se lako mogu uvoditi različite novine i izborni predmeti za koje se procijeni da su vrijedni za ukupno obrazovanje učenika. Tako je školske 2010/11. školske godine kreiran izborni predmet Evropske integracije i realizovana obuka za jedan broj nastavnika u gimnazijama, srednjim mješovitim i stručnim školama.

U toku 2011/12. godine realizovan je seminar **Kompetencije nastavnika u opštoj gimnaziji**. Ciljevi ovog modula obuke su bili da nastavnici imaju jasan pregled ključnih kompetencija koje zahtijeva savremena nastava, da se ohrabre nastavnici u školama, posebno oni koji su prošli seminar za trenere da pripreme radionice u školi iz različitih oblasti nastave/učenja, te da ih realizuju s kolektivom u školi. Cilj programa obuke je i jačanje profesionalnog razvoja na nivou škole, kao i stvaranje mogućnosti nastavnicima da sertifikuju svoja znanja u prisustvu Komisije za sertifikaciju Zavoda za školstvo. Ovaj modul obuke je prošlo 413 nastavnika pohađajući 16 jednodnevnih seminara.

S organizacijom regionalnih jednodnevnih seminara u cilju jačanja kompetencija nastavnika nastavilo se 2012/13. školske godine. Organizovano je 5 seminara koje prošlo 132 nastavnika. Cilj seminara je bila primjena naučenog sa seminara u praksi, prezentacija primjera dobre prakse, istovremeno i mogućnost

sertificiranja nastavnika za zvanje trenera. U toku ove godine sertifikovano je 19 trenera iz gimnazija.

Sljedeće 2013/14. školske godine nastavilo se sa seminarima za čijom potrebom su se izjasnili sami nastavnici, bilo na seminarima, bilo da je to zapažanje Odsjeka za kvalitet u Zavodu za školstvo, bilo da su potrebe za njihove obuke predmet različitih istraživanja. Za nastavničku profesiju je bitno kako nastavnik komunicira s učenicima, koliko zna da ih podrži, postigne uzajamno povjerenje i uzajamno poštovanje, tako da je realizovan modul obuke koji se odnosi na **Komunikaciju i mirno rješavanje konflikata**. Ovaj modul je realizovan regionalno, prošlo ga je 164 nastavnika, preko 7 regionalnih seminara.

Takođe, treba istaći da se ove školske godine počelo s realizacijom **Foruma** za nastavnike iste ili različitih struka. Tako su realizovani Forumi na teme: Analiza rezultata eksternog ispita iz matematike u gimnazijama i stručnim školama i Interdisciplinarni pristup u nastavi matematike i prirodnih nauka.

Kako je posljednje istraživanje na nivou Zavoda za školstvo pokazalo da nastavnici imaju potrebu da više saznaju o motivaciji učenika, tehnikama motivacije, kako rješavati situacije sa kojima se često sreću u učionici, a tiču se nedovoljne motivacije učenika, to je organizovan modul obuke na ovu temu. Modul **Motivacija u nastavi** realizovan školske 2014/15. godine. Realizovano je 6 regionalnih seminara na kojima je učestvovalo 143 nastavnika iz svih gimnazija u Crnoj Gori.

Kreiranje obuke za nastavnike neophodno prati njihove potrebe za profesionalnim razvojem. Tako je ove godine realizovan jedan broj regionalnih seminara na temu **Korišćenje resursa u nastavi**, za nastavnike različitih struka. Ciljevi ovog modula obuke su seminari po strukama, koje realizuju uglavnom nastavnici iz škola, koji su prošli seminare za trenere, a uz to su dobri praktičari koji su znali da sintetizuju različita znanja s prethodnih seminara, da primijene u praksi, da pokažu svoju kreativnost i inovativnost. Seminari su realizovani za različite struke: društvenu grupu predmeta, matematiku, crnogorski – srpski, hrvatski jezik i književost. Nastavnici su veoma zainteresovani za ovaj vid obuke, tako da će sa realizacijom seminara po strukama nastaviti i sljedeće godine.

Prošle školske godine počelo se s realizacijom modula obuke **Karijerna orijentacija u srednjim školama**. Ovim modulom koji se realizuje regionalno za gimnazije, srednje mješovite i stručne škole, obuhvaćeni su petočlani timovi iz škola koji dalje treba da preko programa profesionalnog razvoja na nivou škole sa ciljem da prvo prošire program za nastavnički kolektiv, a zatim da ga realizuju sa učenicima. Ciljevi ovog petodnevnog modula obuke su osposobljenost nastavnika da učenicima omoguće dobijanje adekvatnih znanja i vještina za upravljanje karijerom, stalna podrška programima razvoja karijere na nivou škole, njihova stalna evaluacija, kao i kako realizovati program u školi. Obuka nastavnika je predviđena Akcionim planom Vlade CG koji se

bazira na Strategiji cjeloživotne karijerne orijentacije (2011–2015). Do sada su organizovana četiri regionalna seminarra za gimnazije, srednje mješovite i stručne škole koje je pohađalo 102 nastavnika.

Takođe, organizuju se seminari za nastavnike Građanskog obrazovanja, pored početnih modula obuke, nastavnici ovog predmeta su veoma često uključeni i u druge programe zajedno s nastavnicima ostalih nivoa obrazovanja, a tiču se afirmacije rodne ravnopravnosti u obrazovanju, prevenciji i rješavanju konflikata i nasilja u školi, učestvovali su u regionalnim projektima kao što je **Kako realizovati kontrovezne teme u nastavi** i dr.

U okviru Odsjeka za KPR svaki seminar je evaluiran i pažljivo su analizirane sugestije i preporuke nastavnika, posebno u pogledu organizacije dalje obuke. Tako se analizom realizovanih seminara 2014. godine i 2015. godine može sagledati da su nastavnici najviše zainteresovani za sljedeće programe obuke: procjenjivanje i ocjenjivanje postignuća učenika, metode rad u nastavi (posebno neke metode i njihova primjena u nastavi pojedinih predmeta, npr. Mape uma u nastavi matematike i sl), zatim motivacija u nastavi – svih učesnika u nastavnom procesu, edukacija roditelja za mnoge teme koje se odnose na podršku njihovoj djeci i sistemu obrazovanja uopšte, zatim rad s nadarenim učenicima, inkluzija, pitanja profesionalne orijentacije i uopšte vođenja karijere, konflikti i kako ih prevazići, mentorstvo nastavniku pripravniku, razni stručni seminari i dr.

Što se tiče nastave Građanskog obrazovanja nastavnici predlažu da se nastavi sa realizacijom nekih tema koje su već realizovane na seminarima, kao što su kontrovezne teme u nastavi, vjerska ravnopravnost, autoritet i autoritarna ličnost i dr.

Analiza potreba za obukom koju su nastavnici dali u evaluacionim listovima pokazuje da je obuka kreirana i prema njihovim potrebama. Takođe, prilikom kreiranja obuke, pored početnih modula koji su bazirani na osnovnim reformskim rješenjima, uzimani su u obzir izvještaji Odsjeka za kvalitet Zavoda za školstvo, njihove preporuke i zapažanja, zatim rezultati istraživanja koja su rađena u okviru Odsjeka za istraživanje Zavoda. Takođe, uzimani su u obzir planovi profesionalnog razvoja na nivou škola, lični planovi profesionalnog razvoja nastavnika i sugestije timova za profesionalni razvoj na nivou škola, sve te potrebe i ciljevi se redovno analiziraju na savjetovanjima za koordinatore i članove tima za profesionalni razvoj.

Treba istaći, što je veoma važno, da se prilikom kreiranja obuke uzimaju u obzir ključne kompetencije nastavnika prepoznate u dokumentima Savjeta Evrope i Evropske komisije, kao i iskustvo iz različitih regionalnih i međunarodnih projekata koji se tiču kompetencija savremenog nastavnika i neophodne obuke.

Analiza evaluacije obuke koje smo organizovali pokazuje da su nastavnici veoma zadovoljni njihovom organizacijom, izborom tema, znanjima i vještinama trenera. Navešću samo neke komentare iz evaluacija sprovedenih prošle i ove

godine: „sve pohvale“, „bilo nam je drago biti na vašem seminaru“, „trenerice su bile izvanredne, samo tako nastavite“, „divno, inspirativno“, „hvala što ste nam ovo dozvolili i priuštili“, „zaista sjajan seminar“ itd.

Profesori gimnazija su učestvovali i u drugim obukama koje su akreditovane u Katalogu programa stručnog usavršavanja nastavnika, koji se inovira svake godine i u kome su akreditovane sve prethodno navedene obuke.

Na nivou Zavoda za školstvo podržana je obuka za Preduzetničko učenje, koja je realizovana kroz pet trodnevni regionalnih seminara koje je pohađalo 150 nastavnika, zatim obuka za izborni predmet Zdravi stilovi života, zatim program ECDL za veliki broj nastavnika u školama u organizaciji Ministarstva prosvjete. Takođe, u obuci nastavnika su učestvovali NVO, Britanski savjet za profesore engleskog jezika svih nivoa obrazovanja dr.

Obuka nastavnika je dugoročan proces. Potrebno je puno znanja, umijeća, strpljenja, jasna vizija, da bi se stalno unapređivale kompetencije nastavnika, podizao njihov rad na viši nivo što direktno utiče na kvalitet obrazovanja naših učenika, odnosno što utiče na budućnost društva i države. Naše škole raspolažu s kvalitetnim nastavnim kadrom, koji, ako se stalno ulaže u njihovo znanje, profesionalnost, bolji društveni status, zaista može da odgovori zahtjevima savremene nastave i potrebama učenika. Zato je potrebno stalno ulaganje i stalna podrška profesionalnom razvoju nastavnika koju će Zavod za školstvo nastaviti da pruža u kontinuitetu.

Marijana TERIĆ¹

**SAVIĆ MARKOVIĆ ŠTEDIMLIJA:
OGLEDI O NJEGOŠU, FCJK, CETINJE, 2015.**

Da su Njegoševa ličnost i djelo ostavili neizbrisiv trag u književno-umjetničkome i kulturno-istorijskome životu crnogorskih autora svjedoči ogroman broj publikacija, zbornika radova, bibliografija, ali i svih drugih tekstova o ovome crnogorskome vladaru, vladici i proslavljenome pjesniku. Međutim, posebnu inspirisanost Njegošem kao jedinstvenim fenomenom crnogorske književnosti i istorije crnogorskoga naroda, otkrivamo u knjizi „Ogledi o Njegošu“ Savić Marković Štedimlje. Upravo u ovoj, izuzetno obimnoj studiji, sabrano je 37 tekstova, koji su dati hronološki, dakle po godinama kada su objavljeni u brojnim crnogorskim i jugoslovenskim časopisima. Kao publicista i književnik te odličan poznavalac istorijskih, kulturnih i političkih prilika u Crnoj Gori onoga vremena, Savić Marković se u svojim oglelima posvećenim Njegošu bavi proučavanjem crnogorske državne i nacionalne istorije tragajući za arhivskom i istorijskom građom, na osnovu koje konstituiše sliku crnogorske države. U tome pogledu, autor donosi određena saznanja o crnogorskoj prošlosti i iznosi činjenice iz privatnoga i državničkoga djelovanja Petra II Petrovića-Njegoša, koje su u to vrijeme bile nedovoljno poznate crnogorskome narodu.

Uvodni tekst „Ogleda o Njegošu“ naslovljen „Neslaganje Njegoša i Mažuranića“, predstavlja prvi članak o Njegošu objavljen 1931. godine. Posebnu vrijednost ovoga teksta vidimo u komparativnoj analizi Njegoševa „Gorskoga vijenca“ i Mažuranićeva spjeva „Smrt Smail-age Čengića“, odnosno zapažanjima o primjenjivanju hrišćanskoga obreda pričešća u dva najbolja pomenuta pjesnička djela. Pažljivim kritičkim opservacijama Savić Marković ispituje sličnosti između Geteovog „Fausta“ i „Gorskoga vijenca“ odbacujući konstatacije Jevta

¹ Mr Marijana Terić, saradnik u nastavi na Fakultetu za crnogorski jezik i književnost na Cetinju.

Milovića o nesumnjivome uticaju Getea na Njegoša, ocjenjujući njegov posao upoređivanja dvaju autora lošim i nevjешtim: „Ko bi htio da upoređuje Getea i Njegoša, taj bi morao da zaobiđe Milovićevu knjigu da radi po izvorima, jer je ona tako siromašna u izboru karakterističnih citata, da s te strane zaista služi kao jedinstven primjer kako je jedan čovjek mogao iz *Fausta* i *Gorskog vijenca* (i *Luče*) citirati toliko stihova, a da ne nabasa ni na jedan karakterističan za pjesnika i njegovu filozofiju.“ Kako u ovome tako i u ostalim tekstovima, Savić Marković pažljivo analizira, kritički rasuđuje i osvjetljava brojne pojedinosti iz života i rada Petra II Petrovića-Njegoša.

Značajno mjesto u književno-kritičkoj obradi zauzima „Gorski vijenac“. Autor ukazuje na pogrešna tumačenja i razumijevanja ovoga djela, koncipirajući tako naslove svojih članaka poput: „Dramatizacija *Gorskog vijenca* od Stanka Peruničića“, „Degradiranje Njegoša“ (*Psihologija u „Gorskom vijencu“ od Dragoljuba Brankovića*), „Gorski vijenac anatemisan“, „Novo izdanje *Gorskog vijenca* s komentarom dr Milana Rešetara“. Osobenu pažnju zaokuplja tekst koji nosi naziv „Djelo sestre Batrićeve“, u kojem Marković s posebnom pažnjom i nijansiranošću pristupa poređenju ovoga ženskoga lika s majkom Jugovića, dobro poznatom junakinjom iz narodne poezije. On ukazuje na to da je sestra Batrićeva u svojoj tužbalici bol društva stavila iznad svoga ličnoga bola, dok majka Jugovića umire iako to ne želi. Sestra Batrićeva namjerno sebi oduzima život, za razliku od majke Jugovića koja umire savladana od boli u kojoj izgara. Ne oduzimajući veličinu uloge koju majka Jugovića ima u našoj književnosti, autor u herojskome djelu sestre Batrićeve, veličini bola koji junakinja pobjeđuje svojim htjenjem, izdvaja društveni značaj njenoga čina, ali i teoriju sile koju je je Njegoš primijenio u pjesmi o sestri Batrićevoj.

Zanimljivost Markovićeva istraživanja posebno dolazi do izražaja u članku „Gundulić i Njegoš“, u kojem nam Marković dokazuje postojanje određene povezanosti ovih pjesnika. Marković ističe da je Njegoš još u ranoj mladosti posjedovao Gundulićev spjev u prijepisu „Osman“, koji je u nauci postao poznat pod nazivom „crnogorski rukopis“. To znači da je Njegoš Gundulićev djelo poznavao još iz rukopisa, dakle prije nego što se do njega došlo u javnosti.

Svaki od tekstova u kojima Savić Marković ispituje književni i politički rad Njegošev, odaje autorovo svestrano razumijevanje kako osnovnih zakonitosti literarnoga angažmana, tako i kulturno-političkih relacija crnogorske države s vodećim silama onoga vremena. U tome smislu, Marković latentnim postupkom analitičkoga sagledavanja Njegoševa rada kombinuje i prožima literarne i političke vrijednosti crnogorskoga državnika, vladike i pisca. Autor, takođe, podseća na postojanje pedeset tri izdanja „Gorskoga vijenca“ i to na različitim jezicima, što po njegovim riječima predstavlja rekord i za najpopularnija djela svjetske književnosti. S druge strane, Marković ne propušta priliku da ukaže na važnost ulaska Crne Gore u zajednicu evropskih naroda, zahvaljujući djelovanju samo jednoga čovjeka, koji je pred evropskim silama smjelo i otvoreno govorio o svojoj zemlji, otvorivši joj tako vrata u Evropu.

Nastavljajući da sagledava brojna dešavanja vezana za Njegoševu ličnost, Marković opisuje Njegošev drugi pogreb, potom se zadržava na Njegoševim medaljama o kojima nemamo značajnijih podataka. S posebnom pažnjom iznosi zanimljivosti o „mašini za pravljenje srebrnih i zlatnih medalja“ kojima je Njegoš darivao Crnogorce za junaštvo. Iz putopisa Vilhelma Ebela u tekstu „Cetinje i Njegoš“ saznajemo o velikome broju gostiju koji su uz inostarnstva došli na Cetinje i koji su se kretali ostalim djelovima Crne Gore. Marković naglašava da je Vilhelm Ebel tokom svoga boravka u Crnoj Gori napisao dvije knjige, od kojih je prva „opis njegova putovanja, ljudi i krajeva, koje je tom prilikom vidio“, a druga je „izvještaj o rezultatima njegova naučnog rada na ispitivanju flore Crne Gore“. Značaj Ebelova putopisa Marković vidi u načinu na koji je stranac opisao krajeve zemlje u koju je došao, jer kako navodi opise Crne Gore i Crnogoraca nije crpio iz starije literature, nego na osnovu onoga što je sam uočio. „Stoga njegova knjiga ima karakter prvoklasnoga svjedočanstva o Njegošu i Crnoj Gori, svjedočanstva jednoga savremenika i očevica, koji je svoje djelo pisao bez ikakvih književnih pretenzija.“

Važno je pomenuti i brojne protivrječnosti koji su pratile ličnost Petra II Petrovića-Njegoša, a na koja Marković ukazuje u posljednjim tekstovima svoje opsežne studije. Autor tako rješava spor oko neusaglašenoga datuma Njegoševa rođenja, govori o tragovima Njegoševih izgubljenih pisama, na osnovu kojih izvodi zaključak o približnome datiranju jednoga od njih. Autor, takođe, iznosi podatke o tekstovima koji su o Crnoj Gori i Crnogorcima objavili Njegoševi savremenici, nastavljajući da, s posebnim žarom, približi sve one borbe i intrige koje su se vodile oko nasljedstva Njegoševa, ali i raznim motivima kampanje protiv podizanja Njegoševa Mauzoleja na Lovćenu.

U sagledavanju najznačajnijih tema o Njegoševome radu, Marković iskazuje pronicljivost u kritičkome rasuđivanju, jasnost izlaganja arhivske građe, kao i svih dokumenata od važnosti za rasvjetljavanje Njegoševa lika. U tome istraživačkome zadatku, prisutan je polemički stil autorov, ali i vještina u izlaganju i tretiranju sadržaja o kojem piše.

Iako su Štedimlijini članci nastajali u rasponu od četiri decenije, odnosno u vrijeme Drugoga svjetskoga rata i zatvorskoga života, Danilo Radojević u predgovoru ove knjige s pravom konstatuje da „godine provedene u zatvorima nijesu pogasile Štedimlijin stvaralački duh. Izlaskom iz zatvora nije ukinuto njegovo intelektualno zatočeništvo: priječila ga je sudska presuda da publikuje tekstove pod svojim imenom, pa ih je potpisivao imenom svoje supruge Ljubice Klančić“. Radojević, takođe, naglašava da „rasuti po periodici, od koje su neki primjerci teško dostupni, ovi članci i studije ne mogu pojedinačno pružiti potpunu sliku o autorovim istraživačkim rezultatima“. Upravo zbog toga je publikovanje ovih tekstova u jednoj knjizi naslovljenoj „Ogledi o Njegošu“ od izuzetnoga značaja za razumijevanje i sagledavanje knjižvoistorijskoga procesa na kojemu je Savić Marković, po svemu sudeći, predano radio.

Pored toga što objavljivanje ove knjige predstavlja nesumnjivo veliki doprinos bogatoj literaturi o Njegošu, ona ujedno izdvaja Markovića kao autora koji je svojim kritičkim iskustvom omogućio lakše sagledavanje i razumijevanje književnih i kulturnoistorijskih prilika Njegoševa vremena.

Dragan KRIVOKAPIĆ¹

TEORIJSKE OSNOVE TJELESNOG I ZDRAVSTVENOG OBRAZOVANJA

(Prof.dr Duško J. Bjelica, *Teorijske osnove tjelesnog i zdravstvenog obrazovanja*, Fakultet za sport i fizičko vaspitanje UCG i Crnogorska sportska akademija, Podgorica-Nikšić, 2015)

U izdanju Fakulteta za sport i fizičko vaspitanje UCG i Crnogorske sportske akademije krajem 2015. godine objavljeno je drugo izdanje knjige *Teorijske osnove tjelesnog i zdravstvenog obrazovanja* autora prof. dr Duška J. Bjelice. Knjiga ima 169 stranica i prvenstveno je namijenjena studentima Fakulteta za sport i fizičko vaspitanje, a sadržaj knjige usaglašen je s programom predmeta *Teorijske osnove tjelesnog i zdravstvenog obrazovanja*, koji se izučava na akademskim studijama *Fizička kultura*. Naučna i informativna vrijednost ovog udžbenika izuzetno je značajna jer integralno povezuje dvije značajne oblasti fizičke kulture – tjelesno i zdravstveno obrazovanje. Prikazani udžbenik je obuhvatan, veoma informativan i savremen, pa predstavlja vrijedno štivo u oblasti fizičke kulture. Udžbenik je strukturiran u devet poglavlja u kojima je na razumljiv, studiozan i sistematičan način predstavljena materija iz teorije tjelesnog i zdravstvenog obrazovanja.

U prvom poglavlju autor navodi značaj fizičke kulture kao integralnog dijela opšte kulture, koji se odnosi na kretne aktivnosti usmjerene na poboljšanje i unapređenje čovjekovog zdravstvenog statusa. S obzirom da zdravlje nije samo odsustvo bolesti, već kompleksno stanje kompletnog fizičkog, psihičkog i socijalnog blagostanja, autor navodi značaj četiri determinante zdravlja: humanu biologiju, faktore okruženja, životni stil i organizaciju zdravstvenog sistema. Posebno se naglašava da je za zdravlje savremenog čovjeka veoma

¹ Doc. dr Dragan Krivokapić, Fakultet za sport i fizičko vaspitanje u Nikšiću

bitno odrediti adekvatne tjelesne aktivnosti kako bi one što pozitivnije uticale na njegov organizam.

Drugo poglavlje ovog udžbenika posvećeno je elementarnim biomotoričkim dimenzijama u koje spadaju sila, brzina i izdržljivost. Sve ostale dimenzije su, kako autor konstatuje, ili konstitucionalne prirode ili su izvedene iz elementarnih dimenzija. Iz tog razloga treba težiti da se one razviju do optimalnog nivoa, pri čemu se posebna pažnja posvećuje kibernetičkom modelovanju.

Autor u narednom poglavlju elaborira uticaj konstitucije čovjeka na izbor sportske discipline. U tom smislu navodi da su tokom milenijumskog razvoja ljudske vrste mnogi endogeni i egzogeni faktori izazivali određene promjene koje su u najopštijem smislu opet uslovljavale adaptaciju, koja je omogućavala preživljavanje u novim uslovima. Te adaptacije uslovljavale su promjenu fenotipa, koji je opet, kroz niz generacija, bio upisivan u genotip što je dovelo do karakterističnih psihosomatskih razlika. Antropolozi, biolozi i psiholozi se od početka dvadesetog vijeka bave biometrijom utvrđujući značajne tipove ljudskog rasta i razvoja. Tako su utvrđene tipične razlike, dovoljne da se razvije posebna istraživačka oblast poznata kao somatotipija. Neki istraživači pokušali su da za tjelesnu konstituciju vežu i određene psihičke osobine, mada u svojim istraživanjima nijesu uvijek dobijali podudarne rezultate.

Četvrto poglavlje posvećeno je fiziološkim osnovama tjelesnog vježbanja. Procesi koji se u toku vježbanja odigravaju u centralnom nervnom sistemu, mišićnim kontrakcijama, kardiorespiratornom sistemu, digestivnom traktu i u funkciji žlijezda s unutrašnjom sekrecijom, veoma dobro su izučeni u oblasti humane fiziologije i u teoriji tjelesnog i zdravstvenog obrazovanja predstavljaju polaznu osnovu u daljem izučavanju te materije. U nastavku autor detaljno objašnjava fiziološke procese čije je poznavanje neophodno za razumijevanje promjena koje se događaju u procesu tjelesnog vježbanja. Posebna pažnja posvećena je teoriji mišićne kontrakcije, Krebsovom ciklusu, autoregulaciji razmjene materija prilikom mišićne kontrakcije, aerobnim i anaerobnim kapacitetima, biohemijskim aspektima zamora i oporavka itd.

U sljedećem poglavlju autor na vrlo zanimljiv i stručan način uvodi čitaoca u psihološke osnove sportskog vježbanja čime zaokružuje osnovnu materiju vezanu za poznavanje čovjeka kao bio-psiho-socijalnog bića. Slijede tekstovi o pojmu i strukturi ličnosti, strukturalnim komponentama ličnosti, intelektualnim potencijalima itd. Posebna pažnja posvećena je psihosocijalnoj dinamici sportskih grupa, grupnim procesima, dimenzijama vođe i psihološkoj pripremi sportista. Ovo vrlo zanimljivo poglavlje obiluje nizom informacija koje doprinose formiranju cjelovitog fonda znanja koji u teoriji tjelesnog i zdravstvenog obrazovanja olakšava razumijevanje vrlo kompleksne materije koja slijedi u narednim poglavljima.

Opšti standardi fizičke pripreme detaljno su objašnjeni u šestom poglavlju. Posebna pažnja usmjerena je na analizu antropometrijskog, biomotornog,

funkcionalnog, ultrastrukturnog i humoralnog prostora. Zatim slijedi dio posvećen opštim principima planiranja i programiranja fizičkih priprema, pa analiza somatskih karakteristika i tjelesnih promjena sportista omladinskog uzrasta, gdje su vrlo jasno i pregledno navedene i objašnjene promjene koje prate rast i razvoj u tom uzrasnom dobu. Značaj svestranog razvoja djeteta je apostrofiran u dijelu u kojem autor akcenat rada s mlađim učenicima stavlja na razvoj elementarnih tehničkih struktura i uz angažovanje velikih mišićnih grupa, što je osnov za ravnomjeran rast i razvoj kao i kasnije usavršavanje.

Sedmo poglavlje posvećeno je pravilnoj ishrani kao veoma značajnom segmentu u procesu tjelesnog i zdravstvenog obrazovanja. Metabolizam ugljenih hidrata, lipida i proteina detaljno je elaboriran, posebno sa stanovišta većih fizičkih opterećenja. U sportskim aktivnostima veliki značaj se pridaje sadržaju glikogena u mišićima, resintezi glikogena i superkompenzaciji glikogena u mišićima. Kao opštu preporuku, prof. Bjelica navodi da količina hrane koja treba svakodnevno da se unese u organizam zavisi od energetske potreba, a one opet zavise od uzrasta, godina, pola i tjelesne aktivnosti.

Kao logičan nastavak prethodnog poglavlja slijedi poglavlje posvećeno vitaminima. Autor navodi da je za pravilan rast, razvoj i opstanak organizma neophodno da se unose izvjesne supstance organske prirode koje, iako prisutne u vrlo malim količinama (u tragovima), obezbjeđuju pravilan tok enzimskih reakcija. Vitamini se uglavnom ne sintetišu u ljudskom organizmu pa se moraju unositi hranom. Opšta klasifikacija svih vitamina izvršena je prema njihovoj rastvorljivosti. Na osnovu te osobine svi vitamini se dijele na hidrosolubilne (rastvorljive u vodi) i liposolubilne (rastvorljive u mastima). Prema pomenutoj klasifikaciji autor u daljem tekstu detaljno navodi mehanizam djelovanja i značaj svakog vitamina.

U posljednjem, devetom poglavlju autor na vrlo stručan i razumljiv način elaborira zloupotrebu dopinga i psihoaktivnih supstanci u sportu, koja kao vrlo raširena pojava može ozbiljno da naruši zdravstveno stanje pa i da dovede do teških posljedica. S obzirom na to da je sport postao svojevrsna industrija, izgubivši mnoge elemente tolerancije i viteštva, pretvorio se u arenu, u kojoj su se u obliku nadmetanja sticali ogromni profiti. U takvim uslovima u trci za što većom dobiti, nijesu se mnogo birala sredstva, pa su na tržištu sporta najveću vrijednost imale „akcije“, kao što su sila, brzina i izdržljivost. Nivo navedenih biomotornih dimenzija mogao se podizati prirodnim, ali nažalost i vještačkim putem. U ovom slučaju je nauka, kao primarni generator razvoja, bila drastično zloupotrebljena. Privatne laboratorije počele su s masovnom proizvodnjom hemijskih supstanci koje su vještački stimulisale organizam u smislu privremenog podizanja nivoa sile, brzine i izdržljivosti, što je kratko trajalo, ali štetne posljedice unesenih supstanci su dugo trajale, a često su imale i letalni epilog.

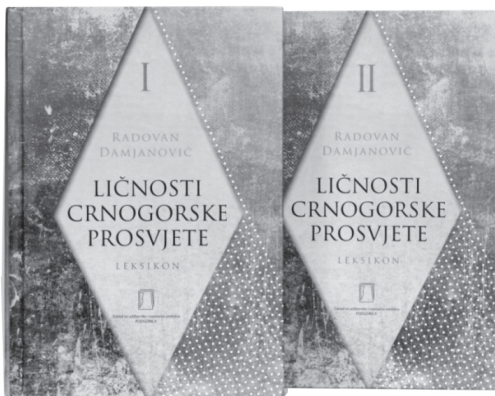
Sve navedene karakteristike i kvalitet prikazanog udžbenika obezbjeđuju mu aktuelnost i trajnost u dijelu studentske edukacije iz oblasti predmeta *Teorijske osnove tjelesnog i zdravstvenog obrazovanja*, kao i široku primjenu u svakodnevnoj praksi i nastavi fizičkog vaspitanja.

Mr Novica VUJOVIĆ

LESIKOGRAFSKA SINTEZA CRNOGORSKE PROSVJETE

(Radovan Damjanović, *Leksikon ličnosti crnogorske prosvjete*,
Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2015)

Krajem prošle godine Zavod za udžbenike i nastavna sredstva objavio je dvotomni *Leksikon ličnosti crnogorske prosvjete*. Taj izdavački poduhvat rezultat je vrijednoga rada Radovana Damjanovića, naučnoga i kulturnog radnika, crnogorskoga profesora koji je radio u svim nivoima obrazovanja. Autor je godinama analizirao arhivsku građu, iščitavao brojne monografije, ljetopise, biltene, stručne časopise i dnevnu štampu. Obradeno je preko 2100 imena: dati su bio-bibliografski podaci, prikupljen znatan broj fotografija (više od 95%) te istaknut spisak od četrdesetak imena za koja nijesu pronađeni podaci.



Zapažamo da autor u „Predgovoru“ (str. 5–12) detaljno opisuje rad na izradi *Leksikona* i daje svojevrсна uputstva korisnicima. Vidljivo je da je registar imena načinjen prema određenim kriterijumima te da su se u *Leksikonu* našle „ličnosti koje su dale značajniji doprinos razvoju i unapređenju prosvete u Crnoj Gori u periodu od prvih početaka organizovanog rada na polju vaspitanja i obrazovanja do danas“ („Predgovor“, str. 6).

Kako je već rečeno, tokom višegodišnjega rada na pripremi dvotomne knjige autor je obišao brojne arhive, biblioteke i škole širom Crne Gore, kopirao i štampao stotine stranica i srio se s velikim brojem saradnika. Damjanović ističe da je značajniju pomoć imao i od Konsultativnoga tima s kojim je razmatrao kriterijume i vrednovao doprinos pojedinaca. Kao rezultat pedantnoga koncepta određena je veličina prostora koji je dodijeljen pojedinim ličnostima, i to, kako autor veli, uslovljen „brojem relevantnih podataka“ („Predgovor“, str. 9).

Rečeno je da se dio pripremnih radova na izradi *Leksikona* odnosio na usaglašavanje kriterijuma. Osetljivost toga pitanja, kao i eventualne propuste koji se uvijek dešavaju u realizaciji velikih projekata, autor je sve vrijeme imao na umu i zbog toga precizno naveo spisak kriterijuma. Ovde ih dajemo integralno:

„1. Ličnosti koje su radile i rade u Crnoj Gori:

a) svjetovni i vjerski poglavari koji su konkretnim aktivnostima doprinijeli razvoju prosvjete u Crnoj Gori;

b) pojedinci na čelnim mjestima državnih organa, vodećih državnih institucija i društvenih tijela kojima je osnovna misija razvoj i unapređivanje prosvjetne djelatnosti (zastupnici ministarstava, ministri, sekretari sekretarijata – ministri, zamjenici i pomoćnici ministara, predsjednici savjeta za prosvjetu, predsjednici i članovi nacionalnih savjeta, predsjednici i članovi prosvjetnih (pedagoških) savjeta, direktori ovih institucija, glavni urednici udžbeničke i druge prosvjetno-pedagoške literature: časopisi, listovi, posebne biblioteke i sl.);

c) glavni školski inspektori, prosvjetni nadzornici, prosvjetni savjetnici kao i drugi pojedinci koji su objavili radove iz svoje oblasti (više knjiga, monografija, studija, udžbenika s dužom upotrebom u nastavi, najmanje 20 stručnih i/ili naučnih radova koji se odnose na pitanja iz oblasti vaspitno-obrazovnog rada);

č) profesori univerziteta (*Univerzitet Crne Gore, Univerzitet Mediteran i Univerzitet Donja Gorica*), u svim akademskim zvanjima (docenti, vanredni profesori i redovni profesori), rektori i prorektori univerziteta, dekani i prodekani fakulteta, profesori birani u zvanje *profesor emeritus*;

ć) profesori škola (srednje, više, visoke) koje su obrazovale nastavnički kadar,

d) dobitnici posebnih priznanja za razvoj prosvjete (Nagrada „Oktoih“ i druge državne nagrade koje su date za postignute rezultate u ovoj oblasti);

dž) rukovodioci ustanova u vaspitno-obrazovnoj djelatnosti koji su dobili posebna visoka međunarodna ili crnogorska priznanja za svoj rad;

đ) pojedinci koji su svojim radom u javnom mnjenju stekli status poznatog i priznatog prosvjetnog radnika (inicijatori, donatori i osnivači ustanova, prvi rukovodioci većih vaspitno-obrazovnih institucija, pojedinci koji susvojim radom neposredno doprinijeli dodjeljivanju posebnih priznanja inagrada ustanovama u kojima rade, pojedinci koji su u svom dugogodišnjem radu stekli zavidan ugled prosvjetnog radnika i sl.).

2. Leksikon obuhvata pojedince koji ispunjavaju jedan ili više navedenih kriterijuma i dali su značajniji doprinos razvoju prosvjetne djelatnosti na području koje obuhvata današnja Crna Gora“ („Predgovor“, str. 6–7)

Jasno je da autor nije mogao stići do svakoga podatka i svake ličnosti o kojoj je pisao te, s obzirom na to, u „Predgovoru“ apeluje na sve koji mu mogu ponuditi bio-bibliografske podatke ili ga uputiti na kakav novi izvor podataka. Autor je, dakle, spreman da radi na dopunjenom izdanju. Mi bismo na ovome mjestu savjetovali da i tiraž bude veći – 300 primjeraka zasigurno nije dovoljno.

Na kraju I i II toma *Leksikona* nalazi se indeks imena, kao i veoma bogata i raznovrsna korišćena literature i izvori.

Vrijedno je povodom *Leksikona ličnosti crnogorske prosvjete* podsetiti da na prostoru crnogorskoga jezika još od dukljansko-zetskih vremena imamo razvijene prepisivačke radionice u crkvenim i manastirskim kompleksima (u primorskim gradovima i u unutrašnjosti), da u XII vijeku nalazimo potvrdu crnogorske redakcije staroslovenskoga jezika (*Miroslavljevo jevanđelje*) te da su iz epohe Balšića i Crnojevića sačuvani vrijedni spomenici našega jezika i kulture i da se kraj crnogorskoga srednjega vijeka pamti po Crnojevića štampariji. Na tu temu je povodom objavljivanja *Leksikona* na jednome mjestu govorio i sam autor: „Razvoj školstva, a time i prosvjetne djelatnosti u Crnoj Gori možemo mjeriti decenijama i vjekovima ako imamo u vidu osnivanje prvih školskih institucija u pojedinim sredinama današnje Crne Gore. Tako je 1326. godine u Kotoru počela s radom Gramatikalna škola koja je imala status srednje škole. Postoje tvrdnje da je to jedna od najstarijih škola te vrste na južnoslovenskom prostoru. Kao njen prvi nastavnik pominje se magistar Toma od Ferme. U XVII i XVIII vijeku osnivaju se pomorske škole u Perastu i Herceg Novom. Značajan datum za razvoj obrazovanja je 1834. godina. Tada vladika Petar II osniva na Cetinju prvu osnovnu školu. Prvi učitelj je bio Ćirković Petar iz Kotora. Sa sobom je donio srpskoslovenski bukvar koji je koristio dok nije Dimitrije Milaković sastavio novi bukvar koji je štampan u Cetinjskoj štampariji. Crnogorski vladari: Njegoš, Danilo, Nikola I posvetili su veliku pažnju razvoju školstva i unapređenju prosvjetnih prilika u Crnoj Gori. Osnivanjem škola (osnovne škole u svim većim mjestima, Bogoslovsko-učiteljska škola, Gimnazije, Đečiji institut i Đečiji sad, Zemljodjelska škola, vojne škole i dr.) Crna Gora dobija evropski nivo obrazovanja. Što se tiče nastavnog kadra problem je bio jako izražen. Sopstvenog kadra nije bilo tako da su najprije angažovani pedagoški radnici sa strane, a kasnije su slati mladići na školovanje u visokim školama u Austriji, Njemačkoj, Italiji, Francuskoj, Rusiji i Srbiji. Velike zasluge za razvoj obrazovanja u Crnoj Gori do kraja XIX vijeka dali su 'izvanjci'“ („Razgovor s Radovanom Damjanovićem povodom objavljivanja *Leksikona ličnosti crnogorske prosvjete*“, *Novine Nikšića*, februar 2016). O razvojnome putu crnogorske prosvjete postoji mnogo potvrda. Oдавno je naša kulturna javnost zaslužila publikaciju u kojoj će se naći detaljno opisani ti procesi.

Izdanje o kojemu je riječ zamišljeno je kao prvi korak k projektu enciklopedije crnogorske prosvjete. Autor podseća da predstoji izrada leksikona intitucija prosvjete. Smatramo da nije potrebno obrazlagati značaj takvoga posla za jednu kulturu. Znanje i veliko iskustvo Radovana Damjanovića u ovome poslu biće od velike koristi. S tim u vezi dragocjeno je navesti da je Damjanović bio član Savjeta za promjene obrazovnog sistema CG, predsjednik Nacionalnoga savjeta za opšte obrazovanje CG, član i predsjednik Žirija za nagradu „Oktoih“, glavni urednik časopisa „Vaspitanje i obrazovanje“, član redakcije za izradu Pedagoške enciklopedije u Beogradu, član Odbora za obrazovanje CANU-a. Recenzirao je više od 20 udžbenika za osnovne i srednje škole.

Leksikon ličnosti crnogorske prosvjete nezaobilazan će biti u proučavanju razvojnih etapa crnogorskoga školstva, sagledavanju različitih uticaja, ispitivanju istorijata nastavnih planova i programa, udžbenika i nastavnoga kadra. Vrijedno je u svemu tome ostati dosljedan naznačenim kriterijumima, s mjerom i realno ocjenjivati konkretne doprinose.

Svim budućim istraživačima i hroničarima Damjanovićev dvotomni *Leksikon*, prva leksikografska sinteza crnogorske prosvjete, omogućio je cjelovitije sagledavanje procesa i uloga pojedinaca koji su na različitim poljima profesionalnoga angažmana uticali na razvoj školstva u nas. I mnogo više od toga – *Leksikon ličnosti crnogorske prosvjete* olakšava sveobuhvatni pristup crnogorskoj kulturnoj istoriji.

**ИЗ КУЛТУРНО-ПРОСВЈЕТНЕ
ПРОШЛОСТИ ЦРНЕ ГОРЕ**



PUTOPIS – AMERIČKA ŠTAMPA O CETINJU
Jan MORIS

PRIJESTONICA RURITANIJE

Iz knjige „Putovanja“ Jana Morisa, *Ruritaniya, Cetinje, Jugoslavija*, objavljene 1984. (Oksfordska univerzitetska štamparija, 1984, str. 136–143) „Journeys“ by Jan Morris, *In Ruritania, Cetinje, Yugoslavia* (Oxford University Press, 1984, Pages 136–143)

Postoji samo jedan pravi način da se dođe do Cetinja. Krenete od Kotorskog zaliva, spektakularnog fjorda oivičenog planinama koji iznenada prekida liniju obale južne Jugoslavije blizu albanske granice i zatim nastavite krivudavim putem, ili, kako ga zovu, kotorskim serpentinama, od kojih vam se kosa diže na glavi, sve uzbrdo, što nam na prvi pogled liči na strmovito lice planina, visoko, gore, među stravične bedeme od stijena, bedeme koji okružuju srce Crne Gore. Ljudi su sa strijepnjom ovim putem vjekovima išli: najprije na mazgama u strahu od pljačkaša; zatim na konjima stravljeni od gerilaca; trupe u transporterima, na oprezu od partizana; i sada, turističkim autobusima i *rent-a-car*-om sa srcem u grlu, u strahu da vam ne pukne guma ili da se ne stropoštate preko ivice. Možda se nijednim putem na svijetu ne putuje tako daleko — a tako kratko. Samo je desetak kilometara od dna do vrha serpentina, međutim, dok se prođu njihovih petnaest petlji, naprosto izmijenite nekoliko svjetova. Na samom dnu je mediteranski svijet, tvrđave i vile koje su izgradili Venecijanci, brodovi za krstarenje iz Pireja, vinove loze, plaže za odmor i mirišljavo cvijeće. Na vrhu je oštri svijet crnogorski, svijet jedne male i grube države koja je sama sebi svojstvena — sa posve različitim pejzažom, različitom klimom, različitom po postanku, različitom po vrstama.

Iza posljednje okuke ovog vratolomnog puta — nailazite na goli i strogi plato lovcenskog masiva koji stoji poput izvajanog pejzaža naboranog tu i tamo, što podsjeća na žljebove drevnih lavina. Plato je očito bez debljeg sloja zemlje,

pokriven strnjikom i sasušenim pečatima grmlja. Pošto se uputite ka hladnom i vjetrom šibanom naselju zgrčenom u nakrivljenoj ravnici, nećete vidjeti ništa, nit kolibu, niti ambar, sve dok se iznenada na sredini te pustoši, ispred vas, postavljen u svom kamenom udubljenju, među brdima ne pojavi grad Cetinje.

Nazivam ga gradom iz učtivosti, ali on ne izgleda mnogo drugačije nego gore opisani put: duga, drvoredom zasvođena ulica — grupica zgrada na samom kraju nje; nekoliko mrlja od zelenila služe za parkove ili vrtove, po ivicama stoje rasute kuće. U toj visinskoj pustoši ono ne liči na oazu što bi nam mogla poželjeti dobrodošlicu. U periodu od preko 400 godina, iako je Cetinje bilo crnogorska prijestonica jednog od najstrašnijih nezavisnih naroda na kugli zemaljskoj, nešto bliže našem vremenu, u toku dvije dekade na prelazu iz XIX u XX vijek, Cetinje je neosporno bilo i prijestonica neuništive kraljevine fantazija, Ruritanije.

Ona ima u sebi neku posebnu atmosferu od samog početka. Ta dugačka centralna avenija za koju se ispostavilo da se zove Bulevar Lenjina, iako džombasta od snijega i gotovo cijelom dužinom oivičena jednospratnim kućama koje nije baš lako razlikovati, odaje posve ceremonijalni utisak. Cetinje (što se izgovara manje više *Cettinya*) danas nije prijestonica bilo čega: glavno sjedište Socijalističke Republike Crne Gore, jedne od šest sastavnih republika Jugoslavije, preselilo se u Titograd. Međutim, Cetinje je već tako dugo važno u svojim očima i u vremenskim intervalima, u očima drugih, što je opet pojačano veselim osjećajem razmetanja. Crnogorski narod je veoma lijep i ima veličanstveno držanje. Visinska klima djeluje stimulatивно. Cetinjske građevine postaju sve neobičnije kako dalje odmičemo niz ulicu i one daju ovom gradiću jedan ljubopitljivo-halucinatorski efekat, poput mješavine Holivuda i Turgenjeva.

To nije uvijek bila Ruritanija — naprotiv. Iako gotovo usamljena na cijelom Balkanu, teritorija crnogorskih hrišćana nikada nije pala pod Turke. I kada je sve naokolo podleglo, kada su turske trupe bile pred vratima Beča, što je daleko sjevernije, kada su turske flote stajale u Kotorskom zalivu, nesavladivi Crnogorci nikad se nijesu predali već su po navici ukrašavali svoju prijestonicu glavama posječenih muslimana, tako ulivajući njihovoj djeci, generaciju za generacijom, divlji i nepopustljivi prkos.

Više od toga, oni su uspjeli da sačuvaju svoju političku nezavisnost kao i svoj jedinstveni način življenja. Njihovi su vladari bili vladike, borbeni prelati u kojima je spojena sva vlast — duhovna, svjetovna i strateška — u jednu moćnu državnu upravu.

Najveći od njih je u XIX vijeku bio njihov vođa Petar Njegoš, koji je crnogorski duh podigao do vrhunca i Cetinju dao njegovu originalnu punoću. Tamo se sada nalazi njegova palata, ta niska siva građevina u podnožju brda koja više nalikuje ogromnoj staji nego prinčevoj rezidenciji, koju nadvisuje nepretenciozni manastir nalik na tvrđavu, koji se nalazi tik uz brdo iza rezidencije. Palata se naziva „Biljarda“, stoga što se u njoj nalazi bilijarski sto (1/4 obične veličine) koga je Njegošu darovao ruski car i koji je uz serpentine

ovamo donesen. Njegoš je uživao u bilijaru. Šest puta šest stopa, izvanredan kao pojava, sjajna osoba, učeni pravnik, daroviti lingvista, najveći pjesnik u crnogorskoj literaturi, bio je zadojen heroizmom i entuzijazmom te i sad njegov duh u gradu živi, njegov se portret nalazi u skoro svakom lokalnu, njegova je palata sada muzej, njegove se epske poeme i sad štampaju, njegov grob koji je sam odredio, stoji visoko nad gradom, na samom vrhu planine Lovćen odakle nadmoćno sa povoljnog položaja — (zimi je pod snijegom) — gleda na svoju odanu prijestonicu. Međutim, namjera nam nije bila da vidimo samo Njegoševo Cetinje, iako i dalje za njega vezuju sjećanja i događaji, mada ne više onakvog intenziteta. Njegoš je značio ratni hod, umjetnost i učenje. Sad, kad izađete iz kola pred Biljardom i zatim se preko šljunka uputite ka gradu, učiniće vam se da do vas dopire zvuk avetinjskih igara, možda ratnih truba, piskutavih dueta iz komične opere, dozivanje jelena. Njegoš je umro u svojim najljepšim godinama, ostavljajući za sobom Cetinje kao ponosnu, kulturnu i nepobjedivu prijestonicu; samo pola vijeka kasnije, njegov sinovac Nikola proglasio se kraljem Crne Gore i pretvorio grad u čudo nove vrste.

Naspram Biljarde koliko bi se kamenom moglo dobaciti stoji Dvor kralja Nikole koji u odnosu na nju sasvim različito izgleda. Gledajući spolja neće nam izgledati impozantan, i zaista me podsjeća na ništa drugo do jednu poveću, veću nego što je uobičajeno, uspješnu prodavnicu tekstila, sa stanovima iznad, u gradu neke zemlje na Srednjem zapadu. Unutra se nalaze ispunjeni prostori, kape, viteški redovi, mačevi, bijele rukavice i još mnogo čega.

Nikola I bio je prvi i posljednji kralj Crne Gore. Došao je na vlast u vrijeme kad su monarhijske obmane dostigle vrhunac, kada su imperatori, kraljevi, prinčevi i velike vojvode gospodarili širom Evrope; i bilo mu je svakako posebno uživanje iz njegovog skromnog i nepristupačnog sjedišta moći da i sebe naslika i uvrsti u njihovo izvanredno društvo. Ovu je svoju želju prilježno pretvorio u stvarnost, tako da njegova palata skoro u svakom svom dijelu ističe obilježja kraljevstva. To je pravi muzej monarhije — kraljevski kabinet. Na svakom zidu vise portreti krunisanih i ovjenčanih glava — nezamislivi utisci, neprepoznatljivi kneževi — onaj drugi Nikola, car Rusije, koji se strogo držao forme, zatim budući Džordž V od Engleske, njegov portret potpisan zbijenim slovima i oprostivo sa pogrešno spelovanim „Cetinje“ za vrijeme njegove posjete Crnoj Gori 1887. godine.

Službeni vodič vas vodi od krune do krune, od dvora do dvora, sa svim znacima poštovanja brzo nižući kraljevske pedigree stručno kao što bi to činio bilo koji stari sljedbenik aristokratske prošlosti. Pogledajte ormane pune kraljevskih čudovišnih uniformi. Posmotrite servis za ručavanje koji je poklon od Napoleona III. Vidjećete zatim poštanske marke i metalni novac sa glavom Njegovog Veličanstva. Onu je stolicu, od tikovine sa Jave, poklonila Carica. Ispod portreta kralja Nikole — Ovuda! Gazite ovuda, molim vas! — visi ogrtač kakav su nosili crnogorski diplomatski predstavnici na stranim dvorovima.

Fantazija postaje sve postojanija kako nastavljamo razgledanje; san se umnožava. Kakvo zapanjujuće obilje medalja i odlikovanja sa udjevenim upadljivim vrpcama u velikim staklenim kasetama, natkrivenih lavovima, žirafama, paunovima, medvjedima i raznovrsnim himarema međunarodnog viteštva! Kakva izrada kineskog porcelana, rokoko ili Drugi Empir kojeg je Njegovom Veličanstvu poklonio ovaj ili onaj moćnik za proslavu one ili ove prilike! Koža gigantskog polarnog medvjeda je razastrta po podu kraljevske spavaće sobe. Tužna tapiserija predstavlja kompozitora Verdija — nju je neobjašnjivo, kako kaže vodič, dvoru poklonio Džordž Bernard Šo — visi nad klavirom na kojem se pretpostavlja da je List svirao „Verdija“ u jednoj od spavaćaih soba princeza.

U potvrdu tome, dinastički nastrojen Nikola, bio je otac tri mala princa i devet princeza, i trofeji i amblemi njihovih bračnih veza takođe su obješeni po debelim zidovima ove udaljene balkanske vile koji je istovremeno zapanjujuće povezuju sa Šenbrunom, Vindzorom i Zimskim dvorcem. Jedna mu se kći udala za kralja Italije, jedna za kralja Srbije; dvije od njih postale su velike vojvotkinje koje su ruskom dvoru predstavile Raspućina; a jedna je rodila, u kući preko puta dvora, budućeg kralja Jugoslavije Aleksandra.

Dakle, kralj Nikola je bio svjestan svojih ambicija, i ukrasio je svoju kuću od vrha do dna obilježjima što podsjećaju na njegove veze i postignuća. I konačno, u tome je uspio: svugdje, na bedževima i dugmadima, stonom priboru i topu, stoji dvoglavi crnogorski orao koji je sada uzdignut do kraljevskog simbola naznačavajući njegov ulazak u društvo Habzburgovaca i Romanova.

Sva ova oprema stoji ironično u Cetinju. To je u suštini žilavi tip grada, bez ikakvog tapacira. Nema ničeg opširnog u vezi toga. Napravljeno je od sivkastog manastirskog kamena, kuće su mu niske, dajući mu čučeci stav. Svud okolo se dižu grozne planine i kao što je najčešće nebo briljantno plavo, pejzaž oko grada ostaje monohroman. Nema mnogo čega što smeta dominantnom trgu; sasvim vidljiv fokus grada predstavlja jedna mala crkva čija se dvorišna ograda sastoji samo od, i karakteristično, cijevi pušaka zaplijenjenih od Turaka. Ostali dio Cetinja širi se bezoblično oko južnog kraja Bulevara Lenjina (koji opet na svom južnom kraju prelazi u Njegoševu ulicu). S obje strane ulice je uvijek puno ljudi koji leškare i domaćica koje nekud žure. Njene radnje su komunistički monotone. Policajci su opušteni na crnogorski način. Stil im je nonšalantan, ali nesvjesno arogantan.

Stara Italijanska legacija na Bulevaru je među njima najelegantnija; bila je namijenjena Jeleni od Crne Gore, koja je bila kraljica Italije, i između Cetinja i Rima bili su uzvišeni kontakti. Ona je imala narandžište, okružena vrtovima aromatičnih borova, prijatnih za kraljevske partije u bašti ili diplomatske razgovore u četiri oka.

Na drugoj strani legacija Ruske Imperije, bez sumnje, djeluje najdržavnije; sada je u stanju propadanja, nakon što je nekoliko godina služila kao gradska

vijećnica. Ipak, još uvijek izaziva divljenje sa svojim kopljima za zastave i plastičnim simbolizmom — skoro da još uvijek možemo vidjeti prašinu što se diže od točkova ministarskih kočija i čuti pištanje samovara u porušanim kužinama sa zadnje strane.

Francuska legacija je veoma smjelo napravljena u „Deco“ stilu, što je u ono vrijeme bila zadnja moda, obložena obojenim staklenim opekama i vijugavim držačima za lampe sa neobičnim završecima na čoškovima.

Zgrada Britanske misije izgleda kao seoska kuća, gospodski, diskretno i konvencionalno blizu dvora prijestolonasljednika. Austrijska legacija ima privatnu kapelu, ukrašenu anđelima, kao i stražarom na kapiji. Turci, koji su bili srećni da uopšte imaju legaciju na Cetinju, napravili su je što je moguće nenametljivije, u slučaju da se Crnogorci odluče da su im potrebne još nekolike posječene glave za ukras. Amerikanci su ekonomično iskoristili sobe u Grand hotelu, mada to i nije bila velika žrtva, zato što je upravo Grand bio istinski centar cetinjskog društvenog života. On tamo još uvijek stoji, blizu završetka grada, iako sada nije u funkciji, i gleda iz svog udobnog položaja i prostranih dvorana kao da je to bilo mjesto samo za vesele diplomatske balove, ili partije za proslavu nečijeg „Dana Republike“.

Zamislite život koji je brujaio oko ovih čudnih i anomalinih građevina u danima prije I svjetskog rata — predstavljanje na dvoru, sa dvorskim pomoćnicima i pažljivim upraviteljima, posjetnice koje predaju opasani glasnici, susreti ministarskih žena na nedjeljnim šetnjama! Intrige, takođe, bez sumnje — skrivanje i odavanje diplomatskih tajni, prisluškivanje uticajnih ljudi, pisanje mučnih depeša (karakteristično za one dane ratnog požara, kada je Balkan bio zapaljivo žarište Evrope, Crna je Gora isuviše često bila u glavama državnika).

Kralj Nikola je sve to obožavao, naravno nastojao je da bude siguran da se ne zanemari niti jedno lijepo odličje moderne monarhije. On je naručio jednu novu zgradu, za koju su projekat uradili italijanski arhitekti i čije su bedeme ukrasili grifoni da bi u njoj smjestio svoje državne kancelarije. Van baštenskog zida napravio je dvorsku kapelu. On je smišljao buduće uniforme za svoje vojnike, koji su dobijali svoje pobjede nimalo zaviseći od uniformi; ponekad im je organizovao smotru, u pratnji cijelog diplomatskog kora, sa balkona na prvom spratu njegovog dvora.

I preko puta Ruske legacije izgradio je neminovno i građevinu koju ima svaki glavni grad, opersko zdanje. Još uvijek tako stoji. Istina je da izgleda pomalo kao gradska vijećnica, i ne izvode se danas u njoj često opere; ali je njen mali auditorijum ispunjen neočekivanim i nevinim i čemernim šarmom, što je proisteklo iz nekadašnjih uživanja, kao i odavno urušenih pretenzija.

Prostrano pristanište za „Tosku“ zbrisao je orkanski vjetar, Veliki rat 1914. godine, ostavljajući za sobom sve ove staromodne ostatke prošlosti i obilježja jednog i jedinog kralja. A mnogo prije toga, u stvari, seoske veličanstvenosti cetinjskog dvora pretrpjele su transformaciju obožavanja u

frivolnu parodiju. Antoni Houp, nakon što je izmislio kraljevinu Ruritaniju za svoga „Zatočenika Zende“, bez sumnje je imao na umu crnogorsku državu kao jedno od najnevjerovatnijih malih balkanskih monarhija. Franc Lehar ju je svakako imao na umu kada je napisao ono elastično remek djelo kiča, „Vesela udovica“, zato što je njen protagonist — princ Danilo; u stvari, dato mu je crnogorsko kraljevsko ime. Sva obožavana apsurdnost muzičke dvorske komedije, koja se razmetala pozornicama Zapada toliko dugo godina, našla je svoje istinsko ovaploćenje ovdje, daleko, među ratobornim gorštacima Lovćena.

Cetinjska fantazija ima još uvijek i svoju humorističku stranu, ali su sada već odavno šale izbljedjele i pretvorile se u sugestivnu melanholiju, čak i tragičnu. Nikolin prvi model bio je dvor ruskih Romanova. To su bili njegovi najbliži saveznici i uzori. Oni su prihvatili njegove dvije kćeri u kraljevski savez. Njega su učinili počasnim feldmaršalom armije ruske imperije. Finansirali su licej, odmah do Grand hotela, gdje su male crnogorske djevojčice podučavane kako da postanu dame u monarhiji. Crnogorska kraljevska porodica nije ubijena kada je njihova kraljevina ukinuta 1918. godine — oni su jednostavno umrli u izgnanstvu — ali još uvijek Cetinje uporno podsjeća na Sankt Petersburg. Mala dvorska kapela u svom okruženju zidovima; borovi i parkovi; nekoliko starih kaluđera u njihovom manastiru gore pri brdu; pravcate uniforme koje stoje obješene u kraljevskom ormanu, oni do gležnjeva šinjeli, one stroge zašiljene kape — sve su to uspomene, koje su sudbinski slične drugim sličnim prijestonicama na sjeveru.

Sablasna muzika za ples poželjela nam je dobrodošlicu na Cetinje. Zamišljena šuškaranja pozdravljaju naš odlazak.

Nema nužde da se ponovo junačimo silazeći niz serpentine. Daleko lakši južni put vodi do Budve. Slika onog platoa proganjaće vas bez obzira na sve: ne samo bljeskasto Nikolino razmetanje hrabrošću prolazne monarhije, niti čak svečane oči ubijenih Romanova na zidovima onih spavaćih soba, već stvari mnogo dublje, mnogo trajnije predstave same Crne Gore, Njegoševe Crne Gore, Crne Planine koja je prethodila ovom kratkotrajnom ludilu i još uvijek ga nadživljava.

S naše strane bilo je suludo da ponovo pokušamo da proživimo ono što je nekad bilo u malom gradu, i uskoro smo već van svega toga, nazad u jasnu i određenu pustoš, čijih nekoliko zgomilanih kuća još uvijek prkose vjetru, vremenu i zemljotresima, i čiji ga princ pjesnik još uvijek posmatra odozgo (popustljivo?, ironično?) iz svog mauzoleja na planinskom vrhu.

Prijevod ovog putopisa eseja je prvi put objavljen u *Cetinjskom listu* u četiri nastavka 1988. godine (15. 10. 1988; 1. 11. 1988; 15. 11. 1988; 1. 12. 1988. na strani 11), pod nazivom AMERIČKA ŠTAMPA O CETINJU „PRESTONICA RURITANIJE“.

Preveo i priredio: Radoslav Milošević – Atos

IN MEMORIAM



Prof. dr Tatjana NOVOVIĆ

**PROF. DR MIRJANA PEŠIĆ
(1943–2016)**

*Najveći čovjek uvijek ostaje dijete.
Goethe*



U februara 2016. godine preminula je prof. dr Mirjana Pešić, nesumnjivo jedna od najznačajnijih ličnosti iz naučnog i prosvjetno-pedagoškog života ove regije, posebno u oblasti predškolske pedagogije. Svojim ogromnim stručnim doprinosom i profesionalnim zalaganjem pravog erudite, prof. Pešić ostavila je neizbrisiv trag i bogato nasljeđe u sferi pedagoške misli, posebno na polju ranog djetinjstva, koje je, iako inspirativno i temeljno nesumnjivo značajno za razvoj ličnosti, bilo nedovoljno i neadekvatno zastupljeno u obrazovnom kontinuumu, u našoj, ali i široj stručnoj javnosti, u prošlosti. Istinski, dosljedno i kontinuirano se zalagala za puno razumijevanje dječje individualnosti kroz kreiranje programa usmjerenih na participaciju i aktivno učešće djeteta u jedinstvenom kontekstu odrastanja, po čemu je bila prepoznata u nekadašnjoj jugoslovenskoj stručnoj javnosti, s pravom predstavljajući zemlju kao delegat za oblast predškolskog vaspitanja u Svjetskoj organizaciji za prava djeteta – OMER. Bila je i ostaje veliki prijatelj djece i do kraja svog, ovozemaljskog života, zalagala se za istinsku, suštastvenu primjenu *Konvencije o dječjim pravima* i podizanje svijesti o značaju zdravog djetinjstva, aktualizaciji rane podrške i potpore, kao osnovi za kvalitetan život individue i društva.

Mirjana Pešić rođena je 1943. godine u Beogradu, gdje je završila gimnaziju, a zatim i prvi stepen Tehničke fizike na Elektrotehničkom fakultetu.

Na Filozofskom fakultetu u Beogradu završava psihologiju, a postdiplomske studije na Odsjeku za pedagogiju, na istom fakultetu, završila je 1980. godine, odbranivši magistarsku tezu, pod nazivom *Motivacija za učenje kod dece predškolskog uzrasta*. Na odjeljenju za pedagogiju M. Pešić je i doktorirala 1984. god. opredijelivši se za temu: *Vrednovanje predškolskih vaspitnih programa*. U akademsko zvanje redovnog profesora izabrana je 1999. godine.

Svoj radni vijek prof. M. Pešić započela je kao klinički psiholog u Zavodu za fizikalnu medicinu i rehabilitaciju *dr Miroslav Zotović*. Tu je ostala do 1972. godine, da bi, potom bila izabrana za asistenta na odjeljenju za pedagogiju, na Filozofskom fakultetu u Beogradu. Njeno posebno, posvećeno interesovanje za oblast predškolske pedagogije će se nastaviti, pa je 1985. godine, M. Pešić bila izabrana u akademsko zvanje docenta, a 1991., u zvanje vanrednog profesora. Od 1987. godine, prof. Pešić je predavala *predškolsku pedagogiju* na istom fakultetu, na osnovnim i postdiplomskim studijama, a mentorisala je brojne magistarske i doktorske radove iz oblasti *predškolske pedagogije*.

Na katedri za postdiplomske studije, M. Pešić je držala izborni kurs iz pedagoške antropologije, a po pozivu je predavala na stranim Univerzitetima (Zagreb, Pennsylvania University, SAD).

Profesorka Pešić je bila upravnik *Instituta za pedagogiju i andragogiju* u dva mandata, a koordinisala je veći broj međunarodnih projekata. Bila je i član *Evropskog instituta za razvoj potencijala sve djece* (IEDEP), urednik časopisa *Predškolsko dete*, autorka tri knjige i brojnih tekstova, objavljenih u domaćim i stranim časopisima i publikacijama. Učestvovala je na mnogim domaćim i međunarodnim konferencijama, kongresima, savjetovanjima. Govorila je engleski i francuski jezik i i pisala na tim jezicima.

U Crnoj Gori se od 1994. godine počinje sprovesti međunarodni projekat *Korak po korak*, u predškolskim ustanovama u Podgorici i Herceg-Novom, pod pokroviteljstvom *Instituta za pedagogiju i andragogiju*, u Beogradu, čiji je rukovodilac bila prof. Pešić. Zahvaljujući izuzetnoj posvećenosti i podršci profesorke Pešić i njenog tima, sa kojim smo saradivali, uspostavljene su pretpostavke za temeljne promjene koje ćemo, u okviru reforme sistemski uvoditi u crnogorski predškolski sistem. Tokom ekstenzivne reforme crnogorskog obrazovnog sistema, predškolski segment je značajno unaprijeđen, osavremenjen, izmijenjen u pogledu konceptualnih polazišta, organizacije i programa. U procesu sprovođenja sistemskih, kontinuiranih promjena i podešavanja predškolskog modela u Crnoj Gori, profesorke Pešić je svojom stručnom ekspertizom i nesebičnim, posvećenim prijateljskim zalaganjem kao naš konsultant i savjetnik, bila naša velika podrška, ističući svoje crnogorsko porijeklo kao poseban razlog i priliku da bude uvijek uz nas. M. Pešić je bila profesor i mentor diplomcima i postdiplomcima iz Crne Gore, aktivan učesnik na konferencijama, seminarima, savjetovanjima, a angažovana je bila i kao gostujući predavač-ekspert, na postdiplomskim studijama predškolskog vaspitanja na Filozofskom fakultetu u Nikšiću.

U nauci i struci profesorka Pešić, dala je ogroman doprinos i ostavila bogato nasljeđe, ali i tematsko izvorište za razvoj novih istraživanja u oblasti pedagogije i ranog razvoja. Njen iznenadni odlazak predstavlja veliki gubitak za njenu porodicu, prijatelje, studente, kolege, ali nam ostaje za ponos sjećanje na izuzetnu ličnost drage nam *Mime Pešić*.

Tokom svog života i rada stručnošću i integritetom profesorka Pešić pružala je primjer i putokaz kolegama i brojnim studentima. Njeno profesionalno i ljudsko djelo inspirisaće sve one koji će u budućnosti istraživati na polju pedagogije ranog djetinjstva.

Hvala joj na svemu!

ПОЗИВ НА САРАДЊУ СУГЕСТИЈЕ САРАДНИЦИМА

Поштовани сарадници,

Васпитање и образовање, часопис за педагошку теорију и праксу, објављује текстове у складу са захтјевима међународних стандарда разврстане у сљедеће категорије: оригинални (изворни) научни радови, прегледне научне и стручне радове. Часопис, поред ових радова, објављује прилоге: преводе, анализе, портрете, приказе, актуелне информације, оцјене, библиографије и слично из области васпитања и образовања. Позивамо на сарадњу са жељом да нам шаљете теоријске радове, резултате спроведених експерименталних истраживања, прилоге који говоре о иновираним наставном и васпитном раду у школи и остале стручне радове свих нивоа образовања. Пожељно је да аутор код достављања рада назначи према свом мишљењу којој наведеној категорији његов рад припада.

Објављују се само радови који нијесу раније објављивани, осим превода и преузетих радова, уз претходно прибављеном одобрењу.

Молимо ауторе да се приликом припреме рукописа придржавају сљедећих стандарда изложених у овом упутству:

а) Обим теоријског и истраживачког рада може бити највише до једног

ауторског табака, односно 16 стараница, нормалног прореда (30 редова на страници), изузимајући простор за резиме (abstract) и попис коришћене литературе. Други радови (портрети, прикази, информације, осврти, оцјене, критичке опсервације, библиографије и сл.) могу бити опсега од 2 до 5 стараница.

б) Сви текстови треба да буду писани у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman, величине слова 11.5 тачака, ширина слога 126 мм, висина слога 197 мм, проред 13,8.

ц) Рад се пише по сопственом избору латиницом или ћирилицом, а биће објављен у писму које одреди аутор.

д) Наслов рада треба да буде прецизан, сажет и јасан. Изнад наслова рада пише се име и презиме аутора, или више њих, а уз име треба ставити фусноту која садржи звање аутора и податке о раду: извод из докторске или магистарске тезе, извод из истраживачког пројекта и његов назив, као и друге битне податке о аутору и раду.

е) На почетку рада се налази концизан и информативан резиме на црногорском (српском, бошњачком, хрватском) језику до 15 редова који садржи циљ рада и саопштене основне резултате у раду. На крају резимеа навести до 6 кључних ријечи које су стручно и научно релевантне за презентирани садржај.

ф) Имена страних аутора у тексту се наводе у оригиналу или транскрибовано, фонетским писањем презимена, послјје чега се име наводи изворно уз годину објављивања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1990). Ако се у раду користи чланак из неког часописа навод треба да садржи: име аутора, година издања (у загради), наслов чланка, пуно име часописа истакнуто курзивом, мјесто издања, број и број странице. Ако се наводи веб документ он садржи: име аутора, година, назив документа (курзив), датум кад је сајт посјећен и интернет адреса. На крају рада се прилаже списак литературе гдје библиографска јединица треба да садржи презиме и иницијале имена аутора, година издања (у загради), наслов књиге писан курзивом, мјесто издања и издавача.

Код цитирања и навођења извора (референци) препорука је да се користе АПА или Харвард систем.

г) Аутора рада уз своје име доставља Редакцији часописа контакт адресу, е- mail адресу и телефон, као и основне податке о радној ангажованости.

Рад који није припремљен по овим стандардима неће бити укључен у процедуру рецензирања о чему се аутор обавјештава.

Сви радови се анонимно рецензирају од стране најмање два рецензента. Радови се ијекавизирају. Редакција доноси одлуку о објављивању рада о чему обавјештава аутора у року од три мјесеца. Уредништво објављује радове неовисно од редослиједа приспијећа. Рукописи се не враћају.

Радове и прилоге доставити електронском поштом или на CD-у.

Радове слати на адресу:

Завод за уџбенике и наставна средства, Новака Милошева 36, Подгорица

или е-mail: vaspitanjeiobrazovanje@zuns.me

casopis.mpin@mps.gov.me

radovan.damjanovic@mps.gov.me

РЕДАКЦИЈА