

1

ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

ЧАСОПИС ЗА ПЕДАГОШКУ ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ

ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

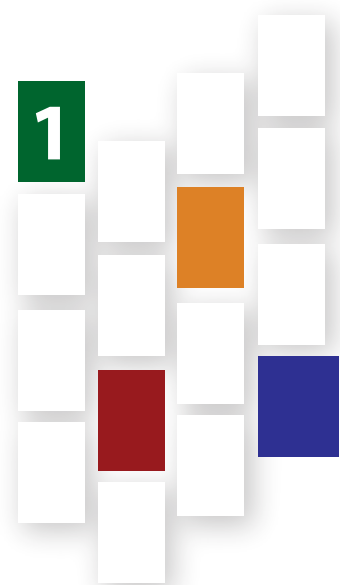
EDUCATION

edukation

Образование

Ausbildung

éducation



ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ
часопис за педагошку теорију и праксу

УДК – 37

ISSN 0350 – 1094

ПОДГОРИЦА

Год XXXVII

Годишњи број 1

2012

Часопис издаје Завод за уџбенике
и наставна средства Подгорица

Први број часописа „Васпитање и
образовање” је изашао 1975. год

Излази тромјесечно

Тираж 1000

Рукописи се не враћају

Штампа “Обод”
АД Цетиње

Главни уредник
Радован Дамјановић

Одговорни уредник
Др Божидар Шекуларац

Редакција
Др Ратко Ђукановић
Др Рајка Глушица
Мр Наташа Ђуровић
Зорица Минић
Др Изедин Крњић
Др Божидар Шекуларац
Радован Дамјановић

Секретар Редакције
Снежана Јовановић

Лектор
Сања Орландић

Преводилац
Мр Радослав Милошевић-АТОС

Коректура
Весна Вујовић

Корице
Слободан Вукићевић

Компјутерска обрада
Марко Липовина

ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

ЧАСОПИС ЗА ПЕДАГОШКУ ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ

1

Подгорица, 2012

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 :
casopis.mpin@mps.gov.me
snezana.jovanovic@mna.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-.....)

Одговорни уредници:

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

САДРЖАЈ
CONTENTS
1/2012



САДРЖАЈ

ЧЛАНЦИ (научни, истраживачки, прегледни, стручни радови)

Зоран ЛАЛОВИЋ Културно-потпорна средства у функцији остваривања циљева уџбеника	17
Аднан ЧИРГИЋ Црногорска усмена књижевност у огледима и студијама Новака Килибарде	33
Отилиа ВЕЛИШЕК-БРАШКО Основна схватања о програму Монтесори и његова примјена у инклузивном образовању	49
Весна ЛАЗОВИЋ Зорица МИНИЋ Даровити ученици, национални потенцијал и брига друштва	61
Анђелка БУЛАТОВИЋ Улога породице и предшколске установе у развоју еколошких навика код дјеце предшколског узраста	75
Слободан ЈЕРКОВ Црногорски и српски музички фолклор	81
НАСТАВНО-ВАСПИТНИ РАД	
Ибро СКЕНДЕРОВИЋ Мелида ЖУПЉАНИН Мелида НУРКОВИЋ Активно наспрот традиционалном учењу	89

Татијана ВУЈОВИЋ Радмила БАЈКОВИЋ Добро питање води квалитетном знању	109
Добрислав ВУЈОВИЋ Основне карактеристике народних плесова Црне Горе, њихов значај и примјена у настави физичког васпитања	125
Предраг ЈОВОВИЋ Технике за развијање интерактивних вјештина у настави италијанског језика	135
Вељко АЛЕКСИЋ Мјешовито учење – примјер добре праксе	155
Андреа ЋОСО Слушање музике у почетној настави солфеђа	161
Ђоко Г. МАРКОВИЋ Раритетни геометријски конструктивни задаци у средњошколској настави математике	171
Рада ВЛАХОВИЋ Респонсибилна настава	187

АКТУЕЛНОСТИ

Радослав МИЛОШЕВИЋ – АТОС У Пиву на помирење	197
Васиљ ЈОВОВИЋ Издања института Филозофског факултета у Никшићу у функцији наставе и њихова популаризација	207

ПРИКАЗИ, КОМЕНТАРИ, ПРЕГЛЕДИ

Недјељка СТОЈАНОВИЋ-СТАНОЈЛОВИЋ Доброволни рад ученика у основној школи (приказ пројекта)	215
Алија Џоговић Књига од значаја за историјску ономастику – др Драшко Дошљак: <i>СТАРА ЛИЧНА ИМЕНА</i> , Даниловград, 2011)	225

<p>Јовица ПЕТКОВИЋ Проф. др Душко Бјелица, проф. др Фрања Фратрић: <i>СПОРТСКИ ТРЕНИНГ, ТЕОРИЈА, МЕТОДИКА И ДИЈАГНОСТИКА</i>, Факултет за спорт и физичко васпитање Никшић и ЦСА, Подгорица, 2011</p>	229
<p>Васиљ ЈОВОВИЋ Проф. др Здравко Н. Ивановић, <i>КУЧИ КРОЗ ВЈЕКОВЕ: РЕГИОНАЛНО-ГЕОГРАФСКИ ПРИКАЗ</i>, Подгорица 2011</p>	233
<p>Борислав ЦИМЕША Критика традиционалистичке историографије – Сретен Зековић: <i>ЕТНИЧКА СВИЈЕСТ ДИНАСТА ПЕТРОВИЋ ЊЕГОШ – ЕТНИКОЛОГИЈА ПЕТРОВИЋА</i>, Црногорски ПЕН центар и Црногорски културни круга, Цетиње, 2011.</p>	237
<p>Ана КОПРИВИЦА Савремене културне политике - Весна Ђукић: <i>ДРЖАВА И КУЛТУРА, Студије савремене културне политике</i>, Институт за позориште, радио и телевизију Факултета драмских уметности, Београд, Едиција <i>Култура, уметност, медији</i>, књ. 18, Београд 2010.</p>	241

CONTENTS

ARTICLES (scientific, research, reviews, professional paper)

Zoran LALOVIĆ
Cultural-supportive means designed for reaching textbook's goals 17

Adnan ČIRGIĆ
Montenegrin Oral literature in Essays and Studies of Novak Kilibarda ... 33

Otilia VELIŠEK-BRAŠKO
Basics of understanding of the Montessori programs
and its implementation in inclusive education..... 49

Vesna LAZOVIĆ
Zorica MINIĆ
Gifted Children, high national potential demand Society's attention 61

Anđelka BULATOVIĆ
Role of family and preschool institution in the development
of ecological habits with children of preschool age..... 75

Slobodan JERKOV
Montenegrin and Serbian music Folklore 81

TEACHING AND EDUCATIONAL WORK

Ibro SKENDEROVIĆ
Melida ŽUPLJANIN
Melida NURKOVIĆ
Active learning vs. Traditional learning 89

Tatijana VUJOVIĆ Radmila BAJKOVIĆ Good questions – Contribution to quality knowledge	109
Dobrislav VUJOVIĆ Basic characteristics of folk dances of Montenegro, their importance and implementation in the teaching of physical education	125
Predrag JOVOVIĆ Techniques for developing of interactive skills in Italian Language teaching	135
Veljko ALEKSIĆ Blended learning – Good Practice Example.....	155
Andrea ĆOSO Music listening in the initial Solfeggio teaching	161
Đoko G. MARKOVIĆ Rare geometric constructive tasks in the mathematics teaching in secondary schools	171
Rada VLAHOVIĆ Responsive Teaching	187
EDUCATION NEWS	
Radoslav MILOŠEVIĆ – ATOS To Piva for reconciliation	197
Vasilj JOVOVIĆ Editions published by institutes from the Faculty of Philosophy in Nikšić aimed at teaching and their popularisation	207
REVIEWS, COMMENTS, ANALYSES	
Nedjeljka STOJANOVIĆ-STANOJLOVIĆ Voluntary work of pupils in primary school (Project Review)	215
Alija Džogović The Book important for the historical onomastics – dr Draško Došljak: <i>OLD PERSONAL NAMES</i> , Danilovgrad, 2011).....	225

Jovica PETKOVIĆ Prof. Dr Duško Bjelica, prof. Dr Franja Fratrić: <i>SPORTS TRAINING, THEORY, METHODICS AND DIAGNOSTICS</i> , Faculty for sports and Physical Education Nikšić and CSA, Podgorica, 2011	229
Vasilj JOVOVIĆ Prof. dr Zdravko N.Ivanović, <i>KUCHI CLAN THROUGH CENTURIES: REGIONAL-GEOGRAPHIC REVIEW</i> , Podgorica 2011	233
Borislav CIMEŠA Critics of traditional historiography – Sreten Zeković: <i>ETHNIC CONSCIOUSNESS OF THE DYNASTY PETROVIĆ NYEGOSH – ETNICOLOGY OF PETROVIĆS</i> , PEN Centre of Montenegro and Montenegrin Cultural Circle, Cetinje, 2011	237
Ana KOPRIVICA Contemporary Cultural Policy – Vesna Djukic: <i>STATE AND CULTURE</i> , <i>Studies of Contemporary Cultural Policy</i> , Institute for Theatre, Film, Radio and Television of the Faculty of Dramatic Arts in Belgrade, Edition Culture, Art and Media, book 18, Belgrade 2010	241

ЧЛАНЦИ
(научни, истраживачки, прегледни, стручни радови)



Zoran LALOVIĆ¹

KULTURNO-POTPORNA SREDSTVA U FUNKCIJI OSTVARIVANJA CILJEVA UDŽBENIKA

Rezime:

Predmet analize ovoga rada je udžbenik, a osnovno pitanje za koje smo zainteresovani glasi: kako, kojim sredstvima, udžbenik ostvaruje svoje ciljeve, odn. kako potpomaže individualni razvoj djeteta? U razmatranju toga pitanja oslanjamo se na sociokulturnu teoriju, prije svega na teoriju Vigotskog i tragamo za osnovnim tipovima psihološke pomoći koje treba ugraditi u udžbenik. Značaj rada ogleda se u skretanju pažnje na specifične vrste metapomoći, odnosno na različite tipove kulturno-potpornih sredstava koje treba da sadrži udžbenik kako bi ostvario svoje ciljeve, odnosno, kako bi potpomogao intelektualni, moralni i ukupan razvoj ličnosti djeteta.

Ključni pojmovi: udžbenik, socio-kulturni pristup, kulturno-potporna sredstva.

Udžbenik

Predmet ovoga rada je udžbenik, a osnovno pitanje za koje smo zainteresovani glasi: kako, kojim sredstvima, udžbenik ostvaruje svoje ciljeve, odn. kako potpomaže individualni razvoj djeteta? Ivić je udžbenike okvalifikovao kao *uzorke kulture*, a Dijana Plut kao *kulturno potporno sredstvo* (Plut, 2003). Riječ je o kulturnom produktu koji predstavlja *potporni sistem za individualni razvoj*, prije svega za intelektualni razvoj, ali i za razvoj sistema vrijednosti i ličnosti u cjelini. (Plut, 2003. prema Pešić, 2005).

Sociokulturni pristup

Udžbenik je neposredno vezan za školsko učenje. Učenik ga koristi za učenje u školi ili kod kuće. Iz udžbenika se uči uz pomoć nastavnika ili roditelja, ali najčešće samostalno. Udžbenik se po pravilu izrađuje kako bi omogućio uspješno samostalno učenje.

¹ Mr Zoran Lalović, samostalni savjetnik u Zavodu za školstvo.

Sociokulturni pristup prikladan je za proučavanje čovjekovog razvoja u kulturno-organizovanim situacijama (kakvo je školsko učenje). Dječiji razvoj odvija se u organizovanim situacijama, na strukturiranim zadacima, koji su svrsishodno smišljeni da bi potpomogli djetetov razvoj. To je polazište koje pretpostavlja da *psihološke pojave trpe promjene koje izazivaju 'socijalni drugi'* (Valisiner, J. 1997: 45). Socijalni drugi, kada je u pitanju udžbenik, samo je *posredno prisutan*. On je svoje kulturne namjere, svoja znanja o predmetu učenja i o samom učeniku, kao i znaje o efikasnim metodama učenja već ugradio u interakciju, tj. u aktivnost učenika na zadatku. Na taj način, kroz direktnu socijalnu interakciju djeteta s udžbenicima, *ostvaruje se kulturna medijacija individualnog psihičkog razvoja djeteta* (Pešić, 2005).

Razvoj sociokulturne **teorije udžbenika**, započeo je Ivić (1976/1988). Pored teorije Vigotskog (1983, 1988), koja je imala ulogu *idejnog okvira* (Pešić, 2005) teorija udžbenika se razvijala iz širokog kruga relevantnih psiholoških znanja (ne nužno samo na osnovu sociokulturne teorije), prije svega iz oblasti: *razvojne, kognitivne i pedagoške psihologije*. Kao posebno značajne izvore Pešić (2005) izdvaja sljedeće: *Pijažeova teorija razvoja i njene obrazovne implikacije* (Ivić, 1976/1988; Pešić, 1998); *kognitivno-informacionistička istraživanja razvoja* (Pešić, 1998; Plut 2003); *istraživanja različitih vrsta učenja i oblika intelektualnog aktiviranja učenika* (Ivić, 1976/1988; Pešikan, 2003; Plut, 2003); *vrste znanja i mentalne reprezentacije znanja* (Ivić, 1992; Plut, 2003), *istraživanje motivacionih strategija* (Plut, 2003) i *receptija proznih tekstova i na tome nastali modeli organizacije diskursa* (Pešić, 1998; Plut, 2003). Treba dodati *funkcionalni pristup strukturi udžbenika iz vigototskojanske perspektive* (Pešić, 1988), i konačno *iz kulturološke perspektive* (Plut, 2003).

Sociokulturna teorija Vigotskog

Vigotski je prvi skrenuo pažnju psihologa na učenje u kulturno-organizovanoj sredini (do tada je učenik posmatran dok spontano rješava probleme u neposrednoj interakciji s okruženjem). Vigotski smatra da je kultura glavni izvor i organizator djetetovog individualnog razvoja. Kultura određuje sadržaje razvoja, aktivno ga potpomaže i što je najvažnije *ugrađuje se* u njega (Plut, 2003).

Vigotski je u potpunosti zaokupljen problemima *kulturnog razvoja djeteta* (Ivić, 1983. str. 17). Predmet njegove analize su promjenjive *više mentalne funkcije* (logičko pamćenje, voljna pažnja, govor, mišljenje, složene emocije...), a determinatorne varijable su *sociokulturni činioci* (one koji potiču iz dodira s kulturnim). Najinteresantnije u toj teoriji je objašnjenje nastanka, viših mentalnih funkcija. Njihovo porijeklo nije unutar (što je npr. karakteristično za genetski pristup Pijažea), već *spolja* u odnosu na pojedinca. Prvo se *spolja*, u kulturnoj sredini, nezavisno od pojedinca, grade i stalno usavršavaju intelektualna oruđa

(simbolički sistemi). Zatim se uz aktivnu pomoć kulturnog okruženja, kroz komunikaciju i interakciju sa njim, ta spoljašnja oruđa *internalizuju*, ugrađuju u svijest pojedinca. Nova *interiorizovana* oruđa nadomještaju ranija (npr. logičko pamćenje nadomješta neposredno pamćenje); umeću se umjesto njih (npr. čulne utiske zamjenjuju pojmovi); ili se rađaju iz osnove nova oruđa (npr. temporalni odnosi; složene emocije; voljna kontrola itd.). Suštinsko je to da ta nova oruđa, čije je porijeklo izvan pojedinca, postaju *konstruktivni elementi* viših mentalnih funkcija (Ivić, 1983), koje sad u potpunosti mijenjaju odnos pojedinca prema spoljašnjem svijetu (sredina se vidi na *nov* - organizovan način), ali i prema samome sebi. Okrenuta prema sebi, ta nova intelektualna oruđa, služe za strukturiranje individualnog ponašanja: *za samospoznavanje, za organizovanje sopstvenih mentalnih procesa, za voljnu regulaciju tih procesa* itd. (Ivić, 1983: 21).

Za nas su važne dvije činjenice koje proizilaze iz teorije Vigotskog. Prvo, da kulturni produkti, što udžbenik jeste, mogu pomoći individualnom intelektualnom i moralnom razvoju pojedinca. Udžbenik nudi sadržaj učenja, usmjerava misaonu aktivnost i ugrađuje se u nju. I drugo, teorija Vigotskog bavi se razradom *psiholoških mehanizama* na kojima počiva istorijska promjenjivost mentalnih funkcija čovjeka (Ivić, 1983: 18). Nas interesuje: kojim mehanizama udžbenik doprinosi psihološkom razvoju djeteta, tj. kako se spolja organizovana aktivnost učenja u vezi sa udžbenikom može „ugraditi“ (interiorizovati) u učenikov razvoj?

Kultura

Predmet analize je udžbenik, a on je produkt kulture, *podklasa široke klase fenomena koje možemo odrediti kao kulturne fenomene* (Plut, D. 2003). Dakle, pojam kultura je *nadređeni pojam* u odnosu na udžbenik, što znači, zaključuje Plut (2003), *da i za njega mora važiti sve ono što važi i za nadređenu klasu*.

Šta je važno kada je u pitanju kultura?

Preskačući svjesno sve probleme koji se tiču preciznog određivanja pojma *kultura*, kao i zamršene odnose različitih aspekata kulturnog (*internalizovano kulturno; normativno kulturno; materijalno kulturno*, prema Klosovska, A. 2001), kao najvažniju odrednicu kulturnog izdvajamo njenu *simboličku* prirodu. Dakle, prihvatamo ono što je Dijana Plut, za svoj pristup, oprezno izrazila kroz jednačinu: kulturno = simboličko. Nadalje, to je potpuno u skladu sa onim kako je Vigotski odredio odnos kulturnog i individualno psihološkog. Taj bi se odnos kod Vigotskog, najjednostavnije, i vrlo uprošćeno, mogao opisati jednom, nešto širom jednačinom: kulturno = simboličko = više mentalne funkcije (*više*

mentalne funkcije Vigotski naziva *kulturnim*. Ivić, 1983: 17). U odnos kulturno i individualno psihološko umijeće se dakle, simboličko (koje pripada i jednom i drugom), tj. znakovni sistemi (od kojih je jezik najvažniji) koje pojedinac zatiče u svom kulturnom okruženju i koje, uz pomoć tog okruženja, internalizuje. Dakle, za strukturu viših mentalnih funkcija odlučujuće je to da su *posredovane znakovima* i da su *organizovane uz pomoć znakova* (Ivić, 1983: 19).

Iz simboličkog karaktera proizilaze i druge dvije važne odrednice kulturnog: *komunikabilnost* (vertikalna i horizontalna prenosivost simboličkog) i *struktuiranost* (tvore je simbolički sistemi sa relativno trajnom unutrašnjom strukturom). Kada uz osnovno (simboličko obilježje) uključimo te odrednice, kulturu možemo odrediti kao *društveno prenesen sistem značenja*.

Sve tri odrednice značajne su za razumijevanje funkcija kulture. Prva, *prenesen*, znači da je kulturno naučeno u procesu internalizacije. Koliko je zapravo kontroverzna ta odrednica, *prenesen* (u obliku *svršenog glagola* nalazimo je i u Gerecovoju definiciji kulture koju navodi Dijana Plut, 2003, ali i u mnogim drugim definicijama), najbolje ilustruju Sapirove riječi. Sapir kaže: *Kada se činjenice uzmu trezveno, kultura uopšte nije 'data'.* *Ona je takva samo posredstvom jedne ugrađene govorne konvencije.* (Sapir, E. 1934, prema Valsiner, J. 1997: 55). Druga, da je *sistem*, znači da se na kulturno mora gledati kao na složenu cjelinu koja po Tajloru (Tajlor, E. 1871) obuhvata *znanje, nauku, vjerovanja, umjetnost, pravo, moral, običaje i sva druga umjeća i navike koje je čovjek stekao kao član društvene zajednice* (Kosovska, 2001. kaže da je Tajlorova definicija i do danas načešće citirana definicija kulture, str. 12). Kada je u pitanju sistem, onda je važna unutrašnja povezanost elemenata sistema (koherentnost sistema), njegova otvorenost za promjene u vremenu (razvojnost), ali i *stabilnost* (Pešić, 2005). I na kraju, treća odrednica ukazuje na osnovnu funkciju kulture, na njenu konstitutivnu ulogu u psihološkom. Tu konstitutivnu ulogu kulturnog u psihološkom na dobar način ilustruje Lipman (1961). *Većinu stvari mi ne vidimo prvo, pa ih tek tada definišemo*, kaže Lipman, *mi ih prvo definišemo, pa ih tek tada vidimo* (Lippman, W. 1961: 81). *Značenje* je ono što pojedinac preuzima iz kulture. Ono je prvo bilo dio javnog prostora, u kulturi, a zatim se ugradilo u naš privatni prostor, u našu ličnost (koja je time postala kulturna), i odatle djeluje na naše „buduće“ odnose prema sredini (na naše mišljenje i ponašanje). Simboličke forme i drugi sistemi znakova koji se u procesu socijalizacije nauče predstavljaju osnovnu matricu *pomoću koje ljudski duh oblikuje stvarnost* (Cassirer, E. prema Kloskowska, A. 2001).

Kako se kulturno ugrađuje u psihološko?

Čovjekove psihičke funkcije (mišljenje, emocije, akcije itd.) po prirodi su društvene. To je u razvojnoj psihologiji sasvim novo (socijalno – genetsko)

gledanje koje je uveo Vigotski. Centralnu ulogu u promjeni prirode psihičkih funkcija imaju **simbolički sistemi**. Jezik je najmoćniji i najsavršeniji simbolički sistem. U jezik je ugrađeno sve što je kulturno i individualno važno: znanje, nauka, pravo, moral itd, i što je najvažnije, „jezik“ (shvaćen u najširem smislu) stalno se usavršava (istorijski mijenja). Prema osnovnom genetičkom zakonu Vigotskog, simbolička sredstva prvo se javljaju u funkciji opštenja, kao interindividualne funkcije, da bi se postepenom internalizacijom ugradila u mentalni aparat, mijenjajući ne samo pojedinačne psihičke funkcije, već i *funkcionalno ustrojstvo svesti* (Vigotski, 1983: 218).

Vigotski razdvaja niže i više mentalne funkcije. Niže naziva *prirodnim*, jer su nepromjenjive. Više mentalne funkcije naziva *kulturnim*. Kulturne su jer je u njih ugrađen kulturni pečat u obliku značenja, a značenja su podložna promjeni. Otuda su i više mentalne funkcije istoriski promjenjive. To je ključ za razumijevanje ideje o *kulturnoj autogenezi čovjeka* (Plut, D. 2003) i za objašnjenje *istorijske promjenjivosti ponašanja pri nepromjenjivoj morfologiji mozga* (Ivić, 1983). Čovjeku je dakle, svojstvena specifična vrsta adaptacije, principijelno drugačija forma odnosa sa sredinom u kojoj *u prvi plan izbija razvoj njegovih vještačkih organa – oruđa, a ne izmena organa i građe tijela* (Vigotski, 1996: 22). Taj osobeni tip razvoja (kulturni, istorijski) podrazumijeva *pojačavanje moći* čovjekovih psihičkih funkcija, izgrađivanje novih, i što je najvažnije, *transformaciju načina mentalnog funkcionisanja i same čovekove prirode* (Pešić, 2005).

Kako kulturno organizuje psihološko?

Ernest Kasirer nazvao je čovjeka *anomal symbolicum* (prema Klosovska A. 2001) želeći da na taj način naglasi tu, za njega najvažniju, i u izvjesnom smislu konstitutivnu odliku vrste - *spособnost stvaranja, učenja i korišćenja simbola*. *Semiotička ili simbolička funkcija* drugo je ime za tu sposobnost, kaže Ivić (1983), a *semiotizacija psihičkih funkcija* (Ivićev termin, 1978. prema Plut, 2003), predstavlja ime za proces u kome psihičko trpi promjene pod uticajem simboličkog (jezika).

Najjednostavniji odgovor na to pitanje (kako kulturno organizuje psihološko) bio bi poziv čitaocu da zamisli čovjeka koji ništa od onoga što je kultura stvorila nije primio u sebe. Da li bi takav čovjek uopšte mogao da misli, ako od onoga što vidi, ništa ne može da nazove. Da li bi imao svijest o postojanju, ako za njega ne postoji ni prošlost, ni sadašnjost, ni budućnost. Da li bi bio svjestan sebe, ako nema čime da označi svoja iskustvo, niti sredstva da odredi svoje namjere. Na sreću, sve što nedostaje prirodnom čovjeku ima u kulturi (u kulturnom čovjeku). Suština socijalizacije sastoji se u intelektualizaciji psihičkih funkcija i ovladavanju njime. Osim veće složenosti i fleksibilnosti

psihičkih funkcija (o tome je bilo riječi na početku ovog teksta), javlja se i nova (*meta*) ravan svesti, jer i one same postaju predmet saznanja (Pešić, 2005).

Ako je u odgovoru na predhodno pitanje (kako se kulturno ugrađuje u psihičko) ključna riječ bila *značenje*, za ovo pitanje (kako kulturno organizuje psihičko) ključna riječ je *sistem*. Kulturni fenomeni obrazuju logičke sisteme, pa pored značenja sadrže i logičke odnose među njima (npr. odnos nadređenosti). Internalizacijom dijete preuzima ne samo značenja, već i nova mentalna oruđa za *uređivanje, preuređivanje i stvaranje novih značenja*. Ta nova mentalna oruđa koja potiču iz javnog prostora, a ugrađuju se u psihološki prostor nazivaju se *kulturno potpornim sredstvima* (izraz Dijane Plut, 2003).

Kulturno-potporna sredstva (KPS)

U ovome radu udžbenik vidimo kao kulturno-potporno sredstvo. Smatramo da socio-kulturni pristup najbolje opisuje ono što se dešava u susretu učenik-udžbenik. Sociokulturnu teoriju Vigotskog vidimo kao temelj teorije udžbenika, uključujući i operacionalizaciju osnovnih postavki te teorije u radovima Ivić (1976/1988), Pešić, (1998), Plut, (2003) itd. Osnovno polazište Vigotskog je shvatanje da je razvoj posredovan kulturom. Kultura pruža *oslonce* i oruđa za intelektualni razvoj, ali i za razvoj sistema vrijednosti i ličnosti u cjelini. *Ove oslonce Vigotski naziva kulturno-potpornim sredstvima* (Plut, D. 2003; Plut, D i Pešić, J. 2003)

Za Vigotskog KPS su *psihološki mehanizmi na kojima počiva istorijska promjenjivost mentalnih funkcija čovjeka* (prema Ivić, 1983: 18). Naziva ih *psihološkim oruđima, znacima* (Ivić, 1983. Plut, 2003), *sredstvima uz pomoć kojih čovjek ovladava svojim ponašanjem* (Plut, 2003). U spisku KPS koje je dao Vigotski nalaze se: *jezik; numeracije i prebrojavanja; algebarska simbolika; proizvodi umjetnosti; pisanje; sheme, dijagrami, karte, crteži; razni uslovni znakovi* (Vigotski, 1928. prema Plut, D. 2003: 56). Dijana Plut ih naziva *kulturno-potpornim sredstvima* (Plut, D. 2003) i odgovara na pitanja: *zašto kulturna* (a ne psihološka) *i zašto potporna?*

Kulturno-potporna sredstav kako ih definiše Plut, (2003) imaju tri *distinktivne karakteristike* izvedene iz karakteristika kulture. Ona su 1. *kulturno prepoznatljiva* (stvorena su sa idejom da budu prenosioci kulturnog uticaja), 2. imaju *simboličku prirodu* što im omogućuje da budu internalizovani i 3. imaju *specifičnu razvojnu misiju* koja ih određuje (razvojno su relevantna).

Analizirajući ono što je navela Dijana Plut, kao distinktivne karakteristike KPS možemo zaključiti da su *kulturna* jer su smišljena i usavršavaju se kulturnom, javnom prostoru (između ljudi), a *potporna* su, jer posreduju individualno psihološki razvoj i ugrađuju se u njega. U tom smislu, KPS u isto vrijeme pripadaju i kulturnom i psihološkom prostoru, ili bolje je reći, povezuju ta dva prostora (kulturna medijacija razvoja). Prema tome, KPS imaju i dvije

prirode, dva lica - kulturnu i psihološku prirodu (ili kulturno i psihološko lice). Prvo se radi o kulturno-potpornom sredstvu (KPS), a zatim se radi o psihološko-potpornom sredstvu (PPS). Prvo, nastanu i razvijaju se u javnom prostoru (u kulturi), a zatim, nastanu i razvijaju se u psihološkom prostoru (konstituišu taj prostor). Ta dva prostora iako ekvivalentna nijesu identična. Unutrašnji plan nije prosto kopiranje spoljašnjeg plana, (...) *struktura se mijenja jer se mijenja funkcija procesa* (Plut, 2003). Koliko su ozbiljne te strukturalne promjene ilustruju razlike između spoljašnjeg i unutrašnjeg govora: *to više nijesu iste psihološke funkcije* (Vigotski, 1983). Spoljašni govor je eksplicitan, usmjeren komunikaciji; unutrašnji govor je eliptičan, usmjeren organizovanju misli, spoljašnji je više imenski a unutrašnji više predikatski itd.

S tim u vezi važno je sljedeće. Opšteprivačen je stav da kulturne uticaje (KPS) pojedinac usvaja (uči) u procesu internalizacije. Na taj proces moguće je gledati dvojako. Može se misliti kako se radi o jednosmjernom procesu u kome je učenik pasivan primalac kulturnih poruka (što se prakse tiče, to je još uvijek dominantan stav). Ili se kulturna transmisija može posmatrati kao proces aktivne rekonstrukcije - gdje dijete u razvoju rekonstruiše kulturne poruke. Vigotski je tu bio nedvosmislen, *aktivna rekonstrukcija* kulturnih poruka *uslov* je njihove konstitutivnosti. To nije *automatska duhovna navika, nego složen i pravi čin mišljenja*, kaže Vigotski (Vigotski, 1983: 186). Plut (2003) navodi Leontijeva koji kaže: „proces internalizacije nije prosto *transfer* spoljašnje aktivnosti ...riječ je o procesu kojim se taj unutrašnji plan *formira*“ (Leontiev, prema Wertsch i Stone, 1985: 163). Prema tome na KPS treba gledati kao na podsticajnu građu u susretu sa kojom svako dijete gradi svoju specifičnu ličnost. Za razliku od jednolinijski shvaćenog razvoja (npr. teorija stadijuma) *višeliniski razvoj* priznaje specifično životno iskustvo i dozvoljava mogućnosti *različitih razvojnih putanaja*. (Valsiner, J. 1997: 17). Drukčije rečeno, KPS je građa koju svako od korisnika koristi na svoj specifičan način (učenje o zoni aktuelnog i narednog razvoja je dobra ilustracija za to).

I još jedna činjenica je važna kada se razmatra konstruktivna uloga KPS. Na učenje (internalizaciju) može se gledati kao na jednokratan prenos kulturnog na individualno psihološko (kao na neku vrsta *automatske duhovne navike*). Sa druge strane na učenje se može gledati kao na postepen proces podražavanja, isprobavanja, usavršavanja i ovladavanja kulturnom strategijom. Takav proces pored internalizacije društvenih iskustva nužno podrazumijeva i *eksternalizaciju unutrašnjih psihičkih procesa* (Valsiner, J. 1997: 53). U procesu internalizacije (Vigotski koristi pojam *podražavanjem*) jedinka usvaja kulturnu funkciju, a potom je koristi djelujući na svoje okruženje. Kulturno-potporna sredstva su oruđa i instrumenti preko kojih kultura djeluje na čovjeka, ali i oruđa i instrumenti preko kojih čovjek djeluje na svoju okolinu. Jedna od ključnih tačaka u procesu ovladavanja kulturnim strategijama je njihovo *korišćenje*.

Kroz to *postepeno preuzimanje sve veće kontrole nad izvođenjem strategije koja je zajednički formirana* (Wertsch, 1980) „konačno“ se i uobličava psihološko lice kulturno-potpornog sredstva. To drugo lice mi smo nazvali psihološkim, što u suštini jeste, ali treba dodati da ono i dalje u sebi nosi prepoznatljiv kulturni kod.

Kako izgleda KPS na djelu?

Vigotski nije ponudio eksplicitan odgovor na to pitanje, ali se do njega može doći posredno. Više mentalne funkcije nastaju iz interakcije sa kulturnim okruženjem koje je najснаžnije personalizovano kroz ulogu roditelja. Najсavršenije KPS je *roditelj* (Ivić, 1987), a Vigotski (1983) je ponudio prilično jasan opis uloge odraslog u kulturnom razvoju djeteta. Dakle, govorimo o interakciji dva partnera sa nekim ciljem (na zadatku) i interesuje nas, šta su konstitutivna obilježja uloge odraslog u ovladavanu tim zadatkom.

Prvo konstitutivno obilježje odraslog proizilazi *iz cilja*. Odrasli i dijete u interakciju ulaze sa različitom motivacijom. Odrasli u taj odnos ulazi sa jasnom društvenom namjerom, on ima cilj da dijete usvoji nešto novo. Dijete u taj odnos, bar u početku ulazi zbog odraslog, a tek kasnije se dodaju i drugi razlozi (ti drugi razlozi su razvojno relevantniji).

Drugo konstitutivno obilježje proizilazi iz različitog nivoa kulturne *zrelosti* partnera. Odrasli je kulturno zreliji, on je ono što dijete tek treba da postane. Odrasli više zna ne samo o *sadržaju učenja*, već i o *samom učeniku* (njegovim mogućnostima, sklonostima itd.) i o *metodama efikasnog učenja*. Te tri vrste kulturnog znanja koje ima odrasli ključne su za rezultat njihovog susreta.

Treće konstitutivno obilježje proizilazi *iz aktivnosti*. U tome procesu oba partnera moraju biti aktivna, to mora biti zajednička aktivnost (ko-konstrukcija), ali ne nužno i identična aktivnost. Aktivnost djeteta je više usmjerena *na zadatak* (ono nastoji da ovlada njime), a aktivnost odraslog usmjerena je *na ovladavanje zadatkom* (on nastoji da raščlani, usmjeri, organizuje, komponuje, rekonponuje tu aktivnost ovladavanja). Aktivnost odraslog, mogla bi se nazvati: *pomoć*, ali je preciznije reći da se radi o nekoj vrsti posredničke pomoći ili *metapomoći*.

Dakle, analizirali smo konstitutivna obilježja uloge odraslog u psihičkom razvoju djeteta. Po našem mišljenju ključni su: cilj, aktivnost u vezi sa ciljem i ugrađena metapomoć u tu aktivnost. Ako tome dodamo ono što je izdvojila Dijana Plut (2003) kao distinktivna obilježja KPS (naprijed u tekstu), možemo doći do određenja pojma KPS. Smatramo da se KPS mogu odrediti preko njihova tri ključna obilježja.

Prvo, svako KPS mora imati nekakavu društvenu namjenu - *cilj*. Vigotski im je dodijelio *konstitutivnu i formativnu ulogu* (u smislu nastanka i razvijanja

viših mentalnih funkcija). Dijana Plut (2003) *razvojno-psihološku misiju* (u smislu ostvarivanja najglobalnijih ciljeva psihičkog razvoja). Pored tih globalnih ciljeva, KPS se mogu posmatrati i u funkciji razvoja *specifičnih* psihičkih funkcija, sposobnosti ili vještuna (Pešić, 2005). Na primjer, u funkciji razvoja kritičkog mišljenja, stvaralačkih sposobnosti ili metakognitivnih sposobnosti. Moguće je još specifičnije funkcionalno određenje KPS. Na primjer, KPS se mogu posmatrati u funkciji ostvarivanja *ciljeva konkretnog udžbenika*. To posljednje određenje KPS za nas je posebno važno.

Drugo, svako KPS, pored simboličke prirode, samo po sebi podrazumijeva i neku vrstu **aktivnosti** u vezi sa njim. Aktivnost je neophodan *uslov* internalizacije KPS. Prost dodir sa simboličkim, bez aktivnosti u vezi sa njim, nije dovoljan uslov internalizacije. Kakva je to aktivnost? Najjednostavnije rečeno, to je aktivnost *određena ciljem*. Svaka oblast individualnog razvoja (motorni razvoj, intelektualni razvoj, razvoj sistema vrijednosti itd.) podrazumijeva donekle različita KPS i aktivnosti specifikovane karakteristikama te oblasti razvoja. Na primjer, intelektualni razvoj podrazumijeva aktivnosti u vezi sa intelektualnim KPS, moralni u vezi sa moralnim itd. Ako se zadržimo na intelektualnom razvoju, onda aktivnost može specifikovati i dalje. Radi se o misaonoj aktivnosti, jer se, *složeni psihički procesi ne mogu naprosto obuhvatiti pamćenjem, niti se mogu jednostavno naučiti napamet i usvojiti* kaže Vigotski (1983: 167).

Treće, svako KPS mora da **posreduje** ovladavanje zadatkom. Ako ta posrednička pomoć nije uključena (ako je dijete ostavljeno da sve riješava samo) ne može se ni govoriti o kulturno-potpornom sredstvu. Vigotski je pisao o neposrednoj interakciji odrasli-dijete, *u toku koje sazrijevaju više psihičke funkcije djeteta uz pomoć i učešće odraslog* (Vigotski, 1983: 158). Nije neophodno da ta pomoć ovladavanja zadatkom (ili metapomoć kako smo je nazvali) bude neposredno prisutna, ona može biti ugrađena i u sam zadatak. To je aktivnost u interakciji sa zadatkom u koji je već ugrađeno *fino podešavanje kulturnog uticaja* razvojnim karakteristikama djeteta (Dijana, P. 2003: 56).

Operacionalizacija KPS?

Udžbenik je uzorak kulture i kulturno-potporno sredstvo. On nosi kulturni sadržaj i ima ugrađena oruđa za oblikovanje toga sadržaja. Ovaj drugi, unutrašnji dio udžbenika, predmet je našeg interesovanja. Tu, unutar udžbenika, smišljeno su ukomponovana kulturna oruđa kako bi posredovali između sadržaja i učenika i kako bi obezbijedili ostvarivanje predviđenih ciljeva učenja (u krajnjem, kako bi se uz njihovo posredovanje uspostavile i unaprijedile više psihičke funkcije).

Udžbenik je zapravo sistem kulturno potpornih sredstava i sada preostaje da jasno odredimo osnovni element (jedinicu) toga sistema. U tome poslu, raščlanjivanja složene pojave kakav je udžbenik na jedinice tj. kulturno-

potporna sredstva koja su ugrađena u njega od koristi je definicija jedinice koju je dao Vigotski (1983). *Jedinicom smatramo takav proizvod analize koji, različito od sastojaka, raspolaže svim osnovnim obilježjima svojstvenim cjelini, i koji predstavljaju žive nerazložive dijelove toga jedinstva.* (Vigotski, str. 41). Šta je za nas cjelina? Pod cjelinom smatramo, sa jedne strane udžbenik kao kulturni proizvod, a sa druge, osnovne postavke socio-kulturne teorije Vigotskog, i posebno koncept direktne kulturne medijacije.

Šta dakle mora imati svaka jedinica:

- cilj (funkciju),
- aktivnost u vezi s tim ciljem i
- ugrađenu metapomoć u tu aktivnost (izvodi se iz teorije).

Kraće rečeno svako KPS u udžbeniku mora imati: *cilj i aktivnost u koju je ugrađena metapomoć u vezi sa ciljem.*

Funkcionalno određenje KPS

Vigotski je KPS dodijelio *konstitutivnu* i *formativnu ulogu* (u smislu nastanka i razvijanja viših mentalnih funkcija). Dijana Plut (2003) im je odredila *razvojno-psihološku misiju* (u smislu ostvarivanja opštih ciljeva psihičkog razvoja). Mi im određujemo specifičniju ulogu, u smislu ostvarivanja *ciljeva udžbenika*.

Šta su ciljevi (funkcije) udžbenika?

Opšte ciljeve (funkcije) udžbenika možemo odrediti na sljedeći način. Od udžbenika se očekuje da utiče *i na kognitivnom i na planu ličnosti*. (Trebješanin, B. 2001: 84). Kad je riječ o promjenama na kognitivnom planu, ne misli se samo na *povećanje obima znanja*, već i na *ovladavanje efikasnim načinima intelektualnog funkcionisanja i upravljanja sopstvenim saznanjnim aktivnostima i procesima*. (Trebješanin, B. 2001: 84). Kratko rečeno, udžbenik:

- daje znaje iz određene predmetne oblasti,
- utiče na razvoj kognitivnih, i metakognitivnih sposobnosti,
- utiče na ličnost u cjelini.

Od udžbenika se zapravo očekuje mnogo više. Dijana Plut (2003) navodi čak četrnaest funkcija udžbenika u odnosu na pojedinca i dvije u odnosu na zajednicu, i sve su relevantne (vidjeti Plut, D. 2003: 50-51). Od funkcija koje se odnose na pojednica mogu se izdvojiti dvije grupe. Jedna, uža koja se odnosi na *kognitivni razvoj* i druga, *opštija* koja se odnosi na razvoj ličnosti. Počecemo od te opštije. U tome smislu udžbenik:

- modelira ponašanje prema kulturnim uzorima;
- postavlja vrijednosti, normativni sistem, orijentiše: dobro – loše; normalno – nenormalno; postavljaju putokaze, granice, okvire;

– uvodi i stabilizuje viši nivo emocionalnog funkcionisanja (diferencijacija emocija, razvoj novih složenih semtimenata, kontrola emocija...).

Kognitivno relevantne funkcije udžbenika su:

– *funkcija kodiranja mentalnih sadržaja* (nudi građu za mentalni aparat, odvijanje intelektualnih procesa i osmišljavanje iskustva);

– *funkcija organizovanja i strukturiranja mentalnih sadržaja* (nudi asimilacione sheme za kategorisanje starih i usvajanje novih znanja);

– *funkcija uspostavljanja i stabilizovanja mentalnih i praktičnih sposobnosti* (nudi model intelektualnog rada, koji može da varira od „bubanja“ do finih strategija problemskog učenja);

– *funkcija regulacije i kontrole mentalnih procesa* (nudi kriterijume vrednovanja informacija i intelektualnih postignuća, kao i određeni odnos prema znanju - pasivan, apodiktican ili participativan i dijaloški).

Kognitivne funkcije udžbenika koje navodi Dijana Plut, gledano sa aspekta ciljeva udžbenika opet bi se mogle podijeliti u dvije grupe. Prva grupa se odnosi na način oblikovanja simboličke građe udžbenika (funkcija kodiranja mentalnih sadržaja), a druga na vođenje procesa učenja i ostvarivanje osnovnih ciljeva učenja: 1) smislenog učenje (funkcija organizovanja i strukturiranja mentalnih sadržaja); 2) podsticanje i razvijanje vještina i sposobnosti učenja (funkcija uspostavljanja i stabilizovanja mentalnih i praktičnih sposobnosti); 3. metakognitivni razvoj, u užem smislu (funkcija regulisanja i kontrole mentalnih procesa).

Funkcije udžbenika koje je utvrdila Dijana Plut odnose se na opšte ciljeve psihočkog razvoja, i sa aspekta našeg interesovanja (utvrđivanje funkcije KPS u odnosu na ciljeve udžbenika) predstavljaju neku vrstu opšteg okvira (nadređenog pojma). Nama je ipak potrebnije nešto specifičnije određenje funkcija udžbenika. Takvo određenje mi tražimo u osnovnim ciljevima udžbenika, a oni se dominantno odnose na znanje.

Šta je znanje?

Na pitanje šta je znanje generalno se mogu dati dva odgovora. Prema jednom, znanje je *skup informacija* (činjenica, podataka, definicija i sl.) kojima učenik u određenom trenutku vlada. Autori: Bloom, B. S. (1956); Ganje, R. M (1985); Andreson, J. R. (1985) Marzano, R (1988) i drugi, tvrde da se znanje sastoji od nekoliko nivoa (da postoje niži i viši nivoi znanja). Da između nivoa postoje hijerarhiski odnosi (viši nivoi znanja uključuju, ili obuhvataju niže nivoe znanja). Da različiti nivoi počivaju na različitim misaonim procesima (viši nivoi znanja su kompleksniji od nižih i u sebi integrišu kognitivne i metakognitivne vještine i sposobnosti). Jedno od najčešće korišćenih kulturno-

potpornih sredstava kada je u pitanju ispitivanje znanja učenika je Blumova taksonomija znanja. Blum je znanje podijelio u šest hijerarhijskih nivoa počev od prepoznavanja i razumijevanja, preko analize i primjene znanja do stvaralačkog i kritičkog mišljenja. Svaki od nivoa Blumove taksonomije može se razumjeti kao specifičan cilj udžbenika, pogotovo ako se oni posmatraju u kontekstu teze o hijerarhijskoj strukturi (svaki viši nivo uključuje i objedinjuje sve prethodne nivoje). Ganje (prema Driskoll, M. 1991) razlikuje *verbalno znanje* (verbal Information), *intelektualne vještine* (Intellectual Skills) i *kognitivne strategije* (Cognitive Strategies).

Verbalno znanje kako ga određuje Ganje odgovara onome što Blum naziva znanje i razumijevanje. To je znanje sadržaja (šta - znanje), tvrdnji o nečemu (da – znanje), karakteririka, svojstava (objekt – znanje) itd. Obično je iskazano riječima (verbalno), ali može biti iskazano i putem simbola (npr. matematički simboli) i slično (Gagne, 1985; Gagne, Yakovich & Yakovich, prema Woolfolk, 1998). Karakteristika te vrste znanja jeste da je specifikovana predmetnom oblašću (znanje biologije) i nivoom obrazovanja (osnovno-školsko znanje). Može biti na mnogo nivoa (prema Woolfolk, 1998: 248), od npr. poznavanja stihova do poznavanja Hegelovog filozofskog sistema. Ta vrsta znanja se još naziva i *deklarativnim znanjem* (Anderson, 1985; Woolfolk, 1998), i razlikuje se od *proceduralnog znanja* (Woolfolk, 1998). Mi smatramo da i proceduralno znanje, onako kako ga tumači Woolfolk, bar jedan njegov dio, spada u tu vrstu znanja. Proceduralno znanje je znanje kako da se nešto uradi (*knowing how*). To su znanja koja leže u osnovi nekih akcija (Best, 1995). Proceduralno znanje je pisanje po pravopisnim pravilima, ili rješavanje određenog tipa matematičkih zadataka. Ni jedno ni drugo, učenik ne otkriva, već usvaja preko verbalno iskazanih pravopisnih pravila, odnosno pravila rješavanja tog tipa zadataka. Tačno je i to, da tom vrstom znanja nije moguće do kraja ovladati samo na osnovu verbalno datih uputava, i da je neophodan i njegov praktični dio, tj. *isprobavanje njihove svrhovitosti u različitim situacijama*. (Trebješanin, B. 2001: 72). Verbalno znanje može biti naučeno mehanički (bez razumijevanja), ali je **razumijevanje** bitna odlika toga nivoa znanja. Za razumijevanje verbalnih znanja važna je dobra logička struktura sadržaja, i konstruisanje mreže sa otvorenim mogućnostima povezivanja po raznim osnovama i u svom pravcima, sumiranje i rezimiranje na sve moguće načine, generalizacije itd. Dijana Plut (2003) tome nivou dodjeljuje *funkcija organizovanja i strukturiranja mentalnih sadržaja*.

Pored verbalnog znanja (znanje sadržaja) gore pomenuti autori smatraju da je znanje i način *upravljanja tim znanjem*. To je tzv. procesno znanje, koje dolazi do izražaja u procesu ovladavanja verbalnim znanjem. Marzano (1998) navodi sljedeće procese *kompleksnog razmišljanja* pomoću kojih se ovladava verbalnim znanjem: upoređivanje, klasifikovanje, zaključivanje pomoću

indukcije, apstrahovanje, analiza perspektiva, analiza grešaka, rješavanje problema, otkrivanje, eksperimentisanje, istraživanje, rad sa izvorima itd. U Blumovoj taksonomiji pronalazimo *upotrebu* i *analizu*. Ganje (1985) tu vrstu znanja naziva: *intelektualnim vještinama*. Kod Pjažea (1975) to je *matematičko-logičko iskustvo* čije je porijeklo u akcijama koje subjekt izvodi na objektu. Iskustvo koje nastaje na taj način uključuje učenje o odnosima koji ne pripadaju stvarima, nego našim akcijama na stvari. Dijete, npr. kao posljedicu sopstvene aktivnosti nauči da prisutne objekte sređuje u opadajući, ili u rastući niz (npr. da kockice poređa po veličini, od najmanje do najveće). Takvo iskustvo nije otkrilo fizička svojstva objekata, jer središnost u niz ne pripada objektima, ono je otkrilo *svojstva sopstvenih akcije* koje je izvelo na objektima, a to je psihološki gledano sasvim druga vrsta iskustva. Na taj način se usvajaju ne samo sadržaji, već opštije kognitivne strukture: *odnosi, veze, poredak, međuzavisnost, uzročnost* i sl. Dakle, taj tip znanja je opštije prirode (u odnosu na prethodni), ali se ne može reći da je nezavisan od predmetne oblasti, *od predmeta* (Ivić, I. 1994, 1996, prema Ivić, 2001). Svaka oblast znanja ima svoj specifičan krug pojmova, ali i specifičan repertoar intelektualnih oruđa za organizovanje tih pojmova (o predmetnosti će biti riječi nešto kasnije). Za usvajanje toga tipa znanja ključna je **aktivnost učenja**, ali ne bilo kakva već viša misaona aktivnost (formiranja pojmova, rješavanje problema i sl.). Kroz tu aktivnost učenik usvaja znanje, ali i oruđa za oblikovanje tog znanja. Dijana Plut (2003) mu dodjeljuje funkciju *uspostavljanja i stabilizovanja mentalnih i praktičnih sposobnosti*.

Naredni i najviši nivo Ganje (1985) naziva *kognitivnim strategijama* čija je osnovna odlika personalni, lični, sopstveni odnos prema sadržaju. Kod Bluma to su *sinteza* (stvaralačko) i *analiza* (kritičko) mišljenje. Kod Andersona (1985) i Enisa (prema Pešikan, A. 2003) to je *metakognitivno znanje*. Najčešće citirana definicija metakognicije je definicija koju je dala Braunova (Brown, 1987, prema Kovač – Cerović 1998: 16) prema kojoj metakognicija obuhvata sljedeće pojave: svijest o sopstvenom kognitivnom funkcionisanju, subjektivne doživljaje koji prate kognitivna iskustva i strategije praćenja i upravljanja sopstvenom kognicijom i ponašanjem. Taj nivo je, dakle, obilježen ličnim, osobenim, autonomnim, odnosom učenika prema sadržaju koji uči, ali i prema vlastitom kognitivnom funkcionisanju tokom učenja. Učenik ovdje zauzima ličnu poziciju u odnosu na ponuđeni sadržaj, ocjenjuje njihovu vrijednost, i/ili ga transformiše i kreira novu cjelinu. I sam tok procesa učenja podređen je autonomnoj kontroli od strane učenika. Učenik samostalno odlučuje šta je važno, ili koji od dva puta je bolji kako bi npr. riješio neki problem. Kod Vigotskog (1983) taj nivo je označen pojmovima *shvaćenost* i *voljnosti* i može se smatrati krajnjim ciljem obrazovnih napora u kognitivnom smislu. Tome nivou Dijana Plut (2003) dodjeljuje *funkcija regulacije i kontrole mentalnih procesa*.

Sada, kada smo analizirali opšte ciljeve (funkcije udžbenika); njegove specifične funkcije (u odnosu na ciljeve individualno-psihičkog razvoja) i još specifičnije u odnosu na ciljeve obrazovnih postignuća, mogli bi konačno odrediti funkcije KPS kojima smo namijenili ulogu ostvarivanja ciljeva udžbenika:

1. KPS u funkciji predstavljanja mentalnih sadržaja (logičko pamćenje)
2. KPS u funkciji razumijevanja sadržaja (niži nivoi mišljenja)
3. KPS u funkciji podstivanja i razvijanja kognitivnih vještina i sposobnosti (viši misaoni procesi: formiranje pojmova, rješavanje problema)
4. KPS u funkciju podsticanja i razvoja kreativnog i kritičkog mišljenja (kognitivne strategije)
5. KPS u funkciji razvoja ličnosti (afektivne komponente: stavovi, vrijednosti itd.).

Bitno obilježje izdvojenih funkcija KPS je shvatanje o njihovim hijerarhiskim odnosima, što znači da svaki viši nivo integriše sve prethodne nivoe i da svaki viši nivo podrazumijeva više misaone procese. Pojam metakognitivno, koji se ne pominje u predstavljenoj hijerarhiji smatramo *opštim*, nadređenim pojam za KPS uopšte. KPS su neka vrsta *metapomoći* koje se sa određenom namjerom ugrađuju u udžbenik uz očekivanje da budu internalizovana. Ona regulišu proces učenja i predstavljaju očekivani ishod tog procesa. *Uz posredovanje metakognitivnih sredstava*, koja su spoljašnja, iz kulture preuzeta, dijete ovladava sopstvenim mentalnim procesima, postaje ih svjesno i dobija instrumente pomoći putem kojih može da ih kontroliše (Ivić, 1994; Kovač-Cerović, 1998; Pešić, 1998; Plut, 2003). To je suština funkcije kulturno-potpornih sredstava i uopšte cijele kulturno-istoriske ideje (Dijana Plut, 2003: 148).

Literatura:

- Andersson, J. R. (1985): *Cognitive Psychology*.
- Bloom, B. V. (1956): *Taxonomy Of Educational Objectives*
- Bruner, J. (1967): *Toward a Theory of instruction*, Belknap Pres, Cambridge.
- Cole, M. (1995): *Socio-cultural-historical psychology: Some general remarks and a proposal for a new kind of cultural-genetic methodology*. In J. Wertsch, P. del
- Ivić, I. (1976): „Skica za jednu psihologiju osnovnoškolskih udžbenika“
- I: Razvoj intelektualnih sposobnosti dece i udžbenik“. *Psihologija*, Vol. IX 1-2, str. 25-45.
- Ivić, I. (1976): „Skica za jednu psihologiju osnovnoškolskih udžbenika
- II: Oblici učenja i udžbenik“, *Psihologija*, Vol. IX 3-4, str. 61-74.
- Ivić, I. (1984): „Ka jednoj psihologiji udžbenika“, u: *Prilozi teoriji udžbenika*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

- Ivić, I., Pešikan, A., Jankov, R., Bogojević, A. Pešić, J., Šišović D., Antić S., Marinković, S. (2004). *Osnovni standardi kvaliteta školskih udžbenika*. Beograd, Institut za psihologiju i Obrazovni forum.
- Ivić, I., Pešikan, A., Pešić, J., Plut, D., Jankov, R., Bogojević, A. (2003): *Kvalitet školskih udžbenika i mehanizmi obezbeđivanja tog kvaliteta*. Beograd, Institut za psihologiju i Obrazovni forum.
- Moll, L. C. (1990): *Vygotsky and Education, Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*, Cambridge University Press.
- Pešić, J. (1998): *Novi pristup strukturi udžbenika: Teorijski principi i konstrukcijska rešenja*. Beograd, Zavod za udžbenike inastavna sredstva.
- Pešić, J. (2005). „Problemski diskurs udžbenika“. *Psihologija*, Vol. 38 (3), 225-237.
- Pešić, J. (2005). „Sociokulturni pristup udžbeniku“. *Psihologija*, Vol. 38 (4), str. 369-381.
- Pešikan, A., Pešić, J., Plut, D. (1998): *Textbook and Democracy: The analysis of Yugoslav History Textbook*, Projekt: Democraci in Education for Democracy, Institute for Psychology: Faculty of Philosophy, Belgrade.
- Plut, D. (2003). *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Plut, D., Daničić, N., Tadić, B. (1990). „Vrednosni sistem osnovnoškolskih udžbenika“. *Psihološka istraživanja*, 4, 141-205.
- Trebješanin, B., Lazarević, D. (2001): *Svaremeni osnovnoškolski udžbenik*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Trebješanin, B., Pešikan, A., Kovač-Cerović, T. (1990). „Analiza motivacionih karakteristika udžbenika za niže razrede osnovne škole“. *Psihološka istraživanja*, 4, 205-245.
- Valsiner, J. (1997). *Čovekov razvoj i kultura*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Vigotski, L. S. (1996). „Oruđe i znak u razvoju deteta“. U M. Jaroševski (Ur.) *Sabrana dela, tom VI: Naučno nasleđe*. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Woolfolk, A.E. (1995/1998): *Educational Psychology*, Boston, Allyn and Bacon.

CULTURAL-SUPPORTIVE MEANS DESIGNED FOR REACHING TEXTBOOK'S GOALS

Abstract:

The subject of this paper is the textbook's analysis. However, basic question we are attempting to resolve is: in what way, by what means the textbook reaches its goals i.e. in what way it supports individual development of a child? Our discussion on Socio-Cultural Theory was primarily based on *Vygotsky's theories*. *We have tried* to identify basic types of psychological support that has to be integrated into a textbook. The importance of this work is driving an attention to specific types of assistance i.e. different types of cultural-supportive means that a textbook should contain in order to achieve its aims, i.e. to help intellectual, moral and whole development of child's person.

Key Words: text-book, socio-cultural approach, cultural-supportive means.

Adnan ČIRGIĆ¹

CRNOGORSKA USMENA KNJIŽEVNOST U OGLEDIMA I STUDIJAMA NOVAKA KILIBARDE

Rezime:

Autor ovoga priloga daje pregled književnoistorijskoga rada Novaka Kilibarde iz oblasti crnogorske usmene književnosti. Za gotovo pola vijeka bavljenja tom problematikom Kilibarda je publikovao brojne radove, studije i monografije. Kruna toga rada je njegova *Istorija crnogorske usmene književnosti*, koja će ove godine biti objavljena u izdanju Instituta za crnogorski jezik i književnost. Posebna pažnja u ovome prilogu posvećena je ogledima i studijama, koji će biti publikovani u knjizi *Ogledi i studije o crnogorskoj usmenoj književnosti* (Institut za crnogorski jezik i književnost, Podgorica, 2012).

Ključne riječi: *crnogorska usmena književnost, Novak Kilibarda, istorija književnosti*

Biografski podaci

Jedan od rijetkih crnogorskih naučnih i kulturnih radnika za kojega se može reći da se u potpunosti odužio svojoj struci svakako je Novak Kilibarda.

Novak Gavrilov Kilibarda rođen je 7. januara 1934. godine u zaseoku Jelići sela Tupan, u Banjanima. Osnovni studij i doktorat završio je u Beogradu. „Prvi je crnogorski doktor književnih nauka koji je odbio posao na srbijanskim fakultetima i cio svoj radni vijek proveo u Crnoj Gori i za Crnu Goru.“² Iako za crnogorske prilike životni put Novaka Kilibarde nije bez presedana, ipak vrijedi pomenuti da, nekad mladi komunist, zbog predgovora u kojemu je istakao značaj tužilice u kojoj se afirmativno pominje Krsto Zrnov Popović, 70-ih godina XX vijeka biva isključen iz partije i suspendovan sa svih društvenih funkcija;³

¹ Dr Adnan Čirgić, Institut za crnogorski jezik i književnost, Podgorica.

² Božidar Ilijin Miličić, *Kilibarda – mozaik likova, pogleda, misli, ideja, riječi*, Podgorica, 2008, str. 9.

³ Isto, str. 10–12.

početkom 90-ih godina postaje predvodnik prosrpskoga političkog bloka u Crnoj Gori, da bi nakon nekoliko godina pristupio crnogorskome pokretu i početkom XXI vijeka uzeo znatnoga učešća u borbi za obnovu crnogorske državne samostalnosti. Osim toga političkoga i društvenoga angažmana treba pomenuti i Kilibardin književni rad, koji je, pored brojnih drugih nagrada („Radoje Domanović“, „Branko Ćopić“, „Jedinstvo“, nagrada Srpske književne zadruge), krunisan i najvišom državnom – *Trinaestojulskom nagradom*. Za ovaj osvrt vrijedi pomenuti tek toliko da je cio njegov književni opus nastao na crnogorskome narodnom jeziku i da nosi sve govorne specifičnosti kraja iz kojega je autor potekao. Koliko je njegov književni rad potvrdio bogatstvo crnogorskoga jezika, naročito u pogledu leksike, najbolje pokazuje to da ga je Radosav Bošković bodrio da tim jezikom nastavi pisati svoju prozu te da će – po riječima samoga Kilibarde – ako ikad dođe do kodifikacije crnogorskoga jezika, jezik njegova književnog djela biti nezaobilazan u tome poslu. Kilibarda je i nosilac *Zlatne medalje časti*, kojom ga je povodom dva milenijuma hrišćanstva nagradio Američki biografski institut kao pozitivnoga djelatnika za multinacionalni sklad u Crnoj Gori.⁴

Opšte bibliografske napomene

Ove godine navršavaju se četiri decenije otkad je Novak Kilibarda objavio prvu knjigu iz usmene književnosti – *Poezija i istorija u usmenoj književnosti* (1972). Za njom su se brzo počele ređati i druge: *Bogoljub Petranović kao sakupljač narodnih pjesama*; *Legenda i poezija*; *O usmenoj književnosti*; *Iz korijena usmenosti*; *Epska mjera istorije*; *Usmena književnost u službi pisane*; *Usmena književnost pred čitaocem*; *Usmena književnost Crne Gore*. Pored tih autorskih knjiga priredio je i četiri antologije: *Bugarštice* (1979), tužbalice *Puti nedohodi* (1987), *Poslovice* (1988) i antologiju crnogorske usmene poezije *Viša je gora od gore* (2010). Na nagovor poznatoga crnogorskog slaviste Radosava Boškovića prihvatio je da uradi komentare i objašnjenja uz Njegoševo *Ogledalo srpsko*, koji su kao prvi komentari toga djela štampani 1974.⁵ Iako se iz naslova

⁴ O životu Novaka Kilibarde, njegovu školovanju, usavršavanju, odnosu prema kolegama i profesorima i sl. – videti u intervjuu „O sebi povodom drugih“, koji je vodio Dejan Ajdačić, u knjizi: Novak Kilibarda, *Usmena književnost pred čitaocem*, Cetinje, 1998, str. 257–429.

⁵ Drugo izdanje *Ogledala srpskoga* Novak Kilibarda, s manjim izmjenama i dopunama, uz novu bilješku (pogovor) i uz rječnik manje poznatih riječi koji je sačinio Adnan Ćirgić, bio je priredio za CANU, koja ga je naručila. No po završenu poslu CANU je odbila rukopis uz objašnjenje da je negativno ocijenjen od strane recenzenta prof. dr Radojice Jovićevića. Međutim, to je bio samo izgovor CANU, a u suštini je izdanje odbijeno zbog toga što se Njegošev jezik u njemu tretira kao crnogorski jezik i zato što su bilješke i komentari pisani zvaničnim crnogorskim standardnim jezikom – što se nikako ne uklapa u ideološke koncepcije Akademije. Da je tako, potvrđuje i prećutana afirmativna recenzija akademika Branka Pavićevića, koja je takođe bila predata CANU.

njegovih knjiga to možda ne može jasno sagledati, može se reći da su sve one najvećim dijelom ili u potpunosti vezane za crnogorsku usmenu književnost. Pa i u onim studijama koje se direktno ne odnose na crnogorsku književnu problematiku provijava Starac Milija, Tešan Podrugović i drugi znani i neznani crnogorski pjesnici-pjevači i njihove pjesme.

No sve to nije uzrokovalo tvrdnju da je Kilibarda jedan od rijetkih crnogorskih naučnika koji se odužio svojoj struci. Bilo je i u njegovo vrijeme i prije njega i crnogorskih naučnika (Vido Latković, Radosav Medenica, Nikola Banašević i dr.) i naučnika iz susjedstva (Vladan Nedić, Radmila Pešić, Nada Milošević i dr.) koji su posvećivali pažnju crnogorskoj usmenoj književnosti i o tome ostavili značajne studije i knjige. No niko od njih nije se odvažio da monografski obradi crnogorsku usmenu književnost – osim Novaka Kilibarde. Četrdeset godina nakon objavljivanja prve knjige Kilibarda je svoj naučni opus zaokružio monografskim opisom crnogorske usmene književnosti, koji obuhvata sva usmena književna ostvarenja nastala na teritoriji današnje Crne Gore.

Crna Gora je jedna od rijetkih, ako ne i jedina, slovenska zemlja koja nema monografski opisanu bogatu sopstvenu književnu baštinu. Ako je nepostojanje neophodnih institucija, u okviru kojih bi se mogao pokrenuti projekt izrade istorije crnogorske književnosti, do 70-ih godina XX vijeka mogao opravdati tu činjenicu, novije doba ne daje nikakva opravdanja za to. Iako već nekoliko decenija imamo Univerzitet Crne Gore, Pedagošku akademiju i kasniji Filozofski fakultet (a u okviru njega i Institut za jezik i književnost), Crnogorsku akademiju nauka i umjetnosti i dr. slične institucije te pozamašan broj djelatnika u oblasti nauke o književnosti, na monografskome opisu bogate crnogorske književne baštine u posljednjih pedesetak godina nije urađeno gotovo ništa novo. Izuzetak čini jedino studija Radoslava Rotkovića „Pregled crnogorske literature. Od najstarijih vremena do 1918. godine“ (*Stvaranje*, br. 4, Titograd, 1979). Prije te studije postojala je samo sinteza Trifuna Đukića, nastala između dva svjetska rata, u kojoj je – kako se to iz naslova vidi (*Pregled književnog rada Crne Gore od Vasilija Petrovića Njegoša do 1918. godine*, Narodna knjiga, Cetinje, 1951) – crnogorska književnost tretirana kao regionalni dio srpske književnosti. Iako se može reći da je objavljen veliki broj antologija i zbirki crnogorske usmene književnosti, pri čemu posebno treba istaći izdanja u okviru nekadašnje Biblioteke *Luča*, tretman crnogorske usmene književnosti kao cjeline u potpunosti je izostao. Zbog svega toga Vojislav P. Nikčević (1935–2007) inicirao je projekt izrade *Istorije crnogorske književnosti* – od početaka

Oko svega toga u *Pobjedi* je (2011) vođena polemika između Kilibarde i Momira Đurovića, predsjednika CANU. S obzirom na značaj Kilibardinih komentara i na činjenicu da su sve pjesme u *Ogledalu* prvi put grafijski prilagođene izvornome Njegoševu jeziku, to izdanje objavljeno je 2011. godine u Institutu za crnogorski jezik i književnost u Podgorici.

pismenosti do naših dana. Poseban tom te *Istorije* bio je predviđen za usmenu književnost, čiju je obradu Kilibarda na Nikčevićev nagovor prihvatio da uradi. Nakon smrti Vojislava P. Nikčevića kao rukovodioca projekta Novak Kilibarda nije obustavio svoj rad – premda novi rukovodilac nikad nije postavljen. Osnivanje Instituta za crnogorski jezik i književnost u Podgorici omogućilo je i formalni nastavak projekta i objavljivanje *Istorije crnogorske književnosti* – od početaka pismenosti do 1918. godine. Novak Kilibarda prvi je završio svoj dio projekta, koji će kao prvi tom *Istorije* biti objavljen u izdanju Instituta ove (2012) godine.⁶ Upravo ta knjiga najbolji je svjedok da se Kilibarda odužio svojoj struci. A u njoj su obrađena sva značajnija pitanja crnogorske usmene književnosti – od naziva i postanka, tj. od prethrišćanskoga vremena, preko dukljansko-zetskoga perioda do današnjega narodskog ili imitativnog pjesništva.

Autor ovoga priloga niti želi niti je kompetentan da donosi sudove i ocjene o radu Novaka Kilibarda na području crnogorske usmene književnosti. Namjera nam je samo da, povodom knjige *Studije i ogledi o crnogorskoj usmenoj književnosti* (Institut za crnogorski jezik i književnost, Podgorica, 2012) koju smo priredili za štampu s kolegom Aleksandrom Radomanom, ukažemo na značajnija pitanja i probleme kojima se Kilibarda bavio gotovo pola vijeka.

Značaj bavljenja Novaka Kilibarde usmenom književnošću između ostalih istakao je i Dejan Ajdačić: „Studije Novaka Kilibarde o usmenoj baštini značajni su doprinosi poznavanju narodne književnosti svojim višestranim vrednostima. Neki od tih tekstova polemički osporavaju stara, a nude nova tumačenja i pretpostavke, neki osnažuju stara sagledavanja i daju im nove potvrde.“⁷ Mi ćemo se u ovome prilogu osvrnuti na one Kilibardine radove koje smo smatrali reprezentativnim i koje smo unijeli u izbor *Studije i ogledi o crnogorskoj usmenoj književnosti*.

Crnogorski pjesnici–pjevači u ogledima Novaka Kilibarde

Posebno mjesto u naučnome opusu Novaka Kilibarde dobio je Starac Milija, kojega Kilibarda smatra Njegoševim dvojnikom u usmenoj crnogorskoj

⁶ Drugi tom (od početaka pismenosti do Njegoša) nakon Nikčevićeve smrti povjeren je Radoslavu Rotkoviću, kao nesporno najkompetentnijemu naučniku iz te oblasti u Crnoj Gori, a treći tom (od Njegoša do 1918. godine) od početka projekta bio je dodijeljen Miloradu Nikčeviću, koji se književnošću toga perioda takođe decenijama bavi.

⁷ Dejan Ajdačić, „Pogovor“, In: Novak Kilibarda, *Usmena književnost pred čitaocem*, Cetinje, 1998, str. 441. O Kilibardinu proučavanju crnogorske usmene književnosti vidjeti i: Dejan Ajdačić, „Srpska narodna epika u tumačenju Novaka Kilibarde“, In: Novak Kilibarda, *Epska mjera istorije*, Nikšić, 2007, str. 5–27.

poeziji. Najizrazitiji vukovac našega vremena, Kilibarda se ne priklanja herderovsko-grimovskoj školi koja usmenu književnost tretira kao izraz kolektivnoga duha, već na nju gleda kao na umjetnički izraz talentovanih pojedinaca. U skladu s time on je napisao biografiju i priredio komentare pjesama Starca Milije (ICJK, Podgorica, 2012). Time je Milija dobio tretman koji imaju svi književnici – pravo na autorstvo. Budući da je u studiji „*Ženidba Milića barjaktara*“ je pjesma Starca Milije“ na osnovu uporedne analize pjesničkih sredstava te pjesme i ostale četiri pjesme Milijine kojima je autorstvo nesporno još od Vukova vremena (*Ženidba Maksima Crnojevića, Strahinić Ban, Sestra Leke kapetana i Gavran harambaša i Limo*) pokazao da je *Ženidba Milića barjaktara* Milijina pjesma, Kilibarda ju je uvrstio u rečenu knjigu pjesama.

Osim što je Starcu Miliji odredio najznačajnije mjesto u crnogorskoj usmenoj književnosti, Novak Kilibarda dao je kratke biografije (na osnovu dosadašnjih vrlo šturih saznanja) i o drugim crnogorskim pjesnicima-pjevačima – Todoru Ikovu Piperu, Starcu Rašku, Stojanu Lomoviću, Đuru Milutinoviću Crnogorcu, a Tešanu Podrugoviću i Petru Mrkaiću posvetio je posebne studije. U studiji „Pjesnička individualnost Tešana Podrugovića“, za kojega Kilibarda pretpostavlja da je bio prezimenom Papović, ukazao je na višestruki značaj toga crnogorskog pjesnika-pjevača, kojega su ustanci odveli od Vuka Karadžića prije no što je uspio zapisati i trećinu pjesama koje je on, za razliku od drugih, bez pjevanja saopštavao. Kilibarda ističe da je naše poimanje izgleda Marka Kraljevića zapravo Podrugovićeva pjesnička slika o njemu.

Studija „Petar Mrkaić – pjesnik-pjevač iz Banjana“ donosi podatke i o pjesniku i njegovoj poeziji. Tome je pjesniku Simo Milutinović posvetio najviše pažnje (više nego svim drugim pjesnicima u *Pjevaniji* zajedno) i dao mu tretman koji su Starac Milija i Tešan Podrugović dobili kod Vuka Karadžića. Studija sadrži prikaz neobičnoga života Petra Mrkaića – kotorskoga zidara i nosioca čina ruskoga oficira – i opšti pogled na njegovo pjesništvo.

I pjesmi *Sestra Leke kapetana* Kilibarda je posvetio posebnu pažnju (u studiji „Prolegomena za interpretaciju usmene pjesme“) jer ju je romantičarska kritika gotovo izbjegavala budući da je Marko Kraljević u njoj prikazan kao surov junak koji ne preza ni da obogalji žensku ljepotu. Dajući sasvim nov pristup interpretaciji te pjesme, Kilibarda zaključuje: „Kad se Milijina usmena pjevanija uzme kao izraz kreacije velikoga pjesnika, koji je opštim i poznatim motivima ulio šekspirovsku snagu, dođe se do ovakvoga zaključka: Marko Kraljević ne vrši nikakvo iznenadno divljaštvo u pjesmi *Sestra Leke kapetana*, jer je taj njegov opskurni postupak samo logični rasplet drame koja se sigurno i postojano plela od početka pjesme. Tragični čovjek koji se, kao zaštitnik pravde, bavi zanatom ubijanja nema duhovne snage da ocijeni da li se svaki put i svaki postupak može mjeriti i vrednovati istim zamahom mača. Marko jednako gazi sve brode, i njegov Šarac preskače sve vode, ide Kraljević prsato

drumom i životom, lomeći najviše samoga sebe! Kao drvošeća orijaš koji udara po stabljikama cvijeća kad mu se boje i mirisi ne dopadnu. Odista, književni talenat Starca Milije najmanje je odgovarao vremenu kome je pripadao i poetici kojom je svoje pjesme uobličavao.“

Značajno mjesto u studijama i ogledima Novaka Kilibarde dobio je i Njegoš, i kao sakupljač epskih pjesama i kao pjesnik kojemu je usmena poezija bila lektira iz koje je izronio *Gorski vijenac*. To je naročito došlo do izražaja u studiji „Odnos Njegoša – državnika i političara prema crnogorskoj usmenoj epici“. Na osnovu dviju varijanata pjesme o osveti Batrića Perovića – jedne koju je Vuk Karadžić unio u svoju antologiju od crnogorskoga pjesnika Đura Milutinovića i druge koju je Njegoš unio u svoje *Ogledalo* bez naznake o autorstvu pjesme – Novak Kilibarda pokazuje kako je Njegoš svoju antologiju usaglašavao s ideološko-političkim interesima podlovcenske Crne Gore i dinastije Petrovića. Umjesto da u *Ogledalo* unese umjetnički uspjeliju varijantu te pjesme, čiji je autor takođe s današnjih crnogorskih terena, Njegoš se odlučuje za pjesmu koja je daleko ispod poetskih kvaliteta one koju je Vuk zapisao od Đura Milutinovića. Analizom tih dviju varijanata Kilibarda je pokazao da nije riječ o Njegoševu lošem izboru, jer u estetska mjerila autora koji je već tada bio napisao *Luču mikrokozma* ne treba sumnjati, već o tome da je on odabrao varijantu koja je jedino i mogla biti prihvaćena u ondašnjoj Crnoj Gori. Naime, u toj varijanti nije bilo ni riječi o crnogorskim pljačkama i upadima na teritorije koje je nastanjivao pravoslavni živalj Grahova, Banjana i okolnih predjela. Njegoševim političkim težnjama niti slušaocima gusala iz podlovcenske Crne Gore nijesu mogle odgovarati pjesme u kojima se pominju crnogorski upadi na pravoslavne teritorije pod turskom upravom, pa je zbog toga i otpala bolja varijanta pjesme – objašnjava Kilibarda. Vodeći se ideološko-političkim kriterijumima pri izradi *Ogledala srpskoga* Njegoš je sigurno morao odbaciti i mnoštvo drugih umjetnički uspjelih pjesama, koje su tako i netragom izgubljene. „Zna se pouzdano da je Njegoševu *Ogledalo srpsko* bila vrlo popularna knjiga u Crnoj Gori, toliko popularna da su njezini primjerci dostizali zapaženu cijenu. Posljedice takve popularnosti bile su očigledno negativne za prirodni tok usmene poezije u Crnoj Gori.“ I ne samo to, Njegošev je odnos prema usmenoj pjesmi, kako navodi Kilibarda, uticao i na bezmalo sve kasnije antologičare u Crnoj Gori, koji su više isticali pjesme koje afirmišu crnogorski moral i viteštvo no pjesme stvarne umjetničke vrijednosti.

Odnos istorija – poezija

I odnosu *istorija – usmena poezija* Kilibarda je posvetio značajno mjesto u svojim radovima. Teško je među današnjim proučavaocima književnosti naći čovjeka toliko upućena u istorijska zbivanja u Crnoj Gori minulih vjekova. A to je svakako jedan od neophodnih uslova i za bavljenje usmenom književnošću.

Zahvaljujući toj upućenosti, mogao je i sagledati odnos usmene pjesme s istorijom. U studiji „Književno uobličenje istorijskoga događanja u crnogorskoj usmenoj epici“ Novak Kilibarda ističe: „Pisma crnogorskih vladika, posebno *Poslanice* Petra I, Vukova *Crna Gora i Boka Kotorska* i njegove napomene uz pjesme IV knjige *Srpskih narodnih pjesama* i, nadasve, pisma Vuka Popovića koji iz Kotora obavještava Karadžića o odnosima Crne Gore i susjednih plemena, dragocjeni su materijal za dešifrovanje mnogih, do sada u nauci problematičnijih, mjesta u crnogorskim pjesmama drugoga repertoara. Tijem dokumentima mogu se slobodno pridružiti *Memoari* grahovskoga vojvode Anta Dakovića. U nekoliko mahova istaknuto je da su Dakovićeve *Memoari* značajan prilog za rekonstrukciju novije crnogorske istorije i značajan tekst za crnogorsku etnografsku i filološku nauku, ali nije bilo riječi o značaju te proze za sagledavanje složene problematike crnogorskih usmenih pjesama, posebno onih iz Vukove zbirke koje pjevaju 'o vojevanju za slobodu, kako kaže njihov sakupljač i izdavač.“ U rečenoj studiji Kilibarda je komparativnim metodom pokazao vezu između događaja koje opisuje vojvoda Anto Daković i događaja koji su opjevani u crnogorskoj usmenoj epici – naročito onoj koju je Njegoš nastojao izbjeći svojim *Ogledalom*. Dakovićeve memoari i ta poezija pokazuju i drugu stranu istorije, suprotnu onoj koju romantičarska historiografija prikazuje. Preko memoara vojvode Anta on pokazuje i zašto je više sveštenstvo bilo nisko smješteno na moralnoj ljestvici crnogorske usmene poezije. Upućenost u istorijska fakta potvrđuje i Kilibardina studija „Istorijska osnova pjesme *Ženidba Milića barjaktara*“, za koju kaže: „Pjesma *Ženidba Milića barjaktara* često je izdvajana iz kruga epskih pjesama s istorijskom tematikom i smatrana baladom koja se ne veže za određene događaje i ličnosti. Međutim, iako je ta pjesma po svojoj formi bliža epsko-lirskim pjesmama, ona se svojom istorijskom osnovom uklapa u crnogorske usmene epske pjesme s istorijskom tematikom. U pjesme 'srednjijeh vremena, kako bi rekao Vuk Karadžić.“

Odnosom *istorija – usmena poezija* Kilibarda se bavio i u studiji „O istoričnosti crnogorskih epskih pjesama“. Podijelivši crnogorsku usmenu epiku na dva repertoara (prvi koji opjeva događaje starijih vremena i drugi iz petrovićevskoga vremena), on ističe zapostavljenost pjesama iz prvoga repertoara i pored njihove veće umjetničke vrijednosti, što je opet dio romantičarskoga odnosa prema prošlosti i povodenje za Njegoševim kriterijumima. On pokazuje da Vukova opaska da je u crnogorskim pjesmama koje opjevaju borbu za slobodu više istorije no poezije može važiti samo za pjesme drugoga repertoara, ali da je prvi repertoar daleko od te kvalifikacije, jer je u njemu dostignut poetski vrhunac. Upravo je politika i ideologija vladika Petrovića, koji su nastojali da objedine Crnu Goru i otrgnu je od osmanske uprave, učinila da nekadašnja epska popularnost Marka Kraljevića ustupi mjesto legendi o Milošu Obiliću. Kilibarda u kontekstu društveno-istorijskih dešavanja pokazuje kako turskome vazalu

Marku Kraljeviću – kad se začela „borba neprestana“ – nije moglo biti mjesta u crnogorskoj usmenoj poeziji, u koju su slušaoci vjerovali kao u današnju kritičku historiografiju, pa je veličanstvena epska slika Markova zamijenjena Milošem Obilićem, kao legendarnom metaforom za otpor osmanskoj vlasti. „Tekući ideološki i politički rezoni, koje planiraju vladike kao duhovni i svjetovni gospodari, učinili su da se u podlovcenskoj Crnoj Gori prilično utiša epska popularnost Marka Kraljevića, a da obilićevski podvig doraste do nivoa religijskoga kulta. Može se uslovno reći da je o Milošu Obiliću napisano Jevanđelje po Njegošu!“ – veli Kilibarda u toj studiji.

U vezi s odnosom *istorija – usmena poezija* treba istaći opsežnu studiju „Slika hajduštva u crnogorskoj usmenoj epici“. Kritički se odnoseći prema romantičarskome tretmanu istorije, Kilibarda nije samo dao pravu ocjenu Njegoševih antologičarskih kriterijuma, već i razobličio današnju sliku hajduštva u crnogorskoj usmenoj epici. Oslanjajući se na ocjenu hajduka koju je dao Vuk Karadžić, Kilibarda ističe da se na osnovu Vukovih zabilješki indirektno može videti da su epsku sliku o hajducima prije svega stvorili sami hajduci „kao odmetnici od zakona koji nemaju ni političku ni vjersku koncepciju borbe protiv Turaka“. Upravo u tome i jeste osnovna razlika između hajduka, odmetnika od svake vlasti i pljačkaša trgovačkih, od vitezova koje na borbu protiv Turaka motivišu viši (nematerijalni) ciljevi. Epska je istina o hajducima, kako dokazuje Novak Kilibarda, utemeljenija od one koju nudi romantičarska historiografija. Da je tako, potvrđuje i Njegoš, koji prihvata ocjenu da je hajduštvo „sramotno junaštvo“, što se indirektno iščitava i iz *Gorskoga vijenca*, o čemu Kilibarda u navedenoj studiji kaže: „Na malu cijenu hajdučke antiturske borbe ukazuje i spomen dušama koji čini Iguman Stefan u trenucima slavlja zbog srećno izvedene istrage poturica. U najistaknutije vitezove našega naroda Iguman ubraja i Novaka, ali poradi *halaka*. Nije u igumanovu spomenu *halak* radi leoninske rime s imenom Novak, nego se tom riječju precizno razlučuje hajdučija od istorijskih i epskih junaka koji su imali ideološku koncepciju borbe.“ Na primjeru Starine Novaka pokazano je da je objektivna slika hajduka daleko od one koja se npr. nudi učenicima u zvaničnome prosvjetnom sistemu: „Novak sabljom zamjenjuje budak kao alatkom za privređivanje, a ne oružjem čiju oštricu prati i ideja.“

O upućenosti Novaka Kilibarde ne samo u crnogorske društveno-istorijske prilike, no i u globalna društvena kretanja u prošlosti, te u svjetsku književnost, svjedoče gotovo svi njegovi radovi. Internacionalni motivi, pjesničke slike, stilske figure, doživljaj života i svijeta nekadašnjega čovjeka i sl. – sve se to u njegovim studijama o crnogorskoj usmenoj književnosti poredi s najboljim svjetskim književnim ostvarenjima od antike do danas. Homerovi junaci, Gilgameš, Don Kihot i drugi svjetski poznati likovi našli su mjesta i u njegovim studijama o crnogorskoj usmenoj književnosti. Koju god pojavu u našoj književnosti da posmatra i opisuje, on je tretira u

kontekstu svjetske književnosti. Možda o tome ponajbolje svjedoči studija „O homerskoj nepristrasnosti u usmenoj epici Crnogoraca i Bošnjaka alijas Muslimana“. Upoređujući dvije pjesme – *Strahinić Ban* Starca Milije i *Derzelez Alija i Vuk Jajčanin* nepoznatoga bošnjačkog usmenog pjesnika – Kilibarda pokazuje koliko su se u slikanju likova protivničke strane usmeni pjesnici pridržavali homerskoga načela u prikazivanju likova. Kao što je Homerov Hektor hrabriji i humaniji od Ahileja, iako je Homer ahejski a ne trojanski pjesnik, tako ni vrhunski likovi naše usmene proze ne zavise od vjerske ili kakve druge pripadnosti onoga koji ih prikazuje. Razgovor staroga derviša i Strahinića Bana iz Milijine pjesme Kilibarda naziva jednim od najuzvišenijih moralnih razgovora u svjetskoj književnosti. Pri iznošenju takvih sudova ne vodi se vukovskim metodom, već kvalifikacije potkrepljuje činjenicama iz književnih tekstova. Tako npr. poredi Odisejeva Arga s Banovim Karamanom, Bana s Don Kihotom i sl.⁸ Uporednom analizom crnogorske i muslimanske usmene epike Kilibarda zaključuje da se homerski duh produžio u njezinim najboljim ostvarenjima – „onaj duh koji u protivniku vidi čovjeka prema kojemu se treba čovječki odnositi. Na tu epiku treba ukazivati kao na etičku čitanku koja je ljekovita za miltietničku i viševjersku državu Crnu Goru“.⁹ I u studiji „*Ženidba Smailagić Meha* – kasni ali pravi usmeni epos“ Kilibarda pokazuje širu upućenost. Osim kratkoga istorijata proučavanja muslimanske epike od strane harvardskih naučnika Milmana Perija i Alberta B. Lorda,¹⁰ koji su u prvoj polovini XX vijeka obilazili sandžačke terene u Crnoj Gori i Srbiji radi rješavanja *homerskoga pitanja*, Kilibarda daje socio-psihološku uslovljenost pojave epa Avda Međedovića, kojega poredi s Andrićevim Alihodžom Mutevelićeom. „Tragično ošecanje života i istorije dalo je umjetničku vrijednost spjevu Avda Međedovića. *Ženidba Smailagić Meha* jeste sinteza svih vrijednosti bošnjačke junačke epike čiji se razvitak može pratiti od *Erlangenskoga rukopisa* naovamo.“

Društvena uslovljenost razvoja crnogorske epske poezije

Već je rečeno da je Novak Kilibarda crnogorsku usmenu epiku podijelio na dva repertoara. Toj podjeli posebnu je pažnju posvetio u studiji „Gnoseološki

⁸ Ovdje valja istaći i jednu blago ironičnu opasku Kilibardinu (iz navedene studije) na račun novijih proučavalaca književnosti: „Da je Starac Milija čitao Homera, ne bi ga, u tumačenjima pedantnijih istraživača, oprala gora ni voda, da se nije inspirisao *Odisejom*.“

⁹ U vezi s moralnom nepristrasnošću vrijedi navesti i ovaj stav iz pomenute studije: „Pjesnici kao što su Starac Milija niti preuzimaju pjesnička rješenja od drugih pjesnika-pjevača, niti drugi što od njih mogu preuzeti. Moralna nepristrasnost nije pjesnička slika, no stanje duha koje pjesnici pojedinačno na svoj način iskazuju.“

¹⁰ Vrijedi pomenuti da njihova zbirka na Harvardu „sadrži, pored ostaloga, više od 1.000 tekstova junačkih pjesama. Posebnu vrijednost kolekcije ima 3.500 fonografskih ploča s glasovima izvornih narodnijih pjesnika-pjevača.“

značaj crnogorske deseteračke epike“. Pojava dva epska pjesnička repertoara u Crnoj Gori uslovljena je društvenim okolnostima – osnovna je teza Novaka Kilibarde u toj studiji, da se pokazuje kako je početak stvaranja bogatijega glavarskog sloja, odnosno začetak produbljivanja socijalnih razlika i političko-ideološke težnje dinasta Petrovića, počeo uticati na usmenu književnost, koja je od tada više odraz epske slike istorije no prava poezija. O pjesmama drugoga repertoara on u navedenoj studiji kaže: „Usmene junačke pjesme iz postnjegoševskoga vremena, one koje govore o tekućijem događajima kao i varijante postojećih pjesama, ne mogu se koristiti u naučne svrhe o kojima je riječ u mjeri u kojoj se koriste pjesme s tematikom iz prednjegoševskoga vremena koje su zapisane u Njegoševo vrijeme. I usmena epska pjesma postnjegoševskoga vremena nudi svojstvene podatke za istraživanje društvenijeh kretanja u Crnoj Gori iz druge polovine XIX vijeka. Međutim, prije nego što bi se dalo povjerenje jednoj pjesmi iz te oblasti, treba odgovoriti na pitanje da li ta pjesma pripada klasičnoj, autentičnoj, usmenoj poeziji, ili je njezin surogat, plagijat ili neki oblik falsifikata. Istraživanje karaktera usmenijeh pjesama postnjegoševskoga vremena spada u domen nauke o narodskoj ili imitativnoj književnosti, nauke koja određuje granice nepatvorene usmene poezije, kao izraza kolektivnoga duha jednoga naroda, granice koje je dijele od imitacija što su se razvile pod uticajem objavljenijeh zbirki, posebno Njegoševa *Ogledala srpskog*.“ Osim Njegoševa *Ogledala* te su pjesme sadržane u IV knjizi Vukovih narodnih pjesama i *Pjevaniji crnogorskoj i hercegovačkoj* Sima Milutinovića Sarajlije.

Prožetost pjesama dva repertoara prikazana je u studiji „Sazrijevanje epske legende o Nikcu od Rovina“. Na Nikčevu primjeru Kilibarda pokazuje kako su čobanstvo i pružina dobili u crnogorskoj usmenoj epici drugoga repertoara ulogu koju su u pjesmama sa starijom tematikom imali utvrđeni dvorci i carske službe. Proces stvaranje legende o Nikcu bio je – prema Kilibardi – mnogo brži od oblikovanja mita o starijim vitezovima iz prvoga repertoara, i to iz dva razloga: Nikčevi podvizi u novim društvenim okolnostima brzo su prerasli lokalne okvire, a pjesnik je u legendu o njemu ugradio poetske elemente iz pjesama prvoga repertoara. Evo kako Novak Kilibarda pokazuje da je pjesnik morao biti upućen u pjesme prvoga repertoara da bi od Nikca napravio epsku legendu dostojnu junaka prvoga repertoara crnogorske usmene poezije: „Na skućenijem prostorima Katunske nahije, i Crne Gore kao cjeline, svakome je bilo poznato kako je Nikac poginuo, a pjesnik je zato morao da u opisu njegove smrti ostane na realnome tlu. Nije bio odmaknut od događaja nizom vjekova, pa je morao da sluša i zahtjeve plemenske strine istine, kako veli Mihailo Lalić. Pjesnik-pjevač je bio u vrlo delikatnoj situaciji – znao je da vitez koji je ponovio podvig Obilića ne može da umre epskom smrću kao obični crnogorski junak koji brani svoje ovce od buljuka Turaka što su pošli da

plijene a ne da ratuju, a, s druge strane, znao je da pjesma treba da ostane na ravni istine da bi bila prihvaćena od slušalaca. Pjesnik-pjevač koji bi dozvolio da Nikac od Rovina umre najobičnijom junačkom smrću napravio bi epsku banalizaciju uspostavljene i ustaljene navike koja je prešla u kategoriju poetike usmene guslarske epike. Dakle, pjesnik je morao da kaže da je Nikac poginuo braneći svoje torine, ali morao je i da nađe način da se taj događaj predstavi kao čin koji je dostojan junaka iz pjesme *Sinovi Obilića*. Pošto pjesnik nije imao mogućnosti da traži teren za slobodu svoje mašte u opisu same Nikčeve smrti, ostala mu je na raspolaganju samo mogućnost za nalaženje prostora u *povodu* turskoga napada na Nikca od Rovina. (...) Potenciranje Nikčeve starosti pjesnik-pjevač je iskoristio i kao svoje, i svojijeh slušalaca, sredstvo za sarkastični obračun s Turcima. Jasno se čuje prkos: Turci, našekao se Nikac vašijeh glava, držao vas u strahu decenijama, paše je ubijao, a sad ćete morati da potegnute svu vašu silu nikšićku na starca koji vas čika i čeka, neustrašiv kao i uvijek. Zove vas na megdan starac koji se ionako sprema da promijeni svijet! Tako se neprijatelj dovodi u vrlo inferiornu moralnu poziciju da bi se još jednom naglasilo koliko je strah morio Turke od Nikca harambaše. (...) Psihološka radnja vođena je od početka pjesme vrlo ubjedljivo, pa dramatika pjesme ne izostaje za najizgrađenijim pjesmama crnogorske deseteračke epike sa starom tematikom. (...) Nema tako moralno poražene turske vojske u nekoj drugoj pjesmi iz drugoga repertoara crnogorske usmene epike! Umjesto bilo kakvoga boračkoga podviga ušičarili su plijen i dojavili Nikčeve ovce. (...) Nikac *starac* u toj pjesmi je kompleksnija ličnost nego Nestor u *Ilijadi*. Posljednje akorde svoga junačkoga trajanja Nestor produžava u davanje savjeta mlađijem junacima. On ponestalu svoju snagu nadomješta službom svoga bogatoga iskustva. Međutim, Nikac, zarobljenik svoje slave kao Nestor, satire se od pomisli da će dočekati kraj života u postepenom i vidljivom nestajanju. Njegova odluka da traži harač od Nikšića posljednji je pokušaj da se sačuva trajno u svjetlosti koja ga prati.“

Tužbalice

Jedna od tema kojima se Kilibarda počeo baviti još od studentskih dana jesu tužbalice. Saznanja o njima sažeta su u njegovoj studiji „Usmena tužbalica – najintimnija pjesma“. Pošavši od pitanja starine i porijekla tužbalica, Kilibarda posebnu pažnju posvećuje crnogorskoj narodnoj tužbalici – od početka njihova prikupljanja do naših dana, kad ta pjesma iščezava i gubi umjetničku vrijednost kao i ostali vidovi narodske književnosti. Ipak to je jedina usmena književna vrsta koja i dalje živi u Crnoj Gori, objašnjava Kilibarda. On ističe dvije vrste tužbalica: javnu i intimnu, pri čemu intimna svakako ima veće umjetničke domete jer se u njoj mogu saopštiti sve boli koje javna tužbalica ne „trpi“. U tome Kilibarda vidi i mogući uzrok običaja da u Crnoj Gori žena ne tuži za mužem. Tretirajući tužbalicu kao kultivisani oblik pražnjenja nabujale žalosti,

svoje stavove potkrepljuje primjerima koje je sâm prikupio ili koje je preuzeo od drugih zapisivača. Čini se da je tužbalicama, pored Starca Milije, Novak Kilibarda prilazio s najviše naučnoga elana. U opisu i tretmanu te književne vrste nije do izražaja došao samo naučnik no i književnik Novak Kilibarda. Pored navedene studije treba pomenuti i njegov osvrt „Jedna anonimna crnogorska pjesnikinja“, de je istakao umjetničku vrijednost tužbalice sestre popa Marka Samardžića iz Krivošija, te studiju „Socijalni elementi narodnih tužbalica“. Već je rečeno da je Novak Kilibarda 1987. priredio i antologiju tužbalica *Puti nedohodi*.

Narodna i narodska književnost u Crnoj Gori

Poseban značaj ima vrlo opsežna studija „Stanje narodne i narodske književnosti u Crnoj Gori danas“. U toj su studiji dotaknuta gotovo sva važnija pitanja koja su naslovom naznačena. Nadati se da će ta vrlo instruktivna studija jednoga dana biti polazište nečijega doktorskoga rada. O toj studiji Dejan Ajdačić kaže: „Jedan od najzanimljivijih, mada i najmanje tipičnih među studijama o savremenom folkloru, jeste Kilibardin rad o stanju narodne i narodske književnosti u Crnoj Gori u današnje dane. Društvene promene i navale gradske i tobože gradske civilizacije, slikaju se sociološki precizno, ali uz ironične opise bezosećajnosti za staru pesmu i priču. Ovaj tekst svoju posebnu živost crpe iz konkretnih situacija i pojedinosti o akterima koji izvode (ili pokušavaju izvesti) narodne pesme, priče i dr., što doprinosi uvidu u složenost života narodnog umotvorenja. (...) Kilibarda uočava nove navike, nove potrebe koje u dodiru sa starim vrednostima nemilosrdno potiskuju staro blago. On nema iluzija da takav proces može da zaustavi, ali se u njegovim redovima probija izvestan žal za vrednostima usmene narodne kulture.“¹¹

Ostale teme

Kilibarda se bavio i drugim pitanjima crnogorske usmene književnosti.

U studiji „Odnos opštega i posebnoga u usmenome književnom tekstu“ vrši komparaciju dviju pjesama sa zajedničkom tematikom zidanja Skadra. Jedna je poznata varijanta *Zidanje Skadra* Starca Raška, a druga je albanska varijanta *Pala magla na Bojanu*, koju je na crnogorski jezik preveo Esad Mekuli. Varijanta Starca Raška uveliko prednjači u odnosu na pomenutu albansku varijantu zapisanu u Šestanima. Na osnovu njihove analize Kilibarda je pokazao koliko je neophodan pjesnički talenat u poetskoj razradi internacionalnih motiva. Primjećuje kako albanska varijanta „nalikuje na fosilne pjesme koje su prethodile *Zidanju Skadra*“. Osim talenta Kilibarda ukazuje i na društvenu nacionalnu uslovljenost tematsko-motivskoga sloja pjesme i potrebe njezina održavanja i prenošenja, a samim tim i umjetničkoga uljepšavanja.

¹¹ Dejan Ajdačić, „Pogovor“, In: Novak Kilibarda, *Usmena književnost pred čitaocem*, Cetinje, 1998, str. 441.

Pažnju je Kilibarda posvetio i aspektima hrišćanske žrtve u crnogorskoj usmenoj epici (u istoimenoj studiji). Objavio je značajan rad i „O bugaršticama iz Crne Gore“ (a 1979. godine, već je rečeno, priredio je i antologiju bugarštica), đe ukazuje na neutemeljenost nekritički prihvaćenoga negativnog suda Valtazara Bogišića o bugaršticama – koje zavređuju pažnju gotovo samo kao materijal za proučavanje razvoja desetaračkih pjesama što su se iz njih razvile. Kilibarda u toj studiji navodi još jednu okolnost koja nije išla naruku statusu bugarštica pri proučavanju usmene književnosti: „Da su izrečene i najviše pohvale bugaršticama u vrijeme kad je veličina Vuka Karadžića svemoćno vladala na prostoru odnosa prema usmenoj književnosti, imale bi slabašnu snagu, jer u poređenju s Vukovom enormnom zbirkom usmenijeh pjesma, bugarštica su izgledale kao siročad. Nijesu zapisi bugarštica iz Perasta i Dubrovnika bili zaštićeni patronatom genijalnoga sakupljača usmenijeh pjesama koga su cijenili Gete, Grim, Mickijević i dr.“ Na osnovu jezika i stila bugarštica i njihove poetske vrijednosti Kilibarda ukazuje ne samo na njihov značaj, već i na činjenicu da su štokavski književni jezici poetski bili uzreli još u XVI vijeku. Posebna pažnja posvećena je bugarštici *Marko Kraljević i brajen mu Andrijaš*, u kojoj je Marko prikazan kao tragičan lik bratoubice nasuprot liku Marka Kraljevića iz deseteračke epike. „Samo je Starac Milija u pjesmi *Sestra Leke kapetana* pružio ruku svome prethodniku iz sredine XVI vijeka, pjesniku-pjevaču Paskoju Debelji. Kao da su Paskoje i Milija izrasli iz jednoga etno-istorijskoga korijena“ – veli Kilibarda.

U radu „Opet to, ali drukčije“ Novak Kilibarda istakao je antologičarsku spretnost Vuka Karadžića pri odabiru pjesama. Poznato je da je Vuk naslov davao samo najuspjelijoj pjesmi, a ostale je ostavljao bez naslova, s naznakom *Opet to, ali drukčije*. Kao i u studiji „Odnos opšttega i posebnoga u usmenome književnom tekstu“, i ovdje je Kilibarda ukazao na značaj pjesničkoga talenta u uobličavanju ustaljenih tema i motiva. Na primjeru dviju varijanata lirske pjesme iz Grblja pokazao je razliku između istinskih pjesnika stvaralaca i pjesnika reproduktivaca – iako je to teže uočiti kod lirskih nego kod epskih pjesama, jer su se lirske pjesme, što zbog kratkoće – što zbog rime, lakše mogle pamtili i doslovno prenositi.

I Nikšić je dobio mjesto u Kilibardinu bavljenju crnogorskom usmenom književnošću. U kratkome osvrtu „Nikšić u crnogorskoj usmenoj epici“ autor je pokazao kolike su bile sličnosti u mentalitetu Crnogoraca i nikšićkih muslimana – što je ostavilo traga u usmenoj epici. U tome osvrtu objašnjava se i zašto Nikšić, za razliku npr. od Podgorice i Pljevalja, nikad nije razvio sevdalinku, odnosno zašto je za njega podjednako tipična epska pjesma koliko npr. i za ratoborno crnogorsko pleme Pješivci.

Instruktivna je i Kilibardina studija „O poslovicama“. Nije u njoj ukazano samo na značaj poslovice kao posebne vrste usmene književnosti, već i na brojna druga pitanja koja se na njih odnose. Pokazano je kako poslovice produžila život

u književnim djelima poznatih pisaca, poput Njegoša, Stefana Mitrova Ljubiše, Mihaila Lalića, Čamila Sijarića. Analizirani su i najčešći oblici poslovice – i prozni i stihovani, obrađeno je pitanje postanka i starine pojedinih poslovice, teškoća njihova prikupljanja, njihova društvena uslovljenost, kontekstualna uslovljenost značenja pojedinih poslovice, njihov odnos s usmenom pjesmom te nemogućnost valjane klasifikacije njihove – pri čemu je opet istaknut metod Vuka Karadžića, koji ih je poređao azbučnim redom ne našavši bolje rješenje za njihovu klasifikaciju. Koliko su poslovice imale važnu ulogu u životu nekadašnjega čovjeka, najbolje se vidi iz ovoga odlomka pomenute Kilibardine studije: „Pojedine društvene strukture, vjerske i staleške konfesije u prošlosti mogle su da imaju tabuisan stav prema poslovicama u kojijem je bio sažet kodeks normi i ponašanja date strukture ili konfesije. Na primjer, za društvo u kojemu je krvna osveta bila nepisani zakon poslovice *Kad se osveti kō da se posveti* morala je imati aksiomatičnu vrijednost. Ljudi koji su se mirili s ropstvom, kao i oni koji su nepogovorno poštovali silu vlasti, održavali su poslovice ovoga tipa: *Kako koji vjetar duva – tako mu se navijaj*, *Koju ruku ne možeš pošeći – ti je poljubi* i sl. Smjerni hrišćanin i vješti klerikalac propagirali su parole *Bogu se ne plaća svake subote* i *Ko tebe kamenom – ti njega hljebom*. U hajdučkoj družini, u doba buna i ustanaka i u društvu ljudi koji su raspoloženi da se bore protiv neprijatelja bila je aktuelna poslovice *Bolje grob nego rob*. Status rajetina tokom turske vladavine izražen je poslovicama *Ako ću krivo ne smijem od Boga, ako ću pravo ne smijem od bega*. *Kadija te tuži, kadija ti sudi*. Naučeni iskustvom da su ljetnji oblaci ćudljivi i advokati prevrtljivi, seljaci su izrekli poslovice *Bogu i advokatu ne treba vjerovati*. Kad usahne snaga i pritisnu godine, ostaje ljudima utjeha da *Bez starca nema udarca*. Mirenje s ekonomskim stanjem koje se ne da izmijeniti stvorilo je poslovice *Ako neće Božić kaše, a ono hoće đeca*. Izvođenje besciljnoga posla i gubljenje vremena oko nepopravljiva lica ili situacije okarakterisano je poslovicom *Žali Bože tri oke sapuna / što potroši bula na Arapa*. Poslovice je ponekad izgovorena kao divna izreka s bezazlenijem i diskretnijem humorom: *Bunar voda svaka grozničava / udovica svaka samovoljna*. Eto tako je svaki vid života našao svoju književnu aplikaciju u poslovi.

Na kraju treba pomenuti i referat s okrugloga stola *Crnogorski jezik u javnoj upotrebi* (u istoimenome zborniku, Institut za crnogorski jezik i književnost, Podgorica, 2011) pod naslovom „Klasičnu crnogorsku usmenu epiku treba usaglasiti s Pravopisom crnogorskoga jezika“, u kojemu je Kilibarda podržao zvaničnu crnogorsku jezičku standardizaciju i naglasio značaj jezika usmene književnosti te potrebu grafičkoga prilagođavanja usmenih pjesama 32-članoj crnogorskoj azbuci i abecedi. I nije to ni prvi ni jedini put da se Novak Kilibarda založio za primjenu crnogorskoga standardnog jezika.

I ovaj kratak osvrt pokazuje širinu i značaj tema kojima se Novak Kilibarda bavio. Na polju crnogorske usmene književnosti Novak Kilibarda postigao je sve što je mogao. Samo jedno nije. Nije iza sebe ostavio dostojna nastavljača.

Citirana literatura:

– Ajdačić, Dejan: „Pogovor“, In: Novak Kilibarda, *Usmena književnost pred čitaocem*, Cetinje, 1998, str. 257–429.

– Ajdačić, Dejan: „Srpska narodna epika u tumačenju Novaka Kilibarde“, In: Novak Kilibarda, *Epska mjera istorije*, Nikšić, 2007, str. 5–27.

– Ajdačić, Dejan: *Novak Kilibarda, naučnik i književnik*, Konteko, Bar, 2000.

– Kilibarda, Novak: *Ogledi i studije o crnogorskoj usmenoj književnosti*, Institut za crnogorski jezik i književnost, Podgorica, 2012. (u štampi)

– Miličić, Božidar Ilijin: *Kilibarda – mozaik likova, pogleda, misli, ideja, riječi*, Podgorica, 2008.

**MONTENEGRIN ORAL LITERATURE IN ESSAYS AND
STUDIES OF NOVAK KILIBARDA**

Abstract:

Author of this paper reviews literary-historical work of Novak Kilibarda related to Montenegrin Oral Literature. For almost half a century of Mr Kilibarda's work on such topics, he published many works, studies and monographs. The crown of his work is the *History of Montenegrin Oral Literature*, which is going to be published this year by the Institute for Montenegrin Language and Literature. Special attention is paid to this paper dedicated to essays and studies that are going to be published in the book *Essays and Studies on Montenegrin Oral Literature* (Institute for Montenegrin Language and Literature, Podgorica, 2012)

Key Words: *Montenegrin oral literature, Novak Kilibarda, history of literature*

Otilia VELIŠEK-BRAŠKO¹

OSNOVNA SHVATANJA O PROGRAMU MONTESORI I NJEGOVA PRIMJENA U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU

Rezime:

Inkluzivno obrazovanje u Srbiji zakonom je regulisano od 2009. godine. Kurikulumom škole treba obuhvati sve aktivnosti za ostvarivanje ciljeva i zadataka obrazovanja i vaspitanja u školi, odnosno život i rad škole uključujući i obrazovanje djece sa smetnjama u razvoju. Donošenje individualnih obrazovnih planova za djecu sa smetnjama u razvoju u „redovnim“ osnovnim školama predstavlja novinu za naš nastavni kadar. Primjeri dobre prakse na području inkluzije su od velikog značaja školama za izradu školskih programa, radi obezbjeđivanja kvalitetnog obrazovanja za svu djecu. Povezivanjem osnovnih shvatanja o djeci i učenju Marije Montesori, sa elementima školskih programa prema Zakonu sistema obrazovanja i vaspitanja RS, može da bude model za ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja kod nas.

Ključne riječi: kurikulum, školski program, inkluzivno obrazovanje, individualni obrazovni plan, program Montesori

Uvod

Donošenjem novog Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, inkluzivno obrazovanje je u Srbiji postalo realnost. U realizaciji inkluzije u „redovnim“ osnovnim školama, neophodna je pomoć i podrška nastavnicima i stručnim saradnicima u obezbjeđivanju kvalitetnog obrazovanja za svu djecu. Danas se sve konstruktivne rasprave i diskusije o inkluziji vode u smjeru kako realizovati inkluzivno obrazovanje, koje su najefikasnije nastavne metode i oblici, koja nastavna sredstva su najpogodnija, na koji način se mogu prilagođavati nastavni sadržaji... Dileme koje nastavni kadar ima u vezi sa inkluzivnom

¹ Dipl. pedagog – master/ asistentkinja za pedagošku nauku, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad. Masterski rad odbranila 2008. na temu: *Strategije preventivnog rada pedagoga sa učenicima koji imaju teškoće u učenju.*

praksom mogu se povezati sa savremenim shvatanjima o kurikulumu, u kojima se ističe da pored nastavnih planova, programa i njihove procjene, kurikulum obuhvata i ciljeve poučavanja i učenja, nastavne postupke, metode, medije, sredstava, organizaciju i kontrolu (Đorđević, J. 2003). Primjeri dobre prakse i programi koji obuhvataju cjelokupan proces inkluzivnog obrazovanja, odnosno kurikulum, bili bi od velikog značaja našem nastavnom kadru. Analize inkluzivnog obrazovanja u regionu, kao i u susjednim zemljama, u Mađarskoj na primjer, ističu alternativne programe rada kao dobre primjere inkluzivnog obrazovanja. Među alternativne programe inkluzivne prakse spada i program prema metodu Marije Montesori.

„Pedagogija ne sme zaboraviti onu decu koja zaostaju u razvoju!“ rekla je Marija Montesori na obrazovnom kongresu u Torinu 1898. godine.

Shvatanja kurikuluma

Kurikulum je, prema Rugovom određenju, život i rad škole, kao i racionalno upravljanje procesom prenošenja znanja, dok Taner D. i Taner L. N. ističu da je „kurikulum planirano vođeno iskustvo učenja, sa predviđenim ishodom, formulisanim putem sistematske rekonstrukcije znanja i iskustva pod kontrolom škole, u cilju kontinuiranog i potpunog razvoja učenika u pogledu lične i socijalne kompetencije“ (Đorđević, J. 2003: 33).

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije (iz 2009. godine) definiše da se osnovno i srednje obrazovanje i vaspitanje ostvaruju na osnovu školskog programa. Školski program se donosi na osnovu nastavnog plana i programa, a njime se obezbjeđuje ostvarivanje principa, ciljeva i standarda postignuća, prema potrebama učenika i roditelja, odnosno staratelja i lokalne zajednice. Jedna od novina u zakonu je član 77. koji govori o Individualnom obrazovnom planu, individualnom programu i individualizovanom načinu rada. To znači da za dijete kome je usljed socijalne uskraćenosti, smetnji u razvoju, invaliditeta i drugih razloga potrebna dodatna podrška u obrazovanju i vaspitanju, ustanova obezbjeđuje otklanjanje fizičkih i komunikacijskih prepreka i donosi individualni obrazovni plan. Cilj individualnog obrazovnog plana jeste postizanje optimalnog uključivanja djeteta u redovan obrazovno-vaspitni rad i njegovo osamostaljivanje u vršnjačkom kolektivu.

Sadržaj školskog programa, odnosno kurikuluma, u osnovnim školama kod nas, treba da obuhvata: ciljeve školskog programa; naziv, vrstu i trajanje svih programa obrazovanja i vaspitanja koje škola ostvaruje i jezik na kome se ostvaruje program; način ostvarivanja principa i ciljeva obrazovanja i standarda postignuća, način i postupak ostvarivanja propisanih nastavnih planova i programa, i aktivnosti kojima se ostvaruju. Poseban dio školskog programa treba da se odnosi na inkluzivno obrazovanje u „redovnim“ školama: Pored školskog programa, osnovna škola može da ostvaruje i individualni obrazovni plan za učenike sa smetnjama u razvoju (član 68. Sl. Glasnik RS, 2009).

Na osnovu navedenih određenja kurikuluma, može se izvesti zaključak da se njima pokriva i obuhvata cjelokupan program nastavnih aktivnosti: selekcijom obrazovnih sadržaja nastave, metoda i ciljeva, poučavanja i metoda u njihovoj interakciji i aktivnostima kojima se ličnost učenika formira u skladu s predviđenim ciljevima i zadacima (Đorđević, J. 2003).

Individualni obrazovni planovi i školski program

Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva zajedničko školovanje sve djece, sa teškoćama u razvoju ili bez njih. Kvalitetno obrazovanje predstavlja uspješno obrazovanje za svu djecu, što podrazumijeva uspješno obrazovanje djece sa teškoćama u razvoju u „redovnom“ obrazovnom sistemu. To zahtijeva prilagođavanje škole svakom pojedincu, jer obrazovni sistem treba da je otvoren za svu djecu. Inkluzivno obrazovanje je proces izlaženja u susret potrebama djeteta u obrazovnom procesu, odnosno obrazovni sistem u kojem je fokus na promjeni škole, a ne učenika. Polazište koncepta inkluzivnog obrazovanja je da svako dijete može da uči, samo je različit način i tempo njegovog usvajanja znanja. Individualizacijom nastave postiže se kvalitetno obrazovanje, ne samo za djecu sa razvojnim teškoćama, već i za svu djecu (Hrnjica, S. 2007). Strategija obrazovanja usmjerena je na cjelokupnu ličnost djeteta koja dijete ne izdvaja po njegovom nedostatku, nego uvažava njegove posebne obrazovne potrebe. Razvoj obrazovanja usmjeren je na otklanjanje ili smanjivanje prepreka za učenje i na ravnopravno učešće sve djece. Planiranje se odvija prema individualnim karakteristikama djece (Cerić, H. 2010).

U Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009) istaknuto je da se obrazovanje i vaspitanje ostvaruje uz poštovanje opštih principa obrazovanja i vaspitanja, ostvarivanjem ciljeva i standarda obrazovanja i vaspitanja koje sistem mora da obezbijedi za svu djecu. Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva da djeca sa razvojnim teškoćama u redovnom obrazovnom sistemu školski program pohađaju prema individualnim obrazovnim planovima (IOP). On je instrument kojim se obezbjeđuje prilagođavanje obrazovanja djece sa poteškoćama u razvoju, njihovim mogućnostima i potrebama. IOP je pisani dokument koji kreira tim (učitelj/nastavnik, roditelj, stručni saradnik, svi relevantni stručnjaci) da bi se utvrdili načini podrške individualnim mogućnostima za učenje i individualnim potrebama djeteta, sa ciljem prilagođavanja procesa njegovog obrazovanja (Hrnjica, S. 2007).

Karakteristika IOP-a (Individualnog obrazovnog plana) je da je to pisani dokument, koji pokriva oblasti akademskih i vanakademskih znanja i vještina djeteta. On se zasniva na dinamičkoj procjeni odnosa aktuelnog i planiranog nivoa znanja i vještina, i definiše nivo podrške koji je potreban djetetu u učenju i školskom životu. Takođe, afirmiše timski rad, kompetencije i odgovornosti svih članova tima (Jovančević, O. 2010). Individualni obrazovni plan treba da sadrži

detaljan opis aktuelnog funkcionisanja djeteta, njegov razvojni status djeteta u cjelini, a zatim po oblastima razvoja: sazajnog (radoznalost, organizacija pažnje), emocionalnog (emocionalna stabilnost), socijalnog (prihvaćenost od vršnjaka, ponašanje u igri sa vršnjacima, prihvatanje radnih obaveza) i fizičkog (snaga, motorika, usklađenost i koordinacija pokreta). Značajan dio IOP-a su individualne karakteristike djeteta: *očuvani potencijali* (snage, potrebe, interesovanja, mogućnosti...) odnosno oblasti razvoja u kojima je dijete najuspješnije. U okviru individualnih karakteristika navode se i oblasti zaostajanja u odnosu na vršnjake.. To su oblasti u kojima djetetu treba podrška, odnosno *prioritetne oblasti*.

U IOP-u treba definisati *ciljeve* koji se žele postići u određenom periodu. Dobro planirani izbor aktivnosti u kojima se očekuje uspjeh djeteta i osjećanje samopoštovanja zasnovano na uspjehu je prvi cilj koji treba ostvariti prije ciljeva vezanih za uspjeh u znanju. Ciljevi moraju biti precizni (po mogućnosti izraženi u kvantitativnim terminima – trajanje pažnje u minutima, fond riječi u broju riječi itd.) i realni, ostvarljivi (postavljeni u odnosu na aktuelno funkcionisanje djeteta u toj oblasti za koji se postavlja cilj). U IOP-u je značajno istaći oblike, nivoe, i učestalost podrške djetetu. Prilikom određivanja oblika i nivoa podrške treba što preciznije odrediti KO će raditi, ŠTA će raditi, KADA i KAKO od članova tima. Strukturu tima čini učitelj, roditelj, psiholog/pedagog i ostali stručnjaci, gdje svako ima svoje zadatke u realizaciji IOP-a. Važan dio IOP-a je i način praćenja postavljenih ciljeva i zadataka, kao i termin evaluativnog sastanka.

Definisanje inkluzivnog obrazovanja u okviru školskog programa i izrada individualnog obrazovnog plana, podudaraju se sa navedenim shvatanjima o kurikulumu.

Montesori program kao model inkluzivnog obrazovanja

Opšti ishodi obrazovanja i vaspitanja su rezultat cjelokupnog procesa obrazovanja i vaspitanja kojim se obezbjeđuje da djeca steknu znanja, vještine i vrijednosne stavove koji će doprinijeti njihovom razvoju i uspjehu. Ciljevi obrazovanja i vaspitanja ostvaruju se školskim programom. Program Marije Montesori, baziran na njenom shvatanju djece i učenja, uvažava različitosti među djecom. Prema njenom programu mogu se ostvarivati ciljevi našeg obrazovno-vaspitanog sistema uključujući i inkluzivno obrazovanje, a prema članu 4. Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja to su:

1. pun intelektualni, emocionalni, socijalni, moralni i fizički razvoj svakog djeteta i učenika, u skladu sa njegovim uzrastom, razvojnim potrebama i interesovanjima;

2. sticanje kvalitetnih znanja i vještina i formiranje vrijednosnih stavova, jezičke, matematičke, naučne, umjetničke, kulturne, tehničke, informatičke pismenosti, neophodnih za život i rad u savremenom društvu;

3. razvoj stvaralačkih sposobnosti, kreativnosti, estetske percepcije i ukusa;

4. osposobljavanje za rješavanje problema, povezivanje i primjenu znanja i vještina u daljem obrazovanju, profesionalnom radu i svakodnevnom životu;

5. razvoj motivacije za učenje, osposobljavanje za samostalno učenje, učenje i obrazovanje tokom cijelog života;

6. razvoj svijesti o sebi, samoinicijative, sposobnosti samovrednovanja i izražavanja svog mišljenja;

7. osposobljavanje za donošenje valjanih odluka o izboru daljeg obrazovanja i zanimanja, sopstvenog razvoja i budućeg života;

8. razvoj ključnih kompetencija potrebnih za život u savremenom društvu, osposobljavanje za rad i zanimanje stvaranjem stručnih kompetencija, u skladu sa zahtjevima zanimanja, razvojem savremene nauke, ekonomije, tehnike i tehnologije;

9. razvoj i praktikovanje zdravih životnih stilova, svijesti o važnosti sopstvenog zdravlja i bezbjednosti, potrebe njegovanja i razvoja fizičkih sposobnosti;

10. razvoj svijesti o značaju održivog razvoja, zaštite i očuvanja prirode i životne sredine, ekološke etike i zaštite životinja;

Montesori metod je program koji je usmjeren na dijete, u kojem je individualni pristup učenju polazna osnova. *Montesori ambijent* je organizovan i opremljen prema njenom shvatanju djeteta i učenja. Dijete u tom procesu učenja i aktivnosti sa *Montesori materijalom* napreduju sopstvenim tempom i u skladu sa svojim individualnim sposobnostima (time se ostvaruje 1. naveden cilj). Na taj način djetetu se pruža pomoć u procesu njegovog samoformiranja. (Montesori, 2002.). U osnovi metode Montesori je samoaktivnost djeteta u organizovanoj sredini, sa posebno pripremljenim didaktičkim materijalom, gdje svako dijete napreduje i uči sopstvenim tempom.

Osnovne karakteristike toga metoda su sredina koja podrazumijeva obrazovne materijale i vježbe pomoću kojih dijete uči i razvija se. Sredina je ta koja mora biti „hranljiva“ za dijete, podešena da udovolji njegovim potrebama za samoizgrađivanjem (to je u direktnoj vezi sa 6. ciljem). Uloga pedagoga (vaspitača/nastavnika) je da stvara tu pogodnu sredinu, da priprema didaktički materijal i, ono što je najvažnije, da bude samo posmatrač i pomagač, a ne glavni izvor informacija i discipline. (Kamenov, 1987.) Marija Montesori u svom radnom iskustvu uglavnom se bavila siromašnima, a naročito njihovom djecom. Posmatrajući djecu, shvatila je da ta djeca vape za čulnom motivacijom i aktivnošću ruku. Djeca žele da uče kroz igru i rad. Samo putem delovanja dijete može da pokaže ono što zaista jeste i ono što čini, i da na taj način zadovoljava svoje najdublje potrebe. Shvatanja o procesa učenja kod djece podudaraju se kod Montesorijeve i autora sa naših područja. Prema navođenju Krnete, misaona

aktivnost nastaje kao rezultat prerade podataka čulnim primanjem i svjesnim naporom na uopštavanje. Učenici tokom nastave raspolažu brojnim predstavama koje povezuju i nalaze među njima sličnosti i razlike, od pojedinačnog i konkretnog do opšteg i apstraktnog znanja (Budić, S. 2006).

Značaj učenja putem čula, kroz igru i rad, istakao je i Cvetković ukazujući da se samo spoljašnja svojstva mogu otkriti neposrednim posmatranjem i pasivnom čulnošću. Do unutrašnjeg svojstva, veza odnosa, moguće je doći putem čulno-predmetne saznanje, koja u sebi sadrži i posmatranje i isprobavanje u procesu učenja (Cvetković, 1995).

Djeca posjeduju „upijajuću svijest“ jer apsorbuju bez većeg napora ili zamora svaki aspekt svog okruženja, što uključuje fizičke, mentalne i duhovne aspekte. Marija Montesori ističe univerzalne karakteristike djetinjstva:

Djeca imaju „upijajući um“ ili „upijajući duh“ koji im omogućava da nesvjesno upiju utiske iz svoje okoline. Vremenom, njihova svijest se postepeno budi te od nesvjesno „upijenog“ idu korak napred uzimajući ono što im je potrebno.

Djeca prolaze kroz periode posebne osjetljivosti u kojima se aktivnosti djeteta ponavljaju bezbroj puta sve dok se potpuno nova funkcija ne pojavi eksplozivnom snagom (upotreba ruku, prstiju, jezik, pokret, socijalni interesi...). Kad se razvije neka funkcija tada prestaje period posebne osjetljivosti (Montesori, 2005). Što znači da je potreban određen impuls u određenom vremenskom periodu. Ona je vjerovala da su djetetu potrebni određeni sredinski uslovi za razvoj, čije odsustvo izaziva razne poremećaje u njegovom ponašanju. Poremećaji su znak da je dijete uskraćeno u nečemu, da neka njegova suštinska potreba nije zadovoljena na odgovarajući način.

Djeca prolaze nekoliko faza razvoja: 0-3 godine nesvjesni razvoj, 3-6 godine razvijaju unutrašnji model realnosti, 6-9 godine izgrađuju akademske i umjetničke sposobnosti, 9-12 godine otvoreni su za upoznavanje univerzuma, 12-18 godine posjeduju interesovanja koja idu u dubinu istraživanja i to je period odluka.

Prilikom realizacije školskog programa neophodno je voditi računa o razvojnim karakteristikama djece i o periodima osjetljivosti. Danas se kod nas obrazovno-vaspitni rad sprovodi prema utvrđenim standardima. Montesori je isto ukazivala da djeca mogu usvajati određene sadržaje u određenom periodu razvoja. To podrazumijeva predviđanje i izbor sadržaja koje djeca treba da usvoje, što je slično našim nastavnim programima. Nastavni plan i program jeste osnova za donošenje školskog programa u osnovnom obrazovanju i vaspitanju. Nastavni program osnovnog obrazovanja i vaspitanja donosi se u skladu sa utvrđenim opštim i posebnim standardima postignuća. (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009).

Djeca žele da budu nezavisna, a to se ogleda u prirodnoj težnji djeteta da postane sve samostalnije u toku svog razvoja. Unutrašnja snaga djeteta utiče

na njegov izbor delovanja i ako neko to oduzme, spriječiće njegov razvoj volje ili koncentracije. *Montesori ideal* je posmatranje ponašanja djeteta i njegovih aktivnosti bez bilo kakve prisile (Montesori, 2002).

Ideja *Montesori učenja* je razvijanje nezavisnosti, odnosno samostalnosti. Svoju samostalnost dijete razvija stalnim sopstvenim aktivnostima. Uz razvoj samostalnosti paralelno se razvija pojam slobode koju dijete ostvaruje stalnim naporom. Važno je da okruženje bude takvo da omogućava djetetu slobodan izbor da iskustvom stiče rad. Podsticajna sredina poziva dijete da upravlja svojim iskustvom i da slobodno razvija svoje sposobnosti. Empirijski razvoj samostalnosti djeteta u slobodnom okruženju, podrazumijeva sredinu koja neće uznemiriti i ometati dijete u obavljanju svojih aktivnosti. Svojom cjelokupnom ličnošću ono se koncentriše na aktivnost koja je dostupna njemu i koju je sam slobodno izabrao. Upotreba predmeta, odnosno Montesori materijala shodno njihovoj pravoj namjeni, uslovljava uspostavljanje „mentalnog reda“ u djetetu, a pažljiva manipulacija tim materijalom razvija koordinaciju pokreta. Mentalni red i koordinacija pokreta su dva osnovna uslova za pojavu koncentracije, koju sa strane neko drugi ne može razviti, već se može razviti samo unutar djeteta iskustveno i to razvijajući obje funkcije paralelno. Slobodno izabrana aktivnost podstiče koncentraciju, povećava energiju, mentalnu sposobnost i omogućava samoformiranje. Takvim pristupom ostvaruju se ciljevi obrazovanja i vaspitanja dati pod tačkama 4. i 5.

I u savremenoj školi se ističe vrijednost i značaj primjene metoda koji ima višestruki uticaj na razvoj djeteta. Pasivno znanje može da se pretvori u aktivno otkrivanjem novih znanja i njihova primjena u akciji. Misaoni proces se na taj način pokreće, što podrazumijeva i relativnu samostalnost u otkrivanju novih znanja i njihovih veza. Da bi se to ostvarilo, potrebno je pružiti mogućnost da djeca slobodno dođu do otkrića (Đorđević, J. 2003).

U učenju Marije Montesori veoma je značajan pojam discipline, koju ona naziva *posredna disciplina* a koja se postiže posrednim putem. Važno je naglasiti da se naredbom djetetu ne postiže voljni čin. Da bi dijete poslušalo ne može samo htjeti, već mora i znati to umjeti. Zato Montesori metod sadrži i vježbanje volje, što je uslov ostvarenja posredne discipline. Kada dijete radi vježbu sa Montesori materijalom, ono onda obavlja koordinaciju pokreta sa određenim ciljem, a strpljivo ponavljajući te pokrete ono vježba svoju volju. Učenje kretanja sa smislom u okruženju, motivisanje za rad na sebi, održavanje reda u okruženju, dosljedno poštovanje pravila prilikom učenja i vježbanja, vježbanje kontrole pokreta i razvijanje volje je posredan put razvoja disciplinovanja (Montesori, 2005).

Tim pristupom mogu se ostvariti i ciljevi našeg školskog programa vezani za međusobno uvažavanje, toleranciju, solidarnost, odnosno poštovanje ljudskih prava.

Na osnovu shvatanja djeteta i procesa učenja, *Montesori ambijent* je koncipiran da uvaži i da omogući neometan razvoj djeci i da podstiče njihovo učenje. Postoji šest osnovnih karakteristika u učionici Montesori, koji se fokusiraju na onu komponentu kurikuluma koja se odnosi na načine prenošenja, odnosno metodologiju i uslove učenja:

1. Sloboda – Samo u slobodnoj atmosferi dijete može da se pokaže i da se otkrije. Svako dijete u sebi posjeduje obrazac za sopstveni razvoj. Okruženje i odrasli treba da daju mogućnost izbora djetetu, da ono samo bira aktivnost. Glavna ideja u okviru te karakteristike *Montesori ambijenta* je „Pomozi mi da uradim sam.“

2. Struktura i red – Univerzum mora da se ogleda u učionici, pa je materijal grupisan u cjelinama u skladu sa interesovanjem. Materijal je raspoređen po cjelinama, postavljen je na pristupačnoj visini, gdje svaki materijal i/ili predmet ima svoje mjesto i zahtijeva se poštovanje jasnih pravila za njegovo korišćenje. Značajno je da je nastavnik model djeci za poštovanje strukture i reda u ambijentu.

3. Stvarnost i priroda – Djetetu se mora pružiti mogućnost da prihvati ograničenja koja nameće priroda i stvarnost. Predmeti su izrađeni od prirodnih materijala i koriste se u svom izvornom obliku a ne kao njihova imitacija.

4. Lepota i atmosfera – Prava lepota je zasnovana na jednostavnosti, zato *Montesori učionica* treba da je vrlo dobro i pažljivo osmišljena sa svojim privlačnim rasporedom. Boje treba da su svijetle i vedre i harmonično raspoređene.

5. Razvoj zajedničkog života – Pod tim se predviđa zajedničko donošenje pravila ponašanja u odnosu dijete-dijete, dijete-nastavnik i odnosa prema radu i materijalu.

6. Montesori materijal – Zove se i *materijal za razvoj*. On je materijalizovana apstrakcija u Montesori ambijentu i sadrži niz specifičnih i preciznih karakteristika (Berdosain, E. 2008: 9-10). Taj materijal je nastavno sredstvo u procesu učenja.

U Montesori učionici materijal treba da je vidljiv i dostupan djetetu, da je primijeren potrebama i sklonostima djeteta i da podstiče dijete na aktivnost, odnosno samoaktivnost. Materijal je osmišljen na taj način da je aktivnost djeteta pri radu sa njim usmjerena, sa naglaskom na pokret ruke i koordinaciju pokreta. Najspeficijnija osobina Montesori materijala je *kontrola greške*. To je zajednička osobina svih materijala u Montesori učionici. Kontrola greške ili samokontrola materijala navodi dijete da svoje aktivnosti obavlja razmišljajući i da ispravi greške kako bi vježbe usvojio i savladao pravilno. Ta osobina materijala je značajna i u razvoju samostalnosti kod djeteta, jer ga sam materijal vodi i usmjerava u radnji. Uspješno obavljena aktivnost je nagrada za dijete. Značaj kontrole u procesu učenja od strane škole isticali su Taner i Taner, što u programu Montesori to vrši sam materijal, odnosno nastavno sredstvo.

Montesori materijal je grupisan po područjima vježbanja, odnosno po oblastima u okviru kojih se usvajaju određena znanja i vještine. Montesori materijal kao nastavno sredstvo se dijeli u zavisnosti od toga koje područje pokriva na: materijal za vježbe praktičnog života, materijal za razvijanje čula (senzo-perceptivni centar), materijal za razvoj jezika i govora, materijal za vježbe matematike, materijal za vježbu za kosmičko vaspitanje, odnosno centar za nauku. Upotreba Montesori materijala podrazumijeva prezentaciju vježbe, jer određeni materijal služi tačno određenom cilju, odnosno određene vježbe su u funkciji razvoja određenih sposobnosti kod djeteta. Nastavnik pokazivanjem vježbe djetetu usmjerava način vježbanja ili rad sa materijalom, daje i primjer, odnosno model ophođenja prema priboru.

Jednu od ključnih uloga u realizaciji školskog programa ima nastavnik. Dobro osmišljen i detaljno isplaniran kurikulum nije dovoljan uslov za kvalitetnu realizaciju, nego je od posebne važnosti da ga kompetentan nastavni kadar realizuje. Marija Montesori je tražila od učitelja da se potpuno posvete djetetu. Posebno je isticala važnost pripremljenosti učitelja za rad, što obuhvata ličnu, stručnu i duhovnu pripremu kako bi se maksimalno posvetili svakom djetetu i ostvarili svoje zadatke u procesu vaspitanja i obrazovanja. *Montesori nastavnik* ima određene zadatke prilikom rada sa djetetom. Njegov osnovni zadatak je da posmatra dijete, a onda da vodi računa o ambijentu i materijalu, da ih očuva i da nadgleda pribor i red, kao i da izrađuje nove materijale. Kako bi služio dati materijal svom cilju, u samom radu sa djetetom, Montesori nastavnik je u obavezi da na pravi način prezentuje vježbu sa njim (Berdosaian, 2010).

Montesori program u školama Republike Srbije

Da bi ustanova stekla sertifikat Montesori vrtića ili škole u obavezi je da obezbijedi adekvatnu prostoriju i Montesori materijal kako bi ostvarila Montesori ambijent, kao i da zaposli sertifikovani Montesori kadar koji je posebno edukovan. Edukacija vaspitača i nastavnika za Montesori pedagoge je proces koji je dugotrajan i složen. Da bi nastavni kadar stekao sertifikat Montesori nastavnika, mora da ima naknadnu edukaciju putem seminara, stručnih skupova i razmjene iskustava u zemlji i inostranstvu. Sve to zahtijeva dosta skupu finansijsku konstrukciju za sam kadar. Takođe, veliku novčanu stavku predstavlja i uređenje prostora i njegovo opremanje sa Montesori materijalom, koji je izrađen od prirodnog ekološkog materijala i za čiju izradu su ovlašćene samo sertifikovane fabrike. Zato u našoj državi, koja je u raznim tranzicijama, u obrazovanju ne postoje dovoljna novčana sredstva za obezbjeđivanje takvih zahtjeva, pa je to jedan od argumenata zašto nema Montesori škole kod nas, u Srbiji.

Imajući u vidu velika materijalna ulaganja za ostvarenje Montesori ambijenta za rad u školama, kao i zbog dosta krutog načina rada po visokim

zahtjevima koji ne dozvoljavaju odstupanja od programa Montesori, samo su neki vidovi kombinovanog rada prema Montesori metodu mogući kod nas u Srbiji.

Navedeni razlozi zbog kojih se ne primjenjuje Montesori metod u Srbiji su materijalnog karaktera. Međutim, ne mogu se zaobići ni nedostaci samog programa. Praktičari obrazovno-vaspitnog rada najviše zamjeraju Montesori metodu isključivo individualni rad, koji isključuje međusobnu saradnju među učenicima, i na taj način zanemaruje socijalnu kao i pedagošku komunikaciju u procesu učenja. Tim nedostatkom se ne može ni ostvariti važan cilj našeg obrazovanja koji glasi: Razvoj sposobnosti komuniciranja, dijaloga, osjećanja solidarnosti, kvalitetne i efikasne saradnje sa drugima i sposobnosti za timski rad i negovanje drugarstva i prijateljstva (Član 4. Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009).

Takođe, značajan nedostatak sa aspekta kurikuluma, odnosno realizacije školskog programa, predstavlja to što ne postoji jasno određen plan koji određuje vremensku dinamiku procesa učenja. U Montesori programu djeca vode sopstven proces učenja i razvoja, a to se kosi sa shvatanjima savremene škole koje je navodio Đorđević (2003) i u kojim se ističe „vođenje“ i planiranje, kao i organizovanje i kontrolisanje procesa učenja u školama. Navedena shvatanja kurikuluma i učenja velikom dijelom su bazirana na idejama Vigotskog. Kurikulumi se tako i koncipiraju, da se prilikom realizacije školskih programa u procesu učenja putem nastave i van nje, učenicima zadaju zahtjevi u „narednoj zoni razvoja“. Nastava ima svoju vodeću ulogu u intelektualnom razvoju, prije svega putem sadržaja koji djeca usvajaju. Zadavanjem adekvatnih zahtjeva učenicima, koji nijesu ispod njihovih sposobnosti, ali nijesu ni suviše iznad njih, najbolji je način vođenja učenja i podsticaja razvoja kod djece.

Pored ograničenja koja ima program Marije Montesori, najvažnije komponente po kojem je taj program uvažen i jedinstven, jesu usmjerenost na način prenošenja. Metodologija i uslovi procesa učenja, nazvani Montesori ambijent, kao i poseban didaktički materijal koji se koristi (Montesori materijal) su osnovne karakteristike zbog kojeg se taj program često zove Metod Montesori.

Literatura:

– Berdosaian, Eržebet (2008): *Montesori program primenjen u radu kod osoba sa smetnjama razvoju*, Veternik, Dom za decu i omladinu ometenu u razvoju .

– Berdosaian, Eržebet (2010): *O pedagogiji Marije Montesori*, <http://www.montesori.org.rs>

– Budić, Spomenka (2006), *Raspored sadržaja u nastavnom programu: Uslov osposobljavanja učenika za uspješnu primenu usvojenih znanja*, Evropske

dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji, Zbornik radova, knjiga 1, Novi Sad, Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.

– Đorđević, Jovan (2003), *Shvatanja o kurikulumu i njegova uloga u nastavi*, Pedagoška stvarnost, Novi Sad, Savez pedagoških društava Vojvodine.

– Grupa autora (1996): *Pedagoški leksikon*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

– Kamenov, Emil (1987): *Predškolska pedagogija*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

– Montessori, Marija (2002): *Otkriće deteta*, Beograd, CRS.

– Montessori, Marija (2005): *Um deteta*, Beograd, Pitagora.

– Otvoreni Montessori program u Montessori vrtiću „Neven“ (2006), Subotica, PU „Naša radost“.

– Philipps Silvia (1999): *Montessori priprema za život*, Zagreb, Naklada Slap.

– Spevak, Zoroslav (2007): „Komenski, Frebel, Montessori – od individualnog ka univerzalnom“. U: *Pedagogija*, br. 2, str. 175-181, Beograd, Ministarstvo za nauku i zaštitu životne sredine RS.

– Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja RS, *Službeni glasnik*, broj 72/09.

BASICS OF UNDERSTANDING OF THE MONTESSORI PROGRAMS AND ITS IMPLEMENTATION IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract:

Inclusive education in Serbia was regulated by law since 2009. School curriculum should encompass all activities that are needed for the realisation of set goals and tasks of education in school, i.e. the life and work of school along with the social inclusion of children with disabilities. Adopting individual development plans for children with disabilities in “regular” schools is something new for our teaching staff. Examples of good practice in the area of inclusion are very important for schools may serve as good models for the design of school curricula. Such approach is aimed at the provision of quality education for all children. By linking basic understanding about children to Maria Montessori philosophy and elements of school curricula in accordance with the Education Law of the Republic of Serbia, may be a good model for attaining inclusive education in our country.

Key Words: curriculum, school program, inclusive education, individual education plan, Montessori program

Vesna LAZOVIĆ¹
Zorica MINIĆ²

DAROVITI UČENICI, NACIONALNI POTENCIJAL I BRIGA DRUŠTVA

Rezime: Škola bi trebalo da identifikuje darovite učenike i radi s njima dodatno ili po posebnom programu. Program rada s darovitim učenicima obuhvata povećani angažman nastavnika, nabavku potrebne nastavne opreme i literature, pristup posebnim izvorima informacija, stalno profesionalno usavršavanje.

Prikupili smo mišljenja učesnika državnih takmičenja koje je organizovao Ispitni centar, o mnogim problemima koji muče takmičare i njihove mentore. Škole i nastavnici trude se da u granicama svojih mogućnosti pomognu takmičarima, ali je neophodno uključivanje šire društvene zajednice.

Ako potencionalno nadarena djeca provode vrijeme s nezainteresovanim nastavnicima, umjesto s onima koji su motivisani da im pomognu, neće biti dovoljno ohrabrena da krenu naprijed. Zajednica bi trebalo da bude svjesna vlastite odgovornosti prema nadarenim učenicima jer svaki drugi anketirani takmičar vidi svoju budućnost izvan Crne Gore.

Ključne riječi: darovitost, državno takmičenje, anketa, fond za darovite

Šta je darovitost?

U literaturi je u upotrebi više termina za ovu pojavu, tako da umjesto darovitosti često možemo pročitati obdarenost, nadarenost, talentovanost. Međutim, svi oni označavaju posjedovanje nekog dara, sposobnosti. Kao sinonimi za nadarenost, posebno kada se govori o djeci, veoma često se upotrebljavaju bistro, pametno, sposobno, inteligentno, kreativno dijete, ali u tome slučaju se misli na pojedine aspekte obdarenosti.

Danas postoje različite teorije u proučavanju nadarenosti i nadarenog pojedinca. U školi se postavlja pitanje kako prepoznati obdarenog učenika.

¹ Koordinator za osnovnu školu u Ispitnom centru Crne Gore

² Psihometričar u Ispitnom centru Crne Gore

Navešćemo mišljenja nekih autora, koje su to karakteristike nadarenog učenika u školi. Jedna od definicija usmjerenih na osobine darovitih je da su darovita djeca ona od kojih se, zbog njihovih izuzetnih sposobnosti, mogu očekivati visoka postignuća, ona koja zahtijevaju programe različite od onih koje škole nude, kako bi realizovali svoje potencijale, za ličnu dobrobit i dobrobit zajednice (Koren, 1991.)

Najuopštenija radna definicija darovitosti (Čudina-Obradović, 1991) glasi da je darovitost neobičnost, izuzetnost ponašanja koja se ogleda u kvalitetnijem, boljem, značajnijem rezultatu ili produktu nego što ga postižu ostali pojedinci sa sličnim karakteristikama.

U psihološko-pedagoškoj literaturi, darovnost se uglavnom tumači kao proizvod interakcije i međuzavisnosti iznadprosječne sposobnosti, motivacije i kreativnosti. Što je preklapanje tih faktora veće, u većem stepenu se manifestuje darovitost. Od navedenih faktora sposobnosti su najmanje podložne promjenama i uticajima sredine, dok se kreativnost, a naročito motivacija, mijenja tokom vremena, unapređuje i poboljšava. Dakle, iako pojedinac ima iznadprosječne sposobnosti, posjeduje kreativnost, ali nije motivisan, neće doći do ispoljavanja darovitosti.

Mogli bismo i dalje ređati takve i slične liste indikativnih karakteristika nadarenih učenika, ali se čini da je danas, ipak, najsystematičniji pregled osobina nadarenih onaj koji se zasniva na kategorizaciji američkog psihologa J. Renzulia. Taj pregled obuhvata četiri područja:

- karakteristike učenika-učenja,
- karakteristika stvaralaštva,
- motivacione karakteristike i
- socijalne karakteristike.

Karakteristike učenja su: brzo uočavanje činjenica, brzo shvatanje opštih principa, izrađen, izražajan i tačan govor, nezavisno mišljenje, čitanje knjiga za odrasle, lako primjenjivanje znanja, izrazita humanost, kritičko zapažanje i slično.

Motivacione karakteristike su: samokritičnost, težnja ka savršenstvu, istrajnost u aktivnosti, aspiracija na visoke ciljeve, zanimanje za probleme odraslih i slično.

Socijalne karakteristike su: odgovornost, adaptabilnost na različite situacije, argumentovano suprostavljanje autoritetu, otvorenost prema socijalnim i političkim pitanjima, izbjegavanje neprincipijalnog konformizma, podrška ravnopravnosti.

Ujedinjenjem sposobnosti, motivacije i kreativnosti nastaje stvaralački sklop karakteristika ili stvaralačka sposobnost koja darovitom pojedincu omogućuje zadovoljavanje, prema Maslowu, najviše čovjekove potrebe - samoaktualizacije.

Neki autori (Winner, 2000, prema Robinsonu, 2005) definiše darovitost kao izuzetnu sposobnost u nekom domenu, a zatim proučava korelate (motivaciju, kreativnost) i uslove za razvoj visoke sposobnosti. Ta definicija je nama najprihvatljivija kao radna za naše istraživanje. Ispitni centar Crne Gore je još od svog osnivanja preuzeo organizaciju Državnog takmičenja. U okviru aktivnosti izrađuje objektivne i validne testove znanja i sprovodi takmičenje po strogo definisanim pravilima koja pokušava uskladiti sa međunarodnim takmičenjima. U našem radu kriterijum darovitosti su visoka postignuća u nekoj oblasti koja se manifestuju uspjehom na Državnom takmičenju.

Problem istraživanja

Višegodišnje iskustvo Ispitnog centra, analize urađenih istraživanja i rezultata pokazali su da se u našem obrazovnom sistemu ne poklanja dovoljno pažnje permanentnom otkrivanju i praćenju nadarenih učenika. Oni imaju obrazovne potrebe koje prelaze okvire standardnog školskog programa i zahtijevaju sadržaje, postupke i uslove razvoja koji su složeniji, opsežniji i kvalitativno drugačiji od redovnih programa, kako bi mogla razviti nužni sklop osobina potrebnih za uspjeh.

Državno takmičenje u znanju bi trebalo da identifikuje nadarenu djecu. Međutim, postavlja se pitanje da li se kroz takmičenje **izdvoje nadareni ili radni i uporni učenici**. Do sada je bila praksa da se sa takmičenjem i simboličnom motivacijom završavao rad sa najuspješnijim takmičarima. Ispitni centar je pokrenuo mnoge aktivnosti koje podrazumijevaju nastavak rada, praćenje i višestruke izvore procjene (pripreme za međunarodna takmičenja, „produbljenije“ bavljenje sadržajima, učestvovanje na međunarodnim takmičenjima, učešće na kampovima za nadarene...).

Cilj istraživanja

Kako je zadatak Ispitnog centra kao obrazovne institucije i stalno unapređivanje kvaliteta takmičenja bila nam je ideja da kroz anketno istraživanje u kome su učestvovali bivši takmičari pokrenemo kontinuiranu društvenu brigu za mlade talente i podržimo razvoj njihovih sposobnosti, talenta i kreativnosti. Bila nam je želja da na osnovu podataka koje prikupimo formiramo bazu sa preciznim podacima o talentovanim učenicima (sad već i studentima) koji su nam ukazali na neophodnost promjena kad je u pitanju uloga porodice, škole i ostalih obrazovnih institucija u životu talentovanih i nadarenih učenika.

Uzorak

Takmičarima, učesnicima državnih takmičenja (namjeran uzorak), koja su organizovana 2007, 2008. i 2009. godine, poslani su upitnici (400 učenika). Od toga nam je vraćeno 130 upitnika, jer mnogi kontakti nijesu više aktivni, takmičari nijesu u istim školama, mjestima, čak ni u našoj zemlji.

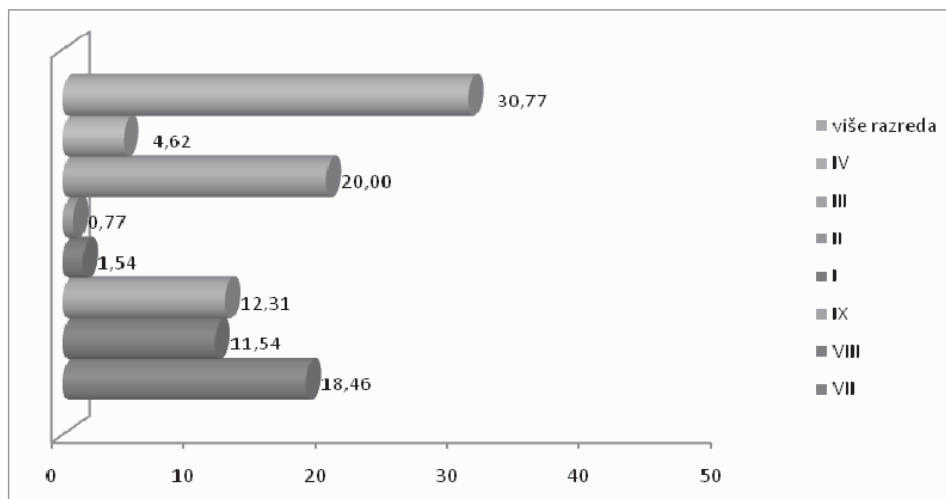
S određenim brojem takmičara rađene su fokus grupe (3 puta po 10–15 učesnika). Fokus grupe su rađene i s mentorima nagrađenih takmičara i pedagoško-psihološkim službama škola iz kojih dolaze nagrađeni takmičari (2 puta po 15 učesnika). Najbrojniji učesnici fokus grupa (*Tabela 1*) bili su takmičari iz stranih jezika (28) i biologije i hemije (11).

Tabela 1- Predmeti iz kojih su se takmičili anketirani učenici

Predmet	Broj	%
MATEMATIKA	24	18,46
FIZIKA	16	12,31
HEMIJA	18	13,85
BIOLOGIJA	30	23,08
GEOGRAFIJA	9	6,92
ENGLJSKI	9	6,92
FRANCUSKI	15	11,54
ITALIJANSKI	3	2,31
INFORMATIKA	3	2,31
VIŠE PREDMETA	3	2,31
UKUPNO	130	100,00

Najveći broj učenika takmičio se više puta (*Grafik 1*). Zanimljivo je da su se više puta takmičili u okviru jednog nivoa školovanja (ili u osnovnoj ili u srednjoj školi), što se može objasniti tadašnjim konceptom takmičenja po razredima. S druge strane to može biti pokazatelj diskontinuiteta u radu sa tom djecom.

Grafik 1 – Razredi u kojima su se takmičili anketirani učenici (%)



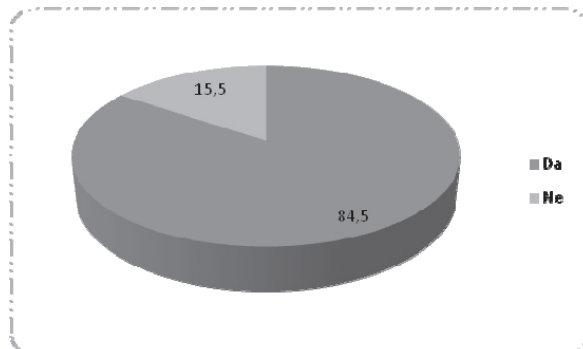
Smatramo vrlo važnim uzrast u kojem se identifikuje nadarenost i kad se započinje dodatni rad s njima ili mentorstvo. Psiholozi smatraju da nakon polaska u školu ili najkasnije do desete godine života, kod većine djece dolazi do pada kreativnosti i smanjenja sposobnosti za stvaranje originalnih ideja i proizvoda. Ta pojava tumači se kao rezultat karakteristika školskog učenja. Kreativnost se razvija u okviru specifične aktivnosti za koju pojedinac pokazuje interes i sklonost.

Tokom adolescencije kod nekih pojedinaca javlja se ponovni rast kreativnosti ili potreba za originalnošću kao dio traganja za ličnim identitetom. To ponovno buđenje kreativnosti uglavnom je prolazno jer ga ubrzo zamjenjuje neki novi oblik konformizma, odnosno poistovjećivanja sa vršnjacima, grupom. U odrasloj dobi kod većine ljudi kreativnost je zbog toga uglavnom potisnuta.

Rezultati istraživanja

Na takmičenjima učestvuju najbolji učenici, ali da li su oni zaistai nadareni i kako ih doživljavaju u školi pokazuje grafik 2. Velika većina anketiranih učenika na osnovu zaduženja koja im škola daje misli da ih prepoznaju kao darovite, dok 15,5% nema taj osjećaj. Škola kao talentovane učenike uglavnom izdvaja one koji imaju sve petice.

Grafik 2 – Da li takmičare u školi smatraju talentovanim(%)?



Rezultati našeg istraživanja ukazuju da škola, u načelu, ima razumijevanja za nadarene učenike i za sve probleme sa kojima se susrijeću kad je u pitanju obavezna nastava. Pomažu im tako što ih oslobađaju od ispitivanja i kontrolnih i pismenih zadataka pred samo takmičenje o čemu se, uglavnom, razgovara na sjednicama odjeljenjskih vijeća. Svi učesnici istraživanja se slažu da je velika opterećenost učenika obaveznim nastavnim sadržajima i da ne ostaje mnogo vremena za dodatni rad i razvijanje posebnih sposobnosti. Takmičari i mentori ističu problem organizacije dodatne nastave u školama, kao i neopremljenost kabineta nastavnim sredstvima neophodnim za eksperimentalni i grupni rad.

Naravno, istaknuta je bitnost saradnje kolega u školama. Ali, ne radi se samo o dodatnim intelektualnim sadržajima nego i o poboljšavanju socijalnih vještina djece i njihove emotivne strane. Oni su manjina gdje god došli i moraju se naučiti nositi sa time - kako zadovoljiti sebe, svoje potrebe i sposobnosti, a pri tome biti dio generacije. Mnoga darovita djeca osjećaju se različitima od drugih i većini je upravo svojstveno da imaju loše razvijene socijalne vještine. Kod djece koja su socijalno vješta i prilagodljiva, takođe dolazi do problema, jer njih okolina u mnogo čemu ne razumije i to ne samo djeca, već i odrasli. Zato im je potrebna pomoć drugara, ali i stručna pomoć. Veoma je važno da oni budu lideri. Ima djece koja su izuzetno talentovana, ali skromna, čak i neambiciozna. Njima opet treba druga vrsta pomoći i motivisanosti, prije svega primjerom.

Velika većina anketiranih učenika zainteresovala se za predmet iz kojeg su se takmičili u osnovnoj školi ili čak i ranije. Neki su se zainteresovali zbog nastavnika koji je zanimljivo predavao, drugi zbog video-igrice ili filmova (za strane jezike), treći zbog stava roditelja...

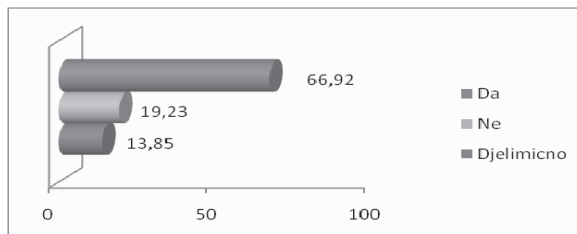
Tabela 2 – Kada su se takmičari prvi put zainteresovali za oblast iz koje su se takmičili?

Nivo školovanja	%
U osnovnoj školi	95,38
U srednjoj školi	4,62
Ukupno	100,00

Ipak, glavni „krivci“ za odlično znanje i želju za takmičenjem iz stranih jezika su TV serije i filmovi koji se sada preuzimaju sa interneta bez titla, kao i satelitski programi. Ima i onih koji su talentovani za jezik, umjetnost, ali to će, po njihovim riječima, ostati samo hobi i nešto što je lijepo znati. Baviće se nečim sasvim trećim.

Većina takmičara se i u nastavku školovanja na neki način bavi sadržajem iz koga su se takmičili (66,92%). Indikativno je da se svaki peti potencijalno nadareni učenik ne interesuje za predmet iz kog je bio jako uspješan. (*Grafik 3*)

Grafik 3 – Da li se i sada anketirani bave sadržajem predmeta iz kog su se takmičili (%)?



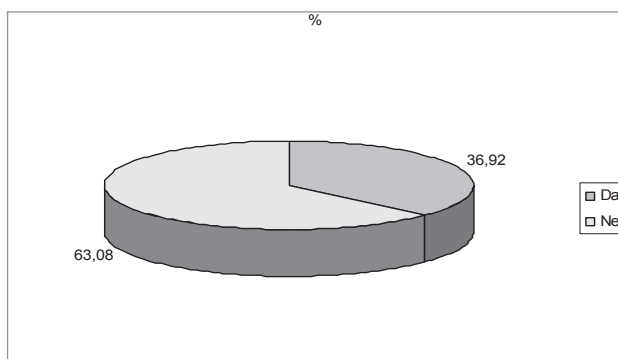
Srednjoškolci su uglavnom izabrali kao izborni predmet onaj sadržaj iz kojeg su se takmičili. Mali broj mladih je nastavio da studira neki od fakulteta koji je sadržajno povezan sa njihovim uspjehom na takmičenju (*Tabela 3*).

Tabela 3 – Na koji način se anketirani bave sadržajem predmeta iz kog su se takmičili?

	%
Sam uči ili pohađa kurseve	41,12
Izborni predmet	42,06
Studira	16,82

Oko trećine naših takmičara okušalo se i na drugim takmičenjima u zemlji i inostranstvu. Najčešće su to takmičenja koja organizuje Prirodno matematički fakultet, ali i takmičenja u drugim sferama razvoja kao što se vidi iz sljedećeg primjera (*Grafik 4*).

Grafik 4 – Da li su u toku dosadašnjeg školovanja učestvovali na još nekom od takmičenja u zemlji ili inostranstvu (%)?



Zadatak društva je da nadarenim učenicima omogući svakodnevni rad u specifičnoj bazi znanja, u grupnoj interakciji sa drugim darovitim pojedincima uz primjenu vještina istraživanja i kreativnih rezultata. Adolescenti imaju veoma izraženu težnju da se udružuju sa sebi sličnima i formiraju diskusione i akcione grupe. To pruža veoma velike mogućnosti za timski rad na mini projektima. Ispitni centar nastoji da to postigne kroz organizaciju kampova za nadarene u kojima borave nagrađeni najuspješniji takmičari (prva tri mjesta). Nažalost, takvih institucija koje se bave dodatnim radom sa talentovanim učenicima je malo. Tek svaki peti takmičar može navesti instituciju koja je organizovala rad

sa talentovanim učenicima (Ispitni centar i Fondacija za promovisanje nauke Prona).

Motivacija je, pored sposobnosti, ključna komponenta uspjeha darovitih učenika. Najvažniji motivi su, prema njima, važnost predmeta i želja da se više sazna iz te oblasti, primamljive nagrade, te izražena težnja za takmičenjem (Tabela 4). Nagrade su zaista vrijedne, ali kada uporedimo rezultate vidimo da iz godine u godinu nema poboljšanja u prosječnim postignućima po predmetima (ovo se posebno odnosi na prirodne nauke). Zabrinjava i podatak da skoro polovina nagrađenih takmičara nije učestvovala u kampovima koje Ispitni centar organizuje upravo za njih:

- Istraživački kamp – škola fizike za učenike koji su osvojili prva tri mjesta iz matematike, fizike i programiranja;
- Ljetnja škola za talente (eksperimentalni kamp) za učenike koji su osvojili prva tri mjesta iz biologije i hemije;
- Kamp za nadarene za sve učenike koji su osvojili prva tri mjesta iz starnih jezika, istorije i geografije.

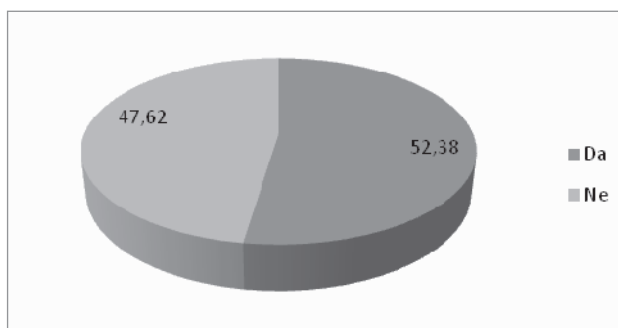
Tabela 4 – Najčešći motiv uenicima za učešće na takmičenju

Rang	Motiv
1.	Važnost predmeta i želja da se više sazna iz te oblasti
2.	Primamljive nagrade
3.	Izražena težnja za takmičenjem
4.	Druženje
5.	Na taj način će osigurati dobru ocjenu iz predmeta
6.	Želja da se ispune nastavnikova očekivanja
7.	Nešto drugo (želja roditelja, đak generacije...)

Kakav je odnos nadarenih sa vršnjacima i nastavnicima nakon takmičenja? Vršnjaci uglavnom ne znaju za uspjeh svojih drugara. Oni koji znaju su ravnodušni, tek se ponekad čuje makar „bravo“. Što se tiče profesora, za uspjehe znaju oni koji predaju, razredni starješina i uprava škole. „Ponekad direktor napravi koktel, prozove nas tako što nam izgriješi imena“, kaže jedan od učesnika fokus grupe.

Nadareni učenici imaju razne hobije i pokazuju interesovanje za sadržaje koje su predviđeni za znatno starije učenike. U stanju su da razumiju i najsloženije probleme, da generalizuju i racionalizuju, pa čak i da uvide specifičnosti koje i najpućenijima promaknu. Međutim, u našem slučaju tek svaki drugi anketirani je bio član neke sekcije u svojoj školi (Grafik 5).

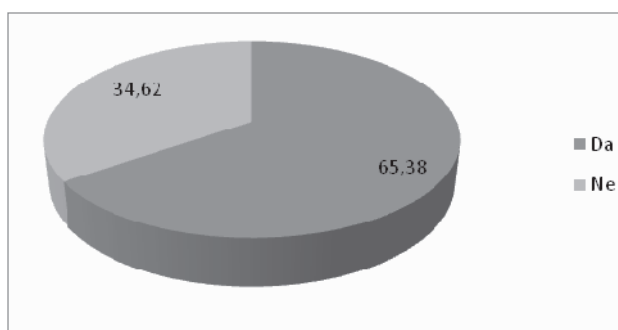
Grafik 5 – Da li su članovi neke sekcije?(%)



Ako darovito dijete nema dovoljno podsticaja, ako je neuposleno, ako radi rutinske poslove, pokazuje znake ravnodušnosti ili predstavlja „proizvođača problema“. Slična je situacija i u slučaju da dodatni rad sa talentovanim nije na odgovarajućem nivou. Idealno bi bilo u podučavanju učenika mješovitih sposobnosti, pratiti istu temu na različitim dubinama, ali mnogi nastavnici imaju prirodnu tendenciju da nivo predavanja usklade sa srednjim - prosječnim nivoom sposobnosti. Bristo dijete koje čeka da odjeljenje shvati ono što je njemu već poznato, mora da „ubija“ vrijeme svaki put i svaki dan. U realnosti postoji veoma malo istinskog podučavanja mješovitih sposobnosti. Nastavnici često pokazuju otpor prema povećanim zahtjevima, obimu posla i vremenskom opterećenju u radu s darovitim. To je više izraženo u višim razredima kad daroviti postavljaju više pitanja.

Ipak, većina ispitanika je zadovoljna školom (Grafik 6).

Grafik 6 – Da li su zadovoljni školom u koju su išli ili sada idu (%)



Kao mogući izvor nezadovoljstva darovitih u školi mogu biti socijalni odnosi u grupi ili odjeljenju. Vršnjaci identifikovanog darovitog djeteta, takođe, nose etiketu „nedaroviti“ ili „prosječni“, i oni mogu lako razviti grupnu solidarnost i otpor prema različitosti.

Efekti etiketiranja darovitih na vršnjake često mogu biti u obliku loših odnosa i socijalnog izolovanja darovitog djeteta. Zbog naprednog jezičkog i sazajnog razvoja oni traže društvo starije djece i odraslih, ali ih starija djeca, naprednija u socijalnom razvoju, često ne prihvataju. Ako darovito dijete stekne osjećaj da „nigdje ne pripada“, to može uticati i na njegovo samopouzdanje.

Zbog svega toga važno je pratiti razvijanje i napredovanje djetetovih posebnih afiniteta. U tome, pored porodice, veoma važnu ulogu ima škola, tj. nastavnik koji prati učenika iz određene oblasti. Ponekad roditelji, pa čak i sam učenik misli da je veoma talentovan. Zadatak škole - nastavnika i psihološko-pedagoške službe je da zaista prepozna darovitost i shodno tome prilagodi školske aktivnosti datom učeniku. Mentor (najčešće predmetni nastavnik) je taj koji će da prati rad i doprinosi razvijanju posebnih sposobnosti. Da li su svi nastavnici spremni na ovo? Odgovor anketiranih je, nažalost, ne, jer nijesu svi jednako motivisani (unutrašnja motivacija), nijesu spremni da se usavršavaju, nemaju jednako iskustvo...

Nastavnik treba, ako već sam nije kreativan, bar da bude otvoren prema promjeni, uvijek sklon novom, da bez sujete podstiče kreativno ponašanje učenika. Nastavnik ne smije biti orijentisan na jednobraznost i ponavljanje, već na inovacije i raznolikost metoda i oblika rada, a to se već može i naučiti. Motivi nastavnika za takvo samoobrazovanje mogu biti materijalna, društvena i pedagoška priznanja, ali je neophodna i dostupnost izvora informacija: knjige, brošure, priručnici, radio i televizijske emisije, video kasete, mikrofilmovi, kompjuterska tehnika i slično.

S druge strane, učenici se žale na veliku opterećenost svakodnevnim obavezama u školi i ne ostaje im vremena za dodatan rad iz oblasti za koju su posebno zainteresovani ili pak talentovani.

Sve gorenavedeno negativno utiče na darovito dijete. Neki autori naglašavaju (Galbraith, 1985, prema Cvetković – Lay, 2002) da roditelji i neki nastavnici imaju prevelika očekivanja od darovite djece, a s druge strane ta se djeca susrijeću sa nedostatkom izazova u školi, što izaziva dosadu. Daroviti se u školi ne osjećaju nagrađeni za svoja izvrsna postignuća, jer se podrazumijeva da oni to postižu s vrlo malo napora. U mnogim njihovim pritužbama osjeća se usamljenost i tuga zbog osjećaja različitosti od drugih. Etiketiranje može dovesti do gubitka samopouzdanja i osjećaja manje vrijednosti. Ima onih koji podržavaju i srećni su zbog uspjeha svojih drugara, a s druge strane ima onih kojih su ljubomorni. U većim sredinama je primjetna zavist. „Sad kada je sve završeno i kad su tu nagrade, htjeli bi da budu to oni. Dok se radilo, oni su se smijali“, kažu učesnici fokus grupa. U manjim sredinama je uglavnom drugačije. Manja je konkurencija i lakše se dolazi do izražaja. Nadareni učenici su uzor, podržavaju se, pomažu ostalima u radu. Kad se osvoji nagrada slijede čestitke, svi se raduju.

Pitali smo ih i za njihove aktivnosti u slobodnom vremenu. Većina njih je zadovoljna kako provodi slobodno vrijeme (*Grafik 7*), a od aktivnosti ističu slušanje muzike, druženje sa prijateljima i čitanje knjiga. Imaju vremena i za sport, praćenje kulturnih događaja, čatovanje... (*Tabela 5*)

Grafik 7 – Zadovoljstvo načinom provođenja slobodnog vremena (%)

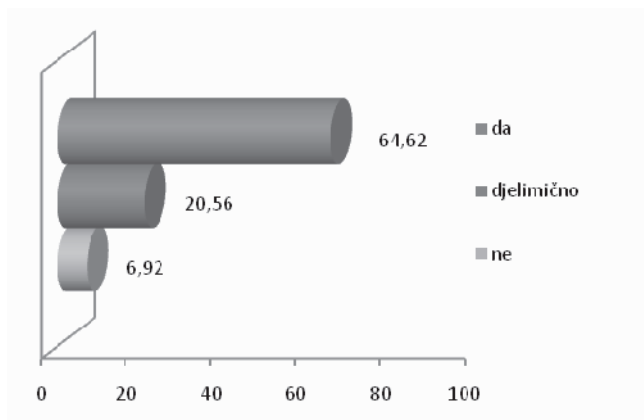


Tabela 5 – Koje su najčešće aktivnosti u slobodnom vremenu anketiranih

Rang	Aktivnost
1.	Slušanje muzike
2.	Razgovori i druženje sa prijateljima
3.	Čitanje knjiga
4.	Posjete bioskopima, pozorištima, koncertima
5.	Praćenje televizijskog programa
6.	Čatovanje na internetu
7.	Sportske aktivnosti
8.	Pomaganje roditeljima u kućnim poslovima
9.	Učenje stranih jezika
10.	Neke druge aktivnosti
11.	Članstvo u KUD i probe
12.	Nemam slobodnog vremena

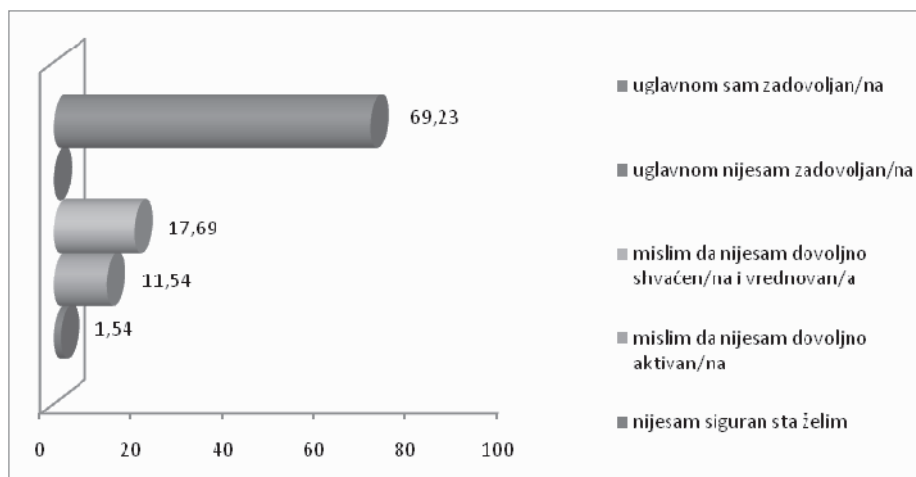
Talentovani učenici izdvajaju se i u socijalnoj sferi. Imaju očuvan sistem vrijednosti. Čak za 70% anketiranih je harmonična porodica, ljubav i podrška koju porodica pruža najbitniji ideal (*Tabela 6*). Sa ponuđene liste vrijednosti mogli su birati najviše tri, i kao što se vidi iz tabele među tri najučestalija izbora su, pored porodice, školski uspjeh i putovanja i druženja. Popularnost, provod i materijalna sigurnost nijesu naročito popularni među talentovanim mladim ljudima.

Tabela 6 – Ideal života kome teže anketirani takmičari

Ideal	Učestalost
Harmonična porodica u kojoj imaš ljubav i podršku	91
Uspješnost u školi i daljem obrazovanju	54
Putovanja i druženje	39
Dobri drugovi i drugarice	31
Dobar provod	21
Materijalna sigurnost	20
Da budem poznat	15

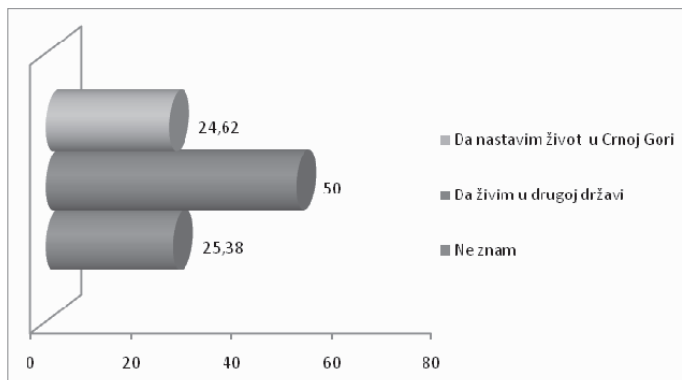
Među anketiranim talentovanim učenicima i studentima nema nezadovoljnih dosadašnjim načinom života. Uglavnom zadovoljnih je skoro 70% (Grafik 8). Ima neshvaćenih (17,69%) i onih koji bi željeli da su još više aktivni (11,54%).

Grafik 8 – Doživljaj dosadašnjeg života (%)



Zabrinjava podatak da svaki **drugi** talentovani mladi čovjek želi da živi u drugoj državi (Grafik 9). Tek svaki četvrti želi da nastavi da živi u Crnoj Gori. To je nešto što ukazuje da je krajnje vrijeme za intenzivnu akciju i „sprečavanje odliva mozgova“.

Grafik 9 – Planovi za nastavak života (%)



Šta dalje?

Zašto je važno što prije početi intenzivniji rad sa darovitima? Analize OECD-a pokazuju, na primjeru drugih zemalja, da se podizanjem uspjeha na testovima znanja PISA za samo jednu standardnu devijaciju (naši učenici ostvaruju oko 400 bodova na tim testovima a standardna devijacija je 25 bodova) BND može povećati za 1%. Dobrim planskim odnosom prema najboljim učenicima može se unaprijediti stvaranje intelektualne elite koja će biti osnovni stvaralac svih novih vrijednosti u zemlji i biti osnovni činilac održanja i razvoja nacionalnog i kulturnog identiteta.

Kako je organizacija Državnog takmičenja povjerena Ispitnom centru, a naša je praksa da sve što radimo u kontinuitetu analiziramo u cilju poboljšanja kvaliteta, osjetili smo potrebu ne samo da ukažemo na problem, već i da podijelimo razmišljanja vezana za neke od aktivnosti koje bi mogle pokrenuti brigu o nadarenoj djeci. Prije svega, mislimo na izradu kriterijuma na osnovu kojih se prepoznaju nadareni učenici u najranijem uzrastu, a zatim i na obuke nastavnika i stvaranje uslova u školama za rad s tom djecom. Zadatak nije ni malo jednostavan i zato zahtijeva povezivanje više institucija (škola, Zavod za školstvo, Ispitni centar, Ministarstvo prosvjete, Ministarstvo nauke i Univerzitet). Slažemo se sa mentorima, učesnicima fokus grupa, da treba imati strategiju rada sa nadarenim učenicima i u tom smislu predložimo obrazovanje komisije koja će preuzeti aktivnosti. Formiranje Fonda za nadarene uključilo bi i ustanove i preduzeća koje se ne bave kreiranjem obrazovnog procesa, ali prepoznaju važnost rada sa talentovanom djecom. Na taj način bi bila obezbijedena finansijska podrška različitim programima čiji je cilj rad sa nadarenim učenicima i pronalaženje načina da ostanu u našoj zemlji. Praćenju rada i uspjeha doprinijelo bi i formiranje jedinstvene baze i tako bi bio obezbijeđen preduslov za kontinuitet, koji se najčešće gubi prelaskom sa nižeg na viši nivo obrazovanja. Kao i u svim ostalim sferama života i rada, mediji imaju veoma važnu ulogu. Zar

je tako strašno početi dnevnik informacijom o sedamdesetak nauspješnijih učenika osnovnih i srednjih škola, pobjednika Državnog takmičenja? Bez njih ne možemo dalje!

Literatura:

- Altaras, A. (2006): *Darovitost i podbacivanje*, Pančevo: Mali Nemo.
- *Analiza takmičenja u znanju* (2006): Podgorica: Ispitni centar.
- *Analiza takmičenja u znanju* (2007): Podgorica: Ispitni centar.
- *Analiza takmičenja u znanju* (2008): Podgorica: Ispitni centar.
- Cvetković-Lay, J. (2002): *Darovito je, što ću sa sobom?* Zagreb: Alinea
- Đorđević, J. (2000): *Reformni pedagoški pokreti u 20.veku*, Beograd: Učiteljski fakultet - Naučna knjiga.
- Đorđević, J.(2004): *Daroviti učenici i različiti didaktički oblici i organizacija rada sa njima*, Zbornik 10, Vršac.
- Goleman, D. (a.2008): *Emocionalna inteligencija*, Beograd: Geopoetika.
- Goleman, D. (b.2008): *Socijalna inteligencija*, Beograd: Geopoetika.
- Gordon, T. (1998): *Kako biti uspešan nastavnik*, Beograd: Kreativni centar – grupa Most.
- Koren, I.(1990): *Pogled na pojavu nadarenosti i ulogu nadarenih pojedinaca u savremenom svetu*, Novi Sad, SACEN.
- Protić, J. i drugi (2009): *Obrazovanje darovitih u zemljama Evropske unije i Srbiji*, Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Čudina-Obrađović, M.(1990): *Nadarenost - razumevanje, prepoznavanje, razvijanje*, Zagreb: Školska knjiga.

GIFTED CHILDREN, HIGH NATIONAL POTENTIAL DEMAND SOCIETY'S ATTENTION

Abstract:

Every school should identify its gifted students and organize for them additional work or in line with special curriculum. Work program with gifted students includes an increased engagement of teachers, purchase of necessary teaching aids and literature, access to special information resources, and continuous professional development.

We have collected opinions on different problems that bother competitors and their mentors at national competitions organized by the Examination Centre of Montenegro. Both schools and teachers try within their limits help competitors but it is not enough; participation of broader social community is necessary, too.

If we assume gifted children spend their time with unmotivated teachers instead of motivated ones, they will fail to accumulate appropriate courage to move forward. On the other hand, community itself should become aware of its responsibility for gifted children. It is rather discouraging that every second child of those polled sees its future abroad.

Key Words: gift, national competition, poll, fund for gifted children

Анђелка БУЛАТОВИЋ¹

УЛОГА ПОРОДИЦЕ И ПЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ У РАЗВОЈУ ЕКОЛОШКИХ НАВИКА КОД ДЈЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме:

Наука о животној средини је наука усмјерена ка тражењу начина да се животна средина и биосфера заштите и побољшају за добробит људског рода. Стога васпитање и образовање дјеце предшколског узраста у основи има за циљ да код њих развије способност доживљавања и упознавања природе, уочавања њених законитости и љепоте уз схватање да од њеног очувања зависи опстанак нас самих. Развијање еколошке свијести треба да се одвија кроз породицу, васпитно-образовни систем и друштво у цјелини. Породица и вртић представљају почетне кораке еколошког едуковања предшколске дјеце. Неопходно је и постојање мноштва еколошких акција дјеце, самосталних али и колективних, како са родитељима тако и са васпитачима, а све у циљу развоја правих и позитивних еколошких навика.

Кључне ријечи: дијете, екологија, еколошке навике, породица, дјечји вртић

Уводна разматрања

Екологија и заштита животне средине добијају све више на значају последњих неколико деценија. Стање животне средине на глобалном нивоу је близу критичног, све је већи број загађивача, а целокупна дискусија на тему заштите животне средине заснива се на балансирању економског, етичког и еколошког. У том правцу највише треба утицати на дјецу и омладину и усмјеравати их у правцу стварања сигурног и хуманог свијета, еколошки чистог.

Однос према природи и промјену човјековог понашања према њој може да омогући еколошко образовање и васпитање. Оно је првенствено

¹ Доц. др Анђелка Булатовић, Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду

повјерено родитељима и васпитачима, од којих дјеча стичу искуства која у свом даљем животу сматрају исправним и истинитим – уче по моделу. Модел еколошког понашања које дијете усваја по узору на родитеље или васпитаче, касније трајно утиче на квалитет еколошке културе. Значи, дијете од раног узраста треба уводити, упознавати, укључивати у систем активности које доприносе еколошком живљењу.

Међутим, немогуће је говорити о еколошком васпитању и образовању а не споменути навике, управо због значаја које имају у животу човјека, а посебно у животу и васпитању дјече. Навике су уобичајен и због тога предвидив начин моторичког, когнитивног или емоционалног реговања у одређеним ситуацијама, који је усвојен учењем. За разлику од урођених рефлекса и инстинктивних реакција навика се учи. Навика је заправо аутоматизована вјештина.

Већ у предшколском добу дијете стиче основне радне навике – хигијенске (купање, умивање, прање зуба, руку и сл.), навике уредности (да уредно оставе своје одијело прије спавања, да уреде своје играчке прије спавања...) и навику да помаже одраслима у једноставним и лаким домаћим пословима. Стичући те навике дијете се постепено осамостаљује. Дијете које је у предшколском периоду стекло радне навике знатно лакше ће стећи радне навике учења кад пође у школу.

Значајну улогу у формирању радних навика код дјече имају родитељи, васпитачи у предшколским установама, наставници у школама и психолози. Пожељно је да васпитачи, наставници и психолози дјечи помажу (по могућности у сарадњи са родитељима) да се у складу са својим узрасним могућностима навикавају систематски да раде.

Породица као чинилац развоја еколошких навика

Породица као основна социјална, али и биолошка ћелија друштва, од непроцењивог је значаја у еколошком васпитању и развијању еколошких навика код дјече. У њој се постављају темељи за развој личности будућег човјека и могућности дугорочног и трајног рјешења еколошких проблема. Ако родитељ жели да изгради код дјетета одређене еколошке вриједности, навике и норме понашања, то може да оствари, прије свега, личним примјером. Уколико је у породици неразвијена еколошка свијест, одн. постоји много нееколошког у мишљењима, ставовима, увјерењима, понашањима, повећава се еколошки ризик са посљедицама чиме и породица постаје фактор тешке еколошке кризе. Дакле, дјеча се идентификују са родитељима и усвајају њихове ставове као основу њиховог понашања. Такви утицаји на млађе чланове породице трајнијег су карактера. Рекција породице на свакодневну деградацију животне средине у простору у којем породица живи од посебног је значаја за развој еколошке свијести дјече. Ако дијете усвоји знање о екологији постоји шанса да ће се другачије односити

према својој околини. С правом се може закључити да је породица, као и у другим доменима развоја младих, темељни фактор еколошке културе и еколошких навика.

Особито је значајно развити еколошку свијест родитеља како би слободно вријеме испунили активностима са дјецом у природи, чиме би могла бити створена основа у каснијем рјешавању еколошких проблема. Дакле, неопходно је да најприје они стекну елементарна еколошка знања која ће примјењивати у свом односу према дјечи како би њихови поступци дјеловали као позитиван примјер. Ако се родитељи само мало потруде да дијете припреме и ураде нешто на његовом сазнању о екологији, много ће помоћи васпитачима у његовој даљој едукацији.

Дијете треба да буде укључено у бригу о биљкама које се гаје у кући или у радове у породичном врту, уколико га породица посједује, јер ће, помажући родитељима, с једне стране, навићи да редовно његују биљке зависно од врсте, а с друге стране, стећи ће знања о храњивости појединих намирница. Ако породица узгаја домаће животиње дијете мора бити укључено у те активности, јер ће тако стећи знања о потребама тих животиња и бризи људи за њих. Тако ће научити и које су користи од домаћих животиња за људе и о потреби хуманог односа према њима. Код дјече се мора развити навика за редовним боравком у природи и да све те изласке искористи да би дјеца схватила значај здраве и чисте животне средине. Успут се може разговарати о биљкама и животињама које се могу видјети, о лошим примјерима бацања отпадака, изливање отпадних вода у ријеку и слично. Мора се створити навика код дјече да гледају телевизијске емисије о природи у којима могу да сазнају о природним богатствима своје и других земаља, као и о појединим еколошким проблемима у земљи и свијету. Дјецу треба обавезно укључити у еколошке акције у локалној средини (нпр. чишћење паркова) наравно водећи при том рачуна о узрасту. Такође, мора се развити и навика да дјеца чувају околину у којој живе и да не бацају отпатке у природу, већ у корпу, да користе папирне, а не пластичне кесе и слично.

У циљу развоја еколошке свијести, самим тим и еколошких навика код дјече предшколског узраста, од великог је значаја и сарадња породице са предшколском установом, која се може остварити на различите начине. Родитеље је потребно укључити у рад предшколске установе и омогућити отварање предшколске установе према породици. У том контексту, сарадња подразумијева укључивање родитеља у васпитно-образовне активности, радне акције родитеља, заједничке излете и екскурзије дјече и васпитача, учешће родитеља у организацији и реализацији природби, изложби и свечаности с темом заштите и унапређивања животне средине. То је прилика да, не само дјеца, већ и васпитачи, као и родитељи, ураде нешто за развијање сопствене еколошке свести и еколошке културе.

Предшколска установа као чинилац развоја еколошких навика

Као васпитно-образовна институција, предшколска установа са утврђеним програмским садржајима и облицима васпитања и образовања, пружа највеће могућности у изграђивању еколошке свијести дјеце. Као допуна породичном васпитању, може позитивно да утиче на дјецу по питању екологије. Наиме, предшколски период формативан је за стицање навика и вјештина које су засноване на еколошким принципима. Зато је веома важно, процес еколошког васпитања и образовања, започети што раније.

Својим амбијентом, ентеријером и екстеријером, дјеловањем и акцијама, предшколска установа као средина дјелује на понашање дјеце. Из ње дјеца преносе одређене навике и урбану културу у породицу и сусједство. Како је познато да дјеца предшколског узраста најбоље уче кроз игру, то се у предшколским установама, на развој еколошке свијести, ради од најмлађе до најстарије групе, кроз игру, причу и практичан рад. Ангажовањем дјеце у еколошким акцијама, бројним радионицама, разним секцијама и друштвима, позоришним представама, играма стваралаштва, интензивира се развој њихових свеопштих способности, како менталних, тако и физичких, а све у правцу развијања позитивне еколошке свијести. Наиме, дјеца се, кроз поменуте, разноврсне активности, упознају са еколошким терминима као што су рециклажа, пречишћавање, компостирање и слично. Све поменуто је битан предуслов за постојање човјека одговорног према природи и свом окружењу, са изузетно развијеном еколошком свијешћу, непоколебљивом, који је у савршеном складу са природом.

Глобални проблеми животне средине и потреба активног приступа ка њиховом рјешавању постављају пред предшколску установу (васпитача) нове захтјеве. Није довољно само дјецу информисати о глобалним промјенама човјечанства, већ им, поред тога, васпитачи морају омогућити и да активно дјелују, траже сами информације и предлажу рјешења, уче да систематски размишљају. Стога се може рећи, да је основна улога предшколске установе и васпитача, да омогући дјетету да емотивно доживи природу и да је свим својим чулима упозна; да се пријатно осјећа када је у природи; да развија љубав према свим живим бићима; да природу доживи као дио свог окружења. Управо се, основом за развијање вриједности, ставова и навика заснованих на еколошким принципима, сматра пробуђени осјећај за природу и окружење. Осјећај брижности и љубави према природи знатно је лакше развити у периоду дјетињства, него касније током живота. Стога, еколошко васпитање и образовање у предшколском периоду подразумијева, прије свега, развој емоционално-моралног односа дјетета према природи и окружењу.

Васпитач треба да буде позитиван примјер еколошки пожељног понашања, јер је код дјеце у том периоду изражена способност имитације.

Треба дјецу да упозна са компонентама које сачињавају биофизички свијет (системи: вода, ваздух, земљиште, биљни и животињски свијет и енергију) као и људске активности које утичу на промјене; да омогући да дјеца стичу одређена искуства и сазнања; да утиче на развој сазнајних мотива код њих и развој мотивације да се животна средина штити и унапређује; формира одговарајуће моралне ставове, вриједности и одређења; развија способности и вјештине за примјену тих ставова у сопственој животној пракси, уз изграђивање повјерења у своје могућности да самостално и у заједници са другима, доприноси заштити животне средине и постизању усклађеног развоја. Васпитач, даље, има задатак да код дјетета гради заштитнички однос према природи и жељу да доприноси њеном очувању према својим могућностима, уз радост када се увјери да је тај допринос био успјешан, макар и у сасвим ограниченом обиму; да код дјеце гради свијест о добрима која у себи садржи наша планета; да се код дјетета гради став да треба бирати оне производе чије се амбалажа може рециклирати; да сарађује са родитељима дјеце на остваривању циљева васпитања и образовања за заштиту животне средине, остварујући са њима, као и са другим факторима који утичу на њихов развој, јединство васпитних утицаја, колико је то могуће. Од васпитача се очекује да се залаже за што већи број еколошких акција и да, са дјецом, учествује у активностима, као што су: чишћење унутрашњег и спољашњег простора, сађење биљака, његовање и чување животиња, и слично. Доживљавање природе у њеној разноврсности ствара јаки емоционални однос према њој и омогућава коришћење стечених знања у корист позитивних рјешења у будућности.

Завршна разматрања

Еколошка едукација сталан је процес који започиње у породици и предшколској установи, а наставља се током читавог живота. Код дјеце предшколског узраста неопходно је подстицати стварање темељних еколошких сазнања и позитиван однос према природи и околини. Дјеца ће испољити заинтересованост за свијет око себе уколико им се кроз различите видове активности дочара значај очувања животне средине. Свакодневни живот у породици нуди небројено могућности за развијање еколошке културе и еколошке свијести сваког појединца. Од родитеља се очекује да се интересују и учествују са дјецом у поменутих активностима, јер од односа самих родитеља и васпитача, према очувању животне средине, зависи и однос дјеце према природи. Модел еколошког понашања које дијете усваја по узору на родитеље или васпитача, касније трајно утиче на квалитет еколошке културе. У предшколским установама је потребно организовати што више еколошких акција и садржаја, како би дјеца развијала исправан еколошки поглед на свијет (еколошку свијест). Треба, такође, подстаћи и потребу дјетета да доживи задовољство и радост због

акција које чини и ефекте које постиже у еколошким активностима. Само дјеца са конкретним доживљајима, искуством и адекватним, правилним васпитањем могу да развију своје основне еколошке ставове и спремност да дјелују у корист природе.

С обзиром да низ стручњака истиче да је породица и рано дјетинство од кључног значаја за развој личности, тако је предшколски период и породица као социјална група од непроцјењивог значаја за еколошко васпитање и образовање и по унутрашње еколошке навике, што и јесте циљ. Код дјеце се морају развијати еколошке навике како би могли да преживе, да би планета опстала, а временом ће активности постати навика и неизоставна потреба.

Литература:

– Андевски, М. (1997): *Увод у еколошко образовање*, Филозофски факултет, Нови Сад.

– Ждерић, М. и сарадници (1992): *Могући правци развоја образовања и васпитања за заштиту, обнову и унапређење животне средине*, Нови Сад.

– Каменов, Е. (2005): *Екологија у дечјем вртићу*, Зборник радова са XIII научног скупа Човек и радна средина »Заштита радне и животне средине у систему националног и европског образовања«, Факултет заштите на раду, Ниш, 297–308 с.

– Маркоска, Д. (2003): *Породица и вртић у првим корацима еколошког едуковања предшколске деце*. У С. Макевић (ур.) *Еколошка свест и еколошко образовање деце и омладине*, Виша школа за образовање васпитача, Шабац, 2002, 87–100 с.

– Нагулић, М. (1998): *Развој детета*, Крушевац.

– Недовић, Б., (2008): *Екологија животне средине*, Бања Лука: Универзитет за пословне студије.

THE ROLE OF FAMILY AND PRESCHOOL INSTITUTIONS IN THE DEVELOPMENT OF ECOLOGICAL HABITS OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Abstract:

The focus of environmental science is on finding ways of environment and biosphere protection and improvement of welfare of mankind. Therefore, education of children of preschool age basically aims at developing their ability to experience and learn about nature, observing its laws and beauty along with understanding that our survival very much depends on its preservation. The development of environmental awareness has to be carried out through family, educational system and society as a whole. Ecological education of preschool children should arise in their families and kindergartens first. It does present yet another opportunity to develop positive agendas of children such as environmental awareness.

Key words: child, ecology, ecological habits, family, kindergarten

*Slobodan JERKOV*¹

CRNOGORSKI I SRPSKI MUZIČKI FOLKLOR Sličnosti i razlike

Rezime:

Crnogorci, veliki pobornici tradicije, tokom minulih vremena nijesu unosili u muzički folklor značajnije novitete iako kultura baštini uticaje istoka i zapada, pa se uzmah, predtakt, punktirani ritmovi, nepravilne podjele ritma (duola, triola itd.), mješoviti ritmovi u brzom tempu, uglavnom ne pojavljuju, sem u pojedinačnim primjerima kao izuzeci. Bez obzira na različite uslove življenja, gorenavedeni zaključci odnose se na sve geografske oblasti i gradove u današnjim granicama Crne Gore. Kad govorimo o narodnim pjesmama iz Srbije, muzička građa dijeli se na pjesme u toku rada i svakodnevnog života, i na pjesme prilikom praznovanja. Ritam napjeva može biti – slobodan, kao i ritam pokreta, a melodika napjeva ima dosta širok obim. Kad bi dublje analizirali narodne pjesme starije, ali i novije seoske tradicije po regionima u Srbiji, svakako da bi se sve više udaljavali od ono malo srodnih činilaca koji povezuju muzički folklor Crne Gore i Srbije.

Ključne riječi: Crna Gora, Srbija, muzika, folklor, narod, tradicija, pjesme, pjevanje, ritam, melodika.

Na osnovu rezultata istraživanja o postanku prvih narodnih pjesama, zapažamo tri faze razvoja. U prvoj - pjesma je sastavni dio radnog procesa i proizvodnje i ima utvrđenu funkciju koja se sastoji u tome da se osigura srećan ishod preduzetog posla. U drugoj fazi razvoja, pjesma se postepeno odvaja od radnog procesa, dok u trećoj - pjesmom se izražavaju doživljaji, osamostaljeni i nezavisni od samog radnog procesa i proizvodnje, a prisutna je i izvjesna „umjetnička“ aktivnost. Do takvog zaključka se došlo, između ostalog, analizom teksta i melodije kod svakog napjeva ponaosob. Povezanost teksta (kasnije - stihova) s napjevom i obratno, potvrđuje međusobno uslovljeno, zajedničko porijeklo. Smatra se da su u svom praobluku nastali istovremeno, sačuvavši

¹ Dr Slobodan Jerkov, Zavod za školstvo Crne Gore

tu specifičnu simbiozu do današnjih, savremenih oblika, u muzičkom folkloru mnogih naroda, pa i kod nas.

Prema sadržaju i namjeni pojedinih pjesama pratimo, donekle, i razvitak muzičke kulture u jednom narodu, otkrivajući u njoj izvjesne (pra)ostatke nekadašnjih praoblika. Iz analize muzičkih komponenata, posebno melodike i tonske građe, uočljiva je činjenica da je sa melodijama do obima kvinte iscrpljen najveći dio napjeva koji ulaze u kategoriju obrednih i običajnih pjesama. Melodija se organizuje od samo nekoliko tonova koji mogu da se kreću na korak, postepeno ili, rjeđe, na preskok izostavljanjem nekih tonova. Tako nastaju tonski nizovi, počev od dva do četiri tona, odnosno okvira od bitonske do tetratonske formacije. Zatim, mali obim melodija, ukazuje na postojanje veoma starih, infrapentatonskih struktura, koje se odlikuju labilnom intonacijom male i velike sekunde. Dalje, litanijski (monotoni) tip pojedinih napjeva, jednostavna melopoetska forma sa refrenom i često slobodan, parlandorubato ritam, ukazuju na arhaičnost mnogih pjesama, a koja se kao svojevrsna patina sačuvala do našeg doba. Ali, treba imati na umu da su se vremenom dešavale i promjene, te će samo brižljiva analiza mnogih činilaca (istorijsko-socioloških, antropoloških, psiholoških), pored muzičkih, pokazati da su pjesme malog ambitusa u neposrednoj vezi s nekadašnjim praoblicima. Na osnovu navedenoga, lako je zaključiti da pjevanje i pjesme koje danas sriječemo u Crnoj Gori, bez sumnje, spada u najstarije u Evropi, a izrazita autohtonost je jedna od glavnih odlika toga folklor. Bez obzira na to što su urbanizacija i savremeni uslovi života prodrli u sve krajeve Crne Gore, narodno muzičko stvaralaštvo i dalje odolijeva pritiscima modernizacije, te je tako to izuzetno rijedak rezervat pjesama od kojih mnoge vode porijeklo iz vremena paganstva.

Kako je neznatan broj pjesama tematski vezan za djecu (uspavanke, dječje pjesme uz igru i sl.), to su oni od malena, vjekovima, slušali i učili pjesme s istorijskim sadržajem ili temama iz svakodnevnog života. Tako su mladi Crnogorci preko pjesme razvijali specifičnu muzikalnost i ujedno dobijali znanje o odnosu tekst – muzika. Kroz to svojevrsno muzičko obrazovanje, do skoro su kontinuirano sticali pojmove iz ritma crnogorskog muzičkog folklor (učenjem pjesama i igara). Jer, jednostavnost ritma omogućava da ga svi u potpunosti osjete i kasnije sa uspjehom interpretiraju kroz druge, ritmički slične, narodne pjesme iz Crne Gore. Crnogorci, pobornici tradicije, ne unose značajnije novitete, pa se uzmah, predtakt, punktirani ritmovi, nepravilne podjele ritma (duola, triola itd), mješoviti ritmovi u brzom tempu, uglavnom ne pojavljuju, sem u pojedinačnim primjerima kao izuzeci.

Tekst je u velikoj mjeri uticao na formiranje melodije; dramatiku teksta je isticala melodija i to je, u osnovi, njen najvažniji zadatak. Zbog specifičnog načina formiranja, melodija se nije mogla razmahnuti, već je ostala u okviru malih ambitusa (obima) od tri, do četiri ili pet tonova (rijetko većeg tonskog

niza). Napjev su stvarali ljudi koji su živjeli u izuzetno nepovoljnim geografskim uslovima (visoke planine, klanci itd.), te je logično da pjesma vjerno odslikava njihove životne (ne)prilike. Grafički prikazano, melodijsko kretanje je u stalnoj silaznoj liniji; ako dođe u niski registar, sa jednim ili dva manja intervalska skoka ponovo se vraća u isti, polazni registar i tako do kraja pjesme. Zato tipična crnogorska narodna pjesma ima sljedeće karakteristike: metrika je uglavnom dvodjelna (2/4), a u okviru metričkih jedinica dvodjelne podjele, česte su promjene taktova. Početni ton je ispod završnog tona (za veliku sekundu), a najčešći obim je od četiri tona (kvarta). Muzički oblici narodnih pjesama su uglavnom AB. Danas se u Crnoj Gori ne pjeva toliko različitih pjesama koliko narod zna; najčešće se pjeva popularni napjev u nekoj enklavi, a tekst se mijenja, pa se u dugom nizanju i mijenjanju tekstova javljaju varirane melodijske linije.

Nasuprot lirskim pjesmama, tužbalice su česta tema analize, kako muzičara, tako i književnika. To je zbog toga što je tužbalica najznačajnija umjetnička pojava u crnogorskoj narodnoj lirici. Kao što je kod svadbe opjevan svaki trenutak, tako se tuži kod kuće, kad se ide na pokajanje, na grobu, sutradan na ukopu, nakon četrdeset dana – ponovo itd. I kod tih pjesama raspon je, sasvim razumljivo, sužen i zatvoren, jer je određen samom situacijom, smrću. Melodijska linija je u osnovi ista i više se izražava u intenzitetu osnovne atmosfere neraspoloženja, nego različitim varijacijama. Nije pretjerivanje ako se konstatuje da tužbalica, kao jedan od vidova muzičkog izražavanja crnogorskog življa, stoji u istoj ravni sa epskom poezijom. Forma je relativno stroga, a sadržaj važniji od pjevanja.

Epske pjesme su umnogome kratke i jednostave, uglavnom bez poetičnih opisa, bez dugih besjeda, realno opisuju bojeve, slave samo realne ličnosti, odražavaju topografiju radnje uvijek tačno i dosljedno. U tipičnom uvodu deseteračke pjesme saopštava se namjera koja je protagoniste radnje opredijelila na akciju. Deset otpjevanih stihova projektuju nekoliko poruka, koje su mogle da budu predmet uzbuđenja slušalaca. Kad muzika pripremi slušaoca na izliv osjećanja, onda lako može da prenese prisutne u istorijsku prošlost i da im, u poređenju sa stvarnošću, ta prošlost izgleda draga, bliska i veličanstvena.

Ovo je bio kratak pogled na naciju koja je vjekovima sav duhovni život izražavala i proživljavala kroz epski deseterac – guslanje. Crnogorskog guslara, posljednjeg živog rapsoda u Evropi, prastarog, homerovskog stila i njegovu junačku epiku, nigdje više ne njeguju u tako originalnoj i staroj formi, kao što je to slučaj u Crnoj Gori. Međutim, često smo skloni da takvu muziku nazivamo „monotonom, jednostavnom, primitivnom“, što u osnovi nije tačno. Potvrdu nalazimo kod njemačkog muzikologa Gustava Bikinga, koji tvrdi da je, za epski cilj i sadržaj, takva muzka tehnički i umjetnički visoko savršena i adekvatna. U djelima etnomuzikologa Valtera Vinša susrijećemo se s istim mišljenjem – guslarski notni sistem s tehnikom, star je više od hiljadu godina i „umjetnički savršeno odgovara intencijama herojsko-epskog izraza“.

Da bismo dali pravi sud o nekoj narodnoj pjesmi i pjevanju, moramo šire postaviti problem, poređujući ga sa karakterom tradicije drugih naroda, zatim uzeti u obzir akcenatsku, tonsku i ritmičku strukturu, kao i etničko, etnomuzikološko i psihološko tumačenje. Svaka narodna pjesma puna je bitnih čovjekovih osobina, duboko ukorijenjene psihe, historijskih naslaga, dalekih odjeka i zvukova iz najdavnije prošlosti. Svaka nacija je utkala u muzički folklor doživljajno, stvaralačko i izražajno-umjetničke karakteristike podneblja na kome je nastala. Analogno tome, narodi su individualni, prije svega - „muzikom“ svog jezika, a zatim dolazi na red niz drugih faktora koji su stalno uticali (i utiču) na stvaranje i razvoj narodne pjesme, kao produkta složenijeg izražavanja narodnog stvaraoca. Sa tim i takvim pjesmama, izrastale su generacije i generacije, pa se logično nameće pitanje: da li su lirske (sjetne čobanske) i epske (guslarske) pjesme ostavile traga na mlade ljude koji danas stasavaju? U rijetkim trenucima kada se zapjeva i zaigra „po crnogorski“, ponovo se čuju iskonski zvuci. Zato je zbilja iznenađujuće da mladi poznaju brojne stare pjesme i igre. Bez obzira što postoje razna audio-vizuelna sredstva koja omogućavaju da se čuju različiti muzički stilovi, i to na svakom mjestu, a da ne govorimo o agresivnom nastupu šunda i kiča, kada se Crnogorac nađe u svom prirodnom ambijentu, iz njega kao da „proključa“ ono što je vijekovima taloženo - počinje pjesma, a mi stičemo utisak da se vrijeme vraća ili da je naglo pošlo naprijed u neko novo vrijeme kada će (kako predviđaju futuristi) biti sve daleko jednostavnije, pa i muzika.

Dakle, ni mlade generacije bilo koje nacije, gdje god da žive, nijesu potisnule muzičko nasljeđe, s jedne, a s druge strane, trude se da i danas očuvaju duh pradjedova. U tom, zaista neobičnom življenju, i narodna pjesma je našla svoje mjesto, kako u Crnoj Gori, tako u Srbiji, Hrvatskoj, Bosni i drugim zemljama okruženja.

Kada govorimo o narodnim pjesmama iz Srbije, sa aspekta tematike, tekstualne forme, funkcije društvenog karaktera, muzičkih stilova, etnogeneze, procesa razvitka, artikulacije i drugih gledišta, na prvom mjestu se nameće jednostavna podjela muzičke građe na pjesme u toku rada i svakodnevnog života, i na pjesme u prilikama praznovanja. Tako su posleničke pjesme u vezi sa radom: kopačke, kosačke, žetelačke ili beračke, mobaške i dr. Riječju, to su pjesme koje prate rad tokom čitave kalendarske godine, a posebno u proljeće i ljeto. U njih spadaju i čobanske pjesme, koje su uglavnom ljubavne sadržine. Sjedjeljačke pjesme imaju višestruku ulogu: pjevaju se uz rad, kada se odmara, kada se veseli i služe kao specifično sredstvo komunikacije. Iz navedenog, vidi se jasna uloga pjesama već kod primarne podjele, dok one dalje preciznije određuju funkcije pjesama u određenom godišnjem dobu, danu, mjestu, prilici, svetkovini...

Ritam napjeva može biti – slobodan i ritam pokreta. Prvi je baziran na ritmu riječi, a javlja se u jednoglasnim i dvoglasnim pjesmama. Ritam pokreta,

kao što se vidi iz naziva, vezan je za igru i to u 2/4, 4/8, 3/8 i 6/8 taktu. Melodika napjeva ima dosta širok obim, posebno onih koji su novije seoske tradicije i kreću se čak do duodecime (12 tonova). Formalna struktura narodnih pjesama zasniva se na muzičkoj strofičnosti. Tekstovi narodnih pjesama (deseterački, osmerački itd.) nijesu organizovani u strofali, ali se nestrofičan tekst uklapa u strofičnu melodiju. Dvoglasna praksa je veoma česta i tipski raznolika - kad se spajaju dvije melodijski i funkcionalno različite melodije, basiranje, varoški dvoglas itd. Pored starijih muzičkih slojeva, u Srbiji postoji i muzičko nasljeđe koje svoje porijeklo vezuje za kulturne tekovine istoka. Kada je riječ o Vojvodini, treba imati na umu da je ona odraz kulture multietničke zajednice i njenog specifičnog razvitka. Pored narodnih pjesama, iz Vojvodine su došle i starogradske pjesme koje se, pored solo izvođenja (uz instrumentalnu pratnju), pjevaju i višeglasno (3-4 glasa), uz pratnju manjeg instrumentalnog ansambla.

Kada bi dublje analizirali narodne pjesme starije, ali i novije seoske tradicije po regionima u Srbiji, svakako da bi se sve više udaljavali od ono malo srodnih činilaca koji povezuju muzički folklor Crne Gore i Srbije. Potpuno je normalno da izvjesna srodnost muzičkih folklor susjednih zemalja postoji, u većoj ili manjoj mjeri (što zavisi od geografske udaljenosti), jer su tokom vjekova ljudi kontaktirali, a potom se kulture povezivale, pa čak i miješale. Ali, svakom ko se upozna sa Crnom Gorom, u početku je neshvatljiv antipodan odnos pojedinih faktora koji čine život i svakodnevicu. Uzrok tome je posebnost življenja na crnogorskom tlu. Ta svojevrsnost se kao nit provlači kroz duhovnu kulturu i stvaralaštvo najširih (narodnih) slojeva, a vidan trag je ostavila u narodnim pjesmama, za koje još ne znamo u kojoj se mjeri, tokom istorijskog razvoja muzičke kulture, prožimala sa umjetničkim, profesionalnim tvorevinama. S tim u vezi dr Dragoslav Dević smatra da „narod nije jednostavno preuzimao već sam stvarao kulturne vrijednosti koje čine osnovu sopstvene muzičke kulture, i na tim temeljima je izgrađena muzika kao umjetnost jednog naroda i svih ljudi u svijetu“.

Svaka narodna muzika ima svoju kulturnu i socijalnu istoriju. Svaka izražajna tehnika, ma koliko „primitivna“, ima svoju kulturno-istorijsku i geografsku uslovljenost. Ni pjevanje pjesama u uskom ambitusu, kao što je to izraženo u Crnoj Gori, nije bez pravila i tradicije. I to je umjetnost koja zahtijeva učenje i ima svoje umjetnike - virtuoze, ali i geni imaju svoju nezaobilaznu ulogu. Ništa nije samo po sebi „primitivno“, ako je u biti, potpuno i dovršeno, ako kao izraz odgovara unutrašnjoj potrebi muzičkog izražavanja. Ni jednoj izražajnoj formi ne smijemo podmetnuti težnju da postoji samo kao „razvojni stepen“ za nešto više, iznad sebe same. U razvitku i oblicima, kao razvojnim stepenicama, unosimo i vrijednosno mjerilo o višem i nižem, primitivnom i komplikovanom. Surova životna borba, kakva je od davnina vladala u Crnoj Gori, prirodnom selekcijom stvara otporne i hrabre ljude, ali i pomalo namrgođene,

krute, ozbiljne i nesentimentalne. Tu život vjekovima nije imao velike cijene, ali su želja za porodičnim, plemenskim ili narodnim idealima, uporna borba za slobodu, tu razvijeni iznad svakog nivoa.

Literatura:

– Becking, W.G. - *Der musikalische Bau des montenegrinischen Volksepos, VIII-IX*, Amsterdam, 1933.

– Wunsch, W. - *Die geigentechnik der jugoslawischen Guslaren (disertacija)*, Prague, 1934.

– Dević, D. - *Uvod u osnove etnomuzikologije, I deo*, Univerzitet umetnosti, Beograd, 1975.

– Jerkov, S. - *Etnički identitet u svjetlu muzičkog nasleđa Crne Gore (disertacija)*, Beograd, 1995.

MONTENEGRIN AND SERBIAN FOLKLORE MUSIC

Similarities and differences

Abstract:

If we examined certain songs according to their contents and purpose, we could follow the development of musical culture of one nation, too. Singing and songs that we find today in Montenegro are among the oldest in Europe. Extreme autochthony is one of the main features of this folklore. Contrary to Montenegro, melody of songs in Serbia has very wide scope, particularly those with recent rural tradition. Should we continue further analysis of older folk songs and recent music tradition in rural regions in Serbia, apart from a few related factors that associate musical folklore of Montenegro and Serbia, the differences would gradually increase. A certain similarity of musical folklore of two neighbouring countries is normal because their peoples have been connected for centuries, their cultures linked and even mixed. Lastly, traditional music of any nation has its cultural and social history.

Key words: Montenegro, Serbia, music, folklore, people, tradition, songs, singing, melody

НАСТАВНО - ВАСПИТНИ РАД



Ibro SKENDEROVIĆ¹
Melida ŽUPLJANIN²
Melida NURKOVIĆ³

AKTIVNO UČENJE NASUPROT TRADICIONALNOM UČENJU

Rezime:

U ovome radu upoređuju se efekti i učinci aktivne škole u odnosu na tradicionalnu školu. Analiziraju se postignuća, prednosti i nedostaci oba vida učenja. Autori prilikom upoređivanja tehnika i vidova učenja aktivne u odnosu na tradicionalnu školu predlažu načine prevazilaženja nedostataka zastupljenih u tradicionalnom učenju. Oni navode da škola mora biti više usmjerena na dijete i tretirati ga kao ličnost. Akcenat se stavlja na svjesnu aktivnost učenika, a jedan od bitnih zadataka nastavnika aktivne škole je da nauči učenika kako se uči. Cilj aktivne škole je razvoj svestrane ličnosti i individualnosti svakog djeteta, a ne samo usvajanje nekog školskog programa.

Ključne riječi: *tradicionalna škola-učenje, aktivna škola-učenje, razni vidovi učenja, aktivnost i uloga nastavnika, aktivnost i uloga učenika.*

Uvod

U većini zemalja svijeta škola je *tradicionalna*: unaprijed su definisani planovi i programi, cilj nastave je da učenici u što većem obimu, i kvalitativno i kvantitativno, usvoje nastavne sadržaje određene nastavnim programima, nastava je prvenstveno predavačka, verbalna, uz eventualno korišćenje nastavnih sredstava i pomagala. Uloga nastavnika je da sve zna i da sve kaže učenicima, a uloga učenika je da gleda i sluša i da sve u istom ili veoma sličnom obliku iskaže pred nastavnikom kako bi nastavnik imao povratnu informaciju o uspješnosti nastave. Evaulacija se svodi na ocjenjivanje usvojenosti nastavnih sadržaja

¹ Doc. dr Ibro Skenderović, direktor JU OŠ „Mustafa Pećanin“ Rožaje.

² mr Melida Župljanin, profesor razredne nastave OŠ „Bratstvo“ Novi Pazar.

³ Melida Nurković, pedagog JU OŠ „Mustafa Pećanin“ Rožaje.

motivacija za učenje je spoljašnja zasnovana na ocjenjivanju, pohvalama, nagradama i kaznama u školi se na dijete gleda samo kao na učenika.

Novom demokratskom društvu potrebna je škola u kojoj će se vaspitni rad zasnivati na novim osnovama:

- od škole ne treba očekivati da učenike nauči sve što im je potrebno za život. Osnovni zadatak škole jeste da nauči učenike da uče i da se usavršavaju u toku cijelog života;

- novu školu nužno je osloboditi tereta prosječnog imaginarnog učenika i mjere prema njemu, odnosno iluzije da svi učenici treba da uče isti program. S tim u vezi treba obezbijediti nadarenim učenicima, kao i učenicima koji imaju smetnje u razvoju uslove za adekvatno napredovanje;

- učenje u novoj školi ne treba više zasnivati na jačanju memorije i zapamćivanja činjenica i završenih istina, već na aktivnosti učenika, njihovom radu i stvaralaštvu;

- škola mora omogućiti krtički pristup, nasuprot dogmatizmu, intenzivno usvajanje istina, nasuprot ekstezivnom, maksimalan razvoj u skladu sa sposobnostima učenika. U novoj školi moraju biti najaktivniji učenici, dok ulogu nastavnika treba svesti na organizaciju, režiju, pružanje pomoći i uspostavljanje komunikacije između učenika i izvora znanja,

- školu je potrebno konačno osloboditi unifikacije, a uvoditi alternativne programe od opšteg obrazovanja i vaspitanja, do elementarnog stručnog osposobljavanja, preko opšteg i profesionalnog obrazovanja, do umjetničkog obrazovanja.

To znači da novu školu, pa time i cilj i zadatke vaspitanog rada, treba izgrađivati na novoj vrijednosnoj orijentaciji u čijoj je osnovi demokratizacija. Traženja puteva izgradnje nove nauke o vaspitanju i obrazovanju i izgradnji nove škole, aktivnost je danas pedagoga u cijelom svijetu: i na Istoku i na Zapadu, i na Sjeveru i na Jugu.

Društvo u cjelini, a posebno institucije za ostvarenje cilja i zadatak vaspitanja i obrazovanja, moraju graditi puteve svog djelovanja sa sljedećih pozicija: vaspitanje za mir, multikulturalno vaspitanje, multidisciplinarni pristup u vaspitanju, vaspitanje za zaštitu i očuvanje životne sredine, vaspitanje za humane odnose među polovima, zaštitu zdravlja i zdravo potomstvo, vaspitanje za pravilno korišćene slobodnog vremena, vaspitanje i obrazovaje za život u eri novih tehnologija, vaspitanja za poboljšanje života u uslovima društvene alijenacije, pravilno profesionalno informisanje i usmjeravanje itd.

Ta nova škola mora biti više usmjerena na dijete i tretirati ga kao cjelovitu ličnost a ne samo kao učenika. Zato ne mora postojati cjelovit i unaprijed fiksiran plan i program. Planove i programe treba dati samo orijentaciono, sa mogućnošću da nastavnik i škola kreativno pristupaju. U školi se polazi od interesovanja djece, a učenje se nadovezuje na ta interesovanja. Učenje se

povezuje sa ličnim životom i ličnim iskustvom djeteta. Motivisanja za učenje je lična unutrašnja motivicija. Nastava se zasniva na proširivanju mogućnosti za sticanje ličnog iskustva. U nastavi dominiraju aktivne nastavne metode, tj. praktične metode (crtanje, pisani sastavi i sl.), laboratorijske vježbe, socijalne aktivnosti, terenski rad, posmatranje pojava u prirodi i dr. Škola teži razvoju ličnosti i individualnosti svakog djeteta, a ne samo usvajanje školskog programa. U nastavi, u vaspitanju i obrazovanju se ocjenjuje zadovoljstvo djece preduzetim aktivnostima, napredak djeteta u poređenju sa početnim stanjem, motivisanost i zainteresovanost za rad i aktivnost, odnosno razvoj učenika.

To znači da nova škola mora napuštati neke karakteristike tradicionalne škole i to u prvom redu predavanje kao jedini vid nastave, pasivnost učenika, ocjenjivanja tačnosti reprodukcije usvojenih sadržaja. Nova škola mora da uvažava dijete, da uzima u obzir njegove uzrasne i individualne karakteristike, da nastavu zasniva na širokom izboru aktivnih metoda, da vodi račune o motivaciji za učenje i da podstiče razvoj djeteta, a ne samo usvajanje nastavnog gradiva.

Istorijski pristup problemu - aktivno učenje

U Švajcarskoj, tridesetih godina prošlog vijeka, pojavio se reformski nastavni pokret nazvan *aktivna škola* čiji je protagonist *Adolphe Ferrière* (Adolf Ferjer, 1879-1961), profesor pedagogije u Ženevi. U mladim godinama proveo je kraće vrijeme u Licovim ladanjskim školama u Ilzburgu te u Haubindi. Pedagogijska načela i praktično je isprobavano u novim školama pod uticajem Ž. Ž. Rusoa, E. Keja, M. Montesoria, Dekrolija i Djuia. Svoje filozofske i pedagoške misli izlaže sistematski u djelima *Zakon napretka* i *Aktivna škola*. Zastupnik je radne ili, kako je on naziva, „aktivne škole“, koju temelji na spontanim dječijim interesima (biogenetski redosljed interesa). Zalaže se za učeničku samoupravu. Njegova djela su praktično pedagoške prirode: *Preobrazimo školu* (1920), *Autonomija učenika* (1921), *Praksa aktivne škole* (1924).⁴

Ferjer zasniva aktivnu školu na urođenim interesima djece, koji se javljaju u svakoj razdvojenoj etapi života, pa nastavne sadržaje i nastavne metode treba podešavati tim interesima, kako bi se omogućila nesmetna, spontana, individualna (manuelna, socijalna, intelektuna i dr.) aktivnost učenika. Dakle, Ferjer aktivnost učenika svodi na biološke faktore razvoja, pa se pridržava gesla: *Nemo padagogus nemo biologus* (niko nije pedagog ako nije biolog).⁵

S obzirom na to da biološki uslovljene interese za potrebe pedagoškog rada, Ferjer je razlikovao šest faza u razvoju djeteta: faza senzoričkih interesa od prve do treće godine; faza prekrivenih interesa od sedme do devete godine;

⁴ Prema: Zaninović, M., *Opća povijest pedagogije, školska knjiga*, Zagreb, 1989, str. 257.

⁵ Prema: Kačapor, S., *Istorijski pregled nastanka i razvoja škole*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1996, str. 186.

faza specijalnih interesa od devete do dvanaeste godine; faza apstraktnih interesa od šesnaeste do osamnaeste godine.

Ti specifični prirodni interesi vodiće nastavnika u svakoj fazi pedagoškog rada, pa će se, prema tome, određivati sadržaj i metode nastavnog i pedagoškog rada.

Kako su interesi prilagođeni oni će se spontano javiti u određenoj etapi dječijeg razvoja. Nastavnik će uz spontano javljanje interesa uzimati u obzir u toku školskog rada, da bi im prilagođavao svoje pedagoške postupke i time stvarao povoljne uslove za realizovanje dječih želja, ideala, sklonosti, ambicija i sl. Dakle, Ferjer se pridržava gesla: *poštovati dječje interese i njima podređivati nastavne sadržaje i metodiku školskog rada*. Prema njegovom mišljenju, učenici će biti aktivni ako školski rad prozilazi iz njihove unutrašnje probe. Ako spoljašnja sila nagoni učenike na rad, oni će biti aktivni ako se njihove spoljašnje potrebe podudaraju sa njihovim ličnim potrebama, tj. interesima. Za Ferjera, aktivna škola mora biti „funkcija“ dječijih individualnih interesa i dječije individualnosti.

Ferjer ističe tri vrste aktivnosti: *manualne, socijalne i intelektualne*.⁶

Manualne aktivnosti ispoljavaju se u radu učenika različitim materijama, crtanjem, konstruisanjem, kao i u jednostavnim oblicima zanatskog i industrijskog rada. Stoga Ferjer preporučuje organizovanje razreda laboratorija ili razred ateljea. Takav rad je u direktnoj službi duha, a nije mu svrha sticanje tehika rada.

Socijalne aktivnosti odnose se na zadatke moralnog i društvenog vaspitanja, a sadržaji im mogu biti različiti, npr. starija djeca pomažu mlađoj, uzajamno pomaganje u procesu nastave, pomoć i prikupljanje pomoći siromašnih, učestvovanje u društvenim radovima van škole i slično. Navedene aktivnosti organizuju se unutar školske zajednice učenika, na principu samouprave.

Intelektualne aktivnosti su u središtu Ferjerove pažnje jer je, smatra on, misaoni rad najviši oblik aktivnosti. Zato i ručni rad ima svoju vrijednost ako je stavljen u službu vaspitanja duha. Najvažniji zadatak vaspitanja u aktivnoj školi je da realizuje „nadmoć duha“, pa stoga nastavnici moraju u toku školovanja sačuvati i povećavati duhovnu energiju učenika.

Prema Ferjerovom predlogu, intelektualne aktivnosti učenika će se organizovati u tri etape:

1. prikupljanje dokumentacijskog materijala,
2. svrstavanje sakupljenog materijala i
3. obradom ili elaboriranjem materijala i unošenjem podataka u tzv. bilježnicu života.

Izbor nastavnog sadržaja određuje se prema dječijim interesima.⁷ Osnovni nedostatak metodologije pedagoškog rada Adolfa Ferjera i njegove aktivne škole je to što svu aktivnost svodi na biogenetske zakonitosti.

⁶ Ferjer, A., *Aktivna škola*, Beograd, 1935, str. 56.

⁷ A. Ferijer, *Preobrazimo školu*, Zagreb, 1934, str. 34.

Ferjer je bio veoma aktivan i imao je uspjeha u međunarodnim kontaktima i akcijama širenja nove, reformske pedagogije. Na prvom međunarodnom kongresu za „novo vaspitanje“, koji je održan u Kaleu 1921. godine, Ferjer je mnogo doprinio osnivanju *Međunarodne lige* za novo vaspitanje. Liga je održavana svake druge godine kongres i izdavala publikacije na francuskom, njemačkom i engleskom jeziku. Adolf Ferjer je dugo godina bio i urednik pedagoškog časopisa *Pour l'Ére nouvelle* (Za ovo doba), uz Amaida, Pijažea, Pjeronu i Valona. Neka djela Adofa Ferjera prevedena su i na naš jezik: *Aktivna škola* (Beograd, 1935), *Škola podobnosti* (Beograd, 1932) i *Preobrazimo školu* (Zagreb, 1934).

Pokret radne škole prihvatili su u prvim godinama sovjetske vlasti i pedagozi u SSSR-u i službeno je potvrđen. Bitna karakteristika radne škole je kompleksna nastava, čiji je glavni predstavnik Pavel Petrović Blonski (1884-1941) laboratorijsko-brigadni sistem, po ugledu na Dalton-plan i projekt-metodu u SAD. No, ubrzo se uvidjelo da takva nastava ne daje dobru pismensost, ni sistemsku znanja, pa se tridesetih godina napušta i uvodi i predmetni sistem i rad po nastavnim časovima, sa svim onim što je vrijedno i značajno u tradicijalnoj školi: stvaralašto i sistemski rad učenika, povezivanjem teorije sa praktičnim radom i životom.⁸

Ti pokreti imali su uticaja i na našu školu. Pedagoški radnici u našoj zemlji počeli su, pod uticajem reformski pokreta za novu školu, i sami napuštali ukorijenjenu praksu Herbartove intelektualističke škole. Osim toga, službeno su se otvarale ugledne škole u Zagrebu, Borovu, Beogradu, Nišu, Novom Sadu. U tim školama sprovodili su se razni pokušaji ostvarivanja zahtjeva radne škole: primjena ručnog rada i dječije stvaralačke aktivnosti, dječije spontano likovno izražavanje, grupni i individualni radovi učenika i dr. Međutim, radi slabe opremljenosti, slabe materijalne osnove i nedovoljne sposobnosti kadra, koji je bio školovan na Herbartovim idejama, ni ogledne škole nijesu pokazivale vidljive rezultate (nedovljna priprema učitelja i nastavnika). Ipak te su škole svojim radom pobuđivale zanimanjem učitelja za novu školu i doprinosile uvođenjem novih oblika i metod rada i školski rad i organizaciju nastave.

Učenje u tradicionalnoj školi

U tradicionalnoj školi nedovoljno pažnje poklanja se tehnikama učenja. Učenje je jednostavno obaveza i zadatak. Oni moraju nastavne sadržaje da uče i da ih nauče. Zbog toga je u toj oblasti najizraženija tradicionalnost. U tradicionalnoj školi prisutni su sljedeći vidovi učenja:

a) Mehaničko učenje (učenje napamet)

Osnovna odlika ovog vida učenja jest da se nastavni sadržaji uče doslovno, onako kako su zadati, bez ikakvih izmjena. Učenik se ne udubljuje u iznalaženje

⁸ Zaninović, M., *Opća povijest pedagogije*, Školska knjiga Zagreb, 1989, str. 258.

smislenih veza između toga nastavnog gradiva i drugih već stečnih znanja i iskustava.⁹ U praksi se takav vid učenja naziva „bubanje“, bukvalno učenje ili „drilovanje“.

U takvom vidu učenja nastavnikova aktivnost istaknuta je u procesu obrade nastavnih sadržaja, odnosno u procesu zadavanja nastavnih sadržaja za učenje, kao i u procesu provjeravanja i ocjenjivanja. U procesu učenja, njegova aktivnost je minimalna. Učenikova aktivnost u procesu obrade nastavnih sadržaja svodi se na budno praćenje „normi“, obima nastavnih sadržaja koji se moraju usvojiti.

U tome procesu on je nijemi posmatrač i slušalac. Učenikova aktivnost dolazi do izražaja u procesu učenja, koje se zasniva na zapamćivanju, a način da se to postigne jeste uporno i višestruko ponavljanje i preslišavanje. Većina učenika to čini samostalno, u sebi ili naglas. Međutim, ima i onih koji uče u paru ili u grupi. U svakom slučaju, motivacija za ovakvo učenje je slaba. To je spoljašnja motivacija zasnovna na mišljenju drugih: nastavnika, roditelja, vršnjaka, uže i šire socijalne sredine. Nastavnikova uloga u procesu provjeravanja i ocjenjivanja svodi se na ocjenjivanje tačnosti reprodukcije.

Mehaničko učenje ima više varijanata:

-*učenje napamet nastavnog gradiva* koje se ne može osmisliti: učenje napamet tablice množenja, učenje napamet naziva, učenje napamet telefonskih brojeva i sl;

-*učenje napamet nastavnog gradiva* koje je moguće razumjeti, ali postoje razlozi za njegovo zapamćivanje - stihovi, uloge u komadima za pozorišnu predstavu i sl.

-*učenje napamet bez razumijevanja gradiva* koje je smišljeno samo po sebi, ali ga učenik ne razumije, jer mu nije jasno objašnjeno u toku obrade. I ako se u svakoj školi može uočiti stav da je takvo „bubanje“ nedopustivo, ipak su pojave veoma česte.

b) Smisleno verbalno - receptivno učenje

Ovaj vid učenja u nastavi čini samu srž školskog rada, jer je u školama to najčešći i najneophodniji vid učenja, izuzimajući eksperimentalne škole u kojima se učenje organizuje na poseban način.

Da bi receptivno učenje bilo smisleno, cjelokupna organizacija nastave mora da bude usmjerena u tom pravcu. Nužno je prvo utvrditi prethodna znanja učenika, upotrijebiti višestruka (sva) motivaciona sredstva, znanja, odnosno nastavne sadržaje treba prezentovati na najbolji mogući način, nastavu organizovati tako da to bude stalna interakcija nastavnika učenika, u nastavi – u

⁹ Ivić, I, Pešikam, A, Janković, S. I Kijevčanin, S., *Aktivno učenje*, Beograd, 1998, str. 12.

cilju očiglednosti treba koristiti maksimum didaktičkih sredstava, a provjeravanje i ocjenjivanje treba tako organizovati da ono podstiče razumijevanje nastavnih sadržaja.

Receptivno učenje podrazumijeva aktivnu nastavu u najboljem smislu riječi, jer vodi u intelektualno aktiviranje učenika.

Da bi se ostvarilo receptivno učenje smislenog gradiva, a da ga učenik ne „buba“, potrebno je da se gradivo učeniku objasni da ga učenik shvati. Zato je osnovna uloga nastavnika upravo u tome da omogući učeniku da shvati gradivo, odnosno, da posreduje između gradiva i učenika.

Povezivanje novog gradiva sa već stečenim znanjima bitan je preduslov da proces usvajanja znanja ima jasan smisao za učenike. To se može postići na više načina:

- povezivanjem novih nastavnih sadržaja sa životnim, vanškolskim iskustvima i saznanjima djeteta,¹⁰

- povezivanje novih nastavnih sadržaja sa prethodnim znanjima iz tog nastavnog predmeta;

- povezivanje novih nastavnih sadržaja sa znanjima iz drugih predmeta;

- objašnjavanje neke nove riječi i novog pojma preko onih za koje smo provjerili da ih učenik zna;

- podvođenje nove pojave, ili novog pojma, pod određeni viši pojam, odnosno određenu širu pojavu;

- navođenje nečeg specifičnog za jednu pojavu (pojam, događaj, osobu, predmet), po čemu se ona razlikuje od ostalih iz iste kategorije;

- pokazivanje da je jedna pojava (pojam, osoba, događaj, predmet) u osnovi sličan ili isti kao neka druga pojava koja je već poznata učenicima;

- demonstriranje, pokazivanje, slikovno prikazivanje, (filmom, slikom, neposredno i sl.), neke pojave pojma, događaja itd;

- primjena i upotreba novih znanja u konkretnim životnim situacijama.

Garancija sigurnog uspjeha nije *zapamćivanje* nego *misiona aktivnost učenika*. Nastavnik ima nezamjenjivu ulogu u misaonoj aktivizaciji učenika. On treba da stvori povoljnu pedagošku klimu u kojoj učenik postavlja pitanja (u svoje ime ili u ime odjeljenja), *traži nove informacije i objašnjenja, povezuje nova znanja sa ranijim i izvodi zaključke slobodno ih provjeravajući u mišljenju nastavnika*.

Ocjenjivanje se u takvoj nastavi ne svodi na provjeru tačnosti reprodukcije, već na mogućnost iskazivanja svojim riječima, mogućnost razumijevanja, postavljanja i rješavanja zadataka, prenošenja naučenog, povezivanja i upoređivanja naučenog, povezivanja pojmova, zaključivanja itd.¹¹

¹⁰ Na ovome posebno insistira „aktivna škola“. Vidi: Ivić, Pešikan, Janković, Kijevčanin, *Aktivno učenje*, Beograd, 1998.

¹¹ Ivić, Pešikan, Janković, Kijevčanin, *Aktivno učenje*, Beograd, 1998, str. 14.

c) *Praktično učenje*

Praktično učenje takođe može biti *mehaničko* i *smisleno*.

(1) *Praktično mehaničko učenje* obuhvata sva učenja praktičnih motoričkih vještina koje se strogo moraju naučiti (rukovanje alatom, kako se piše na kojem tipu pisace mašine, kako se koristi računar i sl.).

Taj oblik učenja ima smisla kao dio šireg učenja, u kome će se motoričke vještine koristiti kao nužan, neophodan dio.

U tome obliku učenja *uloga nastavnika* svodi se na davanje upustava o onom što treba da se nauči, na osiguravanje uređaja čije rukovanje treba naučiti, na davanje obrazaca vještina koje treba naučiti i na vršenje nadzora na praktičnim radom učenika.

Uloga učenika usmjerava se na razumijevanje vještine koja se uči, na praktično izvođenje radnji, na usavršavanje vještine koja se uči, na korigovanje grešaka i na dalje tehničko usavršavanje vještine.

(2) *Praktično smisaono učenje* obuhvata sve one oblike učenja u kojima je izvjesna aktivnost praktična, ali je neophodno i razumijevanje smisla praktičnih radnji. To je učenje složenih praktičnih vještina uz razumijevanje njihovog smisla. Primjera radi, učenje tehnike crtanja i slikanja, učenje tehnike sviranja na harmonici ili drugom instrumentu, učenje tehnike izvođenja nekog eksperimenta, učenje tehnike posmatranja i bilježenja rezultata.

U tu kategoriju učenja spada i učenje metoda postupaka, procedura – metoda istraživanja, metoda primjene stečenih znanja i sl.

Uloga nastavnika svodi se na organizovanje procesa učenja i na pripremu uslova za takvo učenje, na demonstriranje izvođenja praktičnih aktivnosti i na kontrolu toka učenja.

Uloga učenika svodi se na razumijevanje smisla praktičnih radnji, postupka koji se uče. To je učenje kroz praktično izvođenje uz istovremeno tehničko i metodološko usavršavanje naučenog, način povećavanja tačnosti, brzine i preciznosti izvođenja postupaka. Na taj način učenici stiču umijeća – kako se nešto radi. Za ocjenjivanje se vrši praktična provjera izvođenja onoga što je učeno.

d) *Učenje cjelovnih djelatnosti*

Ovo je najsloženiji oblik praktičnog smislenog učenja. U njega spada niz praktičnih radnji i uviđanja smisla među njima kao što je ovladanje nekim zanatom, profesijom tehničara, praktičnim medicinskim disciplinama (stomatologija, hirurgija, složena djelatnost umjetnika i sl.).

U osnovnoj školi na taj oblik učenja se u potpunosti oslanja nastava fizičkog vaspitanja, veliki dio učenja u likovnoj kulturi i muzičkoj kulturi, dio u maternjem jeziku (kao što je tehnika pismenog izražavanja, usvajanje nekih stilova pisanja, analiza književnih djela itd).

Aktivnost nastavnika svodi se na praktično pokazivanje modela - obrazaca tih cjelovitih djelatnosti i neprekidno praćenje, izvođenje tih djelatnosti od strane učenika, na korigovanju grešaka i ponovnog demonstriranja segmenata, a zatim i cjelini djelatnosti koja se uči.

Aktivnost učenika se usmjerava na shvatanje smisla određene djelatnosti i na praktično izvođenje te djelatnosti, na korigovanje uočenih grešaka i na usavršavanje tehnike izvođenja djelatnosti.

Dakle, suština je u tome što se uči po zadatom obrascu.

e) Rješavanje problema (problemska nastava)

Ono što se uči nije dato u finalnom obliku u kome treba da bude usvojeno. Ovdje se polazi od problemske situacije u kojoj učenici samostalno traže rješenja. Primjera radi, rješavanja problema u nastavi matematike, kao i sve problemske situacije iz života u kojim učenici sami treba da uspostave vezu između znanja stečenih u raznim nastavnim predmetima. U problemskoj situaciji se uvijek javljaju sljedeće karakteristike:

- poznati su samo neki elementi,
- neki bitni elementi nijesu poznati,
- učenik mora da nađe u čemu je problem.

Problemska nastava može imati dva različita usmjerenja:

(1) da su učenici ostavljeni sami sebe i da se potpuno samostalno suočavaju sa problemom i

(2) da nastavnik diskretno vodi učenike u rješavanju problema.

Aktivnost nastavnika razlikuje se s obzirom na to da li učenici potpuno samostalno rješavaju probleme, ili ih nastavnik diskretno vodi. Ako su učenici samostalni, nastavnikova uloga se svodi na odabiranje problema. Nastavnik mora biti vješt u odabiranju težine problema imajući u vidu intelektualne mogućnosti učenika i već stečena znanja kao i motivaciju učenika.

Aktivnost učenika usmjerava se na uočavanje, definisanje i preciziranje problema na postavljena pitanja sebi i ostalim učenicima, na preuzimanje inicijative, na planiranje rješenja i samostalno prikupljanje i analiziranje činjenica koje su potrebne za rješavanje problema, na samostalno čitanje tekstova i pravljenje izvoda iz njih koji su relevantni za rješenje, na davanje ideja za rješavanje problema i samostalno otkrivanje tehnika i metoda rješavanja problema, na provjeru rješenja i na diskutovanje o problemu i putevima njegovog rješavanja, na saopštavanje nalaza do kojih se došlo i na umijeće sastavljanja izvještaja o dobijenom rješenju.

Suština toga učenja jeste razvijanje umijeća i izbor metoda i tehnika za rješavanje problema. U takvom obliku učenja podstiče se inicijativnost i razvija samostalnost.

Ovdje se ne ocjenjuje reprodukcija, nego se ocjenjuje sposobnost primjene stečenih vještina u drugim životnim situacijama. Ovdje se ocjenjuje inicijativnost, samostalnost u radu.

f) Učenje putem otkrića

Kao i u problemskoj nastavi ni ovdje se ono što se uči ne daje u gotovom, finalnom vidu, nego učenici samostalno dolaze do saznanja. Isto tako i ovdje je osnovna svrha sticanje umijeća, vještina, metoda, oblika intelektualne djelatnosti, a ne usvajanje sume znanja.

Učenici samostalno, induktivnim putem, dolaze do saznanja. Najbolji način i put jeste učenje putem izvođenja ogleda, eksperimenata. Isto tako dolazi do izražaja zaključivanje po analogiji, na osnovu potpunog upoznavanja tipičnog primjera, dolazi se do zaključivanja o cijeloj vrsti.

Aktivnost nastavnika, učenika i proces ocjenivanja su isti kao u problemskoj nastavi.

g) Interaktivno učenje

Ovaj oblik učenja ima osnovnu svrhu da obezbijedi aktivnu ulogu i nastavnika i učenika. Postoji više oblika ovog učenja:

(1) Kooperativno učenje nastavnika i učenika.

Polazi do činjenice da su učenici već stekli značajna znanja u prethodnom učenju i radu, i koje je neophodno za novu nastavnu situaciju i nova sticanja znanja. To znači da nova nastavna situacija neće biti proces „prenošenja znanja“ od strane znalca (nastavnika) „na nezalicu“ učenika nego je to nastavna situacija koju karakteriše interakcija ta dva najvažnija objekta. Interakcija je, što je sasvim razumljivo, totalno asimetrična. Naime, nastavnika krasi veliko obrazovanje i bogato životno iskustvo. Međutim, učenik se shvata kao partner i vrlo je aktivan.

Uloga nastavnika kao partnera svodi se na vođstvo, na neprestano vođenje računa o sagovorniku (učeniku), na motivisanje učenika, na regulisanje odnosa u socijalnoj grupi itd.

U kooperativnom radu nastavnika i učenika dolazi do saznajnog konflikta. Nesaglasnosti koje su proizvod razlika u životnom iskustvu, nivou obrazovanja i vaspitanja i odnosu prema radu, su kognitivne prirode i solidna su osnova za usvajanje novih znanja. Naime, predočavanjem činjenica, podataka, ideja, teorija, koje nijesu u saglasnosti sa onim što učenik već zna i sa onim kako učenik razumije pojave o kojima je riječ u nastavi, nastavnik namjerno stvara konflikt u saznanju učenika. Na taj način on motiviše učenika i dovodi ga do ličnog otkrića, što povećava stepen razumijevanja i povećava trajnost usvojenih znanja.

U kooperativnoj nastavi dolazi do punog izraza saradnja nastavnika i učenika.

Nastavnik zamišlja cjelinu nastavne situacije, priprema didaktička sredstva, planira tok nastavnog procesa, stvara problemske situacije, odabira pitanja, vrši izbor činjenica i generalizacija.

Učenik mobilizira svoja već stečena znanja i iskustva, rješava predočene problemske situacije, izvodi praktične intelektualne radnje koje su nužne u toj problemskoj situaciji.

(2) Kooperativno učenje u grupama učenika

Jedan od najčešćih problema koje uviđaju svi nastavnici jeste taj što postoje bitne razlike u nivoima znanja među učenicima, čak i kada su oni istog uzrasta. A ako se organizuju frontalni (kolektivni) nastavni rad, te razlike postaju prepreka, ili smetnja postizanju boljih rezultata. Međutim, ta smetnja može čak i da se pretvori u prednost, ukoliko se nastavni rad organizuje po grupama, ili ako se organizuje problemska nastava.

Uloga nastavnika je u tome da angažuju zrelije učenike kao svoje pomagače. Tada sučeljava saznanja i iskustva razvijenih i manje razvijenih učenika, što postaje vrlo produktivna nastavna situacija. U takvoj organizaciji nastavnog rada učenicima su podijeljene uloge - jedni uče jedan aspekt, a drugi uče drugi aspekt iste pojave, a nakon toga se zajednički stvara cjelina i podstiče takmičenje među grupama. Time se stvara maksimalna motivacija za učešće u procesu učenja.

(3) Timska nastava

To je jedan od oblika učenja i nastavnog rada u nastavnom procesu. Specifičnost timskog rada ogleda se u podjeli uloge. Najvidljiviji oblik takvog rada jeste na časovima fizičkog kada određeni učenici pripadaju informalno posebnoj ekipi - timu. Da bi riješili određeni problem učenici dijele uloge i svaki učenik vrši određeni vid aktivnosti. Međutim, nastavnik mora voditi računa da izbjegne uske specijalizacije učenika, te zato uloge često treba mijenjati.

Aktivnost nastavnika usmjerava se na organizovanje, na vođstvo (ali diskretno) na partnerstvo u učenju i radu.

Aktivnost učenika svodi se, u suštini, na već opisane oblike učenja u problemskoj nastavi i u učenju putem otkrića.

(4) Učenje po modelu

Za ovakvo učenje se u svakodnevnoj praksi koristi više naziva: imitacija, učenje putem posmatranja, opservaciono učenje, učenje po modelu (modelovanje), učenje putem indentifikacije (poistovjećivanjem). U stvari, uči se na taj način što se nešto novo (neki obrazac ponašanja) vidi kod drugih, pa se pod određenim uslovom ponavlja i prisvaja, i tako se postiže novo učenje;

- *imitacija*, kao oblik učenja predstavlja pojedinačne akte ponašanja, imitira se pokret, radnja, način govora, izrazi ili fraze, gestovi i sl. U školskom učenju se najčešće na taj način uče neke motoričke radnje (rukovanje priborom, pisanje slova i cifara, način izvođenja eksperimenta ili crtanje karata i sl.);

- *identifikacija*, podrazumijeva neki složeniji psihološki proces ili obrazac određenog ponašanja. U školi je čest slučaj da učenici zavole nastavnika, pa tako i predmet koji on predaje;

- *učenje putem posmatranja*, opservaciono učenje i učenje po modelu mogu da se odnose na usvajanje specifičnih i konkretnih, ali i cjelovitog oblika ponašanja. Tako se može usvajati preciznost i tačnost mišljenja, tako se može njegovati ljubav prema nekom nastavnom predmetu, kao i specifičnost ponašanja u okviru određenog nastavnog predmeta (kako se sjedi za klavirom, kako se drži glava pri čitanju, kako se vrši neki dribling u fudbalu, kako se rukuje alatom, priborom itd.).

Učenjem po modelu u školi se najčešće postiže sljedeće: motoričke (praktične) radnje (procedure), tj. postupci specifični za konkretne nastavne predmete, neka intelektualna umijeća (načini rada na tekstu koji se uči), neki oblici socijalnog ponašanja, stiču se stavovi i uvjerenja, sistem vrijednosti, osobine ličnosti itd.

Učenje po modelu je takođe oblik interaktivnog učenja; u njemu su aktivni i učenik i nastavnik. Za uspješnost učenja po modelu potrebno je obezbijediti sljedeće:

- a) Učestalost modela ponašanja, učenja ili izvođenja radnje;
- b) Ukorijenjenost modela (njegova prihvaćenost),
- c) Socijalna podrška, pa i nagrađivanje poželjnog modela ponašanja;
- d) Jasna procjena onoga ko uči šta dobija ako nauči i ako usvoji model ponašanja,
- e) Motivisanost onoga ko uči da usvoji dati model,
- f) Autoritet onoga od koga se preuzima model ponašanja,
- g) Shvatanje, razumijevanje modela ponašanja i
- h) Bliskost modela ponašanja licu koje treba da ga usvoji.

Sve to pokazuje da je učenje po modelu pravi oblik interaktivnog učenja. U njemu se odvija intenzivna interakcija između ponuđenih modela ponašanja i onoga ko uči.

U školi se javlja više oblika učenja po modelu. Osnovni oblici učenja po modelu, koji se javljaju u školi su sljedeći:

- a) Modeli ponašanja iz školskih programa (to su razni likovi iz književnih djela, istorijske ličnosti, naučnici i istraživači i sl.);
- b) Nastavnici kao model, bilo ponašanja specifičnog za određene školske discipline, bilo kao ličnost – modeli sistema vrijednosti, pravičnosti, moralne čvrstine itd;
- c) Modeli učenika, tj. obrasci ponašanja koje favorizuju i ističu škola i nastavnici, a oličeni su u nekom učeniku.

d) Modeli koji djeluju u javnom životu, van škole, u svakodnevnim životnim situacijama, u sredini gdje se živi, u medijama (na filmu, u pozorištu itd).

Vrlo često postoje sukobi među različitim modelima. Ti se sukobi manifestuju na sljedeći način:

a) Modeli iz škole su često idealizovani, pozitivni modeli, te su u sukobu sa realnim životnim modelima;

b) Sukobi između deklariranih modela i stvarnih modela ponašanja (nastavnici koji hvale samostalnost ponašanja djece, a u stvarnosti favorizuju koja pokazuju poslušnost);

c) Sukobi među modelima različitih generacija (modeli nastavnika i modeli učenika, poput sukoba modela roditelja i djece).

Ti sukobi različitih modela određuju složenu dinamiku učenja po modelu: dovode do konfuzije u usvajanju modela, do oštrog sukoba različitih modela ponašanja, do sprečavanja usvajanja modela ponašanja koje školski programi i škola žele da prenesu na učenike itd. Zato je neophodno potrebno pedagoški proučiti, pedagoški rješavati taj sukob modela. Ako se to pedagoški ne poznaje i pedagoški pravilno ne shvati i ne rješava, učenici će poći linijom manjeg otpora i zbog pohvala, nagrada ili kazni, a u prvom redu zbog ocjena, prihvatiti, na kratko, model koji škola favorizuje, a zatim se brzo vraćati modelu kojem sami preferiraju.

Aktivnost nastavnika u učenju po modelu svodi se na razvijanje bogate, pozitivne ponude raznovrsnih modela ponašanja (kako onih iz školskih programa, tako i sopstvenog ponašanja, pa i modela van programa i van škole). Pod njegovim rukovodstvom, učenici realno, slobodno i argumentovano, prave analizu raznih modela traže protiv modele.

Aktivnosti učenika se odvijaju spontano i simultano. Suština je u tome da razumije model ponašanja, i da se uspostavi proces identifikacije, proces aktivnog biranja među ponuđenim modelima, kao i ispravljanje nedostataka uvidenih na modelu u sopstvenom ponašanju (nadmašivanje modela).

Problemi ocjenjivanja učeničkih postignuća u tome modelu su specifični. Globalne efekte učenja po modelu – škola ne registruje i ne ocjenjuje. To se, prije svega, odnosi na globalne i cjelovite obrasce ponašanja kao što su sistem vrijednosti, stavovi i uvjerenja, globalni obrasci ponašanja specifični za pojedine školske discipline. Globalni obrasci ponašanja ponekad uključuju ocjene iz vladanja i to, po pravilu, onda kada poprime negativne oblike iskazivanja kao što je agresivnost. Isto tako ti oblici ponašanja vrednuju se na takmičenjima (sportski, ili iz pojedinih predmeta), ili dolaze do izražaja u vidu priznanja u vanškolskim aktivnostima, sekcijama itd.

Aktivno učenje - mogućnosti i perspektive

Nastavu, kao i oblike učenja, moguće je, imajući u vidu stepen i vrstu pomagala koja se koristi, podijeliti u dvije velike grupe:

- nastava, odnosno učenje koje se zasniva na izgovorenoj riječi.

- nastava, odnosno učenje koje se zasniva na nastavnim sredstvima i pomagalima.

Naša škola, iako na početku XXI vijeka, toliko je neopremljena da se u njoj, nažalost, koristi veoma mali broj pomagala za učenje i nastavu uopšte, i posebno što je veliki broj učenika u odjeljenju (do 33 učenika). Za razliku od nastavnog procesa, svi drugi vidovi ljudske djelatnosti, u savremenom svijetu, koriste razne alate, sredstva, odnosno izrađenu tehnologiju. U školi se još uvek sve zasniva na izgovorenoj riječi, uz pomoć table i krede. U takvim nastavnim okolnostima, skućene su mogućnosti aktiviranja učenika. Takvi oblici ućenja i nastave u cjelini su receptivni¹² i transmisivni,¹³ te je logićno da iz takve nastave proisteće „bubanje“ od strane ućenika.

Ćak i pod uslovom da u školama postoji savremena nastavna tehnologija (misli se na laboratorijsku opremu, opremljenje medijateke i ućenje uz pomoć računara), pitanje je koje oblike aktiviranja ućenika možemo ostvariti bez ikakve opreme, odnosno, koji oblici aktiviranja su mogućić samo uz pomoć odgovarajuće opreme,¹⁴ kao što je slućaj u mnogim oblicima ućenja putem otkrića u laboratorijskim vježbama.

Kvalitet nastave i ućenja zavisi od korišćenja nastavnih pomagala. Imajuć sve to u vidu, moguće je po kvalitetu razlikovati sljedeće vidove nastavnih situacija:

- verbalno predavanje bez ikakvih pomagala,
- predavanje uz korišćenje table i krede,
- predavanje uz korišćenje udžbenika i drugih pisanih izvora informacija,
- korišćenje audio-vizuelnih ilustracija,
- korišćenje audio-vizuelnih sredstava (dijafilm, nastavni film, videokasete, video-disk, kompjuterska knjiga i sl.),
- ućenje uz pomoć računara, kao sredstava za stvaranje tekstova, za izvođenje raznih operacija za korišćenje obrazovnih programa – obrazovnog softvera kao baze podataka.

Danas u školi postoje i sve kombinacije tih pomagala.

Imajuć u vidu korišćenje nastavnih pomagala, danas treba favorizovati sljedeće nastave:

¹² Receptivno je svako ućenje u kome je zadatak onoga ko ući (ućenika) da usvoji neka znanja ili umijenja koja su „propisana“ nekim (školskim) programom. Dakle lice koje ući ne otkriva, tj. ne dolazi samostalno do saznanja, nego ih doslovno (mehanićki oblici ućenja) ili sa razumijevanjem i na svoj naćin usvaja (smisleno ućenje).

¹³ Transmisivna nastava (ućenje) je takva nastava u kojoj je osnovno jednosmjerno prenošenje znanja od nastavnika ka ućenicima.

¹⁴ Nućna su utvrđivanja prethodnih znanja ućenika, upotreba svih motivacionih sredstava, korišćenja najboljih prezentacija znanja, nastava u vidu stalne interakcije nastavnika i ućenika, korišćenje didaktićkih sredstava, ocjenjivanje koje podstiće razumijevanje itd. Osim toga potrebno je ućenje putem rješavanja problema, Ućenje u kojem ono što se ući nije dato u finalnom obliku u kome treba da bude usvojeno.

1. *Laboratorijsku i kabinetsku nastavu*, (smatramo da je jasno te nećemo posebno obrazlagati),

2. *Nastava uz oslanjanje na školsku biblioteku* (igroteku, medijateku), takođe potpuno jasno,

3. *Nastava uz korišćenje lokalnih obrazovnih potencijala* (misli se na prirodnu sredinu–zemljište, more, rijeke, jezera, reljef, živi svijet; kulturne potencijale-biblioteke, medijateke muzej, pozorište, galerija, bioskop); istorijska mjesta i istorijski spomenici; sportski objekti i sportska društva preduzeća, organizacije i institucije; naučno istraživačke ustanove; lokalni kadrovi – istraživači, umjetnici, pronalazači, roditelji itd.

4. *Učenje uz pomoć računara* (pored tehničkog ovladavanja rukovanja računarom, učenici u ovom obliku učenja imaju prilike za vrlo raznovrsne aktivnosti izradu individualnih ili grupnih tekstova, korišćenje baza podataka, korišćenje obrazovanog softvera, korišćenje multimedijanih izvora informacija sa video-diskova i iz elektronskih knjiga, vođenje sopstvene datoteke, statistička obrada podataka, elektronska pošta itd.

Zaključak

Ideja o aktivnom učenju i nastavi nastala je iz primarnih razloga da ono što učenici uče u školi nauče što kvalitetnije i bolje i da ta znanja budu smislenija, trajna i upotrebljivija. Nastavnici i stručni saradnici, po prirodi svog profesionalnog bavljenja, stalno su u situaciji da vrše evaluaciju efekata obrazovanja. Sva sistematska praćenja toka nastavnog procesa, armije pedagoga i nastavnika,¹⁵ pokazuju ozbiljne manjkavosti, a prije svega loš kvalitet i nizak nivo usvojenosti znanja.

Cilj aktivnog učenja i nastave jesu bolji obrazovni rezultati. U tom pravcu nastavnici i stručni saradnici mogu planski i sistematski organizovati nastavu u kojoj će se bitno mijenjati položaj djeteta. Tek u aktivnom učenju i nastavi, za razliku od prisutnih tradicionalnih modela, dijete (učenik) će biti u položaju da donosi odluke da bira da se slobodno izražava da bude pitano za stav, da bude ravnopravno da bude partner u pedagoškoj komunikaciji, da bude poštovan njegov tempo rada, da budu uvažavane njegove mentalne specifičnosti, da dolaze do izražaja njegova vanškolska znanja i umijeća de se uvažavaju njegova interesovanja. Nastavnik će organizovanjem rada u aktivnoj nastavi učiniti da se učenici osjećaju bolje prijatnije, zadovoljnije. U aktivnoj nastavi učenici će učiti smisleno, logički, a znanja će postati korisna upotrebljiva. U takvoj nastavi će do punog izraza doći individualne razlike njima će se maksimalno izlaziti u susret. U takvoj nastavi će se dijete tretirati kao aktivan činilac, u znatnoj mjeri samostalan, u sticanju novih znanja. Aktivnosti u aktivnoj nastavi su privlačne za dijete i ono rado u njima učestvuje.

¹⁵ O tome najrečitije govore prilozi u časopisima čiji su autori pedagoga iz neposredne školske prakse, kao i saopštenja na skupovima – posebno kongresima pedagoga.

Bitno je istaći da aktivne metode nisu ekskluzivno primenljive samo na određene sadržaje i na određene tipove nastavnih časova. Naprotiv, cilj je da se sve što se uči, u svim nastavnim predmetima, na svim tipovima nastavnih časova, maksimalno oslanja na prethodna dečija znanja i iskustva, koja će biti problemski organizovana i koja će uključivati pitanja i odgovore, dileme, vanškolska znanja i iskustva, koja će promišljenim prezentacijama nastavnog gradiva mentalno aktivirati učenike, buditi i održavati njihovu radoznalost i motivisanost za učenje i rad.

Nastavnik je, u saradnji s pedagogom, stručnjak koji na najbolji način može prilagoditi rad škole savremenim zahtjevima društva, ali i razvoju nauke, tehnike i tehnologije.

Vrlo često se u školama ne koristi ni ona nastavna tehnika sa kojom škola raspolaze. Najbolje rješenje je kada se tehnika koristi na način da je dostupna i učenicima, za efikasnije usvajanje znanja. Ako se zna da je suština aktivnog učenja u rješavanju problema sopstvenom misaonom aktivnošću učenika, kao i u otkrivanju znanja takođe sopstvenom misaonom aktivnošću, onda je jasno koliko je neophodna nastavna tehnologija, odnosno nastavna pomagala uz koja se do saznanja dolazi očiglednim perceptivnim putem.

Više nema dileme da je najljepše, najudobnije i najlakše učiti u konformnim i bogato opremljenim školskim prostorijama u kojima bi bili svi potrebni materijali za učenje i rad: olovke, boje, papir, knjige, radni materijal, slike, dijapozitivi, dijafilmovi, filmovi, muzika, alati, laboratorije, modeli tehnika. Međutim, tu opremu treba znati upotrijebiti. Oprema ima smisla samo ako pomaže da se aktivno radi i da se aktivno usvajaju znanja i vještine. U školama koje su bogato opremljene postoji nastojanje da učenici reprodukuju gradivo koje je predavao nastavnik, ili su ga pročitali iz udžbenika. Zato je potrebno organizovati obuku za nastavnike za korišćenje savremene tehnologije. Poželjno je da nastavnik sam poznaje savremenu nastavnu tehnologiju i njenu primjenu u nastavi.

Za aktivnu školu, aktivnu nastavu i aktivno učenje važi pravilo: *ako nema nastavnih sredstava i pomagala za primjenu aktivnih metoda, neka se nastavnik osvrne oko sebe, možda sredstva i pomagala postoje u okolini, u prirodi, u naselju, u drugim institucijama u lokalnoj sredini.*

Školski pedagog je nezamjenjiv stručnjak koji će obući nastavnike i upoznati ih sa savremenim nastavnim metodama i modelima učenja u nastavi.

Aktivno učenje i učenje putem otkrića su sinonimi istog značenja. Naime, učenje putem otkrića jeste aktivirajuća metoda rada, ali to nije jedina metoda u aktivnoj školi.

Druga veoma bitna metoda učenja u aktivnoj školi i nastavi jeste *učenje putem rješavanja problema*. Za to učenje takođe je moguće naći više sinonima: kooperativno učenje, stvaralačko učenje, složena misaona aktivnost i sl.

Izbor metoda zavisi od nastavnih sadržaja i psiho-fizičkih mogućnosti učenika. Svaki nastavni sadržaj trebalo bi obrađivati onom metodom kojom

se može izvući maksimum iz tog nastavnog gradiva, uz poštovanje principa ekonomičnosti i racionalnosti a u skladu sa ciljem koji želimo da ostvarimo.

U aktivnoj školi, aktivnoj nastavi i aktivnom učenju, razvijaju se raznovrsne aktivnosti:

- produktivne i reproduktivne ,
- smislene i besmislene,
- mentalne i motorne,
- jednostavne i složene,
- unaprijed zadate i samostalno iniciranje,
- popisane i samostalno odabrane,
- verbalne i manipulativne i sl.

Međutim, pod pojmom aktivnosti se u prvom redu misli na mentalnu aktivnost, ali i na široki dijapazon svih vrsta aktivnosti koje mogu doprinijeti boljem i kvalitetnijem ovladavanju znanjima i umijećima. To znači da se aktivnom nastavom i aktivnim učenjem razvijaju sposobnosti: dijaloga, dobrog predstavljanja sopstvene ideje dolaženja do pravilnih rješenja, sposobnosti argumentovanja sopstvenog sastava, sposobnosti argumentovanja diskusije, sposobnost postavljanja pitanja, sposobnosti donošenja odluke, sposobnost preuzimanja inicijative itd.

Aktivna škola, aktivna nastava i aktivno učenje treba da doprinesu da se djeca bolje i prijatnije osjećaju u školi, da se kod učenika smanji strah, da se smanji strepnja, nervoza, čak i brojne psihogene teškoće, a da se popravi podrška, atmosfera i olakša komunikacija.

Ma ko da je nosilac ideja, pa i baza podataka, aktivne nastave neće biti ukoliko je ne shvati i ne primeni sam nastavnik. Zato aktivna škola traži od nastavnika da bude organizator, kreator, dizajner nastavnih časova, pronalazač puteva saznanja. Isto tako, aktivna škola traži od učenika puno lično angažovanje, raznovrsnu aktivnost, inicijativu, donošenje odluka, kritičko primanje informacija, povezivanje i transfer znanja i vještina. U takvim okolnostima je i uloga pedagoga bitno drugačija: pedagog je novator, kreator, usmjerivač i organizator rada u aktivnoj školi.

Ovako stečena znanja i umijeća su smislenija, svrsishodnija, upotrebljivija i među njima postoje logičke veze.

Jedna od glavnih karakteristika aktivne škole i aktivne nastave jeste kooperativno učenje. Međutim, to ne znači da se aktivna nastava i učenje mora odvijati uvijek u manjim grupama. Nekada to mogu biti i veće grupe, rad u parovima, individualni rad ili kombinacija svih tih oblika i brojčanih formacija.

Aktivna škola i aktivna nastava podrazumijevaju napuštanje tradicionalne nastavne situacije u kojoj djeca sjede mirno i nepomično i u kojoj se pretvaraju u oko i uho. Naprotiv, djeca su vrlo aktivna, među njima se odvija živa diskusija

i razmjena mišljenja, ona mogu da se slobodno kreću tako da se u odjeljenju stalno stiče utisak da je cjelokupna situacija izmakla kontroli. Isto tako, aktivna nastava i aktivno učenje, ponekad, prelaze u potpunu tišinu koja je znak ozbiljnog misanog aktiviranja. U svakom slučaju, najbitnije je da i u jednoj i u drugoj krajnosti postoji svrhovitost i da je sve u funkciji rješavanja zadatka kvalitetnog sticanja znanja i vještina. I u jednoj i u drugoj krajnosti nastavnik ostaje diskretan, ali izuzetno važan i nezamjenjiv faktor. On poput režisera nenametljivo nadgleda učenika, kontroliše i usmjerava njihove aktivnosti, savjetuje, saraduje, podsjeća i planira.

Isto tako i pedagog ostaje nezamjenjiv faktor u organizovanju nastavnog rada u aktivnoj školi, u instruisanju nastavnika učenika, u savjetovanju učeničkih roditelja, u pokretanju aktivnosti ostalih stručnih saradnika i saradnika u nastavi.

Literatura:

– Đorđević. J., *Savremena nastava, organizacija i oblici*, Naučna knjiga, Beograd, 1981.

– Erić. LJ., *Strah od ispita*, Medicinska knjiga, Beograd-Zagreb, 1981.

– Gasić-Pavišić-red S., (ur), *Autonomija ličnosti i vaspitanje*, Beograd, 1996.

– Ivić. I. Pešikan, A, Janković, S, i Kijevčanin S., *Aktivno učenje, aktivno učenje u nastavi*, Beograd, 1998.

– Jovanović. B., *Škola i vaspitanje*, Učiteljski fakultet u Jagodini, 1998.

– Kačapor. S., „Unapređivanje pedagoške funkcije školskog pedagoga“, *Pedagogija*, br. 1. Beograd, 1998.

– Kačapor. S., *Uvod u školsku pedagogiju*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1999

– Kačapor. S., *Istorijski pregled nastanka i razvoja škole*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1996.

– Kyriacou. C., *Temeljna nastavna umijeća*, Educa, Zagreb, 1997.

– Knežević. V., *Modeli učenja i nastave*, Prosveta, Beograd, 1981.

– Kovač – Cerović. T. I saradnici, *Igrom do spoznaje*, CAA-UNHCR, Beograd, 1995.

– Kovač-Cerović, T. Rosandić, R. Popadić, D. (priređivači), *Učionica dobre volje*, Grupa MOST, Beograd 1995.

– Krnjajić. S., (ur), *Saznavanje nastava*, Beograd 1995.

– Kvaščev. R., *Modelovanje procesa učenja*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 1977.

– Ničković. R. I Gligorić, N., *Instrumenti za rad školskih stručnih saradnika*, Beograd, 1992.

– Pongrec. S., *Ispitivanje i ocenjivanje u obrazovanju*, školska knjiga, Zagreb, 1980.

ACTIVE LEARNING vs. TRADITIONAL LEARNING

Abstract:

Effects of active learning in comparison to traditional one have been the focus of this scientific work. Achievements, preferences and defects of both kinds of learning are analysed. Authors not only compare techniques and aspects of active to traditional learning but they also suggest the ways how to overcome deficiencies of traditional learning. The authors state that school must be more aimed at the child and treat is as a person. The focus is put on conscious pupil's activity, so that the most important mission of the teacher in active school is to teach a pupil how to learn. The aim of active school is creation of a many-sided person and individuality of each child, not only adoption of some school program.

Key words: traditional school-learning, active school-learning, different types of learning, activity and significance of teacher, activity and significance of pupil

Татијана ВУЈОВИЋ¹
Радмила БАЈКОВИЋ²

ДОБРО ПИТАЊЕ ВОДИ КВАЛИТЕТНОМ ЗНАЊУ

Резиме: Рад се бави проблематиком квантитета, квалитета, функционалности и ефикасности питања у настави/учењу. Указано је на то да је у процесу учења могуће трансформисати знање чињеница у знање разумијевања појмова кроз процес постављања питања. Из тога слиједи да сви актери у процесу учења/наставе морају постати свјесни значаја добро потављеног питања. Покушале смо да укажемо на то шта је добро питање и да оно подстиче различите облике мишљења усмјеравајући на размишљање о вриједности и значају знања у ширем смислу.

Бавиле смо се питањима из угла наставника (формулацијом, ангажовањем различитих когнитивних нивоа, фидбеком, подстицањем ученика да питају), као и питањима из позиције ученика (мотивацијом, учењем типова питања, примјеном питања у самосталном учењу као посебном метакогнитивном вјештином и сл.). Указано је и на то да су питања важан сегмент многих програма за обуку наставника.

Кључне ријечи: наставничка питања, питања ученика, нивои знања, метакогниција

Увод

Да ли смо заборавили како почиње свако (са)знање? Гдје и зашто нестаје почетна и неисцрпна дјечија радозналост током година школовања? Да ли је школа мјесто гдје ученици углавном одговарају на постављена питања? Какав је квалитет питања која наставници постављају ученицима? Да ли постављање питања у настави треба да буде двосмјеран процес? Зашто је важно да ученици питају током процеса учења? Да ли се вјештина постављања питања у настави може усавршавати?

У овом раду покушаћемо да појаснимо ову тему, да подстакнемо размишљања и предложимо основу за евентуална истраживања.

¹ Татијана Вујовић, педагог, ОШ „Блажо Јоков Орландић“ Бар.

² Радмила Бајковић, психолог, ОШ „Блажо Јоков Орландић“ Бар.

Процес учења/мишљења не почива на одговорима већ на питањима. Без питања не би било напретка у науци и свеукупном сазнању. Питања, с једне стране, дефинишу задатак, приказују проблем и указују на исходе. Одговори, с друге стране, најчешће стављају тачку на мишљење. Само кад одговор изазива постављање нових питања процес мишљења наставља свој живот. Управо због тога је тачно да само ученици који желе да питају заиста размишљају и уче, а успјешни су они наставници који им то допуштају и подстичу их у томе.

1. О значају питања у настави/учењу

До правог разумијевања долази се кроз стање интелектуалне неодређености и нејасноће која провоцира и изазива питање. Тај процес разумијевања и конструкције знања може се одвијати само кроз интеракцију, која није увијек на релацији наставник – ученик, већ може бити циркулација идеја и искустава међу самим ученицима или комуникација ученика са средином у којој се учи, посебно са инструктивним материјалима попут уџбеника.

Питања у настави имају три компоненте: когнитивну, бихејвиоралну и социјалну. Било да долази од наставника или од ученика, питање је прије свега интелектуални подстицај који активира когнитивне процесе разумијевања, анализе, синтезе, закључивања и евалуације – појединачно или у комбинацији. Ти процеси резултирају усвајањем знања на квалитетан, трајан и примјенљив начин. Знање које се на тај начин смјести у личну когнитивну конструкцију има тенденцију да се размијени, пренесе и подијели с другима. Зато ће учионица у којој постоји отворена размјена питања бити мјесто интензивне и позитивне социјалне интеракције кроз коју се развија самопоуздање, унутрашња мотивација и брига о другима. Све то одвија се кроз активан процес мишљења и дјелања. Према Павловић (2003) настава заснована на дјечјим питањима, поред мотивационих, комуникацијских и емоционалних ефеката, има значајне когнитивне ефекте.

Реформа образовних система у свијету и код нас почива на теоријској основи развојног конструктивизма која учење посматра као процес проактивног стварања идеја, а не механичког акумулирања података.

Европски парламент је дефинисао компетенције дјеце за 21. вијек. Посебно издвајамо когнитивне компетенције (према: Сузић, 2004) које наглашавају значај оспособљавања дјеце за функционално усвајање знања, што представља изазов свим савременим образовним системима.

1. Издвајање битног од небитног, вјештина одабира информација;
2. *Постављање питања о градиву, као и о властитој когницији;*
3. Разумијевање материје и проблема;

4. Памћење, одабир информација које је нужно памтити;
5. Руковање информацијама, менаџмент у коришћењу информација – брзо проналажење, коришћење и складиштење информација;
6. Конвергентна и дивергентна продукција, стварање нових рјешења и продуката;
7. Евалуација, вредновање ефикасности учења и рада као и остварене користи.

Образовни системи који желе да омогуће ученицима развој наведених когнитивних компетенција треба да заснивају процес наставе/учења на тим сазнањима.

1.1. Наставничка питања

Чињеница је да наставници постављају велики број питања, према неким истраживањима чак и до 250 питања у току наставног дана. Ашнер је (према: Гал, 2003) на примјер, дефинисао наставнике као професионалне „состављаче питања“ (professional question maker) и тврдио је да је постављање питања један од основних начина којима наставник стимулише ученике да мисле и уче. Тај аутор наводи да је један од десет критеријума процјене успјешности наставника управо вјештина постављања питања и вођење сазнајног дијалога у учионици.

Током вишегодишњег посматрања наставе у основној школи могле смо запазити да се у учионици, посебно у предметној настави, углавном чују наставникова питања и да су она формулисана тако да претежно ангажују процес репродукције код ученика. Ученици постављају мали број питања, а од тог броја врло мало питања се односи на сам наставни садржај и на његово појашњење. Ти подаци су забрињавајући.

На основу хоспитација које смо обавиле у овој школској години, утврдиле смо да наставници у предметној настави постављају у просјеку 35 до 40 питања по часу. Наравно, један број питања је ван контекста наставног садржаја, један број се односи на процедуре за конкретан задатак на часу док су остала усмјерена на сам садржај наставне теме. У посљедњој категорији највише је питања која захтијевају од ученика репродукцију чињеница. (Који су механички дијелови микроскопа?, Кад је почео Други свјетски рат?, Како гласи дефиниција кретања?). Та питања имају своју функцију у процесу конструкције знања, али њихова доминатност у процесу наставе/учења треба да забрине.

Увидом у припреме наставника за часове нијесмо примијетиле да наставници промишљају и систематски планирају употребу питања у процесу наставе/учења. Слободне смо да кажемо да наставници не увиђају моћ употребе питања. Питања су најнефективније „оруже које наставник има у свом арсеналу“.

Бројна истраживања, чије резултате наводи Гал (1970) у својој обимној студији потврђују та наша сазнања о броју и врсти наставничких питања. Тако она наводи Стивенсову студију (1912), вјероватно, прво озбиљно проучавање броја и типа питања које наставници постављају у учионици која је утврдила да двије трећине наставничких питања захтијевају присјећање информација из уџбеника.

Двије деценије касније, Хајнес (1935) констатује да се у 77% наставничких питања у шестом разреду у настави историје од ученика тражи познавање чињеница, а само 17% захтјева од ученика просуђивање и размишљање.

У Корејевој студији (1940), три процјенивача су класификовала питања која су наставници постављали ученицима у току једне седмице у лабораторији у једној средњој школи. Класификовали су 71% чињеничких питања и 29% питања која су захтијевала процесе расуђивања.

Флојд (1960) је класификовао питања која је постављало 40 најбољих наставника у основној школи у Великој Британији, и утврдио да се 42% питања односило на чињеничко знање, а 20% питања је захтијевало више менталне процесе.

На основу тих истраживања можемо закључити да већ дуги низ година није дошло до суштинске промјене у типу питања које наставници користе у учионици. Око 60% наставничких питања од ученика тражи присјећање чињеница, док свега око 20% питања подстиче ученике на размишљање.

Зашто је то тако? Постоји потреба за критичким и добрим питањима, али се ситуација није промијенила ни до данас. Закључци тих студија говоре о потреби систематске обуке наставника за формулисање, класификовање и функционалну употребу питања у процесу наставе/учења, као и за мијењање курикулума.

1.1.2. Категорисање питања

Кад је ријеч о **формулисању питања** наставник мора прије свега водити рачуна о јасноћи садржаја питања, језичкој једноставности и разумљивости са позиције дјетета. Уколико питање није коректно формулисано – није разумљиво, може изазвати конфузију и демотивисати ученике, а то је, истовремено, губитак и за наставника. Посебну пажњу наставници би требало да посвете формулацији питања која користе за писмено испитивање знања, када ученик није у могућности да добије додатна објашњења.

На примјер, у тестовима знања ученици се сријећу и са оваквим питањима:

Шта је еколошка равнотежа? _____ Ова равнотежа постоји _____.

Наука о човјеку тј. _____, бави се унутрашњом грађом тј. _____, функцијом или _____, поријеклом људске врте или _____.

Изазов за велики број истраживача, али и професионални изазов за саме наставнике јесте управо мјерење **квалитета питања** која користе. У досадашњим истраживањима из те области постављено је више система за класификацију питања у настави. Неколико њих, као што је Блумова, Галагерова и Карнерова, састоје се од ограниченог броја општих категорија које могу да се користе у класификацији питања без обзира на контекст. Већина система за класификацију питања заснива се на менталном процесу који се ангажује приликом давања одговора. Слабости класификација питања на основу когнитивних процеса огледају се у томе да не можемо увијек бити сигурни које менталне процесе ангажује ученик приликом одговора на неко питање. На примјер, на питање шта је кретање ученик може одговорити дефиницијом коју је меморисао без разумијевања. Савремене тенденције истраживања у тој области иду ка формулисању таксономија које би се односиле на класификацију питања за поједине предмете или разреде.

Најчешће коришћена класификација је Блумова (1970). Тај аутор препоручује: „Ако желите бољи одговор, поставите боље питање“. То би могло да представља добар мотив за наставнике.

Наводимо примјер питања која прате Блумову таксономију знања, на којој почива курикулум у нашој реформисаној школи.

КОГНИТИВНИ НИВОИ/ ПРОЦЕСИ	ТИП ПИТАЊА
Знање	Како се зове...?; Шта је...?; Када се догодило...?; Именуј... ; Дефиниши...; Да ли је тачно или није...?; Гдје се налази...?; Ко је аутор...?; Колико (нечега) има?; Одреди...; Наброј...
Разумијевање	Како би објаснио/објаснила...?; Наведи примјер...; Које су сличности, а које разлике између...?; Прикажи дијаграмом...; Објасни процес...; На основу наведеног закључи...
Примјена	Зашто је значајно...?; Израчунај...; Како су ти догађаји/ појаве повезани/повезане?; Нацртај модел...; Допуни...; Класификуј...; На основу датог откриј законитост...; Замисли експеримент на основу...; Гдје се може применинити...?
Анализа	Каква је структура...?; Шта је недостатак...?; Како би поређао/ поређала по важности...?; Ако се догоди,... шта би била посљедица?; Шта мислиш, који мотиви леже у основи...?; Зашто је дошло до промјене?; У чему је проблем са...?

Синтеза	Измијени крај...; Шта ће се догодити ако...?; Препричај суштину...; Формулиши критеријуме за...; Наведене елементе искомбинуј по неком својству...; Опиши процедуру којом би провјерио/провјерила...?
Евалуација	Одабери једно становиште и образложи свој избор...; Каква је вриједност (теорије)?; Колико је објективних чињеница у...; Покушај да нас убједиш у...; Према твом мишљењу, шта је боље...?

Иако циљеви и стандарди знања у нашим програмима почивају на наведеној класификацији, која је стога и позната наставницима, у пракси и даље доминирају питања која ангажују знање и разумијевање, дакле ниже менталне процесе, док су питања која ангажују више ментале процесе права ријеткост. Та чињеница може бити поуздан индикатор да и даље постоји неразумијевање суштине програма и нивоа знања и да постоји велики раскорак између теоријских захтјева савремене наставе и њене примјене.

Препорука наставницима била би да процијене своју наставу категоришући сопствена питања према Блумовој класификацији. На основу тога би наставник сазнао који тип питања доминира у његовој пракси, да ли има питања вишег нивоа и, ако нема, зашто их нема и како да дође до њих.

1.1.3. Функционална употреба питања

Наставницима је познато да се питања могу користити током читавог часа. Њихова **функционална употреба** различита је у различитим фазама учења/наставе. На почетку питање мотивише, покреће знатижељу, буди радозналост. Даље, у фази конструисања знања питањем се успостављају везе са претходно ученим, са личним искуством, са појмовима из различитих области и праве се везе са новим знањем што води успјешном учењу. На крају слиједи питања којима се провјерава ниво разумијевања ученог. Ту фазу нећемо назвати завршном управо због тога што тада треба креирати ситуације које ће продубљивати и проширивати знање коришћењем питања отвореног типа, на тај начин код ученика развијамо свијест о континуитету знања и потреби за сталним мисаоним ангажовањем.

На примјеру једног од уобичајених наставничких питања у учионици, покушаћемо да покажемо како се оно може функционалније искористити. Свима нам је блиско оно чувено питање наставника „Има ли неко нешто да пита?“. То питање најчешће ученике упућује на то да је час при крају и да заврше са активностима. Због тога се наставницима препоручује да га замијене слједећим алтернативама:

• На које ћете се питање усредсредити када будете радили домаћи задатак?

- Који дио ове теме је још увијек нејасан?
- Шта ћете урадити до сљедећег часа да себи боље разјасните ...?
- Гдје се још може примијенити ово што смо данас учили?

Поред тога што се питањем постиже мисаоно ангажовање ученика, оно дјелује мотивишуће, подстиче размјену идеја и ставова у одјељењу, његује блискост, потврђује успјешност учења, враћа ученика на задатак-усмјерава пажњу, охрабрује иницијативу ученика и сл.

Као што Сингер (1978) наводи, неки аутори наставницима препоручују да планирају питања у секвенцама: најприје питања треба да подстакну дискусију, затим да је одрже уз изношење више података, да би посљедњи сет питања подигао размишљање ученика на виши ниво. Такође, препоручује се да се питања нижу од лакших ка тежим; од општијих ка специфичним и да буду везана за неки временски оквир (предвиђање догађаја у будућности или повезивање са догађајима у прошлости). У процесу планске употребе питања наставник треба да води рачуна о сљедећем:

- Која је сврха питања?
- Које је питање упућено – дирекција (појединачном ученику или групи)?
- Да ли се ради о питању које тражи један дефинисан одговор?
- Да ли питање захтијева опширнији одговор?
- Да ли ће питање ангажовати претходно знање и искуство ученика?

1.1.4. Атмосфера која генерише питања

Потребно је нагласити значај подстицајне и позитивне атмосфере у учионици за интеракцију било које врсте, а посебно за сазнајну која подразумијева питања. Управо учионица у којој доминира наставник који пита, а ученик даје очекивани одговор гаси радозналост и не води функционалном учењу. Да ли су неадекватне реакције наставника на ученичка питања (нпр. *То смо већ учили; Зар то не знаш; Не постављај глупа питања; Немамо сад времена за то...*) допринијеле оваквом стању? Овакве и сличне реакције наставника обесхрабрују и фрустрирају ученике који ће радије одустати него се постављањем питања изложити непријатности. Наставници занемарују и пратеће реакције осталих ученика у одјељењу које често могу да буду негативне у односу на ученика који поставља питања.

Како мијењати ту атмосферу? Прије свега, наставник мора да релативизује сопствено знање како би отворио канал комуникације који омогућава двосмјеран ток. Знања из свих области живота непрекидно се

допуњују, истражују и мијењају. На наставницима је да предоче дјечи ту отвореност знања која их позива да учествују, како у усвајању постојећег, тако и у истраживању могућег.

Ако наставник жели да ученици постављају питања мора им пружити и могућност за то. Наставници углавном током часа, док објашњавају одређени садржај, питају ученике: „Да ли је јасно?“, „Има ли питања?“, „Пратите ли ме?“, „Треба ли да појасним?“ и сл. Међутим, често та питања остају на реторичком нивоу и, након одсуства реакције ученика, улиједи наставак предавања. Зато је препоручљиво да наставник након таквих питања направи паузу којом ће дозволити ученицима да размисле и преформулишу евентуалну нејасноћу у питање. Занимљиво је да су се новија истраживања бавила управо утврђивањем оптималне дужине паузе коју наставник треба да направи након постављеног питања. Нажалост, утврђено је да наставници углавном праве кратке паузе, које нијесу довољне за процес размјене размишљања у учионици, јер нијесу често дуже од једне секунде. Истраживања су показала да су веома важне двије паузе: прва која слиједи након постављеног питања и омогућава ученицима да се одлуче да учествују као и да размисле како да формулишу одговор, и друга, која слиједи након учениковог одговора и пружа могућност и наставнику и ученику да размисле о датом одговору. Те паузе би требало да трају од три до пет секунди (Стахл, 1994).

Поред тога, начин на који ће наставник одговорити на питање ученика такође је значајан за постизање атмосфере која подстиче постављање питања. Прије свега, важно је да се на *свако* питање ученика реагује адекватно и јасно. Некада ће та реакција бити директан одговор, некада је ефикасно преформулисати и појаснити питање и у тој форми га поставити другим ученицима, некада ће се одговор одложити за наредни час. У сваком случају, ученик мора добити неку врсту повратне информације која му поручује да његово питање није занемарено или игнорисано, да је добродошло, и да ће му та врста иницијативе олакшати процес учења и разумијевања градива.

Такође је важно омогућити *свим* ученицима да питају. Није ријетко да у одјељењу доминира један или неколико ученика који монополизују комуникацију са наставником. Управо због тога је неопходно да наставник пружи шансу и другима и подстакне их да питају. Међу њиховим питањима биће сигурно и оних која су намјеравали да поставе „монополисти“, тако да ће свакако добити одговор на њих, а они мање одлучни ће стећи искуство активног учешћа у процесу учења.

Посебно је важно да наставник не реагује негативно на питања ученика. Уколико игнорише, омаловажи, минимизира значај, исмијава садржај или критикује ученика зато што пита, пасивизираће атмосферу у учионици, а самим тиме и процес учења.

За наставника је *вјештина одговарања* на ученичка питања исто толико значајна као и вјештина формулисања питања о којој смо претходно говориле. Како реаговати на учениково питање и подстаћи процес мишљења и повезивања знања? Неки истраживачи те области препоручују сљедеће могућности:

- Наставник може поновити питање парафразирајући га. Тиме се постиже да питање добро чују сви ученици и, што је важније, наставник провјерава да ли је добро разумио питање ученика. Уколико није, ученик ће реаговати и, објашњавајући га, ући ће у процес „размишљања наглас“ што га води ка самосталном долажењу до одговора.

- Наставник може преусмјерити питање, што значи да га упућује другом ученику или одјељењу у цјелини. Та процедура не само да подстиче учешће већег броја ученика, већ указује и на то да и други (вршњаци) ученици могу бити извор знања.

- Наставник може поставити ново, истраживачко (probing question) питање које ученика тјера да сам дође до одговора. (Објасни зашто/како...? Како можеш доказати ту претпоставку? Да ли се слажеш или не са...? Како то знаш?). На тај начин ученику се усмјерава пажња на посебан аспект његовог питања или на оно што зна из претходног градива, а релевантно је за долажење до одговора. Та врста питања води ученика ка постављању новог питања и на тај начин му омогућава продубљивање знања.

- Наставник може искористити учениково питање да подстакне дискусију у одјељењу. То је добар начин да се активно укључе и други ученици и вјежбају вјештину изношења сопственог гледишта.

- Директан одговор на учениково питање препоручује се само онда када наставник претпоставља да нико у одјељењу не зна одговор. У том случају, одговор би требало да буде сажет и јасан а питањима као што су „Да ли сам одговорио на твоје питање?“ или „Да ли је то оно што си питао/питала?“ провјерава се да ли је ученик разумио одговор.

- Одговор на ученичко питање се може и одложити у посебним случајевима (недостатак времена, на сљедећем часу ће се говорити о томе или није од интереса за већину ученика и сл.).

- Наставнику се препоручује да отворено призна када не зна одговор на постављено питање. Иако се на први поглед чини да тиме наставников ауторитет може бити нарушен, то признање ће управо допринијети отварању атмосфере заједничког трагања за знањем и развијању вјештине коришћења разних извора информација.

1.2. Зашто ученици не питају?

Норвешки писац Гордер (1998) каже да дјеца и филозофи имају једну заједничку способност, а то је способност да се зачуде и поставе

суштинска питања о стварности и животу. Чињеница је да у предшколском узрасту дјеца постављају велики број питања (која често одушевљавају одрасле) о себи, околини, о другима и на тај начин разумију свијет око себе. На жалост, та драгоцјена интелектуална вјештина поласком у школу постепено се гаси, да би се након десете године готово потпуно изгубила.

Дуги низ година та појава није била предмет интересовања науке, а прва истраживања у тој области, као што Гал (1970) наводи у својој студији, дала су поражавајуће резултате.

Хјустон (1938) је испитивао фреквентност ученичких питања у 11. разреду и утврдио да су ученици у просјеку постављали мање од једног питања у току једног часа.

Кореј (1940) је снимао часове у шестом разреду средње школе у периоду од једне седмице. Број питања које су постављали ученици мијењао се у зависности од предмета: на часу енглеског 1% ученичких питања по часу, на часовима науке 17% у седмом разреду, а 11% у деветом разреду;

Флојд (1960) је утврдио да су у основном образовању дјечија питања заступљена са свега од 3% до 5% у укупном броју питања у настави.

Према Јукићу (2001) на 120 снимљених часова на којима је обрађивано ново, дакле непознато градиво, од око 360 ученика само су четири ученика поставила по једно питање наставнику.

Током наших хоспитација које су имале за циљ утврђивање фреквенције и квалитета ученичких питања, на 20 посјећених часова само су четири ученика поставила питања која су у вези са садржајем часа.

На основу тих резултата можемо поставити питање: Да ли је могуће мијењати такво стање и на који начин? Прије свега можемо се запитати: Гдје су нестала дјечија питања из учионице?

1.3. Како учити ученике да постављају питања

Знати како питати – значи знати како постати писмен

Сви ученици имају потенцијал да науче како да мисле, размишљају и питају на компетентан начин. У свијету је посљедњих тридесет година развијен низ програма који имају за циљ обучавање ученика за постављање питања, да развијају вјештине постављања питања. На примјер, коју врсту питања ученик треба да постави себи када чита поему, неки текст или неку лекцију из науке?

Велики број истраживања је имао за тему проучавање ефикасности различитих стратегија које олакшавају процес усвајања комплексних когнитивних вјештина, као што је постављање питања код ученика различитог узраста. Те стратегије имају за циљ да постепено доведу ученика до саморегулације процеса учења.

Различите примјењене стратегије, као што у својој студији наводе Розеншајн, Мајстер и Чепмен (1996) могу се сврстати у четири типа:

Сигналне ријечи – Позната и често коришћена процедура која се састоји од давања инструкције ученицима како да користе дату листу ријечи као помоћ у састављању питања током учења. Коришћене су ријечи: ко, шта, гдје, када, зашто и како.

Општа питања и коријени општих питања – Друга најчешће коришћена процедура састоји се у обучавању ученика да састављају питања користећи „коријене питања“ (*Generic questions and generic question stems*):

„По чему је... то ... слично?“ „Која је главна идеја у...?“ „Које су слабости и недостаци у ...?“ „Како се ... одражава на...?“ „Како се... повезује са оним што смо раније учили?“ „Како се... односи на ...?“ „Који је нови примјер за...?“ „Који закључак можеш да изведеш о...?“ „Зашто је важно да...?“

Главна идеја – Трећа врста процедуралне помоћи је давање упутстава ученицима да пронађу/идентификују главну идеју неког пасуса или поглавља у тексту и да формулишу питања која се ослањају на ту идеју тј. односе се на њу.

Врста питања – Још једна процедурална помоћ у којој су питања подијељена на три категорије: **а)** питања на која се одговор може наћи у једној реченици, **б)** питања која захтијевају повезивање двије или више реченица из текста и **ц)** питања на која се одговор не може наћи у самом тексту већ захтијева повезивање новог градива/текста са широм шемом претходних знања и искустава. У поменутој студији ученици су били обучени да питања разврстају у те три категорије и да одреде (дефинишу, препознају) одговарујуће когнитивне процесе неопходне да се одговори на њих.

Резултати наведених истраживања показују да су од тих пет коришћених процедура најефективније **сигналне ријечи** и **коријени општих питања** које су дале најбоље резултате код ученика. Претпоставља се да су успјешније процедуре биле оне која су конкретније, које дају више усмјерења, лако се примјењују и дозвољавају ученику да поставља дубља, свеобухватнија питања. Упутство за ученике које се заснива на главној идеји, наизглед комплексније процедурално упутство, није било толико ефикасно, вјероватно зато што је ученицима било потребно више објешњења прије него што су могли да га успјешно користе.

Резултати експеримента које је спровела Б. Павловић (2003) током којег су коришћене различите технике подстицања дјецe да постављају питања (асоцијације у форми питања на назив наставне јединице, формулисање питања на која одговара одређени текст из уџбеника, дјеца састављају питања за интервју са писцем уџбеника, у току процеса обнављања градива, дјеца формулишу што већи број разноврсних питања о градиву и покушавају на њих да одговоре, дјеца састављају питања за

писмену вежбу или тест, а наставник потом заиста бира са те листе и низ других) потврђују да настава заснована на дјечјим питањима подстиче проактивни став дјеце према учењу и води ка његовој већој ефикасности.

Треба да обучимо наше ученике како да постављају питања која траже знање вишег реда (ангажовање виших менталних процеса), на основу којих могу произвести хипотезе. Таква питања немају стандардне одговоре, на њих се може одговорити на различите начине. Она стимулишу дивергентно размишљање и охрабрују самостално учење. Ученицима је потребно директно стратешко усмјеравање као што је моделовање од стране наставника и давање већ наведених процедуралних упутстава како би могли да осмисле и поставе питања на вишем менталном нивоу.

Истраживања су такође показала да је самоиспитивање (self-questioning) најефикаснија стратегија у процесу учења (Вонг,1985). Вјежбање вјештине самосталног постављања питања током учења спада у домен метакогнитивних функција. Тај процес захтијева од ученика да себи поставља питања што представља најмоћнију когнитивну стратегију јер тјера ученика да трага за одговорима које сам жели да зна. Тако се учи с разумијевањем јер су мисли фокусиране на суштину садржаја и истовремено се стално провјерава разумијевање да би садржај могао да се усвоји. Ради се о двојном менталном процесу током којег се ученик с једне стране концентрише на материјал, док истовремено провјерава да ли се одиграо неопходан процес схватања.

2. Мјесто питања у програмима за обуку наставника

Важност питања у настави потврђује и чињеница да се том аспекту учења/наставе посвећује посебна пажња у оквиру готово свих програма обуке којима се унапређују вјештине наставника у свијету, па и код нас.

Тако се у оквиру *Учења путем истраживања (Inquiry based Learning)* подробно разматра значај постављања питања, оквир за постављање питања, различити нивои питања као и контекст у којем се питања јављају. Ток процеса мишљења вођен постављањем почетног питања приказан је слjedeћом шемом:



У програму *Филозофија с децом* (2007) питања не само да иницирају дискусију, већ пролазе кроз процес анализе и одабира у складу с темом. Слично је и у примјени програма *Развој критичког мишљења* (2009), где се учи вјештина читања текста праћена метакогнитивним активностима постављања питања којима се провјерава јасност садржаја, разликује битно од небитног, доводе у везу стара и нова знања, преиспитују претпоставке, „конструишу“ аргументи и докази и сл. Суштина примјене *Сократове методе наставе/учења* јесте управо у бабичкој вјештини баратања питањима. Кроз процес постављања узастопних питања различитог нивоа наставник води ученика до самосталног усвајања знања са разумијевањем. *Метода шест шешира* британског психолога Едварда де Бона (2000) користи различите типове питања за вјежбање различитих нивоа мишљења. Програм НТЦ – *систем ефикасног учења* (2009) великим се дијелом базира на обучавању наставника и ученика да постављају загонетна питања, која су мотивишућа и стимулишућа не само за појединца, већ и за групу.

Закључак

Циљ нашег рада био је да нагласи значај питања у процесу учења. Констатовале смо да су питања, као дио сазнајног процеса и наставне комуникације уопште, неоправедно запостављена у психолошко-педагошким истраживањима код нас. Савремене студије које се баве, било наставничким, било ученичким питањима, потврђују њихову важност у наставном процесу.

Питања која наставници постављају у учионици претежно захтијевају репродукцију наученог садржаја или закључивање, дакле, ниже менталне процесе. Састављање питања вишег когнитивног реда захтјева од наставника да познаје неку од постојећих класификација когнитивних процеса, као и да планира и промишља о врсти, редосљеду, формулацији и начину постављања питања, сходно крајњем циљу којег жели постићи у учионици – научити ученика да самостално мисли, учи и трага за новим изворима знања.

Питања на која се може одговорити кроз процес промишљања о примјени, анализи, синтези или евалуацији научених чињеница, морају бити више присутна у савременом процесу учења/наставе. Савремени приступ учењу наглашава значај критичког мишљења, истраживачког учења, учења са учеником у центру наставног процеса, што природно упућује на то да ученик који зна да пита, зна и да учи.

Посебну пажњу завређују питања ученика, којих је све мање у учионици, посебно на старијем узрасту. Запитаност која долази од ученика говори о томе да је он мотивисан за учење, да анализира садржај, открива

недостатке у својој конструкцији знања, као и о жељи да нова сазнања уклопи у складну и разумљиву цјелину. Зато свако ученичко питање мора наићи на подршку, наставникову подршку и адекватну повратну реакцију. Штавише, наставници би морали да уче ученике како да постављају питања. Учећи ту вјештину ученици овладавају моћном метакогнитивном техником праћења сопственог процеса учења. Крајњи производ који ученици добијају од таквог начина учења јесу квалитетна, трајна и употребљива знања.

Списак коришћене литературе

- Bloom, S. B. (1970). *Таксономија или класификација образовних и одгојних циљева, књига I, когнитивно подручје*. Београд: Југословенски завод за проучавање школских и просветних питања.
- Бранковић-Sutton, P., Гошовић, P., & Гошовић, B. (2007). *Филозофија с децом*. Београд: Креативни центар.
- Cashin, W. E. (1995). *Answering and asking questions*. Idea paper No. 31.
- De Bono, E. (2000). *Шест шешира за размишљање*. Београд: Финеса.
- Gall, M. D. (1970). „The use of questions in teaching“. *Review of Educational Research*, 40, 707-721.
- Јукић, С. (2001). *Настава у којој ученик мисли*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Масловарић, Б., Лутрешек, Н., Шћепановић, В., Вујашковић, Н., & Газивода, Н. (2009). *Развој критичког мишљења, водич за примјену Програма*. Подгорица: ЗМ Макарије.
- Павловић, Б. (2003). „Дечја питања као основа наставе“. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 35, 131-150.
- Рајовић, Р. (2009). *IQ детета- брига родитеља*. Нови Сад: Абецеда.
- Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). „Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies“. *Review of Educational Research*, 66, 181-221.
- Singer, H. S. (1978). „Active comprehension: From answering to asking questions“. *The Reading Teacher*, 31, 901-908.
- Stahl, R. J. (1994). Using “think-time” and “wait-time” skillfully in the classroom. Bloomington, IN: Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED370885).
- Сузић, Н. (2004). „Наша школа у односу на компетенције за XXI вијек“. *Педагошка стварност*, 50, 173–193.
- Wong, B. Y. L. (1985). Self-questioning instructional research: A review. *Review of Educational Research*, 55, 227-268.

GOOD QUESTIONIONS – CONTRIBUTION TO QUALITY KNOWLEDGE

Abstract:

This paper deals with the issue of quantity, quality, functionality and efficiency of questions in class. It has been pointed out that, in the learning process, it is possible to transform the knowledge of facts into the knowledge of understanding the concepts through the process of asking questions. Therefore, all the participants in the teaching/ learning process need to understand the significance of the well posed question. We have tried to point out what a good question is, and that it can encourage different forms of thinking, guiding to the thinking of value and meaning in a larger context.

We dealt with questions from the instructors' point of view (formulation, employment of different cognitive levels, feedback, encouraging students to ask questions), as well as with questions from students' point of view (motivation, learning about types of questions, application of questions in self-study as a specific metacognitive skill and so on).

It has been pointed out that the questions are an important part of many programs for teacher trainings.

Key words: teachers' questions, students' questions, levels of knowledge, metacognition

Dobrislav VUJOVIĆ¹

OSNOVNE KARAKTERISTIKE NARODNIH PLESOVA CRNE GORE, NJIHOV ZNAČAJ I PRIMJENA U NASTAVI FIZIČKOG VASPITANJA

Rezime:

Ples je psihofizička aktivnost kojom čovjek pokretima tijela izražava svoja osjećanja. Imajući u vidu takvu prirodu ove aktivnosti, plesovi se koiste u nastavi fizičkog vaspitanja kao jedno od mnogobrojnih sredstava. Korišćenje plesnih sadržaja u nastavi i vančasovnim aktivnostima veoma je bitno, kako s biološkog, odnosno zdravstvenohigijenskog, tako i s pedagoškog, odnosno obrazovno-vaspitnog stanovišta. Vježbanjem plesnih struktura uz muziku razvija se kod učenika stvaralaštvo, ritmičnost, dinamičnost, harmoničnost, ljepota i izražajnost pokreta kao i pravilno i lijepo držanje tijela.

Ovaj rad prikazuje osnovne karakteristike i mogućnosti primjene i uvođenja učenika u svijet narodnih crnogorskih plesova u nastavi fizičkog vaspitanja.

Opisi narodnih plesova, odabranih u ovom radu, pripremljeni su s namjerom da budu pristupačni većem broju stručnjaka, pedagoga fizičke kulture, kao i nastavnicima i učiteljima koji su zainteresovani da narodne plesove primijene u radu s decom.

Ključne riječi: narodni ples, muzika, nastava, fizičko vaspitanje

Uvod

Plesna umjetnost je prouzročitelj svih umjetnosti koja ima svoj izraz u ljudskoj prirodi. Vezana je za sve ljudske tradicije, od religije, rata, rada do ljubavi. Nastala je u narodu. Od svojih prvobitnih oblika – praplesova, kroz mistične, religiozne, ratničke i erotske oblike, iskristalisali su se plesovi složenijih ritmičkih plesnih oblika sa umjetničkim težnjama izražavajući ljepotu poezije, melodije i pokreta. Narodni plesovi su nastali kao prvi oblici plesa, sastavni su dio narodnih običaja i obreda i ispunjavaju različite funkcije u kulturi i životu čovjeka i društva uopšte. Prenosili su se s generacije na generaciju, tako da čine izuzetno važnu kulturnu baštinu svakoga društva.

¹ Prof. dr Dobrislav Vujović, Fakultet za sport i fizičko vaspitanje, Nikšić

Po svojoj opštoj strukturi, dinamičkoj i ritmičkoj, složenosti, narodni plesovi, predstavljaju vrlo interesantan i bogat plesni materijal kojeg je potrebno mnogo šire, organizovanije i smišljenije uvoditi u nastavu fizičkog vaspitanja. Nastavni plan i program fizičkog vaspitanja, pored ostalih predviđa i programsku cjelinu „plesnih aktivnosti“. Stručno pripremljeni i detaljno isplanirani plesni sadržaji u nastavi fizičkog vaspitanja mogu veoma korisno da utiču na psihofizički razvoj učenika. Plesne aktivnosti mogu da doprinesu pravilnom i i harmoničnom razvoju učenika ako se realizuju samostalno na času ili u kombinaciji s ostalim sredstvima nastave fizičkog vaspitanja.

Uvježbavanje plesnih ritmova i jednostavnih plesnih struktura, kroz nastavu fizičkog vaspitanja, ima značajan uticaj na kvalitet rada u nastavi fizičkog vaspitanja, kroz tri aspekta: (1) utiču na pozitivne transformacije antropološkog statusa učenika, (2) parovni plesovi posebno doprinose socijalizaciji između polova, (3) s vaspitnog aspekta, učenjem crnogorskih narodnih plesova posebno se njeguje crnogorska narodna folklorna baština, odnosno crnogorska tradicija i kultura.

Kao sadržaj nastave, mogu da se uče crnogorski narodni plesovi: *Zetsko kolo*, *Mlado momče*, *Crmničko kolo*, *Crmničko kolo u parovima*, *Đevojko*, *đevojko zlatna jabuko*, *Ovo dvoje bor i jela*, *Zaskočica*, *Poigraj – poskoči*, *Igra kolo na dvadeset i dva*.

Mjesto i značaj primjene narodnog plesa u nastavi fizičkog vaspitanja

Reformisanim planom i programom plesovi su neodvojivi dio nastave fizičkog vaspitanja. U sadržajima i aktivnostima tih programa nalaze se i crnogorska narodna kola koja možemo veoma uspješno da realizujemo kroz časove izborne nastave i javnim školskim priredbama.

Primjena plesova u nastavi fizičkog vaspitanja ima višestruki značaj, prije svega razvija ošjećaj za ritam, ošjećaj orijentacije u prostoru, koordinaciju, koncentraciju, samodisciplinu. Korišćenjem adekvatnih plesnih elemenata može se veoma djelotvorno uticati na razvoj vestibularnog aparata kod učenika. Čula vida, sluha i orijentacije u prostoru su veoma aktivna. Plesovi povoljno utiču i na kultivisanje ljudskog kretanja, a to se neminovno odražava u psihološkoj sferi na harmoniju duha i na obogaćivanje i oplemenjivanje same ličnosti. Sastavljeni od raznovrsnih pokreta, plesovi izvanredno djeluju na rad aparata za kretanje, a ako se izvode različitim intezitetom, poboljšavaju funkciju unutrašnjih organa. Vedro raspoloženje koje se stvara pri plesu, unosi vedar duh i doprinosi psihičkoj relaksaciji. Vedrina, radost i izražavanje unutrašnjih ošjećanja pokretom, kod plesača stvara ošjećaj samopouzdanja. Te tri komponente veoma su važne za razvoj mlade ličnosti. Svestranija primjena plesova u fizičkom vaspitanju dece i omladine, doprinosi rješavanju vaspitno-obrazovnih i zdravstveno-higijenskih zadataka. Pravilnom i planskom primjenom plesnih sadržaja u nastavi, može se

uticati na izgrađivanje smisla za „izražavanjem“ estetski oblikovanim pokretom, za kulturno ophođenje a drugim, posebno sa suprotnim polom.

Osnovne karakteristike narodnih plesova Crne Gore

Zbog različitih istorijskih, ekonomskih, društvenih, religijskih i drugih uslova, na području u našem bližem okruženju razvio se veliki broj plesova, za koje se teško može ustanoviti jedinstvena osnova. U svom nastajanju i razvoju, ples je na ovim prostorima dobio različite sadržaje i forme.

Profesor Milovan Gavazzi, podijelio je područje bivše Jugoslavije na šest etnografskih zona: alpsku, panonsku, jadransku, dinarsku, moravsku i vardarsku (Gavazzi, M. 1942). Raznovrsnost narodnih plesova: bogatstvo sadržaja, tipova, vrsta, oblika, stilova, melodija, muzičke pratnje, orskih pjesama, običaja koji prate ples, pa i narodnih nošnji, kao likovnog elementa, govore o specifičnim uslovima pod kojim su one nastale.

Crnogorski narodni plesovi pripadaju dinarskoj etnokoreološkoj zoni koja obuhvata područje između Alpske, Panonske, Moravske i Jadranske plesne zone. Zahvata područja s najstarijom tradicijom: Liku, Dalmaciju, Zapadnu Bosnu, Istočnu Hercegovinu i Crnu Goru. U crnogorskim narodnim plesovima osnovni vid igre je orska igra.

O b l i k , s m j e r - To je lančana igra u kojoj učestvuju muškarci i žene, ima formu kruga o kojem se igrači kreću suprotno od smjera kretanja kazaljke na satu. Igra se u otvorenom i zatvorenom kolu, u zatvorenom kolu s parom u sredini, koji se uz poskakivanje smenjuje u određenim intervalima.

Plesači i plesačice u Crnoj Gori ranije su najčešće bili izdvojeni, muškarci u prvoj polovini kola, a žene u drugoj (danas je više mješovito). Veza hvata uspostavlja se čvrstim oslanjanjem muških ruku na ramena susjednog igrača, dok se devojke drže rukama, koje su opuštene niz tijelo ili ukrštenim rukama iza leđa. U igri para u kolu igrač drži raširene ruke iznad ili u visini ramena, a igračica opuštено dolje. Promjena para se vrši tako što igrač prethodno uzvikne „oj-ha“ ili pljesne šakama, a devojka devojci samo blago dodirne ruku. Postoji još jedan oblik plesanja u Crnoj Gori, a to je kolo na kolu (danas na taj način folklorni ansambli, obično, završavaju crnogorske narodne plesove).

R i t a m - Plesne ritmičke strukture obično su parne, ritmovi su dvodjelni i četvorodjelni.

S t i l - Karakteristike stila predstavljaju visoki snažni poskoci koji se izvode na jednoj nozi, za redom ili s noge na nogu. Ples zahtijeva izdržljivost momka i devojke (po tradiciji ko ne može da izdrži u kolu do kraja, nije za brak). Karakteristični su visoki skokovi *skoke*. Pokret igrača je žustar, oštar, odlučan, ponekad i grub, a mekanost u pokretima i elegantnosti u igri pokazuje igračica.

M u z i č k a p r a t n j a - Igru u okviru crnogorskog kola obično prati pjesma, ali ne uvijek. Među igrama iz grupe koja pripada crnogorskom kolu, ili

oru, ima dosta onih koji se izvode „nijemo“ bez pjesme. U Crnoj Gori „pjesma je većinom usaglašena sa igrom, ne samo u ritmičkom i melodijskom pogledu, već i u etnoistorijskom. I pjesma je, naime, otresita, ali često monotona ’u jedan glas’“.

U ovom radu daćemo prikaz strukture nekih crnogorskih narodnih plesova, koji će pružiti mogućnost nastavnicima i sportskim pedagogima da obogate nastavne planove i programe. Sve prikazane igre su notno zapisane, zatim objašnjene i kinetogramom i opisnim sistemom radi lakšeg snalaženja osoba koje ne znaju čitati kinetogram.

Zetsko kolo

Igra se širom Crne Gore. Naziv je dobio po Zeti, kako se ranije (do 15. vijeka) zvala Crna Gora. Dakle zetsko kolo je istovremeno sinonim za crnogorsko oro. Kolo je mješovito, momci se drže rukama za ramena ili rukama ukrštenim pozadi i hvataju se jedan do drugoga, a djevojke rukama dolje pored tijela ili ukrštenim rukama pozadi iza leđa hvatajući se takođe jedna pored druge.

ANALIZA

Muški korak

Takt 2/4

I takt

prva četvrtina

- korak desnom nogom naprijed udesno,

druga četvrtina

- ukršteni korak lijevom nogom naprijed preko desne.

II takt

prva četvrtina

- korak desnom nogom naprijed udesno,

druga četvrtina

- izbačaj (osrednje) pogrčene lijeve noge.

III takt

prva četvrtina

- prenošenje težine tijela na lijevu nogu pored desne na mjestu,

druga četvrtina

- zabacivanje desne potkoljenice vodoravno natrag.

Ženski korak

I takt

prva četvrtina

- korak desnom nogom naprijed udesno,

druga četvrtina

- zamah ispružene lijeve noge ispred desne.

II takt

prva četvrtina

- korak desnom nogom naprijed udesno,

druga četvrtina

- zamah ispružene lijeve noge ispred desne.

III takt

prva četvrtina

- prenošenje težine tijela na lijevu nogu pored desne na mjestu,

druga četvrtina

- blago zabacivanje (skoro neprimjetno) pogrčene desne noge natrag.

Notni zapis:

♩. 95

sq-mo ze-fa vi-le ra-dq sq-mo
vi-le mre-že ra-ši - ri-še vi-le
te u nji-ma lo-ve mon-ke te u
lo-ve mon-ke i de - voj-ke lo-ve

ze-fa vi-le ra-dq
mre-že ra-ši - ri-le
nji-ma lo-ve mon-ke
mon-ke i de - voj-ke

Kinetogram:

igračiči

igračice

Crmničko kolo

Kolo je dobilo naziv po Crmničkoj nahiji đe je i nastalo. Pretežno je muška igra, mada se, izgleda do početka 20. v., igralo mješovito, naročito u parovima na obrtanje što je danas rijedak slučaj. Kolo je u većini zatvoreno,

a može da bude i otvoreno. Pravac kretanja je udesno – suprotno kretanju kazaljke na satu. Igrači se u kolu drže čvrsto rukama za ramena. Kolo uvijek počinje takozvanim „nijemim“ koracima zetskog kola.

ANALIZA

Muški korak

Takt 2/4

Predtakt – poskok lijevom nogom u mjestu

I takt

prva četvrtina

- korak desnom nogom naprijed udesno,

druga četvrtina

- skok lijevom nogom naprijed ukršteno preko desne.

II takt

prva četvrtina

- skok desnom nogom naprijed i zamahom izbačaj lijeve noge pogrčeno naprijed,

druga četvrtina

- skok lijevom nogom naprijed ukršteno preko desne,

III takt

prva četvrtina

- poskok lijevom nogom u mjestu, desna noga pogrčena nazad uz mali pretklon tijela,

druga četvrtina

- poskok lijevom nogom u mjestu, tijelo se ispravi i ponovo kratak poskok na lijevoj nozi.

Notni zapis i kenetogram:

$\downarrow = 112$



cr-mni-čki je o-ro sva-ki cr-mni-čki je o-ro sva-ki

*gotov vazda palećeti
u po glava u po noći,
de opasnost' rađu prijeti
u čas svaki jato nam je,*

*spremno ljuti boj ubiti,
jedna puška s Bjelasice,
sve nas može akupiti.*



Mlado momče

Igra se parovno. Igru prati pjesma koja ide u ritmu koraka. Igrač i igračica su licem okrenuti jedno naspram drugog i kreću se kružnom putanjom – suprotno okretanju kazaljke na satu. Igrački par igru započinje iz mjesta, ali uz prethodni uzvik „oj-ha“ ili slično i pri tome uradi korak desnom, korak lijevom, rukama opuštenim pored tijela.

ANALIZA

Takt 2/4

I takt

prva četvrtina

- poskok desnom nogom udesno uz istovremeno naglašeni dodir prednjim dijelom stopala desne noge ukršteno ispred lijeve hitro podizanje, ruke su raširene – igrač iznad a igračica ispod visine ramena.

druga četvrtina

- poskok lijevom nogom udesno uz istovremeno snažno naglašeni dodir prednjim dijelom stopala desne noge ukršteno ispred lijeve i hitro se podiže.

II takt

- isto kao prvi takt,

III takt

- isto kao prvi takt,

III takt

- isto kao prvi takt,

IV takt

- isto kao prvi takt,

V takt

- isto kao prvi takt,

VI takt

- isto kao prvi takt,

VII takt

- isto kao prvi takt,

VIII takt

prva četvrtina

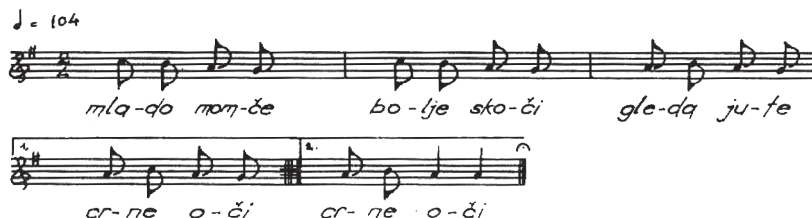
- poskok desnom nogom udesno uz istovremeno naglašeni dodir prednjim dijelom stopala desne noge ukršteno ispred lijeve hitro podizanje.

druga četvrtina

- doskok lijevom nogom na mjestu i odmah iza toga težinu tijela primi i desna noga, ruke se opuštaju pored tijela

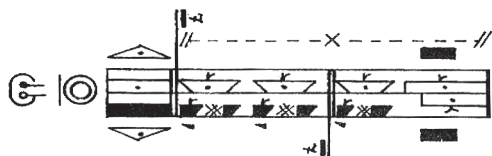
Notni zapis i kinetogram:

$\text{♩} = 104$



mla-do mom-če bo-lje sko-ći gle-da ju-te

cr-ne o-ći cr-ne o-ći



Metodske napomene

Na času fizičkog vaspitanja narodna kola možemo koristiti u svim djelovima časa koristeći različite organizacione oblike rada:

- u uvodnom dijelu časa kroz uvježbavanje osnovnih koraka;
- u pripremnom dijelu časa izvodeći opštepripreme vježbe u određenom ritmu, za pripremu karličnog pojasa i nogu;
- u glavnom A dijelu časa, kolo se koristi za usvajanje novih plesnih struktura;
- u B dijelu časa, kolo je moguće koristiti za uvježbavanje i usavršavanje savladanih plesnih struktura kola ili može imati takmičarski karakter;
- na času izbornog predmeta „ples“ za koji učenici iskazuju interesovanje za dodatnim plesnim usavršavanjem;
- u vannastavnim aktivnostima (školskim priredbama) na kojima učenici pokazuju naučeni ples.

Učenje osnovnih koraka odvija se kroz:

- demonstraciju korektna tehnika pokreta,
- upotrebu analitičke i sintetičke metode učenja,
- uočavanje i ispravljanje grešaka, pojedinačno i grupno,
- učenje osnovnih koraka u laganom tempu,
- povezivanje učeničkih koraka u cjelini, samostalno i grupno,
- povezivanje koraka u zadatom tempu i ritmu uz muziku.

Nastavnik u izvođenju obuke treba da:

- pravilno demonstrira i ispravlja tehniku izvođenja osnovnih koraka,
- glasno daje uputstva i pokretima prati učenike,

- daje ritam dlanovima (pljeskom) ili brojanjem,
- prati reakcije učenika.

Zaključak

U programu nastave fizičkog vaspitanja plesne strukture imaju važnu ulogu u ostvarivanju ciljeva i zadataka. Djeluju pozitivno na razvoj antropoloških obilježja djece, posebno morfoloških, motoričkih i funkcionalnih. Razvijaju estetsku kulturu pokreta u svim njenim oblicima: lijepo držanje tijela, orijentaciju u prostoru, vremensku mjeru, dinamiku, ošućajnost i slobodno plesno stvaralaštvo. Na taj način prirodni pokreti, kao što su različite forme hodanja, trčanja, poskoka, skokova i sl., dobijaju estetsku dimenziju i postaju sadržaji plesnog izražavanja djece i mladih u složenijim plesnim formama narodnoga plesa.

Crnogorske narodne igre dio su našeg kulturnog blaga koji smo dužni čuvati od zaborava. Treba nastojati da se što veći broj igara uvrsti u planove i programe fizičkog vaspitanja i na taj način doprinesemo njihovom čuvanju.

Dakle, tijesna veza muzike i pokreta sama po sebi govori o velikoj vrijednosti i značaju plesova u vaspitanju, djece i omladine, a to je poželjno da se iskoristi u nastavi fizičkog vaspitanja.

Literatura:

- Gavazzi, M. (1942): *Etnokoreografski sustav*, Zagreb.
- Ivančan, I. (1971): *Folklor i scena*. Prosvjetni sabor Hrvatske, Zagreb
- Janković, D. (1937): *Narodne igre u Crnoj Gori*, Beograd.
- Jocić, D. (1995): *Plesovi*, Fakultet fizičke kulture Univerziteta u Beogradu.
- Maletić, A. (1988): *Knjiga o plesu*, Kulturno prosvjetni sabor Hrvatske, Zagreb.
- Srhoj, Lj., Miletić, Đ. (2000): *Plesne strukture*, Fakultet prirodoslovno-matematičkih znanosti i odgojnih područja Sveučilišta u Splitu, Zavod za fizičku kulturu, Split.
- Šoć, V. (1987): *Starocrnogorske narodne igre*. Kulturno-prosvjetni sabor Hrvatske, Zagreb.

BASIC CHARACTERISTICS OF FOLK DANCES OF MONTENEGRO, THEIR IMPORTANCE AND IMPLEMENTATION IN TEACHING OF PHYSICAL EDUCATION

Abstract:

Dance is a psychophysical activity used by a man or woman who expresses his/her feelings through movements of his/her body. Having in mind such a nature of this activity, dances are used in the teaching of physical education among other means. The use of dance contents in teaching and during extracurricular activities is very important for many reasons such as biological i.e. health-hygienic on one hand and pedagogic i.e. educational on another. Rehearsal of dance accompanied with music develops in student its creativity, rhythmic, dynamics, harmony, beauty and expression of movements as well as corrects body position.

Our intention was to describe folk dances selected in this paper. They have been prepared to be accessible to greater number of professionals, pedagogues of physical culture, teachers and class teachers that are interested in the implementation of folk dances in their teaching of children.

Key Words: folk dance, music, teaching, physical education

Predrag JOVOVIĆ¹

TEHNIKE ZA RAZVIJANJE INTERAKTIVNIH VJEŠTINA U NASTAVI ITALIJANSKOG JEZIKA²

*Rad je ono što činiš pod moranje, a igra je sve ono na šta nisi primoran.
Mudrost života je u tome da se i rad organizuje i prihvati kao igra.*
Tven, 1991.

Rezime:

Cilj ovog rada je da ukažemo kako se obrazovanje, a samim tim učenje stranog jezika, može organizovati u opuštenoj atmosferi u kojoj se učenici neće osjećati primoranim na rad već prihvaćenim i podržanim. Učenje (što je više moguće) treba da bude doživljeno kao veseo i prijatan događaj bez napetosti uz održavanje stalnog osjećaja igre.

Naše istraživanje počiva na temeljima humanističko-afektivnog pristupa u učenju stranih jezika, po kojem psihološka dinamika učenja postaje glavni element u skladu sa kojim nastavnik treba da organizuje svoj rad. Ovdje se na učenika gleda kao na emotivno i društveno biće. Sve ovo naglašava socijalni čin učenja koji povezuje sa interaktivnim učenjem.

Paradigma „reforme“ obrazovanja koja se u glavnim metodološkim orijentacijama svodi na nastavne planove i programe, i eventualno na udžbenike u kojima se oni konkretizuju, a manje na metode i tehnike koje bi trebalo prilagoditi potrebama i mogućnostima učenika, navela nas je da se bavimo ovom problematikom i ukažemo na moguća rješenja.

U radu se govori o načinu organizacije nastave stranog jezika uz primjenu interaktivnih oblika rada čiji je cilj osposobljavanje učenika za primjenu jezika u realnim životnim situacijama. Kao neizostavni dio pomenutog vida nastave metodičari predlažu nastavne tehnike za razvijanje vještina interakcije.

¹ Mr Predrag Jovović, profesor italijanskog jezika u OŠ „Pavle Rovinski”, Podgorica.

² Izvod iz masterskog rada odbranjenog na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu.

Tom problematikom u nastavi stranog jezika bavili su se metodičari Paolo Balboni (2007), Robert Di Pietro (1993), Braun Daglas (2001) i drugi. Ovaj rad počiva na tvrdnjama navedenih autoriteta, između ostalog, o stepenu povezanosti ili nepovezanosti tehnika za razvijanje interaktivnih vještina u nastavi stranog jezika.

Mi nećemo poricati tvrdnje navedenih autora ali ćemo donijeti određene zaključke u vezi možda, sa dodatnim razlikama između tih tehnika sa aspekta slobode koju učenici imaju odnosno nemaju u njihovom sprovođenju, ili sa aspekta njihove prilagodljivosti, odnosno neprilagodljivosti za sve vrste publike.

Tehnike: telefonski razgovor, intervju, monolog, dramatizacija, predstavljaju posebne faze do postizanja pravog nivoa komunikacije *role play-a*/simulacije (iako i između ta dva pojma postoje određene, doduše, manje razlike).

Ključne riječi: igra, drama, uloge, sloboda, interakcija, jezik u realnim životnim situacijama.

1. Uvod

Svaki nastavnik želi da što duže zadrži pažnju svojih učenika, da ih motiviše, podstakne na razmišljanje. Zato su nastavnici pred stalnom dilemom koju nastavnu metodu primijeniti i kako doći do željenih rezultata.

Sa lingvističke tačke gledišta, tehnike za razvijanje interaktivnih vještina predstavljaju idealnu aktivnost za učenje stranog jezika. Te tehnike bile su potencijalno sredstvo za učenje jezika stotinama godina, ali su se tek u posljednjih trideset godina počele češće primjenjivati u nastavi stranih jezika. Tehnike za razvijanje interaktivnih vještina ohrabruju učenike i daju im priliku da se upuste u razgovor, iako raspolažu skromnim vokabularom.

Učenici ne mogu naučiti da se kreativno uključe u razgovor ukoliko nemaju drugu osobu sa kojom mogu razgovarati. „Audio trake i kompjuterski program za učenje jezika mogu samo pomoći prilikom učenja uobičajenih fraza, ali da bi se naučilo improvizovati u govoru potrebna je najmanje još jedna osoba koja govori ciljni jezik“ (Bräuer, 2002: 40). Iz toga razloga aktivnosti tehnika za razvijanje interaktivnih vještina imaju veliku ulogu u nastavi stranog jezika. Te aktivnosti efikasne zbog stalne potrebe učesnika da govore. Za učenike nije dovoljno samo da čuju ciljni jezik već treba i sami da govore. Studije su pokazale da gledanje televizije kao sredstvo učenja jezika ima ograničenu efikasnost. Učenici ne treba samo da slušaju već i da odgovaraju stvarajući tako svoj jezik (ibidem).

Upotrebom tehnika za razvijanje interaktivnih vještina pisani tekst se „vraća u život“ kroz maštu, osjećanja, razmišljanja učenika, koji je aktivan učesnik nastavnog procesa. Tehnike za razvijanje interaktivnih vještina ostavljaju prostor nesvjesnom učenju jezika (Di Pietro, 1993: 85). U nastavi stranog jezika primjenjuju se različite tehnike za razvijanje interaktivnih vještina. Bilo da se radi o intervjuu, telefonskom razgovoru, *role play-u* ili dramatizaciji, *drama* je put kojim se oživljava realnost. Ona na ovaj način doprinosi da:

- proces učenja jezika postane prijatno iskustvo;
- pred učenicima budu postavljeni realni ciljevi;
- se učenje jezika povezuje sa učenikovim ličnim iskustvom;
- kroz kreativnu tenziju (situacija koja zahtijeva trenutno rješenje) stvara se kod učenika
 - jedna spontana potreba za učenjem jezika, čime se odgovornost sa nastavnika, kao nosioca nastavnog procesa, prenosi na učenika;
 - se kontekstualizuje jezik u stvarnim i izmišljenim situacijama u i izvan učionice;
 - se njenom primjenom poboljšava usmena komunikacija;
 - se njenom primjenom doprinosi bogaćenju vokabulara kao i rečeničnih struktura³;
 - se koristi jezik u skladu sa situacijom, pri čemu je akcenat na samoj upotrebi jezika, a ne na strukturi i formi.

Dakle, profesorima jezika drama pruža veoma bogate i imaginativne tehnike za razvoj lingvističke kompetencije, o kojima će pojedinačno biti riječi u odjeljcima koji slijede.

1.1 Role play kao tehnika za razvijanje interaktivnih vještina

Tehnike za razvijanje interaktivnih vještina Paolo Balboni naziva još i tehnikama za osposobljavanje vođenja dijaloga (Balboni, 2007: 53) na stranom jeziku. U cilju razvijanja takve sposobnosti metodika nastave stranog jezika pored ostalih predviđa tehniku koja je poznata pod engleskim nazivom *role play*.

Suština *role play*-a je u tome što učenici mogu „postati“ ko god žele za kratak vremenski period; predsjednik, kraljica, milioner, pop zvijezda... izbor je beskonačan. Riječ je o bilo kojoj govornoj aktivnosti kada se stavimo u tuđu kožu, ili kada ostanemo u svojoj koži ali se stavimo u neku zamišljenu situaciju (www.marmaraelt.com/the-practice-of-english-language-teaching-role, 15. 05. 2010 14:45:00). Međutim, metodičari se ne slažu baš u definisanju toga termina. Riječi kao što su *role play*, *simulacija*, *drama* i *igra* od strane nekih metodičara shvaćene su kao jedan pojam, a drugi ih opet smatraju različitim pojmovima. Ali suštinski, riječ je o pojmovima koji se međusobno prepliću i dopunjavaju.

³ Drama poboljšava govorni jezik, kao i razmišljanje. Smatra se da drama utiče na poboljšanje pismenosti. Vrlvind (Whirlwind) Program u Čikagu je razvio program – *Razumijevanje pročitano teksta kroz dramu*. Statistička studija je pokazala da su učenici koji su učestvovali u ovom programu imali bolje rezultate u odnosu na učenike koji nijesu učestvovali u programu. Tokom ovog programa grupa Vrlvind glumaca je čitala kratke priče učenicima a onda su zajedno sa njima glumili pročitano, crtali slike iz tih priča itd. U tom procesu učenici za vrijeme čitanja formiraju slike u glavi koje im pomažu da pamte i razumiju činjenice iz priče. Drama, takođe, ima pozitivan uticaj i na vještinu pisanja. Drama služi kao efikasna tehnika pred pisanje, dajući učenicima koncepte koje bi mogli istraživati kroz pisanje. Sedam statističkih studija je pokazalo da drama poboljšava kvalitet pisanja... (Bräuer, 2002:42).

Jedina razlika između *role play*-a i *simulacije* je u autentičnosti uloga koje učenici imaju. *Simulacija* (Balboni, 2007: 54) je situacija u kojoj učenik oponaša neku realnu, životnu situaciju (npr. kupovina namirnica ili rezervacija sobe u hotelu...). U *role play*-u (ibidem) učenici igraju ulogu koju nemaju u stvarnom životu (npr. premijer, upravnik multinacionalne kompanije, slavni pjevač i sl.). Neki metodičari opet smatraju *role play* kao komponentu ili elemenat simulacije.

Konkretno, Braun smatra da *role play* podrazumijeva dodjeljivanje uloge jednom ili više članova grupe i dodjeljivanje cilja ili svrhe koju učenici moraju ispuniti. On smatra da se *role play* može izvoditi sa jednim učenikom, u parovima ili grupi, pri čemu se svakom učeniku dodjeljuje uloga ili cilj koji treba postići (Douglas, 2001: 82).

Po Ričardu Kortniju igra, gluma i misao su međusobno povezane. To su mehanizmi kojima pojedinac testira realnost, oslobađa se svojih strahova i uči da vlada okruženjem (ibidem).

Kao što je Larsen Frimen ukazala u svojoj knjizi „Techniques and Principles in Language Teaching“ („Tehnike i principi u učenju jezika“), *role play* je veoma povezan sa komunikativnim pristupom jer daje učenicima mogućnost da vježbaju komunikaciju u različitim društvenim kontekstima i društvenim ulogama (www.cdnl.nus.edu.sg/ideas/lot45.htm, 15. 05. 2010 16:00:00).

Dakle, u *role play*-u učenici dobijaju uloge koje izvode u okviru scenarija. U *simulaciji* naglasak je na interakciji uloga prije nego na izvođenju pojedinačnih uloga. U svakom slučaju, *role play* priprema učenike za komunikaciju u različitim društvenim i kulturnim kontekstima.

Prije početka takvog časa nastavnik mora odlučiti koji će materijal koristiti na času. Materijali mogu biti uzeti iz slikovnica, čitanki, romana, filmova, crtanih filmova i sl. Nastavnik također može da kreira svoj autentični materijal za *role play* aktivnosti. Materijal treba izabrati na osnovu nivoa znanja učenika i njihovog interesovanja, ciljeva nastave i sl. Učenici mogu da se podijele na one koji su za i protiv određene teme. Opšte je poznato da se učenje odvija kada su aktivnosti zanimljive i lako se pamte.

Zbog jednostavnosti, navešćemo primjere *role play*-a i *simulacije* kao dva „različita“ pojma, a da s druge strane ne „osporimo“ njihovo međusobno preplitanje i dopunjavanje (vidi priloge br. 1, 2, odjeljak 1.1).

Iz navedenih priloga može se zaključiti da se učenici na času *simulacije* više „uživljavaju“ u ulogu dok se u *role play*-u izvode uloge nekog ko je drugačiji od njih. Učeniku su date osnovne informacije, ali mu nije određeno ono što treba da radi i da misli, što je suprotno od *role play*-a gdje je interakcija (vidi priloge br. 3, 4, 5, odjeljak 1.1) poprilično određena. Stepen neizvjesnosti i dramske napetosti na času *simulacije* je veliki, odnosno veći nego na času *role play*-a gdje se nerijetko od učenika traži da igraju već igrane situacije.

Pored materijala na osnovu kojeg učenici treba da igraju uloge ličnosti iz stvarnog života, koristan materijal u učenju stranih jezika je *obrađivanje bajke*. Zanimljive su uglavnom poznate bajke. Učenici sami predlažu određenu bajku koja ih motiviše događajem i likovima. Vezani su zajedničkim radom u kojem će uređivati tekst, doraditi ga i prikazati ga pred publikom.

Ovdje će biti riječi o mogućnosti izvođenja po ulogama bajke „Bajka o ribaru i ribici“ (od Aleksandra Puškina) uz određeno „prilagođavanje“ za ovu priliku (vidi prilog br. 4, odjeljak 1.1).

U toj, kao i u drugim bajkama, prisutna su glagolska vremena *imperfetto* i *passato remoto* koji kao oblici vremena po novom reformisanom planu i programu nijesu predviđeni za početne razrede učenja italijanskog jezika (*passato remoto* je čak predviđen za srednju školu); ali to ne osporava da se ova bajka izvodi i u nižim razredima. Zapravo, ona je ovdje pretočena u indirektni govor koji će učenici razumjeti uz pomoć nastavnika (uostalom to je svima poznata bajka) i pretvoriti u dijalog. Od učenika se traži da odluče ko će biti ribar, ko ribareva žena, a ko zlatna ribica. U tim dijalozima od vremenskih oblika učenici će koristiti *presente* (u nižim razredima osnovne škole), *futuro* i glagolski način *imperativo* (u višim razredima reformisane osnovne škole). Dijalozi se mogu izvoditi više puta u više grupa. Tu se može dozvoliti učenicima sloboda u izrazu; da recimo izmijene želje ribara i ribareve žene koje mogu biti bliske savremenim željama svakog „prosječnog“ čovjeka; pa ribar na primjer može od zlatne ribice tražiti dobar auto, ribareva žena može tražiti gomilu markiranih „krpica“... U svemu tome bitno je da se stvori zabavna atmosfera „uslovljena“ inspiracijom onoga ko izvodi ulogu i da tema ostane ista. Pobjeđuje ona grupa koja bude najbolje organizovala uloge i koja bude najbolji primjer „interakcije“ u razredu.

Na času italijanskog jezika može da se sprovede tzv. edukativna igra po ulogama (vidi prilog br. 6, odjeljak 1.1) s osnovnim ciljem podsticanja svih učenika na aktivno učestvovanje. Igra se može sastojati od kviza (gdje će svako imati svoju ulogu) putem kojeg učenici integrišu postojeća znanja iz italijanske geografije (vidi prilog br. 6, odjeljak 1.1). Ta igra pojačava motivaciju učenika, a sama interaktivna igra pokreće učenika na povezivanje znanja koja su stečena iz ostalih predmeta ili mas medija. Igra je podsticajna ne samo za aktivnost na času već i za kreativno izražavanje učenika koji u malim grupama smišljaju i kreiraju nova „kviz“ pitanja.

Razred se može podijeliti u 2 ili 3 tima koji imaju zadatak da smisle pitanja za ostale timove o poznavanju italijanske geografije. Jako je važno da svaki učenik ima svoju ulogu... jedan smišlja pitanje i tajno ga saopštava drugom - voditelju kviza, treći ispravlja eventualnu gramatičku grešku, četvrti provjerava podatke u knjizi i to opet saopštava voditelju kviza (vidi prilog br. 6, odjeljak 1.1). Na taj način razvija se *timski rad* - ko je voditelj kviza, ko smišlja

pitanja, ko provjerava... tako da igra izgleda kao uobičajeno vođenje dijaloga. Svaki član tima jednako doprinosi konačnom rezultatu.

Na nastavniku je da izabere koji će i kakav materijal ponuditi svojim učenicima; a to zavisi od njihovog uzrasta, nivoa znanja i interesovanja. A ukoliko smatramo da određena tema zahtijeva veći nivo poznavanja jezika i veći uzrast od onog kojem učenici pripadaju, najbolje bi bilo da se situacija pojednostavi ili da se odloži za neki pogodniji period. Od gorenavedenog materijala prihvatljive teme i za niže i za više nivoe znanja i uzrasta su recimo *Il premio di Michele*, *Il pesciolino d'oro*, *Chiromante*, *Il gioco educativo* (vidi priloge, odjeljak 1.1).

Iz dosada izloženog vidimo da *role play* ne predstavlja ništa drugo do komponentu *simulacije*. Kada učenici na prvim časovima „zadovolje“ pravila *role play*-a, na pravom su putu da na nekom od sljedećih časova dobiju zeleno svjetlo od strane nastavnika i počnu slobodnije da koriste svoju maštu u interakciji i predstavljanju uloga.

Dakle, *simulacija* nije ništa drugo do jedno dobro objašnjenje kako u učionici treba koristiti uspješan *role play* koji će omogućiti učenicima da vježbaju komunikaciju u različitim društvenim kontekstima i društvenim ulogama.

Inače, aktuelni plan i program za nastavu italijanskog jezika u osnovnim školama u Crnoj Gori predviđa da se poslije većine didaktičkih jedinica posveti pažnja času *giochi di ruolo* što je zapravo italijanski prevod engleske riječi *role play*. Takva vježbanja se nalaze na kraju udžbenika *Rete! Junior* (parte A) i *Rete! Junior* (parte B) koji su od proljeća 2008. godine predviđeni kao udžbenici italijanskog jezika za reformisanu osnovnu školu. Vježbanja najčešće počinju...*Lavora con un compagno. A turno fate domande...chiedete e dite... descrivete...* Iako ta vježbanja ne daju učenicima veliku slobodu u interakciji, ona su svakako dobra kao uvid u postignuti rezultat i neizostavan su dio časa *role play*-a.

Sve to govori da se *role play* kao i većina tehnika za razvijanje interaktivnih vještina ne može izvoditi na svim časovima stranog jezika (recimo na početku didaktičke jedinice), jer to nije u njegovom „domenu“. On samo podrazumijeva igru po ulogama koja navodi učenike na „nesvjesno“ utvrđivanje jezika.

1.2 Telefonski razgovor kao tehnika za razvijanje interaktivnih vještina

Za telefonski razgovor se slobodno može reći da je jedna od varijanti *role play*-a. Razlika je u tome što nema vizuelnog kontakta sa sagovornikom. Nema nikakve ekstralingvističke podrške: gestova, šaputanja, vizuelnih i pomoćnih sredstava, izraza lica.

Telefonski razgovor nije ništa drugo nego dijalog, kojim učenici mogu premostiti jaz između kontrolisanih i slobodnih aktivnosti. Tom tehnikom, kod učenika se testira sposobnost brzog reagovanja.

Određena situacija iz priče, dijaloga uzima se kao osnova razgovora, pri tom učenik ima slobodu da razvije priču u drugom smjeru. Učenici imaju potpunu slobodu govora, ali moraju pratiti ono što govori njihov sagovornik i u skladu s tim nastaviti razgovor. Ta tehnika doprinosi razvijanju vještine slušanja i govorenja, a realizuje se u sljedećim koracima (<http://iteslj.org/Techniques/Chauhan-Drama.html>, 16.08.2010 13:16:00):

Nastavnik dijeli odjeljenje u parove. Učenici sjede okrenuti leđima jedan prema drugom, tako da ne mogu da vide, ali mogu da čuju svog sagovornika.

U devetom razredu, učenici su kao osnovu razgovora koji treba da osmisle, slušali dijalog između Ane i Klaudia (Balboni, Mezzadri, parte B, 2005: 83). Iz dijaloga učenici saznaju da Ana poziva Klaudia da negdje izađu. Kako su Ana i Klaudio likovi sa kojima su se učenici upoznavali još od prve lekcije sedmog razreda, oni sada znaju puno pojedinosti iz njihovih života.

Učenici su imali zadatak da nastave razgovor, nakon što su se Klaudio i Ana dogovorili da idu u diskoteku. Razgovori su bili dosta slični, jer su se učenici oslanjali na postojeći dijalog, ali su poštovali formu, nadovezivali se na ono što njihov sagovornik kaže i time dali jedan smislen i povezan telefonski razgovor. Neki razgovori su bili toliko inspirativni da su podsjećali na one prave, iz svakodnevnog života (što je i suština tih tehnika i samog interaktivnog učenja) pa su učenici pri „pozivu“ provjeravali pozivani broj („Non è il 38.92.45?“), govorili da li se čuju („Si sente molto male! Può ripetere?“), davali do znanja sagovorniku da je pogriješio broj („No, ha sbagliato numero.“) (vidi prilog br. 1, odjeljak 1.2).

Cilj te tehnike jeste primjena stečenog znanja, što su učenici i postigli. U smislenom i povezanom razgovoru oni koriste *ritualne* i *rutinske* oblike komunikacije kao i za njih novi glagolski oblik - futur. Najčešće greške koje su učenici pravili odnosile su se na oblike futura jer je taj gramatički oblik za njih još uvijek bio „novina“ na koju su se polako „navikavali“ radeći nešto što je svrsishodno i realno.

Primjenom te tehnike učenici slobodnije stupaju u razgovor, poštuju svog sagovornika, prate i saživljavaju se sa situacijom. Učenicima, dakle, nije uskraćena sloboda da osmisle razgovor po sopstvenom izboru. Na taj način ispoljavaju svoju kreativnost i naučene leksičke, gramatičke i sintaksičke forme primjenjuju u svakodnevnoj situaciji.

1.3 Intervju kao tehnika za razvijanje interaktivnih vještina

U svakodnevnom životu intervju se shvata kao dijaloški oblik novinarskog izražavanja u kojem novinar postavlja pitanja, a intervjuisani odgovara. Termin potiče iz engleskog jezika i doslovno znači „međupogled“. Intervju je poseban oblik razgovora, a kada ljudi razgovaraju, onda obično i gledaju jedan drugog, pa otuda i „međupogled“.

Sa aspekta nastave stranog jezika „međupogled“, odnosno intervjua, predstavlja upravo jednu od tehnika za razvijanje interaktivnih vještina. Primjena te tehnike u svakom slučaju podrazumijeva veći nivo komunikativnih kompetencija učenika, i zato se rijetko primjenjuje kod početnika. Njena realizacija može se sastojati iz sljedećih koraka (Bräuer, 2002: 85):

Nastavnik dijeli učenike u dvije grupe. Svaka grupa daje članu drugog tima, koji se dobrovoljno prijavio, da mimikom objasni naziv knjige ili filma, koji mu oni zadaju. Nastavnik može da savjetuje da se izabere jednostavniji naslov i da objašnjenja slijede na italijanskom jeziku. Nastavnik, takođe, može prvu fazu intervjua da osmisli u vidu igre. Ako uspiju da odgonetnu naziv u određenom vremenskom periodu, osvajaju poen.

Sve to će pomoći nastavniku da stvori atmosferu u kojoj će se i on i njegovi učenici osjećati prijatnije i ljepše.

U drugoj fazi učenici preuzimaju ulogu novinara koji imaju zadatak da intervjuišu osobu o njenim doživljajima. Učenik koji je dobrovoljno pristao da glumi poznatu ličnost iz priče ili filma sjedi ispred, licem okrenut prema odjeljenju i odgovara na pitanja „novinara“.

Nakon završetka intervjua svi „reporteri“ rade zajedno, da bi zaokružili svoju priču.

Junaci koje su učenici osmog razreda, primjenom te tehnike predstavljali, bili su najčešće junaci filmova o kojima smo na prethodnom času razgovarali, *Il ritorno di Sandokan*, *Alien*, *Harry Potter e la camera dei segreti*, *Caterina va in città*.

Učenik koji je recimo objašnjavao naslov filma *Caterina va in città* (Balboni, Mezzadri, parte A, 2005: 160) snalažljivo je pribjegao pantomimi (razbarušio svoju ionako dužu kosu, uzeo školsku torbu) i učenici su odmah odgonetnuli naslov. Zatim su uslijedila pitanja. „Novinari“ su bili veoma radoznali, njihova pitanja su bila raznovrsna i zanimljiva. To su bila uglavnom kratka pitanja, čime su napravili atmosferu pravog intervjua (vidi prilog 1, odjeljak 1.3).

Nastavnik ovakav čas može osmisliti i na sljedeći način:

Nastavnik počinje čas tako što donosi novinsku fotografiju jedne mlade Italijanke i pokazuje je učenicima. Od njih se traži da se „identifikuju“ sa tom djevojkom i da na osnovu njenog izgleda „pretpostave“ pojedinosti iz njenog života. Učenici međusobno razgovaraju kako izgleda ta djevojka, koliko je visoka, čime se bavi, na koga podsjeća, kako se hrani, koju vrstu jela najviše voli, šta je njen hobi, šta radi u slobodno vrijeme (a sve to na osnovu fotografije). Nastavnik im samo otkriva da je ime ove djevojke Elena Santarelli.

Učenica ili učenik koji su se dobrovoljno prijavili da glume tu ličnost sa fotografije sjedi ispred, licem okrenut(a) prema odjeljenju i odgovara na najčešća pitanja „novinara“ (vidi prilog br. 2, odjeljak 1.3)

Nakon što se svakom „dobrovoljacu“ ispuni želja da se „identifikuje“ sa tom djevojkom i svakom novinaru omogući da „zadovolji“ svoju znatiželju, nastavnik čita originalni novinski intervju sa Elenom Santareli (Piras, 14 novembre 2003) a odjeljenje treba da primijeti da li postoji „sličnost“ pitanja „naših novinara“, odgovora naših „Elena“ u odnosu na ona pitanja koja je postavljao pravi italijanski novinar i odgovarala „prava“ Elena Santareli.

Međutim, takav čas zahtijeva i prethodnu pripremu učenika. Naime, učenici su na prethodnim časovima upoznavajući se sa didaktičkom jedinicom *Il tempo libero* (Balboni, Mezzadri, parte A, 2005: 109) imali priliku da čuju intervju sa Frančeskom, dobitnicom nagradnog vikenda u prirodi, koji je „emitovao“ jedan italijanski lokalni radio. Tom prilikom su usvojili oblike postavljanja intervju-pitanja i davanja odgovora na temu godišta, zanimanja, hobija, interesovanja u slobodno vrijeme. Sada su imali zadatak da sve to naučeno pretvore u konkretno-intervju koji će izvesti pred razredom (vidi prilog br. 2, odjeljak 1.3).

Primjenom te tehnike naglasak je na upotrebi jezika, a ne na strukturi i formi. Nastavnik je tu da pažljivo prati i kontroliše aktivnosti, ukaže na moguće greške koje učenici naprave, a koje će zatim zajedno prokomentarisati i ispraviti.

Ono što je od velikog značaja i što se u toj tehnici može primijetiti, jeste upućenost učenika jednih na druge. Kada se kaže upućenost misli se na jezičku interakciju učenika, čime se ostvaruje njihova saradnja. Učenici uvježbavaju intonaciju upitne italijanske rečenice, koriste upitne zamjenice i priloge, predloge, prisvojne pridjeve. Motivacija je na zavidnom nivou jer se učenici trude da ne previde neki važan momenat iz života svog junaka.

1.4 Monolog kao tehnika za razvijanje interaktivnih vještina

Ova tehnika za razvijanje vještina interakcije koristi se u interpretaciji književnih tekstova, prvenstveno za razumijevanje lika iz priče. Primjenom te tehnike učenik se poistovjećuje sa likom iz priče, saosjeća sa njim.

Cilj primjene takve tehnike je razumijevanje teksta i glavnog lika kroz određene situacije a ponekad i iznošenje dubljeg značenja riječi. Tehnika se realizuje u sljedećim koracima (Bräuer, 2002: 87).

Nastavnik dijeli odjeljenje u grupe od 5-6 učenika. U grupama učenici biraju određeni trenutak iz života njihovog junaka. To može biti trenutak uspjeha, razočaranja, zanos, gubitka, vrijeme kada junak vodi monolog sam sa sobom.

Naime, za tu priliku nam mogu poslužiti recimo, momenti iz neobičnih doživljaja jednog lutka - Pinokia, sagledan u odlomku *La cena di Pinocchio* (vidi prilog br. 1, odjeljak 1.4).

Nakon što su izaberu momenat iz života junaka, učenici treba da razmijene razmišljanja njihovog junaka. Pošto čuju razmišljanja i interpretiraju sadržaj, grupe rade na konačnoj verziji koju će pred odjeljenjem izvesti učenik, kao da je baš on junak iz priče koji prolazi kroz datu situaciju.

Nekada nastavnik može svim učenicima zadati isti momenat iz života junaka.

Kada je riječ o nivou komunikativne sposobnosti, monolog je veoma zahtjevan i primjenjuje se kod učenika starijih razreda.

Veoma je teško zadržati motivaciju i pažnju ostalih učenika dok jedan jedini govori; da bi se to postiglo potrebno je da monolog postane vježba slušanja za ostale učenike .

Za tu tehniku neophodna je duža priprema, analiziranje stanja i osjećanja glavnog junaka i najbliža je samoj dramaturgiji u užem smislu. Sloboda koju učenik ima gotovo je minimalna.

1.5 Dramaturgija kao tehnika za razvijanje interaktivnih vještina

Za razliku od prethodno opisanih tehnika za razvijanje vještina interakcije, dramaturgija je oblik simulacije koji ima veoma nizak stepen kreativnosti koja se ogleda u ponavljanju dijaloga. I to može biti od određenog značaja u zavisnosti od jezika koji se predaje.

U nastavi italijanskog jezika, gdje dramaturgija služi za pospješivanje glasovnih i paralingvističkih (izgovor, intonacija itd.) aspekata može se koristiti (Balboni, 2007: 55):

- tekst preuzet iz italijanske dramske literature;
- snimak neke filmske scene ili pak zvučni video zapis koji su napravili sami učenici (u tom slučaju, u cilju funkcionalnosti toga snimka treba poštovati znake interpunkcije koji imaju suštinsku ulogu pri čitanju naglas);
- tekst koji smišljaju sami učenici (sastavljajući pismeno tekst koji se potom može animirati samom glumom, učenici su prinuđeni da razmisle o razlikama koje postoje između ta dva jezička oblika).

U nastavi stranog jezika dramaturguje se obično dijalog koji je već rađen, na primjer onaj dijalog kojim počinje određena didaktička jedinica. Međutim, često se pristupa i direktnom sastavljanju dijaloga. To se može uraditi ne samo kod starijih učenika, gdje se mogu koristiti doslovni tekstovi iz italijanske dramske literature već i kod početnika kojima doduše taj tekst treba pojednostaviti. To mogu biti aktivnosti pisanja, a zatim dramaturzovanja priče kao što je recimo *Crvenkapa*, gdje dijalog zauzima glavni dio komunikacije: mamini savjeti, razgovori sa vukom, pozdravi šumskom cvijeću i drveću i tako redom (ibidem).

Učenici treba da izgovaraju napamet ili da čitaju tekst štiva ili dijaloga (vidi prilog br. 1, odjeljak 1.5). Priprema takvih vježbanja zahtijeva više vremena. Cilj dramaturgije je fiksiranje izraza koji ostvaruju osnovnu komunikaciju, tako da je prednost te tehnike u količini memorisane leksike i struktura.

Nastavnik daje učenicima da dramaturguju jednu realnu situaciju (vidi prilog br.1, odjeljak 1.5). Mikela i Augusto dolaze na ručak u jedan italijanski restoran. Tri su učesnika razgovora, Augusto, Mikela i konobar.

Kako učenici mogu dramatiizovati jednu takvu situaciju i koji je cilj dramatiizacije?

Struktuiran čas koji podrazumijeva primjenu takve drame sadrži više faza:

- pripremna faza:

razred se dijeli u grupe od po tri učenika, onoliko koliko ima i uloga. Nekada učenici po svojoj želji mogu formirati grupe, kako bi atmosfera u učionici bila opuštenija. Nastavnik u okviru grupe određuje ko će igrati koju ulogu.

- prva faza:

nakon što je nastavnik podijelio uloge, učenici realizuju gore navedenu situaciju. Već nakon tri-četiri grupe učenika koji su je dramatiizovali, učenici su slobodniji, razgovor tečniji, nastavnik može da ocijeni koliko i kako su doživljeli situaciju, koliko je izbor leksike u primjeru približio zemlji čiji jezik uče.

- druga faza:

kad svaka grupa završi, nastavnik sa učenicima analizira gramatičku i sintaksičku podlogu date situacije (upotreba glagola volere, učtivo obraćanje, nazivi tradicionalnih italijanskih jela i sl.)

- treća faza:

u toj fazi nastavnik ukazuje na greške koje su učenici napravili, a na koje nije skrenuo pažnju u toku dramatiizacije, kako ne bi dekoncentrisao učenike.

Dramatiizacijom te situacije, učenici nijesu ovladali pojmom glagolskog načina – kondicionala, ali su usvojili oblik i vezali ga za situaciju kada se koristi (*vorrei pollo arrosto*), obogatili rječnik (nazivi jela kroz konkretan primjer, *pasta e fagioli, tonnarelli, insalata mista, minestrone*), i kroz cijelu situaciju upoznali vrlo važan segment kulture naroda čiji jezik uče.

Dramatiizacija može biti od znatne psihološke koristi, iako ona ne predstavlja veliki izazov za učenika samim tim što ne podrazumijeva slobodu jezičkog izraza. S tim u vezi, ona se zasniva na mišljenju zagovornika humanističko-afektivnog pristupa da ne treba insistirati da se učenik slobodno izražava na stranom jeziku ako se on još uvijek ne osjeća psihološki spremnim za to (Balboni, 2007: 56).

1.5.1 Uloga dramatiizacije na školskim manifestacijama

Kao što smo vidjeli, tehnike *role play*, telefonski razgovor, intervju u nastavi stranog jezika pospješuju interakciju tj. komunikativnu sposobnost učenika čiji je krajnji cilj upotreba jezika u stvarnim situacijama. Riječ je dakle, o načinima vježbanja upotrebe stranog jezika na času koji podrazumijeva kooperaciju, rad u grupi, timski rad.

Sve to zaista vodi ka aktivnom učešću učenika u nastavi koji više misle, razumiju i manje pamte. Ali, s druge strane treba imati na umu da takva nastava odobrava recimo slobodno kretanje učenika po učionici, promišljanje, glasnije dogovaranje i raspravlanje, jer i samo izvršenje zadatka to zahtijeva. U tome slučaju posmatraču (doduše, neupućenom) može se učiniti da u svemu tome

vlada kaos, neznanje, nedisciplina. Ta činjenica govori da aktivnosti koje podrazumijevaju *role play*, telefonski razgovor, intervju moraju biti privlačne, ali ne za posmatrače (osim ako nije u pitanju neko od uprave škole ili školski nadzornik), za publiku, jer njima nijesu ni namijenjene, već za učenike koji u njima učestvuju.

Ono što je za publiku u svakom slučaju privlačno jeste upravo dramatizacija tj. oblik simulacije koji podrazumijeva izgovaranje određenog teksta napamet, što je sigurno i te kako naporno za učenika-glumca i zahtijeva više vremena. Ali, ako učenik svemu tome naučenom napamet da određenu intonaciju i upotrijebi gestove kao izvorni govornik, onda će se njegov trud isplatiti, ne samo zato što je fiksirao određene jezičke izraze, već zato što ga čeka ogroman aplauz i divljenje publike, što priznaćete svima nama godi.

Istina, imajući na umu nizak nivo kreativnosti koju učenik ispoljava u izvođenju te aktivnosti, neizostavnost učenja napamet dramskog teksta, možemo doći do zaključka da ta tehnika ne dovodi do interakcije učenika. Međutim, to samo „spolja“ izgleda tako. Učenici, dok danima pripremaju izvođenje nekog teksta za javni nastup i te kako komuniciraju, dogovaraju se, slobodno se kreću po učionici, pitaju za savjet - a sve to zapravo predstavlja interakciju „iza kulisa“, kakva je ujedno i interakcija koju podrazumijevaju druge tehnike za razvijanje istoimenih vještina.

Kada govorimo o školskim manifestacijama treba voditi računa o obaviještenosti učenika tj. da li im je dovoljno jasan smisao te aktivnosti koju treba da izvrše, da li žele da učestvuju u toj aktivnosti, da su upoznati o ishodu te aktivnosti, a prije svega da znaju da je riječ o učestvovanju koje je za same njih važno.

Dakle, školske manifestacije spadaju u vannastavne aktivnosti koje se organizuju uz uvjerenje da će one uticati na uspješnost učenika kako u redovnoj nastavi tako i u njihovom kasnijem životu kad će imati ulogu aktivnih i odgovornih građana.

1.6 Razlike i sličnosti tehnika za razvijanje interaktivnih vještina

Imajući u vidu suštinu i cilj tehnika za razvijanje interaktivnih vještina možemo doći do zaključka da *role play*, telefonski razgovor, intervju pa i monolog i dramatizacija predstavljaju jednu istu tehniku s obzirom na to da se sve one zasnivaju na „igri po ulogama“. I zaista, o njima se može govoriti kao o veoma sličnim tehnikama jer sve one navode učenike na saradnju, sticanje sposobnosti komunikacije, dugoročno pamćenje, doduše, ako izuzmemo slobodu koju učenici imaju odnosno nemaju u njihovom sprovođenju.

Od svih tehnika učenici najveću slobodu imaju u *role play*-u odnosno simulaciji. Ovladavanje ostalim tehnikama možda treba shvatiti kao preduslov da bi se što „spremnije“ prešlo na sprovođenje aktivnosti *role play*-a, odnosno simulacije.

S druge strane, tehnike za razvijanje interaktivnih vještina kroz dramu pripremaju učenike da uđu na tren u „kožu odraslog“ tj. nekog ko je različit od njih (*role play*), da postavljaju i odgovaraju na intervju-pitanja (intervju), da upotrebljavaju oblike telefonske komunikacije (telefonski razgovor), da govore i da ih drugi slušaju (monolog), da doslovno izgovore riječi nekog drugog (dramatizacija).

Shodno svemu navedenom, iznosimo razloge našeg pojedinačnog izlaganja o svim tim tehnikama, mada, ne osporavajući u nijednom trenutku, njihov zajednički cilj - *upotrebu stranog jezika u realnim životnim situacijama*.

Zaključak

Strategije i tehnike za razvijanje interaktivnih vještina/tehnike za osposobljavanje vođenja dijaloga su postojale mnogo prije nego što su dobile taj naziv.

U našim svakodnevnim društvenim susretima, igramo razne uloge kako bi se uklopili u kontekst. To su obrazovne tehnike koje donose puno zabave, uzbuđenja, radosti i smijeha na času stranog jezika.

To je veoma korisno iskustvo i za učenike i za nastavnike. Zabavno je i pojačava motivaciju. Ne samo da učenici imaju više mogućnosti da glume i komuniciraju sa svojim vršnjacima pokušavajući da koriste strani jezik, već se i njihove sposobnosti govora, slušanja i razumijevanja tog jezika poboljšavaju. Tiši učenici dobijaju šansu da se izraze na otvoreniji način.

Svijetu učionice se priključuje spoljni svijet koji „donosi“ sa sobom široki spektar jezičkih mogućnosti. Pored tih razloga, učenici koji će nekada putovati u zemlje gdje se koristi ciljni jezik dobijaju šansu da vježbaju taj jezik u sigurnom okruženju, zamišljajući stvarnu situaciju. U tim aktivnostima greške se mogu praviti bez drastičnih posljedica.

Treba imati na umu da tehnike za razvijanje interaktivnih vještina mogu da imaju efikasnu primjenu i u nastavi stranih jezika u srednjim školama i na univerzitetima samo ako su one primjenjivane u nastavi stranih jezika u njihovom prethodnom školovanju, u periodu kada su učenici bez poteškoća mogli da se „igraju“ tj. užive u neku ulogu i sada treba samo da nastave sa tim aktivnostima. Ali, ako te tehnike nijesu primjenjivane u prethodnom školovanju, učenicima odnosno studentima će trebati više napora da se užive u ulogu, plašiće se negativnih komentara vršnjaka i kolega, i u svemu tome neće vidjeti neki smisao jer su odavno zaboravili da se „igraju“.

Dakle, „temelje“ interaktivne nastave, a samim tim i tehnika za razvijanje interaktivnih vještina u nastavi stranog jezika (a i u nastavi drugih predmeta), postavlja osnovna škola a „zidove“ i „krov“ grade srednjoškolsko i univerzitetsko obrazovanje.

S obzirom na to da je u reformisanoj nastavi prioritet aktivno učešće učenika, te ako zaista imamo iskrenu želju da učenici misle, da više razumiju i

manje pamte, primijenjujmo konkretne i efikasne metode, održimo što zabavniju i prijatniju atmosferu u razredu, igrajmo se što više; a sam rezultat će biti smislenije, trajnije i upotrebljivije znanje.

PRILOZI

1.1

Prilog br. 1: Titolo della simulazione: *Sicuro che non ingrasserò?*

Ruolo A: (m o f) Sei il proprietario di una panetteria. Una delle tue specialità sono i dolci a basso contenuto calorico. Sfortunatamente hai venduto l'intera scorta di oggi. Gli unici dolci rimasti sono quelli tradizionali. Una persona entra per comprare dei dolci. Preparati a vendere quelli che hai .

Ruolo B: (m o f) Il dottore ti ha ordinato una rigida dieta. Non devi mangiare dolci molto calorici. Hai letto sul goiornale la pubblicità di una panetteria in cui si vendono dolci a basso contenuto calorico. Vorresti mangiare qualcosa di dolce ma che non contenga molte calorie. Cosa chiederai al panettiere per essere certo che i dolci pubblicizzati non ingrassino?

(Vardaro, ur. Serra Borneto, 1998: 196)

Prilog br. 2: Titolo della simulazione- *Il premio di Michele*

La classe si divide in ruoli. Un ragazzo sarà Michele, l'altro il sindaco e una ragazza sarà la madre di Michele.

Michele ha vinto alla gara ciclistica. Ha ricevuto il premio dal sindaco. Adesso lui torna a casa in bicicletta, di nuovo guidando alla stessa velocità. Sulla strada c'è una pietra. Michele è caduto e si è ferito le mani e le gambe. Così ferito è arrivato a casa dove l'aspetta sua madre arrabbiata e preoccupata. Lui le fa vedere subito il suo premio e adesso la simulazione si realizza in modo libero. Come reagirà la madre, lo rimprovererà per le mani insanguinate e sporche? Forse non ci farà affatto caso? Forse si meraviglierà del suo premio? Tutto ciò dipende dalla decisione di quella ragazza che rappresenta questo ruolo.

(Gerngros, Puchta, Rettaroli, 2004: 71)

Prilog br. 3: *Role play- Dividetevi in due gruppi. Il vostro insegnante vi darà delle situazioni precise in cui vi trovate. Ogni gruppo prepara una scenetta.*

Poi in ogni gruppo vengono scelti gli attori per rappresentarla. Dopo aver visto le due scenette, tutta la classe, insegnante compreso, vota per il gruppo che preferisce. Però cercate di essere obbiettivi e di non votare sempre per il vostro gruppo...

E ricordatevi che la scenetta migliore è quella che tiene meglio conto della situazione e del rapporto tra le persone. Oltre naturalmente la grammatica! Se volete, invece dell'insegnante possono essere due o tre di voi a inventare le situazioni... Magari con l'aiuto dell'insegnante, o aiutandovi con il libro.

Situazione:

Sei a casa tua, stai lavorando. Suonano alla porta. Vai a aprire. È un tuo carissimo amico che non vedi da tantissimo tempo. Vi salutate, lo fai entrare, vi raccontate quello che avete fatto negli ultimi tempi. Ricordi di essere cortese e di offrirgli qualcosa da bere o da mangiare.

A. Andrea, che piacere! È tantissimo che non ci vediamo!

Come stai?

B. Io bene, bene... passavo da queste parti e...

A. Vieni, vieni, entra, accomodati ... Ti posso offrire un caffè? Una birretta?

Qualcosa da mangiare?

Sì, grazie, prendo volentieri una birra...

(Blini, Bon, Nencini, Santoni, 1992:198)

Prilog br. 4: Titolo del role play - *IL PESCIOLINO D'ORO*

C'era una volta un povero pescatore che viveva con sua moglie in un villaggio sul mare. Tutti i giorni Vladimir, così si chiamava, andava sulla spiaggia per pescare. Un giorno trovò nella sua rete un piccolo pesce d'oro, dotato di poteri magici. Il pesciolino promise di esaudire ogni desiderio di Vladimir in cambio della libertà. Ma Vladimir era un buon uomo e senza pensare troppo lasciò andare via il pesciolino senza chiedere niente.

Sentita la storia la moglie, che invece era una donna avida e cattiva, chiese al marito di ritrovare il pesciolino. Allora Vladimir andò sulla spiaggia e gettò la rete nel mare. Aspettò un po' e poi tirò su la rete. Nella rete c'era il pesciolino d'oro. Felice ma anche un po' imbarazzato Vladimir chiese al pesciolino di esaudire i desideri di sua moglie: prima un po' di pane, poi un catino nuovo e infine una villa meravigliosa al posto della loro povera capanna. Ma la moglie del pescatore non era ancora contenta: desiderava sposare lo zar e mandare Vladimir in prigione!

Portato in prigione Vladimir domandò al pesciolino di esaudire un ultimo desiderio: poter tornare a vivere nella capanna e a pescare. Come le altre volte il pesciolino accontentò il pescatore: tutto tornò come prima. Anche la moglie del pescatore vestita di stracci intenta a lavare un catino davanti alla capanna.

(Andreini, Bolognesi, Valeri, Zaccone, Zingoni, 2006: 241)

Prilog br. 5: Role play- *Lavora con un compagno. Lo studente A è un chiromante, B gli fa delle domande sul proprio futuro.*

Conoscerai una persona molto interessante. Sarà una persona straniera che ti affascinerà molto. Ti inviterà a uscire varie volte e alla fine ti proporrà di fare un viaggio. Andrete insieme a casa sua e conoscerai i suoi genitori. Ti chiederà di rimanere nel suo paese, ma tu tornerai a casa, perché nel frattempo ti offriranno un lavoro interessante. Lo accetterai e comincerai a viaggiare

molto. Il tuo lavoro ti piacerà tanto e la tua vita cambierà radicalmente. Prima della fine dell'anno la persona che hai conosciuto ti chiederà di sposarla. Tu però non accetterai.

(Mezzadri, Balboni, parte B, 2005: I)

Prilog br. 6: *Role play*- Sai qualcosa sulla geografia dell'Italia?

Esempio: A: *Dov'è Bologna? È in Sicilia?*

B: *No, non è in Sicilia. È in Emilia Romagna.*

Esempio: A: *Dov'è Perugia? È in Umbria?*

B: *Sì, giusto!*

Oppure

Non lo so.

(Mezzadri, Balboni, parte A, 2005: I)

1.2

Prilog br. 1: *La telefonata di Anne e Claudio*

Il padre di Claudio: *Pronto?*

Anne: *Claudio?*

Il padre di Claudio: *Come scusi? Si sente molto male!*

Anne: *Non è il 38.92.45?*

Il padre di Claudio: *Sì, sì...*

Anne: *Allora non ho sbagliato il numero. Adesso mi sente?....Sono Anne, l'amica di Claudio.*

Il padre di Claudio: *Oh, ciao Anne! Adesso ti sento meglio. Sono Carlo, il padre di Claudio. Come stai?*

Anne: *Sono un po' stanca. Volevo parlare con Claudio.*

Il padre di Claudio: *Ecco Claudio.*

Claudio: *Pronto?*

Anne: *Claudio? Claudio? Sono io. Pronto! Claudio, mi senti?*

Claudio: *Anne, c'è un'interferenza, attacca che ti richiamo!*

Anne: *Pronto? Ciao Claudio...adesso ti sento benissimo!*

Claudio: *So che mi dirai qualcosa di nuovo!*

Anne: *Sì, certo! Domenica sera anche la mia amica Maria andrà con noi in discoteca. D'accordo?*

Claudio: *Va be', ma se lei comincerà con le sue storie io vi lascerò subito!*

Anne: *(Ride). D'accordo. Ciao.*

1.3

Prilog br. 1:

Da dove vieni?

Perché sei in questa città?

Com'è tuo padre? È severo?

*Cosa ti succede a scuola?
Perché ti senti persa se con te ci sono le compagne Margherita e Daniela?
Quando i tuoi problemi continuano ad aumentare?
Tu senti la nostalgia della tua città di nascita?*

*Prilog br. 2:
Allora, Elena, com'è la tua vita?
Che cosa fai?
Come passi il tempo libero?
Quali sono i tuoi hobby?
Cos'è per te la bellezza?
Quali sono i tuoi pregi e difetti?
Come riesci a sembrare così perfetta?
Quale tipo di musica ti piace?
Ti piace recitare?
Sei innamorata?
La tua vacanza ideale?*

1.4

Prilog br. 1: La cena di Pinocchio

Intanto comincia a farsi notte, e Pinocchio, ricordandosi che non ha mangiato nulla, sente qualcosa nello stomaco, che è molto simile all'appetito. Ma l'appetito dei ragazzi cammina presto; e infatti, dopo pochi minuti, l'appetito diventa fame, ma una fame da tagliarsi con il coltello.

Il povero Pinocchio si mette, allora, a correre per la stanza a cercare dappertutto un po' di pane duro, insomma qualche cosa da mettere sotto i denti. Ma non trova nulla, proprio nulla. E intanto la fame cresce, e cresce sempre.

- Ho fatto male a lasciare mio padre e a fuggire di casa...Se mio padre fosse qui, ora non mi troverei a morire di fame! Oh, che brutta malattia la fame!

Mentre così dice e piange, gli sembra di vedere da una parte della stanza qualche cosa di bianco e che ha proprio la forma di un uovo...

Ci si getta sopra. È un uovo davvero. Si può solo immaginare quale sia la gioia di Pinocchio. Credendo quasi che sia un sogno, gira quest'uovo fra le mani: lo tocca, lo bacia, e baciandolo dice:

- Ed ora, come me lo mangio? Nel piatto? Lo bevo? Forse è meglio berlo, faccio prima.

E così dicendo, rompe l'uovo...

Ne viene fuori allegro e felice un pulcino, che facendo un bel salto dice:

Mille grazie, signor Pinocchio, di avermi aiutato ad uscire. Arrivederla! Stia bene e tanti saluti a casa.

(Collodi, 2004:16)

1.5

Prilog br. 1: *Per me un'insalata mista*
Cameriere: *I signori vogliono ordinare?*
Augusto: *Sì, dunque...per me...pasta e fagioli.*
Michela: *Io non so...cosa sono i tonnarelli?*
Augusto: *Eh, una specie di spaghetti, ma...ma quadrati.*
Michela: *Mm, allora no, no, preferisco...il minestrone.*
Cameriere: *Benissimo. E di secondo?*
Michela: *Io...vorrei pollo arrosto...*
Augusto: *Per me invece...coniglio alla cacciatora.*
Cameriere: *Di contorno?*
Augusto: *Io insalata mista.*
Michela: *Per me, patatine fri...no, anzi, insalta mista anche per me.*
Cameriere: *Molto bene...E da bere?*
Augusto: *Preferisci vino o birra?*
Michela: *Vino, vino...*
Cameriere: *Allora un litro di vino della casa...e una minerale*
(Blini, Bon, Nencini, Santoni, 1992: 133)

Literatura:

- Anderini, B., Bolognesi, P., Valeri, F., Zaccone, I., Zingoni, B., *Corso Italia 123*, corso di lingua italiana per stranieri, M.I.R Edizioni, Firenze, 2006.
- Balboni, P., *Techniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET Libreria, Torino, 2007.
- Blini, L., Matte Bon, F., Nencini, R., Santoni, N., *Uno*, corso comunicativo di italiano per stranieri, Bonacci editore, Roma , 1992.
- Bräuer, G., *Body and language: intercultural learning through drama*, CT, Westport USA, 2002.
- Collodi, C., *Le avventure di Pinocchio*, Giunti editore, Firenze, 2004.
- Di Pietro R.J., *Language Learning through Process Drama*, Cambridge University Press, New York, 1993.
- Douglas, B., *Teaching by Principles: An interactive Approach in Language Pedagogy*, Addison Wesley Longman, New York, 2001.
- Gerngross, G., Puchta, H., Rettaroli, G., *Grandi amici*, corso di italiano per ragazzi, ELI, Roma, 2004.
- Mezzadri, M., Balboni, P., *Rete! Junior*, corso multimediale d'italiano per stranieri, parte A, Guerra Edizioni, Perugia, 2005.
- Mezzadri, M., Balboni, P., *Rete! Junior*, corso multimediale d'italiano per stranieri, parte B, Guerra Edizioni, Perugia , 2005.
- Serra Borneto, C., *C'era una volta il metodo* (Interazione Strategica di Paola Vardaro), Carocci, Roma, 1998.

– Settimanale giovanile, *Cioè* (Una stella in gioco di *Marco Piras*),
S.p.A.- SOCIO UNICO, Modena, 14 novembre 2003.

– www.cdlt.nus.edu.sg/ideas/iot45.htm

– <http://iteslj.org/Techniques/Chauhan-Drama.html>

– www.marmaraelt.com/the-practice-of-english-language-teaching-role

TECHNIQUES FOR DEVELOPING INTERACTIVE SKILLS IN ITALIAN LANGUAGE TEACHING

Abstract:

The aim of this paper is to point out how education, and thus learning a foreign language, can be organized in a relaxed atmosphere where students will feel accepted and supported, instead of feeling under pressure and forced to study. Studying shall be, as much as possible, perceived as a cheerful and pleasant event without tension, and continuous feeling of a game shall be maintained.

Our research is based on the foundations of a humanistic-affective approach to foreign language learning according to which psychological dynamics of learning becomes a key element for teachers in organizing their work. This approach sees a student as an emotional and social being. All this emphasizes social act of studying associated with interactive studying.

Paradigm of education “reform” that is in its main methodological orientations down to the curricula, and possibly to textbooks where the curricula are concretized, and less to the methods and techniques which shall be adopted to students’ needs and abilities, has inspired us to deal with this issue and point out to possible solutions.

This paper is about ways of organizing foreign language teaching with the help of interactive ways of work which are aimed at enabling students to use the language in real life situations. As a necessary part of the mentioned way of teaching methodologists suggest teaching techniques for developing interactive skills.

These issues in foreign language teaching were dealt with by methodologists Paolo Balboni (2007), Robert Di Pietro (1993), Brown Douglas (2001) and others. This work is based on the claims of above mentioned authorities, among other things, the degree of connection or detachment of techniques for developing interactive skills in foreign language teaching.

We will not deny claims of the above mentioned authors but we will make certain conclusions in regard to additional differences between these techniques in terms of freedom that students have or do not have in their implementation, or in terms of their (im)possibility to adapt to all audiences.

Techniques such as telephone conversation, interview, monologue, dramatization, shall be considered as separate phases until reaching the real level of communication, *role play*/simulation (even though there is slight difference between these two terms as well).

Key words: game, drama, role, freedom, interaction, language in real life situations.

Veljko ALEKSIĆ¹

MJEŠOVITO UČENJE – PRIMJER DOBRE PRAKSE

Rezime:

U radu je prikazana teorijska osnova modela mješovitog učenja koja se svojim prednostima nameće kao nov standard za realizaciju nastave, posebno u tercijalnom obrazovanju. Tehnički fakultet u Čačku već 5 godina koristi Sistem za elektronsko učenje koji je danas integrativni dio nastave 109 predmeta (kurseva) s preko 2000 aktivnih studenata. Prikazani podaci prikupljeni su anketiranjem studenata koje je izvršeno u zimskom semestru školske 2011/2012. godine.

Ključne reči: mješovito učenje, obrazovanje, praksa.

Uvod

Mješovito učenje (eng. *Blended Learning*) integriše klasične nastavne metode i učenje s elektronskim učenjem (eng. *e-learning*). Ono spaja tradicionalnu školu i virtualno obrazovanje. Braun (Brown, 2003) navodi da mješovito učenje donosi prednosti smanjenja troškova, efikasnijeg iskorišćenja vremena i slobodnu lokaciju za učenje kombinovane s esencijalnim ličnim kontaktom, razumijevanjem i motivacijom koju nosi tradicionalna škola. Torn (Thorne, 2003) mješovito učenje opisuje kao način obezbjeđenja potreba učenika integracijom inovacija i tehnoloških dostignuća s interakcijom i učešćem na školskom času.

Tokom posljednje decenije javlja se pokret ka uvođenju mješovitog i elektronskog učenja u obrazovanje. Tercijalno (visoko) obrazovanje je relativno lako prihvatilo te oblike rada. Međutim, do pedagoške promjene u radu nastavnika u većini slučajeva nije došlo, jer je veliki broj kurseva fokusiran samo na isporuku nastavnog sadržaja.

¹ Veljko Aleksić, M.Sc., Asistent, Administrator Moodle Sistema za elektronsko učenje, Tehnički fakultet Čačak.

Mješovito učenje u praksi

Današnji trend korišćenja mješovitog učenja u praksi fokus postavlja na pedagoški aspekt tehnologije. Grejem (Graham, 2006) demonstrira primjenu pedagoškog pristupa na određivanje načina rada i ciljeva mješovitog učenja uvođenjem tri nivoa „miješanja“: aktivnosti, kursa i programa predmeta. Nivoi aktivnosti i kursa koriste se za dizajn sadržaja i interakcije (horizontalne i vertikalne), dok program predmeta ima više administrativnu ulogu.

U praksi se najefikasnijim pokazao CSCL metod (eng. *Computer-Supported Collaborative Learning*). Prema Košmanu (Koschmann, 2002) to je polje fokusirano na smisaoni kontekst zajedničkih aktivnosti podržanih tehnologijom. Izdvajaju se dva kritična elementa: kolaborativno učenje i računar. CSCL kolaborativno učenje posmatra šire od razmjene informacija među akterima, pa je računarom omogućeno kreiranje raznovrsnih konteksta zajedničkih aktivnosti koje uključuju više aktera i modela interakcije.

Prednost korišćenja ovog modela, naročito pri radu s većim grupama, predstavlja doprinos efikasnom i personalizovanom učenju i distribuciji sadržaja. On postavlja učenika u centar procesa, ali moć koja mu se pruža mora biti kontrolisana kako bi on preuzeo veću odgovornost za samostalno učenje. Osnovni cilj ovog načina rada je povećanje fleksibilnosti samostalnog savlađivanja gradiva što je omogućeno tehnologijom koja danas prožima sve strukture društva. Jasna je intencija da se mješovito učenje uvede u primarno i sekundarno obrazovanje.

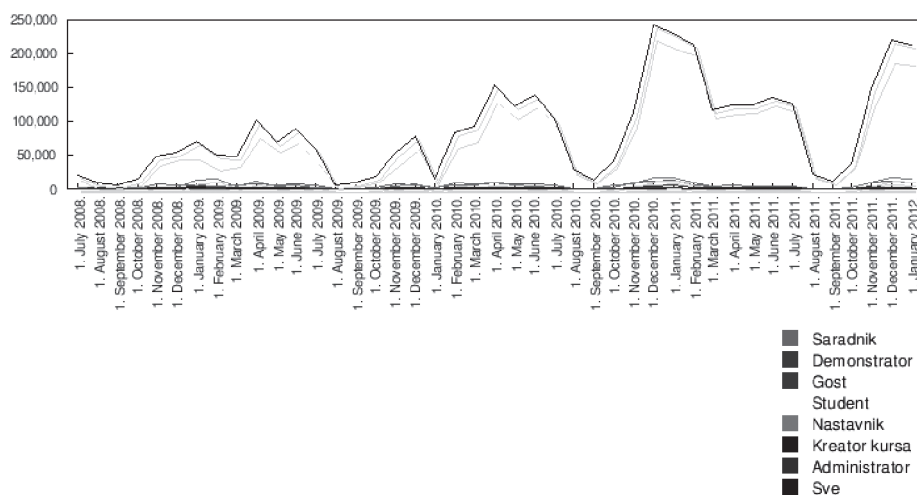
Razvoj tehnologija baziranih na Internetu doneo je nove izazove i prilike za izmjenu tradicionalne nastavne prakse. Računari u nastavi prevazilaze svoju ulogu pomagala i preuzimaju sve veću ulogu posrednika u komunikaciji i prenošenju znanja između nastavnika i učenika. Sistem za elektronsko učenje (eng. *Learning Management System*) predstavlja Internet platformu koja omogućuje:

- online komunikaciju i kolaboraciju,
- smještanje resursa i kreiranje repozitorija s različitim pravima pristupa,
- kreiranje materijala za učenje,
- elektronski pregled i ocjenjivanje domaćih radova i
- praćenje postignuća učenika.

Platforma obezbjeđuje intuitivno korišćenje od strane nastavnika i učenika. Nastavnici veoma brzo usvajaju nov način rada, i nakon početnog „ograničenog“ korišćenja sistema veoma brzo počinju da koriste njegove velike potencijale. Iako je preporuka Univerziteta Kembridž (Milanović, 2010) da se vremenska

raspodjela vrši u odnosu 25-40% tradicionalno 60-75% samostalno učenje, praksa kod nas pokazala je da u realizaciji tradicionalna nastava učestvuje najčešće sa oko 70%.

Tehnički fakultet u Čačku uveo je besplatan Moodle Sistem za elektronsko učenje 2007. godine, prije svega kao podršku nastavnicima u distribuciji resursa studentima. Taj pristup ubrzo se pokazao nedovoljnim jer su nastavnici samoinicijativno krenuli s korišćenjem ostalih mogućnosti koje taj modularni sistem nudi, i tako nesvjesno u praksu uveli mješovito učenje. Danas on ima 109 nastavnih predmeta (kurseva) i preko 2000 aktivnih studenata. Svi kursevi na Sistemu služe kao podrška predmetima u redovnoj nastavi. Prosječan mjesečni broj pristupa je oko 125000, koji u zimskim mjesecima raste na preko 220000, a za vrijeme ljetnjeg raspusta opada na oko 20000. Taj broj iz godine u godinu linearno raste, pa se u školskoj 2012/2013. godini očekuje da dostigne 300000. Resursi koje sistem zahtijeva prilično su skromni, i tek nakon 5 godina rada javila se potreba za nabavkom novog (savremenijeg) servera. Sistem ima 2 administratora, koji tu ulogu obavljaju uz redovno nastavno angažovanje. Činjenica je da 10% nastavnika i dalje nema kreiran kurs za svoj nastavni predmet.



Slika 1. Grafički prikaz broja pristupa Sistemu u posljednje 3 godine

Instalirana platforma je Moodle 1.9.9+ u kombinaciji sa Linux operativnim sistemom, koja se pokazala izuzetno stabilnom, dok se u bliskoj budućnosti planira prelazak na verziju Moodle 2.2.

Slika 2. Primjer izgleda kursa Metodika informatike

Studentima i nastavnicima se u okviru kurseva, osim postavljanja resursa, nude i mnogi kolaborativni alati (forumi, pričaonice, blogovi i sl.), kao i sistem elektronskog ocjenjivanja koji olakšava praćenje i analizu uspješnosti realizacije predispitnih obaveza. Elektronski testovi izuzetno su popularni i nastavnicima pružaju pedagoški dobro oblikovan alat koji im olakšava rad.

Anketa je pokazala da je u I godinu studija konačno upisana generacija studenata u kojoj svi imaju računar i pristup Internetu. Ta činjenica tumači se kao potvrda teze da je vrijeme tradicionalne nastave prošlo i da je mješovito učenje budućnost školovanja, te da se od školskog sistema zahtijeva prilagođenje novim „digitalno pismenim“ učenicima.

Anketa

U periodu oktobar-decembar 2011. godine izvršeno je anketiranje 379 studenata Tehničkog fakulteta u Čačku. Anketa je sadržala 15 pitanja sa ponuđenim višestrukim odgovorima. Integrativni pregled rezultata dat je u nastavku.

Kursevima na Sistemu od kuće pristupa 93% (352) studenata, 28% (106) sa računara raspoloživih na Fakultetu i 21% (80) preko mobilnog telefona. Za

konekciju na Internet većina od 70% (265) koristi ADSL, 28% (106) bežični i 18% (68) kablovski i 3G Internet. 48% (182) studenata Sistemu pristupa više puta nedjeljno, dok 44% (167) pristupa svakodnevno.

Većina od 59% (223) upisana je na 2-5 kurseva, dok je 31% (118) upisano na više od 5 kurseva. 85% (322) ispitanika nastavni materijal najčešće savlađuje offline (preuzimanjem materijala), dok 55% (208) elektronski materijal najpre odštampa, pa zatim čita.

90% (341) studenata izdvojilo je 3 najprikladnija elektronska resursa za praćenje kurseva: lekcije, datoteke (.doc, .pdf, .ppt) i testove.

Forumima najradije pristupa 65% (246) studenata, wiki stranama 37% (140) a kursevima bez interaktivnosti 25% (95) studenata. Kad su upitani koje bi resurse trebao da sadrži kurs kome bi rado pristupali 74% (280) odabralo je test, 68% (258) datoteke u .pdf formatu, 65% (246) forum i 63% (239) elektronske lekcije.

57% (216) studenata koristi Sistem za međusobnu razmjenu poruka, a 83% (315) smatra da im Sistem veoma ili dovoljno pomaže u učenju.

U slobodnim sugestijama često su izdvajane potrebe za više multimedijalnih sadržaja (video materijalima i sl.) te zadovoljstvo studenata radom Sistema.

Zaključak

Jasno je da mješovito učenje danas predstavlja ključni dio poučavanja i učenja s tendencijom da tako ostane i u bliskoj budućnosti. Saradnja i međunarodna razmjena iskustava nesumljivo je bitan faktor za razvoj toga pristupa. Kao što se pokazalo u praksi, nastavnici brzo prihvataju prednosti ovog načina rada i povećavaju primjenu kolaborativnog pristupa u realizaciji svojih predmeta. Prednosti korišćenja CSCL-a očigledne su i pedagoški bolje oblikuju rad nastavnika. Treba istaći potrebu za daljim istraživanjima i pedagoškim eksperimentima kako bi taj model bio standardizovan i postao dio svakodnevne prakse u školama u bliskoj budućnosti.

Literatura:

– Brown, R. (2003): *Blended learning: Rich experiences from a rich picture*, Training and Development in Australia, 30(3), str.14-17, Sydney.

– Graham, R. (2006): *Blended learning systems: Definition, current trends and future directions*, Pfeiffer Publishing, San Francisco.

– Koschmann, T. (2002): *Dewey's contribution to the foundation of CSCL research*, Computer Support for Collaborative Learning, Boulder.

– Milanović, M. (2010): *Principles of Good Practice*, Cambridge ESOL, Cambridge.

– Thorne, K. (2003): *Blended learning: How to integrate online and traditional learning*, Kogan Page, London.

BLENDED LEARNING – GOOD PRACTICE EXAMPLE

Abstract:

This paper presents the theoretical base of blended learning method that due to its benefits attempts to set new standard in teaching, especially in tertiary education. The Technical Faculty in Cacak has been using a Learning management system which is now an integral part of teaching of 109 subjects (courses) with over 2000 active students, for the past five years. Technical data presented were collected by surveying students in the winter semester of 2011/2012 Academic year.

Key words: blended learning, education, practice

Andrea ČOSO¹

SLUŠANJE MUZIKE U POČETNOJ NASTAVI SOLFEĐA

Rezime:

Rad se bavi važnom aktivnošću u početnoj nastavi solfeđa – slušanjem muzike. Istaknuta je velika uloga i značaj te aktivnosti ne samo za nastavu solfeđa, već i za cjelokupan kulturni život jednog čovjeka. Prikazani su metodički postupci koji se koriste u početnoj nastavi solfeđa tokom rada na aktivnom slušanju muzike. Autor ističe određene zaključke i saznanja do kojih je došao proučavanjem značajne pedagoške literature, ali i kroz sopstveno radno iskustvo. Primjeri preporučeni za slušanje su prijedlozi, koji mogu kolegama poslužiti kao smjernice u radu sa najmlađim učenicima muzičke škole.

Cljučne riječi: osnovna muzička škola, solfeđo, slušanje muzike

Uvod

Novi nastavni plan i program solfeđa za prvi razred devetogodišnjeg muzičkog školovanja nazvan je „Muzička početnica“, što odgovara terminu „muzičko zabavište“. Cilj toga programa jeste da se u muzički život uključe šestogodišnja djeca kako bi stekla određena muzička iskustva. U početnom školovanju treba da budu zastupljeni svi elementi nastave solfeđa koji će učeniku kasnije omogućiti pristupanje profesionalnom muzičkom obrazovanju, a to su: izvođenje narodnih i dječijih pjesama, izvođenje brojalica, sviranje na instrumentima Orfovog instrumentarijuma, izvođenje muzičko-didaktičkih igara, samostalno stvaranje melodijske i ritmičke linije pjevajući ili svirajući na Orfovom instrumentarijumu, kao i slušanje muzike.

U programu² su jasno istaknute aktivnosti slušanja muzike:

➤ Slušaju kraće muzičke forme ili kratke odlomke vokalne, instrumentalne ili vokalno-instrumentalne muzike različitih stilova i žanrova.

¹ Andrea Čoso, profesor u školi za osnovno i srednje muzičko obrazovanje „Vida Matjan“ u Kotoru.

² Novi nastavni plan i program za reformisanu devetogodišnju muzičku školu, Ministarstvo prosvjete i nauke.

- Slušaju kompozicije sa izrazitim ritmom: marš, kantilena, igra.
- Prisustvuju koncertima na kojima nastupaju učenici škole, kao i koncertima primjerenim uzrastu.

Slušanjem muzike djeca stiču neophodna iskustva u vezi s izražajnim muzičkim sredstvima. Primjere za slušanje treba pažljivo birati i prilagoditi ih uzrastu, kako po sadržaju, tako i po trajanju. Poželjno je koristiti što više vrijednih djela umjetničke muzike, kako bi se vremenom formirao kvalitetan muzički ukus učenika.

Veoma je važno omogućiti kontakt učenika sa „živom“ muzikom. Korelacija nastave solfeđa i instrumenata je neophodna. Stoga je poželjno „ugostiti“ nastavnike instrumenata ili njihove učenike na času solfeđa, kako bi dijete bilo u mogućnosti da vidi i čuje izvođenje na određenom instrumentu. Na takav način moguće je zainteresovati učenike za neke manje popularne instrumente.

Uloga i važnost aktivnosti slušanja muzike

Slušanje muzike je aktivnost u nastavi solfeđa koja je često zapostavljena, iako igra veoma značajnu ulogu u ostvarivanju nastavnih ciljeva ne samo solfeđa, već i cjelokupnog muzičko-obrazovnog procesa. Ono ima za cilj da probudi kod djece interesovanje i izazove emotivan odnos prema muzici, ali i da ih upozna sa arhitektonikom melodije i muzičkih formi, da kod njih razvije sposobnost opažanja pojedinih muzičkih pojava i dr. Aktivno slušanje muzike je od velikog vaspitno-obrazovnog značaja. Ukoliko dijete od malena navikavamo na slušanje kvalitetne umjetničke muzike, ona će postati njegova svakodnevna kulturna potreba. Slušanje muzike ima za cilj da razvija ljubav prema vrijednim muzičkim djelima. Njihovim slušanjem učenici će razvijati sposobnosti za estetsko vrednovanje muzičkih djela. Najvažnije je kod učenika probuditi radost slušanja.

Da akustički aparat funkcioniše od samog rođenja, pokazali su brojni psiholozi svojim istraživanjima. Rana posmatranja djeteta (starog samo nekoliko nedjelja) ukazuju na dva tipa reagovanja na zvuk: na izrazito jake i iznenadne zvuke dijete reaguje refleksnim tjelesnim kontrakcijama, dok rana muzička iskustva imaju umirujuće dejstvo na dijete.

Dijete prvi put reaguje na muziku već u trećem mjesecu. To nije samo „pasivna“, nego „aktivna percepcija“ muzike. Muzika izaziva aktivnost djeteta: ono počinje da je sluša s pažnjom, napušta onu aktivnost koju je obavljalo do tada, okreće se izvoru zvuka i pokazuje znake zadovoljstva, što ukazuje da je u pitanju emotivno, a ne samo tjelesno iskustvo prijatnosti (Mirković-Radoš, 1998: 87). Kod šestomjesečnih beba javljaju se i prvi pokreti na slušanje muzike i to kao odgovor i na melodijske i na ritmičke elemente.

Slušanje muzike predstavlja proces koji se odvija u unutrašnjoj intimnoj sferi slušaoca, pri čemu spoljašnje manifestacije nijesu uvijek prisutne, a

intezitet muzičkog doživljaja podložan je variranju. Stoga je, prije slušanja, potrebno izvršiti pripremu kojom će nastavnik usmjeriti pažnju učenika u pravcu primanja muzike kao nosioca određenog umjetničkog sadržaja, predstavljenog sredstvima muzike. Priprema podrazumijeva stvaranje izvjesnog raspoloženja i zainteresovanosti učenika za „doživljaj“ koji slijedi. Za održavanje trajne pažnje učenicima mogu da se postave konkretni zadaci, kao što su: opažanje izvjesnih pojava (dinamika, tempo, registar, vrsta takta) i njihovo povezivanje sa muzičkim sadržajem kompozicije, opažanje načina izvođenja (instrumentalno, vokalno, solističko), a poslije slušanja slijedi usmeno izlaganje subjektivnog muzičkog doživljaja (Radičeva, 2000: 359).

Da bi se postigli pozitivni efekti, pri odabiru kompozicija za slušanje muzike treba voditi računa o uzrastu učenika i njihovom predznanju, tj. pridržavati se principa usklađivanja zahtjeva sa perceptivnim mogućnostima djece određenog uzrasta. U početnoj nastavi solfeđa to su kompozicije kraćeg trajanja. Ukoliko su duže, poželjno je da imaju češću promjenu tempa i dinamike. Obično se smatra da je učenicima mlađeg uzrasta bliža programska muzika od tzv. apsolutne jer nameće asocijacije na pojave, predmete ili događaje iz spoljašnjeg svijeta kojima su učenici okruženi. Ukoliko se izvrši dobar izbor i priprema, učenici će pokazati interesovanje i za „neprogramsku“ muziku. Saopštavanje naslova određene programske kompozicije prije slušanja i usmjeravanje pažnje ka unaprijed poznatom sadržaju nije svrsishodno, jer se na taj način muzička mašta učenika ograničava. Priprema za slušanje određenog programskog djela treba da obuhvati razgovor o izvjesnim pojavama, predmetima ili događajima iz spoljnog svijeta, a koji su u vezi sa sadržajem kompozicije. Ista kompozicija se sluša više puta u toku jednog časa, ali i više puta u toku školske godine, pa i tokom daljeg školovanja, ali uvijek uz jasan zadatak višeg nivoa kojim se omogućuje sistematski razvoj sposobnosti aktivnog slušanja.

Slušanje muzike u okviru nastave solfeđa predstavlja aktivnost koja počinje kao emotivni čin, zatim prelazi u racionalno–analitički da bi se, poslije opažanja i registrovanja određenih pojava, vratio u sferu emocija i zadržao u svijesti kao muzičko–estetski doživljaj. Ostvarivanje toga kružnog procesa uslovljeno je koordinacijom između slušanja muzike i ostalih sadržaja solfeđa kao što su melodika, ritam i teorija muzike, a kasnije i drugih muzičko–teorijskih disciplina - harmonija, kontrapunkt, muzički oblici (Radičeva, 2000: 360).

Nije poželjno nagomilavanje velikog broja muzičko–estetskih doživljaja i slušnih predstava jer može doći do zasićenosti i gubljenja interesovanja za slušanjem. V. A. Suhomlinski³ savjetuje da se ne koriste više od dvije pažljivo odabrane kompozicije mjesečno. Umjesto slušanja velikog broja kompozicija bez određenog plana, korisnije je da se na jednoj istoj kompoziciji više zadrži tj. da se sprovede detaljan rad koji bi podrazumijevao opažanje svih onih elemenata koji su učenicima već poznati, kao i otkrivanje novih.

³ V. A. Suhomlinski (1918–1970), ruski pedagog i autor udžbenika *O vaspitanju*.

Najdostupnija muzička vrsta i najbliža dječijoj psihologiji jeste **pjesma**. Pjesma će djeci postati bliža i razumljivija ako se prethodno otkrije njen tekstualni sadržaj, naslov ili neki karakteristični tonsko-izražajni momenat (Radičeva, 1997: 115). Pjesme koje su se djeci najviše dopale, mogu se slušati više puta otkrivajući u njima novi element muzičkog izražavanja. Osim jednoglasnih pjesama, treba slušati pjesme različitih vokalnih sastava (dječije, ženske, muške, mješovite), kao i horske pjesme sa instrumentalnom pratnjom ili bez nje.

Slušanjem muzike djeca se osposobljavaju za: prepoznavanje već slušanih kompozicija; uočavanje razlika u tempu i dinamici; razlikovanje vokalne, instrumentalne i vokalno-instrumentalne muzike; odvajanje dječijih, ženskih i muških glasova; uočavanje pojedinih instrumenata (vizuelno i zvučno); uočavanje broja strofa u vokalnoj muzici i ponavljanje djelova u instrumentalnoj muzici; opažanje visokih i dubokih registara; razlikovanje pojedinih instrumentalnih grupa; postepeno upoznavanje kompozitora i njihovih djela namjenjenih djeci.

Još jedan važan cilj slušanja muzike jeste i osposobljavanje učenika da prilikom sviranja instrumenta budu u stanju da slušaju i prate svoje izvođenje tj. da steknu što precizniju slušnu kontrolu izvođenja.

Analitičko slušanje vokalne i instrumentalne muzike

Dobrim dijelom učenici percipiraju muziku izražajnim pjevanjem. Međutim, to nije dovoljno. Tek slušanjem vokalnih, instrumentalnih i vokalno-instrumentalnih djela, koje najčešće sami nijesmo u stanju da izvedemo, stvaraju se uslovi za dograđivanje i dopunjavanje muzičkog doživljaja, što predstavlja osnov svakom produblivanju odnosa prema muzici (Vasiljević, Stojanović, Drobni, 2000: 104).

Jedan od prvih zadataka slušanja muzike jeste razlikovanje vokalnog i instrumentalnog izvođenja. Ako učenici istu kompoziciju slušaju u vokalnom, instrumentalnom i vokalno-instrumentalnom izvođenju, lako će uočiti razliku. Nastavniku preostaje samo da saopšti terminologiju koju će učenici dalje upotrebljavati.

U daljem radu treba usmjeriti učenike na razlikovanje određenih instrumentalnih grupa (gudača, duvača, udaraljki), kao i glasova (muški, ženski, dječiji). Do kraja prve godine muzičkog školovanja učenici će upoznati nekoliko instrumenata iz svake grupe, ne samo slušno, već i vizuelno, što će dovesti do buđenja interesovanja za sviranje na nekom od njih.

Slušanje muzike sa ciljem opažanja tempa, dinamike, tonskog registra

Iako su tempo, dinamika i tonski registar najčešće povezani, upoznavanje učenika sa njima odvijaće se odvojeno. Učenici će prvo upoznati tri osnovne vrste tempa (umjeren, spor, brz), dvije vrste dinamike (jako, tiho) i tri vrste tonskog registra (dubok, visok, srednji).

Za upoznavanje *tempa* tj. brzine izvođenja muzičkog djela, nastavnik bira kompoziciju umjerenog tempa uz koju učenici mogu da izvode i određene pokrete (marširaju, pljeskaju, njišu se). Ako nastavnik svira marš prvi put u umjerenom tempu, drugi put u brzom, a zatim u sporom, neće biti teško da učenici otkriju razliku. Oni će razliku uočiti i na osnovu svojih ubrzanih i usporenih pokreta tj. na osnovu ličnog iskustva. Tako će saznati za tri vrste tempa čije nazive im saopštava nastavnik. Kao primjer može da posluži pjesma „Zdravo, vojsko“, autora M. Ilića Belija, koja ima marševski karakter.

Kod upoznavanja *dinamike* primjenjuje se sličan postupak (*p, f*). Učenicima treba predočiti da se tempo, ukoliko kompozitor nije označio, ne mijenja u toku kompozicije, dok je dinamika promjenljiva i raznolika. Pjesma „Zeka u redu“, autora V. Ilića, može koristiti kao dobar primjer.

I kod upoznavanja *tonskih registara* primjenjuje se princip upoređivanja. Nastavnik će svirati kompoziciju u dubokom registru (A. Rajčev - „Medvjed u šetnji“), a zatim u visokom (V. A. Mocart - „Humoreska“), pri čemu će ostaviti mogućnost učenicima da sami odluče koji registar više odgovara sadržaju kompozicije. Za predstavljanje srednjeg registra, nastavnik će koristiti više vokalne kompozicije (npr. narodnu iz Crne Gore „Oj, svijetla majska zoro“). Na osnovu sopstvenog iskustva, učenici će doći do zaključka da se pjesme koje izvode nalaze u srednjem registru.

Osim opažanja tempa, dinamike i registra, nastavnik treba da navede učenike i na izvjesna uopštavanja i zaključke. Npr. melodija u niskom registru ostavlja utisak nečeg teškog, spor tempo asocira na sporo, teško koračanje, melodija u visokom registru djeluje bezbrižno, veselo... (Radičeva, 2000: 365).

Osnovni muzički žanrovi (marš, kantilena, igra)

Prema Kabalevskom⁴, skoro svaka kompozicija namijenjena slušanju muzike u početnoj fazi muzičkog školovanja može da se svrsta u jedan od „tri muzička stuba“: marš, kantilena i igra. To su najjednostavnije i djeci najdostupnije muzičke vrste. Poslije razlikovanja ta „tri stuba“, djeci treba predočiti i kompozicije iste vrste ali različitog karaktera. Potrebno je da djeca nauče razlikovati pjesme lirskog i epskog sadržaja, svečani i vojnički marš, valcer i kolo kao različite igre i sl.

Od „tri muzička stuba“ djeci je najbliži *marš* kao muzička vrsta. S obzirom na to da veliki broj marševa različitog tempa, dinamike i namjene, treba odabrati marš jednostavne melodijske strukture i umjerenog tempa za početak (npr. F. Šubert - „Vojnički marš“ ili N. Hiba - „Saobraćajac“). Slušajući odabrani marš koji nastavnik izvodi na instrumentu, učenici će početi da marširaju, a na predlog nastavnika da izgovaraju „jedan, dva“, čime će se upoznati s dvodjelnom vrstom takta. U nastojanju da upozna učenike s dinamičkom stranom marša, nastavnik će svirati prvih osam taktova u dvije vrste dinamike (*p, f*), a zadatak

⁴ D. Kabalevski (1904–1987), ruski kompozitor i pedagog.

učenika će biti da se opredijele za dinamiku koja, prema njihovom mišljenju, najviše odgovara maršu. Pretpostavlja se da će odgovor biti *f*.

U daljem radu potrebno je predstaviti i marševe namijenjene horskom izvođenju. Nakon svih tih iskustava učenici će o maršu izvesti sljedeće zaključke: marš je kompozicija pisana najčešće u dvodjelnom taktu, namijenjena vokalnom, instrumentalnom ili vokalno-instrumentalnom izvođenju; trajanja tonova se obično poklapaju s koracima; tempo je umjeren, a dinamika *f*; marš izaziva potrebu za pokretom tj. koračanjem.

Kompoziciju ***kantilenskog*** karaktera treba predstaviti učenicima nakon marša, pri čemu će učenici slušno opaziti razliku i saopštiti svoje utiske nastavniku (npr. V. A. Mocart - „Valcer“ u G-duru). Oni će primijetiti razliku u tempu, dinamici i tonskom registru. Za razliku u karakteru muzike tj. žanru, potrebno je da nastavnik pitanjima navede učenike na razmišljanje i zaključivanje. Pitanje bi moglo da bude koja od tih kompozicija podsjeća na pjesmu, koja kompozicija navodi na pokret (marširanje) i sl. Učenici bi o ***kantileni*** zaključili sljedeće: kantilena je kompozicija mirnijeg, melodičnog toka, u dinamici *p* i podsjeća na pjesmu.

Igru treba suprotstaviti maršu koji je u svijesti učenika vezan za dvodjelni takt i simetrične pokrete, pa bi za upoznavanje sa igrom trebalo izabrati kompoziciju u neparnom ili složenom taktu, koji će kod učenika izazvati pokrete suprotne marširanju. Ako nastavnik izabere određeni Menuet (npr. V. A. Mocart - „Menuet“ u C-duru) za upoznavanje igre, učenici će spontano početi da se kreću u krug ili da čine pokrete slične nekoj igri.

Poželjno je vraćati se na pojedine kompozicije i slušati ih s različito postavljenim zadacima, čime se učenici navikavaju da muzičko djelo prime sveobuhvatno tj. sa svim njegovim odlikama (žanrovskim, dinamičkim, tempovskim).

D. Trankilović⁵ predlaže ***muzičku bajku*** kao još jedan žanr za slušanje muzike. U početnoj nastavi muzička bajka obično traje između 20–30 minuta, te zbog dužine nije preporučljivo da se sluša u cjelini, jer postoji opasnost od opadanja pažnje učenika. Dobro je sadržaj bajke podijeliti na dva ili tri dijela tj. u manje cjeline. Poslije svake cjeline treba analizirati, prepričati sadržaj i utvrditi da li su učenici shvatili to što su slušali. Muzičke bajke će biti još interesantnije ako nastavnik pripremi odgovarajuće ilustracije vezane za sadržaj slušanog djela. Kao primjer može poslužiti kompozicija S. Prokofjeva - „Peđa i vuk“.

Slušanje muzike i muzičko pamćenje

Jedan od oblika muzičkog pamćenja jeste zadržavanje izvjesnog muzičkog sadržaja u svijesti i njegovo prepoznavanje kod ponovnog slušanja. Prepoznavanje muzičkog djela na osnovu ranije primljenih slušnih percepcija znači prisjećanje

⁵ D. Trankilović (1959), horski dirigent, profesor metodike i docent na Univerzitetu u Bijeljini.

i oživljavanje, s jedne strane, subjektivnog muzičko–estetskog doživljaja, a s druge i objektivne slike o muzičkom djelu sa svim onim karakteristikama koje su registrovane prilikom prvog slušanja (Radičeva, 2000: 368).

Već sa osamnaest mjeseci djeca počinju da imitiraju pjesme koje su ranije čuli. Prve imitacije nijesu vezane za reprodukovanje melodije ili ritma, već za tekst koji na dijete ostavlja jači utisak od muzičkih komponenata. Tek kasnije se počinje sa imitiranjem melodije, ali čak ni obdarena djeca ne uspijevaju da podražavaju više od nekoliko taktova i to tek pošto melodiju čuju nekoliko puta. Za dijete u trećoj godini karakteristično je da veoma pažljivo sluša muziku, povećava se broj pjesama koje je dijete zapamtilo i spontano ih izvodi uz pokrete koji su usklađeni sa muzikom. Ksenija M. Radoš⁶ navodi da „otprilike polovina trogodišnjaka uspijeva da manje ili više tačno imitira sva tri elementa: riječi, ritam i melodiju“.

Psiholozi smatraju da pamćenje nije samo intelektualni, već i duboko emocionalni proces. Svako pamćenje vezano je za određenu oblast interesovanja, zbog čega je i koeficijent pamćenja veći, ukoliko je i materija koja se pamti bliža interesovanju (Radičeva, 1997: 151). Dakle, taj princip motivisanosti učenika je od velikog značaja. Pamćenje se dijeli na namjerno i nenamjerno. Namjerno pamćenje se javlja kada postoji određen razlog da se slušane pojave zapamte. Nenamjerno pamćenje vezano je za lično interesovanje i motivaciju, a karakteristično je za djecu početnog muzičkog školovanja. Kod uvođenja novog materijala nastavnik treba da insistira na nenamjernom pamćenju.

Muzičko pamćenje se, osim prepoznavanja kompozicija u cjelovitom obliku, ispoljava i prepoznavanjem određenih fragmenata ili tema koje su učenici upoznali prilikom rada na melodici, ritmu ili diktatu. Prepoznavanje pojedinih tema u sklopu muzičkog djela, u zvučanju s drugim glasovima, tonski drugačije obojenih, često i u drugom registru, uslovljeno je ne samo pamćenjem njihove melodijske i ritmičke karakteristike, već i sposobnošću da se iz jednog manje ili više složenog tonskog kompleksa izdvoje i identifikuju (Radičeva, 2000: 369).

Povremeno treba učenicima postaviti zadatak da reprodukuju teme koje su upoznali ranije ili da ih slušno prepoznaju na osnovu kratkog fragmenta. To bi bila provjera trajnosti zapamćenog. Na taj način doprinosimo razvijanju muzičkog pamćenja, proširivanju teorijskih saznanja i njihovog trajnog zadržavanja u svijesti, a ne samo u proširivanju ranije slušno primljenog muzičkog sadržaja.

Slušno opažanje muzičkog djela (mala dvodjelna i trodjelna pjesma)

U obliku male dvodjelne ili trodjelne pjesme pisana je većina kompozicija namijenjenih slušanju muzike u početnoj nastavi solfeđa. Za uvođenje učenika u oblik muzičkog djela treba krenuti od opažanja ponavljanja tj. reprize početne teme (N. Karadžić - „Hej, tebi govorim“). Obilježavanjem početka i reprize istim znakom, učenici sami otkrivaju šemu trodjelne pjesme (*a b a*). Ta struktura

⁶ Ksenija Mirković-Radoš, autor knjige „Psihologija muzičkih sposobnosti“.

ostavlja utisak zaokruženosti u odnosu na dvodjelni oblik (N. Karadžić - „Ah, ta matematika“). Znanja o tim oblicima treba utvrđivati na što većem broju melodijskih primjera i diktata.

Postepeno nastavnik širi repertoar pri čemu učenici upoznaju i veće muzičke forme, ali bez detaljne strukturalne analize.

Zaključak

Ovim radom se željelo ukazati na veliki značaj slušanja muzike ne samo u nastavi solfeđa, već i u nastavi opšteg muzičkog obrazovanja. Slušanje muzike ne utiče samo na emocionalni razvoj učenika, njihovih muzičkih sposobnosti i estetske kulture, nego za većinu ono ostaje jedina mogućnost percepcije muzičke umjetnosti tokom cijelog života. Dobro planiranim aktivnostima slušanja muzike – pažljivo odabranim pitanjima, razgovorom o doživljaju muzike, osmišljenim ritmičkim pokretima uz muziku, postepeno treba oblikovati navike aktivnog slušanja i razvijati potrebu za muzikom, isto kao što se razvija potreba za čitanjem dobre knjige.

Literatura:

- Vasiljević, Z., Stojanović, G., Drobni, T. (2000): *Muzička radionica*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ivanović, M. (1981): *Metodika nastave muzičkog vaspitanja u osnovnoj školi*, Knjaževac, Izdavačka organizacija „Nota“.
- Kršić–Sekulić, V. (1990): *Korelacija nastave solfeđa sa instrumentalnom nastavom*, Knjaževac, Muzičko izdavačko preduzeće „Nota“.
- Mirković-Radoš, K. (1998): *Psihologija muzičkih sposobnosti*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Radičeva, D. (1997): *Uvod u metodiku nastave solfeđa*, Univerzitet u Novom Sadu, Akademija umetnosti Novi Sad.
- Radičeva, D. (2000): *Metodika komplementarne nastave solfeđa i teorije muzike*, Muzička akademija Cetinje, Akademija umetnosti Novi Sad.
- Trakilović, D. (1998): *Muzička kultura sa metodikom u razrednoj nastavi*, Bijeljina, Grafopapir Mijatović – Dramlić.

MUSIC LISTENING IN THE INITIAL SOLFEGGIO TEACHING

Abstract:

This paper deals with listening to music as an important activity in Solfeggio teaching. Moreover, such activity is of great importance not only for Solfeggio teaching but also for the whole life of a man. To support this methods for listening to music used in the initial Solfeggio teaching are presented. The author emphasizes certain conclusions and experience as a result of his research of important pedagogic literature as well as his own work experience in Solfeggio teaching. A set of good examples are suggested to teachers as guidelines for teaching work with the youngest pupils of music school.

Key words: primary music school, Solfeggio, listening to music

Đoko G. MARKOVIĆ¹

RARITETNI GEOMETRIJSKI KONSTRUKTIVNI ZADACI U SREDNJOŠKOLSKOJ NASTAVI MATEMATIKE

Rezime:

U ovome radu prikazani su Apolonijevi 9. i 10. problemi i različite mogućnosti njihovog rješavanja na dodatnim časovima geometrije u gimnazijama i srednjim stručnim školama. To je jedan karakterističan primjer primjene načela raznovrsnosti, kao katalizacionog činioca u funkciji aktiviziranja i dinamiziranja dodatne nastave matematike srednje škole i razbijanja formalizma u njoj.

Ključne riječi: princip poliformnosti, metodičke inovacije, razbijanje formalizma u nastavi matematike

Poliformizmi „šariginovskog“ tipa

„Geometrija treba da bude geometrijska, a ne analitička ili algebarska.“ Glavni junak te priče treba da bude figura, pri čemu na njenoj površini treba da bude trougao i kružnica (krug), a glavno sredstvo učenja treba da bude crtež i slika. Dakle, pravilan crtež i lijepa slika treba da budu dominantna sredstva geometrije. Udžbenici u kojima dominiraju geometrijski sadržaji ne treba da se svode samo na pravljenje geometrijskih teorija. Proces učenja tih sadržaja uključuje najraznovrsnije oblike rada. U prvom redu tu se misli na rješavanje zadataka. Kada je početkom treće decenije XX vijeka Rudolf Arnhejm, jedan od osnivača gelštatističkog pravca u psihologiji, pisao svoje kapitalno djelo Vizuelno mišljenje (jednistvo slike i pojma), sve svoje tvrdnje bazirao je na geometrijskim interpretacijama.

Crtanje je prvi korak ka apstrakciji (bitna svojstva se sažimaju, a nebitna zanemaruju). Geometrijske slike pravimo da bi stabilizovali naše unutrašnje predstave. Vizuelno mišljenje – mišljenje u slikama ima osobinu

¹ Dr Đoko G. Marković, docent na Filozofskom fakultetu u Nikšiću.

sveobuhvatnosti i nije lako prenosivo. Slike, tj. ikone predstavljaju nosioce informacija. Igor Fjodorovič Šarigin (1937 – 2004) – matematičar, metodičar nastave matematike i naučnik, popularizator nauke, autor školskih udžbenika iz geometrije, predavač na MGU, kad govori o „dobroj geometriji“, stavlja u centar priče dobar zadatak prikazan lijepom slikom i živim jezikom. „Živi jezik“ omogućava da vizuelno mišljenje bude lako prenosivo. On kaže: „Zadatak nije samo vještina, to je elemenat znanja. Učenik treba da se upozna sa određenim ciklusom dovoljno teških geometrijskih zadataka povodeći se za poznatim modelima. Uzgred budi rečeno, u tome se u suštini sastoji proces učenja algebre. Mi učeniku pokazujemo metode, saopštavamo algoritme, koje je teško, skoro nemoguće naći samostalno“.

U geometriji, za razliku od algebre, sličnih algoritama je vrlo malo, skoro da ih nema. Skoro svaki geometrijski zadatak je nestandardan. Zbog toga prilikom nastave raste značaj ključnih zadataka, koji objašnjavaju korisne činjenice ili ilustruju metodu“.

Članak I. F. Šarigina objavljen 2004.godine potvrdio je ono što sam imao u vidu kada sam pisao „Geometrijsku čitanku“ i „Geometrijski poliformizam“ – metodičke priručnike, objavljene 2003. godine i 2006. godine, tj. da široki spektar neobičnih geometrijskih priča i interpretacija ilustrovanih slikama „šariginovskog“ oblika, obogaćuje značajno nastavu matematike u funkciji razbijanja formalizma u njoj.

Apolonijevi problemi

Postoji veliki broj geometrijskih zadataka koji se mogu rješavati spektrom raznovrsnih načina, tj. primjenom geometrijskih poliformnosti. Takav jedan karakteristični primjer nesumnjivo je i skup Apolonijevih problema. Apolonije iz Perge (260 – 170. p.n.e.), poslije Euklida i Arhimeda, najveće je matematičko ime Helenizma. Studirao je u Aleksandriji sa Euklidovim učenicima. Kasnije je i sam bio predavač Akademije u Aleksandriji i Pergu. On je prvi matematičar koji je jasno formulisao zahtjev da se geometrijske konstrukcije u ravni izvode samo šestarom i lenjirom. Prije njega to nije bio opšti „grčki“ zahtjev kako tvrde neki istoričari matematike. U svojoj knjizi „Konusni presjeci“ koja ima osam tomova od kojih je sedam sačuvano izložio je s najopštijeg stanovišta teoriju konusnih presjeka. Apolonije prvi formuliše pojmove elipse, parabole i hiperbole, kao i pojmove centra krive drugoga reda, žiže, direktrise i asimptote. Za njegovo ime veže se čuveni geometrijski problem konstrukcije kruga koji dodiruje (tangira) tri data disjunktne kruga u ravni.

Apolonijev problem i danas predstavlja jednu od najtežih konstrukcija Euklidske geometrije. Taj problem je posljednji od deset, gdje se traži konstrukcija kružnice u ravni koja:

- 1) sadrži tri nekolinearne tačke,
- 2) dodiruje tri prave (trostranik),
- 3) sadrži dvije tačke i dodiruje datu pravu,
- 4) dodiruje datu kružnicu i sadrži dvije tačke van ili unutar nje,
- 5) dodiruje dvije date prave i sadrži tačku van njih,
- 6) dodiruje dvije date prave i datu kružnicu,
- 7) dodiruje datu pravu, datu kružnicu i sadrži tačku van njih,
- 8) dodiruje datu pravu i dvije zadate kružnice,
- 9) sadrži tačku i dodiruje dvije date kružnice,
- 10) dodiruje tri date kružnice.

Prva dva problema riješio je već Euklid, a ostale Apolonije. Taj čuveni Apolonijev problem koji se danas može riješiti na više načina dokazuje da će velike stvari iz matematičke prošlosti, sadašnjosti i budućnosti odoljevati zubu vremena, dok će ono što je od slabije vrijednosti biti zaboravljeno.

Poznati matematičar Pap (250– 350) iz Aleksandrije pominje u svom „Zborniku“ neko izgubljeno Apolonijevo djelo u kojem su bili riješeni svi ti zadaci. Postoji ne mali broj historičara matematike koji čitav taj skup zadataka nazivaju Apolonijevim problemima. Mi ćemo rješavati samo 9. i 10. Apolonijev problem.

9) Konstruisati kružnicu koja prolazi kroz datu tačku A i dodiruje dvije date kružnice $\mathcal{K}_1(S_1, r_1)$ i $\mathcal{K}_2(S_2, r_2)$.

Rješenje: Prava, koja spaja dodirne tačke C i D tražene kružnice $\mathcal{K}(S, r)$ i kružnica $\mathcal{K}_1(S_1, r_1)$ i $\mathcal{K}_2(S_2, r_2)$ prolazi kroz centar homotetije kružnica \mathcal{K}_1 i \mathcal{K}_2 (slika 1a). $\sphericalangle SDC = \sphericalangle SCD$ - uglovi na osnovici jednakokrakog trougla $\triangle SCD$

$\sphericalangle SCD = \sphericalangle D_1CS_1$ – unakrsni uglovi, $\sphericalangle D_1CS_1 = \sphericalangle CD_1S_1$ – uglovi na osnovici jednakokrakog trougla $\triangle S_1CD_1$. Odakle je $\sphericalangle CDS = \sphericalangle CD_1S_1$ a pošto su im i kraci CD i CD_1 na istoj pravu, to mora biti $D_1S_1 \parallel SD$, odnosno $D_1S_1 \parallel DS_2$, a odatle slijedi da su trouglovi $\triangle OS_1D_1$ i $\triangle OS_2D$ slični (imaju homotetičan položaj), pa su im homologne stranice proporcionalne.

$$(1) OS_1 : OS_2 = D_1S_1 : DS_2 = r_1 : r_2 = OD_1 : OD.$$

Dakle, O je zaista centar homotetije kružnica \mathcal{K}_1 i \mathcal{K}_2 . Pri tome tačka C odgovara tački C_1 , pa su i $\triangle OS_1C$ i $\triangle OS_2C_1$ slični, tj.

(2) $OS_1 : OS_2 = OC : OC_1$. Iz (1) i (2) $\Rightarrow OC : OC_1 = OD_1 : OD$, odnosno $OC \cdot OD = OC_1 \cdot OD_1$. Pošto je $OC \cdot OD$ vrijednost potencije tačke O u odnosu na kružnicu $\mathcal{K}(S, r)$, taj proizvod je stalan broj (const) tj.

$$(3) OC \cdot OD = OB \cdot OA = OC_1 \cdot OD_1.$$

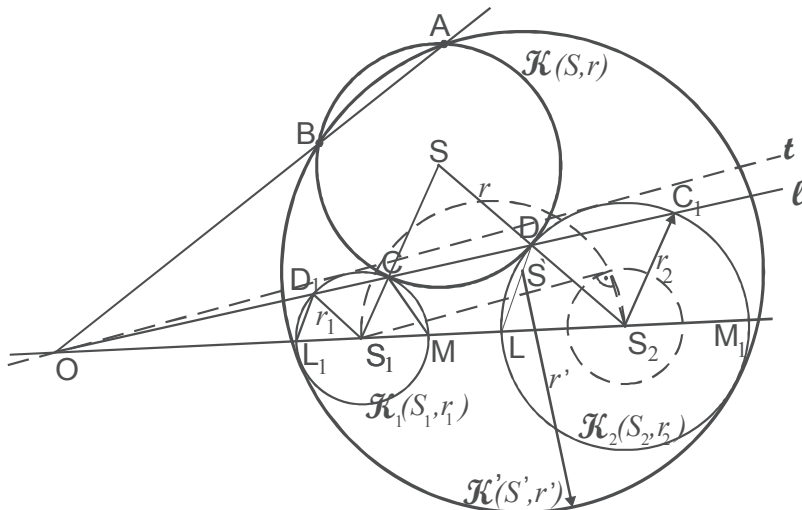
Lako je pokazati da je $OC \cdot OD = OM \cdot OL$, jer je $\square MLDC$ tetivni četvorougao, (što ćemo u narednim koracima dokazati) dakle, oko njega se može konstruisati kružnica $\mathcal{K}_4(O_4, r_4)$, pa je:

(4) $OC \cdot OD = OM \cdot OL$ zbog potencije tačke O u odnosu na tu kružnicu. Dokažimo da je četvorougao $\square MLDC$ tetivni.

$\sphericalangle OD_1L_1 = \sphericalangle ODL$ – homologni u homotetičnom preslikavanju,

$\sphericalangle OD_1L_1$ i $\sphericalangle L_1D_1C$ suplementni, pa pošto je četvorougao $\square L_1D_1CM$ tetivni,

to je $\sphericalangle L_1MC = \sphericalangle OD_1L_1$, a kako su $\sphericalangle L_1MC$, $\sphericalangle CML$ suplementni, to su



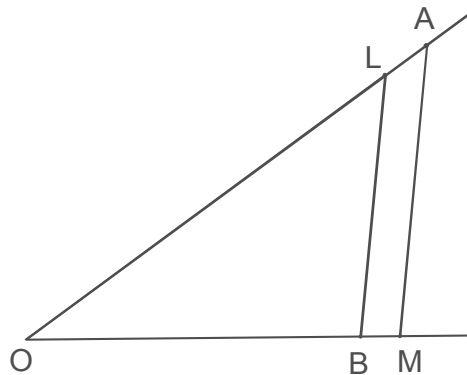
Slika 1a

suplementni i uglovi $\sphericalangle CML$ i $\sphericalangle ODL$, pa je četvorougao $\square CMLD$ tetivni i oko njega se može opisati pomenuta kružnica.

Iz (3) i (4) \Rightarrow $OB \cdot OA = OM \cdot OL$, tj.

$$(5) OB = \frac{OM \cdot OL}{OA},$$

odnosno $OB:OM = OL:OA$.



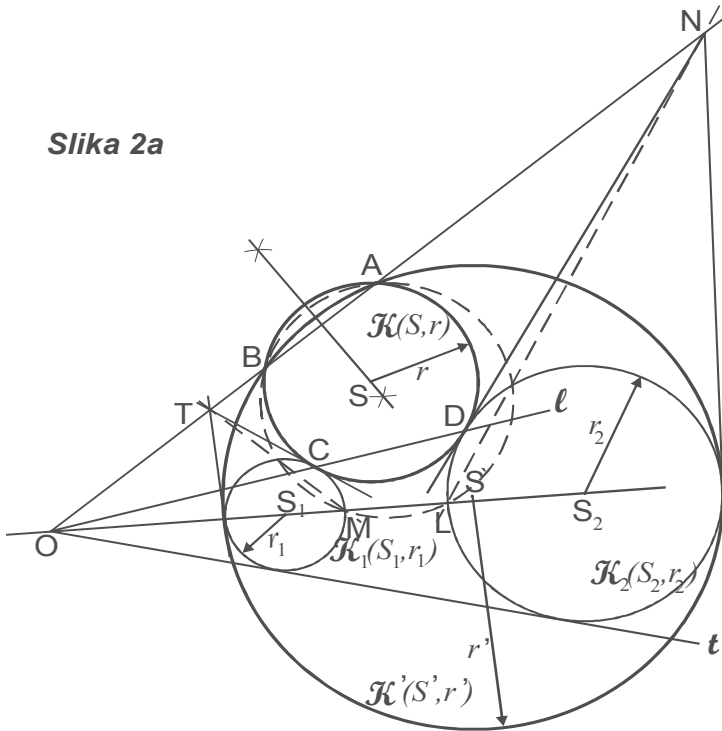
Slika 1b

Pošto su duži OM, OL i OA poznate, to se tačka B na pravnoj (OA) može konstruisati primjenom Talesove teoreme (slika 1b) pa se konstrukcija traženog kruga $\mathcal{K}(S, r)$, koji dodiruje kružnice \mathcal{K}_1 i \mathcal{K}_2 i prolazi tačkom A, svodi na konstrukciju kruga $\mathcal{K}(S, r)$ i $\mathcal{K}'(S', r')$ koji prolazi tačkama A i B i dodiruje \mathcal{K}_1 , a to je četvrti Apolonijev problem. Dakle, rješenje problema 9. su kružnica \mathcal{K} , koja prolazi tačkom A i dodiruju

kružnice \mathcal{K}_1 i \mathcal{K}_2 spolja i kružnica \mathcal{K}' koja prolazi tačkom A i dodiruje kružnice \mathcal{K}_1 i \mathcal{K}_2 svojom unutrašnjošću.

Međutim, zadatak se može riješiti na drugi način. Iz jednakosti (5) slijedi da su tačke B, A, M i L konciklične, tj. pripadaju istoj kružnici (grade tetivni četvorougao). Tako da se tačka B nalazi u presjeku kružnice opisane oko trougla ΔLMA i prave OA, a dalji postupak je kao u 4. zadatku Apolonija, vidi sliku 2a, tj. rješenja su kružnice \mathcal{K} i \mathcal{K}' . Tačka O se nalazi u presjeku prave (S_1S_2) i zajedničkih tangenti kružni a \mathcal{K}_1 i \mathcal{K}_2 .

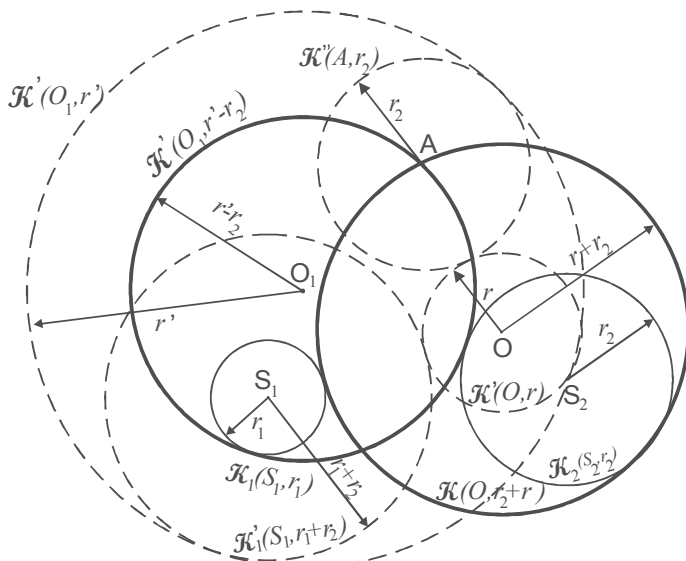
Slika 2a



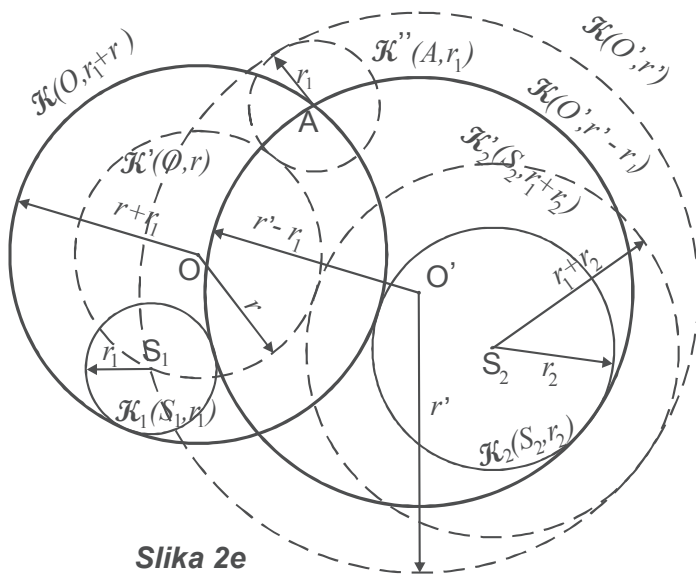
Pored navedenog rješenja kružnice \mathcal{K} i \mathcal{K}' koje prolaze tačkom A i diraju kružnice \mathcal{K}_1 i \mathcal{K}_2 spolja i iznutra ovaj Apolonijev problem ima još dva rješenja. To su kružnice koje prolaze tačkom A i dodiruju 1) kružnicu \mathcal{K}_1 spolja, a kružnicu \mathcal{K}_2 unutrašnošću (slika 2b) i 2) kružnicu \mathcal{K}_1 unutrašnošću, a kružnicu \mathcal{K}_2 spolja (slika 2c).

Neka je $r_2 > r_1$, kružnicu \mathcal{K}_2 degenerišimo u tačku S_2 i konstruišimo pomoćne kružnice $\mathcal{K}_1'(S_1, r_1 + r_2)$ sa centrom S_1 poluprečnika $r_1 + r_2$ i kružnicu $\mathcal{K}''(A, r_2)$ sa centrom A poluprečnika r_2 . Lako je konstruisati kružnicu $\mathcal{K}'(O, r)$ koja prolazi tačkom S_2 i dodiruje spolja kružnice \mathcal{K}_1' i \mathcal{K}'' (vidi sliku 2b).

Rješenje zadatka je kružnica $\mathcal{K}(O, r+r_1)$ koncentrična kružnici \mathcal{K} poluprečnika $r+r_1$ koja prolazi tačkom A i dodiruje kružnicu \mathcal{K}_1 svojom unutrašnošću, a kružnicu \mathcal{K}_2 spolja. Međutim, ove dvije konstrukcije se mogu objediniti i prikazati na jednoj slici koristeći pomoćne konstrukcije (vidi slike 1a i 2a) pri čemu bi ta integralnost poprimila forme kao na slici 2d ili 2e.



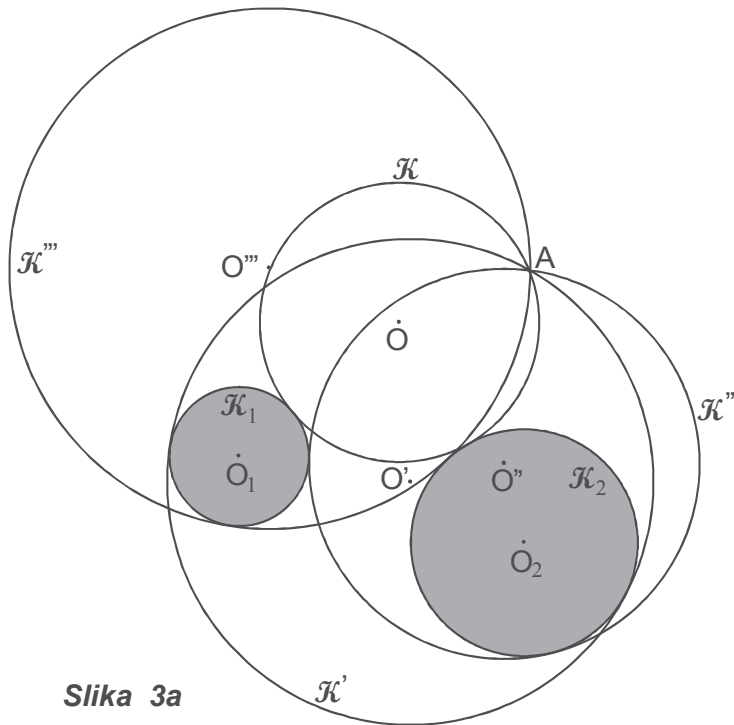
Slika 2d



Slika 2e

Prethodne četiri interpretacije nijesam sretao u dostupnoj matematičko-metodičkoj literaturi.

Ovim je Apolonijev problem 9. kompletno riješen. Skup čiji su elementi četiri kružnice, $\{\mathcal{K}, \mathcal{K}', \mathcal{K}'', \mathcal{K}'''\}$ predstavlja opšte rješenje toga čuvenog problema (slika 3a).



Slika 3a

9a) Konstruisati kružnicu koja prolazi kroz datu tačku A i dodiruje dvije date kružnice $\mathcal{K}_1(S_1, r_1)$ i $\mathcal{K}_2(S_2, r_2)$.

Zadatak možemo riješiti primjenom inverzije.

Prije nego ovaj zadatak riješim pomoću inverzije evo nekoliko osnovnih podataka o toj vrsti preslikavanja.

Def: Neka je $\mathcal{K}(S, r)$ proizvoljan krug u ravni R^2 i neka je $E^2 \equiv R^2 \setminus \{S\}$.

Inverzijom u odnosu na krug $\mathcal{K}(S, r)$ nazivamo transformaciju u oznaci: $\psi_k: E^2 \rightarrow E^2$, koja svaku tačku $X \in E^2$ preslikava u tačku $X_1 \in E^2$, takvu da je: $\overrightarrow{SX} \cdot \overrightarrow{SX_1} = r^2$ i X_1 pripada polupravi SX .

Tačku S nazivamo centrom (središtem) inverzije, a r poluprečnikom inverzije, r^2 nazivamo stepenom inverzije, a krug $\mathcal{K}(S, r)$ zovemo krugom inverzije.

Dakle, iz definicije slijedi da je inverzija u odnosu na krug jedna vrsta refleksije, koja nije izometrija, iako predstavlja objektivno preslikavanje, odnosno involuciju čije su invarijantne tačke na kružnici inverzije. Pri konstrukciji inverznih slika pored elementarne konstrukcije homologne tačke $X_1 \in E^2$ dateoj proizvoljnoj tački $X \in E^2$, koristićemo se i sljedećim lemama:

Lema 1. Ako su X_1 i Y_1 inverzne tačke tačkama X i Y pri inverziji $\psi_k: E^2 \rightarrow E^2$ u odnosu na krug $\mathcal{K}(S, r)$ tada je $\sphericalangle SX_1Y_1 = \sphericalangle SXY$ i $\sphericalangle SY_1X_1 = \sphericalangle SYX$.

Lema 2. Ako je $\mathcal{K}(S, r)$ proizvoljni krug ravni E^2 , a p prava te iste ravni E^2 , kojoj pripada centar $S \in p$ datog kruga $\mathcal{K}(S, r)$, onda je $\psi_k(p \setminus \{S\}) = p \setminus \{S\}$.

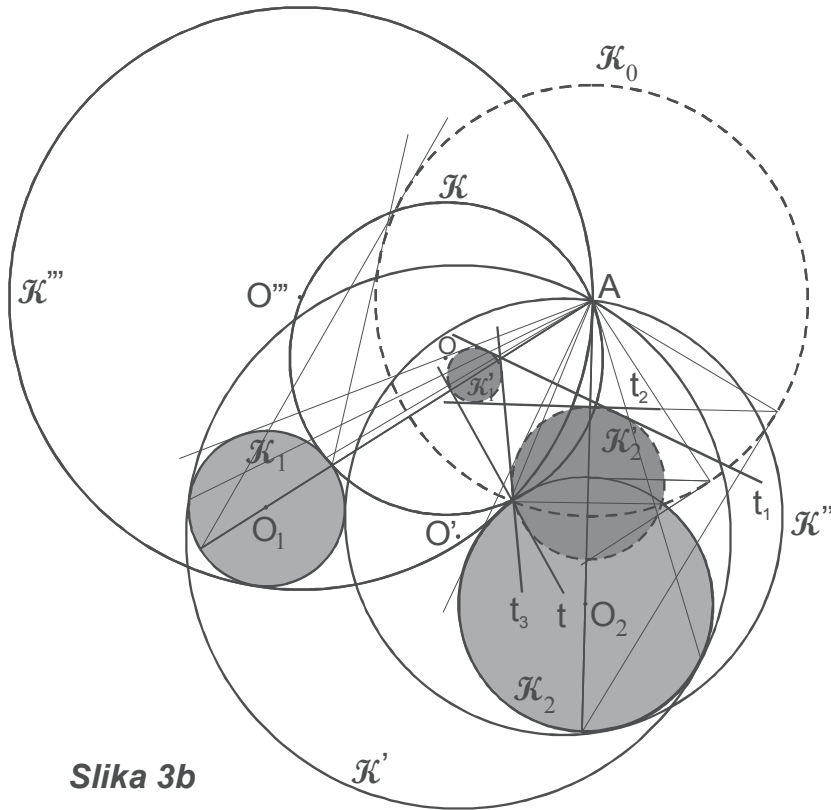
Lema 3. Ako je $\mathcal{K}(S, r)$ proizvoljni krug ravni E^2 , a p prava te iste ravni E^2 , kojoj ne pripada centar S datog kruga $\mathcal{K}(S, r)$, onda slika $\psi_k(p)$ predstavlja krug kojem nedostaje centar inverzije S .

Lema 4. Ako je $\mathcal{K}(S, r)$ proizvoljni krug ravni E^2 , a kružnica \mathcal{K}_1 kojoj pripada centar inverzije $S \in K_1$, tada je $\psi_k(\mathcal{K}_1 \setminus \{S\}) = p \setminus \{S\}$, gdje je p prava ravni E^2 .

Lema 5. Ako je $\mathcal{K}(S, r)$ proizvoljni krug ravni E^2 , a kružnica K_1 kojoj ne pripada centar inverzije S tada se kružnica kojoj ne pripada centar inverzije preslikava inverzijom ψ_k u kružnicu kojoj ne pripada centar inverzije S , tj. $\psi_k(\mathcal{K}_1 \setminus \{S\}) = \mathcal{K}_2 \setminus \{S\}$.

Ako je dat jedan par homolognih tačaka X i X_1 inverzije $\psi_k: E^2 \rightarrow E^2$, tada koristeći navedene leme možemo lako konstruisati inverznu tačku Y_1 proizvoljne tačke Y bilo koje ravne figure τ ravni E^2 .

Neka je kružnica inverzije $\mathcal{K}_0(A, r_0)$ sa centrom u tački A proizvoljnog poluprečnika r_0 . Pri toj inverziji ψ_k kružnice \mathcal{K}_1 i \mathcal{K}_2 se preslikavaju u kružnicu \mathcal{K}_1' i \mathcal{K}_2' , a tražene kružnice \mathcal{K} , \mathcal{K}' , \mathcal{K}'' i \mathcal{K}''' , koje prolazi tačkom A se preslikavaju u zajedničke tangente t , t_1 , t_2 i t_3 kružnica \mathcal{K}_1' i \mathcal{K}_2' .



Slika 3b

Te četiri tangente predstavljaju slike, čije orginale u transformaciji ψ_k predstavljaju četiri kružnice \mathcal{K} , \mathcal{K}' , \mathcal{K}'' i \mathcal{K}''' , tj. opšte rješenje toga problema (vidi sliku 3.b). Kao što smo vidjeli taj problem se može riješiti i svođenjem na 5. Apolonijev problem.

10) Konstruisati kružnicu koja dodiruje tri date kružnice (glavni Apolonijev problem).

Rješenje: Ako te tri kružnice nemaju presječnih tačaka, postoji 8 mogućih rješenja i to, ako date kružnice obilježimo sa \mathcal{K}_1 , \mathcal{K}_2 i \mathcal{K}_3 mogu biti:

1. \mathcal{K}_1 , \mathcal{K}_2 , \mathcal{K}_3 unutar tražene kružnice,
2. \mathcal{K}_1 , \mathcal{K}_2 unutar tražene kružnice, \mathcal{K}_3 izvan tražene kružnice,
3. \mathcal{K}_1 , \mathcal{K}_3 unutar tražene kružnice, \mathcal{K}_2 izvan tražene kružnice,
4. \mathcal{K}_2 , \mathcal{K}_3 unutar tražene kružnice, \mathcal{K}_1 izvan tražene kružnice,

5. \mathcal{K}_1 unutar tražene kružnice, $\mathcal{K}_2, \mathcal{K}_3$ izvan tražene kružnice,
6. \mathcal{K}_2 unutar tražene kružnice, $\mathcal{K}_1, \mathcal{K}_3$ izvan tražene kružnice,
7. \mathcal{K}_3 unutar tražene kružnice, $\mathcal{K}_1, \mathcal{K}_2$ izvan tražene kružnice,
8. $\mathcal{K}_1, \mathcal{K}_2, \mathcal{K}_3$ izvan tražene kružnice.

Neka su $r_1 > r_2 > r_3$.

Kako bismo izveli traženu konstrukciju zadatak ćemo uprostiti, tj. svesti na zadatak 9) konstrukciju kružnice koja dodiruje dvije date kružnice i prolazi jednom tačkom.

Ako znamo da rješavamo zadatak, 9) onda možemo jednostavnom konstrukcijom riješiti problem u cjelini (slike 4a, 4b, 4c i 4d, tj. slika 5a).

Redukujemo li najmanju od datih kružnica $\mathcal{K}_3(S_3, r_3)$ na tačku S_3 i smanjimo ili povećamo za njen poluprečnik, poluprečnike ostalih zadatih kružnica, dobijamo taj elementarni problem.

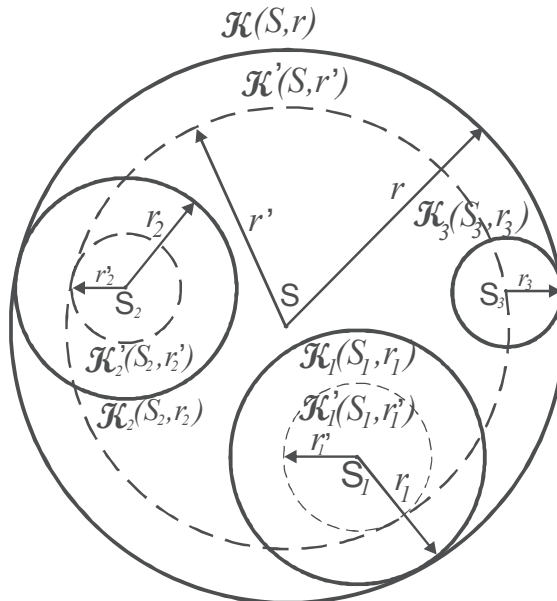
Njegovo rješenje je kružnica, kojoj se poluprečnik razlikuje od poluprečnika tražene kružnice za r_3 .

- 1) $\mathcal{K}_1, \mathcal{K}_2, \mathcal{K}_3$ – unutar tražene kružnice

$$r = r' + r_3$$

$$r'_2 = r_2 - r_3$$

$$r'_1 = r_1 - r_3.$$



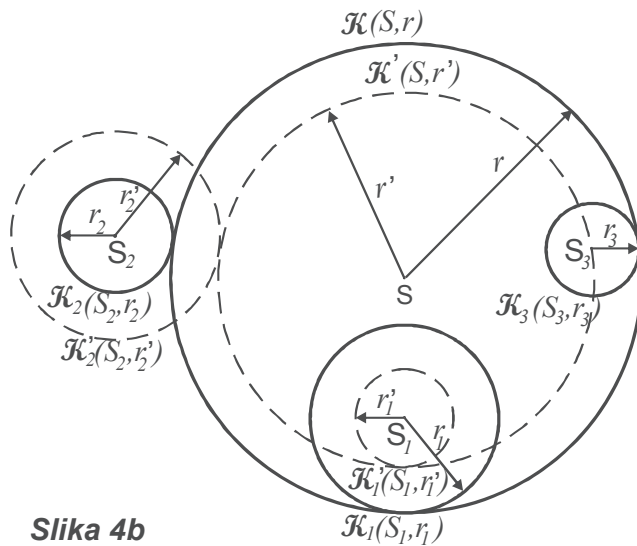
Slika 4a

3) $\mathcal{K}_1, \mathcal{K}_3$ unutar tražene kružnice, a \mathcal{K}_2 izvan tražene kružnice.

$$r = r' + r_3$$

$$r'^1 = r_1 - r_3$$

$$r'^2 = r_2 + r_3$$



Slika 4b

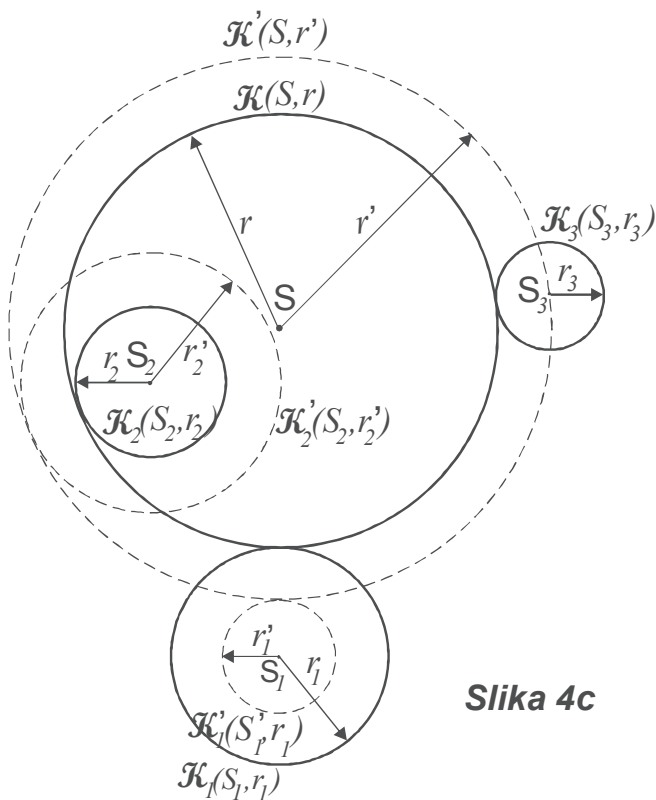
Na sličan način se rješavaju slučajevi 2) i 4).

6) $\mathcal{K}_1, \mathcal{K}_3$ spolja tražene kružnice, a \mathcal{K}_2 unutra.

$$r'^1 = r_1 - r_3$$

$$r = r' - r_3$$

$$r'^2 = r_2 + r_3$$



Slika 4c

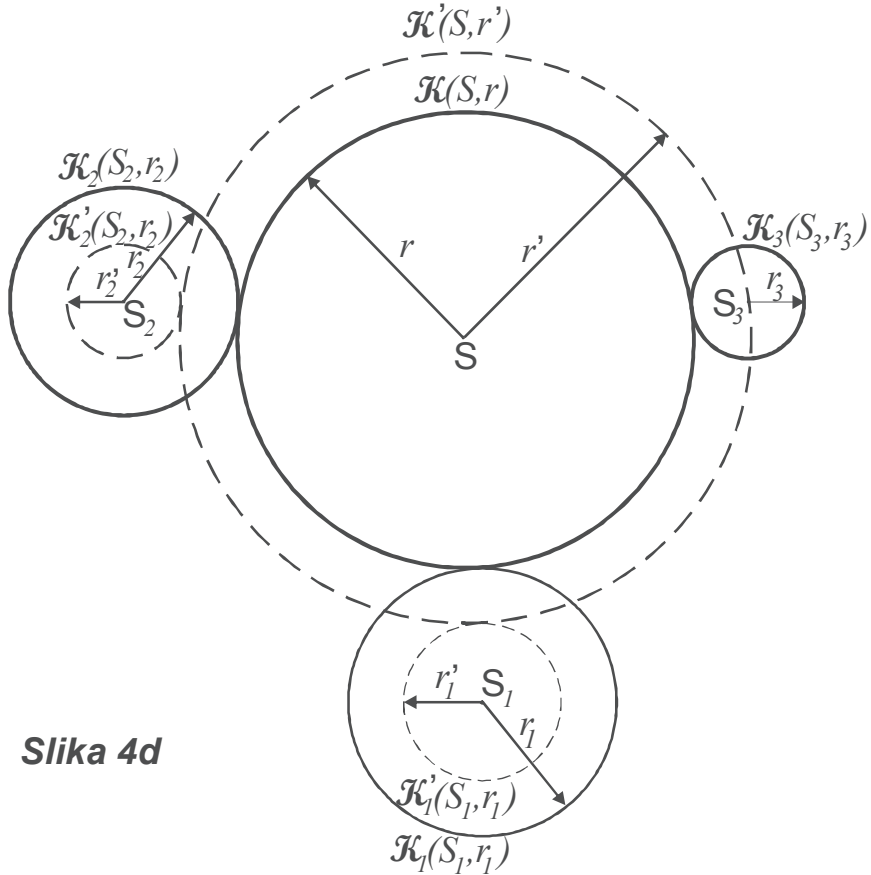
Na sličan način se rješava i 5) i 7) slučaj.

8) $\mathcal{K}_1, \mathcal{K}_2, \mathcal{K}_3$ izvan kružnice \mathcal{K} i $r_1 > r_2 > r_3$.

$$r = r' - r_3$$

$$r'_1 = r_1 - r_3$$

$$r'_2 = r_2 - r_3.$$

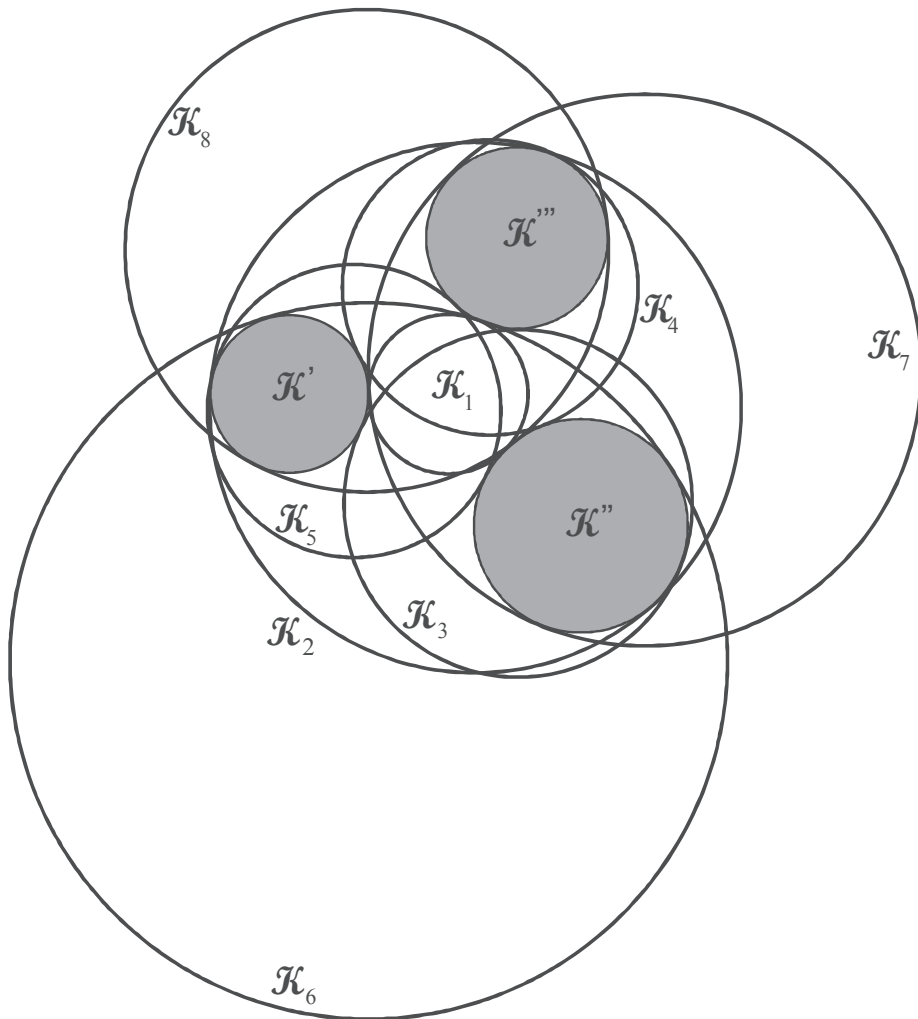


Slika 4d

Skup čiji su elementi 8 kružnica $\{\mathcal{K}_1, \mathcal{K}_2, \mathcal{K}_3, \mathcal{K}_4, \mathcal{K}_5, \mathcal{K}_6, \mathcal{K}_7, \mathcal{K}_8\}$ predstavlja opšte rješenje glavnog 10. Apolonijevog problema.

Sve ove kružnice dodiruju (tangiraju) 3 date (osjenčne) kružnice \mathcal{K}' , \mathcal{K}'' , \mathcal{K}''' (slika 5a).

10a) Konstruisati kružnicu koja dodiruje tri date kružnice (glavni Apolonijev problem).



Slika 5a

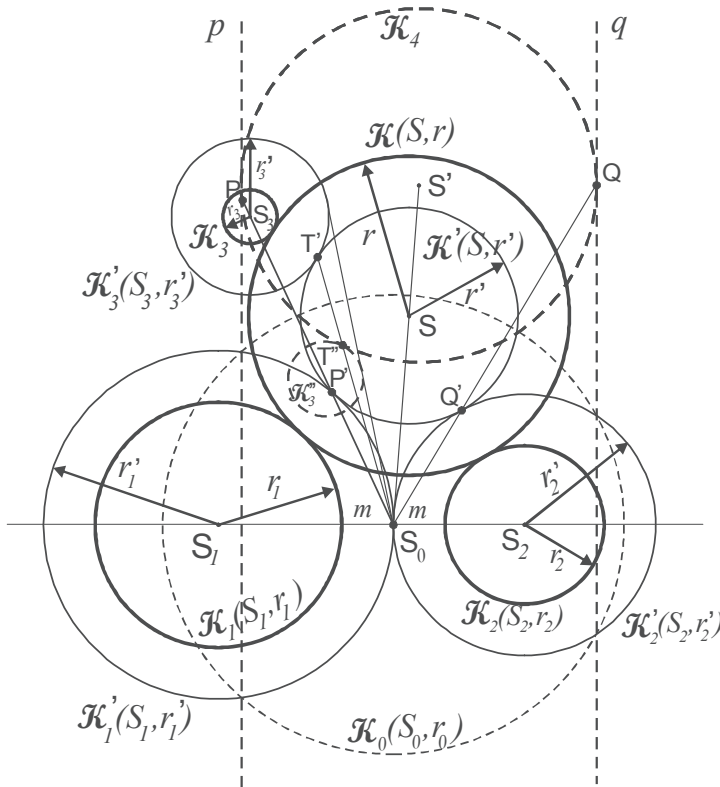
Zadatak možemo pojednostaviti transformisanjem u rješavanje ekvivalentnog problema. Polazeći od datih disjunktivnih kružnica \mathcal{K}_1 , \mathcal{K}_2 i

\mathcal{K}_3 konstruišimo pomoćne kružnice \mathcal{K}_1' (S_1, r_1'), \mathcal{K}_2' (S_2, r_2') i \mathcal{K}_3' (S_3, r_3'), tako da je $r_1' = r_1 + m$, $r_2' = r_2 + m$ i $r_3' = r_3 + m$, tj.

$m = \frac{S_1 S_2 - r_1 - r_2}{2}$. Sa S_0 obilježimo dodirnu tačku kružnica \mathcal{K}_1' i \mathcal{K}_2' .

Označimo kružnicu inverzije $\mathcal{K}_0(S_0, r_0)$ sa centrom u tački S_0 proizvoljnog poluprečnika r_0 (slika 5b).

Pri toj inverziji ψ_k kružnica \mathcal{K}_1' se preslikava u pravu p , a kružnica \mathcal{K}_2' u pravu q , dok se kružnica \mathcal{K}_3' transformiše u kružnicu \mathcal{K}_3'' . Polazni 10. Apolonijev problem tako svodimo na konstruisanje kružnice \mathcal{K}_4 koja dodiruje kružnicu \mathcal{K}_3'' i dvije paralelne pravne p i q , tj. na 6. Apolonijev problem specijalni slučaj. Kružnica \mathcal{K} jednoznačno određena sa tri dodirne nekolinearne tačke P' , Q' i



Slika 5b

T te kružnice sa kružnicama \mathcal{K}_1' , \mathcal{K}_2' i \mathcal{K}_3' , koje su odgovarajuće pri ovoj inverziji dodirnim tačkama kružnice \mathcal{K}_4 sa pravama p i q , i kružnicom \mathcal{K}_3'' .

Kako je centar tražene kružnice $\mathcal{K}(S, r)$ identičan sa centrom kružnice \mathcal{K}' , a poluprečnik $r = r' + m$, to je kružnicu \mathcal{K} lako konstruisati.

Na ovaj poliformni šariginovski način možemo prikazivati Apolonijeve probleme na časovima dodatne nastave geometrije u gimnazijama i srednjim stručnim školama.

Ovakvi i slični raritetni primjeri primjene načela raznovrsnosti neizostavno indukuju aktiviziranje i dinamiziranje nastave matematike i značajno doprinose razbijanju formalima u njoj.

Literatura:

–Rudolf Arnhajm, *Vizuelno mišljenje (jedinstvo slike i pojma)*, Beograd, 1985.

–*Математическое просвещение*, (Третья серия) Издательство МЦНИО, Москва.2004.

–И.Я.Бакельман, *Инверсия*, Издательство „Наука“, Москва, 1966, видјети на страницама 31 – 33.

–Б.И.Аргунов и М.Б.Балак, *Геометрические построения на плоскости*, Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РФССР, Москва, 1957, видјети на страницама 162 – 165.

–Драгомир Лопандић, *Збирка задатака из основа геометрије*, Савез студената ПМФ, Београд, 1971, видјети на сраницама 430, 709, 758–760.

–Ратко Тошић и Војислав Петровић, *Збирка задатака из основа геометрије*, Грађевинска књига, Нови Сад, 1982, стр. 353 – 356.

–Marković Đoko, *Geometrijska čitanka*, Svetigora, Nikšić, 2003, vidjeti na stranicama 109 – 133.

RARE GEOMETRICAL CONSTRUCTION WORK TASKS IN SECONDARY SCHOOL TEACHING OF MATHEMATICS

Abstract:

This paper presents Apollonius 9 and 10 problem and different methods to solve them during the geometry of extra classes in gymnasiums and vocational schools.

This is a typical example of implementation of principles for diversity, as a speeding up factor for the activation and dynamisation of extra classes of mathematics in secondary schools and breaking formalism in it.

Keywords: polyformism principle, methodological innovation, breaking formalism in mathematics teaching

Rada VLAHOVIĆ¹

RESPONSIBILNA NASTAVA

Rezime:

Tekst se bavi praktičnom primjenom odgovorne nastave u osnovnoj školi. Na početku je sažet teorijski osvrt u okviru kojega se opravdava potreba apliciranja ove inovativne metode koja je posebno aktualna u uslovima primjene reformskih rješenja na našim prostorima. Pripremanje časa odgovorne nastave ima za cilj uvažavanja participacijskih i demokratskih obilježja sudionika u interaktivnom radu. Da bi suštinski poštovali postavke odgovorne nastave moramo kvalitetno pristupiti svim fazama: definisanju ključnih teorijskih postavki planiranja odgovorne nastave, didaktičko-metodičkim (proceduralnim) koracima, preliminarnim aktivnostima na pripremanju odgovorne nastave, realizaciji odgovornog nastavnog rada i vrednovanju toka i rezultata odgovorne nastave.

Dr Mile Ilić predlaže sljedeće etape odgovorne nastave: koncipiranje prijedloga varijanti nastavnih aktivnosti tokom pripreme, realizacije i vrednovanja nastave (te aktivnosti obavlja nastavnik), predlaganje dviju ili više varijanata programski relevantnih i didaktičko-metodički prikladnih nastavnih aktivnosti u pripremanju, realizaciji i vrednovanju odgovorne nastave, zajednički participacijsko-didaktički izbor najpovoljnije varijante nastavne aktivnosti, realizaciju demokratski odabrane varijante nastavnog rada i vrednovanje toka i rezultata odgovorne nastave.

Ključne riječi: odgovorna nastava, participacija, demokratija, planiranje, realizacija vrednovanje.

Responsible teaching

„Najbolje poštuju pravila u čijem donošenju sam učestvujem“

„Responsible teaching is a model of contemporary teaching that is recognizable by the responsibility of students and teachers for participation in democratic choice and active realization of pedagogically relevant didactic-methodical activities, preparation, implementation and evaluation of teaching“ (Ilić, 2000: 11).

¹ Mr Rada Vlahović, psiholog u OŠ „Pavle Rovinski“ u Podgorici.

Pojam responsibilnost ima utemeljenje u opštem značenju pojmova: responsibilnost, demokratija i participacija. Responsibilna nastava obuhvata širok spektar standardnih, uobičajenih i inovativnih oblika nastave i učenja. Pojam responsibilnost manje je aplikativan u pedagoškoj teoriji i praksi od pojmova demokratija i participacija koji čine njegove segmente. Njegova polazišta su krajnje humane i produktivne ideje koje podrazumijevaju ljudsku slobodu, stvaralaštvo, individualnu i socijalnu afirmaciju, partnerstvo, razumijevanje i sl.

Participativno obrazovanje tj. participacija učenika i nastavnika je tipično obilježje responsibilne nastave koju karakteriše, pored ostalog, i svijest o značaju demokratskog učešća koje će rezultirati individualnim i kolektivnim kvantitativnim i kvalitativnim pomacima.

U savremenim didaktičkim teorijama postoje elementi responsibilne nastave nosilaca nastavnog rada. U okviru berlinske didaktičke škole, Hajmanova teorija sadrži polja odlučivanja i principijelan zahtjev za samoupravljačkim odlučivanjem nastavnika i učenika. Klafkijeva kritičko- konstruktivna didaktička teorija ima u vidu sposobnosti samoodređivanja i solidarnosti, socijalno učenje... Šulcova teorija poučavanja takođe se bazira na sudjelovanju, emancipaciji... Kristina Meler, u svojoj teoriji kurikuluma, govori o ciljno usmjerenom pristupu, kompetentnom suodlučivanju i suodređivanju. Vinkelova kritička teorija nastavne komunikacije podrazumijeva suodgovornost, socijalnu interakciju, ravnopravne učesnike. Taj inovativni metod podržan je i od strane više evropskih zemalja.

U knjizi „Responsibilna nastava“ dr Mila Ilića, navedeni su elementi ciljeva i zadataka vaspitanja i obrazovanja u zemljama u kojima se podržava responsibilnost. U Engleskoj su ciljevi kompatibilni s pojmom odgovornosti i sticanju iskustva za život odraslih, u Francuskoj je najjača korelacija sa odgovornostima u radu. Njemačka ciljna orijentacija u vaspitanju i obrazovanju ističe ličnu odgovornost i obezbjeđivanje osnovnih znanja, vještina i društvene kompetentnosti. Švajcarski sistem odlikuje preuzimanje odgovornosti za svoje ponašanje, a Austrijski je usmjeren na osposobljavanje odgovornih građana. Norvežani podržavaju saradnju s drugima, a Šveđani aktivno učešće u društvu i podsticanje učenika na preuzimanje odgovornosti. Ostvarivanje prava i odgovornosti građanske uloge i stvaranje uslova za građansku demokratiju čine postavke kojima stremi SAD. U Japanu je takođe istaknut zadatak škole da pomogne učenicima na njihovom putu odrastanja u odgovorne ličnosti, u Srbiji se ističe lična i društvena odgovornost, u Ruskoj federaciji poštovanje prava i sloboda čovjeka, dok je Ukrajina naglasak stavila na međuljudsko i međunacionalno komuniciranje, a Bugari svoje potomke pripremaju za život u demokratskom, pluralističkom društvu pa kroz pripreme mladih koje će odlikovati opšta kultura izgrađuju kod njih građansku odgovornost.

Društvo koje je na putu ulaska u evropsku zajednicu treba da svoju djecu uči svim navedenim vrijednostima, pa su inovacije responsibilnog tipa dobra preporuka za nastavnike – praktičare.

Model responsibilne nastave likovne kulture u IV-om razredu osnovne škole (prema inovaciji prof. dr Mila Ilića)

Razred: IV

Nastavni predmet: Likovna kultura

Nastavna jedinica: Teorija umjetnosti (arhitektura, građevinarstvo, arhitekta, graditelj, građevinar).

Planirano vrijeme: 2 časa.

Cilj rada: Osposobljavanje učenika da uoče osnovne karakteristike arhitekture i građevinarstva, da znaju razlikovati arhitektu od građevinara i oba ta zanimanja od graditelja;

Obrazovni zadaci: Da učenici razumiju značaj izučavanja te oblasti i njeno mjesto u razvoju likovne i umjetnosti uopšte;

Funkcionalni zadaci: Da učenici uoče ljepotu građevina iz davne prošlosti, da se osposobe za analitičko- sintetički i istraživački pristup tematici arhitekture i građevinarstva, da se stvaralački i kreativno izraze, da razvijaju sposobnost objektivnog procjenjivanja kvaliteta sopstvenih radova i njihove usklađenosti sa zahtjevima modernog društva i potrebama ljudi.

Vaspitni zadaci: Da učenici uoče umjetničku vrijednost građevina i arhitektonskih elemenata, potrebu očuvanja starih građevina kao i potrebu primjenjivanja pozitivnih iskustava starih neimara uz nužno uklapanje sa zahtjevima modernog građevinarstva i arhitekture, da nenasilno međusobno komuniciraju tokom rada i aktivno i demokratski participiraju u izboru, realizaciji i vrednovanju različitih varijanti aktivnosti tokom responsibilne nastave na času likovne kulture.

Oblici nastavnog rada: individualni, tandemski, grupni, frontalni.

Nastavne metode: rad na tekstu, razgovor, usmeno izlaganje (opisivanje, objašnjavanje, interpretacija), demonstracija, praktičan rad učenika, istraživačka metoda.

Novi modeli nastavnog rada: responsibilna nastava.

Nastavna sredstva: tekstovi iz oblasti građevinarstva i arhitekture sa Interneta, iz stručnih enciklopedija, slike starih i modernih građevina, slike radnika tokom rada na građevini, primjer arhitektonskog projekta nekog građevinskog objekta.

Didaktičko – metodički (proceduralni) koraci

1. Koncipiranje varijanata nastavnih aktivnosti u radu na zadatu temu „Teorija umjetnosti - arhitektura, građevinarstvo, arhitekta, graditelj, građevinar“

- a) tokom pripreme za prezentaciju osnovnih pojmova;
- b) tokom nastavnog rada;
- c) tokom vrednovanja nastavnog rada.

2. Planiranje (prethodno koncipiranih) varijanata didaktičko-metodički relevantnih nastavnih aktivnosti.

3. Učenici, zajedno sa nastavnikom, vrše **demokratsko-participacijski izbor** najpovoljnije varijante nastavne (participacijske) aktivnosti.

4. Realizacija demokratskim putem odabrane varijante nastavnog rada.

5. Osvrt na tok, način i rezultate nastavnog rada na tome tekstu.

1. Priprema responsibilne nastave

Na prethodnom času objasniti učenicima kakav vid nastave će biti organizovan na sljedećem času i predložiti varijante odvijanja responsibilne nastave.

– Na čas donijeti slike starih građevina iz raznih kultura;

– Obezbijediti potreban materijal za praktičan rad učenika (pravljenje mini građevina);

– Objasniti načine građenja u dalekoj prošlosti i danas koristeći iskustva iz razgovora sa stručnim licima iz te oblasti;

– Opisati značaj arhitekture kao umjetnosti građenja na osnovu ličnih doživljaja pri posjetama građevinama (vjerskim objektima, dvorcima, arheološkim mjestima, muzejima);

– Objasniti značaj projektovanja i timskog rada pri realizaciji ideja arhitekata na osnovu podataka iz građevinskih i arhitektonskih rječnika i enciklopedija.

Učenici i nastavnik zajednički demokratski participiraju u izboru pripremne aktivnosti.

2. Responsibilni nastavni rad na upoznavanju termina i razumijevanju pojmova: teorije umjetnosti, arhitekture, građevinarstva, arhitekta, graditelja, građevinara

Na početku časa realizovati ranije demokratski izabranu varijantu pripremne nastavne aktivnosti da bi se učenici emocionalno i intelektualno pripremili za učešće u realizaciji časa. Nakon psihološke pauze, razmijeniti sa učenicima impresije o sadržaju realizovane responsibilne varijante. Nastavnik dalje predlaže moguće nastavne aktivnosti.

1. grupni rad na analizi značaja građevinarstva i arhitekture pomoću istraživačkih zadataka;

2. tandemski rad na tekstovima o arhitekturi i građevinarstvu;

3. frontalni praktičan rad učenika sa odgovarajućim građevinskim materijalom;

Ukoliko učenici odaberu prvu varijantu nastavnik formira grupe od 4 do 7 učenika koji će polako u sebi čitati tekstove o arhitekturi i građevinarstvu. Nakon čitanja stalno se vraćaju proučavanju tekstova i zajednički odgovaraju na pitanja (zadatke).

Prva grupa:

1. Kakav pisani dokument je neophodno imati pri planiranju izgradnje nekog građevinskog objekta?
2. Kako se zove nauka koja se bavi ljepotom građenja?
3. Objasni razliku između nacрта i projekta u građevinarstvu!
4. Zašto je važno poznavati klimatske uslove podneblja u kome se radi?
5. Da li su građevine davne prošlosti u svim krajevima svijeta građene na autentičan način?
6. Navedi tačan naziv zanimanja radnika koji gradi!
7. Zašto se pri građenju vodi računa o zelenim površinama?

Druga grupa:

1. Šta je arhitektonski projekat?
2. Šta je arhitektura?
3. Da li je građevinska dozvola potrebna pri izgradnji objekta? Objasni!
4. Šta znači termin „divlja gradnja“?
5. Koje su novine u građenju posljednjih decenija?
6. Da li se može iz iskustava starih graditelja mnogo naučiti? Objasni!
7. Osim lukova, svodova koji su još bitni arhitektonski elementi starih građevina?

Treća grupa:

1. Da li su ljudi oduvijek gradili uz pomoć nekih nacрта?
2. Koja je nauka srodna arhitekturi?
3. Koliko dugo obično traje rad na nekoj građevini i čime je to regulisano?
4. Kako i kome fizičko lice može podnijeti zahtjev za građenje?
5. Zašto je važno voditi računa o kvalitetu građevinskog materijala?
6. Objasni zašto se arhitektonski crteži crtaju u razmjeri?
7. Koji su novi građevinski materijali?

Četvrta grupa:

1. Ko izrađuje arhitektonski projekat?
2. Objasni razliku između arhitekta i građevinarstva?
3. Da li je na izradi projekta angažovan jedan arhitekta ili više ljudi?
4. Nakon izrade projekta koja je sljedeća faza u građevinarstvu?
5. Šta je izolacioni materijal?

6. Zašto je važno voditi računa o seizmičkim uticajima pri izgradnji građevinskih objekata na nekoj teritoriji?

7. Objasni razliku između visokogradnje i niskogradnje?

Peta grupa:

1. Šta sadrži arhitektonski projekat?

2. Koji su podaci potrebni arhitekti pri izradi projekta građevinskog objekta?

3. Zašto je važno znati osobine zemljišta na kome se planira izgradnja građevinskog objekta?

4. Da li se vodi računa o materijalnim sredstvima potrebnim za građenje?

5. Šta je urbanistički plan?

6. Šta znači termin sanacija?

7. Kakvo je montažno građenje?

Poslije interaktivnog grupnog rada treba organizovati zajednički (frontalni) nastavni rad. Vođe grupa saopštavaju usaglašene stavove tj. rješenja grupnih istraživačkih zadataka. U diskusiju se mogu uključiti članovi ostalih grupa sa svojim mišljenjima i dopunskim sugestijama što pažljivo prate svi učenici. Predstavljanje rješenja svih grupa usmjerava nastavnik kao i sistematizaciju grupnih rješenja. Zatim učenici individualno analiziraju tekst u kome su sadržani odgovori na sva postavljena pitanja svim grupama. Nakon toga može se, uz zadovoljenje participacijskih uslova responsibilne nastave, organizovati završni dio časa tako što će učenici izraditi kolektivni projekat nekog građevinskog objekta.

Učenici će, pretpostavimo, izabrati **projektovanje zabavnog parka** i pri tome ih nastavnik podstiče da uoče bitne elemente koje je potrebno uvažiti (od klimatskih uslova, položaja objekta u odnosu na strane svijeta, kvaliteta građevinskog zemljišta i lokacije u odnosu na urbani dio grada do izbora tipa objekata koji će takođe morati zadovoljiti više uslova (kvalitet građevinskog materijala, prilagođenost dječijem uzrastu i potrebama, odgovarajuća kvadratura prostora).

3. Vrednovanje toka i rezultata responsibilne nastave na temu „Teorija umejtnosti – arhitektura, građevinarstvo, arhitekta, graditelj, građevinar“

Nastavnik predlaže sljedeće načine vrednovanja nastavnog časa:

– učenici mogu ispuniti **skalu procjene** koja sadrži pitanja vezan za motivisanost, kvalitet saradnje, prilagođenost zadataka njihovim sposobnostima (težinu gradiva)

– učenici mogu iznijeti svoja zapažanja **verbalnim putem jedan za drugim u krugu (radioničarski metod)**

– može se **ocijeniti rad** najuspješnijih učenika (evaluacija može biti vršnjačka ili aplicirana od strane nastavnika) jedan od načina je i **petominutni test** razumijevanja ključnih termina i pojmova

Učenici će demokratskim putem izabrati način vrednovanja na realizovanom času responsibilne nastave.

Literatura:

– Ajanović, Dž. (2005). *Globalno obrazovanje*. Zenica: Didaktički putokaz.

– Antropov, M. V. i Koljčova, M. M. (1986). *Psihofiziološka zrelost dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

– Fulgosi, A. (1970). *Psihologija ličnosti*. Zagreb: Školska knjiga.

– Gordon, T. (1998). *Kako biti uspješan nastavnik*. Beograd: Kreativni centar.

– Ilić, M. (2002). *Responsibilna nastava*. Banja Luka: Univerzitet u Banjoj luci.

– Medouz, S. i Kešdan, A. (2000). *Kako pomoći deci da uče*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

– Suzić, N. (2005). *Pedagogija za 21 vijek*. Banja Luka: TT Centar.

– Vlahović, R. (2006). *Odjeljenjska zajednica*. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

RESPONSIVE TEACHING

Abstract:

This paper deals with practical application of responsive teaching in primary school. It begins with a theoretical summary presenting advantages of this innovative method which is especially useful for implementation of new reform goals in Montenegrin schools. Preparation of classes of responsive teaching involves the respect for participatory and democratic characteristics of all participants during interactive work.

In order to deliver responsive teaching in a quality manner one has to go through all its phases: definition of key theoretical fundamentals of responsive teaching planning, didactic-methodical (procedural) steps, and preliminary activities on preparation of responsive teaching; delivery of responsive teaching and evaluation of its outcomes.

Dr Mile Ilić proposes the following phases of responsive teaching: proposals' design for different types of teaching activities during preparation, teaching implementation and evaluation (activities performed by teacher), proposals of two or more variants of program relevant and didactic-methodical adequate teaching activities on preparation, realisation and evaluation of responsive teaching, participatory for all – didactic choice of the most favourable variant of teaching activities for the delivery of democratically chosen variant of teaching and evaluation of responsive teaching.

Key words: responsive teaching, participation, democracy, planning, delivery, evaluation

АКТУЕЛНОСТИ



Radoslav MILOŠEVIĆ ATOS¹

U PIVU NA POMIRENJE

Kada su otkriveni dragulji prirode po ovom su tlu, u izobilju bili razliveni.
Džordž Gordon Bajron

Rezime:

CRNOGORSKO-NJEMAČKI OMLADINSKI KAMP – PLUŽINE 2011, koji je održan u periodu od 20. do 27. septembra 2011, u Rudinicama (Piva), zajedno su organizovali Ministarstvo prosvjete i sporta, Zavod za školstvo i Narodni savez za brigu o njemačkim ratnim grobljima uz logističku podršku Ministarstva odbrane Crne Gore.

Istorije nema bez ratova. Pivom su prohujali mnogi ratovi i borbe za slobodu s Turcima, Austrougarima i drugim neprijateljima u raznim periodima crnogorske istorije. U toku Drugoga svjetskog rata, Pivljani su se zajedno s narodom Crne Gore i drugim narodima s jugoslovenskih prostora, snažno suprostavili stranim zavojevačima, Italijanima, Njemacima i njihovim domaćim pomagačima boreći se hrabro za slobodu zemlje protiv fašizma i nacizma. Sloboda nema cijenu ni alternativu. Na oltar slobode, kao i u prethodnim stoljećima, Crna Gora je prinijela ogromne žrtve, nerijetko i za slobodu drugih naroda. Piva i Pivljani su pretrpjeli teška stradanja u toku Drugog svjetskog rata.

U ovome kraju dogodila se prava *Pivska krvava bajka!* U Dolima, pokraj sela Miljkovac, kod Rudinica, u toku Pete ofanzive, pripadnici folksdojčerske njemačke SS divizije „Princ Eugen“ 7. juna 1943. godine ubili su 520 ljudi, među kojima i 106 dece, iz Dube, Bukovca, Miljkovca i Rudinica. Taj svirepi zločin i upravo to mjesto odabrano je za realizaciju prvog crnogorsko-njemačkog omladinskog kampa. Studenti iz Savezne Republike Njemačke došli su prvi put u Pivu na pomirenje nad grobovima poslije skoro 70 godina!

Ključne riječi: kamp, pomirenje nad grobovima, stradanje, Doli, Princ Eugen

¹ Mr Radoslav Milošević Atos, profesor engleskog jezika i književnosti, profesor likovnih umjetnosti, akademski konzervator specijalist, pomoćnik direktora u Zavodu za školstvo, Sektor za unapređivanje obrazovanja.

Uvod

U lepezi ljepota i božjih darova koji su *razliveni* po Crnoj Gori, i Piva, iako mala po prostranstvu, upotpunjuje ljepotu Crne Gore. U Pivi su postojala naselja još u paleolitu. Posebno je značajno otkriće pećine Odmut sa osam kulturnih slojeva i tragovima drevne umjetnosti, na ušću Vrbnice u Pivu što govori o njenoj bogatoj historiji. Osim historije, kulturnog i etno nasljeđa ukrašavaju je riječni kanjoni, klisure i planine. Pivske šume su pune divljači. Mliječni proizvodi, pivski skorup, sir, jardum nadaleko su poznati. Takođe pažnju posetilaca toga živopisnog kraja privlače: pivska jangnjatina, sušena ovčatina i govedina, sve ekološko i spremljeno na starinski način.

Piva je poznata po ustaljenim okupljanjima za vrijeme određenih vjerskih praznika kod Pivskog manastira i u Plužinama. Na izvoru Pive održavaju se i tradicionalni, opštepoznati književni susreti pod nazivom „Pjesnička riječ na izvoru Pive“.

Organizatori, učesnici, realizacija projekta

Projekat CRNOGORSKO-NJEMAČKOG OMLADINSKOG KAMPA – PLUŽINE realizovan je na osnovu crnogorsko-njemačkog sporazuma o ratnim grobljima koji su 9. avgusta 2011. godine potpisali ekselencije Gido Vestervele, savezni ministar vanjskih poslova SR Njemačke i Milan Roćen, ministar vanjskih poslova Crne Gore.

Njemačku ekipu sačinjavali su vođa Thomas Schroeter, dva volontera André Becker i Ludger Sternberg i osam studenata Timo Stauch, Natalie Romer, Sebastian Reichle, Anne Loebel, Felicia Linke, Maximilian Voertler, Anika Schachtschneider i Malin Zaddach.

Crnogorski tim sačinjavali su vođa Radoslav Milošević Atos, asistent Olivera Vulcanović, profesorice njemačkog Andrea Čadenović i Luljeta Hadžibrahimović, četiri učenika: Branko Ružić iz Plužina, Nikola Milošević iz Berana, Lidija Mirović iz Herceg Novog, Ivan Turković iz Plava, i šest studenata sa Filozofskog fakulteta u Nikšiću: Monika Bulatović, Maša Stanišić, Ibrahim Mehović, Edin Skenderović, Selmir Šabotić i Ilda Ramusović. Čas historije održao je Radovan Popović, istoričar iz Zavoda za školstvo a za vojnu logistiku bio je zadužen major Radivoje Radović.

Lokalna zajednica i grad Plužine kao i JU Obrazovni centar, koji je ugostio omladince i omogućio realizaciju sportskog dana, pružili su podršku aktivnostima Kampa. Predsjednik opštine je svojim prisustvom i obraćanjem učesnicima Kampa na večeri dobrodošlice izrazio svoju podršku projektu.

Učesnici su bili stacionirani u Etno selu „Izlazak“ u Rudinicama, koje je udaljeno 13 km od Plužina i 44 km od Nikšića. Rudinice se prostiru oko 5km duž obale Pivskog jezera, na oko 1000m nadmorske visine. Smještaj za polaznike toga kursa bio je u kolibama dok je za predavanja korišćen restoran.

Na završnoj ceremoniji - Recitalu ispred Memorijalnog kompleksa u Dolima, 26. septembra 2011. godine, omladinci i omladinke su položili cvijeće na grobove žrtava a zatim na centralnom platou ispred monumentalne „Tri ruke“ koje simbolizuju decu, žene i muškarce, na crnogorskom i njemačkom jeziku govorili riječi u znak šećanja na mrtve.

Bilo je to prvi put da omladina Crne Gore i Njemačke, gotovo 70 godina poslije neizbrisivog događaja za stanovnike Pive i cijele Crne Gore, evocira uspomenu na žrtve i istakne znak pomirenja.

SPOMEN ČAS – RECITAL CRNOGORSKIH I NJEMAČKIH STUDENATA na Memorijalnom kompleksu „DOLI“ u Blagojevićima



Scenario Ceremonije realizovan je s maksimalnim pijetetom u duhu svečanosti najvišeg državnog ranga nošen sviješću da je to njihov lični doprinos *radu za mir i pomirenju nad grobovima* u čemu su učenici i studenti odigrali centralnu ulogu.

TEKST Recitala studenata ispred Memorijalnog kompleksa u Dolima na Ceremoniji 26. 9. 2011. godine*:

Danas mislimo na žrtve nasilja i rata, na djecu, žene i muškarce svih naroda.

Sjećamo se vojnika koji su poginuli u Svjetskim ratovima, ljudi, koji su u toku rata ili, kasnije, u zatočeništvu, kao protjerani i izbjeglice, izgubili živote.

* Za tekst recitala uzet je govor Saveznog predsjednika Kristijana Vulfa na centralnoj spomen manifestaciji u organizaciji Narodnog saveza za brigu o njemačkim ratnim grobljima u Plenarnoj sali Bundestaga povodom Nacionalnog dana žalosti 14. novembra 2010.

Sjećamo se onih koji su protjerani i ubijeni, zato što su pripadali nekom drugom narodu, nekoj drugoj rasi, manjini ili je njihov život smatran bezvrijednim, zato što su bili bolesni ili invalidi.

Sjećamo se onih, koji su izgubili život, zato što su pružili otpor nasilju i onih koji su pošli u smrt, zato što su se čvrsto držali svojih uvjerenja.


Tugujemo za žrtvama ratova i građanskih ratova naših dana, za žrtvama terorizma i političkog progona, za Saveznim vojnicima i drugim dodatnim snagama, koji su izgubili živote u inostranstvu.

Sjećamo se danas i onih koji su kod nas postali žrtve mržnje i nasilja.

Tugujemo sa svima koji žale za mrtvima.

Ali, naš život je u znaku nade na pomirenje među ljudima i narodima i na nama je odgovornost za mir među ljudima, kod nas i u cijelom svijetu.

Edukativna misija kampa

Njemački studenti su u toku boravka u Kampu i kroz predavanja i edukativne aktivnosti bili u prilici da saznaju mnogo više o Drugom svjetskom ratu i o stradanju crnogorskog naroda o čemu sami kažu da su vrlo malo znali. Osim toga uživali su u učili o ljepotama Crne Gore, saznali su nešto više o tradiciji i kulturi, crnogorskom folkloru, kuhinji pa i po nešto da kažu na crnogorskom jeziku. „Pošto nije bilo problema s jezikom, postali smo izvanredan tim i mogli smo da razgovaramo o mnogim temama“, izjavio je Sebastijan, učesnik iz Donauešingena.

Zajednička putovanja po Crnoj Gori

Domaćini su goste vodili u obilazak Kotora, Cetinja, Podgorice, Nikšića, Žabljaka, Plužina, Mratinja..., gosti su krstarili Pivskim jezerom, takmičili se u raznim sportskim disciplinama, učili uz pomoć oficira Vojske Crne Gore orijentaciju u prirodi, korišćenje azimuta, igrali društvene igre.

Prema riječima njemačkih učesnika, vrhunac programa bila je poseta Boki Kotorskoj, jednom od deset najljepših zaliva svijeta koji se često naziva „evropski najjužniji fjord“, posebno Kotoru - spomeniku istorije, srednjovjekovnom Starom Gradu, koji je pod zaštitom UNESCO-a, jednim od najbolje očuvanih u Evropi. Izuzetan doživljaj predstavlja poseta kraljevskoj prijestonici Cetinju i njegovim muzejima. Omladinci su obišli i glavni grad Crne Gore Podgoricu u kojoj je tematski data važnost poseti Spomeniku palim borcima sa Momišića u II svjetskom ratu. Program posete Nikšiću je bio veoma interesantan ali se na kraju omladini najviše dopalo izletišta Krupac đe su se i najviše zadržali.

Od svih putovanja po Crnoj Gori, posebno zadovoljstvo omladini Kampa pričinilo je krstarenje brodom po Pivskom jezeru i konačno - poseta Crnom jezeru na Durmitoru.

O predusretljivosti, prostosrdačnosti stanovnika Crne Gore gosti iz Njemačke govore s neskrivenim komplimentima izražavajući nadu će se takva i slična druženja ponoviti narednih godina.

Veče nacija

Naročito atraktivna manifestacija - „Veče nacija“ privukla je dio posetilaca iz toga revolucionarnog kraja, na kojoj je svaka strana riječju, pjesmom, igrom, himnom, zastavom, mapom i drugim karakterističnim obilježjima predstavila svoju zemlju. Predstavljeno je i crnogorsko oro i pjesme. Svaki je učesnik, omladinac ili omladinka, prezentovao ne samo svoju zemlju već i karakteristike kraja iz kojeg dolazi na zato pripremljenoj, odnosno ručno iscrtanoj mapi.



Slika: Veče nacija - HIMNA CRNE GORE



Jezička radionica

Tokom cijelog boravka, u jutarnjim časovima, odmah poslije doručka, učenici i studenti su pohađali šestodnevnu jezičku radionicu.

Za jezičke aktivnosti i edukaciju bile su zadužene dvije profesorice njemačkog jezika, pripravnice iz Srednje škole „Bratstvo i jedinstvo“ iz Ulcinja Andrea Čađenović i Luljeta Hadžibrahimović, koje su svojom posvećenošću i aktivnom nastavom uz jezičke animacije, često izazivale aplauze polaznika Kampa. Što se tiče crnogorskih učesnika, osim plužinskog gimnazijalca koji dobro govori engleski, svi su ostali učenici i studenti solidno govorili njemački, jer su, osim po preporuci svojih institucija, upravo po tom osnovu i birani.



Montenegro, Montenegro

Njemački studenti su, osim crnogorskih riječi, naučili da pjevaju neke crnogorske melodije kao što je pjesma Sloba Kovačevića *Montenegro* koju su sa maksimalnim žarom pjevali zajedno sa crnogorskim studentima skoro tokom svake vožnje autobusom.

Opraštajući se sa crnogorskom grupom, sa suzama u očima, njemački studenti su ispred autobusa na nikšićkoj

autobuskoj stanici, još jednom otpjevali *Montenegro, Montenegro*, ispred začuđenih prolaznika.

ČAS ISTORIJE pod nazivom ISTINOM DO POMIRENJA - Radovan Popović, istoričar, istakao je sljedeće:

„Moto crnogorsko-njemačkog kampa 'Rad za mir i pomirenje nad grobovima' za istoričara i historiografiju su relativno lak 'zadatak' ako se sve svede na činjenicu i „naučnu istinu“. Međutim, vremenska distanca, procesi koji su uveliko započeti, mlade generacije nalažu da o istorijskim događajima razmišljamo na kompleksniji način. Nije on apsolutno ni politički, ni ekonomski, ni nacionalni, ni kulturološki, ali jeste pomalo od svega toga. Zato razumijem i ovu inicijativu kao pogled u budućnost sa realnim osvrtom na prošlost.“

„Vremenska distanca danas omogućava da tražimo višeslojnost o događajima iz Drugog svjetskog rata. Poznato je da većinu literature vezane za taj događaj čini politička i vojna istorija. Da bi došlo do 'pomirenja iznad grobova' u historiografiji se moraju afirmisati i primjeri iz svakodnevnog života, položaj žena i djece, kulturni život, odjeci rata u književnosti i u ostalim umjetnostima, ljubav u ratnim uslovima i dr. Uostalom, svako ima pravo na grob kao hrišćansku i civilizacijsku tekovinu, dok je spomenik izraz ideološke ili političke projekcije.

Ja ću na fonu ove inicijative napomenuti ili sve nas podsjetiti da je pomirenje nužno ili moguće, pa se zasnivalo i samo na ova tri detalja:

- Pomirenje između Njemačke i Francuske kao dugogodišnjih 'ljutih' neprijatelja koji su udarili temelje Evropske unije.

- Pokajanje njemačkog kancelara Vilija Branta nad žrtvama Holokausta.

- Poklon sjenima poginulih od strane njemačkog bračnog para Plageman.“

Tomas Šroter, vođa grupe, u ime Saveza za brigu o njemačkim ratnim grobljima, istakao je sljedeće:

„Poštovani prisutni, itekako znamo da cijenimo ljubaznost i otvorenost Vlade Crne Gore, jer nam je poznato koliko je mala Crna Gora propatila zbog njemačkih trupa. 68 godina nakon događaja iz rata i strašnog masakra

u Dolima i drugim mjestima na Balkanu, postoji samo mali broj onih, koji su kao mladi ljudi doživjeli ove strašne događaje. Svi koji su tada bili djeca, danas imaju oko 80 godina. Svima njima su se ovi nečuveni događaju urezali duboko i neizbrisivo u sjećanje. To sigurno važi i za one Njemce, koji su onda bili krivi, koji su, zanemarujući humanost, pustili na volju strastima, mržnji, želji za osvetom i ubistvom nenaoružanog seoskog stanovništva.“

Na kraju govora citirao je riječi iz govora nekadašnjeg njemačkog predsjednika Riharda fon Vajczekera, povodom 40 godina od završetka rata: „Mladi nijesu odgovorni za ono što se nekada desilo. Ali su odgovorni za to, šta će od toga ući u istoriju.“

Izvanredan osvrt na Crnogorsko-njemački omladinski kamp Plužine 2011, dat je na sajtu njemačke organizacije „Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V.“ pod nazivom *Vestervele krči put (Westerwelle ebnet den Weg)* <http://www.volksbund.de/nc/meldungen/meldungen-detail/artikel/westerwelle-ebnet-den-weg/7.html>

Utisci učesnika



RADOSLAV MILOŠEVIĆ ATOS, glavni koordinator:

„Misija kampa 'Rad za mir i pomirenje nad grobovima' ispunjena je u potpunosti. Bila je to rijetka prilika da se mladi iz dvije zemlje od kojih je jedna bila agresor a druga žrtva, upoznaju i nauče nešto više jedni o drugima, ali i da poruče svima da rat više nikada ne smije da se dogodi. To je i jedan od načina da se Njemačka na „civilizovan način izvini“ narodu čiji su preci teško prostradali u II svjetskom ratu, prilika da se položi cvijeće na grobove nedužnih žrtava, ovđe na Memorijalnom kompleksu u Dolima, remek-djelu vajara Luke Tomanovića, na žalost spomeniku koji je zapušten i pomalo zaboravljen. To je prilika da se podsetimo neispričanih priča, rana bez prebola, prošlosti koju ne smijemo da zaboravimo, ni da se njome n zarobimo. Treba da gledamo naprijed ka svjetlosti i obn anju humanosti.“



ILĐA RAMUSOVIĆ, studentkinja: „Sedam dana, koje sam provela u Etno selu 'Izlazak' u Plužinama zajedno s gostima iz Njemačke, ostaće mi u lijepom sjećanju. Bio je to susret dvaju različitih kultura, pa je naše druženje bilo interesantno i poučno. Nijesmo samo mi učili od njih, već i oni od nas. Trudili smo se da im boravak u Crnoj Gori učinimo što ljepšim i prijatnijim, pokazujući im pri tom najljepša mjesta naše male zemlje. Takođe sam uspjela da sklopim nova

prijateljstva. Ovaj kamp je veoma pozitivno uticao na mene i bilo bi lijepo kada bi se i u budućnosti organizovali ovakvi kampovi.“



ANDREA ČADENOVIĆ, profesorica njemačkog jezika:

„Za ovaj kamp mogu slobodno da kažem da on spada u moje važnije i zanimljivije doživljaje. Učestvovala sam u raznim projektima, ali ovo je prvi put da nijesam neko ko je prosto jedan od učesnika i radi 'šta mu drugi kažu', već da ovog puta i sama aktivno učestvujem u realizovanju jednog projekta. To je svakako izuzetno važno i lijepo iskustvo za mene. Iako već neko vrijeme radim kako predavač i to je posao u kome se u potpunosti pronalazim i koji volim, ovo je ipak bio veliki izazov. Još jedna nova stvar za mene je i često prevođenje raznih govora, predavanja i slično, što do sada nijesam imala prilike da činim. Hvala Bogu, sve se završilo jako uspješno i prezadovoljna sam sa svim kako je proteklo. Sva ova iskustva će mi ubuduće mnogo koristiti.

Druga strana iskustava sa ovog kampa, koja mi je gotovo jednako važna kao prva jesu nova poznanstva. Osim Njemaca, takođe sam upoznala i divne ljude iz Crne Gore i sa svima sam i dalje u kontaktu. Nezaboravna druženja, putovanja po Crnoj Gori su definitivno nešto što će mi ostati u sjećanju. Posebno ću pamtiti naše šale, crnogorsko oro koje smo odigrali, predstavljajući svoju zemlju, sjedjenje oko logorske vatre i pjevanje, preukusnu nacionalnu kuhinju, prelijepo etno selo i, naravno, pjesmu 'Montenegro' i Njemce koji je pjevaju.

Ono što me na poseban način raduje je to što sam više saznala o tragičnom događaju na Rudinicama. Iskreno, o tome ranije nijesam previše znala i drago mi je da žrtve tog strašnog zločina nijesu zaboravljene i što su mladi upoznati sa time što se desilo našim precima. Ono što sam osjetila na mjestu gdje smo polagali cvijeće prosto se ne može riječima opisati, ali mi je mnogo drago što sam i ja u tome učestvovala.

U svakom slučaju, ovaj kamp je nešto što ćemo svi dugo pamtiti i voljela bih da se ovakvi kampovi organizuju i ubuduće.“



EDIN SKENDEROVIĆ, student: „Kamp je bio jedno novo lijepo iskustvo za mene. Imao sam priliku da se upoznam s vršnjacima iz Njemačke. Zadovoljan sam što smo mogli da ih upoznamo s nekim od značajnih ljepota naše zemlje. Čast mi je bila učestvovati u jednom tako dobro organizovanom kampu i kad bi mi se ponovo ukazala prilika, ponovo bih učestvovao.“

Umjesto zaključka

Jasno je, da deca niti mogu, niti treba da budu odgovorna za grijehе očeva, dedova i prađedova, niti se njihovi grijesi smiju prepustiti zaboravu. *Na istini o prošlosti* treba graditi budućnost, čvrste mostove prijateljstva među ljudima. Treba ustrajati i istrajati u borbi protiv svih ljudskih zala a naročito protiv rata. Samo se ljubavlju i mirom možemo boriti za sretnu i nekonfliktnu budućnost čovječanstva. Ono što je Njegoš proricao kroz stihove „Na groblju će iznići cvijeće za daleko neko pokoljenje“, trebalo je ili se samo na mahove ostvarivalo. Mladost je odavno starost i umorila se od čekanja. Ljubav, sreća i radost, prijateljstvo i humanost potrebna nam je sada i odmah i u svakom sljedećem trenutku.

TO PIVA FOR RECONCILIATION

Abstract:

Project MONTENEGRIN-GERMAN YOUTH CAMP – PLUŽINE 2011, 20 – 27th September 2011, in Rudinice, Piva, was organized by the Ministry of Education and Sport and the Bureau for Education Services, and the German War Graves Commission with the logistics of the Ministry of Defence of Montenegro.

There is no human history without wars. So is the case with Piva people who faught many wars for freedom against Turks, Austro-Hungairans and other enemies in different periods of Montenegrin history. Piva people together with other Yugoslav nations, took a strong stand against foreing agressors, italians, Germans and their domestic assistants during the WW2. They fought bravely for the freedom of their country against faschism and nacism. Freedom has no price. Montenegro made sacrifices through many centuries fighting for liberation of Montenegro and also for the liberation other nations. Piva and Piva people suffered severe casualties and struggles during the WW2.

One thing was very much remembered here in this region of Montenegro and it was the victims of 520 innocent civilians, men, women and children from Duba, Bukovac, Miljkovac and Rudinice, killed brutally right here on 7th June 1943 by the Folksdeutsche SS-Division „Prinz Eugen“. This was the reason this place was chosen for the realization of Montenegrin-German Youth Camp. This was an attempt to make the first step towards the reconciliation after the World War 2.

Students from Federal Republic of Germany have come to Piva for reconciliation over the graves for the first time after almost 70 years!

Key words: camp, reconciliation over the graves, suffering, Doli, Prinz Eugen

Vasilj JOVOVIĆ¹

IZDANJA INSTITUTA FILOZOFSKOG FAKULTETA U NIKŠIĆU U FUNKCIJI NASTAVE I NJIHOVA POPULARIZACIJA

Rezime:

Filozofski fakultet u Nikšiću najveća je jedinica na Univerzitetu Crne Gore, s velikim brojem studenata osnovnih, specijalističkih, poslijediplomskih i doktorskih studija. U cilju unapređenja nastavnog procesa i naučnog usavršavanja djeluje i pet instituta: Institut za jezik i književnost, Institut za filozofiju, Geografski institut, Institut za sociologiju i psihologiju i Institut za pedagogiju. U posljednjih dvadeset godina instituti su objavili oko četrdeset publikacija. U cilju popularisanja izdanja instituta Filozofskog fakulteta izvršena je njihova promocija na sajmovima knjiga u Podgorici.

Cljučne riječi: Filozofski fakultet, Institut za jezik i književnost, Institut za filozofiju, Geografski institut, Institut za sociologiju i psihologiju, Institut za pedagogiju, Međunarodni podgorički sajam knjiga.

Filozofski fakultet u Nikšiću predstavlja složenu obrazovnu i naučnu instituciju koja u okviru svoje matične djelatnosti organizuje i realizuje osnovne, specijalističke i poslijediplomske studije, kao i postupak za sticanje naučnog stepena doktora nauka. U cilju realizacije nastavnoga procesa i poboljšanja naučno-istraživačkoga rada u okviru Filozofskog fakulteta djeluje i pet instituta: Institut za jezik i književnost, Institut za filozofiju, Geografski institut, Institut za sociologiju i psihologiju i Institut za pedagogiju. Jedan od vidova naučno-istraživačkoga rada instituta je i njihova izdavačka djelatnost.

Kao upravnik Biblioteke Filozofskog fakulteta u Nikšiću organizovao sam učešće Filozofskoga fakulteta na Petom i Šestom međunarodnom sajmu knjiga u Podgorici 2010. i 2011. godine i tako stekao uvid u izdavačku djelatnost Filozofskoga fakulteta i instituta Filozofskog fakulteta u Nikšiću. Na Petom

¹ Mr Vasilj Jovović, Upravnik Biblioteke Filozofskog fakulteta u Nikšiću.

(2010) i Šestom (2011) međunarodnom sajmu knjiga u Podgorici organizovao sam i promocije izdanja Filozofskog fakulteta, instituta Filozofskog fakulteta kao i njegovih profesora.²

U ovome radu osvrnuću se na izdavačku djelatnost instituta Filozofskog fakulteta u posljednjih dvadeset godina.³

Geografski institut objavio je u datom periodu 22 publikacije⁴:

– Radovan Bakić, *Demografski razvitak sjeverne Crne Gore*, 159 str., graf. prikazi - knjiga (1994);

– *Teorijsko-metodološki problemi nastave geografije* (naučna monografija), urednici Slobodan Kasalica i Mila Pavlović, 311 str. - zbornik (1997);

– *Društveno-geografski procesi u SR Jugoslaviji i njihova nastavna aktuelizacija* (naučna monografija), urednici Vujadin Rudić i Slobodan Kasalica, 398 str. - zbornik (1999);

– Lješević, A. Milutin, *Geografija zemljišta*, 222 str., graf.prikazi, tabele - udžbenik (2003);

– Burić, Mihailo & Barović Goran, *Geografsko istorijski atlas Crne Gore: formiranje crnogorske teritorije: Prevalis- Duklja- Zeta- Crna Gora*, 116 str., ilustr., geogr. karte - knjiga (2003);

– Lješević, A. Milutin, *Karst Pive (morfologija i hidrologija karstnih terena)*, 296 str., ilustr. - naučna monografija (2004);

– Bakić, Radovan & Doderović, Miroslav, *Pomorska geografija*, 587 str., ilustr. - udžbenik (2005);

– Bakić, Radovan, *Gornje Polimlje: priroda, stanovništvo i naselja*, 492 str., ilustr. - prikaz (2005);

– Bakić, Radovan, *Opšta demogeografija*, 203 str., ilustr. - naučna monografija (2006);

– Ivanović, N. Zdravko, *Medun kroz vjekove: istorijsko-urbani pregled*, 226 str. Ilustr. - monografija (2006);

– Bakić, Radovan & Mijanović Dragica, *Demografsko kretanje u Crnoj Gori druge polovine XX vijeka*, 225 str. - knjiga (2006);

– Maksut Dž. Hadžibrahimović, *Biogeografija*, 232 str. - knjiga (2007);

– Doderović, Miroslav & Ivanović, Zdravko, *Okeanografija: geografski aspekt*, 329 str., ilustr. - udžbenik (2008);

– Bakić, Radovan & Mijanović, Dragica, *Stanovništvo Crne Gore u drugoj polovini XX vijeka*, 232 str., tabele - udžbenik (2008);

² Zakonom o bibliotečkoj djelatnosti od 27. juna 2010. god. u dijelu II Biblioteke, član 10. stav 1 stoji da Visokoškolske biblioteke pružaju podršku izvođenju i unapređenju nastavnog, naučno-istraživačkog i umjetničkog rada u oblasti visokoga obrazovanja.

³ Podaci su navedeni na osnovu izvještaja Uzajamne baze podataka: COBIB.CG-Uzajamne bibliografsko-kataloške baze podataka u okviru sistema COBISS Crne Gore.

⁴ Direktor Geografskog instituta prof. dr Slobodan Kasalica.

– Ivanović, N. Zdravko, *Grad Duklja (Doclea) kroz vjekove: urbano geografski prikaz i turistička valorizacija*, 198 str., 80 str. Sa tablama, fotogr. - knjiga (2009);

– Bakić, Radovan & Doderović, Miroslav & Mijanović Dragica, *Naselja u prostoru*, 515 str., fotogr. - knjiga (2009);

– Ganin, V. Andrej, *Crnogorac u službi Rusije: general Bakić*, 287 str. - knjiga (2009);

– Bakić, Radovan, *Ogledi iz demografije*, 227 str., ilustr. - knjiga (2010);

– Doderović, Miroslav, *Okeanija: regionalno geografski pregled*, 222 str., ilustr. - stručna monografija (2010);

– Doderović, Miroslav, *Srednja Amerika: prostor i ekonomija*, 232 str., ilustr. - knjiga (2011);

– Bošković, Đ. Petko, *Tajanstva knjiga (prikazi i osvrti)*, 172 str. - dr. knjiž.oblici (2011);

– Doderović, Miroslav, *Antartik: regionalno geografski aspekti*, 82 str., ilustr. - knjiga (2011).

U izdanju Geografskog instituta izlazi i periodična publikacija - časopis *Godišnjak Instituta za geografiju i Geografskog društva Crne Gore - Almanac of the Geographical Institute at the Faculty of Philozophy. Nikšić and Montenegrin societz for Geography*.

Praveći uvid u nastavni plan i program studijskog programa za geografiju (<http://www.ff.ac.me/04Geografija/01os.htm>) vidi se da su objavljene publikacije prilagođene nastavnom procesu na studijskome programu za geografiju i uvrštene su u obaveznu literature za spremanje ispita.

Za vrijeme postojanja Instituta za filozofiju i sociologiju objavljene su 4 publikacije, i to:

– *Svojina, preduzetništvo i tranzicija*, priredio Slobodan Vukićević, 320 str. - zbornik (1995);

– *Sociologija rada: istorijat... teorija i metodologija, primjena*, N. I. Drjahlov, A. I. Kravčenko, V. V. Ščerbina, prevela Marijana Kiršova, 374 str. - stručna monografija (1997);

– *Komunikacija sociologije sa filozofijom i istorijom: naučni skup u spomen na Spajoja Pejovića*, priredili: Slobodan Vukićević i Ratko R. Božović, 154 str. - zbornik (2000);

– *Sociološki aspekti progressa i kulture*, priredili: Slobodan Vukićević i Ratko R. Božović, 142 str. - zbornik (2001).

Kao koizdavač Institut za filozofiju i sociologiju izdavao je i periodičnu publikaciju *Luča: časopis za filozofiju, sociologiju i društveni život*.

Institut za sociologiju, koji posljednje dvije godine nosi naziv Institu za sociologiju i psihologiju objavio je 7 publikacija.⁵

⁵ Direktor Instituta za sociologiju i psihologiju prof. dr Slobodan Vukićević.

– Krivokapić, Nataša, *Teorijski pristupi slobodnom vremenu (poseban osvrt na jugoslovensku sociologiju)*, 194 str. - prikaz (2008);

– Vujović, Tatjana, *Od žrtve do delikventa: uticaj roditeljskog zlostavljanja i zanemarivanja djece na javljanje delikventnog ponašanja*, 187 str. - knjiga (2009);

– Mijušković, Sonja, *Društvena pokretljivost u Crnoj Gori*, 126 str. - udžbenik (2010);

– Božović, R. Ratko, *Prirodnost sela: ogledi o crnogorskom selu*, 204 str. - stručna monografija (2010);

– Radulović, Jelena & Ljaljević, Agima, *Gender equality and womens health in Montenegro*, 190 str., tabele, graf. prikazi - stručna monografija (2010);

– Čeranić, Goran, *Sociološka analiza svojinske strukture u postsocijalističkoj Crnoj Gori (1989-2000)*, 144 str. - stručna monografija (2011);

– Vukićević, Slobodan, *Ontološke iracionalnosti savremenog svijeta*, 289 str. - knjiga (2011).

Praveći uvid u plan i program studijskog programa za sociologiju (<http://www.ff.ac.me/01Sociologija/01os.htm>) uočava se da neke publikacije nijesu dio obavezne literature za spremanje ispita, što može biti predmet predstojeće akreditacije/reakreditacije studijskog programa. Institut za sociologiju i psihologiju nije objavio nijednu publikaciju vezanu za grupu predmeta iz psihologije na studijskom programu za psihologiju.

Institut za filozofiju za vrijeme svoga desetogodišnjeg samostalnog postojanja nije objavio nijednu publikaciju⁶, kao ni Institut za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Nikšiću.⁷

Institut za jezik i književnost objavio je 6 publikacija:

– *Njegoševi dani, međunarodni naučni skup, Cetinje, 27-29. jun 2008*, uređivački odbor Tatjana Bečanović... at al., 419 str. - zbornik (2009);

– *Njegoševi dani, međunarodni naučni skup, Cetinje, 27-29. avgust 2009*, uređivački odbor Tatjana Bečanović... at al. 440 str. - zbornik (2010);

– *Njegoševi dani, međunarodni naučni skup, Nikšić, 1-3. septembar 2010*, uređivački odbor Tatjana Bečanović... at al., 458 str. - zbornik (2011);

– Radulović, Zorica, *Sintaksa crnogorskog jezika* (skripta), 111 str. - udžbenik (2010);

– Brušak, Džozef, *Priče američkih starosjedilaca*, priredila Marija Knežević, 109 str. - narodna književnost (2011);

– Kovač Barrett, Ivana, *Jezička politika u Španiji*, 127 str. - prikaz (2011).

Institut za jezik i književnost izdaje i dvije periodične publikacije: *Riječ: časopis za nauku o jeziku i književnosti* i *Folia linguistica et litteraria - časopis za nauku o jeziku i književnosti*.⁸

⁶ Direktor Instituta za filozofiju prof. dr Dragan Jakovljević.

⁷ Direktor Instituta za pedagogiju prof. dr Nikola Mijanović.

⁸ Direktor Instituta za jezik i književnost prof. dr Rajka Glušica.

U posmatranom periodu Geografski institut objavio je 23 publikacije, Institut za filozofiju i sociologiju 5 publikacija, Institut za sociologiju i psihologiju 7 publikacija, Institut za jezik i književnost 8 publikacija, Institut za filozofiju i Institut za pedagogiju nemaju objavljenih publikacija.⁹

U cilju afirmacije izdavačke djelatnosti Filozofskog fakulteta, organizovane su promocije izdanja Filozofskog fakulteta, a samim tim izdanja instituta Filozofskog fakulteta u Nikšiću na Međunarodnom sajmu knjiga 2010. i 2011. godine u Podgorici.

Na Petom međunarodnom podgoričkom sajmu knjiga (7-13. jun 2010) održane su sljedeće promocije izdanja Instituta Filozofskog fakulteta u Nikšiću: 8. juna u 16 časova održana je promocija izdanja Instituta za sociologiju: *Od žrtve do delikventa* i *Društvena pokretljivost u Crnoj Gori*, promotori su bili: prof. dr Sloboda Vukićević, doc. dr Sonja Mijučković, mr Ljilja Vujadinović, mr Slobodan Zečević i mr Tatjana Vujović; 10. juna u 16 časova održana je promocija izdanja Instituta za jezik i književnost: *Njegoševi dani* i časopisa *Riječ*, promotori su bili: prof. dr Rajka Glušica, doc. dr Tatjana Bečanović i doc. dr Vesna Vukićević-Janković; 13. juna u 13 časova održana je promocija izdanja Geografskog instituta: *Okeanografija*, *Stanovništvo Crne Gore*, *Duklja kroz vjekove*, promotori su bili: prof. dr Zdravko Ivanović, doc. dr Dragica Mijanović, doc. dr Miroslav Doderović.

Na Šestom međunarodnom podgoričkom sajmu knjiga (4-10. maja 2011) održane su promocije izdanja Instituta Filozofskog fakulteta u Nikšiću: 5. maja u 16 časova predstavljena su izdanja Instituta za jezik i književnost: *Njegoševi dani* i *Riječ*, promotori su bili: prof. dr Rajka Glušica, doc. Dr Vesna Vukićević-Janković, doc. dr Draško Došljak i mr Nataša Janjušević; 8. maja u 18 časova održana je promocija izdanja Geografskog instituta: *Ogledi iz demografije*, *Okeanija* i *Antartik*, promotori su bili: prof. dr Radovan Bakić, doc. dr Miroslav Doderović, doc. dr Dragica Mijanović i mr Vasilj Jovović; 9. maja u 15 časova održana je promocija izdanja Instituta za sociologiju i filozofiju: *Ontološke iracionalnosti savremenog svijeta* i *Sociološka analiza svojinske transformacije u postsocijalističkoj Crnoj Gori*, promotori su bili: Slobodan Zečević i mr Predrag Živković. Na Šestom međunarodnom podgoričkom sajmu knjiga nagrada za najbolje opremljen štand pripala je Univerzitetu Crne Gore u čijem sastavu se nalazio i štand Filozofskog fakulteta u Nikšiću.

⁹ Na osnovu izjava rukovodioca studijskih programa i direktora institute, finansijska sredstva za objavljivanje publikacija sami su nalazili, osim kad je riječ o časopisima čije izdavanje je omogućio Filozofski fakultet.

Literatura:

- Jovović, V. (2010): *Biblioteka Filozofskog fakulteta*, <http://www.ff.ac.me/biblioteka.html>
- Jovović, V. (2011): „Biblioteka Filozofskog fakulteta u Bolonjskom procesu“, *Vaspitanje i obrazovanje*, 3, Podgorica, 165-172.
- <http://pgsajamknjiga.org/>
- <http://vbcg.vbcg.me/scripts/cobiss?ukaz=BASE&bno=99999&id=2223452843209107>
- <http://www.ff.ac.me/02Filozofija/01os.htm>
- <http://www.ff.ac.me/01Sociologija/01os.htm>
- <http://www.ff.ac.me/04Geografija/01os.htm>
- <http://www.ff.ac.me/15Psihologija/psihologija.htm>
- <http://www.ff.ac.me/05Crnogorski/01os.htm>
- <http://www.ff.ac.me/index.html>
- <http://www.ff.ac.me/izdavastvo.htm>
- <http://www.ff.ac.me/index.html>
- <http://www.ff.ac.me/izdavastvo.htm>
- *Strategija naučno-istraživačke djelatnosti Crne Gore (2008-2016)*, 2008, Podgorica.
- *Zakon o bibliotečkoj djelatnosti* (10. jul 2010).

EDITIONS PUBLISHED BY INSTITUTES FROM THE FACULTY OF PHILOSOPHY IN NIKŠIĆ AIMED AT TEACHING AND THEIR POPULARIZATION

Abstract:

Faculty of Philosophy in Niksic is the largest unit at the University of Montenegro, with a large number students of basic studies, specialist programs, postgraduate and doctoral studies. In order to improve the teaching process and scientific professional development, five institutes are established: Institute of Language and Literature, Institute of Philosophy, Geography Institute, Institute of Sociology and Psychology and the Institute of Pedagogy. Forty publications were published by the institutes during the last twenty years. For the popularization and promotion of institutes' publications of the Faculty of Philosophy their regular promotion is organized at Book Fairs in Podgorica.

Keywords: Faculty of Philosophy, Institute of Language and Literature, Institute of Philosophy, Geography Institute, Institute of Sociology and Psychology, Institute of Pedagogy, International Book Fair Podgorica

ПРИКАЗИ, КОМЕНТАРИ, ПРЕГЛЕДИ



Nedjeljka STOJANOVIĆ-STANOJLOVIĆ¹

DOBROVOLJNI RAD UČENIKA U OSNOVNOJ ŠKOLI - prikaz projekta -

Volonterstvo je navika srca i građanska vrlina. Riječ je o aktivnosti duboko ukorijenjenoj u ljudskome duhu, s dalekosežnim društvenim i kulturološkim učinkom. U svojoj najdubljoj duhovnoj dimenziji i u simboličnom značenju volonterstvo nije samo nešto što činimo za druge. Na kocki su naše vlastite vrijednosti i naša humanost: mi jesmo ono što dajemo drugima.

Katerina Hadzi-Miceva, pravna savjetnica,
(Međunarodni centar za neprofitno pravo), Budimpešta.

„Organizovani dobrovoljni rad je socijalna tvorevina u kojoj ljudi dobre volje, a na osnovu slobodne odluke, djeluju besplatno u korist čovjeka, grupe ili šire zajednice. Danas organizovani dobrovoljni rad ne znači samo neposrednu pomoć čovjeku ili grupi u nevolji, on uključuje takođe i civilnu inicijativu, zastupanje i socijalnu akciju!“²

Pridržavajući se te definicije sasvim je razumljivo da taj oblik aktivnosti u školi daje mogućnost djeci da se vaspitavaju za odgovornu i angažovanu društvenu osobu, a s druge strane daje prostora školi da u volonterima vidi

¹ Nedjeljka Stojanović-Stanojlović je pedagog u OŠ „Dašo Pavičić“ u Herceg-Novom. Ovaj rad nastao je kao rezultat neposrednog iskustva u radu sa djecom VII, VIII i IX razreda u školskoj 2009/10. godini. Pedagog i psiholog škole bili su mentori u realizaciji programa „Organizovani volonterski rad u školi u zemljama Zapadnog Balkana“ i sve što slijedi je refleksija na sprovođenje toga programa.

² Dr Anica Mikluš-Kos s grupom autora: *Dobrovoljni rad u školstvu*, Osmijeh, Gračanica, 2000.

resurs za pokrivanje važnih potreba i konačno, pedagogu i psihologu se otvara izvanredna prilika da, kroz organizovani dobrovoljni rad, svestranije, kvalitetnije upozna je i prati i volontere i korisnike njihovih usluga.

Koristi za volontere su brojne. Nabrojaćemo samo neke: samopoštovanje; uspjehnost i efikasnost u rješavanju životnih zadataka; razvoj socijalnih vještina; spremnost prihvatanja odgovornosti; usvajanje ispravnih sistema vrijednosti; razvoj osjećaja lične vrijednosti i zadovoljstva za dobrobit drugih; prepoznavanje različitih sposobnosti i talenta kod sebe i kod drugih i davanje mogućnosti mladim ljudima da vide sebe kao osobe koje doprinose napretku zajednice i koje imaju moć mijenjanja postojećih stanja, pojava i situacija.

Dakle, dobrovoljni rad umnogome pospješuje dobar psihosocijalni razvoj mladih ljudi i preventiva je u razvoju psihosocijalnih smetnji. Zato ne čudi što je u većini elitnih programa međunarodne mature dobrovoljni rad obavezan. Upravo đaci iz elitnih programa kasnije preuzimaju značajne uloge u društvu, privredi i politici i iskustva koja nose iz dobrovoljnog rada uveliko im pomažu u svakodnevnom radu na tim odgovornim poslovima.

„O raširenosti dobrovoljnog rada mladih, u nekim zemljama, govore sledeća dva podatka: analiza uključenosti mladih, uzrasta od 14 do 17 godina, u dobrovoljni rad u SAD-u je pokazala da je 90-tih godina prošlog vijeka 58% te populacije djelovalo u volonterskim projektima. Prosječan broj volontererskih sati je bio 3,9 sedmično na volontera. U Engleskoj se broj mladih volontera popeo na stotine hiljada“³.

Još su impresivniji podaci iz 2000. i 2003. godine. Naime, na primjer u Hrvatskoj je 2000. godine 43,7% ispitanika učestvovalo u nekom obliku volonerskog rada. Podaci iz Ujedinjenog Kraljevstva za 2003. godinu otkrivaju da je tamo volontiralo 51% odrasle populacije; u Kanadi iste godine od 24 miliona stanovnika starijih od 15 godina, njih 7,5 miliona je volontiralo; 59% tinejdžera u SAD-u, u dobi od 12 do 17 godina volontira 3,5 sati sedmično, pa je količina volonterskog rada u organizacijama civilnog društva jednaka učinku 9 miliona zaposlenih sa punim radnim vremenom, što je vrijednost od 225 milijardi dolara godišnje. Godišnja vrijednost volonerskog rada Velike Britanije u 2003. godini, iznosila je oko 60 milijardi eura, dok je u Mađarskoj ta vrijednost oko 55 miliona eura.⁴

Pri Institutu za političke studije Univerziteta Johns Hopkins u julu 1997. god. u Rimu grupa naučnika djelovala je u okviru međunarodnog istraživačkog programa o filantropiji⁵, i tom prilikom došla je i do sljedećih zapažanja:

³ Isto.

⁴ Cvjetana Plavša-Matić: „Nevladine organizacije danas: raznolikost volonterskih iskustava“, *Civilno društvo.hr*; god. 2., br. 2, siječanj/veljača 2005.

⁵ Filantropija (filein-ljubiti, antropos-čovjek) riječ je grčkog porijekla, što znači čovekoljublje, dobrotvorstvo.

– Uključivanje u zajedničke projekte omogućava mladima da preuzmu odgovornost i nudi im mogućnost razmjene. Mladi shvataju da nijesu samo oni koji „primaju“, već takođe mogu biti i oni koji „daju“. Volonterski rad upravo obezbjeđuje takvu razmjenu.

– Volonterski rad unapređuje mentalno zdravlje.

– Kroz volonterski rad mladi jačaju sposobnost savladavanja problema.

– Izlaganje novim iskustvima kroz volonterski rad povećava elastičnost u reagovanju i djelovanju.

Imajući u vidu gorenavedeno sa zadovoljstvom smo u septembru 2009. godine u OŠ „Dašo Pavičić“ u Herceg Novom prihvatili ponudu Omladinskog centra da se uključimo u projekat „Organizovani volonterski rad u zemljama Zapadnog Balkana“, koji se sprovodio u osam država, a u saradnji sa glavnim partnerom Slovenskom filantropijom iz Ljubljane i bio je finansijski podržan od Američke ambasade u Podgorici. Za nacionalnog koordinatora toga projekta bio je imenovan Milijan Mijović, predsjednik Omladinskog centra, a za mentore u našoj školi bili su određeni pedagog i psiholog škole. Napominjemo da se projekat realizovao u sve četiri osnovne škole u Herceg Novom. Nabrojaćemo aktivnosti koje su naši volonteri obavljali u školi te školske godine:

– Pomaganje pojedinim učenicima u učenju (napominjemo da su učenici oduvijek pomagali jedni drugima u učenju, ali ovdje se radilo o *organizovanom* volonterskom radu);

– Rad sa učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama;

– Realizacija jednog dijela programa „Prevenција narkomanije“;

– Učešće u izradi jubilarnog školskog lista „Svitanja“ povodom 50 godina od osnivanja Škole;

– Učešće u pripremi prezentacije kreirane u Power Point-u: „50 godina škole „Dašo Pavičić“;

– Pomaganje u organizaciji proslave 50. rođendana Škole;

– Pomoć pri realizaciji ekoloških sekcija u školi i u hortikulturnom uređenju Škole.

Veoma je važno naglasiti da je Program imao svoju organizaciju, koja je doprinijela da bude uspješan.

Rad volontera se odvijao u tri faze:

– Priprema;

– Akcija;

– Refleksija i evaluacija.

U toku *pripreme* učenici VII-IX raz. upoznati su s Programom i putem ankete smo dobili volontere koji su iskazali želju da učestvuju u Programu, kao i listu aktivnosti u kojima oni žele da daju doprinos.

Budući da su svi volonteri bili mladi od 18 godina tražili smo pismenu saglasnost roditelja da njihovo dijete može učestvovati u našim programima.

Potom je uslijedilo uvodno teorijsko osposobljavanje volontera, priprema za konkretne zadatke i uvođenje u neposredni rad.

Što se tiče *akcije* naglašavamo da su volonteri za sve vrijeme djelovanja, odgovarajuće praćeni i obučavani (redovni sastanci mentora i volontera održavali su se ponedjeljkom na velikom odmoru, a mentora sa nacionalnim koordinatorom jednom mjesečno. Razumije se da su se po potrebi sastanci održavali i mimo ustaljenih termina).

Refleksija i evaluacija sistematično su ugrađeni u projekat. Odvijale su se u individualnim kontaktima i u grupnom radu, a obavezno su obavljane u okviru redovnih sastanaka grupe. Volonteri (i mentori) su u okviru te faze vodili redovnu evidenciju aktivnosti: pisali smo članke za novine; nastupali u medijima; pravile su se redovne i sistematične analize programa, kritičnih i problematičnih situacija; bilježile su se impresije i davala ocjena projekta u cjelini ili nekih njegovih segmenata i (ili) aktivnosti.

Volonteri su stalno imali kvantitativnu i kvalitativnu povratnu informaciju svoga dobrovoljnog rada (što je bilo važno zato što je najboljim voloterima obećana stimulacija i odgovarajuća priznanja). Što se tiče nagrađivanja, smatramo da su ona veoma podsticajna i važna u organizovanom volonterskom radu. Pored zadovoljstva koje su voloteri imali usljed uspjeha korisnika njihovih usluga; ili usljed uspješno obavljenog posla, za njih je bilo obezbijeđeno stalno motivisanje i stimulacija.

Tako na primjer, već u oktobru kad je projekat počeo da se realizuje svi su dobili fasciklu u kojoj su našli svoju identifikacionu karticu, 2 sveske za bilježenje aktivnosti; hemijsku olovku i zahvalnicu što su prihvatili ulogu volotera. Prilikom proslave međunarodnog dana volontera (5. decembar) u velikoj dvorani „Park“ u Herceg Novom, izvještaj o radu volontera u našoj školi pročitale su dvije učenice-volonterke, a sve je bilo praćeno snimcima na video-bimu u sali. U dvorani su bili svi volonteri iz škola u gradu, mentori, nacionalni koordinator i predstavnici Opštine s gradonačelnikom na čelu, koji je i pozdravio sve prisutne. U maju u dva navrata je bio organizovan izlet i sportski susreti na Vrbanj i Kameno (izletišta u okolini Herceg Novog) za po 10 najboljih volontera iz svake škole. Posebu stimulaciju predstavljalo je obavještenje na samom početku projekta da će 5 najboljih volontera iz grada u avgustu 2010. boraviti u Sloveniji. Iz naše škole (kao najuspješnije u Opštini) nagrađene su dvije učenice. One su prisustvovala „Međunarodnoj omladinskoj volonterskoj školi“ koja se organizovala u Domu Čebelica, u Dolenjoj vasi pri Čatežu, kraj Velike Loke, od 7. do 14. avgusta 2010. godine. U okviru aktivnosti volotera na prevenciji narkomanije bilo je organizovano opštinsko takmičenje, takođe u dvorani „Park“. Nastupile su pobjedničke ekipe iz svake škole, sve je bilo medijski praćeno (novinari sa radija i televizije, kao i dnevnih novina). Ekipa škole „Dašo Pavičić“ djelila je u konačnom plasmanu I mjesto sa ekipom

iz škole „Orjenski bataljon“ iz Bijele i za to su dobili pehar i diplomu. Inače, u novembru 2009, ekipa TV MBC snimala je prilog o volonterima u Herceg Novom, a u decembru iste godine na radiju „Herceg Novi“ realizovana je polučasovna emisija o tome projektu. Dnevne novine, kao i Novske novine zabilježile su priloge o radu volontera.

Posebno naglašavamo da su se na sjednicama razrednih i nastavničkog vijeća isticali rezultati rada volontera, pohvaljivali najbolji, a posebno su apostrofirani učenici – korisnici usluga volontera koji su popravili svoje ocjene iz predmeta gdje su dobijali pomoć. Na oglasnim prostorima u zbornici, u holu škole na kraju svakog tromjesečja postavljala se lista najuspješnijih volontera.

Na sastancima đачkog parlamenta i roditeljskim sastancima takođe su hvaljeni najbolji volonteri i diskutovalo se o tome projektu s više aspekata, ali uvijek u afirmativnom tonu. Na kraju školske godine svi volonteri dobili su diplomu za učešće u programu, a najuspješniji su nagrađeni knjigama.

Centralna aktivnost u okviru toga projekta bila je pomoć u učenju. U okviru te aktivnosti bilo je angažovano 38 volontera VII, VIII i IX razreda, a njihove usluge koristilo je 49 učenika. Volonteri i korisnici bili su učenici iz istog razreda i pomoć u učenju odvijala se najmanje jedan školski čas (45min) sedmično. Čas se održavao uglavnom u školi pod nadzorom mentora ili kući. Svaki čas je evidentiran u dnevnicima volontera, a ponedjeljkom na zajedničkim sastancima volontera sa mentorom i u dnevniku mentora. Volonteri su uglavnom radili sa po jednim drugom o čemu je uspostavljen dogovor i obostrani pristanak, a ponekad je volonter radio i sa dva, najviše tri druga u toku jednog časa.

Volonteri su u toku mjeseca odrađivali uglavnom od 5 do 10 časova, a bilo je volontera koji su u toku mjeseca zabilježili od 15 do 28 časova pomoći drugovima u učenju. Pomoć je pružana uglavnom učenicima koji su imali poteškoće u savlađivanju gradiva, ali i onima koji su htjeli bolje ili najbolje ocjene iz pojedinih predmeta, kao i onima koji su izostajali duže sa nastave.

S ponosom ističemo da je u periodu od oktobra 2009. do juna 2010. 38 volontera naše škole odradilo 1289 školskih časova pomoći u učenju. Tabela koja slijedi najbolji je pokazatelj efikasnosti volonterskog rada u školi. Pravili smo usporedbu ocjena na kraju I tromjesečja šk. 2009/10. godine sa ocjenom na kraju iste školske godine i to iz predmeta iz kojih su učenici dobijali pomoć od strane svojih drugara (a to su matematika, engleski, italijanski i njemački jezik, maternji jezik, fizika, informatika).

Broj slučajeva	Ocjena ista	Popravili za 1 ocjenu	Popravili za 2 ocjene	Popravili za 3 ocjene
		4	28	22

Veoma indikativan podatak uspješnosti(i) volonterskog rada je uspjeh već na prvom polugodištu školske 2009/10. godine. Nijedan učenik sedmog razreda nije imao negativnu ocjenu, niti je bilo učenika sa dovoljnim uspjehom. To se ponovilo i na kraju školske godine. Napominjemo da je od 38 volontera, koji su bili angažovani u okviru te aktivnosti, pola (njih 19) bilo baš iz sedmog razreda.

Posebno važan i delikatan zadatak četiri volontera je bio rad sa učenicima sa posebnim potrebama. Ta četiri učenika odabrali smo veoma pažljivo, a isto tako instruisali i pratili. Jako je bilo važno da su oni bili u startu dobro prihvaćeni od strane korisnika usluga. Volonteri su bili učenici VIII i IX razreda, a učenici sa POP III i IV razreda. Rad se odvijao u učionici za vrijeme redovne nastave učenika sa POP. Realizovano je ukupno 102 školska časa, koji će biti dragocjeno iskustvo i volonterima i njihovim malim đacima.

Već pomenuti program Prevencije narkomanije, realizovalo je 15 učenika (3 ekipe po 5 učenika) VIII razreda u okviru izbornog predmeta Zdravi stilovi života i na dodatnim časovima. Te tri ekipe održale su ukupno 16 časova iz te oblasti u odjeljenjima od VI do IX razreda. Naime, svaka ekipa odabrala je i razradila po jednu temu, koju su prezentovali na časovima odjelj. zajednice svojim drugarima u školi, a ujedno su se pripremali da sa tom temom nastupe na školskom takmičenju. Pobjednička ekipa sa školskog takmičenja nastupila je na opštinskom takmičenju, o kojem je bilo ranije riječ.

Volonteri su se te školske godine istakli i u uređivanju jubilarnog 30. broja školskog lista „Svitanja“ koji je bio posebno koncipiran za 50. rođendan škole. U uređivanju lista (kucanju i prekucavanju tekstova; prelomu lista) učestvovalo je pet učenika IX razreda, a 3 učenika VIII, IX raz. radili su na prezentaciji škole za sajt www.mojaskola.me i za svečani program za Dan škole (10. april).

Ekološke i hortikulturalne aktivnosti u školi (posebno prije proslave Dana škole) realizovalo je pet volontera VIII razreda.

Rezultati svih volontera u okviru programa prevencije narkomanije, uređenja lista „Svitanja“, prezentacije škole i hortikulturalnih aktivnosti bili su vidljivi i imaju trajni karakter, o čemu svjedoče pehari, diplome, pisani tragovi ili estetski prostori u školi.

Ono što je nevidljivo još je vrijednije. Ostao je neizbrisiv trag i ogromni kapital u dušama volontera i kako kaže Katerina Hadzi-Miceva ostala je „navika srca i građanska vrlina“.

A ono što je kapital koji je pedagoško-psihološka služba u školi mogla steći tokom realizacije projekta „Organizovani volonterski rad u zemljama Zapadnog Balkana“ dragocjen je i izuzetno važan. Kao mentori volonterima i korisnicima njihovih usluga pedagog i psiholog su imali priliku da prate te učenike, da se redovno s njima sastaju i da analiziraju njihovo ponašanje, emocije, karakterne crte i ličnost u cjelini. Takođe smo imali priliku da sagledamo, pratimo i upućujemo te mlade ljude da budu kreatori socijalne sredine i aktivni

sudionici civilnog društva. Bilo je divno iskustvo biti svjedok kako naši učenici – volonteri daju doprinos poboljšanju kvaliteta života i uspjeha u svom odjeljenju i školi u cjelini.

Rezime:

Osnovna škola „Dašo Pavičić“ u Herceg-Novom u toku šk. 2009/10. god. (od oktobra do juna) bila je uključena u međunarodni projekat „Organizovani volonterski rad u zemljama Zapadnog Balkana“, koji se sprovodio u osam država, a u saradnji sa glavnim partnerom Slovenskom filantropijom iz Ljubljane i bio je finansijski podržan od Američke ambasade u Podgorici. Za realizaciju projekta u školi bili su zaduženi pedagog i psiholog škole. Aktivnosti koje su realizovane u školi u okviru Programa bile su:

- Pomaganje pojedinim učenicima u učenju;
- Rad sa učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama;
- Realizacija jednog dijela programa „Prevenција narkomanije“;
- Učešće u izradi jubilarnog školskog lista „Svitanja“ povodom 50 godina od osnivanja Škole;
- Učešće u pripremi prezentacije kreirane u Power Point-u: „50 godina škole „Dašo Pavičić““;
- Pomaganje u organizaciji proslave 50. rođendana Škole;
- Pomoć pri realizaciji ekoloških sekcija u školi i u hortikulturnom uređenju Škole.

U volontiranju je učestvovalo ukupno 70 učenika od VII do IX razreda. Rezultati volontiranja su vrijedni pažnje.

– Održano je 1289 (školskih) časova pomoći u učenju. Gotovo svi učenici - korisnici usluga su popravili ocjene u odnosu na one koje su imali na početku realizacije volontiranja. Nijedan učenik sedmog razreda nije imao negativnu ocjenu, niti je bilo učenika sa dovoljnim uspjehom ni na polugodištu ni na kraju školske godine.

– U okviru programa „Prevenција narkomanije“ 15 učenika - volontera iz osmog razreda realizovali su 16 časova odjeljenjske zajednice od VI do IX razreda, gdje su prezentovali temu koju su izabrali i sa kojom su nastupali na školskom takmičenju. Pobjednička ekipa je učestvovala na opštinskom takmičenju i zauzela prvo mjesto među osnovnim školama Herceg Novog.

– Jubilarni 30. broj reprezentativnog školskog lista „Svitanja“ štampanog za 50. rođendan Škole uveliko su stvarali učenici – volonteri. Kucali su i prekucavali tekstove i učestvovali u prelomu lista. Taj broj „Svitanja“ ocijenjen je najboljom ocjenom od strane svih koji su ga imali u rukama.

– Kompjuterska pismenost naših učenika došla je do punog izražaja u kreiranju prezentacija u Power Point-u : „50 godina škole „Dašo Pavičić“ gdje su tri volontera iz VIII i IX razreda dali svoj ogromni doprinos.

–Zahvaljujući ekološkim i hortikulturnim aktivnostima pet volontera VIII razreda, Škola je zablistala punim sjajem, posebno za svoj 50. rođendan.

–Volonteri su u svim tim aktivnostima pokazali veliko srce, socijalnu akciju i civilnu inicijativu. Dokazali su da su u stanju da doprinose napretku svoje zajednice i da mijenjaju pojave i svijet oko sebe na bolje. Uvjerili su se da su time što su davali drugima zapravo bogatili sebe i postajali bolji ljudi.

Realizacija projekta „Organizovani volonterski rad u zemljama Zapadnog Balkana“ bilo je dragocjeno iskustvo i za pedagoško-psihološku službu škole. Pedagog i psiholog su kao mentori u tome projektu imali priliku da upoznaju i prate i volontere i korisnike usluga. Bili su u prilici da analiziraju njihovo ponašanje, emocije, karakterne crte i ličnost u cjelini. Imali su puno prilika da upućuju učenike da budu kreatori sredine u kojoj djeluju, a posebno dragocjeno za pedagoga i psihologa bilo je to što su mogli da prate i doprinose da njihovi učenici rade na: poboljšanju uspjeha u svom odjeljenju, najboljoj prezentaciji škole koju pohađaju i stvaranju nečega što će ostati kao kreativan model generacijama koje dolaze.

Literatura:

–Bojana Ćulum: „A zašto uopće 'mjeriti' volonterski rad?“, *Civilno društvo.hr*, god. 2, br. 2. siječanj/veljača 2005.

–Dr Anica Mikluš-Kos s grupom autora: *Dobrovoljni rad u školstvu*, Osmijeh, Gračanica, 2000.

–Cvjetana Plavšić-Matić: „Nevladine organizacije danas:raznolikost volonterskih iskustava“, *Civilno društvo.hr*, god. 2, br. 2. siječanj/veljača 2005.

–www.civilnodrustvo.hr

–www.icnl.org

–www.smart.hr

Prilozi

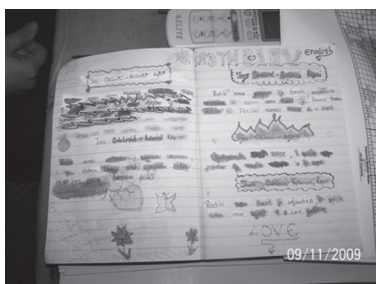
Foto galerija



Dogovori počinju



Fascikle su spremne za volontere



Stranice iz dnevnika volontera



Sa časova volontiranja



Takmičari u programu „Prevenција narkomanije”



Ekipa volontera iz Herceg-Novog u Sloveniji

Alija DŽOGOVIĆ

**KNJIGA OD ZNAČAJA ZA HISTORIJSKU ONOMASTIKU
(Dr Draško Došljak: *Stara lična imena*, Danilovgrad, 2011)**

Početak 2011. godine izašla je iz štampe jedna vrlo zanimljiva i korisna knjiga iz oblasti historijske onomastike. To je knjiga „**Stara lična imena**“ čiji je autor dr Draško Došljak, profesor lingvističkih nauka Filozofskog fakulteta Univerziteta Crne Gore. Ta knjiga, u formi rječnika, s predgovorom od 125 strana, sadrži veliki broj ličnih imena ekscerpiranih iz „više deftera“ 15–17. vijeka.

Važno je reći da je Došljak za taj naučni rad koristio sljedeće izvore iz diskursa historijske arhivistike, uglavnom one koji su značajni za današnju crnogorsku geografsko-historijsku mapu:

- Defter za Hercegovački sandžak iz 1477. godine;
- Detaljni i sumarni popis Skadarskog sandžaka 1485. godine;
- Defter za Pipere, Kuče, Hote i Klimente iz 1497. godine;
- Popis glavarine prikupljene od Crne Gore iz 1521. godine;
- Popis timara Rumelije 1529-1536. godine;
- Detaljni popis za Dukadinski sandžak iz 1570. i 1591. godine;
- Defter za Skadarski sandžak 1570. i 1591. godine;
- Dva deftera Crne Gore iz vremena Skender-bega Crnojevića (1521. i 1523. godine);
- Popis Grblja iz 1683. godine.

Ekscerpirana su i lična imena iz rodoslova Vojislavljevića, Balšića, Crnojevića i Petrovića, kao i iz Dečanskih hrisovulja i Šudikovskog pomenika. Takođe su ekscerpirana i lična imena iz *Vranjinskih povelja* iz 13-15. vijeka, te *Dukljansko-zetskih* i *Cetinjskog ljetopisa*.

Kao što se iz pomenute historijsko-arhivske panorame vidi, autor je konsultovao zaista veliki broj naučnih izvora što je doprinijelo da njegov naučni

rad bude dobar prilog historijskoj onomastici, kako u pogledu metodologije izlaganja antroponimskih sadržaja tako i u pogledu onomastičko-morfoloških fleksija, te njihove međujezičke simbioze i dalje egzistencije u sistemu crnogorske historijske onomastike.

Takođe valja apostrofirati da je autor konsultovao i dobru onomastičku literaturu, kao na primjer: Vunt (1970) - Viljem Vunt, *Osnovi psihologije imena*, knj. I; Jović (1993) - Dušan Jović, *Lično ime kao jezički znak*; Jovićević (1992), Radojica Jovićević, *Lična imena u staroslovenskom jeziku*; Maretić (1886), Tomo Maretić, *O narodnim imenima i prezimenima u Hrvata i Srba*; Rogić (1966), Pavle Rogić, *Lična i porodična imena u jeziku*; Šekularac (1987), *Dukljansko-zetske povelje*, i dr.

Naravno, autor je konsultovao i još mnogo drugih naučnih izvora iz širih lingvističkih i historijskih oblasti. Zato je to djelo dobra naučna radnja ne samo u okvirima historijske onomastike, već i u okvirima opšte lingvistike, osobito u oblasti morfologije i njene morfemske fleksije.

Antroponimski materijal (lična imena) prezentiran u toj knjizi je vrlo složene lingvističke prirode: etimološke, morfološke, historijsko-onimijske, semantičke, a osobito one koja se odnosi na jezičko i nacionalno porijeklo i izvornost, kao i na simbiozu mnogih imenskih likova i njihovu prilagođenost u slavenskom jezičkom sistemu. Historijskim dokumentima potvrđeno je da se u oblastima Zete, i šire, u oblastima današnje Crne Gore živjeli mnogi narodi različitih jezičkih i različitih antroponimskih sistema, kao i različitih konfesija, što je sve uticalo na stvaranje jedne integralne antroponimske kulture.

Iz antroponimskog materijala ekscerpiranog iz raznih historijskih dokumenata uočljivo je da sva imena nijesu slovenskog porijekla, već da su mnoga i drukčijeg porijekla – vlašskog, albanskog (katoličkog), grčkog, romanskog, a neka nedefinisanog porijekla, možda nastala pod različitim uticajima i u međujezičkim kontaktima.

Taj zbornik starih muških i ženskih imena pokazuje one naučne vrijednosti koje su od visokog značaja za historiju i historijsku onomastiku. Korpus tih ličnih imena takođe pokazuje koliki je bio stepen srednjovjekovne antroponimske kulture, zatim njene strukturalne razuđenosti i morfološke fleksije, etimološke izvore i lingvističku semiotiku.

Najveći broj tih ličnih imena temelji se na narodnoj kreaciji i na toleranciji preuzimanja (pozajmljivanja) ličnih imena, na antroponimskoj kulturi nastajaloj u izmiješanosti etničkih zajednica.

Taj onomastikon takođe pokazuje visok stepen ideomorfničkih imena, ali i onih koja su nastajala u narodu motivisana svakodnevnim životnim razlozima, pa čak i onim iz diskursa morfološke destrukcije i semantičke antinomije i antilogije. Neka imena su nejasne i nerazumljive strukture i semiotike.

U ovome zaključku valja reći da je ta antroponimska slika vrlo zanimljiva i da može biti motivacija i za dalja onomastička, a u ovom kontekstu i historijska, naučna istraživanja. Dr Draško Došljak obavio je najveći posao i ponudio niz tema.

Jovica PETKOVIĆ¹

Prof. dr Duško Bjelica, prof. dr Franja Fratrić: *SPORTSKI TRENING, TEORIJA, METODIKA I DIJAGNOSTIKA*, Fakultet za sport i fizičko vaspitanje Nikšić i CSA, Podgorica, 2011.

Ovih dana iz štampe je izašla monografija i udžbenik *Sportski trening, teorija, metodika i dijagnostika* autora prof. dr Duška Bjelice i prof. dr Franje Fratrića. Recenzenti toga djela su eminentni stručnjaci iz oblasti sportskog treninga i to: prof. dr Izet Rađo i prof. dr Branimir Mikić.

Svjesni bogatog i kvalitetnog stvaralačkog opusa mnogih autora iz navedene oblasti s kojima se svakodnevno susriječemo u dostupnoj literaturi, s ponosom ističem da se radi o materiji koja je na sveobuhvatan, a ipak veoma pristupačan način, sažeta u jednu cjelinu. Osnovna kvalifikacija jedne knjige ne sastoji se od potrebe da se u njoj detaljno izlažu rezultati naučno-istraživačkog rada u sportu, nego da se navede mogućnost primjene već postojećih rezultata naučnih istraživanja u sportskoj praksi.

Veliko i sportsko i naučno iskustvo obojice autora daje dodatni afirmativni impuls navedenom štivu. Udžbenik sportski trening djeluje integrisano. Veze između pojedinih djelova i poglavlja gotovo su neprimjetne, što nas upućuje na činjenicu uzročno posljedičnih konekcija kad je u pitanju i teorija, ali i metodika i dijagnostika u prostoru sportskog treninga kao složenog transformacionog procesa.

Štivo je obima 780 strana, tehnički veoma kvalitetno odrađeno i bogato ilustrovano sa mnoštvom slika, skica, grafikona i tabela.

Knjiga je podijeljena na dva dijela. U prvom dijelu kroz 17 poglavlja obrađena je veoma detaljno i kvalitetno teorija sportskog treninga, a u drugom dijelu kroz 15 poglavlja posvećena je pažnja metodici i dijagnostici u sportskom treningu.

¹ Doc. dr Jovica Petković, Fakultet za sport i fizičko vaspitanje – Nikšić.

Kad je u pitanju prvi dio, kojim autori pokušavaju i sigurno uspijevaju da privuku pažnju problematikom kojom se bavi oblast sportskog treninga, poglavlja se odnose na sljedeće naslove: *Teorija sportskog treninga; Definicija, predmet i zadaci teorije sportskog treninga; Pojam i definicija sportskog treninga; Pojam modela i sportskog modelovanja; Sistematizacija sportova; Značaj razvoja nauke o (u) sportskom treningu; Morfologija i sporski trening; Fiziološki osnovi sportskog treninga; Pojmovi i definicije fenomena u sportskom treningu; Struktura i funkcija skeletnih mišića, regulacija i mehanizam mišićne kontrakcije; Bioenergetika sportskog treninga; Biohemijske i fiziološke osnove metoda treninga; Trening – laktati, puls, VO₂ max; Anaerobni prag u sportskom treningu; Stres i adaptacija u sportskom treningu; Psihološki osnovi sportskog treninga i Adaptacioni efekti sportskog treninga na organizam sportiste*. Svako navedeno poglavlje sastoji se od potpoglavlja u kojima je analitički i detaljno razrađena data problematika.

Autori nam kroz prvi dio udžbenika pokazuju i dokazuju da je osnovni uslov uspješnog sprovođenja transformacionog procesa sportskog treninga primjena već utvrđenih i postojećih postulata.

U savremenoj teoriji i praksi za rješavanje najraznovrsnijih zadataka uspješnog upravljanja procesom sportskog treninga, široko se koriste različita sredstva mjerenja svih relevantnih sposobnosti i karakteristika sportista. Međutim, mjerenja u sportu predstavljaju jedan od najsloženijih problema, imajući u vidu preplitanje mnogih uzajamno povezanih specifičnih osobina, sposobnosti i karakteristika sportista, koje se najčešće ne mogu direktno mjeriti bez narušavanja cjelovitosti organizma. Ta složenost povećana je raznovrсноšću čovjekovog kretnog ponašanja u različitim specifičnim sportskim situacijama. U sportu dominiraju tri elementarne biomotorne dimenzije: sila, brzina i izdržljivost. Sve ostale osobine su ili konstitucionalne prirode ili su izvedene iz tri navedene biomotorne dimenzije. One se ne mogu posmatrati izolovano jer su zajednički produkt autonomnog živog organizma, tako da prilikom svakog mišićnog naprežanja, svaka od njih je prisutna i ispoljava su u doziranoj mjeri. Ni jedno živo biće nije u stanju da istovremeno razvije do svog relativnog maksimuma sve tri elementarne dimenzije, jer energetika za njihov razvoj dolazi s istog mjesta. U tom smislu su se razvijale i sportske discipline, gdje obično dominira jedna od elementarnih biomotornih dimenzija, dok je druge dvije podržavaju u određenoj mjeri.² Vrhunski sport razvija se neobično brzim tempom. Glavni uzrok tako ubrzanog razvoja sporta je prisustvo nauke u sportu. Nauka koja tretira tu problematiku raspolaže brojnim informacijama kad je potrebno utvrditi nivo razvijenosti antropoloških osobina, sposobnosti i karakteristika, a samim tim može se mnogo lakše i izvršiti predikcija sportskog postignuća. Sportska nauka jeste nezamjenljiva u objašnjavanju nekog pokreta,

² Bjelica, D.: *Sportski trening*, Podgorica, 2006, str. 31.

kretanja ili postignutog rezultata – rekorda, kao i funkcionisanja organizma, ali ako uzmemo u obzir dobro poznatu činjenicu da je svaki sportista priča za sebe, jedinstven, poseban izazov, onda vidimo da je trener taj koji je najzaslužniji da pronađe način kako bi nauku primakao tom pojedincu kroz trenažni proces, tj. trening. Sportski trening je ustvari multidisciplinarna nauka, bazirana na nizu značajnih naučnih disciplina. Svaki sportski pedagog mora da poznaje naučne discipline kao što su fiziologija, biomehanika, pedagogija, psihologija, metodologija i kibernetika, ali i da umije i zna da sve te postulate navedenih naučnih disciplina primijeni u sportskoj praksi. Autori su takođe bili slobodni da navedu mogućnosti praktične primjene nekih svojih istraživanja, kao i istraživanja mnogih stranih i domaćih autora.

U drugom dijelu udžbenika autori posebnu pažnju poklanjaju metodici i dijagotici u sportskom treningu, kao, slobodno možemo istaći, najvažnijem preduslovu za postizanje željenih ciljeva. Drugi dio knjige sastoji se od sljedećih poglavlja: *Definicija i struktura metodike sportskog treninga; Pedagoški osnovi sportskog treninga; Opšti standardi fizičke pripreme sportista; Metodika treninga funkcionalnih sposobnosti; Metodika treninga motoričkih sposobnosti; Planiranje i programiranje treninga; Zagrijavanje i hlađenje organizma; Specifičnosti programiranja kondicione (motoričke) pripreme sportista; Trening na nadmorskoj visini (visinski trening u hipoksičnim uslovima); Specifičnosti treninga mladih sportista; Ciklusi; Realizacija plana i programa treninga; Korekcija plana i programa treninga; Ishrana sportista i Dijagnostika treniranosti sportista.*

S obzirom na to da je primjena dijagnostikovanja u sportskom treningu vezana za interdisciplinarni pristup, u kome dolazi do izražaja složenost određenih pojava, kao i na interdisciplinarnost (višedimenzionalnost) ličnosti sportista, potrebno je obuhvatiti više raznih mjernih instrumenata.

Sprovođenje savremene sportske dijagnostike gotovo je nemoguće bez elementarnog poznavanja dijagnostike u okviru pojedinih antropoloških prostora, kao što su:

- morfološka dijagnostika;
- biomehanička dijagnostika;
- motorička dijagnostika;
- funkcionalna dijagnostika;
- psihološka dijagnostika i
- sociološka dijagnostika.

Autori nas upućuju na činjenicu da u teoriji fizičkog vaspitanja uravnoteženo stanje povećane fizičke efikasnosti poznato kao fizička pripremljenost (*physical fitness*), obuhvata tri osnovna dijela: tjelesno zdravlje, fizički razvoj i fizičku efikasnost. Sva tri dijela kombinovana određuju morfološko-funkcionalni potencijal osobe za izvođenje mnogobrojnih, količinom i intenzitetom, različitih

motoričkih aktivnosti. Sistematsko djelovanje na te djelove, specifičnim metodama i raznim oblicima, poznato je kao „razvoj fizičkih sposobnosti“ (*psychical development*). Nivo razvijenosti fizičkih sposobnosti – snage, brzine, izdržljivosti, agilnosti i fleksibilnosti – pokazatelj je uspješnosti toga djelovanja.

Osnovni metodički koncept se u teoriju i metodiku treninga sa kvalitetnim sportistima unosi u obliku „kondicionog treninga“. U praktičnom smislu to znači primjenu mikro i mezociklusa opšte i specifične fizičke pripreme, nakon čega slijedi naglašavanje tehničkog i taktičkog treninga. Na kraju je učestvovanje na takmičenjima.

Kondiciona priprema je složen i sveobuhvatan proces primjene različitih programa za razvoj i održavanje funkcionalnih i motoričkih sposobnosti i morfoloških karakteristika sportista. Ona je velikim koracima ušla u sistem sportske pripreme u drugoj polovini 20. vijeka, posebno u sportskim igrama, borilačkim sportovima, tenisu i dr. U procesu kondicione pripreme autori skreću pažnju da se moramo rukovoditi modelnim karakteristikama kondicione pripremljenosti. One su rezultati koje vrhunski sportisti postižu u testovima za procjenu kondicionih sposobnosti, a koje služe kao kriterijum za procjenu inicijalnog, tranzitivnog i finalnog stanja sportista.

To impozantno djelo, tj. naučno stručna monografija - udžbenik Bjelice i Fratrića, koji sveobuhvatno tumači problematiku sportskog treninga, takođe je i značajan doprinos literaturi za studente fakulteta za sport i fizičko vaspitanje, ali i svršenih studenata, sportskih trenera i sportskih radnika, koji će primjenjivati takav naučno-istraživački pristup na jednoj složenoj cjelini kao što je sportski trening.

Vasilj JOVOVIĆ¹

**Prof. dr Zdravko N. Ivanović: KUČI KROZ VJEKOVE:
regionalno-geografski prikaz, Podgorica 2011.**

Ovih dana izašla je iz štampe knjiga prof. dr Zdravka N. Ivanovića *Kuči kroz vjekove: regionalno-geografski prikaz*, u izdanju Narodne biblioteke „Radosav Ljumović“, Podgorica, 2011. godine. Kao recenzenti potpisuju se akademik Đorđije Borozan, doc. dr Miroslav Doderović i doc. dr Dragica Mijanović. Tiraž knjige je 500 primjeraka. Knjiga je obima 349 strana, tehnički dobro opremljena, s 7 karata, 55 ilustracija, 13 tabela i 114 jedinica referentne literature.

Knjiga *Kuči kroz vjekove* predstavlja nastavak detaljnog proučavanja plemena Kuča i to onih tematskih oblasti koje nijesu potpuno naučno i stručno proučene od praistorije do danas. Autor je dosad objavio dvije knjige o Kučima: *Medun kroz vjekove* i *Kuči-rodoslov Pešovića-Ivanovića*. Objavljivanjem tove tri knjige dobijena je jedna kompletna i sveobuhvatna monografija o Kučima.

Tom knjigom se prvi put s naučnog gledišta multidisciplinarno obrađuju: prirodne odlike, Kuči u praistoriji, stanovništvo, regionalno-geografski pregled i perspektiva Kuča.

Knjiga se sastoji od sedam poglavlja: I - *GEOGRAFSKE KARAKTERISTIKE*, II - *KUČI U PRAISTORJI*, III - *STANOVNIŠTVO KUČA*, IV - *SELA KUČA*, V - *REGIONALNI-GEOGRAFSKI PRIKAZ KUČA*, VI - *ORAO SA MEDUNA* i VII - *PERSPEKTIVA KUČA*, kao i priloga u kojima su dati izvodi iz recenzija, biografija autora i ilustracije.

U prvom poglavlju *Geografske karakteristike* obrađen je geografski položaj, reljef, klima, hidrologija, tipovi zemljišta u Kučima, biljni i životinjski svijet. Oblast Kuča ima povoljan geografski položaj i zahvata prostor sjeveroistočno od Podgorice, s kojom je povezana asfaltnim putem. Kuči

¹ Mr Vasilj Jovović, Filozofski fakultet Nikšić.

predstavljaju brdsko-planinsku cjelinu, jedino krajnje južni dio - Doljani i Zlatica - predstavljaju niziju. Zbog velikih visinskih razlika, klimatski uslovi u Kučima nijesu ujednačeni - na jugu prema Podgorici zastupljena je blaga mediteranska klima, koja zahvata najveći broj sela u Kučima, ali kako se zemljište uzdiže stepenasto prema Komu, odnosno najvećim visovima, klima je sve oštrija i postepeno prelazi u planinsku.

U drugom poglavlju *Kuči u praistoriji* obrađeno je istorijsko porijeklo Kuča, glavne osobine kučkog stanovništva, neke zajedničke karakteristike i specifičnosti plemena, naučni aspekti o postanku crnogorskih plemena, zborište Kuča, a Kuči su prikazani i kroz stihove kralja Nikole. Kuči predstavljaju najstarije i najhrabrije pleme u Crnoj Gori. Pošto je o njima samo fragmentarno pisano, autor postavlja mnoga pitanja i dileme i daje naučne odgovore. Autor prati istorijsko porijeklo Kuča koje je kao brdsko-crnogorsko pleme od davnog pomena u „Ljetopisu popa Dukljanina“ prisutno u brojnim legendama, predanjima, narodnim kazivanjima, pjesmama i istorijskim zapisima. Tegobni uslovi za život i stalni otpor osmanskim vlastima, kroz vjekove borbe za opstanak na svojim iskonskim staništima, odredili su mentalne i karakterne osobine stanovništva toga kraja. Zagledani u Medun „kučki Olimp“ koji milenijumski seže u prošlost, Kuči u njemu nalaze istorijsko i mitsko uporište i ishodište.

U trećem poglavlju *Stanovništvo Kuča* autor obrađuje staro kučko stanovništvo, stanovništvo Meduna kao gradskog naselja Kuča, brojno stanje kučkog stanovništva kroz vjekove, migracije, faktore prerazmjesta stanovništva, piše o Podgorici kao imigracionom centru ruralnog stanovništva i daje mišljenja Jovana Cvijića i Petra Vlahovića o migracijama u Crnoj Gori. Iz toga poglavlja vidi se da je jedan od osnovnih problema Kuča demografska erozija, snažan trend iseljavanja stanovništva, koji traje od Drugog svjetskog rata. Stanovništvo se najviše iseljava u urbane sredine, naročito u Podgoricu, a uzroci iseljavanja su uglavnom ekonomske prirode.

U četvrtom poglavlju *Sela Kuča*, autor obrađuje sela Kuča i katune na kučkim planinama. Pojedinačni prikaz svih sela u Kučima s tipologijom naselja u zbijenim selima po brastvima, s raznovrsnim funkcijama i Kučkim koritima kao katunskim prostorom i raznim tipovima kuća, nudi niz dragocjenih saznanja o ambijentalnoj raznovrsnosti toga prostora. U tome poglavlju autor ističe oskudicu u pijaćoj vodi, važnom problemu s kojim se susrijeće stanovništvo Kuča. Vode ima dovoljno jedino na prostoru Fundine i u sjevernom dijelu Kuča, koji ne predstavlja stalno naseljenu oblast.

U petom poglavlju *Regionalni-geografski prikaz Kuča*, autor ističe da su Kuči velika prostorna cjelina i suočavaju se sa svim problemima koji nastaju povezivanjem veličine sa raznolikošću. Zbog svoje vanredne društveno-geografske mozaičnosti, Kuči su zahvalno područje za utvrđivanje, preplitanje geografskih elemenata, faktora kao i njihovog međusobnog djelovanja.

U šestom poglavlju *Orao sa Meduna*, autor opisuje ličnost i djelo Marka Miljanova. Kao što Medun svojom tajnom postanka i trajanjem kroz vrijeme sluti da postane nezaobilazno hodočašće, tako i djelo Marka Miljanova opominje vagajući činjenja i nepočinstva mjerom čojstva i junaštva svojih plemenika.

U posljednjem, sedmom, poglavlju *Perspektiva Kuča*, autor nabrajajući probleme s kojima se suočavaju naselja Kuča u savremenosti i moguće pravce revitalizacije i razvoja sela prema detaljnim prostornim planovima, autor pažljivo tretira moguće promjene u cilju oživljavanja i unapređenja uslova življenja u čitavom aeralu Kuča.

Knjiga *Kuči kroz vjekove* plijeni erudicijom, municioznim analizama ogromne građe i činjenica, obiljem odabranih primjera, oštroumnim zapažanjima, ljepotom stila i jezika. Knjiga je podstrek drugim autorima da se posvete istraživanjima geografske problematike i tako stvore bogat naučni i kulturni fond koji će poslužiti kao osnova za uspostavljanje zdravih temelja nacionalnog prosperiteta.

Prof. dr Zdravko Ivanović tom i prethodnim knjigama vrši misiju svojstvenu rijetkim poslenicima, potpuno posvećenim dobrobitima svoga kraja, naroda i države. Pored sopstvenih saznanja, sabirajući i vješto ukomponujući u tematski naslovljene sadržaje najbolja znanja drugih, autor je tim svestranim i sveobuhvatnim radom dao dragocjenu monografiju koju svesrdno preporučujem za čitanje i korišćenje.

Borislav CIMEŠA

KRITIKA TRADICIONALISTIČKE ISTORIOGRAFIJE
(Sreten Zeković: *ETNIČKA SVIJEST DINASTA PETROVIĆ NJEGOŠ – ETNIKOLOGIJA PETROVIĆA*, Crnogorski PEN centar i Crnogorski kulturni krug, Cetinje, 2011.)

U izdanju Crnogorskog PEN centra i Crnogorskog kulturnog kruga na Cetinju objavljena je ove godine nova knjiga Sretena Zekovića *Etnička svijest dinasta Petrović Njegoš – Etnikologija Petrovića*. Recenzenti knjige su akademik dr Radoslav Rotković i prof. dr Čedomir Bogićević. Knjiga je klasičnog formata (24 cm), tvrde korice u boji, sadrži 722 stranice, s preko 1700 napomena i fusnota. Objavljena je povodom jubileja četvrte crnogorske dinastije Petrović Njegoš.

Osnovna teza u toj knjizi je: u crnogorskom tradicionalnom društvu, do Njegoša, nije bilo „pomena srpskoga imena“ (*srpski, Srbi*) koji bi se odnosio na Crnu Goru i Crnogorce, naročito, ne u etničkom smislu, izuzimajući, naravno, naknadna preinačenja i krivotvorenja izvornih svjedočanstava. Ta teza elaborirana je i u sklopu retroaktivne primjene t(r)ajnoga *državnog projekta posrbljavanja Crnogoraca* preko raznih falsifikata. Glavni naum Zekovićeve knjige je kritičko preispitivanje „pomena srpskoga imena u Crnoj Gori“ na osnovu zahtjeva za „vrtanje na izvor(nik)e“, što bi trebalo da bude imperativ kritičke savremene istoriografije. To je učinjeno posebno za svakog dinasta Petrović Njegoš i za svaki pojedinačni primjer („slučaj“) „pomena crnogorskoga i srpskoga imena“. Na osnovu toga je i zaključio da je upotreba crnogorskih etnikuma i nacionima kod dinasta Petrović Njegoš *zakonitost* koja se manifestuje u velikom broju i u neuporedivoj nesrazmjeri prema eventualnim „pomenima srpskog imena u Crnoj Gori“, koji su ili falsifikati ili vrlo sporni ili neadekvatno prevedeni ili imaju značenje „srpske vjere“, „srpskoga vjerskog obreda“ ili su, pak, sporadični.

Međutim, od Njegoša nastaje novo poimanje odnosa crnogorstva i srpstva i „srbovanja“ u Crnoj Gori, koje se poklapa s pojavom *Načertanija* (1844), ali i to je vrlo sporno i problematično. Naime, Njegošev žilavi, autohtoni crnogorcizam našao se u idejnom i ideološko-političkom klinču (između istisnutoga i zabranjenog *ilirizma* i preovlađujućega *srbinizma* (srbinstva, srpstva), kao oponentnih likova zapadne i istočne ideje oslobodilačkog i ujediniteljskog integralizma tzv. srpskog jugoslovenstva. Za njega je i *pravoslavno slavenosrpstvo* i *južnoslovensko srpstvo* pjesnička idealizacija integralističke istočne ideje ujedinjene (zajedničke) borbene odbrane i oslobođenja južnoslovenskih naroda. Tako ujedinjeno i zajedničko „srpstvo“ je i kod njega nadnacionalna, nadnarodnosna, neetnička, višenacionalna idejna i idološka nad(o)gradnja nad *etničkim crnogorcizmom*. To isto važi za knjaza-kralja Nikolu s tim što je on Njegoševo pjesničko *integralističko srpstvo* i politički oposredovao u spoljno-politički program *integrali stičkoga srpstva* kao političku nad(o)gradnju nad unutrašnjim programom *etničkoga Crnogorstva*.

Iako je Njegoš prihvatio *srbinizam* kao (*ob*)*lik integralizma*, on kod njega, kao i kod knjaza-kralja Nikole, stalno kontrastira s crnogorskim narodom, nacijom, otadžbinom, *crnogor(a)cizmom*. Mada crnogorcizam kod njega tendira rečenom srpstvu ipak se svuđe oseća neskladnost i različitost između *autentičnog, iskonskog crnogorskog narodnosno-nacionalnog (etničkog) bića*, na jednoj, i *integralističkoga srpstva*, na drugoj strani. Zato autor ističe da kod njega postoji naglašena *individuaciona crnogorska narodnosno-nacionalna različnost*, pa i kontrasti u okviru samoga tako shvaćenoga *srpstva*, naročito kad agonalno ističe crnogorsko zasluženost prvenstvo u odnosu na nadređeni pijemontizam Srba u ostvarenju *integralističkoga srpstva* i „srpskoga pravoslavlja“.

U tome kontekstu S. Zeković ističe da se ni po izričitim izjavama, terminološki, ni po idejnosti i ideološko-političkoj praksi ne bi moglo reći da bi Njegoš porekao, potirao niti da bi se odrekao crnogorskoga narod(nos)no-nacionalnog bića u ime Srba i srpstva, ni samoga *srpskoga južnoslovenstva*. Baš u samom znanom crnogorskom agonizmu i pijemontizmu su čvrne tačke nesporazuma sa Srbijom, Srbima i srpstvom, stalnoga kontrastiranja da bi istakao crnogorsko tradicionalno zasluženost prvenstvo i pijemontističku ulogu i mjesto u *srpstvu* i *srpskom južnoslovenstvu*. To *kontrastiranje* ide do bitnoga zaoštavanja i odbrane od povređivanja nacionalnog oštećenja i dostojanstva Crnogoraca. Da bi književno izbjegao takvo zaoštavanje i sukobe, ublažio već prepoznatljivu i doživljenu disonancu između Srba i Crnogoraca, a stiješnjen pritiskom rusko-srpskoga integralizma, Njegoš koristi jedan suptilan, gotovo perfidan književno-poetski postupak, koji S. Zeković naziva „metod književno-diplomatskog kontrastiranja i konverzije“.

Ta knjiga zaslužuje pažnju istoriografa i nauke uopšte, ako ni zbog čega drugog, a ono zbog zauzimanja stava i odnosa prema mnogim novim, kritičkim

tezama, većinom prvi put postavljenim nasuprot tradicionalnoj historiografiji i istoriji književnosti. Navešću samo neke od tih autorovih teza.

Podrobno je elaborirao tvdnju o postojanju dva ista jevanđelja s različitim ispisima (posvetom) vladike Danila, pri čemu je cetinjski primjerak grubi falsifikat u kojem se Danilo imenuje "vojevodič srpskoj zemlji", a u pećskom primjerku "vojevodič crnogorskoj zemlji". Anonimni *Kratki opis Zete i Crne Gore* (1774), koji je oponent Vasilijevoj *Istoriji o Crnoj Gori*, izvanjski je falsifikat odnosno pokušaj interpolacije idejno-ideološkoga programa svesrpsstva u cilju utapanja Crne Gore i Crnogoraca kao dijela Srbije i srpskoga roda, a anonimnost i sugestija na guvernadure Radonjiće je samo pokriće za izvanjsko krivotvorenje toga spisa. Tu je i preinačeno posrbljavanje testamenta Petra I Svetog, za koji ne postoji izvornik, zatim neutemeljeno pripisivanje deseteračkih pojki, tzv. *Kratke istorije Crne Gore* i *Istorije Crne Gore* Petru I po navodnom „usnom pričanju“ koje je objavio nepouzdan Simo Milutinović. Ne postoji ni izvornik *Zakonika* Petra I, ni njegovoga tzv. projekta *Slavenosrpskoga carstva*.

S. Zeković daje novi pristup i interpretaciju *ilirizma* kao utemeljene alternative (oponenta) *srbinizmu*, a ne kao lažnom sinonimu južnoslovenstva, odnosno srpskog jugoslovenstva. Poslanice i zakonski akti Sv. Petra Crnogorskog su *spiritus movens* Njegoševa poimanja zakletve, kletve, odnarođavanja, izdaje, denacionalizacije i „istrage poturica“ kao nužne protivteže „istrage Crnogorca“. Njegoš je znao da nije bilo „istrage poturica“ kao pojedinačnog svršenoga istorijskog događaja i čina, ni stvarno ni u predanju, nego u višev(i)jekovnoj „borbi neprestanoj“ i to kao alternativa „istrazi Crnogoraca“.

U knjizi pojedinačano utvrđuje preinačenja i krivotvorenja Njegoševih djela: neosnovano pripisivanje Njegošu navodne njegove svojeručne stihovane posvete na Vukovom kalendaru *Danica* iz 1826, neautentičnost znatnog dijela njegovih pjesama, zatim preinačenja *Gorskog vijenca*, *Ogledala gorskog*, *Šćepana Malog*, a prvi put se ovđe elaborira neautentičnost i krivotvorenje posvete Simu Milutinoviću u *Luči Mikrokozma*. Više je nego interesatno da se ta vrlo značajna i utemeljena knjiga prof. Sretena Zekovića prećutkuje, a naročito njegovo utvrđivanje falsifikata posvete Simu Milutinoviću u *Luči*, i pored tolikog broja stručnjaka iz te oblasti.

Ana KOPRIVICA

SAVREMENE KULTURNE POLITIKE

(Vesna Đukić: *Država i kultura, Studije savremene kulturne politike, Institut za pozorište, radio i televiziju Fakulteta dramskih umetnosti u Beogradu, Edicija Kultura, umetnost, mediji, knj. 18, Beograd, 2010*)

Dr Vesna Đukić, autorka knjige koju prikazujemo, redovni je profesor Fakulteta dramskih umetnosti u Beogradu, čije oblasti istraživačkog, naučnog, stručnog i profesionalnog rada su menadžment u kulturi, kulturna politika i kulturni turizam. Od 1997. godine angažovana je kao predavač na osnovnim, master, magistarskim i doktorskim studijama Fakulteta dramskih umetnosti u Beogradu, na Katedri za menadžment i produkciju u pozorištu, na radiju i u kulturi; Fakulteta muzičkih umetnosti u Beogradu; Ekonomskog fakulteta u Kragujevcu (Odeljenje za turizam i hotelijerstvo u Vrnjačkoj Banji); Filološkog fakulteta u Beogradu (grupa za bibliotekarstvo, arhivistiku i muzeologiju) i na UNESCO katedri međunarodnih interdisciplinarnih poslijediplomskih studija Univerziteta umetnosti u Beogradu. Dr Đukić drži nastavu i na drugim fakultetima univerziteta u Kragujevcu, Novom Sadu i Beogradu (Diplomatska akademija, Fakultet političkih nauka, Fakultet za turizam i sport...). Od 2008. dr Vesna Đukić član je radne grupe Ministarstva kulture Republike Srbije, a saraduje i u Pokrajinskom sekretarijatu za kulturu. U saradnji s Fondom za otvoreno društvo, Magna agendom i drugim brojnim nevladinim i drugim organizacijama dosad je održala više od 50 edukativnih seminara za predstavnike državnih organa uprave iz sfere kulture i turizma.

Dosad je objavila četiri knjige: *Seoski turizam u Srbiji* (1992), *Pravo na razlike selo – grad* (1997), *Tranzicione kulturne politike – konfuzije i dileme* (2003), *Kulturni turizam – menadžment i razvojne strategije* (2005), i oko pedeset stručnih i naučnih radova, u domaćim i stranim, štampanim i elektronskim

časopisima i publikacijama. Učesnik je deset nacionalnih i međunarodnih istraživačkih projekata, autor i rukovodilac više značajnih naučno-istraživačkih i razvojnih projekata. Učestvovala je u tri naučno-istraživačka projekta Instituta FDU, finansirana od strane Ministarstva nauke i tehnologije RS: „Funkcija umetnosti i medija u evropskim integracijama“, „Mediji i obrazovanje“ i „Medijska reprezentacija nacionalnog i kulturnog identiteta u Srbiji“.

Dr Vesna Đukić je ovu opsežnu monografiju napisala u okviru naučno-istraživačkog projekta „Funkcija umetnosti i medija u evropskim integracijama“ Instituta za pozorište, film, radio i televiziju Fakulteta dramskih umetnosti. Taj projekat je za dr Đukić predstavljao optimalan okvir da u njegove istraživačke rezultate uključi svoja prethodna znanja u oblasti menadžmenta u kulturi i kulturne politike.

Naučna monografija dr Vesne Đukić, nakon Apstrakta na srpskom, i prevoda na engleski jezik, izdijeljena je na pet sadržajnih poglavlja: „Teorija kulturne politike“, „Istorijske faze i efekti kulturnog razvoja“, „Inovativni instrumenti i strategije“, „Razvojne mogućnosti savremene kulturne politike u Srbiji“ i „Metodologija pisanja preporuka za kulturnu politiku“. Zatim su navedeni: bogat spisak korišćene literature od ukupno 120 bibliografskih jedinica, korišćene internet lokacije, Indeks pojmova, biografija autora, rezime na engleskom jeziku i, na samom kraju, biografija autora na engleskom.

U prvom poglavlju „Teorija kulturne politike“, između ostalog, pregledno su date i analizirane aktuelne teorije i definicije kulturne politike, a u istom kontekstu dati su teoretičari i istraživački centri, uvršćeni u ta naučna istraživanja, uz uključivanje sistematizacije tradicionalnih i savremenih modela i instrumenata kulturne politike.

U okviru drugog poglavlja „Istorijske faze i efekti kulturnog razvoja“, date su komparativne analize na nivoima kulturnog razvoja Srbije, Evrope i u svjetskim okvirima, uz apostrofiranje njegovog rasta, počev od 1918. g. otkad kulturni menadžment biva stavljan pod kompetencije države. To poglavlje, inače, predstavlja originalni naučni doprinos, uz participiranje u radu s ostalim istraživačima na tome polju, tim prije što nije postojala komparativna istoriografska studija kulturnog razvoja napisana na srpskom jeziku.

Početnu odrednicu trećeg poglavlja studije dr Đukić - „Inovativni instrumenti i strategije“ čine analize savremenih principa kulturne politike, uz detaljne analize radne strategije, uz postizanje faktora održivog razvoja i drugih strategija od značaja programsko-organizacionog razvoja, kao što su razvoj kulture tržišta i finansijski i humani resursi. U tome dijelu monografije kultura je prepoznata kao inter-sektorski prostor u djelovanju različitih sektora u sferi državne administracije. Taj dio takođe reprezentuje originalne komparativne analize savremenih fenomena, koji u isti mah predstavljaju i uzrok i posljedicu savremenih kulturnih politika, poput globalizacije i kulturnog diverziteta.

Četvrto poglavlje monografije - „Razvojne mogućnosti savremene kulturne politike u Srbiji“ na argumentovan način predstavlja komparativne analize situacije u Srbiji. Govori o razvoju međuresornih oblasti kulture, kao i o značaju prodiranja kulture u brojne oblasti, u cilju opšteg razvoja nacije. Uticaj razvoja kulture naveden je kroz reforme obrazovanja, mogućnost otvaranja slobodnih radnih mjesta, pri čemu na kulturu ne treba gledati kao na potrošača sredstava državnog budžeta koji ne donosi vidljive ekonomske ili političke rezultate. Cilj predstavlja postizanje balansa između ulaganja i rezultata, ali u odnosu na troškove ulaganja, nije moguće izmjeriti dobrobit kulture u društvu. To potvrđuje značaj strateškog planiranja, kao i kriterijuma evaluacije ostvarenih rezultata. Cilj Srbije, kao i drugih zemalja, predstavljen je kroz očuvanje tradicije, jezika, kulturnog nasljeđa, ali i kroz otvorenost ka razvijanju međunarodnih odnosa. Pored održavanja balansa između nacionalne i panevropske kulturne politike, iznešena je težnja za uravnoteženim ulaganjem između centralizacije i decentralizacije kulture.

Posljednje, peto poglavlje preispituje istraživačku metodologiju kulturne politike. U cilju upoznavanja sa procesom kreiranja praktične politike, objašnjen je, i široko usvojen model „ciklus praktične politike“ zaokruženim procesom od šest faza, uz iznošenje i praktičnih uputstava za izradu djelotvornih prijedloga.

Nesumnjivo je da je tako sadržajnu monografiju dr Đukić, kako, uostalom, i sama navodi u Apstraktu, pisala u dužem periodu, zasnivajući je na bogatoj empirijskoj građi, kao i sagledavanju ukupne problematike tokom petnaestogodišnjeg proučavanja i pažljivog analiziranja kulturne politike u okviru nastavnih programa osnovnih i poslijediplomskih studija FDU i Univerziteta umetnosti u Beogradu, a uz značajan broj istraživačkih projekata, u kojima je učestvovala u navedenom razdoblju.

Kako i sama autorka konstatuje, ta monografija *predstavlja originalan naučni doprinos proučavanju savremene kulturne politike, posebno u delovima koji se donose na uporednu analizu ključnih reči, analizu teorijskih modela kulturne politike, faza razvoja i efekata, kao i savremenih strategija i instrumenata kulturne politike u Evropi i Srbiji.*

U monografiji je na iscrpan i studiozan način, uz uporedne analize, zbog sličnosti i razlika u značenju, sagledano ukupno 25 ključnih pojmova iz sfere savremene kulturne politike (održivi razvoj, manjina, socijalna kohezija...). Uporedne analize, vezane za većinu tih pojmova, urađene su zbog sličnosti i razlika u značenju, do čega dolazi u različitim fazama kulturnog razvoja (dostupnost i uključivanje, desektorizacija i međusektorska saradnja, multikulturalizam i interkulturalizam, kulturna raznolikost i kulturni pluralizam, kulturna industrija, kulturna privreda i kulturni turizam, decentralizacija, dekoncentracija i demetropolizacija, stejkholderi, partneri i akteri...).

Uz navedeno, od značaja je navesti činjenicu da svako poglavlje precizno osvjetljava određeni teorijski aspekt savremenih kulturnih politika u Srbiji, Evropi i svijetu tokom posljednjih dvadeset godina i to u sferi „teorije, istorije, savremene javne praktične politike u Evropi, savremene kulturne politike u Srbiji i metodologije proučavanja i analize javne praktične politike“.

Dr Vesna Đukić ocenjuje da je značaj te monografije i u tome što je riječ o prvoj preglednoj studiji teorija, objavljenih naučnih radova i istraživanja na srpskom jeziku. Autorica je u monografiji *Država i kultura Studije savremene kulturne politike* istražila, klasifikovala i detaljno proučila stavove dvanaest najuglednijih teoretičara kulturne politike, kao i isto toliko istraživačkih centara u okviru evropskog konteksta, naglašavajući turbulentnost tranzicionog konteksta jugoistočne Evrope.

Imajući navedeno u vidu, nesumnjivo se može istaći i vrijednost te monografije u spektru zainteresovanih korisnika, od akademske javnosti do svih učesnika aktuelnih reformskih procesa javnih praktičnih politika. Ta monografija istovremeno će biti od izuzetne koristi za sve nove generacije studenata menadžmenta u kulturi, kulturne politike i produkcije na osnovnim, master, doktorskim i poslijedoktorskim studijama, kroz davanje šansi za bolje participiranje u inovativnim reformskim procesima.

Takođe, značaj te monografije ogleda se i u tome što se njom na adekvatan način mogu koristiti i istraživači, analitičari, i zaposleni u svim sektorima gdje se odlučuje o daljoj profilaciji kulturnog razvoja Srbije i jugoistočne Evrope, vezano za odvijanje strukturnih promjena praktične kulturne politike tokom posljednje decenije.

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 следеће 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 следећих 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 страница.

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, последије 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, e-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:

Министарство науке – за часопис  *Васпитање и образовање* -
Подгорица, Римски трг бб

или e-mail: casopis.mpin@mps.gov.me

radovan.damjanovic@mps.gov.me

snezana.jovanovic@mna.gov.me

РЕДАКЦИЈА