

1-2

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

EDUCATION

edukacija

Образование

Ausbildung

éducation



VASPITANJE I OBRAZOVANJE

časopis za pedagošku teoriju i praksu
Godina XLIII, godišnji broj 1-2, 2018
UDK – 37, ISSN 0350 – 1094

REDAKCIJA

mr Radule Novović, glavni urednik
Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva
Radovan Damjanović, odgovorni urednik
prof. dr Ratko Đukanović, član
prof. dr Ana Pešikan, Filozofski
fakultet, Beograd, član
prof. dr Božidar Šekularac, član
prof. mr Nataša Đurović, član
Zorica Minić, član
prof. dr Izedin Krnić, član
Maja Malbaški, član

LEKTOR

Sanja Orlandić

PREVODILAC

mr Radoslav Milošević – ATOS

KOMPJUTERSKA OBRADA

Marko Lipovina

KORICE

Slobodan Vukićević

IZDAVAČ

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
Podgorica. Prvi broj časopisa
„Vaspitanje i obrazovanje“
je izašao 1975. godine.
Izlazi tromjesečno
Tiraž 1000
Rukopisi se ne vraćaju

ŠTAMPA

GOLBI doo Podgorica

EDUCATION

magazine for pedagogic theory and practice
Year XLIII, Annual No. 1-2, 2018
UDK – 37, ISSN 0350 – 1094

EDITORIAL BOARD

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

LECTOR

Sanja Orlandić

TRANSLATOR

mr Radoslav Milošević – ATOS

TECHNICAL SUPPORT

Marko Lipovina

COVERS

Slobodan Vukićević

PUBLISHER

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

PRINTING

GOLBI doo Podgorica

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU

1-2

Podgorica, 2018

Uredništvo i administracija:
VASPITANJE I OBRAZOVANJE
Podgorica, Rimski trg bb
Telefon: 00 382 20 265-024; 00 382 20 405-305; 00 382 67 391 391

E-mail :
vaspitanjeiobrazovanje@zuns.me
casopis.mpin@mps.gov.me
radovan.damjanovic@t-com.me

Godišnja pretplata:
- za studente 5.00 €
- za pojedince 10.00 €
- za ustanove 15.00 €
- za inostranstvo 20.00 €
Iznos pretplate za veći broj primalaca od 5 (pet) umanjuje se za 20%
Pretplata se uplaćuje na žiro račun: 510 – 267 – 15
Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Podgorica

* * *

Glavni urednici:

Radivoje Šuković (1975–1978); Stevan Kostić (1979–1983); Miloš Starovlah (1983–1991); Dr Božidar Šekularac (1992–1996); Krsto Leković (1997–1998); Dr Pavle Gazivoda (1999–2007); Radovan Damjanović (2007–2015); Radule Novović (2015-.....)

Odgovorni urednici:

Natalija Sokolović (1977–1978); Borivoje Četković (1979–1998); Dr Božidar Šekularac (1999–2015); Radovan Damjanović (2015-.....)

SADRŽAJ
CONTENTS
1-2 | 2018



SADRŽAJ

ČLANCI (naučni, istraživački, pregledni)

<i>Aleksandar STOJANOVIĆ</i> <i>Aleksandra GOJKOV-RAJIĆ</i> <i>Marinel NEGRU</i> INTERKULTURNA SENZITIVNOST STUDENATA U KONTEKSTU MIGRACIJA	17
<i>Azemina DURMIĆ</i> PREVENCIJSKI PROGRAMI I POZITIVNA ŠKOLSKA KLIMA ..	37
<i>Vera MIĆUNOVIĆ</i> GOVOR SELA MATAGUŽI – OSVRT NA TOPONOMASTIKU I LEKSIKU	51
<i>Avdo NURKOVIĆ</i> ESTETSKA DIMENZIJA SIJARIĆEVIN ROMANA	63
Сања НИКОЛИЋ Власта ЛИПОВАЦ Музафер САРАЧЕВИЋ ОБРАДА ГЕОГРАФСКИХ САДРЖАЈА ИНОВАТИВНИМ МОДЕЛОМ МУЛТИМЕДИЈАЛНИХ ПРЕЗЕНТАЦИЈА	69
<i>Snežana GRAIĆ-VUČKOVIĆ</i> IMA LI ŠANSE ZA ŠKOLU?	85

<i>Veljko ALEKSIĆ</i> UTICAJ SOCIOEKONOMSKOG FAKTORA NA KORIŠĆENJE DIGITALNIH IGARA U OBRAZOVANJU PREADOLESCENATA	97
Србислава ПАВЛОВ Загорка МАРКОВ Здравко ПАВЛОВ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ ПРИСТУП ДЈЕЦИ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА И УЧЕНИЦИМА ИЗМАРГИНАЛНИХ ГРУПА	103
Јасна АДАМОВ и Станислава ОЛИЋ УВЈЕРЕЊА НАСТАВНИКА ХЕМИЈЕ О КАРАКТЕРИСТИКАМА ДАРОВИТИХ УЧЕНИКА	119
Ангела МЕСАРОШ ЖИВКОВ Србислава ПАВЛОВ РОМСКИ УЧЕНИЦИ И СПОРТСКЕ СЕКЦИЈЕ У ОСНОВНИМ ШКОЛАМА КИКИНДСКЕ ОПШТИНЕ	133
NASTAVNO-VASPITNI RAD	
<i>Ljilja RAIČEVIĆ</i> <i>Rada VLAHOVIĆ</i> PRIPREMANJE ZA INOVATIVNU REALIZACIJU ČASOVA REDOVNE NASTAVE	145
<i>Marina PETROVIĆ</i> <i>Vladimir PETROVIĆ</i> МЕТЕОРОЛОГИЈА У НАСТАВИ ФИЗИКЕ И УЧЕНИЧКИ МЕТЕОРОЛОШКИ КЛУБ	153
<i>Amor HASIĆ</i> <i>Emina TAHIROVIĆ</i> МАТЕМАТИЧКИ ПРОГРАМИ И NJIHOVA PRIMJENA U NASTAVI МАТЕМАТИКЕ	169
<i>Sofija KALEZIĆ</i> НАСТАВНО ПРОУЧАВАЊЕ ЗБИРКЕ ВАЈКИ ИВАНЕ БРЛИЋ-МАЖУРАНИЋ ПРИЧЕ ИЗ ДАВНИНА	193

PRIKAZI

<i>Svetlana ČABARKAPA</i> DRAGIŠA L. JOVOVIĆ “U ĐEDOVOM KRILU”	221
<i>Dr Čedomir BOGIĆEVIĆ</i> SLOBODAN VUKANOVIĆ, TUĐEMILCI SVICI	225
<i>Mr Svetlana SEKULIĆ</i> PRIPOVJEDAČKI ĆILIM OD JAVE I SNA	229
<i>Biljana B. JOKSIMOVIĆ</i> Prof. dr Veljić Čedo DJECA SA TEŠKOĆAMA I SMETNJAMA U RAZVOJU	231
<i>Dr sc. Mile BAKIĆ</i> Knjiga NJEGOŠ, HAOS I PREOBRAŽAJ DRUŠTVA, autora Dragoljuba Dragana Šarovića	235
IN MEMORIAM	
<i>Mr Luka MITROVIĆ</i> Prof. dr RADOVAN BAKIĆ (1935 – 2018)	241
<i>Prof. dr Božo MIHAILOVIĆ</i> Prof. dr SONJA BJELETIĆ (1947 – 2018)	243
<i>Radovan DAMJANOVIĆ</i> <i>Mašan LEKIĆ</i> SAVO LEKIĆ (1930 – 2018)	245
<i>Miroje VUKOVIĆ</i> SLAVKO ŠČEPANOVIĆ (1937 – 2018)	247

CONTENTS

ARTICLES (scientific, research, reviews)

<i>Aleksandar STOJANOVIĆ</i> <i>Aleksandra GOJKOV-RAJIĆ</i> <i>Marinel NEGRU</i> INTERCULTURAL SENSITIVITY OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF MIGRATIONS	17
<i>Azemina DURMIĆ</i> PREVENTION PROGRAMS AND POSITIVE SCHOOL CLIMATE	37
<i>Vera MIĆUNOVIĆ</i> THE DIALECT OF VILLAGE MATAGUŽI – REVIEW ON TOPONOMASTICS AND LEXIS	51
<i>Avdo NURKOVIĆ</i> THE AESTHETIC DIMENSION OF SIJARIC'S NOVELS	63
<i>Sanja NIKOLIĆ</i> <i>Vlasta LIPOVAC</i> <i>Muzafer SARAČEVIĆ</i> ANALYSIS OF GEOGRAPHIC CONTENTS USING INNOVATIVE MODEL OF MULTIMEDIA PRESENTATIONS И НОВАТИВНИМ	69
<i>Snežana GRAIĆ-VUČKOVIĆ</i> IS THERE A CHANCE FOR SCHOOL?	85

<i>Veljko ALEKSIĆ</i> EXPLORING THE INFLUENCE OF SOCIOECONOMIC FACTORS ON PREADOLESCENTS' USE OF DIGITAL GAMES IN EDUCATION	97
<i>Srbislava PAVLOV</i> <i>Zagorka MARKOV</i> <i>Zdravko PAVLOV</i> APPROACHES TO PRESCHOOL CHILDREN EDUCATION AND THE EDUCATION OF STUDENTS FROM MARGINALIZED GROUPS	103
<i>Jasna ADAMOV</i> and <i>Stanislava OLIĆ</i> CHEMISTRY TEACHERS' BELIEFS ON CHARACTERISTICS OF GIFTED STUDENTS	119
Ангела МЕСАРОШИ ЖИВКОВ Србислава ПАВЛЮБ ROMA PUPILS AND SCHOOL SPORTS IN ELEMENTARY SCHOOLS IN THE MUNICIPALITY OF KIKINDA, SERBIA	133
TEACHING AND EDUCATIONAL WORK	
<i>Ljilja RAIČEVIĆ</i> <i>Rada VLAHOVIĆ</i> PREPARATION FOR INOVATIVE TEACHING	145
<i>Marina PETROVIĆ</i> <i>Vladimir PETROVIĆ</i> METEOROLOGY IN TEACHING PHYSICS AND STUDENT'S METEOROLOGY CLUB	153
<i>Amor HASIĆ</i> <i>Emina TAHIROVIĆ</i> MATHEMATICAL PROGRAMS AND THEIR APPLICATION IN MATHEMATICS TEACHING	169
<i>Sofija KALEZIĆ</i> TEACHING STUDY OF A COLLECTION OF FAIRY TALES BY IVANA BRLIĆ MAŽURANIĆ STORIES FROM ANCIENT TIMES	193

REVIEWS

<i>Svetlana ČABARKAPA</i> DRAGIŠA L. JOVOVIĆ “IN GRANDFATHER’S LAP”	221
<i>Dr Čedomir BOGIĆEVIĆ</i> SLOBODAN VUKANOVIĆ, TUĐEMILCI SVICI	225
<i>Mr Svetlana SEKULIĆ</i> NARRATIVE CARPET OF DAYDREAM	229
<i>Biljana B. JOKSIMOVIĆ</i> Prof. dr Veljić Čedo CHILREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES	231
<i>Dr sc. Mile BAKIĆ</i> The Book NYEGOSH, CHAOS AND TRANSFORMATION OF SOCIETY by author Dragoljub Dragan Šarović	235

IN MEMORIAM

<i>Mr Luka MITROVIĆ</i> Prof. dr RADOVAN BAKIĆ (1935 – 2018)	241
<i>Prof. dr Božo MIHAILOVIĆ</i> Prof. dr SONJA BJELETIĆ (1947 – 2018)	243
<i>Radovan DAMJANOVIĆ</i> <i>Mašan LEKIĆ SAVO LEKIĆ (1930 – 2018)</i>	245
<i>Miroje VUKOVIĆ</i> SLAVKO ŠĆEPANOVIĆ (1937 – 2018)	247

ČLANCI
(naučni, istraživački, pregledni)



Aleksandar STOJANOVIĆ¹
Aleksandra GOJKOV-RAJIĆ²
Marinel NEGRU³

INTERKULTURNA SENZITIVNOST STUDENATA U KONTEKSTU MIGRACIJA⁴

Rezime:

U eksplorativnom istraživanju koje je rađeno na prigodnom uzorku studenata iz regiona jugoistočne Evrope (N-973) posmatrana je njihova interkulturalna senzitivnost u kontekstu aktuelnih migracionih procesa. Nezavisne varijable odnose se na zemlju iz koje su studenti i fakultet na kome studiraju, a zavisna se odnosi na nivo interkulturalne senzitivnosti. Metodom deskripcije i upitnikom, kao instrumentom, snimani su uticaji vrste studija, odnosno fakulteta na kojima studenti studiraju i države u kojima žive na interkulturalnu senzitivnost studenata, jer se pretpostavljalo da i same studije (društvene, humanističke, prirodnjačke) utiču na formiranje interkulturalne senzitivnosti, te se u tom smislu stvaraju širi vidokruzi, odnosno suprotno, kao što i društveni konteksti u državama iz kojih su studenti mogu biti značajni za formiranje interkulturalne senzitivnosti. Instrument se odnosio na pitanje: kakve efekte na polju interkulturalne razmjene mogu izazvati sadašnje migracije u Evropi?

Osnovni nalazi odnosi se na sljedeće: Opšta slika interkulturalne senzitivnosti ukazuje da postoje razlike u vrednovanju pozitivnih i negativnih interkulturalnih efekata u odnosu na državu u kojoj studenti žive, kao i da ispitanici kao najznačajniji pozitivni efekat sadašnjih imigracionih efekata u EU ističu *multikulturalnost*. Kao negativni aspekti navode se: *ekonomske posljedice, jačanje terorizma, prenaseljenost, islamizacija kao opasnost*

¹ Dr Aleksandar Stojanović, vanredni profesor, Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu, Srbija.

² Dr Aleksandra Gojkov-Rajić, vanredni profesor, Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu, Srbija.

³ Dr Marinel Negru, docent, Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu, Srbija.

⁴ Tekst predstavlja rezultat rada na projektu „Pedagoški pluralizam kao osnova strategije obrazovanja“, br. 179036 (2011-2018), čiju realizaciju finansira Ministarstvo nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

od vjerskih tenzija, slabljenje EU, posljedice po migrante, pojava bolesti i epidemija, destabilizacija mira u EU i svijetu...

Uticaj vrste studija na vrednovanje pozitivnih i negativnih efekata u interkulturalnim razmjenama, kao posljedicama evropskih imigracionih tokova pokazala se kao značajna, te se, pored *multikulturalnosti, demokratizacije i humanizacije društva i razmjene znanja*, kao pozitivan ishod u interkulturalnoj razmjeni naglašava i *opšta dobrobit za imigrante*, što bi se moglo tumačiti kao indikator dobre senzitivnosti studenata, empatija za nedaće imigranata i očekivanja da će im se pomoći. Dakle, manifestovana je humana nota studenata u oblasti društvenih i humanističkih nauka.

Ključne riječi: interkulturalna senzitivnost, studenti, migracije.

Uvod

Interesovanja za interkulturalnu senzitivnost u savremenom svijetu postaju sve izraženija. Na ovo utiču globalizacijski tokovi koji sve više otvaraju mogućnosti komunikacije bez obzira na udaljenosti, ali nas suočavaju i s postojanjem kulturoloških, socijalnih i drugih razlika, među kulturama i narodima. Različitosti nijesu prisutne samo u Evropi, nego i širom svijeta. Od Amerike do Australije, Evrope, Azije i Afrike, narodi i nacije se suočavaju s kulturnim različitostima u svim sferama života, što nameće potrebu za intenziviranjem dijaloga i posvećenost zajedničkim vrijednostima, s uvjerenjem da će isti dovesti do novog nivoa različitosti unutar EU i svijeta. Multikulturalizam je, dakle, sveprisutan - i, baš kao i pojam „ljudska prava“ u međunarodnoj zajednici, multikulturalizam je i svjetski fenomen (Thornhill, 1999: 83), a iz pedagoškog ugla „interkulturalizam je savremeni oblik vaspitanja i obrazovanja za život u demokratiji i pluralizmu“ (Mijatović, Previšić, 1999: 62). „Interkulturalizam stavlja pojedinca pred izazov drugoga. Nema interkulturalnoga procesa bez drugoga. Interkulturalizam je u svojoj suštini relacionalan jer se može zbivati samo među ljudima. On izlaže pojedinca izazovu odnosa s drugim posredujući mu uzvratno svest o pripadnosti, o odnosima koji ga unose u drugi i drukčiji način življenja“ (Ninčević, 2009: 63).

U savremenom dinamičkom globalizacijskom procesu kulture su sve više otvorene za međusobne uticaje, pa se otvara pitanje značaja interkulturalne senzitivnosti za efikasnost interkulturalnog dijaloga u razvoju pluralnog, demokratskog društva. Principi koji prate ove procese odnose se na građanstvo, nacionalnost, suverenitet. Interkulturalizam se sve češće vidi kao sastavni dio vodećih principa savremenog svijeta, pa i Evrope, te se sve jasnije ocrtavaju težnje da se imperativi mira, stabilnosti i prosperiteta postižu oslanjanjem na njegovanje zajedničke kulture i interkulturalne saradnje. U finalnoj Deklaraciji, usvojenoj na međunarodnoj konferenciji *Role of intercultural dialogue for the development of a new (plural, democratic) citizenship* u Padovi (mart, 2007) jedan od zaključaka bio je i: „... potpuni dijalog i posvećenost zajedničkim vrijednostima će dovesti do novog

nivoa različitosti unutar EU“. (<http://unipd-centrodirittiumani.it/en/attivita/Research/389>). Migracioni tokovi, koji posljednjih godina zapljuskuju EU, stavljaju pred evropsku politiku, zasnovanu na emancipaciji, legitimnosti i teritorijalizaciji potrebu da se bavi ulogom i principima interkulturalnog dijaloga u razvoju novog, pluralnog, demokratskog društva.

Moglo bi se zaključiti da su tendencije usmjerene ka koncepciji etičkog multikulturalizma, s idejom da su ljudi različiti, s različitim životnim stilovima i stanovištem da je svaka kultura otvorena mogućnost za sve njene pripadnike, stvara ambijent za promjene i prilagođavanja. Koncept interkulturalizma zagovara se zarad njegovog dubokog humanizma i afirmacije razvoja sposobnosti za empatiju, zato što čovjeka stavlja na prvo mjesto. Interkulturalizam je tako etička mogućnost, jer stremlji ka tome da ljudi mogu upravljati sopstvenim aktivnostima i vrijednostima, uz podrazumijevanu usaglašenost sa socijalnim praksama koje ih okružuju. U ovom dinamičkom procesu ni jednu kulturu nije moguće sasvim očuvati, pa se otvara pitanje da li je bez razvoja multikulturalizma moguće sačuvati bilo koju kulturu od uticaja drugih? (Stojanović, 2012).

U ovakvom kontekstu, dinamičkim tokovima isprepletanog svijeta, posmatrano je iz ugla studenata jednog dijela jugoistočne Evrope, zemalja koje su u EU ili van nje, pitanje kako studenti vide pozitivne, a kako negativne efekte postojećih integracionih tokova, tj. kakvu interkulturalnu senzitivnost imaju u odnosu na imigracione tokove?

Kontekstualizacija problema

Moglo bi se reći da s povećavanjem različitog sastava stanovništva evropskih zemalja, pluralizam postaje sve više jedno od obilježja ovoga prostora, kao uostalom i vremena u kome živimo, tj. savremenosti svijeta uopšte. Ovo već i prije imigracione krize u EU ističe da je moderno traganje za jedinstvom i kontinuitetom u socijalnoj dimenziji i u teoriji postalo problematično, ako ne i nemoguće – jedinstvo i trajanje su glavne odlike modernog (metafizičkog) sna, ali iz perspektive postmoderne univerzalne tvrdnje više nijesu nemetafizički zasnovane. Drugim riječima, postmodernizam se usredsređuje na heterogenost modernog pluralizma, dok se u okviru projekta moderne (Habermas, 1988) radikalni pluralizam sagledava kao prijetnja idejama kao što su solidarnost, humanizam ili emancipacija. Prema Ušeru i Edwardsu (Usher i Edwards, 1999: 9, prema: Gojkov, 2008: 56), moglo bi se tvrditi da postmodernizam kritikuje „veru u racionalnost i nauku sa njenim obećanjem i veru u siguran napredak u svrhu poboljšanja čoveka“. Bliže rečeno, postmoderne kritike se fokusiraju na koncepcije nerelativne istine, nerelativne racionalnosti i nerelativne nauke (Foster i Herzog, 1994: 3, prema: Gojkov, 2005: 49). Iako bi pitanje postmodernizma zahtijevalo više prostora za osvrtanje na neke od značajnih

odrednica ovog pojma, može se uzeti u obzir da o tome već postoji dosta naslova, te će se ovdje pažnja posvetiti samo pluralizmu, kao jednoj od suštinskih karakteristika savremenosti, a time i trenutka imigracionih tokova, čime bi se jasnije odredio kontekst interkulturene senzitivnosti u kome se sagledavaju mišljenja studenata o imigracionim tokovima u EU danas.

U teorijski okvir ovog istraživanja spada pitanje kako izaći na kraj s paradoksom koji se vidi u odnosu univerzalizam/standardizacija, s jedne strane, i pluralizam/individualizacija, s druge strane, koji konstantno rastu (Beck, 1993: 34). Mnogostranost socijalnog i naučnog života i praktičnih i teorijskih interesa zahtijeva raznolikost kriterijuma koji su specifični u odnosu na situaciju, a za koje se – što može lako da se argumentuje – u većini slučajeva ispostavi da su nekompatibilni (Eilingsfeld, 1994, prema: Gojkov, 2006: 46). Odluka o tome koji kriterijum je validan ili koristan u specifičnoj situaciji može se zasnivati na racionalnoj argumentaciji, ali „moć boljeg argumenta“ (Habermas, 1988), uglavnom, zavisi od postojanja zajedničke jezičke igre ili tipa zajedničkog diskursa. Moć može u potpunosti iščiliti dok se igraju različite igre, a više se ne može imenovati „najviši ili superioran sudija“ (Welsch: 1998), ili, drugim riječima, nema „uzvišenog principa“ koji bi možda mogao da razriješi konflikte. Ono što Liotar (1993, 122) naziva „metanaracijama“ je aktualizovano u modernom vjerovanju da se cilj interdiskurzivnog konsenzusa može postići sredstvima racionalne argumentacije. Ovo vjerovanje ne samo da zahtijeva metafizičke pretpostavke koje – iz perspektive postmoderne – više ne mogu biti prihvaćene, već i izuzetno idealističko diskursno okruženje i kompetencije učesnika diskursa. Međutim, nedostatak „superiornog sudije“ ne vodi uvijek pukoj konfuziji i haosu, i ne znači da se konsenzus nikada ne može postići dok god različiti igrači igraju različite igre, već znači da dogovori do kojih se dođe u tako antagonističkim situacijama nemaju superiornu ili zajedničku racionalnost za svoju osnovu, i do njih se nije došlo zahvaljujući moći boljeg argumenta, već zbog neke vrste procesa koordinacije (Giegel, 1992, prema: Gojkov, 2005: 78). Ovo je značajno da bi se naglasila pluralnost koja je utkana i u interkulturalizam kao značajnu orijentaciju savremenih evropskih tokova, a iz ugla interkulturene osjetljivosti studenata, kojom se bavi ovaj naslov, ova se pitanja dalje vezuju za konstruktivizam, odnosno novu epistemološku paradigmu u didaktici i teorijama učenja, a dotiču se i diskusija o kurikularnim odlukama. Ističe se, s obzirom na to da studenti većinu vremena uče (na osnovu) primjera, primjera koji su tu da podrže nešto uopštenije, iako bi se svako složio oko činjenice da primjeri imaju ograničenja. Neki primjeri očigledno mogu da podrže generalne činjenice ili okolnosti – a neki drugi primjeri mogu stajati samo sami za sebe. Iz perspektive kurikuluma, selekcija primjera može biti legitimna samo ako oni stoje za nešto više generalno, i ako se od studenta očekuje da dekontekstualizuje značenje i ako

je sposoban da pravi transfere u druge kontekste. Transfer je uvek povezan s dekontekstualizacijom, koja u velikoj mjeri zavisi od smanjivanja složenosti i zanemariivanja osobnosti ili singularnosti slučaja. Ovakvi procesi nijesu problematični samo za iznijete tvrdnje o prioritetu u kurikulumu, već i iz psihološke perspektive: ako se efekti transfera zaista i jave – što, naravno, nikad ne može da se garantuje – onda i dalje ne može da se garantuje o kakvim se sadržajima takvog transfera radi. Moderna tvrdnja o tome da primjer u kurikulumu može ili treba da stoji za nešto opšte (Klafki, 1993) mora da se razluči od postmodernističkog stanovišta (Lyotard, 1993) da primjeri mogu da stoje samo – ako je to uopšte slučaj – za druge primjere. Ovo bi moglo posebno da bude slučaj u pitanjima moralnog vaspitanja, a u sklopu ovoga i za interkulturnu senzitivnost kao aspekt moralnosti (Stojanović, 2008: 78). Generalno ili univerzalno u modernom shvatanju može se uočiti kao povratak metafizičkih metanaracija. Postmoderni ogledi koji se fokusiraju na posebnost, na singularnost i na heterogenost ne moraju se smatrati prijetnjom za kurikularne odluke, već se mogu smatrati šansom, smatraju mnogi (Đurišić-Bojanović, 2003). Težište postmoderne je na razlikama: teorijski, u prepoznavanju i uočavanju razlika, i normativno, u prihvatanju i poštovanju razlika. Usredsređivanje na razlike znači prije svega prepoznati karakteristike koje čine situaciju posebnom. No, uvijek postoji potreba i motivacija da se generalizuje, ali je pitanje kako taj proces teče i u kom smjeru idu generalizacije. Smjer je za pitanje interkulturnih komunikacija značajan jer određuje suštinu procesa, odnosa, a na kraju i ishoda.

Postmoderni pluralizam kao sociološki nalaz i filozofski problem ima, kako se u literaturi često sreće, uticaja na kurikulum u odnosu na bar tri aspekta: (1) status znanja; (2) metoda poučavanja i (3) normativne dimenzije. Za razliku od projekta modernizma, postmodernizam ne vjeruje premisama nužnog i mogućeg jedinstva i kontinuiteta. Sposobnosti koje treba razvijati u postmodernim uslovima više nijesu na prvom mjestu kompetencije ego-identiteta (Uhle, 1993, prema: Gojkov, 2008: 22), koji su sposobni da dođu do konsenzusa o datim pitanjima na osnovu racionalne argumentacije uz moć (snagu) boljeg argumenta. U postmodernom svijetu ima mnogo boljih argumenata – ali oni su nekompatibilni i antagonistički. Postmoderno znanje ne pruža univerzalne kriterijume uz pomoć uzvišenih principa koji mogu poslužiti da se dođe do konsenzusa. Ipak, ono pruža spoznaju o tome da dogovor mora i može da se dostigne, čak i kada se učesnici i dalje ne slažu po pitanju fundamentalnih premisa. Tvrdnje postmodernog kurikuluma postaju smjernije: konsenzus postaje lokalna stvar, a ovo se reflektuje i na pitanja interkulture osjetljivosti. Interkulturno osjetljivom osobom smatra se ona osoba koja je sposobna razviti pozitivne emocije, razumevanje i prihvatanje kulturnih razlika, koja manifestuje prikladna i adekvatna ponašanja u interkulturnoj komunikaciji (Drandić,

2004: 23). Adler (prema Moran, 2001: 66) izdvaja pet ličnih karakteristika pojedinaca: kulturna osjetljivost, otvorenost, razumijevanje, kritičko i potpuno razmišljanje, fleksibilnost u razmišljanju i djelovanju koje zajedno omogućavaju interkulturalnu komunikaciju između osoba različitih kultura. Za jasnije definisanje interkulturalne osjetljivosti značajno je da se ista odnosi i na sposobnost prepoznavanja, priznavanja i poštovanja kulturalnih razlika; da predstavlja afektivnu dimenziju interkulturalne komunikacijske kompetencije vlastitu svijest, znanje i razumijevanje kulturnih razlika, razumijevanje različitih oblika ponašanja u različitim kulturama, otvorenost prema kulturnim razlikama i fleksibilnost iz perspektive vlastite kulture (Drandić, 2004: 21). Zato, prema Le Rouxu (prema: Drandić, 2004: 21), obrazovanje nikad nije bilo kulturno „neutralno“, već je usmjereno „na i kroz interpersonalnu komunikaciju“ svih učesnika u obrazovanju. Iz ugla obrazovanja značajno je pitanje koliko i kako usmjeravati kognitivne aspekte ličnosti studenata kada je u pitanju socijalna senzitivnost, koja podrazumijeva mogućnost individua da opaze i odgovore na potrebe, želje i emocije drugih članova. Dio socijalne senzitivnosti je interkulturalna osjetljivost, koja, kako je prethodno navedeno, u vrijeme postmodernog pluralizma zahtijeva kognitivno prihvatanje pluraliteta. Kako u kognitivnom smislu ličnosti reaguju na pluralnost govora nalazi istraživanja kompleksnog integrativnog kognitivnog stila. Nalazi istih idu u pravcu zaključka da osobe s jače izraženim dimenzijama apstraktnog mišljenja mogu bolje da prihvate pluralnost ideja, a iz ugla personalnih karakteristika ličnosti s kompleksnim integrativnim stilom. Konstatovano je da se prepreke za prihvatanje pluraliteta ideja mogu tražiti u osobinama ličnosti. Nalazi ranijih istraživanja (Gojkov, 1995: 225) idu u prilog potrebi da se kod studenata razvija kompleksan kognitivni stil, ili, rečeno savremenom terminologijom, pluralistički, ali ostavljaju i otvoreno pitanje koliki su dometi didaktike kada je u pitanju pomjeranje osobina kognitivnog funkcionisanja u ovom smislu. U pomenutom istraživanju (ibidem) nađeno je signifikantno slaganje određenih dimenzija, ili karakteristika kognitivnog stila i didaktičkih instrukcija, što vodi ka zaključku o njihovoj korespondenciji, koja dalje olakšava kreativno rješavanje problema, odnosno efikasnost u problemskim situacijama. To nije dovoljno da se zaključi da je moguće razvijati pluralistički kognitivni stil, iako je u nalazima drugih istraživanja ovo naznačeno kao moguće. Teorija integrativne kompleksnosti (Đurišić-Bojanović, 2003), koja bi se u ovom istraživanju mogla smatrati teorijskim okvirom za razumijevanje mogućnosti razvijanja interkulturalne senzitivnosti, na prvi pogled daje objašnjenje za doprinose razumijevanju prirode kognitivnih procesa koji se integrišu u manje ili više autonomne, a time i otvorene za pluralnost. No, i ona nije uspjela da sagleda mehanizme kojima se ova autonomija u kognitivnom funkcionisanju formira i pored pokušaja da fokusira didaktičke postupke

koji pogoduju formiranju autonomije, odnosno pluralnosti kognitivnog stila. Moglo bi se zaključiti da su teorijske postavke samo delimično poduprte nalazima istraživanja, te da je interkulturalna senzitivnost vezana za pluralnost, a pluralnost je, takođe, složena, jer zavisi od složenih kognitivnih procesa.

U svakom slučaju, s pedagoške tačke gledišta, jedinstvo i kontinuitet u odnosu između nastavnika i studenta i u odnosu na znanje koje se prenosi i konstruiše predstavlja značajnu odliku današnjih studija (Noddings, 1992, prema: Stojanović i Gojkov, 2010: 23). Iza prethodnog, interkulturalna senzitivnost darovitih studenata indikator je, između ostalog, i pristupa učenju i poučavanju. Razvijanje sposobnosti da se izdrži neslaganje, tj. tolerancija na nesklad kao crta kognitivnog stila, usko je povezano sa spoznajom da uvijek postoji manjak informacija i znanja, a to je povezano s individualnim, često bolnim iskustvima zaglavljenosti sa bespomoćnim, beznadežnim i manjkavim argumentima. Prethodna teorijska stanovišta se ovim istraživanjem testiraju, kao i izvesni elementi Kelijeve psihologije ličnih konstrukata, po kojoj se ličnost može bolje razumjeti ako se posmatra u perspektivi vjekova nego u titraju prolazećih trenutaka (Kelly, 1955).

U radu se posmatraju nalazi eksplorativnog istraživanja kojim je testirana teza o interkulturalnoj senzitivnosti studenata u dijelu jugoistočne Evrope u kontekstu aktuelnih migracija. Cilj istraživanja bio je da se sagleda kakva je interkulturalna senzitivnost studenata prema drugim etničkim grupama u talasu migracija, koji je posljednjih godina događa u EU. Istraživanje je fokusirano na pitanje kako studenti doživljavaju talas migracija iz ugla interkulturalne razmjene, odnosno kako vide njegove pozitivne efekte, a kako negativne.

Opštom hipotezom pretpostavljeno je da će studenti vidjeti pozitivne i negativne efekte aktuelnog migracionog talasa, i da će racionalni elementi interkulturalne razmjene ići u pravcu humanih i kulturno vrijednih, oplemenjujućih elemenata razmjene.

Radne hipoteze bile su sljedeće:

- Interkulturalna osjetljivost je uzrokovana u značajnoj mjeri sredinskim faktorima (mjesto studiranja je značajna varijabla za interkulturalnu osjetljivost); i
- Vrsta studija utiče na interkulturalnu osjetljivost (studenti društveno-humanističkih grupa imaju statistički značajno jaču izraženost interkulturalne senzitivnosti).

Metod

Ispitivanje je izvršeno na uzorku od 973 studenta iz Slovenije, Hrvatske, Rumunije, Makedonije, Bosne i Hercegovine i Srbije. Uzorak je bio hotimičan. Najveći dio ispitanika bio je ženskog pola (76%), dok je ispitanika muškog pola bilo 24%. Studenti su krajem 2016. godine ispunili

štampanu verziju upitnika, koji je sadržavao neka pitanja koja su zahtijevala skaliranje.

Istraživanje je eksplorativnog tipa, a vršeno je skalom procjene, kojom je sagledavano kakve efekte mogu izazvati sadašnje migracije na kulturnom polju Evrope. Ispitanici su trebali da odaberu 5 najznačajnijih koje po njihovom mišljenju mogu imati pozitivne efekte i da ih rangiraju, a zatim da odaberu 5 koji po njihovom mišljenju mogu imati negativne efekte i da ih rangiraju (1 je najmanja, a 5 najveća vrijednost).

Provjera metrijskih karakteristika instrumenta daje o njemu sljedeće podatke: pouzdanost tipa unutrašnje konzistentnosti *skale interkulture osjetljivosti* utvrđena je Kronbahovom metodom. Za skalu u cjelini *Kronbahov alfa koeficijent* iznosi 0,68, što ukazuje na to da je unutrašnja konzistentnost skale srednje veličine, tj. da ajtemi skale u srednjem stepenu mjere isti konstrukt. Konstrukt validnost *skale interkulture osjetljivosti* ispitan je eksploratornom faktorskom analizom ajtema skale. Faktorska analiza je izvršena metodom glavnih osa, s varimaks rotacijom i Kajzerovim kriterijumom za određivanje broja faktora. Pilot ispitivanjem utvrđeno je da skala mjeri 8 faktora koji objašnjavaju 62% ukupne varijanse ajtema *skale interkulture osjetljivosti*. Predstavljene metrijske karakteristike dozvoljavaju da se zaključi da je ova skala primenljiva na uzorku studenata koje smo imali namjeru da ispitamo.

Nezavisne varijable bile su: mjesto studiranja i vrsta fakulteta, a zavisna je interkultura osjetljivost. U istraživanju je korišćena metoda deskripcije. Manipulisanje varijablama, radi njihove namjerne promjene nije činjeno, ali su statističkim analizama vršene statističke zamjene za eksperimentalne kontrole.

Najprije je vršeno kodiranje dobijenih odgovora jer su pitanja u upitniku bila otvorenog tipa. Kodiranjem se došlo do kategorija u odgovorima na pitanja o pozitivnim i negativnim efektima migracija. Korišćeni su sljedeći statistički postupci:

- Faktorska analiza procjene pozitivnih i negativnih interkulturnih efekata imigracionih tokova u EU na osnovu kojih se došlo do uvida u to na koji način studenti razumiju efekte migracija, odnosno na koji način se njihovi odgovori grupišu.

- Hi-kvadrat test nezavisnosti korišćen je kako bi se izračunao uticaj koji imaju države iz kojih studenti dolaze i fakulteti koje studiraju na interkulturnu osjetljivost.

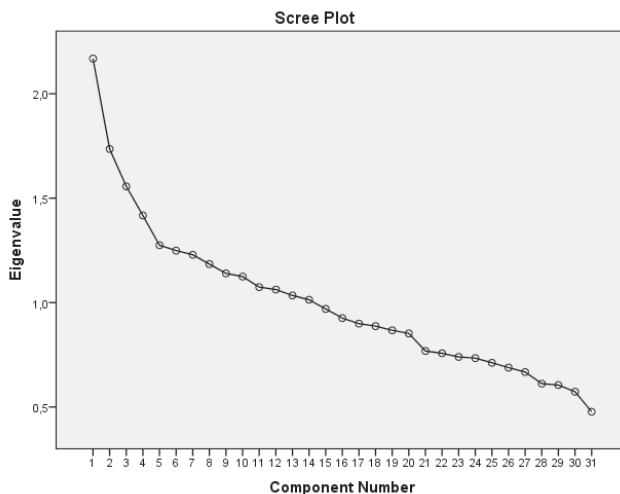
Rezultati i rasprava

Faktorska analiza procjene pozitivnih i negativnih interkulturnih efekata imigracionih tokova u EU

U prikazu nalaza polazi se od faktorske analize koja uključuje sve utvrđene pozitivne i negativne interkulturne efekte imigracionih tokova u

EU i konstatuje se da je ista opravdana ($KMO=0,57$, $p=0,000$) - Extraction Method: Principal Component Analysis; Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization a. Rotation converged in 14 iterations). Iz matrice je rotacijom izdvojeno 13 faktora, dakle, uočava se postojanje 13 ključnih komponenti u strukturi ukupne interkulturalne percepcije imigracionih tokova u EU. Zadržane su sve stavke iz instrumenta podjeljene u 13 glavnih faktora koji objašnjavaju pomenutih 57% varijanse, što je optimalan broj koji može biti zadržan. Komponente se odnose na sljedeće:

1. *ksenofobija; tolerancija, javljanje demokratičnosti i humanosti u društvu, multikulturalnost;*
2. *ekonomske posljedice, ekonomski efekti, jačanje terorizma, prenaseljenost, islamizacija;*
3. *slabljenje EU, jačanje kulturnog identiteta lokalnog stanovništva;*
4. *dobrobit za migrante; posljedice po migrante,*
5. *pojava bolesti i epidemija, rat i sukobi;*
6. *destabilizacija mira u svijetu, drugi negativni efekti,*
7. *promjena etničke slike stanovništva, borba protiv terorizma;*
8. *gubitak kulturnog identiteta; razmjena znanja;*
9. *miješanje kultura, smanjenje vjerskog fanatizma;*
10. *posljedice po lokalno stanovništvo;*
11. *zloupotreba pomoći koja se pruža migrantima, porast svijesti o ratu u svijetu;*
12. *uvažavanje islamske kulture i zajednice, destabilizacija EU;*
13. *zatvaranje granica, dobrobit za lokalno stanovništvo.*



Grafik 1: Dijagram prevoja- svi utvrđeni pozitivni i negativni interkulturalni efekti imigracionih tokova u EU

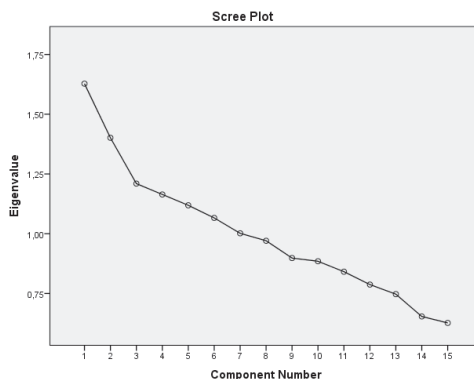
U prikazanom dijagramu prevoja, napravljen je presjek na šestom faktoru, tj. na mjestu gdje faktori kreću da se grupišu u silazni niz, tako da će se za tumačenje strukture uzeti ovih 6 faktora. Ako se sada vratimo na karakteristike ovih faktora, vidimo da isti u sebe uključuju i pozitivne i negativne elemente imigracionih tokova. Tako je već u prvom faktoru izražena: *tolerancija, javljanje demokratičnosti i humanosti u društvu, multikulturalnost*, ali i druga strana medalje, dakle, pojava jače *ksenofobije*. Naziv ovog faktora mogao bi biti: *humanost naspam ksenofobije*.

Dalje, drugi faktor definišu, uglavnom, negativni elementi: *ekonomske posljedice, jačanje terorizma, prenaseljenost, islamizacija kao opasnost od vjerskih tenzija*. Ovo posljednje, dakle, *opasnost od vjerskih tenzija* mogao bi biti naziv ovog faktora. I ostali faktori naginju ka negativnim aspektima interkulture razmjene u imigracionim tokovima u EU, a odnose se na: 3. faktor: *slabljenje EU, jačanje kulturnog identiteta lokalnog stanovništva*; 4. faktor: *posljedice po migrante*, 5. faktor: *pojava bolesti i epidemija, rat i sukobi*; 6. faktor: *destabilizacija mira u EU i svijetu...* Ovo bi bila ukupna slika procjene interkulture razmjene imigracionih tokova EU u vrijeme ispitivanja svih posmatranih studenata u ovom dijelu Evrope, u kojoj, kako se vidi dominiraju negativni efekti.

Faktorska analiza procjene pozitivnih interkulturnih efekata imigracionih tokova u EU

Posmatranjem nalaza faktorske analize koja je uključila samo sve utvrđene *pozitivne efekte* zaključuje se da je ista opravdana (KMO=0,55, p=0,000- Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy; Extraction Method: Principal Component Analysis; Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization). Uočava se postojanje 7 faktora, odnosno, ključnih komponenti, s varijansom 55%, a tačka prevoja na dijagramu (grafik 2) uočava se na 3. faktoru, te se može zaključiti da sljedeće komponente formiraju pozitivne percepcije interkulture razmene trenutnih imigracionih talasa u EU od strane svih studenata uključenih u ovo istraživanje. Isti se sadržajno odnose na sljedeće:

- komponenta obuhvata sljedeće efekte: *tolerancija, javljanje demokratičnosti i humanosti u društvu, razmjena znanja, multikulturalnost*;
- komponenta obuhvata sljedeće efekte: *jačanje kulturnog identiteta lokalnog stanovništva; slabljenje EU*;
- komponenta obuhvata sljedeće efekte: *smanjenje vjerskog fanatizma, mir u svijetu, uvažavanje islamske kulture i zajednice*.

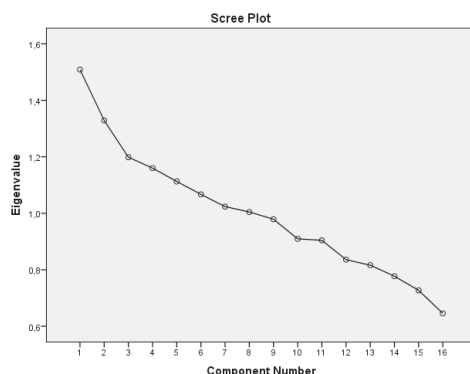


Grafik 2: Dijagram prevoja - svi utvrđeni pozitivni interkulturalni efekti imigracionih tokova u EU

Faktorska analiza procjene negativnih interkulturalnih efekata imigracionih tokova u EU

Faktorska analiza koja uključuje sve utvrđene *negativne efekte* je, takođe, opravdana (KMO=0,52, $p=0,000$). Uočava se postojanje 8 ključnih komponenti, ili faktora, s objašnjenom varijansom 52%, a tačka prevoja na dijagramu (graf. 3) je na trećem faktoru, te bi se moglo reći da sljedeće tri komponente objašnjavaju, ili definišu negativne percepcije o interkulturalnoj razmjeni sadašnjih imigracionih tokova u EU:

- komponenta obuhvata sljedeće efekte: *jačanje terorizma, islamizacija, destabilizacija EU*;
- komponenta obuhvata sljedeće efekte: *prenaseljenost, ekonomske posljedice, miješanje kultura*;
- komponenta obuhvata sljedeće efekte: *pojava bolesti i epidemija, rat i sukobi*.



Grafik 3: Dijagram prevoja - svi utvrđeni negativni interkulturalni efekti imigracionih tokova

U prethodnim nalazima vidimo da postoji polarizacija interkulturalne osjetljivosti imigracionih tokova u EU na različite efekte među kojima se ističu:

- *tolerancija, javljanje demokratičnosti i humanosti u društvu, razmjena znanja, multikulturalnost*, kao pozitivni i;

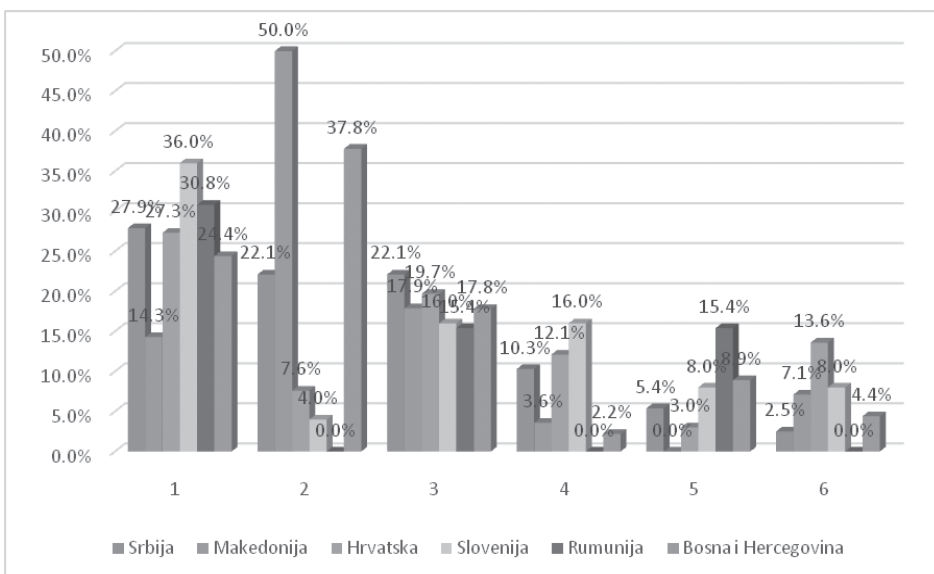
- *jačanje terorizma, islamizacija, destabilizacija EU*, kao negativni efekti.

Tumačenje ovog nalaza uzima u obzir činjenicu da je od studenata traženo da navedu jednu i drugu stranu, tj. da sagledaju pozitivne i negativne efekte koje mogu biti posljedice ove imigracije s ratom zahvaćenog područja (Libija, Sirija, Avganistan, Irak...) u EU, te bi zaključak išao u pravcu da su ispitani upravo to učinili. Interesantno je šta je kod njih dobilo najjači status u jednom, a šta u drugom smislu, kao i to da su oni već u prvom talasu imigrantskih tokova shvatili ono što se tek nakon pola godina kasnije manifestuje, a to je činjenica da su navedeni upravo oni negativni efekti koji su se u 2016. godini manifestovali (*jačanje terorizma, islamizacija, destabilizacija EU*).

Dakle, moglo bi se zaključiti da je ukupna procjena ispitanih studenata u ovom dijelu Evrope bila realna i da su, pored mogućih pozitivnih efekata ovih talasa imigranata s bliskog, ali i daljeg Istoka, anticipirali i sve do sada manifestovane, kao i druge, eventualne, negativne efekte, koje u vreme ispitivanja njihovih percepcija još nijesu bile izražene i koje u evropskoj političkoj javnosti još nijesu bile glasno izgovorene.

Uticaj države iz koje ispitanici dolaze na rangiranje pozitivnih efekata migracija

Posmatrani su elementi značajni za opšti pregled shvatanja svih studenata. Najviše pozitivnih efekata u posmatranim imigracionim tokovima studenti su vidjeli u *multikulturalnosti*, a iz ugla varijable države iz koje su ispitani ovome najviše doprinose studenti iz EU (Slovenija, Rumunija), a zatim ispitani iz Srbije i Hrvatske, Bosne i Hercegovine, a sa znatnim zaostajanjem su ispitanici iz Makedonije. U grafičkom prikazu 4 su ove razlike jasno uočljive.



1. Multikulturalnost, 2. Dobrobit za migrante, 3. Razmjena znanja, 4. Demokratizacija i humanizacija društva, 5. Ekonomski efekti, 6. Tolerancija

Grafik 4: Uticaj države iz koje ispitanici dolaze na njihov odgovor na pitanje koji je prvi pozitivni efekat migracija (najfrekventniji odgovori)

Na osnovu ovih nalaza može se pretpostaviti da su ispitanici iz EU više cijenili multikulturalnost i imali veću interkulturalnu osjetljivost, odnosno vidjeli multikulturalnost kao veći pozitivan efekat imigracionih tokova nego oni koji su izvan EU i/ili su oni koji su prvi na udaru (Makedonija) i najbliži zoni iz koje imigranti stižu, te imaju najviše informacija o drugoj strani medalje, pa bi u nekom novom koraku trebalo uzeti u obzir i ove varijable, kako bi se pitanje značaja mjesta, lokacije, ili, pak, države, kao socijalnog entiteta sa sigurnošću moglo posmatrati.

Ispitanici su rangirali pet pozitivnih interkulturalnih efekata migracija. Studenti iz Makedonije i Bosne i Hercegovine su uglavnom bili usmjereni na dobrobit za migrante, u smislu egzistencijalnih, bezbjedonosnih, ekonomskih efekata. U daljem posmatranju izbora svih ispitanika vidi se da su multikulturalnost kao pozitivan efekat imigracija u širem kontekstu ispitani u Sloveniji u najvećem broju stavili na prvo mjesto (36,0%), u Rumuniji na drugo mjesto (30,8%), zatim u Srbiji (27,9%), Hrvatskoj (27,3%), Bosni i Hercegovini (24,4%) i Makedoniji (14,3%).

Takođe je uočljivo da se dosta značaja daje razmjeni znanja (najviše u Srbiji i Hrvatskoj), kao i demokratizaciji i humanizaciji društva (najviše u Sloveniji i Hrvatskoj), kao pozitivnim efektima imigracionih tokova u EU.

Ekonomске efekte u značajnoj mjeri navode ispitani studenti iz Rumunije (u odnosu na ispitanike iz ostalih država), a toleranciju studenti iz Hrvatske.

Hi-kvadrat testovima posmatralo se da li postoji i koliki je uticaj države iz koje ispitanici dolaze na njihovu percepciju o značaju efekata migracija. U nastavku će biti analizirani odgovori tako što će se uporediti kako svaka podgrupa ispitanika (podgrupe čine ispitanici koji dolaze iz iste države i ima ih ukupno 6: ispitanici iz Srbije, Makedonije, Hrvatske, Slovenije, Rumunije i Bosne i Hercegovine) rangira navedene pozitivne efekte migracija.

Hi kvadrat testom nezavisnosti utvrđeno je da postoji statistički značajna zavisnost na nivou 0,05 ($\chi^2 = 100.630$, $p=0,001$) između varijabli „država“ i „prvi pozitivni izbor“. Utvrđen je mali uticaj ($V=0,23$); za drugi izbor je utvrđeno da postoji statistički značajna zavisnost na nivou 0,01 ($\chi^2 = 113.489$, $p<0,001$) - mali uticaj ($V=0,24$); za treći izbor je, takođe, utvrđena statistički značajna zavisnost na nivou 0,01 ($\chi^2 = 120.655$, $p<0,001$) - mali uticaj ($V=0,25$); za četvrti izbor da, takođe, postoji statistički značajna zavisnost na nivou 0,05 ($\chi^2 = 95.237$, $p=0,02$) - mali uticaj ($V=0,23$), a jedino za peti izbor utvrđen je srednji uticaj ($V=0,31$) države iz koje su ispitani na nivou 0,01 ($\chi^2 = 184.216$, $p<0,001$).

Iz prethodne Hi kvadrat analize moglo bi se zaključiti da je utvrđeno da država iz koje dolaze ispitanici utiče na to kako oni shvataju pozitivne efekte migracija.

Uticaj države iz koje ispitanici dolaze na rangiranje negativnih efekata migracija

Hi-kvadrat testovima ispitano je da li postoji i koliki je uticaj države iz koje ispitanici dolaze na njihovu percepciju o značaju negativnih efekata migracija. U nastavku će biti analizirani odgovori tako što će biti upoređeno kako svaka podgrupa ispitanika (podgrupe čine ispitanici koji dolaze iz iste države i ima ih ukupno 6: ispitanici iz Srbije, Makedonije, Hrvatske, Slovenije, Rumunije i Bosne i Hercegovine) rangira navedene negativne efekte migracija.

Hi kvadrat testom nezavisnosti utvrđeno je da postoji statistički značajna zavisnost na nivou 0,01 ($\chi^2 = 142.960$, $p<0,001$) između varijabli „država“ i „prvi negativni izbor“. Utvrđen je mali uticaj ($V=0,27$). Za drugi negativni izbor utvrđena je, takođe, statistički značajna zavisnost na nivou 0,01 ($\chi^2 = 167.657$, $p<0,001$) i mali uticaj ($V=0,29$), kao i za treći negativni izbor - zavisnost na nivou 0,05 ($\chi^2 = 109.869$, $p<0,005$) i mali uticaj ($V=0,23$). Kod četvrtog negativnog izbora nađena je, takođe, značajna zavisnost na nivou 0,01 ($\chi^2 = 164.556$, $p<0,001$) i utvrđen je mali uticaj ($V=0,3$), kao i kod petog negativnog izbora na 0,01 ($\chi^2 = 199.395$, $p<0,001$) je statistički značajna veza i srednji uticaj ($V=0,33$).

Iz statističkih analiza uočava se da je uticaj država iz kojih su ispitanici značajan, ali mali, a da se tek kod petog negativnog izbora ispoljava značajan srednji uticaj države, odnosno socijalnog i etničkog okruženja na procjenu značaja imigracionih tokova u EU na interkulturalnu komunikaciju, a u podacima se uočavaju i druge negativne vrijednosti koje su ispitanici navodili: *gubitak kulturnog identiteta, islamizacija Evrope, javljanje ksenofobije, izbijanje sukoba, zatvaranje granica, jačanje terorizma, destabilizacija EU, pojava bolesti...*, što potvrđuje dio hipoteze koja se odnosi na pretpostavku da je interkulturalna osjetljivost uzrokovana u značajnoj mjeri sredinskim faktorima, odnosno direktno da je mjesto - država značajna varijabla za interkulturalnu osjetljivost.

Drugi dio ove hipoteze odnosi se na značaj obrazovnog profila, odnosno vrste studija (društveno humanističke grupe imaju jaču interkulturalnu senzitivnost) na davanje značaja pozitivnim i negativnim interkulturalnim vrijednostima u interkulturalnoj razmjeni tekućih imigracionih tokova u EU. Naredni podaci fokusirani su ka ovoj tvrdnji.

Uticaj obrazovnog profila ispitanika na rangiranje pozitivnih efekata migracija

Statističkim Hi-kvadrat testovima tražen je odgovor ispitanih studenata na pitanje da li postoji i koliki je uticaj obrazovnog profila na njihovu percepciju o značaju efekata migracija. Analizirani su odgovori tako što se upoređuje kako svaka podgrupa ispitanika (podgrupe čine ispitanici istih obrazovnih profila i ima ukupno 7 podgrupa: ispitanici koji studiraju na smjerovima vezanim za problematiku obrazovanja, ispitanici koji studiraju istoriju, ispitanici koji studiraju druge društvene nauke, ispitanici koji studiraju maternji jezik, ispitanici koji studiraju strane jezike, ispitanici koji studiraju umjetničke smjerove i ispitanici koji studiraju prirodne nauke) rangira navedene pozitivne efekte migracija.

Hi kvadrat testom nezavisnosti utvrđeno je da *ne postoji* statistički značajna zavisnost ($\chi^2 = 94.047$, $p=0,1$) između varijabli „obrazovni profil“ i „prvi pozitivni izbor“. Za drugi pozitivni izbor utvrđeno je *da postoji* statistički značajna zavisnost na nivou 0,05 ($\chi^2 = 107.997$, $p=0,01$) i *mali uticaj* ($V=0,28$). Za treći pozitivan izbor *ne postoji* statistički značajna zavisnost ($\chi^2 = 100.106$, $p=0.11$); za četvrti pozitivan izbor utvrđeno je *da postoji* statistički značajna zavisnost na nivou 0,05 ($\chi^2 = 109.786$, $p=0,03$) između varijabli „obrazovni profil“ i „četvrti pozitivni izbor“ i *mali uticaj* ($V=0,22$). Kao i za peti: *da postoji* statistički značajna zavisnost na nivou 0,05 ($\chi^2 = 124.705$, $p=0,001$) i *mali uticaj* ($V=0,27$).

Prethodni nalazi u kojima su prikazani uticaji obrazovnih profila (1. Obrazovanje, 2. Istorija, 3. Druge društvene nauke, 4. Maternji jezik, 5. Strani jezici, 6. Umjetnički smjerovi, 7. Prirodne nauke) ispitanika na

njihovo vrednovanje pozitivnih efekata migracija upućuju na zaključak da su slični nalazima kod negativnog izbora i govore o uticaju vrste studija na vrednovanje negativnih efekata u interkulturalnim razmjenama, kao posljedicama evropskih imigracionih tokova. U podacima se vidi da je pored *multikulturalnosti, demokratizacije i humanizacije društva i razmene znanja*, kao pozitivan ishod u interkulturalnoj razmjeni naglašena i *opšta dobrobit za imigrante*, što bi se moglo tumačiti kao indikator dobre senzitivnosti studenata, empatija za nedaće imigranata i očekivanja da će im se pomoći.

Uticaj obrazovnog profila ispitanika na rangiranje negativnih efekata migracija

Sprovedeni Hi-kvadrat testovi pokazuju da li postoji i koliki je uticaj obrazovnog profila na njihovu percepciju o značaju negativnih efekata migracija. Isti obrazovni profili su kod negativnog izbora dali sljedeći nalaz: Hi kvadrat testom nezavisnosti utvrđeno je *da postoji* statistički značajna zavisnost, na nivou 0,05 ($\chi^2 = 123.556$, $p=0,01$) između varijabli „obrazovni profil“ i „prvi negativni izbor“. Utvrđeno je *mali uticaj* ($V=0,29$). Kod drugog izbora je Hi kvadrat testom nezavisnosti utvrđeno *da postoji* statistički značajna zavisnost na nivou 0,01 ($\chi^2 = 191.782$, $p<0,001$) i *mali uticaj* ($V=0,28$). Kod trećeg negativnog izbora Hi kvadrat testom nezavisnosti utvrđeno je *da postoji statistički značajna zavisnost* na nivou 0,05 ($\chi^2 = 133.591$, $p=0.002$) i *mali uticaj* ($V=0.23$); kod četvrtog izbora Hi kvadrat testom nezavisnosti utvrđeno je *da postoji statistički značajna zavisnost* na nivou 0,01 ($\chi^2 = 186.724$, $p<0,001$) *mali uticaj* ($V=0,29$), a kod petog izbora utvrđeno je *da postoji statistički značajna zavisnost* na nivou 0,01 ($\chi^2 = 178.600$, $p<0,001$) i *mali uticaj* ($V=0,29$).

Prethodni nalazi govore da postoje statistički značajan uticaj posmatranih obrazovnih profila na rangiranje negativnih efekata migracija. Među najznačajnijim negativnim interkulturalnim posljedicama među posmatranim grupama su: *miješanje kultura, izbijanje sukoba, ekonomske posljedice, prenaseljenost, kao i posljedice po migrante*.

Ovim je djelimično potvrđena hipoteza kojom se očekivalo da je interkulturalna osjetljivost uzrokovana u značajnoj mjeri sredinskim faktorima (mjesto studiranja je značajna varijabla za interkulturalnu osjetljivost) i vrsti studija (društveno humanističke grupe imaju jaču interkulturalnu senzitivnost), jer su prethodni nalazi ukazali na statističku značajnost veza ovih varijabli, ali, uglavnom, male ili srednje jačine.

Zaključak

Značajno je da su studenti ispoljili, onako kako sadašnjost, vrijeme postmoderne zahtijeva, promišljeni odnos prema pluralizmu i toleranciji, te da shvataju da pluralistička tolerancija ne znači da je sve u redu i da sve treba da se prihvati, dakle, da se pluralistička tolerancija gaji upoznavanjem sa heterogenošću tipova diskursa i jezičkih igara. Ovo u kontekstu istraživanja interkulturene senzitivnosti može da znači da je današnji zadatak prihvatiti činjenicu i razviti sposobnost, boriti se za sopstvena ubjeđenja bez korišćenja nasilja, drugim riječima, naučiti živjeti sa više ili manje permanentnim neslaganjem i protivrječnostima. Čini se da je ovo značajnije od postizanja uzvišenog ideala subjekta koji traga za konsenzusno racionalnom argumentacijom – ideala koji malo njih postigne.

Ovim je istraživanjem indirektno testirano i teorijsko stanovište od koga se pošlo u istraživanju - neki elementi Kelijeve psihologije ličnih konstrukata, po kojima se ličnost može bolje razumjeti ako se posmatra u perspektivi vjekova. Tada odnos multikulturnog i nacionalnog može da se posmatra kao dva pola kulture, kako ih vidi Avramović (Avramović, 2003), koji smatra da su se pitanja odnosa ova dva pola uvijek postavljala, ali su se različito tumačila, i da će nacionalna kultura i kulture drugih naroda uvijek učestvovati u procesima enkulturacije i akulturacije, a to znači i da će to uvijek biti i stvar izbora državne kulturne politike, pojedinaca i stvaralačkih grupa. Ovo je značajno za obrazovanje kao faktor multikulturene komunikacije pojedinca, njegovo određenje u odnosu na kulturne tekovine svoga i drugih naroda, odnosno za prihvatanje pluralnosti u interkulturenim komunikacijama Evrope danas, pa i šire.

Literatura:

– Avramović, Z. (2003). *Čiji je književnik i njegovo delo*. Sremski Karlovci i Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Z. Stojanovića.

– Beck, U. (1993). *Asthetisierung des Denkens. Zur Postmoderne-Rezeption tier Pädagogik. Amerikanische, deutsche, französische Aspekte*. Bad Heilbronn: Klinkhardt.

– Drandić, D., (2004), Uloga i kompetencije nastavnika u interkulturenom obrazovanju u: Previšić, V. i suradnici (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoškijsko društvo, str. 275-291.

– Đurišić-Bojanović, M. (2003). *Multikulturalnost i multiperspektivnost u obrazovanju*. U: J. Šefer, S. Joksimović i S. Maksić (prir.): *Uvažavanje različitosti i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, str.137-142.

– Final Declaration adopted at the International Conference on the Role of intercultural dialogue for the development of a new (plural, democratic)

citizenship; dostupno 21.03.2018. na: University of Padova, Aula Magna 'Galileo Galilei', 2nd-3rd March 2007. <http://unipd-centrodirittiumani.it/en/attivita/Research/389>.

- Gojkov, G. (1995). *Kognitivni stil u didaktici*. Vršac: VŠV.
- Gojkov, G. (2005). *Didaktika i postmoderna*. Vršac: VŠV.
- Gojkov, G. (2006). *Metateorijske koncepcije pedagoške metodologije*. Vršac: VŠV.
- Gojkov, G. (2008). *Metodološki problemi istraživanja darovitosti*. Vršac: VŠV.
- Habermas, J. (1988). *Filozofski diskurs moderne*. Zagreb: Globus.
- Kelly, G.A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Klafki, W. (1993). Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritische-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Gudjons, H.: *Erziehungswissenschaft kompakt*. Hamburg: Bergmann-Helbig, s.231.
- Lyotard, J.F. (1993). *Das postmoderne Wissen*. Wien: Passagen.
- Mijatović, A., Previšić, V., 1999. U: Ninčević, M. (2009): *Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište, Nova prisutnost*, Vol.VII, No.1, Zagreb, str. 59 – 83.
- Moran, F. (2001). *Teaching culture: perspective in practice*. Boston: Heinle & Heinle.
- Ninčević, M. (2009). *Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište, Nova prisutnost*, Vol.VII, No.1, Zagreb.
- Stojanović, A. (2008). Uticaj multikulturalnog vaspitanja na vrednosne orijentacije učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 5(2), 209-219, Zagreb.
- Stojanović, A. i Gojkov, G. (2010). Nacionalni identitet i susreti kultura iz ugla darovitih. U Lj.Subotić & I.Živanović-Sekeruš (Eds.), *Zbornik Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*. (pp.173-183). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Stojanović, A. (2013). Uloga škole u negovanju različitosti kultura i moralnih vrednosti u vreme postmoderne. U N. Hrvatić & A. Klapan (Eds.), *Pedagogija i kultura: Teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti*, (pp.372-380). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- Thornhill, E.M.A. (1999.): Multicultural and intercultural education: The Canadian experience, *Revue québécoise de droit international*, Vol.12., No.1, str.79 – 89.
- Welsch, W. (1998). *Unsere postmoderne Moderne*. Weinheim: VCR Verlagsgesellschaft.

INTERCULTURAL SENSITIVITY OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF MIGRATIONS

Abstract:

The focus of exploration research conducted on an adequate sample of students of SEE (N-973) has been intercultural sensitivity of students in context of current migrations. Independent variables refer to countries of their origin and faculties where they study, and dependent variables refer to level of their intercultural sensitivity. During the research description method along with questionnaire were used as instruments in order to find out what influences on their intercultural sensitivity played type of study course they attended at their faculties, as well as their general views along with social contexts in their states. The instrument was related to the question: what effects present migrations may produce in the area of intercultural exchange?

Basic findings refer to the following: General picture of intercultural sensitivity of students show there are differences in valuing positive and negative intercultural effects depending on the state where students live, as well as that students point out that the most important positive effect of present immigration effects in EU is *multiculturalism*. As a negative aspect they state: *economic consequences, strengthening of terrorism, overpopulation, Islamisation as a threat from religious tensions, weakening of EU, consequences for migrants, illnesses and epidemics, destabilisation of peace process in EU and in the world ...*

Influence of the type of study course on their valuing of positive and negative effects in intercultural exchange, as a result of European immigration processes proved to be significant so, besides *multiculturalism, democratisation and humanisation of society and exchange of knowledge, general wellbeing for immigrants* as a positive result is stressed which may be understood as an indicator of good sensitivity of students, empathy for hardships of immigrants and expectations they will get help they need. Finally, among students of humanities and social sciences a notable human note was manifested.

Key words: intercultural sensitivity, students, migrations.

Azemina DURMIĆ¹

PREVENCIJSKI PROGRAMI I POZITIVNA ŠKOLSKA KLIMA

Rezime

Pozitivna školska klima, osim što je povezana s boljim obrazovnim ishodima i procesom učenja, predstavlja ključnu dimenziju povezanu s efektivnom prevencijom rizika i promocijom zdravlja. U stvari, istraživanja pokazuju da pozitivna školska klima ima uticaj na akademsko postignuće i zdravlje, i sve više postaje ključna komponenta u poboljšanju škola i prevencije vršnjačkog nasilja (Thapa et al, 2013). U radu se predstavljaju osnovne informacije o prevenciji i prevencijskim programima uz poseban naglasak na prevencijske programe utemeljene u školskom okruženju. U tom kontekstu predstavljene su osnovne smjernice za učinkovite prevencijske programe u školi, uz isticanje pozitivne školske klime kao bitnog okvira planiranja prevencijskih programa. Predstavljene su i neki od učinkovitih prevencijskih programa implementiranih u školskom okruženju. Zaključak ističe značaj škole kao mjesta za unapređenje cjelokupnog razvoja djece i mladih, udaljavajući se od tradicionalne slike škole kao mjesta samo intelektualnog razvoja.

Ključne riječi: prevencija, prevencijski programi, školska klima.

Uvod

Djeca, mladi, porodice i zajednice globalno se suočavaju sa izazovima osiguranja i/ili unapređenja zdravog i uspješnog razvoja. Konstantno smo svjedoci različitih rizičnih ponašanja djece i mladih od vršnjačkog nasilja, zloupotrebe psihoaktivnih supstanci do samopovređivanja. Prevencijska nauka, koja se posljednjih godina sve više razvija, naročito insistira na dizajniranju i implementiranju prevencijskih programa u školskom okruženju. Bašić (2009) navodi da škole osim osiguravanja osnovnih akademskih znanja i vještina, imaju ulogu u rješavanju mnogobrojnih socijalnih problema među djecom i mladima. U tom smislu, nameće se potreba za prevencijskim intervencijama u školama koje će svojim aktivnostima ojačati kako učenika, tako i školu u cjelini. Ovaj

¹ Mr. sc. Azemina Durmić, Islamski pedagoški institute Univerziteta u Zenici, Bosna i Hercegovina E mail: azeminadurmic@yahoo.com

rad donosi kratko teoretsko pojašnjenje prevencije i preventivskih programa koji predstavljaju vrlo široke i ovim radom neuhvatljive konstrukte. Takođe, poseban cilj ovog rada usmjeren je ka razrađivanju preventivskih programa u školskom okruženju, uz naglasak na pozitivnoj školskoj klimi, koja se u istraživanjima pokazala kao značajan faktor efektivnih preventivskih programa.

Prevenција i preventivski programi

Prevenција (Durlak, 1997, prema Bašić, 2009) je multidisciplinarna naučna disciplina koja je koncipirana unutar temeljnih i primijenjenih istraživanja iz najmanje 15 disciplina: obrazovanja, psihologije, medicine, njegovateljstva, javnog zdravlja, sociologije, političkih nauka, poslovnog sektora, komunikacijskih nauka, prava, kriminalnog pravosuđa, socijalnog rada, zdravstvene edukacije, inženjerstva i ekonomije. Cates (1995, prema Bašić, 2009) govori o mogućnosti djelovanja unutar istog „kišobrana“, čiju uključujuću prirodu, odnosno širinu tog „kišobrana“ definišu komplementarna područja koja stvaraju širinu „kišobrana preventivske nauke“ (antropologija, sociologija, političke nauke, komunikacija, epidemiologija, ekonomija, statistika, organizacijsko-upravljačka nauka, laboratorijska nauka, preventivna medicina), dok konceptualno-etiološku „kralježnicu“ tog kišobrana čine tehnike deskriptivne, analitičke i eksperimentalne epidemiologije. Kao što se da primijetiti, preventivska nauka uključuje različita disciplinarna područja, što ukazuje da stručnjaci koji se bave prevencijom moraju biti otvoreni za stalno i kontinuirano učenje, a koje izlazi izvan okvira njihove uže specijalizacije. U stvari, sveobuhvatna priroda prevencije kao nauke je logična s obzirom na to da fenomeni koji se žele prevenirati vrlo često imaju multidimenzionalne aspekte. Navedeni elementi predstavljaju naučni temelj prevencije, ali kada govorimo o praktičnim temeljima onda su oni prepoznati kroz preventivske programe i preventivske strategije (Bašić, 2009), koji na svojevrsan način predstavljaju modele prevođenja teorije i saznanja u praksu. Baviti se preventivskom praksom znači poznavati neke od osnovnih postulata i principa u prevenciji. Naime, ovdje je jako važno reći da preventivski programi moraju biti utemeljeni na dokazima (evidence based programs) ili znanstveno utemeljeni (science based). Programi utemeljeni na dokazima jesu programi koji imaju visoke stepene efektivnosti (značajne i održive efekte) koje su dokazane kroz rigorozne naučne evaluacije na velikim uzorcima s različitom populacijom ili kroz multiple replikacije. Znanstveno utemeljeni programi su konceptualno i internacionalno konzistentni, imaju strogu istraživačku metodologiju i mogu dokazati efekte koji su u direktnoj vezi s programom, a ne vanjskim događajima (Kyler, Baumbarger & Greenberg, 2005). Preventivski programi tako moraju kroz evaluacijske istraživačke studije pokazati efekte i djelotvornost uz jedan strogi vođeni i nadzirani istraživački proces.

Nejšn i saradnici (Nation i saradnici, 2005) navode vrlo značajne pretpostavke koje, ako se poštuju prilikom planiranja, kreiranja i implementiranja preventivskih programa, mogu osigurati uspješnost i djelotvornost:

- Programi bi trebali uključiti multiple komponente i uticati na multipla okruženja;
- Programi bi trebali uključiti multiple metode, uključujući određene oblike komponenti koje podstiču aktivnost učesnika programa i razvijanja vještina;
- Učesnici programa treba da budu izloženi dovoljnom broju aktivnosti da bi se postigao efekat;
- Preventivski programi treba da u podlozi imaju naučno obrazloženje ili logičku racionalu;
- Programi bi trebali kultivirati jake, stabilne pozitivne relacije između djece/mladih i odraslih;
- Programske aktivnosti treba na vrijeme implementirati (razvojno odgovarajuće) tako da bi imali maksimalni učinak u životu pojedinca;
- Programi treba da budu kreirani poštujući kulturalna vjerovanja i prakse specifičnih grupa kao i lokalnih komunitarnih normi;
- Sistematska evaluacija ishoda neophodna je kako bi se odredilo da li je program ili strategija učinkovita;
- Programi treba da budu implementirani od strane osoblja koje je senzitivno, kompetentno i koje je imalo dovoljno treninga, podrške i supervizije. Treninzi i tehnička asistencija osoblju su ključni.

Kao što možemo primijetiti riječ je o vrlo zahtjevnim i strogim kriterijima, za čije ispunjenje je potrebno odvojiti mnogo vremena, sredstava i truda. Dizajnirati i planirati provođenje preventivskog programa tako, shodno navedenim kriterijima, ne može se više prepustiti slučaju, već je potrebno obezbijediti i snažnu teoretsku oslonjenost kreiranog programa. Ovaj rad nema namjeru ulaziti u pitanja potrebe za *evidence i science based* utemeljenim programima, već želimo ukazati na školu kao značajno mjesto primjene preventivskih programa, koja sve više postaje mjesto zajedničkog življenja, a ne samo poučavanja i učenja.

Preventivski programi usmjereni na pozitivnu školsku klimu

Potreba za provođenjem preventivskih programa u školskom okruženju posebno dolazi do izražaja u vremenu u kojem živimo, a koje je obilježeno „nesigurnošću, koja pritišće sve nas, uronjene u opipljivi i nepredvidljivi svijet načinjen od liberalizacije, fleksibilnosti, natjecanja i endemične nesigurnosti“ (Baumann, prema Tanjić, 2004, str. 244). Škole su stalno mijenjajući konteksti, čija uloga više ne može biti svedena samo na intelektualno jačanje i unapređenje mladih, već one sve više postaju mjesta koja veliku pažnju treba da posvete pravilnom emotivnom i socijalnom razvoju.

U *Smjernicama i preporukama za prevenciju u školskom okruženju* (Guidelines and Recommendations for School-Based Prevention, 2012) navodi se da se posljednjih godina značajan fokus u školskom kurikulumu treba staviti na zdravlje i ponašanje djece i mladih. Tačnije, škole treba da obezbijede sveobuhvatno obrazovanje koje promoviše čovjeka u cjelini, uključujući njegovo fizičko, psihičko, socijalno i mentalno zdravlje, kao i dobrobit. U tom pravcu se dalje navodi da škole širom svijeta treba da pokažu kako će škola kao cjelina, putem kurikuluma koji obezbjeđuje, metodike koju primjenjuje, ethosa koji kreira, prilika koje osigurava i odnosa koje promoviše, ohrabriti zdravi razvoj i dobrobit djece i mladih kao fundamentalni ishod obrazovanja. Veliki dio preventivskih principa usmjeren je, upravo, na školsko okruženje. Od preventivskih principa koji se odnose na školsko okruženje izdvajamo sljedeća (National Institute On Drug Abuse, 2014):

- Preventivski programi u osnovnoj školi treba da se usmjere na unapređenje akademskog i socijalno-emotivnog učenja, te na identifikaciju rizičnih faktora, kao što su agresivno ponašanje, slabe socijalne vještine i akademske poteškoće. U tom smislu obrazovanje bi trebalo da uključi razvoj sljedećih vještina: samokontrola, emotivna samosvijest, komunikacija, rješavanje problema i akademska podrška;
- Preventivski programi u srednjim školama trebali bi povećati akademsku i socijalnu kompetenciju sa razvojem sljedećih vještina: navike učenja i akademska podrška, komunikacija, odnosi s vršnjacima, samoeфикаsnost i asertivnost, vještine odbijanja droga i razvijanje antistavova prema drogama;
- Preventivski programi bi se trebali posvetiti djeci i mladima koji se nalaze na ključnim prijelazima, kao što su djeca koja prelaze iz osnovne u srednju školu;
- Preventivski programi treba da obezbijede trening nastavnika o dobrim nastavnim praksama, kao što je, na primjer, nagrađivanje adaptivnog ponašanja mladih. Takvo ponašanje unapređuje pozitivno ponašanje učenika, njihovo postignuće, akademsku motivaciju i vezanost za školu.

Prilikom dizajniranja i implementiranja preventivskih programa u školama velika pažnja se posvećuje školskoj klimi. U stvari, pozitivna školska klima važan je okvir školskih reformi i poboljšanja bihevioralnih, akademskih i mentalnozdravstvenih ishoda mladih (Thapa i saradnici, 2013). Već u pristupima definiranju školske klime mogu se primijetiti njene vrlo značajne dimenzije koje mogu voditi unapređenju akademskog, ali i svakog drugog aspekta funkcionisanja učenika. Tako neki autori fokus stavljaju na emotivni ton koji je prisutan u školi ili nastavi (Klausmeier & Goodwin, 1975, prema Suzić, 2005) pa govore o tri tipa emocionalne klime. Prvi tip emotivne klime jeste

tzv. sentimentalna koja može varirati od jako pozitivnih do jako negativnih emocija. Drugi tip predstavlja toplu uravnoteženu klimu, dok treći tip jeste onaj koji je s visine postavljen, na neki način hladan i na distanci. Prema Suziću (2005) emotivnu klimu u razredu prvenstveno diktira nastavnik, te ona može biti takva da automatski ugrožava ili podstiče optimalnu pedagošku komunikaciju.

S druge strane, autori Rozer, Midli i Urdan koriste termin *školsko psihološko okruženje* (Roeser, Midgley & Urdan, 1996). Razlog zbog kojeg autori školskom okruženju dodaju i termin psihološko, počiva na socijalno-kognitivnom pristupu koji u prvi plan ističe značaj koji to okruženje ima za pojedinca. U sklopu ovog istraživanja, autori jasno naglašavaju da su ispitivali način na koji učenik percipira školsko okruženje, odnosno nastojali su povezati percepciju školskog okruženja i ciljne orijentacije. Pritom su školsko psihološko okruženje predstavili putem dvije varijable i to ciljne nastavne strukture i interpersonalne varijable. Kao podlogu za ovu vrstu operacionalizacije školskog psihološkog okruženja, navode da percepcija ciljne nastavne strukture vodi ka različitim samopercepcijama, ne/korištenju efektivnih strategija učenja, ne/ulaganju truda i upornosti pri radu u školi. Drugu interpersonalnu varijablu školskog psihološkog okruženja objašnjavaju rezultatima koji pokazuju da pozitivne interakcije između nastavnika i učenika vode ka povećanoj motivaciji i boljem postignuću. Nalazi njihovog istraživanja ukazali su na pozitivnu povezanost između navedene dvije varijable školskog psihološkog okruženja, odnosno učenici koji su više percipirali školsko okruženje kao ono koje promovise razumijevanje, ulaganje truda i personalni razvoj takođe percipiraju i odnose sa nastavnicima kao one koji su obilježeni brigom, povjerenjem i poštovanjem (ibidem). S druge strane, učenici koji su percipirali školsko okruženje kao ono u kojem su samo sposobni nagrađeni i podržani, takođe, odnose s nastavnicima percipiraju manje toplim i responsivnim.

Isto tako Ekles i saradnici (Eccles i saradnici, 1993) dolaze u svome istraživanju do pozitivne povezanosti između školske klime i akademske motivacije i uključenosti u nastavu. Takođe, škole koje promovisu okruženje učenja imaju slabije procenete absentizma mladih. (Gottfredson i saradnici, 2005). Međutim, prethodno navedena istraživanja govore o akademskim ishodima povoljne i pozitivne školske klime, postoje istraživanja koja ukazuju i na povezanost sa drugim varijablama. Tako su Katalano i saradnici ukazali da su efektivna prevencija rizika i promocija zdravlja povezane sa sigurnom, brižnom, uključujućom i responsivnom školskom klimom (Catalano i saradnici, 2002). U istraživanju Lester i Kros (Lester & Cross, 2015) značajni prediktori mentalnog i emotivnog blagostanja učenika bili su osjećaj sigurnosti, osjećaj povezanosti u školi i podrška vršnjaka. Pozitivna školska klima tako vodi ka nizu pozitivnih ishoda po djecu i mlade, što ukazuje na snažnu potrebu za proučavanjem ovog fenomena, ali i kreiranjem prilika za njeno stalno poboljšanje.

Thapa i saradnici navode nekoliko osnovnih pokazatelja pozitivne školske klime, koji istovremeno mogu biti i preporuke za njeno unapređenje (Thapa i saradnici, 2013):

- Učenici su aktivno uključeni u školske aktivnosti;
- Učenici se osjećaju komforno sa vršnjacima i lako sklapaju prijateljstva;
- Učenici se osjećaju slobodnim da traže podršku;
- Nastavnici i drugo školsko osoblje aktivno doprinose na planu kreiranja sigurnog prostora u školi i pozitivnih, zdravih prilika za učenje;
- Škola i školsko okruženje su čisti, gostoprимljivi, reflektiraju kulturu učenika i fizički su sigurni;
- Norme i pravila su kontinuirano podržane na pravičnim osnovama;
- Učenici su uključeni u proces donošenja odluka a odluke su povezane sa školskom politikom i poboljšanjem škole;
- Kurikulum reflektuje potrebe učenika i inkluzivan je za iskustva učenika;
- Školski zdravstveni centri su dostupni. Ukoliko nijesu, školsko osoblje osigurava dodatne opcije i protokole.

Pozitivna i održiva školska klima odnosi se na kvalitet i karakter školskog života. Ona je bazirana na obrascima iskustva školskog života koji reflektuje norme, ciljeve, vrijednosti, interpersonalne odnose, prakse poučavanja i učenja, te organizacionu strukturu. Pozitivna školska klima unapređuje razvoj mladih i učenje koje je neophodno za produktivan i život pun zadovoljstva u demokratskom svijetu. Ova klima uključuje norme, vrijednosti i očekivanja koja podržava ljude da se osjećaju sigurno na socijalnom, emotivnom i fizičkom planu (National School Climate Council, 2007).

Kad je riječ o ključnim dimenzijama školske klime Koen i saradnici (Cohen i saradnici, 2009) predlažu četiri ključna aspekta školskog života koji oblikuju školsku klimu. U Tabeli 1 se nalazi prikaz ove četiri dimenzije u okviru kojih možemo prepoznati da se govori o dimenziji sigurnosti, koja se posmatra s aspekta fizičke, ali i socioemotivne sigurnosti učenika u školi. Dimenzija poučavanja i učenja prepoznata je kroz kvalitet instrukcija, socijalnog, emotivnog i etičkog učenja, profesionalnog razvoja i vođstva. Poštovanje različitosti, saradnja s okruženjem te povezanost i moral predstavljaju dimenziju odnosa. Četvrta dimenzija se odnosi na institucionalno okruženje, a odnosi se najviše na uređenje škole i opremljenost materijalima.

Tabela 1
Dimenzije školske klime (Cohen i saradnici, 2009)

Dimenzija

Sigurnost

Fizička – plan za određene krize, jasno postavljena pravila, jasan i konzistentan odgovor na narušavanje mira, ljudi u školi se osjećaju fizički sigurnim, stavovi o nasilju.

Socijalnoemotivna – stavovi o individualnim različitostima, stavovi učenika i odraslih prema vršnjačkom nasilju, odgovor na vršnjačko nasilje, ubjeđenje u školska pravila, rješavanje konflikata se uči u školi.

Poučavanje i učenje

Kvalitet instrukcije – visoka očekivanja za postignuće učenika, svi stilovi učenja se poštuju, kada je potrebno podrška se osigura, učenje je povezano sa ‘stvarnim životom’, materijali omogućavaju uključivanje svih, koriste se pohvale i nagrade, postoje prilike za participaciju, različite metode poučavanja, kreativnost je cijenjena.

Socijalno, emotivno i etičko učenje – socijalno-emotivno i akademsko učenje se cijeni i ka njemu se usmjerava, različite ‘inteligencije’ se cijene, postoji povezanost disciplina.

Profesionalni razvoj – standardi i mjerenja se koriste da bi se podržalo učenje i time postigli kontinuirano poboljšanje, profesionalni razvoj je sistematičan i tekući, odluke su donesene na osnovu podataka i povezane su sa učenjem, školski sistem se evaluira, nastavno osoblje je na visokom profesionalnom nivou.

Vođstvo – jasno komunicirana vizija, administrativna pristupačnost i podrška, voditelji škole poštuju ljude u školi.

Odnosi	<p><i>Poštovanje različitosti</i> – pozitivni odnosi između nastavnika, upravitelja i osoblja, pozitivni odnosi između odraslih i učenika, pozitivni odnosi između učenika, dijeljeni proces donošenja odluka, prilike za zajedničko akademsko planiranje, različitosti se poštuju, postoji participacija učenika u procesu učenja i disciplini, norme vršnjačkih skupina povezane sa učenjem, kooperativno učenje, prevencija konflikata i nasilja.</p> <p><i>Saradnja sa školskim okruženjem</i> – zajednička podrška i stalna komunikacija, škola-zajednica učešće, participacija roditelja u proces donošenja odluka, zajedničke norme roditelja i nastavnika vezane za učenje i ponašanje, programi za podršku roditeljima učenika.</p> <p><i>Moral i povezanost</i> – učenici su angažovani u procesu učenja, osoblje je entuzijastično u pogledu svoga posla, učenici su povezani s jednim ili više odraslih, učenici i osoblje se osjećaju dobro u školi i školskoj zajednici.</p>
Institucionalno okruženje	<p><i>Čistoća</i> – odgovarajući prostor i materijali, primamljiva estetska kvaliteta i veličina škole, kurikulumske i vannastavne ponude.</p>

U sklopu Izvještaja Nacionalnog centra za školsku klimu u Americi (National School Climate Council, 2007) pored ove četiri dimenzije spominje se još i dimenzija koja se odnosi na proces unapređenja škole. Ova dimenzija se, ustvari, odnosi na sposobnost škole da unaprijedi ishode učenika i to kroz:

- profesionalne kapacitete (znanja i vještine nastavnika, podršku za usavršavanje nastavnika i na školi zasnovane zajednice učenja),
- klimu učenja (red, sigurnost i norme),
- povezanost roditelja-škole-zajednice,
- instruktorsko vođenje (usklađivanje kurikuluma i prirode akademskih zahtjeva).

Kao što možemo zaključiti, škole su prirodna mjesta ne samo za intelektualni rast i razvoj mladih, već i mjesta za razvoj niza socijalnih i emotivnih vještina. Botvin (1999) govori i o strukturalnim razlozima za provođenje preventivskih programa u školskom okruženju. Tako on ističe da škole predstavljaju jednostavan pristup velikom broju djece i mladih što je logičan cilj preventivskih napora. Takođe, škole osiguravaju dobro strukturisano okruženje koje je potrebno za provođenje metodološki rigoroznih evaluacijskih

istraživanja. U nastavku ovog rada slijedi nekoliko preventivskih programa koji su se provodili u školama, pri čemu se bitan dio programa odnosio na školsku klimu.

– *Steps to respect*²

Koraci poštovanja (Steps to respect) školski je preventivski program koji ima za cilj smanjenje problema nasilja u školama povećanjem svijesti osoblja o njihovoj odgovornosti, podsticanjem društveno odgovornih vjerovanja i podučavanjem socijalno-emosivnim vještinama radi suzbijanja nasilja i promoviranja zdravih odnosa. Školsko osoblje dobija pregled programskih ciljeva i ključnih karakteristika programskog sadržaja. Nastavnici, savjetnici i upravitelji dobijaju dodatnu obuku o tome kako pomoći učenicima koji su uključeni u nasilje. Studijski plan i program sastoji se od sesija zasnovanih na književnosti koju predaje učitelj od trećeg do šestog razreda tokom perioda od 12 do 14 sedmica. Deset sesija fokusirano je na razvoj društveno-emosivnih vještina, izgradnju pozitivnih vršnjačkih odnosa, prepoznavanje i upravljanje emocijama, odbijanje i prijavljivanje nasilničkog ponašanja. Po završetku sesija za izgradnju vještina, nastavnici takođe primijenjuju literaturu na odgovarajući način, pružajući dodatne mogućnosti za istraživanje tema povezanih s nasiljem. Roditeljima se pružaju informacije o programu u toku implementacije nastavnog plana i programa. Primjenom ovog programa došlo je do povećanja primjene školskih politika i strategija protiv nasilja, poboljšana je školska i nastavna klima, učenici su motivisani da intervenišu u situacijama nasilja i prijave nasilje, niži nivo fizičkog maltretiranja prijavljen je od strane nastavnika, ustanovljeni su viši nivoi pozitivne klime među učenicima, pozitivnog ponašanja učenika i drugo.

– *Positive action through holistic education (PATHE)*³

Pozitivna akcija kroz holističnu edukaciju (Positive action through holistic education, PATHE) je preventivski program koji se fokusirao na reorganizaciju školske klime, kako bi se poboljšali stavovi učenika o školi. Riječ je o sveobuhvatnom programu koji se provodio u srednjim školama kako bi se smanjili školski neuspjesi i poboljšalo školsko okruženje, te poboljšala iskustva i stavovi učenika o školi. Ovaj program tako je ciljao na smanjenje akademskog neuspjeha, povećanje društvenih veza i poboljšanje samopercepcije učenika. Ovaj program je sadržavao nekoliko glavnih komponenti: participaciju učenika, osoblja i zajednice u planiranju; organizacione promjene u školi u cilju povećanja akademskih performansi; organizacione promjene u školi u

² Blueprints for Healthy Youth Development Inc (2012-2018). Pristupljeno 08.05.2018. sa: <http://www.blueprintsprograms.com/factsheet/steps-to-respect>

³ National Gang Center (2018). Pristupljeno 08.05.2018. sa: <https://www.nationalgangcenter.gov/SPT/Programs/136>

cilju poboljšanja školske klime; programe pripreme učenika za karijere te akademske i afektivne usluge za mlade sa visokim rizikom. Primjenom ovog programa došlo je do smanjenja delinkvencije, do redukcije zloupotrebe droga, smanjenja apsentizma, do redukcije suspenzija učenika i osjećaja otuđenja od škole, vezanost za školu se povećala, poboljšana je školska klima i upravljanje disciplinom u školi.

– *Positive Action (PA)*⁴

Pozitivna akcija (Positive action, PA) školski je preventivni program s ciljem poboljšanja školske klime. Ovaj program obuhvata detaljni kurikulum sa sesijama koje se primjenjuju dva do četiri puta sedmično. Lekcije za svaki razred su skriptovane i prilagođene uzrastu. Svi materijali neophodni za učenje su obezbijeđeni uključujući postere, lutke, muziku, igre i druge praktične materijale integrisane u lekcije. Materijali za učenike uključuju brošure o aktivnostima, časopise i druge lekcije. Sadržaj programa je uključen u šest jedinica koje čine osnovu za cijeli program. Sadržaji koji se pružaju za razvoj školske klime poboljšavaju realizaciju nastavnog plana, pospješuju koordiniranje napora čitave škole u praksi jačanjem pozitivnih akcija. Nakon tri godine primjene programa smanjena je suspenzija i absentizam u školi, došlo je do poboljšanja u čitanju i matematici, poboljšana je i cjelokupan rad škole.

– *Life Skills Training program*⁵

Program životnih vještina (Life Skills Training program, LST) je široko primijenjen program prevencije u školi koji se sastoji od trogodišnjeg preventivnog kurikuluma za učenike srednjih škola. Kurikulum obuhvaća informacije o drogama, izgrađivanje vještina otpora na droge, vještine samoupravljanja i socijalne vještine. Dugoročno randomizirano ispitivanje LST programa pokazalo je dugotrajno djelovanje ovog programa na zloupotrebu nikotina, alkohola i marihuane kod mladih. Naime, studija je izvijestila o značajnom smanjenju pijanstva kod onih mladih koji su se nalazili u programu u usporedbi s kontrolnom skupinom.

– *Good Behavior Game (GBG)*⁶

Igra dobrog ponašanja (Good Behavior Game) je preventivni program koji je zasnovan na strategijama menadžmenta ponašanja u školi. Ovaj program koristi različite timske igre u nastavi s ciljem socijalizacije djece igranjem uloga učenika s ciljem redukcije agresivnog ponašanja koje je rizični faktor za

⁴ Blueprints for Healthy Youth Development Inc (2012-2018). Pristupljeno 08.05.2018. sa: <http://www.blueprintsprograms.com/factsheet/positive-action>

⁵ Blueprints for Healthy Youth Development Inc (2012-2018). Pristupljeno 08.05.2018. sa: <http://www.blueprintsprograms.com/factsheet/lifeskills-training-1st>

⁶ PAXIS Institute (2018). Pristupljeno 08.05.2018. sa: <https://goodbehaviorgame.org/>

adolescente i u svrhu eliminacije zloupotrebe psihoaktivnih supstanci, antisocijalnih poremećaja i nasilnog i kriminalnog ponašanja. GBG se primjenjuje tri puta sedmično po deset minuta i to onda kada se u nastavi radi uz manje strukture i kada učenici rade nezavisno od nastavnika.

Zaključak

Škole se oduvijek posmatraju kao mjesta gdje djeca uče i usvajaju određena saznanja, koja najvećim dijelom unapređuju njihove intelektualne sposobnosti. Međutim, ovaj tradicionalni pogled na školu kao mjesto intelektualnog razvoja, posljednjih godina je neodrživ. Prije svega, činjenica je da učenici mnogo vremena provode u školi, pri čemu su u dodiru ne samo sa nastavnim sadržajima, već su i u stalnoj interakciji s nastavnim osobljem i drugim učenicima. Pritom naravno dolaze do izražaja njihove intelektualne sposobnosti, ali i emotivne i socijalne kompetencije. Pitanja kao što su: *Kako glasi prvi Njutnov zakon?*; *Koji je antički učenjak prvi izračunao opseg Zemlje?*; *Kada se desio Prvi svjetski rat?*; trebala bi biti dopunjena pitanjima kao što su: *Da li učenici poštuju različitosti?*; *Da li mogu prepoznati i suočiti se sa svojim emocijama?*; *Koliko pomažu jedni drugima?*; *Koliko su empatični?* i slično. Pitanje je koliko su ove životne vrijednosti prepoznate kroz kurikulume s obzirom na to da se iste ne mogu razvijati niti prepoznavati samo kroz intelektualnu dimenziju. Školska klima, kao vrlo suptilan konstrukt koji prema definiciji objedinjuje kako dimenzije koje se odnose na poučavanje i učenje tako i dimenzije međusobnih odnosa, osjećaja sigurnosti i institucijskog okruženja (Cohen i saradnici, 2009), postaje važno mjesto razvoja socijalnih i emotivnih kompetencija mladih. S tim u vezi ovaj rad ističe značaj i potrebu za provođenjem preventivskih programa u školskom okruženju, uz kraći prikaz primijenjenih programa na Zapadu. Preventivski školski programi koji su u ovom radu predstavljeni najvećim dijelom su se usmjeravali na poboljšanje školske klime. Aktivnostima promjene i reorganizacije osnovnih dimenzija školske klime ovim preventivnim programima došlo se do niza pozitivnih ishoda. Promjene su tako uočene kako na intelektualnom planu kroz poboljšan akademski uspjeh, tako i na planu ponašanja kroz pozitivno ponašanje učenika, smanjeno nasilje i zloupotrebu droga. Programima su se promijenili i stavovi mladih prema školi koji su postali pozitivniji o čemu svjedoči smanjen broj absentizma i suspenzije učenika.

Literatura

- Bašić, J. (2009). *Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*. Zagreb: Školska knjiga.
- Botvin, G. J. (1999). Prevention in Schools. In R. T. Ammerman, P. J. Ott, & R.E. Tarter. *Prevention and Societal Impact of Drug and Alcohol Abuse*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 281–305.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention and Treatment*, 5(1), Article 15.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111, 180–213.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., MacIver, D., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *Elementary School Journal*, 93, 553–574.
- Gottfredson, D. C. (1990). Changing school structures to benefit high risk youths. In: P. E. Leone, (ed.). *Understanding troubled and troubling youth: Multidisciplinary perspectives*. Newbury Park, CA: Sage.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42, 421–444.
- Guidelines and Recommendations for School-Based Prevention (2012). Institute for Research and Development 'Utrip'. Ljubljana, Slovenia.
- Kyler, S. J., Bumbarger, B. K., & Greenberg, M. T. (2005). *Technical assistance fact sheets: Evidence-Based Programs*. Pennsylvania State University Prevention Research Center for the Promotion of Human Development.
- Lester, L. & Cross, D. (2015). The relationship between school climate and mental and emotional wellbeing over the transition from primary to secondary school. *Psychology of Well-Being*, 5(1), 1–15.
- Nation, M., Keener, D., Wandersman, A. & DuBois, D. (2005). Applying the Principles of Prevention: What Do Prevention Practitioners need to Know About What Works. *American Psychologist*, 58, 449–456.
- National Institute on Drug Abuse (2014). *Drug Facts*. National Institutes of Health: U.S. Department of Health and Human Services.
- National School Climate Council (2007). *National School Climate Standards: Benchmark to promote effective teaching learning and comprehensive school improvement*. New York, NJ: National School Climate Center.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioural functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3). 408–422.

- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka, BiH: TT–Centar.
- Tanjić, Ž. (2004). Kako oblikovati današnje društvo? Promišljanje Zygmunta Baumana kao pitanje i izazov. *Društvo i socijalna politika*, 316(4), 243–260.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D’Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
- Internet izvori:
 - Blueprints for Healthy Youth Development Inc (2012-2018). Pristupljeno 08.05.2018. sa <http://www.blueprintsprograms.com/factsheet/positive-action>.
 - Blueprints for Healthy Youth Development Inc (2012-2018). Pristupljeno 08.05.2018. sa <http://www.blueprintsprograms.com/factsheet/lifeskills-training-1st>.
 - PAXIS Institute (2018). Pristupljeno 08.05.2018. sa <https://goodbehaviorgame.org/>.
 - National Gang Center (2018). Pristupljeno 08.05.2018. sa <https://www.nationalgangcenter.gov/SPT/Programs/136>.

PREVENTION PROGRAMS AND POSITIVE SCHOOL CLIMATE

Abstract:

Positive school climate has to do with better educational outcomes and learning process and presents key dimension related to the risk effect and promotion of healthy youth development. Actually, the research show that positive school climate has influence on academic achievements and health and furthermore it becomes the key component in improving school and prevention of peer violence (Thapa et al, 2013). This paper offers basic information on prevention and prevention programs with a special emphasis on prevention programs rooted in school environment. Basic guidelines are given for drafting effective school based prevention programs along with underlying the importance of positive school climate as a crucial framework for planning prevention programs. A couple of successful prevention programs implemented in school environment were presented. The author in her conclusion emphasizes the school as a place for improving the whole development of children and the young, drifting from traditional understanding of school as a place where only intellectual development of children takes place.

Key words: prevention, prevention programs, school climate.

Vera MIĆUNOVIĆ¹

GOVOR SELA MATAGUŽI – OSVRT NA TOPONOMASTIKU I LEKSIKU

Rezime:

U radu *Govor sela Mataguži – osvrt na toponomastiku i leksiku* biće riječi o nekim lingvističkim i toponomastičkim karakteristikama govora sela Mataguži. To se selo nalazi na istočnoj granici Zetske ravnice prema Malesiji i Tuzima i teritorijalno pripada Zetskoj ravnici, a govor pripada jugoistočnim crnogorskim govorima.

Uz osvrtanje na sam položaj mjesta, koji je doprinio i osobenosti govora, u prvom dijelu rada osvrnućemo se i na njegov toponomastički fond. U radu ćemo ukratko pomenuti i osobine koje ga bitno karakterišu u okviru zetsko-podgoričke govorne grane jugoistočnih crnogorskih govora.

Ono što govor Mataguža čini posebnim u okviru crnogorskih govora, originalno i posebno vrijedno, jeste i raznovrsno leksičko bogatstvo. Za ovaj govor karakterističan je i veliki broj riječi orijentalnog porijekla, ali i riječi iz romanskih jezika. Veći dio biće dat u rječniku na kraju ovog rada. Glavni informatori s terena ispitivanog područja bili su Mileva Radović (1933), Branko Škataric (1924), Ljepa Kukuličić (1936), Desanka Škataric (1931).

Ključne riječi: govor, toponomastika, leksika, crnogorski jezik, rječnik, informator.

O toponimu Mataguži

Selo Mataguži jedno je od najvećih i u istoriji zetske oblasti najstarijih, najpoznatijih i najznačajnijih sela. Razvilo se u relativno širokom prelaznom pojasu, koje se jugoistočno od Cijevne, preko manje produktivnih površina nastavlja ka najplodnijem prijezerskom području (Radusinović, 1991: 95–99).

Selo se nalazi na istočnom obodu Zetske ravnice; prema Malesiji graniči se sa selima Vranj i Vladni u kojima živi stanovništvo pravoslavne, islamske i katoličke vjeroispovijesti.

¹ Mr Vera Mićunović, nastavnik savjetnik u OŠ „Olga Golović“ u Nikšiću. Rad je priređeni izvod iz magistarske teze *Govor sela Mataguži (akcenat, glasovi i oblici riječi)*.

Naziv Mataguži selo je dobilo po istoimenom plemenu koje je nekad živjelo na tome području.

Ispitujući narodno predanje o Matagužima, A. Jovičević je zapisao „da su oni bili neko staro pleme, veliko i silno i da su bili gospodari u Zeti“ (Jovičević, 1926: 367–368 i 425–426). Na drugoj strani, navodeći mišljenje K. Jirečeka „da su negdašnji stanovnici zetskog sela Mataguži bili Arbanasi, da je njegovo ime ilirskog porijekla“, J. Erdeljanović ističe „da se svud po Kučima sasvim odlučno tvrdi, da su Mataguži bili ‘stari narod’, koji je baš sjedio u današnjoj kučkoj zemlji. Sumnjamo, istina, da su današnje selo Mataguže u Zeti zasnovali protjerani Mataguži” (Erdeljanović, 1981: 162–164).

Ovome se samo kao pretpostavka može dodati mogućnost da su oba mataguška naselja (i u Kučima i u Zeti) prvobitno mogla postati kao rezultat ljetnjeg (planinskog) i zimskog (ravničarskog) turnusa sa stokom.

Mikrotoponimijskih termina je veliki broj što sigurno „otkriva u potpunosti čovjekovu vezanost za tlo na kome bitiše i prisno saživljavanje sa podnebljem“ (Vujičić, 1996: 103).

Glavni toponomastički fond mataguškog sela čine: Begovica, Stari viganj, Stankovića brijeg, Godelja, Baljinice, Mljace, Orahovačke baštine, Trpezulja.

Južnije od ovih lokaliteta su: Čurić, Lokvača, Popof ubā, Rakovića livade, Averulja, Bačulja, Ljekačulje, Ml’iništa, Adžinice, Suljevice, Kaplješe, Mrenov brod, Omerov grm, Čerave. Još južnije su lugovi: Kujov brijeg, Krstimrke. U okviru samog sela manji lokaliteti su: Ničevica, Andžilas, Dubrave, Kamena glavica, Gusovac.

U mnoštvu toponima koje smo prikupili s ovog prostora, u čijim tvorbenim osnovama su najčešće geografski apelativi, zastupljeno je nekoliko tvorbenih modela.

Afiksarno-tvorbeni likovi zastupljeni su u sufiksnoj varijanti: Begovica (Begojca, Begulja), Ničevica, Adžinice, Baljinice, Trpezulja, Bačulja, Ljekačulje, Čurić, Ml’iništa, Čerave, Dubrave, Lokvača, Krmenjača, Martinica, Ruškō, Fenšta, pri čemu su najčešći sufiksi : -ica, -ulja, -ić, -išta, -ave, -ača. Modeli s nultim sufiksom nijesu prisutni.

Toponimi u vidu toponomastičkih složenica rijetki su (Krstimirke), a mnogo češći su u vidu dvočlanih i višečlanih naziva, odnosno u vidu sintagmema: Stankovića brijeg, Stari viganj, Orahovačke baštine, Popof ubā, Omerov grm, Mrenov brod, Kujov brijeg, Velja Mrka, Šarova topola, Kul’ić ubā, Markof briest, Kupina Ramadanovića, Rakovića livade. Može se reći da u ovom govoru važi teorija kojom De Sosir objašnjava funkciju jednog jezika: „Ako jezik ne pruža mnogo preciznija i autentičnija obaveštenja o običajima i institucijama naroda koji ih koristi, služi li on da okarakteriše mentalni tip društvene grupe koja ga govori? Upravo jedno dosta uopšteno prihvaćeno mišljenje jeste da jezik odražava psihološki karakter jednog naroda...“ (De Saussure, 1996: 195). Sudeći po navedenim primjerima, jasno je da data formulacija u potpunosti važi za govor ovog kraja.

Leksika

Migraciona i druga pomjeranja stanovništva iz okruženja, naglašen razvitak školstva i sredstava informisanja, morali su ostaviti određene tragove u lokalnom govoru. Sve to bitno utiče i na jezik svakodnevne komunikacije, pojedini izrazi se rjeđe čuju ili su pali u zaborav, leksika postaje siromašnija, slikoviti nazivi za radnje, alate i pribor se gube. Do sada nije bilo detaljnijeg bavljenja tim segmentom govora Zete, a sigurni smo da je ovo selo pogodan teren za ispitivanja pomenute vrste. S obzirom na to da je uticaj kulture, obrazovanja, medija na govor ovog područja sve veći, trebalo bi takva istraživanja obaviti što prije i tako sačuvati bar dio jezičkoga blaga.

Kako smo naglasili, govor ovog sela uže pripada zetsko-podgoričkoj govornoj grani (Čirgić, 2017: 121–124) i sadrži u velikoj mjeri karakteristike ovih govora (Čirgić, 2017: 136–137, Ćupić, *JF XXXIII*: 267–275). Od osobina koje ga bitno karakterišu izdvajamo ove:

- stabilan vokalizam s pet standarnih vokala i vokalno r;
- redovno sažimanje sekvence *-ao* (*ušâ, došâ*);
- klasične vrijednosti refleksa *ḥ* (*zvĕezda, đĕt*);
- sekvenca *rj* daje *re* (*mrĕža, gorĕt*);
- postojanje dva laterarna sonanta: *l* i *l'*
- fonema *h* je nestabilne artikulacije. U inicijalnoj poziciji se, uglavnom, ne izgovara: *iljâda, aljĭna*, ôcu, *lât* (*hlad*), *ljĕp/ljĕba, âjde*; kod mlađih mještana čuje se u riječima *helikòpter, hrâna, Hĕrvatskâ*. Supstitucija inicijalnog *h* nekim drugim glasom ne bilježi se, izuzetak je *h* u grupi *ht-* (*kĕ (j)o, kĕĕla, šĕĕli*). U medijalnoj poziciji najčešći su oblici s gubljenjem *h* bez prelaznog konsonanta (*snâ, greĕta, idâu*), zatim oblici sa *v* odnosno *j* (*orâvi, suvòta, puvât, Mijâ'lo*), najređi su primjeri u kojima je *h* očuvano (*šspljeh, paròhija*). Finalno *h* najčešće je potpuno izgubljeno u oblicima: *òdma, ojdò, ponĕso, dodò*; u imeničkim riječima kao kontinuant javlja se *f*: *sĕf, glĕf*.
- fonema *f* postoji u pozajmljenicama, iz turskog prvobitno, a zatim i iz drugih jezika (Stevanović, 1935: 48–49);
- postojanje fonema *ś* i *ž*;
- izdiferenciranost glasova *č – ć* i *dž – đ*;
- dosljedna jekavska jotacija dentalnih, a veoma često i labijalnih suglasnika i suglasničkih grupa *dv, sv* i *cv*;
- nestabilna artikulacija foneme *j*; redukuje se u inicijalnoj poziciji ispred vokala *e*: *ĕdan, ĕsa(m), enĕk, ĕtrva*; redukuje se i u enklitici *je*: *Mĭlo mi 'e e ste dòšli*. U medijalnoj poziciji, a ispred konsonanta, *j* se jasno artikulira: *mâjka, jâjce, dâjko*; iza nepalatalnih suglasnika *č, ž, š* glas *j* se gubi u nekim leksemama: *bòžâ, bòžũ, òvĕĕ*; kad se sonant *j* nađe između vokala, njegova priroda zavisiće od osobina tih glasova (*ĕĕjak, žũtija; stâvât, nestâvâla, krivũci/krĩũci*).
- dva silazna akcenta uz postojanje vanakcenatskog kvantiteta (*kòsâĕ, đĕdò, crkòvnò /crkveno/*);

- prenošenje silaznih akcenata na proklitike (*pŕ nosu, ìz grāda, ù grāt*)
- većina asimilaciono-dismilacionih procesa karakteristična za tip kojem ovaj govor pripada;
- oblici ličnih zamjenica prvog i drugog lica jednine u dativu i lokativu su *mēne, tēbe, sēbe*;
- umjesto *nam* i *vam* čuje se *ni* i *vi*;
- umjesto *njihov, njihova, njihovo* prisvojne zamjenice često glase *njini, njina, njino*;
- zbirni brojevi imaju nastavak *-oro*;
- nerazlikovanje akuzativa i lokativa, odnosno upotreba istog oblika za označavanje cilja i mjesta, tj. mirovanja i kretanja;
- zamjena socijativa oruđnikom;
- upotreba aorista i imperfekta;
- infinitiv je bez finalnog *i*.

Nastao iz potrebe ljudi za komunikacijom, jezik se razvija i bogati, a susreti s drugim narodima uz nastajanje novih zanimanja kao i bogatstvo ljudskih saznanja usloveli su da se u jezicima nađu riječi tuđeg porijekla. U govoru Mataguža strana leksika predstavlja značajan dio leksičkog potencijala. Kao razlog pojavljivanja stranih riječi u jednoj leksici mogu se navesti potrebe društvene stvarnosti i težnja da se ispune praznine u leksičom sistemu (navedeno prema Radulović, 1994: 158). Ako se imaju u vidu istorijsko-geografski okviri u kojima se govor razvijao, ne čudi što u jeziku ovog sela nalazimo velik broj riječi orijentalnog porijekla, što mu daje posebnu čar. One su potpuno uklopljene u sistem crnogorskoga jezika pa se često i ne prepoznaje da se radi o riječi tuđeg porijekla.

Za ovaj govor karakterističan je i veliki broj leksema iz romanskih jezika, poprimitljenih usljed posrednih i neposrednih dodira s govorima Crmnice i govorima Boke Kotorske. Veći dio njih biće popisan u rječniku na kraju ovog teksta.

Govor Mataguža posebnim, življim, čine i metaforični frazeološki izrazi: Òjde glätki'a rēbāra. - Ništa pot kāpicom nēma. - Vidī kōga ìmā zā sobōm. - U sän se kōla vōzē. - Cřna mās jo iz očī tōči.

Pri određivanju stepena zavisnosti smisla frazema od riječi od kojih je sastavljen, njihova etimologija gotovo da nema nikakvog značaja.

Karakterističan je i poslovični duh ovog govora:

Ìzmeđu dva bāna gōla glāva. - Ni lūka řio, ni s njīm mirīsā. - Čērā jēža is plōta, on će ù plōt. - Brēgovi se ponīziše, a dōlovi povīsiše. - Ďe će krūška, bes pot krūškōm. - Ko e l'řep, l'řep je do křpē. - Zlī gōremu kōnja vōdī. - Čēmu vākat, tōmē vřīeme. - Gřdna se òdmā čūje. - Nēkat trēbā jezīk i kūpīt, a nēkat prodāt. -Ko diel'řio pa plākā, ne vesel'řio se.

Promijenjeno značenje navedenih primjera lako je uočljivo. Na nastanak poslovice uticali su događaji u svijetu oko čovjeka, kao i njegov odnos prema njima.

Rječnik leksema iz turskog i romanskih jezika živo prisutnih u govoru sela

Registar je sačinjen na osnovu šire građe prikupljene od informatora na terenu, kao i na osnovu ličnog iskustva autora rada, a iz rječnikā navedenih u literaturi (Musić, Škaljić) preuzeto je njihovo značenje i objašnjenje. Isto je po potrebi dopunjeno ako u govoru sela navedena riječ ima i neko šire značenje.

Turcizmi

Napomena: Riječi date u zagradama navedene su u obliku u kojem se nalaze u rječniku Abdulaha Škaljića.

abèr (haber) – novost, vijest; *nèma àbera* u govoru figurativno znači i: ne haje, ne mari

ādžö – starac, dedo

aferim – bravo, odlično, živ bio!

ājir (hair), âjr – sreća, korist

ājtar – ljubav, želja

ājvān (hajvan) – životinja

ākrep – škorpion, štipavac, u ovom govoru i: izuzetno ružna osoba

āla, hāla – čudovište, zmaj; u našem govoru figurativno: zadesiti neka nesreća

aladūmi – shvati, razumi!

alakāča, alapāča – brbljiva žena

alāliti, halāliti – pokloniti, oprostiti, u ovom govoru i: nešto čestitati –

Srećno bilo!

āma, èma – ali, samo

amān – Milost, zaboga!

amanèt (u ovom govoru i u obliku: amanät) – preporuka, zavjet

āmìn – Daj, Bože!

arāmiti – prokleti, ne dati oprosta

âr (har) – stid, sram

arâr, harâr – vreća od kostrijeti

argät – radnik, nadničar

arčiti, (harčiti) – trošiti

āvēt – prikaza

avēfīnja – luckasta osoba, lake pameti

azdisāti – pomamiti se, postati obješan

bābò – otac

babövina – očevina

bādža – otvor

bāt'l'ija (bahtlija) – srećan čovjek

bajät – ustajao

bājāti – vraćati

bājrāk, bārjāk – zastava
 baksüz – nesrećan čovjek, čovjek koji drugome donosi nesreću
 bakšiš – dar, poklon
 bâr (barem) – makar, ako ništa drugo
 bārabār – jednako, isto
 batâl – pokvaren, neuredan, u našem govoru i: veoma bolestan
 batāliti – okaniti se (fig. značenje: prestati s poslom), napustiti
 bećarüşa – ženska osoba koja živi slobodnijim životom
 belâj – nesreća, nevolja
 bel'edīja (belegija) – kamen za oštrenje noževa
 belenzūka – narukvica
 bendāti – pridavati važnost
 beriçet – obilje, rod, sreća
 bûða, bûđ – plijesan
 bujrüm! – izvolite!
 bukagīje – okov na nogama
 buljūk – grupa; u govoru: mnogo ljudi okupljenih bez reda
 čekma – vrsta prozorskog krila, u govoru: dugme
 čibük – cijev sa lulicom na kraju; u govoru: poslastica za djecu
 çäge – papir, potvrda
 çâr – dobitak, korist
 çêf – dobro raspoloženje, volja
 çemèr – uski ženski ukrasni pojas
 çèsa – papirna vrećica, novčanik
 çitâb – knjiga, zakon
 çôşa – ugao
 çutèk – batina, udarac
 çutük – panj, klada; u našem govoru figurativno: priglup čovjek
 dājko (hipokoristik od daidža) – ujak
 dalavèra – podvala, prevara; figurativno: problemi u poslu
 dembèlj – lijenčina
 dirèk – greda, stožer
 dizgîn – kožni povodac od uzde
 dolâma – vrsta starinske muške i ženske nošnje
 dūrāti – trpjeti, trajati
 džādâ – cesta, put
 dželjèp – stado, figurativno: mnogo osoba
 dženābèt – poganac, nevaljalac
 đumrük – carina, trošarina
 đüturè – sve u cjelini, ujedno
 đuturüm – onaj koji je obnemogao i oronuo

đuvegija – mladoženja
 fakī'ēr (fakir) – siromah; u govoru figurativno: jadan čovjek, neugledna
 osoba
 falän – tobože, navodno
 fès – kupasta kapa koju muslimani nose
 fisliðèn – bosiljak
 fükara – siromah, sirotinja; u govoru: čovjek lošeg karaktera
 gāj'rät – trudi se, naprijed (podstrek)
 gulāmfēr – besposlenjak, spadalo
 (h)aerl'ï! – neka je srećno!
 endèk, jendèk – otkop, široki jarak
 izmećâr – sluga
 ibrèt – primjer, čudo
 igbâl – sreća
 isân – čovjek, osoba
 jabānâc – stranac, tuđin
 jägma – grabljenje, otimanje
 jâzak – šteta
 kapadāhija (kapadakija) – nasilnik
 kâbâst – krupan, velik
 kandžija – bič
 kanât – štednja, skromnost
 kančèlo – svitak, klupko konca
 kapäk – poklopac
 kaplän – tigar; u govoru: onaj koji ne razmišlja
 kastèm (kasten, kastile) – hotimično, namjerno
 kīmèt – vrijednost, cijena; u govoru figurativno značenje: paziti nekog
 s velikom ljubavlju
 konäk – prenoćište
 kubüriti – živjeti s teškoćama
 kujrük – rep
 kûla – višespratna kamena zgrada
 kulüçiti – raditi besplatno, tegliti
 lagûm – mina
 mojasilj (majasil) – vrsta kožne bolesti
 māj'dän – rudnik, pogodno mjesto
 mandāliti – zatvarati vrata stavljanjem grede
 marifetlük – dovitljivost, vještina
 mâšala – izraz čuđenja ili dopadanja
 mâtara – sud za vodu; u ovom govoru i figurativno značenje: nešto bez
 vrijednosti

mavèn – plav
 merâk – uživanje, želja
 mercèz – centar
 mèraba – pozdrav: zdravo, dobar dan
 nalùne, nalàne – drvena otvorena obuća
 nâm – popularnost, glas
 ni'èt – namjera
 nimèt – božja blagodat, hljeb
 òtomān – mekani divan s jastukom bez naslona
 pačariz – šteta, kvar
 panađûr – vašar, igranka
 patísāti – zastati, smiriti se
 popišmāniti – odustati od nečega promijenivši mišljenje
 raèt, (ratluk) – spokojstvo, mir
 rezilj, (rezil) – osramoćen, ponižen
 sáč – poklopac pod kojim se na ognjištu peče hljeb
 sakāt – kljast, ozlijeden
 sèftē – prvi dnevni pazar
 sevâp – dobro djelo
 sãfra – nesvjestica; u našem govoru i: nervoza, sjekiracija
 sãdžãk – željezni tronožac na kome se na ognjištu sprema jelo
 sòfra, sòvra – trpeza
 šicâr – korist, dobitak
 taksirât – nesreća, zla kob
 tēke – samo, čim
 tesl'îm – bolestan teško
 tesl'îm učiniti – bogu dušu predati
 tevecël'i – naprazno, besciljno
 učkür – uzica kojom se vežu u pasu gaće, šalvare ili dimije
 u(j)durisāti – urediti, pripremiti, dogovoriti
 ujdürma – smicalica; u govoru: dogovor
 ul'îšte – košnica
 urezilîti – osramotiti, obrukati
 vâjda – korist, dobitak
 vaksãz, (vaksuz) – nezgodno doba
 vãkat – vrijeme, doba
 vaktil'ë – nekad, u svoje vrijeme
 vãktôm – na vrijeme
 zakapãrîti – zaključati
 zemân – vrijeme
 zulùm – nasilje, nepravda

Romanizmi

alavērtīti se – dosjetiti se, učiniti da neko nešto shvati
ârija – zrak
avizät se – sjetiti se; u govoru i: shvatiti situaciju
bagatëla – malenkost; u našem govoru i: jeftino
böländža, bälänča – vaga
bäraba – probisvijet, pokvarenjak
baratät – rukovati
bästāšan – vješt, sposoban
bastät – biti sposoban, usuditi se
bavēdät – pričati, brbljati; u ovom govoru i: govoriti besmislice
beštijät – pobijesniti; figurativno: ponašati se neozbiljno
britvulîn – perorez; u ovom govoru i: nož za brijanje
cerâda – nepromočivo platno
cigâr, cġgara – cigareta
crëvlje – cipele
cùkar – šećer
čäpra – jareća koža
čikara – šoljica za kafu
ćučät – sisati; figurativno i: djetinjiti u ponašanju i razgovoru
dëklamovati – govoriti stihove, figurativno: pričati mnogo
dimïdžana – velika staklena flaša opletena šibljem
dogänja – prodavnica
fâlīt – nedostajati, pogriješiti
famëlja – porodica
fëta – kriška
fisan – umišljen; osjetljiv
frkadëla – ukosnica
frëško – svježe
frnjökät – praviti čvoruge nekim prstom i palcem
fuštänj – vrsta tkanine
grïnjät – nekoga psihički maltretirati
intopät – zatvoriti rupu; u našem govoru i: naći se u pravom času
inträt – naići
izbirikân – snalažljiv, lukav
jakëta – kratki kaput
käca – drvena posuda
kantâr – vaga
kantinjëla – drvena letva
käpara – predujam
karòca – kočija
kašëta – omanji sanduk
kašûn – veliki sanduk

kläk – kreč
 körota – crnina
 köšťanja – kesten
 kräp – šaran
 kredënca – komad namještaja, vitrina
 krepät – crknuti, umrijeti
 kvärat – četvrtina
 läbrnje – velika usta
 läma – pleh, posuda od pleha; nešto bezvrijedno
 läpīs – olovka
 lenträvät se – slikavati se
 lima – turpija
 mäca – paketić vune
 manína – narukvica
 mankamënat – nedostatak
 mütv – gluvonijem
 nakončät – udesiti, srediti
 omatufit – ostariti, gubiti pamćenje od starosti
 pälänga – gvozdena poluga
 parlät – govoriti
 pasät – proći
 pëdäv – spor, lijen
 pìpün – dinja
 pìrün – viljuška
 pjäca – tržnica
 pjadëla – ovalna posuda
 pljät – tanjir
 pofermät – potvrditi, odobriti
 räša – podsuknja
 sičija – zlovoljna osoba
 sič – vedro za vodu
 stïmät – poštovati, počastiti
 šësan – uredan, skladan
 škänj – stolica bez naslona
 škûr – taman, zagasit
 špörkät – isprljati, zamazati
 taräca – balkon
 tavàja – stolnjak
 travësa (treveza) – pregača
 ušpärrät – uštedjeti
 vëlo (vël) – fina marama, koprena
 vërända – terasa u staklu
 žbìr – doušnik; zabilježeno u figurativnom smislu: prefiganac.

Literatura:

- Čirgić, A. (2017): *Dijalektologija crnogorskog jezika*, FCJK, Cetinje
- Ćupić, D.: „Pregled glavnih osobina govora Zete“, Beograd, *JF XXXIII*.
- De Sosir, F. (1996): *Kurs opšte lingvistike*, Novi Sad, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Erdeljanović, J. (1981): *Kući, Bratonožići i Piperi*, Beograd.
- Jovićević, A. (1926): *Zeta i Lješkopolje*, Beograd, SKA, SEZ, knj. 23.
- Musić, S. (1972): *Romanizmi u severo-zapadnoj Boki Kotorskoj*, Beograd, Filološki fakultet, knj. XLI
- Radulović, Z. (1994): *Jezik i stil Čeda Vukovića*, Nikšić.
- Radosinović, S. P. (1991): *Stanovništvo i naselja Zetske ravnice od najstarijeg do novijeg doba*, knj. II, Nikšić, Univerzitetaska riječ
- Stevanović, M. (1935): *Istočnocrnogorski dijalekat*, Beograd, *JF 5*.
- Škaljić, A. (1985): *Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku*, Sarajevo, Svjetlost.
- Vujičić, D. (1996): *Iz onomastike, leksikologije i dijalektologije*, Podgorica, Unireks.

THE DIALECT OF VILLAGE MATAGUŽI – REVIEW ON TOPONOMASTICS AND LEXIS

Abstract:

In the work *The Dialect of Village Mataguži-review on toponomastics and lexis*, we will introduce some linguistic and toponomastic characteristics of dialect in Mataguži village. This village is situated on eastern borderline of Zeta plain, nearby Malesija and town Tuzi. Therefore, territorially, this village belongs to Zeta plain, and its dialect belongs to south-east Montenegrin dialect.

The first part of the work focuses not only on toponomastic fund of the village dialect, but also its geographical position, which contributed to specificity of its dialect.

The work also deals with characteristics that define this dialect in a framework of Zeta and Podgorica as part of south-east Montenegrin dialects.

The diversity of lexical richness is what makes the dialect of village Mataguži special, original and valuable in the framework of old Montenegrin dialects. The huge amount of words of oriental and roman origin are characteristic for this dialect. Part of them will be presented in the dictionary, in the end of this work. The leading researchers on the inquired area were Mileva Radović (1933), Branko Škatarić (1924), Ljepa Kukuličić (1936), Desanka Škatarić (1931), Rosa Boljević (1931).

Key words: dialect, toponomastics, lexis, Montenegrin language, dictionary, researcher.

Avdo NURKOVIĆ¹

ESTETSKA DIMENZIJA SIJARIĆEVIH ROMANA

Rezime:

O književnom stvaralaštvu Ćamila Sijarića kod nas nije mnogo pisano, iako njegovo bogato i raznovrsno djelo to svakako zaslužuje. Književni kritičari su, zavisno od svog obrazovanja i analitičkog interesovanja, hvalili ili kudili književno djelo Ćamila Sijarića.

Jezik prilagođen mjestu u kojem se radnja odvija na osnovu narodnog govora kako je, dakle, široke kulturno-istorijske podstice i svjestan radijus djelovanja. Može se reći da je Ćamil Sijarić uklopio svoje romane čvrsto i u društveno-istorijskoj i čak političkoj stvarnosti tadašnjih jugoslovenskih književnika. Valorizujući književno djelo Ćamila Sijarića, Vuk Krnjević kaže: „Sijarić uopšte ne komunicira sa modernim proznim izrazima. Tematski neinteresantan, služeći se zastarjelim proznim kazivanjem, bez ozbiljnijih filozofskih saznanja, Sijarić bi se teško održao u literaturi koja ima malo veće pretenzije“. Sijarić je osobitu pažnju poklanjao leksici u pripovijedanju, pored ostalog, održavajući socijalnu, konfesionalnu i obrazovnu svijest naratora u djelima.

Ovaj rad razmatra određene likove u Sijarićevu djelu, motive, siže književno-umjetničkog teksta, vaspitanja i običaja, značenje prostornih struktura.

Ključne riječi: proza, roman, humor, sociokulturni kod, govor, istorijska prošlost.

Sijarićeva estetika forme i izraza

Filozofsko-kritički gledano, razmišljajući na marginama Sijarićevih romana, u prvi osvrt mišljenja dolazi samostalnost i originalnost piščeve umjetničke forme. Tu se prepliću estetičke kategorije: lijepog, ružnog, tragičnog, komičnog i ljupkog, što govori o nivou Sijarićeva umjetničkog djela. Tako, kada raspravljamo o esenciji Sijarićeva djela, približavamo se egzistencijalnoj i fenomenološkoj ljepoti iskaza i življenja. Da podsjetimo, Sijarić je još kao medresant i student sakupljao duhovno blago Bošnjaka

¹ mr Avdo Nurković, izvršni direktor JU OŠ “25.maj” u Rožajama, i nastavnik-savjetnik za crnogorski jezik i književnost

Sandžaka i tako je uspostavljao saradnju sa SANU u Beogradu i JAZU u Zagrebu, što mu je omogućilo studiranje. On je pisao i istraživao, da bi živio. To je istinski pisac, tj. stvaralac koji je trasirao svoj životni put za razliku od drugih koji su bili nemoćni, pročitali bi svoj iskaz i sišli sa scene, a posmatrač bi ostavili ravnodušnim, Sijarić bi slušaoca ostavljao u zanosu svojom ljepotom govora, formom, idejom i izrazom. Na taj način se istinski približavamo kategoriji lijepog. Zato je estetička forma romana poseban izazov za kritičara i uopšte čitatelja.

Pitanje je što opažamo i saznajemo iz Sijarićevih romana? Kakvu poruku možemo prenijeti mladim generacijama koje „preskaču“ naše ključne pisce, zahvaljujući oskudnim nastavnim programima. Zato smo mi krenuli u nove pohode.

Uistinu, filozofski gledano, umjetnička i estetička forma Sijarićeve proze pretvara se u poetski izraz, bez toga čina, na putu prema Sijariću ne može se ići. U cjelini gledano, Sijarićev iskaz je umjetnički i estetički originalan. To nije sinteza svakodnevnog govora, već govor sa zapaženim odstupanjima i asocijacijama. To je složeni iskaz koji ima višestruku dimenziju.

Pitamo se čega je ono izraz? Možemo odgovoriti: „Sijarićeva proza je estetski gledano iskaz duše, izraz života, izraz ljudskog i duhovnog.“ Zato ove dimenzije treba promišljati i dovesti u sklad. Riječ je o izraženom sadržaju. Zato sam krenuo sa ovom temom razumijevanja Sijarićeve književne forme kao izrazitog fenomena koji nije dovoljno istražen u tekućoj književno-kritičkoj intepretaciji. Zbog svega toga nije potrebno jednom pročitati Sijarićevo djelo, već se treba stalno vraćati i uživati u njegovim estetskim ljepotama. Meni je jasno da kritičar ne može biti na nivou pisca, zato i ovaj moj skroman doprinos estetskog zadovoljstva, kao istraživača i pisca ide putem boljeg razumijevanja Sijarićeva romanesknog umjetničkog djela. Estetičar ide dalje od kritičara jer otvara ono što se u biti krije u umjetničkom djelu, kao što je roman. Jer, zacijelo, Sijarićevo djelo pažljivom čitaocu stvara divljenje, što je veći nivo uživanja u lijepom i dražesnom.

Slika sandžačkog govora u Sijarićevim romanima

O stvaralaštvu Ćamila Sijarića i njegovim pojedinim djelima objavljen je zapažen broj studija i rasprava, posebno za vrijeme njegovog života, upravo zato što je njegova živa riječ na književnim susretima, posebno besjedama, skretala pažnju teoretičara, te istoričara književnosti. Međutim, nakon saobraćajne nesreće koju je doživio u Sarajevu krajem 1989. godine interesovanje istraživača za Sijarićevo djelo je opalo, sa izuzecima od strane univerzitetskih profesora Nikole Kovačevića i Hasnije Muratagić-Tuna, koji su objavili zapažene radove o Sijariću, prije svega monografskog i studijskog karaktera. S obzirom na to da je prošla stota godišnjica od rođenja ovog velikog pisca (2013), smatramo da će se biblioteka radova o Sijariću proširiti.

Sijarićevo djelo je stilski i jezički šaroliko i bogato. Posebna dimenzija estetskog uzitka su motivi iz više krajeva Sandžaka, od Bihora, preko Mojkovca i Peštera, pa sve do Raške, što govore i sami naslovi piščevih djela („Bihorci“, „Ram-Bulja“, „Konak“, „Carska vojska“, „Mojkovačka bitka“, „Raška zemlja Rascija“ itd). Bezbeli, Sandžak je motivima i specifičnim jezikom bio nepresušna Sijarićeve inspiracija. Od rodnih Šipovića (Akovo – Bijelo Polje), gdje se pisac napojio čistim epskim i lirskim govorom, kojem se i u najzrelijim godinama vraćao i za koji kraj su ga vezale neraskidive duhovne zavičajne niti, pa sve preko školovanja od skopske medrese, preko druženja sa značajnim intelektualcima i piscima toga vremena Rifatom Burdžovićem, Muhamedom Abdagićem, koji su ga upoznali s piscima i pjesnicima, Kostom Racinim i Radovanom Zogovićem, zatim studiranjem na beogradskom univerzitetu, te službovanjem kao advokat u Banjaluci prije Drugog svjetskog rata i najzad njegovog presudnog dolaska u Sarajevo nakon oslobođenja, gdje je doživio punu afirmaciju.

Jasno, dolaskom u Sarajevo, Sijarić će se ponovo približiti zavičajnom Sandžaku i aktivno će učestvovati u radu Međurepubličke kulturno-prosvjetne zajednice sa sjedištem u Pljevljima, gdje će postati jedan od pokretača i članova redakcije „Mostovi“, književnog glasila sa tromede Bijelog Polja, Plava, Rožaja, Sjenice, Titina do Novog Pazara, gdje mu je kao književnom bardu Sandžaka i Bosne priređivan spektakularan doček. U tom vremenu Radio Novi Pazar je danonoćno, kao i list „Bratstvo“ u kojima je djelovao pjesnik Ismet Rebronja, danima su najavljivali Sijarićev dolazak i na taj način pripremali kulturne posebnosti da dočekaju i uživo razgovaraju s velikim piscem i umjetnikom riječi kakav je bio Čamil Sijarić. To je bila prva javna promocija sandžačke i uopšte bošnjačke duhovnosti u ovim krajevima, gdje je vlast strogo koristila svakog stvaraoca. Svojim javnim istupanjima, Sijarić je posebno motivisao mlade književne glasove, to je demonstrirao gostovanjem u pojedinim školama regije Sandžaka u čemu je posebno pisao i pisac Faruk Dizdarević.

Ono što plijeni estetski i etičku pažnju jeste da je Sijarić bio posebno naklonjen malom sandžačkom insanu, siromašnim i obespravljenim ljudima, a o tome su svedočile njegove reportaže iz Sandžačkih gradova koje su redovno bile emitovane na Radiju i televiziji u Sarajevu i na taj način pisac je budio emocije kod najšireg pučanstva za Sandžak. Nažalost, njegov životni tok i opus je prekinut u najzrelijim godinama kada je trebao da sumira svoje veliko iskustvo i razmišljanju o Sandžaku. Po svjedočenju njegovih najbližih saradnika i srodnika, pisac je nakon oficijalnog odlaska u zasluženu umjetničku mirovinu, bio opsednut idejama da zaokruži i sistematizuje svoje djelo. Međutim, tragedija koja se dogodila, nesreću koju je doživjeo na pjesačkom prelazu, prekida mu sistematizaciju djela.

Posebna estetska dimenzija Sijarićeva stvaralaštva je jezik, kao i jezičke osobenosti njegovih romana u kojima je pisac pokazao čitavi spektar sandžačkog jezičkog šarenila u kojima susrećemo brojne sandžačke mikrotoponime i toponime na koje je ukazala dr Hasnija Murtagić-Tuna u svojoj doktorskoj dizertaciji „Jezik Ćamila Sijarića“. Mi koji poznajemo manje-više ove krajeve, kao da prolazimo preko toga, ali za istinske jezikoslovce, Sijarić je veliki književni rudnik. Zato nas Sijarićeva leksika najautentičnije upućuje na Sandžak i na njegov most sa Bosnom. Brojne njegove besjede, priče, a posebno romani čuvaju fonem *h* iako je u govorima crnogorskog i srpskog jezika njegov status vrlo specifičan.

Bezbeli, Sijarić, kao i svaki drugi majstor govora i pera ka cijelim svojim literarnim ostvarenjem, pokazuje stalnu vezu sa Sandžakom i posebno sa regijom Bihor, drevnim gradom i antičke i rimske istorije, koji je posebno afirmaciju doživio za vrijeme Osmanlija. U tom smislu, jezička komponenta, iako je u pitanju jezik jednog našega literarnog klasika, u svakoj dubljoj analizi nas vodi izvoristu, tj. rodnom Sandžaku, što smo cijelim ovim istraživačkim postupkom dokazivali.

Sijarić je svojim romanima značajno upotpunio saznanje o sandžačkoj duhovnoj egzistenciji, posebno na planu naracije epskog i lirskog, sadržajima likova koje je strpljivo stvarao i uočavao. Na taj način, slušajući Ćamilove priče, kao i čitajući njegove autentične romane, mladi stvaraoci su se budili i formirali svoj književni svijet. Jer Ćamil je pjesnik duha, inspirator priče. U tom pravcu estetski fenomeni u Sijarićevu djelu se mogu promišljati i istraživati sa svojih fundamentalnih tačaka gledišta, sa gledišta estetskog govora (kao akta), kao i estetskog predmeta (kao specifične epsko-lirske naracije). Fenomen ljepote govora demonstrira se pojavnim oblikom, kad su slušatelji satima mogli pratiti pisca, kao što su zaljubljenici u pjesmu, u dubokim noćnim sahatima slušali homersku Avdovu pjesmu, koja ih je nadahnjivala i upućivala u istoriju mišljenja i življenja. Sijarićev roman je došao u vrijeme odvajanja od matice Bosne, u vremenu nesigurnosti, smutnje, gladi, progona, i iseljivanja Bošnjaka za Tursku. Zato je i način bivstvovanja Sijarićevih junaka specifična u odnosu na Selimovićeve i posebno na Andrićeve junake. Iznenadno prekinuti život pisca uskratio je mogućnost da detaljnije estetski uobličiti svoje djelo kao i detaljnije prikaže istinu sandžačkog čovjeka. No, estetika i izraz pisca neiscrpno upućuju da i dalje tragamo za smislom Sijarićeve književne egzistencije u pravom smislu te riječi. Način njegovog stvaranja, može da ispiriše istraživača, pisca da napiše i osmisli Sijarićevu romanesknu estetiku. To je još jedan estetski naziv u vremenu. Kako je samo Sijarić znao povezati prirodu i ljude i osmisliti njihov smisao postojanja.

Pitanje saznanja junaka kao pitanje estetsko za one površne umetnike, djela Ćamila Sijarića predstavljaju zagonetku.

I na kraju estetska dimenzija Sijarićeve literature (romana, priča i poezije) na najrelativniji način svjedoči da je on bio prvorazredni pisac, koji je kao takav, filozofski rečeno, bio i ostao svijest i savjest bošnjačkog naroda. Zacijelo, njegovo romaneskno djelo, njegova priča i besjeda čitalaca i posmatrača ne mogu ostaviti ravnodušnim već ga dovode do vrhunca estetskog zadovoljstva. Zato, pisati i promišljati Sijarićevo prozu predstavlja, u fenomeloškom smislu, pravi estetski doživljaj. Bez obzira što pisac svoje djelo nije do kraja završio, već je ostalo otvoreno, ono kao takvo, ima višedimenzionalnu umjetničku projekciju i ono, doista, čitaoca ne može razočarati, već će se on njemu uvijek vraćati. A ovo što govorim ističem iz svojih najdubljih uvjerenja.

Zaključak:

Kako egzistira Sijarićevo umjetnično djelo?

Estetska osobenost kroz stvarnu posebnost pisca u poimanju svijeta i života. To je evidentna dimenzija načina postojanja, realnost življenja.

Ishodište i poruke. Gledano u cjelini, Sijarićeve romani su jedna istorijska i psihološka kompozicija koja ide u nedogled u putovanju mašte, od sadašnjosti preko bliske prošlosti ulazeći u dubinu vjekova.

Naše istraživanje razmatra, prije svega, estetske aspekte, status i ulogu junaka u bogatom i raznovrsnom romansijerskom opusu Ćamila Sijarića, budući da se malo ko do sada bavio ovim kompleksnim pitanjem.

Pozabavili smo se određenim analitičkim istraživanjima estetskim pogledima i aspektima njegovih romana, kao što su: Bihorci, Kuću kućom čine lastavice, Mojškovačka bitka, Konak, Carska vojska i Raška zemlja Rascija.

I ako se radi o žanrovski i topološki različitim romanima, u njima, ipak, ima dosta toga zajedničkog i srodnog kada je riječ o formi pripovijedanja, estetskim aspektima, glavnim junacima, bez obzira na njihov pol, vjersku pripadnost, godine i društveni položaj.

Takođe, dobar dio prostora zauzima svijet čovjekove intime, u kome junaci na različite načine ispoljavaju svoje osobine, nedostatke i vrline. Sijarić je u tom nijansiranju i psihologizaciji junaka vrlo vješt i odmjeren, što je kritika znala da uoči (R. Tautović, N. Kovač, R.P. Nogo, S. Koljević, R. Mikić).

Socijalni ambijent sela oslikan je sa puno narodne fantastike, ironije, tugovanja. Sijarić je na vješt način koristio narodna predanja i majstorski ih ugrađivao u svoj prozni tekst.

Svijet sandžačkog vilajeta kroz Sijarićeve rečenice prikazan je na jedinstven način. To je svijet osobene filozofije života.

Literatura

–Bandić, Miloš, „Veličanje prosječnosti“, kritičari o djelu Ćamila Sijarića

–Đuričković, Dejan, „Razgovor sa Ćamilom Sijarićem“ (Mali narodi, a ne veliki, imaju veliku prošlost i veliku istoriju), Kritičari o djelu Ćamila Sijarića, ANU BiH, Odjeljenje za književnost i umjetnost, knj.8, Sarajevo, 1986.

–Nurković, Avdo, „Junak u romanu Bihorci Ćamila Sijarića“, FUN, N.Pazar 2012. (izmijenjeno i dopunjeno izdanje)

–Nurković, Avdo, „Forme pripovijedanja i estetski aspekti u romanima Ćamila Sijarića“, N. Pazar 2015.

–Rajko Petrov Nogo: Sijarićeva Raška „ Lik i lirski slika u djelima Ćamila Sijarića, zbornik, Radnički univerzitet „Pivo Karamatijević“, Priboj 1979.

–Svetozar Koljević: „Od Bihorca do Raške“, pogledati Lik i lirski slika u delima Ćamila Sijarića, zbornik, Radnički univerzitet „Pivo Karamatijević“.

THE AESTHETIC DIMENSION OF SIJARIC'S NOVELS

Abstract:

Literary critics did not write much about the work of Ćamil Sijarić and certainly not as much as its rich and diverse work deserved. Critics either criticized or praised the writer depending on their educational background and analytical approach.

Sijarić's language is derived from people's speech of the area he writes about, along with his broad cultural-historical incentives and consciousness of the scope of his deeds. He has succeeded in fitting his novels firmly into the social-historical and even political reality of that time i.e. the time of Yugoslav literary writers. Vuk Krnjević says: "Sijarić does not communicate with contemporary prose expressions. His themes are uninteresting, his storytelling is old-fashioned without serious philosophic approaches. Sijarić could not afford to stand in the row with more demanding literary prose writers with higher pretensions". Sijarić paid a lot of attention to lexis and storytelling, besides, reflecting social, confessional and educational background of the narrator in his works.

This work attempts to explain some of Sijarić's characters, motives and abstracts of literary and artistic text, education and customs, meaning of spatial structures.

Key words: prose, novel, humour, sociocultural code, speech, historical past.

Сања НИКОЛИЋ¹
Власта ЛИПОВАЦ²
Музафер САРАЧЕВИЋ³

ОБРАДА ГЕОГРАФСКИХ САДРЖАЈА ИНОВАТИВНИМ МОДЕЛОМ МУЛТИМЕДИЈАЛНИХ ПРЕЗЕНТАЦИЈА

Резиме:

Настава и путеви учења и поучавања одавно су предмет истраживања многих научника који се баве дидактичко-методичким питањима. Та истраживања често су усмјерена на трагање за правим путевима одржавања наставног процеса гдје и наставници нијесу актери, већ актерска улога припада самим ученицима. Циљ је код ученика пробудити машту и интересовање за истинским напретком, а то можемо урадити само пружајући ученику задовољство током рада. Мултимедијски приступ реализацији садржаја наставник може осигурати смишљеном интеграцијом властитог излагања уз коришћење медија. Као помоћ наставницима у новије време изграђују се мултимедијски пакети за потребе једне наставне цјелине помоћу компјутера. Различити медији, као извор знања, дају се у пакету (тј. сви на једном месту) ради лакшег и рационалнијег учења, уз остварење принципа очигледности и ученичке активности. Њихова функционална и техничка интеграција омогућују ученицима различите прилазе учењу, што повећава ефикасност и оптималност наставног процеса и процеса учења. Географски садржаји захтијевају активан приступ у поучавању и учењу. Мултимедиј као метод у раду у много чему побољшава захтјеве у учењу и поучавању комплексних географских садржаја с којим се сријећу дјеца ниже школске доби.

Кључне ријечи: географски садржаји, мултимедијална настава, учење и поучавање, иновативни модел, разредна настава.

¹ Др Сања Николић, Универзитет Едуконс, Учитељски факултет Сремска Каменица, ОШ“ Доситеј Обрадовић“ Ириг

² Проф. др Власта Липовац, Универзитет Едуконс, Учитељски факултет Сремска Каменица ВШСС за васпитаче, Крушевац

³ Проф. др Музафер Сарачевић, Универзитет у Новом Пазару, Департман за рачунарске науке

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Настава и наставни процес одавно су предмет истраживања многих научника који се баве дидактичко-методичким аспектима наставе. Посљедњих неколико деценија, посебно је порасло интересовање за поучавање и учење у коме ученик није више објекат поучавања, већ субјекат наставног процеса. Стално се траже адекватни и правилни путеви и начини гдје учитељи немају само улогу утискивача знања и поучитеља, већ се њихова улога потпуно преобликује у „усмјериваче“ наставног процеса у којем мање поучавају и више само усмјеравају, а ученици ипак више науче. Ученици имају више слободе, прилике за самосталним и истраживачким радом, учењем у позитивној клими и сарадњи. Крајњи циљ је код ученика пробудити машту и интересовање, те жељу за истинским напретком. То можемо урадити само пружајући ученику задовољство при учењу. Тако велики корак можемо постићи само иновирањем наставног процеса.

У нашој земљи и земљама нашег окружења дуго је владао традиционални образац образовања који подразумијева улогу ученика као објекта који се поучава без његовог активног учешћа. Међутим, промјене у друштву изазване снажним развојем науке и технологије, посљедњу деценију двадесетог и почетком двадесет и првог вијека, подразумијевају потребу да се образовање прилагоди новонасталим промјенама друштва и свијету информационих медија у коме се препознаје ново друштво, друштво знања и информационих технологија, које нас води ка новом квалитетнијем правцу учења. „Наиме, информационо друштво је оно друштво у којем су стварање, расподјела и размјена, манипулација и доступност информацијама важна економска, културна и друштвена активност. Уз њега се веже и појам економија знања или „knowledge economy“, којег је први пут споменуо Петер Друкер још крајем шездесетих година прошлог вијека. Појам се односи на економске активности које свој успјех не темеље на минимализацији трошкова и искоришћавању ресурса, већ на компетитивним предностима заснованим на знању – од јединствених знања и способности у креирању пословних процеса, преко јединственог знања коришћеног и углављеног у производе, до знања у облику управљања информацијама и комуникацијама“ (Стануловић, 2008: 156). У развоју таквог друштва, у коме су информације и знање кључни појмови живота и рада и стратегију образовања покушавамо сагледати у потпуности као сегмент таквог друштва и као неодвојиви дио тежње ка квалитетнијем европском концепту образовања.

Пракса нам ипак указује да је учење и поучавање још увијек сведено на традиционалне димензије, фронтални облик рада, без много учешћа иновација у наставном процесу. Ученицима је неопходно да науче појмове, трајније их уграде у свијест, али и да повежу те појмове

са животним ситуацијама. Ученике треба усмјерити да се у потпуности сналазе и у рјешавању проблемских ситуација и димензија проблема задатака. Све то можемо постићи дубљим и интензивнијим припремањем наставног процеса, интересантним начинима поучавања, квалитетнијим приступима учењу и прилагођавању наставног процеса новом друштву знања и информационим технологијама, те друштву у којем медији пружају свеобухватне могућности поучавања.

ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ МУЛТИМЕДИЈАЛНЕ НАСТАВЕ

Образовање чини један од основних стубова стицања знања. Без квалитетног образовања нема ни квалитетног знања, па ни напретка друштва у цјелини. „Да би у потпуности одговорило својим циљевима, образовање се мора организовати око четири основне области које ће током читавог живота за сваког појединца представљати стубове знања: учење за знање (што значи овладати средствима споразумијевања); учење за рад (односно дјеловати у окружењу); учење за заједнички живот (учествовати и сарађивати са осталима у свим хуманим дјелатностима); учење за постојање (обухвата три предходна става). Наравно, ова четири приступа сазнању се стално преплићу, додирују и међусобно размјењују податке, тако да уствари чине јединствен пут“ (Пејић, 2000: 76). Образовање данас узима се као основно право сваке људске јединке, знање, пренос знања и комуникација сматра се темељом садашњег друштва.

Савремене теорије наставе и учења почивају на становишту да се образовно дјеловање наставе састоји мање у рецепцији садржаја, него у обликовању, развоју и сазревању тјелесних, душевних и духовних снага. У својој теорији Клафки (Клафки, 1994: 14) као о централној категорији говори о образовању. Нарочиту пажњу посвећује разумевању интеракције односа између формалног и материјалног образовања. Клафки конципира појам категоријалног образовања и он тврди да није могуће остварити формални циљ образовања без материјалног. По њему образовање је категоријско образовање са двојним значењем, које човјеку категоријски отвара стварност, да баш и он сам захваљујући сопственим категоријским искуствима, погледима и доживљајима за ту стварност постаје отворен. Кубе (Ракић, 1924) у својој теорији кибернетички обликује наставни процес. По њему, васпитање и образовање су процеси у којима се учениково понашање и укупне активности од стране наставника воде, коригују и према задатом циљу усмјеравају. Имплицирајући ову теорију на мултимедијалну наставу корекције и усмјеравање према задатом циљу управо воде ученика кроз мултимедијалне презентације. Кубе говори о медијима као носиоцима информација што се исто тако имплицира на рад путем мултимедијалних презентација. Норберт Винер (Ракић, 1924) учење сагледава кроз теорију

информација и комуникација и говори о педагошкој кибернетици као научној дисциплини која се развија у области педагогије. Као битан сегмент наставног процеса он говори о повратној информацији која је исто тако битан дио мултимедијалних презентација. У бихевијористичким теоријама Скинер (Ракић, 1924) је у свом бихевијористичком моделу поткрепљења на основу оперативног понашања и улоге повратне информације у понашању људи разрадио своју теорију учења. Информација коју пружамо ученику у току процеса учења о његовом оствареном постигнућу треба да му послужи као подршка или поткрепљење (мотивација) како би појачао своје напоре. „Информација о постигнутом резултату служи ученику као подршка – поткрепљење да појача своје напоре. Постоје, како каже Скинер, двије врсте поткрепљивача – позитивни и негативни. Позитивни поткрепљивачи додатно појачавају оне чиниоце који доприносе да се оствари бољи резултат, а негативни укључују оне чиниоце који умањују њихово дејство, који сметају да се постигне бољи резултат.“ (Вилотијевић, 1999: 60). Скинер (Ракић, 1924) помиње у својој теорији три етапе програмираног учења: сусрет ученика са новим знањима, ученикова активност ради усвајања знања; поткрепљење за савладане садржаје. Програмиране мултимедијалне презентације неоспорно садрже све неопходне етапе Скинеровог поткрепљења у учењу. Повратну информацију и регулацију (корекцију) наставног процеса проучава и теоријски утемељује и Тализина (Ракић, 1924) у свом кибернетском моделу. Повратном информацијом у настави, по Тализини, провјерава се да ли су остварени циљеви наставе, односно да ли је ученик примио и разумео наставне садржаје и на основу њих извршио одређене задатке. „Повратна веза је информација о томе да ли су извршена и задата радња у сагласности“ (Вилотијевић, 1999: 270). Процес учења иновативним моделом мултимедијалних презентација остварује управо овако постављен концепт наставе. На овим теоријама као темељима, у глобалу, треба да почива образовање данас. Географски садржаји су кључни садржаји у предмету познавању природе и друштва дјече нижих разреда основне школе и за њих су прилично апстрактни. То значи да њихова обрада захтијева концепт очигледности који управо пружа овакав модел наставе.

ПОЈМОВНО ОДРЕЂЕЊЕ МУЛТИМЕДИЈАЛНЕ НАСТАВЕ И ОПРАВДАНОСТ ОВОГ МОДЕЛА ПРИ ОБРАДИ ГЕОГРАФСКИХ ПОЈМОВА У НИЖИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Мултимедијални пакет је „скуп наставних медија – средстава за медијални приступ образовању, који омогућава ученицима да индивидуално и индивидуализовано уче и самообразују се. Различити медији, као извор знања, дају се у пакету (тј. сви на једном месту) ради лакшег и рационалнијег

учења, uz ostvareње принципа очигледности и ученичке активности. Њихова функционална и техничка интеграција омогућују ученицима различите прилазе учењу наставног градива, што повећава ефикасност и оптималност наставног процеса и процеса учења“ (Педагошки лексикон, 1996: 305). То би значило да мултимедијалну наставу можемо афирмисати као мултимедијални пакет (који садржи скуп свих различитих наставних медија као извор знања) који омогућава ученицима индивидуализован приступ образовању.

Модерни појам „мултимедиј“ означава везу више медијских канала и изражајних форми. Са водећим медијем РС-ијем сједињују се различити „традиционални“ медији као што су писмо, слика, филм и аудитивни медији. Тиме је релативно лако створити визуелно-аудитивно-текстуалне производе. Тако је могуће реализовати циљеве педагогије медија који су оријентисани на производе. Мултимедији представљају у великој мјери активно учешће, судјеловање, комплексна знања и искуства што изискује вријеме, енергију и стрпљење. Медијски битна повезаност обраде текста, обраде слике и тона, видео снимака, графике и анимације допушта мноштво медијских-педагошких пројеката за примјене на самом рачунару, интернету, истраживање и комуникацију на мрежама, за мултимедијске презентације. Ученици различитих талената могу заједно да раде на пројекту прилагођавајући га себи (вријеме и реализацију).

Мултимедијски приступ раду представља једну свеобухватну медијску интеграцију. Другим ријечима: укључујете рачунар и издајете му наредбе (директиве) ријечима. Наредбе се рачунару издају говорно. Он вам одговара такође језички (говорно), али уз то може да прими и изговорене биљешке. Он бира и спроводи телефонске позиве. У могућности сте да се користите видео-презентацијом, па чак и да користите свјетску мрежу података, снимање и гледање телевизијских емисија. Код свих тих активности, користили сте и друге медијуме. Рачунар преузима управљање стицањем знања и помаже у дијалогу за проналажење потребних информација.

Основна улога, циљ и оправданост коришћења иновативног модела мултимедијалних презентација у разредној настави оправдава се тиме да конкретизује повећање успјешности и рационализације образовања и процеса учења. Модел мултимедијалних презентација много више окрепљује чула и пружа очигледније приказивање садржаја што дјелује и на трајније запамћивање наученог. Дидактика медија, као издвојена дисциплина новог времена, наводи и одређене педагошко-психолошке основе и предности мултимедијалних презентација у сврху конкретнијих методичких задатака у реализацији образовног програма.

Усмјеравајући се на географски садржај у нижим разредима основне школе у потпуности можемо оправдати употребу мултимедијалне наставе, и то огромном потребом рационализације, активизације и очигледности

у наставном процесу. Картографски садржаји, химна, обиљежја рељефа, значајна места и др. изискују висок степен наведених аспеката. Мултимедијалне презентације којима дјецу можемо аудитивно, чулно и визуелно усмјерити готово у потпуности покривају поље географских садржаја. Примјери наставних садржаја су: Положај Републике Србије; Територија и границе Р Србије; Символи Р Србије; Главни град и други важни градови Р Србије; Рељеф; Ријеке и сливови; Бање; Климатске одлике. Сагледавајући наведени садржај увиђамо потребу апликација, карти, слика, музике, ознака и текста које све можемо склопити у јединствен мултимедијални пакет.

ОБИЉЕЖЈА И ФУНКЦИЈА МУЛТИМЕДИЈАЛНЕ НАСТАВЕ У НИЖИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Многа наставна средства стара су колико и сама настава и коришћена су много раније него средства масовне комуникације – штампа, радио, филм и телевизија. То су углавном рукописи, слике, модели, средства за демонстрацију и слично. Након проналаска штампе, школа користи уџбенике, приручнике и репродуктивне слике као изворе знања у васпитно-образовном процесу.

Широка употреба медија заснива се на принципу по коме су ова средства мање апстрактна него усмена или писана ријеч, тако се васпитно-образовна искуства нижу од најреалнијих до најапстрактнијих. Наравно, ученик у процесу наставе обично прелази ове супротности – надовезујући апстрактне симболе на искуствене чињенице, или та сазнања стиче уз помоћ мултимедијалне технике и то превасходно онда када треба да стекне искуства која превазилазе временске и просторне оквире у којима се он креће.

Савремена школа суочава се са тзв. експлозијом знања и информација, наглим промјенама садржаја образовања и промјенама у образовној технологији. Опет, са друге стране, у школи проналазимо још увијек вербализам и формализам у знању ученика. Велики је јаз у ономе што школе нуде ученицима и онога што млади људи очекују, те што им је потребно за живот и рад. „У традиционалној настави доминира фронтални облик рада са израженим предавачком функцијом наставника што не обезбјеђује довољну интеракцију са ученицима нити оставља довољно времена за самосталне активности ученика у функцији квалитетнијег овладавања наставним садржајем. Настава је, често, формализована, вербализована и недовољно очигледна што смањује трајност знања и повезивање теорије са реалним животом.“ (Бранковић, Мандић, 2003 : 113). Усавршавање дидактичких медија, наставних метода и облика рада

и комплетног методичког система имплицира нову функцију, ефикасност и осавременавање наставног процеса.

Посебну препреку квалитетнијем раду школе и цјелокупног васпитно–образовног процеса чине ригидност у примјени метода, облика и средстава наставног рада и спорост у увођењу иновација у организацију наставе, технику и технологију педагошког рада.

Технологија се, опет, захваљујући брзом напретку науке и технике, све више ослања на микроелектронику, роботiku, ласерску подршку и на нове материјале, а чијом се употребом човек ослобађа рутинских послова и усмјерава свој рад на сложеније послове контроле управљања.

Мултимедијална настава је „нови медијум“ и једна нова комуникациона техника. Интегрисати мултимедије у редовну наставу, а не мултимедије као алтернативу за наставу – то је оно у чему би се састојао захтјев дизајнерима програма за учење.

Педагошке функције мултимедијалне наставе би се редуцирале на слjedeћа језгра:

1. олакшава се истовремени прилаз многим изворима и различитим информационам врстама (подаци, текстови, филмови),
2. изворни наставни програм који оптерећује ученика би се растеретио, уштедјело би се вријеме које може да користи за ефективно учење,
3. информативно богатство води до конфронтације с мноштвом мишљења, а то може да подстакне размишљање које унапређује рефлексију и провоцира плуралистичке начине посматрања,
4. когнитивни апарати су креативне екстензије за интелектуални рад и нуде појачану примјену за когнитивне конструкције.

Укупно цивилизацијско стваралаштво пренијело би се на нови медијум који има много већу брзину приступа подацима и омогућава (пружа) корисницима глобалног телекомуникационо–рачунарског система приступ сваком податку у свако доба и на сваком мјесту. Продор нове информатичке технологије, интеграција и концентрација електронских медија у једном систему је, у ствари, суштина мултимедијалног система, који је за нови тип компјутера повезао телевизију, телефон, репродукцију звука и фотографије, рачунарске мреже и омогућио учење и наставу на индивидуалном нивоу (диференцирано према способностима и могућностима корисника). У оквиру овог пројекта су реализоване интернационалне хардверске компоненте и софтверски пакети мултимедије из различитих образовних подручја: екологија, језичко образовање, природне науке, друштвене науке, умјетност, музика...

Данас се педагошка функција наставних медија схвата веома широко. Према мишљењу већине педагога вриједност наставних медија је велика и огледа се у слjedeћем:

- ❑ Да би се ученици упознали с појмовима и догађајима на основу којих би могли извршити стицање сазнања, уопштавања, те провјеравати практична знања, наставни медији им обезбјеђују досљедније реализовање основних принципа учења.
- ❑ Наставни медији пружају могућност наставнику и ученику да се ослободе многих рутинских послова, те да се у настави испољи већи степен креативности и да се посвети више пажње ономе што се ради и зашто се залаже.
- ❑ Употребом наставних медија наставник ће лакше прилагодити наставу према претходним знањима ученика, интересовањима, способностима, те ће успјешније реализовати наставне садржаје и обезбиједити активно учешће ученика у настави.
- ❑ Наставни медији значајно доприносе да се брже модернизују облици, методе и поступци у настави.
- ❑ Захваљујући наставним медијима ученици више уче увиђањем, истраживањем и рјешавањем проблема, она их подстичу на мобилност и самосталност.
- ❑ Савремени наставни медији обиљежавају степен чулног сазнања које упућују на ствари, појаве и њихове особине, што омогућава бољи начин учења, услове за трајније памћење, сигурно препознавање и употреба оног што је запамћено.

Овакве закључке налазимо код бројних познатих педагога као и нпр. у изворима Данимира Мандића.

Према томе, у новим наставним медијима као што је мултимедијална разредна настава (мисли се на мултимедијалну наставу која се користи у нижим разредима основне школе и чини камен темељац постављању знања дјетета) огледају се знатне олакшице за рад наставника на припремању наставе дајући му могућност да успјешније обавља своју функцију интелектуалног вође, креатора и васпитача, који је ослобођен летаргије задржавања табле, креде и књиге као доминантних и јединих наставних средстава и помагала. С друге стране, посебан допринос мултимедијалне разредне наставе упућен је ученицима пружајући им могућност самосталног рада упоређивања, уопштавања, рјешавања задатака и примјену стечених знања у пракси.

На крају, потребно је истаћи да мултимедијална настава у нижим разредима основне школе нема рјешење за све проблеме савременог наставног процеса, нарочито оне које произилазе из неповољног положаја просвјете и школства у друштву јер њихову моћ, прије свега одређује знање, педагошка спрема, залагање наставника, степен мотивисаности ученика и ниво сарадње између наставника и ученика. Надаље, потребно је истаћи да постоје и садржаји чије обликовање није погодно за мултимедијалне пакете,

што једноставно значи да сваки садржај у сваком моменту не можемо интерпретирати помоћу мултимедијалне наставе. Овакав иновативни модел погодан је за вјежбање, понављање, обраду и систематизацију већег дијела градива, свакако, али не и за комплетно градиво које се учи у нижим разредима основне школе. Недостатак који је потребно свакако поменути јесте да посебно дјеца нижих разреда основне школе (што свакако не значи да се не односи и на старију дјецу) још увијек изискују близак контакт (на релацији ученик – ученик, али и учитељ – ученик), пажњу и развој социјалних односа, тако да треба постојати и разумна граница у употреби медија уопште.

САЗНАЈНИ ПРОЦЕС У МУЛТИМЕДИЈАЛНОЈ РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

Учење је сложен процес. Многе науке се баве овим надасве важним процесом, те је у оквирима овог рада могуће ограничити се на разматрање само најосновнијих принципа сазнавања, а у вези с њиховом примјеном на аудио-визуелна искуства.

Наши перцептори или чулни механизми су сталне споне помоћу којих одржавамо везу са свијетом око нас. Ученик с нормалним функцијама перцепторних механизма стиче сазнања као многоструке утиске забележене помоћу ока, уха, додира итд. Те функције се не одвијају појединачно и одвојено, већ сви или неки перцепторни механизми, подстакнути спољним збивањима, делују заједно, у складу. „Сазнање настаје као резултат координиране перцепције. Тај феномен доказују они случајеви гдје је физички недостатак једног сензорног рецептора елиминисао могућност стварања комплетне слике перцепције. Ефикасна перцепција је према томе спој сензација које затим изазивају у свијести мијешање, сређивање и одабирање једне слике“ (Köck, 1977 :87).

У размишљању човјек је свакако ограничен бројем, разноврсношћу и ширином опажања. Ученик који посједује богату ризницу искустава, сигурно ће бити ефикаснији у размишљању. Сваки квалитетан учитељ ће се зато трудити да дјечи пружи што више очигледних искустава. Планирањем визуелних и аудитивних импресија које оживљавају ситуације одговарајуће средине могуће је замијенити „стварне“ или конкретне доживљаје на бази којих би се могла добити прецизнија представа о животу.

На те представе надовезују се процеси размишљања-сврставање, повезивање и одбацивање: опажање-представа-размишљање-мисао. Нормалан процес размишљања обухвата одабирање сазнања и представа које се могу примијенити у рјешавању једног проблема, и одбацивања оних које се не могу примијенити. Основу за размишљање чини читав низ сазнања одакле се може вршити одабир. „Сазнања су резултат перцептивних

или реалних искустава о догађајима или стварима. Према томе, основу за размишљање чине богата ризница перцептивних искустава“ (Исто, 87).

Свијет је данас толико сложен и препун разних информација да ученик често није у стању да формира сопствену богату ризницу личних опажајних доживљаја; у том случају аудио-визуелна средства служе да успјешно замијене многа потребна и пожељна искуства.

Постоје многобројне дефиниције ставова. Једна од њих је Олпортова (одговара сврси рада): „Став је ментално неурално стање спремности, организовано кроз искуство, које врши директивни или динамични утицај на реаговање индивидуе на све предмете и ситуације са којима се она суочава“ (Исто, 87). Дјеца формирају своје ставове у породици, у школи, у игри са вршњацима, али и гледајући филм, ТВ; штампу ...под утицајем масовних медија. Утицај медија може бити јачи од ријечи – приче, разговора родитеља или учитеља и може утицати на промјене ставова код дјеце – ученика.

Ставове засноване на подражавању или емоцији ученик ће замијенити онима које сам ствара на бази својих нових конкретних доживљаја, сазнања и размишљања. „Односи између ставова, размишљања, оживљених представа и конкретних доживљаја и искустава су сложени, међусобно тијесно повезани и изукрштани“ (Исто, 87). У учионици наставник има прилике да мијења ставове ученика (нарочито ако су погрешни и формиран на основу предрасуда и на ненаучној основи), и да утиче на формирање нових друштвено исправних, научно утемељених ставова.

Да закључимо: база сваког сазнања, размишљања и формирања ставова је стварно искуство. У све сложенијем свијету око нас, дјеци није могуће увијек приуштити непосредна искуства, те прибјегавамо редигованој стварности путем аудио-визуелне технике и разноврсним планираним искуствима помоћу њих. На тај начин чинимо наставу ефикаснијом и отварамо пут развоја дјечје креативности. Ако то све чинимо кроз игру, ефекти неће изостати.

ПУТЕВИ САЗНАЊА ГЕОГРАФСКИХ САДРЖАЈА И ПОЈМОВА МУЛТИМЕДИЈАЛНИМ НАЧИНОМ УЧЕЊА

Током свог образовног процеса ученици би требало да развију и формирају системе научних појмова. То подразумијева процес савладавања система знања који омогућава кретање кроз различите нивое знања, а не подразумијева само стицање одређене количине већ готових информација. То значи, укључивање нових иновативних путева поучавања, процес дубљег улажења у путеве учениковог сазнања, интересантност приказивања, нови избор садржаја, нови темељнији приступ садржају, редослед увођења појмова и на крају повезивање знања и појмова у једну цјелину.

Географски појмови захтијевају правилан пут усмјеравања и обрађивања, подразумијевају одређена претходна предзнања ученика, што изискује пут конструисања знања на основу претходних знања, али исто тако и поступност слиједа поучавања. Истраживачки, откривачки пут поучавања и пут активне очигледности током обраде ових појмова и чињеница потпомаже дјечију радозналост. Мултимедиј као иновативни модел рада обраде географских садржаја у многочему побољшава захтјевне видове поучавања и комплексност материје са којом се сријећу дјеца ниже школске доби. Потребно је истаћи да процес сазнања, уопште, описује се као шематски исказ: перцепција, представа, појам. Описана шема основа је за апстракцију и генерализацију. Настава, међутим, својим процесом често не прати довољно дјечију умну дјелатност. Садржај знања у оквиру садржаја наставе остаје на нивоу површинских знања и неких општих представа и прате се само сазнања о спољним својствима предмета и појава. Улога дидактичко-методичких наука управо је усмјеравање ка иновативним начинима поучавања, распореда обраде одређених садржаја, па и самог начина приступа одређеном садржају. Рад у учионици треба усмјерити развоју нових информационих технологија, тј. потреба данашњег друштва у цјелини и савременим начинима усвајања знања у цјелини развијањем појмова, дефинисањем, постепено уочавање и ширих каузалних веза међу појмовима, У наставној пракси то би значило: уводити појмове примјерено узрасту ученика, постепено упознавати ученике с дефиницијама појмова, повезивати појам с осталим појмовима по различитим димензијама, одређивати садржај једног појма преко других појмова, систематски градити хијерархијски организоване мреже појмова и водити ученика кроз процес учења тако да он увиди везе међу појмовима и разумије њихов смисао у структури појмовног знања. Неопходно је истаћи да током процеса сазнавања ученици ступају у својеврсну интеракцију са садржајима које треба да усвоје и при том позитивна иновирана стратегија и техника мултимедијалног приступа може само допринијети дубљем интересовању и дубљој интеракцији ученик – садржај. Визуелни и аудитивни ефекат оваковог приступа садржају неоспорно изискује трајнији и дубљи ефекат запамћивања и уочавања веза у наставном садржају примјењују стратегију и технике успјешног учења. Мултимедијалне презентације у обради географских садржаја за разлику од рецептивног традиционалног контекста наставе своју оријентацију пружају ка личности сваког ученика понаособ. Он у потпуности својом индивидуалношћу прилази градиву према сопственим могућностима и усмјерен је ка сопственој активности у процесу учења. Умјесто пружања готових знања и информација ученицима се нуди, постепено, одређен фонд неопходних информација у систему који им омогућава да до нових знања долазе самостално и при томе добију повратну информацију о свом раду. Сваки сљедећи успјех је

уједно и слједећи мотив за наредни сегмент учениковог рада. „Повратна информација је својеврстан регулатор самосталног усвајања знања ученика у програмираној настави. Мада она има снажно мотивационо дејство, у штампаном програмираном уџбенику је проблем мјесто на којем је најбоље формулисати рјешење задатка. Тај се проблем, уистину, најефикасније рјешава примјеном рачунара у учењу“ (Шпановић, 2008: 111). Мултимедијалне програмиране презентације омогућавају ученицима правилно дозирану повратну информацију и у случају науспјеха повратак на битан елемент информације са садржајем. „У савременој дидактици настава уз помоћ компјутера схвата се као најразвијенија варијанта програмиране наставе, или због својих специфичности, коа посебан наставни систем“ (Ђукић, 2003 :114). Могли бисмо рећи да је та врста учења у ствари подразумијева мултимедијални облик учења. „То учење је смештено у контекст мултимедијалне наставе која омогућава ученицима да манипулишу подацима и информацијама и да стално самостално откривају различите везе и релације међу проучаваним феноменима“ (Шпановић, 2008 : 112). Многи аутори који се баве овом проблематиком говоре управо о томе да су само они ученици који активно уче способни да научено користе у даљим животним активностима.

Велика је оправданост коришћења овог система наставног рада у обради и поимање садржаја географске природе. Овај модел нас упућује на рад с великом основом очигледног материјала, аудио-визуелне природе, што ученицима само може омогућити успјешније овладавање основним географским појмовима, а затим и узрочно-посљедичним везама које изискују повезаност ових појмова у природи, редосљедом овладавања оваквом врстом материје. Основна форма организације овог вида наставе изискује велику ангажованост ученика, субјекатску улогу ученика у наставном процесу, али и организаторску, сарадничку улогу наставника током ученикова поучавања. „Партиципативно образовање представља измењену улогу наставника. Он се јавља у улози помагача, онога који подстиче и омогућава процес образовања и учења, а учесници у улози активног субјекта“ (Илић, 2000: 17.)

ИНФОРМАЦИЈА 1

Симболи државе су обележја којима се држава представља у свету. То су застави, грб и химна.





ЗАДАТАК 1

- Симболи државе су:
 - обележја којима се држава представља себи
 - обележја којима се држава представља свету
- Симболи државе су:
 - застава, грб и химна
 - застава и грб
 - застава и химна
 - грб и химна



Извод из мултимедијалне презентације бр. 2. Слика бр.1,2,3,4.

Крајни циљ овакве врсте наставе представља квалитетно усвојено знање, с трајнијом конотацијом, које се лако структурира у постојеће когнитивне структуре, примјењује, по потреби трансформише и користи у потребним животним ситуацијама.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Образовни процес ученика у смислу коначних исхода и компетенција захтијева формирање система научних појмова. То изискује савладавања система знања који омогућава кретање кроз различите нивое знања, примјену, анализу, синтезу, евалуацију, а не само стицање одређене количине већ готових информација. То значи, укључивање нових иновативних путева поучавања, у смислу побољшања исхода учења укључивање конкретних модела иновативних мултимедијалних програма. Ученик улази у процес дубљег сазнања, али и интересантнијег пута учења, новог темељнијег приступа садржају, редосљеду увођења појмова и на крају повезивање знања и појмова у једну цјелину. Свака информација се уводи постепено, прилагођена сваком ученика понаособ и његовом темпу рада уз мултимедијалне изворе који садржај оплемењују у виду мотивисаности и интересантности. Географски појмови захтијевају правилан пут усмјеравања и обрађивања, подразумевају одређена претходна предзнања ученика, што изискује пут конструисања знања на основу претходних знања, али исто тако и поступност слиједа поучавања. Конкретни мултимедијални програми надовезују постепено садржај на садржај, а ученик самостално напредује. Ако није савладао садржај сам програм га усмјерава назад да употпуни своје знање. Пут активне очигледности током обраде ових појмова и чињеница (које у традиционалном систему рада могу бити сувопарне, неинтересантне и исходи не морају бити остварени у потпуности, или колико би у већини било могуће) потпомаже дјечију радозналост и садржај чине пријемчивијим. Мултимедиј као иновативни

модел рада обраде географских садржаја у многочему побољшава захтјевне видове поучавања и комплексност материје са којом се сријећу дјеца ниже школске доби. Релевантна истраживања теоријска и емпиријска показују наведене могућности и резултате у смислу исхода знања, али и трајности знања. Види Сучевић (2009); Цвјетоћанин, Сучевић (2011).

Литература

- Богнар, Л., Матијевић М. (2002): Дидактика, Загреб: Школска књига.
- Вилотијевић, М. (1999): Дидактичке теорије, Београд: Научна књига, Учитељски факултет.
- Бранковић, Д., Мандић, Д. (2003) : Методика информатичког образовања са основама информатике, Бања Лука : Филозофски факултет.
- Clements, A. (2006) : The Principles of Computer Hardwer, Oxford : Oxford.
- Цветинчанин, С., Сучевић, В. (2011). Теоријски оквир развоја појмова о природи у предшколској установи. Педагогија, бр. 3.
- Ђукић, М. (2003): Дидактичке иновације као изазов и избор, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Клафки (1994): Дидактика као теорија образовања у оквиру критичко – конструктивне знаности о одгоју, У Gudjons, Teske, Winkel (ур.): Дидактичке теорије, Загреб: Едука.
- Kock, P. (1977) : Didaktik der Medica, Donauvorth: Ludvig auer Verlag.
- Илић, М. (2000): Респонсбилна настава, Бања Лука: Универзитет у Бањојлуци.
- Мандић, Д. (2001) : Информациона технологија у образовању, Српско Сарајево : Филозофски факултет, Београд : Виша школа за образовање васпитача.
- Пејић, Р. (2000). Рационалност и квалитет рада наставника у разредној настави, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ракић, В. (1924): Основи теорије образовања, Београд, 1-23.
- Стануловић, А. (2008): Заједница праксе у образовање – на путу друштва знања, Друштво знања: Зборник радова, Сомбор: Педагошки факултет, Марибор: Педагошки факултет.
- Сучевић, В. (2009). Позиција и улога ученика и наставника у “конструктивистичком одељењу”-пут ка квалитетном учењу. Бања Лука : Наша школа, 1-2. (68-79).
- Шпановић, С. (2008): Дидактичко обликовање уџбеника: Од откривајућег вођења до самоусмереног учења, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

ANALYSIS OF GEOGRAPHIC CONTENTS USING INNOVATIVE MODEL OF MULTIMEDIA PRESENTATIONS

Abstract:

The teaching process and the ways of learning and teaching have long been the subject of research of many scientists dealing with didactical and methodical issues.

In this process they are looking for the right ways of maintaining the learning process in which teachers are not the active participants but the main role belongs to the students. The aim is to inspire the students' imagination and interest for genuine prosperity. In order to achieve this teacher's need to give the students feeling of pleasure during the process of learning, also they have to offer them interesting lectures, and at the same time students are required to construct new knowledge based on the knowledge they have already acquired. Multimedia approach is used in learning process in which teachers deliberately comprise all their knowledge by using media. Recently, multimedia packages are being built in order to help teachers perform the teaching process using computers. As a source of knowledge different media are given in the package (i.e. all in one place) for easy and rational teaching. The students take active part in learning process and the principle of obviousness is realized in this way.

Their functional and technical integration offer the students different approaches to learning process and this increases efficiency of teaching and learning process.

Geographical contents require active obviousness and the proper way of teaching and learning in the process of analysis of these terms.

Multimedia, as a method in the process of elaboration of these contents, in many ways improves the challenging aspects of teaching and also improves the complexity of the matter that the students of the lower grades encounter during the learning process.

Key words: geographical contents, multimedia in the teaching process, teaching, innovative model, grade teaching.

Snežana GRAIĆ-VUČKOVIĆ¹

IMA LI ŠANSE ZA ŠKOLU?

Rezime:

Rad se bavi mogućnošću škole da se radikalno mijenja, prilagodi potrebama društva i izbjegne svoj kraj. Škola se već duže vrijeme srijeće s pokazateljima da učenici često i na razne načine pokušavaju da je izbjegnu. Ne samo kod nas, nego i u regionu i šire, djeca sve češće priznaju da ne vole školu, što ukazuje na potrebu za promjenama. Nagli razvoj nauke i tehnike neminovno dovodi do kritika, kriza i reformi škole. Krajem XIX i tokom XX vijeka došlo je do velikog progressa u nauci, pogotovo u tehnici i informatici. Raniji radikalni kritičari škole Robert Redeker, Džon Holt i Ivan Ilić već postaju vizionari. I pored mogućih scenarija buduće škole, svako društvo će, u zavisnosti od svojih ciljeva, strategije razvoja i ulaganja u promjene škole, imati školu kakvu zaslužuje. Škola u Crnoj Gori prolazi kroz reforme, koje nijesu lake i jednostavne, ali možda mogu pomoći našoj školi da preživi period velikih promjena u društvu i obezbijedi sebi opstanak.

Ključne riječi: učenici ne vole školu, emocionalna inteligencija, kritika škole, škola u budućnosti, strukturisana znanja, reforme.

Uvod

Zaposleni u školi svakodnevno se srijeću sa znacima koji ukazuju na moguću krizu škole. Anketiranje učenika, kojim se ispituje emotivni stav ili ljubav prema školi, daje rezultate koji ne ohrabruju. Sve više učenika priznaje da ne voli školu ili da voli samo neke aspekte rada u školi, kao što su: druženje, igra ili sport. Škole se svake godine suočavaju sa velikim brojem neopravdanih izostanaka. Odjeljenjski starješine su često iznenađene saučesništvom roditelja u pravdanju izostanaka koji su povezani sa izbjegavanjem obaveza, počevši od jutarnjeg buđenja pa do provjera znanja. Interesovanja jednog broja učenika tokom boravka na časovima uglavnom se svode na upotrebu mobilnih telefona,

¹ Snežana Graić-Vučković, diplomirani pedagog JU OŠ „Nikola Đurković“ Radanovići i JU OŠ „Branko Brinić“ Radovići

korištenje društvenih mreža i slično. Zbog toga su škole primorane da kućnim redom zabranjuju upotrebu telefona u školi, posebno tokom odvijanja časova. Privlačnost ovog vida zabave je toliko jaka, da dobar dio učenika, kršeći sva pravila, mobilne telefone koristi i tada. Kao rezultat ovih i sličnih aktivnosti, javljaju se konflikti nastavnika s učenicima, a povremeno i s roditeljima učenika. Razlozi zbog kojih dio učenika ne voli školu svakako su višestruki. Sve je više straha od obaveza, vršnjačkog nasilja, nesigurnog okruženja, stresa i posljedica loše komunikacije. I pored svih nastojanja da rješava probleme škola za sada teško uspijeva da prati ritam razvoja u svom okruženju i odgovori sve većim zahtjevima koji se pred njom nalaze.

Kakva je situacija na širem planu (šta kažu istraživanja)?

U Hrvatskoj javnosti su žestoke reakcije izazvali rezultati istraživanja sprovedenog u velikom broju država, među kojima se našla i Hrvatska. Hrvatski đaci ne vole školu - bio je zaključak rezultata istraživanja koje je sprovedeno u 37 evropskih zemalja i Americi (Vinković, 2004). Istraživanja koje je sproveo Hrvatski zavod za javno zdravstvo u saradnji sa HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) tokom školske 2009/2010. godine takođe su, između ostalog, pokazala da je postotak učenika uzrasta od 13 do 15 godina koji jako vole školu nizak. Kod djevojčica je iznosio 7%, a kod dječaka 5%. (Kuzman, Pavić-Šimetin, Pejanović-Franelić, 2012). Rezultati istraživanja na temu Kako se učenici osjećaju u školi, koje je sprovela Jasna Relja govore da: „Od stotinu ukupno anketiranih učenika četvrtih i sedmih razreda 74% voli ići u školu, dok ih 26% ne voli ići u školu. [...] Uočljiva je razlika prema uzrastu učenika, tako da mlađi učenici, tj. učenici u razrednoj nastavi više vole ići u školu...“ (Relja, 2006: 89). U Srbiji su takođe rađena nacionalna istraživanja zdravlja stanovnika Republike Srbije, koja su, između ostalog, tretirala i probleme u školstvu kao faktor koji dodatno otežava formiranje identiteta mladih (IPSOS, 2013). Javnost je, kao i u Hrvatskoj, bila šokirana profilom prosječnog srpskog učenika. Da ne voli školu navelo je 38,4% učenika i učenica. (Todorović, 2018). Ne ohrabruje ni podatak da se kod gotovo trećine srednjoškolaca loš školski sistem prepoznaje kao jedan od tri najveća problema mladih (Mrđa, 2011: 131). Po riječima Metke Zorec, predsjednice udruženja nastavnika Slovenije, škola mora biti više prilagođena učenicima, prijatna i manje zahtjevnja, kako bi djeca voljela školu. „...Prema evropskom prosjeku, slovenački učenici su oni koji su najmanje zainteresovani za odlazak u školu“ (Hadner- Hvala, 2017).

Visoko razvijene zemlje takođe imaju neke pokazatelje i povremeno se suočavaju sa činjenicom da učenici ne vole školu. O tome svjedoči izjava čuvenog američkog psihologa, Petera Greja (Peter Gray). On smatra da knjiga „Zašto učenici ne vole školu“ od Danijela T. Vilingama, u kojoj autor polazi od teze da učenici ne vole školu zato što nastavnici nemaju razumijevanje određenih kognitivnih principa, zapravo nije potpuna istina. Čitava situacija

podsjeća na „izbjegavanje slona u sobi“ jer svaki čovjek zna da je škola zatvor. I učenici ne vole školu jer vole slobodu! (Grey, 2009).

Pitanjem emocija i njihovog uticaja na život i rad škole ozbiljno se bavio Danijel Goleman, naučni novinar, psiholog i doktor Harvardskog univerziteta. Razmatrajući mogućnost emocija da poremete proces razmišljanja, u svojoj knjizi „Emocionalna inteligencija“ on kaže da „...produljena stanja emocionalne uzrujanosti mogu štetiti djetetovim intelektualnim sposobnostima, bitno umanjujući njegovu sposobnost učenja.“ (Goleman, 1997: 39). Svaka nemogućnost osobe da prepozna svoj osjećaj je ostavlja na milost i nemilost toga osjećaja. Osobe koje znaju da upravljaju svojim osjećanjima bolje prave izbore i bolje se nose s problemima od ostalih. „Upoznavanje vlastitih emocija, svijest o vlastitom biću i prepoznavanje osjećaja u trenutku kada do njega dolazi – ključ je emocionalne inteligencije“ (Ibidem, str. 50). Uticaj emocionalne inteligencije na motivaciju učenika potvrdila su i istraživanja profesora doktora Nenada Suzića: „Ako su emocije toliko značajne za školsko učenje, moramo se zapitati zašto su bile potisnute sve do kraja dvadesetog vijeka i kako napraviti školu koja će ih adekvatno pobuditi, pedagoški koristiti“ (Suzić, 2009: 71). Sve ovo ukazuje na potrebu za radikalnijim promjenama škole.

Kakva je kritika škole?

Svaka veća promjena u društvu neminovno rezultira kritikom škole. Škola je imala u svojoj istoriji jako puno kritika što u osnovi i nije loše. Kritika pomaže školi da uđe u promjene, reformiše se i preživi krize. Kraj 19. i prvu polovinu 20. vijeka karakterišu, ne samo razvoj nauke i kulture, nego i veliki broj naučnih istraživanja u pedagogiji i psihologiji. Sve je to rezultiralo pojavom novih pravaca, kao što su: liberalizam u politici, impresionizam i moderna u slikarstvu, realizam u književnosti i pokret „nove škole“ u obrazovanju. Javlja se u: Njemačkoj, Francuskoj, Belgiji, SAD i drugim zemljama svijeta, pod nazivima: Radna škola, Kompleksna nastava, Vinetka metoda, Jena plan, Montessori metod, Dalton plan i mnogi drugi, čije su tekovine i danas sastavni dio reformi školstva u savremenom svijetu. Drugi jaki talas kritike škole je započeo sa pojavom snažne naučno tehničke revolucije, u drugoj polovini 20. vijeka i traje do današnjih dana. Prvi znaci jakog tehničkog i naučnog progressa, a posebno razvoja mas-medija, telekomunikacija i informacionih tehnologija, rezultirali su žestokim kritikama škole i institucionalnog sistema vaspitanja. U ovom razdoblju se javlja i veliki broj kritičara, od kojih neki čak zagovaraju i ukidanje škole.

Polazeći od Aristotelove Metafizike, Robert Redeker smatra da svrha sticanja znanja treba biti zadovoljstvo samo po sebi, a ne mogućnost da se ta znanja iskoriste u ekonomskom smislu. „Obrazovati, podučavati znači učiniti sposobnim za to zadovoljstvo, koje – kada ga otkrije – nadmašuje sva druga zadovoljstva“ (Redeker, 2009: 127). Moć države kada je u pitanju obrazovanje je

namdašila sve druge. Radi se zapravo o tome da je želja za moći i ekspanzijom, koja se oslikava kroz državu, a ne kroz opstanak ili reprodukciju društva, u osnovi službenih ideja o obrazovanju. „Kad za svrhu uzima prilagođavanje društvu, prilagođavanje proizvodnji, prilagođavanje profesiji, prilagođavanje više ili manje nepouzdanjoj budućnosti, škola izdaje sebe“ (Ibidem, str. 132).

Američki kritičar javnog obrazovanja, Džon Holt (John Holt) svoju je kritiku škole bazirao na činjenici da se nastavni plan i program treba napraviti prema interesovanjima djeteta, a ne upućivati dijete u nastavni plan i program. Smatrao je i da obavezno školovanje uništava prirodnu radoznalost djeteta. Umjesto da zadovoljava prirodnu radoznalost dijete će se truditi da zadovolji nastavnika (Milton Gaither, 2018).

Ivan Ilič (Ivan Illich) jedan je od najoštrijih kritičara škole. Knjigu „Dolje škole“ je napisao 1970. godine. Smatra da škola dehumanizuje društvo i da se treba boriti protiv većine institucija, jer njihovo postojanje ne pruža sigurnost. Učenik ne razlikuje nastavu od učenja, prelazak u viši razred od obrazovanja i ne razlikuje diplomu od stručnosti. Liječenje se miješa s brigom o zdravlju, socijalni rad s boljim životom, policijska zaštita sa sigurnošću, vojna ravnoteža s nacionalnom bezbednošću, a trka za novcem se miješa s radom (Illich, 1980: 5). Školu treba zamijeniti mrežom za učenje čije su karakteristike: da pruži znanje u svakom životnom periodu, da svima bude dostupna i nađe zainteresovane za ovakvo učenje. Takođe, treba da ima servise za edukaciju, traženje partnera, učenje vještina i edukatore. Parove za učenje je zamislio kao traženje ljudi istog interesovanja, putem posebnih programa na računarima. „Raškolovano društvo podrazumijeva nov pristup uzgrednom ili neformalnom obrazovanju“ (Illich, 1980: 33). Mreže za učenje bi trebalo da imaju „službe za upućivanje na obrazovne predmete“ svuda i svima dostupne, „berzu veština“ kao skup vještina i kontakata, „zduživanje parnjaka“ kao način da se povežu ljudi istih interesovanja i „službe za upućivanje na leteće prosvjetne radnike“ kao sponu između onih koji žele da uče i onih koji žele da podučavaju. (Ibidem, str. 95–104). Kako bi se spriječila korupcija, svaki građanin bi imao kredit za učenje i podučavanje, pri čemu bi mogao biti i onaj koji uči od drugog ono što ga zanima i onaj koji nekoga podučava onom što već zna. Posebna agencija bi, putem posebnih kartica, kontrolisala uplatu kredita i njegovo korišćenje. Ilič dozvoljava i mogućnost postojanja novih pedagoga koji bi pomagali pojedincu da se lakše orijentiše u odabiru parnjaka, stručnih knjiga i predmeta. Ma koliko da je Ilič oštar kritičar, njegova teorija obrazovanja vjerovatno će u budućnosti poslužiti kao „...norma za kritiziranje postojećih sustava i modernih institucija, kao i kriterij za rekonstruiranje obrazovanja...“ (Vrcelj, Mušanović, 2013: 693). Svjedoci smo promjena u društvu koje se svaki dan odvijaju munjevitom brzinom. Prije dvadesetak godina se na kritiku škole Ivana Ilića moglo gledati kao na teoriju. Danas je ona već djelimično postala praksa i kao Damoklov mač „visi“ nad školom.

Kakve su prognoze za daljnji opstanak škole?

Škola vijekovima uporno opstaje, uprkos svim kritikama. To samo pokazuje da društvene zajednice prepoznaju značaj školskog sistema za svoj opstanak i razvoj. Važna osobina škole je njena sposobnost da se mijenja i prilagođava zajednici u kojoj egzistira. Konačno, i zajednica prilagođava školu svojim potrebama, određujući joj ciljeve i zadatke. U zavisnosti od toga koliko ona ozbiljno shvata ulogu i značaj škole, omogućuje joj i uslove za rad. Sve dok škola nastoji da odgovori potrebama svoje zajednice, čini se da je njena budućnost osigurana. „Za sve one koji se bave školom nema važnijeg pitanja od sljedećeg: kakve promjene treba izvršiti u savremenoj školi da bi ona mogla uspješno da ostvaruje svoju misiju u budućnosti, u budućem društvu“ (Potkonjak, 2009: 6). Uglavnom se svi slažu oko jednog: školi je hitno potrebna i čak neophodna nova paradigma, ali niko još ne može sa sigurnošću reći kakva ona tačno treba biti. Idealna varijanta za promjenu bi bila ona koja bi našla načina da u sebi pomiri individualnu i socijalnu komponentu u radu škole. Ako je suditi po dosadašnjem iskustvu, šanse za to nijesu velike (Ibidem. str.7).

Strateške svjetske organizacije, kao što je Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD), čija je misija promovisanje politika ekonomskog i socijalnog blagostanja ljudi, takođe se bave i budućnošću škole. Njen sastavni dio je Centar za obrazovna istraživanja i inovacije (CERI). Ovaj centar je dao šest mogućih scenarija škole u budućnosti. Scenariji nijesu predviđanje budućnosti već bi trebalo da posluže kao alati nosiocima politika i pomoć profesionalcima da razumiju svoje potencijalne uloge u oblikovanju budućih školskih sistema. Scenariji obuhvataju organizovano učenje od osnovnog do kraja srednjeg obrazovanja i sežu 15 do 20 godina u budućnost. U dijelu koji predviđa budućnost na osnovu trenutne situacije pojavljuju se dva scenarija:

1. Scenario glomazne birokratije - sa centralizacijom, politizacijom i nedostatkom sluha za promjene i tehnološki razvoj društva gdje ne postoji senzibilitet za uticaje spolja.

2. Jačanje modela po principu tržišta - kod škole će biti dominantan tržišni model funkcionisanja, s izraženim dualizmom u odnosu na ekonomsku moć. Marginalizovane grupe će imati slabije obrazovanje za razliku od privilegovanih, koje imaju velike mogućnosti za inovacije i visok kvalitet obrazovanja.

Drugi dio iz grupe od šest scenarija odnosi se na scenarije u kojima jača ugled škole:

3. Škola kao ključni centar društva - potenciraju se forme škole bez zidova, sa novom organizacionom strukturom, mogućnostima za umrežavanje, neformalno obrazovanje, cjeloživotno učenje, inovacije i otvaranje škole za sve uzraste.

4. Škola kao centar obrazovanja - uglavnom se finansira iz državnog budžeta, sa širokim društvenim koncenzusom oko javnog obrazovanja kao opšteg dobra, dostupna svima, usmjerena na promjene i visoka postignuća. U suštini, predstavlja timski organizovanu instituciju, koja stalno raste i razvija se.

Preostala dva scenarija predviđaju opadanje značaja škole:

5. Mreže za učenje i umreženo društvo - zbog visokog stupnja nezadovoljstva školom, škole se zamjenjuju mrežama za učenje, s velikom ponudom različitih programa i individualnih aranžmana za obrazovanje.

6. Ogromna kriza škole zbog nedostatka nastavnika - nagomilava se dugogodišnje nezadovoljstvo nastavnika i kvalitetniji dio nastavničkog kadra, zbog uslova rada, preći će u druge profesije, a ostali će se odlivati u talasima. Po ovom scenariju, škola nema alternativnu zamjenu. (OECD, 2004).

Društva se međusobno razlikuju po: trenutnom stanju škola, materijalnim resursima, brizi za škole, prilagođavanju škola potrebama učenika i tehnološkom razvoju, pa ostaje mogućnost da se svi scenariji mogu odvijati i paralelno u različitim društvima.

U kakvoj je situaciji naša škola ?

Reforma, koja je počela 2000. godine bila je rezultat nastojanja crnogorskog društva da se uključi u evropske procese globalizacije i individualizacije. Radna verzija novog obrazovnog sistema bila je Knjiga promjena. Strategija reforme je imala dvije faze: Formulisanje novog obrazovnog sistema i Plan implementacije. (Knjiga promjena, 2001: 8). Donesene su Osnove za obnovu nastavnih planova i programa, usvojeni zakoni iz oblasti vaspitanja i obrazovanja i osnovane ili transformisane institucije. „U ovom vremenu značajna aktivnost posvećena je formiranju novih institucija koje će pratiti, analizirati, pomagati u otklanjanju prepreka kod primjene novih rješenja i, zajedno sa uključenim subjektima u proces reforme, predlagati rješenja za nastavak rada“ (Damjanović, 2009: 414). Cilj reforme bio je da se promijeni uloga i položaj učenika u školi i poveća znanje učenika.

Planska implementacija reforme je, nakon nekog vremena, bila praćena istraživanjima. Većinu istraživanja je sproveo Zavod za školstvo uz podršku partnera. Istraživanje pod nazivom „Analiza obuke nastavnika/ca za primjenu novih nastavnih programa u osnovnim školama u Crnoj Gori (2004–2006)“ pokazalo je kakvi su bili efekti obuke nastavnika. Putem Preporuka za koncipiranje i organizaciju budućih seminara od strane Zavoda za školstvo: unaprijeđena je koncepcija seminara, diferencirani nivoi obuke, unaprijeđena organizacija seminara, informisanje o seminarima, metode i oblici rada na budućim seminarima, sadržaji i teme narednih obuka i podrška nakon seminara. Ubrzo su uslijedila nova istraživanja sa istim ciljem. Obavljena u 2007. i 2008. godini. Pomogla su unaprijeđenju profesionalnog razvoja u školskom kontekstu i dovela do preporuka za organizaciju obuka od strane Zavoda za školstvo. Treće istraživanje, provedeno kao dodatak drugom, pod nazivom: „Istraživanje uticaja obuke nastavnika na primjenu stečenih znanja i vještina i na aktivno korišćenje udžbenika u nastavi“ pokazalo je da više od 70 % nastavnika osnovnih škola i gimnazija pozitivno procjenjuje doprinos obuke u

primjeni novih programa i metoda rada. Takođe se pokazalo da nove udžbenike, radne sveske i priručnike u nastavi, koristi više od 90 % anketiranih učenika i nastavnika. Sva tri istraživanja su objavljena sa ciljem šireg sagledavanja obuke nastavnika i njenog unapređenja (Naša škola, 2008).

„Primjena reformskih rješenja u osnovnim školama i gimnazijama u Crnoj Gori“ – analiza rezultata sa preporukama - bio je naziv za dio istraživanja koja je preduzeo Zavod za školstvo, s ciljem da se prikaže u kojoj mjeri se primjenjuju najvažnija rješenja koja su bila predviđena obrazovnom reformom. Na osnovu rezultata istraživanja urađene su preporuke, koje su trebale da doprinesu boljoj realizaciji reforme. (Naša škola, 2009). U fokusu su se našli: planiranje i organizacija redovne i izborne nastave, izbornih predmeta, otvoreni dio programa, ocjenjivanje u osnovnoj školi, građansko vaspitanje i obrazovanje, inkluzivna nastava, primjena računara u nastavi, nastava fizičkog vaspitanja, evaluacija i samoevaluacija i razvojno planiranje. Istraživanjem su obuhvaćene osnovne i srednje škole.

Novo istraživanje rađeno je 2012. godine i objavljeno pod nazivom „Položaj učenika/ca u školi“. Cilj ovoga istraživanja bio je da učenici/ce, nakon osam godina reforme u osnovnoj i šest godina reforme u srednjoj školi, procijene svoj položaj kroz: kvalitet školskih programa i udžbenika, kvalitet procesa obrazovanja i kvalitet školske sredine. „Najviši nivo zadovoljstva, iznad 50%, utvrđen je u vezi sa: predmetima, udžbenicima, atmosferom, bezbjednošću u školi, metodama učenja i podrškom koju učenici/ce imaju od škole i nastavnika/ca. Učenici/ce su najmanje zadovoljni/ne: učešćem u donošenju odluka, uslovima u školi i pravednošću ocjenjivanja. („Položaj učenika/ca u školi“, *Naša škola*, 2012: 27). Rezultati istraživanja pokazali su i da postoje statistički značajne razlike između nivoa zadovoljstva školom u malim i velikim školama, kao i u sjevernom i ostala dva regiona. Veći nivo zadovoljstva je izmjeren u malim školama nego u velikim i na sjeveru, u odnosu na druge regione. Postoje razlike i u odnosu na uspjeh: najviši stepen zadovoljstva su pokazali oni sa dobrim uspjehom u odnosu na vrlodobre i odlične učenike. Najniži nivo zadovoljstva je bio kod učenika sa dovoljnim uspjehom (ibidem, str. 28). Slični rezultati su dobijeni i za gimnazije.

Istraživački projekat „Evaluacija reforme obrazovanja u Crnoj Gori (2010–2012)“ realizovan je u organizaciji Mreže fondacija za otvoreno društvo, NVO Pedagoškog centra Crne Gore, uz podršku Ministarstva prosvjete i sporta, Zavoda za školstvo i Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva. Ovo istraživanje je imalo za cilj da svim zainteresovanim i kreatorima obrazovne politike pruži adekvatne informacije o stepenu realizacije i kvalitetu ostvarivanja ključnih operativnih ciljeva reforme i pokrene kritičku debatu o najvažnijim aspektima reforme. U fokusu istraživanja su bila tri ključna elementa: kvalitet nastave, jednakost mogućnosti učenika i učenica s posebnim obrazovnim potrebama i participacija u odlučivanju. „Nalazi evaluacije ukazuju na to da su procjene

kvaliteta obrazovanja u Crnoj Gori relativno visoke i da dominira pozitivan stav o reformi obrazovanja. Kada je riječ o procjeni stepena realizacije pojedinih ciljeva reforme, one su, uglavnom, nešto niže“ (Bešić, Reškovac, 2010–2012, str. 262).

Zahvaljujući odluci Ministarstva prosvjete, Zavoda za Školstvo i UNICEF-a Crna Gora da se potraže uzroci dosadašnjih postignuća na PISA testiranjima i odgovori na pitanja koja se tiču suštine i kvaliteta sistema obrazovanja, sprovedeno je i istraživanje publikovano pod nazivom „Obrazovanje za život: ključne kompetencije za 21. vijek u kurikulumima u Crnoj Gori“. Ovo istraživanje je pokazalo koliko su socio-emocionalne i ključne kompetencije za 21. vijek (KC21) koje čine osnovu za bolji kvalitet škole, bolja akademska postignuća, veće mogućnosti za zaposlenje i konstruktivniji odnos prema društvu, ciljano, planski i sistematski ugrađene u kurikulume osnovne škole, gimnazije i nastavničkih fakulteta u Crnoj Gori. „Rezultati analiza ukazali su na ozbiljan nedostatak KC21 i njihovu neravnomernu distribuciju u ključnim obrazovnim dokumentima zakonima, osnovama, strategijama“ (Pešikan, Lalović, 2017: 192). Takođe su nedovoljno zastupljeni i neravnomjerno su distribuirani u kurikulumima: osnovne škole, gimnazije i nastavničkih fakulteta. „Kada se nakon svih analiza pogleda cjelovita slika, gledano horizontalno, možemo reći da se ključne kompetencije potrebne za zapošljavanje razvijaju u malom stepenu u programima svakog od nivoa školovanja...[...].što je viši nivo obrazovanja, to je manje KC21 (najviše ih je u osnovnoj školi, a najmanje na univerzitetu) i ne postoji koherentnost i dosljednost u njihovom razvoju“ (Ibidem, str. 199). Rezultati navedenih i drugih istraživanja pokazuju koliko su obimni i složeni zadaci pred kreatorima reformi naše škole u bliskoj budućnosti. Nedostatak socio-emocionalnih kompetencija kod učenika ostao je i dalje problem. Pedagozi, koji se intenzivnije bave školom, takođe uočavaju probleme vezane za emocionalne aspekte u njenom radu. „Škola treba mnogo više vremena i pažnje da posveti afektivo-emotivnoj sferi ličnosti učenika...“ (Vujović, 2015: 42).

Nova reforma koja je već počela izmjenama u Nastavnom planu i intenziviranjem rada sa darovitim učenicima je pred nama.

Zaključak

Zaposleni u školi, novinari, sociolozi i svi zainteresovani mogu uočiti promjene u školi. Uočljivo je i sve lošije emotivno prihvatanje škole od strane učenika. Problem se razvija, a ne isčezava i predstavlja jasan nagovještaj da škola kakvu trenutno imamo može polako otputovati u istoriju.

Promjene u društvu, a posebno u nauci i tehnologiji, neminovno dovode do krize škole, njene kritike i promjene. Tako je uvijek bilo u prošlosti i vjerovatno će biti i u bližoj budućnosti. U cjelini gledano, kritike pomažu školi da krene u promjene. Promjene mogu obuhvatati unapređenja rada, inovacije i reforme. Karakteriše ih strah od nepoznatog i otpor aktera, kojih se promjene tiču. Svaka reforma škole teško pada većini zaposlenih u školi. Pogotovu ako materijalni resursi za promjene nisu jasno vidljivi i obilni, a pripreme urađene blagovremeno. Najvažnija stvar kod reformi škole zapravo jeste pažljivo praćenje i intervenisanje na osnovu istraživanja koja pokazuju kvantitet i kvalitet ostvarivanja ciljeva reforme. Društva koja imaju volje, snage i resursa za reforme škole, imaju i veće šanse da svoju školu provedu kroz promjene koje će joj omogućiti opstanak. Pri svemu tome imaju i težak zadatak, koji stoji pred kreatorima obrazovne politike, da pažljivo izbalansiraju uticaje globalizacije i potrebu za očuvanjem vlastite kulture i tradicije. Takođe i da nađu načina da izbalansiraju individualnu i socijalnu komponentu u razvoju škole.

Kritika škole, pogotovu ona radikalna, povremeno zna da dovede u dilemu zagovornike opstanka škole. Pojedinci čak porede reforme u školstvu sa flasterom na mjestu gdje je hitno nužna operacija, ali nasuprot ogromnoj i lako dostupnoj količini nestrukturisanih informacija u digitalnim izvorima, škola može da ponudi informacije organizovane u strukture i sisteme koje osmišljavaju informacije. Svi koji sanjaju o zajedničkom tržištu radne snage s Evropskom unijom, ili šire, moraće da se intenzivnije i planski pozabave svojim kompetencijama. Uloga škole na tom planu može biti veoma važna. Tim prije što su pitanja kompetencija i zapošljavanja usko povezana u razvijenim društvima. Veliki problem u svijetu sve dostupnijih i lakših komunikacija predstavlja usamljenost, nedostatak socijalizacije i sve jača izolacija pojedinaca. Zato škola ima šansu da, putem dobro promišljene organizacije različitih sportskih, kulturnih i zabavnih nastavnih formi po izboru učenika, u budućnosti postane mjesto puno radosti i druženja, umjesto frustracija i straha od neuspjeha.

Crna Gora, uz pomoć partnera, traži načine da putem reformisanja, provede školu kroz promjene koje su neminovne. Tranzicija je složen i težak proces. Resursi društva su ograničeni. Zbog obima posla, teško se mogu sagledati sve promjene, ali se reforme prate istraživanjima što, uz sve teškoće u sprovođenju, pruža nadu da naša škola povećava šanse za svoj opstanak.

Emocionalni aspekt ličnosti ili emocionalna inteligencija definitivno mora dobiti mjesto koje zaslužuje u konceptu škole. Veliki broj problema koji se javljaju u procesu rada škole potiče od neadekvatne i nedovoljno kvalitetne komunikacije i problema s motivacijom i učenika i nastavnika.

Literatura

- Bešić, M., Reškovac, T. (2012). *Evaluacija reforme obrazovanja u Crnoj Gori (2010 – 2012)*, Zavod za školstvo, Mreža fondacija za otvoreno društvo, online izdanje, str. 262. preuzeto: 12/04/2018, dostupno na: www.zzs.gov.me/ResourceManager/FileDownload.aspx?rId=119598...2
- Damjanović, R. (2009). *Škola u sadašnjoj reformi obrazovnog sistema Crne Gore*, Zbornik radova sa naučnog skupa, Buduća škola, SAO, Beograd.
- Gaither, M. (2018). *John Holt*, Enciclopedija Britannica, preuzeto: 15/3/2018, dostupno na: <https://www.britannica.com/biography/John-Holt>
- Goleman, D. (1997). *Emocionalna inteligencija*, Zagreb, Mozaik knjiga, 1997, str. 39, 50. preuzeto: 02/02/2018, dostupno na: sestre-sv-kriza.hr/suncev-sjaj/index.../2-kutak-za-roditelje?...emocionalna-inteligencija
- Gray, P. (2009). *Why Don't Students Like School? "Well, Duhhhh..."* Ph.D. Freedom to Learn, preuzeto: 02/02/2018, dostupno na: <https://www.psychologytoday.com/.../freedom-learn/.../why-don-t-students-school-well-duhhhh>
- Hadner Hvala, S. (2017). *Učencev, kot smo jih imeli včasih, ni več*, preuzeto: 06/03/2018, dostupno na: <https://www.zurnal24.si/slovenija/intervjuji/metka-zorec-ucencev-kot-smo-jih-imel>
- Ilić, I. (1980). *Dole škole*, BIGZ.
- IPSOS, (2013). *Istraživanje zdravlja stanovnika Republike Srbije – 2013*, preuzeto: 07/03/2017, <http://www.zdravlje.gov.rs/downloads/2014/jul2014/Jul2014IzvestajPreliminarni.pdf>
- Kuzman, M., Pavić - Šimetin, I., Pejanović - Franelić, I. (2012). *Ponašanje u vezi sa zdravljem u djece školske dobi 2009/2010*, Hrvatski zavod za javno zdravstvo i HBSC, Zagreb.
- *Knjiga promjena*, (2001). Ministarstvo prosvjete i nauke, Institut za otvoreno društvo – Crna Gora, Podgorica.
- Mrđa, S. (2011). *Kulturni život i potrebe učenika srednjih škola u Srbiji*, Zavod za proučavanje kulturnog razvitka, Beograd, strana 131. Preuzeto: 7/3/2018, dostupno na: <http://zaprokul.org.rs/wp-content/uploads/2015/01/srednjoskolci.pdf>
- Naša škola, (2008). *Istraživanja u obrazovanju 2004-2008*, ZZŠ, preuzeto: 13/4/2018, dostupno na: <http://www.zzs.gov.me/biblioteka/nasaskola>
- Naša škola, (2009). *Primjena reformskih rješenja u osnovnim školama i gimnazijama u Crnoj Gori*, ZZŠ, preuzeto: 13/4/2018, dostupno na: <http://www.zzs.gov.me/biblioteka/nasaskola>
- Naša škola, (2012). *Položaj učenika/ca u školi*, Zavod za školstvo, Podgorica 2012.
- OECD, (2004). *Schooling for tomorrow*, preuzeto: 10/04/2018, dostupno na: <https://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/futurestinking/scenarios/theschoolingfortomorrowscenarios.htm>

- Pešikan, A., Lalović, Z. (2017). *Obrazovanje za život: ključne kompetencije za 21. vijek u kurikulumima u Crnoj Gori*, ZZŠ, UNICEF Crna Gora, Podgorica, 2017.
- Potkonjak, N. (2009). *Škola i njena budućnost*, Zbornik radova sa naučnog skupa, Buduća škola, SAO, Beograd.
- Redeker, R. (2009). *Kriza škole kriza je života*, Europski glasnik, Zagreb 2009/14.
- Relja, J. (2006). *Kako se učenici osjećaju u školi*, Život i škola, br. 15 – 16/2006, Osijek.
- Suzić, N. (2009). *Škola budućnosti u ogledalu XIX i XX vijeka*, Zbornik radova sa naučnog skupa I, SAO, Beograd.
- Todorović, S. (2018). *Profil prosečnog srpskog školarca*, preuzeto 12/03/2018, dostupno na: <https://www.blic.rs/vesti/drustvo/profil-prosecnog...skolarca...imaju.../lev18z4>
- Vinković, D. (2004). *Učenici ne vole školu*, preuzeto: 06/03/2018, dostupno na: <http://portal.connect.znanost.org/2004/08/ucenici-ne-vole-skolu/>
- Vrcelj, S., Mušanović M. (2013). *Suvremenost teorije obrazovanja Ivana Illicha*, str. 693, preuzeto: 26/3/2018, dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/184612>
- Vujović, T. (2015). „Kakva škola treba u 21. vijeku?“, *Vaspitanje i obrazovanje*, Podgorica, 2015/2.

IS THERE A CHANCE FOR SCHOOL?

Abstract:

This paper deals with the future school that needs radical changes, adapt to the needs of the society and avoid its end. For quite a long time indicators show that students try to avoid school often and in different ways. It is not the situation here but all over the region and on the broader scale students admit they do not like school that shows that changes are necessary. Rapid development of science and technology inevitably leads to critics, crises and school reforms. By the end of 19th Century and during the 20th Century a great progress was made in the field of sciences, especially in technology and information science. Former critics of school such as Robert Redeker, John Holt and Ivan Illich have become visionaries. Regardless of the scenario of future of school, every society shall in dependence of its aims, development strategies and investment in changes, get school that it deserves. Montenegro in turn goes through reforms that are not easy and simple, but they may help our children to survive the period of huge changes in society and assure its survival.

Key words: students to not like school, emotional intelligence, critics of school, future school, structured knowledge, reforms.

Veljko ALEKSIĆ¹

UTICAJ SOCIOEKONOMSKOG FAKTORA NA KORIŠĆENJE DIGITALNIH IGARA U OBRAZOVANJU PREADOLESCENATA

Rezime:

U radu je prikazana sažeta teorijska osnova digitalnih igara i mogućnosti njihove primjene u nastavi i učenju. Za potrebe istraživanja karakteristika korišćenja digitalnih igara izvršeno je ispitivanje na uzorku od 212 učenika preadolescentnog uzrasta (uzrasta 9 i 10 godina) u šest osnovnih škola u Srbiji smještenih u urbanim (gradskim) sredinama. Prema dobijenim rezultatima, primjena digitalnih igara u školama nije u skladu s očekivanjima i stavovima učenika, ali je primijećeno da u privatnim školama koje uglavnom pohađaju učenici viših socioekonomskih slojeva društva postoji organizovana i jasna tendencija primjene digitalnih igara u funkciji učenja.

Ključne riječi: digitalne igre, preadolescenti, socioekonomski faktor.

Uvod

Digitalizacija obrazovanja doprinijela je formiranju i primjeni novih modela i oblika rada u procesu učenja i podučavanja. Koncept učenja mijenja se u izraženo dinamičan i interaktivan oblik usmjeren prvjenstveno na razvoj vještina potrebnih za život i rad u savremenom društvu i sticanje upotrebljivog i primjenljivog znanja. Igra se u tradicionalnom (i savremenom) podučavanju djece u preadolescentnom periodu (uzrast 9 do 11 godina) smatra jednim od najprirodnijih i često najpoželjnijih načina za transfer znanja, vještina, navika. Igranje doprinosi spontanom učenju, lakoći učenja, interaktivnosti i dinamičnosti. Digitalizaciju igranja podstakao je eksplozivan razvoj informaciono-komunikacionih tehnologija koje prožimaju sve sfere savremenog društva. Kako su digitalne igre očigledno već prisutne među djecom, potencijali njihove primjene u obrazovanju moraju se kontinuirano analizirati. Osim

¹ Dr Veljko Aleksić, docent, Univerzitet u Kragujevcu, Fakultet tehničkih nauka Čačak, Srbija

zabavnih (komercijalnih) digitalnih igara (engl. *leisure games*), u nastavi je moguće koristiti i obrazovne digitalne igre (engl. *serious games*) koje su kreirane za učenje i obuhvataju didaktički oblikovanu paletu sadržaja i vještina. Između ostalog, igranje digitalnih igara kod učenika/igrača podstiče kreativnost, kritičko mišljenje, saradnju kao i funkcionalno učenje. Kontinuirana civilizacijska potreba za sticanjem novih znanja vodi tehnološki razvoj koji posredno utiče na izmjenu procesa učenja, usavršava ga i postavlja nove osnove za razmatranje i konceptualno razumijevanje (Harasim, 2012). Audiovizuelno bogato obrazovno okruženje predstavlja plodno tlo za implementaciju paradigme personalizovanog učenja u kome učenik formalno, informalno ili neformalno stiče znanja i razvija vještine neophodne za produktivan život u savremenom društvu.

Konektivizam predstavlja obrazovnu teoriju zasnovanu na pretpostavci da pojedinci moraju neprekidno tragati za novim informacijama (Siemens, 2005). Prema ovoj teoriji, osnovni zahtjevi koji se stavljaju pred učenika su kritičko preispitivanje i vrednovanje informacija. Zahtjev za saradnjom i komunikacijom s okruženjem postavlja se ispred usvajanja sadržaja. Razmjenom informacija, ideja i iskustava s drugim učenicima/polaznicima, znanje se kontinuirano usložnjava i uvećava. Prema teoriji, u prvi plan treba isticati vještine potrebne za produktivan život i rad u digitalnom okruženju u kome je sposobnost učenja onog što je potrebno u konkretnim situacijama daleko važnija od trenutnog znanja. Učenje zasnovano na igrama umnogome počiva na konektivizmu. Usmjereno je na samostalnu aktivnost i istraživanje strategija i postupaka sa ciljem savladavanja nivoa igre i prelaženja na više, i usvajanje novih znanja i vještina. Učenik ima aktivnu ulogu u procesu učenja i odgovornost za sticanje novih znanja.

Digitalne igre

Digitalne igre karakterišu: motivacija za ostvarivanje cilja, jasna pravila i interakcija s okruženjem i/ili učesnicima. Iako se odvija po određenim pravilima, igranje pretpostavlja i određenu dozu slobode. Igranjem se podstiče pažnja, razvija kritičko i logičko mišljenje. S obrazovnog aspekta, komercijalne (zabavne) igre ne zahtijevaju specifične vještine igrača koje se mogu transponovati u tradicionalnom obrazovanju. Komercijalne digitalne igre najčešće nijesu namijenjene specifičnom uzrastu i iskustvu igrača. Iako je njihov osnovni cilj razonoda i zabava igrača, u svakoj se mogu identifikovati elementi koji su značajni za usvajanje novih znanja i/ili vještina. Za razliku od komercijalnih, obrazovne igre imaju integrisane didaktički oblikovane algoritme kojima se igrači/učenici intuitivno upućuju na sticanje novih znanja i vještina u skladu s kurikulumom. Istraživanja potvrđuju da digitalne igre u učenju u velikoj mjeri doprinose povećanju motivacije za učenje (Papastergiou, 2009;

Huang, 2011) i ohrabruju učeničku efikasnost i efektivnost u učenju (Yang, 2012; Wang & Chen, 2010).

Dizajn i korišćenje digitalnih igara u obrazovanju zasnovano je na podsticanju razmišljanja, brzini reakcije, pamćenju, zaključivanju, vještini rješavanja problema i snalaženju u novim situacijama. Igranje digitalnih igara utiče na razvoj kognitivnih procesa, psihomotornih vještina i neposredno doprinosi razvoju digitalnih vještina učenika (Prensky, 2001). Igre se mogu koristiti za učenje činjenica, razumijevanje principa, rješavanje problema, razvoj kreativnosti kod učenika ili za simulaciju praktičnih primjera pravila i koncepata koje je teško ilustrovati u realnosti. Igranje zabavnih digitalnih igara doprinosi razvoju vještina u skladu sa savremenim kontekstom učenja. Igranje podstiče brzinu, kreativnost, funkcionalno razmišljanje, pamćenje, povezivanje, zaključivanje, kreativnost, stvaralaštvo, socijalizaciju, timski duh, odgovornost, sposobnost odlučivanja i empatiju kod učenika. Specifično, igranje obrazovnih digitalnih igara razvija istraživačke i emocionalne karakteristike učenja, aktivno učenje, učenje putem rješavanja problema, vršnjačko učenje i kolaborativno učenje. Digitalne igre podstiču učenike da se u svakom momentu prilagode promjeni i da istovremeno koriste različite izvore informacija, istražuju, eksperimentišu, sve u cilju iznalaženja više mogućih rješenja istog problema (Barr, 2017).

Metodološki okvir istraživanja

Predmet istraživanja je procjena stepena upotrebe digitalnih igara kod djece preadolescentnog uzrasta (9 i 10 godina) u svrhu učenja u školi i van škole, kao i procjena usklađenosti potrebe za učenjem kroz igru sa primjenom digitalnih igara u nastavi.

Cilj istraživanja je procjena stepena upotrebe digitalnih igara u slobodno vrijeme u cilju zabave i za potrebe učenja, kao i procjena primjene digitalnih igara u nastavi. Cilj je operacionalizovan kroz sljedeće zadatke:

- ispitivanje učestalosti igranja digitalnih igara preadolescenata;
- ispitivanje razloga i ciljeva igranja digitalnih igara;
- utvrđivanje razlika u igranju digitalnih igara učenika različitog pola;
- ispitivanje stepena informisanosti roditelja o upotrebi digitalnih igara;
- utvrđivanje razlika u stepenu upotrebe digitalnih igara u državnim i privatnim školama za potrebe nastave i učenja.

U istraživanju je učestvovalo ($N = 212$) učenika iz šest osnovnih škola u Srbiji, ($N = 103$) muškog i ($N = 109$) ženskog pola. U uzorak su uključena djeca iz četiri državne i dvije privatne škole, sve smještene u urbanim (gradskim) sredinama. Struktura uzorka prikazana je Tabelom 1.

Tabela 1. Struktura ispitivanog uzorka

Škola	Σ	Pol	
		M	Ž
OŠ „Kralj Aleksandar I“, Gornji Milanovac	28	16	12
OŠ „Dimitrije Tucović“, Kraljevo	37	20	17
OŠ „Vojvoda Stepa“, Beograd	60	28	32
OŠ „Vasa Stajić“, Novi Sad	22	9	13
OŠ „Ruder Bošković“, Beograd	34	13	21
OŠ „Kirilo i Metodije“, Novi Sad	31	17	14

U istraživanju je korišćena deskriptivna metoda u kombinaciji sa tehnikom anketiranja. Ispitanici/učenici odgovarali su na pitanja u pisanoj formi putem upitnika, koji je razvijen za potrebe istraživanja.

Istraživanje je realizovano tokom novembra 2017. godine.

Rezultati i diskusija

Rezultati pokazuju da svi učenici/ispitanici u manjoj ili većoj mjeri igraju digitalne igre. Digitalne igre svakodnevno igra $N = 78$ (37%) učenika, 2-3 puta sedmično $N = 72$ (34%), jedanput sedmično $N = 15$ (7%) i veoma retko $N = 47$ (22%). Posmatrano prema polu učenika, dječaci više igraju digitalne igre, $N = 93$ (43%) na prema $N = 64$ (30%). S obzirom na utvrđenu učestalost igranja, značajno je pitanje usmjeravanja djece u igranju korisnih i kvalitetnih igara. Ovaj zadatak je prvjenstveno odgovornost roditelja i nastavnika koji kod učenika moraju razvijati digitalnu pismenost i informisati ih o sadržajima/mogućnostima funkcionalnih i korisnih igara prilagođenih uzrastu i interesovanjima učenika.

Učenici u najvećoj mjeri igraju digitalne igre radi zabave $N = 161$ (76%), ali je značajan i procenat učenika koji digitalne igre igraju da bi saznali i naučili nešto novo $N = 38$ (18%). Ovi podaci ističu potrebu za razumijevanjem motivacije za igranje digitalnih igara. Značaj primjene digitalnih igara u funkciji učenja, sticanja znanja i razvoja pojedinih sposobnosti djece i mladih podstiče istraživanje načina funkcionalne primjene digitalnih igara u obrazovne svrhe. Kada su učenici upitani koje uređaje koriste za igranje, najčešći odgovor je bio mobilni telefon $N = 93$ (44%), potom računar $N = 59$ (28%), tablet $N = 40$ (19%) i igračke konzole $N = 19$ (9%). Kada se raščlane odgovori učenika državnih i privatnih škola, očigledna je razlika. Učenici državnih škola u najvećoj mjeri za igranje koriste mobilne telefone $N = 102$ (48%) i računare $N = 66$ (31%), dok je kod učenika privatnih škola najzastupljeniji tablet $N = 74$ (35%) i mobilni telefon $N = 68$ (32%).

Učenici najčešće igraju digitalne igre sami bez društva $N = 100$ (47%), u društvu $N = 78$ (37%), dok najmanje ispitanika $N = 34$ (16%) igra MMO (engl. Massively Multiplayer Online) igre. Što se tiče preferiranih vrsta digitalnih

igara, učenici najčešće igraju komercijalne zabavne digitalne igre, borilačke $N = 53$ (25%), sportske $N = 44$ (21%) i avanture $N = 51$ (24%). Rezultati u skladu sa pretpostavljenim interesovanjima preadolescenata, kao i kognitivnim i psihomotornim zahtjevima samih igara. Učenici muškog pola više preferiraju igraju borilačke $N = 78$ (37%) i sportske igre $N = 64$ (30%), dok devojčice najviše igraju avanture $N = 76$ (36%). Ukupno $N = 28$ (13%) učenika igra obrazovne digitalne igre. Ukupno $N = 127$ (60%) učenika navodi da koristi digitalne igre u nastavi, od toga $N = 41$ (32%) jednom nedjeljno i $N = 30$ (24%) dva do tri puta nedjeljno.

Učenici državnih škola većinom ne koriste digitalne igre u nastavi $N = 121$ (57%) naspram samo $N = 21$ (1%) učenika iz privatnih škola. Dobijen rezultat potvrđuje pretpostavku da se u privatnim obrazovnim sistemima digitalne igre u većoj mjeri koriste za potrebe nastave i učenja, što se a priori, može dovesti u vezu sa boljom tehničkom opremljenošću škola i manjim brojem učenika. Učenici privatnih škola u 92% slučajeva navode da u školi koriste digitalne igre za obnavljanje sadržaja, naspram 50% učenika državnih škola.

Roditelji su u uglavnom uvijek obaviješteni kada djeca igraju digitalne igre $N = 144$ (68%), od čega 2/3 roditelja ograničava djeci igranje digitalnih igara. Rezultati ukazuju na povećanu svjesnost od pojave negativnih efekata igranja digitalnih igara, kao što je pojava zavisnosti od igranja (Aleksić & Ivanović, 2017).

Zaključak

Industriju kućne zabave karakteriše dominacija digitalnih igara koje su dio svakodnevnice odraslih i djece. Uloga, značaj i mogućnosti koje pruža primjena digitalnih tehnologija u procesu učenja od izuzetnog je značaja za razvoj i obrazovanje svakog pojedinca. Igra kao vid obrazovanja aktivno je pitanje današnjeg digitalnog doba.

Rezultati istraživanja pokazuju da djeca igraju digitalne igre u velikoj mjeri i da su stavovi djece po pitanju primjene digitalnih igara za potrebe učenja i nastave pozitivni. Međutim, primjena digitalnih igara u školama nije u skladu s interesovanjima i očekivanjima učenika. Prikazani rezultati mogu biti podsticaj za nastavnike i stručnjake u oblasti obrazovanja da aktivnije rade na uvođenju digitalnih igara u nastavu kako bi se svakodnevni život i aktivnosti učenika približio životu i učenju u školi.

Literatura

- Aleksić, V., & Ivanović, M. (2017). Early Adolescent Gender and Multiple Intelligences Profiles as Predictors of Digital Gameplay Preferences. *Croatian Journal of Education*, 19(3), 697-727.
- Barr, M. (2017). Video games can develop graduate skills in higher education students: A randomized trial. *Computer & Education*, 13, 86-97.
- Harasim, L. (2012). *Learning Theory and Online Technologies*, New York, London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Huang, W. H. (2011). Evaluating learners' motivational and cognitive processing in an online game-based learning environment. *Computer in Human Behavior*, 27(2), 694-704.
- Papastergiou, M. (2009). Digital game-based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & Education*, 52(1), 1-12.
- Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. NY: McGraw-Hill.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age, *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 1-8.
- Wang, L. C., & Chen, M. P. (2010). The effects of game strategy and preference-matching on flow experience and programming performance in game-based learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(1), 39-52.
- Yang, Y.-T. C. (2012). Building virtual cities, inspiring intelligent citizens: Digital games for developing students' problem solving and learning motivation. *Computers & Education*, 59(2), 365-377.

EXPLORING THE INFLUENCE OF SOCIOECONOMIC FACTORS ON PREADOLESCENTS' USE OF DIGITAL GAMES IN EDUCATION

Abstract:

This paper summarizes theoretical basis of digital games and possibilities of their use in teaching and learning. The research was made on the sample of 212 preadolescent students aged 9 to 10 in six primary schools in Serbia located in urban areas. According to the obtained results the application of digital games in schools is not in line with expectations and attitudes of students, but it was noted that in private schools attended by students from upper socioeconomic classes there is an organized and clear tendency of application of digital games in learning process.

Key words: digital games, preadolescents, socioeconomic factor.

Србислава ПАВЛОВ¹
Загорка МАРКОВ²
Здравко ПАВЛОВ³

ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ ПРИСТУП ДЈЕЦИ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА И УЧЕНИЦИМА ИЗ МАРГИНАЛНИХ ГРУПА

Резиме:

Аутори у теоријском дијелу разматрају основне појмове везане за инклузивно образовање и васпитање, маргинализованост и маргиналне групе с нагласком на ромској дјечи. Основни циљ рада је да се утврди васпитно-образовни приступ ромској дјечи у раду с дјецом предшколског узраста и ученицима из маргиналних група у редовним вртићима и школама. Истраживањем је обухваћено 147 васпитача и учитеља. За потребе овог истраживања коришћен је *Упитник – Искуства васпитача и учитеља у пружању васпитно-образовне подршке дјечи и ученицима из маргиналних група*. Добијени резултати указују да васпитачи и учитељи пружају образовно-васпитну подршку дјечи из маргинализованих група. Учители, њих 87,50%, сматрају да дјеца која долазе из маргиналних група захтијевају посебне стилове подучавања с обзиром на депривираност у разним областима живота, насупрот 61,2% васпитача који су се определијелили за ову тврдњу. Резултати показују да васпитачи и учители често примјењују индивидуализовани приступ у васпитно-образовном раду, док сматрају да је дјечи из маргиналних група највише потребна образовно- васпитна подршка у области развоја говора, односно српског језика.

Кључне ријечи: васпитно-образовни приступ, дјеца предшколског узраста, ученици, маргиналне групе, редовни вртићи и школе.

Увод

Многа истраживања показују да дјеца из сиромашних породица касније полазе у предшколске установе (Јелић и Јовановић, 2011; 2011;

¹ Мр Србислава Павлов, предавач струковних студија, ВШССОВ у Кикинди

² Др Загорка Марков, професор струковних студија, ВШССОВ у Кикинди

³ Здравко Павлов, струковни васпитач-специјалиста

Срдић, 2010; Penn, 2009, према: Baran, Dobrotić i Matković, 2011; Срдић, 2010) и да су њихова школска постигнућа знатно нижа у односу на дјецу из породица која су социоекономски боље позиционирана (Linver et al., 2002; Ackerman et al., 2004; Davis-Kean, 2005; Barbarin et al., 2006).

Дјеца из породица из маргиналних група раније и чешће напуштају школовање у односу на осталу дјецу, односно ученике. У том правцу, још од вртића родитеље те дјеце треба упућивати на значај образовања и васпитања. Просвјетни радници, васпитачи и учитељи, треба да указују на значај образовања као кључног фактора у сузбијању сиромаштва и да развијају стратегије како би дјеца из маргиналних група остала у образовно-васпитном систему. Васпитачи од најранијег дјетињства треба да код дјеце која потичу из маргиналних група подстичу редовно долажење у вртић, да прате њихова интересовања и да их укључују у све активности како би стекла радне навике и биолошки ритам који би допринио њиховом што бољем функционисању.

Ромска дјеца из маргиналних група већ на раним узрастима заостају у развоју за вршњацима из социоекономски ситуираних породица (Jakob & Ludwig, 2009). Нестимулативна средина чини да дјеци из маргинализованих група недостаје рана језичка стимулација, што се негативно одражава и на њихов цјелокупни когнитивни развој (Hirsh, 2005, према: Јелић и Јовановић, 2011).

Инклузивно образовање

У погледу одређивања појма инклузивног образовања постоје различита и често и супростављена гледишта. О инклузивном образовању говори се као о концепту, покрету, теорији, филозофији, образовној политици, образовној пракси и слично (Сегіћ, 2008), тако да аутори дефинишу инклузију на различите начине – од третмана разноврсности, преко школске организације за укључивање дјеце с посебним потребама у редовну наставу до укључености и равноправности за сву дјецу (Pašalić-Kreso, 2003, према: Сузић, 2008). Ненад Сузић истиче неопходност да се при дефинисању инклузије води рачуна о три приступа. Као прво, дефинисати инклузију као најопштији појам, као процес развоја појединца у друштву као цјелини, односно холистички. Затим, инклузивно васпитање и образовање подразумијева активности индивидуе и друштва као процес учења и поучавања у коме долази до релативно трајних и прогресивних промјена појединца у условима симедонијске подршке и социјалне укључености. И, као трећи, и најчешћи аспект, јавља се појмовни контекст схватања инклузије као процеса укључивања дјеце са посебним потребама у редовне школе и укупни друштвени живот. Овај појмовни контекст схватања инклузије је и најужи (Сузић, 2008). Дјетињство, а посебно предшколско доба, представља веома осјетљиво раздобље у

дјететовом животу и због тога му морамо поклонити посебну пажњу. Средина у којој дијете живи и услови које она обезбјеђује знатно утиче на развој дјетета. Нажалост, велики број дјеце живи у нестимулативној средини, те их је потребно што раније укључити у заједницу и пружити им могућност активног учествовања у свим токовима друштвеног живота. Та заједница, како истичу Вера Рајовић и Оља Јовановић, треба да буде припремљена за конкретно дијете и процијењена као контекст који ће омогућити дјетету учење и пружити му неопходну подршку како би оно развило све своје потенцијале (Рајовић и Јовановић, 2010). Из тог разлога је питање инклузије на предшколском узрасту једно од најважнијих којима се баве истраживачи у области образовања (Soukakou, 2012, према: Анђелковић и сар., 2012). Бројни аутори истичу повезаност раног инклузивног образовања с подизањем квалитета и исхода предшколског образовања дјеце са сметњама у развоју, квалитетом виших нивоа образовања, карактеристикама окружења, успјешношћу транзиције, разумијевањем различитости међу дјецом од стране васпитача и учитеља и поштовањем потреба и специфичности породице приликом конципирања програма (Petriwskyj, 2010, према: Анђелковић и сар., 2012). Уредан рани развој детета, у стимулативној средини, претпоставка је даљег здравог и продуктивног живота.

Ромска дјеца предшколског узраста и ученици из маргинализоване групе

Нов приступ образовању дјеце с посебним потребама проширен је документом са Свјетске конференције о специјалном образовању одржане у Саламанки 1994. године. Истакнуто је да школе треба да се прилагоде свој дјечи, без обзира на њихове говорне и комуникационе способности, физичко, интелектуално, социјално или емоционално стање (*Framework for Action on Special Needs Education*, 1994). Васпитно-образовне установе треба прилагодити дјечи која су, према било ком критеријуму, окарактерисане као „различита“ – њиховим способностима, потребама и интересовањима. Наравно, ово се односи и на дјецу из социјално и културно депривираних средина међу којима су најбројнија ромска дјеца.

Маргинализоване групе су невидљиве и изложене стереотипима и предрасудама. Говорећи о маргиналним групама, веома често наилазимо на појмове као што су дискриминација, приступачност, баријере, приступ, једнаке могућности, родна равноправност. Милена Михајловић истиче специфичност маргинализованих породица, разлоге због којих су, према социјалним критеријумима маргинализоване, начину на који се боре за своја права, организованости унутар себе, односу према друштву, проблемима с којима се боре. Њихови заједнички именитељи су бол и патња јер су заборављени и одбачени, неприхваћени, доживљавају вербалне и физичке

нападе и понижења и немају моћ да превазиђу своје тешкоће без помоћи других који за то, најчешће, нијесу заинтересовани (Михајловић, 2003). Дјеца из маргинализованих породица веома често немају одговарајућу подршку у учењу код куће јер су им родитељи углавном недовољно образовани, не могу да им плате додатне часове, што их додатно депривира и ставља у још неповољнији положај. Активности које су спровођене с циљем да ова дјеца на раним узрастима буду обухваћена предшколским васпитањем и образовањем, нијесу увек реализоване у пракси – увођење бесплатних услуга за одређене осетљиве групе, диверсификације кроз увођење програма различитог трајања и укључивања приватних установа, што се негативно одражава на сиромашну и угрожену дјецу. Дјеца са сметњама у развоју и ромска дјеца треба да похађају редовне вртићке групе у складу с принципима инклузивног образовања (*Подршка образовању деце из сиромашних породица*, 2014). Принципи инклузивног васпитања и образовања засновани су на индивидуализованим васпитно-образовним принципима за свако дијете, пружању прилике сваком дјетету да прави добре изборе који ће подстаћи њихово учење, ангажовањем дјеце да активно уче, успостављањем односа с породицама којима ће се подстаћи њихово ангажовање у активностима предшколке установе (Daniels & Stafford, 2001). Александар Бауцал је указао на неопходност што ранијег укључивања дјеце из маргиналних група у васпитно-образовни систем јер она обично живе у нестимулативни срединама гдје због лоших животних услова, ниског образовања родитеља и других неповољних услова не могу да остваре своје биолошке потенцијале (Бауцал, 2006). Због тога, када дјеца из маргиналних група, без претходног предшколског образовања, дођу у школу обично не могу да се уклопе у вриједносни систем и начин живота, јер се њихова искуства разликују од искустава дјеце која живе у стимулативном окружењу. За децу и ученике из маргиналних група треба обезбиједити оптималне услове како би се она развијала.

Једно истраживање показује да ромска дјеца испољавају знатно ниже когнитивне способности и спремност за савладавање школског градива. На ове резултате утиче ниско образовање родитеља и неповољна породична клима која не подстиче интелектуални развој (Биро, Нововић и Товиловић, 2006).

Метод

Проблем истраживања произилази из сета питања:

– који васпитно-образовни приступ примјењују васпитачи и учитељи у организовању васпитно-образовног рада с ромском дјецом и ученицима из маргиналних група;

– да ли примјењују индивидуализовани приступ у коме васпитачи и учитељи циљеве, садржаје, методе и облике рада прилагођавају

интересовањима, искуствима и способностима ромске дјеце из маргиналних група како би их подстакли на учење и активности које подстичу њихов развој;

– да ли васпитачи и учитељи стилове подучавања ромске дјеце и ученика из маргиналних група прилагођавају њиховим индивидуалним карактеристикама и

– у којим областима ромска дјеца и ученици из маргиналних група не заостају у вјештинама и знањима у односу на вршњаке.

Варијабле у овом истраживању одређене су према предмету и проблему истраживања. У нашем истраживању, као независна варијабла појављује се радно мјесто испитаника (васпитач/учитељ) која дјелује на зависну варијаблу, на појаву коју смо истраживали – васпитно-образовни приступ у раду с дјецом предшколског узраста и ученицима из маргиналних група у редовним вртићима и школама.

У истраживању смо пошли од основне хипотезе: *Васпитачи и учитељи пружају васпитно-образовно подршку ромској дјеци и ученицима из маргиналних група у редовним вртићима и школама.*

Користили смо методу теоријске анализе и дескриптивну методу, а од техника – анализу садржаја и анкетање.

Узорак

Истраживањем је обухваћено 147 испитаника – васпитача и учитеља запослених у предшколским установама и основним школама у Кикинди, Мокрину, Београду, Новом Саду, Новом Бечеју, Новом Милошеву, Ваљеву, Панчеву, Убу, Љигу, Мионици и Осечини који имају искуства у раду с ромском дјецом и ученицима из маргиналних група. Испитано је 59 васпитача, што чини 40,10% и 88 учитеља, односно 59,90% од укупног броја испитаника (Табела 1).

Табела 1

Структура испитаника према радном мјесту

Радно мјесто испитаника	<i>N</i>	Проценти %
Васпитач	59	40,10%
Учитељ	88	59,90%
Укупно	147	100%

Инструмент

За истраживање је коришћен инструмент *Упитник – Искуства васпитача и учитеља у пружању васпитно-образовне подршке ромској дјеци и ученицима из маргиналних група* (Павлов, З., 2017). Инструмент

је конструисан за потребе овог истраживања, а на основу теоријске анализе. Васпитачи и учитељи су на основу својих искустава одговарали на постављена питања која су формулисана у складу с циљем истраживања. Испитаници су биљежили степен слагања или неслагања с наведеном тврдњом – „да“; „дјелимично“; „не“, уносећи знак X у одговарајућу колону уз могућност кратког коментара.

Метријске карактеристике инструмента одређене су примјеном *Cronbach-Alpha* методом као коефицијентом поузданости. Добијени коефицијент за инструмент износи $\alpha = 0,652$. Ако се узме у обзир да је упитник пилотиран за потребе овог истраживања, статистичка значајност је доста добра, те се можемо ослонити на добијене налазе. За будућа истраживања било би пожељно извршити извесне корекције.

Ток истраживања и статистичка обрада података

Анкетирање је било анонимно и затвореног типа. Статистичка обрада података извршена је уз коришћење *SPSS 23.0 for Windows*.

Резултати истраживања с дискусијом

Образовање представља битан сегмент развоја друштва. У савременом свијету акценат је на квалитетном образовању за све што подразумева увођење дјеце из маргиналних група у редовне вртиће и школе. Резултате добијене истраживањем покушаћемо да протумачимо с аспекта повезаности васпитно-образовне подршке дјечи и ученицима ромске популације и њихових академских постигнућа.

Занимало нас је каква су мишљења и искуства васпитача и учитеља у вези са подучавањем ромске дјеце и ученика из маргиналних група. Налазе смо представили у Табели 2.

Табела 2

Потреба дјеце и ученика из маргиналних група за посебним стиловима подучавања

Тврдња	Испитаници	да		дјелимично		не		укупно		χ^2	p
		N	%	N	%	N	%	N	%		
Ова дјеца захтијевају посебне стилове подучавања с обзиром на депривираност у разним областима живота	васпитачи	36	61,02	20	33,90	3	5,08	59	100		
	учитељи	77	87,50	11	12,50	0	0	88	100	15,366	00,001

Увидом у Табелу 2 уочавамо да су за тврдњу *Ова дјеца захтијевају посебне стилове подучавања с обзиром на депривираност у разним областима живота* одређенији учитељи 87,50% у односу на 61,02% васпитаче који су се позитивно одредили за ову тврдњу. Израчунати Хи квадрат тест $\chi^2=15,366$ на нивоу значајности $p=0,001$ и коефицијент контингенције $c=0,308$ указује да постоји статистичка значајност између постављене тврдње и степена слагања испитаника. Свакако, ови резултати су охрабрујући јер показују да су васпитачи и учитељи свјесни да су дјеца која долазе из депривираних средина ускраћена за мноштво искустава, те да је неопходно пружити одговарајуће облике подучавања како би компензовали недостатке средине из које потичу. Наиме, од половине прошлог вијека указивано је на неједнаке шансе дјеце за успјех у школи у зависности од њиховог социјалног порекла (Coleman, 1966; Jenks, 1972; Girod, 1963; Perrenoud, 1970; Gonvers, 1974, према: Пере–Клермон, 2004). У животу дјеце у Великој Британији врло рано почиње процес селекције (Douglass, 1964, према: Пере–Клермон, 2004). Истраживања у Француској спроведена седамдесетих година прошлог вијека укажују да постоји уска веза између друштвено-професионалног статуса родитеља и школског неуспјеха дјеце већ од самог почетка школовања (Пере–Клермон, 2004).

Такође, занимало нас је какво је мишљење и искуство васпитача везано за индивидуализовани приступ у васпитно-образовном раду. Добијене налазе приказали смо у Табели 3.

Табела 3

Примјена индивидуализованог приступа у васпитно-образовном раду

Тврдња	Одговори испитаника	Н	Проценти %	χ^2	p	c
Често примјењујем индивидуализовани приступ у ВОР-у јер је посебно ефикасан за дјецу из маргиналних група	Да	81	55,10	61,102	0,001	0,542
	Делимично	60	40,82			
	Не	6	4,08			
	укупно	147	100,00%			

Анализом налаза у Табели 3 уочавамо да 81 (55,10%) анкетираних васпитача и учитеља често примјењује индивидуализовани приступ у васпитно-образовном раду јер је посебно ефикасан за дјецу из маргиналних група, 60 (40,82%) испитаника *дјелимично*, а 6 (4,08%) не примењује овај приступ у раду. Израчунати Хи квадрат тест $\chi^2=61,102$ на нивоу значајности $p=0,001$ и коефицијент контингенције $c=0,542$ указује да постоји статистичка значајност између постављене тврдње и степена слагања испитаника. Ови резултати су охрабрујући јер показују да васпитачи и учитељи често

примјењују индивидуализовани приступ у васпитно-образовном раду што указују на поштовање карактеристика конкретног дјетета. Ово је у Републици Србији регулисано примјеном индивидуалног образовног плана – ИОП-а (*Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуално образовни план, његову примену и вредновањем* „Службени гласник РС“, број 72/10) или индивидуализацијом васпитно-образовног рада. Право на ИОП, између осталог, има дијете или ученик ако потиче, односно живи у социјално нестимулативној средини (социјално, економски, културно, језички сиромашној средини или дуготрајно борави у здравственој, односно социјалној установи). Суштину индивидуализованог приступа (Баковљев, 1998, према: Арсић, 2014) чине уважавање индивидуалних карактеристика дјете и настојање да свако дијете садржаје обрађује у обиму којем је дорастао, на нивоу сложености који му је доступан, те помоћу поступака прилагођених његовој личности и темпом који му одговара.

Но, интересовало нас је искуство васпитача и учитеља у примјени индивидуализованог приступа у васпитно-образовном раду. Резултате смо приказали у Табели 4.

Табела 4

Искуства васпитача и учитеља у примјени индивидуализованог приступа у васпитно-образовном раду

Тврдња	Испитаници	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> -индекс	<i>p</i>
Често примјењујем индивидуализовани приступ у ВОР-у, јер је посебно ефикасан за дјецу из маргиналних група	васпитачи	59	1,610	0,670		
	учитељи	88	1,386	0,490		
	укупно	147	1,476	0,577	5,470	0,021

Једнофакторском анализом варијансе утврђена је статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$ између искуства васпитача и учитеља код ајтема *Често примењујем индивидуализовани приступ у васпитно-образовном, јер је посебно ефикасан за децу из маргиналних група* ($F=5,470$; $p=0,021$). Учитељи су ти који чешће примјењују индивидуализован приступ у васпитно-образовним раду.

Питање које се намеће је које су то области у којима је дјечи предшколског узраста и ученицима ромске популације највише потребна образовно-васпитна подршка. Добијени резултати приказани су у Табели 5.

Табела 5

Мишљење васпитача и учитеља о областима у којима је неопходна образовно-васпитна подршка

Тврдња	Одговори испитаника						χ^2	<i>p</i>	<i>c</i>
	да		дјелимично		не				
	N	%	N	%	N	%			
Овој дјечи је највише потребна образовно-васпитна подршка у области српског језика/ развоја говора	99	67,35	41	27,89	7	4,76	88,327	0,000	0,612
Овој дјечи је потребна највише потребна образовно-васпитна подршка у области математике	90	61,22	47	31,98	10	6,80	65,429	0,000	0,555
Овој дјечи је највише потребна образовно-васпитна подршка у области ликовног васпитања	46	31,29	73	49,66	28	19,05	20,939	0,000	0,353
Овој дјечи је потребна највише потребна образовно-васпитна подршка у области физичких активности	47	31,97	68	46,26	32	21,77	13,347	0,001	0,740

Овој дјечи је највише потребна образовно-васпитна подршка у области музичких активности	41	27,89	82	55,78	24	16,33	36,286	0,000	0,445
Овој дјечи је највише потребна образовно-васпитна подршка у области природе и друштва – упознавања околине	68	46,26	68	46,26	11	7,48	44,204	0,000	0,481

Резултати из Табеле 5 показују да постоји статистичка значајност између свих ајтема везаних за области у којима је дјечи из маргинализованих група највише потребна образовно-васпитна подршка и степена сагласности испитаника: *Овој дјечи је највише потребна образовно-васпитна подршка у области српског језика/развоја говора* $\chi^2=88,327$ на нивоу значајности $p=0,000$ и коефицијент контингенције $c=0,612$; *Овој дјечи је потребна највише потребна образовно-васпитна подршка у области математике* $\chi^2=65,429$ на нивоу значајности $p=0,000$ и коефицијент контингенције $c=0,555$; *Овој дјечи је највише потребна образовно-васпитна подршка у области ликовног васпитања* $\chi^2=20,939$ на нивоу значајности $p=0,000$ и коефицијент контингенције $c=0,353$; *Овој дјечи је потребна највише потребна образовно-васпитна подршка у области физичких активности* $\chi^2=13,347$ на нивоу значајности $p=0,001$ и коефицијент контингенције $c=0,740$; *Овој дјечи је потребна највише потребна образовно-васпитна подршка у области музичких активности* $\chi^2=36,286$ на нивоу значајности $p=0,000$ и коефицијент контингенције $c=0,445$ и *Овој дјечи је највише потребна образовно-васпитна подршка у области природе и друштва/упознавања околине* $\chi^2=44,204$ на нивоу значајности $p=0,001$ и коефицијентом контингенције $c=0,481$.

Анализом налаза можемо уочити да се највише испитаника, њих $N=99$ (67,35%), сагласило с тврдњом да је дјечи из маргинализованих група

највише потребна образовно-васпитна подршка у области развоја говора, односно српског језика. Ови резултати су очекивани. Налаз можемо образложити тиме што већина дјеце из маргиналних група припадају ромској популацији којој српски језик није матерњи, те имају проблем језичке баријере у вртићу и школи. Такође, живот у социо-културно депривираној средини утиче на фонд ријечи и начин изражавања, аграматичко изражавање. Управо су језичке баријере прије званичног увођења инклузивног образовања и васпитања доприносиле да су ова дјеца често похађала специјалне школе. Истраживање Александара Бауцала потврђује да дјеца из сиромашних породица често не развију базичну писменост и поред тога што су њихови интелектуални капацитети очувани и то управо због неповољних срединских услова, ниског образовног статуса родитеља и других депривирајућих фактора. Због тога је потребно образовно-васпитни систем прилагодити овој дјечи узимајући у обзир околности под којима живе (Бауцал, 2006). Увођење права на индивидуални образовни план (ИОП) и дјечи из маргиналих група, 2010. године, иде у прилог предлозима овог аутора.

Са ајтемом *Овој дјечи је највише потребна образовно-васпитна подршка у области математике* сагласно је 90 (61,22%) испитаника. Когнитивни развој је аломорфан по схватању ко-конструктивистичких теорија, односно, не одвија се искључиво унутар јединке, и управо је социјална интеракција формативна у смислу да директно утиче и усмјерава развој когниције (Vigotski, 1977, према: Луковић, Бауцал и Тишма, 2013). По теорији коју је поставио Лав Виготски, социјални фактори дјелују тако што историјски и културни контекст у коме су настајале социјалне и културне институције технологија и оруђе које се користи, имају утицаја на интерпесоналне односе, који, опет, даље имају улогу у формирању виших психичких функција – мишљење, резоновање, рјешавање проблема и слично (Виготски, 1977, према: Луковић, Бауцал и Тишма, 2013). На тестирању које се обавља пред полазак у школу ТЗШ, ромска дјеца су била значајно неуспјешнија на задацима која су укључивала манипулацију материјалом који им је током предшколског периода био мање доступан, попут коцкица и дјелова фигура и чешће су испољавала немогућност именовања појмова који нијесу дио њиховог природног окружења као што су хеликоптер, домине и слично, него неромска дјеца (Vigo, Novović i Tovilović, 2006, према: Луковић, Бауцал и Тишма, 2013). Ово наводи на неопходност образовно-васпитне подршке дјечи из маргиналних група у свим областима развоја чега су свјесни и сами испитаници.

Занимало нас је да ли постоји разлика у мишљењу васпитача и учитеља у погледу области у којима је дјечи из маргиналних група највише потребна образовно-васпитна подршка. Одговор смо потражили примјеном једнофакторске анализе варијансе – АНОВЕ.

Табела 6

Разлика у мишљењу између васпитача и учитеља у погледу области из којих је неопходна образовно-васпитна подршка

Тврдња	Испитаници	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> -индекс	<i>p</i>
Овој дјечи је највише потребна образовно-васпитна подршка у области српског језика/ развоја говора	васпитачи	59	1,458	0,652	2,086	0,151
	учитељи	88	1,318	0,515		
	укупно	147	1,374	0,576		
Овој дјечи је потребна највише потребна образовно-васпитна подршка у области математике	васпитач	59	1,627	0,692	1,047	0,308
	учитељи	88	1,454	1,163		
	укупно	147	1,524	1,002		
Овој дјечи је највише потребна образовно-васпитна подршка у области ликовног васпитања	васпитачи	59	1,661	0,685	9,975	0,002
	учитељи	88	2,023	0,678		
	укупно	147	1,878	0,701		
Овој дјечи је највише потребна образовно-васпитна подршка у области физичких активности	васпитачи	59	1,746	0,685	4,403	0,038
	учитељи	88	2,000	0,743		
	укупно	147	1,898	0,728		
Овој дјечи је највише потребна образовно-васпитна подршка у области музичких активности	васпитачи	59	1,797	0,664	1,767	0,186
	учитељи	88	1,943	0,650		
	укупно	147	1,884	0,657		
Овој дјечи је највише потребна образовно-васпитна подршка у области природе и друштва –упознавања околине	васпитачи	59	1,763	0,678	7,702	0,006
	учитељи	88	1,466	0,605		
	укупно	147	1,585	0,650		

Резултати АНОВЕ су представљени у Табели 6. Једнофакторском анализом варијансе утврђена је статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,05$ између мишљења васпитача и учитеља код ајтема *Овој деци је највише потребна образовно-васпитна подршка у области ликовног*

васпитања ($F=9,975$ и $p=0,002$); Овој деци је највише потребна образовно-васпитна подршка у области физичких активности ($F=4,403$ и $p=0,038$); и Овој деци је највише потребна образовно-васпитна подршка у области природе и друштва – упознавања околине ($F=7,702$ и $p=0,006$). Анализом аритметичких средина уочавамо да су код тврдње Овој деци је највише потребна образовно-васпитна подршка у области ликовног васпитања васпитачи ти који су предедијеленији за ову тврдњу, као и за тврдњу. Ово се објашњава и тиме што ромска дјеца показују упадљиви заостатак у визуо-моторној координацији, а што се објашњава мањком манипулација играчкама (Биро, Нововић и Товиловић, 2006). Овој дјечи је највише потребна образовно-васпитна подршка у области физичких активности, док су учитељи предедијеленији за тврдњу Овој дјечи је највише потребна образовно-васпитна подршка у области природе и друштва – упознавања околине. Претпостављамо да је то из разлога што учитељи сматрају садржаје предмета из области Природе и друштва „важнијим“ од предмета попут ликовног и физичког васпитања. Наведено је у складу са резултатима добијеним у истраживању у коме су ромска дјеца показала значајно ниже меморијске способности у односу на вршњаке. Неки аутори ове резултате објашњавају дефицитом пажње код ромске дјеце. Због тога предлажу програме подршке ромској дјечи у предшколским и основношколским установама (Нововић и сар., 2008; Биро, Нововић и Товиловић, 2006).

Закључна разматрања

Закључак који произилази из овог истраживања је да васпитачи и учитељи пружају одговарајућу образовно-васпитну подршку дјечи предшколског узраста и ученицима из маргиналних група у редовним вртићима и школама. Иако су добијени резултати охрабрујући, морамо истаћи неопходност даљег развијања и оснаживања професионалних компетенција васпитача и учитеља за рад са ромском дјецом и ученицима, као и промовисања инклузивног образовања, ширења и промовисања инклузивне културе што је једини пут у инклузивно друштво.

Парадигма савременог образовања је квалитетно образовање за све. Вртић и школа морају постати заједница учења која ће задовољити потребу свих актера васпитно-образовног рада. Вртић мора обезбиједити квалитетан рани старт дјеце предшколског узраста за даље образовање, а школа постати квалитетна база за наставак школовања дјеце – али школа коју дјеца из маргиналних група неће напуштати. Савремено друштво промовише и захтијева образовање за различитост, толеранцију, самостално и критичко мишљење, као суштинску одредницу живота у мултикултуралном друштву уз уважавање различитих субкултура.

Вртић и школа треба да буду изграђени у контексту дискурса људског развоја утемељеног на хуманистичким перспективама, а то значи

и укључивање дјецe из маргиналних група у редован образовни систем, прилагођавајући, при том, вртић и школу конкретном дјетету.

Литература

– Ackerman, B., Brown, E. & Izard, C. (2004), The relations between persistent poverty and contextual risk and children's behavior in elementary school, *Developmental Psychology*, Vol. 40, No. 3, 267–377.

– Baran, J., Dobrotić, I. i Matković, T. (2011). Razvoj institucionaliziranog predškolskog odgoja u Hrvatskoj: promjene paradigme ili ovisnost o prijednom putu?. *Napredak*, 152 (3-4), 521-540. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/82790>

– Barbarin, O., Bryant, D., McCandies, T., Burchinal, M., Early, D., Clifford, R., Pianta, R. & Howes, C. (2006), Children enrolled in public pre-k: The relation of family life, neighborhood quality, and socioeconomic resources to early competence, *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(2), 265–276.

– Biro, M., Novović, Z. i Tovilović, S. (2006). Kognitivno funkcionisanje edukativno zapuštene dece predškolskog uzrasta. *Psihologija*, 39 (2), 183-206. doi:10.2298/PSI0602183B

– Cerić, H. (2008). Mogućnost konstituiranja teorije inkluzivnog obrazovanja. *Metodički obzori*, 3 (1), 49-62.

– Daniels, E.R. i Stafford, K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.

– Davis-Kean, P. (2005), The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment, *Journal of Family Psychology*, 19 (2), 294–304.

– *Framework for Action on Special Needs Education*, 1994, UNESCO.

– Jacob, B. & Ludwig, J. (2008). Improving Educational Outcomes for Poor Children. Document Object Identifier Dostupno na: <http://www.nber.org/papers/w14550> Očitano: 7.06.2017 0:44 (DOI): 10.3386/w 14550

– Linver, M., Brooks-Gunn, J. & Kohen, D. (2002), Family processes as pathways from income to young children's development, *Developmental Psychology*, Vol. 38, No. 5, 719–734.

– Srdić, V. (2010). Inkluzivno obrazovanje u mikrosistemu – saradnja Predškolske ustanove i romske porodice. *Pedagogija*, 65 (1), 18–25.

– Анђелковић, М., Вучинић, В., Јаблан, Б. и Ешкировић, Б. (2012). Ставови родитеља родитеља деце типичног развоја према инклузивном образовању деце са оштећењем вида предшколског узраста, *Специјална едукација и рехабилитација*, Вол. 1, бр. 4, 507–520.

– Арсић, Р. (2014). Коришћење индивидуалног облика рада у школама за децу оштећеног слуха. *Зборник радова Учитељског факултета*, 8/2014, 57-72.

– Бауцал, А. Д. (2006). Развој математичке и језичке писмености код ромских ученика. *Психологија*, 39(2), 207-227.

– Јелић, М. и Јовановић, Б. (2011). Сиромаштво као фактор школског неуспеха ученика. *Социјална мисао*, 4/2014, 79-95.

– Луковић, С., Бауцал, А. и Тишма, Б. (2013). Динамичко процењивање зоне наредног развоја тестом за испитивање првака –1 (ТИП1), *Примењена психологија Вол.6(4)*, 371–382.

– Михајловић, М. (2003). Сарадња школе и породице. У *Увод у компензаторно образовање (80–96)*. Београд: Друштво за унапређивање ромских насеља.

– Нововић, З., Смедеревац, С., Биро, М. и Јовановић, В. (2008). Предлог програма тренинга пажње за децу из едукативно депривираних средина. *Педагошка стварност*, 54 (1-2), 114-129.

– Павлов, З. (2017). *Искуства васпитача и учитеља у васпитно-образовној подршци деци и ученицима из маргиналних група у предшколским установама*. Специјалистички рад. Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.

– Пере-Клеремон, А. (2004). *Социјална интеракција и интелектуални развој*. Превод Љиљана Зеџ. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

– *Подршка образовању деце из сиромашних породица*. (2014). Београд: Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва; УНИЦЕФ.

– *Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање*. Службени гласник РС, број 72/10.

– Рајовић, В. и Јовановић, О. (2010). Професионално и приватно искуство са особама с посебним потребама и ставови наставника редовних школа према инклузијим *Психолошка истраживања*, XIII (1), 91–106.

– Сузић, Н. (2008). *Увод у инклузију*. Бања Лука: XBS.

APPROACHES TO PRESCHOOL CHILDREN EDUCATION AND THE EDUCATION OF STUDENTS FROM MARGINALIZED GROUPS

Abstract:

In the theoretical part of the paper, the authors discuss the key concepts of inclusive education, marginalization and marginalized groups with emphasis on Roma children. The main aim of the paper is to determine what educational approaches teachers use with Roma pre-schoolers and students from marginalized groups in regular kindergartens and schools. The research included 147 preschool and elementary school teachers. For the research, a questionnaire was used, i.e. *Questionnaire – Experiences of preschool and elementary school teachers in providing educational support to children and students from marginalized groups*. The results obtained show that both preschool and elementary school teachers give educational support to children from marginalized groups. Elementary school teachers, 87,5 % of them, believe that children from marginalized groups demand specific teaching approaches given their deprivation in various areas of life. In comparison, 61,2 % of preschool teachers opted for this answer. The results show that both preschool teachers and elementary school teachers often apply the individualized approach in educational work, and that, in their opinion, children from marginalized groups predominantly need educational support in the field of speech development, i.e. in learning Serbian.

Key words: educational approach, preschool children, elementary school students, marginalized groups, regular kindergartens and schools.

*Јасна АДАМОВ и
Станислава ОЛИЋ¹*

УВЈЕРЕЊА НАСТАВНИКА ХЕМИЈЕ О КАРАКТЕРИСТИКАМА ДАРОВИТИХ УЧЕНИКА²

Резиме:

У овом раду испитана су увјерења наставника хемије о даровитости уопште, о односу према даровитим ученицима, њиховим особинама и карактеристикама по којима наставници могу да их препознају. У истраживању су учествовала 43 наставника основних и средњих школа. Примijeњени упитник састоји се од 22 тврдње с којима су наставници изражавали своје слагање на Ликертовој скали. Добијени резултати показали су да је више од половине наставника (50–61%) било успјешно у идентификовању истина и заблуда о даровитим ученицима. Наставници хемије показали су да највише знања имају о когнитивним карактеристикама даровитих ученика и њиховом академском успјеху. С обзиром на то да наставник има незамјенљиву улогу у васпитно-образовном процесу даровитих ученика, знање које су наставници хемије показали у овом истраживању недовољно је за испуњавање потреба даровитих ученика. Из наведеног произилази закључак да је неопходно развијати наставничке компетенције за рад с даровитим ученицима како у процесу базичног образовања наставника, тако и кроз различите програме стручног усавршавања.

Кључне ријечи: увјерења наставника, даровитост, идентификација, даровити ученици.

¹ Др Јасна АДАМОВ и Др Станислава ОЛИЋ, Природно-математички факултет, Универзитет у Новом Саду

Истраживања описана у овом раду дио су рада на пројекту Министарства просвете, науке и технолошког развоја РС: Квалитет образовног система Србије у европској перспективи - КОССЕП (179010)

² Истраживања описана у овом раду дио су рада на пројекту Министарства просвете, науке и технолошког развоја РС: Квалитет образовног система Србије у европској перспективи - КОССЕП (179010)

УВОД

Што је даровитост? Која су дјеца даровита? Хоће ли сва даровита дјеца бити препозната у својој околини? Зна ли дијете да је даровито? То су питања о којима нема усаглашених ставова ни у школи, нити међу родитељима, а ни теорија на њих не даје једнозначне одговоре. Према Максић (Maksić, 2007) даровитост се може одредити као специфичан склоп карактеристика личности међу којима су најважније високе интелектуалне способности, креативност, појам о себи, висока мотивисаност и посвећеност активностима. Даровитост може карактерисати самосталност, знатижеља, оригиналан начин размишљања, висок степен креативности и сл. (Čudina-Obradović, 1990). Уопштено, даровитост се може дефинисати као склоп особина које омогућавају појединцу да досљедно постиже више резултате од просјечних у једној или у више активности којима се бави (Cvetković-Lay & Sekulić-Majurec, 2008).

Cvetković-Lay и Sekulić-Majurec (2008) указују на постојање најмање три групе ученика које заслужују посебну пажњу кад се говори о препознавању потенцијално даровитих ученика: (1) дјеца с високим постигнућима у активностима којима се баве, брзо и лако уче, постављају питања, имају богат рјечник, имају идеје; (2) дјеца с проблемима у понашању, код којих се тек процесом идентификације откривају њихове високе способности, код којих је узрок таквог понашања незадовољавање њихових специфичних васпитно-образовних потреба; (3) тиха, стидљива и повучена дјеца коју је најтеже приметијети. То су дјеца која се од страха неприхваћености и етикетирања прилагођавају дјеци просјечних способности и раде само оно што се од њих тражи.

ПРЕПОЗНАВАЊЕ И ИДЕНТИФИКАЦИЈА ДАРОВИТИХ УЧЕНИКА

Да би се идентификација даровитих обављала на најбољи могући начин, постоји читав репертоар средстава, техника и поступака. Средства за идентификацију према Ђорђевић (2005) могу се класификовати у три групе. Прву групу чине тестови којима се мјери ступањ развијености и особине појединаца као што су тестови интелигенције, тестови посебних и специфичних способности, тестови креативности, тестови личности, тестови постигнућа. Другу групу чине тестови за процјену особина појединца. У ову групу убрајају се извјештаји родитеља, опажања и номинација од стране наставника, извјештаји наставника са секција, оцјене другова и познаника, самооцјењивање. Процјењивање духовних и материјалних производа као што су награде на такмичењима, постигнућа у музици, ликовној уметности, глуми, спорту убрајају се у трећу групу средстава за идентификацију даровитих ученика.

Грандић и Летић (2009) указују да је идентификација даровитих комплексан процес ком претходи процес препознавања који укључује уочавање особина које дијете чини даровитим. У процесу препознавања наставници имају веома важну улогу јер су наставници у вишегодишњем контакту с ученицима и имају прилику да посматрају њихов начин размишљања, рада и др. У процесу препознавања запажена је тенденција наставника да прецјењују интелектуалне способности дјете која су послушна, кооперативна, комуникативна и уредна (Maksić, 2007), као и да лакше уочавају умјерену од изразите даровитости.

Поред препознавања даровитости код ученика, наставници имају и најважнију улогу у васпитно-образовном раду с даровитим. Како су даровити ученици укључени у редовне разреде, предметни наставници треба да буду обучени за процес интеграције курикулума, за реализацију различитих стратегија као и за процес индивидуализације наставе (Knežević Florić, 2008). У једном истраживању (Adamov, Olić i Segedinac, 2014) забиљежено је да је сваки други наставник у потпуности задовољан својим знањем у области даровитости ученика и да та знања у највећој мјери стичу кроз властито искуство у раду с ученицима. Због различитости које испољавају даровити ученици постоје бројне потешкоће које се јављају при препознавању и раду са њима. Стицање посебних знања из ове области би, по мишљењу многих, могло довести до уједначавања критеријума и тиме до бољих процјена даровитости од стране васпитача и просвјетних радника (Božin i sar., 2003). Потребно је напоменути да се развијање наставничких компетенција за рад с даровитим ученицима не може ограничити само на усвајање теоријских знања. Усвајање теорисјких знања треба да буде праћено одговарајућим облицима практичног рада са даровитим уз менторство искусних стручњака у овој области, рјешавање одговарајућих конкретних задатака, вјежби и пројеката, како би се успјешно повезала теоријска знања с непосредним педагошким радом будућих наставника (Grandić i Letić, 2009).

У настојању да се одговори на питање што наставници разумију под појмовима даровитост, одн. како виде феномен даровитости, колико се у виђењима разликују и сл., потребно је испитати знање, мишљења и схватања наставника о даровитој дјечи.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања

У раду се полази од чињенице да је улога наставника незамјенљива како у процесу препознавања даровитих ученика и области интересовања кроз коју ће се даровитост испољити, тако и у процесу усвајања нових знања, развоју мотивације и личних карактеристика (Maksić, 2006). Циљ овог истраживања је испитивање увјерења наставника о даровитости уопште, о односу према даровитом ученику, њиховим особинама и карактеристикама по којима наставници могу да их препознају.

Инструмент

Подаци су прикупљени примјеном инструмента који је конструисан за потребе истраживања. Упитник се састоји од 22 тврдње које се односе на особине даровитих ученика и рад наставника с њима. Тврдње су подијељене у пет блокова: опште схватање даровитости (2 тврдње); когнитивне карактеристике даровитих ученика (5 тврдњи); социо-афективне карактеристике даровитих ученика (5 тврдњи); школовање даровитих ученика (5 тврдњи); даровити ученици и успјех (5 тврдњи). Неке од тврдњи биле су тачне, а друге су представљале заблуде о даровитим ученицима. Наставници су на петостепеној скали Ликертовог типа (од 1 – уопште се не слажем, до 5 – у потпуности се слажем) изражавали своје слагање с наведеним тврдњама. Прикупљени подаци обрађени су примјеном поступака дескриптивне статистичке анализе.

Узорак истраживања

Узорком су обухваћена 43 наставника хемије у основном и средњем образовању током школске 2015/2016 године. Узорак се састојао од 19 наставника основних школа, 19 наставника средњих школа (средњих стручних школа и гимназија) и 5 наставника који раде и у основној и у средњој школи. Само један наставник био је мушког пола, а наставника женског пола било је 42 (99,67%). Узорак су чинили наставници с различитим радним искуством у просвјети – од 1 до 35 година. Највише наставника имало је радни стаж између 15 и 20 година (10 наставника).

Технике анализе података

Анализа података извршена је примјеном Microsoft Office Excela. Коришћена је техника статистичке дескрипције.

РЕЗУЛТАТИ

Одговори испитиваних наставника хемије, односно њихова увјерења која се односе на опште схватање даровитости, когнитивне и социо-афективне карактеристике даровитих ученика, њихово школовање, однос друштва и породице према њима и њиховом школском успјеху и успјеху у животу, дати су у табели 1. Резултати су изражени као % наставника који су знали да препознају да ли је тврдња тачна или нетачна.

Табела 1. Просјечан скор наставника хемије у слагању с појединим тврдњама у упитнику (у %)

Р. бр. тврдње у упитнику	Тачност тврдње	Тврдња	% наставника
Опште схватање даровитости			
1.	Н	Сви ученици су даровити на свој начин.	20,25
12.	Н	Ученици са потешкоћама у учењу и понашању (дислексија, хиперактивност, поремећај пажње и сл.) не могу бити даровити.	80,00
Когнитивне карактеристике даровитих ученика			
6.	Т	Даровити ученици користе напредан рјечник у односу на свој узраст.	64,00
2.	Т	Даровити ученици постављају маштовита питања и увијек проналазе велики број идеја и рјешења за неки проблем.	66,25
11.	Т	Даровити ученици лако манипулишу апстрактним појмовима и концептима.	71,75
13.	Т	Даровити ученици воле да уче.	60,25
20.	Т	Даровити ученици имају одлично памћење.	32,25
Социо-афективне карактеристике даровитих ученика			
4.	Н	Даровити ученици не знају да су другачији док им то неко не каже.	58,00
7.	Н	Даровити ученици су зрелији од осталих у свим сферама – академској, физичкој, друштвеној и емоционалној.	49,50
10.	Т	Даровити ученици имају веома развијено осјећање фер-плеја и узнемири их кад се према неком ученику наставници или други ученици неправедно понашају.	53,00
16.	Т	Даровити ученици често више воле друштво старијих ученика.	50,00
21.	Н	Даровити ученици су срећнији, популарнији и боље прилагођени од својих вршњака.	72,50
Школовање даровитих ученика			
3.	Н	Школовање даровитих ученика захтијева велики број скувих ресурса.	66,50
8.	Н	Даровити ученици увијек постижу одличан школски успех, без обзира на начин на који се с њима ради.	65,75
14.	Н	Наставници воле да имају даровите ученике у разреду.	17,75

17.	H	Даровити ученици су вриједни, посвећени ученици који не привлаче пажњу својим негативним понашањем у разреду.	53,00
19.	H	Даровити ученици треба да преузму одговорност татора и помажу вршњацима у раду.	55,00
Даровити ученици и успјех			
5.	H	Даровитим ученицима не треба помоћ у учењу јер могу све сами да постигну.	73,25
9.	H	Даровити ученици имају мање тешкоћа и проблема у животу од осталих због велике интелигенције и способности.	65,75
15.	H	Даровити ученици успијевају у свему што раде, без обзира на животне околности.	52,50
18.	H	Породице даровитих ученика увек цијене њихове способности и “гурају” их да би напредовали.	43,25
22.	H	Даровите ученике не треба усмјеравати јер имају јасно постављен циљ у животу.	72,00

Посматрајући одговоре наставника за сваку појединачну тврдњу (табела 1) уочава се да наставници изражавају различито слагање с наведеним тврдњама. Њихово слагање креће се од 17,75% наставника која се односи на тврдњу да наставници воле да имају даровите ученике у одјељењу до 80,00% која се односи на тврдњу да ученици с потешкоћама у учењу и понашању (дислексија, хиперактивност, поремећај пажње и сл.) не могу бити даровити.

*Успјешност наставника у идентификацији истина
и заблуда о даровитим ученицима*

У анализи збирних резултата постигнутих на свих пет скала, скорови нетачних тврдњи су преведени у позитивне и израчунате су просјечне вриједности. Резултати су приказани на слици 1.



Слика 1. Слагање наставника с изнијетим тврдњама (по блоковима) – у % броја наставника

Увидом у добијене резултате приказане на слици 1. запажа се да су наставници били подједнако успјешни у препознавању истина и заблуда у свих пет сегмената упитника. Међутим, ти резултати крећу се у распону 50,25–61,25% и нијесу довољно високи, што говори о несигурности наставника у своје знање и вјештину да препознају даровитог ученика и да организују одговарајући рад с њим.

ДИСКУСИЈА

У даљем тексту ће бити приказана детаљнија дискусија резултата која се односи на увјерења наставника хемије о карактеристикама даровитих ученика, приказаних у табели 1 и на слици 1.

Опште схватање даровитости

Сегмент који се односи на опште ставове наставника о даровитости састоји се од двије тврдње које представљају заблуде (табела 1). Већина наставника (80%) није знала да ученици с потешкоћама у учењу могу бити даровити. Ова заблуда најчешће потиче од појаве „двоструко изузетних“ ученика – оних који имају наглашено добре резултате у неким областима, али и наглашено лоше у неким другим областима. Наставнике збуњују такви ученици и не могу да одлуче јесу ли даровити или имају потешкоће у учењу (Winebrenner, 2003).

С другом тврдњом – да су сви ученици даровити на свој начин, сложило се готово 80% наставника. Према Гањеу (Gagne, 2003), даровитост представља „поседовање природних способности или склоности на нивоу који је знатно виши од очекиваног за одређени узраст, у било којем домену људске способности“ и наставници би требало да разликују појмове „даровитост“ и „јака страна личности“ – нешто што ученици раде боље од осталих, али не на тако високом нивоу.

Когнитивне карактеристике даровитих ученика

Добијени резултати приказани у табели 1. показују да је већина наставника препознала да су тврдње изнијете у другом сегменту упитника тачне. Многи наставници идентификовали су као тачну тврдњу да даровити ученици лако манипулишу апстрактним појмовима и концептима. Познато је да даровита дјеца користе бројеве и слова у веома младом узрасту, а сами их уче са телевизије, уличних знакова и из других извора (Kell, Lubinski, & Benbow, 2013). Имају способност да мисле на апстрактном нивоу раније од својих вршњака. Даровити ученици увијек проналазе сопствена, креативна рјешења проблема (Manning, 2006; Sword, 2001).

Наставници су код својих ученика које сматрају даровитим препознали особине да постављају маштовита питања, да увијек проналазе велики број идеја и рјешења за неки проблем, да користе веома богат рјечник. Ови су

резултати у складу с литературним наводима да су даровити ученици веома елоквентни. У разговору с одраслима се лако изражавају користећи дугачке реченице и терминологију непознату њиховим вршњацима, док у разговору с вршњацима користе једноставнији језик (Sayler, 2006). Међутим, само око 30% наставника се сложило да је одлика даровитих ученика одлично памћење. Претходна истраживања (Betts & Neihart, 1988) показала су да је даровитом ученику током учења потребно мање понављања него његовим вршњацима просјечних способности – довољно му је да градиво прочита једном или двапут, док је осталим ученицима неопходно 7–8 читања и понављања да би га научили.

Љубав према сазнавању нових ствари једна је од основних и веома изражених когнитивних карактеристика даровитих (Whitney & Hirsch, 2007) и наставници су ову тврдњу из упиника углавном препознали као тачну (око 60% испитаника). Осталих 40% наставника вјероватно мијешају љубав према стицању знања са жељом да се иде у школу. Познато је да успјешни, али недаровити ученици, који су амбициозни и вриједни, радо иду у школу јер у њој имају прилику да покажу своју супериорност над осталим ученицима. Међутим, даровити ученици нијесу у толикој мјери склони да показују своје способности, знање и вјештине – штавише, често их прикривају како се не би истицали, али испољавају интензивну радост кад науче нешто ново. Начин рада у редовним школама, репетитивно учење и многобројно понављање истих садржаја код даровитих ученика не изазива радост због одласка у школу. Даровити ученик улаже пуно енергије у учење, поставља много питања, жели да зна детаље и није задовољан простим објашњењима која најчешће добија од наставника (Sayler, 2006).

Социо-афективне карактеристике даровитих ученика

Успјешност наставника у препознавању тачних тврдњи у трећем сегменту упитника (табела 1) била је око 50%, сем тврдње да су даровити ученици срећнији, популарнији и боље прилагођени од својих вршњака, коју је 72,5% наставника исправно идентификовало као заблуду. Половина наставника не разумије да је развој даровитог дјетета асинхрон – док је у интелектуалној сфери супериорно и често на нивоу одраслих, у осталим сферама је и даље дијете и његово физичко, друштвено и социјално понашање исто је, или чак и слабије развијено него код његових вршњака. А таква дјеца управо због своје даровитости осјећају љубомору, грубост и насиље вршњака, често и неуклапање у средину (Vialle, Heaven, & Ciarrochi, 2007). Према неким истраживањима (Rajović, 2009) процјењује се да чак 20% даровите дјеце има емоционалне и социјалне проблеме, што је двоструко више од учесталости у нормалној популацији школске дјеце. Истраживања такође показују да се већина даровитих ученика разликује од својих вршњака по интензитету емоција, моралним ставовима

и перфекционизму. Њихова интересовања и начин рада разликују се од интересовања и начина рада њихових вршњака, због чега наилазе на неприхватање и друштвену изолацију због чега више воле друштво старијих особа (Vialle, Heaven, & Ciarrochi, 2007).

Особину даровитих ученика да имају јако развијено осјећање исправног и погрешног такође је као тачну исправно препознала само половина наставника. Даровиту дјецу често узнемири чињеница да се неко дијете непоштено понијело према другом или да је наставник или друга одрасла особа била нефер према неком ученику (Adamov, 2015).

Половина испитаних наставника није се сложила с тврдњом да даровити ученици више воле друштво старијих ученика. Међутим, познато је да дјеца формирају круг пријатеља који се заснива на сличностима у менталном узрасту, а не на хронолошком узрасту (Selman, 1981, према Gross, 2002). Стога се даровити ученици често друже са ученицима који су 2–3 године старији од њих (Gross, 2002). У ранијем истраживању (Freeman, 1979; према Gross, 2002) установљено је да даровити ученици више воле друштво старијих пријатеља, и да имају потешкоће у налажењу пријатеља у друштву својих вршњака. Разлог овоме су налази да даровити ученици раније од својих вршњака желе да формирају ужи круг пријатеља чије им пријатељство нуди блискост, топлину, повјерење и заједништво. Saylor (1997; према Gross, 2002) истиче да је код даровите дјеце кључан квалитет, а не квантитет пријатеља, за разлику од остале дјеце која у млађем узрасту првенствено теже популарности – такмичарском односу који се заснива на квантитету, тј. броју пратилаца на друштвеним мрежама, броју састанака, позива на забаве итд. Дружење са старијима од себе обично је показатељ да би ученика требало усмјерити на напредне школске програме или школску акцелерацију.

Школовање даровитих ученика

Као што је приказано у табели 1, више од половине (50–70%) испитиваних наставника препознало је нетачне тврдње које се односе на школовање даровитих ученика и однос школе према програмима. Изузетак је тврдња да наставници воле да имају даровите ученике у својим одјељењима, с којом се (погрешно) сложило чак четири петине испитаних наставника. Сличан резултат забиљежен је и у истраживању које су спровели Кораћевић и Miloloža (2011). Поред тога, Winner (2005) полази од чињенице да даровите ученике карактерише самосталност у раду, да читају о ономе што их занима и да често знају о неким темама више од наставника. Поједини наставници заиста воле рад с даровитим ученицима, али су истраживања ставова наставника показала да се многи од њих осјећају непријатно у тој ситуацији јер се плаше да даровити ученици знају више од њих самих и да их својим питањима могу довести у ситуацију за коју нијесу

припремљени. Наставници такве ученике често доживљавају самовољним и арогантним. Такође, карактеристике даровитих ученика као што су снажна воља, непокорност, тврдоглавост могу довести до сукоба с наставницима.

Кад се говори о наставничким компетенцијам за рад с даровитим ученицима мора се навести чињеница да већина наставника није никад била обучавана за рад с даровитим ученицима (Adamov, Olić i Segedinac, 2014). Као последица се јавља запостављање даровитих ученика или им дају огроман број задатака исте тежине како би испунили њихово вријеме на часу. Мали број наставника упознат је с могућностима за школовање даровитог ученика у редовним одјељењима кроз израду индивидуализованог курикулума (нпр. сажимањем наставних садржаја и њиховом хоризонталном и вертикалном експанзијом), а многи вјерују да је за рад са изузетним ученицима неопходан наставник који је такође даровит. Иако је за рад искључиво с даровитим ученицима (у специјалним одјељењима) неопходна и специјална обука, постоје стандарди које треба да испуне сви наставници који у својим одјељењима имају даровите ученике.

Наставницима је познато да даровити ученици могу, али и не морају да имају одличан школски успјех, али око половине наставника вјерује да даровити ученици увијек испољавају само позитивна понашања у разреду. Међутим, често се даровитост испољава као подбацивање код оних ученика којима је на часу досадно због недовољно захтјевних ситуација учења, потребе за уклапањем у друштво вршњака или неких проблема у учењу. Стога наставник мора да примјени другачије методе рада и пронађе начин да даровитог ученика активира и помогне му да оствари свој пуни потенцијал.

Честа је пракса да наставници даровитог ученика задуже да преузме улогу њиховог „малог помоћника“ који би требало да га замијени на неким предавањима или да помогне вршњацима у раду. С оваквом тврдњом сложило се чак 45% наставника, вјероватно претпостављајући да ће таквог ученика остали гледати као узор и више се потрудити у раду у школи. Међутим, познато је да посматрање много успјешнијих и талентованијих ученика не доприноси порасту самопоуздања код осталих, већ само доводи до пада мотивације код даровитог ученика који, умјесто да исправља и објашњава, жели да ради напредније задатке. Овакви облици рада не доводи до развоја талента.

Даље, резултати добијени у овом истраживању показују да трећина испитаника сматра да је за организовање наставног рада с даровитим ученицима потребан велики број скупих ресурса. Међутим, у питању је заблуда. Иако добро организован програм за даровите може да изгледа превише захтјевно, средства за његову реализацију не разликују се много од средстава за реализацију прописаног плана и програма. На наставницима је да за даровитог ученика осмисле изазовне задатке и пројекте, који ће покренути његову машту и интелектуални потенцијал, а који се могу

реализовати употребом интернета, софтвера за симулације или постојећим прибором и опремом.

Даровити ученици и успех

У табели 1, у одељку „Даровити ученици и успјех“ наведено је пет нетачних изјава у којима се тврди да даровити ученици увијек успијевају у животу, без обзира на околности, да им не треба усмјеравање и помоћ и да у животу, захваљујући високим способностима и интелигенцији, имају мање проблема од осталих. Ове тврдње је више од половине наставника идентификовало као заблуде. Нешто мање од половине испитаника, међутим, погрешно сматра да даровити постижу успјех захваљујући својим породицама, које их цијене и „гурају“ да би напредовали. Ово у неким случајевима дјецe с високим постигнућем може бити тачно, али код већине даровите дјецe интелектуалне способности се исказују природно, чак и без икакве родитељске подршке. Родитељи врло често и не могу прецизно да одреде да ли је њихово дијете даровито или је у питању успјешан и вриједан ученик који постиже високе резултате.

Наставници знају да даровитост и интелигенција не гарантују успјех, већ су за развој пуног потенцијала неопходни брига, подршка и организовани рад. Даровитим ученицима потребан је наставник који ће им понудити изазов и подршку да би потпуно развили своје способности. Такође, многи даровити ученици су толико испред својих вршњака да знају више од половине градива прије него што почне школска година. И када не знају нове садржаје, науче их веома брзо и морају да чекају да вршњаци у разреду достигну исти ниво. Досада и фрустрација могу да доведу до губљења мотивације, лоших радних навика и неуспеха. Истраживања су показала да 25% даровитих особа у САД постиже лоше резултате и престаје да се труди јер оно што ураде не води до мерљивог успјеха и задовољства. Даровитима је можда потребна другачија врста подршке, али им је свакако неопходна. Зато је улога наставника најважнија за уочавање и његовање талената у школи (Callahan, 2001).

Успјешност наставника у идентификацији истина и заблуда о даровитим ученицима

Добијени резултати приказани на слици 1. указују да наставници хемије немају довољно знања о особинама и понашањима даровитих ученика како би могли успјешно препознати потенцијално даровите ученике у својим одјељењима. С обзиром на то да наставник има вишеструку улогу у раду с даровитим ученицима – треба да створи атмосферу погодну за развој даровитости, да изађе у сусрет интелектуалним и емоционалним потребама даровитих, да их образује у одређеној наставној дисциплини и да им буде ментор у самосталним истраживањима и пројектима – знање које су показали испитани наставници је недовољно за испуњавање потреба

даровитих ученика. Ови резултати указују на потребу професионалне едукације наставника хемије, али и других наставника, о идентификовању и школовању даровитих ученика у редовним одјељењима.

ЗАКЉУЧАК

У овом раду испитана су увјерења наставника хемије о феномену даровитости уопште, о односу наставника према даровитим ученицима, њиховим особинама и карактеристикама по којима наставници могу да их препознају. Наставници су својим степеном слагања с тачним и нетачним тврдњама показали да немају прецизно изграђене ставове и да нијесу потпуно сигурни у одређење појма даровитости, што би им олакшало успјешно препознавање потенцијално даровитих ученике у својим одјељењима.

Идентификација ученика даровитих за природне науке веома је важна јер у нашој земљи не постоје специјалне школе и одјељења за рад са њима, у које би могли да конкуришу, тако да је на наставницима да покрену иницијативу и промијене начин рада с таквим ученицима. Наравно, наставничка номинација није довољан критеријум за идентификацију даровитих ученика. На њих би требало примјенити и друге методе идентификације, као што су родитељска и вршњачка номинација, самооцјена, тестови интелигенције, тестови способности и слично. Наставничка оцјена је само први корак којим наставник може да укаже на евентуално даровитог ученика како би се на њега обратила пажња и како би се за таквог ученика могао организовати индивидуализовани рад у складу с његовим потребама.

Даље, жељели бисмо навести ограничења и предности овог истраживања. Ограничење истраживања огледа се у одабиру пригодног узорка и у структури узорка истраживања, будући да су обухваћени претежно наставници женског пола што је било условљено постојећом полном структуром наставника. Такође, примјењени инструмент је конструисан за потребе овог истраживања и није извршена његова емпиријска валидација. Предност истраживања је у томе што његови резултати дају увид у знање наставника хемије о карактеристикама даровитих ученика и омогућавају реалније сагледавање практичних проблема у реализацији наставе хемије с даровитим ученицима.

Педагошке импликације овог истраживања односе се на потребу за професионалном едукацијом наставника хемије, али и других наставника, о идентификовању и школовању даровитих ученика у редовним одјељењима. Резултати истраживања представљени у овом раду показују да је знање које су показали испитани наставници хемије о феномену даровитости и о организацији рада с даровитим ученицима недовољно за испуњавање потреба таквих ученика. Сложене и веома значајне задатке развијања даровитих ученика наставници могу успјешно реализовати само систематским, стручним оспособљавањем и усавршавањем у циљу подизања знања и способности за рад с даровитим ученицима, како на основним студијама кроз

uvoђење problema darovitosti u neke kurikularne sadržaje pedagoških, psiholoških i metodičkih predmeta za nastavnički kadar, tako i na poslijediplomskim studijama na fakultetima koji obrazuju nastavnike.

ЛИТЕРАТУРА

– Adamov, J. (2015). *Metodika nastave hemije u radu s darovitim učenicima*. Novi Sad: Prirodno-matematički fakultet.

– Adamov, J., Olić, S. i Segedinac, M. (2014). Mišljenja nastavnika hemije o identifikovanju i radu sa učenicima darovitim za hemiju. *Pedagogija*, 69(2), 268-275.

– Betts, G. & Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253.

– Božin, A., Gojkov, G., Dejić, M., Josifović, D., Magda, I., Negru, A., Paser, V., Sturza, M., N., Stojanović, A. (2003). *Daroviti i šta sa njima – praktikum*, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

– Callahan, C. M. (2001). Beyond the Gifted Stereotype, *Understanding Learning Differences*, 59(3), 42-46.

– Cvetković-Lay, J., Sekulić-Majurec A. (2008). *Darovito je, što ću s njim?*, Zagreb: Alinea.

– Čudina-Obradović, M. (1990). *Nadarenost, razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*, Zagreb: Školska knjiga.

– Đorđević, B. (2005). *Darovitost i kreativnost dece i mladih*, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

– Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.) *Handbook of gifted education* (3rd edition). (pp. 60-73). Boston: Allyn and Bacon.

– Grandić, R., Letić, M. (2009). *Roditelji i nastavnici o darovitoj deci i mladima*, Novi Sad: Filozofski fakultet.

– Gross, M. U. M. (2002). Gifted children and the gift of friendship. *Understanding Our Gifted*, 14 (3), 27-29.

– Kell, H. J., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2013). Who rises to the top? Early indicators. *Psychological Science*, 24(5), 648-659.

– Knežević Florić, O. (2008). *Pedagog u društvu znanja*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

– Kopačević, D., & Miloloža, M. (2011). University students' stereotypes about gifted children. In A. Balić Šimrak. *5th International Conference on Advanced and Systematic Research*, Proceedings, 10-12 January 2011; Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, (pp.1-8).

– Maksić, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

– Maksić, S., (2007). *Darovito dete u školi*, Beograd: Zavod za udžbenike.

– Manning, S. (2006). Recognizing gifted students: A practical guide for teachers. *Kappa delta Pi record*, 42(2), 64-68.

- Pyryt M. C. (2004). Helping gifted students cope with perfectionism. *Parenting for High Potential*, 10–14.
- Rajović, R. (2009). Mensa – NTC sistem učenja (Stimulacija darovitosti). U T. Varjú Potrebić I J. Vida (urednici), *U službi darovitih 1. međunarodna konferencija o radu sa darovitima*, Zbornik radova, 23. mart 2009, Kanjiža, (pp. 135-144).
- Sayler, M. (2006). *Gifted and talented checklist for parents - Things my young child has done*, Retrieved January 28, 2015 from the World Wide Web <http://www.tasgifted.com/wp-content/uploads/2016/08/Saylers-Checklist-for-Parents.pdf>
- Sword, L. (2001). *Psycho-social needs: Understanding the emotional, intellectual and social uniqueness of growing up gifted*. Retrieved March 23, 2017 from the World Wide Web http://www.darshana-ganatra.com/files/Psycho_social_Needs_of_Gifted_Children_Kopie.pdf
- Vialle, W., Heaven, P. C., & Ciarrochi, J. (2007). On being gifted, but sad and misunderstood: Social, emotional, and academic outcomes of gifted students in the Wollongong Youth Study. *Educational Research and Evaluation*, 13(6), 569-586.
- Whitney, C. S., & Hirsch, G. (2007). *A love for learning: Motivation and the gifted child*. Great Potential Press, Inc.
- Winebrenner, S. (2003). Teaching Strategies for Twice-Exceptional Students, *Interventions in School nad Clinic*, 38(3), 131–137.
- Winner, E. (2005). *Darovita djeca - mitovi i stvarnost*. Lekenik: Ostvarenje.

CHEMISTRY TEACHERS' BELIEFS ON CHARACTERISTICS OF GIFTED STUDENTS

Abstract:

The aim of this paper was to present the research on the beliefs of chemistry teachers on giftedness in general and their approach to gifted students, their traits and characteristics that teachers are able to identify. The research included 43 elementary and secondary school teachers. The questionnaire consisted of 22 statements upon which teachers were able to agree or disagree on Likert scale. Obtained results showed that more than half of teachers (50-61%) were successful in identifying truths or prejudices about gifted children. Chemistry teachers showed they had the most of knowledge in regard to cognitive characteristics of gifted children and their academic success. In spite of the results it was concluded the knowledge chemistry teachers had on gifted students was insufficient for meeting the needs of gifted students. Finally, conclusion was made that it was necessary to further develop teachers' competences for the work with gifted students as well as in the process of their basic studies for teaching profession as well as through different programs of professional development.

Key words: teachers' beliefs, giftedness, identification, gifted students.

Ангела МЕСАРОШ ЖИВКОВ¹
Србислава ПАВЛОВ²

РОМСКИ УЧЕНИЦИ И СПОРТСКЕ СЕКЦИЈЕ У ОСНОВНИМ ШКОЛАМА КИКИНДСКЕ ОПШТИНЕ

Резиме:

Овим радом ауторке приказују истраживање које је имало за циљ емпиријску анализу ангажованости ромских ученика у спортским секцијама у основним школама кикиндске општине. У истраживању је учествовало 75 ученика ромске популације од четвртог до осмог разреда основне школе (53,30% женског и 46,70% мушког пола). Примијењен је инструмент који је конструисан за потребе овог истраживања – Упитник о учешћу у спортским секцијама. Од укупног броја у узорку истраживања, 31 (41,3%) ученик је одговорио да је укључен у рад спортских секција, а 44 (58,7%) ученика да није. Добијени налази указују на потребу креирања нових стратегија везаних за мотивацију ромских ученика за бављење спортом, као и јачање професионалних компетенција наставника физичког васпитања за квалитетно образовање за све ученике. Такође, истакнут је значај информисања родитеља о значају физичке активности на здравље и развој дјецe и омладине.

Кључне ријечи: ромски ученици, спортске секције, основна школа.

Увод

Роми се и након завршене Декаде Рома још увијек налазе на маргинама друштва. Маргинализација Рома у цијелом региону условљена је донекле њиховим ниским или никаквим образовањем (Vantć-Tanjić i Nikolić, 2010: 9). Према подацима УНИЦЕФ-а из 2006. године, ромски ученици су се сусретали с бројним препрекама у образовању – ниска стопа уписа, велики број ученика који напуштају школовање, као и њихово уписивање

¹ мг Ангела Месарош Живков, магистар физичке културе, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Р Србија

² мг Србислава Павлов, магистар педагошких наука, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Р. Србија

у специјалне школе (према неким процјенама чак око 50%), ускраћивање школовања женској дјечи, економски проблеми – сиромаштво и трошкови (Јовановић, Петровић, Миливојевић, Јеремић и Лажетић, 2013), ниске аспирације родитеља у погледу школовања (Митровић, 2003: 18), али и језичка баријера и недовољна језичка компетенција.

И налази многобројних истраживања потврђују наведено, издвајајући кључне проблеме у образовању Рома – искљученост из система образовања, сегрегација и прекомјерна заступљеност у систему специјалног образовања, нижи квалитет образовања, висок скор апсентизма и ниско образовно постигнуће (Бауцал и сар. 2005; Gimenez Adelantado et al. 2002; Symeou et al. 2009 – види код: Мацура-Миловановић, Вукичић-Живковић и Почек, 2014: 124).

Инклузивна образовна политика и ромски ученици

Увођење инклузивног образовног процеса као и посебне мјере подршке дјечи са сметњама у развоју и инвалидитетом, као и дјечи из маргинализованих група, дале су резултат. Инклузивна образовна политика препознаје утицај контекста специфичних услова за одрастање – сиромаштво, као и културне различитости, на когнитивну ефикасност ромске, али и неромске дјеце које живе у неповољном окружењу (Јовановић, Петровић, Миливојевић, Јеремић и Лажетић, 2013: 13), што је довело до доношења образовних мјера које су осјетљиве на уважавање контекста живљења и одрастања. Школе и вртићи имају компензаторну улогу у смислу да би требало да обезбиједи стимулативну средину како би омогућили свој дјечи да остваре свој потенцијал.

Већина ромских ученика долази из социјално депривираних средина која им онемогућава да развију потенцијале које посједују (Gardner et al., 1999; Сеси, 1990 – види код: Јовановић, Петровић, Миливојевић, Јеремић и Лажетић, 2013: 17). На школским стандардним тестовима ромска дјеца постижу ниже резултате управо из разлога што долазе из сиромашних, нестимулативних средина. Такође, не смијемо занемарити културне разлике. Школско оцјењивање у већој мјери захтијева апстрактна знања и оформљене научне појмове која ромска дјеца нијесу успјела да развију јер су усмјеренија на конкретна искуства и активирање спонтаних појмова (Јовановић, Петровић, Миливојевић, Јеремић и Лажетић, 2013: 17).

Ваннаставне активности у основним школама

Један од видова организовања ваннаставних активности ученика јесте кроз њихово ангажовање у слободним активностима – секцијама. Слободне активности представљају васпитно планиране и усмјераване дјелатности које омогућавају афирмацију ученикове личности (Грандић, n.d.: 98). У ове активности укључују се ученици сходно својим жељама и

интересовањима, склоностима и способностима, без обзира на школски успјех. Радован Грандић истиче да су слободне активности првенствено активности ученика, али да их наставници усмјеравају и координирају (ibidem). Главни циљ и задаци ових активности је у тенденцији да се школа отвори према дјечјим индивидуалностима и интересовањима која се не могу задовољити током редовне наставе (Јанковић и Родић, 2002: 34). Својим садржајима, слободне активности битно доприносе обогаћивању програмске структуре школе и повезују је са друштвеном средином (Грандић, n.d.: 95). Рад у секцијама представља погодну форму за развијање и задовољавање интересовања ученика, али и социјализације, креативности, стваралаштва. Спортске секције омогућавају и развој физички здраве, емоционално стабилне и издржљиве личности. Поред укључивања ромске дјеце у наставне активности, потребно их је ангажовати и у школским секцијама сходно њиховом интересовању.

Методологија истраживања

Предмет и проблем истраживања

Како бисмо дошли до сазнања о учешћу ученика ромске популације у спортским секцијама, извршили смо емпиријско истраживање. *Предмет* овог истраживања је учешће ромских ученика у спортским секцијама у основним школама на територији општине Кикинда. *Проблем* истраживања је да установимо да ли и у којој мјери су ученици ромске популације ангажовани у спортским секцијама у основној школи.

Циљ истраживања је емпиријска анализа ангажованости ромских ученика у спортским секцијама у основним школама на територији општине Кикинда. Из постављеног циља произилази задатак: Установити у којој мјери су ученици ромске популације укључени у рад спортских секција у основним школама на територији Општине Кикинда.

Инструмент

У овом истраживању коришћен је инструмент који су аутори конструисали за потребе овог истраживања – Упитник о учешћу у спортским секцијама. Инструмент се састоји од уводног дијела с образложењем истраживача о каквом је истраживању ријеч и што се очекује од испитаника, дијела с основним подацима о испитанику који су битни за предмет истраживања и дијела у ком су испитаници одговарали на постављена питања.

Узорак

У истраживању је учествовало 75 ученика од четвртог до осмог разреда основне школе с територије Општине Кикинда.

Табела 1: Структура узорка према разреду

Разред	Број ученика	Процент
IV	1	1,3
V	27	36
VI	18	24
VII	19	25,3
VIII	10	13,3
Укупно:	75	100

Увидом у Табелу 1 констатујемо да један ученик (1,3%) похађа IV разред, 27 (36%) пети, њих 18 (24%) шести, 19 (25,3%) седми а 10 (13,3%) ученика похађа осми разред. Добијени Хи квадрат тест $\chi^2 = 26,000$ на нивоу значајности $p = 0,001$ указује да узорак није уједначен према разреду који похађају ученици ромске популације.

Ради боље прегледности, подаци о заступљености испитаника по основним школама, по броју и проценту, дати су у Табели 2.

Табела 2: Структура ученика по мјесту школе

Назив школе	Мјесто	Број ученика	Процент %
ОШ „1. октобар“	Башаид	15	20
ОШ „Свети Сава“	Кикинда	3	4
ОШ „Јован Поповић“	Кикинда	27	36
ОШ „Вук Караџић“	Кикинда	11	14,7
ОШ „Васа Стајић“	Мокрин	19	25,3
Укупно		75	100

Увидом у Табелу 2 уочавамо да је 15 (20%) ученика из ОШ „1. октобар“ из Башаида, 3 (4%) из ОШ „Свети Сава“ Кикинда, 27 (36%) из ОШ „Јован Поповић“ Кикинда, 11 (14,7%) из ОШ „Вук Караџић“ Кикинда и 19 (25,3%) из ОШ „Вук Караџић“ Кикинда. Добијени подаци указују да је 41 ученик из градских школа (Кикинда), а 34 из сеоских. Израчунати Хи квадрат тест $\chi^2 = 0,653$ на нивоу значајности $p = 0,419$ указује да је узорак уједначен према мјесту школе.

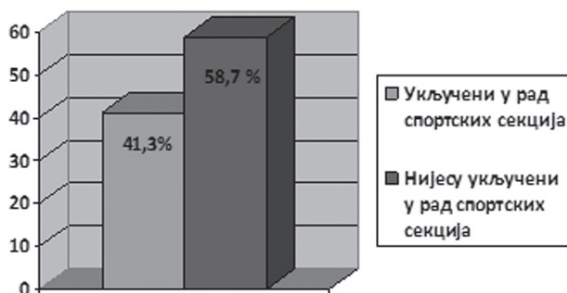
Испитано је 40 особа женског пола или 53,30% и 35 (46,70%) испитаника мушког пола. Добијени Хи квадрат тест $\chi^2 = 0,333$ на нивоу значајности $p = 0,564$ указује да је узорак уједначен према полу.

Налази и интерпретација

У истраживању се пошло од претпоставке да су ромски ученици недовољно укључени у рад спортских секција у основним школама. Да бисмо проверили општу хипотезу приступили смо анализи добијених резултата.

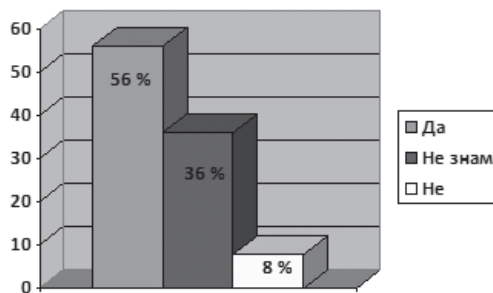
Укљученост ромских ученика у рад спортских секција

Наш први задатак истраживања био је усмјерен на то да се утврди да ли су ромски ученици ангажовани у основношколским спортским секцијама. Од укупног броја у узорку истраживања, 31 ученик је одговорио да је укључен у рад спортских секција што је 41,3% укупно испитаних ученика, а 44 ученика да није што чини 58,7 % (Графикон 1).



Графикон 1: Укљученост ромских ученика у рад спортских секција

Желећи да сагледа образовне и васпитне проблеме дјече (и омладине) ромске народности у САП Војводине, Педагошки завод Војводине је 1982. и 1983. године спровео истраживање. Резултати су показали да велики број ромске дјече не зна да постоје секције у школи (Савић и Тодоровић, www.zenskestudije.org.rs). Нажалост, налази нашег истраживања показују да се ни послје више од три деценије није много промијенило. Одговоре које смо добили на постављено питање *У мојој школи су организоване спортске секције* представили смо и Графиконом 2. Од укупног броја испитаника, њих 42 (56%) одговорило је позитивно, 27 (36%) да не зна, а 6 (8%) да спортске секције нијесу организоване.



Графикон 2: Одговори на тврдњу: У мојој школи су организоване спортске секције.

Иако је 56% ученика одговорило позитивно на ову тврдњу, сматрамо да ученици ромске популације нијесу довољно упознати са ваннаставним активностима као што су спортске секције и указују на неопходност бољег информисања ромских ученика.

Мјесто школе и учешће ромских ученика у спортским секцијама

Занимало нас је да ли постоји веза између мјеста школе и учешћа ромских ученика у спортским секцијама. Како бисмо дошли до одговора примијенили смо Хи– квадрат тест независности.

Табела 3: Мјесто школе и учешће ромских ученика у спортским секцијама

Варијабле		Укључен/а сам у спортске секције		Укупно	χ^2	p
		да	не			
Мјесто школе	село	9	25	34	4,600	0,032
	град	22	19	41		
Укупно		31	44	75		

Добијени резултати приказани у Табели 3 указују нам да је Хи–квадрат тест независности (уз корекцију непрекидности према Јејтсу) показао значајну везу између мјеста школе и укључености у спортске секције у школи, $\chi^2(1, n = 75) = 4,600$ на нивоу $p = 0,032$ и $fi = -0,275$. На основу налаза можемо закључити да се пропорција ученика из сеоских школа који су укључени у рад спортских секција разликује значајно од пропорције ученика из градских школа који су у школским спортским секцијама.

Подаци из табеле указују нам да је 9 ученика са села (што износи 26,47% од укупног броја испитаника из сеоских школа) укључено у рад спортских секција, а 25 (73,53%) није. Што се тиче ученика из градских школа, њих 22 (што чини 53,66% од укупног броја испитаника из градских школа) је укључено у рад спортских секција, а 19 (46,34%) није. Ученици из сеоских школа су мање укључени у рад школских секција него њихови вршњаци у граду.

Иако је истраживање спроведено у релативно малим срединама, а не у класичном урбаном и руралном подручју, установили смо да мјесто школе утиче на учешће ромских ученика у спортским секцијама.

Истраживања показују да је укљученост дјецe из градских средина у спортске активности много већа у односу на дјецу из села и удаљених приградских насеља, тако да су ови налази очекивани и кад су у питању ромски ученици. Претпостављамо да је ово условљено не само територијално, него и традицијски и културолошки, односно да ромске породице у граду нијесу толико традиционалне као сеоске. Разлог

неукључивања могу бити и веће кућне обавезе сеоске дјеце, као и лошија материјална ситуација ромских породица на селу. Проблем може бити и организационе природе – нередовност тренинга у сеоским школама, што може дјеловати демотивишуће и дестимулативно за ученике.

Ангажованост у спортским секцијама у односу на пол испитаника

Оно што нас је занимало у овом истраживању је постојање везе између пола испитаника и учешћа ученика ромске популације у спортским секцијама. Како бисмо дошли до одговора примијенили смо Хи – квадрат тест независности којим смо истражили везу између наше двије категоријалне промјенљиве – пола испитаника и укључености у спортске секције. Налазе смо представили у Табели 4.

Табела 4: Пол ученика и учешће у спортским секцијама

Варијабле	Укључен/а сам у спортске секције		Укупно	c^2	p
	да	не			
пол	Мушки	18 (51,43%)	17 (48,57%)	35	2,033 0,154
	Женски	13 (32,50%)	27 (67,50%)	40	
Укупно		31 (41,33%)	44 (58,67%)	75	

Анализом добијених налаза уочавамо да Хи–квадрат тест независности (уз корекцију непрекидности према Јејтсу) није показао значајну везу између пола и укључености у спортске секције у школи, $c^2(1, n = 75) = 2,033, p = 0,154$ и $fi = 0,192$. Пропорција дјечака који се баве спортом у спортским секцијама не разликује се значајно од пропорције дјевојчица које су укључене у спортске секције.

Према добијеним налазима, проценат укључености свих испитаника у рад основношколских спортских секција износи 41,33%, док 58,67% испитаника није ангажовано. Иако добијени Хи квадрат тест не указује на постојање разлика између ромских ученика и ученица када је у питању укљученост у спортске секције, анализом процената закључујемо да проценат укључености дјечака у спортским секцијама износи 51,43% док 48,57% није укључено. Код дјевојчица је ситуација другачија. Наиме, проценат дјевојчица које су укључене у рад спортских секција износи 32,5%, а неукључености 67,5%. Ово можемо објаснити културом и традицијом Рома гдје дјевојчице рано напуштају школу и подвргнуте су строгим моралним нормама. Иако је охрабрујући податак да су ученице ангажоване у спортским секцијама, овај број није довољан. Требало би радити на освјешћивању ромских дјевојчица о значају бављења спортом, али и на подизању педагошке културе њихових родитеља и указивању

на добробити бављења физичких активности на здравље, раст и развој дјевојчица.

Питање које се поставило је да ли би они ученици који нијесу укључени у спортске секције вољели да буду – 27 (51,92%) ученика жели да се укључи у спортске секције, док 25 (48,08%) то не жели.

Разлози неукључивања ромских ученика у спортске секције у основним школама

Тврдње за које су се ученици најчешће опредјељивали као разлог због којег не иду на спортске секције су: *Немам времена јер имам неке друге обавезе* 24 (54,54%) ученика; *Немам опрему (патике, дрес)* њих 13 (29,54%); *Не желим јер не волим спорт* 4 (9,10%) и *Не дозвољавају ми родитељи* 3 (6,82%) ученика. Анализирајући добијене налазе уочавамо да се 13 ученика определили за тврдњу *Немам опрему (патике, дрес)* што указује да је економска ситуација – сиромаштво и овдје присутно као фактор који онемогућава дјецу ромске популације да равноправно са осталом дјецом учествују у спортским секцијама. Наметнуло нам се питање шта се крије иза тврдње *Немам времена јер имам неке друге обавезе*. Претпостављамо да је извјесном броју анкетираних било непријатно да се определиле за тврдњу којом би потврдили своју лошу материјалну ситуацију.

На крају, занимало нас је да ли ученици ромске популације тренирају неки спорт ван школе. У спортске активности ван школе укључено је 23 (30,67%), а 52 (69,33%) ученика не бави се спортом ван школе. Ови резултати нам указују да би требало више радити на промоцији спорта код ученика ромске популације, иако нам резултати говоре да је бављење спортом у школским спортским секцијама определијено и економским могућностима ученика. Претпостављамо да су немогућност куповине и набавке спортске опреме као и чланарина која се наплаћује у већини спортских клубова фактори који највише утичу на неукљученост ромских ученика у спортске клубове. У том погледу ученицима из маргиналних група треба омогућити чланство у клубу без плаћања чланарина, као и набавку спортске опреме.

Добијени резултати су очекивани с обзиром на то да је у области образовања ромска популација због своје друштвене искључени ускраћена за једнаке шансе у приступу информацијама, знањима и вјештинама. Низак ниво писмености родитеља и недовољно познавање службеног језика као и тешки услови живота стављају ромску дјецу у битно неповољнији положај у односу на остале ученике у образовно-васпитном систему (Novak, 2004:412). С обзиром на то да су разне секције, а у овом случају спортске, интегрални дио основношколског образовног процеса онда је за очекивати да ученици из маргиналних група, и кад се определиле за учешће у спортским секцијама, нијесу у стању да их редовно испрате.

Разлози за то могу да буду и мјесто становања, јер често живе на рубним дјеловима насељеног мјеста, без инфраструктуре, па у том смислу наилазе на препреке.

Закључак

Административни услови, резиденцијална изолација ромских насеља, недостатак елементарних услова становања, сиромаштво, скривени трошкови образовања и даље представљају препреке редовном похађању школске наставе (Мацура–Миловановић, Вујичић–Живковић и Печек, 2014). Из налаза овог истраживања можемо потврдити да сиромаштво и скривени трошкови образовања представљају препреку и бављењу спортом.

Иако су током декаде Рома уложени напори, како на националном, тако и на интернационалном нивоу, за унапређење образовања Рома и даље треба радити на томе. Педагошке импликације овог истраживања су на креирању нових стратегија везаних за мотивацију ромских ученика за бављење спортом, као и јачање професионалних компетенција наставника физичког васпитања за квалитетно образовање за све ученике, прихватање културних различитости, препознавање и супротстављање предрасудама и дискриминацији. Неопходна је сензибилизација наставника физичког васпитања на различитост и на позитивно вредновање – адекватно и подстицајно оцјењивање при чему се не снижавају очекивања од ромских ученика, обезбјеђивање да они буду прихваћени у одјељењу дружењем кроз спортске активности, затим мотивација ученика на ваннаставне активности као што су спортске секције. Врло важан сегмент рада учитеља и наставника је и у домену сарадње с родитељима који се односи и на подизања педагошке културе родитеља у пољу значаја физичке активности на здравље и развој дјеце и омладине.

Литература

– Грандић, Р. (n.d.). *Слободно време: приручник*. Нови Сад.

– Јанковић, П. и Родић, Р. (2002). *Школска педагогија*. Сомбор: Учитељски факултет.

– Јовановић, В., Петровић, Д., Миливојевић, З., Јеремић, Ј., и Лажетић, П. (2013). *Образовна инклузија деце ромске националности: Извештај о спроведеном мониторингу у основношколском образовању*. Београд: Центар за образовне политике.

– Мацура–Миловановић, С., Вујичић–Живковић, Н. и Печек, М. (2014). Потреба за припремом будућих учитеља за образовну инклузију ромских ученика. Ур. Радмила Николић, *Зборник радова* 16, 123–126. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.

– Митровић, А. (2002). Карактеристике ромске популације. У *Увод у компензаторно образовање: играм се и учим*, 9–44. Ур. Сулејман

Хрњица, Александра Митровић и Јадранка Стојановић. Београд: Друштво заунапређење ромских насеља.

– Novak, J. (2004). Romska zajednica i međunarodne institucije: tek relativan uspjeh zaštite ljudskih i manjinskih prava. *Migracijske i etničke teme*, 20 (4), 403–432.

– Савић, С. и Тодоровић, О. (н.д.). *Елементи ромске културе у образовању деце Рома*. Доступно на

– www.zenskestudije.org.rs/.../elementi_romske_kulture_u_obrazovanju_dece_roma прочитано 19.9.2016. у 19.33.

ROMA PUPILS AND SCHOOL SPORTS IN ELEMENTARY SCHOOLS IN THE MUNICIPALITY OF KIKINDA, SERBIA

Abstract:

In this paper, the authors offer an overview of a research done with the aim to empirically analyze the involvement of Roma pupils in school sports in elementary schools in the municipality of Kikinda. The total number of participants involved in the research was 75 Roma pupils from the fourth to the eighth grade of elementary school (53,30% female and 46,70% male pupils). The authors used an instrument designed specifically for this research – Questionnaire on participation in school sports. From the total number of pupils making the research sample, 31 (41,3%) pupils answered that they were included in school sports, and 44 (58,7%) pupils answered negatively. The data gathered points to the need of creating new strategies related to motivating Roma pupils to practice sports, as well as the need to strengthen the professional competencies of Physical Education teachers to provide quality education for all pupils. Furthermore, the authors emphasize the significance of informing parents on the importance of physical activity for the health and development of the children and the young.

Key words: Roma pupils, school sports, elementary school.

NASTAVNO-VASPITNI RAD



Ljilja RAIČEVIĆ¹
Rada VLAHOVIĆ²

PRIPREMANJE ZA INOVATIVNU REALIZACIJU ČASOVA REDOVNE NASTAVE

Rezime:

Uvođenje aktivnih metoda učenja/nastave već duži niz godina pokazuje pozitivne efekte. Optimalna fleksibilnost u planiranju doprinosi stvaranju uslova za jače angažovanje učenika koji, u savremenoj nastavi, uče u skladu sa svojim interesovanjima, povezuju prethodno znanje s novim, uviđaju vezu onoga što se uči s realnim životnim situacijama. Ishodi kreativnih iskoraka iz tradicionalnih načina rada treba da budu: povećanje učeničke i nastavničke motivacije, poboljšanje startegija sticanja znanja, razumijevanje potrebe korišćenja višestrukih izvora znanja i multidisciplinarnog prilaza ostvarivanju ciljeva.

Na časovima, osmišljenim uz primjenu aktivnih metoda učenja/nastave, podstiče se intelektualna komponenta, ali i emocionalna i socijalizacijska. Svi ovi razvojni segmenti bitni su za funkcionisanje u radnom okruženju pa im treba posvećivati neophodnu pažnju. U uvodnom dijelu časa nastavnik treba da motivaciono pripremi učenike za sadržaje koji slijede. Tu je moguće primijeniti brojne metode za misaono angažovanje i buđenje interesovanja a to su najčešće tzv. igrice „brainstorming”, asocijacije i sl. Ivić (2003) navodi berzu ideja koje se mogu primjenjivati prilikom uvođenja aktivnih metoda učenja/nastave.

Ključne riječi: aktivne metode učenja/nastave, timski rad, saradnja, evaluacija.

Aktivna nastava podrazumijeva i učeničku inicijativu koja se ispoljava na više načina: npr. predlaganjem načina rada. postavljanjem pitanja, odlučivanjem i sl. Poseban vid je evaluativna funkcija o kojoj govori isti autor ističući važnost ovog aspekta u školi jer učenici, ovim putem ispoljavaju lične stavove. Oni se izjašnjavaju i po pitanju ličnog ukusa i procjene važnosti zadatka iz njihovog ugla. Evaluacija može biti direktno verbalno izražena, zatim kroz emocionane reakcije, gestove, mimiku. Svi ovi načini govore o impresijama učenika koje

¹ mr Ljilja Raičević, profesor u Srednjoj stručnoj medicinskoj školi u Podgorici

² mr Rada Vlahović, psiholog u JU OŠ „Pavle Rovinski” u Podgorici

u sebi sadrže i lične nedoumice, vrijednosne stavove i slične pokazatelje razvijenosti učeničkih sposobnosti. Evaluacija može biti dobra prilika nastavniku da jasnije sagleda psihološku dimenziju svoga rada, da uvidi koliko je uloženi trud za inoviranjem istinski, da razbukta učeničku radoznalost, da ih pokrene na dalji rad, na istraživanje.

Lalović (2009) govori o interaktivnom (kooperativnom) učenju. Podrazumijeva se da u ovom učenju učenici uče kroz razgovor, diskusiju, razmjenu mišljenja, saradnju. U interaktivnom učenju naglasak je na dijalogu, razmjeni, sučeljavanju znanja, a u kooperativnom učenju naglasak je na saradnji, zajedničkom doprinosu učenju. Dalje autor govori o učenju u grupi kao organizovanom vidu interaktivnog i kooperativnog učenja. Zadatak nastavnika u ovoj nastavi je da aktivira učenike tj. da u pripremi predloži njihove aktivnosti. I dalje će učenike, kroz realizaciju postavljenih ciljeva u učenju učenika, nastavnik voditi, podržavati, usmjeravati. Bitna odlika aktivne nastave je pojačana aktivnost učenika koja utiče na motivaciju, a sve je to praćeno jačom misaonom angažovanošću. O pravoj misaonoj aktivnosti govorio je Pijaže (1970), ona počiva na učeničkom interesovanju i ima razvojni karakter. Ta aktivnost nije samo manipulativnog tipa i prava aktivna metoda je unutrašnja „radnja” i po tome kriteriju on razlikuje „školu mišljenja“ i „školu rada“.

U nastavi novog vremena govori se o starim i novim vrijednostima. Nastavnik u tradicionalnoj školi postavlja pitanja: Ko? Gdje? Kada? Kako? Nabroj! a u savremenoj poručuje:

- Iskoristi u novoj situaciji
- Uredi po nekom kriterijumu
- Planiraj rješenja
- Predloži rješenje
- Riješi problem
- Daj novi produkt (tehniku , brošuru, izum)
- Predvidi (posljedice)
- Iznesi argumentaciju
- Zašto tako misliš?
- Kakav je tvoj stav?

Razumljivo je da će učenici primiti znanje koje im se prezentuje na različite načine ali se postavlja pitanje istinskog kvaliteta toga znanja tj. njegove funkcionalnosti i istinske zainteresovanosti učenika da se to znanje obogaćuje, da se istražuje i sl. Aktivno učešće učenika nastavnik će obezbijediti dobro koncipiranom pripremom u kojoj su jasno definisani „poslovi“ učenika. Imamo primjera inovativne nastave koja učenike angažuje u svim fazama dolaska do znanja (od pripreme literature, izbora teme, definisanja cilja preko realizacije i evaluacije). Ovako osmišljena nastava responsabilna je i ona podrazumijeva učeničku odgovornost za cijeli tok nastavnog procesa.

Ilić (2002) navodi da je responsibilna nastava model savremenog nastavnog rada prepoznatljiv po odgovornostima učenika i nastavnika koji participiraju u demokratskom izboru i aktivnom ostvarivanju relevantnih pedagoških aktivnosti koje podrazumijevaju pripremanje, izvođenje i vrednovanje nastave.

Da bi se moglo pristupiti evaluaciji kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa na jednom nastavnom času treba imati uvid u pripremu nastavnika. Teoretičari podržavaju različite pristupe formi i sadržaju pisanih priprema koje su najzastupljenije u nastavnoj praksi. Trnavac (1996) uspješnom pripremom smatra onu koja je urađena s obzirom na sljedeće uslove: nastavnikov uvid u predznanje učenika i potencijalne izmjene u strukturi odjeljenja, mjesto nastavne jedinice u odnosu na prethodne i sljedeće, kvalitet razumijevanja i formulisanja cilja časa od strane nastavnika i način operacionalizacije vaspitno – obrazovnih ciljeva. Ivić (2003) naglašava da nastavnik ne treba šablonski pristupati pripremanju za čas jer to predstavlja smetnju za produkciju novih ideja. Redovnu nastavu pohađaju učenici svih kategorija tj. različitog nivoa intelektualnog razvoja – od darovitih, prosječnih do učenika s razvojnim smetnjama. Kada formuliše ciljeve časa nastavnik treba da ima u vidu nekoliko zahtjeva koje treba da ispuni. Jedan od njih je realno procjenjivanje efikasnosti ovakvog vida pripremanja za nastavu u konkretnom odjeljenju, nivoa prilagođenosti zahtjeva učeničkim sposobnostima tj. doprinosa navedenih parametara ishodima poučavanja i učenja na času. Nastavnik bi trebalo da postavi sebi nekoliko pitanja prije konačnog formulisanja faza rada na času: „Koliko sam zaista zainteresovan za ovaj vid prakse, treba li da čujem mišljenje drugih o ovoj ideji, koliko je priprema kvalitetna, da li sam koristio noviju literaturu, kako da evaluiram rad na ovom času, kako da se snađem ako ne dobijem adekvatan fidbek od učenika i sl.“

Stručna priprema za čas obuhvata: proučavanje građe, izbor sadržaja iz udžbenika i drugih izvora. Tu se uočava vještina nastavnika da uspješno odabere sadržaje koji su usklađeni sa sposobnostima učenika, njihovim predznanjima i interesovanjima (Čuković, 2006). U pisanoj pripremi treba da je vidljiva brižljiva selekcija misli, stavova, didaktičkih rješenja – sve to treba kratko iskazati u vidu teza. Nastavnik piše koncept, podsjetnik i sistematizovanu orijentaciju za rad. To je kratak plan, presjek stanja, njome se zamišlja i predviđa organizacija časa sa potrebnim elementima organizacije nastave (metode, sredstva, oblici, tehnike, procedure, povratna informacija i dr.) a predviđaju se i obrazovno-vaspitni ishodi časa. Jedna priprema može poslužiti za nekoliko godina ukoliko sadrži prostor za godišnje korekcije, dopune i inovacije. Ovaj model pripreme treba da sadrži prostor na kome bi se, nakon svakog časa, dale napomene, osvrt i kraći zaključak (uočene dobre i loše strane).

Iako reformisana škola podrazumijeva aktivno, interaktivno, kooperativno i kreativno učešće učenika u procesu sticanja znanja i vještina i razvijanja sposobnosti ipak je bavljenje naukom ozbiljan zadatak jer je to podloga za sva znanja kojima se mi danas služimo. Učenici će na časovima imati priliku da

razvijaju svoje sposobnosti i željeće da postižu dobre rezultate – uspjeh i ova namjera treba da bude uvažena i vidljiva iz nastavnikove pripreme. U okviru formulisanja funkcionalnih i vaspitnih ciljeva časa nastavnik treba da predvidi njihovo realno ostvarenje – razumijevanje bar nekih jednostavnijih činjenica od strane svih učenika, treba imati u vidu da svaki učenik ima pravo i šansu da pokaže svoje znanje, da iznese neku ideju, da postavi pitanje, da učestvuje... Za neke učenike će biti najčešći vid ispoljavanja kvaliteta znanja na nivou prisjećanja, a za druge prepoznavanja, reprodukcije, operativnosti pa čak i stvaralaštva. O ovim nivoima kvaliteta znanja pisao je Lalović (2014). U pripremi je dobro planirati razvoj učeničkih vještina među kojima su izrazito važne one iz domena informatike, komunikacije, rješavanja problema, odlučivanja i sl. Cijeli vaspitno-obrazovni proces ima za konačni cilj razvoj učeničkih kompetencija koje su, po definiciji, skupovi znanja, vještina, vrijednosti, stavova, osobina ličnosti, motivacije i obrazaca ponašanja kojima pojedinac raspolaže i koje koristi pri rješavanju problema. Kompetencije pomažu pojedincu da jasnije planira svoje ciljeve, da kvalitetnije živi, da dostigne lično zadovoljstvo i da se profesionalno ostvari.

Dobra pisana priprema može da sadrži niz informacija: naziv škole, naziv predmeta, ime, prezime i zvanje nastavnika, razred i odjeljenje, karakteristike odjeljenja (specifičnost s obzirom na pol, uzrast učenika, nivo razvijenosti intelektualnih sposobnosti, prisustvo darovite ili u javnosti eksponirane djece), obrazovne, vaspitne i funkcionalne ciljeve časa, tip časa, oblike rada, nastavne metode, nastavna sredstva, literaturu, korelaciju sa drugim predmetima i u okviru predmeta, strukturu časa, domaći zadatak, izgled table (naziv prezentacije), aktivnosti učenika, aktivnosti nastavnika, ciljeve pojedinih faza časa, inovaciju uvedenu na času, saradnike, priloge, način vrednovanja tokom časa i po završetku (evaluacijom ishoda aktivnosti na času). Priprema može biti u elektronskoj formi, štampana ili pisana, treba da sadrži i uslove za realizaciju, planiranje daljih aktivnosti, način utvrđivanja učeničkog predznanja, način motivisanja učenika, način pripremanja učenika za čas (upućivanje na literaturu, na razgovor sa stručnim licima i sl.). Iz pripreme treba da je jasno vidljiva struktura časa. Da bi se realizovali svi koraci koji vode ostvarenju cilja časa bitno je imati u vidu zadatke koji su u vezi sa elementima poučavanja i učenja. Kada planira aktivnosti učenika nastavnik to može uraditi sam ili sa kolegama kao i uz podršku pedagoga ili psihologa. Planirane aktivnosti mogu biti namijenjene cijelom odjeljenju, grupama učenika iz jednog ili više odjeljenja i/ ili pojedincima. U pripremi se formulišu i zadaci za djecu s posebnim potrebama i ostavlja mjesto za napomenu jer može doći do nekih neplaniranih promjena. U cilju motivisanja učenika za rad nastavnik bi trebalo da obrazloži značaj sadržaja koji se prezentuje na času. Učenici daju odgovor na pitanja: Zašto to učimo? Što ćemo novo saznati? Gdje se to može primijeniti? Nastavnik može navoditi razloge nastanka neke pojave, stranputice u dolaženju do rezultata i netačna

uvjerenja koja su vladala prije tog otkrića. Takođe se mogu navesti neke zanimljivosti (anegdote) iz života naučnika (Lalović, 2014). Isti autor navodi iznošenje plana izlaganja koji obuhvata prethodne organizatore, a to su: uvodna pitanja, postavljeni problem, obrazlaganje plana izlaganja. Ovaj, kako ga autor naziva, prethodni organizator ima ulogu da izazove interes, usmjeri pažnju učenika, istakne glavne ideje, veze među njima, da usmjeri nastavnika na izlaganje, da učenici povežu prethodno znanje sa novim, da se razdvoji prethodno učeno od novog koje treba da se usvoji. Janevski (2013) govori o ciljevima učenja. Njih je potrebno saopštiti učenicima da bi oni shvatili smisao aktivnosti na času, usmjerili svoje napore na odgovarajući način i pratili svoje napredovanje ka cilju.

„Specijalno“ pripremanje nastavnika

Nastavnici su profesionalci koji izrazito ističu svoju autonomiju i ponekad, najčešće početnici, imaju tremu, pritisak a nerijetko i otpor kada stručni saradnici, upravni kadar ili nadzornici najave posjete – hospitacije. Tada se brižljivije pristupa pripremanju i nalazimo da tu pojavu posebnih časova organizovanih za goste nazivaju „praznična pedagogija“ (Trnavac, 1996).

U novijoj literaturi se predlaže pisanje scenarija za čas umjesto uobičajene pisane pripreme. Scenario ima neke bitne odlike koje ga razlikuju od pisane pripreme: može se planirati za više časova, akcenat je na aktivnostima učenika, na procesu (pokretanju aktivnosti, uspostavljanju pedagoške interakcije), iznalaze se načini da se ostvare specifični ciljevi što označava i završetak nastave. U scenariju nema detaljnih podataka o času kao u pisanoj pripremi, ne navode se faze časa, već je struktura prilagođena ciljevima, zadacima i aktivnostima, uloga nastavnika je organizaciona, motivaciona, partnerska (Pešikan, 2003). Autorka dalje navodi da nastavnik sebi treba da postavi nekoliko pitanja pri izradi scenarija za čas: Koji su specifični ciljevi predmeta i pojedinih blokova sadržaja unutar predmeta, koje karakteristike učenika treba uzeti u obzir (sposobnosti, prethodna znanja, životna iskustva, motivaciju), mjesto gdje će se realizovati časovi (u školi ili van nje), koje će zadatke raditi učenici i koje će aktivnosti izvoditi da bi ostvarili ciljeve učenja, koje resurse imamo i koji su nam potrebni da bi se ostvarili zadaci i realizovale aktivnosti, način spoznaje ostvarenja postavljenih ciljeva i dalje aktivnosti ako većina učenika dostigne te ciljeve? Izradu scenarija autorka smatra ključnim korakom pri prelasku sa tradicionalne nastave na aktivno učenje/ nastavu. Putem scenarija ideja aktivnog učenja/ nastave prelazi u praksu. Predlaže se da pri prelasku na izradu scenarija treba uraditi idejnu skicu a zatim preći na završnu verziju scenarija.

Kvalitet scenarija može se evaluirati s nekoliko aspekata. S aspekta predmeta može se razmotriti odgovara li sadržaj uzrastu učenika, kakva su učenička predznanja, iskustva, da li je sadržaj u vezi s prethodno učenim u okviru istog predmeta ili iz drugih predmeta. Po pitanju aktivnosti učenika razmatra se

da li su aktivnosti relevantne, imaju li glavnu ideju i da li su povezane s ciljem učenja, da li je redosljed aktivnosti logičan i odgovarajući, koliko učenika aktivno učestvuje u planiranim aktivnostima tokom časa, kakva je vremenska usklađenost s tempom rada učenika, koliko su učenici imali prilika za izbor, donošenje odluka, da li su aktivnosti grupa različite, kako koordinirati rad različitih grupa, da li su aktivnosti u grupama ujednačene po težini i dužini trajanja rada u njima, da li je predviđeno da se rad grupa integriše pri kraju časa ili na kraju časa i na koji način se to obavlja.

Što se tiče intervencije nastavnika postavlja se pitanje da li su instrukcije za učenike dovoljno jasne, precizne i detaljne, kako je obezbijedena pažnja učenika za aktivnosti i zadatke, šta radi nastavnik dok su učenici zaokupljeni svojim zadacima, da li je planirano vrijeme za ispravke učeničkih pogrešno urađenih zadataka ili urađenih na niskom kvalitativnom nivou? Na kraju evaluacije bitno je uraditi tzv. sparivanje ciljeva, aktivnosti i evaluacije s jedne strane i tipa časa, metoda i sadržaja sa druge. Kakav je način usklađenosti aktivnosti s ciljevima, da li neke aktivnosti uopšte ne odgovaraju nijednom cilju i obrnuto da li za neki cilj nije realizovana nijedna aktivnost? Kako se odvija proces ocjenjivanja učenika – da li je kriterij kvalitet rada ili ostvarenje cilja? Ko ocjenjuje i šta sve utiče na ocjenu (rezultat rada, trud, ponašanje)? Kada sparujemo tip, metode i sadržaje pitamo se da li su aktivnosti sa odabranim metodama i sadržajima kompatibilne tipu odjeljenja? Da li su aktivnosti, metode i sadržaji usklađene tipu časa (obradi, sistematizaciji) da bi se ostvario cilj časa? Popović i saradnici (2017) dotiču se pripremanja nastavnika u okviru samoevaluacionog upitnika pomoću kojeg se procjenjuje nivo ostvarenosti standarda „Planiranje i pripremanje nastave“. Tu je, između ostalog, naglašeno da je potrebno redovno i detaljno pripremanje za redovnu, dopunsku i dodatnu nastavu kao i vannastavne aktivnosti. Važno je planirati domaće zadatke i druge aktivnosti u cilju utvrđivanja i proširivanja znanja i razumijevanja koje su učenici stekli. Treba praktikovati sistematsko osvrtnje na djelotvornost nastave i pristupa koji se koriste.

Kvalitet pisanog pripremanja za nastavu može biti predmet diskusije na sastancima stručnih organa u školi, predmet internih školskih istraživanja, komparacije kompetencija nastavnika s aspekta samoevaluacije, a može se organizovati i edukacija pripravnika i nastavnika – početnika za ovaj segment profesionalnog angažovanja nastavnika. Za unapređivanje kvaliteta pripremanja treba koristiti širu literaturu i prezentovati primjere dobre prakse u pedagoškoj periodici. Svaka improvizacija može biti nepovoljna i po pitanju kvaliteta časa ali i po pitanju kvaliteta profesionalizma realizatora. Zato je ova tematika jednako bitna kao i realizacija planiranih vaspitno-obrazovnih ciljeva.

Literatura

- Damjanović, R. (2006). *Mozaik vaspitno – obrazovnih tema i dilema II dio*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ilić, M. (2002). *Responsibilna nastava*. Banja Luka: Univerzitet u Banja Luci.
- Ivić, I. i saradnici (2003). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju i UNICEF.
- Lalović, Z. (2009). *Naša škola (Metode učenja/ nastave u školi)*. Podgorica: Zavod za školstvo.
- Mihajlović, V. (2002). *Fizikalna terapija*. Obodsko slovo: Rijeka Crnojevica
- Simeunović, Jelena & Zeković, P. (1988). *Fizikalna terapija 1*. Zavod za udžbenike, Beograd.
- Vlahović, R. (2012). *Responsibilna nastava*. Podgorica. Vaspitanje i obrazovanje br 1 (187–193).
- zelenaučionica.com/ kako - napisati - dobru - pripremu - za – čas – nastavni –materijal/

PREPARATION FOR INOVATIVE TEACHING

Abstract:

Introduction of active methods of learning/teaching has shown positive effects after a number of years. Optimal flexibility in planning adds to creation of conditions for better engagement of students that in modern teaching learn in accordance with their interests, reconnect the prior to the new knowledge, identify links of the acquired knowledge to be able to apply it in real life situations. Leaving traditional methods behind was aimed to produce: better students' and teachers' motivation, improvement of strategies for acquiring knowledge, understanding the need for the use of multiple sources of knowledge and multidisciplinary approach to achieving their aims.

Active methods of learning/teaching gives incentives to intellectual component but also to emotional and social ones. All these developmental segments are crucial to functioning in working environment and for that reason they need a lot of attention. The introductory part of the lesson should prepare students for the contents that follow. To trigger students' attention different methods are used for mental engagement and raising students' interest such as brain storming, associations etc. Ivić (2003) states the stock exchange of ideas that are applicable in the process of introduction active methods of learning/teaching.

Key words: active methods of learning/teaching, team work, cooperation, evaluation.

Marina PETROVIĆ¹
Vladimir PETROVIĆ²

METEOROLOGIJA U NASTAVI FIZIKE I UČENIČKI METEOROLOŠKI KLUB

Rezime:

Meteorologija je proučavanje atmosfere Zemlje i varijacija u temperaturi, pritisku, oblacima, vjetrovima i uzorcima vlage koji proizvode različite vremenske uslove. Riječ *meteorologija* potiče od grčke riječi *meteoron* koja se odnosi na bilo koji fenomen na nebu. Astronomija, uključujući i proučavanje meteorona ili „zvijezda koje pucaju“, kasnije je postala posebna disciplina. Nauka o meteorologiji vremenom se ograničavala na proučavanje atmosfere. U ovom radu pokazaćemo neke osnove meteorologije i na koji način možete organizovati meteorološki učenički klub u vašoj školi. Takođe, pronaći ćete dnevnik mjerenja kao i neke intresatne meteorološke eksperimente.

Ključne riječi: meteorologija i fizika, dnevnik mjerenja, meteorološki eksperimenti, učenički meteorološki klub.

Uvod

Meteorologija je nauka koja se bavi proučavanjem atmosfere s posebnim naglaskom na vremenske procese i prognoziranje vremena. Još u praistoriji ljudi su bili zainteresovani da prognoziraju vrijeme. Jasno je da su vremenske (ne)prilike svakodnevno uticale na ljudski život. Međutim tek s otkrićima osnovnih fizikalnih zakona postavlja se kamen temeljac za dalji razvoj moderne meteorologije. To su prije svega osnovni **Njutnonovi zakoni dinamike**, termodinamike i gasova. Velika revolucija u razvoju meteorologije nastaje uvođenjem telegrafa 1853. godine, koji je omogućio bržu razmjenu podataka. Meteorologija je u stvari fizika atmosfere.

¹ Marina Petrović, profesorica fizike u Osnovnoj školi “Jugoslavija” u Baru

² Vladimir Petrović, profesor fizičke kulture i student fizike

Oduvijek su ljudi željeli da posjeduju „ključ“ za prognozu vremena. I danas u moderno doba čućemo starije ljude kako govore: „Boli me ruka, mora da će kiša sutra“ (pokazatelj da je veća gustina vlage prisutna u vazduhu), ili „Rano jutros, Sunce je bilo kristalno žuto“ (naznaka lijepog vremena). I zato u tabelama koje slijede prikazaćemo koji su to predznaci lijepog, odnosno ružnog vremena.

Nebo, oblaci, vjetar	Zemlja	Živi svijet	Sunce, Mjesec, zvijezde
Sredinom dana pojavljuju se mali gomilasti oblaci	Rosa se ujutro dugo zadržava	Laste visoko lete	Sunce je ujutro jasne žute boje
Nebo je uveče rumeno	Dim se diže pravo u vis	Pijetlovi kukuriču od ranog jutra	Sunce je na zalasku jasno
Duva sjeverni ili sjeveroistočni vjetar	Jutarnja magla brzo nestaje	Livadski cvjetovi otvoreni su do kasnog popodneva	Zvijezde se noću dobro vide
Vjetar se uveče stišava		Pčele se kasno vraćaju u košnicu	Na Mjesecu se vide tamne mrlje

Tabela1. Predznaci lijepog vremena

Ljudi su dugo živjeli u strahu od prirodnih nepogoda. Nekada se smatralo da je uzrok lošeg vremena neraspoloženje bogova. Stari Grci su vjerovali da vrhovni bog Zevs sakuplja oblake na vrhovima planina i da na zemlju šalje kišu, munje i gromove. Poznata su čak i žrtovanja ljudi kako bi se bogovi na nebu odobrovolji da pošalju kišu. Međutim, ljudi su vremenom shvatili da uzrok promjene vremena nije božija nepredvidljiva volja i da postoji zakoni koji promjene vremena mogu objasniti. O važnosti vremena i vremenske prognoze možda najbolje govori podatak da se danas u svijetu ulažu ogromna finansijska sredstva u razvoj mjerne i telekomunikacijske opreme. Mnogobrojni meteorološki podaci čine osnovu za analizu, a zatim i za prognozu vremena. Svaki podatak je od neprocijenjene vrijednosti jer sadrži stanje atmosfere u određenom trenutku i na određenom mjestu. Vrijeme ne poznaje granice niti dijeli narod po nacionalnosti, vjeri ili kulturi. Moglo bi se reći da ne postoji ništa što toliko povezuje ljude, što „tjera“ ljude s različitih kontinenata na saradnju, kao što to čini meteorologija.

Nebo, oblaci, vjetar	Zemlja	Živi svijet	Sunce, Mjesec, zvijezde
Nebo je ujutro rumeno na istoku	Rosa naglo nestaje	Komarci ujedaju češće nego obično	Sunce je pri izlasku ili zalasku crveno i duguljasto
Vjetar se uveče pojačava	Posle kiše zemlja i krovovi se puše	Gliste izlaze iz zemlje	Vidi se malo zvijezda i one trepere
Duvaju zapadni, jugozapadni i južni vjetrovi	Prave se vihuri prašine po sparnom danu	Laste lete nisko	Vide se obojeni krugovi oko Mjeseca i Sunca
Visoki paperjasti oblaci dolaze sa zapada	Dim dimnjaka se povija ka zemlji	Vrapci se kostriješe	

Tabela 2. Predznaci lošeg vremena

Ove predznake lijepog i lošeg vremena ljudi su od davnina poznavali. Za neke predznake imamo naučno utemeljena objašnjenja, ali većinu predznaka u stvari ne možemo adekvatno naučno objasniti, a tu već zalazimo u oblast „neobjašnjivih čuda prirode“. Kako je osmatranja jedan od način spoznavanja prirode i prvi korak koji svaki fizičar mora napraviti mišljenja smo da svakako i učenike treba naučiti da na ovaj način pokušaju spoznati zakone po kojima se vrijeme „ponaša“.

Meteorološka mjerenja

Meteorolozi pažljivo mjere parametre i osmatraju različite pojave u atmosferi. Podaci koje dobijaju pomažu im da bolje razumiju te pojave. Najvažnije fizičke veličine koje meteorolozi mjere su: temperatura vazduha, atmosferski pritisak i brzina vjetra. Pored toga meteorologe zanima: vrsta oblaka koji se nalaze na nebu, količina padavina, vlažnost vazduha itd.

Temperatura karakteriše stepen zagrijanosti tijela. *Temperatura je srazmjerna srednjoj kinetičkoj energiji haotičnog kretanja molekula gasa.*

$$T \sim m \cdot v^2/2$$

Temperatura se mjeri *termometrom*. Temperatura je osnovna fizička veličina. Međunarodno priznata temperaturna skala je apsolutna temperaturna skala ili Kelvinova skala. Zbog duge upotrebe u nekim djelovima svijeta je dozvoljeno korišćenje i Celzijusove skale. U Sjedinjenim Američkim Državama koristi se Farenhajtova skala. Termometar funkcioniše uz pomoć veoma

poznatog principa da se sva tijela pri zagrijavanju šire. Porast temperature znači i porast zapremine tijela. Tečnost u tankim staklenim kapilarnim cijevima se pri zagrijavanju i hlađenju širi ili skuplja linearno, po dužini. Ako se takva zatvorena cijev, u kojoj se nalazi živa ili alkohol stavi na baždarenu skalu dobije se instrument za mjerenje temperature koji se zove *termometar*. Termometar u stvari u fizičkom smislu mjeri termičko širenje žive ili alkohola ili promjenu njihove zapremine. Pošto se zapremina tijela mijenja s promjenom temperature onda ovakav sistem može da posluži za mjerenje temperature.

Atmosferski pritisak se mjeri barometrom, a jedinica kojom se izražava je milibar (1mb = 100Pa). Atmosferski pritisak je sila koja deluje na jedinicu horizontalne površine, a jednaka je težini stuba vazduha koji se rasprostire od tla do gornje granice atmosfere. U meteorologiji je vazdušni pritisak jedna od najbitnijih fizičkih veličina u atmosferi koja se prati. Praćenjem vazdušnog pritiska meteorolozi prate ponašanje vremena, a uz pomoć njega prognoziraju vrijeme u narednom periodu. Naučnik koji je prvi izmjerio atmosferski pritisak bio je Toričeli³, a eksperiment koji je tada izveo poznat je kao Toričelijev eksperiment.

Brzinu vjetra mjerimo *anemometrom*. Ukoliko ne posjedujemo anemometar možemo pomoću Bosforove skale, a na osnovu subjektivnog osjećaja, odrediti brzinu vjetra i uporediti rezultat s podacima meteorološke službe. Osnovni uzrok kretanja vazdušnih masa jeste nejednako zagrijavanje Zemljine površine, dok gravitaciona sila i rotacija Zemlje i jos neke druge sile utiču na tokove kretanja vazdušnih masa. Vjetar je vektorska veličina, jer je za njegovo puno defmisanje potrebno znati njegov intenzitet, pravac i smjer.

Snaga vjetra	Opis	Bosforova skala	m/s	km/h
Tišina	dim se diže pravo u vis	0	0-0,2	1
Lak povjetarac	po povijanju dima uočava se smjer vjetra	1	0,3-1,5	1-5
Povjetarac	vjetar se osjeća na licu	2	1,6-3,3	6-11
Slab povjetarac	treperi lišće i pokreću se grančice	3	3,4-5,4	12-19
Umjeren vjetar	pokreću se male grane	4	5,5-7,9	20-28
Umjereno jak vjetar	povija se nisko drveće	5	8,0-10,7	29-38

³ Evandelisti Toričeli (1608-1647) bio je italijanski fizičar i matematičar, najpoznatiji po izumu barometra

Jak vjetar	njišu se velike grane, kišobran neupotrebljiv	6	10,8-13,8	39-49
Vrlo jak vjetar	čitavo stablo drveta se povija	7	13,9-17,1	50-61
Olujni vjetar	lome se grane drveća	8	17,2-20,7	61-74
Oluja	nastaje manja šteta na kućama	9	20,8-24,4	75-88
Žetoka oluja	obaranje drveća, značajna šteta na zgradama	10	24,5-28,4	89-102
Orkanska oluja	velika šteta na zgradama	11	28,5-32,6	103-117
Uragan (orkan, tajfun)	uništavanja svega i pustošenje	12	preko 32,7	preko 118

Tabela 3. Bosforova skala

Takođe možemo na osnovu smjera vjetra pretpostaviti kakvo vrijeme donosi. Na primjer: sjeverni vjetar donosi zahlađenje, dok južni vjetar donosi otopljenje. O određivanju smjera vjetra više u poglavlju *meteorologija i eksperimenti*. Kod određivanja smjera vjetra treba da se stane tako da nam vjetar duva u lice. Ako gledamo u jugoistok, onda duva jugoistočni vjetar. Ovdje se treba prije svega upoznati sa oznakama i simbolima za svaki vjetar (tabela 4.) Ukoliko je vjetar slab, on obično mijenja smjer, to je promjenjiv vjetar. Ako vjetra nema, onda treba znati da je to tihi vjetar.

Smjer vjetra	Oznaka	Simbol	Kakvo vrijeme donosi
sjeverni	N (north)	↓	zahlađenje, zimi snijeg
sjeveroistočni	NE (north-east)	↖	veoma hladno, zimi snijeg
istočni	E (east)	←	hladno vrijeme, razvedranje
jugoistočni	SE (south -east)	↘	razvedranje
južni	S (south)	↑	otopljenje
jugozapadni	SW (south-west)	↙	otopljenje uz naoblacenje
zapadni	W (west)	→	blago zahlađenje i kiša
sjeverozapadni	NW (north-west)	↖	zahlađenje, zimi snijeg

Tabela 4. Oznake za različite smjerove vjetrova

Oblaci koje vidamo na nebu zapravo su grupisane kapi i kristalčići, toliko mali i lagani da mogu da lebde. Oni mogu biti najrazličitijeg oblika, međutim i njih možemo razvrstavati kao što to meteorolozi rade. Oblaci se formiraju hlađenjem vazduha koji prelazi tačku nadzasićenja, kada se vodena para kondenzuje u kapljice ili ledene kristale mikroskopskih dimenzija. Određenim procesom spajanja oni rastu, pa usljed gravitacionih sila moraju i da padnu, te tako imamo kišu, grad, ili snijeg. Oblake dijelimo na: niske, srednje visoke i visoke oblake.

Niski oblaci su:

- *Stratokumulusi* (Sloj bjeličastih ili sivkastih oblaka na kojem uvijek ima tamnih djelova)

- *Stratusi* (Magličasti sloj ujednačene sive boje kroz koji ponekad proviri Sunce)

- *Nimbostratusi* (Sloj oblaka sive boje, često taman. Potpuno zaklanja Sunce. Iz njega pada kiša ili snijeg)

- *Kumulusi* (Gomilasti oblaci jasno ocrtanih ivica. Uglavnom ne daju padavine)

- *Kumulonimbusi* (Gusti oblaci u nižim slojevima atmosfere. Imaju oblik nakovnja)

Srednji oblaci su:

- *Altokumulusi* (Oblaci koji liče na ljuspice ili oblutke. Ne daju padavine)

- *Altostratusi* (Sivkasti ili bjeličasti sloj oblaka koji potpuno ili djelimično prekriva nebo)

Visoki oblaci su:

- *Cirusi* (Razdvojeni oblaci u obliku bijelih i nježnih pramenova ili vlakana)

- *Cirokumulusi* (Sloj bijelih oblaka nemaju sopstvenu sjenku)

- *Cirostratusi* (Oblaci koji izgledaju kao prozračan i beličast veo. Znak su skorog pogoršanja vremena)



Slika 1. Opis oblačnosti: pokriveno je 6/8 neba (pretežno oblačno), na nebu se nalaze nimbostratusi - niski oblaci. Ukupan opis vremena: pretežno oblačno s mogućom kišom

Padavine iz oblaka nastaju tako što se sitne kapi ili kristalići leda spajaju i, kad postanu dovoljno krupni i teški, padaju u vidu kiše. Postoje dva tipa padavina, one koje se stvaraju pri površini tla (rosa, slana i inje) i one koje padaju iz oblaka (kiše, snijeg i grad). Kišomjer je instrument za mjerenje količine padavina u nekom vremenskom periodu. To je metalna posuda cilindričnog oblika, sa presjekom od 200 cm². Na dnu cilindra se nalazi uska staklena menzura, na kojoj je skala sa koje se direktno očitava visina nivoa vode. Kišomjer se postavlja na stub visine 1-2 m na određenoj udaljenosti od objekata koji bi inače ometali tačno mjerenje.



Slika 2. Helmanov pluviograf (registrijuću kišomjer)

Promjena vlažnosti vazduha je takođe jedan od podataka koji je za bitan za meteorologa. Vazduh uvijek sadrži izvjesnu količinu vodene pare. Ukupna količina vodene pare u vazduhu naziva se apsolutna vlažnost. Ona se izražava u g/m³. Međutim, češće se u meteorologiji koristi pojam relativne vlažnosti. To je mjera zasićenosti vazduha vodenom parom pri nekoj temperaturi. Relativna vlažnost se najčešće povećava kada temperatura pada i obratno. Vlažnost vazduha mjeri se higrometar. Takođe je važno učenike upoznati s najčešće korišćenim meteorološkim simbolima. (slika 3)



Slika 3. Najčešći meteorološki simboli

Dnevnik mjerenja

Prije početka meteorološkog mjerenja meteorolog-amater može da napravi dnevnik mjerenja i osmatranja. To je tabela s rubrikama u kojima opisuju svaku vrijednost i simbole za osmotrene pojave. Prije same amaterske prognoze vremena treba prvo na primjer triput dnevno prve nedelje mjeriti samo temperaturu i relativnu vlažnost vazduha. Mišljenja smo da ovakav pristup nastavi može motivisati učenike, podstaći njihovu radoznalost i uticati da bar jedan od njih jednog dana postane meteorolog. Da bi izmjerili određene fizičke veličine prikazane u tabeli mogu se poslužiti sa „aparatura“ koje će sâmi napraviti. (više o tomo u poglavlju *meteorološki eksperimenti*)

Mjerno mjesto												Datum					
Doba dana		jutro					podne					Veče					
Sati		6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	17	18	19	20	21	22
Temperatura																	
Vlažnost vazduha																	
Pritisak																	
Vjetar	brzina m/s																
	smjer																
Oblaci	Rod																
	Količina																
Padavine	Vrsta																
	Količina																
Ostale pojave	vrsta																
	jačina																

Tabela 5. Dnevnik mjerenja

Pregledom podataka dobijenih mjerenjem i osmatranjem moguće je predvidjeti razvoj vremenskih prilika za sljedeći dan ili za sljedećih nekoliko dana. Ovdje je veoma bitno iskustvo. Zato prije svega treba naučiti povezati podatke iz dnevnika mjerenja i osmatranja s vremenom koji se dogodio naredni dan. Ako na primjer pritisak pada, pojačava se južni vjetar, pojavljuju se oblaci, narednog dana će najvjerovatnije padati kiša. Ukoliko se na osnovu dnevnika mjerenja i osmatranja još jednom učitaju takvi podaci kao što su: pad pritiska,

pojačavanje južne vjetrova, pojavljivanje oblaka, možemo opet sa sigurnošću reći da će sutra najvjerojatnije padati kiša.

Jednostavni meteorološki eksperimenti

Osnovno sredstvo u nastavi fizike je fizički eksperiment. Nikakva druga sredstva ne mogu da zamijene neposredno posmatranje fizičke pojave. Fizički eksperiment predstavlja izazivanje pojave koja se proučava pod naročito podešenim uslovima koji se mogu kontrolisati i mijenjati, a koji su najpodesniji za njeno posmatranje i proučavanje. Može se reći da je eksperiment savršena forma posmatranja. Jedna od karakteristika svakog fizičkog eksperimenta je da eksperimentator po ličnom nahođenju izaziva pojavu koju treba proučiti i to onda kada je najcjelishodnije i pod potrebnim uslovima, što zavisi od cilja demonstracione pojave, to jest izvođenja eksperimenta. Druga karakteristika je slobodno mijenjanje pojave koja se proučava to jest izolovanje pojedinih parcijalnih procesa i njihovo izolovano mijenjanje. U ovom poglavlju biće više napisano o nekim eksperimentima koji se mogu svakodnevno koristiti u nastavi fizike bez naročitog finansijskog ulaganja.

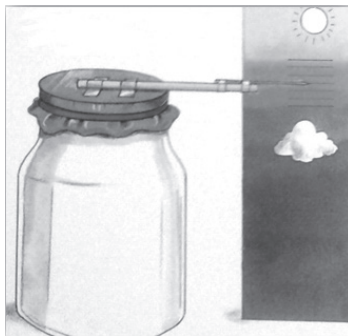
Eksperiment 1.

Naziv eksperimenta: Kućni barometar (slika 4)

Cilj eksperimenta: Pokazati da nije potreban barometar da bi se prikazalo odstupanje u atmosferskom pritisku (odnosno razlika između visokog i niskog pritiska)

Potreban pribor: balon, makaze, staklena tegla, elastična traka, lepljiva traka, čačkalica, slamka, karton, bojice.

Izvođenje eksperimenta: Makazama odsjeci grlić balona. Rastegni balon što jače možeš i navuci ga preko otvora tegle. Lepljivom trakom zalijepi čačkalicu za jedan kraj slamke. Drugi kraj slamke zalijepi za balon na tegli. Odsijeci traku kartona oko 0 cm višu od tegle. Savij 5 cm trake da bi mogla da stoji. Na vrhu trake nacrtaj sunce za sunčano vrijeme, a na sredini oblak za kišovito. Postavi barometar tako da čačkalica pokazuje između sunca i oblaka.



Slika 4. Kućni barometar

Objašnjenje eksperimenta: Visok pritisak gura opnu od balona naniže, a kazaljku naviše. To znači da će vrijeme biti lijepo. Kazaljka će se pomjeriti naniže da pokaže loše vrijeme.

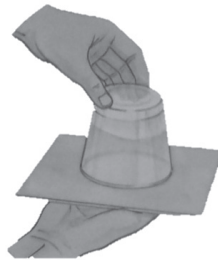
Eksperiment 2. (slika 5)

Naziv eksperimenta: Izvrnuta čaša

Cilj eksperimenta: na intresantan način dokazati postojanje vazdušnog pritiska

Potreban pribor: Čaša, karton, voda.

Izvođenje eksperimenta: Čašu punu vode napuni do ivice. Stavi komad čvrstog kartona. Zatim ne puštajući karton, okreni čašu naopačke. Potom uhvati čašu jednom rukom i pusti karton. Kao nekom „čarolijom“ voda ostaje u čaši.



Slika 5. Izvrnuta čaša

Objašnjenje eksperimenta: Vazdušni pritisak koji karton gura odzgo jači je od hidrostatičkog pritiska kojom voda djeluje na kraton.

Eksperiment 3.

Naziv eksperimenta: Šišarka meteorolog

Cilj eksperimenta: Predvidjeti kišu

Potreban pribor: šišarka, karton, žica

Izvođenje eksperimenta: Dobro osušiti šišarku. Oblikovati šišarku u vidu ptice sa malo kartona i žice. Postaviti pticu iznad ulaznih vrata prema dvorištu ili na balkon, u prostor zaštićen od kiše.



Slika 6. Kada je sunčano vrijeme i neke ptice se nakostriješe

Objašnjenje eksperimenta: Ljuske šišarke se nakostriješe kad je lijepo vrijeme, a spuste se pred kišu. Pred dolazak kiše ljuske šišarke upijaju vlagu iz vazduha i spuštaju se.

Eksperiment 4. (slika 7)

Naziv eksperimenta: Oblak u boci

Cilj eksperimenta: objasniti pojavu oblaka

Potreban pribor: staklena boca sa širim grlićem, karton sa većim otvorom, kocka leda, topla voda.

Izvođenje eksperimenta: Nalijte u bocu malo tople vode. Poklopite grlić boce kartonom, sa otvorom na sredini. Stavite kocku leda na karton.



Slika 7. Oblak u boci

Objašnjenje eksperimenta: Vodena para se diže sa površine vode, dolazi do leda i kondenzuje se u vidu oblaka. Slično se dešava u prirodi. Vodena para se diže u više slojeve atmosfere, gdje je vazduh hladniji pri čemu nastaju oblaci. Na sličan način se zamagljuju prozori kada topao i vlažan vazduh dođe u dodir sa hladnim staklom.

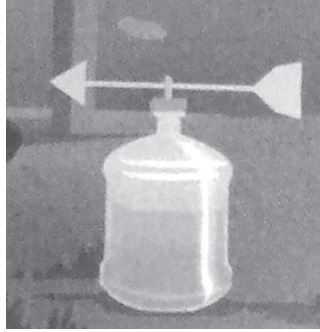
Eksperiment 5. (slika 8)

Naziv eksperimenta: Vjetrokaz

Cilj eksperimenta: saznati iz kog pravca vjetar duva

Potreban pribor: strelica isječena od šperploče, komad cjevčice, velika flaša za vodu (balon), pijesak, kompas, oho lijepak, flomaster, burgija.

Izvođenje eksperimenta: Postavi flašu na pogodno mjesto u dvorištu ili na terasi i ispuni je pijeskom do polovine. Na poklopcu burgijom izbuši rupu nešto širu od eksera. Cjevčicu zalijepi za sredinu strelice, pa provuci kroz nju ekser i ubaci ga u rupu na poklopcu. Provjeri da li se lako okreće. Pomoću kompasa odrediti strane svijeta i obilježiti ih na flaši. Izloži uređaj vjetru.



Slika 8. Vjetrokaz

Objašnjenje eksperimenta: Vjetar će djelovati na strelicu sve dok je ne postavi paralelno smjeru duvanja, to jest paralelno svojim strujnim linijama. Ako duva sjeverni vjetar strelica će pokazivati ka sjeveru.

Eksperiment 6.

Naziv eksperimenta: Napravi maglu

Cilj eksperimenta: stvaranje uslova za formiranje magle

Potreban pribor: staklena tegla, cjediljka za čaj, voda i kockice leda

Izvođenje eksperimenta: Na 1-2 minuta napunimo do vrha staklenu teglu toplom vodom. Iz tegle prospimo vodu, ali ne u potpunosti, neka u njoj ostane oko 5 cm vode. Preko tegle sada postavljamo cjediljku u koju ćemo staviti 3-4 kockice leda.



Slika 9. Pojava magle se može naučno objasniti

Objašnjenje eksperimenta: Hladan vazduh koji se formira oko kockica leda se miješa s toplim vazduhom. Veći dio vazduha u tegli prouzrokuje kondenzaciju vodene pare i formira se gusta magla.

Formiranje meteorološkog kluba

Prije samog formiranja meteorološkog kluba nastavnik fizike (ili nekog drugo predmeta prirodnih nauka) pripremi materijal kojim će privući pažnju učenika. Anketom koju može da sprovede među đacima nastavnik može da ispita koji su učenici zainteresovani da učestvuju u meteorološkom klubu. Na prvom sastanku meteorološkog kluba nastavnik upoznaje učenike sa osnovnim ciljevima meteorološkog mjerenja pokušavajući da motiviše učenike da shvate da je meteorologija intresatna nauka čiju primjenu mogu da primijete u svakodnevnom životu. Prvo učenike treba upoznati s predznacima lijepog i lošeg vremena. Zatim ih upoznati s osnovnim fizičkim veličinama koje intresuju meteorologe. S pojmom pritiska i temperature učenici se srijeću u nastavi fizike, a kretanje vjetra treba povezati s oblastima kinematike koji se inače izučavaju u osnovnoj školi. Učenike treba upoznati s osnovnim pojmovima iz dnevnika mjerenja i osmatranja, a zatim zajedno s njima izvršiti predložene eksperimente.



Slika 10. Članovi meteorološkog kluba izvode meteorološki eksperiment

Takođe, mišljenja smo da za školu nije preveliko ulaganje da nabave termometre ili uređaje za mjerenje pritiska. Iskustvo pokazuje da je od svega prethodno napisanog učenicima najintresatnije izvođenje eksperimenata. Takođe je bitno napraviti facebook meteorološku kreativnu stranicu gdje bi učenici mogli da postavljaju fotografije meteorološkog kluba ili da pitaju nastavnika sve ono što ne žele da pitaju direktno u meteorološkom klubu. Može se napraviti besplatan blog preko aplikacija kao što su blogger ili wordpress što je takođe bitno za uspješno funkcionisanje meteorološkog kluba (primjer za

školski meteorološki sajt možete vidjeti ako posjetite sljedeći sajt *mladifizicari.jimdo.com*) Naravno, neizbježna je i saradnja s lokalnom zajednicom, odnosno konkretno saradnja s meteorološkim zavodom Crne Gore ili Bara. Kao krajnji cilj formiranja meteorološkog kluba može se postaviti potreba za budućim kvalifikovanim meteorolozima. Možda jednog dana učenik koji je bio član meteorološkog kluba postane uspješni meteorolog koji će svoju egzistenciju ostvarivati u ovoj teškoj, ali i interesatnoj struci. Zato se preporučuje posjeta meteorologa školskom meteorološkom klubu.

Zaključak

Fizika je prirodna nauka koja proučava osnovna svojstva tijela, interakciju između tijela, kao i posljedice interakcije. Proučavanje prirodnih pojava može se vršiti teorijski, samo posmatranjem pojava i izvođenjem zaključaka, putem eksperimenata ili kombinacijom eksperimenta i teorije. Meteorologija je fizika atmosfere koja se u zadnjih 50 godina veoma razvila.

Međutim, treba napomenuti da se meteorologija kao nauka i dalje razvija. Od velike pomoći je i nagla kompjuterizacija i automatizacija, pogotovo u iskorišćavanju ogromnog broja osmatranja koja se dnevno obavljaju tradicionalnim, ali i novim instrumentima. Na primjer, razvoj Dopler radara ključan je za pravovremena i što tačnija upozorenja na nadolazeći tornado ili druge lokalne vremenske događaje koji predstavljaju opasnost po ljude i imovinu. Novi supermoćni kompjuteri jedini mogu u vrlo kratkom vremenu da procesuiraju mnoštvo informacija koje svakog trenutka stižu sa svih strana svijeta, a to je ključno za pravovremeno i tačno rješavanje složenih jednačina koje opisuju i predviđaju stanje atmosfere.

Određeni broj svih tih informacija se širi svijetom posredstvom Globalnog telekomunikacionog sistema Svjetske meteorološke organizacije (WMO), ali dobar dio se ipak ne šalje u javnost, zbog komercijalnog interesa, nacionalne bezbjednosti i logistike nekih zemalja. Iz tog razloga širom svijeta postoji nekoliko centara koji, uz pomoć brzih i moćnih računara i računarskih modela, izvode simulacije vremena u budućnosti, koje su utemeljene na dosadašnjim osmatranjima. Jedan od tih centara je i Evropski centar za srednjoročnu prognozu vremena (ECMWF) u Braknelu u Engleskoj.

U ovom radu objašnjene su osnovne veličine koje su bitne za svakodnevni rad meteorologa. Posebno mjesto zauzima dnevnik mjerenja i osmatranja kojeg mogu koristiti budući nastavnici fizike u radu u školi prilikom formiranja meteorološkog učeničkog kluba.

Literatura

- Nedeljko Todorović; *Meteorologija*, Kreativni centar, Beograd, 2009.
- Vlastimir M. Vučić; *Osnovna merenja u fizici*, Naučna knjiga, Beograd, 1979.
- Jaroslav Slivka, Mira Terzić; *Obrada rezultata fizičkih eksperimenata*, Univerzitet u Novom Sadu, Prirodno-matematički fakultet, Novi Sad, 1995.
- Seli Hjujt; *Zabavni eksperimenti: Vazduh*, Knjiga- komerc, Beograd 2009.
- Tomislav Senćanski; *Mali kućni ogledi 3*, Kreativni centar, Beograd, 2007.
- Tomislav Senćanski; *Mali kućni ogledi 4*, Kreativni centar, Beograd, 2007.
- svejefizika.wordpress.com
- mladifizicari.jimdo.com
- fizika.beep.com
- meteoplaneta.rs
- serbianmeteo.com
- www.meteo.co.me
- www.agrif.bg.ac.rs
- www.pmf.unizg.hr

METEOROLOGY IN TEACHING PHYSICS AND STUDENT'S METEOROLOGY CLUB

Abstract:

Meteorology is the study of the Earth's atmosphere and the variations in temperature, pressure, clouds, winds and moisture patterns that produce different weather conditions. The word *meteorology* derives from the Greek word *meteoron*, which refers to any phenomenon in the sky. Astronomy, including the study of meteors, or "shooting stars," later became a separate discipline. The science of meteorology was restricted eventually to the study of the atmosphere. This paper was aimed at presenting the basics of metrology and how one can organize a student's meteorology club in one's school. In addition, there is a diary of the measurement as well as some interesting experiments in meteorology.

Key words: meteorology and physics, diary of the measurement, experiments in meteorology, student's meteorology club.

Amor HASIĆ¹
Emina TAHIROVIĆ²

MATEMATIČKI PROGRAMI I NJIHOVA PRIMJENA U NASTAVI MATEMATIKE

Rezime:

Danas se nalazimo u tehnološkoj eri koja od svih subjekata zahtijeva veću brzinu fleksibilnost i kreativnost. Čovječanstvo mora biti spremno da brže odgovori na sve izazove koje donosi moderno tehnološko društvo. Sve to stvara jako veliki pritisak na čovječanstvo čija konkretnost i opstanak dobrim dijelom zavisi od sposobnosti i brzine prilagođavanja novim uslovima. Da bi uspješno savladali sve zadatke koje nameće novo vrijeme, čak i za obavljanje svakodnevnih aktivnosti neophodno je steći osnovnu računarsku pismenost. Razvoja informacionih tehnologija ima direktan uticaj i na matematiku, što se često ogleda o postojanju mnoštva kompjuterskih programa iz matematike. Razvoj ovih programa pretpostavlja sve veću primjenu u nastavi matematike. Pomenućemo neke od njih i njihovu osnovnu upotrebu u nastavi matematike

Ključne riječi: kompjuter, projektor i matematički programi: Cabri 3D Derive i Geogebra.

Uvod:

Oduvijek je postojala težnja ljudi da kreiraju matematičke programe koji bi im pojednostavili i unaprijedili nastavu matematike. Obrazovnim institucijama je postalo obavezno da koriste informacione tehnologije za sticanje raznih vještina. Iz tog razloga, metode nastave, tehnike i programi koji se koriste za sticanje vještina koji važe danas moraju biti preoblikovani u skladu s potrebama vremena. Uključivanje tehnologije u proces obuke pruža više prednosti. Tehnološki razvoj predstavlja proces učenja zasnovan na diskusiji i saradnji u kojoj su aktivni svi učesnici. Osim toga, tehnologija takođe pruža neke prednosti

¹ Mr Amor Hasić, profesor matematike, JU „Srednja mješovita škola“, Petnjica

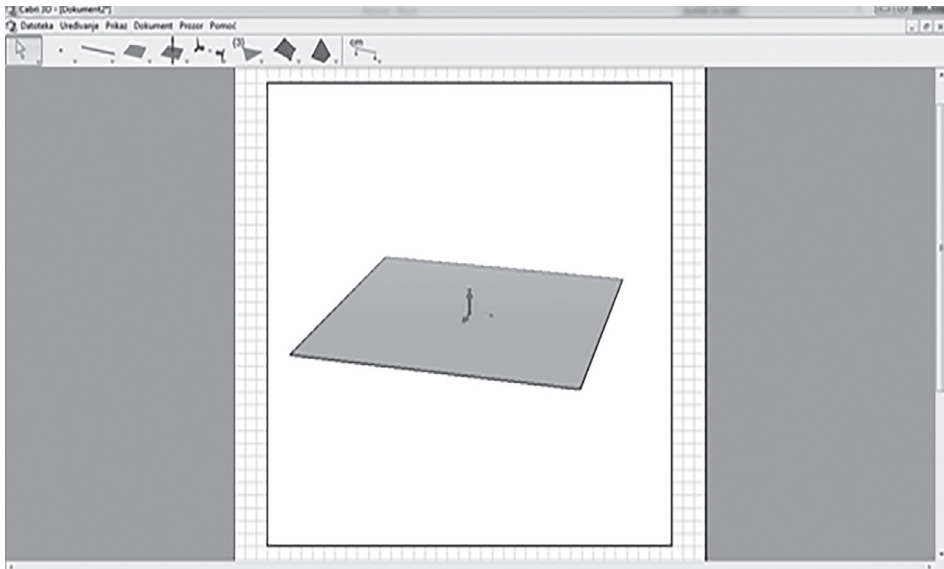
² Emina Tahirović, profesor tehnike i informatike, JU OŠ „25. maj“, Rožaje

za nastavnike. Nastavnici mogu detaljno diskutovati o mnogim pitanjima što nije moguće ako računari nijesu dostupni. Dugo se u nastavi matematike koristi tabla-kreda, papir-olovka. Danas, kad pogledamo istraživačke izvještaje, članke i saopštenja s naučnih skupova širom svijeta, opšti proces promjene i razvoja korišćenja tehnologije u nastavi matematike je jako vidljiv. Nastava matematike s tehnologijom omogućava bolje razumijevanje matematičkih pojmova. Na taj se način učenicima pruža opušteniji i fleksibilniji pristup rješavanju problema. Neki od bitnih matematičkih programa, jednostavni za korišćenje, prevedeni na nekoliko jezika, koji predstavljaju važno mjesto u nastavi matematike su: Cabri 3D, Derive i Geogebra.

1. Što je Cabri 3D i kako radi?

Trodimenzionalne geometrije je do sada bilo teško naučiti – složenost dizajna u perspektivi, modeli koji su teški i dugotrajni za konstrukciju ...

Cabri 3D je jedini program koji vam omogućava da ublažite te geometrijske poteškoće i koji takođe sadrži prednosti interaktivne geometrije. Cabri 3D nudi intuitivan i igriv interfejs i alate za 3D vizuelizaciju koji omogućavaju učeniku da iskoristi svojstva geometrije i da razumije matematičke konstrukcije koje je nemoguće materijalno reprodukovati. Cabri 3D je izuzetno iskustvo koje učenicima omogućava da razviju svoju sposobnost razmišljanja u 3D rezoluciji i njihovu matematičku kreativnost – ključnu kompetenciju koja preduzeća traže za rješavanje problema. Cabri 3D omogućava nastavniku da razvija aktivnosti koje omogućavaju asimilaciju pojmova i demonstracije teorema u mjeri nivoa razumijevanja učenika, rješavajući matematičke probleme.



Slika 1: Početna stranica Cabri 3D programa

U glavnom meniju se nalaze sljedeće opcije: datoteka, uređivanje, prikaz, dokument, prozor i pomoć.

Datoteka

Pod ovom opcijom možemo naći neke najosnovnije funkcije kao što su: novi prozor – za kreiranje novog dokumenta, učitaj – otvaranje nekog postojećeg dokumenta, kao i opcija sačuvaj – koju koristimo kako bismo sačuvali dokument na kojem radimo, kao i niz drugih opcija koje posjeduje bilo koji program.

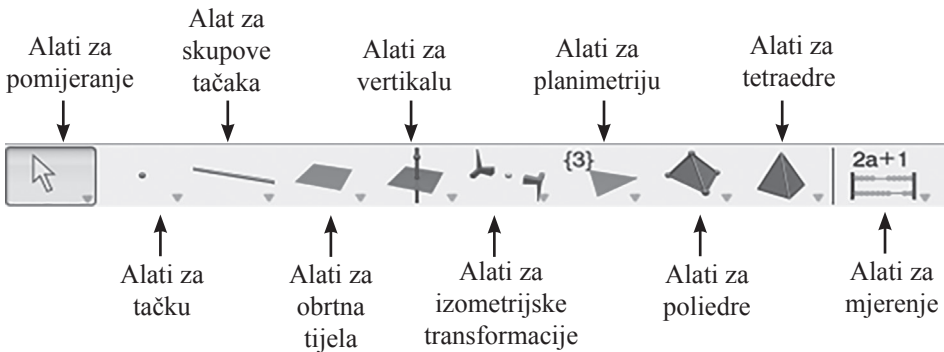
Uređivanje

Ova opcija nam pruža funkcije kao što su: poništi – kojom se vraćamo unazad za jedan korak, kopiraj, zalijepi – kojim radimo standardne funkcije tipa kopiraj – zalijepi kao i niz drugih opcija koje posjeduje bilo koji program.

Prikaz

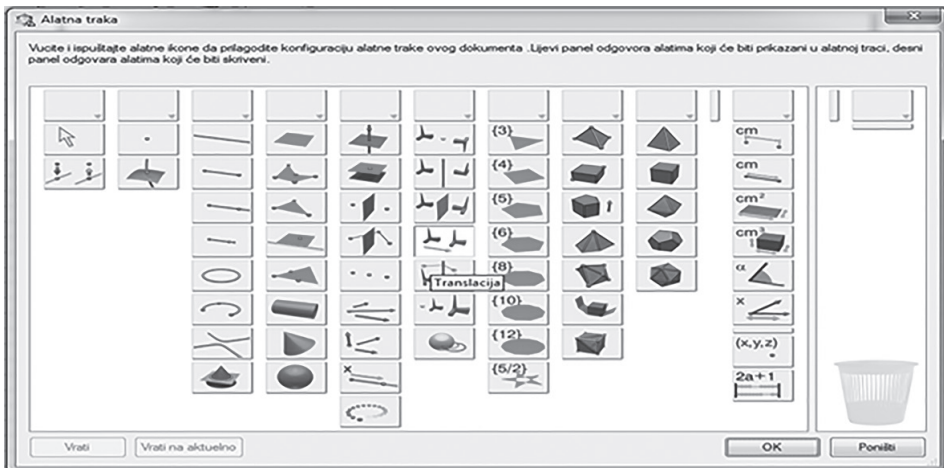
Ova opcija nam pruža funkcije kao što su: zoom (uvećavanje radne površine na kojoj radimo), prikazivanje skrivenih figura (mogućnost da djelimično neki dio figure sakrijemo na trenutak, ako za tim ima potrebe), dvije stranice (mogućnost da kreirate dvije stranice i radite na njima istovremeno) kao i niz drugih opcija.

Svaki objekat moguće je konstruisati korišćenjem alatne trake.



Slika 2. Popis alata trake

Klikom na desni klik miša možemo na popisu alatne trake dobiti konfiguraciju alatne trake koja je prikazana na slici 3.



Slika 3. Konfiguracija alatne trake

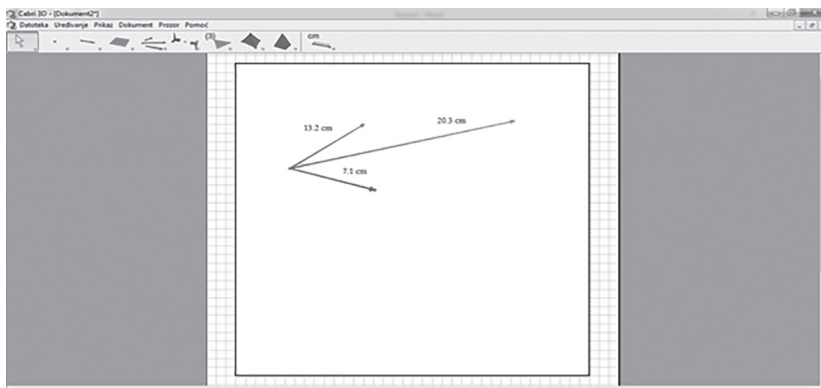
Primjena Cabri 3D programa u nastavi matematike

U ovom dijelu navešćemo nekoliko načina primjene ovog programa u nastavi matematike.

Sabiranje dva vektora

1. Način sabiranja dva vektora je takav da se prvo proizvoljno ili prema zadatim parametrima datim u zadatku nacrtaju dva vektora.

2. Crtanje vektora se vrši tako što se iz alata za **PRAVAC (SKUPOVE TAČAKA)** izabere opcija **VEKTOR** i na radnoj površini pomoću miša nacrtaju željeni vektori. Iz alata za vertikalnu liniju treba izabrati opciju **ZBIR VEKTORA**, a zatim lijevim tasterom miša kliknuti na jedan i drugi vektor, gdje će se pojaviti treći vektor koji predstavlja njihov zbir.

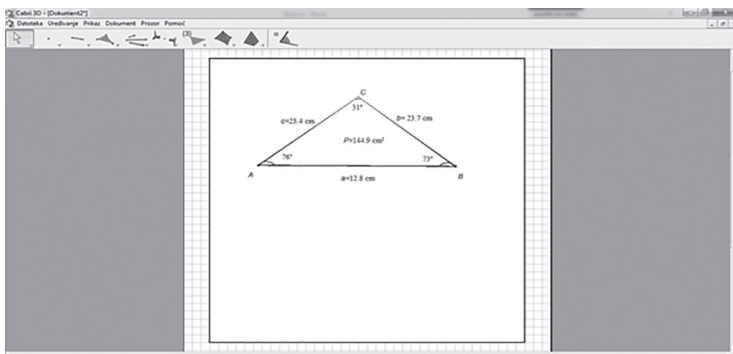


Slika 4: Sabiranje dva vektora

Konstrukcija trougla

Konstrukcija trougla se vrši tako što se izabere alat za **OBRTNA TIJELA** i izabere opcija **TROUGAO**. Na radnoj površini odredimo tačke trougla i nacrtamo trougao.

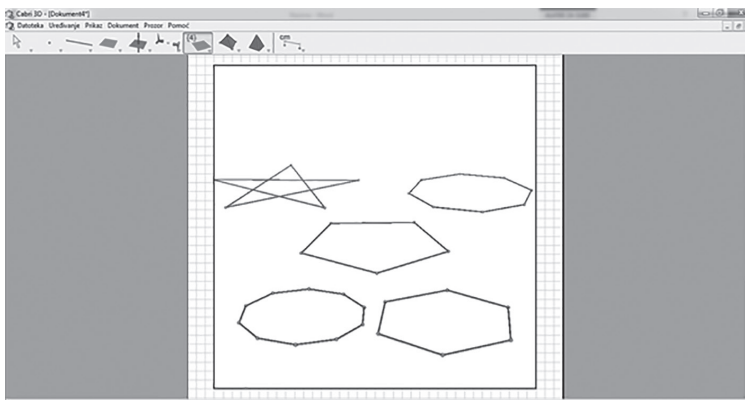
Obilježavanje tačaka na trouglu vrši se tako što se lijevim klikom miša izabere tačka trougla i sa tastature upiše njena oznaka. Dužine stranica trougla je moguće izračunati, tako što se iz alata za **MJERENJE** pomoću opcije **DUŽINA** izaberu stranice trougla, gdje će se za svaku ispisati njena dužina. Takođe je moguće izračunati i površinu trougla izborom opcije **POVRŠINA**. Iz pomenutog alata moguće je izračunati i uglove trougla izborom opcije **UGAO**, gdje se prethodno izaberu stranice trougla za koje se izračunava ugao.



Slika 5: Konstrukcija trougla

Konstrukcija uglova

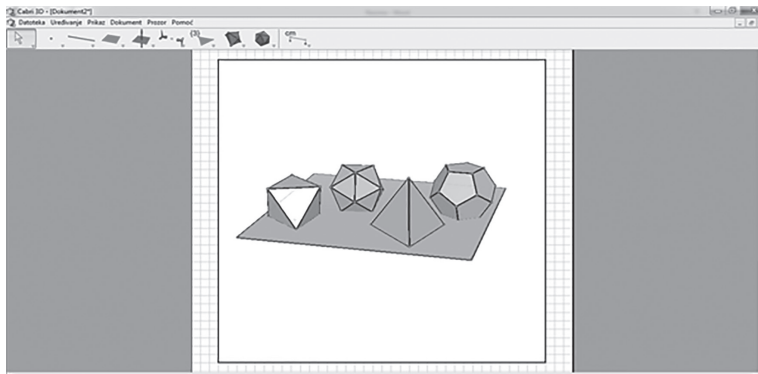
Konstrukcija uglova vrši se na sljedeći način. Iz alata za **PLANOMETRIJU** izabere se tražena opcija (jednakostranični trougao, pravilni petougao, pravilni šestougao, pravilni osmougao, pravilni desetougao, pravilni dvanaestougao i pentagram). Lijevim klikom miša crta se svaki oblik na radnoj površini.



Slika 6: Konstrukcija uglova

Konstrukcija poliedara

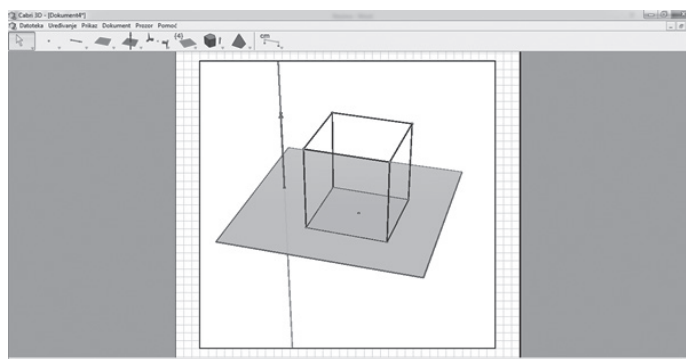
Način konstrukcije poliedara je sljedeći: iz alata za crtanje poliedara izabere se opcija (pravilni tetraedar, pravilni oktaedar, pravilni dodekaedar, pravilni ikosaedar) u zavisnosti od potrebe. Lijevim klikom miša odrede se tačke na radnoj površini i crtaju geometrijska tijela



Slika 7: Konstrukcija poliedara

Izrada prizme

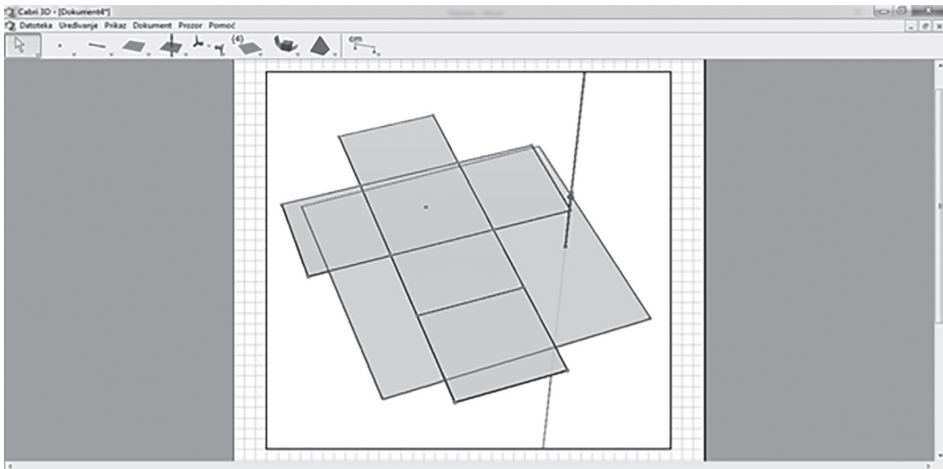
Iz alata za vertikalnu izaberemo prvu opciju (Okomitost) pomoću koje crtamo vertikalnu liniju u ravni. Zatim iz alata za pravac izaberemo opciju vektor i nanosimo ga na vertikalnu liniju. Iz alata za planimetriju izaberemo opciju kvadrat i crtamo kvadrat u ravni. Iz alata za poliedre izaberemo opciju prizma i nanosimo prizmu na kvadrat koji smo prethodno nacrtali. Pomijeranjem tačke koja se nalazi na vrhu vektora prizma će se pomjerati gore-dolje.



Slika 8. Izrada prizme

Otvaranje prizme

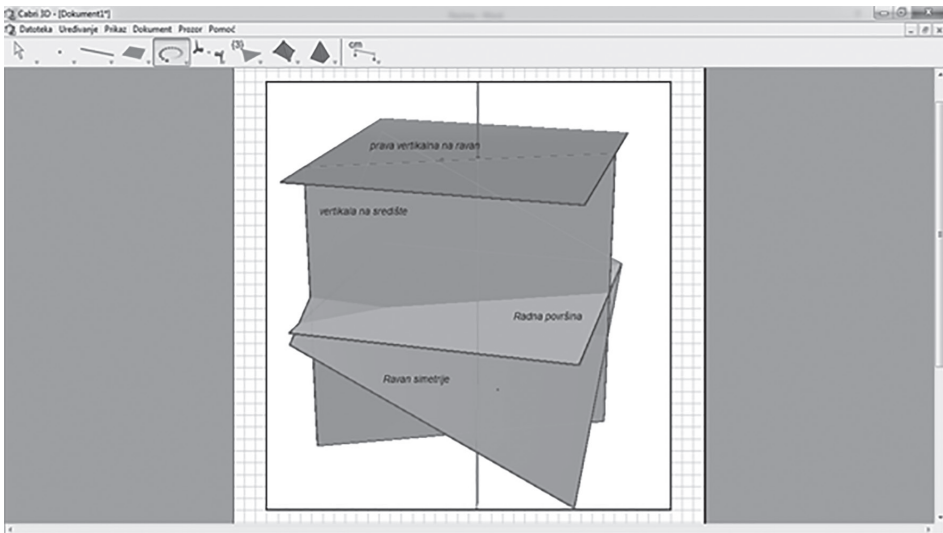
Nacrtanu prizmu (slika 8) sada možemo i rasklopiti. To se vrši tako što se iz alata za poliedre izabere opcija **OTVORI POLIEDAR** a zatim se izabere nacrtana prizma i držeći lijevi klik miša vrši se njeno otvaranje. Ovo otvaranje se može primijeniti i na ostala geometrijska tijela.



Slika 9. Otvaranje prizme

Vertikala ravni

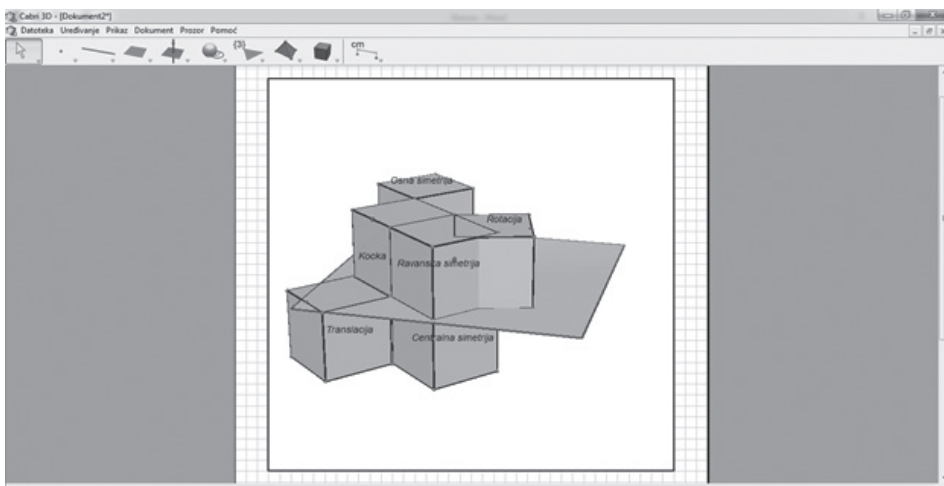
Pomoću alata za **VERTIKALU** može se odrediti paralelnost ravni, ravan simetrije, središte, zbir vektora, vektorski proizvod, prenos dužine, trag ravni.



Slika 10. Vertikala ravni

Izometrijske transformacije

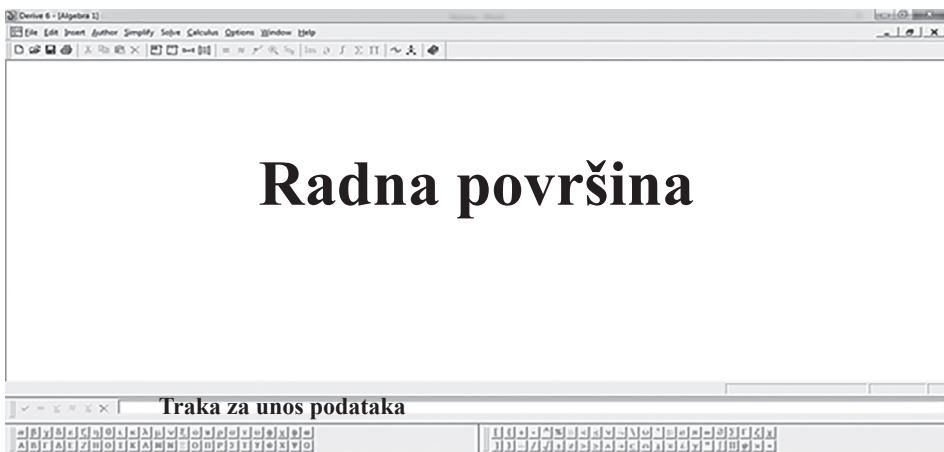
Iz alata za crtanje poliedara izabere se geometrijsko tijelo nad kojim se primjenjuju izometrijske transformacije. Na slici 11. prikazana je kocka gdje su primijenjene transformacije (centralna simetrija, ravanska simetrija, translacija, rotacija, homotetija i inverzija) izborom alata za izometrijske transformacije



Slika 11. Izometrijske transformacije

2. Šta je Derive 6.1 i kako radi?

Derive je aplikacija namijenjena svakom učeniku, nastavniku ili profesoru za rješavanje matematičkih zadataka brzo i precizno. Ona obrađuje algebarske varijable, izraze, jednačine, funkcije, vektore, matrice i Boolean izraze kao što su naučni brojevi procesa kalkulatora. Možete ga preuzeti s web stranica. <https://derive.en.uptodown.com/windows> .



Slika 1. Početna stranica DERIVE 6.1 programa

Ovaj program sadrži sljedeći meni: datoteka, uređivanje, prikaz, autor, pojednostavljanje, rješavanje, račun, postavke, alati, prozor i pomoć.

Datoteka

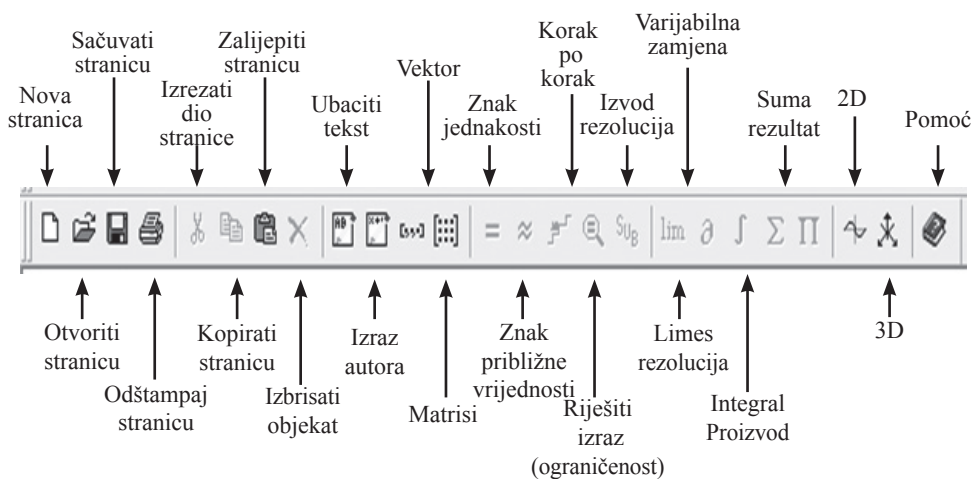
U meniju datoteka mogu se naći neke najosnovnije opcije kao što su: novi prozor – za kreiranje novog dokumenta, učitaj – otvaranje nekog postojećeg dokumenta, kao i opcija sačuvaj – koju koristimo kako bismo sačuvali dokument na kojem radimo, kao i niz drugih opcija potrebnih za rad.

Uređivanje

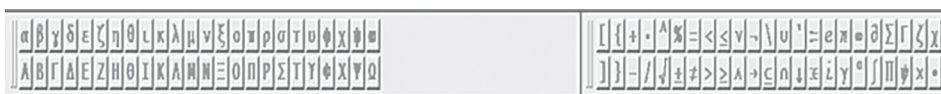
U ovom dijelu menija se nalaze opcije kao što su: poništi – kojom se vraćamo unazad za jedan korak, kopiraj, zalijepi – kojim radimo standardne funkcije tipa kopiraj-zalijepi.

Prikaz

Meni prikaz nam pruža opcije za tekstualni prikaz, kao i za 2D i 3D prikaz.



Slika 2. Popis trake sa alatkama



Slika 3: Pomoćna traka

Autor

U ovom dijelu menija se nalaze opcije kao što su: izraz, vektor, matrice, varijabilna vrijednost, varijabilni domen, definicija funkcije.

Pojednostavljanje

U ovom dijelu menija se nalaze opcije kao što su: osnovno, korak po korak, proširiti, faktor, približno, varijabilna zamjena.

Rješavanje

U ovom dijelu menija se nalaze opcije kao što su: izraz, sistem.

Račun

U ovom dijelu menija se nalaze opcije kao što su: Limit, Diferencijali, Integrali Taylorov niz, Suma, Proizvod, Vektor, Tabela.

Primjena Derive 6.1 programa u nastavi matematike

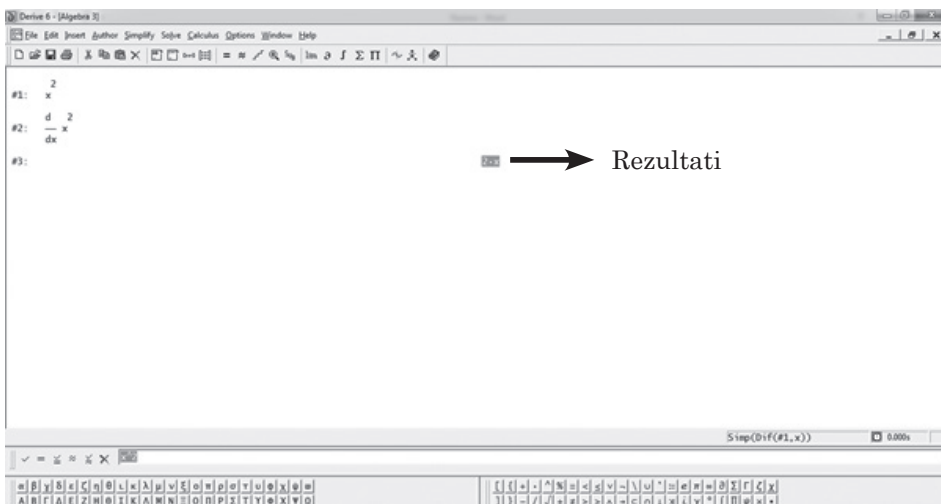
U ovom dijelu navešćemo nekoliko načina primjene ovog programa u nastavi matematike.

Rješavanje izvoda

1. U traci za unos podataka unesemo željenu funkciju i kliknemo taster ENTER. Na taj način ćemo na radnoj površini prenijeti željenu funkciju.
2. Iz trake s alatka biramo opciju za izvod $\frac{d}{dx}$.
3. U prozoru koji se pojavljuje u polju variable biramo promjenljivu za koju izračunavamo izvod a u polju order određujemo stepen izvoda koji izračunavamo.

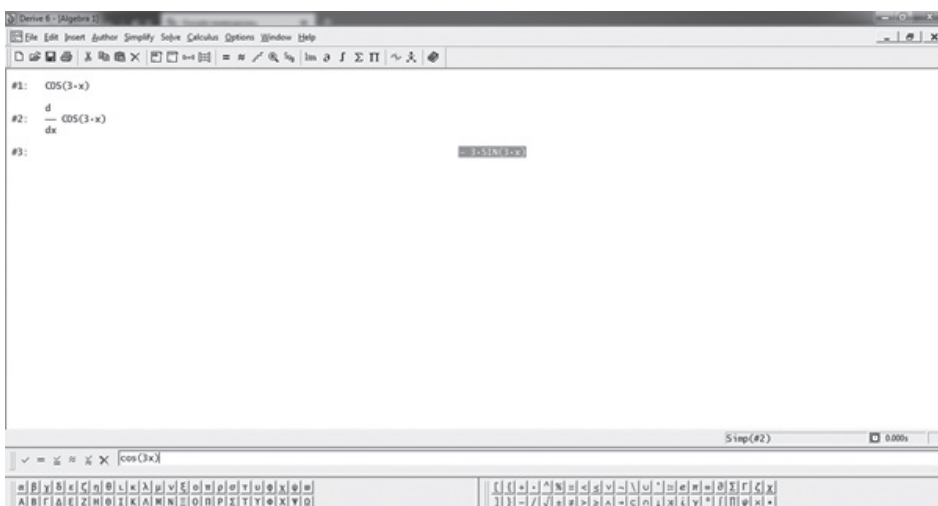


4. Na kraju biramo taster simplify za konačni rezultat



Slika 4: Izvod x^2 funkcije

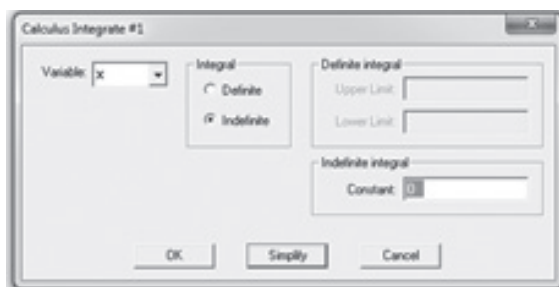
Na slici 5 dat je još jedan primjer izračunavanja izvoda $\cos(3x)$ funkcije.

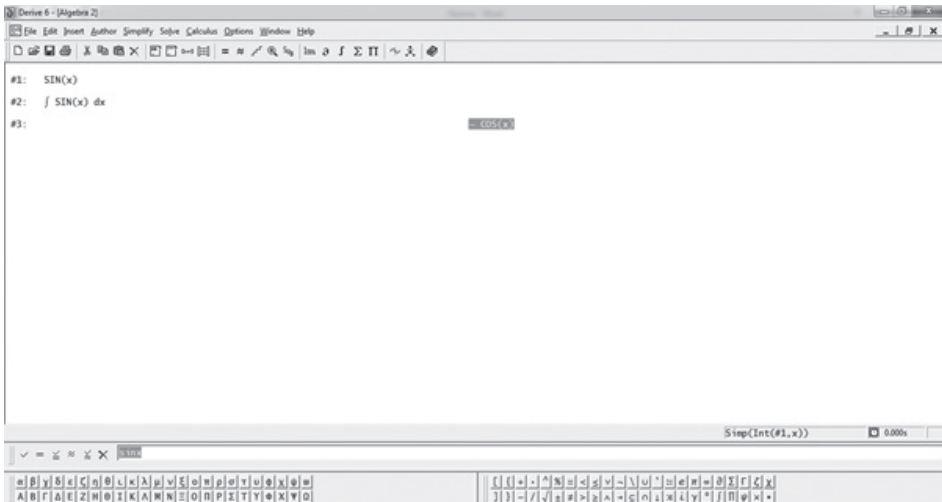


Slika 5: izvod $\cos(3x)$ funkcije.

Rješavanje integrala

1. U traci za unos podataka unesemo željenu funkciju i kliknemo taster ENTER. Na taj način ćemo na radnoj površini prenijeti željenu funkciju.
2. Iz trake s alatkama biramo opciju za integral \int .
3. U prozoru koji se pojavljuje u polju variable biramo promjenljivu za koju izračunavamo integral. Za određeni integral čekiraćemo opciju definite a zatim u polje upper limit upisati gornju granicu, a u polje lower limit upisati donju granicu integrala. Za neodređeni integral čekiraćemo opciju indefinite, nakon čega biramo taster simplify za konačan rezultat.

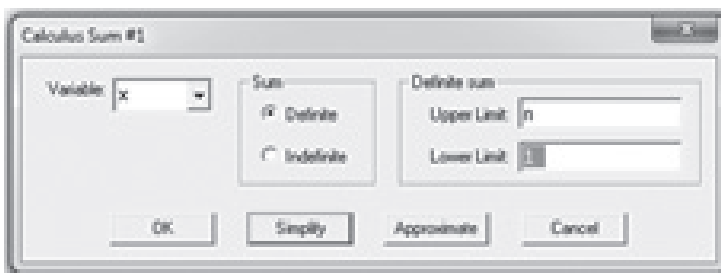


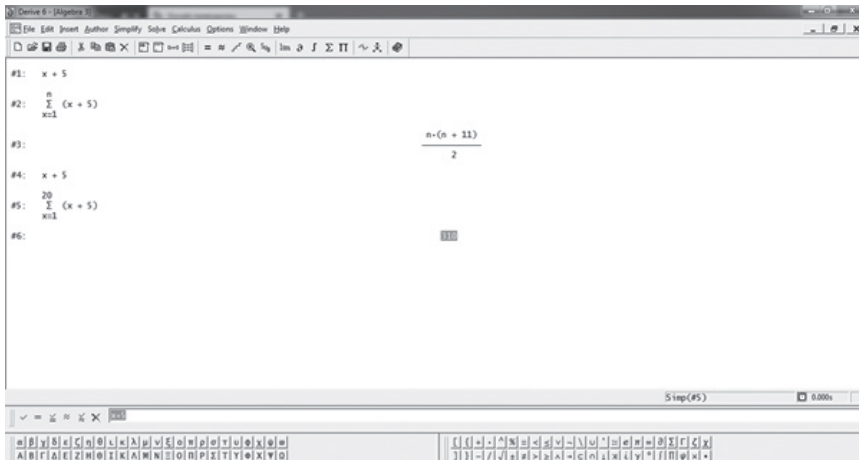


Slika 6: Integral sinx funkcije.

Rješavanje sume

1. U traci za unos podataka unesemo željenu funkciju i kliknemo taster ENTER. Na taj način ćemo na radnoj površini prenijeti željenu funkciju.
2. Iz trake sa alatkama biramo opciju za sumu \sum .
3. U prozoru koji se pojavljuje u polju variable biramo promjenljivu za koju izračunavamo sumu. Za određenu sumu čekiraćemo opciju definite a zatim u polje upper limit upisati gornju granicu a u polje lower limit upisati donju granicu sume. Za neodređenu sumu čekiraćemo opciju Indefinite, nakon čega biramo taster simplify za konačan rezultat





Slika 7: Rješavanje sume

Rješavanje vektora

U traci za unos podataka unosimo tačke vektora koje možemo sabirati, oduzimati, množiti i dijeliti.

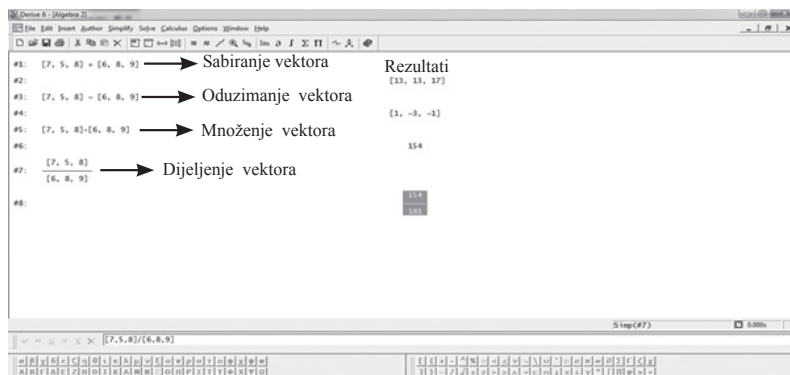
Na slici 8 dat je primjer za rješavanje vektora.

Sabiranje vektora: $[7, 5, 8] + [6, 8, 9]$

Oduzimanje vektora: $[7, 5, 8] - [6, 8, 9]$

Množenje vektora: $[7, 5, 8] \cdot [6, 8, 9]$

Dijeljenje vektora: $\frac{[7, 5, 8]}{[6, 8, 9]}$



Slika 8. Sabiranje, oduzimanje, množenje i dijeljenje vektora

Rješavanje matrica

1. U traci za unos podataka unesemo vrijednosti matrice i kliknemo taster ENTER. Na taj način ćemo na radnoj površini prenijeti matricu.

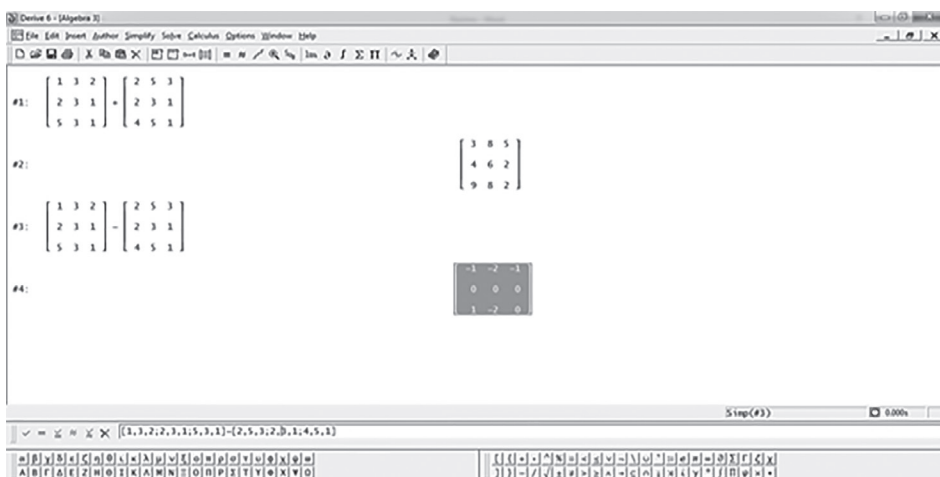
$$\text{Na primjer: } [1, 3, 2; 2, 3, 1; 5, 3, 1] + [2, 5, 3; 2, 3, 1; 4, 5, 1]$$

$$[1, 3, 2; 2, 3, 1; 5, 3, 1] - [2, 5, 3; 2, 3, 1; 4, 5, 1]$$

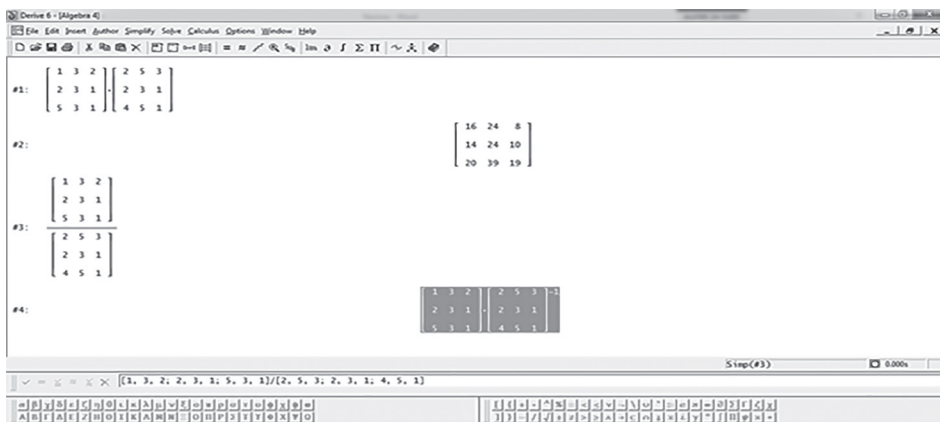
$$[1, 3, 2; 2, 3, 1; 5, 3, 1] \cdot [2, 5, 3; 2, 3, 1; 4, 5, 1]$$

$$\frac{[1, 3, 2; 2, 3, 1; 5, 3, 1]}{[2, 5, 3; 2, 3, 1; 4, 5, 1]}$$

2. Kada smo unijeli vrijednosti matrice, iz trake sa alatkama biramo opciju simplify nakon čega će se pojaviti rezultat.



Slika 9. Sabiranje i oduzimanje matrica

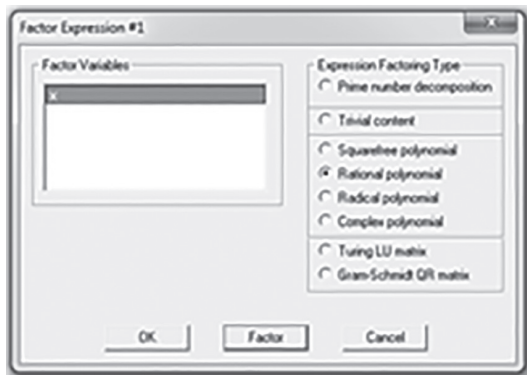


Slika 10. Množenje i dijeljenje matrica

Rastavljanje polinoma

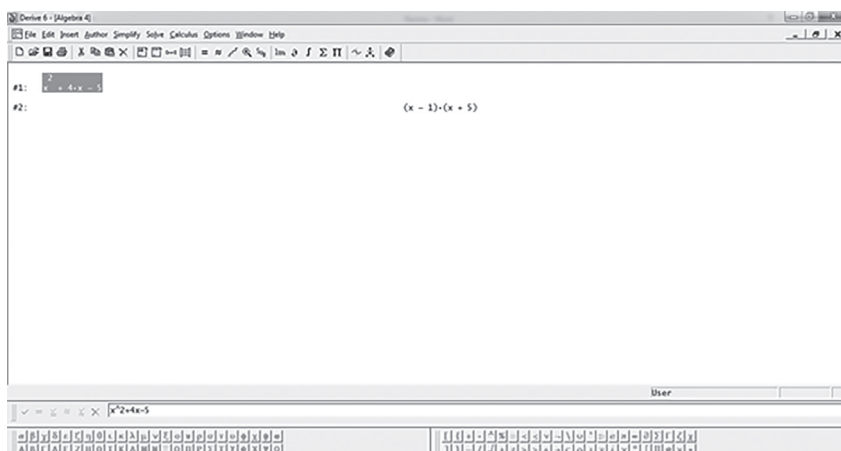
U traci za unos podataka treba unijeti polinom a nakon toga kliknuti na taster ENTER za ispis polinoma na radnoj površini.

Rastavljanje polinoma se vrši tako što se iz menija simplify izabere opcija factor, nakon čega će se pojaviti dijalog prozor koji je dat na sljedećoj slici



U polje factor variables biramo promjenljivu, a zatim s desne strane izaberemo opciju rational polynomial za racionalne polinome, i izabere taster factor.

Primjer rastavljanja polinoma dat je na slici 11.



Slika 11: Rastavljanje polinoma

Rješavanje jednačina s jednom nepoznatom

U traci za unos podataka treba unijeti jednačinu, a nakon toga kliknuti na taster ENTER za ispis jednačine na radnoj površini.

Rješavanje jednačine se vrši tako što se iz menija solve izabere opcija expression, nakon čega će se pojaviti dijalog prozor koji je dat na sljedećoj slici.



U polje solution variables treba izabrati promjenljivu a zatim s desne strane se izabere metod i domen za rješavanje jednačine i sve potvrditi na taster solve.

Primjer rješavanja jednačina s jednom nepoznom dat je na slici 9.



Slika 12. Rješavanja jednačina s jednom nepoznom

Rješavanje jednačina s dvije i više nepoznatih

Rješavanje jednačina s dvije i više nepoznatih se vrši tako što se iz menija solve izabere opcija system, nakon čega će se pojaviti prozor u kojem treba izabrati broj nepoznatih vrijednosti.

U sljedećem prozoru treba unijeti jednačine i izabrati taster solve, nakon čega će se na radnoj površini pojaviti rezultat jednačina.

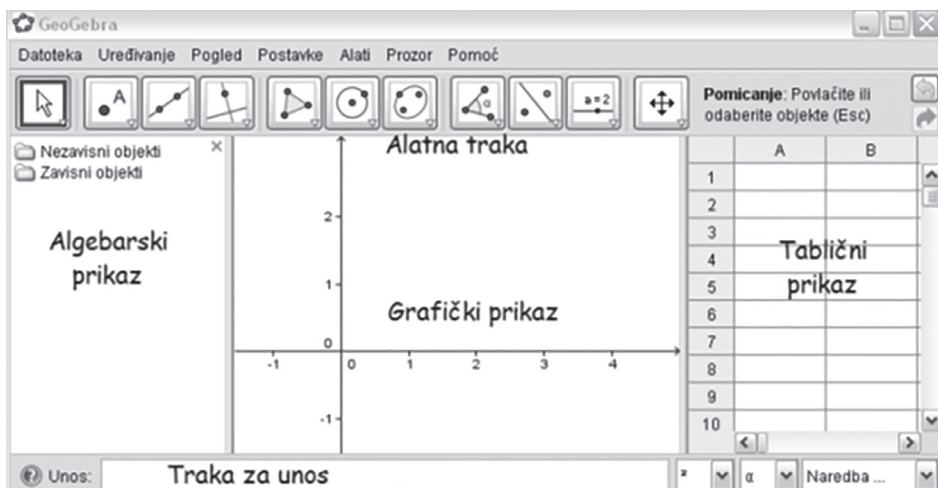
Pored gorenavedenih postoji još mnogo mogućnosti, kao što su: operacije sa skupovima, rješavanje binoma, stepenovanje i korenovanje, crtanje grafika funkcije u 2D i 3D rezoluciji i mnogo drugih operacija koje primjenom ovog programa možete koristiti.

3. Što je GeoGebra i kako radi?

Program GeoGebra je interaktivni matematički računarski program koji povezuje geometriju, algebru i analizu. Razvio ga je Markus Hohenwarter i međunarodni tim programera za proučavanje matematike u školama.

GeoGebra ima tri različita načina posmatranja matematičkih objekata: *grafički prikaz*, *algebarski prikaz* i *tablični prikaz*. Oni omogućavaju predstavljanje matematičkih objekata na tri različita načina: grafički (npr.

tačka, grafik funkcije), algebarski (npr. koordinatne tačke, jednačine) ili u ćelijama tabelarnog prikaza. Svi prikazi jednog objekta su dinamički povezani i automatski će se promijeniti ako promijenite bilo koji prikaz, bez obzira na koji je način objekt izvorno kreiran.



Slika 1: Početna stranica GeoGebra Classic programa

U glavnom meniju se nalaze sljedeće opcije: datoteka, uređivanje, pogled, postavke, alati, prozor i pomoć.

Datoteka

Pod ovom opcijom možemo naći neke najosnovnije funkcije kao što su: novi prozor – za kreiranje novog dokumenta, učitaj – otvaranje nekog postojećeg dokumenta, kao i opcija sačuvaj – koju koristimo kako bismo sačuvali dokument na kojem radimo, kao i niz drugih opcija koje posjeduje bilo koji program.

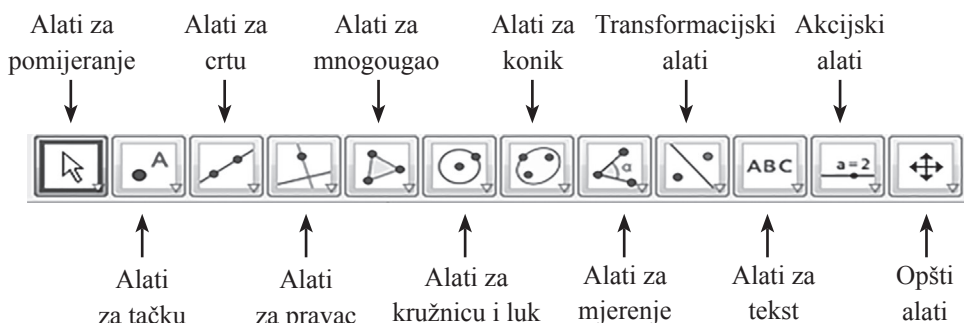
Uređivanje

Ova opcija nam pruža funkcije kao što su: poništi – kojom se vraćamo unazad za jedan korak, kopiraj, zalijepi – kojim radimo standardne funkcije tipa kopiraj-zalijepi.

Prikaz

Ova opcija nam pruža funkcije kao što su: algebarski prikaz, tabelarni prikaz, CAS.

Objekti u GeoGebri su sve što korisnik konstruiše – tačku, pravu, mnogougao, kružnicu. Svaki objekat moguće je konstruisati korišćenjem trake za unos ili korišćenjem alata.



Slika 2: Popis alata trake

Algebarski prikaz – U algebarskom prikazu korisnici mogu vidjeti algebarske vrijednosti objekata. Upisom algebarskog izraza u traku za unos koja se nalazi pri dnu prozora te potvrdom unosa, izraz se pojavljuje u algebarskom prikazu, a grafički prikaz objekta se pojavljuje u grafičkom prikazu. Tačke, krive, mnogougao i svi ostali objekti pojavit će se u grafičkom prikazu dok će u algebarskom biti prikazane njihove koordinate, jednačine, površine i sl.

Grafičkom prikazu objekte unosimo koristeći alate za konstrukciju iz alatne trake. Alati tabličnog prikaza moguće je koristiti samo kada je aktivan tablični prikaz.

CAS prikaz. CAS (Computer Algebra Systemi) omogućava korisnicima simboličko računanje unutar GeoGebra. Unutar ovog prikaza moguće je računati razlomke, odrediti njihovu tačnu i približnu vrijednost, odrediti rješenje jednačine, za određene krive pronaći sjecišta računski, odrediti derivaciju ili integral izraza i sl.

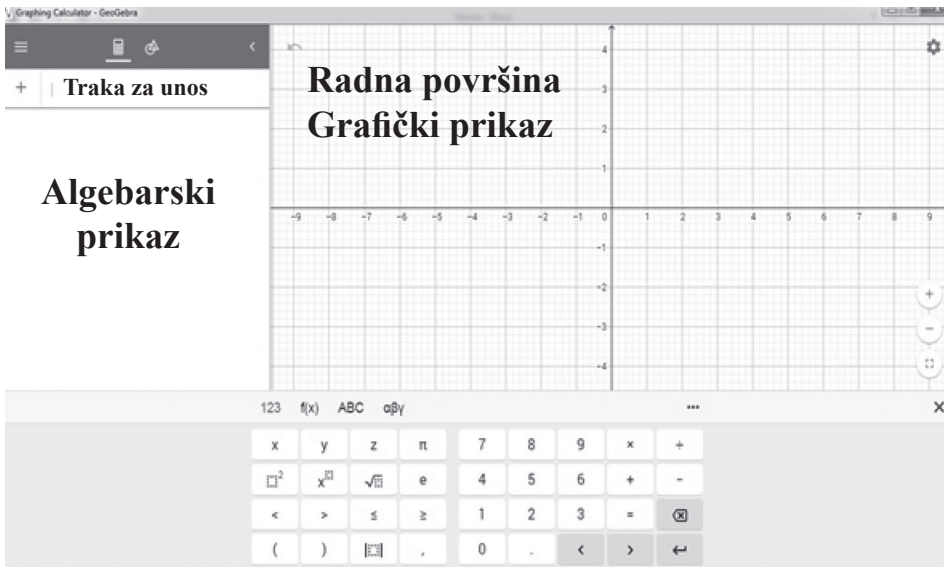
Opcije

Ova opcija nam pruža sljedeće funkcije: algebarski opisi – vrijednosti, definicija i naredba. Označavanje svih novih figura ili samo označene figure, veličina fonda, jezik i napredne postavke.

Alate

Ova opcija je za prilagođavanje izgleda alatne trake i kreiranje novog alata.

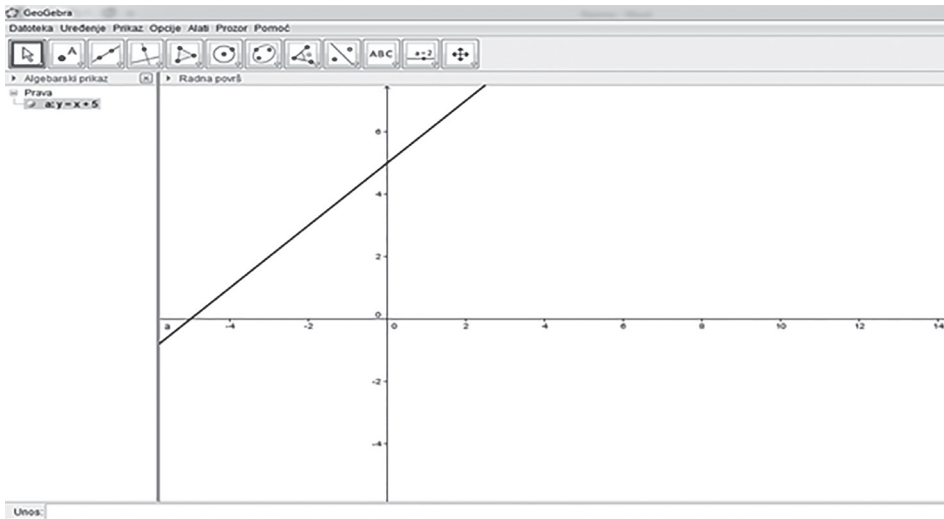
Postoji nekoliko vrsta Geogebra programa. Pored ovoga o kojem smo govorili **GeoGebra Classic 6**, postoji i **GeoGebra Graphing Calculator**. Sve Geogebra programe možete preuzeti s njihove zvanične stranice <https://www.geogebra.org/download?lang=bs>.



Slika 3. Početna stranica GeoGebra Graphing Calculator programa

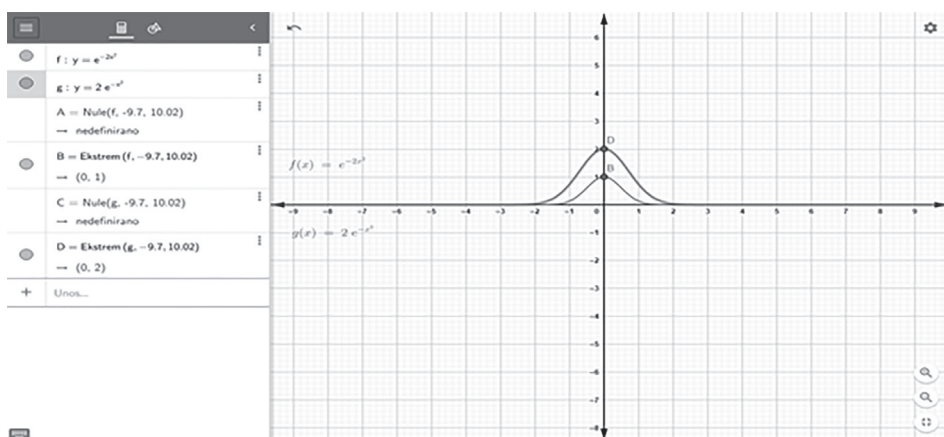
Primjena Geogebra programa u nastavi matematike:

Na traci za unos napisaćemo jednačinu $y = x + 5$, za koju će grafik funkcije, kao i algebarski prikaz biti dati na sl. 4.



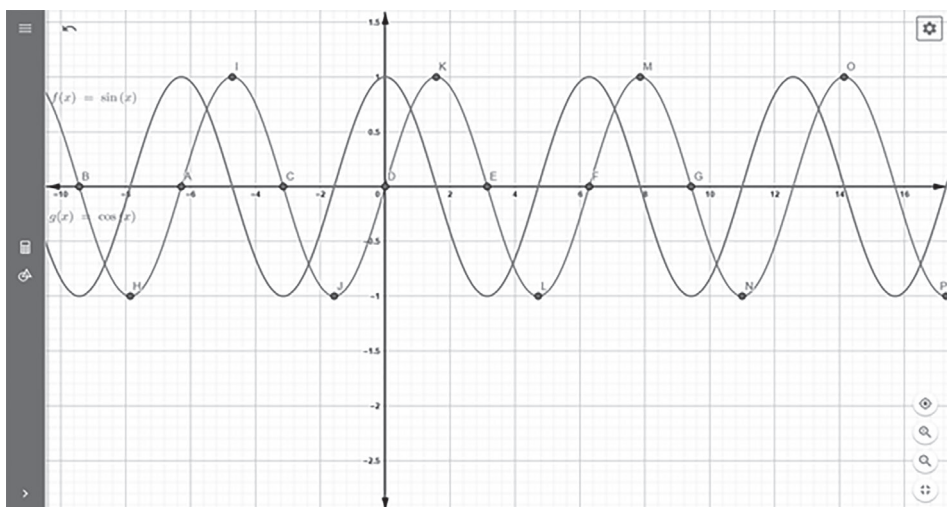
Slika 4. Grafik funkcije $y = x + 5$ vrijednosti za $m = 1, n = 5$

Na sličan način možemo na GeoGebra programu nacrtati eksponencijalnu funkciju $y = ae^{kx^2}$, gdje za vrijednosti $a = 1, k = 2$ funkcija dobija oblik $y = e^{-2x^2}$, dok za vrijednosti $a = 2, k = 1$ funkcija ima oblik $y = 2e^{-x^2}$.



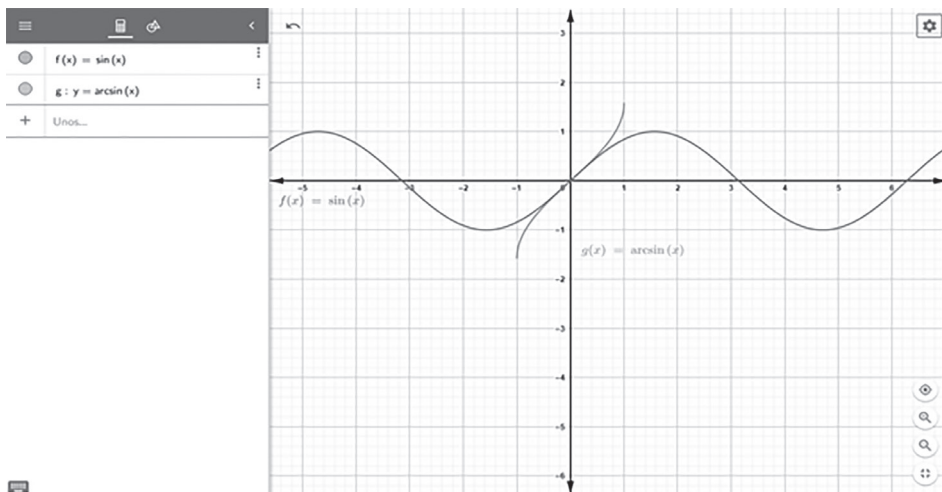
Slika 5. Grafik eksponencijalnih funkcija $y = e^{-2x^2}$ i $y = 2e^{-x^2}$

Trigonometrijske funkcije možemo nacrtati na jednostavan način, posebno kad se radi o sinus i kosinus funkcijama, gdje se na jednom grafiku može istovremeno prikazati razlika između ove dvije trigonometrijske funkcije i njihova periodičnost.



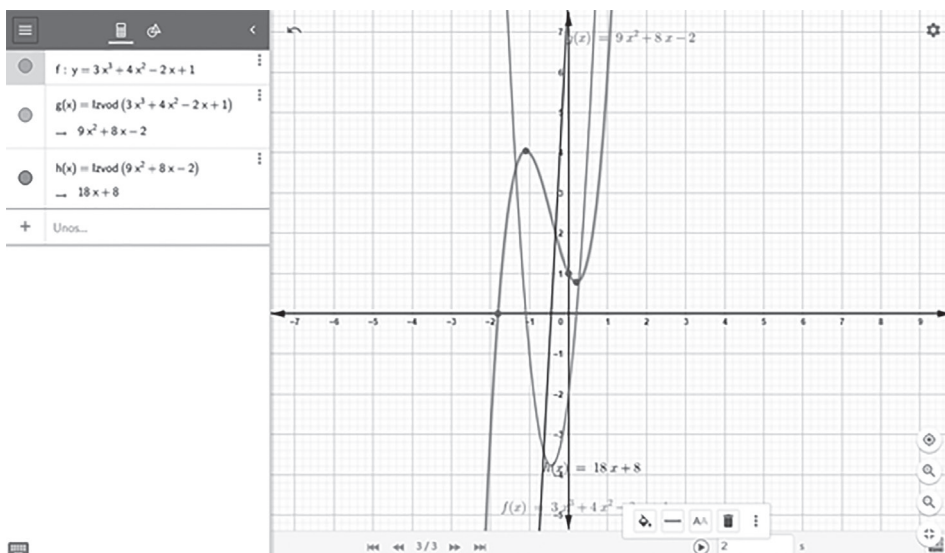
Slika 6. Sinus i kosinus grafik funkcije

Upoređivanje trigonometrijskih funkcija s inverznim funkcijama takođe možemo nacrtati putem GeoGebra programa.

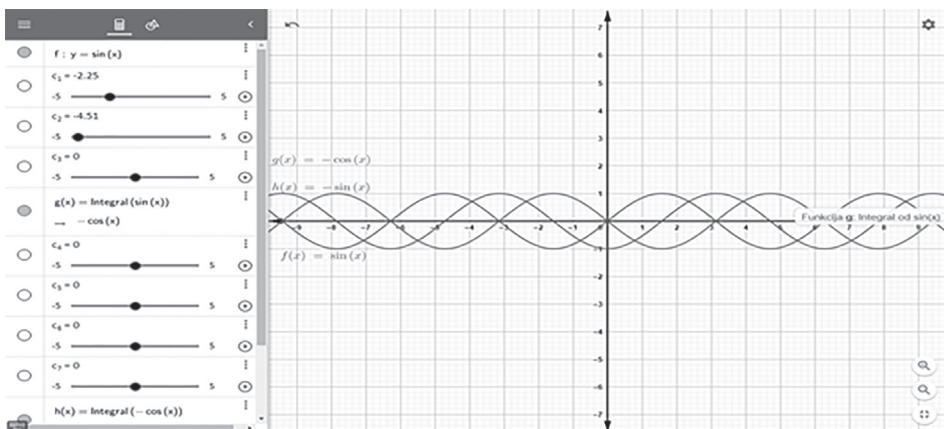


Slika 7. $f(x) = \sin x$ i $g(x) = \arcsin x$ grafik funkcije

Još jedna od bitnih mogućnosti GeoGebra programa je da putem aplikacije možete da riješite izvode i integrale.



Slika 8. Funkcija i izvod prvog i drugog reda



Slika 9. Funkcija i integral funkcije

Ovo je samo nekoliko mogućnosti koje nudi ovaj program s napomenom da se u svakom trenutku možete putem tutorijala i online kurseva usavršiti i koristiti u nastavi matematike i time nastavu matematike učiniti zanimljivom, kreativnom i zabavnom.

Zaključak

Živimo u vremenu naprednih tehnologija i potrebno je naći njihovu primjenu u svakodnevnom životu. Svijet se neprestano mijenja, uz pametne telefone, tablet uređaje, projektore i kompjutere. Pored svih tih stvari oko nas više ne postoji nešto što bi kod učenika stvorilo želju da svoj trud uloži baveći se naukom i učenjem. Klasični način nastave više nije zanimljiv među učenicima, javlja se potreba kao i kod svih drugih nauka da se stvori atmosfera koja će kod njih stvoriti zapažanje i volju za učenjem. U nastavu matematike treba uvesti moderna pomagala i preporučiti nekoliko programa koji mogu u svakom trenutku da budu od koristi nastavniku. Da se što više radi na obuci nastavnika, što više u nastavi uključe pomoćna pomagala uporedno s učenicima gdje će oni sami moći da koriste te programe za potrebe nastave matematike, kombinovanim radom profesora matematike i informatike. Naravno svjesni smo i te činjenice koju treba napomenuti da svaka reforma koliko god bila dobra nije je jednostavno primijeniti. Postoji mnogo razloga koji utiču na promjene. Prvi razlog je nedostatak uslova – nijesu sve škole u mogućnosti da zadovolje te kriterijume te nedostatak adekvatnog kadra. Nadamo se da će u bliskoj budućnosti ovakvi i njima slični programi biti što više zastupljeni u nastavi matematike.

Literatura

– Prof. dr Adnan BAKI, (Istanbul, 2002), *COMPUTER-ASSISTED MATHEMATICS*

– Jelka DORIĆ, (Zagreb, 2017), *GEOGEBRA U NASTAVI MATEMATIKE*, Diplomski rad

– Mr Danijela MILOŠEVIĆ, Mirjana BRKOVIĆ, (Čačak, 2004), *RAČUNARSTVO I INFORMATIKA*

– Mr Amor HASIĆ, (Podgorica, 2017), „Primjena Geogebra programa u nastavi matematike“, *Vaspitanje i obrazovanje*, časopis za pedagošku teoriju i praksu.

– <https://www.geogebra.org/download?lang=bs>.

– <https://derive.en.uptodown.com/windows>

– <https://www.chartwellyorke.com/cabri3d/cabri3d.html>

MATHEMATICAL PROGRAMS AND THEIR APPLICATION IN MATHEMATICS TEACHING

Abstract:

Nowadays we find ourselves in technological era that demands from all subjects greater speed, flexibility and creativity. Humanity must be ready to respond quickly (to give answers) to all challenges of modern technological society. All of this mentioned creates pressure on humanity whose concreteness and the survival in a great way depends on capability and speed of their adjustment to new conditions. In order to overcome (master) successfully all the tasks imposed by the environment, but even performing everyday activities, it is necessary to gain the basic computer literacy. A growing trend in the development of information technology has a direct impact on mathematics, which is reflected in so many computer programs in mathematics. Parallel development of these programs develops their increasing application in teaching mathematics. This paper will present some of them and their basic usage in Mathematics teaching.

Keywords: computer, projector and mathematical programs: Cabri 3D Derive and Geogebra.

Sofija KALEZIC¹

NASTAVNO PROUČAVANJE ZBIRKE BAJKI IVANE BRLIĆ-MAŽURANIĆ *PRIČE IZ DAVNINA*²

Rezime:

U radu *Nastavno proučavanje zbirke bajki Ivane Brlić-Mažuranić „Priče iz davnina“* autorka Sofija Kalezić približava mogućnosti interpretativnog pristupa ove nastavne jedinice, u najvećoj mjeri obraćajući pažnju na osvjetljavanje historijskog i mitološkog konteksta nastanka tretiranih bajki, te fabulativnog, motivskog i idejnog aspekta njihovih potencijalnih tumačenja. Analizirajući osam ostvarenja koje sadrži ova knjiga – *Kako je Potjeh tražio istinu, Ribar Palunko i njegova žena, Regoč, Šuma Striborova, Bratac Jaglenac i sestra Rutvica, Lutonjica Troporko i devet župančića, Sunce djever i Neva Nevičica i Jagor*; Kalezić pruža interpretativni model koji odgovara osnovnoškolskom obrazovnom sistemu na dvočasu domaće lektire. Iz priložene interpretacije nastavnik može preuzeti istraživačka pitanja i ostale pojedinosti koje smatra svrsishodnim pri oblikovanju vlastitog metodičkometodološkog pristupa.

Ivana Brlić Mažuranić je u svojim bajkama prikazala nevjerovatne svjetove, s umjerenošću izraza koji je shvatljiv i najmlađim čitaocima. Njene priče istovremeno su jednostavne i duboke; mogu se tumačiti na više nivoa, što govori o autorkinoj velikoj pripovjednoj snazi i polivalentnosti poruka knjige *Priče iz davnina*.

Ključne riječi: hrvatska književnost, interpretacija, umjetnička bajka, mitologija, stari Sloveni.

I Istraživačka pitanja i zadaci:

1. Što su umjetničke bajke? Ko je autor zbirke bajki „*Priče iz davnina*“? Navedite osnovne biografske podatke o Ivani Brlić-Mažuranić. Što je čuvenu hrvatsku književnicu inspirisalo da napiše ovo djelo? Ko su glavni junaci njenih bajki? Nabrojte junake koji su vam se posebno dopali ili one koji su

¹ dr Sofija Kalezić, Fakultet za crnogorski jezik i književnost – Cetinje

² Sa radom „Nastavno proučavanje I.B.Mažuranić - *Priče iz davnina*“ autorka je učestvovala na naučnoj konferenciji u Lavovu na univerzitetu „Ivan Franko“.

vam najduže ostali u pamćenju. Koji elementi su u njihovom umjetničkom strukturiranju realni, a koji irealni?

2. U koje vrijeme se odvija fabula većine ostvarenja iz zbirke „Priče iz davnina“? Nabrojte pojedinosti specifične za vrijeme i mjesto vršenja radnje u ovim bajkama. Po kojim elementima su one slične, a po kojim razičite od većine narodnih ili umjetničkih bajki koje ste do sada imali prilike da pročitate? Da li vas ova ostvarenja više podsjećaju na narodnu ili umjetničku bajku? Navedite razloge.

3. Od koliko bajki se sastoji knjiga „Priče iz davnina“? Nabrojte bajke pojedinačno po naslovima. U kratkim crtama opišite glavne junake, uočavajući pozitivne i negativne karakteristike njihovih ličnosti. Koja bajka vam se posebno dopala i iz kojih razloga? Kakva atmosfera u njoj preovlađuje? Ukratko prepričajte sadržaj odabrane bajke.

4. Je li se pri umjetničkom osmišljavanju pojedinih junaka (Bjesomar, Svarošćić, Mokoš, djed Neumijka, baba Poludnica itd.) ova književnica koristila folklornom i mitološkom građom? Čiju mitologiju autorka umeće u fabulu svojih bajki? Po kojim pripovjedačkim svojstvima su ove bajke originalne i samosvojne? Pobjeđuje li u njihovom završetku dobro ili zlo? Da li u njima postoje junaci koji nijesu dati kao statični likovi, već kao oni koji se kroz radnju djela mijenjaju?

5. Po kojim elementima i u kojim djelovima bajke Ivane Brlić-Mažuranić sadrže karakteristike narodne pjesme? Označite date djelove i naglas pročitajte. Navedite pojedine njihove fragmente pisane u desetercu. Što na osnovu zapaženih pojedinosti možete zaključiti o načinu pripovijedanja Ivane Brlić-Mažuranić? Podvucite i nabrojte neobične izraze i rečeničke sklopove, određujući im smisao. Koji narativni elementi čine njen stil i jezik sočnim, samosvojnim i slikovitim?

6. Zbog čega je Ivana Brlić-Mažuranić dobila epitet hrvatskog Andersena? Uporedite pojedina ostvarenja ovog danskog književnika sa bajkama Ivane Brlić-Mažuranić. Po kojim osobinama su ova djela slična, a po kojima različita? Čije bajke vam se više dopadaju i iz kojih razloga? Da li vas „Domaći“ iz „Šume Striborove“ podsjećaju na junake pojedinih umjetničkih bajki? Kojih? Prepoznajte i uspostavite paralelu između junaka iz zbirke „Priče iz davnina“ i junaka čuvenih ostvarenja Hansa Kristijana Andersena, braće Grim i Šarla Peroa.

7. U kojem ostvarenju iz zbirke „Priče iz davnina“ se posebno slavi materinstvo, a u kojem vjernost, sestrinska odanost, mudrost i ostali duhovni kvaliteti? U kojem djelu su prikazane ljepote i čuda podvodnog svijeta? Pročitajte Andersenovu bajku „Mala sirena“ i uporedite je s ostvarenjem „Ribar Palunko i njegova žena“. Koja tri osnovna ideala ili težnje prožimaju oba djela, odnosno njihove protagoniste? Da li su junaci bajke Ivane Brlić-Mažuranić fantastična stvorenja ili obični ljudi iz nižih socijalnih staleža? U čemu se sastoji njihova vizija srećnog života?

8. Izdvojite junake na pozitivne i negativne, realne i imaginarne, one koji se kroz fabulu djela transformišu i one koji ostaju isti. Podvucite pasuse teksta koji sadrže opise porodične sreće, topline doma i mirnog porodičnog okrilja. Označite djelove bajki u kojima su iskazani originalni opisi pejzaža. Izdvojte segmente teksta koji su na vas ostavili najintenzivniji doživljaj u smislu upečatljivosti portreta, uvjerljivosti umjetničkih opisa ili autentičnosti autorskih ideja.

9. Koje osnovne ideje daju pečat stvaralačkom izrazu Ivane Brlić-Mažuranić? U kojim djelovima njenih bajki su istaknute humane poruke i opšteljudske istine? Koji junaci su nosioci žrtvovanja za dobrobit drugih? Kakve sile im, po pravilu, pomažu i vode ih ka srećnom razrješenju? Definišite motive u bajkama iz zbirke „Priče iz davnina“. Da li u završetku ovih ostvarenja pobjeđuju oni koji su snažni i lukavi ili junaci koji su na strani dobra i nevinosti? Objasnite razloge iz kojih su spisateljčine simpatije na strani onih drugih.

10. Koji mitski junaci predstavljaju personifikaciju određenih prirodnih sila? Da li su oni odslikani kao viša bića ili kao likovi podložni ljudskim slabostima? U kojim bajkama su prikazani predmeti koji nose ljudski zavjet, štiteći junake od zlih sila? Kakav je jezik i stil umjetničkog izražavanja Ivane Brlić-Mažuranić? Nastojte da nabavite zbirku umjetničkih bajki ruskog pripovjedača A. Afanasijeva i da uspostavite pojedine paralele između njegovog načina pripovijedanja i narativnog modela koji koristi Ivana Brlić-Mažuranić.

Ciljevi (vaspitni, obrazovni i funkcionalni):

- upoznati učenike sa stvaralačkim portretom i ličnošću Ivane Brlić-Mažuranić;
- upoznati učenike s inspirativnim izvorima ostvarenja, koji počivaju u slovenskoj mitologiji;
- bajke iz zbirke *Priče iz davnina* analizirati pojedinačno;
- analizirati umjetničke likove neobičnih junaka iz mitološkog svijeta;
- izražajno čitati posebno lijepe opise pejzaža i situacija, kao i upečatljive portrete junaka;
- istaći ljepotu i neobičnost pripovjedačkog jezika i stila Ivane Brlić-Mažuranić;
- istaći poruku svakog ostvarenja posebno;
- razvijati kod učenika naklonost prema umjetničkoj bajci kao književnom žanru.

Aktivnosti:

Nastavnik:

- U osnovnim elementima upoznaje učenike sa osobenostima umjetničke bajke kao književne vrste.
- Učenicima saopštava podatke o ličnosti i djelu Ivane Brlić-Mažuranić.
- Približava učenicima junake i motive iz slovenske mitologije koji su autoru poslužili kao inspiracija za stvaranje *Priča iz davnina*.
- Govori o pojmu umjetničke bajke, čita odlomke iz knjige.
- Svaku bajku ponaosob analizira u osnovnim pojedinostima.
- Junake u bajkama dijeli na one iz realnog svijeta i mitologije.
- Posmatra zaplet u bajkama i način njihovog razrešavanja.
- Govori o polivalentnim porukama *Priča iz davnina*.
- Pravi kratak osvrt na specifičnosti autorskog jezika i stila.
- Motiviše učenike na prepričavanje pojedinih ostvarenja i iskazivanje doživljaja djela.
- Uočava međusobne sličnosti i razlike u strukturi bajki Ivane Brlić Mažuranić sa narodnim stvaralaštvom.

Učenici:

- Podsjećaju se nekih već poznatih bajki Hansa Kristijana Andresena i Šarla Peroa.
- Upoznaju se s kreativnim portretom Ivane Brlić-Mažuranić.
- Nabrajaju junake iz slovenske mitologije (Svaroščić, Bjesomar, Mokoš, djed Neumijka, Baba Poludnica, Neva Nevičica, itd.)
- Sagledavaju specifičnosti junaka u kontekstu obrađivane bajke.
- Nabrajaju motive u djelu i sagledavaju način na koji autorka kombinuje realističku, folklornu i mitološku građu.
- Junake i motive u knjizi dijele na realne i imaginarne.
 - Omiljenu bajku biraju za kraću analizu.
- Uočavaju mnogoznačnost poruka u zbirci *Priče iz davnina*.
- Pronalaze segmente teksta u kojima pripovjedački talenat Ivane Brlić-Mažuranić u najvećoj mjeri dolazi do izražaja.
- Govore o vlastitom doživljaju, prepričavajući djelove ostvarenja koja su na njih ostavila najjači utisak.
- Porede ostvarenja iz zbirke *Priče iz davnina* s pojedinim njima poznatim narodnim bajkama.

Oblici rada: frontalni i individualni;

Nastavne metode: metode pokazivanja, usmenog izlaganja, čitanja, pisanja, slušanja odlomka iz odabrane bajke sa CD-a;

Nastavna sredstva: tabla, krede u boji, kasetofon;

Literatura: izdanje *Priča iz davnina* I. B. Mažuranić predviđeno za nastavno proučavanje u osnovnoj školi.

*I Umjetnička bajka kao književna vrsta i
inspirativna izvorišta „Priča iz davnina“*

Na početku časa nastavnik će zajedno s učenicima obnoviti njihova znanja o književnoj vrsti bajke koja su stekli tokom prethodnih perioda slušanja nastave crnogorskoga jezika i književnosti. Bajka (gatka) je narodna, kompleksna pripovijetka, sastavljena od niza motiva, u kojima dominiraju elementi čudesnog, koja zauzima nadređeno mjesto u okvirima narodnog stvaralaštva. Ona sadrži više od fantastičnog i čudesnog, posjedujući mnoštvo dubljih značenja. U jezgru svake bajke je realna drama čovjekove borbe protiv moćnih sila. Ova književna vrsta, koja čini svojevrsni most između minulih vremena i sadašnjeg trenutka, nastala je u davnoj prošlosti.

Ona je oduvijek pripadala svijetu djetinjstva, pa i onda kada diferencirane književnosti za djecu kao takve nije ni bilo. Zbog svoje kompleksnosti, i danas predstavlja predmet interesovanja teoretičara književnosti, folklorista, proučavalaca narodnog pjesništva i etnologa. Evropsku i južnoslovensku umjetničku bajku karakteriše zanimljivost naracije, događaji i čudesne scene kojima se junak motiviše na putu do konačnog cilja, a poruka koja je uglavnom vaspitne prirode sadržana je u poenti. U najljepše bajke svijeta ubrajaju se bajke braće Grim, Hansa Kristijana Andresena, Šarla Peroa, Oskara Vajlda, Ivane Brlić Mažuranić i ostalih autora. Po dužini vremena u kome se djeca za nju interesuju i po intenzitetu tog interesovanja, s bajkom se ne može uporediti nijedna druga književna vrsta.

Riječ je o književnoj vrsti s kojom se djeca najranije srijeću i koja u njihovoj psihi i doživljaju ostavlja najintenzivniji trag. Njeni junaci predstavljaju nosioce vrlina koje krasi heroje priča iz klasične starine i epova. Osnovna situacija od koje se često u bajkama polazi jeste potraga, pa se pred junake po pravilu postavlja zadatak koji mora biti razriješen da bi cjelokupna junakova akcija bila realizovana. Rješavanje zadatka stavlja na provjeru osobine koje treba da posjeduje heroj, a od pripovjedačevog pogleda na različite životne manifestacije, zavisi karakter, redosljed i simbolika situacija kroz koje prolaze likovi.

U uvodnom segmentu časa proučavanja zbirke bajki Ivane Brlić-Mažuranić *Priče iz davnine*, nastavnik će učenike podsjetiti na osnovne odlike umjetničke bajke, na primjerima bajki braće Grim, Šarla Peroa i Hansa Kristijana Andersena koje su do sada imali prilike da pročitaju (*Crvenkapa*,

Ivica i Marica, Djevojčica sa šibicama, Mala sirena). Glavni junaci umjetničkih bajki su često realni ljudi, bili oni carevići ili pripadnici puka. U bajkama Ivane Brlić-Mažuranić, osim fantastično osmišljenih likova kakve predstavljaju vile ili mitološka bića (Svaroščić, Bjesomar, Domaći, Mokoš), kao i predstava čudesne šume („šuma Striborova“), pojavljuje se i niz junaka iz realnog svijeta: ribar, djevojka, baka, Potjeh i njegova braća itd.

„Reklo bi se da su bajke od njihovog nastanka pričane prevashodno deci“, konstatuje Žarko Trebješanin. „Ali, kao što su to folkloristi dokazali, bajke nisu oduvek bile namenjene deci, već su naknadno, sa njihovim odbacivanjem, od ‘ozbiljnih’ priča za odrasle postale gotovo prezrene ‘priče za decu’. Pa ipak, između bajke kao osobenog žanra usmene književnosti, s jedne strane, i deteta i njegovog psihičkog razvoja, s druge, kao da postoji *a priori* izvesna snažna ‘prirodna’, nužna i gotovo samorazumljiva veza“.³ Mališani vole bajke jer slute da im one na prikriven način, kazivajući o avanturama junaka, govore o njima samima i njihovim teškoćama. Tako po pravilu najmanji i najslabiji sin kroz pustolovine sazrijeva u epilogu bajke postajući car, pa one djeci ulivaju nadu, bodreći ih i učeći da carstvo ne pripada najvišima i najljepšima nego onima koji su hrabri, srčani i spremni da se žrtvuju na često mukotrpnim putevima do vlastitih ciljeva.

Narativni postupak bajke je specifičan i karakteriše se bajkovnim formulama – počeci, završeci, uvođenje novih događaja i najava novih lica, u znaku su tih formula. O značaju bajki, čija fabulativna okosnica, ideje i poruke prate mladog čitaoca još dugo nakon što izađe iz djetinjstva pisao je Milan Crnković. „Dijete, doživljavajući bajke, u malom prolazi sve ono što su narodi tisućama godina mislili, kako su u svojoj mašti predstavljali sile koje vladaju u svijetu i odnose u društvu, što su željeli i za čim su težili. Danas ima u svjetu više stotina zbirki koje sadrže bajke pojedinih naroda i pokrajina“.⁴

Unutarjni procesi u bajkama prevode se u vizuelne slike - kada se junak suočava sa teškim problemima, koji kao da se odupiru rješenju, njegovo psihološko stanje se ne opisuje; bajka ga prikazuje izgubljenog u gustoj, neprohodnoj šumi kako ne zna kuda da krene, bez nade da pronađe izlaz. Ponavljanja su česta (tri zadatka, tri godine služenja) i po pravilu realizovana kroz gradaciju (treći zadatak je najteži, treća borba najstrašnija), ili se dvaput daje negativan rezultat, a u završnici – pozitivan.

Pravu „revoluciju“ u proučavanju ove književne vrste izveo je sovjetski folklorista Vladimir Jakovljevič Prop, uvođenjem egzaktnog, prirodnonaučnog metoda u istraživanje bajki, analizom zbornika ruskih bajki koje je priredio Afanasijev. Sama autorka je u pismu pisanom sinu Ivanu, 1938. godine navela

³ Žarko Trebješanin: *Betelhajmova analiza bajki i psihičkog razvoja deteta (Bruno Betelhajm: Bajka i psihološko odrastanje)*, pogovor knjizi Bruna Betelhajma: *Značenje bajki*, Nova knjiga plus, Beograd/ Nova knjiga, Podgorica, 2015, str. 336.

⁴ Milan Crnković: *Dječja književnost*, Školska knjiga, Zagreb, 1986, str. 21.

podatak da se za koncipiranje svojih bajki upravo inspirisala knjigom Afanasijeva *Pogledi drevnih Slovena na prirodu*:

„Jedne zimske večeri bio je naš dom protiv običaja tih, nigdje nikoga, sobe velike, svuda polutama, u pećima oganj. Iz posljednje sobe – velike blagovaone začuje se: ‘Kuc, kuc!’ ‘Tko je?’, upitam. Ništa! Opet: ‘Kuc, kuc!’ ‘Tko je?’ I opet ništa. Nekim tajnovitim strahom stupim u veliku blagovaonu, i najednom: radostan prasak, udarac, mala eksplozija! U velikom kaminu prsnula je na vatri borova cjepanica. Na vratašca kamina izletješe mi u susret iskrice, kao da je roj zvjezdica, a kad raskrilih ruke da uhvatim taj živi zlatan darak, podigle se one pod visoki strop i... nije ih više bilo. Čitala sam u ono doba Afanasijev *Vozrecija drevnih Slavjan na prirodu* – padoše mi u taj tren na pamet ‘domaći’. I tako onaj roj iskrica - zvjezdica ipak bi uhvaćen - i to u Šumi Striborovoj, i ona nastade upravo usljed njih“.⁵

Predmetnost ostvarenja *Priče iz davnine*, na što i njegov naslov upućuje utemeljena je na autorkinom poznavanju slovenske mitologije, koje je nadograđeno originalnim umjetničkim predstavama. U svojim pisanim uspomename autorka je objasnila motive za nastanak knjige *Priče iz davnina* – željela je svojoj djeci da pruži dobru lektiru. Naravno, u pozadini takvog nastojanja stajao je stvaralački nagon i veliki talenat.

II Ivana Brlić-Mažuranić – život i rad

Nakon uvodnog dijela časa, nastavnik će učenike upoznati s elementarnim biografskim podacima vezanim za život i djelo ove hrvatske književnice. Ivana Brlić-Mažuranić, rođena 1874. godine u Ogulinu, potiče iz poznate intelektualne građanske porodice. Njen otac Vladimir Mažuranić bio je pisac, advokat i historičar. Djed joj je bio slavni političar, hrvatski ban i pjesnik Ivan Mažuranić, a baka Aleksandra – sestra jezikoslovca Dimitrija Demetra.

Ivana se školovala privatno i stekla široko obrazovanje i poznavanje stranih jezika, pa su joj i prvi književni pokušaji pisani na francuskom jeziku. S porodicom se iz Ogulina preselila u Karlovac, a potom u Jastrebarsko. Kada se 1889. udala za političara Vatroslava Brlića, seli se u Brod na Savi (danas Slavonski Brod), gdje je živjela većinu života koji je posvetila obrazovanju i književnom radu.

Kao majka sedmoro djece, upoznala se s dječjom psihom, te razumjela čistoću i naivnost svijeta djece. Vaspitana u narodnom duhu, uz supruga se uključivala u javni život u krugovima prvaka narodnoga pokreta. Biskup Josip Juraj Štrossmayer dodijelio joj je zlatnu medalju. Nakon duge borbe s depresijom izvršila je samoubistvo u Zagrebu, 1938. godine.

Publikovala je sljedeća ostvarenja: *Valjani i nevaljani – pripovijetke i pjesme za dječake*, *Škola i praznici – zbirka pjesama i pripovjedaka za djecu*,

⁵ Ivana Brlić-Mažuranić: *Bilješka o piscu*, iz: *Priče iz davnine*, Mladost, Zagreb, 1969, str. 206-207.

Slike, pjesme, *Čudnovate zgođe šegrta Hlapića*, roman za djecu, *Priče iz davnine*, *Knjiga o omladini*, crtice, *Iz arhive obitelji Brlić u Brodu na Savi*, *Jaša Dalmatin*, *potkralj Gudžerata*, roman, *Srce od licitara* - pripovijetke i pjesme za mlade, *Basne i bajke*. Sve knjige su joj objavljene u Zagrebu, od 1905. do 1945. godine. Neke od njenih knjiga ilustrirao je poznati hrvatski ilustrator Ivan Antolčić.

Bajke Ivane Brlić-Mažuranić ostale su u sjećanju brojnih generacija zbog svoje originalnosti, ljepote i svezemskih pouka. Zbirka je prvi put objavljena 1916. godine i već je tada postigla nevjerovatan uspjeh. Prvo izdanje sadržavalo je šest priča, a u drugo izdanje, koje je štampano 1926. godine, dodate su još dvije priče – *Lutonjica Toporko i devet Župančića* i *Jagor*. Brlić-Mažuranić bila je toliko značajna spisateljka svog vremena da je zbog književnih radova, među kojima je i ova zbirka, čak četiri puta predlagana za Nobelovu nagradu za književnost. Uz to, bila je prva žena primljena u Akademiju nauka i umjetnosti, pa je ovim ostvarenjima zavrijedila nadimak „hrvatski Andersen“.

Akademija je dva puta predlagala za Nobelovu nagradu, primivši je 1937. za dopisnog člana kao prvu ženu kojoj je dodijeljena takva čast. Kritika je njenu prozu smatrala za jedinstvenu sintezu životnog idealizma, naravnosti izraza i delikatnosti rijetkoga humora (Matoš), a hvalili su je i historičari književnosti (Barac). „Školska knjiga“ je ustanovila književnu nagradu Ivana Brlić Mažuranić 1971. godine radi razvijanja književnog stvaralaštva za djecu i omladinu. Zbog prozne virtuoznosti nazivana je hrvatskim Tolkinom, spisateljkom koja poseže u fantastični svijet sopstvene mitologije. Svojom narativnom originalnošću i svježinom ravnopravno ona stoji „rame uz rame“ s velikanima svjetske književnosti za djecu i mlade.

Vlastito mišljenje o nazivima slovenskih božanstava, koji i za same historičare predstavljaju veliku enigmu, izrekao je Nenad Gajić u knjizi *Slovenska mitologija*: „Prilično je jasno da svaki od bogova ima svoju osobenu funkciju unutar sistema stare slovenske vere. Slovenski panteon su, prema različitim tumačenjima, činili Svarog, Perun, Stribog, Dajbog, Svaroščić, Volos, Crnobog, Belobog, Triglav, Svetovid, Jarovid, Rušev, Pripegalo, Simargl, Horš... ali i boginje Vesna, Devana, Živa, Mokoša, Morana, Lada. Ipak, etimolozi i naučnici koji su proučavali staru religiju nisu se dovoljno pozabavili identifikovanjem svakoga od ovih božanstava ili nisu imali smelosti da svoje pretpostavke iznesu u jasnoj formi“.⁶

Sigurno je da je Svarog bio vrhovni bog, tvorac cijele vasion, koji upravlja nebom i zemljom. Sloveni su vjerovali da je on u snu stvorio svijet, koji je povjerio ostalim bogovima na čuvanje. O vjerovanju velikog uticaja ovog božanstva svjedoči i narodna poslovice: “U boga su vunene noge, a gvozdene ruke“, čiji je smisao da je pravda spora, ali dostižna. Važno je znati da nijedan

⁶ Nenad Gajić: *Slovenska mitologija - panteon bogova, demonologija, mitska mesta, magijski rituali*, Laguna, Beograd, 2013, str. 36.

prizor, fabula ili njen razvoj, nijesu nađeni gotovi u našoj mitologiji. Kako i sama književnica kaže - mitologija starih Slovena predstavlja polje ruševina, iz koga kao sačuvani stubovi izviruju upravo imena.

III Integralni osvrt na zbirku bajki „Priče iz davnina“ Ivane Brlić-Mažuranić

Poniranjem u slovensku usmenu književnost, Ivana Brlić-Mažuranić očuvala je stare legende, mitove i lokalne priče, odaslavši ih u svijet. Djela su joj prevedena na gotovo sve svjetske jezike, kao i kineski, japanski, persijski, hindu (i one manje poznate, poput bengalskog). Zbirka *Priče iz davnina* prevedena je i na esperanto. Najpoznatije bajke iz ove knjige, koje postoje u gotovo svim čitankama i izborima za lektiru osnovog obrazovanja nekadašnje Jugoslavije su Šuma Striborova, Regoč i *Ribar Palunko i njegova žena*. U njima se spominju likovi poznati iz balkanskih narodnih fantastičnih priča i legendi, koji čine važan dio slovenske kulturne baštine (Regoč, Stribor, Tintilinić, Potjeh, Palunko i drugi).

Dubravko Jelčić u tekstu *Etičke i estetičke dimenzije u djelu Ivane Brlić-Mažuranić* konstatuje da se već sama imena pojedinih likova, inventivno odabrana iz svijeta mitologije, kao što su Malik Tintilinić, Lutonjica Troporko, Bjesomar, Svarožić, Potjeh, Palunko, Regoč, Kosjenka, Jaglenac i Rutvica, pamte kao iskre koje provociraju maštu čitalaca: „To su iskre koje su, razgorjevši se, osvijetljavale - i osvijetljavaju - dubinske prostore iz kojih, kao kristalne kapi iz bistrog izvora, teku u skladnom nizu male, jednostavne, čak i obične riječi, stvarajući, kao nekim čudom koje se dešava pred našim očima - nevideno bogatstvo originalnih slika i metafora, čas raskošno fantazmagoričnih, čas očaravajuće infantilnih, nadrealistički neuhvatljivih ili naivno iracionalnih, no uvijek krepkih, lapidarnih, impresivnih i neponovljivih, na kojima se temelji njezin imaginarni svijet“.⁷

Vjerovanje u čovjekovu krvnu povezanost s narodom, shvatanje da on živi i razvija se na temeljima koji ga povezuju s tradicijom sredine iz koje je ponikao, spisateljka je izrazila u svojim bajkama polazeći od stila i izraza narodnog stvaralaštva. U likove junaka i legende koje žive u narodu, uklopila je motive opštenjidskih istina, što će reći – vječnih čovjekovih dilema i preokupacija.

„Iz bogatih slavenskih predanja ona uzima likove kao što su Svarožić, Bjesomar, Zora-djevojka, Domaći, Neumijko, Mokoš, i drugi; iz našeg narodnog stvaralaštva, narodne poezije i proze, poznate su nam Morske Djevice, vile Zatočnice, Relja, Regoč, grad Legen“, o likovima i mjestima odigravanja radnje u djelu ove spisateljke piše Miroslav Šicel u *Predgovoru izabranim djelima I. B. Mažuranić*. „Autorica se u mnogo čemu povodi za narodnim stvaralaštvom: iz njega je preuzela brojke tri, sedam, devet, na koje ćemo najčešće naići u

⁷ Dubravko Jelčić: *Etičke i estetičke dimenzije u djelu Ivane Brlić-Mažuranić*, u *zborniku radova: Ivana Brlić-Mažuranić*, Mladost, Zagreb, 1970, str. 113.

narodnim umotvorinama; i stilizacija čitavih rečenica i rečeničkih sklopova u duhu je narodnog stvaralaštva“.⁸

Šicel smatra da postoji određena etika ove autorke kao organski dio njenog emocionalnog i racionalnog bića. Svaka eventualna pouka koja proizilazi iz ovih ostvarenja izraz je autorkinog pogleda na svijet i njene vlastite filozofije. Ta etika, formirana još u najranijem djetinjstvu, pod direktnim uticajem Ivana Mažuranića predstavlja etiku humanosti, vjerovanja u dobro koje prevladava u čovjeku, uvjerenja da postoji specifičnost slovenskog mentaliteta čovjeka, koja se često imenuje kao “široka slovenska duša”.

IV Kako je Potjeh tražio istinu

Nastavnik će učenike motivisati da uz njegovo vođenje prepričaju prvu bajku u zbirci pod nazivom *Kako je Potjeh tražio istinu*. U cilju izvođenja pouzdane interpretacije u srednjim i završnim razredima osnovne škole, on se može koristiti knjigom Dubravke i Stjepka Težaka *Interpretacija bajke*, na čijim stranicama autori predlažu model nastavne obrade ove bajke. U navedenoj interpretaciji oni je sažeto prepričavaju, akcentujući karakterne osobine likova, simboliku i idejnost ostvarenja. Ne izostaju ni napomene u vezi sa izvorištima bajkovnih elemenata i autorkinim odstupanjima od klišea narodnih bajki.⁹

Radnja bajke o junaku Potjehu je smještena u davno doba usred krčevine i stare bukove gore, u zamišljenom predjelu o između Vjestove kolibe i Svarožićevog dvora gdje se izmjenjuju oblaci, šume i proplanci. Fabulativni plet autorka započinje slikom starca koji je u šumu poslao tri unuka - Ljuštišu, Maruna i Potjeha da pronađu med. Maruna je zaslijepilo njegovo novostečeno bogatstvo, dok je Ljuština bio obuzet gospodovanjem. Zbog toga svega oni su izgubili ljubav, saosjećajnost, osjećaj dužnosti i čovječnost.

Marun i Ljuštiša su svakim danom sve više zanemarivali djeda, a na kraju su osjećali prema njemu i odbojnost. Tako su ga zatvorili u kolibu koju su potpalili. Književnica nam ovom bajkom prikazuje kako se sukobljavaju dobro i zlo jer dok je Svarožić simbol dobra, Bjesomar označava zlo. Bjesomar šalje svoje male nakaze bjesova koji su bili njegovi pomoćnici, kako bi opsjedali junake i usmjeravali ih prema zlu.

„Ele, jednoga jutra zamislio bijes novu dangubu. Popeo se on na vrh stijene na kojoj bijaše strma vododerina u kamenu, zajašio glatki klipčić i spustio se po vododerini kao munja. Omili bijesu odmah ta igra kao ni jedna druga, te mu se prohtjelo društva za nju. Uze on dakle travu i zazviždi u travu preko stijene i šume, a ono iz grmlja, kamenja, iz rakite i šaša dotrkaše, dođipaše mali bjesovi kao onaj prvi. On njima zapovijeda, a oni svaki uhvatiše po klipčić, pa

⁸ Miroslav Šicel: *Predgovor izabranim djelima I. B. Mažuranić*, Matica hrvatska; “Zora”, edicija: *Pet stoljeća hrvatske književnosti*, Zagreb, 1968, str. 16.

⁹ Pogledati: Dubravka i Stjepko Težak: *Interpretacija bajke*, Divič, Zagreb, 1997, str. 134-139.

na stijenu. Pa da vidiš kako sjedoše na klipiće, te kad poletješe niz vododerinu! A bilo ih svake ruke i svakog plemena bjesovskoga. Crveni kao crvendaći, zeleni kao zelembaći, rutavi kao janje, golišavi kao žabe, rogati kao puž, šušati kao miš. Takvi oni lete niz vododerinu na svojim klipićima, kao luda vojska na ludim konjima. Lete niz stijenu, jedan drugome za petama i ne zaustavljaju se do pol zaravanka gdje ležaše velik kamen, sav obrastao mahovinom. Tu se zaustavljaju na mahovini te se od velikog zamaha i od puste ludorije koprcaju jedan preko drugoga.“¹⁰

Svarožić je rekao unucima da ne ostavljaju djeda i da ne idu nikuda dok ne vrate ljubav prema njemu. Iako je Potjeh mislio da će se istine sjetiti dubokim razmišljanjem, on je ljubav prema djedu njegovao duboko u srcu. Nije znao da se ljubav i iskrenost ne mogu dobiti razmišljanjem, već se nose u duši. I pored toga što nije želio, ipak je nanio bol djedu, pa je morao čekati da ga on oslobodi krivice. Na kraju bajke je Bjesomar poražen, Marun i Ljutiša su se vratili na krčevinu gdje su pošteno živjeli, dok je Potjeh je s djedom uživao u Svarožićevom dvoru.

O fenomenu realnog čoveka kao glavnog junaka u fantastičnom svijetu proze za djecu ove književnce pisao je Slobodan Ž. Marković: „Priča *Kako je Potjeh tražio istinu* je jedna od retkih u Brlićkinjoj zbirci u kojoj je komponenta mitologije starih Slovena približena mistici novog veka. Naime, po raspletu sukoba dobro je pobedilo zlo - Bjesomar i bjesovi su pobedeeni, ali stradalnik Potjeh i djeda Vijest po oblacima se blaženo uznose u Svaroščičeve dvore u kojima se odvija zagrobni život. Kada su se Marun i Ljutiša oslobodili svojih zlih duhova, nastavili su da žive ljudski život na dedovoj krčevini i da lože vatru – ‘Sveti oganj’ simbol trajanja, kojim se proužava čovekova vrsta“.¹¹

Marinu i Ljutiši su u završnici bajke zablude oproštene; njihovi loši postupci su opravdani jer su ih usmjeravali zli dusi. Od braće je jedino stradao istinoljubivi i dosljedni Potjeh. Sjajni zagrobni život u Svaroščičevim dvorima na oblacima Potjehu predstavlja nagradu za vrline i stradanja na ovome svijetu. Epilog ove bajke u skladu je s hrišćanskom etikom. On sadrži poruku da čovjek može biti zaslijepljen materijalnim stvarima i strastima, ali da ima i mogućnosti da sagleda osnovne životne vrijednosti kroz ljubav prema bližnjem i požrtvovanje.

Karakterističan broj tri pojavljuje se u slici trojice braće i njima namijenjenih bjesova, u tri puta navedenoj ideji o ljubavi prema bližnjemu, u trima kružnim putovanjima braće na rubu Svaroščičeve kabanice, u tri dana

¹⁰ Ivana Brlić Mažuranić: *Kako je Potjeh ražio istinu*, iz zbirke bajki istoimene književnice: *Priče iz davnine*, Štampar Makarije, Beograd/ Obodsko slovo, Podgorica, 2017, str. 18.

¹¹ Slobodan Ž. Marković: *Realni čovek je centralni lik u fanta stičnom svetu proze za decu Ivane Brlić-Mažuranić*, u *zborniku radova: Ivana Brlić-Mažuranić*, Mladost, Zagreb, 1970. str. 122.

Potjehovog razmišljanja prije donošenja odluke o odlasku, kao i u trima bitnim odrednicama svijeta ljudi – bogatstvu, moći i mudrosti.

V Ribar Palunko i njegova žena

Bajka *Ribar Palunko i njegova žena* posjeduje najbogatiju mitološku podlogu među svim bajkama iz ovoga djela. Kroz njeno recipiranje čitaoci sreću bića iz slovenskog mita (Zora djevojka, morski kralj, morske djevice, nemani u vodama oko ostrva Bujana), kao i mitsko ostrvo Bujan, na kome je po vjerovanju starih Slovena bio raj. Stoga je preporučljivo da nastavnik učenicima prije interpretacije bajke pojasni nazive junaka i toponima koje autorka u ovoj bajci koristi.

Sve mitološke predstave spisateljka je vezala za konkretne prirodne fenomene. Tako je dočaran ambijent mora, sa svitanjem zore, pojavom vjetrova, oblaka i bura, stvaranjem talasa i vrtloga. Takođe, pažljivo su odslikani prizori oblika morske vegetacije i njegovih mističnih dubina. Važan dio radnje bajke odigrava se u plavetnilu mora, što je književnici omogućilo da, slično Andersenu u *Maloj sireni*, stvori čudesne koloritne umjetničke prizore.

Branka Brlenić Vujić u tekstu *U potrazi za izgubljenim domom* piše o građenju likova na osnovama moralnih i etičkih vrijednosti, kao primjer navodeći ovu bajku: „Ljepotom jezika, čarobnošću priče koja ostaje u našem pamćenju Ivana Brlić-Mažuranić vodi dijalog s otvorenom upitanošću Dobra i Zla, povezujući znakove hrvatske i europske kulture s motivom pronalaženja spoznaje smisla egzistencije u slici svijeta oblikovanog u duhovnoj topografiji mitskog i bajkovitog promišljanja i kršćanskog svjetonazora, legende i sage. Otuda uznošenje likova po osi moralnih vrijednosti Ženskog načela i djetinje čistoće obiteljskog doma“.¹²

U čudesnu sliku dvorane Morskog kralja „utkani“ su realni detalji izgleda morskog dna – korali, školjke, pijesak boje zlata, svjetlost koja se prelama i rasipa kroz debele slojeve mora i njom se dočarava panorama dubina i nestvarnih oblika. Novo Vuković smatra da je „I u ostalim bajkama autorka pokazala izuzetnu snagu imaginacije. Stvarajući čudesne likove iz natprirodnog svijeta, ona je očuvala osnove kolektivne predstave obogaćene nizom detalja. Sa druge strane, stvarajući likove iz realnog svijeta, izvjesno je odstupila od shematizma narodne bajke, apostrofirajući do kraja neku njihovu etičku ili duhovnu dimenziju. Njene bajke su nerijetko i priče o moralnim preobražajima, o snazi ljubavi, veličini žrtve i slično. Ipak, tri osnovna ideala prožimaju njene priče, a u skladu sa tim i osnovne protagoniste - istina, dobrotu i ljepota, koji su osnov konstruktivnog življenja u svijetu i njima treba nadahnjivati sve ljude, a posebno mlade“.¹³

¹² Branka Brlenić Vujić: *U potrazi za izgubljenim domom*, u: *Zbornik radova o Ivani Brlić-Mažuranić*, Matica hrvatska, Slavonski Brod, 1994, str. 24.

¹³ Novo Vuković: *Uvod u književnost za djecu i omladinu*, Unireks, Nikšić, 1989, str. 171-172.

Putovanje ribara Palunka i njegove žene na obali mora koje dobiva oznaku arhetipskog mjesta luke i usidrenosti plovidbe, otkriva potrebu povratka junaka u zavičajnost djetinjstva: „Oglednu se Palunko i kliknu: - ‘E, čuda mi divnoga, čitava poljana od zlatnog pijeska!’ Ono samo misli Palunko da je poljana kolika je, al’ ono bila velika dvorana Kralja Morskoga. Oko dvorane stoji more kao mermerni zidovi, nad dvoranom stoji more kao svod stakleni. Od kamena od Altira plavi svijetlo kao plava mjesečina. Ovjesile se nad dvoranom grane od bisera, uzdigli se po dvorani stolovi od koralja. A na kraju, na drugom kraju svirale gdje svire i sitni praporci gdje biju, onamo u zlatnome pijesku uživa i počiva Kralj Morski. Pružio se u zlačani pijesak, samo volujsku glavu podigao – ukraj njega ploča od koralja, iza njega živica od zlata. Što ono tanke sviralice brzo i tanano svire a sitni praporci strelohitno biju, što ono sjaja i raskoši blista – ovoliko sreće i blaženstva ne bijaše Palunko mislio da gdje god ima na svijetu!“¹⁴

Kao i u ostalim autorkinim bajkama, noseći pomenute ideale, junaci koji su poput Palunka i njegove žene obični ljudi niskog socijalnog porijekla, uspijevaju da ostvare ideal srećnog života koji se ne sastoji u sticanju bogatstva, već u ljubavi i slozi. Ribar Palunko je čeznuo za bogatstvom kojim bi zbrinuo svoju siromašnu porodicu, ne shvatajući da se najveće njegovo blago – žena i njihov maleni sinčić Vlatko – već nalaze uz njega.

Autorka je morskom kralju i njegovoj moći kontrastirala ljubav između braćnog para, koja je jača od svih natprirodnih sila. Fantastičan svijet u kojem se kreću Palunko i njegova žena prikazan je putem različitih simbola i mitoloških likova. Slike čudotvorne moći podvodnih nemani, morskih divova i careva, orijaških zmijurina i ptica gvozdenog kljuna, obogaćuju maštu mladih čitalaca i bude želju za recipiranjem ostalih bajki iz ove knjige.

VI Regoč

U fabulativnom sloju bajke *Regoč* prepliću se životi stvarnih likova (poput seljaka i čobana) i nestvarnih kao što su vila Kosjenka, div Regoč i životinje. Prvi dio priče smješten je u izmišljeni grad Legen, u kojem Regoč gubi vrijeme brojeći kamenje, a drugi – u dolinu između dva sela, mjesto koje postoji u realnosti. Glavne junake ove bajke – Regoča i Kosjenku, autorka je umjetnički prikazala putem kontrasta jer dok je on ogroman, nezgrapan i divalj, ona je mala, skladna i ljupka.

Na jednom mjestu u bajci on će kotaricu s Kosjenkom u njoj objesiti o svoje uvo i ona će tako upoznavati svijet, što je unikatan motiv na koji ne nailazimo u drugim bajkama. Ova dva lika se brinu jedno za drugo i pomažu koliko je to god potrebno, što je takođe specifično za junake tako različitih

¹⁴ Ivana Brlić Mažuranić: *Ribar Palunko i njegova žena*, iz zbirke bajki istoimene književnice: *Priče iz davnine*, domaća lektira za VI razred osnovne škole, Zavod za školstvo, Podgorica, 1993, str. 11.

fizičkih i psihičkih osobnosti. U bajci se cijelo vrijeme suprostavljaju dvije velike sile: s jedne strane je ljubav kao jedna od najvećih vrijednosti, a s druge strane je mržnja koja je sinonim nečistih ljudskih strasti i zla.

U knjizi *Hrvatska književnost za djecu*, Muris Idrizović primjećuje da se u ostvarenju *Regoč* prvo pojavljuju slike konja: „Noć je bila divna, konjari zaspali, kad su s oblaka doletjeli. Mitološko biće Kosjenka, mala razigrana vila željna igre i ljubavi spušta se iz svojih nebeskih odaja u realnost života. Dopada u ljudske situacije, napuštena od svoje majke vile i bez niske bisera koji su je izbavljali iz nevolja i bili putokaz, svjetiljka u životu. Kao u svakoj bajci ili pripovijesti, suoćice više svojih svjetova. Regoč će biti izvučen iz svoje hiljadugodišnje tame i besmislenog brojanja kamenja u razorenim zidinama grada i ubačen u događanje, u realni život. Čemu inače tolika orijaška snaga? Zar čovjek nije na svijetu zato da osmisli svoje postojanje na način koji će ovjekovječiti njegovo prisustvo i potčiniti sebi razorne moći prirode? Kosjenka, ta ljupka, čudesna, mala i zanosna vila uvući će Regoča u iskušenja, pokrenuti nagomilanu snagu u njemu da služi životu, čovjeku, koji je u bajci predstavljen u vidu najmunđrijeg djeteta Lilja“.¹⁵

Ove bajka je od svih iz knjige *Priče iz davnina* najčešće uključena u nastavne programe osnovnog obrazovanja kao školska lektira, tj. odlomak eksponiran u čitankama pod nazivom *Kosjenka i Regoč*. Njena radnja je vrlo dinamična – ambijent i pejzaž se stalno mijenjaju (šume, bregovi, podzemni svijet, nasipi, livade), pa učenicima neće biti teško da na tabli napišu kompoziciju ove priče, ispunjenu elementima etno fantastike, koja se sastoji iz dva osnovna dijela:

1. dio: Kosjenkina igra s konjem, u kojoj ona otkriva sela pod gorom, Regoča u Legenu, potonuli svijet podzemlja;
2. dio: Kosjenkina igra s pastirima. Igrajući se na pašnjaku, ona rasipa biser, spašava djecu od poplave i obnavlja selo s djecom.

U skladu s ova dva globalna plana priče, oni mogu odrediti podnaslove svakog odlomka, npr:

3. Vesela Kosjenka se igra s djecom;
4. Sela pod gorom obuzeta mržnjom;
5. Ona sreće Regoča;
6. Opis svijeta podzemlja;
7. Poplava i spašavanje;
8. Zajedničko obnavljanje sela.

Mala vila Kosjenka u toku razvoja radnje u bajci *Regoč* gubi osobine svojih vilinskih moći, postajući obična djevojčica koja sreću nalazi u ljudskom svijetu, što je suprotan fabulativni obrazac u odnosu na tradicionalnu bajku

¹⁵ Muris Idrizović: *Ivana Brlić-Mažuranić*, u knjizi *Hrvatska književnost za djecu*, Nakladni zavod Matice hrvatske, Zagreb, 1984, str. 106.

u kojoj običan čovjek stiže bogatstvo i moć. Osnovna ideja bajke je da pravo drugarstvo ne poznaje granice. Pokazuje se da uprkos velikim razlikama, kao što su one između Regoča i Kosjenke, ova dva junaka veže iskreno prijateljstvo. Potom će učenici pojedinačno određivati potencijalne poruke ovog ostvarenja, kao što mogu komentarisati biblijsku misao iz Matejeva Jevanđelja: *Ljubite neprijatelje svoje, činite dobro onima koji vas mrze i molite se za one koji vas progone.*

Učenici svoja mišljenja mogu iznositi individualno ili u parovima. Osnovna poruka ove bajke je vrijednost svakog čovjeka. Svaki pojedinac, bez obzira na svoju snagu i moć, može pomoći drugome u nevolji, što je smisao njegovog boravka na zemlji. Dobra i nevina srca u bajci *Regoč* izrodila su život bez mržnje, zavisti i podjela. Poruke ovog ostvarenja s jedne strane pokazuju kakve sve posljedice može da prouzrokuje nesloga, a s druge – uče nas o najvažnijim životnim vrijednostima kao što su prijateljstvo, dobrota, strpljenje i tolerancija.

VII Šuma Striborova

Od ukupno osam bajki, koliko ih ima u knjizi *Priče iz davnina*, prva je nastala Šuma Striborova. Riječ je o ostvarenju koje u ovom djelu emanira najkompleksniju i najuniverzalniju poruku. Bajku je ilustrovala hrvatska ilustratorica Cvijeta Job, a slika za ovu bajku se našla na poštanskoj marci Republike Hrvatske iz 1965. godine.

„Od osam bajki iz zbirke *Priče iz davnine* najbolje su i djeci najbliže: Šuma Striborova, *Regoč*, *Jagor* i *Kako je Potjeh tražio istinu*“, o značaju ovog djela piše Milan Crnković. „Šuma Striborova, koja najbolje ujedinjuje sve spisateljčine kvalitete – tematske i stilske, već se danas može smatrati klasikom naše književnosti. Teško je naći djelo gdje bi na tako malom broju stranica bilo skupljeno toliko ljepote. Šuma Striborova sama za sebe vrijedi više nego deseci i deseci knjiga što su ih u istom razdoblju napisali drugi pisci“.¹⁶ Motiv majke koja svojom ljubavlju i spremnošću na žrtvu uspijeva da preporodi zabludjelog sina, dominantan je u ovoj priči ispunjenoj kako paganskim, tako i hrišćanskim elementima.

Na stranicama ovog ostvarenja, autorka nam priča o starici, njenom sinu i snahi-zmiji. Učenicima neće biti komplikovano da prepričaju sižeju osnovu bajke: zmiju-djevojku je sin našao u šumi, učinila mu se prikladnom za suprugu i doveo ju je kući potpuno nesvjestan njenog porijekla. Snaha vrlo brzo počinje da razotkriva svoju zmijsku ćud i grubo se odnosi prema baki, koja njeno ponašanje trpi radi mira u kući i ljubavi prema sinu. U trenutku kada baka pali vatru na ognjištu da se ogrije, iz plamena iskaču maleni dobri šumski duhovi - Domaći, izvodeći svakakve vragolije. Najnestašniji od njih je čovječuljak sa šiljatom crvenom kapićom i u opančićima, čije je ime Malik Tinitiinić.

¹⁶ Milan Crnković: *Dječja književnost*, Školska knjiga, Zagreb, 1980, str. 49-50.

„Dalo se baki načudo što je ovo ovako u noći, i ona uđe u kuhinju. Kad ona tamo, ali ono se na ognjištu istom rasplamsale luči, a oko plamena zagrali ‘Domaći’, sve sami mužići od jedva po lakta. Na njima kožusi, kapice i opančići crveni kao plamenovi, kosa i brada sive kao pepeo, a oči žarke kao živi ugljen. Izlazi njih sve više i više iz plamena, svaka luč po jednog daje. Kako izlaze, tako se smiju i vrište, prebacuju se po ognjištu, cikću od veselja i hvataju se u kolo. Pa zaigra kolo: po ognjištu, po pepelu, pod policu, na stolicu, po ćupu, na klupu! Igraj! Igraj! Brzo! Brže! Cikću, vrište, guraju se i krevelje. Sol prosuše, kvas proliše, brašno rastepoše – sve od velike radosti. Vatra na ognjištu plamsa i sjaji, pucka i grije, a baka gleda i gleda. Nije joj žao ni soli ni kvasca, nego se raduje veselju što joj ga bog šalje na utjehu“.¹⁷

Brojni slovenski mitolozi spominju kućna božanstva, a Afanasijev ih predstavlja kao male, debeljuškaste čovječuljke, dlakave, bosonoge i obučene u pepeljasta odijela. Po jednoj verziji (Spasoje Vasiljev), u pitanju su duše predaka, inkarnirane u oblike različitih ljudi i životinja,¹⁸ a po drugoj (Franjo Ledić), riječ je o pobunjenim anđelima koje je vrhovni Bog Svarog prognao na zemlju i od njih stvorio božanstva drugog reda.¹⁹ U ovom ostvarenju Domaći predstavljaju metaforu za domaći ambijent, vatru i ognjišta.

Snahinu zmijsku prirodu lukavstvom razotkrivaju mladićeva majka i Malik Tintilinić, koji je bakinu snahu namamio da pred svojim mužem i stanovnicima sela isplazi rascijepljeni zmijski jezik, tako što je ispod kokoške podmetnuo svračja, a ne kokošja jaja. Kada je snaha zapalacala jezikom, svima je bilo jasno da je u pitanju zmija koja se prikrivala.

„Inače, Šuma Striborova predstavlja pravu apoteozu materinstvu“, Novo Vuković posebnu pažnju pridaje idejnom kontekstu ove bajke. „Centralni lik te bajke jeste majka, koja svojom ljubavlju i spremnošću na žrtvu uspijeva da preporodi zabludjelog sina. U jednoj, kako je neko nazvao ‘antifaustovskoj’ sceni, ona odbija čak i fantastičnu mogućnost povratka u mladost, jer bi to značilo ostavljanje sina na milost i nemilost zlim silama. Fantastični konflikt najvećih ljudskih motiva, riješen je, u skladu sa principima jedne dublje etike i filozofije, pobjedom motiva materinstva. Ne treba, možda, ni upozoravati na okolnost da je pomenuti konflikt samo i moguć u kontekstu bajke ili fantastike, te da je tu okolnost autor i iskoristio da pokaže do kojih visina seže snaga materinstva”.²⁰

¹⁷ Ivana Brlić Mažuranić: Šuma Striborova, iz zbirke bajki istoimene književnice: *Priče iz davnina*, Štampar Makarije, Beograd/ Obodsko slovo, Podgorica, 2017, str. 92-93.

¹⁸ Spasoje Vasiljev: *Mitologija drevnih Slovena*, Dečja knjiga, Beograd, 1990, str. 169.

¹⁹ Franjo Ledić: *Mitologija Slavena (tragom kultova i verovanja starih Slavena)*, knjiga I, tiskara Epoha, Zagreb, 1969, str. 45-46.

²⁰ Novo Vuković: *Uvod u književnost za djecu i omladinu*, Unireks, Nikšić, 1989, str. 171.

Prološki dio priče je veoma funkcionalno doveden u vezu s njenim epiloškim segmentom jer se na kraju zaista pojavljuje osoba kojoj je draža njena nesreća nego sva sreća ovoga svijeta i šuma prestaje da bude začarana. Baka odbija da se vrati u sopstvenu mladost, uz tvrdnju da bi radije bila nevoljena i neshvaćena, a da ipak zna da ima sina, nego da pomisli da ga nikada nije ni imala. Priča se završava nadrealnom predstavom zemlje koja se tog trenutka provalila i u koju je propao ogromni dub sa dvorovima, nestanka Stribora i Domaćih i ponovnog pretvaranja snahe u guju, dok majka i sin ostaju sami u šumi, jedno uz drugo. Motiv pokajanja i bezuslovnog oprostaja prisutan je i u ovom ostvarenju:

„Pade sin pred majku na koljena, ljubi joj skute i rukave, a onda je podiže na ruke i nosi kući, kuda sretno do zore stigoše. Moli sin Boga i majku da mu oprostite. Bog mu oprost, a majka mu nije ni zamjerila bila. Momak se poslije vjenčao sa onim ubogim i milim djevojčecom, što im bijaše dovela Domaće u kuću. Još i sad sretno žive svi zajedno, pak im Malik Tintilinić u zimnje večeri rado na ognjište dohodi”.²¹

U završnici interpretacije nastavnik će zajedno sa učenicima dolaziti do osnovnih ideja i poruka ove bajke. Cjelokupna bajka *Šuma Striborova* predstavlja slavljenje materinstva, budući da je autorka pokazala do kojih dimenzija seže snaga majčinske ljubavi..

VIII Bratac Jaglenac i sestrice Rutvica

Motiv ljubavi između brata i sestre Ivana Brlić-Mažuranić je na najkompletniji način eksponirala u bajci *Bratac Jaglenac i sestrice Rutvica*. Svijet u kojem živimo naseljen je bićima spremnim da se udruže i s đavolom, da bi čovjeka doveli u iskušenje i prisilili ga da čini zlo. U ovoj priči spisateljka prikazuje kako su ljudi očistili svoju zemlju, ali je ostala Kitež-planina kao utočište zlih duhova:

„U ovoj planini bijaše se zaklonio posljednji Zmaj Ognjeni, a dvorilo ga sedam vila Zatočnica“, Muris Idrizović i Dragoljub Jeknić u monografiji *Književnost za djecu Jugoslavije* pišu o fabulativnoj osnovi ovog ostvarenja. „Vile, koje u narodnoj pjesmi čine dobra djela, u priči Ivane Brlić-Mažuranić su se zavjerile da će se osvetiti ljudskom rodu. Kitež-planina je postala leglo zlotvora kroz koje Jaglenac i Rutvica moraju proći na putu svog spasenja. Mažuranićeva je postavila granicu između Kitež-planine, u kojoj se samo zlo događa i sveg ostalog prostora u kojem je nastanjeno dobro. Ta granična međa se naziva Razdijeli“.²²

²¹ Ivana Brlić-Mažuranić: *Šuma Striborova*, iz zbirke bajki istoimene književnice: *Priče iz davnina*, Štampar Makarije, Beograd/ Obodsko slovo, Podgorica, 2017, str. 101.

²² Muris Idrizović i Dragoljub Jeknić: *Književnost za djecu u Jugoslaviji*, Književna zajednica “Drugari”, Sarajevo, 1989, str. 129.

Učenici mogu pročitati odlomke teksta u kojima je putem kontrasta odslukano zlo koje vlada u spomenutoj planini i dobro koje postoji u duši glavnog junaka: „Sunce je išlo do Kitež-planine, i tako Jaglenac, gledajući uvijek na sunce, dođe doskora do Kitež-planine. Nije bilo nikoga sa Jaglencem da mu kaže: ‘Ne idi, dijete, u planinu! Planina je puna strahota’, i zato on, ludo dijete, ide i počne se verati uz planinu. Ali Jaglencu ionako nije ništa strašno. Njegova ga majka očuvala kao cvijetak pred oltarom, tako da mu se još nikada ni najmanje zlo ne bijaše dogodilo: niti ga strnak ubo, niti ga zla riječ uplašila. Zato u Jaglenčevo srce ne mogaše doći strah makar što vidjele oči njegove ili čule uši njegove“.²³

Kao i u ostalim bajkama, i ovdje se prepliću junaci iz realnog svijeta i oni iz širokog arsenala umjetničke fantastike. Siromašna Milojka je obična žena, a takva su i njena siročad - Rutvica i Jaglenac. Realistično su prikazani i župan Jurina i njegova žena, kao i osvjetnik - knez Relja i hrabri plemić Oleh.

Smjenjivanje motiva karakterističnih za hrišćanski svijet koji lagano pobjeđuju one preostale iz paganstva, posebno je prepoznatljivo u ovom ostvarenju. Umjetničke slike u kojima dominiraju predstave vila Zatočnica i zmajeva smjenjuju se sa onima u kojima su suprotstavljeni motivi krsta, svijeća i tamijana, kao simbola hrišćanstva. Sukob dvije religije predstavljen je i kroz borbu plemstva koje je preuzelo vlast nad kneževinom, ali nije moglo da održi osvojenu zemlju. Sin svrgnute kneginje zajedno s odanim seljacima uspijeva da povрати svoj prijesto i uspostavi narodno blagostanje.

Dok je krst na vratu mladog Jaglenca, Zatočnice mu ne smiju prići. Autorka je putovanje dvoje mladih preplela zanimljivim epizodama. Jalenac je lutao dok su mu se razne opasnosti nalazile na putu, ali ga je uvijek izbavljala ljubav njegove majke. Maleni junak je i u ovoj priči jači od moćnih Zatočnica koje stalno smišljaju kako da ga oslobode simbola i znamenja koji ga štite. On gladan ide ka krupnim jagodama, ne razmišljajući da može biti otrovan. Spisateljka odvaja ljudsko junakovo porijeklo od porijekla vila i ostalih mitskih stvorenja.

Imena junaka u ovoj bajci podsjećaju na Relju Krilaticu i Zmaj Ognjenog Vuka, sa tim što se iza imena drugog junaka krije mitsko biće. Ova bajka obiluje stihovanim oblicima po uzoru na usmenu književnost. Opis grada nakon kneginjinog prinudnog odlaska formira se iskazima koji se ritmom i slikama nastavljaju na deseteračku epiku:

„A u gradu kićena gospoda, u dvorani rujno vince piju, a srebrne tamburice biju, ter se među zlatnim jabukama preko saga svilom izvezenih. A u trijemu dvjesta poslenika: izrezuju srca i sedefa, izgrađuju gospodske nišane. Kad

²³ Ivana Brlić Mažuranić: *Bratac Jaglenac i sestrice Rutvica*, iz zbirke bajki istomene književnice: *Priče iz davnina*, Štampar Makarije, Beograd/ Obodsko slovo, Podgorica, 2017, str. 109.

gospoda velik pir učine, tad alemom puške nabijaju i gađaju srca od sedefa“.²⁴ Nije samo broj slogova ono što ovaj iskaz približava narodnoj književnosti, već je to i rečenički ritam, koji je često uslovljen inverziranim redom riječi.

U epilogu priče spsateljka vraća u fabulu junake s njenog početka – kneginju i njenog sina Relju, na primjeru njihove sudbine pokazavši da se ne isplati činiti zlom pa na kraju ove bajke, kao i u ostalima – pobjeđuje dobro.

IXL utonjica Troporko i devet župančića

Kao što je već istaknuto, knjigu *Priče iz davnina* publikovala je Matica hrvatska u Zagrebu 1916. godine i u njoj su se našle šest proza – *Kako je Potjeh tražio istinu, Ribar Palunko i njegova žena, Regoč, Sunce djever i Neva Nevičica, Šuma Striborova i Bratac Jaglenac i sestrice Rutvica*. Ponovljeno izdanje uslijedilo je 1920. Šest godina kasnije (1926) došlo je do trećeg, proširenog izdanja u kojem su se našle još dvije bajke – *Lutonjica Troporko i devet župančića* i *Jagor*.

Bajka *Lutonjica Troporko i devet župančića* iznikla je na predanju o Neumijku, koji po ruskoj legendi luta svijetom i predstavlja zaštitnika života. Učenici će pročitati dio s početka, u kojem župan Jurina ugleda male javoriće kojima nedostaje vode za rast i odluči da im pomogne. Zapaziće da je cio prozor vidio djed Neumijka, čarobnjak koji je odlučio da pomogne županu tako što mu je darovao devet sinova koji su se pretvorili upravo iz tih javorića.

Već na početku čitanja bajke, učenici će primijetiti da se njena radnja odvija u davna vremena u jednoj županiji. Glavni je lik Lutonjica Toporko, maleni dječak koji je svojom hrabrošću, odlučnošću i vještinama uspio da oslobodi svoju braću i natjera župana da vidi u čemu je pogriješio. Mitski lik – Neumijko prerasta u junaka ove bajke s čudesnim svojstvima, koji simboliše zaštitnika života:

„Na nogama mu opanci skorohodi, a na glavi ćepica – vedrica. Opancima od oblaka do oblaka korača – u dva koraka nebo pređe; ćepicom – vedricom na izvoru vodu crpe, te širom po livadama rosu polaže. Bradom pako vjetar razmahuje, a noktima oblake para, pa gdje treba kišu obara. I maglu rastjeruje, da sunce ugrije i zemlju prigleda, da l' pšenica klije“.²⁵

Nakon uvodnog dijela bajke, učenici mogu pratiti dio o životu devet javorića i njihovog brata grabića – Lutonjice Toporka. Slijedi niz zanimljivih i napetih događaja u kojima će saznati koliko je bitno živjeti u skladu s prirodom,

²⁴ Ivana Brlić Mažuranić: *Bratac Jaglenac i sestrice Rutvica*, iz zbirke bajki istomene književnice: *Priče iz davnina*, Štampar Makarije, Beograd/ Obodsko slovo, Podgorica, 2017, str. 113.

²⁵ Ivana Brlić Mažuranić: *Lutonjica Troporko i devet župančića*, iz zbirke bajki istomene književnice: *Priče iz davnina*, Štampar Makarije, Beograd/ Obodsko slovo, Podgorica, 2017, str. 154.

slobodno i bez ikakvih ograničenja. Sedam mudrosti djeda Neumijka mali Toporko je sveo u jednu - župančići su u jednoj mudrosti svih sedam uhvatili. Toporko je u epilogu prevario Neumijka i sišao na zemlju jer se ipak na njoj živi.

I u ovoj bajci javljaju se elementi priče bliski narodnim – broj devet (devet župančića, devet jugovića), obraćanje u imperfektu i aoristu, što asocira na rečeničke konstrukcije specifične za usmeno pripovijedanje. Ostvarenje krase i uspjeta poređenja, npr: „bijeli se grad županov pred dvorskim *kao labud na mjesečini*, a crni se dvorac u prisjenku šume *kao gavran nad plijenom*. Toporko zvirka veselo očima *kao mlado momče na mjesečini*“ i sl. Stoga je ova bajka više od svih ostalih u knjizi *Priče iz davnina* pogodna ne samo za motivsku i problemsku, već i jezičkostilsku analizu.

X Sunce djever i Neva Nevičica

Ova kratka bajka u kojoj se slave poštenje i pravednost, a osuđuju pohlepa i oholost, posjeduje sve elemente koji ovaj žanr čine prepoznatljivim. Radnja je smještena u neodređeno vrijeme, a ni mjesto nije u potpunosti poznato (znamo samo za dom mlinarev, livadu ispred dvora mlade carevne i banovinu Oleha bana, ali ne znamo gdje se to sve tačno nalazi).

Ono što je tipično za svaku bajku je i stalno preplitanje stvarnog i nestvarnog. Fantastični su neki od glavnih likova bajke - Mokoš i Sunce. Osim njih, u bajci se mogu pronaći junaci iz svijeta narodnih predanja, kao što su vile koje su okupale glavnu junakinju - Nevu Nevičicu u omaji odmah nakon njenog rođenja. Takođe, fantastika se pojavljuje i u obliku određenih postupaka junaka, kao što su npr. propadanje Mokoši u zemlju nakon što je Sunce tako naredilo. Fantastični likovi vrše uticaj na živote običnih ljudi, kakvi su mlinar i mlinarica, Oleh ban i Neva Nevičica.

Fabula započinje pričom o mlinaru i njegovoj porodici u koju zaplet unosi Mokoš, staro slovensko božanstvo koje se po vjerovanju može pretvarati u razne ličnosti, životinje ili predmete. Radnju dodatno zapliće i oholost mlade carevne koja šalje vojsku kako bi spriječila veselje zaljubljene Neve i njenog odabranika Oleha. Autorka uvodi i Sunce, što čini da se motivska struktura djela konačno raspliće.

Fantastični okvir priče u završnici se približava realnosti: „Opet leži tiha pusta banovina Oleha bana, a na prozor izvirila radosna djevojčica, Neva Nevičica, da vidi, e da li se djever ublažio, što je pakost po svijetu pomorio! Brzo preboljeli rane junaci, jer im dobra sreća poslužila, još brže preboljela sirotinja, jer je sirotinju bijeda naučila. A Oleh ban ni bolovati ne može kraj onakve Neve Nevičice...“.²⁶ Iz navedenog citata učenici jasno mogu sagledati

²⁶ Ivana Brlić Mažuranić: *Sunce djever i Neva Nevičica*, iz zbirke bajki istoimene književnice: *Priče iz davnina*, Štampar Makarije, Beograd/ Obodsko slovo, Podgorica, 2017, str. 206.

da su u ovoj bajci, osim mioloških, deminuntivi i socijalni motivi, kao i motivi sreće, ljepote i dobrote.

Podjela na pozitivne i negativne likove je izrazita od samog početka bajke. Roditelji Neve Nevičice, mlinar i mlinarica, izrazito su negativno portretisani – oni su sebični, priglupi i lakomi. U fabuli se izdvavaju likovi carevne i bana – carevna je ohola i sebeljubiva, dok je Oleh ban je simbol požrtvovanja i iskrene ljubavi prema Nevi. Takođe se uvode životinje iz svijeta predanja: vuk, vučica, ptice – djeveruše grlice i tanka lastavica koje pomažu junakinji u epilogu priče. Kult sunca kojeg su do obožavanja poštovali svi paganski narodi dominantan je u ovom ostvarenju, pa se i sama boginja Mokoš na kraju podređuje njegovoj volji.

Bajka u epilogu sadrži gotovo apokaliptičnu viziju propadanja dvora Oleha bana i njegove čudesne pobjede na kraju. Zahvaljujući pomoći Sunca iznova nailazimo na srećan završetak, koji je najprepoznatljiviji dio svake bajke (*Tako naredili, tako uzvali, a što ono bijahu svatovi i što se pjevalo po pustoj banovini, toga više nema za sto godina ni u devet carevina*).

U odnosu na jezik i stil ostvarenja, učenici mogu prepoznavati rečeničke formulacije tipične za ovaj žanr. U opisima likova autorka koristi opštepoznate epitete, kao što su npr. *ohola carevna, mila djevojčica, neznani junak, divan junak, huda sreća, pusta banovina, dom čađavi* i slično. Mnogi od ovih epiteta se ponavljaju kroz bajku kako bi dodatno naglasili karakter onoga što opisuju.

Česta je i upotreba imperfekta, glagolskog oblika za prošlo nesvršeno vrijeme, što je još jedna karakteristika bajke kao književnog žanra. U liku Neve Nevičice književnica slavi dobrotu srca i veliča one koji se, između bogatstva i slave, najprije odlučuju da slijede svoje osjećaje.

XI Jagor

Bajka *Jagor* od predstavljenih osam se jedina ne nalazi u korišćenom izboru iz 2017. godine. Ipak, učenici mogu saznati osnovne pojedinosti o fabulativnoj i motivskoj osnovi ovog ostvarenja. Priču o zloj maćehi i junaku Jagoru, autorka je preplela obrtima, opisujući maćehu kao zlu i nemilosrdnu ženu, koja je muža zadržala i ugasila mu ljubav prema sinu. U radnju ove bajke uvela je i Poludnicu, iz narodne predaje Srba i Lužičkih Srba, koja zamamljuje junaka Jagora u svoje mračne odaje ispod zemlje:

„Motiv o opakoj maćehi i Nevinom pastorku u priči *Jagor* autorka je preplela fantastikom i napisala vanredno uzbudljivu i dramatičnu storiju o sudbini malog čovjeka“, Muris Idrizović u knjizi *Hrvatska književnost za djecu* piše o motivici ove bajke. „Prvo je realnim crtama označila maćehu kao nemilosnu i zlu koja *bije dijete i hladom i gladom*, a onda je uvela Poludnicu. U priču o pastoru uplela je Bagana ‘domaćeg’, kozicu i bušicu, koji su nadmudrili maćehu i Poludnicu i izbacili malog Jagora. Fantazija ove spisateljice stvara

nov svijet u kojem se kreću junaci sa svojstvima ljudi. Domišljati i vješti oni preuzimaju na sebe da otvore prostore životu koji zatvaraju ljudi zle ćudi. Kad se junaci nađu u nevolji, onda se sva priroda počinje buniti i smišljati da stane na stranu pravde. Začas oživljavaju prirodni fenomeni i opredjeljuju se za dobro, životinje su uvijek za one koji su mali, nemoćni, bez zaštite. Tako je ispunila svijet svoje literature idejama ljubavi i dobrote za male ljude²⁷.

Motivsku osnovu *Priča iz davnina* predstavlja borba između dobra i zla, što je preuzeto iz mitologije, ali je prikazano na nov način. Dobre i zle vile bore se međusobno, Svaroščić i Bjesomar ratuju oko Potjeha i njegove braće; baba Poludnica i kućni duh Bagan bore se za dijete u Jagoru; Kosjenka i Regoč bore se protiv zlih sila prirode i ljudske mržnje; majka kao simbol dobra, i snaha kao simbol zla, bore se oko sreće neiskusnog sina, itd. U toj borbi ne pobjeđuju jaki, ni lukavi, ni miljenici sudbine, kako to često biva u narodnim pričama, nego - dobrota, ljubav i oproštaj.

XII Stil i jezik u bajkama „Priče iz davnina“

Posmatrane po ekspresivnosti jezika i dubini simbolike, bajke iz zbirke Ivane Brlić Mažuranić *Priče iz davnina* do danas nijesu nadmašene. Ljepota priča, liričnost i poetičnost jednako mame čitaoce, kao i prije jednog vijeka. Od tada do danas, one nadahnjuju svojim porukama o dobru koje je sporo ali sigurno pobjeđuje i pravdi koja je dostižna. Autorka je spojila osjećajnost majke sa slovenskom osjećajnošću, radošću i tugom, stvarajući takve sadržaje koji obuhvataju ljudski život pretočen u ruho bajke sa višesmislenim značenjem.

One čitaoce osvajaju ljepotama neprolaznih vrijednosti, zbog čega su i danas aktuelne i rado čitane. „Jezik *Priča iz davnina* jeste jezik starine“ i ljepoti i sočnosti jezika i prefinjenosti stila ovih bajki piše Dragica Ivanović u pogovoru nazvanom *Nove draži slovenskog mita*. „Autorka često upotrebljava stare, skoro zaboravljene hrvatske izraze, dok je struktura rečenice vrlo slična strukturi naše narodne epske poezije. Ona čak opisujući borbu između kneza Relje i Zmaja Ognjenog, sa proze prelazi na stihove (junački deseterac, sa stopoom iza četvrtog sloga), mada je taj deseterački zanos prisutan čak i u nekim proznim djelovima njenih bajki“²⁸.

Ivana Brlić Mažuranić kombinuje više tipova pripovijedanja, koje prepliće sa motivima i junacima iz realnog i imaginativnog svijeta. Narodna frazeologija, obilato korišćena kako u *Pričama iz davnina*, tako i njenim bajkama iz periodike, doprinosi dramatici unutrašnjeg toka priče. Svijet ove književnice sačinjen je od simbola – mitološka bića se pretvaraju u nebeska tijela i imperative života,

²⁷ Muris Idrizović: *Ivana Brlić-Mažuranić*, u knjizi: *Hrvatska književnost za djecu*, Zagreb, 1984, str. 105.

²⁸ Dragica S. Ivanović: *Nove draži slovenskog mita*: Brlić Mažuranić, Ivana: *Priče iz davnine*, Štampar Makarije, Beograd / Obodsko slovo, Podgorica, 2017, str. 216.

što je na umjetnički najuspjeliji način realizovano u bajci *Sunce djever i Neva Nevičica*. U monografiji *Oblak nad kamenim vratima*, Svetlana Kalezić-Radonjić piše o uspjelom uklapanju pjesničkog s proznim govorom u umjetnosti riječi Brlić-Mažuranić:

„Iako je autorka pod riječju *pjesništvo* imala na umu cjelokupno narodno stvaralaštvo, ipak se najdirektnije sličnosti sa narodnim genijem mogu pronaći upravo u stihovima. Tako, na primjer u priči *Kako je Potjeh tražio istinu* prezentirani su stihovi:

Moj božiću Svarožiću/ Zlatno sunce, bijeli svijet!
Moj božiću Svarožiću,/ Lunajlije, lunaj le!

Očigledna je veza ovih začudnih riječi, ritmova i slika sa našim lirskim narodnim pjesmama – koledarskim, dodolskim, kraljičkim, ljubavnim, svatovskim... Kao što je poznato, karakterišu ih pripjevi veoma slični već navedenim: koledo, oj dodole, moj božole, leljo, lado le, vojno le...²⁹

Na kraju svih izdanja *Priča iz davnina* predviđenih za interpretaciju u školi nalazi se rječnik manje poznatih riječi, iz kojeg učenici mogu usvojiti niz njima do tada nepoznatih termina, među kojima je najviše arhaizama, lokalizama i kroatizama (npr. badanj – veliki šuplji obli trupac kroz koji mlaz vode prolazi, pada na vodenički točak i tako pokreće vodenicu za mljevenje žita; dubrava – šumsko zemljište po dolinskim predjelima koje obiluje vlagom; dvojnice – narodni muzički duvački instrument sa dvije cijevi; gavan – bogat čovjek; hora – podesan čas, odgovarajuće vrijeme za neki posao) i sl. U ovakvim izdanjima često se nalaze i tumači imena korišćenih u bajkama, npr. Bjesomar – vladar zlih sila po vjerovanjima starih Slovena; Svaroščić – sunčanu svjetlost zamišljali su naši preci u obliku prekrasnog mladića; Otok Bujan – čudnovati otok obrastao bujnim rastinjem na kojem su Sloveni zamišljali raj) itd.

Priče iz davnina ispričovijedane su jasnim i jednostavnim stilom, prijemčivim djeci i mladima što zbog konstrukcije rečenice, što zbog njihove uspele kompozicije. Ivan Goran Kovačić je pisao da pojava ove zbirke u hrvatskoj fantastičnoj književnosti znači isto što i *Smrt Smail age* Čengića i hrvatskoj narodnoj epici - djelo kapitalnog nacionalnog značaja, na kojem će se edukovati i vaspitavati generacije djece i omladinaca. Ivana Brlić-Mažuranić je baštinila od svoga djeda Ivana Mažuranića i drugih poznatih članova porodice talenat koji ne posjeduje nijedan hrvatski pisac za djecu i omladinu. Ona je u svojim bajkama spojila senzibilnost majke s slovenskom osjetljivošću, napajajući se na bujnom izvoru narodnog jezika, što je njenim ostvarenjima dalo nov smisao i značenje.

²⁹ Svetlana Kalezić Radonjić: *Oblak nad kamenim vratima (Umjetnost riječi Ivane Brlić Mažuranić)*, Bosanska riječ, Tuzla, 2011, str. 138.

Univerzalnost ideja i poruka u zbirci bajki

Ivane Brlić-Mažuranić Priče iz davnina

Sa izuzetnim smislom za metaforiku, autorka svjesno preuzima ulogu drevnog tvorca mita ili bajke, realne prirodne pojave „oblačeći“ u fantastično ruho, dajući im karakter natprirodnog. Sav taj natprirodni kontekst na preoznatljiv način je vezan za realni život i prirodne pojave. Ove bajke su na literarnu pozornicu donijele svijet „zaogrnut“ patinom drevnih slovenskih vremena, koji je Evropi približio slabo poznatu slovensku mitologiju. Motive kolektivne imaginacije spisateljka proširuje i uobličava do originalnosti, ne dovodeći u pitanje njihovu izvornu suštinu. Autorska težnja ka stilizaciji i psihologizaciji je produkovala time da su junaci u ovim bajkama odslikani u neoromantičarskom maniru, te da one na najbolji način demonstriraju spoj tradicionalnog i modernog.

U ovim bajkama Ivana Brlić Mažuranić je maštom kombinovala realne i nestvarne događaje, uspješno uklapajući opise prekrasnih pejzaža, maštovite radnje i fantastične likove, kako bi prenijela važne životne poruke. Ove priče govore o tome kako čovjek treba da stremlji istini, prikazujući jačinu i bezgraničnost majčine ljubavi, povezanost među braćom, veličinu srca junaka, moć oprostaja.

Sa druge strane, u njima je prikazana pohlepa i neumjerenost, kao kontrast pozitivnim ljudskim osobinama. One naglašavaju važnost hrabrosti i ljubavi, a osuđuju neosjetljivost, primitivizam, koristoljublje, osvetoljublje i ostale nehrišćanske i neljudske osobine. Značaj ostvarenja *Priča iz davnina* se ogleda u mogućnosti da se pripovijeda uvijek iznova i da se pouka djela može primijeniti na svakog čovjeka, bez obzira na mjesto i vrijeme u kome živi.

Njihov univerzalni karakter čini ih sjevremenskom literaturom, koju kako se u žargonu kaže – mogu čitati oni od 7 kao i drugi od 77 godina. Ljepota njenih priča, naglašeni lirizam i toplina, i danas u svojoj magiji riječi nadahnjuju svjetove čitalaca predstavama moralne uzvišenosti, harmonije i duhovne čistote.

Napomena: U završnici časa obrade nastavne lektire, nastavnik će učenicima za domaći zadatak odrediti temu koja će predstavljati prepričavanje bajke, analizu motivacionih postupaka glavnih junaka ili podjelu odabrane bajke na fantastične i realne motive i likove u njima. U saradnji sa nastavnikom likovnog vaspitanja, može im dati zadatak da određenom tehnikom (npr. vodenim ili gvaš bojama, flomasterima ili grafikom) naslikaju prizore iz odabranih bajki koji su ih najviše inspirisali.

Literatura

Primarna:

- Brlić Mažuranić, Ivana: *Priče iz davnina*, Svjetlost, Sarajevo, 1986.
- Brlić Mažuranić, Ivana: *Priče iz davnina*, domaća lektira za VI razred osnovne škole, Zavod za školstvo, Podgorica, 1993.
- Brlić Mažuranić, Ivana: *Priče iz davnina*, Štampar Makarije, Beograd/Obodsko slovo, Podgorica, 2017.

Sekundarna:

- Šicel, Miroslav: *Predgovor izabranim djelima I. B. Mažuranić*, Matica hrvatska, "Zora", edicija: *Pet stoljeća hrvatske književnosti*, Zagreb, 1968.
- Ledić, Franjo: *Mitologija Slavena (tragom kultova i verovanja starih Slavena)*, knjiga I, tiskara Epoha, Zagreb, 1969.
- Marković, Slobodan Ž: *Realni čovek je centralni lik u fantastičnom svetu proze za decu Ivane Brlić-Mažuranić*, u zborniku radova: *Ivana Brlić-Mažuranić*, Mladost, Zagreb, 1970.
- Jelčić, Dubravko: *Etičke i estetičke dimenzije u djelu Ivane Brlić-Mažuranić*, u zborniku radova: *Ivana Brlić-Mažuranić*, Mladost, Zagreb, 1970.
- Vuković, Novo: *Iza granica mogućeg (Fantastično i čudesno u književnim djelima za djecu nastalim u periodu između dva svjetska rata na srpskohrvatskom jezičkom području)*, Naučna knjiga, Beograd, 1979.
- Idrizović, Muris: *Ivana Brlić-Mažuranić*, u knjizi: *Hrvatska književnost za djecu*, Nakladni zavod Matice hrvatske, Zagreb, 1984.
- Crnković, Milan: *Dječja književnost*, Školska knjiga, Zagreb, 1986.
- Rosandić, Dragutin: *Metodika književnog odgoja i obrazovanja (Metodičke osnove za interpretaciju bajke)*, Školska knjiga, Zagreb, 1988.
- Vuković, Novo: *Uvod u književnost za djecu i omladinu*, Unireks, Nikšić, 1989.
- Idrizović, Muris/ Jeknić, Dragoljub: *Književnost za djecu u Jugoslaviji*, Književna zajednica "Drugari", Sarajevo, 1989.
- Vasiljev, Spasoje: *Mitologija drevnih Slovena*, Dečja knjiga, Beograd, 1990.
- Brlenić Vujić, Branka: *U potrazi za izgubljenim domom*, u: *Zbornik radova o Ivani Brlić-Mažuranić*, Matica hrvatska, Slavonski Brod, 1994.
- Težak, Dubravka Stjepko: *Interpretacija bajke*, Zagreb, Divić, 1997.
- *Zlatni danci 3 (Bajke od davnina pa do naših dana)*, zbornik radova sa međunarodnoga znanstvenoga skupa, održanog od 15. do 16. ožujka 2001, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Pedagoški fakultet/ Hrvatski znanstveni zavod u Pečuhu, odsjek za koatistiku sveučilišta u Pečuhu, Matica hrvatska, Osijek, listopada 2001.

– *Zlatni danci 6* (Život i djelo(vanje) Ivane Brlić-Mažuranić), zbornik radova sa međunarodnoga znanstvenoga skupa, održanog travnja 2004, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet, Osijek, 2005.

– Kalezić Radonjić, Svetlana: *Oblak nad kamenim vratima (Umjetnost riječi Ivane Brlić Mažuranić)*, Bosanska riječ, Tuzla, 2011.

– Gajić, Nenad: *Slovenska mitologija - panteon bogova, demonologija, mitska mesta, magijski rituali*, Laguna, Beograd, 2013.

– Trebješanin, Žarko: *Betelhajmova analiza bajki i psihičkog razvoja deteta (Bruno Betelhajm: Bajka i psihološko odrastanje)*, pogovor knjizi Bruna Betelhajma: *Značenje bajki*, Nova knjiga plus, Beograd/ Nova knjiga, Podgorica, 2015.

– Ivanović, Dragica: *Nove draži slovenskig mita*, pogovor bajkama Ivane Brlić Mažuranić: *Priče iz davnina*, Štampar Makarije, Beograd / Obodsko slovo, Podgorica, 2017.

TEACHING STUDY OF A COLLECTION OF FAIRY TALES BY IVANA BRLIĆ MAŽURANIĆ *STORIES FROM ANCIENT TIMES*

Abstract:

In the course of the work *Teaching Study of a Collection of Fairy Tales By Ivana Brlić Mažuranić "Stories From Ancient Times"* author Sofija Kalezić approaches the possibilities of an interpretive approach of this teaching unit, paying great attention to the illumination of the historical and mythological context of the creation of these fairy tales, as well as the storytelling, motivational and ideological aspect their potential interpretations. By analyzing the eight fairy tales contained in this book - *How Potjeh Looked for the Truth, Fisherman Palunko and His Wife, Regoc, Forest of Stribor, Brother Jaglenac and Sister Rutvica, Lutonjica Troporko and Nine Zhupans, Sun and Neva Nevichica and Jagor*, Kalezić provides an interpretive model which corresponds to the elementary school education system. From the enclosed interpretation, the teacher can choose research questions and other details that they consider appropriate for the design of their own methodical and methodological approach.

Ivana Brlić Mažuranić shows incredible worlds in her fairy tales, with moderation of expression that is understandable to the youngest readers. Her stories are both simple and deep at the same time; they can be interpreted on several levels, which tells us of the author's great narrative power and the polyvalence of the messages of the book *Stories From Ancient Times*.

Key words: Croatian literature, interpretation, artistic fairy tale, mythology, Ancient Slavs.

PRIKAZI



Svetlana ČABARKAPA¹

DRAGIŠA L. JOVOVIĆ “U ĐEDOVOM KRILU”²
(*prikaz knjige*)

Prepoznatljiv po jedinstvenom, toplom i sugestivnom iskazu i stilu Dragiša Jovović uvijek zna, bilo da piše poeziju ili prozu, kako da se obrati djetetu i mladom čitaocu. U njegovom književnom postupku, načinu pripovijedanja, opisivanja i emotivnoj prožetosti sadržaja živi istinsko razumijevanje dječjeg svijeta, blagonaklonost i simpatija za dječje zgrade i nezgrade, nestašluke, prve ljubavi i razočaranja.

U djelu „U dedovom krilu“ Dragiša Jovovića, koje po formi možemo sagledati kao niz priča ili manje romaneskno štivo, predstavljen je svijet odrastanja seoskog dječaka Jova, dedovog miljenika. Lik Jovov izgrađuje se od ranih nestašluka preko trenutka polaska u školu do starijih razreda i prvih ljubavi. Mladi čitaoci će se rado identifikovati s glavnim junakom djela, vragolastim, inteligentnim dječakom koji „lijepo priča“, kako kaže njegova učiteljica, ali koji također rado sluša poučne priče svoga deda. U Jovovim dogodovštinama prepoznaće dio svoga djetinjstva, svojih igara, danas samo modificovanih, svojih nesporazuma s porodicom i drugovima, uzvraćene i neuzvraćene simpatije i ljubavi.

Dječaćko sazrijevanje prati zaštitnička, puna razumijevanja i ljubavi ličnost deda u čijem krilu uvijek ima mjesta za radoznalog, hrabrog i srčanog Jova. Što god da Jovo kaže, učini ili pogriješi, ded će ga razumjeti i zaštititi. Spasiće ga kao sasvim malog od majčine i babine ljutnje i batina (kada ih je u šumi naveo na krivi trag dok su tražile izgubljeno tele), razumjeće sve njegove

¹ Mr Svetlana Čabarkapa, savjetnik u Ministarstvu prosvjete i saradnik na Fakultetu za crnogorski jezik i književnost, Cetinje. Bavi se književnom kritikom i teorijom.

² Knjiga „U dedovom krilu“ Dragiša L. Jovovića izašla je u izdanju Biblioteke „Radosav Ljumović“, Podgorica, 2017.

greške i vragolije, neće mu dati da se razočara kad shvati da Ana ne voli njega već drugog dječaka:

„Đed prigrlji Jova i jače ga stegnu:

- Lijepo je kad si zaljubljen! Neka, neka, moj sokole! To je najljepše stanje u životu. Sad na sve gledaš drugačijim očima, sve ti je ljepše. Biće đevojaka koliko očeš, nije Ana jedina, je li istina, Jovo?”
Očito je bilo da je Jovu laknulo što se đedu povjerio. Pošao je prema kući, pa osvrćući se:
- Jes, đede, jes, ali o ovome nemoj slučajno nikome ni riječ!
Đed ga otprati toplim pogledom, okrenu se i nastavi sa radom...”

Povjerenje i ljubav đeda i unuka koje se između ostalog slika i često upotrebom prisvojne zamjenice „moj“ u obraćanju („moj Jovo“, „moj Jole“, „moj sokole“, „moj đede“, „moj dobri đede“) bezgranično je i безусловno i predstavlja snagu porodičnog oslonca i podrške tako neophodnih za srećno i sigurno odrastanje djeteta i njegovo stasavanje u zrelo, snažno i moralno izgrađeno biće. Čitava Jovova porodica (majka Stana, baba Spasa, strina, otac) naslikana je u djelu kao skladna, u njoj se zna i poštuje red, nema zađevica i čeljad se slažu i uvažavaju. Đed je naslikan kao glava porodice, najstariji i najmudriji. Vrijedan je i stalno radi, ali uvijek ima vremena za svoga unuka kome priča lijepe životne priče. Priče iz svojih sjećanja, poučne, mudre, utješne, maštovite. U đedovim pričama ima indijanskih poglavica, lijepih dugokosih vila, narodnih vjerovanja poput onog da prolazak laneta kroz selo donosi nesreću.

Jovovo odrastanje uz đeda je zanimljivo jer ne sputava dječakovu maštovitost već je spretno povezuje sa legendarno-mitološkim i bajkovitim koje je finim nitima spleteno sa realnim svijetom. Tako đed unuku, kad prolaze iznad kanjona, pokazuje livadu na kojoj ljudi ponekad vide prekrasnu vilu kako pleše, a potom se kupa naga u rijeci. Kad đed ulovi vuka, Jovo se njime ponosi, a poslije toga lukavo i hrabro i sam ulovi lisicu i to bez oružja.

Dječji strahovi i opasnosti u koje djeca dospijevaju opisani su u odrastanju dječaka Jova. Tako će ga đed spasiti kada kao mjesečar dospije na opasnu liticu, a on sam će opisati kako je letio ka svjetlosti dok je bio u stanju kliničke smrti nakon što je udario glavom o stijenu. Jovovo odrastanje prate i razočaranja zbog postupaka najboljeg druga Petra iz kojih uči – i “neće da se svađa”.

Djelom prevladaju dijaloške forme odnosno razgovori najčešće đeda i unuka, Jova i njegove majke, Jova i drugova i drugarica, koji su sažetog izraza, jezgroviti i puni značenja. Svaka je riječ je u njima snažna i znakovita, pa zato i nema razloga da se mnogo priča. Slično je i sa opisima ljudi i prirode.

„Snijeg bijaše ukrasio selo. Na brijevu se čula graja dece. Pravili su snješka. (...)

Đedu su se brkovi smješkali. Ponosno je koračao. Lijevom rukom je pridržavao pušku koja mu je visila o ramenu. Desnom je vukao ubijenog vuka.”

Đedovo pripovijedanje baštini narodnu mudrost i ima poučni karakter, didaktičnu notu koja se temelji na našoj tradiciji i najvećim moralnim i kulturnim vrijednostima: biti častan, hrabar, plemenit, mudar, pomagati drugome, znati da oprostiš, vjerovati u čovjeka, vjerovati u ljubav.

Pripovijedački model koje je kombinacija pripovijedanja u trećem i prvom licu krase sažetost i dinamičnost, što pripovjedni tok čini bliskim opažajnom i saznajnom svijetu djeteta odnosno njegovom doživljaju i spoznaji stvarnosti. Zato će djeca rado čitati ovu knjigu.

Humorna nota djela "U đedovom krilu" izražena je i data s mnogo šarma i nenametljivo. To je najčešće onaj humor koji proizilazi iz specifičnog dječjeg poimanja svijeta koji se razlikuje od doživljaja odraslih pa tako Jovo na pitanje učiteljice kako mu se zove majka, kaže da se zove "Nevjesta". Majka će, kad to sazna, prekoriti sebe što mu nije na vrijeme rekla svoje ime, a njemu neće ništa zamjeriti, kao što nije ni učiteljica. Obje će djetetu objasniti da, zbog naših običaja i načina obraćanja mladoj ženi u porodici, nije ni mogao čuti majčino ime.

Crnogorski patrijahalno-tradicionalni milje djela, u kome se ovakvim stavom odraslih podstiče samouvjerenost djeteta, može biti odličan model savremenom mladom čitaocu, ali i roditelju koji će moći štošta da nauči iz ove knjige.

Lakoća čitanja Jovovićeve knjige „U đedovom krilu“ njen je poseban kvalitet i preporuka za mlade, kao i za zrelije čitaoce. Umješno i skladno izgrađena, ona je zapravo vrlo kompleksna struktura iz koje isijavaju mnoga duboka značenja i univerzalne poruke.

Slikajući zgode, nezgode i utiske Jovovog djetinjstva knjiga „U đedovom krilu“ jasno poručuje da je za srećno djetinjstvo, kao uslov za sazrijevanje u izgrađenu i snažnu osobu, svima potrebno toplo porodično krilo.

Dr Čedomir BOGIĆEVIĆ

SLOBODAN VUKANOVIĆ, *TUĐEMILSKI SVICI*, Cetinje, 2017.
(prikaz knjige)

Ugledni crnogorski književnik – pjesnik, pripovjedač, dramski pisac i romansijer, zastupljen u većem broju antologija, panorama i literarnih izbora – Slobodan Vukanović (1944), u svojoj majstorskoj književnoj radionici priredio je novi roman *Tuđemilski svici* u izdanju Nacionalne biblioteke Crne Gore „Đurđe Crnojević“ – Cetinje, 2017, objavljenom u okviru njene edicije „Posebna izdanja“ čiji je urednik Bogić Rakočević.

Roman *Tuđemilski svici* svojevrsna je književna dramaturgija izvedena visokim stupnjem umjetničke imaginacije, epske povjesnice o borbi za slobodu dukljanskog naroda, tih prvotnih pređa današnjih Crnogoraca, istorijski vezan za veliku ratnu dramu ovog herojskog naroda iz vremena dukljanskog kneza Dobroslava (Stefana – Vojislava) i slavne Tuđemilske bitke 1042. g. nakon koje Duklja, iz okrilja Vizantijskog carstva, iz saveza Romeja, stiče faktičku državnu nezavisnost. Autor je lirskom ekspresijom u autentičnoj formi pripovijedanja putem dijaloga i aksioloških atribucija moralnih vrlina crnogorskih predaka izatkao svijet likova, junaka, mudraca, vitezova, mladalačkih snova, jutarnjeg bljeska sunca, predio Veljeg Dola, koji predstavlja mikrokosmos dukljanskog bića, duševni svijet i prirodu živih bića, sliku ratnog dvora dukljanskog vladara Dobroslava, i mudrost njegovih savjetnika, pripreme ratnog štaba pred veliku istorijsku bitku s najvećim carstvom, život običnih ljudi i njihove etičke vrline, svadbe zaručnika koji jedni drugima daruju zavjete vjernosti – muškarac školjku ili šipak, a djevojka smokvu ili narandžu, živopisne slike lova na Labeatskom jezeru, poprište velike bitke, slavlje i snove dukljanskog naroda i prijekorno kaštiganje izdajnika i špijuna, tugu i spemene na poginule, sve to pretočeno na autentičnoj istorijskoj građi povjesnog događaja što putem Ljetopisa Popa Dukljanina otkriva spoljnu ekspresiju ratne dramaturgije, dok nam Vukanović

takvu istorijsku događajnu povjest sjedinjuje s unutrašnjom dramaturgijom jednog kolektiviteta i negovih junaka, čime sama istorija biva istinitija.

Književna ekspresija otkriva toplinu, neposrednost i ljubav, kojom nas autor vraća u jedan znameniti istorijski događaj, kroz etičku strukturu romana što u 35 poglavlja svoju gnoseološku i aksilošku supstancu književnih poruka vezuje za ljudskost i etiku dobra: Čovjek je da stvara dobra djela, dušu da hrani, a ne samo drob, ali i izraziti želju za saznanjem i poštovanjem poeticum humanusa drugih naroda i njihovih kultura, što se iskazuje iskonskom žeđu dukljanskog čovjeka za knjigom i putovanje. *Zadatak slova je da govori istinu. Riječi će vrijednovati ljudi i vrijeme. Kao što ribi treba voda, tako i čovjeku trebaju riječi kao duhovna hrana... U Duklji je nepisani zakon – nekud ići, u bijeli svijet ili makar preko brda. Ko nije vidio Svač, dolinu mudrosti, Prapratnu dukljansku prijestonicu i Kotor, taj ništa nije vidio.* Time nam Vukanović oživljava, dočarava, učvršćuje i osvježava, u poetičkoj formi, putem velikog dara pripovjedanja, obogaćenom lirikom i poezijom, ne samo svoje velike dosege književne imaginacije, nego i istorijsku predstavu o naraštaju jednog vremena koje nam je podarilo dostojanstvo putem nezavisnosti kao modusom za upravljanjem sopstvenom sudbinom, sve to izraženo u saglasnosti sa istorijskim izvorima koja u književnoj ekspresiji dobija potpunu i uvjerljivu sadržinu, a neposrednošću svog jezičkog izraza i leksike kojom je obogatio crnogorski jezik, ispoljava posebiti dar da otkrije suštinu narodnog bića i njegovu tradiciju zasnovanu na čovječnosti i agonu slobode, pretačući istoriju u dramsku strukturu romansijerskog izraza i gradeći most među naraštajima kojima oni prelaze iz života u zvijezde – *kad knjiga postaje kovčeg vrijedniji od zlata.*

Ovaj roman je reflektivna epistemologija i etika, moralna čitanka, sušta aksilogija narodnog bića crnogorskog, topla i neposredna elegija o vrijednostima života – svijeta i čovjeka, to je ljetopis o grandioznom poduhvatu naših pređa za slobodu i ljudskost: *Dok je Ljetopis živ i vi ćete biti živi. Ljetopis je istina, kad ga nema nije bilo ni ljudi, pa su to glasoviti spomeinici vremena, a Duklja ište zublju da ne izgori čovjekovo potomstvo, jer ko se davi fata se za vesla, a ko davi fata se za uže.*

Autor romana *Tuđemilski svici*, Slobodan Vukanović, svoju književnu imaginaciju pretače u formu istorijskog romana koja nije romanisirana istoričnost, nego povijest uzdignuta do literature kojom se obogaćuje istorijsko i etičko nasljeđe naših predaka, i koji majstorskom naracijom slika vrijeme i njegove ljude, njihov pogled na svijet, slika orla i sokola i njihovu borbu, prateći njihov let, divi im se jer su *krila i let – čovjekov san.* Djelo je puno životne snage autora koji nam je posvjedočio svoju ljubav za slobodarsko nasljeđe i baštinu crnogorskog naroda, ušavši u samo bilo njegovih vrlina i iskonske motive života što će preko ovog ostvarenja nastaviti da živi i traga kao istinska književnost posvećena narodu: *Prava literatura može ponići samo ako pisac uzima svoju misiju kao služenje narodu i ako vlada osnovnim predstavama o*

stvarnosti – svijetu i čovjeku (A. Blok). Roman je bogata riznica crnogorskog jezičkog blaga, a autor romana učinio je i dodatni napor – rječnikom starih i manje poznatih riječi, uz one kojim je kao novim kovanicama, Vukanović, predstavio sebe kao tvoritelja riječi, čime će ovo izuzetno književno ostvarenje, uz naznačene odlike, biti rado čitano i dugo pamćeno.

Mr Svetlana SEKULIĆ

PRIPOVJEDAČKI ČILIM OD JAVE I SNA
(Nova knjiga: *Razmeđa Bihora*)

Zbirka odabranih priča s prošlogodišnjeg festivala „Zavičajne staze“ pod naslovom *Razmeđa Bihora* ima dušu. Knjiga sadrži priče 32 autora iz Crne Gore, regiona i dijaspore, besjede Hasnije Muratagić-Tune i Ljubete Labovića o pripovjedačko-poetskoj magiji Čamila Sijarića. Izdavač knjige je NVO Centar za kulturu Bihor.

Priče iz života, one bihorske, nastaju spontano kad život zaboli i zajeca duša... Priče o Bihoru. Zbog Bihora, a u slavu pisca, nezaboravnog, velikog Čamila.

Otme se težak uzdah, krene suza, začuje plač, a potom vrisak u noći koji niko ne čuje... I tako, običan *insan* pod turobnim bihorskim nebom piše svoju *veliku priču*. Često nesvjesno, natjeran od onog zvjerskog u čovjeku, provlači nit po nit čvrstog proznog tkanja, i bude mu lakše... Osjeti malu radost, utjehu, jer je djelić svoje *muke* utkao u proznu tvorevinu.

Pred očima radoznalog čitaoca promiče neobična galerija muških i ženskih likova, tragičnih, ali očaravajućih u isti mah... Imponuje taj njihov heroizam *da se izdrži i ono nadljudsko i pogleda stvarnosti u oči...* Ženi s tih prostora nije lako, kriva je za sve i bez stvarne krivice... poput *Hasanaginice*, te često skonča svoj mladi život i prije vremena, bilo od svoje ili tuđe muške ruke. Pojedini likovi su toliko markantni da prerastaju sredinu i postaju *živi spomenici* ljudskosti, ogromne trpeljivosti i požrtvovanja.

Nižu se *teške sudbine* na Razmeđi Bihora. Počev od Safije, nesrećne Fetije, blagorodne Sene, naivne Raze čija ljepota postaje *fatalna*, pobožne *Bezjade*, tete *Nurije* sa svojom *seharom*, Feride i Suzane koje stradaju u *cvijetu mladosti*, pa do Avdovice kojoj *uzeše obraz* oni koji pogaziše *datu besu*. Naslikane oporom bihorskom kičicom s puno kontrastnih boja, preliva, kao da *opominju*

iz dubine mraka, bude savjest da pravda jednom mora biti zadovoljena. Sve one su na osoben način oličenje tipičnog bihorskog miljea, tradicionalnih *stega od kojih se teško oslobađa*. Tek na momente, kad im se ukaže prva prava prilika, uzdignu se snagom duha, borbenošću, iznad učmalosti svoje sredine. Ono što ih povezuje, a što nose u svom karakteru jeste upravo *vjerovanje ljudima*, dobroti i pravdi, od kojih na kraju stradaju. Život im, nažalost, nameće okolnosti koje nijesu tražile niti birale (rat, siromaštvo, svaki *zijan...*) u kojima se ne snalaze. Vremenom propadaju i postaju *ruine (Sena)* koje ismijava okolina. Prosvjetna radnica, *Safka*, doživljava brojna poniženja i razočaranja od neprijateljskih vojnika dok grčevito brani *uspomene* - vazu s plavim zumbulima, a vjenčani prsten skriva pod jezikom. Zumbuli nijesu mirisali, bili su *bez duše sve* dok nogom nije kročila na slobodnu teritoriju. Ova sugestivna priča *krije* u sebi puno simbolike i nosi jaku poruku: *Vremena i sjećanja najpouzdanije povezuju mirisi i cvijeće*. Žrtva *nesojluka*, tranzicije i degradacije društva bila je i *Sena* iz istoimene priče. Umjesto da bude obilato nagrađena od života zbog svoje *izuzetnosti*, biva bačena u blato, otuđena, zaboravljena... Tek slučajan susret s bivšim školskim drugom, dozivanje njenog imena, trgnuše je, na trenutak, od sivila i vratiše sjećanja... Bezbrizni dani djetinjstva, škole, igara kao da se najednom sliše u tom zvonkom, radosnom uskliku *Seno!* Autor vjerodostojno povlači granicu između dva svijeta, tj. gradi kontrast. Koristeći takvo *ubojito* stilsko sredstvo *svijeta u kome dobro caruje*, s jedne, i ovog *sadašnjeg, u kome je novac mjera vrijednosti*, s druge strane, narator daje svom djelu poseban umjetnički pečat.

Tako, malo po malo, svjedoci ovih *bolnih životnih priča*, udruženim snagama, kreativnošću i maštom, stvaraju bihorski ćilim živopisnih boja, ostavljajući ga u amanet naraštajima. Takav *pisani trag* će ih stalno podsjećati koliko su, oni prije njih, voljeli svoj *zavičaj, tradiciju, istinu i pravdu*. Nad njima će uvijek lebdjeti *Selimov nur* da im ukaže na pravi put kada se nađu na razmeđi.

Daleki predak *Selim* će ih, glasom savjesti, upozoravati *da ostanu u svom Bihoru, čuvaju korijene, rađaju djecu... a ukoliko ih daljina odvuče u tuđinu, neka ponesu bar jedan kamen, djelić zavičaja...* I to će biti dovoljno... do novog povratka.

Na kraju, treba posebno naglasiti da svaka od izabranih priča iz knjige *Razmeđa Bihora* čitaocima daruje nešto svoje, a opet univerzalno. Ta nepresušna *ljubav prema zavičaju* jeste, nesumnjivo, onaj *dukat* koji se čuva u njedrima i čiji sjaj nikada ne blijedi. Iz tog razloga, i u našim nastavnim planovima i programima za crnogorski jezik i književnost, kako za osnovnu tako i srednju školu, trebalo bi uvrstiti i priče s ovom tematikom kako zbog njihovog umjetničkog kvaliteta tako i zbog obilja stilskih figura, žive i zanimljive naracije, autentičnosti psihološkog portretisanja likova, kao i jasnih poruka namijenjenim onima koji dolaze.

Biljana B. JOKSIMOVIĆ¹

Prof. dr Veljić Čedo **DJECA SA TEŠKOĆAMA I SMETNJAMA U RAZVOJU (Grafokarton – Prijepolje, Podgorica, 2018)**

U izdanju Grafokartona – Prijepolje, objavljena je stručna knjiga *Djeca sa teškoćama i smetnjama u razvoju*, Prof. Dr Veljić Čeda, vanrednog profesora Univerziteta Crne Gore. Recenzenti knjige su prof. dr Nikola Mijanović, doc. dr Vesna Simović i doc. dr Nada Šakotić.

Knjiga ima 184 strane teksta, sa dvadeset slika i tri tabele. U uvodu knjige, autor se bavio razjašnjenjima, zašto baš ova tema, potkrepljujući obrazloženje problemima, na koje nailaze studenti određenih fakulteta zbog nedostatka odgovarajuće literature, o zaštiti i tretmanu lica sa razvojnim smetnjama. Autor ovdje nenametljivo iznosi preporuku studentima, da im ova knjiga bude samo orijentir, koji će ih uputiti na relevantnu literaturu, pomoću koje će doći do potrebnih saznanja vezanih za pomenutu oblast. U nastavku, nalazimo kratak osvrt na istorijski razvoj zaštite i tretmana lica sa invaliditetom u Crnoj Gori. Nakon toga, on navodi terminološke odrednice i pojmove koji su razmatrani u knjizi. Pomenute pojmove, bliže pojašnjene u nastavku knjige, autor preciznije definiše, u želji da se ublaži stigmatizacija i umanje posljedice, koje su neminovni pratilac lica sa invaliditetom. On dalje ističe, da je u knjizi korišćen termin »smetnje i teškoće u razvoju« jer je po njegovom, i mišljenju brojnih autora, najodgovarajući za djecu sa smetnjama u razvoju, osnovno-školskog uzrasta. Organizacionu strukturu knjige, čini osam jasno definisanih tematskih cjelina.

U prvom dijelu, koji se sastoji iz tri poglavlja, navedeni su članovi Konvencije o pravima djeteta, kojima se garantuje zaštita djece, od svih oblika diskriminacije, bez obzira na rasu, boju kože, pol, jezik, vjeroispovijest, političko

¹ Biljana B. Joksimović, Master učitelj, OŠ „Vukašin Radunović“ Berane, biljana65@t-com.me

i drugo uvjerenje, nacionalno, etničko ili socijalno porijeklo, imovinsko stanje, onesposobljenost, rođenje ili drugi status djeteta, njegovih roditelja ili staratelja. U nastavku se detaljno potkrepljuje pravo i potreba djeteta sa smetnjama u razvoju, na obezbijeđenu socijalnu i zdravstvenu zaštitu, kao i na obrazovanje. Osim toga, ovo poglavlje predstavlja prikaz usvojenih zakona, deklaracija, strategija i dokumenata, kojima se u Crnoj Gori obezbjeđuje, donosi, mijenja i prilagođava zakonska regulativa i stvaraju neophodne pretpostavke, da se djeca sa smetnjama u razvoju zbrinu i omogući im se socijalna i zdravstvena zaštita, kao i obrazovanje. Ovdje je ukazano na značaj podrške učenicima sa smetnjama u razvoju, a dat je i osvrt na uvođenje inkluzivnog obrazovanja u obrazovni sistem Crne Gore. Istaknute su implikacije, koje je izazvao navedeni proces na položaj djece sa smetnjama u razvoju. Naime, ukazano je na značaj inkluzivnog obrazovanja i vaspitanja, kojim se u isto vrijeme jačaju i procesi integracije i socijalizacije te djece. Dajući i neka uporedna iskustva sa zemljama u okruženju, nalazimo i izvjesne preporuke autora, kako da škola što kvalitetnije i efikasnije sprovodi proces inkluzije, a sve u cilju pružanja podrške djeci sa smetnjama u razvoju, uz uvažavanje njihovih specifičnih mogućnosti i sposobnosti. Druga cjelina sadrži sedam poglavlja, u kojima se između ostalog, govori o nekim od osnovnih pojmova u specijalnoj pedagogiji i metodici specijalnog vaspitno-obrazovnog rada. Osim toga, pojašnjene su specifičnosti vaspitanja i obrazovanja djece sa teškoćama i smetnjama u razvoju. Autor dalje daje istorijski prikaz odnosa društva prema osobama sa invaliditetom i detaljnije razmatra pojam invalidnosti, posmatrajući ga kroz prizmu različitih pristupa. Nakon toga, daje definicije i klasifikacije invalidnosti osoba sa invaliditetom. Na kraju su predstavljeni pojmovi - prevencija i rehabilitacija, koja se razmatra sa aspekta medicinske, profesionalne i socijalne rehabilitacije.

Treća cjelina, posvećena je istorijskoj pozadini zaštite i tretmana lica bez ostatka sluha. U šest potpoglavlja, detaljno su objašnjene posljedice oštećenja sluha na kognitivni i socijalni razvoj, kao i na ponašanje osobe oštećenog sluha. Ukazano je na potrebu uključivanja djece sa oštećenjem sluha u rani rehabilitacioni postupak i na probleme na koje se nailazi pri definisanju oštećenja sluha, zbog neusaglašene terminologije. U nastavku je obrazložena klasifikacija i etiologija oštećenja sluha, date su karakteristične promjene po kojima se prepoznaje nagluvost, a na kraju, autor analizira i opisuje psiho-fizičke karakteristike djece sa oštećenim sluhom. U sljedećem, četvrtom dijelu, autor se bavi istorijskom pozadinom zaštite i tretmana lica sa ostatkom i bez ostatka vida. Ovdje nas on upoznaje sa zadacima tifologije, definicijom i klasifikacijom sljepoće, a navodi i uzroke sljepoće. I ovdje, kao i u prethodnom poglavlju, date su karakteristike u ovom slučaju, slijepog djeteta, s posebnim osvrtom na njegovu pažnju, pamćenje i mišljenje. Slijedi bliže pojašnjavanje pojma slabovidosti i objašnjenja poremećaja kao što su refrakcija oka, kratkovidost, dalekovidost, strabizam, katarakta i dr.

Peta cjelina se sastoji od tri poglavlja. Prvo poglavlje posvećeno je retrospektivi položaja i zaštite lica sa intelektualnom ometenošću. Ovdje se daju definicije intelektualne ometenosti, a pruženi su i kriterijumi pomoću kojih se vrši njena procjena. Autor dalje navodi značaj prevalencije osoba sa intelektualnom ometenošću i navodi uzroke koji dovode do ovog poremećaja. U nastavku, date su detaljne karakteristike lako, umjereno, teže i teško intelektualno ometenih osoba. Slijedi detaljan prikaz Daunovog sindroma, kroz kratak historijski presjek prvih svjedočanstava o ovom sindromu i mogućih uzroka njegovog nastanka. Navedeni su tipovi hromozomskog defekta i njihovi karakteristični klinički znakovi. Tjelesnom invalidnošću, autor se bavi u narednom, šestom poglavlju, koje je organizovano u šest potpoglavlja. Ovdje je ukazano na značaj i neophodnost prevalencije. Osim toga, navedeni su uzroci oštećenja, a najčešći su: cerebralna paraliza, dječja paraliza, različita etiologija, srčana oboljenja, kongenitalne deformacije, distrofija mišića, TBC kostiju i zglobova, Parkinsonova bolest, ali i razne povrede i hemofilija. U ovom dijelu su objašnjeni i defekti kičmenog stuba, rahitis, deformiteti stopala i nogu, koji takođe mogu prouzrokovati tjelesnu invalidnost djece.

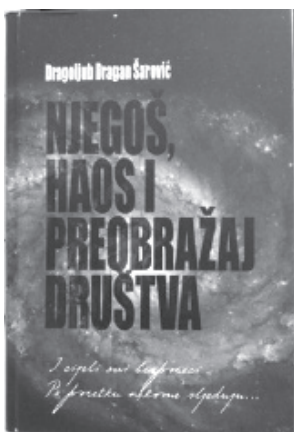
Sedmi dio sadrži jedno poglavlje, posvećeno poremećajima ponašanja, sa svojih deset potpoglavlja. Objasnjavajući terminološka određenja pojma – poremećaj ponašanja, autor ukazuje na neusaglašenost termina kojima se označavaju razne vrste pomenutog poremećaja. Jedan od razloga tome je, što je fenomen poremećaja u ponašanju, predmet razmatranja brojnih naučnih disciplina, pravne, pedagoške, psihološke, sociološke i drugih. Otuda dolazi do problema, ne samo definisanja, već i uspostavljanja jasnog i preciznog kriterijuma klasifikacije i procjene poremećaja ponašanja. Nadalje, ukazano je na različite načine ispoljavanja poremećaja u ponašanju, koji se kreću od neprihvatanja i suprotstavljanja ustaljenim normama ponašanja, socijalne neprilagodljivosti, do emocionalne poremećenosti. Poremećaji ponašanja, uslovljeni su uzrastom djeteta, temperamentom i uzrocima koji su ih izazvali, kako navodi autor. Autor nas dalje upoznaje sa simptomima koji ukazuju na poremećaj ponašanja, navodeći uslove i negativne uticaje iz neposrednog okruženja djetetovog odrastanja, koji doprinose da se razviju i učvrste negativni obrasci u njegovom ponašanju. U nastavku, objašnjeni su i drugi oblici poremećaja ponašanja, kao što su: prolazne teškoće prilagođavanja, reaktivni poremećaji, asocijalna ponašanja, neke forme neuroza, hiperaktivnost, hiperkinetički sindrom, hipoaktivnost i autizam. Svi navedeni pojmovi su detaljno opisani, ukazano je na simptome i djelovanja, po kojima se mogu prepoznati, navedeni su uslovi koji pogoduju razvijanju poremećaja, čime je nenametljivo data preporuka da se umanje negativni uticaji sredine u kojoj dijete raste i time se spriječi, da uočeni problem, postane trajno obilježje i karakteristika djeteta. Posebnu pažnju, autor je poklonio autizmu, koji je sve više prisutan i o kome se u sve većoj mjeri govori, kao o problemu sa kojim se susreće sve

veći broj porodica. Ukazao je na simptome po kojima se prepoznaje, naveo način funkcionisanja djeteta sa autizmom, izdvojene su osnovne karakteristike autističnog djeteta, koje su posebno apostrofirane. Osmi dio se sastoji od tri potpoglavlja u kojima se autor bavi problematikom specifičnih razvojnih poremećaja u učenju i ponašanju, poremećajima artikulacije i poremećajima jezičkih struktura. Objasnjeni su poremećaji psihomotornog razvoja i način njihove manifestacije. Zatim se pojašnjavaju problemi opšte razvojne disgnozije i razvojne dispraksije sa njihovim bitnim karakteristikama i simptomima. Detaljnije obrazlagajući poremećaje artikulacije, profesor Veljić je ponaosob objasnio poremećaje kao što su alalija, dislalija, poremećaje govora u ritmu i tempu, tahilaliju, tahifemiju, tahifraziju, bradilaliju, disgrafiju, diskalkuliju i disleksiju. Sve njih je jasno opisao, ukazao na način ispoljavanja, naglasio kakve promjene u ponašanju one mogu da izazovu i na kraju, ponudio je vježbe koje je poželjno raditi sa djecom koja imaju neki od navedenih poremećaja. Posljednje poglavlje osme cjeline, posvećeno je poremećajima jezičkih struktura, koje se ogledaju u poremećaju jednog ili više aspekata složenog procesa verbalne komunikacije, na različite načine. Nakon što ih je nabrojao, autor ih precizno opisuje i ukazuje na način njihovog manifestovanja. Naročito ističe probleme koje imaju djeca sa razvojnom disfazijom.

Knjiga Djeca sa teškoćama i smetnjama u razvoju, predstavlja vrijedno djelo koje će poslužiti, ne samo studentima fakulteta koji se bave ovom problematikom i koji će se u budućnosti, u svom profesionalnom radu, susretati sa mnogim od obrađenih problema u ovoj knjizi, već je ona korisno štivo za roditelje, nastavnike, socijalne radnike, pedagoge i psihologe. Ona pruža uvid u relevantne pojave i probleme djece sa teškoćama i smetnjama u razvoju. Osim toga, profesor Veljić, upućuje sve one kojima će knjiga koristiti, na proučavanje brojnih izvora, koje je naveo, a iz domena su interesovanja ovog područja i od neprocjenjivog su značaja za proces inkluzije.

Dr sc. Mile BAKIĆ

Knjiga **NJEGOŠ, HAOS I PREOBRAŽAJ DRUŠTVA**, autora Dragoljuba Dragana Šarovića, MEDEON Podgorica, 2018.



Dragoljub Dragan Šarović pisao je knjigu *Njegoš, kaos i preobražaj društva* vjerujući da ona može doprinijeti zaživljavanju kulture bazirane na vrijednostima i dubokim značenjima principa preobražaja društva i ideja vodilja za njihovu primjenu, proisteklih iz Njegoševih djela *Gorski vijenac* i *Luča mikrokozma*. Uobičajeno ponašanje po kome *teorija ide drumom, a praksa šumom*, često ga je dovodilo u dilemu: pisati knjigu koja ima potencijal da podstakne promjenu takve kulture ili odustati? Čak i onda kada je, kako kaže, privremeno odustajao, osjećaj da ova tema zaslužuje svjetlost dana, upravo zbog potencijala da ubijedi praksu da se preseli na javne drumove,

dodatno ga je motivisala da istraje u svom poduhvatu.

Devet, u knjizi datih, principa preobražaja i devet ideja vodilja, pojedinačno su opisani i naslovljeni odgovarajućim Njegoševim stihovima. Opisom i objašnjenjem principa i ideja i naglašavanjem njihove univerzlanosti, autor je sugerisao da oni mogu služiti kao narodno dobro od opšteg interesa, jer zrače energijom koja je trajni izvor duhovnog preobražaja, ne samo, kako on kaže, našeg malog svijeta, već bilo kog društva i organizacije. Osim toga, kroz suočavanje našeg uma s poljem značenja principa preobražaja i ideja vodilja postaje jasno da u njima postoji potreban i dovoljan transformacioni potencijal za preobražaj društvene i pojedinačne svijesti. U tom poduhvatu pisac duhovnoj inteligenciji dodjeljuje najvažniju ulogu, jer je u pitanju inteligencija koju svaki čovjek dobija rođenjem i pomoću koje, između ostalog, razlikuje ispravno od

pogrešnog. U skladu s tim, sve vrijeme, autor uspješno izbjegava zamku koja ga je mogla odvesti u poistovjećivanje i izjednačavanje Njegoševog *duhovnog kapitala* s jednom-hrišćanskom religijom, što se vidi iz njegovog stava da u knjizi duhovno nije identično religioznom, ali ga kao univerzalni vrijednosni koncept ne isključuje.

Njegošev *duhovni kapital* i *Teorija haosa* inspirisali su autorov drugačiji pogled na svijet a time i na upravljanje. Pogled koji je oslobođen od dnevne politike i koji, u eventualnom sukobu činjenica i teorije, nikad ne ide na štetu činjenica, a temelji se na tvrdnji pisaca da u crnogorskoj tradiciji i kulturi ne postoji ništa slično Njegoševom duhovnom nasljeđu čija bi iskra u kamenu podsticajnije, strasnije i plodotvornije upalila naše uspavane pozitivne motive u pravcu preobražaja negativne kulture društva.

U knjizi pisac s jedne strane stavlja akcenat na Njegošev duhovni kapital koji smatra najvažnijim, jer on našim značenjima, vrijednostima i ciljevima nadopunjuje, osnažuje, održava i oplemenjuje materijalni i socijalni kapital. Sa druge strane, on potencira duhovni kapital kao manifestaciju naših razmišljanja o tome što je čovjek i koji je smisao i svrha njegovog života. Kapital koji se izgrađuje pomoću *duhovne inteligencije*, koja odgovara na pitanja *ko sam ja* i *zašto?* Kroz traženje odgovora na ova pitanja autor saopštava važnost *duhovnog kapitala* posebno s aspekta njegovog uticaja na funkcionisanje i povezivanje *materijalnog* i *socijalnog kapitala* društva.

Pisac naglašava da duhovni kapital direktno ne stvara profit kroz biznis, ali mu daje nespornu moć i uticaj na fer profitabilno poslovanje i uvećanje kvaliteta života ljudi, čineći održivim budućnost zajednice i vrijednosti koje ljudi u njoj njeguju, manifestujući se kroz ono u šta oni i društvo vjeruju i zbog čega postoje. Cijelu knjigu, kao nevidljiva nit, povezuje autorova misao da *duhovni kapital* nije materijalno bogatstvo ili novac, već ukupan potencijal duhovnog znanja i vještina, kojima raspolaže neka kultura i svaki njen član ponaosob, kojim ona održava i poboljšava ljudski duh a poslovanje čini održivim.

Preobražaj društva utemeljenog na *mehanicističkom* pogledu na svijet, odnosno na metafori mašine, u kome dominira palanačko pohlepna svijest i koga svaki spoljašnji ili unutrašnji poremećaj trajno izbacuje iz ravnoteže, glavna je tema ove knjige. Pisac tvrdi da je ulaganje novca, vremena i energije u njegove popravke i reaktivno rješavanje kriza trošenje energije bez značajnih pozitivnih efekata. Umjesto toga, on smatra da je ljudima potrebno ponuditi novu sliku budućnosti. U tu svrhu on u knjizi postavlja pitanja i daje odgovore koji imaju potencijal ostvarenja buduće slike društva, kroz proces preobražaja njegove kulture, baziran na Njegoševom duhovnom kapitalu. Tako se autor pita: *Zašto je potreban preobražaj? Odakle početi? Kako ga izvesti? Ko će to uraditi? Što je cilj preobražaja? Kako motivisati ljude da učestvuju u tom poduhvatu.*

Kroz odgovore na postavljena pitanja u knjizi se daju rješenja koja proizilaze iz posmatranja sistema na potpuno nov način. Autorovo saznanje da

se u brzo promjenljivim i kriznim vremenima najbolje održava i najduže traje ono društvo koje ima karakteristike *samoorganizujućeg kompleksnog sistema*, uticalo je da u stvaranju ove knjige značajnu ulogu, osim Njegoševog *duhovnog kapitala* ima i *Teorija haosa*, kao *treća naučna revolucija*, čijem utemeljenju je doprinijela pojava prvih kompjutera šezdesetih godina dvadesetog vijeka.

Istovremeno, autor u knjizi posvećuje pažnju neizbježnom pitanju izvora motivacije za izvođenje ovog, kako kaže, koliko veličanstvenog, toliko teškog i plemenitog zadatka. Sveobuhvatno i detaljno traganje pisaca za tim izvorom, rezultiralo je saznanjem da u našoj dosadašnjoj istoriji ne postoji ništa privlačnije i moćnije od Njegoševе istorijske i duhovne ličnosti i njegovog djela. Poput očekivanja boljeg života, blagostanja, *obećane zemlje* i uskrsnuća pravednih Njegoš i njegovo djelo predstavljaju atraktore, koji utiču na manje organizovana društvena stanja, privlačeći ih ka nekoj vrsti viših organizovanih društvenih stanja.

U skladu s tim autor Njegoševо djelo naziva *velikim atraktorom* koji ima moć privlačenja entiteta, kao i povratnog uticaja na njihovo ponašanje. On kaže da njegovo povratno dejstvo, kroz obrasce nižih dimenzija, proizvodi slike koje podstiču želju i jačaju volju ljudi za angažovanjem u procesu preobražaja negativne kulture društva i poentira tezom da je privlačenje Njegoševog duhovnog nasljeđa toliko snažno, da se oko njega trajno okreće Crna Gora. Takvo kruženje *našeg malog svijeta* omogućava najintimniji i najdublji kontakt sa njegovim duhovnim kapitalom, u kome razni fenomeni prelaze u neku vrstu komprimiranog stanja gdje su, na primjer, godine stvarnosti smještene u nekoliko sekundi čitanja poruke nekog stiha.

Pisac Njegoševе stihove doživljava i kao neku vrstu rasprave o suštinskoj prirodi Crne Gore u kojoj živi ideja o našem vremenu kao pozornici njenog postojanja i u tom smislu nastavlja: „Sa stanovišta pjesnika, kao višeg obrasca, postojanje Crne Gore je svršen čin. To je za neke umove paradoks, jer postoji aktuelan sistem navike navika u našem društvu, koji se poziva na Njegoša praveći barijere, upravo, njegovoj imaginaciji. Ono što zaštitnici paradoksa zvanog Crna Gora ne žele vidjeti je, da u pjesnikovoj kreativnoj imaginaciji neka bude što biti ne može, ona može biti i ono što jeste i ono što nije i da, pri tom, nema kontradikcije. To jedinstvo suprotnosti je prednost, a ne hendikep Crne Gore jer se na taj način održava otvorenost sistema presudno važna za njegov život i vitalnost. Zahvaljujući tome, čudo crnogorskog trajanja postaje moguće, jer otvorenost osujećuje prepuštanje društva navici navika, koja ga teži okameniti u oblicima koje žele zastupnici pomenutog paradoksa“.

Autor primjećuje i da se našа istorija još uvijek kreće nasumično u Njegoševoj imaginaciji, zbog čega ima karakteristike procesa koji se koleba tamo-amo, uzrokujući pojedinačno i kolektivno, dugotrajno lutanje cijelog društva. Ipak, zaključuje da se u Kosmosu, svijetu i našem malom svijetu odvijaju promjene, razvojni procesi i neočekivani, nasumični događaji koji

remete naviku navika i stvaraju prostor u kojem mogu nastati novi uslovi i mogućnosti.

Autor potencira ljubav bez koje je poduhvat društvenog preobražaja nezamisliv jer je ona najmanje haotična pojava u Kosmosu. Ljubav kao dvosmjernu ulicu od pojedinca prema državi i od države prema pojedincu. U tom smislu, on skreće pažnju da država prima ljubav koju građani, oslobođeni od privilegija i statusnih simbola, manifestuju poštenim odnosom, radom i osjećajem. Kreiranjem ambijenta u kome je kompetencijama i radom moguće ostvariti pristojan standard i visok kvalitet života, država uzvraća ljubav. Ulogu katalizatora ljubavi između njih, autor je dodijelio *duhovnoj inteligenciji* u liku *lidera slugu i majstora svoga posla* koji poboljšavajući sebe, iz ljubavi prema sebi, poboljšavaju i razvijaju kompletan sistem.

Na kraju knjige pisac je željeni rezultat dosljedne primjene osamnaest principa i ideja vodilja, proisteklih iz Njegoševog duhovnog kapitala, metaforčki nazvao „Vir“ čiji je društveni ekvivalent slobodno, otvoreno, moderno, demokratski i održivo društvo koje ostvaruje pravdu borbom protiv nepravde. U pitanju je partnersko društvo, koje kreativnošću koja izvire iz njegove osposobljenosti za život na ivici haosa postepeno potiskuje *dominatorske ego stilove ponašanja*, u korist sistema za koji su karakteristični unutrašnji i spoljašnji partnerski odnosi. Radi se, kaže autor, o sistemu koji u datim uslovima ima dovoljan priliv duhovnog kapitala koji ga preobražava iznutra i istovremeno ga čini kreativnim, održivim i vitalnim i daje mu snažan osjećaj za svrhu i pravac preobražaja.

IN MEMORIAM



Mr Luka MITROVIĆ

**PROF. DR RADOVAN BAKIĆ
(1935–2018)**



Početak ove godine otišao je u vječnost, da živi u priči i sjećanju, naš omiljeni i cijenjeni profesor Radovan Bakić. Rođen je 1935. godine u Zabrdju, opština Andrijevica, gdje je završio osnovnu školu. Nižu gimnaziju završio je u Andrijevici, Učiteljsku školu u Beranama, a Višu pedagošku školu (Odsjek geografija i istorija) na Cetinju. U Skoplju je završio Prirodno-matematički fakultet, poslijediplomske studije na Prirodno-matematičkom fakultetu u Beogradu (1970), gdje je i doktorirao (1973).

Radio je kao nastavnik u Gusinju, profesor Ekonomske škole u Prištini, viši stručni saradnik u Pokrajinskom zavodu za urbanizam i projektovanje u Prištini, a od 1974. do 1979. radi na Prirodno-matematičkom fakultetu u Prištini. Od oktobra 1979. godine živi i radi u Crnoj Gori, najprije kao pomoćnik republičkog sekretara (ministra) za urbanizam i građevinarstvo, kada i izvodi nastavu na Filozofskom fakultetu u Nikšiću. Od 1989. do 1994. godine na tome Fakultetu bio je u stalnom radnom odnosu. Biran je za vanrednog profesora 1985, a status redovnog profesora Univrziteta Crne Gore imao je od 1990. godine. Ministar je Ministarstva uređenja prostora u Vladi Crne Gore u periodu od 1994. do 2000. godine, a kasnije i poslanik u Skupštini Crne Gore. Radio je i na Fakultetu za pomorstvo u Kotoru.

Izuzetna je uloga profesora Bakića u formiranju i razvoju nastavničkog Filozofskog fakulteta. Nemjerljiv je njegov doprinos u formiranju, razvoju i kadrovskom jačanju Odsjeka za Istoriju i geografiju.

Tokom svog rada među učenicima i studentima je zasluženost stekao veliki ugled svestranog pedagoga, omiljenog profesora i uzornog nastavnika etičara.

Profesoru Bakuću pripada i pionirska zasluga u teorijskom, metodološkom i strukturnom oblikovanju prostornog planiranja kao naučne discipline. On pripada naučnicima utemeljivačima metodologije aseizmičkog, ekološkog i integralnog planiranja. Jedan je od prvih geografa koji je u svojim naučnim radovima ukazao na potrebu izučavanja i teorijsko-metodološkog strukturiranja Prognozne geografije, posebno u funkciji prostornog planiranja. Naučno djelo prof. dr Radovana Bakića reprezentuje ga kao jednog od vodećih geografa Crne Gore, a za oblasti demografije, prostorno planiranje, izučavanje kretanja stanovništva Crne Gore i Prognozne geografije, sigurno vodećeg naučnika.

Bio je predsjednik ili član mnogih odbora za naučne skupove.

Pored stručnih, obavljao je brojne društveno-političke funkcije: član Predsjedništva SSRN Crne Gore, predsjednik Savjeta za životnu sredinu Crne Gore, član Saveznog savjeta za životnu sredinu, predsjednik Upravnog odbora Republičkog zavoda za urbanizam i projektovanje u Podgorici, član Upravnog odbora JP Nacionalni parkovi Crne Gore, član Naučnog savjeta Nacionalnog parka „Biogradska gora“, član Savjeta Građevinskog fakulteta u Podgorici i Upravnog odbora Regionalnog vodovoda „Crnogorsko primorje“ u Budvi.

Prof. dr Radovan Bakić bio je aktivni saradnik CANU. Član je Odbora za demografiju, Odbora za etnologiju, Odbora za geografiju i geologiju i Odbora za životnu sredinu. Bio je član Savjeta Enciklopedije Crne Gore.

Profesor Bakić bio je član Nacionalnog komiteta geografa Jugoslavije (dva mandata), predsjednik Društva geografa Crne Gore od 1996. godine, član Predsjedništva Društva urbanista Crne Gore, član redakcije *Godišnjaka Društva geografa Crne Gore*.

Objavio je u raznim stručnim listovima i časopisima preko 120 stručnih i naučnih radova iz oblasti geografije, demografije i prostornog planiranja. Kao autor i koautor objavio je 20 knjiga, preko 200 naučnih i stručnih radova, 12 prikaza knjiga drugih autora i više stručnih studija. Napisao je i preko 100 enciklopedijskih jedinica.

Dobitnik je većeg broja priznanja, nagrada i odlikovanja (Orden rada sa zlatnim vijencem, Zlatne plakete Ministarstva za elementarne nepogode Vlade Republike Italije, Sedamnaestojulske nagrade Andrijevića, Srebrne plakete za zaštitu životne sredine i niz zahvalnica).

Profesionalni angažman, nesebično zalaganje za unapređenje stanja u prosvjeti i nauci obavezuju nas da profesora Radovana Bakića čuvamo u uspomeni kao vrsnog čovjeka, intelektualca duboko posvećenog struci i časnom pozivu.

Prof. dr Božo MIHAILOVIĆ

**PROF. DR SONJA BJELETIĆ
(1947 - 2018)**



U martu ove godine preselila se u vječnost, naša omiljena i cijenjena profesorica Sonja Bjeletić. Rođena je na Cetinju 22. avgusta 1947. godine. Posle završene srednje škole (Junior/Senior High School u Washingtonu D.C. i položene mature u gimnaziji “Slobodan Škerović” u Titogradu), upisala je Ekonomski fakultet u Titogradu 1966. godine. Tokom studija nagrađivana je sve četiri godine za ostvareni visok prosjek ocjena, koji joj je obezbijedio stipendiju Ekonomskog fakulteta u Titogradu, Univerziteta u Beogradu. Diplomirala je 1970. godine, a već sljedeće godine upisala je postdiplomske studije iz oblasti međunarodne ekonomije na Ekonomskom fakultetu u Beogradu. U rekordnom roku položila je sve ispite sa najvećim ocjenama i odbranila magistarski rad. Doktorsku disertaciju “Spoljnotrgovinska komponenta u privrednom razvoju Crne Gore” odbranila je takođe na Ekonomskom fakultetu Univerziteta u Beogradu.

Zasnovala je radni odnos u decembru 1974. godine na Ekonomskom fakultetu u Titogradu u svojstvu asistenta pripravnika na predmetu Međunarodni ekonomski odnosi. Kasnije je birana u zvanja: asistenta, docenta, vanrednog profesora i redovnog profesora. Bila je prodekan Ekonomskog fakulteta za nastavnu oblast. Posljednjih nekoliko godina svog radnog vijeka bila je dekan Fakulteta za državne i evropske studije, profesor na Univerzitetu Mediteran i Fakultetu za menadžment u Herceg Novom.

Bila je poliglota govoreći engleski, francuski i italijanski jezik.

Učestvovala je po pozivu u više studijskih programa u inostranstvu (SAD, Kanada i Norveška). Imala je jednogodišnji boravak u SAD (Pitsburg) kao Fulbrightov ekspert 2005/2006. godine.

Sa referatima i raznim izlaganjima učestvovala je na međunarodnim naučnim skupovima, držala predavanja na određenom broju inostranih univerziteta (Florida State University, Eastern Washington University, Univerzitet u Oslu...) i radila na međunarodnim naučnim projektima.

Objavila je više knjiga, monografija, studija, priručnika, kao i preko sto naučnih i stručnih radova. Među prvima se u Crnoj Gori bavila složenom problematikom međunarodnih ekonomskih odnosa i ulogom naše države u njima. Kreirala je veoma savremeno specijalističko usmjerenje iz ove oblasti na Ekonomskom fakultetu i bila dugogodišnji rukovodilac.

Bila je aktivno uključena u process internacionalizacije nastavnih programa na kojima je bila uključena. Godine 1998. je sa sopstvenim konceptom nastavnog programa Međunarodnog biznisa i istraživačkim projektom "Univerzitet u tranziciji" učestvovala na međunarodnoj konferenciji posvećenoj homogenizaciji nastavnih programa na University of Washington u Sijetlu, SAD.

Nastavno - pedagoška aktivnost profesorice Bjeletić obuhvata i veliki broj mentorstava i članstava u komisijama za izradu i odbranu magistarskih radova i doktorskih disertacija na Ekonomskom fakultetu u Podgorici, Ekonomskom fakultetu u Beogradu, na Fakultetu za pomorstvo u Kotoru, te brojna mentorstva stručnih radova u okviru saradnje sa Republičkim zavodom za školstvo i Ministarstvom prosvjete i nauke.

Njeno izuzetno bogato i uspješno nastavno – pedagoško iskustvo tumačeno je kao izraz kompetentnosti i visoke profesionalnosti i stručnosti, ali i popularnosti među studentima kojima je predavala, o čemu svjedoče, pored ostalog, i visoke ocjene studenata u anonimnim anketama sprovedenim na Ekonomskom fakultetu.

Kao prosvijećena osoba i vrhunska intelektualka, koja je znala da voli svoju državu, bila je inicijator, jedan od utemeljivača i predsjednik Evropskog pokreta u Crnoj Gori.

*Radovan DAMJANOVIĆ
Mašan LEKIĆ*

**SAVO LEKIĆ
(1930–2018)**



„Nema veličine gdje nema jednostavnosti, dobrote i pravde“ (Lav Tolstoj). Ovo geslo bilo je vodilja u životu Sava Lekića, prosvjetnog, kulturnog radnika i publiciste, rođenog 21. 1. 1930. godine u selu Komarno, Virpazar. Njegovo školovanje je počelo u rodnom mjestu, a nastavilo se u Nižoj realnoj gimnaziji u Baru, Učiteljskoj školi u Nikšiću, Višoj pedagoškoj školi (Grupa srpskohrvatski jezik i istorija) na Cetinju, a diplomirao je na Filozofskom fakultetu u Sarajevu (Grupa istorija jugoslovenskih književnosti – srpskohrvatski jezik).

Prvi učiteljski zadatak obavio je u selu Godinju iz kojega je imao lijepa šecanja na odnos seljana Godinja i dece prema svome vaspitaču, tada mladom ucitelju. Taj početak učiteljovanja ostavio je kod njega obavezu da u toj oblasti postigne onoliko koliko su njegove psihičke i fizičke mogućnosti bile, a one su, kada kroz ovaj dugi period života vidimo, bile dovoljno jasne i snažne da se njegovo djelo u toj oblasti ne može zanemariti. Bio je direktor osnovne škole u Boljevićima, a nakon toga i direktor Osnovne škole „Meksiko“ u Baru koja, s njim na čelu, postiže izvanredne rezultate i 1972. godine dobija najveće republičko priznanje – nagradu „Oktoih“. Savo Lekić je bio i direktor Biotehničkog obrazovnog centra „Dušan Vlahović“ u Baru i direktor Kulturnog centra Bar, odbornik u SO Bar, poslanik Prosvjetno-kulturnog vijeća u Skupštini SRCG za opštine Bar, Budvu i Ulcinj, predsjednik IO učeničkih zadruga Crne Gore i član više obrazovnih i kulturnih asocijacija u opštini i SRCG. Kraće vrijeme radio je kao savjetnik u Zajednici za naučni rad Crne Gore u Titogradu. S funkcije direktora Kulturnog centra Bar odlazi u penziju 1990. godine.

No, Savo je nastavio s radom kao istraživač i publicista, stavlajući u prvi plan očuvanje crnogorske kulturne, prosvjetne i državne baštine. Opredijelio se da tema njegovog stvaralaštva bude školstvo, smatrajući da je ono najbolji pokazatelj sveukupnog razvoja društva. Nijesu ga ni u ovim danima napustili ideali iz mladosti o jednakosti među ljudima, o humanom i bogatom društvu. Visoko cijeneći društvene i lične vrijednosti koje je ponio u mladosti nastojao je da njih afirmiše u svom radu. Bio je posvećen prosperitetu svoje sredine i svoje domovine. Nijesu ga pokolebali različiti stavovi i mišljenja o jeziku i pismu u Crnoj Gori, jer je on imao jasno opredjeljenje da je crnogorski jezik jedna od značajnih oblasti ljudskoga saznanja preko kojega se ostvaruje nacionalni i lični identitet.

Sarađivao je u stručnim listovima i časopisima u kojima je objavio više radova. Bavio se školskom historiografijom. Objavio je kao koautor knjigu *Poljoprivredne škole u Crnoj Gori 1875–1995*, a kao autor potpisuje knjige: *Škole u Crmnici 1832–1945*, *Osnovna škola u Starom Baru 1878–1998*, *Škole u Crmnici 1832–2002*, *Osnovna škola „Meksiko“ Bar 1922–2002* i *Razvoj prosvjete i školstva u barskoj opštini 1832–2005*. Objavio je priloge u monografijama *Crmnica* i *Pristan*. Njegova saopštenja sa simpozijuma objavljena su u knjigama *Crna Gora pred izazovima budućnosti*, *Crmnica – nasljeđe i budućnost*, *Vrijeme sinteze*, *Crnogorski jezik u novom Ustavu* i *Vuk Karadžić i Crnogorci*.

Svojim knjigama Savo je dao značajan doprinos istoriji crnogorskog školstva, a posebno se odužio svojoj rodnoj Crmnici đe je znalački postavio i rasvijetlio doprinos ovog kraja razvoju školstva u nekadašnjoj i sadašnjoj Crnoj Gori. Kao ozbiljni istraživač ostavio je neprocjenljivu dokumentaciju i raznovrsnu istorijsku građu o školama u Crmnici.

Bio je član Matice crnogorske od njezina osnivanja i saradnik časopisa *Matica*, član GO Saveza boraca i antifašista Crne Gore. Dobitnik je više priznanja, nagrada i odlikovanja, među kojima je Orden rada sa srebrnim vijencem.

Njegovom smrću školstvo i crnogorsko društvo ostalo je bez poznatog i priznatog prosvjetnog radnika, preduzimljivog i istrajnog stvaraoca, dobronamjernog i rado viđenog sagovornika i nadasve dobrog čovjeka.

Мироје ВУКОВИЋ

ОДЛАЗАК СВЕСТРАНОГ СТВАРАОЦА СЛАВКО ШЋЕПАНОВИЋ (1937–2018)



Тихо, скоро незапажено, крајем јануара је у 82. години са животне сцене сишао Славко Шћепановић, један од најпознатијих просвјетних радника Црне Горе, човјек који је у наше школство уградио много стручне и прегалачке енергије и знања, истовремено један од најпознатијих црногорских преводилаца, књижевни критичар и дугогодишњи сарадник бројних листова и часописа, међу којима се посебно истичу „Просвјетни рад“ и „Васпитање и образовање“ а бројни су његови фељтони који су излазили на страницама „Побједе“, „Дана“, а колико ме сјећање служи и „Вијести“. Био је дугогодишњи дописних „Вечерњих новости“.

Свакако, најдуже је објављивао у „Просвјетном раду“. Према његовом казивању, негдје око 1956. године као студент Више педагошке школе на Цетињу почео је да чита овај лист и истовремено постао његов сарадник. Та сарадња се наставила и за вријеме студија на Филолошком факултету у Београду и непрекидно трајала преко 60 година. Задњи његов текст је у овом листу изашао постхумно. Према подацима који су наведени у библиографијама „Просвјетног рада“ само за период од 1967. до 2008. године, у њему је објавио преко 650 текстова, а према доста поузданој процјени за период од 60 година преко 800, чиме је неприкосновено заузео прво мјесто међу бројним сарадницима овог листа како у дужини сарадње тако у броју објављених текстова. Своју приврженост овом листу просвјетних, културних и научних радника Црне Горе, потврдио је дугогодишњим радом у његовом Управном одбору чиме је и на тај начин

допринио његовом стручном, садржајном, кадровском и сваком другом успону.

Био је преко 20 година редовни сарадник и „Васпитања и образовања“ у коме је у сваком новом броју објављивао рад или два. Славко Шћепановић је једно вријеме био и у уредништву часописа, а потом његов дугогодишњи лектор и коректор.

Славко Шћепановић је цио свој радни вијек провео у школству Црне Горе. Почео је као учитељ, затим наставник, професор и директор школе, а преко двије деценије је био виши самостални савјетник у Министарству просвјете и науке Црне Горе. Сви који су га познавали, а познавали су га многи, практично цијела просвјетна јавност Црне Горе, знали су га као непосредног, предусретљивог и добронамјерног човјека који је за сваког имао времена и стрпљења. Кад би ко с неким разлогом из ма ког дијела Црне Горе морао да дође у Министарство просвјете и науке, прво би потражио Славка Шћепановића да се са њим посавјетује шта му је радити и коме се обратити. Мало је људи као што је био Славко који су тако добро познавали школство Црне Горе, његове проблеме и потребе, и који је лично познавао толико просвјетних радника.

Као професор руског језика више пута је боравио на усавршавању руског језика у Совјетском Савезу, касније Русији. Тиме је био у прилици да се непосредно упозна с тамошњим књижевним и педагошким токовима, а Славко Шћепановић је зналачки проналазио веома драгоцјене и нама непознате теме и књиге, преводио их и објављивао у нашој периодици или као посебне књиге. Тиме је обогатио не само сазнања о многим писцима и актуелним предгошким и посебно методичким донетима СССР-а и Русије. У томе је био неуморан. Као потврда томе је и књига превода сатиричних пјесама објављених у руској књижевној периодици, а коју је непосредно пред смрт припремио и која би требало да буде штампана ових дана. Славко Шћепановић је био и цијењени књижевни критичар мада је из скромности сам знао да каже како он није књижевни критичар већ смо онај који као читалац износи своја запажања о прочитаној књизи. Па и да прихватимо тај његов став, свако ко је био у прилици, или накнадно буде у прилици, да прочита те његове текстове, углавном објављене у „Просвјетном раду“, може да констатује да су они и анализом и искреним запажањима и стучним оцјенама често надмашивали текстове оних који су били дубоко убијеђени да су књижевни критичари. У сваком случају и тај његов допринос остаће драгоцјен за наше свеукупно стваралаштво.

Остаје да на крају констатујемо, а сигуран сам да ће се са овим сложити сви који су познавали Славка Шћепановића, да смо његовом смрћу изгубили познатог просвјетног радника, свестраног ствараоца и преводиоца, уз то доброг човјека, добронамјерног и предусретљивог, човјека који је на људе преносио невјероватни оптимизам и човјечност. Овакви људи ће нам трајно недостајати.

POZIV NA SARADNJU SUGESTIJE SARADNICIMA

Poštovani saradnici,

Vaspitanje i obrazovanje, časopis za pedagošku teoriju i praksu, objavljuje tekstove u skladu sa zahtjevima međunarodnih standarda razvrstane u sljedeće kategorije: originalni (izvorni) naučni radovi, pregledne naučne i stručne radove. Časopis, pored ovih radova, objavljuje priloge: prevode, analize, portrete, prikaze, aktuelne informacije, ocjene, bibliografije i slično iz oblasti vaspitanja i obrazovanja. Pozivamo na saradnju sa željom da nam šaljete teorijske radove, rezultate sprovedenih eksperimentalnih istraživanja, priloge koji govore o inoviranom nastavnom i vaspitnom radu u školi i ostale stručne radove svih nivoa obrazovanja. Poželjno je da autor kod dostavljanja rada naznači prema svom mišljenju kojoj navedenoj kategoriji njegov rad pripada.

Objavljuju se samo radovi koji nijesu ranije objavljivani, osim prevoda i preuzetih radova, uz prethodno pribavljeno odobrenje.

Molimo autore da se prilikom pripreme rukopisa pridržavaju sljedećih standarda izloženih u ovom uputstvu:

a) Obim teorijskog i istraživačkog rada može biti najviše do jednog autorskog tabaka, odnosno 16 staranica, normalnog proreda (30 redova na stranici), izuzimajući prostor za rezime (abstract) i popis korišćene literature. Drugi radovi (portreti, prikazi, informacije, osvrti, ocjene, kritičke opservacije, bibliografije i sl.) mogu biti opsega od 2 do 5 stranica.

b) Svi tekstovi treba da budu pisani u tekst procesoru Microsoft Word, fontom Times New Roman, veličine slova 11.5 tačaka, širina sloga 126 mm, visina sloga 197 mm, prored 13,8.

c) Rad se piše po sopstvenom izboru latinicom ili ćirilicom, a biće objavljen u pismu koje odredi autor.

d) Naslov rada treba da bude precizan, sažet i jasan. Iznad naslova rada piše se ime i prezime autora, ili više njih, a uz ime treba staviti fusnotu koja

sadrži zvanje autora i podatke o radu: izvod iz doktorske ili magistarske teze, izvod iz istraživačkog projekta i njegov naziv, kao i druge bitne podatke o autoru i radu.

e) Na početku rada se nalazi koncizan i informativan rezime na crnogorskom (srpskom, bošnjačkom, hrvatskom) jeziku do 15 redova koji sadrži cilj rada i saopštene osnovne rezultate u radu. Na kraju rezimea navesti do 6 ključnih riječi koje su stručno i naučno relevantne za prezentirani sadržaj.

f) Imena stranih autora u tekstu se navode u originalu ili transkribovano, fonetskim pisanjem prezimena, poslije čega se ime navodi izvorno uz godinu objavljivanja rada, npr. Pijaže (Piaget, 1990). Ako se u radu koristi članak iz nekog časopisa navod treba da sadrži: ime autora, godina izdanja (u zagradi), naslov članka, puno ime časopisa istaknuto kurzivom, mjesto izdanja, broj i broj stranice. Ako se navodi web dokument on sadrži: ime autora, godina, naziv dokumenta (kurziv), datum kad je sajt posjećen i internet adresa. Na kraju rada se prilaže spisak literature gdje bibliografska jedinica treba da sadrži prezime i inicijale imena autora, godina izdanja (u zagradi), naslov knjige pisan kurzivom, mjesto izdanja i izdavača.

Kod citiranja i navođenja izvora (referenci) preporuka je da se koriste APA ili Harvard sistem.

g) Autora rada uz svoje ime dostavlja Redakciji časopisa kontakt adresu, e-mail adresu i telefon, kao i osnovne podatke o radnoj angažovanosti.

Rad koji nije pripremljen po ovim standardima neće biti uključen u proceduru recenziranja o čemu se autor obavještava.

Svi radovi se anonimno recenziraju od strane najmanje dva recenzenta. Radovi se ijekaviziraju. Redakcija donosi odluku o objavljivanju rada o čemu obavještava autora u roku od tri mjeseca. Uredništvo objavljuje radove neovisno od redoslijeda prispjjeća. Rukopisi se ne vraćaju.

Radove i priloge dostaviti elektronskom poštom ili na CD-u.

Radove slati na adresu:

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

ili e-mail: vaspitanjeiobrazovanje@zuns.me
casopis.mpin@mps.gov.me
radovan.damjanovic@t-com.me

REDAKCIJA