

1

# ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

ЧАСОПИС ЗА ПЕДАГОШКУ ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ

ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

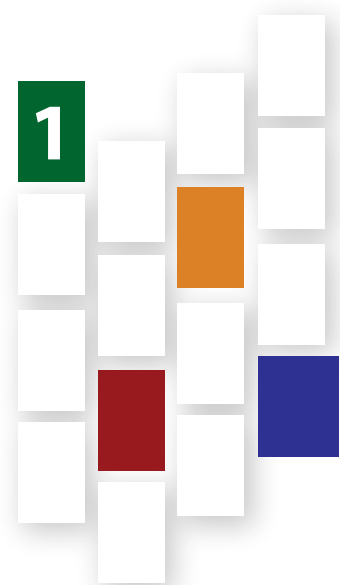
EDUCATION

*edukation*

Образование

*Ausbildung*

éducation





ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ  
часопис за педагошку теорију и праксу

УДК – 37

ISSN 0350 – 1094

ПОДГОРИЦА

Год XXXIX

Годишњи број 1

2014

Часопис издаје Завод за уџбенике  
и наставна средства Подгорица

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

Излази тромјесечно

Тираж 1000

Рукописи се не враћају

Штампа “Штампарија Обод”  
АД Цетиње

*Главни уредник*  
Радован Дамјановић

*Одговорни уредник*  
Др Божидар Шекуларац

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

*Секретар Редакције*  
Снежана Јовановић

*Лектор*  
Сања Орландић

*Преводилац*  
Мр Радослав Милошевић-АТОС

*Коректура*  
Весна Вујовић

*Корице*  
Слободан Вукићевић

*Компјутерска обрада*  
Марко Липовина

# **ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ**

ЧАСОПИС ЗА ПЕДАГОШКУ ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ

**1**

Подгорица, 2014

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

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

Годишња претплата:

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

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

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

Завод за уџбенике и наставна средства Подгорица

\* \* \*

*Главни уредници:*

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

*Одговорни уредници:*

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

**САДРЖАЈ**  
**CONTENTS**  
**1/2014**





## САДРЖАЈ

### ЧЛАНЦИ (научни, истраживачки, прегледни, стручни радови)

Душанка ПОПОВИЋ Читалачка писменост и ПИСА пројекат у Црној Гори .....	13
Јасна АДАМОВ Станислава ОЛИЋ Мирјана СЕГЕДИНАЦ Идентификација ученика даровитих за хемију – студија случаја .....	37
Божидар ШЕКУЛАРАЦ Историјски преглед развоја писмености у Црној Гори .....	51
Тања НОВОВИЋ Веселин МИЋАНОВИЋ Биљана МАСЛОВАРИЋ Улога родитеља у предшколском систему Црне Горе .....	63
Горан Д. ПЉАКИЋ Традиционалне теорије настанка поремећаја у социјалном понашању ...	79
Зоран ЈОВОВИЋ Савремено демократско друштво: Васпитање и образовање за толеранцију .....	97
<b>НАСТАВНО-ВАСПИТНИ РАД</b>	
Весна РАДУЛОВИЋ Наталија ВОЈИНОВИЋ Примјена методе практичних и лабораторијских радова у настави географије .....	111



Душко БЈЕЛИЦА Јовица ПЕТКОВИЋ Физиолошки основи у спортском тренингу .....	125
Србислава ПАВЛОВ Хуманистички усмјерен курикулум и савремена школа .....	135
Никола РАИЧЕВИЋ Одјељењски старјешина и његове функције .....	145
Нада ОРБОВИЋ Драгица МИЈАНОВИЋ Примјена MS Excel-а (табеларна израчунавања) у настави .....	165
Јелена АЦИЋ Образовање у функцији реинжењеринга у процесу пројектовања нових производа .....	177
Лариса ЗЛОКАЗОВА Пројектовано учење страног језика .....	183
<b>ИНИЦИЈАТИВЕ, ПРЕГЛЕДИ, ОСВРТИ, КОМЕНТАРИ</b>	
Радослав Милошевић – АТОС Настава оријентисана на учење .....	193
Јована МАРОЈЕВИЋ Промовисање интеркултурализма кроз језике .....	197
<b>ПРИКАЗИ</b>	
Драшко ДОШЉАК Селхановићева књига о мултикултурализму .....	203
Зоран ЈОВОВИЋ Др Славка Гвозденовић: Методика наставе социологије .....	207
Јованка ВУКАНОВИЋ Страх од (зло)употребе знања Академик Драгутин Вукотић: Садејство племенитости и етичности у људском роду .....	211
Др Мирослав ДОДЕРОВИЋ Др Здравко Ивановић: Урбани развој градова Црне Горе у турској империји .....	217

## CONTENTS

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

Dušanka POPOVIĆ Reading literacy in PISA project in Montenegro .....	13
Jasna ADAMOV Stanislava OLIĆ Mirjana SEGEDINAC Identification of students gifted for Chemistry – Case Study .....	37
Božidar ŠEKULARAC Historical Review of Literacy in Montenegro .....	51
Tanja NOVOVIĆ Veselin MIĆANOVIĆ Biljana MASLOVARIĆ Parents' Role in Preschool education system in Montenegro .....	63
Goran D. PLJAKIĆ Traditional theories of the origin of social behaviour disorders .....	79
Zoran JOVOVIĆ Modern democratic society: Education and Education for Tolerance .....	97

### TEACHING AND EDUCATIONAL WORK

Vesna RADULOVIĆ Natalija VOJINOVIĆ Use of practical and lab work methods in the teaching of Geography .....	111
---	-----

Duško BJELICA Jovica PETKOVIĆ Physiological fundamentals in sports training .....	125
Srbislava PAVLOV Humanistic driven curriculum and modern school .....	135
Nikola RAIČEVIĆ Homeroom teacher and his responsibilities .....	145
Nada ORBOVIĆ Dragica MIJANOVIĆ Application of MS Excel (spreadsheet calculations) in teaching .....	165
Jelena ADŽIĆ Education used for reengineering in the process of new products design ..	177
Larisa ZLOKAZOVA Projected learning of foreign languages .....	183

## **INITIATIVES, REVIEWS, REFLECTIONS, COMMENTS**

Radoslav Milošević - ATOS Teaching for Learning .....	193
Jovana MAROJEVIĆ Promoting intercultural competence through foreign language teaching ...	197

## **REVIEWS**

Draško DOŠLJAK Selhanović's book dealing with Multiculturalism .....	203
Zoran JOVOVIĆ Dr Slavka Gvozdenović: Teaching Methods in Sociology .....	207
Jovanka VUKANOVIĆ Fear of mis(use) of knowledge Academician Dragutin P. Vukotić: The impact of nobility and ethics on humanity .....	211
Dr Miroslav DODEROVIĆ Dr Zdravko Ivanović: Urban development of towns in Montenegro during Ottoman Empire .....	217

**ЧЛАНЦИ**  
(научни, истраживачки, прегледни, стручни радови)





Dušanka POPOVIĆ<sup>1</sup>

## ČITALAČKA PISMENOST I PISA PROJEKAT U CRNOJ GORI

### **Rezime:**

Rezultati istraživanja čitalačke pismenosti, tj. sposobnosti razumijevanja zapisanog teksta i njegove dalje upotrebe, posebno oni koje petnaestogodišnji učenici pokazuju na *Međunarodnom testiranju učenika* (PISA), i značaj ove vještine za život i rad u savremenom društvu, ukazuju na potrebu analize svih segmenata koji utiču na njen razvoj i unapređenje. U tekstu razmatramo pojam čitalačke pismenosti, zatim uspjeh naših učenika na do sada realizovanim istraživanjima pismenosti u našoj zemlji i na PISA testiranjima (2006, 2009. i 2012. godina) i mogućnosti koje, za razvoj čitalačke pismenosti, pružaju aktuelni obrazovni programi namijenjeni nastavi crnogorskog-srpskog, bosanskog i hrvatskog jezika i književnosti u Crnoj Gori. Razvoj čitalačke pismenosti, kao dijela funkcionalne pismenosti, zadatak je i cilj nastave jezika i književnosti, kako u osnovnoj, tako i u srednjoj školi. Zadatak svih ostalih predmeta jeste da tu sposobnost razvijaju i unapređuju u okviru svoje nastave. Cilj nam je da, kroz analizu pristupa koji se programom nudi, pokažemo da nastavno-ciljni obrazovni programi zasnovani na konstruktivističkoj teoriji učenja pružaju dobru osnovu za razvoj čitalačke pismenosti i razvoj vještine učenja putem čitanja.

**Ključne riječi:** čitalačka pismenost, istraživanje pismenosti, PISA projekat, obrazovni programi

### **Šta je čitalačka pismenost?**

Pismenost – osnovna, čitalačka, medijska, računarska, matematička... uslov je za život, rad i napredak u savremenom društvu. U deklaracijama o ljudskim pravima ističe se da je pismenost osnovno ljudsko pravo, implicitno sadržano u pravu na obrazovanje, da nije sama sebi svrha i da kao takva u širem smislu obuhvata znanja i vještine koje su potrebne svima u svijetu

<sup>1</sup> Dr Dušanka Popović, rukovodilac Odsjeka za KPR u Zavodu za školstvo i profesor na Filozofskom fakultetu u Nikšiću.

brzih promjena (*Opšta deklaracija o ljudskim pravima*, 1948, *Deklaraciji iz Persepolisa*, 1975, *Hamburška deklaracija*, 1997).

Bez pismenosti, čovjek ne može ostvariti druga ljudska prava. Pismenost nas čini sigurnijim, sposobnim da budemo aktivni građani i da kritički sagledavamo stvarnost. Samo funkcionalno pismen čovjek može kritički prihvatiti različite vrste tekstova sa kojima se svakodnevno sreća putem raznih medija i zaštititi sebe od negativnih medijskih poruka. Funkcionalno nepismenim čovjekom lako je manipulirati, pa se, nažalost, pismenost može posmatrati i kao oruđe moći i opresije koje legitimiziraju mišljenje, prava i zakone dominantne grupe, odnosno *kao sredstvo kojim se kreira mišljenje*. Pismenost često određuju grupe koje su nadmoćnije u društvenoj hijerarhiji, pa zato ona može imati i trenutni politički, tj. ideološki značaj (Street, 1993a). Pismenost stanovnika jedne zemlje direktno je povezana s rastom njene ekonomske moći, dokazuju stručnjaci.

Kroz istoriju, razumijevanje pismenosti značajno se mijenjalo, kao i uloga pismenosti u životu pojedinca. Pojam pismenosti prvo je definisan kao ovladavanje vještinama čitanja i pisanja slova i riječi, odnosno vještina dekodiranja napisanog, a zatim i kao sposobnost osobe *da sa razumijevanjem pročita i napiše kraći, jednostavan tekst o svakodnevnom životu* (Unesko, 1951). Šezdestih i sedamdestih godina ističe se da je *pismena osoba ona osoba koja je stekla osnovno znanje i vještine koje joj omogućavaju uključivanje u sve aktivnosti, koje za efikasno funkcionisanje u grupi i društvu zahtijeva pismenost, a postignuća u čitanju, pisanju i računanju omogućavaju joj upotrebu ovih vještina u svrhu vlastitog razvoja i razvoja zajednice*.

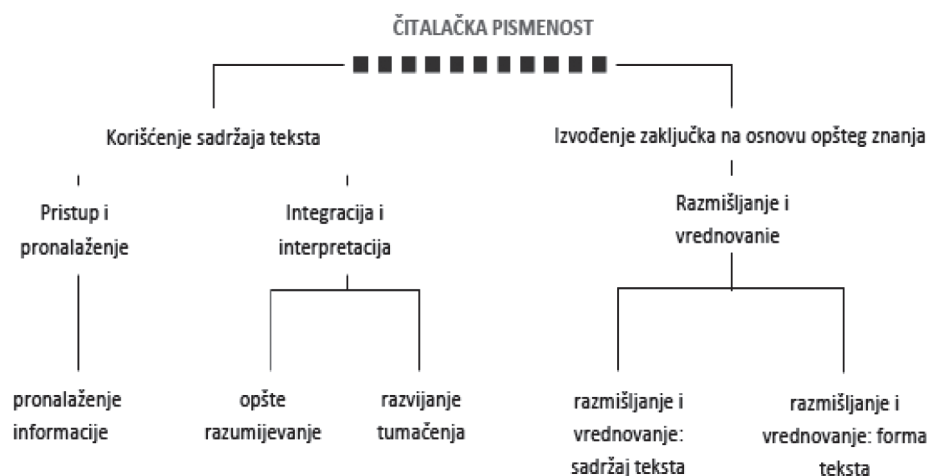
U savremenim okolnostima pismenost se razumije kao skup znanja, vještina i strategija koje pojedinci grade tokom života u različitim situacijama, kroz interakciju sa sebi ravnima i širom zajednicom. Kognitivno bazirane teorije čitalačke pismenosti ističu interaktivnu prirodu čitanja i konstruktivnu prirodu razumijevanja u štampanom mediju (Binkley & Lynnakyla, 1997; Bruner, 1990; Dole, Duffy, Roehler & Pearson, 1991) i u još većem obimu u elektronskom mediju (Fastrez, 2001; Legros & Crinon, 2002; Leu, 2007; Reinking, 1994). Čitalac generiše značenje kao odgovor na tekst koristeći prethodno znanje i nivo teksta i situacije koje su često društveno i kulturno uslovljene.

U okviru PISA projekta definicija čitalačke pismenosti iz 2000. godine glasila je: *čitalačka pismenost je razumijevanje i korišćenje napisanih tekstova i promišljanje o njima, kako bi se postigli ciljevi i razvili znanje i potencijal za aktivno učešće u društvu*. (Kirsh et al, 2002; OECD, 2010). Definicija čitalačke pismenosti iz 2009. godine nastavlja se za i 2012. godinu, dok se za 2015. godinu dodaje *angažovanje u čitanju* kao integralni dio čitalačke pismenosti: *čitalačka pismenost je razumijevanje i korišćenje napisanih tekstova i promišljanje o njima, kao i angažovanje na napisanim tekstovima*,

kako bi se postigli ciljevi i razvili znanje i potencijal za aktivno učešće u društvu. Čitalački pismena osoba ne posjeduje samo vještinu i znanje da čita dobro, već i da vrednuje i koristi čitanje u različite svrhe. Stoga je cilj obrazovanja da kultiviše ne samo efikasnost već i angažovanost u čitanju. Angažovanje u ovom kontekstu podrazumijeva postojanje motivacije za čitanje, zainteresovanost i uživanje u čitanju, osjećaj kontrole nad onim što se čita, uključenost u društvenu dimenziju čitanja, kao i raznovrsnu i učestalu čitalačku praksu.

Ovakva definicija čitalačke pismenosti odnosi se i na sposobnost pojedinca da koristi pisane informacije u svakodnevnim životnim situacijama (ne samo na literarnu interpretaciju), a procjenjuje se kroz praćenje sposobnosti učenika da u tekstovima pronalazi ključne podatke, klasifikuje ih, interpretira i kritički sagledava, te da promišlja o onome što u tekstu piše. Dakle, u okviru čitalačke pismenosti, PISA projekat ispituje sljedeće: sposobnost pronalaženja informacija u tekstu, sposobnost formiranja širokog opšteg razumijevanja teksta, sposobnost razvoja i interpretacije teksta, sposobnost promišljanja o sadržaju, sposobnost procjenjivanja sadržaja teksta i sposobnost promišljanja o formi i procjenjivanje forme teksta. Na osnovu ovakvog određenja pismenosti uočavamo da se čitanje ne posmatra kao unitarna vještina, već da je to sklop procesa, pristupa i vještina koje variraju u zavisnosti od čitaoca, tipa teksta, kao i cilja ili situacije u kojoj se čita (Cambell et al, 2001).

**Shema 1:** Čitalačka pismenost



Čitalačka pismenost se u navedenim definicijama prepoznaje kao važan faktor kako individualnih nastojanja, tako i društvenih aktivnosti pojedinca. Kako se čitanje realizuje u različite svrhe i u različitim kontekstima, to se tokom procjene ove vještine koriste tekstovi različitih vrsta, umjetnički i neumjetnički, linearni/kontinuirani i nelinearni/nekontinuirani, mješoviti i dr.



Kognitivistička shvatanja koja ističu interaktivnu prirodu procesa čitanja i konstruktivističku, stvaralačku prirodu procesa razumijevanja jesu koncept čitalačke pismenosti (Reading Literacy) na kojem se PISA projekat zasniva. Značenje teksta konstruiše se u interakciji čitaoca i teksta, a u tu interakciju čitalac unosi kognitivne i metakognitivne strategije rada na tekstu. Takođe, važna su i prethodna znanja i iskustva stečena u situacijama čitanja (npr. korišćenje tekstualnih i situacionih podsticaja). Tekst sadrži određene lingvističke i strukturalne elemente, i odnosi se na određenu temu, dok kontekst određuje cilj za koji se čita i, preko cilja, procese čitanja koji su primjereni cilju i tekstu.

Stručna literatura (domaća i strana) govori o više vrsta funkcionalne pismenosti, zavisno s kojeg stanovišta je posmatramo, odnosno šta uzimamo kao osnov podjele: pismenost školske omladine i pismenost odraslih, čitalačka pismenost, leksička pismenost, medijska pismenost, računarska pismenost, prirodnjačka, istraživačka, informatička pismenost itd.

Pismenost u savremenom društvu predstavlja proces, jer kod pojedinca očuvanje i razvoj pismenosti traje čitav život – društvene promjene donose uvijek nove i različite potrebe za pismenošću. Na nivo i kvalitet pismenosti pojedinca utiču njegove urođene i stečene sposobnosti, različita znanja koja posjeduje, okolina, način sticanja i razvoj te vještine kroz obrazovno-vaspitni sistem, stepen privrednog, tehnološkog i kulturnog razvoja društva i sl.

Poznato je da, nakon što djeca usvoje osnovnu pismenost, prvi uslov očuvanja i unapređenja sopstvene pismenosti jeste kontinuirano čitanje – razvijanje i unapređivanje vještine čitanja. Razvoj vještine čitanja nije zadatak samo početne nastave čitanja, već vještina koja zahtijeva posebna ulaganja i trud i nastavnika i učenika tokom čitavog školovanja. Čitanje čiji se zahtjevi povećavaju, čiji se predmet stalno širi i postaje raznovrsniji i složeniji – što su učenici stariji. Čitanje različitih književnoumjetničkih tekstova (rodova i vrsta), čitanje neumjetničkih tekstova različite namjene, informativno čitanje u različitim situacijama, čitanje radi ličnog zadovoljstva, interpretativno i izražajno čitanje, učenje putem čitanja – čitanje kao stil života, *kao jedan od najkompleksnijih oblika ljudskoga društvenog ponašanja* (Grosman, 2010).

Istraživači ove oblasti širom svijeta bave se procesom čitanja: od prepoznavanja znakova i njihovog povezivanja u riječi, nizova riječi u rečenice, problema koji se javljaju u tim fazama, do različitih načina proučavanja i interpretacije teksta. Mnoga istraživanja vještine čitanja doprinijela su boljem poznavanju šireg značenja čitanja, podsticanju zanimanja za jezik, što je usmjerilo napore savremenog društva na intenzivniji i sistematski razvoj pismenosti svojih pripadnika – kako onih koji je tek stižu tako i onih koji su odavno njeni korisnici.

Savremena društva svuda u svijetu, bar deklarativno, pokazuju interesovanje za unapređenje pismenosti svojih pripadnika, odnosno brigu

za loše rezultate na nacionalnim i međunarodnim provjerama pismenosti. Zabrinjavajuća je činjenica da interesovanje za čitanjem sve više opada, da su djeci školskog uzrasta drugi mediji izazovniji i interesantniji (računari, internet, televizija i sl.), da čitanje, posebno lektire procjenjuju kao napor više i sl. U većini evropskih zemalja postoje nacionalna tijela koja koordiniraju i podržavaju aktivnosti koje promovišu čitanje, donoseći i posebne strategije za unapređenje ove vještine (EACEA P9 Eurydice, 2011). Opadanje funkcionalne pismenosti građana jedne države jeste za zabrinutost, pa je ova oblast upravo jedan od važnih razloga uvođenja obrazovnih reformi i u sklopu njih promjene nastavnih programa po kojima se u školskom sistemu izvodi nastava.

### **Istraživanja pismenosti u regionu i Crnoj Gori**

Nacionalna i međunarodna istraživanja čitalačke pismenosti učenika u regionu i Crnoj Gori pokazuju da na razvijanju ove vještine treba intenzivno raditi, mijenjajući mnoge korake i pristupe u procesu podučavanja i učenja učenika.

Rezultati istraživanja u posljednjih deset godina pokazuju da naši učenici osnovnu školu završavaju sa veoma niskim nivoom funkcionalne pismenosti (razumijevaje pročitano i upotreba vještina čitanja i pisanja), tj. skromnom čitalačkom pismenošću. Istraživanje obrazovnih postignuća učenika osmog razreda u osnovnim školama u Crnoj Gori (februar – mart 2001)<sup>2</sup>, realizovano od strane tima naših eksperata i eksperata sa Filozofskog fakulteta iz Beograda na čijem čelu je bio prof. dr Nenad Havelka, pokazalo je sljedeće rezultate: negativan uspjeh na testu iz maternjeg jezika i književnosti u Crnoj Gori ostvarilo je 52, 6% testiranih učenika, dovoljan uspjeh 32,6%, a dobar 11,1 posto. Vrlo dobrih i odličnih ocjena nije bilo. Šta je testirano? Kriterijumski test iz maternjeg jezika bio je instrument za procjenu osnovne jezičke pismenosti učenika. Sastojao se od četiri subtesta: *pravopis* (8 zadataka), *gramatika* (7 zadataka), *književnost* (11 zadataka) i *rječnik* (22 zadatka). Test je bio orijentisan na razumjevanje osnovnih pojmova i umijjenja neophodnih za snalaženje u situacijama usmenog i pismenog izražavanja, kao i vještina čitanja i razumijevanja teksta. Ovim istraživanjem utvrđeno je da su učenici osmih razreda pokazali *nedovoljan stepen opšte i osnovne pismenosti*. To ne znači da su učenici izlazili iz osmogodišnje osnovne škole sa malo znanja, ali znači da su izlazili sa nedovoljno onih znanja i umijjenja koja čine osnovnu i opštu pismenost, koja treba da im omogući produktivno uključivanje u najrazličitije oblasti obrazovanja u srednjim školama, razumijevanje različitih svakodnevnih situacija i pismeno postupanje u takvim situacijama (Havelka i sar., 2001).

---

<sup>2</sup> *Obrazovna postignuća učenika VIII razreda iz pet osnovnih škola u Crnoj Gori, 2001*

Drugo istraživanje: *Republičko testiranje obrazovnih postignuća učenika trećeg razreda osnovne škole iz maternjeg jezika i matematike* (2006) (Durković, N. i dr., 2006) pokazalo je da su učenici navedenog uzrasta najslabiji u oblasti čitanja, u kojoj je provjeravano razumijevanje teksta, a ne sama tehnika čitanja.

## **PISA projekat u Crnoj Gori**

Godine 2006. Crna Gora se prvi put uključila u Program za međunarodno testiranje učenika (PISA)<sup>3</sup>. Ciljevi uključivanja u ovakve programe jesu, prije svega: omogućiti međunarodnu komparaciju postignuća učenika iz čitalačke pismenosti, matematike i prirodnih nauka, iskoristiti dobijene rezultate testiranja za identifikovanje oblasti koje treba unaprijediti, kako u školi, tako i u obrazovnom sistemu kao cjelini, te ukazati na to koliko su učenici u Crnoj Gori pripremljeni za život nakon završetka obaveznog školovanja.

Rezultati naših učenika na PISA 2006, 2009. i 2012. takođe treba da nas zabrinu. Jedna od pismenosti koja se ispituje jeste čitalačka pismenost. PISA testovi imaju za cilj da izmjere koliko škola priprema učenike za život i koje aktivnosti treba preduzeti da se ta znanja i vještine, ukoliko je potrebno, unaprijede. Kao takvi, oni se ne prilagođavaju programima zemalja učesnica.

Rezultati PISA testiranja realizovanog 2006. godine u oblasti čitalačke pismenosti u Crnoj Gori pokazuju da se više od polovine testiranih petnaestogodišnjaka (56,3%) nalazi ispod nivoa 1 ili na nivou 1<sup>4</sup>, pri čemu

---

<sup>3</sup> Godine 2006. Crna Gora se uključila u PISA testiranje sa još 56 zemalja svijeta – Program za međunarodno testiranje učenika (PISA) nastao sredinom devedesetih godina prošlog vijeka kao rezultat nastojanja zemalja članica Organizacije za ekomsku saradnju i razvoj (OECD) i partnerskih zemalja da obezbijede stalne i pouzdane podatke o znanjima i vještinama učenika i funkcionisanju obrazovnih sistema u njihovim zemljama. Koncipirale su ga zemlje članice OECD-a, a testiranjem rukovodi Međunarodni konzorcijum institucija koji čine: Australijski savjet za istraživanje u obrazovanju – ACER (Australija), Nacionalni institut za mjerenja u obrazovanju – CITO (Holandija), Servis za testiranje u obrazovanju – ETS (SAD), Nacionalni institut za istraživanje obrazovne politike – NEIR (Japan), i Westat (SAD). Testiranje, između ostalog, treba da omogućiti uvid u to koliko su petnaestogodišnji učenici, na osnovu skoro desetogodišnjeg školovanja, pripremljeni za dalje obrazovanje, za ulazak u svijet odraslih i na tržište rada. Kroz PISA ispituju se tri vrste pismenosti: čitalačka pismenost, matematička pismenost i naučna pismenost. To znači da se ispituje kompetencija učenika da stečena znanja i vještine primijeni u stvarnim životnim situacijama. Ta sposobnost primjene odnosi se na analiziranje, donošenje logičkih sudova i efektivno komuniciranje prilikom definisanja, rješavanja i objašnjavanja problema u konkretnim, životnim situacijama. U svakom ciklusu detaljnije se ispituje jedna od navedenih pismenosti.

<sup>4</sup> **Nivo 1:** Traži jednu ili više eksplicitno datih informacija, prema jednom kriterijumu. Prepoznaje temu i cilj koji želi da postigne u tekstu čija je tema bliska učeniku.

je 26,3% onih koji se nalaze ispod nivoa 1, odnosno nijesu sposobni za rješavanje najjednostavnijih zadataka<sup>5</sup>. Dva navedena (najmanje zahtjevna) nivoa čitalačke pismenosti naših učenika pokazuju da veliki procenat njih nije osposobljen za kritičko čitanje i razumijevanje tekstova, te da dobijene informacije ne zna da primijeni u novim situacijama.

Malo su bolji rezultati PISA 2009. koji pokazuju da se ispod nivoa 2 (predstavlja minimalni nivo funkcionalne pismenosti, odnosno donju granicu funkcionalne pismenosti u domenu čitalačke pismenosti) nalazi se 49,5% naših učenika, no to opet znači da je oko 50% petnaestogodišnjih učenika funkcionalno nepismeno (Nacionalni izvještaj, 2008; Jaćimović, 2009).

---

Pravi jednostavne veze između informacija u tekstu i jednostavnih, svakodnevnih znanja.

Nivo 2: Pronalazi jedan ili više djelova informacija, poštujući više kriterijuma istovremeno. Identifikuje glavnu ideju teksta, razumije odnose, formira ili primjenjuje jednostavne kategorije, konstruiše značenje u ograničenom dijelu teksta u kojem potrebne informacije nijesu jasno istaknute. Poredi ili povezuje tekst sa svakodnevnim znanjima, ili opisuje neku karakteristiku teksta pozivajući se na lična iskustva i stavove.

Nivo 3: Pronalazi, a u nekim slučajevima prepoznaje odnos između djelova informacija, poštujući više kriterijuma istovremeno. Identifikuje informacije koje su jasno istaknute, ali među kojima postoji nesaglasnost. Integriše više djelova teksta da bi identifikovao osnovnu ideju. Konstruiše značenje riječi ili rečenice. Uočava i poredi razlike ili kategoriše poštujući više kriterijuma. Povezuje ili poredi, objašnjava, procjenjuje određeni dio teksta. Pokazuje potpuno razumijevanje teksta u odnosu na svakodnevna znanja.

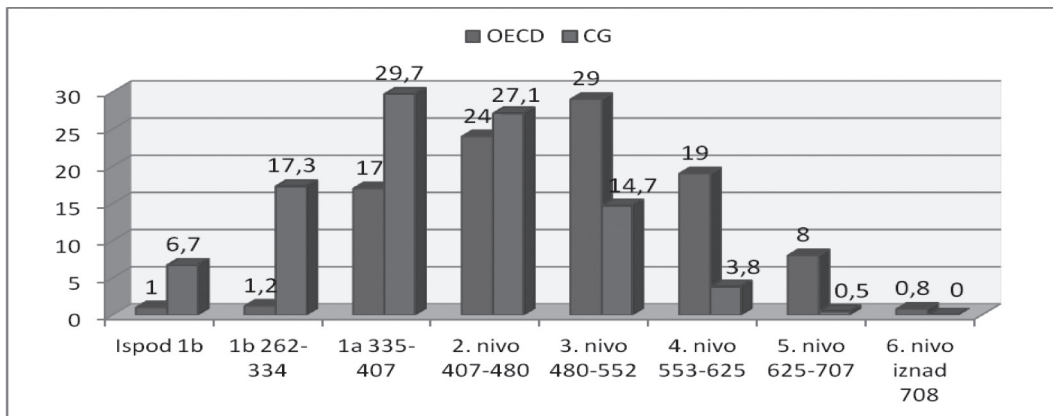
Nivo 4: Dijeli tekst na djelove, kombinuje djelove informacija iz teksta koji je smješten u poznat kontekst i ima poznatu formu. Zaključuje koja informacija iz teksta je relevantna za rješavanje zadatka. Koristi visok nivo zaključivanja na osnovu teksta da bi razumio i primijenio kriterijume klasifikacije u relativno nepoznatom kontekstu. Konstruiše značenje dijela teksta na osnovu značenja teksta u cjelini. Razrješava nejasnoće, ideje koje su suprotne očekivanjima i ideje koje su iskazane negacijama. Koristi formalno ili svakodnevno znanje da bi formulisao hipoteze ili kritički evaluirao tekst. Razumje dug i kompleksan tekst.

Nivo 5: Dijeli tekst na djelove i kombinuje djelove informacija od kojih neke nijesu date u osnovnom tekstu. Zaključuje koje su informacije iz teksta relevantne za izvršenje naloga. Procjenjuje vjerodostojnost informacija. Konstruiše značenje na osnovu jezičkih nijansi. Demonstrira potpuno razumijevanje teksta, uz prepoznavanje značaja detalja i pozivanje na detalje. Kritički evaluira tekst ili formuliše hipoteze, oslanjajući se na sopstvena znanja, razrješava nejasnoće, ideje koje su suprotne očekivanjima i ideje koje su iskazane negacijama. Koristi formalno ili svakodnevno znanje da bi formulisao hipoteze ili kritički evaluirao tekst. Razumje dug i kompleksan tekst.“

(Prilog 6 u: Nacionalni izvještaj o postignućima učenika u okviru programa za međunarodno testiranje učenika – PISA 2006, Ministarstvo prosvjete i nauke, OECD, FOSI, Podgorica 2008, 61).

<sup>5</sup> Nacionalni izvještaj o postignućima učenika..., 28–31.

**Prikaz 1:** Procenat učenika po kognitivnim nivoima iz čitalačke pismenosti za zemlje OECD-a i za Crnu Goru (2009).



Na PISA 2009. godine iz čitalačke pismenosti ovojili smo 408 bodova. I dok smo 2006, od 57 zemalja bili 51. u čitalačkoj pismenosti, 2009. godine od 65 zemalja našli smo se na 54. mjestu. Do izmjene je došlo i na vrhu rang-liste kada je čitačka pismenost u pitanju: najbolje rezultate iz čitalačke pismenosti postigao je Šangaj, Kina. Od evropskih zemalja, u prvih deset su Finska (treća) i Holandija (deseta). SAD su na nivou prosjeka sa 500 bodova. Od zemalja iz regiona, Slovenija ima 483 boda i nalazi se nešto ispod prosjeka, kao i Hrvatska sa 476 bodova. Zanimljivo je da je Srbija, iako daleko ispod prosjeka OECD-a sa 440 bodova, napredovala od prethodnog ciklusa za čak 40 bodova.

**Tabela 1: PISA 2009: Rang-lista – čitalačka pismenost<sup>6</sup>**

	Zemlja	osvojeni poeni		Zemlja	osvojeni poeni
1.	Kina – Šangaj	556		....	
2.	Koreja	539	15.	Poljska	500
3.	Finska	536	16.	Island	500
4.	Hong Kong - Kina	533	17.	Irska	500
5.	Singapur	526		...	
6.	Kanada	524	31.	Slovenija	483
7.	Novi Zeland	521	36.	Hrvatska	476
8.	Japan	520	45.	Srbija	442
9.	Australija	515	<b>54.</b>	<b>Crna Gora</b>	<b>408</b>
10.	Holandija	508	60.	Albanija	385

Ako se uporede rezultati PISA 2009. crnogorskih učenika sa rezultatima učenika u regionu, onda primjećujemo da je njihov uspjeh (408) ispod uspjeha učenika iz Srbije (442), Bugarske (429) i Rumunije (424), a viši u

<sup>6</sup> Prezentacija prof. dr Željka Jaćimovića: *PISA 2009: Postignuća naših učenika u programu međunarodnog testiranja*, sajt Ispitnog centra Crne Gore. <http://www.iccg.co.me/>

odnosu na učenike iz Albanije (385). Nivo čitalačke pismenosti učenika iz Crne Gore značajno je niži u odnosu na onaj koji u prosjeku imaju učenici iz Hrvatske (476) i Slovenije (483). Razlika u odnosu na učenike koji se školuju u Hrvatskoj i Sloveniji iznosi, dakle, između 60 i 70 poena, što odgovara efektu od jedne i po godine školovanja<sup>7</sup>.

Od 65 zemalja 2012. godine našli smo se na 53. mjestu. To znači da smo, u konačnom zbiru, u čitalačkoj pismenosti u odnosu na 2009. godinu, napredovali za jedno mjesto. U odnosu na ostvareni broj bodova (422), razlika u odnosu na prosječan broj bodova OECD zemalja (496) i dalje je velika.

**Tabela 2<sup>8</sup>:** Obrazovna postignuća učenika iz čitalačke pismenosti (2012)

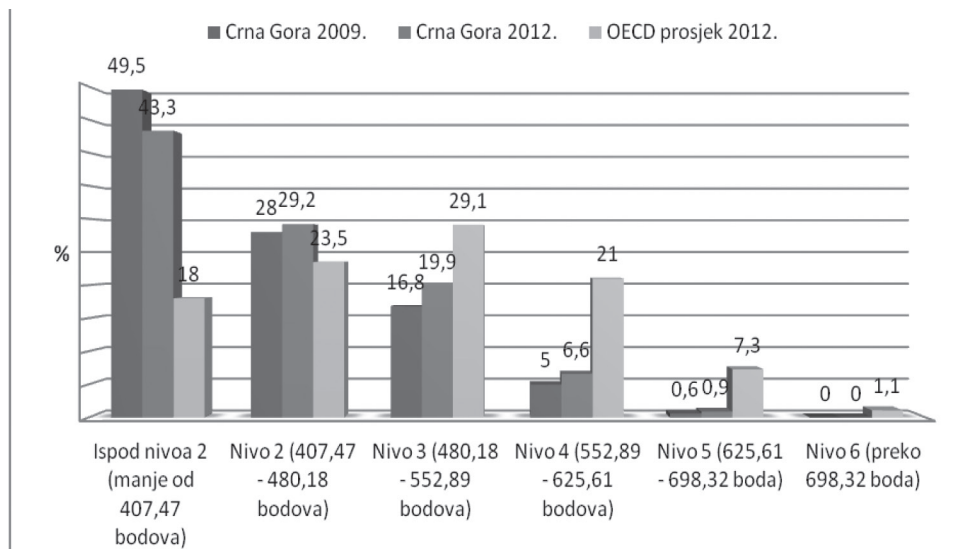
Zemlja ili ekonomija		Bodovi (OECD 496)	Zemlja ili ekonomija		Bodovi (OECD 496)
1.	Kina - Šangaj	570	1.	Hrvatska	485
2.	Hong Kong	545	2.	Švedska	483
3.	Singapur	542	3.	Island	483
4.	Japan	538	4.	Slovenija	481
5.	Koreja	536	5.	Grčka	477
6.	Finska	524	6.	Litvanija	477
7.	Kina - Taipei	523	7.	Turska	475
8.	Kanada	523	8.	Ruska F.	475
9.	Irska	523	9.	Dubai	468
10.	Poljska	518	10.	Slovačka	463
11.	Estonija	516	11.	Kipar	449
12.	Lihtenštajn	516	12.	Srbija	446
13.	Novi Zeland	512	13.	Tajland	441
14.	Australija	512	14.	Čile	441
15.	Holandija	511	15.	Kostarika	441
16.	Kina - Makao	509	16.	Rumunija	438
17.	Belgija	509	17.	Bugarska	436
18.	Švajcarska	509	18.	UAR-Dubai	432
19.	Njemačka	508	19.	Meksiko	424

<sup>7</sup> Prema procjenama u OECD zemljama jedna godina školovanja ima u prosjeku efekat od oko 40 poena (Pavlović-Babić, Baucal, 2010).

<sup>8</sup> Tabele i grafikoni preuzeti su iz: *PISA 2012 – Crna Gora, preliminarni izvještaj*, Zavod za školstvo, Ispitni centar Crne Gore, Podgorica, 2013.

Zemlja ili ekonomija		Bodovi (OECD 496)	Zemlja ili ekonomija		Bodovi (OECD 496)
20.	Francuska	505	<b>20.</b>	<b>Crna Gora</b>	<b>422</b>
21.	Norveška	504	21.	Urugvaj	411
22.	Velika Britanija	499	22.	Brazil	410
23.	SAD	498	23.	Tunis	404
24.	Danska	496	24.	Kolumbija	403
25.	Češka	493	25.	Jordan	399
26.	Austrija	490	26.	Malezija	398
27.	Italija	490	27.	Argentina	396
28.	Letonija	489	28.	Indonezija	396
29.	Luksemburg	488	29.	Albania	394
30.	Mađarska	488	30.	Kazahstan	393
31.	Španija	488	31.	Katar	388
32.	Portugal	488	32.	Peru	384
33.	Izrael	486			

**Prikaz 2:** Postignuća po nivoima 2009. i 2012. godine i OECD prosjek 2012.

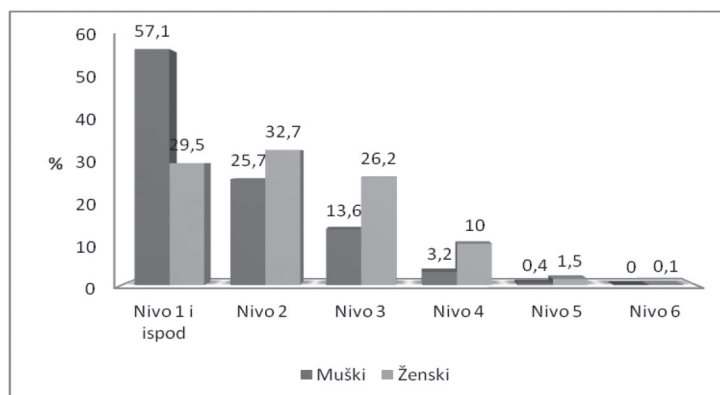


**Tabela 3:** Procenat neuspješnih učenika (ispod nivoa 2) i najuspješnijih učenika (nivo 5 i više) iz čitalačke pismenosti

	Nivoi kompetencija PISA 2012.		Razlike PISA 2012 - PISA 2006.	
	Ispod nivoa 2 (funkcionalno nepismenih učenika)	Nivo 5 ili viši (najuspješniji učenici)	Ispod nivoa 2	Nivo 5 ili viši
	%	%	% razlike	% razlike
<b>Crna Gora</b>	43,3	1,0	<b>-13,0</b>	<b>+0,5</b>
<b>OECD</b>	18	8,4		

Procenat funkcionalno nepismenih učenika (ispod nivoa 2) 2012. godine još uvijek je znatno veći u odnosu na procenat u OECD zemljama. Međutim, pozitivnim pomjeranjem možemo smatrati smanjen procenat funkcionalno nepismenih učenika za 13% u odnosu na 2006. godinu. Takođe, procenat uspješnih učenika (nivoi 5 i 6) u Crnoj Gori povećao se za 0,5%. Rezultati pokazuju da se određeni napredak u oblasti čitalačke pismenosti desio, no da je na njenom stalnom razvoju u unapređenju, u smislu osposobljavanja učenika za život i dostizanja prosjeka OECD zemalja, potrebno i dalje intenzivno raditi.

### Prikaz 3: Procenat učenika iz čitalačke pismenosti po nivoima i polu



Dječaci su, na svim nivoima, pokazali znatno slabije rezultate u odnosu na djevojčice. Posebno je velika razlika u rasponu koji se definiše kao funkcionalna nepismenost (ispod nivoa 2). Naime, procenat funkcionalno nepismenih dječaka jeste 57,1 odsto, dok je djevojčica 29,5 odsto. To je alarmantan podatak u oba slučaja, ali je svakako za dječake mnogo porazniji. Utvrđivanje uzroka za ovakav rezultat bilo bi zanimljivo i važno i doprinijelo bi utvrđivanju koraka za konkretnu akciju sa ciljem poboljšanja rezultata, posebno kada su dječaci u pitanju.



## Mogućnosti za razvoj čitalačke pismenosti

Promjene koje se posljednjih sedam godina uvode u obrazovni sistem Crne Gore zahtijevale su i značajne izmjene obrazovnih programa po kojima se u našim školama odvija nastava. Razlozi za to bili su kao i svugdje u svijetu: promjene u društvu i otkrića u oblasti prirodnih nauka koje zahtijevaju čovjeka novog doba i obrazovanje mladih ljudi na suštinski drugačiji način od dotadašnjeg. Pristupom nastavi jezika i književnosti za koji smo se opredijelili prilikom izrade aktuelnih obrazovnih programa namijenjenih nastavi jezika i književnosti<sup>9</sup> podržava se razvoj ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, a posebno komunikacija na maternjem jeziku i razvoj vještine učenja putem čitanja, pa samim tim i koncept čitalačke pismenosti u skladu sa njenom definicijom.

U PISA projektu u procesu operacionalizacije čitalačke pismenosti izdvojile su se tri karakteristike na kojima počiva određenje čitanja: tekst, aspekti i situacije. Analiza sve tri karakteristike na kojima u okviru PISA projekta počiva određenje čitanja, pokazala bi da u aktuelnom predmetnom programu jezika i književnosti imamo realnu podlogu za dostizanje potrebnog nivoa čitalačke pismenosti. Osim kratkog osvrtu na vrste tekstova, u radu ćemo se više zadržati na aspektima.

U predmetnom programu predviđeno je čitanje i analiza različitih vrsta tekstova (umjetnički, neumjetnički, linearni/kontinuirani, nelinearni/nekontinuirani, mješoviti...), kao i tipova teksta zavisno od preovlađujućeg oblika izražavanja (deskripcija, naracija, ekspozicija, argumentacija, instrukcija i transakcija).

Aspekti su mentalne strategije, pristupi ili namjere koje čitalac koristi u susretu sa tekstem. Tri osnovne kategorije aspekata jesu: pristup informacijama i pronalaženje informacija, povezivanje i interpretiranje, promišljanje i evaluacija.

*Pristup informacijama i pronalaženje informacija* podrazumijevaju trenutno ili automatsko razumijevanje teksta tj. brzo pregledanje, pretraživanje, uočavanje i izbor relevantnih informacija. U okviru ove kategorije gotovo da i nema zaključivanja i interpretiranja, nema „praznina“ u značenju teksta koje treba dopuniti – značenje je evidentno i jasno naznačeno u tekstu. Čitalac treba da prepozna značaj informacije ili ideje u odnosu na informaciju koja se traži.

*Procesi povezivanja i interpretiranja* informacija služe da čitalac izgradi

---

<sup>9</sup> *Predmetni program: Maternji jezik i književnost (I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole)*, Zavod za školstvo, Ministarstvo prosvjete i nauke, Podgorica, 2006. i *Predmetni program: Crnogorski jezik i književnost (I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole)*, Zavod za školstvo, Ministarstvo prosvjete i sporta, Podgorica, 2011.

smisao teksta, pri čemu on mora razumjeti odnos (odnose) među njegovim djelovima. Interpretiranje podrazumijeva proces izgrađivanja smisla na osnovu dobijenih informacija. Zadaci povezivanja zahtijevaju razumijevanje odnosa među pojedinim djelovima teksta: uzročnosti, sličnosti, povezivanje primjera sa odgovarajućim kategorijama, kao i odnose djelova i cjeline teksta. To vodi specifičnijem i potpunijem razumijevanju teksta. Kako neke od informacija u tekstovima nijesu eksplicitno date, dok izgrađuje značenje teksta, čitalac istovremeno zaključuje o tim informacijama ili idejama. Kada izvodi zaključke čitalac pravi korak naprijed u odnosu na doslovnu interpretaciju, jer takav proces zahtijeva logičko razumijevanje i organizaciju informacija u tekstu, odnosno popunjavanje „praznina“ u značenju.

*Promišljanje i evaluacija* obuhvata vrednovanje sadržaja i forme teksta što od čitaoca zahtijeva pozivanje na prethodna znanja, iskustva i ideje. Činjenice i stavove iz teksta on poredi sa sopstvenim predstavama, saznanjima i stavovima, procenjuje njihovu zasnovanost, otkriva protivrečnosti i nekonzistentnosti, procenjuje iznijete argumente, formira i brani sopstveno gledište i stav. Pri ovim kompleksnim operacijama, učenik koristi opšta i specifična znanja, kao i sposobnost apstraktnog razmišljanja (Pavlović-Babić, Baucal, 2010).

**Tabele 4a, 4b, 4c: Tabelarni prikaz tri kategorije aspekata**  
**Tabela: 4a**

<b>Pristup informacijama i pronalaženje informacija</b>	
<p><i>A. Razumijevanje opšteg smisla teksta</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• prepoznavanje i određivanje teme, glavne ideje, bitnih ideja</li> <li>• prepoznavanje i određivanje okolnosti i konteksta događaja</li> <li>• razumijevanje značenja, smisla i svrhe teksta</li> <li>• smišljanje i biranje naslova za tekst i podnaslove za djelove teksta</li> <li>• razumijevanje dimenzija na grafikonu, podataka iz tabele, mape.</li> </ul>	<p><i>B. Pronalaženja informacija u tekstu</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pronalaženje informacija u jednom tekstu ili u više tekstova</li> <li>• uočavanje informacije sa sličnim značenjem</li> <li>• uočavanje informacije s različitim značenjem</li> <li>• klasifikovanje informacija iz jednog ili više tekstova u određene kategorije.</li> </ul>

**Tabela 4b**

<b>Integracija i interpretacija/tumačenje</b>
<p><i>Tumačenje teksta</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• upoređivanje i suprotstavljanje informacija</li> <li>• razumijevanje značenja riječi, rečenica i teksta</li> <li>• zaključivanje o različitim odnosima u tekstu (osobine, ponašanja likova, bitno-nebitno, glavno-sporedno, uzrok-posljedica, cilj-sredstvo, vremenski slijed događaja...)</li> <li>• argumentovanje zaključaka</li> <li>• prepoznavanje namjere i argumenta autora.</li> </ul>

**Tabela: 4c**

<b>Razmišljanje i vrednovanje</b>	
<p><i>A. Vrednovanje sadržine teksta</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• procjenjivanje teksta na osnovu prethodnog znanja, iskustva, ideja...</li> <li>• analiziranje argumenata i kontraargumenata</li> <li>• uočavanje protivrječnosti i nekonzistentnosti teksta</li> <li>• iskazivanje i dokazivanje svog stava; korišćenje opštih i specifičnih znanja</li> <li>• povezivanje teksta s drugim izvorima znanja – upoređivanje po sličnosti i razlici</li> <li>• procjenjivanje važnosti pojedinih informacija</li> <li>• upoređivanje informacija iz teksta sa savremenim moralnim i estetskim vrijednostima.</li> </ul>	<p><i>B. Vrednovanje forme teksta</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• određivanje žanra</li> <li>• analiziranje forme i strukture teksta</li> <li>• uočavanje logičke organizacije teksta</li> <li>• procjenjivanje načina i stila pisanja</li> <li>• razlikovanje činjenica od interpretacije</li> <li>• uočavanje autorovih predrasuda, pristrasnosti i težnje ka ubjeđivanju čitaoca.</li> </ul>

Ovu podjelu treba uzeti uslovno. Naime, tri široka aspekta definisana za PISA procjenu čitalačke pismenosti, nijesu zamišljena kao potpuno zasebna i nezavisna, već više kao međusobno povezana i međuzavisna. Na primjer, nije moguće razmišljati o informaciji i dati mišljenje o njoj, a da je prethodno

ne pronađete i nije moguće ni razmišljati ni davati mišljenje bez prethodnog tumačenja.

Konačno, kada uporedimo prethodno navedene aspekte u okviru kojih se čitalačka pismenost ispituje (ciklus testiranja 2009. i 2012. godine) sa ciljevima čitanja umjetničkih i neumjetničkih tekstova u aktuelnom programu – jasno je da angažovanje nastavnika jezika i književnosti na ovom poslu može značajno unaprijediti kompetencije učenika u oblasti čitalačke pismenosti, pa samim tim i veća postignuća na međunarodnim provjerama znanja. Kako su se književnoumjetnički tekstovi i do sada intenzivno obrađivali u okviru ove nastave, odnosno bili i jesu i primarni i sekundarni tekstovi u njenoj realizaciji, to smo se u ovoj knjizi uglavnom bavili metodskim pristupom neumjetničkim tekstovima i efektima toga rada (vidjeti tekst: *Nastava jezika: čitanje i analiza neumjetničkog teksta*).

U osnovnoj školi predmet crnogorski-srpski, bosanski i hrvatski jezik i književnost izučava se svih devet godina školovanja: u prvom ciklusu – šest časova nedjeljno, u drugom – pet časova, i u trećem ciklusu – četiri časa nedjeljno. Povećan fond časova namijenjen nastavi jezika i književnosti u prvom ciklusu osnovne škole i pomjeranje početka školovanja sa sedam na šest godina, otvara mogućnost za ujednačenost odjeljenja u odnosu na znanja i vještine neophodne za početno čitanje i pisanje tj. sistematsko opismenjavanje u drugom razredu. To je prva u nizu prednosti ovog programa kada je razvoj čitalačke pismenosti u pitanju.

Programi po kojima se nastava realizovala prije obrazovne reforme pripadali su zatvorenom tipu kurikulumu i imali su kao polazište sadržajni pristup (bili su propisani sadržaji učenja – šta se uči, a program je bio ustanovljen na opštem nivou i u cjelosti obavezan za sve škole). Obrazovni programi, koji se primjenjuju od 2005. godine, pripadaju djelimično otvorenom tipu kurikulumu (ostavljena je mogućnost prilagođavanja kurikulumu uslovima u kojima se realizuje) i kao polazište imaju ciljani i procesno-razvojni pristup (konstruktivističko shvatanje porijekla znanja, propisani su ciljevi i ishodi – zašto se uči, i predložene aktivnosti putem kojih učenici dostižu postavljene ciljeve). Na taj način trebalo bi ostvariti određeni kvalitet vještina i znanja, a njihov minimum definisan je standardima u programu. Standardi su postavljeni nakon svakog ciklusa i odnose se na nastavu jezika i nastavu književnosti.

Prilikom koncipiranja svih naših predmetnih programa, pa i programa za crnogorski jezik i književnost, uvažavan je holistički pristup obrazovanju. Program je koncipiran tako da upućuje na to šta učenik treba da nauči i kako to da postigne, što znači da se njime podržava nastavni proces usmjeren na učenika.

Program je podijeljen na dvije oblasti: nastavu jezika i nastavu književnosti. I jedna i druga oblast zasniva se na razvoju četiri aktivnosti sporazumijevanja (slušanje, govor, čitanje i pisanje) kroz rad na tekstovima

različite vrste. Ovakvim pristupom prevazilazi se tradicionalno insistiranje na pisanom jeziku i zanemarivanje ostalih jezičkih vještina.

Nastava jezika (koja obuhvata sticanje gramatičkih i pravopisnih znanja, odnosno razumijevanje jezika kao sistema i jezika u upotrebi i sticanje vještine čitanja neumjetničkih tekstova, tj. vještine učenja putem čitanja) realizuje se na neumjetničkim tekstovima (naučno-popularni, tekstovi s praktičnom namjenom i slično) i njena osnovna svrha jeste da se učenik opismeni, tj. da najbolje praktično i stvaralački savlada sve četiri aktivnosti sporazumijevanja, i da shvati osnove jezika kao sistema. Prilikom obrade neumjetničkih tekstova, nastava tog predmeta povezuje se sa učenikovim iskustvom i predznanjem, ali i sa ciljevima, aktivnostima i sadržajem predmeta prirodne i društvene grupe. Uvedeni su i elementi medijskog obrazovanja, pa se pilikom čitanja, slušanja ili gledanja propagandnih medijskih tekstova, učenici usmjeravaju na promišljanje o njihovoj sadržini i na kritičko prihvatanje takvih tekstova. Čitanje neumjetničkih tekstova podrazumijeva da čitalac saznaje informacije iz teksta, da je sposoban da ih na logičan način povezuje u cjelinu (u odnosu na unutrašnju logiku samog teksta i u odnosu na vlastiti misaoni obrazac) tj. da utvrdi već poznate činjenice, uoči nove i njima dopuni ili ispravi svoj misaoni obrazac.

Nastava književnosti realizuje se na odabranim književnim djelima. U okviru prvog i drugog ciklusa to je spisak predloženih djela, dok u trećem ciklusu postoji tzv. kanon – propisani tekstovi koji su obavezni i odnose se, većinom, na literarno vrijedna djela iz svjetske i crnogorske književnosti, kao i književnosti iz okruženja. Rad na umjetničkim tekstovima zasniva se na teoriji recepcije i na komunikacijskom pristupu u nastavi književnosti, čiji je cilj buđenje i očuvanje učenikovog interesovanja za čitanje i razvijanje stvaralačkog odnosa prema umjetničkom tekstu. Razvijena sposobnost literarno-estetskog čitanja predstavlja upravo uočavanje i prepoznavanje jedinstvenosti i neponovljivosti piščevog izraza. Takođe, uslov je za razvijenu sposobnost stvaralačke komunikacije sa literarnim tekstom, koja zavisi od uočavanja što većeg broja tekstualnih signala, dopunjavanja teksta vlastitim iskustvom i otkrivanja u tekstu i dijela sebe, svog svijeta, razmišljanja i htjenja... Veliki doprinos razvoju čitalačke pismenosti i dalje se odvija u okviru nastave književnosti, posebno što se još od prvog razreda preporučuju mnogi načini na koje je moguće razvijati ljubav prema lijepoj književnosti i podsticati školsko i vanškolskom čitanje književnih djela.

U okviru obje oblasti predmeta, u svrhu razvoja produktivnih jezičkih vještina, i uopšte razvoja kulture govora i pisanja, realizuju se vježbe usmenog i pismenog izražavanja. Kod neumjetničkih tekstova učenici se osposobljavaju za stvaranje sličnih tekstova. Kada je riječ o nastavi književnosti, stvaranje usmenog i pisanog teksta po uzoru na čitani, tj. stvaranje novog teksta, način je da se kod učenika produbi literarno-estetski doživljaj djela.

*Razvoj vještine čitanja dvije vrste tekstova* – umjetničkih i neumjetničkih zasniva se na uočavanju i primjeni dvije različite strategije čitanja. U okviru dvije vrste tekstova uočavamo i dvije upotrebe jezika – umjetničku i neumjetničku upotrebu. I dok smo se prvom upotrebom intenzivno bavili u prethodnim programima u nastavi književnosti, pa i jezika (književnoumjetnički tekst često je bio jedini predložak za usvajanje jezičkih znanja, tj. znanja iz oblasti gramatike i pravopisa), druga je bila zapostavljena. Zato su učenici uglavnom dobro čitali književnoumjetničke tekstove, ali su u čitanju neumjetničkih tekstova, koje nam život mnogo više nameće i sa kojima se svakodnevno sretamo, i koji su, zbog toga, najvećim dijelom zastupljeni u međunarodnim provjerama znanja, svuda u regionu pa i u Crnoj Gori, pokazali loše rezultate.

U školi učenike treba naučiti obje strategije čitanja: na umjetničkim tekstovima strategiju literarno-estetskog čitanja, a na neumjetničkim tekstovima (naučnim, stručnim, publicističkim) vještinu pragmatičnog čitanja, i nadalje – vještinu učenja putem čitanja. Samo na taj način nastavnik može biti siguran da odista razvija čitalačku pismenost svojih učenika, te da će ona postati njihovo funkcionalno znanje upotrebljivo u svakodnevnom životu.

*Razvoj čitalačke pismenosti kroz rad na neumjetničkim tekstovima* – Naviknuti da obrađuju samo djela lijepe književnosti, tj. umjetničke tekstove kao uzorne predstavnike književnih rodova i vrsta u određenom razredu, nastavnici nijesu baš bili spremni da realno sagledaju potrebu za čitanjem i analizom neumjetničkih tekstova, odnosno upotrebe jezika koja nije umjetnička – a koja je u životu itekako potrebna. Vježbanjem i savladavanjem vještine čitanja neumjetničkih tekstova, osim što vježbaju da takve tekstove kritički prihvataju i razumiju na pravi način, učenici se uvode u vještinu učenja putem čitanja.

U okviru nastave jezika učenike treba osposobiti da razumiju i napišu tekstove koji imaju praktičnu namjenu: pozivnice, molbe, žalbe, čestitke, privatna i javna pisma, zahvalnice i sl. Takođe, treba da nauče kako se popunjavaju određeni formulari, te da razumiju i koriste javna obavještenja (red vožnje, vremensku prognoza, TV program...). Jasno je da, osim usvajanja gramatičkih i pravopisnih znanja, učenici kroz nastavu jezika stiču znanja neophodna u svakodnevnom životu.

Neumjetnički tekst jeste tekst u kojem se ne iznose piščeva subjektivna osjećanja, njegova sadržina je objektivna i stvarna. Stil kojim je pisan takav tekst nema karakteristike književnoumjetničkog stila (odabrane riječi, preneseno značenje, poseban red riječi i slično). Rad na neumjetničkom tekstu usmjeren je na osposobljavanje učenika za učenje putem čitanja i samostalno traženje informacija. Učenici, između ostalog, vježbaju da koriste udžbenike i druge važne izvore znanja (na primjer, enciklopedije, časopise, rječnike, internet...).

Kako smo već istakli, čitanjem neumjetničkih tekstova učenici vježbaju pronalaženje ključnih pojmova i sa njima povezanih važnih podataka, razdvajanje bitnih od nebitnih podataka, njihovo razvrstavanje u sheme i grafikone, tumačenje shema i grafikona i uče kako se čitanjem uči. Nakon analize čitanog teksta, obično se planira govorna ili pisana vježba (govorni nastup ili pisani tekst) u smislu stvaranja sličnog teksta. Za ovu aktivnost učenici pripremaju *misaoni obrazac* koji čini plan izlaganja bilo usmenog bilo pisanog teksta. Misaoni obrazac može izgledati kao pojmova mapa, odnosno treba da sadrži ključne pojmove o kojima će u tekstu biti riječi, kao i važne podatke koji ih bliže određuju (vidjeti tekst: *Nastava jezika: čitanje i analiza neumjetničkog teksta*).

Ključni elemenat prilikom učenja pomoću čitanja jeste razumijevanje: nalazi se na početku procesa učenja i podržava cjelokupan dalji proces (pamćenje, ponavljanje, prepoznavanje...). Razumijevanje pročitano definiše se kao aktivan proces u kojem čitalac pokušava da interpretira ono što je pročitao u skladu sa svojim predznanjem. Riječi i rečenice u tekstu koji se čita aktiviraju postojeću kognitivnu shemu čitaoca (predznanje, iskustva u vezi s tekstem, očekivanja...). Pošto su u procesu razumijevanja novog teksta posebno značajni predznanje i fond riječi kojim slušalac/čitalac raspolaže, neophodno je ga je, na različite načine, podsjetiti na već poznate pojmove i znanja koje posjeduje, što će mu pomoći da razumije nove informacije iz teksta.

Na razvoju vještine čitanja i služenja neumjetničkim tekstom treba raditi. Putem čitanja, na neki način, prerađujemo tekst, a konačni rezultat trebalo bi da bude dobro razumijevanje i pamćenje pročitano.

Nivo usvojenosti strategije čitanja neumjetničkog teksta nastavnik jezika i književnosti provjerava putem čitanja i analize nepoznatog neumjetničkog teksta, postavljajući pitanja u odnosu na njegovu sadržinu i razumijevanje. Sadržina neumjetničkih tekstova koja se odnosi na predmet proučavanja prirodnih i društvenih nauka samo je materijal pomoću kojeg se učenici uvode u tu vještinu: sticanje znanja logična je posljedica realizacije primarnog cilja nastave jezika.

Ako opet sagledamo aspekte kao mentalne strategije koje čitalac koristi u susretu sa tekstem, možemo konstatovati da se putem razvoja vještine čitanja i analize umjetničkog i neumjetničkog teksta kod učenika razvija vještina *pristupa informacijama i pronalaženja informacija* (tj. trenutno razumijevanje teksta, brzo pregledanje, pretraživanje, uočavanje i izbor relevantnih informacija); da se podstiču *proces* *povezivanja* i *interpretiranja* informacija kojima čitalac stvara smisao teksta i razumjevanje odnosa među njegovim djelovima, kao i *promišljanje* i *evaluacija* koja obuhvata vrednovanje sadržaja i forme teksta što od čitaoca zahtijeva pozivanje na prethodna znanja, iskustva i ideje.

Ono o čemu bi se, takođe, moglo promišljati u narednom periodu jeste i povećanje broja časova na kojima se izučava predmet crnogorski-srpski, bosanski i hrvatski jezik i književnost u osnovnoj školi, pa i u srednjim školama. Iako smo se, uvodeći promjene u naš sistem obrazovanja, donekle rukovodili iskustvima uspješnih obrazovnih sistema u Evropi, fond časova namijenjen nastavi crnogorskog-srpskog, bosanskog i hrvatskog jezika u drugom ciklusu (pet časova) i trećem ciklusu (četiri časa) ostao je prilično skroman u odnosu na neke od njih. Tako, u Francuskoj, učenici imaju 12 časova maternjeg jezika nedjeljno, u Njemačkoj devet, u Grčkoj i Švedskoj jedan čas manje. U Rusiji i Danskoj za ovu nastavu namijenjeno je po sedam časova nedjeljno. Prema PISA informacijama u zemljama OECD-a časovi maternjeg jezika nedjeljno traju 217 minuta. To je kod nas, u odnosu na postojeći fond časova, u prosjeku oko 145 minuta. Očigledno je da predmetu crnogorski-srpski, bosanski i hrvatski jezik i književnost kao oruđu mišljenja i izražavanja, pa samim tim i učenja – moramo dati više prostora i posvetiti više pažnje. Na koje načine, ostaje da se razmotri.

### **Zaključak**

Nastavno-ciljni predmetni programi namijenjeni nastavi jezika i književnosti, u kojima se u okviru postavljenih ciljeva i sadržaja dovoljno prostora posvećuje radu na umjetničkim i neumjetničkim tekstovima, tj. razvoju strategije čitanja i jedne i druge vrste tekstova, kao i razumijevanje dvije upotrebe jezika (umjetničke i neumjetničke), dobra su osnova za razvoj i unapređenje čitalačke pismenosti učenika u osnovnoj školi i razvoj vještine učenja putem čitanja. Takav obrazovni program otvara mogućnost kognitivne aktivacije učenika i ovladavanje određenim strategijama i vještinama, na osnovu čega oni razvijaju osjećanje sopstvene kompetentnosti.

Ako uzmemo u obzir savremene definicije pismenosti koje smo na početku teksta naveli, onda unapređenje čitalačke pismenosti bez rada na razvoju vještine čitanja i umjetničkih i neumjetničkih tekstova ne može biti uspješno. Zato je važno da u programima postoje takvi ciljevi i zadaci, te da nastavnici uoče i prepoznaju njihov značaj.

Na taj način, kroz nastavu jezika i književnosti u školi će se razvijati i ključne kompetencije koje se odnose na komunikaciju na maternjem jeziku i „učenje učenja“, jer se savladavanjem strategije čitanja neumjetničkih tekstova razvija i vještina učenja putem čitanja. Takođe, učenicima se pruža podrška za savladavanje ciljeva iz drugih predmeta iz kojih kontinuirano čitaju upravo neumjetničke tekstove. Ukoliko učenici tokom nastave jezika savladaju strategiju čitanja ovih tekstova, ona će u okviru bilo kojeg predmeta rezultirati razumijevanjem, prihvatanjem i pamćenjem, te u konačnom rezultatu – znanjem, što i jeste cilj nastave svakog predmeta.

Učenici testirani u okviru PISA projekta 2006. i 2009. godine obrazovani su po „starom“ programu, dok su učenici testirani 2012. godine posljednje



tri godine školovanja (treći ciklus) obrazovani po „novom“ programu (71 odsto). Izvjesni pozitivan pomak stoga možemo pripisati i programu jezika i književnosti.

No, samo postojanje programa koji ovakav pristup podržava nije uvijek garancija da će se takve aktivnosti u praksi odista i desiti. Kako i koliko će ovo oruđe biti uspješno iskorišćeno zavisi od toga koliko nastavnici razumiju i prihvataju pristup koji se njime nudi i koliko su spremni i umješni da ga primijene.

### **Literatura:**

– Atwell Nancy (1987): *In the Middle Writing, Reading and Learning with Adolescents*, Portsmouth, NH: Hememann Educational Books, Inc.

– Baucal, A. (2012): *Ključne kompetencije mladih u Srbiji u PISA 2009 ogledalu*, Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta, Beograd.

– Bešter Turk, M. (v tisku): *Obravnava zapisanega neumetnostega besedila pri pouku slovenščine kot materinščine* u Pogovor o prebranem besedilu, Strokovno posvetovanje Bralnega društva Slovenije, Zavod za šolstvo, Ljubljana.

– *Čitanje za školu i život*, IV. simpozij učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika, zbornik radova, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2013.

– Durković, N.; Kovačević, I. i dr (2006): *Studija: Republičko testiranje obrazovnih postignuća učenika/ca III razreda osnovne škole iz maternjeg jezika i matematike*. Podgorica: Zavod za školstvo.

– Grosman, M. (2010): *U obranu čitanja, čitatelj i književnost u 21. stoljeću*. Zagreb: Facta.

– Havelka, N. i tim istraživača (2001): *Istraživanje obrazovnih postignuća učenika osmog razreda iz pet osnovnih škola u Crnoj Gori, u: Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ*, Beograd: UNICEF.

– Ivić, I. (2001): *Sveobuhvatna analiza osnovnog obrazovanja u SRJ*, UNICEF, Beograd, 2001.

– Ispitni centar Crne Gore (2011): Rezultati Programa za međunarodno testiranje učenika - PISA 2009.

– Jaćimović, Ž.: *Prezentacija PISA 2009: Postignuća naših učenika u programu međunarodnog testiranja*, sajt Ispitnog centra Crne Gore: <http://www.iccg.co.me/>

– Jovanović, V. (2011): *Faktori napredovanja na testu čitalačke pismenosti, Psihološka istraživanja*, Vol. XIV (2), 135–155.

– Campbell, R.J., Kelly, D.L., Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Sainsbury, M. (2001): *Framework and Specification for PIRLS Assessment 2001*,

Boston: Lynch School of Education, Boston College.

– *Key Competencies, Survey 5*, Brussels: Eurydice, European Unit, 2002.

– Kirsh, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., Monseur, C. (2002): *Reading for Change: Performance and Engagement across Countries*, Paris: OECD Publications.

– Kols, M.; Vajt, Č.; Braun, P. (2004): *Naučite da učite*, Kreativni centar, Beograd.

– *Knjiga promjena*, Ministarstvo prosvjete i nauke, Podgorica, 2001.

– Kristal, D. (1988): *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*, „Nolit“, Beograd,

– Kristal, D.: *Kembrička enciklopedija jezika*, „Nolit“, Beograd, 1999.

– Križaj Ortar, M. (2004): *Razvijanje sporazumevalne zmožnosti pri obravnavi neumetnostnih besedil*. Razmnoženo. Gradivo za seminar Slovenščina in IKT. Multiplikatoriji, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

– Kvašček, R. (1969): *Razvijanje kritičkog mišljenja kod učenika*, Zavod za izdavanje udžbenika, Beograd.

– Lalovic, Z. (2004): *Konstruktivistička teorija učenja i obrazovni proces*, Vaspitanje i obrazovanje, br. 4, str. 201-219, Podgorica.

– Moller, Ch. (1994): *Didaktika kao teorija kurikuluma ili: Ciljno usmjeren pristup*. U: Gudjons i dr. (ur.), *Didakticke teorije*. Educa, str. 77 – 95, Zagreb.

– *Наставни план и програм осмогодишње основне школе*, МПН РЦГ, Подгорица 1998.

– *Nastavni predmet Maternji jezik i književnost, predmetni program za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred devetogodišnje osnovne škole*, MPN, Zavod za školstvo, Podgorica, 2005.

– Николић, М. (2010): *Методика наставе српскохрватског језика и књижевности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

– *Nacionalni izvještaj o postignućima učenika u okviru programa za međunarodno testiranje učenika – PISA 2006* (2008). Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke, OECD, FOSI.

– OECD (2013), *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>

– OECD (2013), *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I)*, PISA, OECD Publishing.

○ <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>

– OECD (2013), *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science,*

○ *Problem Solving and Financial Literacy*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>

– OECD (2013), PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II), PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en>

– Ostojić, T. i dr. (2008): *Nacionalni izvještaj o postignućima učenika u okviru programa za međunarodno testiranje učenika - PISA 2006*, Ministarstvo prosvjete i nauke, OECD, FOSI.

1. Pavlović Babić, D.; Baucal, A. (2010): *Čitalačka pismenost kao mera kvaliteta obrazovanja: procena na osnovu PISA 2009 podataka, Psihološka istraživanja*, Vol. XIII 2, 241–260.

2. Pavlović Babić, D.; Baucal, A. (2010): *Nauči me da mislim, nauči me da učim*, Centar za primenjenu psihologiju, Beograd.

3. Pavlović Babić D., Baucal, A. (2013): *Podrži me, inspiriši me*, PISA Srbija, Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta, Beograd.

4. Pečjak, S.; Gradišar, A. (2002): *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

5. Pečjak, S. (1995): *Ravni razumevanja in strategije branja*. Trzin: Different.

6. *Predmet: Crnogorski jezik i književnost – obrazovni program za osnovnu školu*, Ministarstvo prosvjete i sporta, Zavod za školstvo, Podgorica, 2011.

7. *PISA 2012 – Crna Gora, preliminarni izvještaj*, Zavod za školstvo, Ispitni centar Crne Gore, Podgorica, 2013.

8. Rosandić, D. (1988): *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Školska knjiga, Zagreb.

9. Rosandić, D. (2005): *Metodika književnog odgoja*, Školska knjiga, Zagreb.

10. Street, B. V. (1993a). (Ed.). *Cross-cultural approaches to literacy*. New York: Cambridge University Press.

11. Street, B. V. (1993b). The new literacy studies: Guest editorial. *Journal of Research in Reading*, 16(2),81-97.

12. *Teching Reading in Europe, Contexts, Policies and Practices* (2011), Brussels: EACEA P9 Eurydice.

13. *Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje*, Ministarstvo prosvjete i nauke, Podgorica, 2003.

## READING LITERACY IN PISA PROJECT IN MONTENEGRO

### **Abstract:**

In this work, author analyses the results of reading literacy i.e. the ability of understanding written text and its further use, especially the results obtained at *International Student Assessment (PISA)*, and importance of this skill for life and work in modern society raises the question of analysis of all its segments that may affect its development and improvement. The paper deals with the meaning of reading literacy, position of our country at PISA testing (2006, 2009, and 2012) and responsiveness of Montenegrin curricula for Montenegrin-Serbian, Bosnian and Croatian Language and Literature to PISA reading literacy. Aims of the said primary and secondary school curricula in Montenegro include the development of reading literacy as a part of functional literacy. Other subjects are also responsible for reading literacy development within their contents. Finally, we have made an attempt to prove that our curricula based on constructivist theory offer a solid base for development of reading literacy and reading-based skills.

**Key words:** reading literacy, research about literacy, PISA project, curricula



*Jasna ADAMOV<sup>1</sup>*  
*Stanislava OLIC<sup>2</sup>*  
*Mirjana SEGEDINAC<sup>3</sup>*

## IDENTIFIKACIJA UČENIKA DAROVITIH ZA HEMIJU – STUDIJA SLUČAJA

### **Rezime:**

Osnovni problem rada tiče se postupka identifikacije učenika darovitih za hemiju. U radu se prikazuje studija slučaja identifikacije darovitih učenika s ciljem da se dobiju što detaljnije i obuhvatnije činjenice o konkretnom slučaju na temelju kojih se mogu izvesti zaključci i o ostalim slučajevima. Ovaj rad identifikaciju darovitih učenika stavlja u kontekst hemije. Varijabla hemijska darovitost operacionalizovana je preko tri grupe izvora informacija: primjenom objektivnih i subjektivnih instrumenata, i procjenjivanjem postignuća i interesovanja u oblasti hemije. Objektivnim instrumentom Vekslerovim individualnim testom inteligencije – VITI procijenjene su intelektualne sposobnosti, a osobine ličnosti Ajzenkovim upitnikom ličnosti. Kada se govori o akademskoj uspješnosti izvršena je procjena na osnovu testa znanja koji je tipa *above-level-testing*. Subjektivnim instrumentima izvršene su nastavničke i roditeljske procjene, rang u odjeljenju utvrđen na osnovu mišljenja ostalih učenika u odjeljenju, samopercepcija vlastitih sposobnosti. Uzimajući u obzir dobijene nalaze i postignuća na takmičenjima, motivaciji i zainteresovanosti učenice za dalji rad, rezultati sugerišu da je umjesno govoriti o postojanju darovitosti za hemiju što dalje zahtijeva posebne akademske resurse i programe usklađene sa sposobnostima i interesovanjima učenice.

**Ključne riječi:** darovitost za hemiju, identifikacija darovitosti, VITI, Ajzenkov upitnik

---

<sup>1</sup> Vanredni profesor, Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

<sup>2</sup> Stipendista Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije

<sup>3</sup> Redovni profesor, Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

## Uvod

Zadatak škole je da zajedno sa svim činiocima procesa obrazovanja i vaspitanja obezbijedi realne uslove svakom učeniku da ispolji i razvije sve individualne sposobnosti koje su integrisane u cjelokupnoj ličnosti (Popov i Jukić, 2006). U cilju realizovanja ovog zadatka sprovedena su brojna istraživanja u naučnim i stručnim krugovima koja daju svojevrsne odgovore na dva pitanja: kako identifikovati darovite učenike i koje su to metode, tehnike i oblici rada koji zadovaljavaju njihove potrebe. Navedena pitanja su i danas otvorena, što nesporno potvrđuje složenost fenomena darovitosti. Postoje različite koncepcije darovitosti, od Goltona i Binea, i Termana koji su postavili temelje tradicionalnih koncepcija pa do savremenih shvatanja darovitosti. Iz svih različitih shvatanja darovitosti rezultira pokušaj da se odrede elementi koji uslovljavaju razlike između darovitih i ostale populacije. Prema „kvantitativnom pristupu genijalnosti“, darovitost se poistovjećuje sa opštim intelektualnim sposobnostima. Prema mišljenju mnogih autora to je previše pojednostavljeno (Pfeiffer, 2012). Jednom od najpoznatijih savremenih teorija darovitosti smatra se Renzulijeva koncepcija tri prstena (Renzulli, 2005). Renzuli darovitost definiše kao ponašanja koja odražavaju interakciju tri osnovne grupe ljudskih osobina: iznadprosječne opšte i/ili specifične sposobnosti, velike predanosti zadatku i veliki stepen kreativnosti. Renzuli naglašava da nijedna od tri grupe osobina pojedinačno ne čini darovitost, već samo njihova interakcija. Uticajnom se smatra i pentagonalna implicitna teorija (Sternberg & Zhang, 1995; prema Štula, 2006), koja postulira pet kriterijuma darovitosti: izuzetnost, produktivnost, demonstrabilnost, vrijednost i rijetkost. Tanenbaumov psihosocijalni pristup darovitosti, pored psiholoških činilaca darovitosti (opšta intelektualna sposobnost, specifične sposobnosti, neintelektualna sfera ličnosti), naglašava značaj socijalnih činilaca (Tannenbaum, 1986). Ganjeov diferencirani model darovitosti i talenta bavi se darovitošću sa aspekta progresivne transformacije urođenog potencijala u manifestovani izuzetni učinak u određenom domenu, pod dejstvom tzv. katalizatora (personalnih i sredinskih karakteristika) (Gagné, 1991: prema Štula, 2006). Rasvjetljavanju sadržaja pojma darovitosti svakako su doprinijele i neke od savremenih teorija inteligencije, u prvom redu Gardnerova teorija višestrukih inteligencija ili talenata koja podrazumijeva postojanje nekoliko nezavisnih tipova inteligencije: lingvistička, logičko-matematička, vizualno-spacijalna, muzička, tjelesnokinesetička, interpersonalna i intrapersonalna inteligencija (Gardner, 1993). Na osnovu svega do sada rečenog, evidentno je da ne postoji jedinstvena definicija darovitosti, što sugerije da je darovitost socijalno konstruisan koncept, da je značenje ovog fenomena društveno uslovljeno, da predstavlja odraz društvenih potreba. Stoga se u radu darovitost posmatra kao konceptualna oznaka za grupisanje učenika koji ispoljavaju izuzetne sposobnosti u nastavi u određenom trenutku (Keating, 2009: prema Pfeiffer, 2012).

Ako je definisanje darovitosti toliko intrigantno nameće se pitanja kako identifikovati darovite učenike? I pored savremenih koncepcija darovitosti, već više od 100 godina daroviti učenici se identifikuju na osnovu rezultata na testovima IQ (Pfeiffer, 2012). Na nedavno sprovedenom istraživanju (McClain & Pfeiffer, 2012) ustanovljeno je da se većina država oslanja na, prije svega, a u nekim slučajevima gotovo isključivo na IQ testove za utvrđivanje darovitosti učenika. Savremena shvatanja osporavaju ovakav pristup identifikacije darovitosti. Naime, postoji konsenzus savremenih istraživača da se darovitost ne iskazuje samo visokim intelektualnim sposobnostima i zapaženim akademskim uspjehom, ali ne postoji jasno definisan postupak kako identifikovati darovite učenike. Problem postaje još veći razmatranjem problematike darovitosti iz pojedinih nastavnih predmeta. Daroviti učenici se, pored zajedničkih osobina, veoma razlikuju između sebe, kao što se razlikuju i oni koji nijesu daroviti. Među darovitim i kreativnim učenicima ima i onih sa različitim teškoćama i problemima u učenju, komunikaciji, ponašanju, emocionalnoj sferi (Đorđević i Maksić, 2005).

Uloga porodice u identifikaciji darovitih učenika je permanentna, nemjerljiva i nezamjenjljiva. Neka svojstva darovitosti djeteta manifestuju se već na ranom uzrastu. Đorđević (2008) prije svega navodi: razvoj ranog govora i jezik, rano čitanje, oštroumno posmatranje, sposobnosti koncentracije, povezivanje uzroka i posljedica. Neki autori smatraju da ima više roditelja koji imaju darovitu djecu, a da to ne znaju, nego onih koji nemaju darovitu djecu, ali misle da ona to jesu (Đorđević, 2008).

Darovitost se ne može sasvim pouzdano, u određenom momentu utvrditi kao jedna konstanta nepromjenljive veličine, naročito kada su u pitanju djeca i mladi (Maksić, 1993). Navedeno ukazuje na potrebu da se učenici koji se identifikuju kao daroviti uključe u programe koji su usklađeni sa njihovim sposobnostima i interesovanjima i da se njihov napredak prati tokom niza godina. Idealna situacija za škole je da imaju resurse da uključe što veći broj učenika sa izuzetno visokim potencijalom i voljom.

Da bi se identifikacija darovitih obavljala na najbolji mogući način, najveći broj stručnjaka preporučuje upotrebu većeg broja izvora informacija o individualnim specifičnostima. Koren (1989: prema Đorđević, 2005) predlaže tri grupe metodičkih sredstava. Prvu grupu čine sredstva za mjerenje stupnja razvijenosti i osobina pojedinca (testovi inteligencije, testovi posebnih i specifičnih sposobnosti, testovi kreativnosti, testovi ličnosti, testovi postignuća). U drugu grupu ubrajaju se ona sredstva koja doprinose procjeni osobina pojedinaca (izveštaji roditelja, opažanja i nominacija od strane nastavnika, izveštaji nastavnika sa sekcija, ocjene drugova i poznanika, samoocjenjivanje). Treću grupu čini procjenjivanje duhovnih i materijalnih proizvoda (nagrade na takmičenjima, patent, postignuća u oblastima za koje procjenjuje da je pojedinac darovit). Najčešće identifikacija darovitih započinje



uočavanjem znakova sposobnosti od strane nastavnika, i to kroz akademsku uspješnost. Ovaj rad prikazuje studiju slučaja postupka identifikacije darovitih učenika koja započinje uočavanjem znakova od strane nastavnika hemije.

### **Metod**

#### *Uzorak i postupak*

Uzorak istraživanja čini učenica M.T. trećeg razreda medicinske škole u Sremskoj Mitrovici koju je nastavnik hemije prepoznao kao darovitu za hemiju. Istraživanje je sprovedeno tokom maja 2013. godine. Primijenjeni postupak istraživanja je anketiranje. Učenici je zadavana baterija upitnika. Pored nje, pojedine upitnike popunjavali su njeni roditelji, nastavnica hemije i vršnjaci.

#### *Instrumenti*

*Vekslerov individualni test inteligencije* (VITI – standardizaciju testa za našu populaciju uradili su Berger, Marković i Mitić, 1991) korišćen je za procjenu intelektualnog funkcionisanja. Ovaj test se sastoji od 11 subtestova koji ispituju verbalne i neverbalne sposobnosti ispitanika. Svaki subtest sadrži relativno homogene ajteme koji rastu po težini. Skala uključuje 6 verbalnih i 5 manipulativnih subtestova. Subtestovi koji uključuju zadatke vezane za rječnik, informacije, sličnosti i shvatanje, mogu se označiti kao osnovni verbalni subtestovi, jer za uspješno rješavanje zahtijevaju verbalne intelektualne sposobnosti, za razliku od Aritmetike i Ponavljanja brojeva, koji u osnovi barataju brojevima i njihovim odnosima, iako zahtijevaju verbalni odgovor. Od manipulativnih subtestova, tri (Mozaik, Sklapanje i Šifra) zahtijevaju ne samo vizuelnu organizaciju materijala, već i integraciju sa motornom manipulacijom. Ovi vizuelno-motorni subtestovi mogu se razlikovati od ostala dva manipulativna subtesta (Strip i Dopune) kod kojih motorno izvođenje nije važan faktor postignuća.

*Ajzenkov upitnik ličnosti* (Eysenck Personality Questionnaire – EPQ: Eysenck, Eysenck, & Barrtett, 1985, adaptirao i preveo Šipka, 1985) sadrži 103 ajtema binarnog formata (Da/Ne). Upitnikom se operacionalizuju tri dimenzije Ajzenkovog PEN modela, odnosno Psihoticizam (38 ajtema), Ekstraverzija (21 ajtem) i Neuroticizam (23 ajtema). Upitnik sadrži i Skalu socijalne poželjnosti, tj. L skalu (21 ajtem).

*Izveštaj roditelja* (Things my child has done: Saylor, 2003), upitnik u kojem roditelji potencijalno darovitog djeteta rangiraju 15 različitih karakteristika svoga djeteta na skali 0-10 i opisno daju obrazloženja ocjene.

*Ocjena nastavnika* (Teacher nomination form: Merrick & Targett, 2004) upitnik u kojem se od nastavnika traži da odabere pozitivna i negativna ponašanja učenika data u tabeli i da na osnovu njih prepozna karakteristike ispitivanog djeteta. Prema Gross, MacLeod, Drummond & Merrick (2001), od ponuđenih 14 osobina, skor od 5 ili više prepoznatih osobina ukazuje da se radi o potencijalno darovitom djetetu.

*Ocjena vršnjaka* je upitnik konstruisan za potrebe ovog istraživanja. Namijenjen je učenicima iz odjeljenja koji pohađa M.T., a pitanja u njemu se nijesu odnosila direktno na ispitivanu učenicu, već se od učenika tražilo da navedu po tri imena učenika iz razreda koji pokazuju tražene karakteristike.

*Upitnik "Samoocjena"* je upitnik konstruisan za potrebe ovog istraživanja. Sadrži pitanja u kojima je učenica M.T. vrednovala svoje osobine i ponašanja na skali Likertovog tipa.

*Test postignuća iz hemije* (Ugljeni hidrati: Adamov, Olić i Segedinac, 2013), test znanja izrađen je kao test tipa *above-level-testing* (testa za viši uzrasni nivo). Sadržao je 10 zadataka iz oblasti „Ugljeni hidrati“. Ovi sadržaji bili su nepoznati ispitanici jer su po planu i programu hemije predviđeni za izučavanje u III razredu obrazovnog profila farmaceutski tehničar, ali su pitanja bila tako koncipirana da su zahtijevala angažovanje vizuelno-prostornih i verbalnih sposobnosti i matematičko-logičko zaključivanje, te je ispitanica na osnovu prethodnih znanja iz organske hemije mogla da dođe do tačnih odgovora. Pitanja su različito bodovno vrednovana, u zavisnosti od broja i težine zahtijeva koje su sadržali, a maksimalni skor iznosio je 100 poena.

## **Rezultati**

### *Rezultati analize testa postignuća iz hemije*

Identifikacija darovitih učenika najčešće počinje procjenom nastavnika na osnovu njihovih postignuća, zalaganja na času, karakterističnih svojstava. Učenica M. T. je na testu znanja dizajniranog kao *above-level-testing* ostvarila izuzetno visoko postignuće, 98 bodova od maksimalnih 100. Učenica je radila test u predviđenom vremenskom roku od jednog školskog časa. Odgovor nije dala samo u jednom zadatku koji zahtijeva angažovanje prostorno-vizuelne sposobnosti. U slučaju učenice M. T. visoko postignuće je u korelaciji sa njenom odličnom ocjenom iz hemije.

### *Analiza Vekslerovog individualnog testa inteligencije – VITI*

U cilju ispitivanja verbalnih i neverbalnih sposobnosti ispitanice primijenjeni VITI test pruža podatke kvantitativne i kvalitativne prirode. Od kvantitativnih pokazatelja, analizom se dobijaju: cjelokupni koeficijent inteligencije (CIQ), parcijalni količnici inteligencije: verbalni (VIQ) i manipulativni koeficijent inteligencije (MIQ), količnik efikasnosti (SQ) i procenat mentalne deterioracije (MD). Rezultati dobijeni kvantitativnom analizom prikazani su u tabeli 1. Od kvalitativnih pokazatelja, test daje: analizu skatera, analizu verbalizacije, analizu načina misaonog rješavanja problema i analizu formalnog ponašanja ispitanika za vrijeme rješavanja testa.

Tabela 1. *Kvantitativna analiza rezultata dobijenih primjenom VITI testa*

verbalni testovi	sirovi skor	skalirani skor	razlika između norme i skora	kategorija sposobnosti
<b>Informacije</b>	25	13	+ .4	<b>0</b>
<b>Brojevi</b>	19	13	+ .4	<b>0</b>
<b>Rečnik</b>	67	14	+1.4	<b>0</b>
<b>Aritmetika</b>	13	11	-1.6	-
<b>Shvatanje</b>	23	12	- .6	<b>0</b>
<b>Sličnosti</b>	23	13	+ .4	<b>0</b>
<b>VERBALNI SKOR</b>	<b>170</b>	<b>76</b>		
<b>Dopune</b>	14	10	- .4	<b>0</b>
<b>Strip</b>	16	13	+2.6	+
<b>Mozaik</b>	45	14	+3.6	++
<b>Sklapanje</b>	17	6	-4.4	--
<b>Šifra</b>	51	9	-1.4	<b>0</b>
<b>NEVERBALNI SKOR</b>	<b>143</b>	<b>52</b>		

Nakon obrade rezultata nalazimo da ispitanica zadovoljava kriterijum na osnovu koga se može reći da je ona visoko prosječno inteligentna osoba (CIQ= 112). Na verbalnom dijelu testa postigla je VIQ= 125, a na manipulativnom delu MIQ= 100. Razlika između verbalnog i neverbalnog dijela od 25 jedinica mogla bi ukazivati na trenutno smanjenje ispitanice intelektualne efikasnosti, uslovljenom visokim stepenom anksioznosti.

Inter-testovni skater pokazuje značajno povišenje na subtestu Mozaik i blago povišenje na Stripu, kao i blag pad na Aritmetici i značajan pad na Sklapanju figura. Za razliku od ostalih neverbalnih subtestova koji su veoma osjetljivi na dekoncentrisanost i anksioznost, subtest Mozaik je rezistentan. Značajno povišenje koje ispitanica postiže na ovom subtestu govori o tome da je njena bazična inteligencija očuvana, odnosno da ne postoje organska oštećenja inteligencije (u prilog tome govori i koeficijent mentalne deterioracije od – 14,6 %). Pad efikasnosti na Aritmetici i Sklapanju figura javlja se usljed izražene anksioznosti koja je prisutna tokom cijelog ispitivanja. Pri sklapanju figura bila je dekoncentrisana nemogućnošću da prepozna o kojoj figuri je riječ, ali je bila uporna i nije lako odustajala. Primjetna je i tendencija da figure uglavnom ne sklapa po principu pokušaja i pogrešaka, već nakon sistematičnog posmatranja djelova sklapa tačnu cjelinu. Povišenje na subtestu Strip može ukazivati na ispitaničinu razvijenu socijalnu inteligenciju, sposobnost da razumije i anticipira određene međuljudske situacije. Takođe, visok rezultat na ovom subtestu može ukazivati na to da je ispitanica osoba visoke inteligencije.

Na osnovu ispitivanja VITI-jem može se zaključiti da ispitanica intelektualno funkcioniše na nivou visoko prosječno inteligentnih osoba; da je visok stepen anksioznosti doprinio sniženju intelektualne efikasnosti i da je ispitanica istrajna i uporna u situacijama kada naiđe na prepreku.

*Rezultati analize Ajzenkovog testa ličnosti – EPQ*

Na skali intraverzije i ekstraverzije dobijeni rezultat pokazuje da M. T. pripada grupi ekstravertnih osoba, dok na skalama neuroticizma i psihoticizma postiže niske skorove. Skor na L-skali je u granicama prosjeka što znači da je ispitanica iskreno odgovarala bez izražene tendencije davanja socijalno poželjnih odgovora. Na osnovu primjenjenog testa ličnosti zaključuje se da je M. T. socijabilna, otvorena i komunikativna devojčica. Emocionalno je stabilna, umije da se kontroliše i ne pokazuje preteranu zabrinutost oko sitnica. Empatična je i otvorena ka ljudima, lako se prilagođava promjenama. Nema potrebu da se predstavlja u socijalno poželjnom svjetlu.

*Analiza upitnika „Izveštaj roditelja“*

U slučaju učenice M. T. ocjenu su dala oba roditelja. Ocjene oba roditelja veoma se podudaraju (tabela 2).

*Tabela 2. Pokazatelj roditeljske ocene*

	Otac	Majka
<b>Lako pamti i brzo se prisjeća informacija</b>	9	8
<b>Zna mnogo više o nekim stvarima nego djeca njegovog uzrasta</b>	10	9
<b>Ima razvijen rečnik</b>	10	9
<b>Rano je počelo da čita i piše</b>	10	10
<b>Pokazuje intenzivnu radost kada nauči nešto novo</b>	10	10
<b>Dovoljno razume stvari da može da ih objasni drugovima</b>	9	10
<b>Dobro se osjeća u društvu odraslih</b>	6	9
<b>Ima osobine vođe</b>	10	9
<b>Kreativno je i dobro improvizuje</b>	9	6
<b>Probleme rješava na maštovit način</b>	9	10
<b>PROSJEČNA OCJENA</b>	<b>9.2</b>	<b>9.0</b>

U tabeli 2 prikazani su rezultati ocjene roditelja. Primjećuje se da se ocjene roditelja u većem dijelu poklapaju. Nijedan odgovor u upitniku nije vrednovan ocjenom manjom od 6, a prosječna ocjena o svom djetetu koju su dali oba roditelja iznosi 9,1, što ukazuje da oni svoje dijete procjenjuju kao darovito.

Iz odgovora roditelja se vidi da je M. T. veoma rano počela da čita i piše, mnogo prije polaska u školu. Sa nešto više od tri godine naučila je da čita ćirilicu a ubrzo zatim i latinicu. Vrlo brzo nakon što je naučila da čita oba pisma počela je da piše kratke reči: *mama, tata, baka*. Zanimljiv podatak je iznijela majka a odnosi se na interesovanja i radoznalost koju je M.

T. pokazivala u najranijem djetinjstvu: „Kada je pošla u prvi razred osnovne škole pročitala je u nekoj brošuri riječ dijaliza. Zanimalo ju je šta to znači pa smo joj objašnjavali proces dijalize. A onda je svojim školskim drugovima objašnjavala kako i zašto se obavlja proces dijalize, bila je srećna što to shvata i hvalila se vršnjacima.“

*Analiza upitnika „Ocjena nastavnika“*

Upitnik za nastavnike popunio je nastavnik hemije. Njegovi odgovori prikazani su u tabeli 3.

Tabela 3. *Ocjena nastavnika hemije*

<b>Osobina</b>	<b>pozitivno ponašanje</b>	<b>negativno ponašanje</b>
<b>Radoznalost</b>	Pamti detalje	-
<b>Fleksibilno mišljenje</b>	Primjenjuje različite strategije da dođe do rješenja	-
<b>Napredno čitanje</b>	Čita raznovrsne tekstove	-
<b>Retenzija znanja, brzo učenje</b>	Detaljno se sjeća informacija	-
<b>Visok nivo posvećenosti i odgovornosti</b>	Zna da prihvati svoja ograničenja	-
<b>Visoka energija</b>	Ima široka interesovanja	-
<b>Posvećenost učenju</b>	Želi da zna sve o nekoj temi	-

Nastavnik hemije obilježio je sedam različitih osobina (tabela 4). Prema Merrick & Targett, (2004) kao kriterijum za procjenu darovitosti uzima se skor od 5 različitih navedenih osobina djeteta. Nastavnik je smatrao da je učenica M. T. radoznala, posjeduje fleksibilno mišljenje, napredno čita, visoko je posvećena i odgovorna, ima visoku energiju i posvećena je učenju. Nastavnik je obilježio sedam ponašanja u koloni 2 (pozitivno ponašanje), što takođe ukazuje na visok potencijal učenice M. T. Po mišljenju nastavnika hemije, M. T. odlično pamti detalje, primjenjuje različite strategije da dođe do rješenja, čita raznovrsne tekstove, detaljno se sjeća informacija, zna da prihvati svoja ograničenja, ima široka interesovanja, želi da zna sve o nekoj temi. Nastavnik nije obilježio nijedno negativno ponašanje jer smatra da učenica M. T. ne ispoljava takvo ponašanje. Na osnovu upitnika koji je popunio nastavnik hemije može se zaključiti da ona prepoznaje darovitost za hemiju kod učenice M. T.

*Analiza upitnika „Ocjena vršnjaka“*

Vršnjaci prepoznaju koji se učenici ističu u određenim oblastima. Vršnjaci koji su odgovarali na pitanja idu u isto odeljenje sa M. T. dvije školske godine i međusobno se dobro poznaju. Učenicima su postavljena direktna pitanja, a kao odgovor su navodili ime jednog učenika ili nijesu

naveli nijednog učenika. U ispitivanju je učestvovao 31 učenik. U tabeli 4. dat je broj učenika koji su na postavljeno pitanje naveli učenicu M. T.

Tabela 4. *Pokazatelj ocjene vršnjaka*

	Broj učenika koji su odgovorili "M.T."	%
Navedi ime učenika koji stigne da završi sve školske obaveze.	2	6.45
Navedi ime učenika koji ne uči napamet.	16	51.61
Navedi ime učenika za kojeg misliš da umije da čuva tajnu.	1	3.23
Sa kojim učenikom bi volio da učestvuješ u izradi projekta iz hemije.	12	38.71
Kom učeniku bi se obratio da ti objasni gradivo hemije.	15	48.39
Koga bi predložio za takmičenje iz hemije.	28	90.32
Da li postoji „sveznalica“ u tvom razredu?	4	12.90

Odgovori su pokazali da M. T. nije najomiljeniji učenik u razredu, ali nije ni zapostavljena. Njeno ime nije navođeno u pitanjima koja su se odnosila na najduhovitijeg učenika, nekog sa kim bi ili se ne bi družili. Međutim, najveći broj učenika istakao je njenu zainteresovanost i visoko postignuće u hemiji. Veliki broj učenika bi se njoj obratio za pomoć oko učenja hemije, a čak 90% učenika bi M.T predložio za takmičenje iz hemije. Ovo jasno ukazuje da su učenici prepoznali M. T. kao učenika potencijalno darovitog za hemiju.

*Analiza upitnika „Samoocjena“*

Daroviti učenici lako prepoznaju darovitost u sebi i svjesni su u kojim oblastima imaju potencijal koji mogu razvijati. Učenik perfekcionista možda sebe ne vidi kao izuzetno sposobnog što može dovesti da samoocjenjivanje ne bude realno (Merrick & Targett, 2004).

Tabela 5. *Pokazatelj samoocjene (maksimalna ocjena za svaku oblast je 4)*

Vrsta sposobnosti	Matematičko-logička sposobnost	Verbalno-tekstualna sposobnost	Prostorno-vizuelna sposobnost	Motorička sposobnost	Lična interesovanja
Broj pitanja	1 – 8	9 – 16	17 – 24	25 – 31	32 - 36
Prosječna samoocjena M.T.	3.25	3.0	2.71	2.38	2.8

U slučaju učenice M. T. ona sebe vidi kao sposobnu za razumijevanje matematičkih i logičkih zadataka (3,25), takođe smatra da ima verbalnu sposobnost (3,0) i da se dobro snalazi u prostoru (2,71) ali da nema dobre motoričke sposobnosti (2,38).

## Diskusija

Savremena istraživanja ukazuju na to da je učitelj (nastavnik, mentor) jedan od najvažnijih i odlučujućih faktora u indentifikaciji i u radu sa darovitim učenicima (Tomić, 2011). Od nastavnikovog mišljenja u velikoj mjeri zavisi da li će i kada neki učenik biti identifikovan kao darovit i da li će na vrijeme imati odgovarajuće stručno vođstvo u razvoju potencijala svoje darovitosti. Najčešći indikatori za prepoznavanje darovitog učenika je za nastavnike natprosečan uspeh u savladavanju obaveznih školskih sadržaja, spremnost za proširivanjem znanja iz pojedinih oblasti, rezultati na takmičenjima, kreativnost, neka uža svojstva ličnosti (Tomić, 2011). Popunjavanjem upitnika kojim bi ocijenio darovitost ispitanice, nastavnik hemije obilježio je sedam karateristika darovitosti koje se na nju odnose. Prema autorima ovog upitnika (Merrick & Targett, 2004) dovoljno je obilježiti pet karateristika koje ukazuju na darovitost učenika. Još jedan pokazatelj njene darovitosti za hemiju je postignuće od 98% na testu iz hemije namenjenog starijem školskom uzrastu.

Poređenjem rezultata ovog testa sa rezultatima sličnog istraživanja Adamov, Olić i Segedinac (2013), sprovedenog tokom školske 2011/2012 godine, u kojem je istim testom testirano ukupno 213 učenika srednje škole, sa istim prethodnim predznanjem, rezultat M.T se ističe kao najbolji. U opisanom istraživanju samo je 2,04% učenika ostvarilo skor veći od 90%, a maksimalan rezultat bio je 93 boda. Rezultat koji je postigla M.T. pokazuje da njena odlična ocjena iz hemije nije rezultat samo velikog uloženog truda i napornog rada, već ukazuje na njenu visoku sposobnost logičkog mišljenja i rasuđivanja, visoke matematičke sposobnosti, sposobnost analize i sinteze i izvođenja zaključaka iz informacija koje su predstavljene vizuelno, numerički ili grafički. Izuzetno visoko postignuće učenice na ovom testu je još jedan pokazatelj njene potencijalne darovitosti za hemiju.

Procjene darovitih učenika od strane nastavnika mogu biti pogrešne. Pouzdana identifikacija darovitih učenika zahtijeva primjenu standardizovanih testova opštih i specijalnih sposobnosti (Đorđević, 2005). Različiti autori navode različite kriterijume IQ za darovite učenike. Prema Termanu (1964: prema Đorđević, 2005) kriterijum za darovite bio je IQ 140 i više. Prema ovom strogom kriterijumu darovitih bi bilo 1-2% od ukupne populacije. Drugi autori (Passow, Goldberg, Tannenbaum, French, 1955; prema Đorđević, 2005) navode da je granička tačka IQ 110, dok se IQ 125 i više smatra indikativnim. Rezultati dobijeni sprovedenim primjenom VITI testa ukazuju da ispitanica zadovoljava kriterijum na osnovu koga se može reći da je ona visoko prosječno inteligentna osoba (CIQ= 112). Na verbalnom dijelu testa postigla je VIQ= 125, a na manipulativnom dijelu MIQ= 100. Međutim, intelektualna darovitost je samo jedan kriterijum darovitosti, ali nije dovoljan. Za potpunije otkrivanje darovitosti potrebno je primijeniti i druge testove.

Rezultati analize Ajzenkovog testa ličnosti ukazuju da je ispitanica ekstravertnih osoba, emocionalno stabilna, umije da se kontroliše i ne pokazuje

pretjeranu zabrinutost oko sitnica. Empatična je i otvorena ka ljudima, lako se prilagođava promjenama. Nema potrebu da se predstavlja u socijalno poželjnom svijetlu.

Roditelji imaju veoma važnu ulogu u identifikaciji darovitog djeteta. Smatra se da roditelji mogu biti pouzdani u identifikaciji darovitosti i kreativnosti, za razliku od nastavnika koji mogu biti nesvjesni u pogledu dječijih neakademske mogućnosti i sposobnosti (Đorđević, 2008). Rani razvoj govora, čitanja i pokreta jasno ukazuju da postoji znatan potencijal kod djeteta koji treba razvijati a upravo roditelji su prvi koji to primjećuju i zato su značajni u procesu identifikacije darovitosti (Merrick & Targett, 2004). Prema ovim autorima roditelji potencijalno darovitog djeteta u upitniku rangiraju 15 različitih karakteristika svog djeteta na skali 0-10. Roditelji su ispitanicu M. T. rangirali tako je prosječno ocijenjena rangom 9,1 što ukazuje da oni svoje dijete procjenjuju kao darovito.

Skola je važan kontekst za opažanje ponašanja vršnjaka. Analiza rezultata s ciljem da se odredi socijalno prihvatanje ili socijalno odbijanje učenice pokazuje da M.T. nije najomiljeniji učenik u razredu, ali nije ni zapostavljena. Dakle, u socijalnoj strukturi razreda ona se nalazi u sredini. Rezultati istraživanja (Čudina-Obradović, 1991) pokazuju da su samo neki daroviti omiljeni među vršnjacima, dok drugi spadaju u kategoriju odbačenih. Veliko podudaranje mišljenja vršnjaka pokazalo se kod pitanja koja se odnose na učenje hemije, zainteresovanost i postignuće. Rezultati su pokazali da se 90% vršnjaka slaže da bi M.T. predložili za takmičenje iz hemije i da bi joj se obratili za pomoć oko učenja hemije. Ovaj nalaz ide u prilog zapažanjima vršnjaka koji učenicu M.T. vide kao darovitu za hemiju.

Ovo ukazuje da ispitanica M. T. dobro poznaje svoje mogućnosti jer su rezultati VITI testa koji je ispitanica radila u okviru objektivnih instrumenata za ocjenu darovitosti upravo ukazali da je na verbalnom dijelu testa pokazala visok rezultat dok je na manipulativnom dijelu postigla prosječan rezultat.

Prije izvođenja konačnog zaključka da li je ispitanica darovita za hemiju treba uzeti u obzir njena postignuća na takmičenjima iz hemije. Tokom osmog razreda učestvovala je na takmičenju iz hemije i osvojila prvo mjesto na opštinskom takmičenju. U prvom razredu srednje škole osvojila je treće mjesto na regionalnom takmičenju i zapažen rezultat na republičkom takmičenju. Takođe, posebno je zainteresovana za pohađanje seminara u Istraživačkoj stanici Petnica kako bi proširila svoje znanje iz oblasti koje je posebno interesuju (istorijat razvoja hemije, sinteza i primjena novih supstanci, kvalitativna i kvantitativna hemijska analiza).

### **Zaključak**

Na osnovu svih prikazanih rezultata i analize subjektivnih i objektivnih testova za prepoznavanje darovitosti, može se zaključiti da učenica M.T.



pokazuje osobine djeteta darovitog za hemiju. I skor na VITI testu inteligencije, koji je na osnovu nešto lošijeg skora na neverbalnim testovima ispitanicu svrstao u grupu visoko prosječno inteligentnih osoba nije u potpunosti konkluzivan, budući da je visoka anksioznost M.T. dovela do lošijeg skora na subtestovima koji daju promjenljive rezultate, dok je na subtestu Mozaik, koji ne zavisi od psihičkog stanja ispitanika, postigla visok rezultat. Ukupan skor od 112 ukazuje na inteligenciju višu od prosječne, a po nekim autorima je svrstava u red darovite djece.

Empirijski dio rada potvrdio je kompleksnost fenomena darovitosti i ukazao na poteškoće koje se javljaju pri identifikaciji darovitih učenika. Bez obzira što se nalazi ovog rada ne mogu generalizovati, ovaj rad predstavlja primjer dobre prakse kako treba voditi postupak identifikacije učenika i otvara pitanja za dalje usavršavanje nastavnika u tom pogledu. Pitanje koje se nameće, a koje se odnosi na praksu u školi da li se u školama zaista sprovodi identifikacija darovitih učenika kako bi im se obezbijedili adekvatni uslovi za njihovo vaspitanje i obrazovanje.

### **Zahvalnost**

Istraživanje opisano u ovom radu finansirano je od strane naučnoistraživačkog projekta Ministarstva prosvjete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (Projekat broj 179010, Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi – KOSSEP). Primjena instrumenata VITI i EPQ sprovedena je pod nadzorom psihologa, koji je izvršio i njihovu analizu i dao stručno tumačenje.

### **Literatura:**

- Adamov, J., Olić, S. i Segedinac, M. (2013): Darovitost za hemiju kod učenika srednjih škola, *Pedagogija*, 68 (u štampi).
- Berger, J., Marković, M. i Mitić, M. (1991): Vekslerov Individualni Test Inteligencije- priručnik, DPS, Beograd.
- Čudina-Obradović, M. (1991.) *Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*, Zagreb: Školska knjiga.
- Đorđević, B. (2005): *Darovitost i kreativnost dece i mladih*, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Đorđević, J. (2008): Porodica kao faktor podsticanja darovitosti, *Zbornik Porodica kao faktor podsticanja darovitosti*, (25-35), Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Đorđević, B. i Maksić, S. (2005): Podsticanje talenata i kreativnosti mladih: izazov savremenom svetu, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 37, 125-147.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind*. New York: Bantam Books.
- Gross, M., MacLeod, B., Drummond, D. & Merrick, C. (2001).

Characteristics of gifted students: Cognitive and affective characteristics of gifted learners, (Chapter 2). *Gifted Students in Primary Schools: Differentiating the Curriculum*, Sydney, GERRIC.

– Maksić, S. (1993): *Kako prepoznati darovitog učenika*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

– Merrick, C & Targett, R. (2004): *Gifted and talented education*, Sydney, Australia: GERRIC.

– McClain, M. & Pfeiffer, S. (2012): Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies and practices, *Journal of applied school psychology*, 28, 59-88.

– Popov, S. i Jukić, S. (2006): *Pedagogija*, Novi Sad: CNTI, WILLY.

– Pfeiffer, S. (2012): Current perspectives on the identification and assessment of gifted students, *Journal of Psychoeducational assessment*, 30, 3-9.

– Renzulli, J. S. (2005). The tree-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. U R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.) *Conceptions of giftedness*. Cambridge, Cambridge University Press.

– Sayler M. (2003). Things my young child has done. In Harrison C. (Ed.), *Giftedness in early childhood (94-97)*, Sydney, New South Wales, Australia: GERRIC.

– Šipka, P. (1985). Prevod i adaptacija Eysenckovog testa ličnosti EPQ-R. Beograd: Vojnomedicinska akademija.

– Štula, J. (2006): Intelektualne sposobnosti i osobine ličnosti kao prediktori uspešnosti matematički darovitih srednjoškolaca, *Psihologija*, 39(4), 491-507.

– Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. U R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.) *Conceptions of giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press.

– Tomić, O. (2011): Uloga nastavnika u razvijanju potencijala darovitosti kod učenika, *Pedagoška stvarnost*, 57 (3-4), 240-255.

## IDENTIFICATION OF STUDENTS GIFTED FOR CHEMISTRY – CASE STUDY

### **Abstract:**

This paper's main focus is on identification procedures of Chemistry-gifted students. A case study of identification of a Chemistry-gifted student is presented here. The study is aimed at obtaining a more detailed and comprehensive insight into this specific case. Such experience can be applied in similar cases, too. Identification of gifted students in this context is in the field of Chemistry. The variable of "giftedness for chemistry" was realised through three groups of information sources such as application of subjective and objective instruments, and assessment of achievements and interest in chemistry. The objective instrument – Wexler's individual intelligence test was used for evaluation of intellectual ability, while personal traits were assessed using Eysenck's personality test. Academic achievements were assessed using knowledge test of the *above-level testing* type. Applied subjective instruments comprised: teacher & parents' assessments, peer and self-assessment. Taking into account all the obtained results, as well as achievement of the candidate in organized academic competitions, her motivation and interests in further development, one can conclude that results suggest the existence of potential giftedness of the candidate in the field of science, especially in Chemistry, and that it is necessary to create special individual academic resources and adequate program in accordance with her abilities and interests.

**Key words:** giftedness, Chemistry, identification, Wexler's individual intelligence test, Eysenck's personality test

*Božidar ŠEKULARAC*<sup>1</sup>

## ISTORIJSKI PREGLED RAZVOJA PISMENOSTI U CRNOJ GORI

### **Rezime:**

Istorija pismenosti, kao segment kulture, utemeljena je u Crnoj Gori u brojnim kulturno-istorijskim spomenicima koji su nastali u milenijumskom trajanju crnogorske države, koja je tri puta mijenjala svoje ime – Duklja – Zeta – Crna Gora. Ovde treba podštetiti da je riječ o spomenicima koji svjedoče o razvoju pismenosti, knjige i školstva na teritoriji Crne Gore. Preko tih pisanih spomenika čita se istorija pismenosti, simbioza pisama i kultura koje su bivstvovale na ovom prostoru kroz vrijeme. Isto tako, u tim spomenicima ogleda se međusobno preplitanje i uticaj raznih jezika, od kojih treba pomenuti: latinski, grčki, staroslovenski, italijanski, turski itd.

**Ključne riječi:** pismenost, crnogorska država, istorija pismenosti, kulturno-istorijski spomenici, štampane knjige, glagoljica, ćirilica, latinica, rukopisne knjige, civilizacijske tekovine.

Jedan od temelja istorije države i naroda predstavlja pismenost kao dio kulturnoga identiteta toga naroda. Milenijumskim trajanjem crnogorske države, razvijali su se pismenost i školstvo, nekad po sopstvenim potrebama i kriterijima, a često i pod stranim uticajem razvijenih civilizacija, suseda ili moćnih država koje su držale pod okupacijom djelove crnogorske države, ponekad i samu Crnu Goru. O tome govore brojni kulturno-istorijski spomenici sačuvani na prostoru Crne Gore ili oni koji su u njoj nastali, a nalaze se u bibliotekama širom Evrope.

Crna Gora, koju zapljuskuju talasi Mediterana, vjekovima je predstavljala prostor oko kojega su se otimali razni osvajači, na kojem su se ukrštali putevi i interesi moćnih država i naroda. Sve to uticalo je na stanovništvo koje je tu

---

<sup>1</sup> Akademik Božidar Šekularac, redovni profesor Univerziteta Crne Gore

živjelo, naročito na slovenski narod, ali i na njegovu istoriju, kulturu i državno ustrojstvo.

Pismenost kao značajan segment kulture i obrazovanja očituje se preko pisanih spomenika, arheoloških i lingvističkih istraživanja, ali i sakralnih objekata, kao najpostojanijeg svjedoka vremena u kojima su nastajali.

Na prvi pogled se čini da su saznanja o drevnoj crnogorskoj prošlosti teško dokučiva, pogotovo kad je riječ o pismenosti, školama, književnosti i nauci, s obzirom na to da je broj sačuvanih dokumenata veoma mali. Teško je i zamisliti koliko je uništeno dokumentarne građe o našoj prošlosti. Mnogo toga učinili su okupatori koji su se smjenjivali, elementarne nepogode, ali ponekad smo i mi sami nebrigom tome doprinijeli. Veliki broj dokumenata nestao je i zbog toga što su bili pisani na mekim materijalima kao što su: pergament, papirus i papir lošeg kvaliteta.

Ipak, o našoj najstarijoj prošlosti i kulturi ostalo je veoma dragocjeno svjedočanstvo. To su stari natpisi, u svim oblicima latinske majuskule i miniskule, grčkog pisma, a kasnije i ćirilice. Poznato je, na primjer, da se barska arhiepiskopija u prepisci s rimskom kurijom služila beneventanom naših karakteristika, papskom minuskulom, karolinom, glagoljskim uglastim pismom i, konačno, humanističkom. Dolaskom Turaka započinje pismenost na drugim osnovama – grčko-rimskoj, ćirilskoj i arapsko-turskoj. Pomenuti primjer, manje-više, karakterističan je za cijelu Crnu Goru, doduše s lokalnim varijacijama u različitim vremenima i uslovima koje su nametale istorijske prilike.

No, pođimo redom. Kad su Sloveni došli na Balkansko poluostrvo našli su državu koja je imala uređene svjetovne i crkvene zakone i uredbe. Vizantija, u koju su došli, bila je hrišćanska država, a Sloveni mnogobošci postajali su punopravni građani tek kad bi primili hrišćanstvo. Taj proces bio je veoma dug i naporan. O slovenskim plemenima iz vremena doseljavanja malo se zna. Ostala su samo predanja i tragovi o njima. Tek od XV vijeka sačuvana su dokumenta u kojima se pominju plemena na starim područjima – Lužani, Mataguži, Malonšići, Kriči, Španji, Mataruge, Riđani, Nikšići, Tihomiri, Micani i dr. Ova plemena ovde navodimo jer su ona od svojih nekadašnjih gospodara Obara primila neke organizacione ustanove o kojima govori Pop Dukljanin (Grgur Barski) u *Ljetopisu* sredinom XII vijeka. Više podataka o Slovenima na ovim prostorima imamo poslije dobijanja pismenosti kada su i sami mogli pisati, odnosno od IX vijeka. Od tada se u hrišćanskim crkvama uvodi i služba na slovenskome jeziku, što je otvorilo vrata novoj slovenskoj religiji, a time i civilizaciji.

Na narodnome jeziku ubrzo su se počele pisati knjige i drugi spisi – žitija svetaca, careva, junaka, zatim legende i sl. U početku su to bili prijevodi

iz stranih književnosti, a kasnije su pismeni i obdareni ljudi pisali originalna djela na slovenskome jeziku. Na taj način pismenost se sve više širila u narodu, iako još uvijek nedovoljno. Svakodnevne potrebe za crkvenim i svetovnim knjigama, pisanjem zakona i uredbi, dokumenata, privilegija i povelja, sve su više nametale misao za organizovanim opismenjavanjem.

Uvođenjem narodnoga jezika i pisma, a time i širenjem hrišćanstva na narodnome jeziku, crkve i manastiri postaju centri za opismenjavanje, odnosno prve „škole“. Te „škole“ širile su se iz potrebe da se školuju sveštenički kadrovi iz redova Slovena, a kasnije i kadrovi za službenike u vladarskim kancelarijama i drugim državnim ustanovama. U krajevima gdje je uticaj latinske rimske crkve bio veći, narodni jezik je mnogo teže prodirao u crkve. Ta šarolikost dovela je do stvaranja takozvane latinsko-slovenske simbioze pismenosti, a poneđe i latinsko-grčko-slovenske. Drugim riječima, slovenski jezik i književnost toliko su uzeli maha u Duklji, nakon njenog osamostaljivanja od Vizantije, da ih nikakav otpor nije mogao suzbiti.

Dvanaesto stoljeće predstavlja prekretnicu jer tada u Zeti nastaju unikatna djela – spomenici: *Ljetopis popa Dukljanina*, *Miroslavljevo jevanđelje*, nešto kasnije i *Vukanovo*, *Ilovička krmčija* i dr.

Za opismenjavanje dukljanskih Slovena veliki značaj imao je monaški red – benediktinci – čiji su se manastiri nalazili uglavnom na dukljanskome primorju. U početku su to bili stranci, a kasnije i domaći mladići vaspitavani u manastirskim školama. Tu su prepisivane ili sastavljane nove knjige na latinskome i slovenskome jeziku (glagoljicom). Upravo tu su zasnovani i prvi skriptoriji u kojima su benediktinci pisali i crkvene knjige.

Najznačajniji prepisivački centri na području dukljanske države su svakako bili benediktinski manastiri: Sv. Srđ i Vrh na Bojani kod Skadra (mauzolej dukljanskih kraljeva), Sv. Nikola na Bojani, Sv. Spas u Baru, Sv. Marija Ratačka, Sv. Petar i Sv. Marija u Budvi, Sv. Arhangel na Prevlaci (i još šest na području Boke Kotorske), zatim, Sv. Petar kod Trebinja, dva na Mljetu, u Skadru, Svaču, Drivastu itd.

Promjenom političkih prilika u Zeti i dolaskom Nemanjića (kraj XII vijeka) umnogome se mijenjaju prilike u ovoj oblasti. Pored crkvenih, formiraju se vladarski skriptoriji i kancelarije na staroslovenskome jeziku, a po potrebi na latinskome i grčkome. Vlastela je takođe imala više pismenih ljudi koji su prepisivali knjige u donatorske svrhe. Manastiri postaju prepisivački centri – skriptoriji i svojevrzne radionice za opremanje knjiga. Jezik u pismima, poveljama i svjetovnim zakonima koje su pisali svjetovni pisari bio je blizak govornim dijalektima njihova kraja, dok se u crkvama koristio staroslovenski (kasnije crkvenoslovenski) jezik. U Crnoj Gori od XIII i XIV vijeka cvjetala je prepisivačka djelatnost u manastirskim skriptorijima.

Na prostoru Crne Gore nastalo je izuzetno kulturno-istorijsko nasljeđe još od grčko-rimskih vremena, a posebno onda kad je Crnoj Gori pripala čast da među prvima u Evropi štampa vlastite knjige u državnoj štampariji, u burnim trenucima evropske istorije i kulture.

Nalazeći se na razmeđu Rima i Vizantije, Duklja, odnosno Zeta, neutralisala je na svojoj teritoriji dvojaki uticaj, stvarajući sopstveni kulturni put i na taj način zauzela „srednji kurs“ između uticaja Istoka i Zapada. Teritorija Duklje (Zete – Crne Gore) u različitim istorijskim periodima nije predstavljala politički precizno određenu cjelinu: širila se prema Zapadu do Dubrovnika i Trebinja, na severu do granica današnje Srbije, a na jugu do Valone, šireći na taj način uticaj na sušedne oblasti, a istovremeno poprimajući uticaje iz tih oblasti, čime se formirao specifikum. O tim procesima, međusobnim uticajima i kulturnim ukrštanjima na prostoru Duklje (Zete), slikovito govore stari natpisi i zapisi koji čine posebnu latinsko-grčko-slovensku simbiozu, što je posebno karakteristično za primorje i Boku Kotorsku.

Podjela hrišćanstva na rimokatolike i ortodoksne katolike (pravoslavne) nije istovremeno značila i podjelu, u današnjem smislu riječi, pisma na latinicu i ćirilicu, jer je pismenost u srednjem vijeku bila privilegija samo uskog kruga ljudi okupljenih oko crkava i manastira, kao centara u kojima su se dešavala sva kulturna događanja.

Mada je srednjovjekovni početak Crne Gore bio nezavisan, krajem XII vijeka ona ulazi u sastav države Nemanjića kad i dolazi do učvršćivanja pravoslavlja na ovim prostorima. XIII i XIV vijek predstavlja period izgradnje brojnih crkava i manastira i obnove starih. Iz toga vremena postoje brojni dokumenti u arhivima koji govore o širenju pismenosti, otvaranju vladarskih kancelarija pri dvorovima i formiranju posebnih „škola“ pri crkvama i manastirima. Posebno su značajne zbirke povelja kojim su vladari davali brojne povlastice i privilegije manastirima i crkvama, s tačno navedenim granicama poklonjenih imanja. Najpoznatija je zbirka povelja manastiru Vranjini koja se formirala od 1239. pa do 1530. godine.

Posebno poglavlje za razvoj pismenosti i kasniju pojavu štampanih knjiga u Crnoj Gori predstavlja otvaranje brojnih prepisivačkih centara. Od kraja IX pa do XV vijeka bili su poznati prepisivački centri u Kotoru, Prevlaci (kod Tivta), Skadru, Bijelome Polju (crkva Sv. Petra i Pavla, Nikoljac, Podvrh), Pljevljima, (Vrhobreznica), Morači, Đurđevim Stupovima, Koporinji i dr. U Kotorskom skriptoriju napisan je *Pontifikat Kotorske biskupije* (1090–1123), u Baru *Ljetopis popa Dukljanina* (sredina XII vijeka), na Prevlaci *Ilovička krmčija* (1262), Bijelome Polju završeno čuveno *Miroslavljevo jevanđelje*, u Vranjini *Romanovo jevanđelje*, u Morači *Morački Nomokanon*, Podvrhu *Divoševo jevanđelje* itd. U doba Balšića i Crnojevića na obalama Skadarskoga

jezera osnovano je više skriptorija: na Starčevu, Moračniku, Vranjini, Beški, Žabljaku, Cetinju... Iz tih skriptorija nastale su brojne rukopisne knjige od posebnoga značaja za razvoj pismenosti u Crnoj Gori i crnogorskoj kulturi uopšte. Da nabrojimo samo neke: *Gorički zbornik* (1441), *Cetinjski psaltir* (1414–1423), *Prolog* (XIV vijek), *Vlastareva sintagma* (1453) itd., na žalost, rasute uglavnom po bibliotekama van Crne Gore. Provalom Turaka i preseljenjem vladarske rezidencije iz Skadra i Žabljaka na Cetinje, zamire rad u mnogim prepisivačkim centrima. Rađa se novi centar crnogorske državnosti i kulture – Cetinje. Pored vladarske kancelarije za pisanje državnih dokumenata, u Crnojevića manastiru osnovan je skriptorij u kojem nastaju brojne, nauci poznate, rukopisne knjige – *Časoslov*, *Psaltir* itd. Cetinjski skriptorij, izvjesno je, radio je kontinuirano od osnivanja krajem XV vijeka, o čemu svjedoče brojni rukopisi i dokumentarna građa. Poseban stil i karakteristike rukopisa nastalih u tome prepisivačkom centru, svjedoče o zavidnom nivou cetinjske skriptorske škole koja je nastala na tada već dugoj tradiciji pismenosti u Crnoj Gori. Upravo tada, Ivan Crnojević i sin mu Đurđe osnivaju prvu ćirilsku štampariju koja je označila novu epohu u razvoju crnogorske kulture i pismenosti. Štampaju se prve crnogorske knjige čiji se uticaj širi i van granica Crne Gore, tako da, kasnije, u sušednim zemljama niču nove štamparije. Taj kulturni, duhovni i blistavi trenutak crnogorske istorije predstavlja osnovu daljeg razvoja pismenosti i formiranja crnogorske kulturne tradicije, ali je od neprocjenjive vrijednosti i za opštu istoriju slovenske ćirilске kulture. Osnivanju štamparije Crnojevića prethodilo je štampanje knjiga od strane naših zemljaka u Veneciji, prije svih Andrije Paltašića-Kotoranina, koji je štampao poznata djela pisaca na latinskome jeziku.

Srednjovjekovni crnogorski ćirilski rukopisi raznovrsni su po tematici, ali i po mjestu nastanka. To su uglavnom biblijski liturgijski tekstovi, pripovjedačka literatura, povijesna literatura, ljetopisi i testamenti, čije se porijeklo otkriva na osnovu ortografskih, jezičkih i paleografskih karakteristika. Posebno su zanimljivi rukopisi pravno-zakonske sadržine, ponekad u vidu kopijalnih knjiga u kojima su date zbirke dokumenata iste sadržine, sačuvan je autentičan roman o Aleksandru Velikom nastao u manastiru Dobrilovini tzv. *Aleksandrida manastira Dobrilovine*. U tome manastiru je nastao i *Dobrilovinski katastik* koji se čuva u manastiru Nikoljcu u Bijelome Polju.

Nesrećne društveno-istorijske prilike i viševjekovna borba Crnogoraca za slobodu protiv brojnih osvajača, prije svih Turaka, učinile su da se proces pisanja i štampanja knjiga uspori, a kulturni život skoro sasvim zamre. Tek će dolaskom na crnogorski prijesto vladika i gospodara iz kuće Petrovića doći do novog zamaha u razvoju crnogorskoga društva, a u tome kontekstu i kulture i pismenosti. U tome periodu nastaju originalni književni sastavi kakve su



čuvane *Poslanice* Petra Prvog. Kao rezultat diplomatske i državničke aktivnosti Petrovića, nastaju brojna pisma posebnog stila i literarne vrijednosti.<sup>2</sup>

Tragovi pismenosti u Crnoj Gori sežu u duboku prošlost, u srednji vijek, u dukljansku povijest. Još je papa Kliment III 1089. godine u svojoj buli o osnivanju Barske nadbiskupije, povjerio barskom nadbiskupu Petru upravu nad svim manastirima – grčkim, latinskim i slovenskim. Drugim riječima, u dukljanskoj crkvi obredi su vršeni na tim jezicima, dakle i slovenskome, na kome je pisan i prvi naš spis *Ljetopis popa Dukljanina*. Uostalom, potvrdu nalazimo i na pečatima dukljanskih vladara – arhonta Petra, kralja Bodina i njegovog sina Đorđa,<sup>3</sup> đe su natpisi na dva jezika: grčkome i staroslovenskome ili na latinskome.

Papa takođe piše Bodinu „slavnom kralju Slovena“ u Skadru. Tridesetih godina XVI stoljeća i Marin Skadranin, u spisu *Povijest o Skender-begu Crnojeviću, na rodnom kršćenju nazvanom Đurđe*, kaže za sebe: „Pisa sije Marin Skadranin rodom Slovenin, koji bješe veljma učen latinskom jeziku“. Dakle, spis je pisan slovenskim jezikom, vjerovatno ćirilicom, a zatim ga je on sam preveo i u Rimu objavio na latinskome jeziku.<sup>4</sup>

To potvrđuje da je u Zeti, naročito na Crnogorskome primorju, uporedo korišćen latinski i staroslovenski jezik i pismo, u komunikaciji i korespondenciji. To je razumljivo ako se ima u vidu da su dukljansko-zetski vladari imali intenzivne veze sa zemljama Mediterana, a u crkvama je služba vršena na latinskome i narodnome, slovenskome jeziku. Potvrdu nalazimo u brojnim aktima u dukljanskome arhivu Vojislavljevića<sup>5</sup> i zetskome arhivu Balšića.<sup>6</sup>

Međutim, kako je teritorija crnogorske države, u cjelosti, ili pojedini njeni dijelovi, počev od vremena Vojislavljevića, bivala okupirana, dolazilo je i do potiskivanja narodnoga jezika i pisma, pa se ovaj povlačio, uglavnom unutar manastira i crkava, đe monasi postaju nosioci pismenosti i prosvijećenosti. U takvim okolnostima latinski jezik je na Crnogorskome primorju često preuzimao dominaciju nad ćirilicom i glagoljicom, kao slovenskim pismima. Ipak, pronađene liturgijske knjige (misali pisani glagoljicom i druge ćiriličke knjige) potvrđuju da je slovenski jezik bio u upotrebi i u pojedinim župama Barske nadbiskupije.<sup>7</sup>

<sup>2</sup> B. Šekularac, *Dukljansko-crnogorski istorijski obzori*, Cetinje, 2000, 245–250.

<sup>3</sup> B. Šekularac, *Tragovi prošlosti Crne Gore*, Cetinje 1994, 59.

<sup>4</sup> B. Šekularac, *Cetinjski ljetopis*, Cetinje, 1993, 95.

<sup>5</sup> B. Šekularac, *Crna Gora u doba Vojislavljevića*, Cetinje, 2008.

<sup>6</sup> B. Šekularac, *Crna Gora u doba Balšića*, Cetinje, 2011; edicija *Monumenta Montenegrina* I–XIX.

<sup>7</sup> I. Jovović, *Prilozi za istoriju Barske nadbiskupije*, Bar, 2012, 91.

Crnogorska pismenost utemeljena je istovremeno kad i njena prva država, priznata od pape, kad i njeni vladari dobijaju kraljevsku krunu, počev od kralja Mihaila Vojislavljevića. To utemeljenje je uslovljeno formiranjem državne, kraljevske kancelarije i crkvenih kancelarija u Baru, sedištu nadbiskupije, ali i u brojnim biskupskim centrima, kao sufraganima: Duklji, Skadru, Drivastu, Ulcinju, Kotoru, Budvi i dr., što potvrđuje hiljadugodišnji kontinuitet, kako države, tako i pismenosti.

Padom Crne Gore pod tursku vlast, turska dominacija donosi razne promjene, pa i u jeziku i pismu. Na Primorju je to italijanski jezik mletačkog dijalekta, od XVIII vijeka, tj. od dolaska crnogorskih vladika i vladara dinastije Petrovića, koji su se oslanjali na pomoć Rusije, koja se odrazila na cjelokupno stanje u zemlji. Na crnogorskome dvoru i kancelariji zauzima mjesto i ruski jezik u korespondenciji, koji postepeno vrši značajan uticaj na crnogorski jezik, pismo i crkvu, putem brojnih bogoslužbenih knjiga štampanih na ruskoslovenskome jeziku, kojih su i danas pune crnogorske crkvene biblioteke. Te su knjige, nerijetko zamjenjivane za vrijedne, stare crnogorske, srednjovjekovne rukopise, pa ih je sada više u Rusiji, nego u Crnoj Gori.

Za period vladavine Balšića i Crnojevića u Zeti (Crnoj Gori), Rus Pavle A. Rovinski, konstatuje da je pismenost morala imati visok stepen razvoja, navodeći kao razlog to što „su vladari bili obrazovani ljudi“. Kao drugi razlog uzima njihove tijesne veze sa Italijom, u koju su Crnogorci odlazili na školovanje i „dobijali svoje obrazovanje“.

Kao primjer daje se stanje u manastiru Brčeli „koji je jedno vrijeme bio i rezidencija Balše III, nekada je bio pun različitih rukopisa“. Rukopisi su bili raznovrsni i brojni i u manastirima – Krajini, Vranjini, Morači... Rovinski ističe da se od tih rukopisa sačuvalo sasvim malo, jer je dio njih uništen, dio odnešen (ko?), a dio dospio u privatne ruke.

Taj nedostatak rukopisa uslovio je osnivanje Obodske štamparije, u vrijeme sveštenika Makarija, po zapovijesti gospodara Đurđa Crnojevića i visokopreosveštenoga arhiepiskopa zetskog mitropolita kir Vavile. Tridesetak godina kasnije nastavlja se štampanje crnogorskih ćiriličkih knjiga i u Veneciji. To su crnogorski štampari Božidar Vuković Podgoričanin, trudom Pahomija od Rijeke u Crnoj Gori, zatim i Božidarev sin Vićenco Vuković.

Kod ruskog konzula u Skadru, I. P. Krilova, nalazila se knjiga, koju je on kupio kod nekog Markovića, koji je kasnije primio islam. Na korici je bio zapis: „Siju knjigu glagoljemi liturđijar, az prezviter Marko, sin popa Vuka ot sela Markovića, glagoljemi Međuriječ (Mrkojevići – B. Š.), predložih je popu Jovanu sinu Božovu, za dušu moga oca popa Vuka i svih mojih koji su

se predstavili ot roda moga“, a zatim zapis: „Da se zna kto što dade za knjigu pred svoju dušu – Radun – dukat, Pavlič – groš, a Vučeta – groš, Petar – groš“.

Skriptorij je bio osnovan i „pri hramu Sv. Voznesenija ježe jest Mrkšina va podkrilije Černija Gori“, u kojoj je v ljetu 7070 (1562) „Jeromonah Mardarije rukodjelisa siji slova od željeza i mjedi. Togda že vostočnim stranam obladajuštemu velikomu caru Sulejmanu“, kaže se u pogovoru *Služabnika* u Pivskom manastiru.<sup>8</sup>

Nema sumnje da je Balšićima „zapadna kultura bila bliža od istočne i da je sa slovenskom pismenošću kod njih postojala paralelno i latinska. Na to djelimično ukazuju i dvije srebrne monete Balše III“.<sup>9</sup>

Stvaranjem slovenskoga pisma od strane solunske braće, na osnovama opšteslovenskoga jezika u drugoj polovini IX vijeka, udareni su temelji za stvaranje slovenske pismenosti. Mada je žarište te pismenosti bilo u Makedoniji i Bugarskoj, u Crnu Goru (Duklju), kao perifernu teritoriju pod vizantijskim uticajem i grčkim pismom koje je prilagođeno slovenskom fonološkom sistemu, staroslovenski prodire u X stoljeću.<sup>10</sup>

Zajedno s ćirilometodskom baštinom preuzeli su dukljanski Sloveni (preci Crnogoraca) u svoju knjižnu baštinu određeni broj prijevoda u vrijeme opšteslovenske književne zajednice. Ti tekstovi su inkorporirani uglavnom u liturgijskim knjigama, u biblijskim tekstovima, u glagoljskim prijepisima, o čemu svjedoče sačuvani fragmenti uključeni u brevijare i misale.

Kako je Duklja teritorijalno pripadala Dalmaciji to se može govoriti i o međusobnom kulturnom prožimanju u svim oblastima, pa i u pismenosti. O tome svjedoči i glagoljaška aktivnost na Crnogorskom primorju. Tako tragove ćirilometodske biblije nalazimo u dva odlomka iz XII stoljeća poznatim kao Grškovićev i Mihanovićev apostol, koji pripadaju tipu Istočne crkve. Ovi i drugi tekstovi iz Dalmacije su tipični primjeri vizantijskoga rukopisa Novoga zavjeta, koje su glagoljaši unosili koristeći se postojećim starim prijevodima.\*

Ukoliko se ima u vidu da je latinsko pismo vjekovima već bilo u službenoj upotrebi na prostoru rimske provincije Duklje i Prevalitane, kao i zvanično pismo u Dukljansko-barskoj nadbiskupiji, te i dukljanskoj državi Vojislavljevića, onda se dolazi do zaključka da su na teritoriji Duklje (Zete, Crne Gore) uporedo živjela dva pisma – latinica i ćirilica, a na pojedinim dijelovima i grčko pismo. Nije onda čudno što nailazimo na primjere

---

<sup>8</sup> P. A. Rovinski, *Crna Gora u prošlosti i sadašnjosti*, I, Cetinje 1993, prevedeno izdanje, 339–340.

<sup>9</sup> P. A. Rovinski, n. dj. 524.

<sup>10</sup> *Stara srpska rukopisna i štampana knjiga*, katalog izložbe, Beograd, 1984, 6.

\* B. Grabar, „Ćirilometodski i staroslavenski prijevodi u Hrvatskoglagojskim prijevodima“, *Slovo*, 36, Zagreb 1986, 88.

latinsko-slovensko-grčke simbioze ne samo u pojedinim natpisima i drugim tekstovima, nego i u toponimima.

Staroslovenski jezik i pismo najduže su se održali u crkvenim institucijama, pa se može gotovo govoriti o njegovu sakralnom značenju. Tek će govorni jezik određenih, ustaljenih, omeđenih slovenskih etničkih cjelina dovesti do pojave slovenskih redakcija staroslovenskoga jezika, i naravno, do pojave posebnih književnosti.

Počev od sredine XII vijeka pojavljuju se pisani spomenici u vidu rukopisnih knjiga, svjedoci dostignutog razvoja pismenosti i književnosti. To su bogoslužbene knjige, historijski spisi, ljetopisi, razne povelje, natpisi i sl. Kao primjer može se uzeti Miroslavljevo jevanđelje, kao biblijski tekst, mada pripada posebnom svijetu ideja, koje potvrđuje zasnovanost sopstvenog izraza i originalnosti crnogorske sredine u kojoj je nastalo. Ukoliko se pak uzme *Ljetopis popa Dukljanina*, kao prvi crnogorski historijski spis, ljetopis, književna tvorevina, jasno je da se kod njegova autora iskristalisala svijest o sopstvenoj državi, crkvi i narodu.

U srednjem vijeku, pored Crnogorskoga primorja, u Zeti žive i rade kulturna središta u manastirima na Skadarskome jezeru, ali i u unutrašnjosti, kao što su manastiri u Budimskoj župi, manastiru Morači, Sv. Trojici kod Pljevalja, a kasnije i drugi centri, kao što su manastiri Dovolja, Dobrilovina, Bijela, bjelopoljski manastiri, i dr.

Crnogorsko književno nasljeđe u XVI stoljeću reprodukuje se u centrima van Crne Gore, jer nijesu postojali uslovi u zemlji zbog toga što je Crna Gora bila pod vlašću stranih sila, a ne zbog zaostalosti i dekadencije duha. Prepisuju se i štampaju knjige, od Venecije do Boke Kotorske, Skadra, Trgovišta, do Cetinja.

Genijalni izum Gutenberga sa pokretnim livenim slovima, koja su zamijenila ručno pisanje knjiga, iz Majnca, grada u kom se 1455. godine pojavila prva štampana knjiga, širio se u zemljama Evrope u punom ekonomskom i kulturnom zamahu.

To kulturno uzdizanje našlo je plodno tlo u crnogorskoj državi, đe počinje novo poglavlje u istoriji crnogorske, i šire, južnoslovenske knjige. Crnogorski vladar Đurađ Crnojević, ljubitelj knjige i prosvjetitelj, ulazi u istoriju kao osnivač prve državne štamparije kod Južnih Slovena. Kako sam ističe, motiv mu je bio nabavka novih knjiga u opustošenim crkvama, a sve radi očuvanja duhovnog života crnogorskoga naroda. U štampariji nabavljenoj u Veneciji, jeromonah Makarije sa saradnicima izdaje pet bogoslužbenih knjiga, ćirilčkim slovima, na slovenskome jeziku. Prva je *Oktoih prvoglasnik*, štampana 4. januara 1494. godine.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> *Stara srpska rukopisna i štampana knjiga*, 18.

Inkunabule crnogorske štamparije Crnojevića vrhunska su djela južnoslovenske grafike, čiji kvalitet i ljepotu nije dostigla nijedna srednjovjekovna štamparija. Zastavice, inicijali i ilustracije, sa likovnim rješenjima rukopisa XV stoljeća i renensansnih štampanih knjiga Venecije, tu su se našla u posebnoj skladu i bogato ukrasili *Psaltir sa posljedovanijem* i *Oktoih petoglasnik*. Te cetinjske knjige „ostale su da zrače kao nedostižni uzor kasnijim srpskim štamparijama,<sup>12</sup> a svojim autoritetom dugo su još poštovane od prepisivača knjiga”.<sup>13</sup>

Poslije gubitka samostalnosti crnogorske države štamparska djelatnost se nastavlja u drugim sredinama. U XVI vijeku prednjači Venecija, đe su štampane knjige na više jezika. Među najpoznatijim štemparima bio je Crnogorac iz Podgorice Božidar Vuković, koji je uspio, zahvaljujući trgovini i statusu u društvu, da osnuje svoju štampariju u Veneciji. On je od svih crnogorskih štampara uspio najduže da radi i ostvario je najveći štamparski poduhvat u svoje vrijeme. Sam je učestvovao u pripremi teksta, a izradu su obavljali majstori koje je doveo iz svoje zemlje, jeromonah Pahomije „ot Černije Gori ot Rijeke“, jerođakon Mojsije „ot Budimlja“ i sveštenici Teodosije i Genadije iz Mileševe.

Knjige B. Vukovića Podgoričanina predstavljaju bogoslužbene tekstove namijenjene širokim narodnim krugovima čitalaca onoga vremena.<sup>14</sup> U *Prazničnom mineju* prvi put je unio i neke originalne sastave stare književnosti, što svjedoči o njegovom širokom obrazovanju, a sami tekstovi predstavljaju solidno štivo za izučavanje našeg jezika.

Uzore za knjige nalazio je u rukopisnoj literaturi manastirskih skriptorija na Skadarskome jezeru, što se očituje u sadržaju, ali i na izradi knjige.

Sin Božidara Vukovića, Vićenco, nastavlja očevu štamparsku djelatnost, ali većinom preštapava knjige, no više koristi renensansne motive.

Crnogorski štampari u Veneciji – Jerolim Zagurović i Stefan Marinović iz Skadra štampali su ćirilčke knjige uglavnom iz komercijalnih pobuda. Oni preštapavaju izdanja Vukovića, čime produžavaju vijek crnogorske štampane knjige za više decenija.<sup>15</sup>

Koliko je štampana knjiga iz Vukovića štamparije bila rasprostranjena u Crnoj Gori i imala komercijalnu vrijednost najslikovitije govori podatak iz kotorskih notarskih spisa. Tako je 04. februara 1453. godine, Lazar

---

<sup>12</sup> Prva knjiga koja je štampana u Srbiji je ona iz 1537. godine, *Četvoroevandelje* u manastiru Rujan, kod Užica, štampara monaha Teodosija, “Blic”, Beograd, 5. avgust 2012, 14.

<sup>13</sup> *Stara srpska rukopisna i štampana knjiga*, 19.

<sup>14</sup> *Zbornik za putnike*, 1520. i 1536.

<sup>15</sup> *Stara srpska rukopisna i štampana knjiga*, 19.

Brajanović<sup>16</sup> imao svoje komisionare za prodaju knjiga Vićenca Vukovića u Bijelome Polju. To je značilo da su postojali direktni poslovi za prodaju i distribuciju knjiga. Komisionar iz Bijeloga Polja zvao se Dmitar Andojević, a za svoju teritoriju uzeo je 33 ćirilske knjige, kako u izvorniku stoji „štampane na slovenskom jeziku“ (*stampatis in literis sclavis*). Dmitar se u tome poslu zadužio 61 dukat i 20 aspri, tj. za svaku knjigu po blizu dva dukata, koje je morao vratiti u roku od četiri mjeseca.

Vićenco Vuković ili Vicko Vuković dao punomoć je zetu Lazaru Brajanoviću poslije sestrine svadbe u Kotoru 30. jula 1543. godine. Svoga zeta V. Vuković ovlašćuje u Veneciji 14. 12. 1546. godine, da naplaćuje dugovanja „po Dalmaciji, Carigradu i drugim stranama velikoistoka: što jasno potvrđuje koliko je bila razgranata djelatnost prodaje ćirilske knjige crnogorskih štampara iz Venecije i Kotora“.<sup>17</sup>

## HISTORICAL REVIEW OF LITERACY IN MONTENEGRO

Abstract:

History of literacy as a part of culture is founded in Montenegro in many cultural-historical monuments that emerged in the millennium history of Montenegro state, that changed its name three times – Doclea – Zeta – Montenegro. One should note these monuments are evidence of development of literacy, books and schooling on the territory of Montenegro. Through written monuments history of literacy is read, symbiosis of scripts and cultures that existed in this region through time. In addition these monuments integrate a number of influences of different languages such as Latin, Greek, Old Slavic, Italian, Turkish etc.

**Key words:** literacy, Montenegrin state, history of literacy, cultural-historical monuments, printed books, Glagolics, Cyrillics, Latin, manuscripts, civilization heritage

---

<sup>16</sup> Lazar Brajanović bio je muž vanbračne ćerke Božidara Vukovića Podgoričanina o čemu svjedoči dokument od 30. jula 1543. godine: M. Milošević, *Studije iz književne i kulturne prošlosti*, Titograd 1987, 28.

<sup>17</sup> M. Milošević, *Studije iz književne i kulturne prošlosti*, Titograd 1987, 30-31.



Tatjana NOVOVIĆ<sup>1</sup>  
Veselin MIĆANOVIĆ  
Biljana MASLOVARIĆ

## ULOGA RODITELJA U PREDŠKOLSKOM SISTEMU CRNE GORE

### Rezime:

Umjesto nekadašnje predstave o poželjnom okviru odrastanja djeteta, prvenstveno u porodičnom miljeu, a „po nuždi“ u društvenim institucijama ili drugim formatima vanporodičnog zbrinjavanja, danas predškolska ustanova postaje veoma poželjna, prirodna dopuna porodičnog vaspitanja.

U okviru šireg istraživačkog projekta, fokusiranog na evaluaciju reformskih promjena u domenu predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Crnoj Gori, važan segment/komponenta cjelovitog istraživačkog predmeta, odnosio se na poziciju i ulogu roditelja u našem obrazovnom kontekstu.

Za potrebe ovog rada, budući da je naš fokus dominantno usmjeren na poziciju i uloge roditelja u predškolskom kontekstu, analiziraćemo rezultate dobijene primjenom ankete za roditelje i intervju s tri fokus grupe ispitanika/ispitanica iz sjeverne, južne i centralne regije u Crnoj Gori. Naši ispitanici/roditelji se afirmativno izražavaju o profesionalnom odnosu vaspitača, kvalitetu njihovog stručnog rada i angažovanja, njihovom posvećenim odnosom prema djeci.

Prijedlozi: bolja sistemaska podrška i afirmacija predškolskog vaspitanja, poboljšanje kvaliteta rada u vrtiću uključivanjem više stručnih saradnika; svrsishodnije uključivanje roditelja u planiranje aktivnosti; poboljšanje uslova i organizacije rada (poštovanje pedagoških normativa o brojnosti grupa); proširiti programsku ponudu u vrtiću novim sadržajima i modelima; uvesti nove programe za talentovanu djecu; učenje stranih jezika diversifikovati; učiniti efikasnijim prelazak iz jaslica u vrtić.

**Ključne riječi:** roditeljstvo, partnerstvo, sredina, uloge roditelja, programi

---

<sup>1</sup> Doc. dr Tatjana Novović; doc. dr Veselin Mićanović; doc.dr Biljana Maslovarić-Filozofski fakultet u Nikšiću

Izvod iz naučno-istraživačkog projekta realizovanog uz podršku UCG, Ministarstva prosvjete CG i Ministarstva nauke CG: *Efekti reformskih promjena predškolskog vaspitno-obrazovnog konteksta u Crnoj Gori.*



## Uvod

Savremeni predškolski kontekst predstavlja autentični, specifični i jedinstveni ambijent kreiran u skladu s naučno-stručnim saznanjima o prirodi dječjeg učenja i razvoja, ali i osobenim potrebama društvenog i životnog konteksta u kojem funkcionišu obrazovne institucije. Imajući u vidu višespekatski uticaj različitih determinišućih faktora, koji utiču na specifični radni ambijent predškolskih ustanova, jasno je koliko su obogaćene i izmijenjene uloga djece, profesionalaca i roditelja u ovako dinamičnom prepletu interakcija. Umjesto tradicionalno uniformno određenog i različitim formalnim uzusima omeđenog predškolskog konteksta (dnevni „režim“, usmjerene aktivnosti, program „trasiran“ jedinstvenim sadržajima, na isti način za sve i dr.), koji je bio prilično školarizovan i zatvoren za „neprofesionalce“ (u prvom redu, roditelje), rezistentan na specifične zahtjeve konkretne društveno-životne zajednice, intencija savremenih kreatora predškolskog sistema je bila, oblikovati otvoreni, dinamični, „pulsirajući“ radni ambijent, u kojem se prirodno prepliću uticaji svih aktera. Uloga roditelja je transformisana, dopunjena novim, „izvanporodičnim“ djelovanjem. Od roditelja, „spoljnih posmatrača, čuvara, neprofesionalaca, laika“, koji brinu, njeguju, vole, ali „nису kompetentni da vaspitavaju“, oni postaju „vidljiviji“ na društvenom planu, nužno uključeni u profesionalni obrazovno-institucionalni život predškolskih ustanova, koje pohađaju njihova djeca. U savremenom predškolskom kontekstu, uloga roditelja postaje mnogo slojevitija, kompleksnija, intenzivnija i uslovljena otvorenim, živim, dinamičnim načinom funkcionisanja svih učesnika.

S druge strane, porodica u društveno-životnom miljeu današnjice trpi značajne promjene, kako u domenu roditeljstva, tako i u sferi strukturalno-funkcionalne organizacije i povezanosti njenih članova.

Tradicionalnih porodičnih struktura i odnosa, u patrijarhalnom, višegeneracijskom obliku, u savremenom kontekstu je sve manje. U eri krupnih društveno-kulturnih, tehnoloških, proizvodnih pomjeranja dolazi do promjena pozicija i uloga u porodici, usljed emancipacije žene, dualnih karijera roditelja i mnoštva drugih faktora. Različite porodične strukture su uslovljene mnoštvom kriterijuma, koji proizilaze iz porodično-roditeljskih i/ili partnerskih odnosa, sastava i posebnih međusobnih relacija, socijalno-ekonomske konfiguracijete zajednice. O procesu pluralizacije porodičnih struktura svjedoče demografski podaci mnogih zapadnoevropskih zemalja (Maleš, prema Akrap i sar., 2003). Pomenute promjene svakako su se odrazile na transformaciju uvriježenih roditeljskih modela i očekivanja od djeteta. Slika djeteta i djetinjstva se u savremenom kontekstu izmijenila, pa je individualistička kultura uticala na promjene u porodičnim odnosima (Ljubetić, 2011). Emancipacija i profesionalizacija žene svakako je doprinijela drugačijem odnosu prema djeci i njihovom odgajanju u našem društvu. Naravno, u savremenoj porodici dominantno ravnopravni partnerski odnos i mnogo aktivnija uloga

oca utiče na stil vaspitavanja i brige o djeci. Umjesto nekadašnje predstave o poželjnom okviru odrastanja djeteta, prvenstveno u porodičnom miljeu, a „po nuždi“ u društvenim institucijama ili drugim formatima vanporodičnog zbrinjavanja, danas predškolska ustanova postaje veoma poželjna, prirodna dopuna porodičnog vaspitanja.

U Crnoj Gori predškolsko vaspitanje i obrazovanje, kao integralni dio jedinstvenog obrazovnog sistema, u kontekstu reformskih promjena, postepeno postaje društveno vidljivije i dobija, istina sporo, ali sve više na značaju. Iako procenat obuhvata predškolske djece institucionalnim društvenim formama vaspitanja i obrazovanja nije zadovaljavajući, odn. i dalje je ispod očekivanih i važećih evropskih standarda (svega 30%), više je nego očigledno da su se dogodile kvalitativno značajne promjene u posljednjim decenijama prošlog i početkom ovog vijeka u navedenoj oblasti (Villegas R, E., Reimers, 2000). Stopa obuhvata djece na ranom uzrastu predškolskim institucijama je povećana za desetak procenata (sa 20 na 30%), uvedeni kraći i specijalizovani programi u javnim predškolskim ustanovama, licencirani su prvi privatni vrtići, otvorena i predškolska ustanova koja afirmiše međunarodno priznati program –Montessori. Jedna od krucijalnih promjena koja je nastala kao rezultat savremene paradigme učenja, pretpostavljene reformisanom obrazovnom sistemu, je otvorenost predškolskih ustanova „spolja i iznutra“. Kao pandan „dekontekstualizaciji i laizaciji roditelja“ (Marjanović, 1987), svojstvenim „zatvorenom“, krajnje institucionalizovanom predškolskom sistemu, nastaje „vrtić kao otvoreni sistem“ u kojem roditelji dobijaju izuzetno važnu, aktivnu partnersku ulogu (Pešić, 1989).

U okviru šireg istraživačkog projekta, fokusiranog na evaluaciju reformskih promjena u domenu predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Crnoj Gori, važan segment/komponenta cjelovitog istraživačkog predmeta, odnosio se na poziciju i ulogu roditelja u našem obrazovnom kontekstu. *Glavna istraživačka hipoteza glasi:* Pretpostavlja se da vaspitno-obrazovni proces u predškolskim ustanovama u Crnoj Gori u značajnoj mjeri odgovara na ključne reformske zahtjeve/zadatke u domenu: učenja, načina implementacije kurikula, stručno-profesionalne pripremljenosti vaspitača za realizaciju reformskih ciljeva.

U okviru navedenog kompleksnog cilja/hipoteze, posebnu pažnju usmjerili smo na specifični *cilj/pothipotezu:* Pretpostavlja se da u domenu saradnje s porodicom postoje kvalitativno značajni pomaci, ali da još uvijek nijesu u dovoljnoj mjeri zaživjeli neki složeniji oblici partnerstva s porodicom, koje afirmiše koncept otvorenog vaspitanja.

Kako roditelji vide svoju ulogu u vrtiću? Koliko su upoznati s programom rada predškolske ustanove koju pohađa njihovo dijete? Kakva je njihova saradnja s vaspitačima? Koliko su zaista angažovani u procesu kreiranja i primjene programa usmjerenih na djecu? Šta očekuju za svoju djecu? Šta zamjeraju, a šta predlažu?

U svrhu traganja za što objektivnijim odgovorima na navedena pitanja, koristili smo istraživačkim predmetom uslovljene, namjenski strukturirane istraživačke instrumente: anketu, intervju, skale procjene kurikuluma i tematskih planova, opservacione liste za analizu vaspitno-obrazovnog procesa. Za potrebe ovog rada, budući da je naš fokus dominantno usmjeren na poziciju i uloge roditelja u predškolskom kontekstu, analiziraćemo rezultate dobijene primjenom ankete za roditelje i intervjuja s tri fokus grupe ispitanika/ispitanica iz sjeverne, južne i centralne regije u Crnoj Gori.

### Uzorak ispitanika

Istraživački uzorak ekstrahovali smo iz šire populacije roditelja predškolske djece, iz sve tri odabrane regije – sjeverne, južne i centralne.

Kad je u pitanju anketno ispitivanje, naš uzorak je obuhvatio 852 roditelja/ispitanika (jug – 218, centar – 373, sjever – 261. Što se tiče stručne sprema, u uzorku su dominantne dvije kategorije – srednja (36,3%) i visoka sprema (36,3%) naših ispitanika.

Roditelji/ispitanici imaju djecu svih uzrasta u vrtiću, a dominiraju kategorije – 4 (210 ili 25,1%) i 5 godina (317 ili 37,9%).

Naši ispitanici imaju djecu u svim uzrasnim grupama – jasličnoj, mlađoj, srednjoj, starijoj i mješovitoj grupi.

Tabela 1 – Pol ispitanika:

Regija	muški	ženski	ukupno	muški	ženski	ukupno
Južna	73	144	217	33,6%	66,4%	100,0%
Centralna	112	262	374	29,9%	70,1%	100,0%
Sjeverna	91	169	260	35,0%	65,0%	100,0%
Ukupno	276	575	851	32,4%	67,6%	100,0%

Tabela 2 – Godine radnog staža naših ispitanika/roditelja:

Regija	0-10	11-20	21-30	31-40	ukupno	0-10 %	11-20 %	21-30 %	31-40 %	ukupno%
Južna	116	91	7	2	216	53,7%	42,1%	3,2%	,9%	100,0%
Centralna	224	127	7	7	365	61,4%	34,8%	1,9%	1,9%	100,0%
Sjeverna	120	104	29	3	256	46,9%	40,6%	11,3%	1,2%	100,0%
Ukupno	460	322	43	12	837	55,0%	38,5%	5,1%	1,4%	100,0%

Iz tabele se može vidjeti da u uzorku anketiranih ispitanika/ispitanica, dominiraju roditelji sa radnim iskustvom do 10 godina, a zatim oni sa 11–20 godina, dok je ostalih znatno manje, što je i očekivano ako imamo u vidu da su u pitanju roditelji djece predškolskog uzrasta.

Tabela 3 – predškolske ustanove

	JPU "Vukosava Ivanović Mašanović" Bar	JPU "Ljubica Jovanović-Maše" Budva	JPU "Naša radost" Herceg Novi	JPU "Dragan Kovačević" Nikšić	JPU "Đina Vrbica" Podgorica	JPU "Ljubica Popović" Podgorica	JPU "Zagorka Ivanović" Cetinje	JPU "Eko bajka" Pljevlja	JPU "Radmila Nedić" Berane	JPU "Duso Basekić" Bijelo Polje	JPU "dječji vrtić" Plav	JPU "Boško Buha" Rožaje	Ukupno
ukupno	46	79	93	109	107	67	92	71	66	97	10	17	854

Naš uzorak činili su roditelji čija djeca pohađaju sve predškolske ustanove u našim istraživački fokusiranim sredinama (854), tj. u svim regijama i gradovima u Crnoj Gori.

### Aspekti vaspitno-obrazovnog procesa u predškolskom ambijentu

Imajući u vidu činjenicu da je naš savremeni predškolski sistem utemeljen na otvorenom konceptu vaspitanja i obrazovanja, usmjerenom na dijete, koji obavezno uključuje roditelje kao aktivne i posvećene partnere u procesu kreiranja i realizovanja ciljeva i aktivnosti u predškolskim ustanovama, smatrali smo da naši ispitanici mogu relevantno odgovoriti na postavljena pitanja, usmjerena na konkretne aspekte vaspitnog procesa u vrtićima. Naši ispitanici su imali mogućnost da, na početku procijene, generalno, kvalitet rada u predškolskoj ustanovi, koju pohađa njihovo dijete, pa smo dobili odgovore, prema kojima roditelji dominantno biraju drugoponuđenu opciju, *solidan kvalitet* (71,5%), a 25, 0% naših ispitanika markira opciju *visok kvalitet*.

Polazeći od pretpostavke o permanentnoj uključenosti roditelja u sve programske aktivnosti predškolskih ustanova, kao i o potrebi njihove pune obaviještenosti o načinu rada u njima, naše pitanje bilo je koncipirano u formi kompleksnog složaja podpitanja, kao specifičnih varijabli i prediktora uspjeha reforme ovog važnog obrazovnog segmenta. Zanimalo nas je kako roditelji procjenjuju da li je jedan od vodećih reformskih ciljeva – **aktivno učenje/ušesće djece u/kroz igru**, u smislu poštovanja prava i obezbjeđivanja prilika da djeca konstruišu vlastita saznanja kroz igrovno iskustvo i razmjenu s drugima, ostvareno i u kojoj mjeri (Krnjaja, Mišeljin, 2006). Na četvorostepenoj skali, roditelji/ispitanici su birali opciju koja odražava njihovu procjenu. Rezultati pokazuju da dominira opcija – *uglavnom ostvaren* (52,4%), a čak je 44,6% ispitanika markiralo prvoponuđenu opciju – *ostvaren je u potpunosti* navedeni cilj **aktivno učenje/ušesće djece u/kroz igru**.

U okviru istog pitanja, zanimalo nas je kako naši ispitanici/roditelji procjenjuju nivo otvorenosti i fleksibilnosti sredine za učenje. Tu mislimo na

nivo prilagođavanja predškolske ustanove potrebama djece, roditelja, sredine, odnosno specifičnosti i aktuelnosti svojstvenih sredini u kojoj je vrtić.

Tabela 4 – **nivo otvorenosti i fleksibilnosti sredine za učenje**

Regija	ostvaren u potpunosti	uglavnom ostvaren	uglavnom nije ostvaren	uopste nije ostvaren	ukupno	ostvaren u potpunosti	uglavnom ostvaren	uglavnom nije ostvaren	uopste nije ostvaren	ukupno %
Južna	70	114	17	1	202	34,7%	56,4%	8,4%	,5%	100,0%
Centralna	134	176	31	5	346	38,7%	50,9%	9,0%	1,4%	100,0%
Sjeverna	72	148	24	6	250	28,8%	59,2%	9,6%	2,4%	100,0%
<b>ukupno</b>	276	438	72	12	798	34,6%	54,9%	9,0%	1,5%	100,0%

Iz tabele (br. 4) možemo vidjeti da je 34,6% ispitanika u potpunosti zadovoljno nivoom fleksibilnosti i otvorenosti predškolske ustanove prema potrebama svih učesnika, dok je drugu opciju – *uglavnom*, odabralo značajnih 54,9% anketiranih roditelja. Ako analiziramo odgovore po regijama, zapažamo malo drugačiju distribuciju odgovora po opcijama/kategorijama.

Na pitanje o nivou uvažavanja djece, njihovih prava i izbora, naši ispitanici/roditelji biraju vrlo visoke vrijednosti na četvorostepenoj skali, smatrajući, dakle, da se njihovoj djeci omogućava da biraju i slijede svoja interesovanja (*veoma često* – 55,7% i *često* – 30,6%). Takođe, procjenjuju da boravak u vrtiću, načini postupanja vaspitača s djecom doprinose njihovom (dječjem) bržem i funkcionalnijem osamostaljivanju. U nastavku, zanimalo nas je, budući da je predškolski kurikulum otvoren, te da vaspitači imaju autonomiju u izboru tema, a da je pritom, poželjno i očekivano da prate potrebe i interesovanja djece, kao i prijedloge roditelja (Slunjski, 2006), u kojoj mjeri, po procjeni naših ispitanika se to zaista dešava u vrtiću koji pohađa njihovo dijete. Anketirani roditelji markirali su opciju *veoma često*, (realizovane teme su odraz usaglašenih potreba i izbora djece, vaspitača i roditelja) u 55,7% slučajeva i *često*, odgovorilo je 30,6%.

Vaspitači podstiču djecu da samostalno rješavaju probleme *veoma često* 45,9% i *često* 37,5%, po mišljenju anketiranih roditelja.

Iz intervjuva, koje smo obavili u različitim sredinama/regijama, takođe, dobijamo informaciju da roditelji prepoznaju dobiti od ovakvog otvorenijeg, individualizovanog koncepta vaspitanja u predškolskim ustanovama za djecu, smatrajući da takav način rada doprinosi efikasnijem i prirodnijem osamostaljivanju djece, njihovoj kooperativnosti, empatičnosti, sposobnosti da

dijele i „čekaju na red“, boljoj komunikativnosti, sposobnosti za rješavanjem problema, kreativnosti, istrajnosti u radu, stabilnijoj pažnji, ali su nezadovoljni prekobrojnim grupama, dominantno, u centralnoj (Podgorica), pa i južnoj regiji.

### Kompetencije vaspitača iz vizure roditelja

Kad je u pitanju osposobljenost vaspitača za rad po novim standardima, iz vizure roditelja, odgovori naših ispitanika su dominantno afirmativni, tj. oni procjenjuju da se u predškolskim ustanovama koje pohađaju njihova djeca, radi kvalitetno, kompetentno i efikasno.

Pitanje koje smo „oslonili” na pretpostavku o upućenosti roditelja u dešavanja unutar vrtića/vaspitanih grupa, bilo je usmjereno na procjenu naših ispitanika o nivou individualnog angažovanja djece u centrima interesovanja i obezbjeđivanja prilika da slobodno biraju materijale za igru, da ih ispituju, istražuju, kombinuju i eksperimentišu s njima, na svoj način. Imali smo u vidu i činjenicu da svi roditelji neće moći adekvatno procijeniti u kojoj mjeri vaspitači njihovoj djeci pružaju ovakve prilike za učenje, budući da nemaju dovoljno vremena, a neki ni interesovanja, da permanentno borave u vaspitnim grupama i prate neposredno dešavanja u vrtiću. Iz odgovora na ovo pitanje zaključujemo da ispitanika, koji ne mogu da procijene da li i u kojoj mjeri djeca u vrtiću imaju prilike da uče iz iskustva stečenog putem samostalnog rada, istraživanja, isprobavanja, eksperimentisanja, u centrima interesovanja, ima 14,3%. Od ukupnog uzorka ispitanika, 11,7% ispitanika smatraju da se ovakve prilike u vrtiću ne obezbjeđuju. Dominantnih 70% anketiranih roditelja, vjeruje/procjenjuje da vaspitači djeci veoma često ili često omogućavaju da aktivno uče putem istraživanja i ko-konstruisanja saznanja kroz različite igrovne aktivnosti u centrima interesovanja uz korišćenje raznovrsnih didaktičkih materijala.

Imajući u vidu često spominjane sugestije roditelja upućene vaspitačima u vezi s nedostajućim korpusom pjesmica, brojeva, priča koje su djeca ranije memorisala, upravo smo fokus usmjerili na njihovo sagedavanje nivoa i kvaliteta učenja vještina i sposobnosti kod djece (vještine snalaženja u prostoru, održavanja higijene, poštovanja zajedničkih pravila, samoposluživanja, nenasilne komunikacije, rješavanja problemskih situacija i brojnih drugih).

Tabela 5 – nivo unapređivanja vještina kod djece

Regija: južna, centralna, sjeverna	veoma često	često	rijetko	nikad	ne mogu procijeniti	ukupno	veoma često %	često %	rijetko %	nikad %	ne mogu procijeniti %	ukupno %
<b>Ukupno</b>	372	273	37	7	130	819	45,4%	33,3%	4,5%	,9%	15,9%	100,0%

Kao što se može vidjeti iz priložene tabele, roditelji procjenjuju da njihova djeca imaju *veoma često* prilike i mogućnosti da razvijaju potrebne i životno važne vještine i kompetencije u 45,4% slučajeva, a 33,3% biraju drugu opciju – *često*. Od ukupnog broja ispitanika, 15, 9% ne može procijeniti, odnosno dati odgovor na ovo pitanje, a ostali nemaju afirmativan stav.

Intervjuisani roditelji: „Vidim da se sa djecom puno radi, jer svaki dan dođemo kući sa nekom novom pjesmicom ili pričom“. „Zadovoljna sam radom vaspitaca! Trude se da prepoznaju afinitete svakog djeteta pojedinačno i u skladu sa tim razvijaju njihove sposobnosti u onolikoj mjeri koliko je to moguće, s obzirom na to da je brojnost grupa prevelika. Posebno mi je važno što primjećujem da mi je sin slobodniji, spretniji, poslušniji. Zna da sredi svoje stvari, da drži neki red, što mi u kući nismo mogli postići“.

### **Na koji način vaspitači planiraju okruženje za učenje**

Kad je u pitanju sredina za učenje u kojoj djeca u vrtiću borave, postoji mnogo važnih aspekata koji čine taj prostor zanimljivim, otvorenim i pedagoški izazovnim, inspirativnim, kako za djecu tako i za odrasle učesnike. Stoga smo roditelje pitali da procijene da li se i u kojoj mjeri vodilo računa o funkcionalnosti sredine za učenje. Po njihovim odgovorima, zaključujemo da su roditelji/ispitanici zadovoljni rasporedom inventara i da djeci takva organizacija prostora omogućava rad, igru i učenje, samostalno, u manjim i većim grupama (80,1%).

U duhu senzibilisanja sredine za učenje za potrebe djece, koja pohađaju taj vrtić, kao i njihovih roditelja, vaspitači uvode elemente porodičnih sredina u radni ambijent predškolske ustanove i tako omogućavaju uspostavljanje prirodnog kontinuiteta između dva različita, ali prirodno povezana konteksta. To je jedan od načina da se porodicama i djeci obezbijedi ugodan i otvoren ambijent, koji suštinski odražava autentične i specifične potrebe upravo te djece u grupi (Miljak, 2009). Naši su ispitanici, u ovom slučaju, roditelji, procijenili da vaspitači zaista prepoznaju i uvode elemente porodičnih sredina u vrtićki ambijent, u 54,2% odgovora, dok čak 40, 0% ispitanika *ne može da procijeni* da li je to adekvatno urađeno, a 5,8% ispitanika smatra da se o ovoj dimenziji radne sredine nije vodilo računa.

Proces obrazovanja je socijalno određen pa je sredina od izuzetnog značaja za promjene u praksi i refleksivno učenje (Šagud, 2006). Radna sredina, centri interesovanja, materijali u njima, djeci omogućavaju učenje, igru, učešće u aktivnostima, kooperativno djelovanje, ukoliko su zanimljivi, raznovrsni, uzrasno primjereni, dostupni djeci i pedagoški funkcionalni. Smatrajući da roditelji, kao pravi i prvi partneri vaspitaca i profesionalaca u predškolskoj ustanovi, mogu da procijene koliko materijali i oprema odgovaraju uzrastu i potrebama djece, tražili smo da nam to i saopšte opredjeljujući se za jedan od ponuđenih odgovora na četvorostepenoj skali. Iz dobijenih

odgovora zaključujemo da čak 92, 5% ispitanika smatra da su materijal i oprema adekvatno i namjenski odabrani i usklađeni sa uzrasnim i razvojnim mogućnostima djece.

Takođe, roditelji su mogli da primijete na zidovima učionica, u holovima vrtića radove i različite izložene produkte njihove djece. Prirodno je da vrtić kao mjesto boravka i širi „porodični centar“ za djecu predstavlja sredinu u kojoj žive i stvaraju, u kojoj žele da predstavljaju svoje ideje, svoje produkte, dobiju povratnu informaciju, razumijevanje i poštovanje od vršnjaka i odraslih, pa je upravo jedan od načina da se afirmišu i izgrađuju samopouzdanje i pozitivnu sliku o sebi, kreiranje sredine u kojoj su njihovi eksponati vidljivi i na markantnim mjestima. Stoga je naše pitanje bilo da li se ovo dječje pravo, a prije svega potreba, u vrtiću koji pohađa njihovo dijete, poštuje, shodno njihovim zapažanjima. Iz odgovora naših ispitanika se može zaključiti da su veoma zadovoljni aktuelnom situacijom, te da u 94,5% nalaze da se u vrtićima izlažu radovi njihove djece koji odražavaju tekuće teme i interesovanja djece.

Roditelji – naši ispitanici, smatraju u znatno manjoj mjeri, tj. u 59,9% slučajeva da se u vrtićima, koje pohađaju njihova djeca, na adekvatan način vodi računa o organizovanju spoljašnjeg prostora za igru i učenje. Njih 22, 7% ne može procijeniti da li je spoljašnji dio radne sredine adekvatno i namjenski prilagođen djeci.

### **Saradnja vaspitača i roditelja**

Saradnja s porodicom je nužna pretpostavka otvorenog predškolskog sistema utemeljenog na humanističkim idejama i holističkom pristupu dječjem razvoju i učenju. U našem reformisanom predškolskom sistemu, saradnja s porodicom zauzima značajno mjesto. Stoga smo nastojali da od naših ispitanika saznamo više o kvalitetu i sadržaju uspostavljene saradnje, da provjerimo da li je, osim uobičajenih formi opštih roditeljskih sastanaka i individualnih kontakata, u praksi diversifikovana i intezivirana razmjena između vaspitača i roditelja.

Inicijalno, od naših ispitanika smo nastojali da dobijemo opštu procjenu kvaliteta i nivoa uspješnosti saradnje između porodice i predškolske ustanove, odnosno vaspitača i roditelja. Dominantno, naši respondenti izražavaju visok stepen zadovoljstva nivoom ostvarene saradnje, iako 9,6% njih nema afirmativan stav po ovom pitanju. No, upadljivo je da čak 10, 6% ispitanika iz centralne regije pokazuje nezadovoljstvo nivoom ostvarene saradnje, dok je samo 01 % takvih odgovora dobijen od roditelja iz južne regije.

U namjeri da operacionalizujemo pitanje saradnje, krenuli smo od opcije koja se odnosi na uobičajeni i opštepoznati vid saradnje sa roditeljima – održavanje roditeljskih sastanaka. Na ovo pitanje naši ispitanici odgovaraju afirmativno, odnosno *veoma često i često* se, po njihovim navodima, održavaju roditeljski sastanci u 65,1% slučajeva.



Budući da je otvoreni sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Crnoj Gori, afirmisao ideju partnerstva s porodicom u smislu kreiranja kvalitetne, funkcionalne, permanentne razmjene i atmosfere podrške djeci i svim učesnicima u predškolskim institucijama, zanimalo nas je koliko roditelji imaju priliku da neposredno učestvuju u vaspitno-obrazovnom procesu. Prema odgovorima naših ispitanika/ispitanica, roditelji su imali prilike da neposredno učestvuju u vaspitno-obrazovnim aktivnostima – 63,7% ispitanika markira opcije *veoma često* i *često* (organizovanje različitih tematskih aktivnosti, organizovanje izleta, predstavljanje vlastitog zanimanja/profesije, zajedničke aktivnosti u centrima interesovanja...).

Vaspitači i profesionalci u predškolskim ustanovama mogu organizovati uže sastanke s roditeljima, na kojima razmjenjuju važne informacije o djeci, njihovim potrebama, mogućnostima, individualnim i grupnim ciljevima. Naši ispitanici ističu da ovakve prilike imaju *veoma često* i *često* u 53,8% odgovora, dok 34,5% ispitanika bira opciju *rijetko*, a 11,8% njih nikad nijesu učestvovali u ovakvim aktivnostima.

Polazeći od činjenice da roditelji, u skladu sa savremenom vizijom „vrtića kao porodičnog centra“, imaju raznovrsne mogućnosti učešća u vaspitno-obrazovnom procesu, kao i da se informišu o različitim dešavanjima u predškolskoj ustanovi i/ili vaspitnoj grupi njihovog djeteta, putem pisanih poruka u različitim formama, pitali smo ih u kojoj mjeri im se ovakve prilike pružaju (pisma, putujuće sveske, oglasne table, brošure, obavještenja)... Na osnovu dobijenih rezultata zaključujemo da 22,2% biraju prvoponuđenu opciju, tj. smatraju da je pisana komunikacija veoma kvalitetna, 32,9% da je uglavnom zastupljena, dok 30,9% roditelja smatraju da je pisana komunikacija nedovoljno zastupljena.

Individualizacija kao jedan od pretpostavljenih principa cjelovitog reformskog koncepta predškolskog obrazovnog segmenta, u praksi se realizuje putem različitih metodskih postupaka i strategija. U svrhu što funkcionalnije individualizacije i kontinuiranog praćenja djece pojedinačno, kreirane su dječje mape/kartoni/portfolia, koji predstavljaju reprezentativne zbirke različitih dječjih radova, pokazatelja napredovanja u različitim domenima, anegdotskih i narativnih bilješki o djeci (Krnjaja, Miškljin, 2006). Važno je da u taj proces praćenja i oblikovanja dječjeg portfolia budu uključeni i roditelji.

Zato smo roditelje i pitali da li njihova djeca imaju portfolia, kao da li u njihovom oblikovanju i sami učestvuju.

Tabela 6 – nivo učešća u izradi portfolia

Regija	veoma često	često	rijetko	nikad	ukupno	veoma često %	često %	rijetko %	nikad %	ukupno %
Južna	55	65	39	21	180	30,6%	36,1%	21,7%	11,7%	100,0%
Centralna	126	111	49	48	334	37,7%	33,2%	14,7%	14,4%	100,0%
Sjeverna	62	97	47	29	235	26,4%	41,3%	20,0%	12,3%	100,0%
<b>Ukupno</b>	243	273	135	98	749	32,4%	36,4%	18,0%	13,1%	100,0%

$N=749$   $\chi^2=12,902$   $df=6$ ,  $p=.045$  Kramerov  $V=.093$

Iz tabele se može vidjeti da roditelji *veoma često* (32,4%) i *često* (36,4%) učestvuju u oblikovanju portfolia. Ipak, ima i značajan broj onih koji to rijetko rade (18,0%) ili uopšte ne rade (13,1%). Takođe, razlike su vidljive i ukoliko analizirano rezultate po regijama ili pojedinim ustanovama u Crnoj Gori.

Na pitanje o učestalosti organizovanja predavanja za *roditelje* (teme: učenje i razvoj predškolskog djeteta, igra i njen značaj, socio-emocionalni razvoj djeteta, komunikacijske vještine, programske aktivnosti u vrtiću...), naši ispitanici odgovaraju *veoma često* i *često* – 19,8% ispitanika; a čak 47,1% -- *nikada*, što je takođe podatak koji treba da inicira nove prijedloge i strategije za promjene u praksi.

Tabela 7 – radionice za roditelje

Regija	veoma često	često	rijetko	nikad	ukupno	veoma često %	često %	rijetko %	nikad %	ukupno %
Južna	20	38	66	71	195	10,3%	19,5%	33,8%	36,4%	100,0%
Centralna	54	52	85	146	337	16,0%	15,4%	25,2%	43,3%	100,0%
Sjeverna	19	50	66	110	245	7,8%	20,4%	26,9%	44,9%	100,0%
<b>Ukupno</b>	93	140	217	327	777	12,0%	18,0%	27,9%	42,1%	100,0%

Kao što se može vidjeti, i na pitanje o organizovanju radionica za roditelje, ispitanici su odgovorili markirajući sve 4 opcije, ali značajnih 42,1% ispitanika bira opciju *nikad*, što je, takođe podatak koji navodi na razmišljanje o mogućim cjelishodnijim strategijama za unapređivanje i diversifikovanje sadržaja saradnje, za dobrobit djeteta.

Na otvoreno pitanje: *Na koje još načine možete uticati na donošenje odluka vezanih za razvoj, učenje i socijalni život svoje djece?*, dobili smo

različite odgovore koje smo organizovali u pojedine kategorije: kontinuirana saradnja savaspišačima – 58,1%; neposredno učešće uradu vrtića – 22,0%; bolja saradnja u timu svih učesnika u vrtiću – 17,6%; obezbjeđivanje tehničke podrške – 2,2%.

Dobijene odgovore dopunili smo opširnijim opservacijama intervjuisanih roditelja.

Neki od naših intervjuisanih roditelja, u fokus grupama, dobro su upoznati s izmijenjenim načinom rada u predškolskoj ustanovi koju pohađa njihovo dijete/djeca, uključuju se i razumiju smisao i značaj otvorenog programa. Učestvuju u radionicama za roditelje i znaju kako se mogu uključiti u rad u okviru pojedinih tematskih aktivnosti:

„Iskoristila sam pravo boravka u Ustanovi sa djetetom tokom perioda adaptacije i sigurna sam da je to doprinijelo uspješnosti i lakoci adaptacije mlađeg djeteta na boravak u vrtiću. Ujedno je boravak pomogao meni kao roditelju da se izgradi snazniji osjećaj povjerenja prema vaspitačima i spokojstva tokom boravka mlađeg deteta u jaslicama“. Neki od intervjuisanih roditelja u fokus grupama su djelimično upućeni u programske aktivnosti i imaju priliku da učestvuju, utiču na izbor i način realizacije aktuelnih tema:

„Mjesečni program je istaknut na ulaznim vratima učionice. Kažu nam na početku školske godine što im je u planu za taj period, ali je to sve dosta površno. Djeca kasnije prenesu ili ne prenesu, ne umiju da ispricaju baš sve od riječi do riječi. Vidimo njihove radove i crteže okačene u hodniku i to nam puno znači, ali je to sve.“

„Smatram da su informacije selektivne, o samom programu rada sa decom nisam upoznata. Član sam Saveta roditelja pa pratim desavanja na upravnom nivou ustanove, mada smatram da većina drugih roditelja nije upoznata sa Programom rada vrtića i mogućnoscu uključivanja“.

„Saradnja je na dnevnoj osnovi prilikom dovođenja i preuzimanja djece. Razgovor o ponašanju djeteta tokom proteklog dana, njegovoj ishrani tokom boravka i zapažanja o zdravstvenom stanju djece (na primjer ako postoji sumnja na prehladu ili virus...). Dopala mi se ideja pravljenja dosijea djeteta u jaslenoj grupi, gdje smo kao roditelji popunjavali upitnik o osobinama našeg djeteta, specificnostima u ponašanju, ishrani, zdravstvenom stanju, kao i spremnosti nas roditelja da se uključimo u rad ustanove. Pohvalno!“

No, ima i onih koji smatraju da su nedovoljno ili nijesu uopšte obaviješteni o suštini aktuelnog programa, o mjestu i ulozi roditelja u cjelokupnoj vaspitno-obrazovnoj organizaciji rada u vrtiću.

„Ni na koji način nismo uključeni jer nismo upoznati sa tim od strane vaspitača, a da je tako nešto moguće, u toj maloj učionici gdje boravi 35. djece, nema mjesta za takve zajedničke aktivnosti“.

„Budu dvije priredbice tj. radionice za djecu i roditelje u toku godine u kojima, čini mi se, svi uživamo, ali bi trebalo da ih bude više“.

### **Pozitivni aspekti, izazovi u radu predškolskih ustanova, preporuke**

Iako smo i na osnovu prethodnih pitanja mogli markirati polja izazova i dobre strane saradnje između predškolskih ustanova i porodice, odnosno vaspitača i roditelja, ipak smo posebno otvorili i ta pitanja:

#### **Pri radu vaspitača/vaspitačice u grupi, u kojoj je moje dijete, dopada mi se:**

Intervjuisani roditelji odgovaraju da su zadovoljni: profesionalnim odnosom vaspitača, nivoom angažovanja vaspitača, njihovim posvećenim i brižnim odnosom prema djeci, kreativnošću, bogatstvom sadržaja i materijala u vrtiću, uvažavanjem dječjih potreba i interesovanja, zanimljivim aktivnostima i originalnim radovima („Bilo bi divno da djelić tog bogatstva originalnih produkata može da se vidi u i školi“ – majka sa Cetinja) izgledom unutrašnjeg ambijenta vrtića, dječjom samostalnošću i stečenim vještinama.

S druge strane, ispitanici su mogli odgovoriti na otvoreno pitanje/konstataciju: Pri radu vaspitača/vaspitačice u grupi u kojoj je moje dijete, **ne dopada** mi se... Tu nalazimo odgovore:

- prekobrojne grupe i neadekvatna organizacija;
- neadekvatan odnos s djecom (nestrpljenje, neadekvatni sadržaji rada, nedovoljno vremena za djecu, strog ili nedovoljno strog odnos);
- nedovoljno insistiranje na sticanju navika i vještina;
- neadekvatan odnos sa roditeljima;
- nedovoljno usvojenih (memorisanih) pjesmica, priča...
- nedovoljno ciljano organizovane pripreme za školu.

Intervjuisani roditelji, koji posebno izražavaju nezadovoljstvo zbog prekobrojnosti vaspitnih grupa, naročito u Podgorici, ali i u vrtićima u južnoj regiji, zaključuju da vaspitačice mogu jedino „čuvati“ djecu, ali ne i posvetiti im punu pažnju i pedagošku potporu: „Vaspitači su suviše demoralisani i nemotivisani da se bave edukativno-vaspitnim radom sa djecom. Kad god dolazim po starije dijete nisam primijetila da vaspitači imaju neke aktivnosti s djecom već čekaju da roditelji dođu po djecu“. Smatraju da nema dovoljno didaktičkog materijala: „Radna sredstva i materijali su u deficitu i radi se s veoma ograničenim resursima. Na primer materijali za modelovanje (plastelin), boje, tempere čuvaju se samo za „posebne prilike“ i nijesu dostupni za svakodnevnu igru“.

„Nakon 15:30-16:00 časova djeca se odvođe u 'dezurne grupe' gdje su svi uzrasti izmiješani u jednoj učionici, pa zbog takve situacije mnogi roditelji, iako im to ne odgovara, dolaze po djecu ranije kako ih ne bi izlagali 'traumi' ostavljanja s nepoznatom djecom i vaspitačem. Takva situacija je i tokom raspusta koji je više prilagođen samim vaspitačima nego potrebi roditelja i djece“.

Umjesto zaključka, ističemo ključne preporuke koje su naši anketirani i intervjuisani roditelji markirali u cilju unapređivanja predškolskog segmenta u Crnoj Gori:

- ◇ *poboljšati kvalitet rada u vrtiću uključivanjem više vaspitača i drugih nastavnika u vaspitno-obrazovni process predškolskih ustanova (likovno, muzičko, fizičko...);*
- ◇ *obezbijediti odgovarajuće uslove, odnosno poštovanje pedagoških normativa o optimalnom broju djece u vaspitnim grupama;*
- ◇ *poboljšati kvalitet rada u vrtiću uključivanjem više stručnih saradnika-psihologa, pedagoga, logopeda;*
- ◇ *više uključiti roditelje u planiranje tema i aktivnosti;*
- ◇ *poboljšati uslove i medicinsko tehničku organizaciju rada;*
- *bolje organizovati rad sa djecom sa teškoćama/smetnama u razvoju i učenju;*
- ◇ *proširiti programsku ponudu u vrtiću novim sadržajima i modelima (razne kreativne radionice, sekcije, 'Montesori kao što je prije bilo', stani jezici...);*
- ◇ *uvesti nove programe za talentovanu djecu;*
- ◇ *učenje stranih jezika unaprijediti; uključiti više kadra – vaspitača,*
- ◇ *omogućiti da medicinske sestre više pomognu djeci pri prelasku iz jaslica u vrtić;*
- ◇ *produžiti radno vrijeme vrtića i dr.*
- ◇ *bolja sistemska podrška i afirmacija predškolskog vaspitanja u crnogorskom društvu.*

### **Literatura:**

- Krnjaja, Ž., Miškeljin, L. (2006): Od učenja ka podučavanju. Beograd. Laćarak, AM Graphic
- Ljubetić, M. (2011): Stabilna obitelj i poželjno roditeljstvo u kaotičnom svijetu-(moguća) stvarnost ili iluzija?; Zagreb: Filozofski fakultet, Zavod za pedagogiju
- Maleš, D. (2011): Nova paradigma obiteljskoga odgoja, u Nove paradigme ranoga odgoja; Zagreb: Filozofski fakultet, Zavod za pedagogiju
- Marjanović, A. (1987): Dečji vrtić-otvoreni vaspitni sistem. Beograd: Predškolsko dete br. 3-4.
- Miljak, A.(2009): Življenje djece u vrtiću, Zagreb: SM Naklada d.o.o.
- Pešić, M. (1989): Programiranje vaspitno-obrazovnog rada u dečjim vrtićima, Predškolsko dete; Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Slunjski, E. (2006).: Stvaranje predškolskog kurikulumu, Zagreb: Mali professor
- Šagud, M. (2006): Odgajatelj kao reflektivni praktičar, Visoka učiteljska škol u Petrinji

– Villegas Reimers, E. i F. Reimers (2000): Professional development of teachers as lifelong learning: Models, practices and factors that influence it Bisce of ther National Research Council, Washington D. C

## **PARENTS' ROLE IN PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM IN MONTENEGRO**

### **Abstract:**

Instead of a stereotype framework for child's upbringing, preferably in family milieu and when there is no other choice in social institutions or other forms of upbringing that takes place out of child's family, nowadays a preschool institution becomes very desirable and natural addition to family upbringing.

The role of parents in the domain of preschool education has been a subject of a broader evaluation of Montenegrin education reform i.e. the role of parents in our education context.

The survey of parents and interviews of three focus groups of responders from North, South and Central Montenegro regions was conducted for the work on this paper. Our responders have affirmative approach to educators, quality of their work and engagement, their dedication to working with children.

Proposals: better system support and affirmation of preschool education, improvement of quality of work in kindergardens by including more professional assistants; increased participation of parents in planning of activities; better conditions and organisation of work (abiding to standards on a prescribed number of children in a group); broaden curricula offer along with new contents and models; curricula for gifted chidren; diversification of learning of foreign languages; more effective transition from nursery to kindergarden.

**Key words:** parenting, partnership, milieu, parents' roles, curricula



*Горан Д. ПЉАКИЋ<sup>1</sup>*

## ТРАДИЦИОНАЛНЕ ТЕОРИЈЕ НАСТАНКА ПОРЕМЕЋАЈА У СОЦИЈАЛНОМ ПОНАШАЊУ

### **Резиме:**

Да би се на прави начин разумјела појава поремећаја у социјалном понашању код адолесцената и одраслих неопходно је остварити увид у то како се тумаче узроци тих поремећаја из угла одређених наука. Научници су у протеклих стотинак година инспирацију за тумачење узрока поремећаја у социјалном понашању налазили у одређеним начелима биолошких, психолошких и социолошких теорија. Градећи на таквим основама своје учење, велики број научника своје уверење заснивао је на једностраном одређењу фактора који детерминишу поремећаје у социјалном понашању. Јасно је да су таква схватања за савремену социјално-психолошко-педагошку науку неприхватљива због занемаривања цјелокупности утицаја социјалних, биолошких, психолошких и педагошких фактора на појаву деликвентног понашања. У овом раду детаљније ћемо се позабавити анализом теорија настанка поремећаја у социјалном понашању.

**Кључне речи:** поремећаји у социјалном понашању, биолошке теорије, психолошке теорије, социолошке теорије.

### **Увод**

У новонасталим околностима савременог друштва, статус младих битно се измијенио – границе зрелости схватају се знатно флексибилније (младима се допушта већа аутономија слободног времена, сексуалност, родитељство...). Такво стање у друштву снажно утиче на формирање новог концепта социјално-педагошке науке према коме се све више пажње посвећује јачању васпитне функције породице. Такође, у савременом поимању социјалне педагогије све више се оснажује мотив превенције, док се друштвено дисциплиновање полако измјешта у други план.

---

<sup>1</sup> маг. педагог, goran.p@vaspks.edu.rs



Данас можемо рећи да сама превенција поремећаја у социјалном понашању подразумијева „проучавање принципа који могу да услове њено погоршање или њено настајање“ (Јанковић, 1984: стр. 54). Превенција, попут дијагностике и терапије представља поред проучавања општих принципа и проучавање одговарајућих методолошко-практичких поступака њиховог спровођења. Поред тога, превенција мора да буде усмјерена вишедимензионално, тј. у смислу дјеловања на узроке, услове развоја, распрострањеност и на саму терапију младих с поремећајима у социјалном понашању. Из тих разлога овај рад се бави теоријама поремећаја у социјалном понашању чије познавање је неопходно како би рад на превенцији дисоцијалних облика понашања код адолесцената и одраслих био успјешан. Познавањем, а самим тим и детектовањем узрока поремећаја социјалног понашања, испуњава се један од важних елемената успјешне превенције социјалних поремећаја у понашању. Међутим, прије него што кренемо са анализом садржаја, морамо, прије свега, дефинисати сам појам теорије.

Теорија се може дефинисати као „целина научних исказа о друштву или његовим појединим сегментима чију је истинитост односно подударност с друштвеним збивањима, могуће проверити [...] заправо под теоријом уопште подразумевамо целину научних исказа о стварности или неком њеном делу чија је истинитост може емпиријски проверити и научно потврдити“ (Лукић и Печујлић, 1982: стр. 656). Тако да можемо рећи да теорију чине „одређени научни искази који се могу проверити и који су спојени у мање или више кохерентну целину чије су законитости изведене из неких општих законитости или неких општијих, већ постојећих теорија“ (Ибидем: стр. 656).

Већина унутрашњих и спољашњих узрока поремећаја у социјалном понашању у научној литератури образлаже се у оквиру различитих теоријских учења, која се могу класификовати у три основна правца: а) биолошке теорије, б) психолошке теорије и в) социолошке теорије.

У даљем раду, на основу релевантне литературе, урадићемо приказ и анализу сваког од ова три теоријска становишта.

### **Биолошке теорије**

Биолошке теорије чине научни правци који своју заснованост базирају на мишљењу да су биолошке предиспозиције (урођене, насљедне, органске, физиолошке), основни криминогени фактори. Тако се развило више биолошких теорија које проучавају узроке деликвентног понашања.

Најзначајније биолошке теорије о настанку поремећаја у социјалном понашању можемо разврстати у следеће групе: а) антрополошка теорија,

б) генетска теорија, в) расна теорија, г) ендокринолошка теорија, д) теорија хромозомских аберација, које ћемо у даљем раду детаљније образложити.

### *Антрополошка теорија*

Италијански психијатар и криминолог Цесаре Ломбросо још је у XIX вијеку настојао кроз своја истраживања доказати везу између деликвентног понашања и анатомских карактеристика починитеља. Тврдио је да се биолошки узроци понашања налазе у биолошким особинама личности починиоца кривичног дела. Под утицајем бројних критичара ове теорије, Ломбросо је почео одустајати од искључивости своје теорије, те је почео давати одређени значај и утицају социо-културних фактора на вршење кривичних дијела, али је остао вјеран ставу да постоји одређени антрополошки тип „рођеног злочинца“: појединац који је предодређен да чини кривична дјела (Бошковић: 2006).

Оцјену о постојању рођеног злочинца Ломбросо је, на крају, условио стварањем пет топова злочинаца: а) „рођени злочинци са бројним аномалијама, биолошке и психичке проробе (неосјетљиви, без осјећања самилости, што их чини педиспонираним за криминал); б) душевно болесни криминалци (закржљалих моралних чула), душевне болеснике и матодоике (полулудаци); в) злочинци из страсти, неуравнотежене и преосјетљиве особе, које у афекту врше кривична дјела у наступу љубоморе, мржње и гнијева; г) случајни злочинци без урођених склоности, али који под утицајем спољних фактора чине мања и нехатна кривична дела; д) злочинци из навике, нервно неуравнотежена лица, с урођеним диспозицијама за вршење кривичних дела, претежно имовинског карактера“ (Ибидем: стр. 69).

Ломбросово схватање о постојању „рођеног злочинца“ данас је оспоравано од стране многих савремених теоретичара. Међутим, оно што је битно за социјалну педагогију је чињеница да је Ломбросо указао на значај социо-културних фактора у процесу формирања дисоцијалних облика понашања. Данас социјално-педагошка наука ставља јак акценат на социо-културне факторе у процесу формирања девијантног понашања младих. Тако да је Ломбросово прихватање спољашњих фактора, као битних чинилаца формирања дисоцијалних личности, са тачке гледишта савремене науке, прихватљиво.

### *Генетска теорија*

У европској и америчкој литератури с краја XIX века јавља се теорија наслеђа, која наглашава улогу наслеђа као узрока криминалног понашања. Повезаност између наслеђених физичких и психичких особина извршилаца кривичних дијела доказивана је кроз више различитих истраживања.

Представници ове теорије „виде криминалитет као искључиву последицу наслеђа, где се криминалне предиспозиције преносе генерацијама” (Кнежевић-Флорић, 2007: стр. 124).

У савременој науци влада мишљење да се злочин не може наслиједити. Према њиховом мишљењу „злочин није биолошки, него друштвени и правни феномен”. Доказ томе је постојање великог броја особа које носе различита насљедна оптерећења, али се не упуштају у деликвентна понашања (Бошковић: 2006). На основу реченог, лако можемо закључити да искључивост генетске теорије не може наићи на одобравање било које савремене друштвене науке, па ни саме социјалне педагогије. Сама чињеница да за ову теорију социјални фактори немају значаја, директно се коси са основним начелима социјално-педагошке теорије.

### *Расна теорија*

Ова теорија може се описати као најекстремнији вид биолошких приступа у науци, који је заснован је првенствено на претпоставци „да је расно својство свакога од припадника виших и нижих раса урођено и наследно“ (Бошковић, 2006: стр. 75) Овакав теоријски правац деликвентно понашање везује, претежно, за одређену расну припадност.

Ова теорија се издваја по својој апсурдности међу биолошким теоријама и расну припадност сматра криминогеним фактором (Кнежевић-Флорић: 2007). Овакав став занемарује чињеницу да се сам појам „раса не може употребљавати само у биолошком значењу, иако се људи на расе деле на основу разлика у физичким карактеристикама (боја коже, косе, црте лица...) које су им заједничке и наследне.” (Бошковић, 2006: стр. 75) Такво схватање настаје у земљама са израженом расном дискриминацијом и у функцији је правдања деградације појединих раса (Кнежевић-Флорић, 2007: стр. 124).

Као што је већ напоменуто само схватање, да расну припадност треба сматрати фактором деликвентног понашања, потпуно је апсурдно са становишта савремене социјално-педагошке науке. Између осталог Јован Ђорђевић истиче како је модерна наука показала „да раса није научни појам и да је теорија расе супротстављена историјским чињеницама и критичком посматрању друштвених појава“ (Ђорђевић, 1935; цитирано код Милосављевић, 2010: стр. 30). Овај приступ је имао упориште код аутора који статистичким подацима поређења криминалитета различитих раса настоје доказати његов расни карактер. Ова теорија је кроз историју често злоупотребљавана, а најдрастичнији примјер злоупотребе везује се за прогон Јевреја у време фашизма у Њемачкој. Не треба посебно напомињати какве су посљедице имале такве идеје, и то на нивоу цјелокупног друштва.

### *Ендокринолошка теорија*

Ова теорија се развила 30-их година XIX века, а основно јој је полазиште да су особе које имају поремећаје ендокриног система предиспонирани, рођени злочинци. Упориште за ову теорију нашли су у чињеници врло високе стопе криминалног понашања прве генерације емиграната рођене у Америци. Ову чињеницу тумачили су податком да су мајке тих особа, услед тешких животних услова, биле жртве различитих ендокриних поремећаја, које су касније наслиједила њихова дјеца. Сматрало се да су управо ти ендокрини поремећаји узроковали менталне поремећаје, ниску интелигенцију и томе слично (Бошковић: 2006).

Заправо присталице ове теорије сматрају да ендокрине жлијезде луче хормоне који преко крвотока доспијевају у све дјелове тијела и тим путем регулишу функционисање организма у цјелини. Поремећаји рада тих жлијезда имају за последицу или заостајање или абнормалности у расту и функционисању организма, психичких функција и понашања (Кнежевић-Флорић: 2007).

Данас у науци превладава мишљење да већина поремећаја ендокриног система није наследна, па не може бити у вези са криминалним понашањем, али могућност утицаја поремећаја у раду ендокриних жлијезда на агресивно понашање појединца може створити претпоставке за тврдњу да су такве особе изложене деликвентном понашању. Схватање ове теорије (попут Ломбросове), да су особе које имају поремећаје ендокриног система предиспонирани, рођени злочинци, не можемо прихватити, баш из разлога њене искључивости према многобројним другим факторима. Поремећаји ендокриног система могу утицати на поремећаје социјалног понашања, али под условом да тај поремећај буде један од фактора, унутар система других фактора, који узрокују девијантно понашање. Дакле сам по себи поремећај ендокриног система не може довести до једног устаљеног облика девијантног понашања.

### *Теорија хромозомских аберација*

Ова теорија настала је педесетих година XX века када су откривене извјесне ненормалности – аберације у хромозомском (хромозоми су специфичан састојак ћелија живих бића) саставу ћелија, код човека, које су привукле пажњу наука које су се бавиле дисоцијалним понашањем.

Хромозоми су специфичан састојак ћелија живих бића. Током педесетих година двадесетог века откривене су извјесне ненормалности – аберације у хромозомском саставу ћелија, код човека, које су привукле пажњу социолошке науке. Кренуло се са испитивањима „повезаности аберација човекових хромозома као урођених фактора са његовим

криминалним понашањем” (Кнежевић-Флорић, 2007: стр. 125). „Кривица” се приписивала присуству ХУУ хромозома, тј. један У хромозом више.

И овој теорији можемо упутити критике које се тичу њене једностраности. Социјално-педагошка наука не може прихватити становиште према којем се хромозомској аберацији „приписује апсолутна кривица” за одређени поремећај у социјалном понашању. Као што смо већ напоменули, без утицаја спољашњи фактори неће сама биолошка сметња довести до формирања дисоцијалног понашања.

### *Новије теорије*

Новије теорије биолошке оријентације су се развијале у правцу откривања биолошких поремећаја, за које се претпоставља да се могу довести у везу с већим ризиком од криминалног понашања. У складу са овим поставкама, деликвентно понашање се посматра као последица биолошких поремећаја, који могу укључити мождане туморе, поремећај у функционисању лимбичког система, ендокрине поремећаје, као и хромозомске аномалије (Крон, 2000; цитирано код Љубичић, 2006: стр. 592).

Мари и Фарингтон, у оквиру своје студије, у којој се баве утицајем различитих видова одсуства родитеља у дјетињству, и уплива типа одсуства (усред смрти, развода, боравка у затвору) на понашање дјете, закључују да генетску трансмисију криминалног понашања, нипошто не треба занемарити (Murray & Farrington, 2005; цитирано код Љубичић, 2006: стр. 592).

Допринос који су имале биолошке теорије у науци не може се у потпуности одбацити. Савремена социјално-педагошка наука утврдила је да биолошки фактори могу чинити неке предиспозиције, али не могу бити апсолутна детерминаната поремећаја у социјалном понашању. Наравно, социјална педагогија мора узети у обзир, поред наведених биолошких фактора, утицај многобројних психичких и социјалних фактора, који су међусобно узрочно-посљедично повезани.

### **Психолошке теорије**

Ове теорије су настале у оквиру социјалне медицине као реакција на биолошке приступе. Оне у први план стављају психолошке узроке као објашњења појаве поремећаја у социјалном. Психолошке теорије полазе од психолошких карактеристика које одређују понашање личности, доводећи у везу психичке особине личности и склоност девијантном понашању, тако да се могу издвојити два глобална становишта.

По првом, интегралном становишту, понашање личности може се сагледати на основу психолошких фактора, али уз истовремено

уважавање социјалних, односно друштвених околности у којима личност живи. Друго становиште полази искључиво од психолошких фактора који узрокују деликвентно понашање (интелигенција, емоције, мотивација...). На овај се начин питање деликвентног понашања своди на ниво индивидуалне појаве.

Наравно јасно је да је прво становиште далеко прихватљивије од другог, јер поред психолошких фактора узима у обзир и социјално окружење личности као битан елемент формирања дисоцијалног понашања личности. Међутим, треба истаћи да је то становиште ипак непотпуно, јер занемарује биолошке факторе. У даљем раду образложићемо ставове најутицајнијих психолошких теорија које тумаче узроке деликвентног понашања личности.

### *Психоаналитичка теорија*

Многи психолози су социјалне појаве објашњавали полазећи од психоаналитичких схватања. Психоаналитичка концепција велики значај је придавала несвјесним психичким процесима, улози нагона, а посебно сексуалног нагона – либидо и агресивности, значај доживљаја у првим годинама живота, формирање и понашање човека у току цијелог његовог живота. Ова теорија „заступа сложеност структуре, личности, која се састоји од нагонског дела (ид), основних психичких функција као што су опажање и мишљење (его), које су у служби задовољења нагона и савести и над ја (супер его) који представља друштвене норме усвојене као принципе властитог понашања” (Рот, 2002: 59).

Сигмунд Фројд, оснивач психоаналитичке теорије, настанак група и друштва објашњава тиме што долази до „десекуализације либида” и идентификовања са вођом групе, који за чланове групе представља узор и идеал који има положај у групи као што га има отац у породици. Према Фројдовом схватању не постоји усклађеност између циљева појединца и циљева друштва. У појединцу постоји снажна урођена агресивност коју супер его стално покушава да обузда, али у томе никада потпуно не успијева. С обзиром на то „врло често та урођена агресивност преовладава и у таквим случајевима имамо ратове, сукобе” тј. долази и до настанка криминалног понашања. (Ибидем: 60) Ако се супер его покаже довољно снажним да превазиђе утицај ид-а, онда се јавља друштвено прихватљиво понашање али се агресивност усмјерава према самом себи. Дакле, објашњење за појаву поремећаја у социјалном понашању психоаналитичари проналазе у недовољној контроли супер-ега над нагонима и инстинктима.

Психоаналитичке теорије установиле су важност раних емоционалних искустава за изградњу личности. У томе је њихов највећи значај. Међутим, критичари психоаналитичке теорије полазили су од

становишта да се понашање одрасле особе не може у цјелини изводити из понашања дјетета. Дакле, неоспоран је васпитни утицај у најранијем дјетињству на формирање личности али се он не смије узети као апсолутна детерминанта тог развоја. Неопходно је уважити утицај спољашњих фактора на развој личности, не само у дјетињству и адолесценцији већ и током читавог живота.

### *Теорија интелигенције*

Ова теорија објашњава деликвентно понашање човека као посљедицу ниске интелигенције и малоумности. Према представницима ове теорије, посљедица ниске интелигенције је несхватање друштвених норми, па самим тим ни тежине и штетности њиховог кршења.

Буш и сарадници су, на узорку од 1956 малољетних делинквената, открили између осталог, као типичне симптоме, и низак IQ, менталну ретардацију, те перцептуалне дефиците (Крон, 2002; цитирано код Љубичић, 2006: 593). Ови налази су потврђени у читавом низу студија: Јулија Барилник је учила, на узорку који се састојао од 91 малољетног делинквента, код трећине менталну инсуфицијенцију (Barulnik, 2003; цитирано код Љубичић, 2006: стр. 593). До сличних резултата је дошла и Дебора Шелтон. Ауторка је на узорку од 350 малољетних делинквената код 31% пронашла менталну ретардацију (Schelton, 2000; цитирано код Љубичић, 2006: стр. 593). На основу изнијетих резултата видљиво је да интелигенција није статистички значајан чинилац за настајање малољетничке деликвенције. Тако Ђорђевић наводи да „већина малолетних преступника имају просечну интелигенцију и сама интелигенција није пресудан чинилац у настајању малолетничког преступништва” (Ђорђевић, 1982: стр. 210-211).

Пошто је релевантност и сама теорије интелигенције доведена у питање, не треба се превише ослањати на њене тврдње. Иако ниска интелигенција може бити пропратна појава код особа које манифестују деликвентно понашање, у социјалној педагогији се фактор интелигенције не помиње као узрок настанка таквог понашања.

### *Теорија фрустрације*

Представници ове теорије заступају становиште да је деликвентно понашање увијек посљедица фрустрације, односно реакције појединца на лишавање нечега у друштву, а посебно на изневерена очекивања од друштва (Бошковић, 2006: стр. 89).

Долард истиче да „појава агресивног понашања увек претпоставља постојање фрустрације и обрнуто, постојање фрустрације увек води некој врсти агесије.” (Dollard, 1939; цитирано код Костић, 2008: стр. 123) Усљед немогућности задовољавања потреба својих породица

може се развити осјећај незадовољства који даље води ка испољавању фрустрационе агресивности. Тако се може објаснити криминалитет доњих слојева који због реакције на незадовољство могу вршити имовинска и друга кривична дела (Ибидем: стр. 123-124). Ако се прихвати схватање о наученој агресивности код човјека, можемо поћи од тога да „друштво може спроводити контролу агресивности уколико развије механизме учења, односно механизме условљавања грађана... где је контрола агресивности нужна претпоставка опстанка једне друштвене заједнице” (Фатић, 1995: стр. 37). Ово схватање о урођеној агресивности „резултира у ставу да је право друштва да врши контролу агресивности строго ограничено до оног степена када оно тиме почиње да угрожава биолошку основу својих грађана” (Ибидем: стр. 37).

У савременој науци која се бави феноменом деликвенције превладава мишљење да се узроци ове појаве не могу до краја објаснити фрустрацијом и агresiјом, али је ова теорија дала одређени допринос у објашњавању узрока агресивног и деликвентног понашања. Посебно је битно истаћи да се саме фрустрације односе на сва она лишавања која могу бити проузрокована како од стране психолошких тако и од стране социолошких и биолошких чинилаца.

На основу свега изнесеног јасно је да узроке деликвентног понашања није могуће објаснити искључиво кроз једну научну дисциплину, па су тако и психолошке теорије доживјеле одређене критике.

Може се рећи да је значај психолошких теорија у објашњењу узрока, фактора и појава социјалне девијантности је несумњив, посебно у вези са својствима личности, доказујући неспорну везу, психичку детерминанту, између личности и понашања (дјела). Без обзира што већина тих схватања иду на психоанализам, њихов допринос објашњењу узрока друштвених сукоба је веома висок. Међутим, многе од тих теорија преживјеле су озбиљне критичке осврте.

### **Социолошке теорије**

Социолошке теорије, објашњавајући поремећаје у социјалном понашању, као примарни фактор истичу утицај друштва. Чезаре Бекарија узрок злочина проналази у моралној мањкавости учиниоца, али, с друге стране, не занемарује ни утицај ширих друштвених околности. На злочиначко понашање може утицати: оскудица и могућност да се прибави корист, а да се при том избјегне санкција. Виши друштвени слојеви својим примјером, такође, дају допринос девијантном понашању, јер их нижи слојеви, у маниру моде, имитирају (Игњатовић, 2002: стр. 26).

Бошкович истиче да социолошке теорије, у криминологији, чине научна схватања која су настала као критика биолошких и психолошких теорија криминалитета. Оне се заснивају на прихватању биолошких и



психолошких особина личности, али уважавају и различите друштвене узроке који утичу на њено формирање. Углавном социолошке теорије не занемарују сасвим дјеловање психичких фактора, али као основу свога учења узимају друштвене узроке криминалитета (Бошковић, 2006: стр. 89).

Заправо, можемо рећи да „социолошке теорије, узроке криминалног понашања откривају спољним (егзогеним) факторима, односно факторима средине” (Кнежевић-Флорић, 2007: стр. 126).

### *Теорија аномије*

Теорија аномије (*ан* – не, *номос* – закон) на старогрчком језику значи безакоње. Аномија у неком друштву настаје онда када нема јасних норми и критерија који одређују начин понашања људи у некој заједници. У таквим ситуацијама људи постају узнемирени и дезорјентисани, а то може бити узрок појаве девијантног понашања у друштву. (Бошковић, 2006: стр. 90) Теорија аномије представља једну од најразвијенијих и најутицајнијих социолошких објашњења деликвентног понашања. Представници ове теорије су Емил Диркем и Роберт Мертон.

Социолно-педагошкој и криминолошкој мисли крајем 19. века посебан допринос дао је Диркем својим концептом аномије „описујући ситуацију у којој су друштвена правила уништена или замагљена и збуњујућа у мери у којој људи не знају шта да очекују једни од других... а то води ка осећању међусобне изолованости и свести о бесмислу живота” (Костић, 2006: стр. 125).

Диркем је своја дјела писао у 19. веку послје експанзије индустријске револуције, која је утицала на преображај претежно руралних пољопривредних подручја у урбане средине у којима је доминирала мануфактурна индустријска производња. Према Диркему „аномија се повећава током периода убрзаних социјалних промена и води ка незадовољству, сукобима и девијацијама... а овакве појаве дешавају се током економских рецесија, али исто тако и током периода огромног просперитета” (Диркем, 1963: стр. 70–71).

Диркем полази од становишта да се коријен поремећаја у социјалном понашању налази у самој природи друштва, да је производ међусобних утицаја људи у друштву. Узрок криминалитета види у аномији коју дефинише као поремећај друштвене равнотеже који наступа у периоду брзих друштвених промена и одређених криза у развоју. То је стање безакоња. Друштвене девијације су резултат друштвеног стања у коме недостају солидарност, друштвене норме и вриједности као битни елементи колективне свијести. Диркем види могућност настанка друштвених девијација само у условима када колективна свијест добије такву снагу да код свих других људи потисне остала осјећања (Кнежевић-Флорић, 2007: стр. 126).

Мертон даље разрађује теорију аномије, и одређује као тип друштвене структуре. Према Мертону основна поставка теорије аномије јесте да „аномично стање произилази из сукоба два битна елемента друштва: *културе* и *структуре*” (Букелић, 2004: стр. 299). Он наводи да су два основна елемента културе: а) друштвене циљеве – којима теже чланови друштва; б) Институционалне – дозвољена средства за остваривање тих циљева (обичај, морал, право) (Ибидем: стр. 299).

Мертон је аномију одредио као „стање распада нормалног система у неком друштву изазвано раскораком између циљева и легитимних средстава” (Кнежевић-Флорић, 2007: стр. 126). Оно доводи до кршења норми и појединци се девијантно понашају због анемичне ситуације.

Најзаступљенију типологију девијантног понашања дао је Мертон, која се заснива на теорији аномије. Она је конструисана коришћењем два основна елемента: „прихватање или одбацивање културних циљева и прихватање или одбацивање дозвољених средстава“ (Ибидем: стр. 126).

На основу наведених елемената Мертон је дефинисао пет логички могућих начина адаптације на аномију, од којих су четири начина девијантна:

1. *Конформизам* је тип адаптације на аномију а који се односи на прихватање и културних циљева и дозвољених средстава за њихово остваривање. Јавља се и релативно стабилним друштвима и то је нормалан начин прилагођавања и не представља девијацију (Гиденс, 2001: стр. 129).

2. *Иновација* подразумева прихватање друштвено-културних циљева уз одбацивање дозвољених средстава за њихово постизање. Појединци прихватају циљеве које култура истиче, али за њихово остваривање користе институционално забрањена средства (Ибидем: стр. 129).

3. *Ритуализам* се може описати као одбацивање друштвених циљева уз поштовање друштвених норми. Овакво понашање је по својим спољашњим карактеристикама изразито конформистичко, али је у суштини ипак девијантно (Ибидем: стр. 129).

4. *Повлачење* се одликује истовременим одбацивањем и културних циљева и дозвољених средстава за остваривање тих циљева. Овдје спадају сљедећа понашања: менталне болести, просјачење, алкохолизам и наркоманија (Ибидем: стр. 130).

5. *Бунт* подразумева одбацивање постојећих циљева и средстава за њихово постизање, али захтијева да се успоставе нове вриједности и да се промијени друштвена структура. Овакав облик адаптације на аномију може се развити у облик идеологије (Кнежевић-Флорић, 2007: стр. 127). Заправо побуна је подређена радикалној промјени вриједности и институција (припадници радикалних политичких група) (Бошковић, 2006: стр. 90).

Јасно је да се поента ове теорије састоји у схватању да су девијантност и деликвенција прије свега друштвени феномени. Индивидуално понашање је више или мање успјешно прилагођавање друштвеним захтјевима. Тако да је девијантност резултат друштвене ситуације, неусклађености и напетости захтјева који се постављају појединцу. Тај несклад циљева и средстава одређених нормативним поретком друштва, друштвеним вриједностима, захтијева адаптацију појединца, на ту фрустрирајућу ситуацију у којој су норме контрадикторне или их нема.

Теорија аномије је имала посебан значај за социјалнопедагошку науку из тог разлога што је стављен јак акценат на социјалне факторе настанка друштвених девијација. Поред тога детаљно је образложено само поријекло аномије унутар једног друштва, као и могући начини реакције самог друштва на такво стање у друштву. Посебан значај има Мертонова класификација начина адаптације на аномију, који су разврстани на нормалне и девијантне. Поред тога, треба напоменути да су у објашњењу теорије аномије, мада „у другом плану” узети у обзир и психолошки фактори.

#### *Теорија диференцијалне асоцијације и диференцијалне идентификације*

Едвин Сандерленд је творац теорије диференцијалне асоцијације. Његов основни став је да се поремећаји у социјалном понашању усвајају „кроз интеракцију са другим људима у процесу комуникације у блиским личним групама – породица, вршњаци” (Кнежевић-Флорић, 2007, стр. 127). Такво учење ће се јавити ако у тим групама доминирају социјално неприхватљиви модели понашања.

Теорија диференцијалне асоцијације се може одредити кроз сљедећих девет ставова: а) криминално понашање се учи; б) учење се одвија у процесу комуникације (вербално, невербално...); в) одвија се углавном у примарним групама; г) учење обухвата технике вршења криминалитета и усмјереност мотива, рационализацију и ставове; д) културни сукоб у односу према законским нормама (кршење, поштовање закона...); ђ) принцип диференцијалне асоцијације (различити контакти са криминалцима или онима који нису криминалци, али одобравају криминално понашање); е) разоткривање према учесталости, трајању, приоритету и интезитету; ж) процес учења криминалног понашања путем веза са криминалним и антикриминалним обрасцима обухвата све механизме учења; з) Израз општих потреба и вриједности (новац као мотив како код деликвентне тако и код здраве популације) (Букелић, 2004: стр. 300).

Далијел Гласер преформулисао је теорију диференцијалне асоцијације у теорију *диференцијална идентификација*, истичући

да велик број особа које су у блиском контакту с деликвентним окружењем никада не усвоји деликвентни модел понашања. Заправо „само мотивисани појединци идентификују се с особама деликвентног понашања, па се и сами тако понашају” (Милковић, 2004: стр. 70). Према његовом схватању „једна личност ће се преступнички понашати у колико се идентификује са личностима или имагинарним јунацима који одобравају или врше инкриминисане акте” (Кнежевић-Флорић, 2007: стр. 128).

Основна замјерка овој теорији јесте да инсистирање на учењу није одрживо, јер се занемарују чињенице да лична активност и релативна слобода избора омогућавају личности да се одупре искушењу и да не прихвати негативна понашања. Без обзира на замјерке неспоран је утицај који су теорије диференцијалне асоцијације и идентификације имале на социјално-педагошку науку. Само истицање значаја процеса учења, у примарним групама, наглашава значај процеса васпитања. Основне поставке теорије аномије који се састоје у истицању породице, вршњака и других примарних група, као фактора настанка девијантног понашања, данас налазимо у савременој социјално-педагошкој науци.

#### *Теорија деликвентних субкултура*

Амерички криминолози Ричард Кловерд и Лојд Олин бавили су се проучавањем малољетничких деликвентних банди у САД и истраживањем узрока настанка деликвентних субкултура. Ови аутори истичу да субкултура деликвента има своје норме понашања и циљеве, те да од малољетних деликвената захтијева понашања која су нужна за остваривање доминантних улога које субкултура подржава. Таква субкултура „подстиче вршење бројних и тешких кривичних дела, јер се жељени статус у оквиру ње саме може подстаћи искључиво путем суровости и упорношћу у рађењу кривичних радњи” (Милковић, 2004: стр. 71).

Деликвентна поткултура израста на незадовољству младих својим социјалним и економским положајем. Адолесценти „не могавши често да достигну економски просперитет њихових другова из средње и високе класе – млади (претежно из нижих слојева) изграђују поткултуру која је често у супротности са редом и поретком официјелног друштва” (Ђорђевић, 1998: стр. 35). Деликвентна поткултура отуда представља рјешење за младе из нижих друштвених слојева, јер омогућава да се у својој поткултури искажу (докажу) најчешће кроз агресију према изворима својих фрустрација (Ибидем: стр. 35).

На основу реченог јасно се уочава велики значај социјалних и економских фактора у настанка деликвентног понашања, кроз дјеловање деликвентних субкултура, што је у складу са основним начелима

социјалне педагогије. Посебно је значајно то што се свеобухватно приступило узроцима деликвентног понашања, где је том приликом узета у обзир, поред социјалне и економске, и психолошка компонента. Наглашена је њихова узрочно-последична повезаност чиме је показана кохерентност њених теоријских схватања.

### *Теорија стигматизације*

Представник ове теорије Хауард Бекер сматра да друштвене групе стварају одређена правила чије кршење проглашавају девијантним понашањем. Девијацију ствара друштво кроз правила чије кршење представља одступање од конформног (девијација, а тиме деликвенција). (Becker, 1997; цитирано код Југовић, 2008: стр. 7).

Људе који крше тако постављена правила етикетирају као аутсајдере. Бекер то објашњава на следећи начин: „девијант је онај на кога је ова етикета успешно прилепљена; девијантно понашање је оно понашање које људи тако етикетирају” (Милковић, 2004: стр. 72). На основу тога можемо рећи да реакција социјалног окружења ствара девијацију.

Кад адолесцент, поготову из сиромашнијих социјалних слојева, једном добије стигму деликвента, постаје обиљежен као криминалац кога околина почиње сматрати непоузданим. Због тога врло лако чини нове преступе и тиме још више потврђује исправност етикете коју носи. Јасно је да оваква појава представља један велики проблем којим се социјално-педагошка наука мора озбиљније позабавити. Јер се у овом случају спречавањем стигматизације младих из одређених друштвених слојева може много учинити на превенцији самог деликвентног понашања.

### **Закључак**

Изучавајући садржаје социјално-педагошке науке могли смо уочити да је, током рада на превенцији поремећаја у социјалном понашању, веома битан моменат утврђивања њиховог узрока. На значај познавања узрока дисоцијалних облика понашања указао је већ број еминентних стручњака, међу којима је Оливера Кнежевић-Флорић 2007. која је то истакла у књизи *Основе социјалне педагогије*.

На основу приложеног можемо констатовати да се допринос који су имале, прије свега, биолошке теорије у науци не може се у потпуности одбацити. Савремена социјално-педагошка наука утврдила је да биолошки фактори (мождани тумори, поремећаји у функционисању лимбичког система, ендокрини поремећаји, као и хромозомске аномалије) могу чинити неке предиспозиције, али не могу бити апсолутна детерминаната поремећаја у социјалном понашању. Такође, оно што је битно за социјалну педагогију је чињеница да је утемељивач биолошких теорија, Ломбросо,

указао на значај социо-културних фактора у процесу формирања дисоцијалних облика понашања. Данас социјално-педагошка наука ставља јак акценат на социо-културне факторе у процесу формирања поремећаја у социјалном понашању младих.

Што се тиче психолошких теорија, можемо констатовати да оне полазе од психолошких карактеристика које одређују понашање личности, доводећи у везу психичке особине личности и склоност девијантном понашању. Тако се понашање личности може сагледати на основу психолошких фактора уз истовремено уважавање друштвених околности у којим личност живи. Међутим постоји и друго становиште које полази искључиво од психолошких фактора који узрокују деликвентно понашање (интелигенција, емоције, мотивација...). Јасно је да је прво становиште далеко прихватљивије од другог, јер поред психолошких фактора узима у обзир и социјално окружење личности као битан елемент формирања дисоцијалног понашања личности. Међутим, треба истаћи да су оба становишта ипак непотпуна, јер занемарују биолошке факторе. Још свему овоме можемо придодати да је значај психолошких теорија у објашњењу узрока, фактора и појава социјалне девијантности несумњив, посебно у вези са својствима личности, доказујући неспорну везу, психичку детерминанту, између личности и понашања.

Социолошке теорије, објашњавајући поремећаје у социјалном понашању, као примарни фактор истичу утицај друштва, односно факторе средине. Бошковић (2006.) је истакао да се оне заснивају на прихватању биолошких и психолошких особина личности, али уважавају и различите друштвене узроке који утичу на њено формирање. Углавном социолошке теорије не занемарују сасвим дјеловање психичких фактора, али као основу свога учења узимају друштвено-економске узроке поремећаја у социјалном понашању, гдје је наглашена њихова узрочно-последична повезаност чиме је показана кохерентност њених теоријских схватања. Што се тиче теорија диференцијалне асоцијације и диференцијалне идентификације њихова основна замјерка јесте да инсистирање на учењу није одрживо, јер се занемарују чињенице да лична активност и релативна слобода избора омогућавају личности да се одупре искушењу и да не прихвати негативна понашања. Без обзира на замјерке неспоран је утицај који су теорије диференцијалне асоцијације и идентификације имале на социјално-педагошку науку. Само истицање значаја процеса учења, у примарним групама, наглашава значај процеса васпитања. Основне поставке теорије аномије који се састоје у истицању породице, вршњака и других примарних група, као фактора настанка девијантног понашања, данас налазимо у савременој социјалнопедагошкој науци.

### **Литература:**

- Јанковић, В. (1984). *Prilozi za socijalnu patologiju*. Београд: Слобода.
- Бошковић, М. (2006). *Криминологија*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Правни факултет.
- Букелић, Ј. (2004). *Социјална психијатрија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Гиденс, Е. (2001). *Социологија (друго издање)*. Подгорица: ЦИД. (Оригинални рад објављен 1997)
- Диркем, Е. (1963). *Правила социолошке методе*. Београд: Савремена школа.
- Ђорђевић, Д. (1982). *Педагошка психологија*. Горњи Милановац: Дечије новине.
- Ђорђевић, Р. (1998). *Време скинхедса*. Ниш: СКЦ.
- Игњатовић, Ђ. (2002). *Криминолошко наслеђе*. Београд: Полицијска академија.
- Југовић, А. (2008). Стигматизација као друштвени процес, *Темид*, [Електронска верзија] бр. 11/2, стр. 5-19.
- Кнежевић-Флорић, О. (2007). *Основе социјалне педагогије*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Костић, М. (2008). Задовољавање потреба у условима сиромаштва – криминолошки осврт. *Социјална мисао*, [Електронска верзија], 15 (4), стр. 119 – 132.
- Лукић, Р. и Печујлић, М. (1982). *Социолошки лексикон*. Београд: Савремена администрација.
- Љубичић, М. (2006). Кретање малолетничког преступништва у Србији у периоду 1980-2004. *Социолошки преглед*, [Електронска верзија], бр. 40/4, стр. 589-613.
- Милковић, М. (2004). *Малолетничка деликвенција и социјални рад*. Сарајево: Магистрат.
- Милосављевић, О. (2010). *Савременици фашизма 2. Југославија у окружењу 1933-1941*. Београд: Хелсиншки одбор за људска права у Србији
- Рот, Н. (2002). *Основи социјалне психологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Фатић, А. (1995). *Казна као метафора*. Београд: НИУ Службени лист СРЈ.

## TRADITIONAL THEORIES OF THE ORIGIN OF SOCIAL BEHAVIOUR DISORDERS

### **Abstract:**

To understand phenomenon of social behaviour disorders of adolescents and adults it is necessary to study interpretation of causes of such disorders in regard to some other sciences. In recent years scientists founded their inspiration for such interpretations in the theoretical principles of certain sciences such as biology, psychology and sociology. Building on such foundations, considerable number of scientists tended to determine disorders in social behaviour in one-sided way. For modern socio-psycho-pedagogical science such understanding is unacceptable due to neglect of impact of social, biological, psychological and pedagogical factors as a whole to such phenomena. This paper will focus on a detailed origin of theories dealing with disorders in social behaviour.

**Key words:** disorders in social behaviour, biological theories, psychological theories, sociological theories





Zoran JOVOVIĆ<sup>1</sup>

## SAVREMENO DEMOKRATSKO DRUŠTVO: VASPITANJE I OBRAZOVANJE ZA TOLERANCIJU

### Rezime

Tolerancija igra pozitivnu ulogu u procesu razvoja demokratskog društva, a bitnu ulogu u razvoju tolerancije ima vaspitno-obrazovni sistem, kao podsistem demokratskog društvenog sistema. Tolerancija omogućuje sveprisutnu različitost, esencijalnu vrijednost za razvoj kako individualnosti, tako i opšteg dobra. Bez tolerancije nikad ne bismo mogli da saznamo svu raznovrsnost iskustva, misli, osjećanja i djelanja pojedinaca i socijalnih grupa. S jedne strane – tolerancija omogućava uspostavljanje dobrog demokratskog društva, dok s druge – demokratsko društvo treba, do određenih granica, da koristi toleranciju kako bi sačuvalo stabilnost.

Vaspitanje i obrazovanje za toleranciju podrazumijeva logiku po kojoj će pojedinci nesmetano živjeti i djelati jedni pored drugih, uvažavati se, poštovati i razumijevati, a ne logiku po kojoj će oni biti jedni protiv drugih, gdje je na djelu neuvažavanje, nepoštovanje i nerazumijevanje. Svaki demokratski sistem, koji dobro funkcioniše, trebao bi da ima ovu logiku ugrađenu u pravni sistem, jer se na taj način garantuje nesmetan suživot pojedinaca i skupina. Dakle, tolerancijom se prihvataju razlike i bogati život.

**Ključne riječi:** demokratsko društvo, vaspitanje, obrazovanje, tolerancija

### (Pred) uslovi za savremeno demokratsko društvo

Demokratija se najkraće određuje kao vladavina naroda. Tokom razvoja društva (države) taj oblik vladavine je znatno mijenjao sadržaj, ali i vrijednosti – od participativne demokratije do proceduralne demokratije koja omogućava svima jednake uslove, nezavisno od njihovih odnosa i razlika. U participativnoj demokratiji – prvobitni oblik demokratije koji je postojao u drevnoj Grčkoj – odluke se donose zajednički od strane onih kojih se takve

<sup>1</sup> Mr Zoran Jovović, doktorant Univerziteta Crne Gore i Vlada Crne Gore – Uprava za mlade i sport.

odluke tiču. Zbog teškoća praktične prirode, participativna demokratija, danas, nije baš raširena, osim u posebnim slučajevima kao što je referendum. Mnogo je češća proceduralna demokratija. Proceduralnu demokratiju karakterišu: demokratska izborna procedura, sloboda misli i izražavanja, visoka kvalifikovanost onih individua koje konkurišu za izborne funkcije u vlasti, prihvatanje konsenzusa koji omogućava da se na miran način razriješavaju različiti problemi, odlučivanje uz primjenu demokratskih principa i slično (Č. Čupić, 2002 /B/). Osnovne vrijednosti na kojima se zasniva proceduralna demokratija su (v. N. Bobio, 1990): **ideal tolerancije**, ideal nenasilja, ideal postepenog obnavljanja društva putem slobodne rasprave ideja i promjene načina mišljenja i života i ideal bratstva.

Da bi demokratsko društvo dobro funkcionisalo neophodno je zadovoljiti dva preduslova – socijalni (stabilna društvena struktura) i kulturni (razvijena politička kultura). Ako nije stabilna društvena struktura onda ne mogu da funkcionišu oni uslovi koji su ključni za demokratiju<sup>2</sup> (neki od uslova su:

<sup>2</sup> Put ka demokratiji nikad nije bio lak. Naprotiv, bio je veoma, veoma težak. Naš je, kao što se da vidjeti, težak. *Zašto težak?* Tu su s jedne strane navike – *ideologija bivšeg režima – socijalizma* i njegovo „ponašanje” – a s druge strane *prihvaćeno uvjerenje da je demokratija već uspostavljena* (čim smo se za nju odlučili), da će se sama po sebi ostvariti i dalje razvijati; naša se demokratija ne može posmatrati statično, kao gotov i dovršen čin, nego dinamično, kao proces sa svojim fazama (a svaka faza za nas i našu budućnost je najvažnija) – proces, otežan proces, u kome ćemo svi mi istinski participirati.

Demokratski sistem je sistem koji je jako poželjan i profitabilan. To je sistem koji omogućava i obezbjeđuje da u donošenju odluka učestvuju svi oni koji su na jedan ili drugi način aficirani tim odlukama. Demokratija je sistem slobode, pojedinci i grupe se u njemu ponašaju (i djelaju) slobodno, a sloboda je poštovanje zakona koje mi sami sebi dajemo odnosno sami donosimo (Ruso). Demokratski (društveni) sistem omogućava ostavrenje slobode/autonomije u sferi politike, odnosno donošenja odluka koje postaju obavezujuće za određenu društvenu grupu – za pojedince koji je sačinjavaju. Slobodan pojedinac je u demokratiji – i to svaki pojedinac, što je sa moralnog aspekta veoma važno – izvorni subjekt vlasti i društvenog uređenja, temelj države i društvenog sistema. Zašto je sloboda pozitivna? Odgovor bi bio sljedeći: Sloboda je jedna od onih ultimativnih vrijednosti koja je nededuktivna, u obimu ili mjeri u kojoj je ultimativna. Ako bi neko bio nezadovoljan i smatrao da bi trebao poći korak dalje, mogao bi se obratiti Ruđijeru koji je slobodu shvatao kao put ka samoodređenju ili samoorealizaciji pojedinca. Demokratija je takođe lijek za ograničavanje zloupotrebe vlasti – njeni metodi ograničenja su veoma različiti. U esenciji ove osnove stoji pretpostavka da svaka vlast, državna vlast, kvari a apsolutna kvari apsolutno. Demokratija je takav sistem koji je racionalan – on ne samo da koristi već i proširuje osnovu racionaliteta i njegovu artikulaciju. On kao takav omogućava stabilnost, omogućava i obezbjeđuje veću odgovornost političke elite pred onima koji su je izabrali i obezbjeđuje (trebalo bi) pojedincima i grupama superiorniji, nikako inferiorniji, kvalitet života.

U samoj srži demokratije stoji pojedinac, pojedinac sa svojom nepovredivošću, sa pravima koja mu pripadaju i koja su mu neotuđiva. Demokratija (trebalo bi) zasniva zakonitost i humani poredak, oblikuje i izgrađuje takva društveno-politička tijela i prop-

vladavina zakona, stranački pluralizam i slično). Samo u okolnostima stabilne društvene strukture moguće je funkcionisanje tih uslova. Svakako da to nije lak preduslov ali bez njega nema „dobre” demokratije. Demokratska politička kultura, drugi preduslov, podrazumijeva razvijene sljedeće elemente: Podizanje nivoa opšte kulture građana; Prihvatanje univerzalnih vrijednosti kao mjerila i orijentira; Formiranje i poštovanje ličnosti (**vaspitanje i obrazovanje za autonomnu ličnost – slobodnog građanina, a ne za podanika**); Poštovanje i garantovanje individualnih i kolektivnih prava (nacionalnih, religijskih, koja su samo ograničena individualnim pravima); Povjerenje između građana (stvaranje osjećaja pouzdanosti) i povjerenje između onih ljudi koji su na vlasti i građana (postiže se regularnim i pouzdanim izbornim sistemom, politički korektnom kampanjom i političkom ekspertizom); Javni duh i javnost (za društveni i državni život javnost ima korektivnu funkciju, odnosno kritičku i kontrolnu); Odgovornost za javno izgovorenu riječ i odgovornost pred **sopstvenom savješću** učesnika u vlasti. Navedeni preduslovi određuju značaj države za savremeno društvo. Jer, zasad je država najmoćnija organizacija jednog društva.

Da bi savremeno demokratsko društvo bilo *dobro*, sasvim je neophodno zadovoljiti sljedeće uslove: Vladavina zakona, a ne vladavina samovolje – demokratija podrazumijeva zakone, demokratija je vladavina zakona u pravom smislu riječi; Jednakost pojedinaca pred zakonom; Politički pluralizam; Podjela vlasti na zakonodavnu, izvršnu i sudsku; Slobodni i tajni izbori; Dekoncentracija vlasti po vertikalnim i horizontalnim linijama političkog organizovanja; Građanska prava; Postojanje slobodnih medija; Slobodno tržište robe i ideja. U uspostavljanju vladavine zakona, ističe Čupić, „bitno je da se razviju kontrolni mehanizmi – u okviru vlasti i oko vlasti. Da se izvede dosledna podjela vlasti i sudstvu garantuje nezavisnost. Profesionalni kriterijumi da budu jedini i odlučujući činilac. Takođe, decentralizacijom dati značaj lokalnoj vlasti. Savremene demokratske države decentralizacijom vlasti omogućavaju da se povrati najbolji analitički ideal politike – grad država. Jer za politički život je najbolja ona zajednica koja se može okom sagledati i glasom opasati. U njoj se najbolje odluke mogu donositi i realizovati. Tu je sve vidljivo i lakše se kontroliše. Dobar lokalni politički život pomaže da najbolji idu da predstavljaju svoju sredinu – oni koji imaju šta da ponude, koji su razboriti, tolerantni i odgovorni. Spoljni omotač kontrole i kritike vlasti, koji joj znatno pomažu da ispravlja propuste i da lakše realizuje odluke, jesu nevladine organizacije. Što ih je više to je znak da su sva pitanja i problem života obuhvaćeni (V. Pavlović, 1995). Mreža tih

---

ise koji svakom pojedicu/građaninu u društvu, kao zajednici građana, pružaju mogućnost da slobodno učestvuje u izradi pravnih osnova svoje zajednice, njenih segmenata, i u upravljanju državom.

udruženja je od velike koristi za društveni i državni život i razvijanje. Zbog toga ih je potrebno podržavati da se formiraju i na njih se oslanjati. Nevladine organizacije mogu pružiti pomoć vlasti, učestvovati u zajedničkoj realizaciji određenih projekata, kontrolisati vlast i kritikovati je. Sve te funkcije imaju značaj za vlast koja hoće da obavlja poslove koje je prihvatila“, a državi, kao najmoćnijoj, najsavršenijoj i najoptimalnijoj organizaciji društva, znatno podižu ugled.

### **Vaspitanje i obrazovanje u savremenom demokratskom društvu**

Ako su vaspitanje i obrazovanje oni uslovi od kojih zavisi formiranje čovjekove ličnosti, onda su oni najbitniji segmenti jednog demokratskog društvenog sistema. U savremenim demokratskim društvenim sistemima primarni strateški podsistem jeste vaspitno-obrazovni podsistem – on se izdvaja i izdiže iznad svih ostalih podsistema. Jer, vaspitanje i obrazovanje omogućavaju nadoknadu svih drugih vrsta bogatstava koja nam nedostaju, a koja su nam nužno potrebna za normalan i dostojanstven život. Drugim riječima, odnos prema vaspitanju, kao akciji koju starije generacije vrše nad mlađim generacijama koje još nijesu zrele za društveni život, i obrazovanju, kao procesu prenošenja i sticanja znanja, razvijanja i formiranja raznovrsnih, čovjeku neophodnih, vještina i navika, odnos je prema životu i smrti.

Činjenica je da *čovjek samo vaspitanjem može postati čovjekom*. Učiniti čovjeka boljim bićem, kultivisati ga i pronaći put do dobrog u njemu, cilj je i zadatak vaspitanja. *Čovjeka može vaspitavati samo čovjek koji je takođe vaspitan* (I. Kant, 1991, str. 11). Kada se vaspitavaju mlađe generacije, tj. djeca, treba uvijek imati na umu univerzalne ideje, vrijednosti i principe. Takvim pristupom vaspitanju postiže se bolji kvalitet života, jednostavno – ljudima se znatno olakšava život u savremenom društvu. Moć vaspitanja je ogromna, a pokušaji da se ona dokuči, da se njome ovlada, permanentni su.

Vaspitanje, kao socijalna pojava i/ili sistem socijalnih pojava, je stvar društva. Ono je podsistem socijalnog sistema, ne postoji van društva, pa se i govori o vaspitanju u društvu. Vaspitanje i društvo su u korelaciji: društvo utiče na vaspitanje, ali i vaspitanje na društvo; uzdižu se i padaju, nastaju i nestaju istovremeno. Vaspitanje je istovremeno jedinstveno i mnogostruko, individualno i univerzalno – ono je permanentan proces. „Ostvaruje se na svim uzrastima, iako su mu mogućnosti različite imajući u vidu upravo uzrast. U period djetinjstva i mladosti razvija se i formira ličnost, a u period odraslosti preovlađuju elementi obrazovanja, svedenog na sticanje i usvajanje znanja. Upravo zato čovjek današnjice je *hommo educandus*“ (M. Ivković, 2003, str. 109). Savremeno vaspitanje, u razvijenim demokratskim društvima, usmjereno je na emancipaciju ličnosti i razvoj tolerancije, usmereno je na oslobođanje od predrasudnog mišljenja i dogmi. Vaspitanje, kao čovjekova

i društvena djelatnost, organizovano je i sistematizovano. Ono se odvija s namjerom, intencionalno – otuda je vaspitanje i intencionalna djelatnost – a ostvaruje se posredstvom određenih sadržaja. Zato su diferencirani ciljevi i programi i diferencirane aktivnosti u vaspitanju u određenoj saglasnosti. Upravo zbog toga je ono podložno određenim manipulacijama, a naročito u razvijenim demokratskim društvima u kojima *egzistiraju* veoma moćna komunikaciona sredstva. Pomoću tih moćnih komunikacionih sredstava se nude i biraju najraznovrsniji sadržaji.

Vaspitanje je samo po sebi vrijednost. Ono, kao društveno-istorijski proces, bitno je vrijednosno obilježje procesa izgradnje i formiranja ličnosti, tj. vaspitanje je vrijednost pomoću koje se napreduje u vrijednosnom izgrađivanju i formiranju čovjekove ličnosti.

Obrazovanje se sagledava kao uže od vaspitanja, odnosno – određuje se kao uža proces i pojam. Obrazovanje je višeslojna pojava, koja se može posmatrati iz različitih uglova. Obrazovanje je najtješnje povezano sa socijalizacijom i vaspitanjem. To uopšte nije neobično kada se zna da je socijalizacija najširi proces uvođenja mladog pojedinca u život putem raznovrsnih oblika učenja. Obrazovanje je zapravo uža dio šireg društvenog procesa učenja, koje u svim *savremenim demokratskim društvima*<sup>3</sup> ima veliki značaj, značenje i smisao. S druge strane, vaspitanje se može shvatiti kao metodičko nastojanje da se kod individua stvore željenije karakterne crte. Ono obuhvata, kao što smo i istakli, svjesne, organizovane i opšte obrasce *razvoja*

<sup>3</sup> *Savremeno demokratsko društvo* „ima više razloga da se interesuje za plansko i sistematsko obrazovanje i vaspitanje svojih građana od ostalih zajednica. Demokratija je, kao što podsjeća Džui, odana ideji vaspitanja. Površno objašnjenje sastoji se u tome da jedna vlada koja se oslanja na opšte pravo glasa može imati uspjeha samo ukoliko su građani koji biraju svoje vladare i predstavnike na pravi način obaviješteni i, istovremeno, obrazovani. Da bi se građani *in extenso* upoznavali sa odlukama vlasti, i da bi razumjeli namjere vladara u pogledu oblikovanja društvene zajednice, moraju im biti dostupne njihove odluke i planovi. Međutim, pored ovog, postoji i dublje objašnjenje, a ono je utemeljeno u produkciji same zajednice, kako u pogledu bogaćenja i oplemenjivanja interpersonalnih odnosa, tako i u smislu njenog ukupnog razvoja. Ljudi žive u zajednici na temelju onoga što im je zajedničko. Demokratija, dakle, nije samo oblik vladavine, već prije svega stanje duha i način života, proces povezivanja pojedinaca i grupa s obzirom na ključne ciljeve, temeljne vrijednosti, interese, sklonosti, ideje, vjerovanja i uzajamnu razmjenu iskustava. Razvijanje stavova i sposobnosti pojedinaca usmjerava se neposrednim prenošenjem vjerovanja, osjećanja i znanja, kao i posredstvom okoline. Demokratska sredina značajno utiče na oblikovanje sklonosti pojedinaca i pokreće njihovo ponašanje. Širenje oblasti zajedničkih interesa i oslobađanje raznovrsnih ličnih sposobnosti nije samo posljedica razmišljanja i svjesnog napora, već je rezultat aktivnog učestvovanja pojedinaca u životu zajednice, kako u pogledu participacije u donošenju odluka, tako i u smislu ličnog doprinosa u prihvatanju i ostvarivanju svojih prava i obaveza, u njegovanju demokratske kulture i univerzalnih vrijednosti“ (S. Gvozdenović, *Filosofija, obrazovanje, nastava*, 2005, str. 168–169).

*ličnosti*, koji su neraskidivo povezani sa procesom učenja i obrazovanja, s tim što je obrazovanje, prevashodno, usmjereno na sistematsko prenošenje znanja i umijeća s generacije na generaciju, od jednog pojedinca i grupe na drugog pojedinca i grupu. Prema S. Gvozdenović (2012, str. 41–42), obrazovanje se može posmatrati s užeg i šireg aspekta. Obrazovanje s užeg aspekta podrazumijeva proces prenošenja i sticanja znanja, proces razvijanja i formiranja raznovrsnih vještina i navika, proces usvajanja sistema vrijednosti i pravila ponašanja. Dok sa šireg aspekta, obrazovanje predstavlja permanentan proces ostvarivanja duhovnih vrijednosti. Esencijalna odlika tog permanentnog procesa sastoji se u povezivanju formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja u individualnom razvoju i duhovnom oblikovanju svakog pojedinca.

Činjenica je da savremeno obrazovanje ima veliku ulogu u razvoju čovjekove ličnosti i demokratskog društva, odnosno – obrazovanje ima presudan uticaj na društvenu ravnotežu, kao i blagotvorno dejstvo na mir i zadovoljstvo pojedinaca i grupa. Obrazovanje, smatra Delor (1996, str. 75–87), u toku cijelog života zasniva se na četiri stuba. Oni se mogu posmatrati i kao četiri principa, ili se prosto može reći da se obrazovanje organizuje oko četiri oblasti. Te oblasti su sljedeće: 1. *Učenje za znanje*, 2. *Učenje za rad*, 3. *Učenje za zajednički život* i 4. *Učenje za postojanje*.

1. *Učenje za znanje*: Riječ je o osposobljavanju pojedinaca da usvoje nova znanja, ali prije svega da ovladaju sredstvima saznanja.

2. *Učenje za rad*: Misli se na razvoj stručnih vještina i drugih mnogo širih vještina kao što su – sposobnost snalaženja u mnogim kompleksnim situacijama i sposobnost za timski rad.

3. *Učenje za zajednički život*: Misli se na razvijanje sposobnosti za razumijevanje drugih pojedinaca, poštovanje međuzavisnosti, rješavanje konflikta mirnim putem i slično.

4. *Učenje za postojanje*: Misli se na razvoj svih aspekata ličnosti i njenu sposobnost da djeluje što samostalnije, sa sve većom i većom odgovornošću. Povezano s tim obrazovanje ne smije da zapostavlja bilo koji aspekt individualnih potencijala: pamćenje, mišljenje, rasuđivanje, fizičke sposobnosti i prirodne sklonosti za komunikaciju. Prema Deloru (1996, str. 86), obrazovanje se u savremenom demokratskom društvu može posmatrati kao jedno „unutrašnje putovanje čije faze odgovaraju stalnom procesu razvoja ličnosti. Obrazovanje, kao sredstvo zaokruživanja uspješnog radnog života je na taj način jedan vrlo individualizovan proces ali istovremeno i proces formiranja međusobne društvene sprege.“

I vaspitanje i obrazovanje utiču na reprodukciju demokratskog društva i razvoj tolerancije. Oni predstavljaju aktivni odnos prema osmišljavanju i vrednovanju, prema kultivisanju diferenciranih potreba, vrijednosti i interesovanja; vaspitanje i obrazovanje su proces i rezultat, mogućnost za

razvoj na individualnom i društvenom planu. Za razliku od obučavanja ili instrukcije, koji mogu biti vrijednosno neutralni, vaspitanje i obrazovanje su, po svojoj prirodi, uvijek angažovan čin.

### **Vaspitanje i obrazovanje za toleranciju u savremenom demokratskom društvu**

Tolerancija igra pozitivnu ulogu u procesu razvoja demokratskog društva, a bitnu ulogu u razvoju tolerancije ima vaspitno-obrazovni sistem, kao podsistem demokratskog društvenog sistema. Tolerancija omogućuje sveprisutnu različitost, esencijalnu vrijednost za razvoj kako individualnosti, tako i opšteg dobra. Bez tolerancije nikad ne bismo mogli da saznamo svu raznovrsnost iskustva, misli, osjećanja i djelanja pojedinaca i socijalnih grupa. S jedne strane – tolerancija omogućava uspostavljanje dobrog demokratskog društva, dok s druge – demokratsko društvo treba, do određenih granica, da koristi toleranciju kako bi sačuvalo stabilnost. Određenje granica tolerancije svakako da nije neupitno. Postavlja se pitanje, gdje je tačno granica koju bi trebalo da povuče ustavni demokratski režim kad je riječ o tolerisanju netolerantnih? Prema savremenim teorijama, razgraničenje onog što bi jedno demokratsko društvo smjelo tolerisati i onoga što ne bi smjelo tolerisati uvijek je situacionistički definisano, nije jednom za svagda dato i u esenciji je pitanje mjere (S. Radenović, 2007). U savremenim razmatranjima koja se odnose na opravdanje principa tolerancije prihvatljiv je stav da tolerancija, kao što smo i istakli, pospješuje različitost. Sasvim je jasno da je jedino pod načelom tolerancije moguća koegzistencija diferenciranih skupina u savremenim društvima.

Prema Č. Čupiću (2010), dva su osnovna značenja tolerancije:

➤ Trpeljivost prema drugom mišljenju, djelovanju, ponašanju i ubjeđenju i

➤ Prihvatanje i poštovanje razlika.

U prvom značenju, tolerancija je zajedničko podnošenje štete, odricanje od realizacije djela svojih potreba, interesa i ubjeđenja. Jednostavno, tolerancija je spremnost na kompromis. Čovjek koji je tolerantan, koji je vaspitan i obrazovan da bude tolerantan, u svakodnevnom životu je omiljen jer je, prevashodno, dobar za društvo i druženje. Tolerancija, u drugom značenju, odnosi se na prihvatanje razlika, odnosno shvatanje da je život bez njih *nemoguć*. Razlike su, činjenica je, u osnovi života i zbog toga one ne bi smjele da se upotrebljavaju za produbljivanje sukoba. One bi trebalo da se koriste za oplemenjivanje, tj. za proširivanje i produbljivanje života.

Težnju ka toleranciji permanentno treba podržavati, pa čak i kada su brojne okolnosti protiv nje. Od tolerancije se ne treba odustajati, a naročito ako postoje minimalne šanse da se pomoću nje izbjegniju razni sukobi između



pojedinaca i grupa i sačuva sloboda, kao temeljna ljudska vrijednost. Trpljenje za slobodu je, prije svega, hrabro!

Razvijena politička kultura, pod kojom se podrazumijeva društveno i pojedinačno prihvatljiva upotreba političkih sredstava od strane političkih subjekata u cilju ostavrenja političkih ciljeva, osnovni je preduslov za dobro uređen demokratski poredak. Bez tolerancije nema kulture, a osobito političke kulture. Zato je potrebno da se **uloga vaspitanja i obrazovanja za toleranciju** „smjesti u temelje izgradnje demokratskog političkog poretka. Kao što tolerancija omogućava uspostavljanje dobrog demokratskog poretka, tako i taj poredak treba da koristi toleranciju kako bi sačuvalao sigurnost i stabilnost građana“ (Č. Čupić, 2001, str. 85). Zbog toga je potrebno da se u **vaspitno-obrazovnom sistemu**, kao podsistemu socijalnog sistema, određen značaj, značenje i smisao da sljedećim uslovima:

- Učenje i širenje primjera iz prošlosti koji podstiču razvoj tolerancije – kao jednog vrijednog sredstva – među pojedincima i skupinama,
- Stvaranje svijesti o značaju tolerancije za opstanak i razvoj demokratskog društva,
- Stvaranje profesionalaca sa širokom kulturom, koji će prihvatiti i poštovati druga mišljenja, uvjerenja i ubjeđenja.

Primjeri iz prošlosti, koji se odnose na toleranciju, svakako da mnogo pomažu da se određene konfliktne situacije razriješe, ali i da se donekle „uklone“ uzroci njihovog nastanka. Iz prošlosti se uzima samo ono što, u biti, predstavlja istinsku vrijednost. Ono rđavo se odbacuje, a ono umno i lijepo uzima.

Da bi se stvorila svijest, i to vrijednosna, o značaju tolerancije – kao jednom vrijednom sredstvu pomoću kojeg se ljudske razlike mogu na najbolji način uzajamno odnositi, a da ne dovedu do sukoba i ratova – sasvim je neophodno kod individue izgraditi moralnu<sup>4</sup> kulturu. Moralna kultura je

---

<sup>4</sup> Prema prof. dr Čedomiru Čupiću (2002 /B/, str. 103–105) izdvajaju se *dva etička pristupa* u savremenoj politici da bi se opravdala djelovanja i postupci, ili da bi se pomoću njih regulisao politički život. Jedan je **deontološki** (deontologija – učenje o dužnostima, odnosno šta treba činiti u različitim prilikama da bi se to moglo ocjeniti kao dobro djelovanje i postupanje), a drugi **pragmatički** (pragmatizam – učenje prema kojem je praktična korist vrhovni kriterijum mišljenja, djelovanja i ponašanja). Prema *deontološkom pristupu*, dužnost je ljudi da se uvijek moralno ponašaju i djelaju, nezavisno od prilika ili neprilika. Takvo djelovanje i ponašanje se preporučuje i za politički život. Svi koji tako ne čine su nemoralni, uzurpatori i štetočine. Prema ovom stanovištu, zlo se ne može mjeriti. Svako zlo je zlo – nema velikog i malog zla. Ako se čovjek pridržava moralnih principa, on će ih praktikovati u svakoj situaciji, premda će čovek biti na ličnog gubitku, ali će zato sebe kao čovjeka i čovječno biće, sačuvati na duži rok. Dobro se čini ne da bi to neko pohvalio, nego zato što je to samo po sebi vrijedno. Dobro se ne smije mjeriti. Zbog toga je moralni oblik života najteži, ali zato i najljudskiji. Drugi *moralni pristup je pragmatički*. Prema njemu, djelovanja i ponašanja mogu se mjeriti. Tako se

tolerantna priprema čovjeka za mudru umjerenost. Moralni pojedinac je taj koji se ponaša razumno i tolerantno. On je u svakom trenutku spreman da sasluša drugog pojedinca, da čuje drugačije mišljenje. Moralni pojedinac nije samouvjeren, a njegova svijest je otvorena. Zatvorena svijest eksplicitna je i sklona ekstremizmu. Zbog toga je sasvim nužan „prelaz iz normativne svijesti, koja propisuje kako se mora misliti i čuti, prema kognitivnoj svijesti, koja opisuje stvarnost kakva jeste i kakva može biti u najboljem smislu riječi“ (Đ. Šušnjić, 1997, str. 224).

Vaspitno-obrazovni sistem koji *stvara* istinske profesionalce, ugrađuje im dvije moći, koje imaju jednak značaj, a to su: moć savjesti i moć znanja. Pojedinac (stručnjak) koji posjeduje samo moć znanja je opasan, tj. on je izvor opasnosti, a onaj pojedinac (profesionalac) koji posjeduje i moć znanja i moć savjesti – drugačiji je, tolerantan je, spreman je i da razumije i da uvaži. Duhovni pojedinac, ističe Šušnjić, koji je svjestan mnogih pristupa svijetu oko sebe, „u sebi i iznad sebe, blag je u razgovoru, ali ne iz slabosti, već zbog snage, zbog one silne volje da upozna i drukčije no što je onaj u kome on misli, osjeća i živi. U tom naporu da razumije drugog, nije se bojao da će sebe krivo da razumije. On je osluškivao različite glasove svoga vremena i različite načine govora: samo tako imao je mogućnosti da upoređuje, bira i stvara.“ Susret s razlikama oplemenjuje život, produbljuje ga i proširuje. Učiti da se drugi ne ometa i ne ugrožava, mudro je i sasvim racionalno. Kad se pojedinac tako ponaša, onda se pruža mogućnost za suživot razlika. Na taj način se iskazuje iskrenost i stiče povjerenje drugih pojedinaca.

Vaspitanje i obrazovanje za toleranciju podrazumijeva logiku po kojoj će pojedinci nesmetano živjeti i djelati jedni pored drugih, uvažavati se, poštovati i razumijevati, a ne logiku po kojoj će oni biti jedni protiv drugih, gdje je na djelu neuvažavanje, nepoštovanje i nerazumijevanje. Svaki demokratski sistem, koji dobro funkcioniše, trebao bi da ima ovu logiku ugrađenu u pravni sistem, jer se na taj način garantuje nesmetan suživot pojedinaca i skupina. Dakle, tolerancijom se prihvataju razlike i obogaćuje život.

### Literatura:

– Aldrich, J. H. (1995), *Why parties: the origin and transformation of political parties in America*. Chicago: University of Chicago Press.

– Almond, G. A., & Verba, S. (2000), *Civilna kultura*. (S. Premec, prev.). Zagreb: Politička kultura.

i zlo može mjeriti, a sve što doprinosi koristi i uspjehu može se smatrati dobrim. Ovaj pristup relativizuje moral i mnogo toga od nemoralnog djelovanja i ponašanja se pomoću njega može braniti ili opravdati. On služi racionalizaciji nemoralnih postupaka. Moćnici i nasilnici najčešće njime pravdaju počinjena nedjela. Tako je i nastao stav: *Učinićemo malo zlo da bi pomoću njega zaustavili veliko*“.

- Almond, G. A., Pael, G. B., & Strom, K. (2009), *Komparativna politika danas*. (Lj. Nikolić, prev.) Podgorica: Univerzitet Crne Gore, Fakultet političkih nauka.
- Beždanov, S. (1989), *Politika vaspitanja i obrazovanja u SFRJ, Pedagoška enciklopedija*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bobio, N. (1990), *Budućnost demokratije*, Beograd: Filip Višnjić.
- Bull, N. (1973), *Moral Education*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Butigan, V. (1994), „Škola kao subjekt političke socijalizacije“, *Zbornik filozofskog fakulteta, Serija sociologija*, knjiga I, Niš: Filozofski fakultet.
- Cifrić, I. (1990), *Ogledi iz sociologije obrazovanja*, Zagreb: Školske novine.
- Čupić, Č. (2001), *Politika i zlo*, Beograd: Fakultet političkih nauka, Čigoja štampa.
- Čupić, Č. (2002 /A/), *SOCIOLOGIJA: struktura, kultura, vladavina*, Beograd: Fakultet političkih nauka, Čigoja štampa.
- Čupić, Č. (2002 /B/), *Politika i poziv*, Beograd: Čigoja štampa.
- Čupić, Č. (2010), *Politika i odgovornost*, Beograd: Čigoja štampa.
- Delor, Ž. (1996), *Obrazovanje skrivena riznica*, Beograd: UNESCO.
- Demaine, J. (1983), *Contemporary theories in the sociology of education*, London: The mucmillan press Ltd.
- Dirkem, E. (1981), *Vaspitanje i sociologija*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Diverže, M. (1966), *Uvod u politiku*, Beograd: Savremena administracija.
- Djui. Dž., *Vaspitanje i demokratija*, Cetinje: Obod.
- Drakulić, S. (1981), *Obrazovanje i poredak*, Rijeka: Izdavački centar.
- Drakulić, S. (1986), *Društveni položaj i problemi omladine*, Beograd: Sociologija – br. 1.
- Đelepi, E. (1976), *Škola bez katedre*, Beograd: BIGZ.
- Đurić, M. (1987), *Sociologija Maksu Vebera*, Zagreb: Naprijed.
- Đurić, M. (1989), *Mit, nauka, ideologija*, Beograd: BIGZ.
- Friedmann, G., Naville, P. (1972), *Sociologija rada*, Sarajevo: Veselin Masleša.
- Gidens, E. (2001), *Sociologija*, Podgorica: CID.
- Gidens, E. (2007), *Sociologija*, Beograd: Ekonomski fakultet.
- Gvozdrenović, S. (2005), *Filosofija, obrazovanje, nastava*, Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Gvozdrenović, S. (2006), *Metodika nastave sociologije*, Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Univerzitet Crne Gore.

- Gvozdenović, S. (2012), *Ogledi iz sociologije obrazovanja*, Nikšić: Filozofski fakultet.
- Haralambos, M. (1989), *Uvod u sociologiju*, Zagreb: Globus.
- Ivković M. (1995), *Metodika nastave sociologije*, Niš: Prosveta.
- Ivković, M. (2003), *Sociologija obrazovanja I*, Niš: Filozofski fakultet.
- Jaspers, K. (2003), *Ideja univerziteta*, Beograd: Plato.
- Jovović, Z. (2012), *Karakter društvenog sistema i obrazovanje*, Podgorica: „Vaspitanje i obrazovanje“, br. 3/2012., str. 191–213.
- Jovović, Z. (2013), *Politika, politička kultura i vaspitanje*, Podgorica: „Vaspitanje i obrazovanje“, br. 3/2013.
- Jovović, Z. (2013), *Školski sistem-škola kao društvo u malom, kao društveni mikrokosmos*, Podgorica: „Vaspitanje i obrazovanje“, br. 1/2013.
- Kant, I. (1991), *Vaspitanje dece*, Beograd: Bata.
- Kasirer, E. (1972), *Mit o državi*, Beograd: Nolit.
- Kilibarda, R. (2000), *Opšta sociologija*, Podgorica: Ekonomski fakultet.
- Kilibarda, R. (2013), *Sjaj i sjena demokratije*, Podgorica: Grafo Crna Gora.
- Kilibarda, R. (2013), *Uvod u sociologiju politike*, Podgorica: Grafo Crne Gora.
- Kin, Dž. (1995), *Mediji i demokratija*, Beograd: Filip Višnjić.
- Knežević, R. (2007), *Politička kultura*, Podgorica: CID.
- Koković, D. (1992), *Sociologija obrazovanja*, Novi Sad: Matica srpska.
- Parsons, T. (1988), *Društva – evolucijski i poredbeni pristup*, Zagreb: August Cesarec.
- Parsons, T. (1992), *Moderna društva*, Niš: Gradina.
- Pavlović, V. (1995), *Civilno društvo i mogućnosti demokratskih promena ka otvorenom društvu*, u Zborniku *Potisnuto civilno društvo*, Editor Vukašin Pavlović, Beograd: Eko centar.
- Pečujlić, M. (1980), *Univerzitet budućnosti*, Beograd: NIN.
- Pikering, Dž. (1971), *Izazov obrazovanju*, Beograd: NUBS.
- Plamenac, D. (2006), *Izabrana djela: Demokratija i iluzija: saglasnost, sloboda i politička obaveza*. Podgorica: CID.
- Podunavac, M. (1993), *Socijalizacija (politička), Enciklopedija političke kulture*, Beograd: Savremena administracija,
- Podunavac, M. (2008), *Politička kultura i politički odnosi*. Beograd: Čigoja.
- Powell, B. G. (1989), Constitutional design and citizen electoral control. *Journal of Theoretical Politics*, 1(2), 107–130.
- Pušić, N. (1968), *Klase i politika*, Beograd: Rad.

–Putnam, R. D., & Goss, K. A. (2002), Introduction. In R. D. Putnam, *Democracies in flux: The evolution of social capital in contemporary society* (pp. 3–21). New York: Oxford University Press.

–Ricer, Dž. (2009), *Savremena sociološka teorija i njeni klasični koreni*, Beograd: Službeni glasnik.

–Samardžić, S. (1993), “Politika”, *Enciklopedija političke kulture*, Beograd: Savremena administracija.

–*Sociološki leksikon* (1982), Lukić, R., Pečujlić, M., Beograd: Savremena administracija.

–*Sociološki rečnik* (2007), Mimica, A., Bogdanović, M., Beograd: Zavod za udžbenike.

–Srića, V. (1988), “*Obrazovanje i nove informacione tehnologije*”, Zagreb: Naše teme (broj 1-2).

–Suzić, N. (2001), *Sociologija obrazovanja*, Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

–Šušnjić, Đ (1997), *Dijalog i tolerancija*, Beograd: Čigoja štampa.

–Šušnjić, Đ. (1998), *Religija II*, Beograd: Čigoja štampa.

## MODERN DEMOCRATIC SOCIETY: EDUCATION AND EDUCATION FOR TOLERANCE

### **Abstract:**

Tolerance plays an important role in the process of development of democratic society. As a subsystem of social system education has crucial role. Tolerance integrates all differences which is precondition for development of individuals and wellbeing of society as a whole. Tolerance in turn helps us to understand different experiences, thoughts, feelings and actions of individuals and social groups. Tolerance is needed for establishing democratic society and should be used for preservation of social stability.

Tolerance means individuals live together in coexistence. They cherish respect for each other and understanding instead of disrespect and intolerance. Such logics should be consistent part of every democratic functional system, part of legal system to guarantee undisputed coexistence of individuals and groups. Finally, tolerance helps people to accept differences and live and enjoy life.

**Key words:** democratic society, education, tolerance

# **НАСТАВНО - ВАСПИТНИ РАД**





Vesna RADULOVIĆ<sup>1</sup>  
Natalija VOJINOVIĆ<sup>2</sup>

## PRIMJENA METODE PRAKTIČNIH I LABORATORIJSKIH RADOVA U NASTAVI GEOGRAFIJE

### Rezime:

Metoda praktičnih i laboratorijskih radova učenika jedna je od metoda koje se koriste u nastavi pri izučavanju sadržaja prirodnih nauka. Nastavne teme iz fizičke geografije su, takođe, pogodne za primjenu te metode. Na primjeru nastavne jedinice „Klimatski elementi“, koja se obrađuje u VI razredu osnovne škole, utvrdili smo putem testova znanja da je polovina ukupnog broja učenika dostigla najviši nivo postignuća. Takođe smo utvrdili da je poboljšanje rezultata u velikoj mjeri doprinijela i povećana motivacija učenika za rad i učenje. Ukupni rezultati istraživanja preporučuju metodu praktičnih i laboratorijskih radova za češće korišćenje u nastavnoj praksi.

**Cljučne riječi:** metoda, saznanji i socijalizacijski ciljevi, motivacija

### Uvod

Metoda praktičnih i laboratorijskih radova učenika nastala je kao konkretan izraz progresivističkih ideja s kraja XIX i početka XX vijeka. „**Metoda praktičnog i laboratorijskog rada** je takav način realizacije nastavnog procesa u kome se znanja stiču kroz praktičan rad i eksperimentisanje nastavnika i učenika. Naročito je neophodna i prikladna u svim predmetima koji se zasnivaju na prirodnim i tehničkim naukama“.(8: 271)

Glavni kvalitet ove metode je izmijenjeni položaj i uloga učenika u procesu nastave i učenja. „Učenjem putem djelovanja“ učenik postaje samostalan i aktivan činilac nastavnog procesa.

---

<sup>1</sup> Vesna Radulović, profesorica geografije u OŠ „Dušan Bojović“ u Župi Nikšićkoj

<sup>2</sup> Natalija Vojinović, Spec.Art Geografija prosvjetno pedagoški smjer – pripravnica



### **Metoda praktičnih i laboratorijskih radova**

Neki didaktičari smatraju laboratorijske i praktične radove dvijema nastavnim metodama. U nekim didaktikama govori se o laboratorijsko-eksperimentalnoj metodi. Ipak, laboratorijski i praktični radovi imaju mnogo više zajedničkog nego posebnog.

**Način primjene** – osim praktičnih radova i laboratorijskog eksperimenta u nastavi se mogu vrlo uspješno primijeniti duža posmatranja izvan laboratorije: u školskom vrtu, zoo kutku, voćnjaku, učionici i na drugim mjestima u mnogim nastavnim predmetima. „Ovakvim djelovanjem veoma se doprinosi razvoju učenikovih perceptivnih sposobnosti, logičkog mišljenja, sistematičnosti i urednosti.“ (8: 274)

Rad se, primjenom ovog metoda, odvija u grupama i realizuje etapno:

– formiraju se radne grupe,

– nastavnik daje zadatak i upućuje učenike u rad,

– učenici, najprije uz pomoć nastavnika, a kasnije samostalno izvršavaju zadatak,

– zajednički vrednuju rezultate.

„Rad se može odvijati frontalno, tj. kada svi učenici ili sve grupe učenika imaju isti zadatak, i višefrontalno kada svaki učenik ili svaka grupa učenika ima drugačiji zadatak.“ (3: 429)

### **Prednosti metode praktičnih i laboratorijskih radova**

- a) omogućava formiranja naučnog pogleda na svijet;
- b) u potpunosti zadovoljava sve zadatke očiglednosti i omogućava plansko posmatranje predmeta i pojava;
- c) maksimalno se aktiviraju učenici, i manuelno, i emocionalno, i misaono;
- d) podstiče se interesovanje učenika za prirodne i druge pojave i procese;
- e) razvija se samostalnost i samopouzdanje učenika;
- f) znanja stečena primjenom ove metode su dublja i trajnija;
- g) doprinosi razvijanju spretnosti, vještina i navika za rukovanje priborom i alatima;
- h) doprinosi razvijanju svjesne discipline i odgovornosti prema radu (8: 275);
- i) razvija smisao za grupni rad (3: 429);
- j) ujednačavaju se dostignuća u okviru jednog razreda (7:256);
- k) postiže se transfer učenja.

### **Nedostaci metode praktičnih i laboratorijskih radova**

- a) zahtijeva da škola bude dobro opremljena nastavnim sredstvima, aparatima, priborom, materijalima i alatima;

b) zahtijeva temeljnu pripremu nastavnika i učenika i brižljivo pripremanje ogleda i eksperimenata;

c) nije pogodna za primjenu u obradi vrlo složenih procesa koje učenici ne mogu sami da analiziraju, pa je u tom slučaju bolje primijeniti metodu demonstracije;

d) ne smije se primjenjivati u opasnim eksperimentima;

e) nije ekonomična, jer traži dosta vremena (8: 276).

Metode zasnovane na praktičnim aktivnostima nikad se ne izvode samostalno, već u kombinaciji s drugim metodama – najčešće metodom demonstracije i verbalnog izlaganja i objašnjavanja. „Njihov odnos i raspored na pojedinačnim časovima nastave mogu biti različiti, što zavisi od uzrasta učenika, specifičnosti nastavnog predmeta, značaja teme, didaktičkog cilja koji treba ostvariti i dr.“ (7: 256)

Vaspitavanje je, uz obrazovanje, suština svih procesa u školi. Primjenom metode praktičnih i laboratorijskih radova u nastavi, u značajnoj mjeri, ostvaruju se zadaci **umnog, radnog i moralnog vaspitanja**.

### **Metoda praktičnih i laboratorijskih radova u geografskom obrazovanju učenika**

Geografsko obrazovanje obuhvata tri kategorije elemenata:

– Stvarno geografsko znanje (geografske činjenice, geografske veze i geografske zakonitosti);

– Geografski način mišljenja (uočavanje prostornosti, kompleksnost posmatranja, sposobnost otkrivanja kauzalnih veza, uočavanje raznovrsnosti, utvrđivanje individualnosti, genetski pristup, sposobnost da sve geografske činjenice, veze i zakonitosti budu svrstavane u određene pojmovne kategorije i sisteme;

– Korisna umijenja i navike (rukovanje različitim mjernim instrumentima, registrovanje i obrade podataka itd.) (5: 17).

Fizička geografija je nauka iz sistema prirodnih nauka. Metode koje se koriste pri izučavanju sadržaja drugih prirodnih nauka primjenljive su i u fizičkoj geografiji. Jedna od njih je i metoda praktičnih i laboratorijskih radova učenika.

Metode zasnovane na praktičnim aktivnostima omogućavaju učenicima bliži kontakt sa stvarnošću, iniciraju buđenje želje za daljim izučavanjem istih, a možda i profesionalnim angažovanjem u budućnosti. Ove metode se obično primjenjuju u kombinaciji sa verbalnim izlaganjem, dijaloškom metodom, metodom demonstracije u geografskoj sredini ili učionici, i metodom posmatranja. Na početku primjene treba poći od prethodnih znanja i iskustava učenika. To je neophodno sa stanovišta racionalizacije, ali i motivacije učenika. Zatim treba posvetiti pažnju razvoju sposobnosti posmatranja

geografskih objekata i pojava, kao i uočavanju uzročno- posljedičnih odnosa među objektima i pojavama. Ukoliko učenici tokom rada treba da rukuju određenim instrumentima ili opremom treba ih upoznati sa njima, objasniti način korišćenja i značaj koji imaju, kao i način bilježenja izmjerenih rezultata. Neophodno je da učenici tokom rada vode bilješke, registruju rezultate posmatranja, crtaju tabele i grafikone. Vođenje bilježaka treba da bude sistematsko, najbolje na licu mjesta ili neposredno po završetku jedne faze rada, kao i da budu što potpunije, konkretnije i sa što više pojedinosti. Uporedo s bilježenjem podataka potrebno je vršiti i njihovu klasifikaciju. Uloga nastavnika je izuzetno važna, posebno u pripremljenoj fazi. Nastavnik je taj koji obezbjeđuje potrebnu opremu i materijal; daje neophodna uputstva i napomene, učestvuje u formiranju grupa i podjeli zadataka. U toku realizacije nastavnik bi trebalo da bude neko ko kontroliše tačnost postupaka i dobijenih rezultata. Nakon završetka rada vodi razgovor s **učenicima, zajedno svode razulte, vrše uopštavanja, izvode zaključke.**

Fizičko-geografske teme pogodne za primjenu metoda praktičnih i laboratorijskih radova:

- Proučavanje stijena i formiranje školske zbirke;
- Izrada topografskog profila;
- Meteorološka mjerenja i posmatranja;
- Proučavanje voda.

### **Metodologija istraživanja**

**1. Problem i predmet istraživanja:** Problem ovog istraživanja je nedovoljna primjena metode praktičnih i laboratorijskih radova u nastavi geografije. Predmet istraživanja su pedagoško-psihološki i didaktički efekti primjene metode praktičnih i laboratorijskih radova u obradi fizičko geografskih sadržaja.

**2. Cilj istraživanja** je da se eksperimentalno utvrdi uticaj primjene metode praktičnih i laboratorijskih radova na kognitivni i socijalni razvoj učenika 6. razreda osnovne škole.

**3. Zadaci istraživanja** koji slijede postavljene ciljeve su:

1. Izdvojiti sadržaje iz programa geografije za 6. razred osnovne škole pogodnih za korišćenje metode praktičnih i laboratorijskih radova u školskim uslovima.

2. Osmisliti pripreme za časove obrade realizovane primjenom metode praktičnih i laboratorijskih radova (upoznati učenike s temom, zadacima, ciljevima i finalnim proizvodom naučnog rada i formirati radne grupe; pripremiti učenike za uloge koje su im određene; konstruisati instrumente kojima će moći da se izmjere pojave u prirodi; tokom realizacije aktivnosti posmatrati ponašanje i zainteresovanost učenika za nastavnu temu).

3. Snimiti inicijalni nivo znanja učenika nakon obrade teme korišćenjem frontalnog oblika rada, verbalno-smislene metode i metoda demonstracije i ilustracije.

4. Prikupljati i sređivati naučne podatke i vršiti kvantitativnu i kvalitativnu analizu.

5. Izvršiti snimanje nivoa znanja nakon uvođenja eksperimentalnog faktora; tokom realizacije aktivnosti posmatrati ponašanje i zainteresovanost učenika za ovakav način rada.

#### **4. Hipoteze i varijable**

**Opšta hipoteza:** Pretpostavlja se da primjena metode praktičnih i laboratorijskih radova u nastavi geografije ima značajne pedagoške i didaktičke prednosti; njome se mogu postići bolji efekti učenja i veća motivacija učenika za istraživanje prirodnih pojava i procesa.

##### **Posebne hipoteze:**

1. pretpostavljamo da u programu 6. razreda osnovne škole postoje nastavne teme pogodne za primjenu metode praktičnih i laboratorijskih radova;

2. pretpostavlja se da je moguće planirati i realizovati ciljeve odabrane teme primjenom metode praktičnih i laboratorijskih radova;

3. pretpostavljamo da je nivo znanja (postignuća) učenika primjenom frontalnog oblika rada i klasičnih metoda prosječan (srednja ocjena odjeljenja 3,00);

4. pretpostavlja se da je nivo znanja (postignuća) učenika primjenom grupnog oblika rada i metoda praktičnih i laboratorijskih radova iznad prosjeka (srednja ocjena odjeljenja oko 4,00);

5. pretpostavlja se da postoje statistički značajna razlika između kognitivnog i socijalnog razvoja učenika prije i nakon uvođenja eksperimentalnog faktora (metoda praktičnih i laboratorijskih radova učenika).

**Zavisne varijable:** kognitivni i socijalni razvoj učenika nakon obrade nastavnog sadržaja metodama koje se najčešće koriste u nastavi (verbalno-smisljena metoda i metode demonstracije, ilustracije, rad sa knjigom).

**Nezavisna varijabla:** primjena metode praktičnih i laboratorijskih radova.

**5. Metode istraživanja:** naučno-eksperimentalna i deskriptivna.

**6. Tehnike i instrumenti:** posmatranje, testiranje; **instrumenti** – testovi znanja, liste posmatranja ponašanja učenika na času.

**7. Populacija, uzorak i struktura učenika:** učenici OŠ „Dušan Bojović“ Župa Nikšićka, 23 učenika VI-2 odjeljenja – 12 djevojčica i 11 dječaka

Uspjeh učenika VI-2 odjeljenja na kraju prvog polugodišta šk. 2012/13. godine (tabela br.1)

uspjeh učenika	opšti uspjeh učenika		uspjeh iz geografije	
	f	%	f	%
odličan	6	26	6	26
vr.dobar	8	35	11	48
dobar	5	28	4	17
dovoljan	0	0	2	9
nedovoljan	4	13	0	0
ukupno	23	100	23	100

tabela br.1

**8. Statistička obrada podataka:** Za statističku obradu podataka korišćeni su: aritmetička sredina, standardna devijacija, percentilni rangovi,  $X^2$  test i koeficijent kontigencije (C). Dobijeni podaci obrađeni su ručno, a prikazani su tabelarno i grafički.

### 9. Organizacija i tok istraživanja

Za utvrđivanje uspješnosti primjene metode praktičnih i laboratorijskih radova učenika odabrana je nastavna jedinica „Klimatski elementi“. Istraživanje je započeto obradom ove nastavne jedinice najčešće korišćenim metodama i oblicima rada (frontalni, individualni i rad u paru; metode rada: verbalno-smisljena, dijaloška, m. demonstracije (Microsoft PowerPoint), m. pisanja, m. ilustracije, kooperativna U-U, U-N) i u okviru nastavnim planom predviđenog vremena od 2 školska časa – 90 minuta. Opšti cilj je da učenik/učenica razlikuje klimatske elemente, da poznaje načine njihovog mjerenja i predstavljanja, kao i uzročno-posljedične odnose među njima. Nakon obrade nastavne jedinice sprovedeno je inicijalno testiranje (prilog br.3). Tokom časova obrade nastavnik je pratio angažovanost učenika i zapažanja unosio u protokol posmatranja.

Prije početka primjene metode laboratorijskih i praktičnih radova učenika, nastavnik je objasnio cilj i tok aktivnosti. Učenici su se slobodno izraženom voljom prijavili za učestvovanje u radu jedne od sedam radnih grupa. Potom su članovi grupa dogovorom izabrali vođe.

Zadaci grupa bili su: mjerenje i izračunavanje srednje dnevne temperature, mjerenje količine padavina, mjerenje brzine vjetera, određivanje pravca duvanja vjetera, posmatranje i bilježenje trajanja sunčevog sjaja, posmatranje i bilježenje oblačnosti i određivanje vrijednosti vazdušnog pritiska. Nastavnik je objasnio način mjerenja navedenih klimatskih elemenata. Učenici koji su se prijavili za mjerenje brzine i određivanje pravca duvanja vjetera imali su i zadatak da, uz pomoć roditelja, naprave instrumente – anemometar i vjetrokaz. Grupe koje su mjerile temperaturu vazduha i količinu padavina su iz kabineta fizike pozajmile termometar i menzuru.

Vrijednosti ostalih elemenata određivane su posmatranjem. Predstavnik svake grupe dobio je tabelu u koju će svakodnevno unositi vrijednosti njima zadatog klimatskog elementa. Određeno je i da praćenje vremenskih prilika traje tri sedmice. Nastavnik je za potrebe rada na hamer papiru nacrtao meteogram i dijagram za unošenje vrijednosti temperature i padavina.

Mjerenje klimatskih elemenata je započeto 11. marta. Svakog utorka predstavnici grupa učenika su donosili tabele s unijetim izmjerenim vrijednostima klimatskih elemenata za prethodnu nedjelju. Uz pomoć nastavnika unosili su podatke u meteogram i dijagram padavina i temperatura. Na osnovu unijetih podataka u meteogram, članovi sedme grupe su određivali nivo vrijednosti vazdušnog pritiska. Na posljednjem času učenici su: završili rad na meteogramu i dijagramu, na osnovu unijetih vrijednosti simbolom su predstavili tip vremena za svaki posmatrani dan i vođen je razgovor o značaju praćenja klimatskih elemenata i njihovim utiscima o realizovanim aktivnostima. Nakon realizacije aktivnosti sprovedeno je finalno testiranje.

Na svakom času nastavnik je pratio angažovanost i reakcije učenika i zapažanja unosio u protokol posmatranja.

### **Rezultati istraživanja - matematičko-statistički pristup**

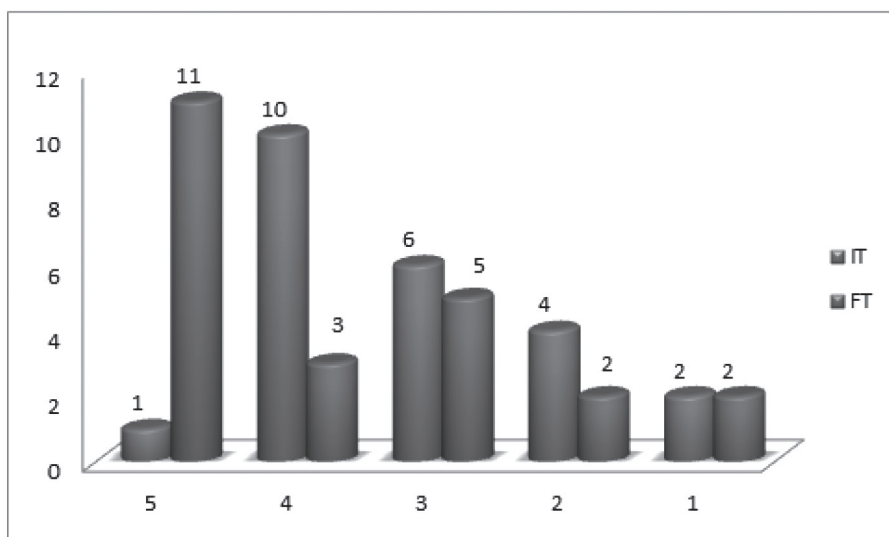
Uspjeh učenika na testu znanja, sprovedenog nakon obrađene teme „Klimatski elementi“ kombinacijom verbalno-smislene metode, dijaloške, metoda demonstracije i ilustracije (IT) i uspjeh učenika na testu znanja, sprovedenog nakon obrađene teme „Klimatski elementi“ kombinacijom verbalno-smislene metode, dijaloške i metoda praktičnih i laboratorijskih radova (FT), prikazani su u tabeli br. 2.

ocjene učenika	uspjeh učenika na inicijalnom testu		uspjeh učenika na finalnom testu	
	f	%	f	%
<b>Odličan</b>	1	4	11	48
<b>vr.dobar</b>	10	43	3	13
<b>dobar</b>	6	28	5	21
<b>dovoljan</b>	4	17	2	9
<b>nedovoljan</b>	2	9	2	9
<b>ukupno</b>	23	23	100	100

**tabela br. 2**

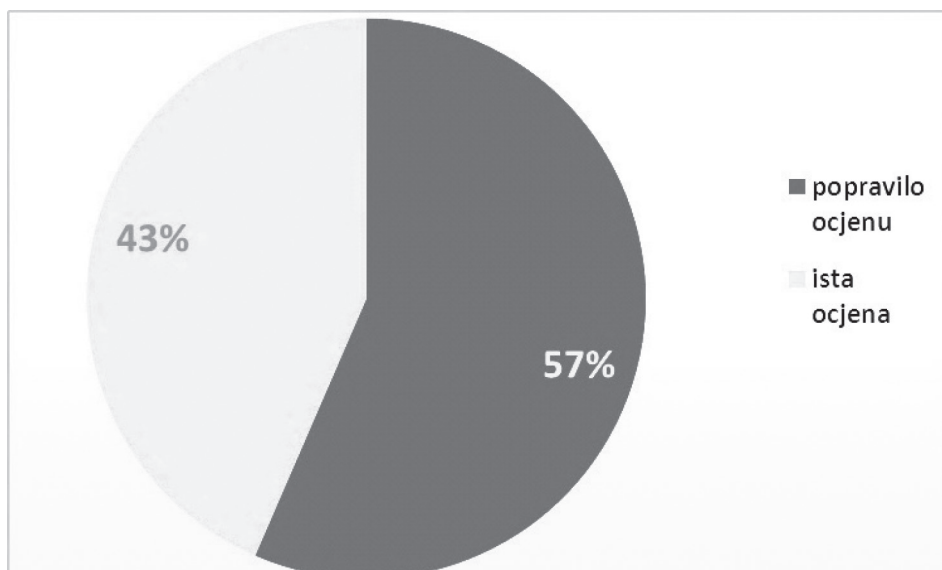
**Srednja ocjena odjeljenja** na IT iznosila je 3,13, a na FT – 3,82  
 Broj učenika koji je na IT ostvario ocjenu 5 je 1 ili 4%, a na FT 11 ili 48%;  
 broj učenika koji je na IT ostvario ocjenu 4 je 10 ili 43%, a na FT 3 ili 13%;  
 ocjenu 3 na IT ostvarilo je 6 učenika ili 28%, na FT 5 učenika ili 21%; ocjenu

2 ostvarilo je na IT 4 učenika ili 17%, a na FT 2 učenika ili 9%. Nedovoljnu ocjenu 1 i na IT i na FT dobila su po 2 učenika (tabela br. 2, grafik br.1 )



grafik br.1

Iz navedenih podataka vidi se da je 13 učenika ili 57% popravilo ocjenu na finalnom testu, u odnosu na inicijalni, dok je 10 učenika ili 43% ostvarilo isti uspjeh. Nijedan učenik nije ostvario lošiji uspjeh na FT u odnosu na IT. (grafik br. 2)

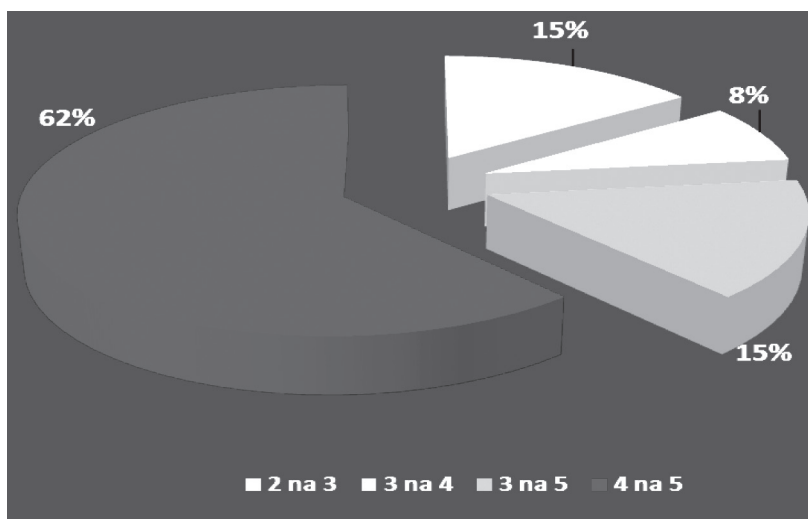


grafik br.2

Najveći broj učenika ili 62% (od broja učenika koji su popravili ocjenu) je popravilo ocjenu sa 4 na 5, sa ocjene 3 na 5 - 15%, kao i sa 2 na 3; najmanji broj učenika ili 8% popravilo je sa 3 na 4. (tabela br. 3, grafik br. 3)

ocjene	sa 1 na 2		sa 2 na 3		sa 3 na 4		sa 3 na 5		sa 4 na 5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
br.učenika	0	0	2	15	1	8	2	15	8	62

tabela br.3



grafik br.3

Veza između uspjeha učenika i metode praktičnih i laboratorijskih radova utvrđena je već izračunavanjem aritmetičkih sredina inicijalnog i finalnog testa. Maksimalan broj poena na oba testa bio je 60. Aritmetička sredina na inicijalnom testu iznosila je 36, a na finalnom 43 poena.

### Percentilni rangovi

Percentilni rangovi nam pokazuju koliki skor ima 20% najuspješnijih i 20% najlošijih učenika.

IT	FT
1. 54	1. 60
2. 50	2. 59
3. 48	3. 58
4. 48	4. 57
5. 48	5. 56



19. 28    19. 31  
 20. 24    20. 28  
 21. 18    21. 16  
**22. 11    22. 11**  
**23. 6    23. 8**

Percentilni rangovi nam pokazuju da je na IT 20% najuspješnijih učenika imalo skor veći od 48 poena ili najmanje 80% od maksimalnog broja, a da je 20% učenika sa najlošijim rezultatom ostvarilo manje od 28 poena ili 46,6%; na FT 20% najuspješnijih učenika imalo skor veći od 56 poena ili najmanje 93,3% od maksimalnog broja, a da je 20% učenika sa najlošijim rezultatom ostvarilo manje od 31. poena ili 51,6%.

Tokom realizacije svih aktivnosti, vršeno je i plansko i sistematsko posmatranje manifestacija i reakcija učenika odjeljenja 6-2. Kao instrument korišćena je lista posmatranja specijalno priređena za ovo istraživanje. Vršeno je posmatranje i bilježenje modela ponašanja učenika tokom časova na kojima je korišćena verbalna i ilustrativno-demonstrativna metoda, i njihovo ponašanje tokom časova na kojima je primjenjivana metoda praktičnih i laboratorijskih radova učenika. Prije početka posmatranja predviđena su četiri modela ponašanja učenika u nastavi, a bilježenje je vršeno za svakog učenika pojedinačno. Modeli ponašanja učenika predviđeni listom posmatranja bili su: # kreativno učestvuje u radu, \*motivisano prati i posmatra; ■ nezainteresovano sluša; 0 ometa rad. Dobijeni rezultati su prikazani u tabeli br.4

modeli ponašanja	#		*		■		0		ukupno	
	F	%	f	%	F	%	f	%	f	%
<b>1.posmatranje</b>	<b>9</b>	<b>39</b>	<b>12</b>	<b>52</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>23</b>	<b>100</b>
<b>2. posmatranje</b>	<b>20</b>	<b>87</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

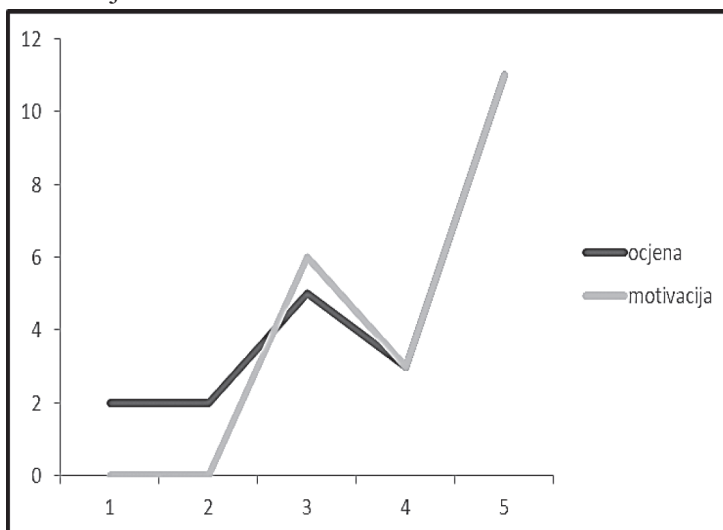
**(tabela br. 4)**

Evidentno je da je se broj učenika koji kreativno učestvuju u radu, kada je korišćen metod praktičnih i laboratorijskih radova, popeo na čak 20 ili 87%; samo jedan učenik (4%) je samo pratio šta se dešava, dok se dva učenika (9%) nije uključivalo u rad. Iz iznijetih podataka se jasno vidi da su učenici veoma dobro prihvatili novi metod rada i da su bili značajno motivisani da i oni aktivno učestvuju u radu. (grafik br. 4)



**grafik br.4**

Kad se dobijeni rezultati uporede sa uspjehom učenika pokazanom na testu znanja dobijaju se sljedeći rezultati: nakon IT je utvrđeno da su na časovima aktivno učestvovali u radu učenici koji su na testu pokazali sljedeći uspjeh – 1 odličan učenik, 6 vrlo dobrih, 2 dobra; motivisano je pratilo i posmatralo 4 vrlo dobra, 4 dobra i 3 dovoljna učenika; nezainteresovano su slušala 1 dovoljan i 2 nedovoljna učenika. Nakon FT (**grafik br. 6**) utvrđeno je da su na časovima aktivno učestvovali u radu učenici koji su na testu pokazali sljedeći uspjeh – 11 odličnih učenika, 3 vrlo dobrih, 5 dobrih i 1 dovoljan; motivisano je pratio i posmatrao 1 dovoljan učenik; dok su nezainteresovano slušala 2 nedovoljna učenika.



**grafik br. 5**

Utvrđivanjem stepena povezanosti uspjeha učenika i motivacije za rad tokom primjene metode praktičnih i laboratorijskih radova utvrđena je vrijednost  $X^2$  testa od 29,4. U odnosu na granične vrijednosti  $X^2$  od 9,488 i 13,277, za broj stepeni slobode  $df=4$  i na oba nivoa značajnosti 0,05 i 0,01, očigledan je značajan uticaj uvedene metode rada na motivaciju i aktivnost učenika. Veza između motivacije učenika za rad i metode praktičnih i laboratorijskih radova iznosi  $C=0,7$

## Zaključak

–Fizička geografija je nauka iz sistema prirodnih nauka, a fizičko-geografski sadržaji čine sastavni dio aktuelnog nastavnog plana i programa za osnovnu školu. Kao i kod drugih nastavnih predmeta iz grupe prirodnih predmeta, moguće je izdvojiti sadržaje kod kojih je poželjna primjena nastavnih metoda zasnovanih na principu očiglednost (metod praktičnih i laboratorijskih radova) – **I pothipoteza**

–Za uspješnu primjenu metode praktičnih i laboratorijskih radova neophodna je dobra priprema, kako nastavnika tako i učenika – **II pothipoteza**

–Primjenom klasičnih nastavnih metoda i frontalnog oblika rada pri obradi nastavne jedinice „Klimatski elementi“ postiže se prosječan nivo postignuća učenika. Srednja ocjena odjeljenja, nakon inicijalnog testa, iznosila je 3,13 – **III pothipoteza**

–Primjenom metode praktičnih i laboratorijskih radova i grupnog oblika rada nakon obrade nastavne jedinice „Klimatski elementi“ postiže se nadprosječan nivo postignuća učenika. Srednja ocjena odjeljenja, nakon finalnog testa, iznosila je 3,82 – **IV pothipoteza**

–Utvrđivanjem stepena povezanosti uspjeha učenika tokom primjene metode praktičnih i laboratorijskih radova izračunato je da je aritmetička sredina na finalnom testu povećana za 7 poena u odnosu na inicijalni test. Veza između motivacije učenika za rad i metode praktičnih i laboratorijskih radova iznosi  $C=0,74$  čime se potvrđuje veza između povezanosti motivacije za rad i metode praktičnih i laboratorijskih radova učenika – **V pothipoteza**

Potvrđivanjem svih pet pothipoteza potvrđuje se i **opšta hipoteza** da primjena metode praktičnih i laboratorijskih radova u nastavi ima značajne pedagoške i didaktičke prednosti; njome se postižu bolji efekti učenja i veća motivacija učenika za istraživanje prirodnih pojava i procesa.

## Literatura:

- Grupa autora (1996): *Opšta pedagogija*, Učiteljski fakultet, Beograd
- Kundačina, dr Milenko i Bandur dr Veljko (2002): *Metodološki praktikum*. Užice, Učiteljski fakultet
- Grupa autora (1963): *Enciklopedijski rečnik pedagogije*, Zagreb, Matica hrvatska
- Prodanović, dr Tihomir i saradnici (1975): *Istraživanje u nastavi*, Novi Sad, RU „Radivoj Čipranov“
- Romelić, dr Jovan(2004): *Metodika nastave geografije*, Novi Sad, Prirodno-matematički fakultet Univerziteta u Novom Sadu Departman za geografiju, turizam i hotelijerstvo
- Rudić, dr Vujadin (1982): *Metodika nastave geografije*, Beograd, Naučna knjiga
- Trnavac, dr Nedeljko i Đorđević dr Jovan ( 2005): *Pedagogija*, Beograd, Naučna knjiga
- Vilotijević, dr Mladen (1999): *Didaktika 3*, Beograd, Učiteljski fakultet
- [www.dgt.uns.ac.rs](http://www.dgt.uns.ac.rs)

## USE OF PRACTICAL AND LAB WORK METHODS IN THE TEACHING OF GEOGRAPHY

### Abstract:

Method of practical and lab work methods of students' works is used in teaching of sciences. Topics in physical geography are very applicable for exercising such methods. Testing the topic "Climate elements" taught in 6<sup>th</sup> grade of primary school we have concluded more than one half of students achieved maximum attainments. We also concluded the role of high motivation in this case contributed to high results a great deal. Overall results of research recommend more frequent use of practical and lab work methods in teaching practice.

**Key words:** method, cognitive and socialization aims, motivation



*Duško BJELICA<sup>1</sup>,  
Jovica PETKOVIĆ<sup>2</sup>*

## FIZIOLOŠKI OSNOVI U SPORTSKOM TRENINGU

### **Rezime:**

Svaka sportska disciplina ostvaruje se u četiri osnovne faze: obučavanje tehnike, usvajanje tehnike, teorijsko i praktično savladavanje taktike, i trening. Od navedenih faza ostvarivanja i usvajanja sportske discipline, sportski trening ima dominantno mjesto. Od svih aktuelnih naučnih disciplina, u fazi treninga fiziologija ima najznačajniji udio. Procesi koji se u toku treninga odigravaju u CNS-u (centralnom nervnom sistemu), u mišićnim kontrakcijama, u kardiorespiraciji, u digestivnom traktu i u funkciji žlijezda s unutrašnjom sekrecijom, izučavaju se u oblasti humane fiziologije. S toga poznavanje principa i fizioloških osnova sportskog treninga je osnova svakog kvalitetnog programiranog trenažnog procesa.

**Cljučne riječi:** trening, program treninga, hemizam kontrakcije, krebsov ciklus, tonus.

### **Uvodne napomene**

U čovečjem organizmu postoje tri vrste mišića: poprečno-prugasti (aparati za kretanje), poprečno-prugasti (srčani mišić), i glatki mišići (mišići digestivnog trakta). Samo mišići u sastavu aparata za kretanje podliježu volji sportiste. To je ujedno i muskulatura, koja ima najznačajniju funkciju u sportskom treningu, stoga je neophodno i poznavanje suštine mišićne kontrakcije.

Osnovni strukturni element skeletnog mišića je mišićno vlakno. Njegov prečnik zavisi od funkcionalnih osobnosti mišića, ali nije veći od 0,1 mm. Dužina vlakana u mišićima čovjeka je srazmjerna dužini samog mišića, a poneki put vlakna mogu da se prostiru uzduž cijelog mišića. Motorni nervi

---

<sup>1</sup> Prof. dr Duško Bjelica, Fakultet za sport i fizičko vaspitanje – Nikšić

<sup>2</sup> Doc. dr Jovica Petković, Fakultet za sport i fizičko vaspitanje – Nikšić

obrazuju na površini vlakna žbunaste motorne završetke koji ostvaruju kontakte sa mišićnim vlaknom preko tananih vlakana – terminalnih grančica. Jedno mišićno vlakno može da ima nekoliko nervnih završetaka.

Obim nervnih stabala koji dopiru do mišića nalazi se u određenoj korelaciji ne samo sa masom mišićnog tkiva nego i sa funkcijom mišića. U mišićima dinamičkog tipa (vretenasti mišići) jedno nervno vlakno dolazi na 1,5 mg težine mišića, u mišićima statičkog tipa (perasti mišići) – na 7,5 mg, u mišićima prelaznog tipa – na 2,5 mg. Ukoliko mišić obezbjeđuje veću raznovrsnost pokreta, utoliko je značajnija količina nervnih vlakana koja ga inerviraju. Osim somatske, motorne i osjećajne inervacije, poprečno – prugasti mišići su još inervirani i simpatičkim vlaknima.

Sva mišićna vlakna imaju dobro snabdijevanje krvlju, uslovljeno ne samo dobrom protočnošću arterija, vena i kapilarne mreže već i postojanjem unutar mišićnih vaskularnih anastomoza. Što je mišić aktivniji, to mu je gušća vaskularna mreža.

Mišićno vlakno pokriveno je elastičnim omotačem – sarkolemom. Njena trajnost i elastičnost određuje se kolagenim vlaknima koja obrazuju na površini mišićnom vlakna gustu mrežu, vidljivu samo elektronskim mikroskopom. Unutrašnji dio sarkoleme zove se plazmatična membrana; ona se sastoji iz bimolekularnog sloja lipida, s obje strane pokrivenog monomolekularnim bjelančevinskim slojem. Plazmatična membrana ne odvaja samo ćeliju od sredine koja je okružuje, već i reguliše razmjenu materija među ćelijama. Za neke materije, plazmatična membrana je sasvim nepropustljiva, za druge je propustljiva u oba smjera, za treće, opet, propustljiva je samo u jednom smjeru. Njena propustljivost mijenja se u zavisnosti od funkcionalnog stanja mišićnog vlakna i za različite materije u različitoj mjeri. Sem toga, membrana ima funkciju izolacije dvaju jonskih bazena, i ima električno punjenje, koje stvara između spoljašnje i unutrašnje površine razliku potencijala. Veličina ovog potencijala zavisi od stepena razlike koncentracija jona kalijuma između unutraćelijskog i vanćelijskog prostora: u unutrašnjosti vlakna koncentracija jona kalijuma veća je za 20-40 puta izvan njega. Promjena membranskog potencijala u rezultatu oslobađanja jona kalijuma iz mišićnog vlakna igra važnu ulogu u ostvarivanju njegove osnovne funkcije – kontrakcije.

U unutrašnjosti mišićnog vlakna, ispod sarkoleme, nalazi se sarkoplazma – tečan bjelančevinski koloidni rastvor, koji okružuje kontrakcione elemente mišićnog vlakna – miofibrile i njegove organoide. Sarkoplazma se odlikuje značajnom ljepljivošću i stoga nešto usporava kontrakciju i opuštanje vlakana (unutrašnje trenje mišića – viskoznost).

Frakcionisanje bjelančevina sarkoplazme pomoću elektroforeze omogućuje da se izdvoji više frakcija, pri čemu mnoge od njih ne predstavljaju individualne bjelančevine, već grupe bjelančevina koje imaju bliske vrijednosti molekularne težine. Tu spadaju, prije svega, različite enzimatične

bjelančevine: enzimi glikolize, kreatinkinaza, miokinaza, adenildezaminaza. Sarkoplazmatičnim bjelančevinama pripada i mioglobin, srodan po strukturi hemoglobinu krvi. Mioglobin je izvor rezerve kiseonika iz krvi unutar mišićnog vlakna radi obezbjeđenja oksidacionih procesa koji se u njemu vrše. Na kraju, sarkoplazma sadrži mioalbumin – rezervnu bjelančevinu mišića. Naročito značaj imaju mitohondrijalne bjelančevine, strukturno organizovane u mitohondrijalnim membranama, koje se odlikuju aktivnošću enzima aerobno biološke oksidacije spregnute sa fosforilizacijom (enzimi ciklusa trikarbonskih kiselina i oksidacionog lanca, prenosioci elektrona – hromi proteidi i citohromi koji sadrže gvožđe).

Sem različitih u vodi rastvorljivih bjelančevina, u sarkoplazmi se nalaze i nebjelančevinski sadržaji – grudvice glikogena i kapljice masti.

Miofibrilarne bjelančevine takođe se dijele na niz frakcija. To je prije svega miozin – osnovna kontraktilna bjelančevina miofibrila – koji se sastoji od dvije individualne bjelančevine; teškog H – i lakog L – meromiozina. Miozin se odlikuje adenzin trifosfatnom aktivnošću i spada u grupu tiolovih enzima. Enzimatična aktivnost miozina uslovljena je HS-grupama koje se nalaze u njemu. Vezivanje ovih grupa jonima teških metala, oksidacija i drugi putevi inaktivacije dovode do smanjenja (ili potpunog gubitka) kontrakcionih svojstava miozina.

Druga najvažnija bjelančevina miofibrila je aktin. Poznata su dva njegova oblika – globularni A-aktin i fibrilarni F-aktin, koji predstavlja produkt konvertibilne polimerizacije prvog. Pri mišićnoj kontrakciji F-aktin se sjedinjuje sa miozinom, obrazujući nov bjelančevinski kompleks, aktomiozin.

Pored ovih osnovnih bjelančevina u miofibrilama se nalazi tropomiozin i različite u vodi rastvorljive bjelančevine. Tropomiozina ima naročito mnogo u mišićima beskičmenjaka, kao i u embrionalnoj muskulaturi. U skeletnim mišićima odraslih sisara i čovjeka on iznosi samo oko 4% bjelančevina miofibrila i nalazi se uglavnom u oblasti diskova Z. Po svoj prilici, on ne predstavlja posebnu bjelančevinu, već bjelančevinski kompleks i igra određenu ulogu pri statičkom naprezanju mišića.

Nebjelančevinskim (ekstraktivnim) materijama koje sadrže azot i koje se nalaze u mišićnom vlaknu pripadaju makroenergična jedinjenja (adenozin trifosfat, adenzin difosfat (ADP) i drugi tri – i difosfonukleotidi, kreatinfosfat) monofosfonukleotidi (prije svega adenzin monofosfat), nukleozidi, kreatin, karnozin, anserin, karnitin, slobodne aminokiseline, amonijak, tripeptid glutation i dr.

U bezazotne ekstraktivne supstance spadaju glikogen, heksozo i triozaofosforni estar, mliječna i pirogroždana kiselina, niz među produkata ciklusa trikarbonskih kiselina (čilibarna kiselina slobodne neesterifikovane masne kiseline, ketonska tijela (B-hidroksi buterne i aceto-sirćetna kiselina) i holesterin. U mišićima se nalazi takođe značajna količina fosfolipida



(holinfosfatidi, etanolaminofosfatidi, inozotolfosfatidi, serinofosfatidi i dr.), koji ulaze u sastav membrana mišićnog vlakna prije svega membrana mitohondrija. Na kraju, u mišićnom vlaknu nalaze se različiti mineralni joni.

Važan elemenat sarkoplazme predstavlja sarkoplazmatična mreža (ili sarkotubularni sistem). Ona se sastoji od uzdužnih i poprečnih membrana i cjevčica. Membrane formirane od bjelančevinskih i lipidnih molekula, mogu biti dvoslojne i jednoslojne. Periferni krajevi cjevčica dodiruju sarkolemu i otvaraju se u spoljnu sredinu. Unutar vlakna one idu u poprečnom pravcu na nivou diskova miofibrila i obrazuju mrežasti sistem kanalčića i cisterni. Kroz cjevčice mogućna je direktna razmjena materija sa sredinom koja okružuje vlakno. Pri nadražnosti mišića u uzdužnim cjevčicama dolazi do izdvajanja jona kalcijuma. Ovaj proces je povezan sa depolarizacijom plazmatične membrane i praćen je oslobađenjem aktivacione toplote. Istovremeno sarkoplazmatična mreža radi kao «kalijumova pumpa», koja skuplja jone kalcijuma poslije njima izazvanog efekta – aktivacije adenozin trifosfataze. Ovo odstranjenje jona zahtijeva utrošak energije.

U sarkoplazmi se nalaze, takođe, mitohondrije, koje predstavljaju osnovno mjesto generisanja energije u mišićnom vlaknu i njenog akumuliranja u makroenergičnim vezama adenozin trifosfata. Smještaju se uglavnom oko kontrakcionih dionica miofibrila, gdje je potreba adenozin trifosfata najveća.

Mitohondrije skeletnih mišića relativno su male, ali ipak na njih otpada 10%, i više, ukupne sadržine bjelančevina u mišiću. Mitohondrije su okružene spoljnom membranom, od koje se odvajaju paralelene pločaste i cjevaste unutrašnje membrane. Prostor između njih ispunjen je koloidnim bjelančevinskim rastvorom – matriksom. Sve mitohondrijalne membrane sastoje se od dva bjelančevinska sloja, između kojih je prostor ispunjen dvostrukim slojem lipida. Na unutrašnjim membranama struktuirani su enzimi oksidacionog ciklusa i komponente oksidacionog lanca, grupisani u određene enzimatične ansamble – subjedinice membrana.

Na kraju obavezan organoid mišićnog vlakna, kao i svake ćelije, predstavljaju mikrozomi (ribozomi), koji se talože tek pri vrlo velikim ubrzanjima i koji služe kao mjesto za sintezu bjelančevina.

Miofibrile su najtanje niti, odlikuju se poprečnim prugama, naročito jasno vidljivim u polarizovanom svijetlu. One se smještaju u sarkoplazmi difuzno ili se grupišu u polja, što zavisi od funkcionalnog opterećenja mišića, kao i njihova kvantitativna korelacija sa sarkoplazmom. Pomoću ultrazvuka mogu se miofibrile razložiti u mnoštvo najtanjih vlakana bez poprečnih pruga, ali koja ispoljavaju pozitivnu dvostruku refrakciju.

Mišićne fibrile sastoje se iz tankih (izotropskih, aktinskih i debelih (anizotropnih, miozinskih) profibrila. Mjesto prvih označava se kao disk I, drugih – disk A. U ovom posljednjem razlikuju se zona H (mjesto gdje ne ulaze krajevi tankih profibrila), i centralna zona M, gdje debele profibrile

obrazuju zadebljanja. Disk I dijeli se po sredini diskom Z, koji prolazi preko cijelog prečnika mišićnog vlakna i koji predstavlja membranu; kroz nju prodiru tanke protofibrile. Disk Z ih sjedinjuje sarkolemom. Rastojanje između dva diska Z naziva se sarkomerom (Sl.6).



Sl.1. Mišićno vlakno (actin-miosin).

Između tankih i debelih protofibrila otkriveni su mostići, obrazovani od izraštaja koji se odvajaju od jednih i drugih. Na poprečnom presjeku u oblasti zone M među debelim protofibrilama otkrivene su veze koje idu od svake fibrile prema šest drugih koje je okružuje. Prema grafičkom prikazu ove veze postavljene su jedna prema drugoj pod uglom od 60°. One objedinjuju miozinske protofibrile. Ove poslijednje povezane su mostićima tankim, aktinskim protofibrilama, a ove (posredstvom diskova Z) sa sarkolemom, koja prelazi u tetivu. Prema tome, fibrilarni aparat mišićnog vlakna predstavlja jedinstven mehanički sistem.

Debele miozinske protofibrile imaju strukturu spirale. Molekuli miozina sastoje se iz dviju spirala – spirale L-meromiozina i H-meromiozina, sa zadebljanjem na jednom kraju.

### Hemizam kontrakcije i opuštanja mišića

Iako se na polju hemizma mišićne kontrakcije istražuje već više od dva vijeka, potpuno poznavanje tog kabločnog procesa još nije sasvim utvrđeno. Jedino što je sigurno jeste shvatanje da se hemijska energija, koja se oslobađa u toku katabolizma pretvara u mehaničku. Savremene hipoteze su prilično kontradiktorne, i sva problematika hemizma mišićne kontrakcije mogla bi se generalno svesti na tri aspekta:

- 1) Energetski – što služi kao osnovni izvor energije mišićne kontrakcije;
- 2) Morfološki – šta se dešava u mišićnom vlaknu pri kontrakciji;
- 3) Biofizički – kako se energija transformiše u mehaničku energiju.

Osnova kontrakcije mišićnog vlakna sastoji se u uzajamnom djelovanju između tankih i debelih protofibrila prilikom čega dolazi do uvlačenja tankih

protofibrila u disk A. Taj proces se pokreće jonima kalcijuma, koji aktiviraju adenozin trifosfatazu, lokalizovanu u M-meromiozinskim glavicama debelih protofibrila.

Čim motorni impuls, koji se prenosi nervom, dođe do krajnje motorne ploče nervnog završetka, u ovom posljednjem se izdvaja acetilholin, koji difundira kroz membranu krajnje ploče, dolazi u kontakt sa mišićnom membranom i depolarizuje je. Pri tome se acetilholin brzo razara holesterazom. Smanjenje membranskog potencijala naglo povećava propustljivost membrane za jone natrijuma ( $\text{Na}^{++}$ ). Ovi joni usmjeravaju se prema unutrašnjosti mišićnog vlakna, što još više snižava membranski potencijal. Porast koncentracije jona natrijuma dovodi do slabljenja daljeg njegovog prodiranja u mišićno vlakno. Povećana propustljivost za jone natrijuma smenjuje se s povećanom propustljivošću za jone kalijuma. Oslobođanje ovih posljednjih iz mišićnog vlakna izaziva u smanjenje pozitivnog punjenja i sniženje membranskog potencijala do nivoa mirovanja. Pojava akcionog potencijala prethodi razvoju naprezanja mišićnog vlakna. On dostiže maksimum kroz 3-5 msek. poslije nadražaja. U trenutku sniženja potencijala počinje sve veći rast, a zatim oslobođanje jona kalcijuma sarkoplazmatične mreže, koje dostižu najveće vrijednosti kroz 12-15 msek. U vrijeme povećanja koncentracije slobodnog kalcijuma ( u periodu od 7 do 12 msek. poslije nadražaja) napregnutost mišićnog vlakna opada. Ovo takozvano latentno opuštanje objašnjava se promjenom dužine elemenata sarkoplazmatične mreže kao rezultat gubitka kalcijuma i smanjenja unutrašnjeg osmotskog pritiska, koji povlači za sobom i oslobođanje vode. Kada pak koncentracija oslobođenih jona kalcijuma dostigne maksimum, razvija se kontrakcija mišićnog vlakna. Za aktivaciju svakog enzimatičnog centra adenozin trifosfataze potrebna su dva jona kalcijuma.

### **Krebsov ciklus**

Prilikom metabolizma srednjeg intenziteta, biohemizam mišićne kontrakcije održava kružni tok, koji se u praksi naziva Krebsov ciklus. Krebsov ciklus počinje sa razlaganjem pirogroždane kiseline ugljen dioksidi vode. Prva faza je njena dekarboksilacija, prilikom koje se ona vezuje za koencim A, formirajući acetyl koencim A. tada dolazi do oslobođanja  $2\text{H}$ , i stvara se ugljen dioksid. zatim se acetyl koencim A sa oksalsirćetnom kiselinom i stvara limunsku kiselinu, koja zatim prolazi preko cisako-nitinske u izoliminsku, zatim u oksal-čilibarsku, pa u alfa-keta-glutanu, pa u čilibarnu, fumarnu, jabučnu, i ponovo u oksalsirćetnu kiselinu, čime se Krebsov ciklus završava. U tom procesu se za svaki krug dobija jedan adenozin trifosfat, osam H, dva ugljen dioksid i koencim A, tj, za svaki molekul glikoze dva adenozin trifosfata, 16 H, četiri ugljen dioksida dva koencima A.

Da bi se acetylkoencim A mogao razložiti, neophodno je da mitohondrije

sadrže određeni broj molekula oksalsirćetne kiseline, koje se u mitohondrijama sintetise iz pirogroždane kiseline. Pirogroždana kiselina se vezivanjem za ugljen dioksid karboksiliše i formira oksalsirćetnu kiselinu. Za spajanje ugljen dioksida piruvičnom kiselinom neophodan je jedan molekul adenozin trifosfata. Taj adenozin trifosfat se u prisustvu jona mangana razlaže i aktivira karboksilažu piruvične kiseline.

Krebsov ciklus dalje nastavlja svoje kruženje pretvaranjem alfa ketoglutarne kiseline u ćilibarnu kiselinu (sukcinilnu kiselinu), pri čemu se sintetise jedan molekul adenozin trifosfata. Ovaj proces se obavlja uz učešće neorganskog fosfata i GDP (gvanozin difosfata), čime se dalje oformi GTP (gvanozin trifosfat) i ćilibarna kiselina. Energetski potencijali adenozin trifosfata i gvanozin trifosfata su približno podjednaki, prenijeće se visoko energetska fosfatna grupa sa gvanozin difosfata na adenozin difosfat uz učešće enzima fosfokinaze, i nastaje adenozin trifosfat i gvanozin difosfat. Time se pri svakom ciklusu sintetise jedan molekul adenozin trifosfata, dok se za molekul glikoze dobiju dva molekula adenozin trifosfata. Ne treba smetnuti s uma da je adenozin trifosfat osnovni izvor energije, koji omogućava odvijanje mišićne kontrakcije, odnosno generiše mehaničku silu, kojom svaki živi stvor može po svojoj volji da raspolaže.

### **Autoregulacija razmjene materija prilikom mišićne aktivnosti**

Energetski metabolizam žive ćelije (pa i mišićne) sastoji se iz procesa koji proizvode i troše energiju. Ravnotežu među njima određuje stacionarni nivo adenozin trifosfata – univerzalnog izvora energije određenih reakcija u procesu razmjene materija i fizioloških funkcija. Aktivacija funkcionalne aktivnosti izaziva cijepanje adenozin trifosfata i odgovarajuće povećanje koncentracije adenozin difosfata i neorganskog fosfata, koji, sa svoje strane, stimulise procese koji isporučuju energiju, doprinoseći obnavljanju poremećenog energetskog bilansa.

Sistem koji trenutno reaguje na promjene balansa adenozin trifosfata u mišiću pri njegovom prelasku od mirovanja ka intenzivnom radu predstavlja kreatinkinazna reakcija. Ta reakcija, koja obezbjeđuje resintezu adenozin trifosfata na račun kreatinfosfata, reguliše se koncentracijom supstrata po zakonu aktivnih masa. Međutim, ona sama ne može da obezbijedi obnavljanje balansa adenozin trifosfata s obzirom na male rezerve kreatinfosfata.

Povećanje potencijala fosforilacije u ćelijama radnog mišića, koje se ne kompenzira kreatinkinaznim sistemom, uslovljava aktivaciju oksidativne fosforilacije u mitohondrijama i glikolitičke fosforilacije u citozolima. Oba ova procesa zahtijevaju mobilizaciju izvora energije. Ona počinje sa intenzifikacijom fosforolize glikogena mišića.

Mišić koji miruje sadrži vrlo malo visokoaktivne forme fosforilaze **a**, manje aktivna forma fosforilaze **b**, koja aktivira adenozin monofosfat,

potisnuta je visokom koncentracijom adenozin trifosfata u mišiću. Pri tetanusnoj koncentraciji mišića, sadržaj fosforilaze **a** brzo raste. Ali, povećanje fosforilazne aktivnosti vrši se na dva načina: putem pretvaranja fosforilaze **b** u **a** (što se ostvaruje utroškom adenozin trifosfata) i putem aktivacije fosforilaze **b** adenozin monofosfatom uz uslov sniženja nivoa adenozin trifosfata u mišiću. Sem toga, povećanju aktivnosti fosforilaze doprinose, po svoj prilici, oslobađanje iz nerastvorljivih granula i izlaženje u citoplazmu, kao i povećanje, pri mišićnoj kontrakciji, jona natrijuma u mišićnom vlaknu koji aktiviraju fosforilazu.

Drukčije stoji stvar sa mobilizacijom glikogena jetre. Pri intenzivnoj mišićnoj aktivnosti sadržaj adenozin trifosfata u jetri se vrlo malo smanjuje. Prema tome, uzroke aktivacije fosforilaze u jetri treba tražiti u faktorima izvan jetre. U izvjesnoj mjeri jedan od njih može biti hipoksija, ali je verovatnije da glikoliza u jetri postaje intenzivnija pod dejstvom simpatiko-adrenalnih uticaja u vezi sa povećanjem inkrecije adrenalina radom nadbubrežnih žljezda i lučenja noradrenalina simpatičkim nervnim završecima pri mišićnoj aktivnosti.

Poznato je da kateholamini (noradrenalin i adrenalin) predstavljaju aktivatore adenilatciklaze – enzima koji katalizuju formiranje ciklične 3-5 adenozin monofosfat iz adenozin trifosfata. Ciklični pak adenozin monofosfat aktivira fosforilazu **b**-kinazu, i prema tome, pretvaranje slabo aktivne fosforilaze **b** u visokoaktivnu fosforilazu **a**. Na kraju, moguće je da jačanju glikogenolize u jetri doprinosi jačanje inkrecije – glikogenolitičkog hormona gušterače glukagona.

Kako u aktivaciji glikogenolize u jetri učestvuju humoralni faktori, intenzifikacija razlaganja glikogena jetre nastupa nešto kasnije nego u mišićima, povećavajući se u prvim minutima rada i smanjujući se sa smanjivanjem koncentracije glikogena u ćelijama jetre.

Mobilizacija lipida takođe se ostvaruje, prije svega, posredstvom humoralnih uticaja. Adrenalin aktivira tkivne lipaze (slično aktivaciji fosforilaze) posredstvom stimulisanja stvaranja ciklične 3-5 adenozin monofosfataze. Međutim, lipolitička aktivnost masnih tkiva raste samo prilikom dugotrajne mišićne aktivnosti. Visok sadržaj šećera i mliječne kiseline u krvi onemogućuje mobilizaciju lipida, a hipoglikemija je, naprotiv, stimuliše. Povećanje u krvi nivoa lipida i njihovih metabolita (masnih kiselina, glicerina i ketonskih tijela) zapaža se samo pri dugotrajnom radu u uslovima stabilnog stanja, kada se smanjuje koncentracija mliječne kiseline i krvi. Pri tome se istovremeno povećava kako mobilizacija tako i oksidacija lipida; povećanje u krvi slobodnih masnih kiselina i ketonskih tijela ide paralelno, ispoljavajući visoku direktnu korelaciju.

Prema tome, mobilizacija ugljenih hidrata i lipida pri mišićnoj aktivnosti predstavlja samo po sebi samoregulacioni ciklus. Mobilizacija i potrošnja

glukoze u njemu javlja se kao faktor koji ograničava dospijevanje masnih kiselina iz masnih depoa i ketonskih tijela iz jetre, a povećanje potrošnje lipidnih metabolita kao faktor koji ograničava mobilizaciju glikogena i korišćenje glukoze. Prelazak iz stanja mirovanja na mišićnu aktivnost i s tim povezan poremećaj balansa adenozin trifosfata i povećanje potrebe za kiseonikom dovodi mitohondrije mišićnih ćelija u aktivno stanje.

U uslovima fiziološkog mirovanja kiseonik, kojeg ima u izobilju, ne funkcionira kao kontrolni faktor oksidativnog lanca, dok u uslovima intenzivnog rada mišića dobija tu funkciju.

Naglo povećanje potrebe za kiseonikom prilikom prelaska iz stanja mirovanja u stanje mišićne aktivnosti (a pri kratkotrajnom radu maksimalnog intenziteta u čitavom njegovom trajanju) ne može biti zadovoljeno s obzirom na limitiranost krvotoka. Istovremeno kritičke vrijednosti parcijalnog pritiska kiseonika u poređenju sa stanjem mirovanja pomjeraju se prema višim vrijednostima. Faktor koji reguliše potrošnju kiseonika postaje ne adenozin difosfat, već sam kiseonik, dok pri tome nivo adenozin difosfata još više raste.

Poremećaj balansa adenozin trifosfata u mišićnoj ćeliji izaziva nadimanje (proliferacija) mitohondrija. Ovo posljednje još se više pojačava usljed smanjenja sadržaja fosfolipida u njima, do čega dolazi uglavnom na račun frakcija fosfatidilholina i fosfatidiletanolamina. Postojanje aktivne fosfolipaze A u mitohondrijama i visoka brzina obnavljanja masnih kiselina, koje ulaze u sastav molekula fosfolipida, daju osnova za pretpostavku da u uslovima energetske deficita razlaganje fosfolipida dominira nad njihovom sintezom. Smanjenje nivoa fosfolipida i akumuliranje slobodnih masnih kiselina u mitohondrijama praćeni su njihovim proliferacijama.

Djelimično razdvajanje oksidacije i fosforilacije povećava negativan bilans adenozin trifosfata, povećavaju koncentraciju adenozin difosfata i aktivira anaerobnu glikolizu. To se dešava zbog toga, što se oksidativni enzimi odlikuju većim afinitetom prema adenozin difosfatu nego enzimi glikolize. I manje povećanje odnosa adenozin difosfata, P<sub>n</sub> i adenozin trifosfata naglo aktivira oksidaciju, ne utičući značajnije na brzinu glikolize. Aktivacija ovog posljednjeg javlja se samo pri značajnom poremećaju balansa adenozin trifosfata, koji se ne kompenzira oksidativnom fosforilacijom. U intenzivno radnom mišiću taj proces je značajno limitiran kiseonikom koji difunduje u mitohondrije u količinama nedovoljnim u poređenju sa stvarnim potrebama za njim. Osim toga, promjena propustljivosti mitohondrijalnih membrana pri smanjenju koncentracije adenozin trifosfata u ćeliji dovodi do prelaženja u citoplazmu onih supstanci, koje aktiviraju glikolizu.

Pri intenzivnom mišićnom radu, aktivnost fosfofruktokinaze raste. Nastaje smanjenje koncentracije adenozin trifosfata i otkaljanje inhibiranja fosfofruktokinaze citratom, stvaranje slobodnog kreatina i povećanje koncentracije amonijaka (kao rezultat dezaminacije dela adenozin monofosfata

i adenozin difosfata), što unekoliko pomjera reakciju sredine na alkalnu stranu, smanjujući inhibirajuće dejstvo protona, koji se stvaraju u procesu glikolize, na aktivnost fosfofruktokinaze. Povećanju aktivnosti fosfofruktokinaze doprinosi i visoka koncentracija adenozin difosfata, adenozin monofosfata i neorganskog fosfata. Kada pak snabdijevanje mišića kiseonikom postaje adekvatno potrebi i kada se bilans adenozin trifosfata u mišićnim ćelijama približava pozitivnom, faktori koji inhibiraju fosfofruktokinazu mogu postati dominantni. Kao rezultat toga opada brzina glikolize. Pojačana oksidativna fosforilacija postaje glavni generator energije za mišić koji radi u uslovima visokog nivoa stabilnog stanja ili koji je prešao u stanje mirovanja. Pri tome mišić sa ugljeno hidratnih izvora energije prelazi na druge izvore.

Pri naprezanju višeg nivoa, u uslovima maksimalnog stabilnog stanja, energetske utrošak obezbjeđuje 67% na račun ugljenih hidrata i 33% na račun lipida. Pri nižim nivoima stabilnog stanja udio lipida u obezbjeđenju energije raste, a smanjuje se udio ugljenih hidrata.

### **Literatura:**

- Bjelica, D. (2006): *Sportski trening*. Filozofski fakultet, Nikšić
- Bjelica, D. (2007): *Teorijske osnove tjelesnog i zdravstvenog obrazovanja*. Filozofski fakultet, Nikšić
- Bjelica, D., Fratrić, F. (2011): *Sportski trening, teorija, metodika i dijagnostika*, Fakultet za sport i fizičko vaspitanje i CSA, Podgorica.
- Malacko, J., Rađo, I. (2004): *Tehnologija sporta i sportskog treninga*. Fakultet sporta i tjelesnog odgoja, Sarajevo
- Fratrić, F. (2006): *Teorija i metodika sportskog treninga*. Pokrajinski Zavod za sport, Novi Sad

## **PHYSIOLOGICAL FUNDAMENTALS IN SPORTS TRAINING**

### **Abstract:**

Each sports discipline is realized through four basic phases: technique instructions, technique acquisition, theoretical and practical mastering of tactics and training. Of all mentioned phases of sports discipline accomplishment and acquisition, sports training is of utmost importance. Of all current science disciplines in the training phase, physiology takes the most significant part. Processes which take place during training in CNS (central nervous system), in muscle contraction, in cardio respiration, in digestive tract and in the function of endocrinous glands are all researched within the field of human physiology. Therefore, the knowledge of the principals and physiological fundamentals of sports training is the basis of every high-quality programmed training process.

**Key words:** training, training programme, contraction chemism, Krebs cycle, muscle tone.

*Србислава ПАВЛОВ<sup>1</sup>*

## ХУМАНИСТИЧКИ УСМЈЕРЕН КУРИКУЛУМ И САВРЕМЕНА ШКОЛА

### **Резиме:**

Аутор рада настоји да расвјетли појам и схватања курикулума. Рад указује и на неопходност реформских промјена у сфери курикулума које треба да доведу до хуманистички усмјереног курикулума у савременој школи – курикулума који је усмјерен на дијете и који подразумијева постојање индивидуалних разлика и подстиче развој индивидуалности, аутономије и слободе сваког дјетета.

**Кључне ријечи:** курикулум, хуманистички усмјерен курикулум, савремена школа

### **Увод**

Термин курикулум и његова употреба је релативно нова у васпитно-образовној пракси. Курикулум је језгро сваке добре образовне политике, али и предмет интересовања савремене педагогије. Питање курикулума је једно од средишњих питања промјена на свим нивоима васпитно-образовног система, као и основа промјена и осавремењивања васпитно-образовног система. Последњих деценија објављено је много радова на тему курикулума што указује на његову актуелност и занимљиво истраживачко подручје које захтијева интердисциплинарни приступ.

### **Појам курикулума**

Ријеч курикулум (*curriculum*) води поријекло из старе Грчке гдје је означавала тријумфалне кочије. У латинском језику курикулумом су се називале кочије за трке (од *currere* – трчати, пут који треба прећи),

---

<sup>1</sup> Србислава Павлов, магистар педагошких наука – Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди



стаза за трчање односно тркалиште (Conenlly и Lantz, 1985, према: Клеменовић, 2004, стр. 25). Изворно значење ријечи *silliculum* је ток, слијед (основног планираног и програмираног догађаја) који описује релативно оптималан пут дјеловања и доласка до циља. Курикулум подразумијева планирање, организацију, извођење и контролу. Исказује свеобухватност предвиђања и заснивања садржаја, путева и начина долажења до циља, притом водећи рачуна о могућим прикривеним и непланираним утицајима на које унапријед треба рачунати. Одређује елементарне стандарде којим се објективно може достићи васпитно-образовни циљ поштујући при том свачију индивидуалност (Previšić, 2007, стр. 16).

Јанг и Вин истичу да курикулум обухвата садржаје (предмете и курсеве), средства и активности које треба реализовати у школи. Може бити претежно усмјерен према наставном садржају, ученику или према потребама друштвене заједнице. Према овим ауторима постоји више врста курикулума:

- курикулуми у којима су разрађени садржаји наставних предмета,
- корелативни курикулуми,
- курикулуми ширих подручја педагошког дјеловања,
- кор курикулуми,
- курикулуми као разрада подручја у којима ће ученик стицати искуства (Вилотијевић, 1999, стр. 47).

Курикулум подразумијева научну поставку циља, задатака, садржаја, плана и програма, организацију и технологију спровођења, као и различите облике евалуације (Previšić, 2007). Иако га можемо сагледати као својеврстан каталог разрађених садржаја са процесима програмирања и планирања у настави, као организовано и активно стицање знања, способности и вјештина, ипак га не можемо поистовјетити с наставним планом и програмом (Marsh, 1994).

Теорије курикулума су својеврсне социјалне теорије и као такве укључују и одражавају утицај доминантних идеја у друштву.

Постоје различити теоријски приступи изради курикулума, али је свима заједничко истицање потребе утврђивања онога што ученици морају научити, кроз које садржаје и изворе информација ће учити, утврђивање педагошких стандарда, предвиђање различитих способности и темпа рада ученика, организацијска и методичка упутства, компетенције које ће ученици стећи и разрађене поступке вредновања. Уопштено, можемо рећи да оквир курикулума чине елементи који су повезани: вриједности, циљеви, садржаји, организација, методе и вредновање.

Постоје четири приступа теорији и пракси курикулума:

- курикулум као програм (*sillabus*) који треба пренијети,

- курикулум као продукт/производ – постигнућа и исходи ученика,
- курикулум као процес,
- курикулум као пракса (Мишкељин, 2008, стр.15).

По Превишићу, можемо разликовати три типа курикулума – отворени, затворени и мјешовити (Previšić, 2007, стр. 25).

Код затвореног типа курикулума градиво је детаљно разрађено кроз теме и садржаје наставе, кроз године учења и број часова, са уџбеницима који су компатибилни темама и садржајима, док се унутрашње вредновање своди на тестове и задатке објективног типа. Све је фиксирано и педагошки програмирано, тако да нема прилике за спонтане изазове и спонтане васпитно-социјалне ситуације које су битне за развој самопоштовања и самопоуздања. Такав курикулум спутава и ученика и учитеља и не допушта им креативност, док се васпитно-образовни процес сагледава кроз остваривање циљева курикулума и фактографско знање ученика. Истраживачи курикулума поистовјећују га са нормираним курикулумом који одговара традиционалном схватању наставног плана и програма (*ibidem*, стр. 26).

У отвореном курикулуму учитељ се не бави само реализацијом програма него подстицањем ученичких потенцијала. Карактерише га флексибилност у избору садржаја и начина рада, а посебна пажња посвећује се стратегијама поучавања. У њему се веома цијени иницијатива, спонтаност догађања у настави и креативно понашање свих учесника у образовању, као и скривени утицаји у васпитању и образовању. Подстичу се сукострукцијске активности изградње курикулума и промјене *ad hoc*. У отвореном курикулуму, скривени утицаји (такозвани скривени курикулум (*hidden curriculum*) као његова својеврсна подваријанта) добијају и формално мјесто као предуслов за креативно понашање са стајалишта друштвених односа, доприноса култури формирања човјековог идентитета, важности околине и породице и слично. Нагласак је на социјално-комуникативној компоненти, на имплицитним теоријама наставника и ученика, понашање наставника које школу чини привлачном или одбојном. Школа се доживљава и планира као један од важних васпитно-образовних чинилаца (*ibidem*, стр. 26).

Мјешовити курикулум је савремени облик. Сматра се да чини прелаз с нормираног на хумано-креативни курикулум савремене школе. Карактерише га курикулумски оквир који нуди курикулумска језгра као радне цјелине које учитељи заједно са ученицима претварају у креативне пројекте, истраживачке и радне задатке. Ученици се максимално ангажују у стицању знања, способности, вјештина и компетенција. Учитељ слободно бира организацију и методе рада (*ibidem*, стр. 27).

Курикулум представља теоријску концепцију која се у пракси заједнички гради на темељу заједничког учења, истраживања и

партиципације свих учесника васпитно-образовног процеса, која се у пракси континуирано провјерава, допуњује и мијења. Курикулум је сложена филозофија цјелокупног васпитања, образовања и школе (Slunjski, 2006).

Епл (Apple), Такер (Thaker), Коен (Cohen), Јелавић и други истичу постојање скривеног (имплицитног) курикулума који подразумијева како се оно што је прописано (програм) спроводи, односно односи се на поруке које наставник емитује ученицима, а они то интерпретирају на свој начин (ibidem). Начин на који школа прилагођава наставни план ученицима да би изразила свој однос према ученицима Брунер назива *underground curriculum* (Bruner, 2000, стр. 41). То је реални програм, оно што стварно егзистира и дјелује на дијете.

Такође, у литератури наилазимо на различите ставове о потреби флексибилности у изради и мијењању курикулума. Неки аутори сматрају да израда курикулума искључује сваку импровизацију и субјективност, док други наглашавају да је у процесу мијењања курикулума импровизација и сналажење у непредвидивим ситуацијама једино пожељно и могуће рјешење.

Курикулум можемо дефинисати као скуп планираних и имплицитних одредница „које усмјеравају одгојни и обавезни процес према задацима и садржајима који су досљедно изведени из циља те упућују на организацијске облике и начине рада, поступке провјере успјешности у зависности од mnogobrojnih procesnih faktora i okolnosti“ (Previšić, 2007, стр. 20).

Треба истаћи важност контекста у којем се курикулум остварује. Под контекстом подразумијевамо више варијабли, од шире друштвене заједнице до школе, разреда, породице. Вилкокс (Wilcox) приказује контекст као модел концентричних кругова који су у сталној интеракцији. Најмањи круг представља разред, већи школа, слједећи окружење школе, па регија, школски систем, друштво и тако редом. Карнблет (Carnbleth) истиче компоненте овог контекста. Структурални контекст се односи на успостављање улога и односа у првом кругу: у разреду, односно школи. На те односе утиче учитељева имплицитна педагогија – његова вјеровања, вриједносни систем који он заступа и који одређује његов однос према дјечи (Miljak, 1996, стр. 19, 20).

Скривени курикулум (енгл. *hidden curriculum*) је термин који је први употребио Филип Џексон (Phillip Jackson) 1968. године којим је показао да су имплицитне теорије ученика и учитеља важни, као и друштвени захтјеви за учењем. Огледа се у неформалним облицима утицаја учитеља на понашање ученика и њихово понашање везано за кажњавање, толеранцију, социјалну одговорност. Седон (Seddon) истиче да скривени курикулум подразумијева учење ставова, норми, вјеровања, вриједности и претпоставки, што је изражено у виду ритуала, правила

и прописа, што се ријетко преиспитује, већ се узима за готово. Његов механизам дјеловања је тешко открити (Marsh, 1994, стр. 36).

И Ненси Кинг истиче курикулум као контекстуално условљен догађај. Ако посматрамо курикулум као догађај, не можемо га поистовјетити са наставним планом и програмом. Најчешће се курикулум дешава у одређено вријеме, током школских часова, и у одређеном, школском, простору. Курикулум је дио више међусобно повезаних и преклопљених контекста који дају значење искуствима ученика. Свакако, не можемо да занемаримо социјални контекст у коме он настаје. Он је контекстуално обликован социјалним односима који постоје у разреду, природом односа учитељ – дијете, климом и тако даље. Ненси Кинг наводи четири контекста курикулума који условљавају његово значење: разредни, лични и социјални, историјски и политички. Под разредним контекстом подразумијевамо учитеља, ученике, средину и садржаје. Лични контекст подразумијева претходна искуства, актуелне способности, знања, вјештине, интересовања, склоности, ставове. Како сви појединци, учесници васпитно-образовног процеса, чине социјални контекст курикулума, свако са својим личним контекстом учествује у његовом обликовању, али се и сам мијења под утицајем курикуларних искустава. Када говоримо о историјском контексту курикулума, мислимо на сва претходна искуства која дјелују на будућа. Тако да је сваки догађај, део курикулума, дијелом резултат претходних догађања. Курикулум, такође, одражава однос према знању, постигнућу, ауторитету који је типичан за одређено друштво – у томе се огледа политички контекст, као и у односима моћи, ауторитета, управљању и контроли унутар школе и учионице (King, 1985, стр. 36-40).

Курикулум настаје из дешавања у разреду, тако да развијати курикулум значи стварати искуства. Они који развијају курикулум не могу се ослонити само на наставне планове и програме. Учитељ је примарни креатор. Он је тај који планира и води дешавања на часу.

Џон Дјуи (John Dewey) је указивао на паралелно учење које се дешава у школи и које може бити важније од званичног школског програма. Курикулум чине све активности обликоване у школи, без обзира да ли је у питању неформални или формални програм, а које имају за циљ промовисање интелектуалног, емоционалног, социјалног и физичког развоја дјете (Мишкељин, 2008, стр. 19).

Учитељи и педагози који се баве развијањем курикулума поштују значај живота у разреду и посебну пажњу поклањају социјалном контексту, веома свјесни да начин груписања дјете, избор образовних стратегија, природа материјала који се користи, као и физичке одлике учионице утичу на успјех или неуспјех једног часа. Школа у којој се учитељи понашају ауторитарно не може да развије демократију код ученика.

Чести приједлози за реформу курикулума указују да постоје тешкоће у традиционалној школи које треба отклонити. Процес промјена курикулума одвија се споро, уз претходна проучавања, провјере и истраживања. Темпо и карактер тих промјена условљен је специфичностима сваке земље, а посебно структуром образовног система.

### **Хуманистички усмјерен курикулум**

Реформске промјене у сфери курикулума требало би да доведу до хуманистички усмереног курикулума. Да би се то остварило, треба поћи од основних начела о развоју и учењу дјетета, о природи и функцији образовања и васпитања, о организацији школе као институцијског контекста. Разрада курикулума претпоставља изношење важних принципа о планирању – избор садржаја, начин учења и поучавања с обзиром на индивидуалне разлике; вредновање напредовања ученика и учитеља и могућности примјене у другим условима. Курикулум не доноси готова рјешења, није строго одређен ни завршен – он се развија. Развијање курикулума је покушај превазилажења јаза између теорије и праксе, превођењем васпитно-образовне концепције у васпитну праксу. У пракси се курикулум развија и гради, о томе се расправља у ужем кругу, са другим учитељима и шире. Акценат је на начинима, поступцима и методама рада, а мање на програмским садржајима. У оваквом приступу развијања курикулума учитељи се појављују у двострукој улози – као практичари и као истраживачи сопствене праксе. Из оваквог приступа курикулуму проистичу другачија теоријска и практична усмјерења (Miljak, 1996, стр. 21, 22).

Под хуманистички оријентисаним курикулумом подразумијевамо курикулум који је усмјерен на дијете. Усмјереност на дијете подразумијева постојање индивидуалних разлика и у стварности, а не само декларативно, развој индивидуалности, аутономије и слободе сваког дјетета. Наставник доживљава дијете као јединствено и непоновљиво, различито од других и као таквог га поштује и помаже да се даље развија темпом који одговара дјетету, да је избор садржаја подређен функцији развоја способности и индивидуалности дјетета, а не првенствено знању (ibidem, стр. 32). Школа треба да одговара ученику и његовим потребама, интересовањима и могућностима.

Ученик има потребу за знањем и учењем, али не жели да му то буде наметнуто него да сам, у што већој мјери, одлучује и остварује активности. У хуманистички усмјереном курикулуму учитељ није једини извор знања. Зато учитељ бира садржаје према интересовањима ученика, култури и традицији школе, организује средину за учење, избор материјала и средстава, активности које ће дјецу подстицати на дивергентно размишљање, рјешавање проблема, стицање нових

знања. Како то потенцира Арјана Миљак, у тако схваћеном курикулуму, планирање не треба схватити као административни посао, него се на основу реализације и евалуације часова праве планови за нове (*ibidem*, стр. 38).

Школа као институција у којој се одвија васпитно-образовни процес чини реални курикулум који обухвата организацију и функционисање установе као макро организације и разреда као микро организације. Велики број истраживача сматра да управо овај реални курикулум више утиче на васпитно-образовни процес него интенције службеног курикулума (организација простора у установи, строго одређен предметно-разредно-часовни систем у традиционалној школи, ауторитарни или демократски односи који владају) (*ibidem*, стр. 43).

Хуманистичка школа задовољава аутономију личности ученика и наставника у областима програмске, техничко-технолошке, организационе и мотивационе сфере. Велика пажња се посвјећује подстицању самосталности, креативности и стваралаштву ученика. Наставник помаже ученику да се афирмише, развија компетенције, подстиче учениково самопоуздање, самопотврђивање и стварање позитивне слике о себи. Хуманизована настава захтијева „поштовање јединственог карактера ученика као непоновљиве индивидуалности, самоствараоца и субјекта људских права, слобода и одговорности, потреба и културно-историјских вредности“ (Недељковић, 2005, стр. 315).

У хуманистички усмереној концепцији курикулума дијете је:

- активни чинилац свог развоја,
- личност која је већ од рођења способна да ступа у комуникацију са другима,
- личност достојна поштовања,
- јединствена личност, посебно организована структура особина која је више од збира његови психичких, физичких, интелектуалних, социјалних и емоционалних особина,
- личност у развоју која има урођену потребу за осјећањем, спознајом, учењем, комуникацијом и која посједује унутрашњи динамизам (Миљак, 1996, стр. 48).

Хуманистички усмјерен курикулум мијења традиционалну школу у мјесто живљења и учења, у мјесто које одговара развојним потребама сваког дјетета, гдје се поштује индивидуалност сваког појединца и гдје се различитост доживљава као предност, а не као нешто негативно и које одговара потребама, како дјецe и њихових родитеља, тако и културној и друштвеној средини. Хуманизована настава представља најефикаснији модел за развој аутономне, компетентне, креативне личности просоцијалног понашања.

## Закључак

Формирање функционалног, примјенљивог знања захтијева промјену уобичајеног, традиционалног, начина реализације наставе преношењем готових знања, у учење учења и кроз извођење једноставних истраживања и практични рад. С обзиром на то да се настава, као организован процес, одвија у унапријед утврђеним оквирима, који се на националном нивоу уређују и регулишу наставним програмима, подразумијева се да овакав приступ мора проистећи управо из наставних програма. Савремена школа представља заједницу учења и мјесто задовољавања потреба свих учесника у васпитно-образовном процесу – и дјеце и одраслих и као таква имплицира неопходност хуманистички усмјереног курикулума.

## Литература:

- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика – организација наставе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ђорђевић, Ј. (2009). Индивидуализација и иновирање наставе и учења у школи 21. века. *Педагошка стварност бр.7–8*, стр. 673–685.
- Клеменовић, Ј. (2004). Развој савремених курикулума предшколског васпитања и образовања. *Педагогија бр. 3*, стр. 24–40.
- King, N.(1985). Recontextualizing the Curriculum. *Theory into Practice. Vol. 25. No.1*, стр. 36–40.
- Marsh, C.J. (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja: model Izvor*. Velika Gorica: Persona.
- Мишкељин, Л. (2008). *Дечји вртић као извор курикулума*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Недељковић, М. (2005). Хуманистички оријентисана настава као модел за развој. У зборнику *Савремене концепције, схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном и наставном раду и могућности примене у савременој школи* (стр. 307–321). Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U monografiji *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (str. 15–37). Zagreb: Školska knjiga.
- Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum, rad djece na projektima*. Zagreb: Mali profesor.

## HUMANISTIC DRIVEN CURRICULUM AND MODERN SCHOOL

### **Abstract:**

Author of the paper attempts to enlighten the notion and meaning of curriculum. Paper shows that curriculum needs further changes aimed at humanistic education in modern school – student oriented curricula which is open to individual differences and supports individual development, autonomy and freedom of each child.

**Key words:** curriculum, humanistic driven curriculum, modern school





*Никола РАИЧЕВИЋ<sup>1</sup>*

## ОДЈЕЉЕЊСКИ СТАРЈЕШИНА И ЊЕГОВЕ ФУНКЦИЈЕ

### **Резиме:**

Наставник је важан фактор образовања, а школа битна за живот ученика. Одјељењски старјешина брине о раду и функционисању свог одјељења и настоји да допринесе бољим васпитно-образовним резултатима ученика. Посао одјељењског старјешине је свестран и састоји се из више функција, а у школи се остварује образовање и васпитање у складу са законима и Статутом школе. Увијек се требамо запитати како радимо, можемо ли боље, уз сталну развијену свијест о томе да смо сви рођени као неисписани лист хартије али и да сви (просвјетни радници) су дужни да се перманентно образују.

**Кључне ријечи:** учитељ, наставник, одјељењски старјешина, школа, образовање, васпитање, функције одјељењског старјешине...

### **Увод**

*Квалитетно образовање младе генерације је стратешки предуслов успјешне будућности Црне Горе.*

Мило Ђукановић

Рад наставника један је од најконтролисанијих послова и занимања у држави. Наставника контролишу ђеца са којом ради, родитељи/старатељи ученика, запошљени у школи (колеге, управа, педагошко-психолошка служба), Министарство просвјете, Завод за школство, локална заједница... Школа је живи систем, систем чији се чланови мијењају, али она треба да тежи константно бољем раду, резултатима и да буде максимално посвећена ученицима.

---

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

Устав Црне Горе гарантује ђетету сва права и слободе, примјерено његовом узрасту. Постоји низ ђечијих права по којима ђеца имају право на школовање под једнаким условима као и заштиту од физичког, психичког и социјалног насиља и сваког другог облика дискриминације и злоупотребе.

Одјељењски старјешина веома је важан васпитни фактор у школи. Он је обавезан да обједињује и координира дјелатност већег броја фактора који утичу на образовање и васпитање ученика. Одјељењски старјешина анализира васпитне и наставне резултате одјељења, брине о рјешавању васпитних и наставних проблема појединих ученика, организује различите видове сарадње с родитељима ученика, изриче опомене и предлаже остале васпитне мјере. Рад одјељењског старјешине захтијева много знања, вјештина, способности, интересовања за ученике, познавање ученика и сл. Најважнији задатак одјељењског старјешине је да води своје одељење у правцу васпитних циљева школе. Он даје иницијативу и правац свим васпитним и образовним активностима свога одјељења у складу са законима из области образовања и васпитања и Статутом школе...

## 1. Преглед значајнијих схватања о наставнику

*Рђав учитељ износи истину, а добар учи како се до ње долази.*  
А. Дистервег

Учитељ – просвјетни радник, увијек је заузимао значајно место у свом крају, као и у друштву. То је личност која млађим генерацијама отвара прозор и омогућава први поглед у велико пространство писмености, знања, учења, културе, технике, науке... Дајући им прву писменост он поставља темељ на којем ће се постепено, из године у годину, зидати, слагати нова знања, појмови, мисли... да би на крају из сваке индивидуе израстао градитељ, стваралац, да би израстао радник који друштво и човјечанство покреће напријед.

У току школовања мијењају се бројни наставници, професори, магистри и доктори на факултетима, али је најприсније сјећање везано за учитеља-учитељицу из лијепих дана безбрижног дјетињства. Београдски универзитетски професор др Душан Каназир је у том смислу рекао: „Све се мења, мењају се програми, уџбеници, издавачи, педагози. Остаје нешто што се не да променити. То је учитељ! Незаменљив за сва времена. Ако говоримо у науци онда морамо имати у виду образовање. Најважније од свега су учитељи од тога се почиње. И то се, ма колико желели високо да летимо не сме сметнути са ума.”<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Павловић, Б. (1982), *Учитељ као стваралац садашњице и сутрашњице*, Учитељ, бр. 28, стр. 24.

Платон, старогрчки филозоф, придавајући значај учитељу, говорио је да држава неће штетити ако обућар нема појма о свом звању јер ће само Атињани бити лоше обувени. Али, ако васпитачи омладине буду рђаво испуњавали своје обавезе, онда ће се створити покољења незналица које ће упропастити будућност домовине.

Адолф Дистервег, њемачки педагог рекао је да је „учитељ за школу оно што и сунце за васиону. Он је извор оне силе која ставља у покрет читаву машину. Та машина зарђа у мртвој укочености, ако не уме да удахне у њу живот и покрет.”<sup>3</sup>

О значају дјелатности учитеља, пише и проф. др Сефедин Шеховић у својој књизи *Дидактика*, који наводи „Нема разлога устручавати се и изрећи оцену, која је утемељена на научном педагошком и психолошком сазнању, да најважнији посао у образовању у савременом свету, управо обављају учитељи, односно професори разредне наставе. По томе су разредна настава, и основна школа најважније, најодлучније у образовању савременог човека уопште. То је оправдан разлог да се данас у развијеним земљама појачава педагошко и психолошко образовање наставника, уз веома интензивно занимање за личност и квалитете савременог наставника.”<sup>4</sup>

Др Младен Вилотијевић је у свом дјелу *Дидактика* о наставнику пише: „Добар наставник мора да буде, пре свега, добар професионалац, што значи добар стручњак у наставној области коју предаје, а уз то има добру педагошку и дидактичко-методичку културу.“

О одјељењу, др Саит Качапор у својој књизи *Школска и породична педагогија* пише: „Одељење представља, поред (или уз) породице, вршњачких група, друштвених организација, средстава масовне комуникације, занимања, брака и родитељства, један од најзначајнијих фактора социјализације.

Психолози и педагози, који се појачано баве проблематиком социјализације, сагласни су у сазнању да је детињство и рана младост период у коме се развијају и постављају основе целокупном развоју и функционисању јединке”.<sup>5</sup>

## 2. Савремене функције одјељењског старјешине

*Још увијек вјерујем да су људи добри у души.*

Ana Frank

Развој личности и изграђивање индивидуалних особина и способности, његовање пожељних друштвених вриједности и односа,

<sup>3</sup> Ибидем, стр. 26.

<sup>4</sup> Шеховић, С. (2006), *Дидактика*, Београд, стр. 563

<sup>5</sup> Качапор, С. Вилотијевић Н. (2005), *Школска и породична педагогија*, Београд, стр.154

развијање сарадње и интеракције између појединаца и групе, његовање културе, преношење знања, показују да је савремена улога наставника знатно комплекснија и деликатнија него раније. Својим односом наставник посредује између предметних програма и циљева и активности, између свијета младих и свијета одраслих, између актуелних стања и очекиване будућности.

У ери експанзије сазнања у свим областима, функције савременог одјељењског старјешине се повећавају и условљене су из слjedeћих разлога:

1. Наставни садржаји се усклађују са оперативним циљевима кроз предметне програме;

2. Долази се до сазнања да квалитет васпитања и образовања у највећој мјери зависи од квалитета рада, оспособљености и мотивисаности наставника за рад и његове примјене савремених метода и облика рада;

3. Нови предметни програми омогућавају наставницима отворени дио курикулума – креирање 15% - 20% садржаја програма у сарадњи са локалном заједницом;

4. Помоћ ђеци са посебним потребама;

5. Иницијално образовање наставника (овладавање страним језицима и информатичким технологијама);<sup>6</sup>

6. Екстерна евалуација школе;

7. Самоевалуација школе;

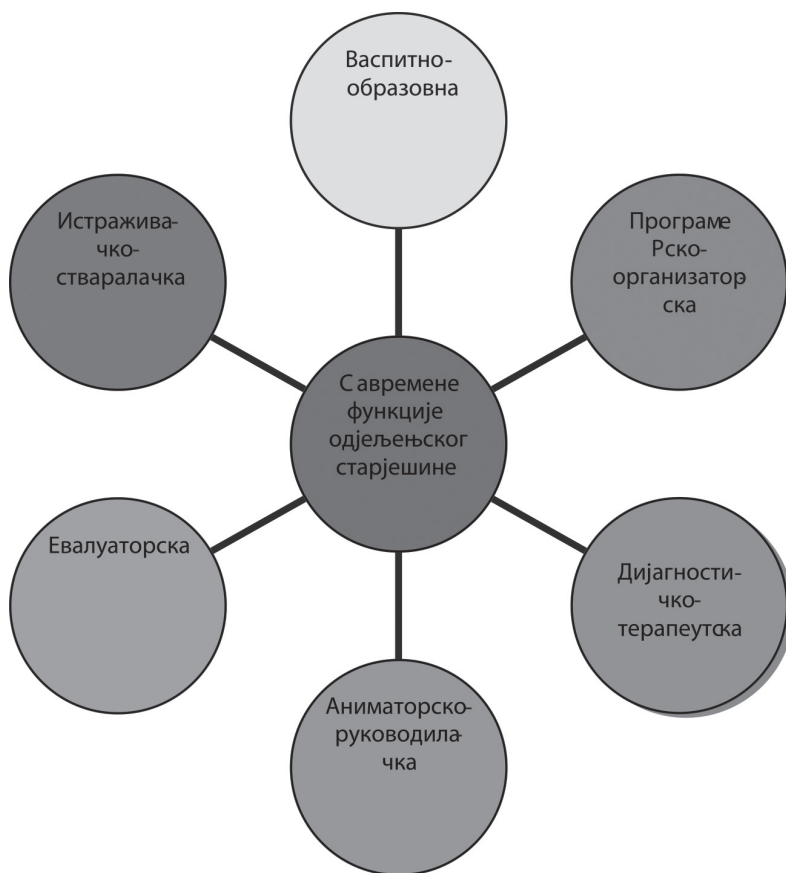
8. Образовање ђеце из тзв. осјетљивих група, нарочито РАЕ популације;

Од савременог наставника се очекује да посједује опште људске врлине и вриједности, да познаје личност ученика и да дјелује својим примјером, да има развијену способност међуљудске комуникације и ефикасног анимирања учесника образовно-васпитног процеса. Зато данашњи наставник треба да буде „осетљив на промене, отворен за иновације, толерантан према разликама, одан свом позиву, спреман да изрази поштовање према другима и себи, оспособљен и одговоран и спреман да задовољи лична и друштвена очекивања.”<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> „Будући наставници морају бити боље опремљени методама, стратегијама и облицима рада за своје специфично стручно подручје, а посебно психолошким знањима о развоју и учењу дјеце. Овладавање страним језицима и ИС технологијама на стандардним нивоима, су предуслови за квалитетан рад у школи.”

<sup>7</sup> Џ. Савова, „Образовање и наставници у земљама централне и источне Европе“, 1991-1995. Актуелности у образовању у свету, бр. 2, 1996, Министарство просвете Србије, Београд, стр. 36,37.



Сл. Сл. 1. *Савремене функције одјељењског старјешине*

## **2.1 Васпитно-образовна функција одјељењског старјешине**

Из угла различитих схватања човјека и друштва васпитање је имало циљеве и задатке да оствари што повољније услове за свестрани успјешан развој способности личности, да припреми ученике за успјешно учешће у животу, за рад и стваралаштво у разним доменима човјековог стваралаштва. Све се то могло остварити у систему институција и интенционалности које је друштво (држава) развило за остваривање циљева и задатака васпитања. То је проширивало значење васпитања, његове циљеве и задатке. образовање као најважније исходиште грађанске просвјетне политике уздигло се у једну од најважнијих цивилизацијских вриједности које битно одликују савременог успјешног човјека. Др Шеховић наводи: „Настава поучавање и учење, три су најопштија појма на којима се темељи дидактика. То су у исто време и

процеси који се односе на једну врсту делатности, од изузетног значаја за човеково физичко и духовно израстање, од утицаја на раст и сазревање човека. Такви процеси су човеку потребни јер користећи се њима може брже напредовати, израстати, сазревати. Човеково детињство, младост, зрелост, старост, природни су дарови човеку. Људско биће, без изузетка, кроз такве фазе сопственог живота неизбежно пролази. Сваки од тих процеса, настава, поучавање, учење, подржавају, убрзавају, подстичу, каткад и успоравају развитак, раст и уобличавање личности према унапред задатим циљевима.”<sup>8</sup>

Све савремене функције одјељењског старјешине у ствари се обједињују у васпитно-образовну функцију.

У законима из области васпитања и образовања најчешће се наводе и разматрају следећи циљеви васпитања и образовања:

- обезбјеђивање основног образовања свим грађанима;
- постизање међународно упоредивих стандарда знања;
- развој креативних личности, развијање критичког мишљења;
- омогућавање развоја личности ученика у складу са његовим способностима;
- васпитање за поштовање националних вриједности историје и културе те развијање свијести о државној припадности Црној Гори;
- васпитање за међусобну толеранцију, поштовање различитости, сарадњу са другима, поштовање права човјека и Уставом загарантованих слобода;
- развијање демократских ставова;
- подстицање здравог начина живота;
- развијање професионалне оријентације код ученика;
- омогућавање избора образовног програма на свим нивоима васпитања и образовања;
- доприноси укључивању у процесе европских интеграција.

Ову функцију наставника битно мијења и научно технолошки прогрес и развој савремене технологије. Са усавршавањем технологије и улога наставника се мијења и постаје вишестрана, поливалентна и мултимедијска. Наставник као и ученик, мора вјеровати у свој успјех у васпитно-образовном раду. Због тога, наставник треба стварати услове за успјешан рад, уважавати приједлоге ученика, поштовати респонсибилну наставу, те развијати пријатну климу у одјељењу.

## ***2.2 Програмерско-организаторска функција одјељењског старјешине***

Одјељењски старјешина планира, програмира и управља наставом и учењем. „Обично се каже да добро испланиран посао значи да је пола посла већ обављено. Ова стара мудрост свакако вриједи и у наставном

<sup>8</sup> Шеховић, С. (2006): Дидактика, Учитељски факултет, Београд, стр. 71

процесу, нарочито за наставнике/це који/е су на почетку каријере, али и за оне са дужим радним стажом. Статутима школа предвиђено је да значајан дио четрдесеточасовне радне седмице наставника/ца обухвати припремање наставе (наравно, највећи дио радног времена се односи на непосредну реализацију наставе, на такозвану норму часова).<sup>9</sup>

Нови предметни програми су писани наставно циљно, што значи да се наставничко планирање односи на планирање реализације циљева, без обзира на то да ли се ради о Годишњем плану рада или припреми за реализацију наставе, чиме програмерска улога одјељењског старјешине у савременим условима све више добија на значају. Васпитно-образовни рад треба да се програмира према локалној средини, према одјељењу по свом социо-дидактичком психолошком саставу. Научно-техничка револуција двоструко утиче на улогу наставника. На једној страни она мијења садржај образовања и карактеристике наставног процеса, а на другој утиче на укупно окружење школе и његова обиљежја.

Што се тиче планирања наставе, наставник мора водити рачуна о сљедећем: општим и специфичним циљевима предметног програма, специфичности природе наставног садржаја одређеног предмета, одабиру метода, средстава, посебним карактеристикама групе ученика (кооперативни рад, мотивација, афинитети, корелација...). Поред наведеног, мора се обратити пажња и на конкретне активности у којима се одвија процес поучавања и учења (у школи, ван школе, у сарадњи са локалном заједницом...).

### ***2.3 Дијагностичко-терапеутска функција одјељењског старјешине***

*Дијагностичка функција* одјељењског старјешине огледа се у нужности и потреби да се личност ученика, његови услови живота и рада у породици, интерперсонални односи ученика у одјељењу, као и други педагошки и социолошки односи и ситуације што потпуније, објективније утврде што би требало да представља поуздану основу за предузимање одговарајућих дидактичких и других активности.

Одјељењски старјешина дијагностикује: личност ученика и његов развој, одјељењски колектив и функционисање истог, породичне и социоекономске прилике ученика, те родитеље, њихов социокултурни и образовни статус.

Праћење напредовања и рада ученика је стална активност одјељењског старјешине. Одјељењски старјешина се поставља као координатор свих поступака и фактора који могу утицати на напредовање ученика (педагошка клима у одељењу и школи, статус ученика,

<sup>9</sup> Завод за школство Црне Горе (2007): Наша школа, Планирање и реализација наставе по новим образовним програмима, Подгорица, стр. 7



мотивисаност ученика, породица и породични услови, здравствено стање ученика, рад ученика, контрола учениковог рада, облици помоћи у породици).

**Терапеутска функција** одјељењског старјешине може се успјешно обављати уколико одјељењски старјешина посједује одговарајућа психопедагошка знања, уколико је овладао техникама које претпостављају непосредни однос између наставника и ученика у смислу изналажења оптималнијих могућности за отклањање уочених проблема различитог карактера или барем њихово ублажавање.

#### ***2.4 Евалуаторска функција одјељењског старјешине***

У циљу обезбјеђивања што потпунијег праћења напредовања ученика и предузимања одговарајућих дидактичких мјера за подизање њихове мотивације одјељењски старјешина је дужан да плански и систематски континуирано процјењује, оцјењује, вреднује, односно евалуира рад ученика, њихов развој, али и сопствену успјешност у реализацији васпитно-образовног рада са ученицима, као и других активности које одјељењски старјешина обавља. О самом оцјењивању ученичких знања о напредовању у настави постоје веома јасно дефинисани принципи и правила, а вријеме саопштавања школског успеха регулисано је законом. Осим тога, веома је значајно да се судови о успјеху и напредовању ученика изричу на основу поузданих индикатора и да ти судови процјене морају имати првенствено педагошку форму и карактер. Одјељењски старјешина је дужан да евалуира успјешност не само знања ученика, него и личност и напредовање ученика у цјелини, као и квалитет интерперсоналних односа ученика и ученичког колектива у цјелини. Поуздано и континуирано процјењивање помаже одјељењском старјешини да у свом раду предузима одговарајуће педагошке и друге активности.

#### ***2.5 Истраживачко-стваралачка функција одјељењског старјешине***

Истраживачку функцију одјељењског старјешине можемо схватити као нужност и потребу да сами наставници проникну у суштину проблема и могуће разлоге за недовољно ефикасан рад, барем када је у питању дио васпитно-образовног рада који непосредно остварују и за који су задужени. Такозвана мала истраживања и акциона истраживања омогућују одјељењском старјешини да дубље и објективније открије одређене законитости и проблеме у педагошком раду, који могу имати корјене у бројним околностима социоекономског статуса ученика, његовог психофизичког развоја и социометријског статуса у одјељењу. Одјељењске старјешине су практично свакодневно у педагошкој

лабораторији и њихова запажања, сазнања и искуства уколико би се систематски уобличила могла би бити од велике користи за побољшање дидактичког рада у школи.

Непрекидно упоређивање сопствене праксе са теоријом увијек помаже одјељењском старјешини, да реалније сагледа своје домете и нивое успјешности. Креативним приступом он мијења и унапређује сопствени рад, али је пожељно да своје резултате презентује колегама.

## **2.6 Аниматорско-руководилачка функција одјељењског старјешине**

**Мотивациона функција** подразумијева све оне активности понашања и мјере као и реакције одјељењског старјешине које имају за циљ да подстакну, мотивишу ученика на учење и друге активности у циљу бољег васпитно образовног рада. Овђе се користи широк спектар средстава, метода подстицања на све ученике. Одјељењски старјешина занимљивом активном наставом, преданим радом, примјеном одговарајућих средстава подстиче и усмјерава ученичку пажњу и активности према приоритетним циљевима. Ученици различито реагују на поједина средства подстицања, али је сасвим извјесно да изграђено педагошко мишљење, објективност, реалност, стручност, заинтересованост одјељењског старјешине и његов однос према ученицима позитивно дјелује на мотивацију ученика.

**Савјетодавна функција** одјељењског старјешине испољава се у односу на ученике, родитеље ученика, колеге и педагошко-психолошку службу. Ученици очекују да им одјељењски старјешина буде човјек коме се они могу повјерити, од кога очекују помоћ, код кога могу имати повјерење. Често одјељењски старјешина буде идол ђаци са којим се она поистовјећују у процесу социјализације, па ова функција у том смислу има велики значај.

**Регулаторска функција.** Одјељењски старјешина је стално у ситуацији да ову функцију са ученицима реализује како на наставном плану, тако и на плану ваннаставних активности и дјеловања. У васпитно-образовном процесу успостављају се бројни међусобни односи одјељењског старјешине и ученика (интерперсонални, интраперсонални), али и између самих ученика. За стварање позитивних односа потребна је осмишљена педагошка стратегија и непосредно ангажовање одјељењског старјешине на регулисању тих односа. Својим ауторитетом, знањем, стручношћу одјељењски старјешина може успјешно да рјешава проблеме међусобних односа ученика.

**Партнерска функција.** Савремено посматрано, одјељењски старјешина је партнер ученику, а то значи равноправни сарадник на реализацији васпитно-образовних задатака. То није деградација његовог

положаја, већ израз сазнања да такозвани партнерски односи у васпитно-образовном процесу имају највећу педагошку продуктивност. То је израз слободе који ученику треба да омогући исказивање своје аутентичности и напредовање својим темпом према својим способностима и могућностима. Партнерска функција одјељењског старјешине претпоставља висок степен дидактичке стручне оспособљености и мотивисаности.

Ова функција огледа се у следећем:

– одјељењски старјешина као партнер мора благовремено да афирмише оно што је позитивно и да отклања и коригује оно што је негативно код ученика;

– он мора стално да ствара демократску атмосферу која ученике подстиче на слободу мишљења, комуникације...

**Координаторска функција.** Наставник је све више координатор, не само са ученицима, (координира рад секција и др.), већ и у раду са родитељима ученика, са педагошко-психолошком службом школе, управом школе, наставницима и институцијама ван школе.

### 3. Основне функције одјељењског старешине

*Школа може бити иновативна само ако има иновативне наставнике.*

Никола М. Поткоњак

Функције одјељењског старјешине могу се сврстати у организациону, административну и педагошку функцију.

#### 3.1. Организаторска функција одјељењског старјешине

Садржај организационе функције одјељењског старјешине чине:

- планирање и програмирање;
- руковођење радом у стручним органима школе;
- координација рада свих учесника васпитно-образовног процеса;
- пружање помоћи ученицима у различитим облицима рада (слободне активности и организације);
- рад у комисијама стручних органа и органа управљања школе;
- успостављање сарадње са стручним сарадницима, стручним органима, управом школе и специјалистичким службама;
- организовано стручно образовање и усавршавање (лични план професионалног развоја, план развоја на нивоу школе);
- организовање послова за унапређивање, анализирање и вредновање квалитета и ефеката образовно-васпитног рада у одјељењу;
- организација рада као ментор приправницима и студентима;
- организација поправних и разредних испита;

- организација и припрема родитељских састанака;
- организација услова за културно, спортске и хуманитарне акције.

### ***3.2 Административна функција одјељењског старјешине***

Ова функција одјељењског старјешине је „само пратећа делатност његовог рада, хроника догађаја једног одељења у одређеном времену”.<sup>10</sup>

Прописана педагошка евиденција, и јавне исправе спадају у садржај ове функције.

Педагошка евиденција води се у облику записа на папиру, а истовремено се, по правилу, води и у електронском облику. Школа води педагошку евиденцију тако да обезбјеђује чување података ученика у складу са прописима.

Педагошка евиденција обухвата:

- вођење матичне књиге (уписнице);
- вођење одјељењске књиге (дневника рада);
- евиденцију о испитима и успјеху ученика на крају школске године;
- евиденцију о издатим свједочанствима, дипломама и наградама;
- вођење ученичког досијеа - портфолиа;
- књигу записника са сједница одјељењских вијећа и стручних актива;
- књигу записника испитних комисија;

На основу педагошке евиденције школа ученицима издаје слjedeће јавне исправе:

- ђачку књижицу;
- свједочанство;
- диплому;
- преводницу, исписницу и др.

Ова функција одузима доста времена одјељењском старјешини, али њено уредно и савјесно извршавање има велики значај за педагошку документацију школе.

### ***3.3. Педагошка функција одјељењског старјешине***

*Васпитање дјецe је посао у којем морамо знати како да трошимо вријеме да га не бисмо изгубили.*

Жан Жак Русо

Сви аутори који су проучавали ову област истичу да је одјељењски старјешина као организационо-административни водитељ одјељења све више прераста у педагошког водитеља и постаје све одговорнији чинилац друштва и циљева које друштво поставља пред основну школу.

<sup>10</sup> Малић, Ј. Разредник у основној школи, оп.цит., стр. 71.

Због значаја и сложености ове функције велику важности има избор одјељењског старјешине, тј. критеријуми по којима се избор одјељењског старјешине врши.

Садржај педагошке функције обухвата:

1. Рад на упознавању личности ученика
2. Формирање одјељењског колектива ученика
3. Рад на побољшању успјеха ученика
4. Рад одјељењског старјешине са даровитим ученицима
5. Рад одјељењског старјешине на професионалној оријентацији ученика
6. Одјељењски старјешина као организатор културно-забавног рада ученика.

### **3.3.1 Рад на упознавању личности ученика**

*Познавати дијете - то значи, прије свега, познавати његова интересовања, жеље, доживљаје, његов однос према раду, његово понашање, не само у породици него и у школи и ван ње.*

Л. Е. Раскин

Поласком у школу дијете не само да долази у контакт с већим бројем друге ђеце, већ оно улази у једну нову друштвену структуру у коју треба да се укључи, да у њој живи и да буде прихваћено на најбољи начин. Да ли ће се дијете уклопити и какав ће статус стећи у одјељењу, какав ће успјех постићи у школи у многоме зависи од одјељењског старјешине. Одјељењски старјешина треба да зна породичну ситуацију ученика.

Зато сваког ученика одјељењски старјешина треба да проучава и упознаје у различитим ситуацијама и условима, имајући у виду његову цјеловиту личност.

У току проучавања неопходно је откривати како позитивне тако и негативне особине ученика. Позитивне особине потребно је развијати, негативне спречавати, правилним васпитним утицајем.

За Шкалка упознавање ученика је „један од главних увјета успјешног одгојног дјеловања”<sup>11</sup> - „права и дужности разредника”<sup>12</sup>

Циљ упознавања личности ученика је пре свега да се сваком ученику пружи „планска, организациона и благовремена помоћ у развоју његове личности.”<sup>13</sup>

<sup>11</sup> Шкалко, К. (1949), *Педагошка функција разредника у нашој школи*, ПКЗ, Загреб, стр.9.

<sup>12</sup> Ибидем стр.9.

<sup>13</sup> Танчић, Р. и Вукић, Д. (1968), *Разредни старјешина у основној школи*, Младо покољење, Београд, стр. 28.

Систематско упознавање ученика помаже одјељењском старјешини у формирању и учвршћивању одјељењског колектива.

**Праћење развоја ученика.** Тјелесна развијеност и здравље основне су потребе човјека, а посебно ђетета у развоју. То је први услов да човјек постоји, да може радити и бити срећан. У дјетињству и младости се испољавају и формирају бројне физичке способности и укупни здравствени капацитети.

Брига о физичком и здравственом развоју ученика постаје саставни дио опште школске бриге о ученику и да је физичко и здравствено васпитање у служби свестраног развоја ученикове личности предуслов за остваривање васпитно-образовних задатака основне школе.

Наставник треба њима да одабере задатке који они могу обавити, како би се и они осећали као пуновриједни чланови одјељењског колектива. Одјељењски старјешина прикупља евиденцију о здравственом стању ученика и води картон физичког напредовања ученика у оквиру портфолиа ученика.

Задатак одјељењског старјешине је да утиче на формирање навика интелектуалног рада, односно учења код ученика и да прати његов интелектуални развој. Уколико има неправилности и сметњи, а те проблеме не може сам ријешити мора се посавјетовати са родитељима и упутити их на надлежне за рјешавање истих.

**Вођење портфолија ученика.** Ученички портфолио је првенствено педагошки инструмент праћења ученика. Као инструмент праћења развоја ученикове личности у цјелини у школама се за сваког ученика води посебан портфолио, у који се током његовог основног школовања билеже подаци значајни за његов развој, да би се могло на основу њих ученику у педагошком раду приступити индивидуално, да би се подстакло и убрзало развој његових позитивних снага и склоности и да би се на основу тих података могли оцјењивати резултати рада, развој и опште залагање ученика.

### **3.3.2 Формирање одјељењског колектива ученика**

*Образовање је најмоћније оружје које можете користити да бисте промијенили свијет.*

Нелсон Мендела

У школи се ученици развијају у свом одјељењу и школском колективу. Формирање одјељења ученика само је формални предуслов да из њега одјељењски старјешина и остали наставници формирају ученички колектив.

Колектив је, у ствари, скуп ученика и наставника једног одјељења, који имају „заједнички циљ, траже заједничка средства и заједничком вољом хоће да до циља дођу.”<sup>14</sup>

Од одјељењског старјешине у великој мјери зависи како ће се формирати одјељењски колектив. Одјељењски старјешина треба да познаје жеље, тежње и достигнућа својих ученика као и недостатке појединца, њихове тешкоће и тешкоће одјељења, да би знао шта и када треба да предузме, када сам може да ради на учвршћивању колектива, а када је потребно да ангажује друге наставнике, родитеље, педагошко-психолошку службу. Он исто тако треба да процијени када појединцу, а када колективу треба пружити подршку. Одјељењски старјешина треба да настоји да односи ученика у колективу (одјељењу) буду искрени, другарски и демократски.

Према А. С. Макаренку (1888–1939) „колектив је најбољи васпитач личности”.<sup>15</sup> По његовом мишљењу, јединство треба да буде основа и крајњи циљ колектива.

Главне области рада одјељењске заједнице су:

- савладавање програмских садржаја до могућих граница способности сваког ученика;
- међусобна помоћ и сарадња са наставницима у наставно-васпитном процесу;
- изграђивање и усвајање друштвено-моралних ставова и норми понашања у међусобним и групним односима ученика;
- лична и одјељењска хигијена и здравствена култура;
- културно-забавни и хуманитарни живот.

### ***3.3.3 Рад на побољшању успјеха ученика***

*Најбољи је учитељ онај који пробуди у нама жељу за учењем*  
Фернанд

Успјех у васпитно-овразовном раду није само резултат, него укључује у себе и процес и васпитно-образовног рада. Из тог разлога настава, слободне активности, допунска и додатна настава, требало би да створе услове под којима ће сваки ученик завршити основну школу.

Стална пажња одјељењског старјешине управљена је на побољшање успјеха ученика у учењу. Његова активност на том пољу треба да буде многострука, а помоћ коју пружа одјељењу прворазредна. Брига за бољи успјех ученика у учењу треба да буде стална, од првог дана поласка у школу.

<sup>14</sup> Шкалко, К. (1949), *Педагошка функција разредника у нашој школи*, ПКЗ, Загреб, стр. 14

<sup>15</sup> А. С. Макаренко, *Методика васпитног рада*, Савремена школа, Београд, 1957, стр. 31.

Конкретни задаци сваког одјељењског старјешине на побољшању успјеха су:

- утврђивање узрока слабог успјеха ученика;
- правовремено предузимање одговарајућих мјера за побољшање успјеха ученика уз пуну сарадњу свих заинтересованих фактора.

### ***Утврђивање узрока слабог успјеха ученика.***

Као узрок слабог успјеха може се поменути и незрелост ученика при поласку у школу. Она може бити посљедица или ранијег поласка ђетета у школу, или још недовољне психичке и физичке развијености. У групи узрока који су изван саме школске организације налазе се тешки стамбени, материјални и социјални услови у којима живе поједини ученици, непостојање радних навика код ученика, неупућеност у технику учења, незаинтересованост за поједине наставне области, непостојање друштвених и личних мотива за учење.

Као негативни елементи који утичу на успех ученика могу се навести слједећи:

- „недовољно познавање ученика, његових могућности и способности;
- превладавање фронталног облика рада (рада са свим ученицима) без обзира на разлику и непостојања индивидуализације захтева;
- упућеност одељењских старешина и осталих наставника само на слабије ученике, или пак на оне који се истичу;
- пропусти у оцењивању рада и напретка (површност, ријеткост и сл.);
- неповољна сарадња са обитељи ученика;
- преоптерећеност ученика школских обавеза;
- запостављање одгојног рада са ученицима.”<sup>16</sup>

Међутим, у савременој дидактици као науци о настави, преовлађују схватања да су диференцијација наставе и вођење рачуна о индивидуалном темпу учења, најважнији услови за превазилажење неуспеха. Сем њих ту су и: мотивација, провјеравање, контрола рада, клима у одјељењу, организација наставе, породица и односи у њој и изнад свега личност одјељењског старјешине и његова стручност и оспособљеност.

### ***Организовање помоћи слабијим ученицима.***

У току школске године допунски рад организује се за ученике који заостају у развоју и ученике који због болести или из других разлога нијесу савладали поједине дјелове програма. Да би лакше и брже превазишли тешкоће са којима се сусрећу, њима је потребна помоћ наставника. Ефикасност допунског рада зависи од тога да ли је наставник предходно утврдио узроке неуспјеха и заостајања и да ли је благовремено укључио ученике у допунски рад.

<sup>16</sup> Малић, Ј. (1973), Разредник у основној школи, Школска књига, Загреб, стр. 135.



Одјељењски старјешина у разредној настави неће имати много тешкоћа, јер познаје и прати успјех ученика из свих наставних области. Што се тиче облика допунског рада, најефикаснији је индивидуални рад, мада у школама преовладава групни рад. Наставници се не припремају посебно за такав рад, већ га обављају формално, па су и његови ефекти минимални.

**Упућивање ученика у технике учења.** С поласком ђетета у школу једна ријеч у свакој породици почиње да добија готово чаробно значење и све чешћу употребу. Та ријеч је учење. Често помињање ове речи у свакодневном говору није карактеристично само за прве дане школовања, већ за читаво школовање, а можда и за читав живот. Не каже наш народ без разлога: *Човек се учи док је жив.*

Учење, дакле, спада у једну од најважнијих дјелатности свих живих бића. Сви морају да уче и људи и животиње. Све се учи, чак се учење учи.

Одјељењски старјешина у овој области има сљедеће задатке:

– да објасни ученицима основне принципе технике учења и рада и практично их упућује како да их примењују;

– да упућује ученике да рационално користе вријеме које проводе у школи;

– да помаже ученицима да израде план рада и да их упућује у свакодневно планирање.

Међутим, свједоци смо данас да ђеца заврше основну школу а да не знају да уче, јер то нијесу научила. Разлог томе је како каже др Стипан Јукић у својој књизи *Учење учења у настави*, да „ни на једном часу ученици нису обучавани у томе како учити из уџбеника, како користити енциклопедију, речник, како графички представљати текст, како учити ново градиво, како се самопроверавати...”<sup>17</sup>

„Ученике треба поучавати **КАКО ДА УЧЕ** да би целог живота, од ране младости до дубоке старости могли усвајати нова знања – оријентисати се на наставу која развија.”<sup>18</sup>

### **3.3.4 Рад одјељењског старјешине са даровитим ученицима**

*Највреднији од цијелокупног капитала је онај који је инвестиран у људе.*

А. Маршал

Даровитост је сложена категорија и ако дијете постиже високе домете у изражавању, ако се одлично сналази у простору и операцијама

<sup>17</sup> Јукић, С. (1995), *Учење учења у настави*, Учитељски факултет у Београду, Београд, стр. 29.

<sup>18</sup> Лазаревић, Ж. (1996), *Савремена основна школа и образовање учитеља*, Учитељски факултет Јагодина, стр. 22.

с бројевима, оно је обдарено. Обдарена ћеца брже науче да говоре, физички су здрава, лакше уче, емоционално су стабилна, самоувјерена су и лакше прихватају изазове.

За дефинисање појма даровите особе Јован Ђорђевић наводи Марландову дефиницију:

Особине даровите дјеце су: богат рјечник, способност дискусије, апстрактно мишљење, сагледавање проблема, домишљатост, смисао за имагинацију, посједовање различитих хобија, упорност, осјетљивост, способност за емпатију...

Организациони облици рада са даровитима су:

1. Акцелерација (убрзано школовање).
2. Обогаћивање наставних садржаја (у редовној настави, додатна настава).
3. Хомогени разреди (посебне групе у оквиру редовних разреда, груписање изван школе).

С обзиром на своју функцију и честе контакте са ученицима, одјељењски старјешина упознаје чиниоце који могу утицати на акцелерацију: изузетно постизање успјеха, широк спектар интересовања и знања, социјална зрелост, мотивација и сл.

### ***3.3.5. Рад одјељењског старјешине на професионалној оријентацији ученика***

*Немојте ограничавати своју дјецу својим знањем. Она су рођена у другом времену.*  
Хебрејска пословица

Професионална оријентација је стална активност школе и свих њених субјеката. Циљ професионалне оријентације у основној школи јесте развијање спремности ученика да стиче знања и искуства о себи и свијету рада, да доноси реалне одлуке у погледу свог даљег образовања и опредјељивања, свјестан шта оне значе за каснија образовна и професионална опредјељења, као и за успјех у раду. „Већ у најранијем дјетињству јављају се професионална интересовања. На формирање професионалних интересовања утиче низ фактора, а најутицајнији су средински фактори и фактори који проистичу из саме личности. Када говоримо о факторима средине у првом реду мислимо на породицу (пре свих утицај родитеља), ужу и ширу социјалну средину и школу, а када говоримо о факторима личности мислимо на мотивационе факторе, и особине личности (посебно перцептивне, когнитивне и емоционалне).”<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Качапор, С., Вилотијевић, Н. (2005): *Школска и породична педагогија*, Филозофски факултет Приштина, Косовска Митровица, Учитељски факултет, Београд, стр. 149.

Са заводима који раде на професионалној оријентацији, и другим школама одјељењски старјешина треба перманентно да сарађује и користи све облике њиховог рада који одговарају узрасту ученика његовог одјељења. Он организује разговоре са ученицима на које позива различите стручњаке, с циљем да објасне ученицима звања и занимања.

### ***3.3.6 Одјељењски старјешина као организатор културно-забавног рада ученика***

*Шта је пјесма него њежна плица,  
растакање душе из срца живота  
Разиграно сјетна опасана рима,  
тренутак сјећања распјевана нота.*

Блага Журић

Одјељењски старјешина има много могућности да организује наставни и ваннаставни живот одјељења. То могу бити излети, екскурзије, посјете значајним мјестима из новије и старије историје, школске приредбе, заједничке посјете биоскопу, позоришту, концерту, музеју, општини и другим институцијама и субјектима...

Слобода и спонтаност у комуникацији ученика–одјељењског старјешине, доводи до зближавања и јачања међусобног повјерења, а самим тим и боље сарадње, како међу ученицима, тако између ученика и одјељењског старјешине.

Веома је важно да одјељењски старјешина у сарадњи с предметним наставницима, користи сваку прилику да ученицима пружи могућност да уоче, схвате и доживе лијепо и да у њему уживају.

Одјељењски старјешина се стара да сваки ученик његовог одјељења у току свог развоја све више постаје цјеловита личност, са јасним погледима на збивања у природи и друштву и даје велики допринос у формирању научног погледа на свијет код својих ученика.

Укључивање ученика у културно-забавни рад има свој васпитни и образовни смисао. Непосредно учествујући у таквом раду ученици се и сами преображавају и уколико је тај рад значајнији за друштвену средину, утолико ће његов васпитни ефекат бити већи.

## **9. Закључак**

Из свега наведеног да се закључити да су јако сложене функције одјељењског старјешине и да успјешно обављање истих подразумева висок степен педагошке оспособљености, мотивисаности и перманентно оспособљавање одјељењских старјешина. Успјешан одјељењски старјешина може бити само наставник који је свјестан значаја, вриједности, смисла, сложености, одговорности и племенитости

задатака које треба да оствари. Одјељењски старјешина мора да посједује организаторске способности, ентузијазам и педагошки оптимизам. За даље унапређивање cjелокупног васпитно-образовног, културног и укупног развоја нужно је стварати и повољне друштвене и материјалне услове. То се прије свега односи на услове рада, промјену односа у васпитно-образовном процесу, перманентно стручно усавршавање. Одјељењски старјешина који жели да обликује понашање ученика као појединца, као и понашање групе ученика, треба да познаје цео спектар различитих васпитних мјера и њихова дејства у различитим околностима. Он треба непрестано да подстиче и мотивише ученике на постизање позитивних измјена у понашању. Зато савремени наставник – одјељењски старјешина мора да буде свестрано образован и у функцији ученика, а да би то био он мора бити носилац многих функција које су обрађене у овом раду.

### Литература:

- Банђур, В. (1985): *Ученик у наставном процесу*, Веселин Маслеша, Сарајево.
- Баковљев, М. (1988): *Дидактика*, Београд.
- *Васпитање и образовање*, (2011): часопис за педагошку теорију и праксу, бр. 3, Подгорица.
- Вилотијевић, М. (2000): *Дидактика*, књ. 1, Учитељски факултет, Београд.
- Вилотијевић, М. (1992): *Вредновање педагошког рада школе*, Научна књига, Београд.
- Влаховић, Б., Ђорђевић, Ј., Јовановић Б., Лакета Н., Поткоњак Н. и Трнавац Н. (1996): *Опита педагогија*, Учитељски факултет, Београд.
- Дјуи, Џ. (1970): *Васпитање и демократија*, Обод, Цетиње.
- Ђорђевић, Б. и Ђорђевић, Ј. (1988): *Ученици о својствима наставника*, Просвета, Београд.
- Ђорђевић, Ј. (1985): *Личност наставника и васпитање ученика*, Настава и васпитање, Београд.
- Ђорђевић, Ј. (1990): *Интелектуално васпитање и савремена школа*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Ђорђевић, Ј. (1986): *Савремена настава*, Научна књига, Београд.
- Живановић, М. (1977): *Неки садржаји, облици и методи рада у одељењској заједници млађег школског узраста*, Учитељ, Београд.
- Завод за школство Црне Горе (2007): *Наша школа, Планирање и реализација наставе по новим образовним програмима*, Подгорица.

- Завод за школство Црне Горе (2008): *Наша школа, Истраживања у образовању (2004 – 2008)*, Подгорица.
- Завод за школство Црне Горе (2009): *Наша школа, Методолошки оквир за анализу и унапређивање квалитета предметних програма*, Подгорица.
- Јукић, С. (1991): *Настава као чинилац неуспеха у школи*, Зборник истраживачких радова 1986-1990, Нови Сад, Филозофски факултет и институт за педагогију.
- Качапор, С., Вилотијевић, Н. (2005): *Школска и породична педагогија*, Косовска Митровица, Београд.
- Кершенштајнер, Г. (1939): *Теорија образовања*, Геца Кон, Београд.
- Лазаревић, Ж. (1996): *Савремена основна школа и образовање учитеља*, Јагодина, Учитељски факултет.
- Лакета, Н. (1985): *Међусобни односи ученика и наставника у савременој школи*, Настава и васпитање, Београд.
- Министарство просвјете и науке Црне Горе, Савјет за наставне планове и програме (2002): *Основе за обнову наставних планова и програма*, Подгорица
- Министарство просвјете и науке Црне Горе (2001): *Књига промјена*, Подгорица.
- Шефер, Ј. (1985): *Дружење у разреду*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Шкалко, К. (1949): *Педагошка функција разредника у основној школи*, ПКЗ, Загреб.
- Шеховић, С. (2006): *Дидактика*, Учитељски факултет, Београд.

## HOMEROOM TEACHER AND HIS RESPONSIBILITIES

### **Abstract:**

Teacher education is an important factor, and the school is relevant to students. Homeroom teacher takes care of the work and functioning of his class and attempts to contribute to better educational - educational results of students. Homeroom teacher's responsibilities are multiple and versatile and consists of several roles. On the other hand education process in school is conducted and organized in accordance with the laws and school charter. We always need to ask ourselves how we can perform better, being constantly aware of the fact that we are all born as a blank sheet of paper and that all of them (teachers) need continuous professional education .

**Key Words:** grade teacher, subject teacher, homeroom teacher, school, education, homeroom teacher's role

*Nada ORBOVIĆ<sup>1</sup>*  
*Dragica MIJANOVIĆ<sup>2</sup>*

## **PRIMJENA MS EXCEL-a (TABELARNA IZRAČUNAVANJA) U NASTAVI**

### ***Rezime:***

U ovom radu pokušaćemo da predstavimo široku primjenu MS EXCEL-a (tabelarna izračunavanja) u nastavi – za evidenciju raznih vrsta podataka, kao i šta taj računarski program omogućava geografima.

Ovaj rad treba shvatiti kao pomoć geografima, kartografima i demogeografima da osim uvida u brojčano stanje, korisnik ima priliku da vidi i grafički prikaz određenih pojava i procesa.

**Ključne riječi:** nastava, geografija, računari, MS Excel.

### **Uvod**

Tabelarni programi su moćan i fleksibilan poslovni alat. U ovom programu uči se kako koristiti **Excel** ili sličan softverski paket za evidenciju raznih vrsta podataka, obavljanje analiza baziranih na tzv. „šta-ako“ konceptu i sl.

**Microsoft Excel** je program za tabelarno računanje, proizvod kompanije Microsoft, sastavni je dio programskog paketa Microsoft Office. Uspešno se koristiti u nastavi i u administrativnim funkcijama škole.

Primjena ovog programa posebno je važna u geografiji, jer omogućava ne samo tabelarno računanje, već i prikazivanje određenih pojava, procesa i zakonitosti u geografiji, dijagramima i grafikonima. Gotovo da ne postoji geografska disciplina, počev od klimatologije, preko hidrologije, pa do društvenogeografskih disciplina poput demogeografije, saobraćajne, industrijske itd. koje ne koriste Microsoft Excel. Zahvaljujući mogućnostima

<sup>1</sup> Nada Orbović, profesorica informatike, OŠ „Luka Simonović“ – Nikšić

<sup>2</sup> Doc. dr Dragica Mijanović, Filozofski fakultet

ovog programa, osim uvida u brojučano stanje, korisnik ima priliku da vidi i grafički prikaz određenih pojava i procesa, pa i zakonitosti. Posebno je korisna njegova primjena u demogeografiji gdje se grafički mogu prikazati i analizirati različiti periodi u demografskom razvoju, zatim starosno-polne piramide, a daje i mogućnosti za izradu projekcija stanovništva.

### **Korišćenje aplikacije – Namjena**

Osnovna namjena **Excel**-a je numerička obrada podataka na uređen način putem formiranja tabela, primjenom funkcija i formula koje omogućavaju da izračunavanjem dođemo do rezultata.

**Excel** je softver koji omogućava kreiranje tabele i izračunavanje i analiziranje podataka. Ovaj tip softvera naziva se softver za unakrsne tabele. On je jedan od najefikasnijih programa za grafo-analitičku i tabelarnu obradu podataka.

**Microsoft Excel** služi za izradu tabelarnih proračuna pomoću kojih se, analizom brojeva i podataka, prezentuje računovodstveno i finansijsko poslovanje. Posljednja verzija **Microsoft Excel**-a je Excel 2010, koji je sastavni dio paketa Microsoft office 2010.

### **Početak rada u Excel-u**

Pritisnemo na ikonicu **Excel**, pojaviće se prazna tabela koja predstavlja radni list u koji možemo upisivati brojeve, oznake i formule. Dokument u programu **Excel** naziva se radna knjiga (**Workbook**), sastoji se od radnih listova (**Sheet**) a radni listovi od redova i kolona.

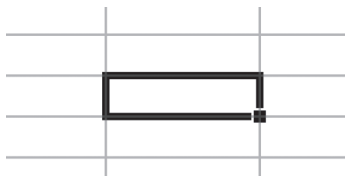
Radni list sastoji se od **ćelija** (polja). Svaka ćelija predstavlja presjek reda i kolone. Redovi su označeni brojevima. Kolone su označene slovima. Svaka ćelija ima svoju oznaku ili adresu. Npr. prva ćelija ima oznaku A1 (red 1, kolona A).



U ćelije možemo upisati različite podatke kao što su: brojevi, tekst, formule, funkcije i datumi.

Pored nje je polje u kome se nalazi znak „=” (**Edit Formula**), a u toku unosa se pojavljuju još dva znaka za kontrolu unosa mišem: **X** za prekid i **checkout** za potvrdu.

Aktivna ćelija označena je pravougaonikom sa podebljanim linijama.



Iznad radnog lista nalazi se linija osnovnih menija – File, Edit, View, Insert, Format, Tools, Data, ... Najčešće **palette sa alatkama** su **Standard**, **Formatting** i **Linija za formule**. Pošto su najznačajnije funkcije iz osnovnih menija date na paletama prikazaćemo prvo njih. Neophodno je istaći da se određene funkcije, preko padajućih menija izvršavaju s mnogo više opcija nego preko paleta. Na osnovu unesenih podataka, iz tabela se lako mogu stvarati grafikoni. Takođe omogućuje dodavanje različitih objekata: tabela, slika, karata, grafikona itd.

### Paleta Standard



### Paleta Formatting



### Linija za formule



**Linija za formule** sastoji se iz dva dijela: **Name box** – u njemu se vidi **položaj** aktivnog polja, **Edit formula** – aktivira se **znakom jednakosti** čime se uključuje opcija za pisanje **formula** u suprotnom se u polju može vidjeti sadržaj selektovanog polja iz radnog lista. Kad u aktivno polje unesemo = formulu pišemo ili preko **oznaka** polja ili **selektovanjem** polja kao i kucanjem operatora (+, -, \*, /).

Na samom dnu radne površine nalazi se **statusna linija**, koja opisuje aktivnu operaciju ili režim rada.

Pomjerajući kursor po ekranu, vidjećemo da on često mijenja izgled: nad ćelijama iznad radnog lista ima oblik krstića, na Command Bar-u i klizačima to je klasična kosa strelica a na mjestima gdje se očekuje direktan unos, to je karakteristični „!“ pokazivač itd.

**Microsoft Excel** uglavnom služi za rješavanje problema matematičkog tipa pomoću tabela i polja koje je moguće povezivati različitim formulama. Može poslužiti i za izradu jednostavnijih baza podataka (program koji služi za izradu složenijih baza podataka je **Microsoft Acces**).

### Podaci i formule

Microsoft Excel uglavnom služi za rješavanje problema matematičkog tipa pomoću tabela i polja koje je moguće povezivati različitim formulama.

Podaci u tabeli mogu da se predstave na mnogo načina (cijeli brojevi,



The screenshot shows the Microsoft Excel interface with the following data in the spreadsheet:

	A	B	C	D	E
1					
2		Ana		25	
3		Nina		25.16	
4		Marko		25,16	
5					

decimalni brojevi, procenti, datum, vrijeme...), ali suštinski, postoje samo dvije vrste podataka: **TEKSTUALNI** i **NUMERIČKI**.

Pri unosu podataka Excel automatski prepoznaje kojeg su tipa unijeti podaci. Problem može da nastane kod unosa decimalnih brojeva i parametara funkcija. Ako je Windows podešen po američkom standardu, onda se za decimalni znak koristi **TAČKA**, a za parametre **ZAREZ**. Sa druge strane, po našem standardu, za odvajanje decimala se koristi **ZAREZ**, dok se onda za odvajanje parametara koristi **TAČKA - ZAREZ**.

Ako pogriješimo pri unosu decimalnog znaka (npr. otkucamo tačku tamo gdje se očekuje zarez), Excel će unijeti broj protumačiti kao tekst i takav podatak neće moći da se koristi pri izračunavanjima.

The screenshot shows the Excel interface with the following data and formula:

	A	B	C
1			
2		25	
3		10	
4		0.25	
5		=25+10+0.25	
6			
7			

The screenshot shows the Excel interface with the following data and formula:

	A	B	C	D
1				
2		25		
3		10		
4		0.25		
5				
6		=B2+B3+B4		
7				
8				

**Formula koja sadrži samo konstante i formula koja sadrži samo reference na ćelije**

Ćelije tabele mogu sadržati **PODATKE i FORMULE**. Formule služe za izračunavanje na osnovu podataka i rezultata drugih formula.

**Svaka formula počinje znakom jednakosti (=).**

Formulu čine operandi, koji mogu biti **KONSTANTE (brojevi), REFERENCE (nazivi ćelija) i FUNKCIJE**.

Operandi se povezuju operatorima, od kojih su najvažniji:

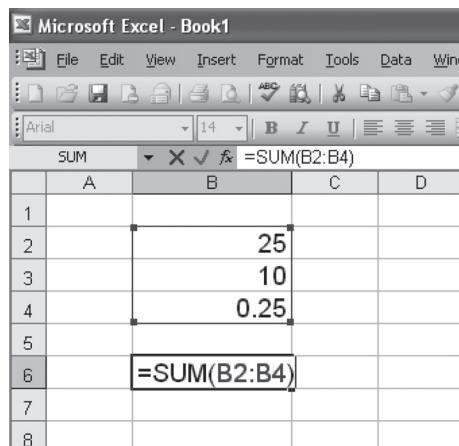
– **ARITMETIČKI (+ sabiranje, - oduzimanje, \* množenje, / dijeljenje, ^ stepenovanje)**

– **RELACIONI (< manje, > veće, <= manje ili jednako, >= veće ili jednako, <> različito, = jednako).**

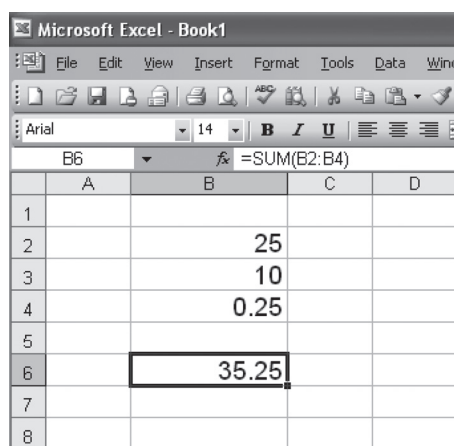
Formula koja se sastoji od referenci, kao npr. **B2+B3+B4**, znači da se računa zbir brojeva koji se nalaze u ćelijama **B2, B3 i B4**. Reference mogu da se unose preko tastature ili pomoću miša u toku unosa same formule.

**Excel** ima veliki broj **funkcija** koje vrše različita izračunavanja. Najjednostavniji način da izvršimo **sabiranje polja** je korišćenjem alatke **AutoSum (Σ)** koja se nalazi na paleti **Standard**. Pomoću ove alatke možemo pored funkcije **Sum**, korišćenjem strelice, izabrati i **Average, Count, Max, Min** kao i niz drugih funkcija - **More Functions**.

**Funkcija SUM** računa zbir za one brojeve, odnosno ćelije koje su navedene kao parametri funkcije – u zagradi. Ova funkcija je značajna i po tome što kao parametar može da primi i rang ćelija, odnosno možemo da navedemo „od koje do koje” ćelije se računa zbir. Rang navodimo tako što početnu i krajnju ćeliju odvojimo dvotačkom. Npr. **B2:B4**, označava rang ćelija počev od **B2** do **B4**. Rang se takođe može obilježiti mišem u toku unosa formule.



	A	B	C	D
1				
2		25		
3		10		
4		0.25		
5				
6		=SUM(B2:B4)		
7				
8				



	A	B	C	D
1				
2		25		
3		10		
4		0.25		
5				
6		35.25		
7				
8				

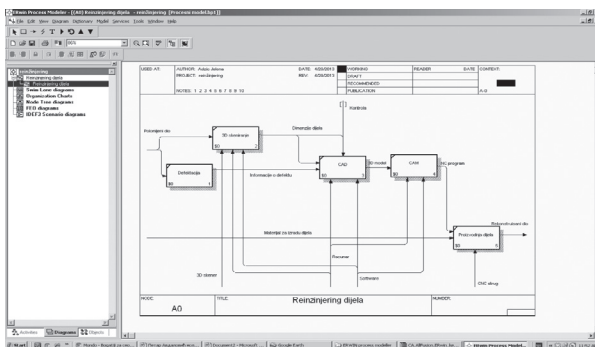
Kada unesemo formulu, u tabeli vidimo rezultat izračunavanja. Formula na osnovu koje je nastao taj rezultat se i dalje može vidjeti u **FORMULA BARU**.

Formule u kojima učestvuju reference su posebno korisne ako se početni podaci promijene. Excel će tada automatski izračunati novi rezultat. Samo će rezultat formule  $=5+10+15$ , ostati nepromijenjen, pošto se ta formula sastoji isključivo od konstanti.

**Funkcija AVERAGE** računa **srednju vrijednost** – prosječnu vrijednost. Pritisnemo na polje gdje želimo da prikazemo prosječnu vrednost (**D5**) zatim na alatke **AutoSum** ( $\Sigma$ ) koja se nalazi na paleti **Standard**. Pomoću ove alatke možemo korišćenjem strelice, izabrati **Average**. Otvara se dijalog u kome u polje **Number** unesemo **D1:D4** (podaci iz primjera). U polju D5 dobijamo rezultat 5.16. Do istog rezultata dolazimo ako unesemo formulu: **=AVERAGE(D1:D4)**.

Jednom otkucanu formulu moguće je prenijeti i u druge ćelije. Na primjer, ako je potrebno izračunati zbir ne samo jedne, nego više kolona, originalna formula se kopira u nove ćelije komandama **COPY** i **PASTE**.

Prvo selektujemo početnu ćeliju (ili više njih), zatim biramo komandu **COPY**. Oko ćelije se pojavljuje **trepereći okvir**. U Excel-u je komandu **PASTE** moguće izvršiti samo dok je ovaj okvir aktivan. Selektujemo ćelije u koje želimo da kopiramo formulu i biramo komandu **PASTE**. Vidimo da se formula „**inteligentno**” iskopirala, što znači da se u **koloni C** računa zbir ćelija **C2, C3 i C4**, a u **koloni D** zbir ćelija **D2, D3 i D4**. Ovu mogućnost Excel-a možemo nazvati **relativnost pri kopiranju**.



Microsoft Excel - Book1					
File Edit View Insert Format Tools Data Window Help					
Arial 14 B I U					
B6 =SUM(B2:B4)					
A	B	C	D	E	
1					
2		25	5	7	
3		10	3	1	
4		0.25	6	9	
5					
6		35.25	14	17	
7					
8					

Microsoft Excel - Book1					
File Edit View Insert Format Tools Data Window Help					
Arial 14 B I U					
B6 =SUM(B2:B4)					
A	B	C	D	E	
1					
2		25	5	7	
3		10	3	1	
4		0.25	6	9	
5					
6		35.25	14	17	
7					

**Relativnost pri kopiranju** funkcioniše tako što se pri kopiranju **po vertikali, mijenjaju brojevi redova** referenci u formulama. Pri kopiranju **po horizontali, mijenjaju se nazivi kolona**.

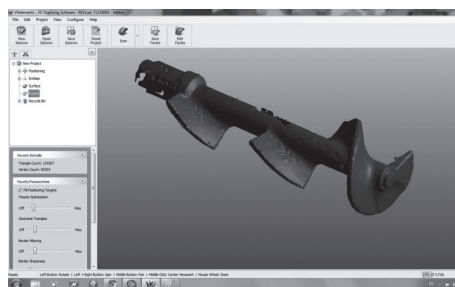
Naravno, kopiranje je moguće izvesti u svim pravcima, a ne samo u desno i na dolje, kako je prikazano u gornjem primjeru. Pri kopiranju na gore, brojevi redova se smanjuju, a isto važi i za oznake kolona pri kopiranju ulijevo. Reference će se promijeniti za onoliko koliko je nova ćelija udaljena od početne ćelije.

Ako želimo da kopiramo formulu na nekoliko vezanih ćelija, možemo koristiti „razvlačenje”. Ovako se radi brže, ali je **COPY+PASTE** fleksibilnije jer tako možemo da kopiramo ćelije gde želimo, dok „razvlačenje” funkcioniše samo po horizontali, odnosno vertikali.

U ovom primjeru probaćemo da **blokiram promenu reference pri kopiranju**. Kolona **X\*Y** se računa slično kao i do sada, pošto je potrebno pomnožiti svaku vrijednost iz kolone X sa odgovarajućim vrijednostima iz kolone Y. Kada formulu **B2\*C2** kopiramo na dolje, dobićemo formule **B3\*C3** i **B4\*C4**.

Međutim, u drugoj koloni je potrebno pomnožiti sve vrijednosti iz kolone X sa jednom jedinom vrijednošću koja se nalazi u ćeliji **A2**. Ako bismo unijeli formulu **B2\*A2**, ona bi se u donjim ćelijama transformisala u **B3\*A3** i **B4\*A4**, što nije ispravno pošto vrijednosti u ćelijama **A3** i **A4** ne postoje. Zbog toga se pomoću znaka **\$** blokira promjena broja reda u referenci **A2**, pa tako ispravna formula glasi **B2\*\$A2**. Kada smo unijeli formule u prvi red ovih kolona, spremni smo da ih kopiramo na donja dva reda. Selektujemo ćelije **D2** i **E2**. Pošto se ovdje radi o ćelijama koje su vezane i kopiranje se vrši direktno na dolje, možemo da koristimo „razvlačenje”, tako što mišem povučemo selekciju za **veliku tačku** koja se nalazi u donjem desnom uglu.

	A	B	C	D	E
1		x	y	x*y	
2		7	5	35	
3		2	3		
4		1	6		
5					
6					



Pošto se ovdje radi o ćelijama koje su vezane i kopiranje se vrši direktno na dolje, možemo da koristimo „razvlačenje”, tako što mišem povučemo selekciju za **veliku tačku** koja se nalazi u donjem desnom uglu. Kao što ste vidimo, ako želimo da blokiram promjenu referenci u formuli, koristimo

znak \$. Ako stavimo \$ ispred naziva kolone u ćeliji, oznaka kolone se neće mijenjati pri kopiranju po horizontali. S druge strane, ako oznaku \$ stavimo ispred broja reda, broj reda se neće mijenjati pri kopiranju po vertikali.

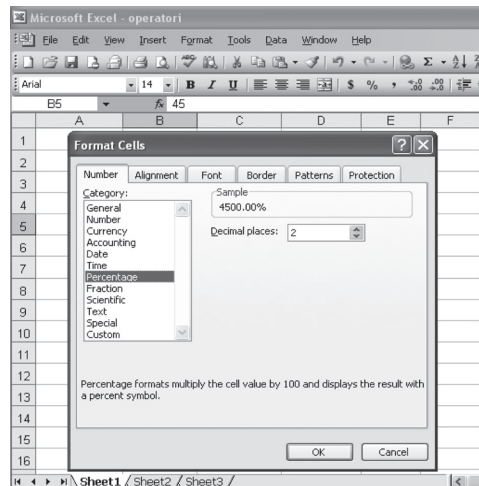
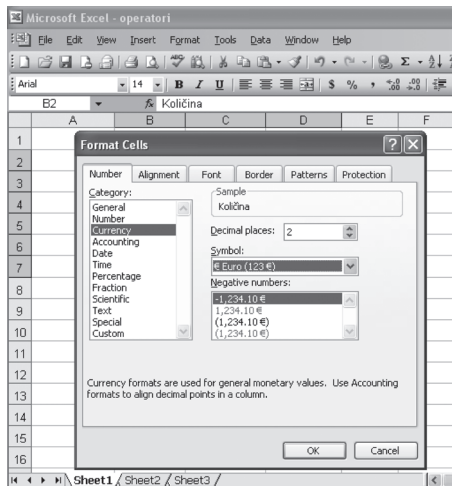
Znak \$ je moguće staviti i ispred kolone i ispred reda, i na taj način ćemo potpuno blokirati promjenu reference u formuli.

## FORMATIRANJE BROJČANIH PODATAKA

Selektujemo polja u kojima želimo da budu **formatirani** upisani brojevi – pritisnemo desni taster miša i izaberemo **Format/Cells**. Na primjer:

– Selektujemo polja u kojima želimo da upisani brojevi budu prikazani kao novčane jedinice, pritisnemo desni taster miša i izaberemo **Format/Cells/Number/Currency**. Pošto definišemo **broj** decimalnih mjesta, **vrstu valute**, izbor potvrdimo na OK. U selektovanim poljima **pojaviće** se izabrana novčana jedinica.

– Selektujemo polja u kojima želimo da upisani brojevi budu prikazani kao **procenti** (0,05 kao 5%), pritisnemo desni taster miša i izaberemo **Format/Cells/Number/Percentage**. Pošto definišemo **broj** decimalnih mesta, izbor potvrdimo na OK. U selektovanim poljima **pojaviće** se zapisi u vidu procenata. Moramo voditi računa da Excel upisanu brojčanu vrijednost **množi** sa 100 pri pretvaranju u procente.



## Poruke o greškama u radu sa formulama i funkcijama u Excel-u

U radu sa formulama i funkcijama u Excel-u često se javljaju poruke o greškama.

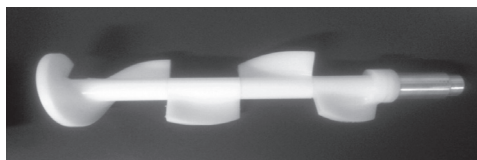
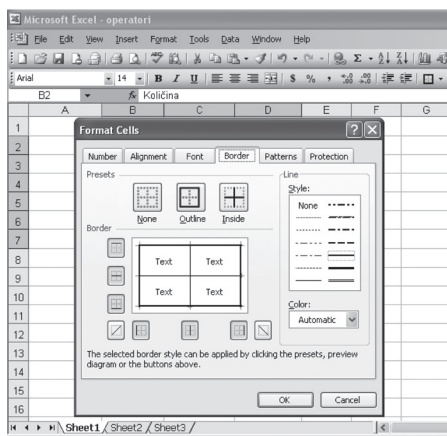
Evo objašnjenja za neke od njih:

- ##### – rezultat izračunavanja ne može stati u polje. Proširite kolonu, pa će podaci biti vidljivi;
- #VALUE! – u formulu je upisan pogrešan tip podatka (najčešće među brojčanim podacima u formuli postoji i tekstualni);

- **#DIV/O!** – broj je podijeljen nulom;
- **#NAME?** – excel ne prepoznaje tekst u formuli;
- **#N/A** – neka vrijednost nije dostupna formuli;
- **#REF!** – adresa ćelije je nevažeća – najčešće je obrisano neko polje na koje se formula odnosi;
- **#NUM!** – korišćenje neprihvatljivog numeričkog podatka;
- **#NULL!** – upisan je podatak o presjeku dva bloka koji se ne presijecaju.

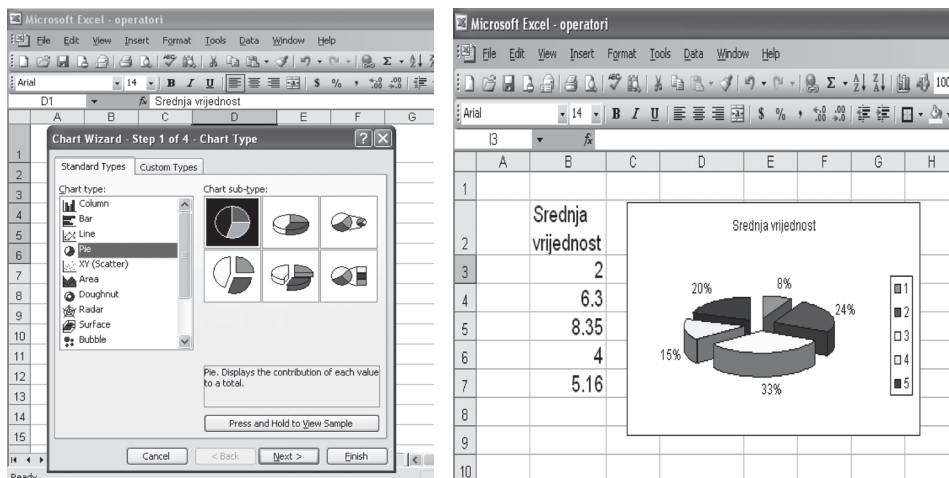
### Okvir polja

Selektujemo polje koje želimo da **uokvirimo**, desni klik miša, **Format/Cells/Border** i u opciji **Presets** biramo **način** uokviravanja, u opciji **Border** možemo postaviti **okvir** na pojedine **strane** polja, u polju **Style** opcijom **Line** biramo **vrstu** linije, u polju **Color** biramo **boju** linije okvira, itd.



### Izrada dijagrama

Postoje različite vrste dijagrama: **linijski**, **prostorni**, **stubičasti**, **prugasti (ako je horizontalan)**, ... **kružni**. Svaki dijagram ima **X** i **Y** osu. Izrada dijagrama vrši se uz pomoć **Chart Wizard**-a i služi za prikazivanje polja u tabeli pri čemu treba voditi računa da se ne javljaju prazni redovi i kolone. Označimo sve ćelije, uključujući i zaglavlja kolona i redova, pri čemu se sadržaj zaglavlja kolona koristi za naznaku **X** ose a sadržaj zaglavlja redova ide u legendu dijagrama. Ako nam izgled dijagrama ne odgovara možemo ga promijeniti tako što ćemo umjesto **rows** označiti **columns**. Početak rada na izradi dijagrama je kad pritisnemo na ikonicu **Chart** na paleti **Standard** i izaberemo odgovarajući dijagram postavljajući tražene podatke i upišemo naslov dijagrama, legendu i sl. Ovdje postoji mogućnost za „estetsko“ sređivanje dijagrama promjenom boje, okvira, sjenki itd, zavisno od naše kreativnosti. Kad smo formirali dijagram možemo ga upisati kao **objekat na postojećem listu** ili kao **novi list**.



## Čuvanje podataka

U osnovnom meniju izaberemo **File/Save (Save in)** – u polju **Save in** određujemo **mjesto** gdje ćemo izvršiti upis, u **File name** upisujemo ime datoteke, pritisnemo na **Save** i dokument će biti upisan. Tokom rada treba često čuvati dokument pritiskom na ikonicu **Save**. Postoji mogućnost da se postavlja **automatsko** upisivanje koje nas obezbjeđuje od mogućeg gubitka podataka (**Tools/Options/Save/Save AutoRecover info every** – definišemo broj minuta kad će se vršiti automatski upis podataka).

## Štampanje

- Da bismo štampali biramo **File/Print/All** za štampu svih listova ili definišemo samo **određene** listove iz sveske.
- Pritisnemo **Print Preview** da vidimo kako će **izgledati** štampa.
- U meniju Page Setup biramo: **Portrait** za **normalno** štampanje ili **Landscape** za **horizontalno** štampanje tabele. **Adjust** se koristi za **povećanje ili smanjenje** radnog lista pri štampi. Za **razbijanje** lista na više strana: Insert, **Page Break** ili **Remove Page Break** za **kontinuirano** štampanje.
- Podešavanje **formata** papira vršimo u meniju: File, Page Setup, **Paper Size**.
- Štampanje **linija mreže** u: File, Page Setup, Sheet, **čekiramo Gridlines**,
- Štampanje **oznaka kolona i rednih brojeva redova** vršimo u: File, Page Setup, Sheet, **štrikiramo Row And Columns Handles**.

## Zatvaranje dokumenta u Excel-u

Excel možemo zatvoriti na nekoliko načina:

- klikom miša na dugme **Zatvori (close)** u gornjem desnom uglu prozora aplikacije

- klikom na **File** u gornjem lijevom uglu aplikacije, otvorit će se meni u kojem treba potražiti riječ – **Exit** (izadi)

### **Literatura:**

- John Walkenbach, Herb Tyson, Faithe Wempen, Cary N. Prague, Michael R. Groh, Peter G. Aitken, Lisa A. Bucki (2008.), Mikro knjiga – Beograd
- Vladan Stevanović, (2012.), Modul 4: Tabelarne kalkulacije - Microsoft Excel 2010, Službeni glasnik
- Đuro Kosić, (2005.), Microsoft Excel za početnike, PC knjiga – Beograd
- Vladimir Đurić, (2007.), Microsoft Excel CD, PC knjiga – Beograd
- <http://www.ecdltest.rs/Pages/Public/default.aspx?id=vesti>
- <http://office.microsoft.com/en-us/excel/>
- [http://sh.wikipedia.org/wiki/Microsoft\\_Excel](http://sh.wikipedia.org/wiki/Microsoft_Excel)
- <http://office.microsoft.com/sr-latn-cs/novice/sta-je-excel-HA010265948.aspx>
- [http://www.edu-soft.rs/cms/mestoZaUploadFajlove/osnovni\\_pojmovi\\_EXCEL\\_.pdf](http://www.edu-soft.rs/cms/mestoZaUploadFajlove/osnovni_pojmovi_EXCEL_.pdf)

Nada Orbović  
Dragica Mijanović

### **APPLICATION OF MS EXCEL (SPREADSHEET CALCULATIONS) IN TEACHING**

#### **Abstract:**

This paper attempts to present a broad application of MS Excel (spreadsheet calculations) in teaching - for recording a variety of data types as well as what this program offers to geographers.

This paper should be understood as assistance to geography, cartography and demography experts. Beside numerical data, thanks to MS Excel, the user has the opportunity to see graphic display of certain phenomena and processes.

**Key words:** teaching, geography, computers, MS Excel





*Jelena ADŽIĆ<sup>1</sup>*

## OBRAZOVANJE U FUNKCIJI REINŽENJERINGA U PROCESU PROJEKTOVANJA NOVIH PROIZVODA

### **Rezime:**

Polazeći od činjenice da je stvaranje proizvoda i novih tehnologija najvažnija oblast inženjerstva, ovaj rad treba da istraži savremene obradne sisteme namijenjene srednjoj i malo-serijskoj proizvodnji, sve u cilju povećanja ukupne efikasnosti i sposobnosti u industriji prerade proizvoda.

Cilj istraživanja je da se primjenom savremenih računarskih sistema riješe problemi tradicionalnih metoda izrade proizvoda, posebno u odnosu na vrijeme potrebno za njihovu izradu, izgled površina koje se formiraju izradom, tačnost i kvalitet obrađenih površina.

**Ključne riječi:** reinženjering, CAD, CAM, CAE, CNC mašine

### **Uvod**

Projektne i industrijske proizvodne aktivnosti u današnje vrijeme ne mogu preživjeti globalnu konkurenciju ukoliko ne uvedu proizvode boljeg kvaliteta, s kraćim vremenom isporuke i nižom cijenom. U skladu a tim, one pokušavaju da koriste ogromne memorijske resurse računara, veliku brzinu procesiranja i korisnički ugodne interaktivne grafičke mogućnosti da automatizuju i uvežu odvojene i komplikovane inženjerske i proizvodne zadatke. Na taj način smanjuju vrijeme i trošak razvoja proizvoda i njegove proizvodnje. Računarski podržano projektovanje (Computer Aided Design – CAD), računarski podržana proizvodnja (Computer Aided Manufacturing – CAM), i računarski podržani inženjering (Computer Aided Engineering – CAE), predstavljaju tehnologije koje se koriste za vrijeme proizvodnog ciklusa. Prema tome, da bi razumjeli uloge CAD, CAM i CAE, moramo ispitivati različite

---

<sup>1</sup> Jelena Adžić, student II ciklusa studija, Fakultet za proizvodnju i menadžment, Trebinje

aktivnosti i funkcije koje se moraju postići u projektovanju i proizvodnji novih proizvoda.

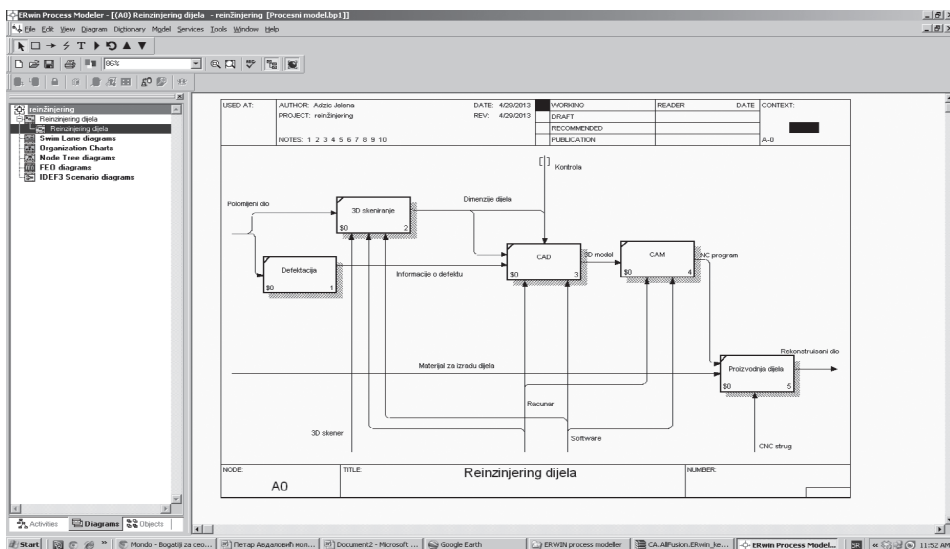
## 1. Procesni model

Kroz naučno-istraživački rad pokazano je koje su mogućnosti obrazovanja studenata i inženjera. Reinžinjerung i izrada novog dijela izvršeni su savremenim obradnim metodama uz upotrebu postojećih resursa kojim raspolaže Fakultet za proizvodnju i menadžmet.

Korišteni resursi za realizaciju ovoga projekta sastoje se iz hardverskog i softverskog dijela i to:

1. Računar
2. Digitalni visinomjer Mitutoyo
3. 3D skener
4. Software (PRO/Engineer, 3D Geomagic Studio 2012, 3D Z-Scanner 700, WinNC Sinumeric)
5. CNC strug (EMCO Turn 250, Sinumeric 840d)

Razradom predmetnog koncepta dobijen je procesni model savremenog reinžinjerunga dijela koji je prikazan na šemi 1. i sastoji se od pet karakterističnih aktivnosti.

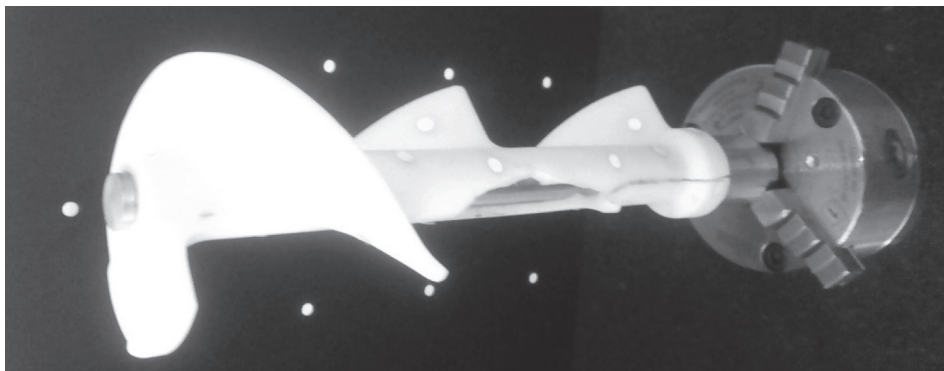


Šema 1. Procesni model reinžinjerunga polomljenog dijela

## 2. Defektacija

Polomljena miješalica za sladoled sastoji se iz dva dijela, plastičnog i metalnog. Metalni dio predstavlja noseći element i izrađen je u obliku cilindra zasječenog s jedne strane. Plastični dio izrađen je metodom livenja i presom

koji je navučen na metalni dio. Plastični dio asimetričan je što se može uočiti na slici 1.

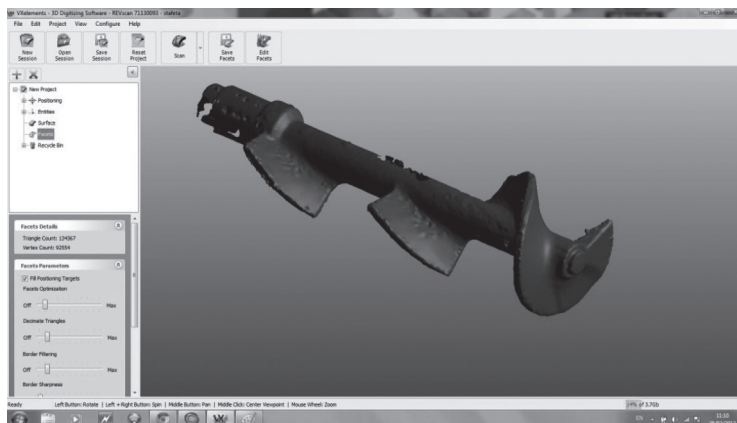


Slika 1. Defekcija dijela

Do loma plastičnog dijela došlo je u zoni srednjeg „pera“ pri čemu je ono potpuno uništeno. Duž tijela plastičnog dijela nastala je pukotina zbog koje je došlo do potpunog narušavanja geometrije same miješalice.

### 3. 3D skeniranje

Usljed složene geometrije samog dijela klasičnim metodama mjerenja nije bilo moguće precizno odrediti dimenzije pojedinih segmenata plastičnog dijela. Ideja je bila da se na 3D skeniranom modelu odrede sve dimenzije i da se kontrola izvrši upoređivanjem s novim projektovanim 3D modelom. 3D skeniranje vršeno je ZScanner 700, firme ZCorp uz podršku istoimenog softverskog paketa, dok je preciznija dorada skeniranog modela vršena softverom Geomagic Studio 2012. Skener radi na principu optičkog skeniranja uzupotrebu markera koji se lijepi direktno na dio.



Slika 2. Skenirani predmet

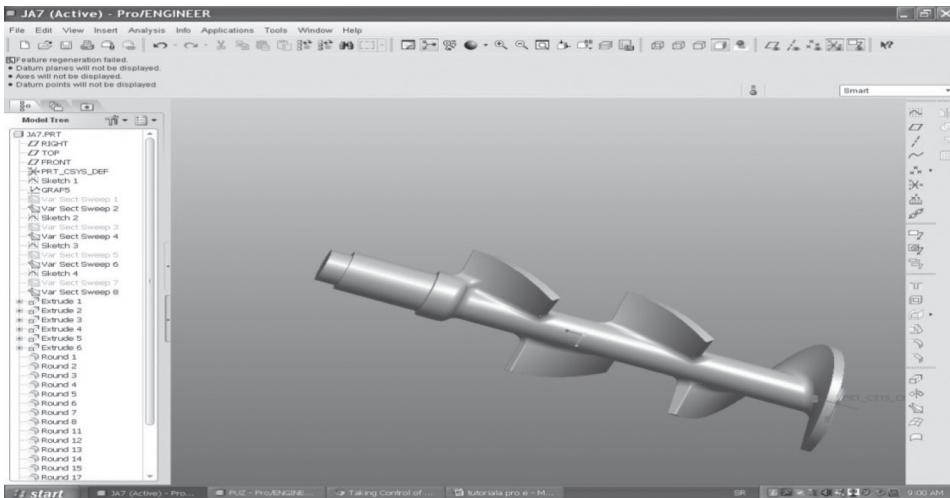
Na početku skeniranja u fokusu skenera moraju biti najmanje 4, a u nastavku najmanje 3 markera za pozicioniranje. Zbog preciznosti samog

markiranja treba voditi računa prilikom postavljanja markera na dio. Model je skeniran u odnosu 1:1.

#### 4. CAD- Pro/ Engineer

Za dizajniranje ovoga predmeta korišćen je softver Pro/ Engineer koji je u svijetu veoma poznat za modelovanje i formiranje programa za upravljanje na CNC mašinama. Već godinama postao je jedan od vodeći CAD sistem za projektovanje, proizvodnju i analizu. Ono što je specifično jeste da je 3D solid (zapreminski) modelar, to jeste dozvoljava korisniku da svoj dizajn sagleda u trodimenzionalnom svijetu.

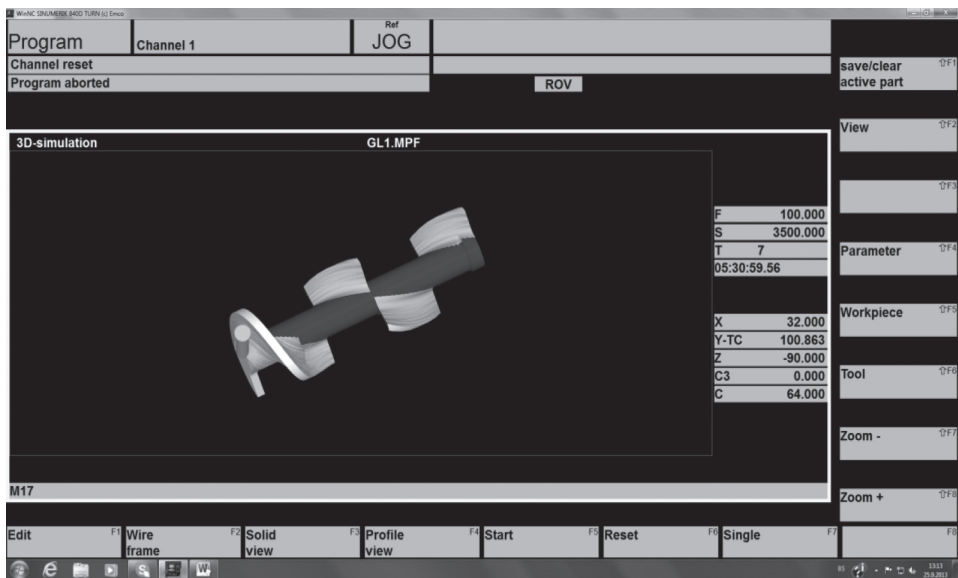
Pro/ Engineer je sistem za 3D parametarsko modeliranje, bazirano na tehničkim elementima ili formama, namijenjen za modeliranje djelova i sklopova, izradi tehničke dokumentacije, definisanju postupaka izrade djelova na numerički upravljanim mašinama i inženjerskim analizama.



Slika 3. Crtež modela u Pro/E

#### 5. CAM (NC programiranje)

Završetkom CAD-a dobili smo model za dalju obradu. Prebacivanjem modela u Manufacturing Process u Pro/ Engineer, prilikom odabira post-procesora koji treba da podrži izlazak G-koda iz Pro/ Engineera na mašinu EMCO Concept Turn 250 opremljena izmjenljivom kontrolnom jedinicom Sinumerik ili Fanuc i integrisanim industrijskim PC računarom sa USB interfejsom.

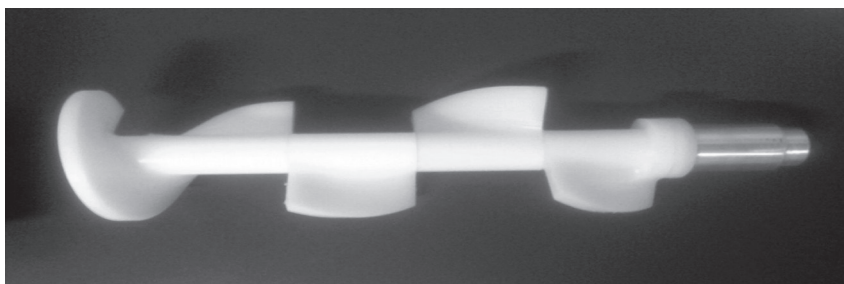


Slika 4. 3D view modela

Ubacivanjem G- koda u mašinu provejra se program da li radi u 3D view, a zatim se radi izrada predmeta.

## 6. Izrada predmeta

Predmet je izrađen na Strugu EMCO Concept Turn 250, opremljen izmjenljivom kontrolnom jedinicom Sinumerik ili Fanuc i integrisanim industrijskim PC računarom sa USB interfejsom. Ima revolver nosač alata sa 12 reznih alata, od kojih je 6 pogonjenih. Moguće je primijeniti do 9 različitih CNC kontrolnih modula i ima DNC robotik interfejs za razmjenu podataka. Korišteni alati za izradu predmeta su: strugarski nož, glodalo  $\Phi 10$  i glodalo  $\Phi 12$ .



Slika 5. Predmet izrađen na CNC mašini Emco ConceptTurn250

## Zaključak

Uslovi koji nastaju globalizacijom tržišta obično diktiraju vođenje raz-

voja proizvoda, i u zavisnosti od potrošača, rukovanje postupkom projektovanja. Česte promjene od strane kupaca na tržištu kao rezultat daju pojavu više varijanata proizvoda i prije svega, izmjena u samom modelu proizvoda. Stoga je sve veći osvrt na korišćenje simultanog/konkurentnog inženjerstva pa se projektanti i tehnolozi prilagođavaju razvoju novih tehnologija i korišćenja naprednih softvera CAD/CAM sistema za rješavanje problema. Neophodna je izrada modela i njihova primjena kroz različite softverske pakete, kako u nauci, tako i u praksi. Neminovna je težnja smanjenja vremena trajanja razvoja novog proizvoda i troškova, uz povećanje kvaliteta u fazi projektovanja proizvoda i tehnologije izrade i automatizovanog unošenja izmjena u toku faza dizajna, projektovanja i planiranja. Za sada se mogu koristiti prethodna znanja, stečena primjenom tehnologija proizvodnje.

### **Literatura:**

- Aleksandar Karač, *Numeričke metode u inženjerstvu*, Mašinski fakultet, Zenica, 2008.
- Mikelli P. Groover, *Automation - Production Systems, and Computer-Integrated Manufacturing*, New Delhi, 2008.
- M. Hammer, J. Champy, *Reengineering The Corporation*, Nicholas Brealy, London, 1993.
- Miladin Stefanović, *CIM sistem*, Mašinski fakultet Kragujevac, 2006.
- M. Perović, S. Arsovski, Z. Arsovski, *Proizvodni sistemi*, Mašinski fakultet, Kragujevac, 1996.
- M. Lambić, D. Čočkal, *Inženjerske metode*, Tehnički fakultet- Mihailo Pupin, Zrenjanin, 2003.
- Radomir Slavković, Nedeljko Dučić, *Primena CAD/CAM tehnologija u proizvodnim procesima*, Tehnički fakultet, Čačak, 2011.

### **EDUCATION USED FOR REENGINEERING IN THE PROCESS OF NEW PRODUCTS DESIGN**

#### **Abstract:**

Based on the fact that creating the products and new technologies are the most important aspects of engineering, this project attempts to explore the modern machining system intended for middle and small serial productions aimed at increasing the overall efficiency and capacity in processing of products.

The aim of the study is to solve the problems of traditional method of creating the products in relation to time required for their production, surfaces formed by production, accuracy and quality of the processed surfaces through implementation of the modern computer systems.

**Key words:** re-engineering, CAD, CAM, CAE, CNC machines

Larisa ZLOKAZOVA<sup>1</sup>

## PROJEKTOVANO UČENJE STRANOG JEZIKA

Glavni cilj nastave stranog jezika u školi je osposobljavanje učenika da mogu komunicirati na tom jeziku. Da bi učenik počeo da uči strani jezik, potrebni su mu uslovi i motivacija. Uslovi treba da budu bliski prirodnim, ili da budu ranije dogovoreni. Bez odgovarajućih uslova nije moguće izazvati potrebu i motivaciju za konkretno i realno komuniciranje. Prirodni govor ne stimulira neophodnost, ali stimulira potrebu da se nešto kaže, da se realno koristi stečeno znanje, formirane govorne navike i umijanja. Upravo zbog toga je važan zadatak nastavnika stranog jezika stvaranje realnih i zamišljenih situacija komuniciranja na času s korišćenjem projektovane stvaralačke djelatnosti.

U naše vrijeme, kad se pred svakim svršenim učenikom, ili studentom, pojavljuje problem pronalaženja svog mjesta u konkurentskoj sredini, potrebne su mu osobine ličnosti kakve kod njega ne formira tradicionalna škola, zasnovana na dogmatskom i strogom rukovođenju organizovanim nastavno-vaspitnim procesom. Pedagoška praksa odavno traži sklad između formalno-funkcionalne uloge nastavnika u prenošenju gotovih znanja na učenike, i škole, koja se razvija u pravcu slobode, prava izbora, samostalnosti, neformalnog kontaktiranja, samoizražavanja, i više čovjekove potrebe za samorealizacijom. Tom zadatku odgovara danas popularni metod projektovanja, naročito ako učenici učestvuju u međunarodnim dječjim istraživačkim projektima. Metod projektovanja je izvanredno sredstvo za povećanje interesa učenika za učenje, manje ili više, svih nastavnih predmeta, i sticanje univerzalnih načina učenja. Za nastavnika je metod projektovanja

---

<sup>1</sup> Rad objavljen u *Praktičnom časopisu za nastavnike i uprave škola*, broj 4, april 2013. godine, Rusija u poglavlju *Rame uz rame sa svijetom*.



jedno od sredstava individualnog pristupa obrazovanju i vaspitanju učenika u individualnom ili zajedničkom, to jest grupnom radu.

Rad po sistemu projektovanja obuhvata sve učenike, objedinjava ih jedinstvena želja da posao dovedu do logičkog kraja i ne samo da sagledaju rezultate svog stvaralačkog rada, nego i da ih pokažu drugima. Na primjer, prilikom rada u okviru teme „Karakter“, učenicima se predlaže da se pripreme za sastavljanje projekta „Portret grupe“, za koji je potrebno da svaki učenik obavezno napiše svoju autobiografsku pjesmu.

Izdvađa se nekoliko etapa rada na projektu. U zavisnosti od željenog i planiranog rezultata, etapa može trajati jedan čas, može i više časova, a ako je projekat dugoročan, može i čitav mjesec, ili, čak, i pola godine. U nekim slučajevima učenici dobijaju neobične domaće zadatke istraživačkog karaktera. Takvi zadaci pretpostavljaju samostalan rad uz pomoć dopunske literature, preslušavanje radio emisija, uzimanje intervjuja od svojih drugova, roditelja, nastavnika, da bi što više saznali o sebi, i jedni o drugima.

Etape rada na projektima mogu biti sljedeće:

1. Obrada teme pojedinog ciklusa (ovladavanje leksikom, gramatičkim pravilima i obrascima, slušanje i čitanje tekstova o temi i aktiviranje materijala u vježbama);

2. Razmatranje teme budućeg projekta, za vrijeme kojega učenici dokazuju važnost i neophodnost rada na slijedećim projektima i otkrivanje njegovog sadržaja;

3. Formiranje radnih stvaralačkih grupa, ili parova, podjela zadataka na članove grupa, rad na planu projekta, i na njegovom približnom sadržaju;

4. Skupljanje dopunskih informacija, ukoliko za to postoji potreba, na primjer, saznati svoj horoskopski znak, naći u rječniku značenje nepoznatih riječi, i slično;

5. Formiranje projekta (crteži, fotografije). Ovdje je potrebno učenicima skrenuti pažnju na potrebu da budu uredni, jer će se na to gledati prilikom prezentacije, ili usvajanja, odnosno obrazlaganja i odbrane projekta. Zato u toku priprema treba da sve pokažu jedni drugima, kako bi mogli zajednički da razmotre sve moguće varijante formiranja projekta, prije nego što se nalijepe fotografije, ili napišu stihovi;

6. Przentacija projekta je faza koja učenicima uvijek može biti praznik. U isto vrijeme, to je veoma ozbiljna i odgovorna faza, jer svaki odabrani, stvaralački materijal treba da bude tako jasno i emocionalno predstavljen da bi zainteresovao vršnjake iz razreda, za koje je svaki tuđi projekat iznenađenje, i Sumiranje radova (refleksija): nagrade, diplome, pohvale, sertifikati, ocjene, knjige i slično.

Metod projektovanja može se koristiti prilikom obrade bilo koje teme iz nastavnog progama. U radu na projektu neizbježne su jezičke greške, jer se dio

dopunskih informacija uzima iz ruskih izvora. Osim toga, učenički intervjui se prave, takođe, na ruskom jeziku. Zato je same projekte najsvrsishodnije razrađivati u završnoj fazi obrade teme, kad su stvoreni uslovi za slobodnu improvizaciju u radu s jezičkim i govornim materijalom, i kad je završen rad na ponavljanju i uopštavanju neophodne leksičke i gramatičke građe.

Prilikom obrađivanja teme „Porodica“ može se napraviti projekat i pripremiti prezentacija za roditelje „Ja i moja porodica“, gdje učenici prave svoje rodoslovno stablo, sa fotografijama rođaka, opisuju prošlost i tradiciju porodice, crtaju porodicu i pričaju o rođacima i bliskim ljudima.

Temu „Zaštita životne sredine“ ukrasiće projekat o svom gradu, kraju, prirodi, i o tome kako svako dijete može unositi svoj ulog u zaštitu svijeta koji ga okružuje, i čistoću svoga grada.

Tema „Istorija pozorišta i filma“ je veoma zahvalna za razne projekte: „Omiljni glumci“, „Omiljeni heroji iz omiljenih predstava i filmova“, „Prošlost zemlje na sceni, na ekranu“ i slično.

Veoma je uspješan bio projekat „Ruski umjetnici i njihova djela“. Ovaj projekat nastavnici sada uspješno koriste u nastavi. Grupa učenika devetog razreda je pripremila projekat „Vodič po gradu Snežinsku“, u okviru teme „Grad“, sa video filmom o gradu, njegovoj prošlosti, fotografijama svih spomenika i drugih znamenitosti, intervjui sa veteranima rata i drugim znamenitim ličnostima grada.

U vrijeme zatvorenih granica našim ljudima nije bilo dozvoljeno da putuju u inostranstvo, što znači da ni učenici nijesu mogli praktično da primjenjuju stečeno znanje stranih jezika. U to vrijeme teško je bilo ubijediti roditelje i učenike u to da savremeni čovjek treba da vlada stranim jezikom, kako bi mogao da razgovara sa strancima. Savremene mogućnosti putovanja i Internet danas omogućavaju, ne samo da se kontaktira sa strancima, nego i da se uči u inostranstvu, da se učestvuje u radu raznih konferencija, međunarodnih foruma, olimpijada, konkursa, festivala i obrazovnih programa i projekata.

Najveća svjetska nekomercijalna međunarodna obrazovna i resursna mreža je globalna kompjuterska mreža (International Education and Resource Network - Iearn), koja mladim ljudima omogućava da koriste Internet i druge nove tehnologije, i da ih privlači zajedničkim obrazovnim projektima koji ne samo što povećavaju nivo znanja, nego mogu da izmijene svijet nabolje. To je obrazovna resursna mreža koja u današnje vrijeme uključuje nekoliko hiljada škola iz sto trideset zemalja. Cilj mreže je da učenicima i nastavnicima u raznim zemljama svijeta omogući rad na zajedničkim projektima, pomoću Interneta.

Uslovi za učlanjene u IEARN su sljedeći:

1. Podrška osnovnih ciljeva i zadataka IEARN-a, koja je formulsana u Statutu IEARN-a;

2. Formiranje grupe učenika, pod rukovodstvom predavača, za rad na projektima IEARN-a. (Poželjno je, ali ne i obavezno, znanje engleskog jezika) i

3. Postojanje tehničkih mogućnosti za pristup Internetu preko školskih kompjutera, ili na bilo koji drugi način (na primjer, preko ličnih kompjutera učenika i nastavnika).

Osnovni oblici rada u mreži IEARN-a su:

1. Prepiska putem elektronske pošte sa školama partnerima u drugim zemljama članicama IEARN-a;

2. Rad na zajedničkim projektima, uz korišćenje elektronskih telekomunikacija (forum) IEARN-a, i

3. Stvaranje stranice u „paukovoju mreži“ World Wide Web.

Mnogi učenici od petog do desetog razreda biraju razne projekte. Na primjer, u školskoj 2003/2004. godini, učenici petog razreda radili su na projektu „Rame uz rame“. Crtali su svoje portrete, pisali osvrtne o sebi i svojim zabavama, pravili skice i kolaže sa simbolima iz svoje prošlosti, sadašnjosti i budućnosti. Ako pažljivo povješaju na zidu portrete jedan drugoga, dobija se prisni krug prijateljstva. A ako se ti portreti objedine sa portretima učenika iz drugih država, vidjećemo kako se mogu družiti učenici iz raznih zemalja svijeta, djeca raznih nacionalnosti, razne boje kože i raznih vjeroispovijesti. Tim portretima mi kod učenika vaspitavamo osjećanje tolerantnog odnosa prema kulturi drugih naroda, njihovim običajima i tradicijama. Svi portreti se šalju konferenciji, koja se održava svake godine u drugoj zemlji. Oni se izlažu u glavnoj sali omladinskog foruma.

Nedavno su dva rada učenika jedne naše škole, u okviru projekta „Ukrašavanje“ učestvovala na izložbi „Ukrašavanje tkanina“ u Italiji.

Učenici sedmog i osmog razreda učestvovali su u projektu „Jedan dan iz mog života“, i tom prilikom su pisali sastave na temu „Jedan dan iz moga života kojega se najbolje sjećam“ o putovanju, ili nekom drugom događaju kojega se najradije sjećaju. Svi sastavi su bili uključeni na forumu programa IEARN-a i pobudili su veliko interesovanje. Mnogi od tih učenika su odgovarali na pitanja učesnika programa i kasnije su se dopisivali sa učenicima iz drugih zemalja.

...Las summer I went to Lake Baikal with mu scientifie work. ..

...It was one of the daus in my life (bu Masha Lebedeva 7 form.

Tri grupe učenika osmog razreda sastavili su svoj fotokalendar. Njihov projekat se zove „Očima mladih“. Oni su iz svojih porodičnih arhiva odabrali po dvanaest fotografija u okviru sljedećih tema: „Voda“, „Kretanja“, „Fotografije nastale prije 1950. godine“, „Djeca“, „Porodica“, „Životinje“.

„Noć“, „Vojnici“, „Pejzaž“, „Vrijeme“, „Ljudi“ i „Putovanje“. Projekat se pokazao veoma slikovit i predstavljao je za učenike i nastavnike ogromno zadovoljstvo.

Već nekoliko godina učenici jedne naše škole učestvuju u projektu „Plišani medvjedić“. Oni su svoje plišane medvjediće poslali u Japan, Iran, Pakistan, Sjedinjene Američke Države i Argentinu. Suština pomenutog projekta je u tome što su učenici, putem pošte, slali svoje plišane medvjediće vršnjacima u druge zemlje. Potom su od svojih vršnjaka iz drugih zemalja, na isti način, dobijali druge plišane medvjediće. Nakon toga, učenici su, u ime dobijenih plišanih medvjedića, pisali i slali pisma forumu i školama od čijih su učenika dobijali te plišane medvjediće. U tim pismima oni opisuju sve što se sa njima događa. Uz pisma šalju fotografije porodice, simbole svog grada i države.... Sve pošiljke koje su upućene od strane učenika naših škola, kao i one koje su uzvratno upućene njima, stigle su na naznačene adrese. Na taj način učesnici projekta upoznali su se sa drugim državama, sa njihovim karakteristikama, osobinama, običajima, tradicijama, načinom života i rada ljudi, vaspitno-obrazovnim sistemom, zabavama i interesovanjima vršnjaka. Pored toga, učenici sa entuzijazmom pričaju o radovima koje šalju drugovima s kojima se dopisuju, o domovini, o njenim simbolima, o porodici, drugovima, prijateljima, interesovanjima, o školi, o gradu, o državnim praznicima, o načinu života ruskih građana i slično.

Ima dosta naših učenika koji rade i individualne projekte, kao na primjer: „Mi smo tinejdžeri“, „Imamo li mi rezervnu planetu?“, „Zakoni življenja“, „Životinje u našem životu“, „Osjećanje brige“ ... Mnogi od njih samostalno učestvuju u radu foruma, druže se i saraduju s vršnjacima iz raznih zemalja svijeta. Neki, opet, učestvuju u razmatranju raznih problema s kojima se srijeću na sajtu omladinskog Forumu programa IEARN-a, gdje imaju pristup i lozinku.

Školske 2008 /2009. godine naši učenici su prvi put učestvovali u, za nas novom projektu, „Božićna razglednica“, koji je postao najmasovniji, jer su u njemu učestvovali mnogi učenici, i to ne samo iz osnovnih škola. Najprije su se registrovali na sajtu i ušli u grupu s nekim školama iz Velike Britanije, Sjedinjenih Američkih Država, Ukrajine, Kine i Rumunije. Dopisujući se s upravama tih škola, dobili su adrese učenika i dogovorili se sa njima što i kad da pošalju jedni drugima. Naši učenici su nacrtali novogodišnje i božićne čestitke, pripremili priče o svojim školama, fotografije svoga grada, opisali ruske novogodišnje i božićne tradicije i načine slavljenja. Sve je to bilo upakovano u koferte i upućeno školama u zemlje s kojima je naša zemlja bila u grupi. Početkom trećeg kvartala, naši učenici su dobili pisma od učenika škola iz svih pet zemalja s kojima smo bili u grupi. S interesovanjem smo čitali o tome kako se slave Božić i Nova godina u Sjedinjenim Američkim Državama, Rumuniji, Kini, Argentinu i Ukrajini. Saznali smo što znače ti praznici u Evropi. Rad u okviru tog projekta se nastavlja.

U vannastavnom radu s učenicima starijih razreda koristi se drugi oblik rada na projektima. Tokom više godina, naše škole saraduju sa međunarodnim informaciono-obrazovnim centrom atomskih gradova Urala, iz grada Novouralska, s Centrom za međunarodno istraživanje problema sprečavanja širenja nuklearnog oružja iz kalifornijskog grada Montrea (Sjedinjene Američke Države), i s njegovim institutom za istraživanje u vezi s pitanjem sprečavanja širenja nuklearnog oružja.

Cilj projekata Nceis Iocagu Informaciono – obrazovnog centra atomskih gradova Urala, i Los Al Amosa (Sjedinjene Američke Države) je sticanje znanja i navika koje učenicima i nastavnicima omogućavaju da daju svoj udio u realizaciji konkretnih mjera u oblasti razoružanja i sprečavanja širenja nuklearnog oružja. Forum je okupio više do sto pedeset učesnika u toj aktivnosti, učenika, nastavnika i učeničkih roditelja iz Rusije i Sjedinjenih Američkih Država. U radu Foruma učestvovali su, pored ostalih, zamjenik predsjednika Novouralska, koordinator obrazovnih programa Montereyskog Instituta međunarodnog obrazovanja Fred Veling, direktor Informaciono-obrazovnog centra atomskih gradova Sjedinjenih Američkih Država Majkl Džonson.

Pobjednici u međunarodnoj akciji „Mlado pokoljenje protiv nuklearnih prijetnji“, nagrađeni su poklonima i diplomama, a pobjednici u nominaciji „Naučno-istraživačkog rada“ 2002. godine Ivan Drokin, učenik osmog razreda naše škole, dobio je jedinstvenu mogućnost da bude učesnik Međunarodne konferencije u gradu Montereyju. To je na Forumu objavio Fred Veling.

U radu Međunarodne konferencije „Tolerantnost – put u uzajamno razumijevanje među narodima“ učestvovala su tri naša učenika: Valerija Bičkova sa naučno-istraživačkim radom „Tolerantnost i sredstva masovnog informisanja“, Julija Priškina sa javnim nastupom u nominaciji „Oratorsko iskustvo“ i Ivan Drokin s prezentacijom rada „Tolerantnost će spasiti svijet“.

U novembru 2006. godine, Andrej Faljkov je postao pobjednik u nominaciji naučno-istraživačkih radova s projektom „Korišćenje nuklearnih punjena u industriji.“ Stvaralački rad Andreja Zaveržinskog „Tokamak“ dobio je specijalnu nagradu žirija za originalnost, uvjerljivost i stvaralački rad u okviru programa 3D mah.

Naša nastavnica biologije Jevgenija Valerijevna, i njeni učenici Irina Varnavina, Ksenija i Aljona Glazirine, učestvovali su u radu konferencije „Nuklearno razoružanje – perspektiva progresa“ i sa svojim naučno-istraživačkim projektom „Mladi o politici sprečavanja širenja nuklearnog oružja“ zauzeli su treće mjesto.

Međunarodni forum posvećen desetogodišnjici Međunarodnog informaciono-obrazovnog centra održan je krajem oktobra 2010. godine u gradu Novouralsku. U njegovom radu učestvovali su gosti iz Sjedinjenih Američkih Država i Švedske, kao i predstavnici univerziteta iz Tomska, Novosibirsk i Jekatarinburga. Tema skupa je bila: „Obrazovanje u oblasti

projekata o sprečavanju širenja nuklearnog oružja – putevi razvoja i dostignuća“.

Ma koliko se mi trudili da naučimo učenike da govore engleski, ma koliko energije u tom pravcu ulagali, ma koliko se pripremali za tu nastavu, ma koliko pažnje poklanjali kontrolnim zadacima i vježbanjima, ako učenik ne želi da nauči i zna taj jezik, on ga neće ni učiti, ni naučiti. Ali, ako nastavnik zainteresuje svoje učenike, oni će sami da prihvataju zadatke, da postavljaju pitanja i da mole za dopunske lekcije i objašnjenja, samoinicijativno će posjećivati fakultativne i selektivne tečajeve, učestvovali u projektima i pripremati se za naučne skupove i konferencije. Upravo, radi formiranja i razvoja kod učenika stvaralačkih sposobnosti i ključnih, osnovnih kompetencija ličnosti učenika, mi se zauzimamo za metod projektovanja.

Navešćemo neke od utisaka učenika o tome kako oni doživljavaju svoje učešće u projektnoj djelatnosti:

Andrej, 2002. godine:

„...Veoma dobra praksa učenja jezika. Ja sam počeo brže i lakše da shvatam i usvajam gramatičku građu. Želim da naučim što više riječi i na taj način obogatim svoju leksiku. Volim da pišem i dobijam pisma.“

Artjom, 2006. godine:

„Dopisujući se s vršnjacima iz Sjedinjenih Američkih Država, shvatio sam koliko je znanje stranog jezika neophodno. Učešće na video konferencijama i susreti s vršnjacima iz inostranstva, mnogo mi pomaže da tečno i slobodno komuniciram na engleskom jeziku.“

Aleksej, 2008. godine:

„Kroz učešće u radu na projektima, meni je mnogo lakše da učim engleski jezik. I redovna nastava u školi mi je postala mnogo zanimljivija.“

Alina, 2009. godine:

„Tako je interesantno pisati pisma i dobijati poruke. Ja želim i ove godine da učestvujem u nekom međunarodnom projektu. Volim da crtam. Mnogo mi se dopadaju razglednice i medvjedići.“

Ženja, 2011. godine:

„Veoma volim da pišem referate, da šaljem zanimljive zadatke iz matematike i fizike. Posebno volim da učestvujem na video konferencijama. Zahvaljujući učešćima u međunarodnim projektima, sasvim se drugačije odnosim prema učenju engleskog jezika. Sada znanja stećena u školi, u redovnoj nastavi, široko primjenjujem u praksi. Pišem članke na engleskom jeziku, razgovaram na putovanjima, na skupovima, konferencijama. U naše vrijeme učenici imaju dosta mogućnosti da učestvuju u realizaciji raznih projekata, jer kompjuter i Internet postoje, manje-više, u svakom domu.“

Preveo s ruskog  
Slavko Šćepanović



**ИНИЦИЈАТИВЕ, ПРЕГЛЕДИ,  
ОСВРТИ, КОМЕНТАРИ**





Mr Radoslav MILOŠEVIĆ – ATOS

## NASTAVA ORIJENTISANA NA UČENJE

Prof. Lorin V. Anderson, *NASTAVA ORIJENTISANA NA UČENJE — ZA NASTAVNIKE USMJERENE NA POSTIGNUĆA*, (adaptirala na crnogorski jezik Nađa Druković), Beograd, Srbija, Gama digital centar d.o.o., 2013, 258 str.

„Knjiga je – čarobnjak. Knjiga je preobrazila svijet. U njoj je pamćenje ljudskog roda, ona je tumač ljudske misli. Svijet bez knjige – svijet je divljaka.“ Nikolaj Aleksandrovič Morozov, 1854–1946, ruski naučnik i revolucionar

Knjiga je uvijek imala centralno mjesto u obrazovanju, nauci, filozofiji, kulturi i umjetnosti. Zato je knjiga neprolazna ili svezremina vrijednost.

I pored globalne ekonomske krize, u oblasti izdavaštva povremeno se pojave zanimljivi naslovi koji, uprkos zvaničnim promocijama, ne naiđu na adekvatnu medijsku pažnju niti u javnosti dožive odgovarajući publicitet. Zavod za školstvo i Centar za demokratiju i pomirenje u Jugoistočnoj Evropi u posljednje tri godine ostvaruju veoma plodnu i uspješnu saradnju na projektima obrazovanja. U tom kontekstu realizovana je i promocija univerzalnog vodiča *Nastava orijentisana na učenje — za nastavnike usmjerene na postignuća*. Centar za demokratiju i pomirenje u Jugoistočnoj Evropi (CDRSEE) iz Soluna uz podršku Zavoda za školstvo, nedavno je (14. 2. 2014) u Podgorici održao promociju ove knjige u prisustvu predstavnika ključnih obrazovnih institucija Crne Gore, strukovnih udruženja nastavnika, nastavnika i direktora škola, medija. Zatim, 19. februara, održana je još jedna promocija i to u Zavodu za školstvo za direktore nekoliko odabranih škola i za nadzornike i savjetnike Zavoda.

CDRSEE je u decembru prošle godine proslavio 15-godišnjicu uspješnog rada u okviru Regionalne konferencije u Solunu, pod nazivom „NJEGOVA PRIČA ILI ISTORIJA – EVROPA U ZAMCI POPULIZMA“. Osim brojnih drugih doprinosa u sprovođenju svoje misije, CDRSEE je realizovao Zajednički istorijski projekat u Jugoistočnoj Evropi (ZIP) uz finansijsku podršku Evropske unije u okviru IPA Programa. Rezultat ove društvene, političke i obrazovne inicijative pokrenute 1999. godine bio je dopunski nastavni materijal, komplet od četiri knjige „Nastava moderne istorije Jugoistočne Evrope“ na četiri teme koje se obrađuju u okviru svih nastavnih planova i programa u Jugoistočnoj Evropi (Otomansko carstvo, Nacije i države, Balkanski ratovi i Drugi svjetski rat) čiji je cilj drugačiji pristup u nastavi istorije u svim zemljama na ovom području, uvođenje u nastavu istorije principa komparativnosti i multiperspektivnosti. Uz podršku Zavoda za školstvo realizovano je pet seminara obuke za korišćenje ovog nastavnog materijala u vidu istorijskih čitanki. U oktobru 2013. godine Fondacija Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) izabrala je Centar za demokratiju i pomirenje u Jugoistočnoj Evropi za dobitnika njene ovogodišnje **nagrade za ljudska prava**. Osim „Zajedničkog istorijskog projekta“ CDRSEE od 2012. godine realizuje TV talk-show „OKRUŽENJE“ (U Crnoj Gori – TV Vijesti) koji se emituje širom regiona na lokalnim jezicima pa i izvan Jugoistočne Evrope. Osim ovih CDRSEE je sprovodio još nekoliko značajnih projekata kao što je na primjer „Employed, Empowered“ (TV Pink, 2007).

### ***Knjiga orijentisana na promjene***

Prepoznatljivi su naponi Crne Gore, država u okruženju, Evropi i svijetu da se obrazovanje konstantno stavlja pod lupu, popravlja i reformiše, traže se bolja rješenja, razvijaju se novi programi, a sve sa ciljem da se poboljšaju ishodi učenja, da se poveća njihova konkurentnost na tržištu rada, da se učenik osposobi da funkcioniše u sve složenijem i nepredvidljivijem okruženju.

Knjige prvjenstveno orijentisane na promjene nijesu tako česte. Zato ova knjiga dolazi u pravom trenutku kao osvježenje za našu prosvjetnu i stručnu javnost.

Vodič je djelo renomiranog autora prof. Lorina V. Andersona, učenika dr Bendžamina Bluma, koji je objedinio radove nekoliko autora. Odgovorna urednica je Korina Noak-Aetopulos, a adaptaciju na crnogorski jezik uradila je Nađa Durković.



Knjiga je namijenjena prevashodno nastavnicima i direktorima škola, s obzirom na to da i jedni i drugi imaju ključnu ulogu u tome što će učenici znati i čega će se sjećati kad završe školu. Značajna je odgovornost i na učenicima, roditeljima, na prosvjetnim institucijama i na svim donosiocima odluka vezanim za obrazovanje, njegovo pozicioniranje kao prioriteta u društvu, njegovo finansiranje.



U pitanju je sofisticirani didaktičko-pedagoški alat kojim nastavnici mogu uspješnije popravljati učenje svojih učenika, i koji omogućava bolje sagledavanje odnosa između „nastave“ i „učenja“, nudeći mnoštvo iskustava i pogleda na učenje i nastavu, *know-how* i primjere dobre prakse.

Ova knjiga je plod međunarodne saradnje, zajedničkog rada obrazovnih eksperata specijalizovanih za reformu obrazovanja, a u predgovoru se ističe: „Rezultat tog zajedničkog rada jeste sistematična, naučno zasnovana zbirka preporuka za najbolju nastavnu praksu i čitav niz 'alatki' koje su se pokazale uspješnim u prevazilaženju prepreka koje su svojstvene svakom institucionalnom procesu učenja. Ove prepreke mogu poticati iznutra, ali i spolja: kreću se od vrlo očiglednih finansijskih ograničenja, do onoga što mnogi vide kao dominantno društveno razočaranje – gubitak pravih interesovanja i vrijednosti i uvjerenje da se uspjeh ne zasniva nužno na zaslugama. Sve ovo se akumulira i stvara teške uslove za rad koji neminovno smanjuju motivaciju i učenika i nastavnika.“

Struktura – sadržaj knjige je sljedeći:

1. *Nastava koja izaziva promjene: perspektive i opšti pregled*, Lorin V. Anderson
2. Školovanje i učenje u modernim demokratskim društvima, Andreas Demetriu
3. *Okruženje za učenje*, Dimitris K. Mavroskufis
4. *Ciljevi učenja*, Vesna Janevski
5. *Nastava*, Ana Pešikan
6. *Resursi za učenje*, Snježana Koren
7. *Ocjenjivanje*, Rada Spasić
8. *Kurikularno usklađivanje*, Eleni Hodolidu
9. Praktični primjeri
10. Rezime
11. Pojmovnik

Iz navedene strukture vodiča, kako se to i u predgovoru ističe, knjiga je zamišljena kao skup starih papirnatih fascikli i svaka ima svoje ime. Najveća fascikla nosi naziv „Društveni kontekst i školska kultura“, zatim „Okruženje za učenje“, a posljednja – „Kurikularno usklađivanje“ govori koliko je važno obezbijediti da svi djelovi funkcionišu kao koherentna cjelina: horizontalno – u jednom vremenskom trenutku; vertikalno – kroz vrijeme; i eksterno – u smislu usklađenosti s obaveznim programom, testiranjima i standardima.

Skoro sva poglavlja imaju preporuke. Nakon svake preporuke dati su prijedlozi kako da se ona primijeni u učionici. Pri tom se koristi *glagol* da bi se naglasila potreba za akcijom i konkretnim djelovanjem umjesto samo eksplikacije problema.

### **Primjeri preporuka**

Poglavlje 3 „OKRUŽENJE ZA UČENJE“:

**Organizujte nastavu na takav način da učenje bude u primarnom fokusu, podstičite učeničko angažovanje u nastavi i uklonite prepreke u učenju.** (istakao R. M. Atos)

Poglavlje 4 „CILJEVI UČENJA“:

**U ciljeve predmeta uključite ciljeve iz različitih domena da biste osigurali da naš obrazovni sistem formira svestrane učenike.**

Poglavlje 5 „NASTAVA“:

**Posmatrajte gdje i kako učenici gledaju. Da li im je pogled usmjeren na ono što se u nastavi radi? Da li im pogled odaje zainteresovanost, zbunjenost, prazninu? Stara izreka kaže: „Oči su ogledalo duše.” Na času, pogled učenika nam nagovještava koliko učenici prate nastavu.**

Konačno, nastavnicima koji poznaju proces učenja i koji se konstantno trude da poboljšaju svoju nastavničku profesiju i kod svojih učenika podstaknu promjene, ovakav vodič predstavlja pravi intelektualni izazov. Sâmo učenje predstavlja promjenu, a samim tim, uprkos raskoraku između očekivanja i realnosti, usponima i padovima, zastojima i neplaniranim dešavanjima, promjenu u životima nastavnika i učenika, promjenu u čitavaj društvenoj zajednici, konačno – u jednom trenutku i globalnu promjenu.

U vodiču je apostrofirana *glavna nastavnikova uloga* koja se sastoji u tome da pomaže učenicima da uspiju, ali jednako su nastavnici popravljajući obrazovnog sistema, a time i čitavog budućeg društva. U ostvarivanju svoje uloge nastavnik se mora usredsrijediti na proces učenja, odnosno na ono što učenici rade, na stvaranje sigurnog učećeg okruženja, na okruženje koje stimulise pozitivan odnos prema učenju, svijest o potrebi kontinuiranog učenja, cjeloživotno učenje, radost saznavanja, ljepotu i umjetnost življenja, svijest o bližem i širem okruženju, povezanost i jedinstvo biljnog i životinjskog svijeta na planeti.

Knjiga *Nastava orijentisana na učenje* sjajan je vodič koji nudi široku lepezu didaktičko-pedagoških alata i preporuka, primjere dobre prakse, drugim riječima to je – **knjiga o promjenama.**

Jovana MAROJEVIĆ<sup>1</sup>

## PROMOVISANJE INTERKULTURALIZMA KROZ JEZIKE

(Evropski centar za moderne jezike – radionica  
„Evropski portfolio za obrazovanje vaspitača“  
Grac, 12-13. decembar, 2013.)

„Evropski centar za moderne jezike“ (ECML) je tijelo Savjeta Evrope, čija je misija da podstakne izvrsnost i inovacije u podučavanju i učenju jezika, i omogući Evropljanima da uče jezike efikasnije. Crna Gora je članica ove institucije, i kao takva, imala je svoje predstavnike u nizu aktivnosti ECML-a. Na ovom mjestu čitaocima prenosimo iskustva i informacije sa prve radionice u okviru projekta „*Pre-elementaire*“, održane u Gracu, decembra prošle godine.

U okviru programa „Učenje putem jezika – promovisanje inkluzivnog, plurilingvalnog i interkulturalnog obrazovanja“ ECML razvija dvogodišnji projekat (2013-2015) „Evropski portfolio za obrazovanje vaspitača“<sup>2</sup> („*Pre-elementaire*“). Krajnji proizvod projekta trebalo bi da bude kreiranje dokumenta – portfolija („Evropski portfolio za obrazovanje vaspitača“), koji će se koristiti u inicijalnom obrazovanju budućih vaspitača, kao pomoćni materijal za njihovu samorefleksiju o učenju i podučavanju jezika. Željeni ishod je, naravno, „institucionalizacija“ ovog dokumenta, odnosno usvajanje istog od strane institucija za obrazovanje vaspitača, koje bi ga koristile u nastavi kao instrument za samorefleksiju studenata. Potencijalni korisnici Portfolija su studenti predškolskog vaspitanja, budući vaspitači, profesori na studijama za obrazovanje vaspitača, ali i vaspitači zaposleni u vrtićima, kao i nastavnici osnovnih škola. U ECML-u su prepoznali potrebu za

---

<sup>1</sup> Jovana Marojević, saradnik u nastavi na Filozofskom fakultetu u Nikšiću.

<sup>2</sup> Više informacija o projektu možete pronaći na: <http://www.ecml.at/F2English/tabid/1274/language/en-GB/Default.aspx>

praktičnim dokumentom ovog tipa, koji bi podstakao refleksivnu praksu i uopšte razvoj profesionalnih kompetencija u oblasti učenja (stranog) jezika na ranom uzrastu. Cilj projekta je da pomogne da se unaprijedi način na koji se obrazuju budući vaspitači, sa stanovišta razvoja varijeteta jezičkih vještina kod djece, prepoznavanje interkulturalne dimenzije obrazovanja, vrednovanje raznolikosti u vaspitno-obrazovnoj ustanovi i van nje, ustanovljavanje sistema napredovanja u kome se učenikove kompetencije/sposobnosti uzimaju u obzir, te popularisanje ključnih pitanja u Evropi vezanih za učenje jezika. Koristi od upotrebe ovakvog dokumenta za ciljnu grupu su višestruke: sami budući vaspitači dobijaju personalizovan instrument za refleksiju o njihovom učenju i poučavanju jezika; profesori na studijama za obrazovanje vaspitača dobijaju dokument kojim mogu na određeni način da evaluiraju proces nastave, u zajedničkoj refleksivnoj aktivnosti sa studentima; djeca, kao krajnji „konzumenti“ ovog procesa, od svojih nastavnika/vaspitača takođe benefitiraju najviše u smislu podizanja svijesti o lingvističkoj i kulturnoj raznolikosti, te pojačanom vrednovanju ličnog i porodičnog nasljeđa.

Na prvoj radionici u okviru projekta, ECML je okupio oko dvadeset stručnjaka iz različitih profesionalnih okruženja posvećenih vaspitanju djece predškolske dobi, posebno fokusiranih na razvoj jezika. Najprije je bila predstavljena ideja portfolija, te se diskutovalo o njegovoj mogućoj upotrebi u različitim obrazovnim kontekstima – u nekim zemljama su prisutni bilingvalni vrtići, u nekima nisu; neke zemlje na ranom uzrastu u vrtićima podučavaju djecu nekom stranom jeziku, neke ne; neke zemlje su izražena multikulturalna društva, neke su to manje i slično. U odnosu na ove raznolikosti, govorilo se o mogućim načinima i svrhama upotrebe ovakvog dokumenta, ali i o implikacijama koje upravo ove raznolikosti mogu imati na osmišljavanje sadržaja samog Portfolija. Nadalje se razmatralo pitanje kako bi Portfolio uopšte trebalo da izgleda, i koje bi kompetencije trebalo da sadrži. Naročito su se razmatrala pitanja usvajanja jezika većine (L1 ili L2) u multikulturalnom kontekstu, usvajanja stranog jezika, kao i ranog bilingvalizma. Ove radne aktivnosti rezultirale su i predlogom potencijalnog pristupa kreiranju Portfolija, odnosno kompetencija koje bi trebalo da isti sadrži. Namjera je da Portfolio bude kreiran po uzoru na već postojeći „Evropski portfolio za obrazovanje nastavnika jezika“<sup>3</sup>, u formi popisa indikatora (znanja, vještina i navika) čija će procjena pomoći studentima da, u najširem, osvijeste i vrednuju jezičku i kulturnu raznolikost. Ukoliko Portfolio bude osmišljavan na taj način, sastojće se od skupa deskriptora, podijeljenih prema nekoliko većih oblasti (kontekst, metodologija, resursi, planiranje nastave, izvođenje nastave, samostalno učenje, vrednovanje učenja), datih u formi jedne izjavne rečenice, koja opisuje konkretnu kompetenciju budućeg vaspitača,

<sup>3</sup> Više informacija na: <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/16/Default.aspx>

sa stanovišta učenja i podučavanja jezika (na primjer, „*Mogu da osmislim nastavu jezika u skladu sa zahtjevima nacionalnih i lokalnih kurikuluma*”). Uz svaki deskriptor nalazi se traka u obliku strelice, koja studentu pomaže da vizualizuje razvoj te kompetencije kod sebe, na način što unosi datume u toku studija kad je osvijestio postojanje, odnosno, progres u razvoju određene sposobnosti (kompetencije). Kako je već rečeno, na radionici je razmatrano i pitanje organizacije deskriptora u budućem Portfoliju, koji neće nužno pratiti upravo opisanu koncepciju „Evropskog portfolija za studente nastavnike jezika“ – čitaocima smo samo htjeli da približimo šta budući dokument može sadržati, i u kojoj formi.

Crna Gora je uzela učešća u projektu „Evropski portfolio za obrazovanja vaspitača“, pa su i njene institucije (prije svega Filozofski fakultet u Nikšiću, Studijski program za predškolsko vaspitanje) potencijalne korisnice Portfolija kao instrumenta za samorefleksiju budućih vaspitača. S obzirom na obrazovni kontekst u Crnoj Gori – vrlo je malo dvojezičnih ili višejezičnih predškolskih obrazovnih jedinica i u vrtićima se djeca sporadično obučavaju nekom stranom jeziku – budući nastavni kadar za rad u vrtićima se ne obrazuje sa naglašenom sviješću o vrijednosti učenja i podučavanja jezika. Budući Portfolio bi, kao instrument za samoprocjenu studenata, nadomjestio upravo pomenutu manjkavost, omogućavajući im da na visokom nivou promišljaju pitanja o usvajanju i razvoju jezika kod djece, odnosno, da na pravi način valorizuju jezičku raznolikost i time promovišu interkulturalne vrijednosti kod djece. To je i jedna od prednosti ovakvog dokumenta; naime, njegova upotreba se ne mora nužno vezivati za pitanje usvajanja maternjeg ili stranog jezika, naprotiv, posebno na predškolskom uzrastu, Portfolio se može koristiti kao neka vrsta „promotera“ interkulturalne senzibilnosti budućeg vaspitača. U našem obrazovnom kontekstu Portfolio bi upravo u tom domenu našao najefektivniju upotrebu. Ipak, s obzirom na narastajuću potrebu sve ranijeg uvođenja učenja stranih jezika, koja i u našem društvu postaje evidentnija, ne odričemo ni mogućnost da ovaj instrument dobije sjajnu primjenu i u tom domenu – pomoći osvješćivanju i samovrednovanju vaspitača po pitanju specifičnosti usvajanja stanog jezika na ranom uzrastu.

O mogućoj upotrebi Portfolija svakako ne možemo suditi prije njegovog konačnog uobličavanja, ali u ovom trenutku možemo da izrazimo veliko povjerenje u potencijal ovakvog dokumenta koji bi mogao značiti snažnu dopunu nastojanjima da se naš budući nastavni kadar – učitelji, nastavnici, vaspitači – dodatno interkulturalno senzibiliraju, te osvijeste vrijednost jezika, maternjeg i stranog, kao ključnog kulturnog obilježja jednog naroda.





**ПРИКАЗИ**





*Dr Draško DOŠLJAK*

### **SELHANOVIĆEVA KNJIGA O MULTIKULTURALIZMU**

(Dr Derviš Selhanović: *Multikulturalizam – društvena realnost*, Centar za očuvanje i razvoj kulture manjina Crne Gore, Podgorica 2014, str. 175)

U vrijeme kad multikulturalizam postaje jedna od frekventnijih riječi, iz štampe je izašla knjiga koja u cjelosti obrađuje tu aktuelnu temu. Prvi put imamo priliku da iščitavamo stranice o multikulturalizmu od crnogorskog autora koji se tom problematikom bavi već dugo i u kontinuitetu. Dr Derviš Selhanović već je afirmisan u našoj naučnoj i kulturnoj javnosti kao neko ko uspješno obrađuje i analizira teme iz nekoliko važnih oblasti: autizam, sport, psihologija, odnosi s javnošću.

Nova studija dr Derviša Selhanovića „Multikulturalizam – društvena realnost“, koncipirana je u trinaest poglavlja. Autor aktuelnu naslovnu temu analizira od pojmovnog određenja do perspektive. Polazeći od multikulturalizma kao normativnog ideala koji sugeriše na koji način treba da se ophodimo prema kulturnim razlikama u društvu, autor daje i njegove druge dimenzije: sociološke, deskriptivne, kao dio političke korektnosti, politiku priznavanja građanskih prava i kulturnih identiteta, i sl.

U istorijskom osvrtu na ovu temu, dr Selhanović daje odgovore na postavljeno pitanje: Da li su Rimsko carstvo, Otomanska imperija, Austrougarsko carstvo bile tipične multikulturene tvorevine? Zapravo, ti Selhanovićevi odgovori otvaraju vidike o kompleksnosti te teme, njenom značaju i istorijskoj vertikali. A prostor jugoistočne Evrope – Balkan nameće se kao vrlo specifičan kad su u pitanju problemi manjina. Tu su, navodi autor, tzv. skrivene manjine, manjine koje žive u dijaspori i one koje su homogene, te su sve one u fokusu autorovog interesovanja.

Na globalnom nivou, multikulturalizam je idealna forma globalnog kapitalizma koji „pod parolom uvažavanja kulturnih razlika sprovođi politiku

kulturnog imperijalizma.“ Za dr Selhanovića je, stoga, multikulturalizam ključni diskurs za razumijevanje savremenog društva i svijeta, a sve u svjetlu činjenice postojanja 5.000 etničkih i oko 600 jezičkih grupa u okvirima, bezmalo, 200 država. Zapadne demokratije i njihova multinacionalnost, nastala na različite načine, ilustrativna su dimenzija ovoga rukopisa i važnosti ove teme.

Evropska iskustva multikulturalizma predstavljaju cjelinu ovoga rukopisa u kojim autor traži njegove duboke istorijske korijene. Često se na nacionalne manjine gleda kao na smetnje i prepreke. S obzirom na to da je nacionalizam moguće naći u svim multietničkim društvima, u socijalističkim društvima je imao posebno dobru atmosferu. Ovi prostori prolazili su i kroz tu fazu, što dr Derviš Selhanović dobro analizira i izvodi zaključke.

Iskustva multikulturalizma bivše SFR Jugoslavije posebno su zanimljivo poglavlje iz razloga što su tada manjine posmatrane u statusu „narodnosti“, kao ideološka konstrukcija, što ovaj prostor i to vrijeme čine jedinstvenim. Step en zaštite manjina bio je tada na nivou koji se uvijek mora imati u vidu prilikom realizacije savremenih zahtjeva. Dr Selhanović konstatuje da se „filozofija nacionalne države temelji na asimilaciji kroz mehanizme države koja nameće nacionalni jezik i dominantnu kulturu kroz javnu administraciju i obrazovanje“.

Multikulturalizam kao dio stvarnosti Crne Gore je, čini nam se, Selhanovićeva najaktuelnija cjelina ove knjige. Zato što je, kako autor navodi, „Crna Gora stara država sa posebnom životnom filozofijom koja se oslobađa predrasuda učvršćujući temelje nacionalne emancipacije. To je država koja vodi računa o multietničkoj i multikulturalnoj toleranciji na novim demokratskim osnovama.“ Zato, uvažiti i priznati i drugima pravo na sopstveni identitet, doprinosi razvoju kulture manjinskih naroda, ali podiže na najviši nivo multikulturalizam kao vrijednost ovovremene Crne Gore. Poseban pečat su i religijska i etnička prožimanja u Crnoj Gori kad je u pitanju multikulturalno nasljeđe. Nivoi zaštite prava nacionalnih manjina u Crnoj Gori obrađeni su kroz posebne institucije koje obezbjeđuju da se ukupne kulturološke, vjerske, identitetske posebnosti iskažu u punom obimu.

U ovoj vrlo značajnoj knjizi, dr Derviš Selhanović nagovještava dvostruki pristup manjinskom pitanju svake države: 1) jedinstven za sve manjine koje proizilaze iz ustavnih i međunarodnih obaveza i 2) uzimanje u obzir specifičnosti svake manjine.

Korištenje obimne i relevantne literature, uz dobru metodologiju, ovaj rukopis „Multikulturalizam – društvena realnost“ autora dr Derviša Selhanovića svrstava u red onih koji, uz interdisciplinarni pristup, najcjelovitije obrađuju ovu uvijek aktuelnu temu. Kao što ta tema ne smije i ne može da se prećutkuje, tako ni ove Selhanovićeve stranice neće moći biti zaobidene ka punom saznavanju i primjeni naslovne teme. Autor se do sada iskazivao

kao dobar praktičar u oblasti multikulturalizma, ovom knjigom se preporučio kao temeljan naučni znalac ove oblasti. Ta studija je, zapravo, i prva iz te oblasti nekog našeg domaćeg autora. Vrijednost sadržaja je i u činjenici da dolazi iz pera naučnika koji je i svojim životom i stvaralaštvom pokazao da multikulturalizam jeste vrijednost i bogatstvo. Ona koja se njeguje, poštuje i razvija. Naša društvena realnost. Zato Selhanovićev životni moto jeste i biće, zapravo, i poruka ove knjige: „Brat je mio koje vjere bio“.

Ovo je knjiga koja pokriva jednu bjelinu koja je dosad postojala na polju naslovne problematike, te će pokrenuti i dalja istraživanja ove teme. No, prije svega, sa njenih stranica saznaćemo sve ono što je vezano za vrijednosti multikulturalizma, te ćemo to civilizacijsko bogatstvo, vjerujemo, još više cijeniti i njegovati.



*Mr Zoran JOVOVIĆ<sup>1</sup>*

### **METODIKA NASTAVE SOCIOLOGIJE**

(Prof. dr Slavka Gvozdrenović: *Metodika nastave sociologije*, Univerzitet Crne Gore, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica)

Prof. dr Slavka Gvozdrenović, markantno ime teorije i sociologije obrazovanja, u svom udžbeniku *Metodika nastave sociologije* (202 str.), sa rijetkom naučnom kompetencijom i uvjerljivošću, obradila je predmet svog izučavanja. Ovaj udžbenik vrijedan je naučni poduhvat, a njegova vrijednost ne ogleda se u tome što dosad nije pisano o onome što je u njemu sadržano, već naprotiv – o više obrađivanih pitanja pisani su brojni tekstovi i udžbenici, ali je, eksplicitno, malo onih koji su s takvom naučnom metodologijom, naučnom temeljitošću, objektivnošću i sistematičnošću pristupili njihovoj obradi.

U sadržajno konceptijskom smislu, strukturu udžbenika sačinjavaju, pored predgovora, uvoda, priloga, navedene relevantne literature, indeksa imena i recenzija, tri međusobno koncipirana dijela. Oni se suštinski i problemski međusobno prožimaju i komplementarno dopunjuju, tako da zajedno predstavljaju homogenu logičko-saznajnu cjelinu.

Prvi dio udžbenika posvećen je *Teorijskim osnovama metodike nastave sociologije*. U okviru toga dijela autorka je, lucidno, egzaktno, senzibilno, s kritičkom percepcijom, obradila sljedeće teme i probleme: smisao i značaj metodike nastave sociologije (predmet, cilj, zadaci, osnovne specifičnosti i značaj metodike nastave sociologije – kako mogućnosti tako i ograničenja); zatim – sociologija kao nastavni predmet u srednjoj školi; odnos sociologije i drugih nastavnih predmeta (filosofija, istorija, logika, psihologija); problemski i istorijski pristup u nastavi sociologije;

---

<sup>1</sup> Mr Zoran Jovović, doktorant Univerziteta Crne Gore; i Vlada Crne Gore – Uprava za mlade i sport.



ciljevi vaspitanja (i obrazovanja) i nastava sociologije i, na kraju ovog dijela, didaktički principi (princip naučnosti, princip prilagođenosti nastave uzrastu učenika, princip individualizacije nastavnog rada, princip učeničke aktivnosti, princip sistematičnosti i postupnosti, princip očiglednosti, princip povezanosti teorije i prakse, princip trajnosti znanja i princip ekonomičnosti i vaspitno-obrazovne efikasnosti). Prema autorki, metodika nastave sociologije „uslovljena je prirodom same sociologije i specifičnostima sociologije kao nastavnog predmeta. Utoliko je metodika kao metodička praksa sastavni dio vaspitno-obrazovnog procesa, nezavisno od toga da li je i u kojoj mjeri toga svjestan onaj ko taj proces izvodi. Metodika nastave sociologije se može odrediti kao način uvođenja u sociologiju, odnosno kao teorija uvođenja u sociologiju. Ona istovremeno znači i upućivanje u teoriju i praksu učenja i poučavanja i utoliko možemo govoriti o njenoj teorijskoj i praktičnoj dimenziji“. Praksa same sociologije jeste saopštavanje socioloških sadržaja u nastavi uz njegovanje i osmišljavanje načina poučavanja. Nastava sociologije, eksplicitno, mora biti traganje za smislom, dijlogom – ona mora biti napor razvijanja kritičkog i samostalnog mišljenja učenika; smisao nastave sociologije jeste da se učenik, pored sticanja doksografskog znanja, uvede u misaoni odnos prema svijetu i da se podstakne razvoj njegovih sposobnosti, naročito umnih. Dakle, metodika nastave sociologije treba da bude u funkciji osposobljavanja budućeg nastavnika sociologije za aktivno (aktivna nastava) poučavanje učenika i to u pravcu razvijanja sposobnosti kritičkog mišljenja, intelektualnog osamostaljivanja, prosto – njegovog ukupnog duhovnog razvoja.

Drugi dio udžbenika, ujedno najobimniji, posvećen je problematici *organizacije nastave sociologije*. U tome dijelu apostrofiraju se određene nastavno-metodičke posebnosti, koje nužno proističu iz samog predmeta proučavanja sociologije, kao samostalne nauke. U tekstu koji dalje slijedi, težište autorove elaboracije prenosi se na tumačenje i objašnjenje sljedećih „elemenata“: pojam i suština nastave; vrste nastave (problemska, individualizovana, timska i programirana nastava); tradicionalna i aktivna nastava; oblici nastavnog rada (frontalni, grupni, individualni rad i rad u parovima); vannastavne i vanrazredne aktivnosti; nastavnik i učenik u nastavi sociologije; nastavne metode (metoda usmenog izlaganja, metoda razgovora, diskusija, skandalon, primjena izvornog teksta, metoda pisanih radova), nastavna sredstva (tekstualna, vizuelna, auditivna, audiovizuelna i elektronska nastavna sredstva); ponavljanje i vježbanje nastavnih sadržaja i provjera znanja i ocjenjivanje. Svi ovi „elementi“ koji se odnose na organizaciju nastave sociologije „čine sponu između teorijske i one ravni koja se tiče neposredne konkretizacije didaktičkih i metodičkih instrukcija za izvođenje nastave sociologije. Drugim riječima, to je spona između stručne osposobljenosti nastavnika i primjene teorijskog znanja o umijeću poučavanja.

U pitanju su instrukcije koje su u funkciji efikasnijeg pripremanja za nastavu, kvalitetnijeg planiranja nastavnog rada i uspješnije organizacije nastavnog procesa“. Učenik „mora“ da bude aktivan subjekt vaspitno-obrazovnog procesa, da do izražaja dođe njegova samostalnost i kreativnost. Pretpostavka za produkciju nastavne prakse koja je u funkciji razvoja ličnosti učenika, prema autorki, nalazi se u stvaralačkom angažovanju nastavnika u primjeni vještine poučavanja. Učenje i poučavanje, jednostavno, treba shvatiti kao jedinstven proces izgradnje duhovnog svijeta učenika. Uspješna produkcija nastavne prakse zavisi i od autonomije duha nastave. Duh nastave, prema Libertu, metafizičke je prirode, on je samostalan i mora sačuvati svoju slobodu i pored svih prolaznih pojava i formacija istorijske egzistencije. Posmatrano s tog aspekta onaj koji poučava mora se izdići iznad nužnosti prilagođavanja datom stanju i prilikama, pridržavajući se moralne ideje čovječanstva. Jedino postojanje moralne volje za slobodom i autonomijom može biti na nivou odgovornosti pred idejom čovječanstva.

Treći, posljednji, dio udžbenika posvećen je *Nastavi sociologije u srednjoj školi*. Autorka u okviru ovog dijela elaborira, sistematično i opširno, faze i procedure planiranja i pripremanja nastavnika za rad u školi – pripremanje za početak školske godine, pripremanje u toku školske godine i pripremanje za pojedine nastavne časove. Ako nastavnik stručno i savjesno obavlja posao koji se odnosi na planiranje i pripremanje za realizaciju nastave iz predmeta koji predaje, svakako da on (nastavnik) može izbjeći „razne neugodnosti“ u toku izvršavanja svojih profesionalnih zadataka; kvalitetno planiranje i pripremanje za nastavu najčešće rezultira i uspješnom organizacijom nastavnog procesa. „Iskustvo koje se stiče radom u nastavi, u komunikaciji sa učenicima, razmjenom znanja i iskustava sa kolegama iz nastave, kao i stručnim usavršavanjem, nezamjenljivo je za svakog nastavnika. Na toj osnovi nastavnici verifikuju kvalitet planiranog i u zavisnosti od vlastitih zapažanja vrše korekcije, dopune i osavremenjivanje postojeće nastavne prakse“ (autorka, str. 132). Taj dio udžbenika je sasvim praktičan i tu je naročito došlo do izražaja bogato pedagoško iskustvo prof. dr S. Gvozdenović.

Na kraju udžbenika dati su, u formi priloga, dragocjeni i za nastavnu praksu korisni primjeri, modeli i druga instruktivna didaktičko-metodička aparatura, namijenjena profesorima u fazi neposredne realizacije svih faza jedinstvenog vaspitno-obrazovnog ciklusa.

Udžbenik *Metodika nastave sociologije* autorke Slavke Gvozdenović, prema svemu navedenom, predstavlja značajan doprinos crnogorskoj sociologiji. Udžbenik predstavlja svrsishodan izvor u procesu profesionalnog osposobljavanja i stručnog usavršavanja kako studenata tako i profesora sociologije.



*Jovanka VUKANOVIĆ*

### **STRAH OD (ZLO)UPOTREBE ZNANJA**

*(Dragutin Vukotić: „Sadejstvo plemenitosti i etičnosti u ljudskom rodu“,  
Crnogorska akademija nauka i umjetnosti, Podgorica, 2013)*

Nakon studije „Vremenska nepodudarnost biološkog i hronološkog starenja u Crnoj Gori“, objavljene prije četiri godine, akademik Dragutin Vukotić pojavio se nedavno novim naslovom „Sadejstvo plemenitosti i etičnosti u ljudskom rodu“. Po organizaciji građe i metodološkom postupku slična prethodnoj, ova knjiga, uz više tekstova akademika Vukotića, sadrži još i tekstove osam autora. Svaki od njih se, u svom pristupu problemu, u osnovi, rukovodio naslovljenom (projektnom) temom kao idejom vodiljom u svojoj analizi.

Studija je značajna po više osnova, prije svega u sljedećim stavkama:

a) Pokazala je da je tema koju razrađuje prepoznatljiva i aktuelna u svjetskim, planetarnim razmjerima;

b) Da je problem, koji se nametnuo kao centralni ideja knjige, prisutan i podjednako alarmantan gotovo u svim sferama života i stvaralaštva;

c) Da sva pitanja koja postavlja, pored toga što traže razrješenja unutar pojedinačnih oblasti na koje se odnose, nose u sebi paradigmatiku bazičnu upitnost – etičku, opštu humanističku dimenziju koja se, kao praktički impuls čovjekovog djelanja i samopotvrđivanja kroz vjekove, danas veoma dispartatno manifestuje, opasno redukuje, čak i anulira.

a) Polazeći od prve teze, treba reći da, u filozofiji promišljanja progresije, dometa i ciljeva današnje civilizacije, mnogi svjetski naučnici i teoretičari sve direktnije upozoravaju na amorfnost i bezličnost, odnosno dualističku stranu fenomena globalizacije, s jedne, i na njen sve bezuslovniji diktat, s druge strane. U takvom kontekstu, svaka inovacija, pronalazak, otkriće težiće, manje-više, da sačuva logiku sopstvenog opstanka i da se,

istovremeno, nametne drugima kao jedino valjano rješenje, a što, u krajnjoj instanci, rezultira nekim vidom dominacije. A svaka dominacija, bez obzira o kakvim se vrijednostima radilo, najmanje je sklona naknadnim preispitivanjima i pomjeranjima.

Imajući sve to u vidu, postavlja se pitanje – šta, u tom slučaju, preostaje onim društvenim zajednicama i pojedincima koji nijesu u mogućnosti da učestvuju u takvoj, već poodavno uzavreloj, bjesomučnoj trci u ekonomskom, naučno-tehnološkom i svakom drugom nadmetanju?

Pretpostaviti je da im preostaje – prihvatiti neumitnosti navedenog procesa, uz sve posljedice koje ga prate, ili ostati na margini „glavnokomandujućih“ svjetskih puteva. Jasno je da je, u konstelaciji takvih odnosa, malo mjesta za autohtonost, autonomnost, principijelnost, ličnu odgovornost, savjest i etičnost, samosvojni individualni angažman. A da, na relaciji opšteg - unisonog i pojedinačnog - individualnog pokretanja i ostvarivanja sveukupnog čovjekovog potencijala, dihotomija bude još veća, potrudio se, nažalost, sam čovjek. U nezajažljivoj želji i aroganciji, netoleranciji i proizvoljnosti svog duha da se domogne i ovlada svim što se nađe na putu njegove istraživačke odiseje, čovjek samog sebe, kao i ono što svori, veoma lako dovede na rub kolapsa i destrukcije. Zapravo, iščivavajući granice sopstvene moći, on se sa sopstvenim izumima poigrava kao na trapezu, prouzrokujući ozbiljni debalans Prirode – Planete, kao svog, za sada jedinog, staništa i mjesta opstajanja, narušavajući time čak i kosmički poredak.

b) Dakle, pitanje dokle ići u razotkrivanju tajni Prirode i Čovjeka, nužnosti postojanja prvog, i smisla opstajanja drugog, kako usaglasiti opseg, metodologiju i cilj naučnih poduhvata i čovjekove neobuhvatljive stvaralačke vizionarnosti; kako uspostaviti što optimalniji odnos između esencije i egzistencije, između praktične i duhovne sfere ljudskog djelanja, prolaznosti, zaborava i trajnosti... navedenim preispitivanjima podložne su, kao što je naprijed navedeno, sve sfere ljudskog djelanja – ekonomija, kultura, sociologija, nauka, umjetnost, filozofija, zdravstvo, politika, mediji...

To su oblasti kojima su se, u sadejstvu fenomena plemenitosti i etičnosti, pored više tekstova akademika Vukotića, problemski pozabavili i: akademik Zoran Kovačević, prof. dr sc. Jovan Bukelić, dr sc. med. Vojislav Majkić, akademici Vučina Šćekić, Perko Vukotić, Vlado A. Lubarda, prof. dr Božidar M. Bojović, i autorka ovih redova.

c) U predgovoru, kao i u dopunskim objašnjenjima o aktuelnosti projekta koje čine više tekstova (Psihosocijalna patologija u ljudskom rodu, Haotični globalizam i tržišna beskrupuloznost, Kanibalizam kroz vjekove i drugi), akademik Vukotić je rasvijetlio sopstvene teze o pogubnosti prebrzog i intenzivnog tehnološkog inovatizma po održanje civilizacijskih dostignuća, iznoseći jednostavnim, dokumentovanim slijedom velike istine o problemskim žarištima, gotovo, u svim aspektima života. Sve je to saopštio

britkim, ezopovskim konstatacijama, počevši od situiranja problema, preko njegove široke kontekstualizacije, do sabiranja u mozaički sklop svog, inače kritičkog, senzibiliteta, s porukom o tome šta je, s etičke tačke, poželjno i neophodno. Zapravo, one tačke koja nužno treba, prije i više od drugih, da ima perspektivu, održivost i sveprisutni smisao u čovjekovom bitisanju.

Fundamentalni oslonac svemu što se suprostavlja monopolizaciji i virtuelizaciji, kao trendovima i golim usmjerenjima u svim segmentima života, Vukotić vidi u ljubavi, ljepoti i toleranciji – duhovnim fenomenima kao krajnjim zaštitnicima ugrožene civilizacije. U svjetlu njegove konstatacije da se gase „posljednja sazviježđa Gutembergove galaksije“, jer ih potiskuju „nefiltrirani elektronski mediji“, moguće je protumačiti i njegovu, može se reći, zaključnu misao, prema kojoj „nova civilizacija ima potrebu za novim ljudima“, tj. da traži „čovjeka za sva vremena, sposobnog da se prilagodi svakojakim promjenama u ovom dobu ubrzane istorije“.

\*\*\*

Krugu tema, na koje je „ubrzani hod istorije“ ostavio poseban pečat, pripada i ona iz socio-medicinskih oblasti, naslovljena „Pandemija bolesti zavisnosti –narkomanija, alkoholizam, nikotinizam“ Jovana Bukelića i Vojislava Majkića. Zašto poseban pečat baš u ovoj sferi? Zato što, u krajnjoj tački, bolesti zavisnosti nijesu, kako tvrde autori, bolesti pojedinca, već porodice i društva. A što su bolesti porodice i društva – posljedica je systemske dezorijentacije i veoma alarmantnih naprslina u opštoj ljudskoj komunikaciji koju su, kao takvu, prouzrokovale sve prisutnija virtuelizacija društveno-političkih događanja, manipulativna doktrina skorojevićevske svijesti i nezasića potrošačka megalomanija. Takva trka proizvodi „kontinuiranu egzistencijalnu prijetnju“ (gubitak posla, ratne prijetnje, prirodne katastrofe...), otuđenost i strah kako izgraditi „vitalne emocionalne i socijalne veze“, i još veću nesigurnost kako ih održati; sve to utiče da veliki broj, naročito mladih, nalazi „rješenje“ u zloupotrebi droga koje im „pomažu“ da neprihvatljivu realnost zamijene, za njih prihvatljivijom, virtuelnom realnošću.

Ranjivost ove populacije za sobom povlači i razaranje porodice koja je već uveliko postala mnogoznačni signal društvu da mora da reaguje. Kako se boriti protiv takvog konzumerizma ako se, kako navode autori, i sama psihoterapija nastanila u kulturi koja se „sve intenzivnije i radikalnije okreće ka individualnoj konzumerskoj i tehnokratskoj mas kulturi“. Iako društvo, pišu autori, duguje visoko etičko ponašanje prema ugroženima i oboljelima, njihov društveni status, nažalost, sve više ukazuje na „neki novi aparthejd“.

Slične opasnosti i zablude donosi i iracionalni nutricizam (bulimija i anoreksija), problem o kojem se u svom tekstu, pod istoimenim naslovom, pozabavio akademik Vučina Ščekić. On je problem sagledao uglavnom iz statističko-demografskog ugla, dijagnostičkih indikacija i kliničke prakse, što je, svakako, doprinos kvantitativnoj i kvalitativnoj analizi datog stanja. Ali, s

druge strane, izostao je izvjesni komparativni predložak koji bi tu, bez sumnje, veoma aktuelnu medicinsko-zdravstvenu i opšte životnu problematiku doveo u kontekst teme projekta, tj. knjige.

Iz teksta „Obezljudivanje puke sirotinje i pohlepne oligrahije“ prof. dr sc. Božidara M. Bojovića provijava veoma intrigantna, opominjuća poruka vezano za aktuelnu sociološko-kulturološko-etičku klimu crnogorskog društva danas. Parametre etičnosti i čojstva, humanosti i plemenitosti, u najširem pogledu, Bojović uspostavlja na osnovu paralelizama u shvatanju moralnih normi kroz istoriju i sadašnje, tekuće vrijeme crnogorskog društva, sugerisući zaključak da je rečeni pojmovnik društvenih normi i međuljudskih odnosa, u odnosu na negdašnji, istorijski, ovaj današnji iz temelja narušen, opasno premodifikovan i nedefinisan. „Nedostatak morala“, reći će na jednom mjestu autor, „veći je problem i veće zlo od pukog siromaštva“.

Najnovije tehnološko oružje za vojne ciljeve, njegova upotreba u kontekstu ratnih zakona, Ženevske i drugih konvencija, ali i naučno-tehnološkog i ekonomskog preimućstva svjetskih velesila, nužno zahtijevaju sofisticirani etički prilaz. Na takav zaključak upućuje nas akademik Perko Vukotić u svom tekstu „Militarizacija i besposadni vojni sistemi“. Ono što nas zabrinjava, otuda i sve jače usmjerava prema odgovornosti u slučaju militantno-ratnih dejstava, jeste Vukotićeva tvrdnja, odnosno sumnja da je malo vjerovatno da će „inovirani (ratni) zakoni i etičke norme biti relevantni za buduća tehnološka dostignuća koja je danas teško, ako ne i nemoguće predvidjeti“.

Pišući o prednostima i manama mondijalizacije, odnosno globalizacije, akademik Vlado A. Lubarda upravo govori o još jednom vidu podijeljenosti svijeta, o dvosjekloj perspektivi jakih i siromašnih, i o veoma upitnoj dalekosežnosti, bilo medijskih, političkih ili kulturoloških mjera i inovacija. Utisak je da autorova vjera u uspješnost i pravednost globalizacionog procesa počiva, koliko na nekim konkretnim parametrima (razmjena dobara znanja, efikasnija komunikacija, ujednačavanje medicinskih, obrazovnih i drugih standarda...), toliko, a možda i više, na njegovim slabostima – nepravedna koncentracija moći, produbljivanje siromaštva i nejednakosti, gubitak ravnopravnosti...

Studija akademika Zorana Kovačevića „Nesporazum između prirodnih i humanističkih nauka“ kreće se na ravni univerzalnih dilema koje sve intenzivnije opterećuju svjetsku naučnu i humanističku javnost. U čemu se prožimaju nauka i umjetnost, posredstvom kojih parametara legitimišemo našu saznavnu moć i objektivnu sliku svijeta, do kojih granica tehnicizam i utilitarizam pomjeraju današnju civilizaciju, smanjuje li se ili povećava dualizam između racionalnosti i emocije, nauke i umjetnosti – ta i druga pitanja su i za akademika Kovačevića veoma diskutabilna i alarmantna. U pretjeranoj dominaciji empirijskih nauka i poplavi tehničkih savršenstava,

teško se može govoriti o etičkom kodeksu. U takvom kontekstu, čovjek je, reći će Kovačević, „sa svojom složenom kulturom i duhovnim potrebama, skoro zaboravljen“.

Čini se da je upravo činjenica da je „čovjek zaboravljen“ ( a koja se, nažalost, teško može negirati) bila iskra vodilja i za samog akademika Vukotića koji će o tome, ne samo svojim tekstovima, već i animiranjem čitavog tima saradnika na tu temu, progovoriti i upozoriti. Ako nedostatak etike može imati teže posljedice od neznanja, kako u svom uvodnom tekstu upozorava Vukotić, ne navodi li nas to na zaključak da, s druge strane, dostatnost etike i znanja mogu, po čovjeka, imati samo poželjne konsekvence? Ili je, možda, i u takvoj varijaciji, neophodno računati na stepen njihove komplementarnosti?

U svakom slučaju, studija „Sadejstvo plemenitosti i etičnosti u ljudskom rodu“ postavila je urgentna i važna pitanja. A to što je ponudila i jednako važne odgovore koji se tiču perspektive cijelog čovječanstva, samo znači da ih ne smijemo ispustiti iz vida. Jer, takmičenje čovjeka sa samim sobom, najčešće i ne pitajući se za ishod, nastavlja se, nažalost, i dalje.





*Dr Miroslav DODEROVIĆ*

Dr Zdravko Ivanović:

**URBANI RAZVOJ GRADOVA CRNE GORE U TURSKOJ IMPERIJI**  
(Izdavač: Geografski institut Filozofskog fakulteta u Nikšiću)

Izuzetno je veliki obim naučnih radova koje je dr Zdravko Ivanović saopštio naučnoj javnosti kod nas i u svijetu. Stvorio je pozamašno naučno djelo sadržano u 34 knjige s preko 10 000 strana, objavio je 750 naučnih radova od čega 80 u inostranim časopisima i zbornicima radova.

Monografija „Urbani razvoj gradova Crne Gore u Turskoj Imperiji“ sadrži sedam cjelina: 1. Fizičke odlike; 2. Poleogeneza; 3. Stanovništvo; 4. Urbani razvoj; 5. Ekonomski razvitak; 6. Infrastruktura; 7. Kultura i Literatura. Autor je posjetio mnoge akademije, arhive, biblioteke i muzeje. Treba istaći da se sa naučnog gledišta prvi put multidisciplinarno obrađuju: prirodne odlike, stanovništvo, geografski pregled i perspektiva.

Pod turskom najezdom Ivan Crnojević je postupno pomjerao svoju prijestonicu. Godine 1475. povukao se iz isturenog Žabljaka koji se nalazio blizu turske granične linije, a privremeno na desnoj dolinskoj strani Rijeke (Crnojevića) na oko 100m visokoj riječnoj terasi koja dominira okolinom na mjestu zvanom Obod (ili Riječki Grad) i podigao manastir Svetog Nikole i sazidao utvrđenje u koje će se privremeno nastaniti sa svojom svitom i vlastelom. Soko i Obod kao utvrđenja služila su za predstražu i sprečavanje invazije turske vojske od Žabljaka i Podgorice. Nakon očeve smrti Đurđe Crnojević je 1490. godine naslijedio prijesto Crne Gore. Po njegovom odlasku iz zemlje, prema podacima deftera iz 1497. godine, Crna Gora je pripojena Skadarskom sandžakatu. Istočno pitanje, pod kojim se podrazumijeva pitanje opstanka i nasljedstva Turskog Carstva na Balkanu i Levantu, bilo je početkom XIX v., na prelazu u novu etapu rješavanja, karakteristično po odlučnoj borbi njenih hrišćanskih podanika za oslobođenje. Turska je ispoljila

svoju slabost u ratovima koje je vodila protiv evropskih sila krajem XVIII v. Ova je pokazala da zaostaje za tim društvima koje nijesu krile pretenzije prema njenim teritorijama rasprostranjenim u djelovima Evrope, Azije i Afrike. To je bio rezultat nagomilavanja spoljnih i unutrašnjih činilaca, koji su narasli do te mjere da su početkom XIX v. pritisli svom težinom: ratovi koji su slabili njenu moć, privredne veze s Evropom, raspad timarskog sistema, nemiri u vojsci, janičarske bune itd. Oslabljena centralna vlast vidjela je jedini izlaz u reformama kojima bi se zaustavilo dalje nezadovoljstvo zemlje. Kriza u Turskoj početkom XIX v. raspadom feudalnog sistema, vjerskih i nacionalnih suprotnosti podstaklo je balkanske narode za nacionalnu i socijalnu emancipaciju. To je činilo novi značajni element u daljem rješavanju istočnog pitanja. Balkanski narodi su smatrali da je narasla unutrašnja kriza carevine jedinstvena prilika da otpočnu uspješnu borbu za svoje nacionalno oslobođenje. Urbano nasljeđe Crne Gore bilo je predmetom fragmentarne obrade. Zato ovaj autor postavlja mnoga pitanja i dileme i daje naučne odgovore. Zbog svoje vanredne društveno-geografske mozaičnosti, Crna Gora je zahvalno područje za utvrđivanje preplitanja geografskih elemenata, faktora kao i njihovog međusobnog djelovanja u formiranju mreže naselja.

Na primjeru Herceg Novog i Pljevalja može se učiti koliko se složenog posla prihvatio prof. Ivanović: Turci zauzimaju Herceg Novi 1482. godine (osim 1538–1539. godine kada su u njemu bili Španci) i ostaju do 1687. godine. Za vrijeme turske vladavine Herceg Novi je imao strateško saobraćajnu funkciju. Grad je bio utvrđen zidinama i kulama. Turski putopisac Evlija Čelebija, koji je posjetio ovaj grad 1664. godine zapisao je da je tada grad imao 3080 manjih i većih kuća i 47 džamija. On opisuje Donji i Gornji dio grada. Donji grad bio je smješten na morskoj obali. To je grad četvorougaoanog oblika zidan od kamena. opasan je zidovima širine 10 i visine 10 laktova. Pred velikom kapijom na sjeveru nalazila se Kanli Kula, na jugoistoku begova kula, a na zapadu iznad obale kula Abaza paše. Donji grad je imao 5 naseljenih mahala. Gornji grad je takođe bio četvorugaonog izgleda. Imao je utvrđene kule, bedeme i otvore za gađanje. Gradski bedem je išao od Kanli Kule preko starih turskih vrata koja vode na istok, južno preko pet odbrambenih toriona na morsku obalu. Dalje se protezao po južnom obodu do tvrđave Mezaluna (Citadela) i do Forte Mare.

Turci su prvi put osvojili Pljevlja 1462. god. u bici na Čitluku – Megdanu (Mejdanu) protiv Herceg Stjepana, koji je ponovo uspio da ih povрати, ali su ih Turci opet osvojili 1465. god. i u njima su ostali sve do 1912. god., dakle punih 450 godina. U XVI vijeku Turci su Pljevljima dali ime Taslidža: *tas* = *taš* = „kamen“ i *lidža* = *ilidža* = „banja“, što znači: kamen, mjesto, kamenica ili kamena banja, što je sve značilo – zdravo mjesto. Godine 1470. Pljevlja su ušla u sastav hercegovačkog sandžakata. Od 1580. do 1833. god. bila su sjedište sandžak-bega, koji je zatim sjedište zatim preselio u Mostar. U

XVII vijeku Pljevlja su bila i sjedište hercegovačkog vezira, a jedno vrijeme i hercegovačkog paše. Dolaskom Turaka, Pljevlja su u pogledu veličine prerasla iz trga u kasabu (varošica). Inače su bila podijeljena na džemate (vjerske opštine) i na mahale. Posebno su bili muslimanski, a posebno hrišćanski džemati. Fzionomiju grada dobili su u 16. vijeku. Poslije Mostara bila su najveći grad u Hercegovini. U XVI vijeku Pljevlja postaju i važan administrativni centar, jer su u trećoj deceniji XVI vijeka postala sjedišta kadiluka, a 1572. god. i sjedište Hercegovačkog sandžakata. Tada su dobila i svog prvog kadiju (sudija). U nekim dokumentima iz 1810. god. zbog jake barutne eksplozije, izgorjela je čitava pljevaljska čaršija i poginuo veliki broj mještana. Po drugi put grad je stradao 1836. god. zbog kolere. Pljevlja su 1868. god. bila grad sa razvijenom trgovinom i zanatstvom i sa razvijenim školstvom. Odlukom Berlinskog kongresa 1878. god. Austrougarska je dobila od velikih sila mandat da okupira Bosnu i Hercegovinu, kao i Sandžak. Već 1879. god. poslala je svoju vojsku u te krajeve, tako da je uspostavila svoj garnizon u Pljevljima, pored već postojećeg garnizona i vojske. Tako su Pljevlja bila pod dvostrukom okupacijom. Austrougarska je napustila te krajeve 1908. god. da bi se opet vratila u vrijeme Prvog svjetskog rata. Crna Gora je 1912. god. objavila rat Turskoj i iste godine je Turska konačno napustila te krajeve. Godine 1913. Pljevlja su prvi put pripala Crnoj Gori i u njenom sastavu se nalaze i danas. Prof. Ivanović je obradio 26. gradova u okviru monografije.

Urbanističku sliku iz perioda turske vladavine obradio je preko tvrđava, kula, vakufa, tekije, mektaba, medresa, mostova, džamija, ruždija, tekija, hamama, čaršija, pazara, dućana i Sahat kule. Monografija ima 450 strana teksta, 150 fotografija i planova. Korišćeno je 210 literarnih jedinica.

Riječju, monografija plijeni erudicijom, minucioznim analizama ogromne građe i činjenica, obiljem odabranih primjera, oštroumnim zapažanjima, ljepotom stila i jezika. Knjiga će doći kao podstrek i drugim autorima da se posvete istraživanjima urbane problematike i tako se stvori bogat naučni i kulturni fond koji će poslužiti kao osnova za uspostavljanje zdravih temelja kulturnog prosperiteta.

dr Miroslav Doderović



## ПОЗИВ НА САРАДЊУ СУГЕСТИЈЕ САРАДНИЦИМА

Поштовани сарадници,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Рад који није припремљен по овим стандардима неће бити укључен у процедуру рецензирања о чему се аутор обавјештава.

Сви радови се анонимно рецензирају од стране најмање два рецензента. Радови се ијекавизирају. Редакција доноси одлуку о објављивању рада о чему обавјештава аутора у року од три мјесеца. Уредништво објављује радове неовисно од редослиједа приспијећа. Рукописи се не враћају.

Радове и прилоге доставити електронском поштом или на CD-у.

Радове слати на адресу:

Министарство науке – за часопис *Васпитање и образовање* -  
Подгорица, Римски трг бб

или e-mail: [casopis.mpin@mps.gov.me](mailto:casopis.mpin@mps.gov.me)

[radovan.damjanovic@mps.gov.me](mailto:radovan.damjanovic@mps.gov.me)

[snezana.jovanovic@mna.gov.me](mailto:snezana.jovanovic@mna.gov.me)

РЕДАКЦИЈА