

3

ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

ЧАСОПИС ЗА ПЕДАГОШКУ ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ

ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

EDUCATION

edukim

Образование

Ausbildung

éducation



UDK - 37
ISSN 0350 - 1094

2016

ПОДГОРИЦА, 2016.

ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

часопис за педагошку теорију и праксу
Година XLI, годишњи број 3, 2016
UDK – 37, ISSN 0350 – 1094

РЕДАКЦИЈА

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

ЛЕКТОР

Сања Орландић

ПРЕВОДИЛАЦ

мр Радослав Милошевић - АТОС

КОМПЈУТЕРСКА ОБРАДА

Марко Липовина

КОРИЦЕ

Слободан Вукићевић

ИЗДАВАЧ

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

ШТАМПА

GOLBI doo Podgorica

EDUCATION

magazine for pedagogic theory and practice
Year XLI, Annual No. 3, 2016
UDK – 37, ISSN 0350 – 1094

EDITORIAL BOARD

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

LECTOR

Sanja Orlandić

TRANSLATOR

mr Radoslav Milošević – ATOS

TECHNICAL SUPPORT

Marko Lipovina

COVERS

Slobodan Vukićević

PUBLISHER

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

PRINTING

GOLBI doo Podgorica

ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

ЧАСОПИС ЗА ПЕДАГОШКУ ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ

3

Подгорица, 2016

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

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

Годишња претплата:

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

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

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

Завод за уџбенике и наставна средства Подгорица

* * *

Главни уредници:

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

Одговорни уредници:

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

САДРЖАЈ
CONTENTS
3/2016



САДРЖАЈ

ЧЛАНЦИ (научни, истраживачки, прегледни, стручни радови)

Станко ЦВЈЕТИЋАНИН АКТИВНО УЧЕШЋЕ УЧЕНИКА У НАСТАВИ ПОЗНАВАЊА ПРИРОДЕ	17
Славка ГВОЗДЕНОВИЋ СОФИСТИ И СОКРАТ	33
Александра ЈОКСИМОВИЋ Исидора КОРАЋ ЕСТЕТСКО ВАСПИТАЊЕ НА РАНОМ УЗРАСТУ	47
Јулијана ЦИЦОВИЋ-МАСЛОВАР ПОРОДИЦА ДЈЕТЕТА С РАЗВОЈНИМ ТЕШКОЋАМА У ЦРНОЈ ГОРИ	61
<i>Романа С. РОМАНОВ</i> <i>Мара Б. КЕРИЋ</i> <i>Бранислава ГАРУНОВИЋ</i> <i>Власта ЛИПОВАЦ</i> МОРФОЛОШКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ И МОТОРИЧКЕ СПОСОБНОСТИ СЛИЈЕПИХ И СЛАБОВИДИХ УЧЕНИКА УЗРАСТА ОД 12 ДО 15 ГОДИНА	79
Мирјана ПОПОВИЋ ЗНАЧАЈ КВАЛИТЕТА ОКРУЖЕЊА ЗА УЧЕНИКОВА ПОСТИГНУЋА	91

Загорка МАРКОВ Србислава ПАВЛОВ ПРОСОЦИЈАЛНО ПОНАШАЊЕ УЧЕНИКА СРЕДЊИХ ШКОЛА У ОДНОСУ НА ПОЛ И ХРОНОЛОШКИ УЗРАСТ	101
Бојана ПЕРИЋ-ПРКОСОВАЧКИ Татјана МОМЧИЛОВИЋ Гордана ШВОЊА-ПАРЕЗАНОВИЋ Марија МУТИЋ Марина ЈУРИК КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕЊА И СРЕДСТВА МОТИВИСАНОСТИ УЧЕНИКА СРЕДЊЕ СТРУЧНЕ ШКОЛЕ .	117
Нина ЈАЊИЋ Томка МИЉАНОВИЋ Вера ЖУПАНЕЦ Тијана ПРИБИЋЕВИЋ СТАВОВИ УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ О ОЦЈЕЊИВАЊУ У НАСТАВИ БИОЛОГИЈЕ	131
Живко ЂУРКОВИЋ ВУКОМАН ЦАКОВИЋ ПРОУЧАВАЛАЦ И АНТОЛОГИЧАР ЦРНОГОРСКИХ ТУЖБАЛИЦА	145
Светлана СЕКУЛИЋ ТОПОНОМАСТИЧКЕ МЕТАФОРЕ НА ПРИМЈЕРУ ПОДРУЧЈА БАНДИЋА	151
Маријана ТЕРИЋ СПЕЦИФИЧНОСТИ ПРИПОВЈЕДАЧКОГ ПОСТУПКА У АНДРИЋЕВУ КЊИЖЕВНОМ СТВАРАЛАШТВУ	161
Марина МИЈАНОВИЋ-МАРКУШ Радомир ВУКАСОЈЕВИЋ МЕХАТРОНИКА: НАСТАНАК, ДЕФИНИЦИЈА И ЗНАЧАЈ ОБРАЗОВАЊА	169
Вера ОБАДОВИЋ БИОЛОШКИ ЗНАЧАЈ ХРАНЉИВЕ ВРИЈЕДНОСТИ И ЉЕКОВИТОСТИ ЦВЕКЛЕ	177

НАСТАВНО-ВАСПИТНИ РАД

Максут ХАЏИБРАХИМОВИЋ ЧАС ГЕОГРАФИЈЕ КАО ОСНОВНА ОРГАНИЗАЦИОНА ФОРМА ПРОЦЕСА УЧЕЊА	189
Јасна АДАМОВ Станислава ОЛИЋ МОГУЋНОСТИ ПРИМЈЕНЕ СОФТВЕРА MS POWERPOINT И PREZI У НАСТАВИ ХЕМИЈЕ	209
<i>Вељко АЛЕКСИЋ</i> УЛОГА КОМЕРЦИЈАЛНИХ ДИГИТАЛНИХ ИГАРА У УЧЕЊУ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА	223
Нада ОРБОВИЋ ЗДРАВО И ПРАВИЛНО КОНФИГУРИСАЊЕ АМБИЈЕНТА И РАДА ЗА КОМПЈУТЕРОМ	231
Сабина ЧИВОВИЋ Тања РАДУНОВИЋ ПРОБЛЕМСКА НАСТАВА КАО ВИД АКТИВНОГ УЧЕЊА	247
ПРИКАЗИ	
Доц. др Софија КАЛЕЗИЋ-ЂУРИЧКОВИЋ ПОЕТИКА ПОСТМОДЕРНЕ У РОМАНУ УВОД У ДРУГИ ЖИВОТ МИРКА КОВАЧА (Светлана Чабаркапа: Поетичка начела романа „Увод у други живот“ Мирка Ковача, Завод за уџбенике и наставна средства, Подгорица, 2016.)	259
Мр Милица ЈЕЛИЋ RHETORICE DOCENS – Стандарди за примену монолошке методе у настави , др Вера Ж. Радовић, Завод за уџбенике, Београд, 2015.	265
Мр Светлана ЧАБАРКАПА ИТАНА – О СНАЗИ ЖЕНСКОГ ИТАНА – О СНАЗИ ЖЕНСКОГ (Приказ романа „Биографија једне жене“ Радована С. Стевовића).....	271

Проф. др Радомир Ђорђевић
СЛОВО О ДОБРИЛУ АРАНИТОВИЋУ (поводом књиге
Филозофско-богословски аспект Његошевог дела, Књижевна
задруга Српског народног већа, Подгорица, 2015, стр. 202. **275**

Славко К. ШЋЕПАНОВИЋ
ЗНАЧАЈНО НАУЧНО И ОБРАЗОВНО ДЈЕЛО
(Мило Мркић, Милош Баровић, Божидар Међедовић:
„Мале хидроелектране на примјеру слива Грачанице“,
Инжењерска комора Црне Горе, Подгорица, 2015. године) **279**

IN MEMORIAM

Саво ЛЕКИЋ
Радован ДАМЈАНОВИЋ
**ОДЛАЗАК УГЛЕДНОГ ПРОСВЈЕТНОГ
РАДНИКА ЦРНЕ ГОРЕ**
Мр **МАРКО ГВОЗДЕНОВИЋ (1927–2015)** **285**

Проф. др Слободан Ђ. КАСАЛИЦА
**ОДЛАЗАК ИСТАКНУТОГ ПРОСВЈЕТНОГ
И НАУЧНОГ РАДНИКА**
Мр **ЂОРЂИЈЕ М. ОСТОЈИЋ (1934–2016)** **287**

C O N T E N T S

ARTICLES (scientific, research, reviews, professional papers)

Stanko CVJETIĆANIN ACTIVE PARTICIPATION OF STUDENTS IN THE TEACHING OF SCIENCE	17
Slavka GVOZDENOVIĆ SOPHISTS AND SOCRATES	33
Aleksandra JOKSIMOVIĆ Isidora KORAĆ AESTHETIC EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD	47
Julijana CICOVIĆ-MASLOVAR FAMILIES COPING WITH THE CHILD WITH DISABILITIES IN MONTENEGRO	61
Romana S. ROMANOV Mara B. KERIĆ Branislava GARUNOVIĆ Vlasta LIPOVAC MORPHOLOGICAL CHARACTERISTICS AND MOTOR ABILITIES OF BLIND AND PARTIALLY SIGHTED PUPILS AGED 12 TO 15	79
Mirjana POPOVIĆ THE EFFECT OF ENVIRONMENT ON STUDENT'S LEARNING ACHIEVEMENTS	91

Zagorka MARKOV Srbislava PAVLOV PROSOCIAL BEHAVIOUR OF SECONDARY SCHOOL CHILDREN IN RELATION TO SEX AND CHRONOLOGICAL AGE	101
Bojana PERIĆ-PRKOSOVAČKI Tatjana MOMČILOVIĆ Gordana ŠVONJA-PAREZANOVIĆ Marija MUTIĆ Marina JURIK CHARACTERISTICS OF LEARNING AND MOTIVATING INCENTIVES FOR STUDENTS OF SECONDARY VOCATIONAL SCHOOL	117
Nina JANJIĆ Tomka MILJANOVIĆ Vera ŽUPANEC Tijana PRIBIĆEVIĆ ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS TOWARDS GRADING IN THE BIOLOGY TEACHING	131
Živko ĐURKOVIĆ VUKOMAN DŽAKOVIĆ HISTORIC AND ANTHOLOGIST OF MONTENEGRIN LAMANTS	145
Svetlana SEKULIĆ THE AREA OF BANDIĆI - AN EXAMPLE OF TOPONOMASTIC METAPHORS	151
Mirjana TERIĆ CHARACTERISTICS OF NARRATIVE APPROACH IN THE LITERARY WORK OF ANDRIĆ	161
Marina MIJANOVIĆ-MARKUŠ Radomir VUKASOJEVIĆ MECHATRONICS: ORIGIN, DEFINITION AND IMPORTANCE OF EDUCATION	169
Vera OBADOVIĆ BIOLOGICAL IMPORTANCE OF NUTRITIONAL AND HEALING VALUES OF BEETROOT	177

TEACHING AND EDUCATIONAL WORK

Maksut HADŽIBRAHIMOVIĆ GEOGRAPHY LESSON AS A BASIC ORGANISATIONAL FORM OF LEARNING PROCESS	189
Jasna ADAMOV Stanislava OLIĆ USE OF MS POWERPOINT AND PREZI SOFTWARE IN CHEMISTRY TEACHING	209
<i>Veljko ALEKSIĆ</i> ROLE OF COMMERCIAL DIGITAL GAMES ON LEARNING OF ENGLISH LANGUAGE	223
Nada ORBOVIĆ HEALTHY AND CORRECT CONFIGURATION OF ENVIRONMENT AND WORK ON A COMPUTER	231
Sabina ČIVOVIĆ Tanja RADUNOVIĆ PROBLEM-SOLVING TEACHING A FORM OF ACTIVE LEARNING	247
REVIEWS	
Doc.dr Sofija KALEZIĆ-ĐURIČKOVIĆ POETICS OF POSTMODERNA IN THE NOVEL INTRODUCTION TO A SECOND LIFE OF MIRKO KOVAČ (Svetlana Čabarkapa: Poetic principles of the Novel “Introduction to a Second Life” of Mirko Kovač, Institute for Textbook and Teaching Aids, Podgorica, 2016)	259
Mr Milica JELIĆ RHETORICE DOCENS – Standards for application of Monologic Teaching Method , dr Vera Ž. Radović, Institute for Textbooks, Belgrade, 2015	265
Mr Svetlana ČABARKAPA ITANA – ABOUT THE FEMININE POWER (Review of the Novel „Biography of one woman“ of Radovan S. Stevović)	271

Prof. Dr Radomir Đorđević

A WORD A BOUT DOBRILO ARANITOVIĆ

(on the occasion of the book *Phiosophic-theological aspect of Nyegosh work*, Serbian Literary Cooperative of National Council, Podgorica, 2015, p.202.

275

Slavko K. ŠĆEPANOVIĆ

IMPORTANT SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL WORK

(Milo Mrkić, Miloš Barović, Božidar Međedović:

„Мале хидроелектране на примјеру слива Грачанице“,

„Small hydropower plants using the example of Gračanica basin“

Engineers Chamber of Montenegro, Podgorica, 2015.)

279

IN MEMORIAM

Savo LEKIĆ

Radovan DAMJANOVIĆ

DEATH OF THE PROMINENT EDUCATOR

OF MONTENEGRO Mr MARKO GVOZDENOVIĆ (1927–2015) ...

285

Prof. Dr Slobodan Đ. KASALICA

DEATH OF THE PROMINENT SCIENTIST

OF MONTENEGRO Mr ĐORĐIJE M. OSTOJIĆ (1934–2016)

287

ЧЛАНЦИ
(научни, истраживачки, прегледни, стручни радови)



Stanko CVJETIĆANIN¹

AKTIVNO UČEŠĆE UČENIKA U NASTAVI POZNAVANJA PRIRODE

Rezime:

Učenici mlađeg uzrasta prirodno su zainteresovani za upoznavanje svijeta oko sebe. Oni u razrednoj nastavi sadržaje iz prirodnih nauka uče u integrisanom obliku. Da bi pravilno razumjeli uzročno-posljedične veze u prirodi, međusobnu zavisnost prirodnih pojava i procesa, treba što samostalnije da dođu do znanja. To nije apsolutno samostalan rad učenika, već su to istraživačke aktivnosti koje posredno rukovodi učitelj. U ovom radu se teorijski analizira značaj istraživački aktivnosti učenika u nastavi integrisanih prirodnih nauka, dobijen na osnovu relevantnih naučnih istraživanja u ovoj oblasti. Istraživačke aktivnosti učenici ostvaruju izvođenjem jednostavnih ogleda, prilagođenih njihovim fizičkim i mentalnim karakteristikama, kao i kroz mini-projekte. Pri tome postepeno usvajaju faze naučnog metoda, razvijaju jezičke i eksperimentalne vještine, kao i logičko mišljenje. Učitelj treba da bude stručno i metodički osposobljen za primjenu istraživačkog učenja. Njegova uloga se mijenja u odnosu na tradicionalnu nastavu. On postaje koordinator, moderator, trener, savjetnik, pomoćnik, menadžer konflikata nastalih tokom učeničkih istraživačkih aktivnosti. Učenici će kroz istraživačke aktivnosti razvijati i vještine kao što su: razumijevanje pročitaneog teksta, pravilno bilježenje dobijenih rezultata, njihovo prikazivanje kroz jednostavne grafikone i slično. Prikazivanje podataka jednostavnim listama, tabelama i grafikonima je neophodno za rješavanje problema sortiranja, grupisanja i organizovanja podataka i informacija. Gdje god je to moguće treba forsirati istraživački rad učenika u nastavi integrisanih prirodnih nauka, jer na taj način se ostvaruje cilj savremene nastave: učenik je subjekt nastave.

Ključne riječi: istraživačke aktivnosti učenika, nastava integrisanih prirodnih nauka, učenici razredne nastave, značaj.

¹ Prof dr Stanko Cvjetićanin, Pedagoški fakultet, Sombor

Uvod

Značajnu ulogu u formiranju znanja učenika o prirodi ima čulno saznanje. Bez čulnog saznanja nema ni drugih oblika saznanja. Ako učenik nema čulnih doživljaja, teško će usvojiti pojmove, sudove, načela i teorije. Bez čulnog opažanja, nastava o prirodi, pretvorila bi se u verbalizam i formalizam. Učenici bi naučili riječi, ali ih ne bi povezivali na ispravan način sa stvarnošću, sa onim šta se može posmatrati u neposrednom okruženju. Početni dio svakog sazajnog procesa su osjeti. Slika koja je dobijena na osnovu osjeta, naziva se percepcija. Proces čulnog saznanja u nastavi integrisanih prirodnih nauka može da se realizuje na četiri načina (Cvjetičanin,2009):

- posmatranjem predmeta i pojava živog svijeta i formiranje konkretnih predstava o njima;
- na predstavama sjećanja (učenici su prethodno posmatrali predmete i raspolazu sa odgovarajućim iskustvom);

Racionalno saznanjem se povezuju unutrašnje predstave da bi se dobile nove i savršenije sheme. Saznajni proces podrazumijeva primjenu sazajnih funkcija: posmatranje (spoljašnje pojave), mišljenje (odnosi među pojedinostima i suštine) i praktičnog rada.

Učenici u razrednoj nastavi prva znanja iz prirodnih nauka stiču kroz integrisani pristup. Do diferencijacije sadržaja na fizičke, hemijske i biološke dolazi tek u predmetnoj nastavi. U procesu sticanja novih i produblivanju postojećih znanja (stečenih tokom predškolskog vaspitanja i obrazovanja, kao i kroz neposredno i posredno posmatranje prirode) važnu ulogu imaju njihove istraživačke aktivnosti. One moraju da budu u skladu sa njihovim fizičkim i mentalnim razvojem i karakteristikama (Sternberg. & Zhang, 2001). Najčešći prirodni fenomeni sa kojima se učenici sreću u razrednoj nastavi su: voda, vazduh, zemljište, agregatna stanja materije, različiti materijali (drvo, metal, plastika i slično), elektricitet, magnetizam, biljni i životinjski svet i čovek, kao deo prirode.

Cilj savremenog obrazovnog sistema svake zemlje jeste da omogući učenicima da budu dio procesa u kome oni samostalno dolaze do informacija. Jedan od vidova aktivnog učešća učenika se postiže tako, što se stvara situacija u kojoj učenici međusobno ulaze u kooperacije, svako sa svojim specifičnim udjelom, da bi postigli željeni cilj. Učenici treba da se što više podstaknu da nauče da stvaraju nova znanja korišćenjem postojećih i kroz primjenu stečenog iskustva. Sadržaje o prirodi, prirodnim pojavama treba da se problemski organizuje, odnosno da se nastava sastoji od mnoštva pitanja i učeničkih odgovora, dilema i slično. U tom procesu učenici bi trebalo da predvide neposredne probleme u sticanju znanja, kao i da nauče da koriste različite metode kako bi te probleme riješili (De Zan, 2004). Učenici treba da se upućuju na različite izvore znanja, vanškolske aktivnosti pomoću kojih će se kod njih razvijati različiti oblici mišljenja, buditi radoznalost i motivisanost za proučavanje prirode. Opšte je

prihvaćeno pravilo da sadržaji ne bi trebalo da budu preteški, kao i predaleki, već takvi da učenik može da ih ostvari uz određeni napor, koji pokreće i razvija njegove različite sposobnosti.

U sticanju znanja učenika iz prirodnih nauka važnu ulogu imaju i učnički ogledi, koji moraju biti jednostavni, a uslovi u kojima se oni odvijaju razumljivi i prilagođeni učenicima. Razvijanje istraživačkih sposobnosti učenika u integriranoj nastavi prirodnih nauka zasniva se na poznatom fenomenu posebne zainteresovanosti učenika nižeg školskog uzrasta za ogledima. Supstance sa kojima učenici rade treba da budu bezopasne i iz svakodnevne upotrebe (voda, sirće, ulje, so, biber, pesak, razni materijali, prirodne boje, voće, povrće i slično).

Savremena nastava integriranih prirodnih nauka zahtijeva kontinuitet obrade programskih sadržaja, što podrazumijeva odmereno i povezano formiranje pojmova iz prirode. Tako, na primjer, učenici u prvom razredu uče opšte karakteristike o vodi, vazduhu, značaju Sunčeve svjetlosti i toplote, osobine pojedinih materijala prema izvoru toplote i vodi. Ovi sadržaji odgovaraju njihovim uzrasnim sposobnostima. U ostalim razredima, ovi sadržaji se produbljuju, shodno sposobnostima učenika. Tako, na primjer, u drugom razredu učenici se postepeno pripremaju za shvatanje uticaja toplote na ponašanje materije, posmatranjem stvaranja kiše, oblaka, snijega i slično. Oni postepeno produbljuju znanja da materijal od kojeg je napravljen odgovarajući predmet utiče na njegovu primjenu u svakodnevnom životu, odnosno da se različiti materijali različito ponašaju prema vodi, toploti i slično. U trećem razredu izučavaju osnovne osobine tečnog, čvrstog i agregatnog stanja, uticaju toplote na određena agregatna stanja materije, električne i magnetne svojstva metala. U četvrtom uče pojam smeše (vodeni i ostali rastvori), značaj čistog vazduha i vode za održavanje života, načine naelektrisanja materijala, načine povećanja ili smanjenja dejstva magneta, razlike u osobinama materijala, načine promjene materijala, uticaj toplote, vazduha i vode na materijale i slično.

Da bi se ostvarili ovi ciljevi i realne mogućnosti istraživačkih aktivnosti učenika razredne nastave neophodna je i stručna i metodička osposobljenost učitelja za realizaciju projektne nastave. Učitelji treba da pri primjeni istraživačkih aktivnosti učenika (mini-projekata) primjene različite pristupe sadržajima (interdisciplinarni pristup) i kooperativno učenje (Borić, 2009). Učenje koje je zasnovano na mini-projektima u nastavi integriranih prirodnih nauka je u Srbiji, kao i u većini zemalja u regionu relativno nova strategija učenja zbog čega se nedovoljno koristi u praksi učitelja i učitelji nijesu u potpunosti spremni da je primjenjuju (Cvjetičanin i sar., 2011).

Istraživačke aktivnosti u okviru projektne nastave

Da bi se u potpunosti ostvarili ciljevi i zadaci istraživačkog učenja učenici treba već od prvog razreda osnovne škole da nauče kako da realizuju kratkotrajne i dugotrajne mini-projekte. Projekti mogu biti veoma različiti i po sadržaju i

strukturi aktivnosti, po ulozi učitelja, po načinu organizovanja, ali i po tome da li se rade u okviru jednog predmeta ili su multidisciplinarni (multidisciplinarnost je bitna odlika projektno zasnovanog učenje u predškolskom vaspitanju i obrazovanju i razrednoj nastavi). Postavljanje pitanja od strane učenika i pretpostavki, njihovo predviđanje i međusobna saradnja su bitne odlike mini-projekata. Pravo na autonomiju i sloboda izbora je neminovno ugrađena u svaki dobar mini-projekat.

Svaki mini-projekat mora prvenstveno dobro da se isplanira. Učitelj upućuje učenike na to kako treba da isplaniraju mini-projekat koji treba da urade. Etape u realizaciji mini-projekata učenici u razrednoj nastavi treba postepeno na usvajaju. U četvrtom razredu učenici bi trebali da usvoje sve etape rada na mini-projektu, koje podrazumijevaju:

- zapažanje problema;
- upoznavanje problema;
- postavljanje hipoteze;
- razmišljanje o načinima rješavanja;
- istraživački plan;
- istraživačke akcije (izvođenje oglada);
- izvođenje zaključka na osnovu analize dobijenih rezultata istraživanja;
- prezentacija rezultata i zaključaka istraživanja;
- vrednovanje rada učenika u mini-projektim aktivnostima.

Svaka od ovih faza treba da bude ispoštovana. Učenici sve ove faze mogu samostalno da urade nakon što su od učitelja dobili temu na kojoj treba da rade. Učitelj je tu da ih usmjerava i pomogne ukoliko dođe do nekog zastoja u realizaciji projekta. (Cvjetičanin, 2009). Pri tome, oni postepeno usvajaju sve faze naučnog metoda istraživanja prirode. U početku primjene mini-projekata treba koristiti grupni oblik rada, kasnije rad u parovima i individualni i individualizovani rad (naročito sa darovitim učenicima). Kroz istraživačke aktivnosti učenici treba ciljano i usmjereno da razvijaju: posmatranje, sposobnost oblikovanja pretpostavki, mjerenje, eksperimentalne vještine, planiranje oglada, sposobnost prikupljanje podataka, njihovo prikazivanje, opisivanje, upoređivanje (povezivanje zavisnih i nezavisnih veličina), zaključivanje na osnovu dobijenih podataka, kao i sposobnost da argumentovano brane zaključke istraživanja. Na taj način oni se uče kako „naučno“ da diskutuju na određenu temu (Fletcher, 2008). Specifičnosti vezane za uzrast su potreba za razvijanjem simboličkog mišljenja, rječnika i govornih sposobnosti. Aktivnosti koje postoje u svim mini-projektima učenika mlađeg uzrasta su nabranje, opisivanje, definisanje, sortiranje (Helm, 2004), a kasnije i grafičko prikazivanje

Na ovaj način povećava se motivacija učenika za učenjem i promoviše se samousmjeravajuće učenje učenika (Blumenfeld et al, 1991). Učenici kroz istraživačke aktivnosti stiču nova znanja i sposobnosti kroz proces dizajniranja, planiranja i kreiranja novog produkta (Drake, & Long, 2009). Oni uče kroz

istraživačke aktivnosti sadržaje iz integrisanih prirodnih nauka na sopstveni način koristeći pri tome postojeće i razvijajući nove istraživačke sposobnosti. Pri tome razvijaju više kognitivne sposobnosti: analiziranje, sintezu znanja, i evaluaciju. Istraživačke aktivnosti kod učenika podstiču prirodnu dječiju radoznalost, koja se usmjerava na rješavanje realnih životnih problema kroz koje će steći znanja i vještine (David, 2008)

Ne postoji opšte prihvaćena definicija projektno zasnovanog učenja. Relativno je malo istraživanja koja se bave primjenom projektno zasnovanog učenja u predškolskom i mlađem školskom uzrastu. Evidentno je da bi projekti i u ovom uzrastu morali zadovoljavati dolje iznijete kriterijume i sadržavati većinu bitnih elemenata (Helm, 2004). Tomas (Thomas, 2000) predlaže kriterijume koje mora zadovoljiti mini-projekat da bi se mogao smatrati dijelom projektno zasnovanog učenja²:

- *Centralnost* - po mnogim autorima ona predstavlja jednim dijelom projektno zasnovano učenje u kojima učenici stiču saznanja koja nijesu predviđena kurikulumom (Wolk, 1994).

- *Vodeće pitanje* – mora biti izazovno, kompleksno i povezano sa srži onoga što se postavlja kao cilj da učenici nauče. Pitanje može biti apstraktno, konkretno ili fokusirano na rješavanje problema (Larmer & Mergendoller, 2010).

- *Konstruktivno istraživanje* – podrazumijeva aktivnosti učenika u mini-projektima u kojima dolazi do transformacije i izgradnje znanja učenika, sticanja novih vještina i razumijevanja.

- *Autonomija* – podrazumijeva da projekti uvažavaju autonomiju učenika, daju im prostor za samostalni rad bez nadzora.

- *Realizam* – podrazumijeva da projekti pružaju izazov kod učenika u rješavanju problema (Conn, 2004).

Predloženo je sedam bitnih elemenata koje mora ispunjavati mini-projekat (Larmer & Mergendoller, 2010) da bi bio smislen i ispunjavao svoju obrazovnu svrhu, a ne samo praktični rad kojim se potvrđuju već stečena znanja ili/i usavršavaju vještine:

- *Potreba za znanjem* –podrazumijeva postavljanje problema na način koji će kod učenika izazvati zainteresovanost za njegovo rješavanje.

- *Vodeće pitanje* – usmjerava mini-projekat i omogućava učenicima da u potpunosti razumiju smisao projekta. Pitanje mora biti izazovno, odnosno da omogućava proširenje i da bude povezano sa suštinom onoga što učenici uče. Pri tome se izbjegava opasnost da se mini-projekat uradi bez dubljeg smisla, čime on gubi svoj stvarni značaj (Goodwin, 2010).

- *Učenički glas i izbor* – je bitan element u mini-projektu i zastupljen je u svim fazama izrade projekta. U ovoj fazi učenici biraju temu koju će proučavati unutar vodećeg pitanja postavljenog u mini-projektu i način na koji će predstaviti

² Ove kriterijume ispunjava i problemski zasnovano učenje.

svoje rješenje. Učenici mogu da imaju različite stepene slobode, od toga da dobiju mogućnost da od ponuđenih izaberu nekoliko načina za predstavljanje svojih rezultata do toga da biraju temu projekta (Branković, 2010).

- *Vještine 21. vijeka* – podrazumijeva saradnju među učenicima, saradnju među učenicima i učiteljem, komunikaciju, kritičko mišljenje i korišćenje jednostavne tehnologije u istraživanju (Larmer & Mergendoller, 2010)

- *Istraživanje i inovacija* – u ovoj fazi učenici redefinišu potpitanja postavljena u svrhu formulisanja vodećeg pitanja, diskutuju o mogućim izvorima za pronalaženje odgovora, a zatim istražuju i otkrivaju odgovore. Tokom toga nailaze na nove probleme koji nameću formulisanje novih pitanja i traženje odgovora na njih. Učenici obavezno treba da bilježe pitanja koja su naknadno postavili, da iznose sopstvene zaključke i provjeravaju sopstvene pretpostavke.

- *Povratna informacija i revizija* – podrazumijeva prva rješenja i u njoj se zaključci najčešće mogu da se poboljšaju.

- *Javno predstavljanje rezultata* – predstavljanje rezultata van okvira odjeljenja (roditeljima, drugovima iz razreda, ali i široj javnosti). Važnost javnog predstavljanja rezultata leži u činjenici da je u rad na mini-projektu uloženo mnogo energije i truda. Svijest o tome da će njihovi rezultati biti javno prikazani, podstiče učenike na veći angažman i težnju za postizanjem većeg kvaliteta (Chard, 2002).

Projekti u nastavi integrisanih prirodnih nauka mogu da traju jedan nastavni čas, jedan dan, više dana, mjesec dana ili čak duže. Projekti se dijele na osnovu različitih kategorija:

1. Prema trajanju istraživanja:

- tokom cijele školske godine;
- tokom polugodišta;
- tokom jednog godišnjeg doba;
- mjesečni.;
- nedjeljni;
- dnevni.

2. Prema uključenim subjektima:

- individualni;
- u paru;
- u grupi;
- razredni;
- školski.

3. Prema metodama rada:

- teorijski rad;
- eksperimentalni rad;
- kombinovano.

Nastava putem istraživačkih aktivnosti, naročito u okviru mini-projekata je izvrstan način za učenje učenika zato što je to period njihovog brzog intelektualnog razvoja. Osnovna karakteristika mini-projekata u tom uzrastu bi trebalo da bude multidisciplinarnost (Helm, 2004).

Razvijanje jezičkih sposobnosti učenika kroz istraživačke aktivnosti

Početno obrazovanje u oblasti prirodnih nauka, zasnovano na primarnom izvoru znanja u ovim naukama – ogledima ostvarenim kroz istraživačke aktivnosti, nije ograničeno samo na akumulaciju znanja, već vodi u napredak u saznavanju svijeta, pisanju, verbalnom izražavanju i logičkom rasuđivanju (Barron et al,1998). Integrisani pristup u početnom učenju prirodnih nauka omogućuje učenicima da prirodu sagledavaju u jedinstvu pojava i procesa koji se u njoj odvijaju. Mišljenje je dinamički proces. Rezultat mišljenja je shvatanje različitih veza i odnosa proučavanih prirodnih sadržaja i njihova generalizacija. Mišljenjem se dolaze do generalizacije, opštosti, apstrakcije. Jezik je vrlo važan u iskazivanju misli. U nastavi mišljenje pomaže u saznavanju zakona u prirodi, kao i za utvrđivanje uzročno-posljedičnih veza i odnosa. Mišljenje povezuje konkretno sa apstraktnim (apstraktno se nadograđuje na konkretno), pojedinačno sa opštim (opšte uključuje pojedinačno) i neposredno sa posrednim (posredno uključuje neposredno). Pomoću procesa mišljenja učenici formiraju predstave koje pomažu u formiranju pojmova (Cvjetičanin, 2009).

Faza glasnog govora je značajna faza u procesu misaonih aktivnosti učenika tokom istraživanja. U njoj svaki učenik izražava riječima ono što je praktično istražio i saznao, korišćenjem odgovarajućeg izvora. Učenik će poslije izvođenja istraživačke aktivnosti (ogleda) moći da opiše aktivnost, da iznese svoja zapažanja, bilješke i donese odgovarajući zaključak. Najznačajnija je faza u procesu misaonih aktivnosti učenika unutrašnjeg govor . U njoj učenik samostalno obavlja odgovarajuću radnju, nadzire je bez spoljašnjih objekata (slika, modela, neposredne stvarnosti, crteža i slično) i bez glasnog govora. Ona je rezultat razmišljanja, stvaranja opštih pojmova, ideja i slično.

U okviru nastave poznavanja prirode, učitelj bi trebalo da podstakne učenike da što samostalnije konstruišu primjer onoga što su naučili o određenoj prirodnoj pojavi, procesu i slično (Church,2003). Pri tome treba da pojmove pravilno hijerarhijski da uređuje. Učenici treba da kreiraju pojmovne mape i da se stalno, pri učenju novog gradiva i ponavljanju prethodnog, vraćaju na njih. Jezičke aktivnosti su vrlo važne pri formiranju pojmova učenika o prirodi (Gottfred, 2009). Sve faze u formiranju pojmova moraju da budu praćene jezičkim aktivnostima. One su značajne u formiranju ispravnih predstava na osnovu iskustva i predznanja učenika,kao i na intelektualnom raščlanjivanju pojava pomoću analize i komparacije radi izdvajanja bitnih osobina. Jezik je značajan u sintetičkom posmatranju bitnih osobina i pokušaju definisanju pojma, pri uopštavanju pojma i primjeni pojma. Pri formiranju pojmova u

nastavi integrisanih prirodnih nauka, mora se početi od onoga što je konkretno, očigledno i lakše razumljivo učenicima. Očiglednost nije dovoljna za formiranje pojmova. Ona uvijek mora biti u funkciji uspješnijeg apstraktnog mišljenja. Formiranje pojma podrazumijeva misaonost, a ne čulnost ili opažajnost. Učenici treba da nauče ime pojma i imena njegovih osobina, upotrebom odgovarajuće misaone operacije. Brzina sticanja pojmova kod učenika iste starosne granice je različita. Učenici stižu različite pojmove, različitim brzinama.

Jezik je vrlo važan u razumijevanju odnosa tipa podređeni-nadređeni pojmovi. Kada su učenici upoznati sa imenom pojma i njegovim osobinama, tada će lakše sticati nova znanja o tom pojmu na različitim nivoima. Govor je bitan u metodičkom postupku formiranja pojmova u nastavi integrisanih prirodnih nauka. Postupak se sastoji u:

- posmatranju i upoznavanju neposredne stvarnosti; izdvajanju određenog prirodnog obeležja,
- formiranje pojma i davanje njegovog imena (riječi),
- usvajanju znaka za pojam,
- izgradnji naučnog modela neposredne stvarnosti i
- upotrebi usvojenog pojma (naziva, znaka i modela) u rješavanju novih zadataka.

Prilikom izvještavanja, poslije izvođenja istraživačkih aktivnosti, neposrednog posmatranja i slično, učitelj treba pravilnim odabirom riječi, termina, kroz kratke rečenice, logično, da uči učenike kako se prikupljeni rezultati i zaključci mogu verbalno prezentovati. Gdje god je moguće učitelj treba svoje usmene izlaganje da temelji na predstavama koje su učenici stekli posrednim ili neposrednim posmatranjem. Kad god je moguće, učitelj treba da pomogne učenicima da što samostalnije: naprave izvod ili generalizuju nastavne sadržaje i izvedu zaključak; formulišu pravilo i primjene znanja pri rješavanju nekog pitanja i ponove najvažnije mjesta iz učiteljevog izlaganja.

Razgovor zauzima značajno mjesto u realizaciji nastave poznavanja prirode (Ford, 1988). On se temelji na međusobnoj komunikaciji između učitelja i svakog učenika, kao i između učenika. Da bi učenik došao do rezultata svoga istraživanja učitelj treba da ga postakne pitanjima, kako bi on pričao, objašnjavao, pokušavao istovremeno da dokazuje, crta, intepretira, saopštava, diskutuje sa svoje tačke gledišta sa drugima. Na taj način učenik prelazi četiri važna momenta u konstrukciji znanja: formuliše najadekvatnija pitanja, vodi istraživanje, odgovara na pitanja i saopštava šta vidi i misli. Učitelj mora da bude stručno i jezički osposobljen za primjenu različitih vrsta razgovora, u zavisnosti od ciljeva i zadataka nastave, kao i sposobnosti učenika (Browder, 2006).

U procesu motivacije učenika za proučavanje prirode, važno je utvrditi jezičke sposobnosti učenika, odnosno koje pojmove i termine je svaki učenik usvojio. To podrazumijeva analizu:

- nivoa činjenica kojima učenici raspolažu,
- pojmove koji su potrebni za usvajanje novog gradiva (na primer, za shvatanja ponašanje različitih materijala prema vodi moraju da imaju usvojene pojmove kao što su: plivanje, tonjenje, upijanje i slično),
- da li učenici imaju izgrađen odgovarajući pojam i usvojen termin koji ga označava, ili su usvojili samo pojam, a nemaju odgovarajući termin,
- načina kako poznate podatke i pojmove da stave u nove odnose, kao i načine otkrivanja novih pravila i njihovo verbalno prezentovanje,
- da li učenici razumiju suštinu odgovarajućih tvrdnji (definicija) određene prirodne pojave ili procese,
- načina kako povezati djelove predznanja i iskustva učenika, u smislenu cjelinu, sa novim znanjima i njihovo verbalno prezentovanje.

Savremena istraživačka nastava pomaže učenicima da nauče da traže riječ, verbalnu formu ili modalitete jezika, kako bi što bolje saopštili svoja zapažanja ili objašnjenja. Ona omogućava svakom učeniku da verbalizuje samostalno napisani tekst, diskutuje sa drugim učenicima, na osnovu čega se zajednički konstruišu rečenice zasnovane na zajedničkim znanjima (Dobud, 2005). Jezik bitno utiče pri kreiranju uputstava za izvođenje učeničkih istraživanja-ogleda. U nastavi integrisanih prirodnih nauka, mogu da se koriste usmena i pismena uputstva. Pismena uputstva mogu da se daju u vidu nastavnih listića, na kome je objašnjen ogled. Kod usmenog objašnjenja ogleda, učitelj izlaže uputstvo, crta pribor na tabli. Prije izvođenja istraživanja - ogleda učitelj treba da provjeri da li su učenici pravilno usvojili uputstva. Učitelj mora da bude stručno i jezički osposobljen za kreiranje uputstva u kome će:

- dati niz pitanja, na koje će učenici uspjeti da odgovore, tek nakon izvođenja istraživanja-ogleda
- navesti način za izvođenje istraživanja-ogleda sa određenim ciljem, a o rezultatima, koji se očekuju, ne govori unaprijed
- navesti način izvođenja istraživanja-ogleda, a neće naglasiti cilj izvođenja ogleda. Poslije završenog ogleda postavlja pitanje učenicima i zajedno sa njima donosi zaključak u kojem je definisan i cilj izvedenog ogleda.

Istraživanje (oglede) učenici treba redovno da zapisuju, prema odgovarajućim pravilima u posebnu svesku za istraživanje (oglede). Pravilno zabilježena istraživanja (ogledi), pomažu učenicima pri učenju nastavnih sadržaja, kao i ponavljanju gradiva (Fiore, 2006). Oni mogu da budu uvod i u nove nastavne sadržaje. Važno je da učenici nauče pravilno da bilježe istraživačke aktivnosti (oglede), da uredno vode svesku za istraživačke aktivnosti (oglede), upisuju zaključke do kojih su došli na osnovu istraživačkih aktivnosti, da koriste razne grafičke tehnike u predstavljanju odgovarajućeg aktivnosti. U svesci učenici treba da opisuju riječima, rečenicama, crtežima i slično različite faze u realizaciji istraživačkih aktivnosti (ogleda), po tačno utvrđenom redosljedu. Svako bilježenje u svesci treba da ima slobodni dio i institucionalni dio.

Slobodni dio nastaje na samom početku, uglavnom spontano i neorganizovano (Cvjetičanin, 2009). Učitelj treba da pomogne svakom učeniku da postepeno organizuje svoje bilješke, poboljšava svoj rukopis i pismeno izražavanje. Institucionalni dio je rezultat zajedničkog saznanja ostvarenog uz saglasnost i pomoć učitelja.

U svesci za istraživačke aktivnosti (oglede) pisanje ima značajnu funkciju. Pisanje omogućava učeniku da očuva tragove primljenih informacija, ostvari sintezu i formalizaciju, i omogućuje mu pojavu novih ideja. Kroz pisanje učenik favorizuje komunikaciju između informacija, koju je ponekad teško iskazati u grafičkoj formi. Pisanje omogućuje učeniku da bilježi rezultate svog istraživanja, bilježi rezultate neke debate, diskutuje i slično. Sveska za istraživačke aktivnosti (oglede) ima ulogu neke vrste pamćenja, svjedočanstva o napredovanju, evoluciji tokom školske godine. Ona je oruđe komunikacije učenika sa drugima, kao i oslonac za razvoj i konstrukciju njegovog mišljenja. Ona treba da sadrži i rezultate koji su nastali kao plod saradnje cijelog odjeljenja, a formirani su uz pomoć učitelja, polazeći od tekstova koje su napisali sami učenici. Na osnovu analize sveske za istraživačke aktivnosti (oglede), mogu se dobiti informacije o učenikovim predstavama, periodima napredovanja u saznanju. Pri utvrđivanju nivoa i kvaliteta stečenih znanja učenika o prirodi, jezičke aktivnosti imaju značajnu ulogu. One se ogledaju u stavljanju učenika u poziciju da nekome objasni odgovarajuću prirodnu pojavu, ili da dokazuje, brani ili argumentuje rezultate svoga istraživanja, svoja rješenja i slično. Nije moguće obezbijediti trajnost znanja i vještina ukoliko se ne organizuje ponavljanje gradiva, jer je zaboravljanje neminovan i permanentan proces. On se može ponavljanjem usporiti, ali ne i zaustaviti. Da bi ponavljanje gradiva bilo uspješno važno je da se učenik nauči kako se ponavlja već učeno nastavno gradivo. U ponavljanju veliku ulogu ima i bilježenje. Učenik bi tokom ponavljanja trebalo da pravi određene bilješke (u vidu teksta, crteža, šeme i slično), koje će mu pomoći da ono što je učio što bolje shvati. Ponavljane ne smije da se svede na reproduktivno ponavljanje, jer prelazi u formalizam (pamćenje, ali ne i razumijevanje ponavljanog gradiva). Učenik bi trebalo gradivo da ponavlja po nekom drugom sistemu, a ne po onom kako je gradivo izložio pisac u udžbeniku.

Prilikom provjeravanja razumijevanja učenika o datom prirodnom sadržaju, mora da se favorizuje didaktički princip smislenosti, odnosno da se analizira koliko je učenik sposoban da reformuliše materijal, da ga svojim riječima objasni u kontekstu svog pojmovnog aparata, da logički povezuje činjenice i informacije u smislenu cjelinu. Neophodno je kod analize utvrditi i učenička pitanja (učestalost, da li su stvarno nastala iz potrebe da bi nešto više saznali ili su ih učenici postavili da bi privukli pažnju na sebe i slično) tokom realizacije nastave o prirodi. Važno je analizirati samu prirodu pitanja, odnosno da li u njima učenici traže da im se objasne: određene pojave, djelovi

pojava, njihova povezanost, riječi, činjenice, nova saznanja, koja protivrječe sa njihovim dotadašnjim iskustvom i znanjem o prirodi, primjene određenih znanja u praksi i slično.

Za provjeru znanja učenika o prirodi neophodno je da učitelj napravi zbirku pitanja, kako bi mogao da ispita na kom su kognitivnom nivou usvojene informacije kod učenika (znanje, razumijevanje, primjena, analiza, sinteza i evaluacija). Pri izradi zbirke posebnu pažnju treba da vodi o mentalnim i fizičkim karakteristikama učenika, ciljevima i zadacima nastave (Cvjetičanin i Knežević, 2012), kao i jezičkim sposobnostima učenika. Za provjeru znanja učenika on može da koristi pitanja u kojima će od učenika zahtijevati da: odredi pojmove i obilježi crteže koristeći riječi. Za razumijevanje mogu da koriste pitanja tipa: *pravljenje redosljeda, crtanje, navođenje primjera i popunjavanje praznih polja*. Prilikom navođenja primjera učenicima treba da bude jasan kontekst, kao i način na koji treba da daju odgovor. Pri pravljenju ovih pitanja koriste se jednostavne priče, crteži i slično.

Za provjeru primjene stečenog znanja mogu da se koriste pitanja tipa (Walker, 2004) : *povezivanje sa ličnim iskustvom, primjena znanja, upotreba drugih izvora informacija, i pronalaženje grešaka*. Analiza znanja učenika moguća je kroz pitanja: *pronalaženje sličnosti i razlika, razvrstavanje, određivanja osobina i iskazivanje stavova*. Kognitivni nivo sinteze se provjerava kroz pitanja: *formulisanje pitanja* (učenici formulišu pitanje radi rješavanja problema), *šta bi bilo kad bi...*, *prepoznavanje prednosti i mana, pravilnije planova za rješavanje problema i zaključivanje*. Evaluacija se postiže kroz: *tumačenje crteža, slika, pitanja primjene znanja za rješavanje problema i istraživanje problema*.

Prilikom provjere znanja učenika o prirodi treba koristiti jezik i rječnik sličan onom iz nastave, i u sličnom obliku. Ne treba koristiti pitanja u kojima su prisutne strane riječi, žargon, igre riječi i slično. Jezička uputstva pri provjeravanju znanja učenika moraju da budu jasna. Treba koristiti poznate riječi, kao i dati primjer odovora. U uputstvima treba koristiti riječi ohrabrenja na početku i na kraju zadatka. U nastavi integrisanih prirodnih nauka značajno mjesto ima i esej. Kroz njega učenici opširnije objašnjavaju pojam, pojavu koju su posmatrali, objašnjenje istraživanja, projekta i slično. Da bi napisali esej učenici treba da planiraju i razmišljaju. Esej može biti skoncentrisan samo na jedan sadržaj i da zahteva konketan odgovor (odgovor na postavljeno problemsko pitanje) ili da da učeniku mogućnost da slobodnije formuliše odgovore (na primjer, kada posmatra direktno neki proces, pojavu i slično).

Kod upotrebe pitanja grafičkog tipa (sheme, tabele i slično) jezik ima značajnu ulogu u iskazivanju rezultata i zaključaka istraživačkih aktivnosti.. Primjenom *Venovog dijagrama* učenici kratkim rečenicama treba da popune krugove, kako bi naveli razlike i zajedničke karakteristike dva, ili više pojmova. Pitanja tipa *top lista* zahtijevaju od učenika da navedu od pet do deset, u

zavisnosti od sposobnosti učenika, načina, primjera, razloga za odgovarajuću tvrdnju koristeći precizne i raznovrsne riječi. U pitanjima tipa *za i protiv* učenici treba jasno da koriste jezik u navođenju argumenata za ili protiv neke tvdnje, događaja i slično, da donesu zaključak, uz davanje detaljnog obrazloženja, koristeći opširan, dobro organizovan, tačan i jasan odgovor. Jezičke sposobnosti učenika u višim razredima razredne nastave su vrlo važne u pitanjima *različitog gledišta*. U ovoj vrsti pitanja učenici bilježe i određuju različita gledišta o nekom problemu. Ovaj tip pitanja je naročito važan prilikom postavljanja hipoteza i načina rješavanja problemske situacije. Kroz ovaj tip pitanja učenici se upućuju na argumentovanu diskusiju. Pitanja tipa *mreža* mogu da se koriste u višim razredima razredne nastave. Ova vrsta pitanja omogućavaju učenicima da dođu do novih ideja tako što bilježe različite ideje o određenoj temi, povezuju ih i pokazuju kakav je odnos između središnje teme i podataka koji je podržavaju koristeći precizan i jasan rječnik. Značajna su pitanja u vidu tabela sa strelicama u kojima učenici ključnim riječima objašnjavaju neki postupak, proces i slično. U pitanjima *pokaži svoj stav* učenici iskazuju svoj stav i organizuju činjenice da taj stav podrže, odnosno u odgovorima na pitanja ne moraju da pišu sastav da bi iskazali svoj stav, već ključnim riječima iznose svoj stav, ali navode i suprotan stav, koji izvrću kritici. Ova vrsta pitanja je naročito primjenjiva u višim razredima razredne nastave, kao i u radu sa darovitim učenicima.

Uloga učitelja u istraživačkim aktivnostima učenika

U nastavi koja je zasnovana na istraživačkim aktivnostima učenika učitelj ne treba da:

- rukovodi direktno aktivnostima učenja učenika;
- obezbjeđuju učenicima direktne izvore znanja, već da ih upućuje ih na više izvora znanja);
- govori učenicima o rezultatima do kojih će oni tokom istraživanja doći i slično.

Učitelj je više od vođe i moderatora, on nije instruktor koji prenosi informacije i organizuje aktivnosti u praksi (Živković, 2002). Zbog toga učenici provode mnogo više vremena u učenju koje organizuju na svoj način (u početku razredne nastave u malim grupama, a u višim razredima u parovima i individualno). Da bi uspješno realizovao istraživačke aktivnosti učenika učitelj mora dobro da poznaje interesovanje, mentalne i fizičke sposobnosti svakog učenika u odjeljenju (Cvjetićanin i sar.,2011). On mora da zna i da osluškuje učenike, kako bi prepoznao momente u kojima učenici počinju da se interesuju za određene sadržaje iz prirodnih nauka. Učitelj treba da usmjerava svakog učenika da se kreće u smeru kojim želi da ide, ukazujući mu na potencijalne probleme tokom istraživanja. On mora da bude metodički osposobljen da pomogne u rješavanju sukoba koji nastaju među učenicima u toku realizacije istraživačkih aktivnosti.

Rukovođenje učeničkim istraživanjem za vrijeme same nastave je jedan važan dio, dok je pripremanje za nastavu drugi značajan dio u radu učitelja. On treba da zna koje sposobnosti i ideje će kod učenika da razvija i koje su to aktivnosti kojima će to najbolje učiniti. Treba da prikuplja informacije o idejama učenika i vještinama istraživanja, njihovim reakcijama kako bi mogao da prepozna kakva pomoć je neophodna učenicima u toku istraživačke nastave. Kontinuiranim radom sa učenicima treba da stvori model za svakog učenika kako bi se kod učenika razvijao metod naučnog razmišljanja, divergentno razmišljanje i kritički duh pri istraživačkim aktivnostima.

Svaku etapu učeničkog istraživanja učitelj treba da isplanira unaprijed. U prvom razredu, pri realizaciji prvih istraživačkih aktivnosti učitelj mora da upozna učenike sa svim etapama istraživanja. Pri svim istraživačkim aktivnostima bi trebalo uključiti roditelje učenika ili neke druge subjekte, koji učenicima mogu biti izvor informacija. Na taj način se povećava mogućnost bolje realizacije i ciljeva istraživačkog učenja. Učitelj je saradnik u učeničkim istraživačkim aktivnostima, on ih motiviše za izbor predmeta i problema istraživanja, nadzire njihov rad vodeći računa o kvalitetu interakcija među učenicima, komunikaciji, koordinaciji i slično (Borić i Škugor, 2010).

Efikasna nastava integrisanih prirodnih nauka većinom predstavlja istraživačku nastavu koja od učitelja (Harlen, 2008) zahtijeva da:

- obezbijedi osnovna sredstva za prikupljanje informacija (putem oglada, praktičnog istraživanja ili iz sekundarnih izvora),
- obezbijedi uslove u kojima će učenici postavljati pitanja,
- obezbijedi uslove koji od učenika zahtijevaju da i postavljaju hipoteze istraživanja;
- pomogne učenicima da predvide i predlože odgovore na postavljena pitanja;
- stvori uslove da učenici imaju mogućnost da se izraze ideje, kao i da saslušaju ideje drugog,
- obezbijedi uslove u kojima će učenici diskutovati kako bi razmijenili iskustva, kao i realne objekte za istraživanje.
- podstiče učenike da razmišljaju i da diskutuju o tome kako da testiraju svoje pretpostavke;.
- omogućiti da učenicima bude jasno ono što su pronašli kao odgovor, odnosno ono što su naučili;
- omogućiti učenicima da razumiju dokaze koje imaju i povezuju ih sa svojim početnim idejama i pretpostavkama.
- podstiče učenike da razmišljaju o onome šta su i kako su nešto uradili i naučili i slično.

Zaključak

Savremena nastava treba da omogući učenicima da razvijaju sposobnosti zapažanja osnovnih svojstava objekata, prirodnih pojava i procesa u okruženju. Ona treba kod njih da razvija osnovne elemente logičkog mišljenja, podstiče njihova interesovanja, pitanja, ideje, kao i da odgovori na njihova pitanja u vezi prirodnih pojava, procesa, odnosa među živim bićima i životnom okruženju. To se najbolje postiže kroz istraživačke aktivnosti učenika. One u razrednoj nastavi, kao i u predmetnoj moraju biti prilagođene metalnim i fizičkim karakteristikama svakog učenika. U okviru istraživačkih aktivnosti učenika u razrednoj nastavi važno je da se insistira na slobodnom iskazivanju zapažanja i predviđanja od strane učenika, samostalnom rješavanju jednostavnih problemskih situacija. Na taj način učenici postepeno usvajaju naučni metod saznanja o prirodi i osposobljavaju se za samostalno učenje i pronalaženje informacija. Istovremeno se kod učenika stvaraju osnove za dalje učenje. Ogledi, kao i mini-projekti imaju izuzetno veliku ulogu u razvijanju navedenih prednosti istraživačke nastave, jer predstavljaju najpouzdaniji način saznanja prirodnih pojava i procesa. Da bi se to ostvarilo učitelji treba da se permanentno osposobljavaju za primjenu istraživačkog učenja.

Treba istaći da nije moguće svu nastavu poznavanja prirode organizovati na principu istraživanja, ali mora da dominira istraživačko učenje, odnosno učenje na principu otkrivanja. Na taj način se kod učenika razvija unutrašnja motivacija za učenjem i zadovoljstvo novim saznanjem. Istraživačko učenje doprinosi boljoj usvojenosti nastavnih sadržaja i primjeni stečenih znanja. Učenici se usmjeravaju ka stvaralačkim idejama, a stvaralaštvo je najviši nivo znanja koji zahtijeva savremena nastava. Razvijanjem istraživačkih sposobnosti u nastavi poznavanja prirode kod učenika se podstiču i sposobnosti korisne za rješavanje matematičkih problema (naročito kroz kvantitativne ogleda), kao i stvaraju dobre osnove za kasnije razumijevanje i usvajanje sadržaja iz diferenciranih prirodnih nauka (biologiji, fizici, hemiji i drugima) u predmetnoj nastavi.

Literatura:

–Barron, B. J. S., Schwartz, D. L., Vye, N. J., Moore, A., Petrosino, A., Zech, L. & Bransford, J. D. (1998). Doing with understanding: Lessons from research on problem- and project- based learning. *Journal of the Learning Sciences*, 7(3-4), 271-311.

–Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M. & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398.

–Borić, E., Škugor, A. i Perković, I. (2010). Samoprocjena učitelja o izvanučioničkoj istraživačkoj nastavi prirode i društva. *Odgojne znanosti*, 12(2), 361-371.

- Borić, E. (2009). *Istraživačka nastava prirode i društva, priručnik za nastavu*. Osijek:Učiteljski fakultet u Osijeku.
- Branković,N.(2010). Vođenje učenika kroz istraživačko učenje u nastavi poznavanja prirode. *Norma*, 1,79-92
- Browder, D. & Spooner, F. (2006). *Teaching Language Arts, Math, Science to Students With Significant Cognitive Disabilities*. Baltimore, Paul H brookes.
- Chard, S. C, (2001). *Project approach: Three phases*. [Online], Available: www.project-approach.com/development/phases.htm
- Church, E. (2003). Step-by-step scientific thinking. *Scholastic Early Childhood Today*, 3(6), 35-41.
- Conn, K. (2004). The dangorous intersection project... and other scientific inquiries. *Educational Leadership*, 61(5),30-32.
- Curtis, D. (2002). The power of projects. *Educational Leadership*, 60(1), 50-53.
- Cvjetičanin, S. (2009). *Metodika nastave poznavanja prirode 2*.Sombor: Pedagoški fakultet.
- Cvjetičanin, S.i Knežević, M. (2012). Značaj pravilne upotrebe jezika u dečjem sticanju znanja o prirodi. *Pedagogija*, 67(2), 261 – 270.
- Cvjetičanin, S., Segedinac, M. i **Canadi**, S. (2011). Integrisana nastava prirodnih nauka u obrazovnom sistemu Srbije. *Nаша škola* (Sarajevo, 57,21-35
- Cvjetičanin, S., Segedinac, M. & Segedinac, M. (2011). Problems of teachers related to teaching optional science subjects in elementary schools in Serbia. *Croatian Journal of Education*, 13(2),184-216.
- David, J. L. (2008). Project-Based Learning. *Educational Leadership*, 65, 80-82
- De Zan, I. (2004). *Metodika nastave prirode i društva* Zagreb: Školska knjiga.
- Dobud, A (2005). *Malo dijete veliki istraživač*. Zagreb: Alinea.
- Drake, K. N., & Long, D. (2009). Rebecca’s in the Dark: A Comparative Study of problem-based learning and direct instruction/experiential learning in two 4th-grade classrooms. *Journal of Elementary Science Educaion*, 21(1), 1-16.
- Fiore, J. & Lei, G (2006). *15-Stands Based Science Activities Kids Will Love!: Super-Engaging Activities That Integrate Writing-With Reproducible Planning Pages and Rubrics-to Boost Science Learning (Teaching Resources)*. New York:Amazon.
- Goodwin, B. (2010). Choice is a matter of degree. *Educational Leadership*, 68(1), 80-81.
- Gottfred, C. & Lybolt, J (2009). Science Through Language: Language Through Science; Working With Teachers to Make Every Moment a Language Moment. *Perspectives on School-Based Issues*, 2(10), 51-58
- Helm, J. H. (2004). Projects That Power young minds. *Educational Leadership*, 62(1), 58-62.

- Larmer, J. & Mergendoller, J. R. (2010). 7 Essentials for project-based Learning. *Educational Leadership*, 68(1), 34-37.
- Sternberg, R. & Zhang, L. (2001). *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tal, R., Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). Urban Schools Teachers enacting project-based science. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(7), 722-745.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. San Rafael, CA: Autodesk Foundation.
- Walker, C. & Schmidt, E. (2004). *Smart tests*. Ontario: Pembroke Publishers.
- Wolk, S. (1994): Project-based learning: Pursuits with a Purpose. *Educational Leadership*, 52(3), 42-45.
- Živković, P. (2002). **Akciono istraživanje kao metod usavršavanja refleksivnih i kreativnih sposobnosti nastavnika.** *Naša škola* (Banja Luka), 1-2, 151 – 160.

ACTIVE PARTICIPATION OF STUDENTS IN THE TEACHING OF SCIENCE

Abstract:

Younger students are naturally interested in knowing the world around them. They are taught science in an integrated form by their teacher in grade teaching. To understand correlations in the nature, phenomena and processes, they should attempt to achieve such understanding as much as possible on their own. That leads to the research activities led by the teacher. This paper analyses research activities of student in the integrated sciences teaching, based on scientific research in this field. Students may conduct research on their own through experiment tailored to their physical and mental characteristics in the form of little projects. In such a way they gradually adopt scientific methods, develop language and experiment skills, as well as logical thinking. Teacher should be well trained for application of teaching based on research and experimentation. Teacher's role changes. He becomes a coordinator, moderator, trainer, councillor, assistant, manager of conflicts that arise during research activities etc. On the other hand, students develop skills such as: understanding of the text, recording of results, presenting results as graphs etc. Presentation of data in the form of simple lists, tables and graphs is necessary for problem solving, sorting, grouping and data and information organisation. Students' research should be encouraged wherever it is possible in the teaching of sciences. Students in this way becomes the subject of teaching.

Key words: research activities of students, teaching integrated sciences, students in grade teaching, importance.

Slavka GVOZDENOVIĆ¹

SOFISTI I SOKRAT

Rezime:

U osnovi namjere ovog rada nalazi se pokušaj afirmacije humanističkog shvatanja obrazovanja kojem je imanentna vjera u čovjeka i njegovu čovječnost. Briga za oblikovanje slobodne ličnosti, kroz skladan život u zajednici, utemeljena u grčkoj ideji čovjekovog obrazovanja izlaže se najprije putem njene korelacije i uspostavljanja u sofističkoj ideji obrazovanja i učenjima najznačajnijih sofista (Protagora, Gorgija), potom kroz Sokratovo učenje i njegovu intelektualističku etiku (obrazovanje prema vrlini). Istovremeno treba imati u vidu da je poznavanje sofističkih učenja i dostignuća nepotpuno, pošto je najveći broj njihovih knjiga i spisa izgubljen ili sačuvan fragmentarno, dok Sokrat nije ostavio pisana djela, već se glavni izvori podataka o Sokratovom učenju i životu nalaze u djelima njegovih učenika i sljedbenika (Ksenofonta, Platona i Aristotela).

Cljučne riječi: sofisti, Sokrat, obrazovanje, vaspitanje, učenje, znanje, vrlina.

Antički pojam obrazovanja (*paideia*): mjesto sofista u istoriji obrazovanja

„Nastanak grčke *paideie* pravi je primer onog najvišeg aksioma svekolikog čovekovog obrazovanja.“

V. Jeger: *Paideia: oblikovanje grčkog čoveka*

Podsjećanje na značaj Grka kao vaspitača, a samim tim i obnovljeno preispitivanje humanističkog shvatanja obrazovanja uvijek otvara nove mogućnosti započinjanja. Nastanak grčke ideje čovjekovog obrazovanja trebalo bi, prije svega, posmatrati u kontekstu cjelokupnog istorijskog razvoja, društvenih i političkih promjena u starogrčkom svijetu u 5. vijeku prije n. e. Atina je u tom vremenu bila središte filozofskog, društvenog, političkog, kulturnog

¹ Slavka Gvozdenović je redovni profesor na Filozofskom fakultetu u Nikšiću.

i duhovnog života helenskog svijeta. „Nova situacija zahtijevala je od ljudi dobro poznavanje društva, njegova života i običaja, o čemu je često trebalo držati uvjerljive govore ili protugovore, uvjeravati narod ili pak osporavati tuđe misli, a za sve to trebalo je dobro poznavati retoriku.“ (B. Bošnjak, 1956: 73)² Filozofska interesovanja i izučavanja sve više se pomjeraju od pitanja kosmosa prema problemu čovjeka, od objektivne istine o svijetu prema subjektu i njegovim praktičnim potrebama. U tom kontekstu sa sofistima i Sokratom počinje antropološki period u grčkoj filozofiji.

Čovjek i njegov svijet, vještina življenja i upravljanje životom, postaju glavne teme filozofskog interesa i svakodnevnih političkih zbivanja. U tom smislu Verner Jeger konstatuje da sofistika nije nastala iz naučno-teorijske nego u cjelini iz praktične potrebe, naglašavajući da su u istoriji ljudskog duha sofisti „podjednako nužna pojava kao Sokrat i Platon, koji se, uostalom, bez njih kao prethodnika ne mogu ni zamisliti.“ (V. Jeger, 1991: 152)³. Značaj i uloga sofista u istoriji grčke filozofije i nauke, kao i u razvoju filozofske misli u cjelini različito su tumačeni i ocjenjivani. Sokrat se suprotstavljao sofističkom relativizmu, Platon i Aristotel su više isticali negativnu stranu sofista. Međutim, Platon, prema Jegeru, nije osporavao sofiste zbog njihove nauke, već zbog njihove veze sa životom i praksom.

Izvjesno je da je briga za čovjeka i njegov moralni svijet pothranjivala potrebu za znanjima vezanim za učestvovanje u političkom životu atinske države – što svjedoči o istorijskoj nužnosti pojave sofista. Neprolazno djelovanje Grka kao vaspitača i grčko osjećanje za ljudsko dostojanstvo involvirani u ideji opšteg čovjekovog obrazovanja, ispostavljaju činjenicu da je humanizam⁴ u suštini grčka tvorevina. Grci su u sklopu ukupnog vaspitanja humanitet (čovjekobivstvo) vezivali za svojstvo čovjeka kao političkog bića, kao što su i kulturu u cjelini shvatali vaspitno-politički. (151) Cilj grčke *paideie*⁵, prema Jegeru, bio je da se prevaziđe aristokratsko načelo privilegovanog vaspitanja⁶, prema kojem je *arete* (vrlina) bila dostupna samo onima *u čijoj je plemenitoj krvi već ležala* (151). Tom cilju je vodio samo jedan put – svjesno oblikovanje duha, u čiju

² Branko Bošnjak, *Grčka filozofija* (1956: 71-89) Dalje su u samom tekstu označene stranice istog izdanja.

³ Verner Jeger, *Paideia: oblikovanje grčkog čoveka* (1991: 150-166; 236-270) Dalje su u samom tekstu označene stranice istog izdanja.

⁴ Riječ humanizam kao oznaka za ideju čovjekovog obrazovanja u sofistici je dobila konačan oblik (V. Jeger, 1991:156)

⁵ Grci su riječju *paideia* (na našem jeziku ‚obrazovanje‘, na latinskom *cultura*) označavali sva duhovna ostvarenja svoje tradicije od 4. vijeka, kada se pojam *paideie* konačno kristalizovao. (V. Jeger, 199: 158) Grčka *paideia* polazi od čovjeka kao ideje, odnosno od čovjeka kao opštevažeće i obavezujuće slike roda (11), a ne od čovjeka kao pojedinca (tj. bića).

⁶ „Grčko vaspitanje nije zbir privatnih veština i priprema čiji konačni cilj predstavlja samozadovoljno savršenstvo individuumu.“ (V. Jeger, 1991: 12)

se neograničenu snagu vjerovalo. Politička arete (vrlina) više nije zavisila od aristokratije po krvi, već njeno mjesto zauzima aristokratija po duhu. Grčki državni vaspitači i filosofi su u znanju, kao novoj duhovnoj moći tog vremena, vidjeli snagu koja oblikuje čovjekov karakter i stavili je u funkciju tog cilja.

Obrazovanje grčkog čovjeka (*paideia*) podrazumijeva brigu za oblikovanje duše i tijela, skladan razvoj duhovnih i fizičkih snaga ličnosti, težnju za ostvarivanjem ideje i ideala ljudskosti, formiranje čovjeka u kulturnom, duševnom i duhovnom smislu; proces sticanja ličnog identiteta i kolektivne identifikacije. Obrazovanje nije moguće bez slike čovjeka kakav on treba da bude, ono je proizvod *svjesnog odgajanja* koji se pokazuje u spoljašnjem ponašanju i unutrašnjem *držanju* čovjeka. U tom smislu se oblikovanje *obrazu* (koji stoji u osnovi riječi *obrazovanje*) manifestuje kao proces usvajanja kulturnih vrijednosti (normi i ideala) i kao način ostvarivanja ljudskih mogućnosti; ujedno kao proces oblikovanja odnosa prema životu i osposobljavanja ličnosti za život u zajednici.

Sofistička ideja obrazovanja

„Sofisti su posejali sumnju u postojanje univerzalnih istina i vrlina u smislu u kom ih je zastupao Sokrat: ova sumnja muči filozofske duhove do današnjeg dana!“

Đ. Šušnjić: *Sokrat: život za istinu*

Sofisti (grč. *sophistes* – mudrac ili učitelj mudrosti) su bili predstavnici duha vremena, ljudi širokog iskustva i obrazovanja, prvi profesionalni učitelji mudrosti, praktičnih znanja i vještina. Sofisti su poznati kao grčki filosofi prosvetitelji, kao putujući učitelji koji su omladinu poučavali vrlini, govorništvu, pravnim i političkim vještinama. Sofisti su, prema Bošnjaku (74), „prvi uveli cijelo grčko društvo u školu, putovali, držali govore i predavanja, dokazivali i osporavali razne misli na trgu, u sudu i skupštini“, okupljali oko sebe sve zainteresovane koji su davali i velike sume novca, samo da postignu znanje i političke sposobnosti – za aktivno učešće u javnom političkom životu. Profesionalno se baveći poučavanjem⁷ kao zanatom, sofisti su se posvećivali izabranima, budući da je cilj njihovog vaspitnog pokreta od početka bilo „obrazovanje narodnog vođe, a ne naroda.“ (V. Jeger: 151) Zainteresovani građani koji se željeli da se obrazuju i odgovore zahtjevima vremena, obučavani su za političku praksu i razvijanje govorničkih vještina – koje su bile neophodne za političku djelatnost.

⁷ Sofisti su vaspitanje (obrazovanje) izdigli na nivo posebne profesije. Budući da su se našli u procjepu između vlastite potrebe da se odrede kao ljudi i vaspitači i potrebe pribavljanja sredstava za život (novca), sofisti su, prema Poliću, „lako skliznuli iz odgoja u manipulaciju.“ (M. Polić, 1993: 25)

U historiji grčke filosofije i nauke i u opštem razvoju filosofske misli sofistima pripada posebno mjesto, bilo da je riječ o konstituisanju ideje obrazovanja i zahtjevu da se arete (vrlina) zasnuje na znanju, ili o praktikovanju vještine vaspitanja. Ukazujući na činjenicu da je tok evropske filozofske misli ponikao kao teorija vaspitne prakse, Džon Džui na primjeru učenja sofista govori o povezanosti između filosofije i vaspitanja. „Kada su sofisti, prva grupa profesionalnih vaspitača u Evropi, učili mladež vrlini, političkoj veštini, učili je kako da upravlja gradom i domaćinstvom, tada je filosofija počela da se bavi odnosom pojedinačnog prema opštem, prema nekoj obuhvatnijoj klasi ili grupi, odnosom čoveka prema prirodi, tradicije prema mišljenju, znanja prema delanju. Oni su postavili pitanje može li vrlina, priznato savršenstvo bilo koje vrste, da se nauči? Šta je učenje? Njegova je oblast znanje. Šta je, onda, znanje? Kako se ono postiže?...koji je odnos između nastave, znanja i vrline?“ (Džui, 229-230) Sofisti su poučavali da se vrlina stiče znanjem, što je podsticajno djelovalo na buđenje individualnog duha, a samim tim i na potrebu za duhovnim školovanjem pojedinaca. Razvijajući svijest o ideji obrazovanja, sofisti su istovremeno razvijali svijest o obrazovnom procesu. (V. Jeger:158) Osnov sofističke teorije vaspitanja postaje pojam čovjekove *prirode* pod kojom sofisti podrazumijevaju jedinstvo tijela i duše, imajući prije svega u vidu čovjekovu duhovnu prirodu. Sofisti su, u duhu pedagoškog optimizma, vjerovali da se čovjekova priroda može vaspitati i da je sposobna za dobrotu, o čemu svjedoči njihova vjera u ideal oblikovanja čovjekovog karaktera.

Sofistička ideja obrazovanja, prema Verneru Jegeru, označava vrhunac unutrašnje historije grčke države. (166) Sofisti su sve ranije tvorevine grčkog duha vezivali za ideju obrazovanja i shvatali ih kao njen sadržaj. Obrazovanje duha kao cilj sofističkog vaspitanja, pored čisto formalnog obrazovanja razuma, obuhvatalo je i obrazovanje u *višem smislu* – koje polazi od jedinstva duševnih snaga. Kod sofista nalazimo dva, u osnovi različita, načina vaspitanja duha: „prenošenje enciklopedijskih znanja i formalno obrazovanje različitih oblasti duha. Jasno je da se ova dva suprotna vaspitna metoda mogu sjediniti samo u nadređenom pojmu duhovnog obrazovanja. Kao vaspitni principi, oba vida nastave nalaze potvrdu sve do današnjih dana, i to najčešće u obliku kompromisa, a ne u potpunoj isključivosti.“ (153)⁸ Zajednička karakteristika sofista sastojala se u tome što su svi htjeli da budu učitelji *političke arete* i da je ostvare intenzivnim duhovnim obrazovanjem. Sofisti su, kako ističe Jeger, „tvorci obrazovanja duha i veštine vaspitanja koja njemu vodi.“ (153) Milan Uzelac, na primjer, naglašava da samo obrazovanje, u smislu formiranja čovjeka i građanina, obrazovanje u tradicionalnom značenju te riječi, tj. obrazovanje kao teorijski problem, „po prvi put nalazimo tematizovano kod antičkih sofista, što nije nimalo slučajno,

⁸ Verner Jeger (1991: 155) piše da su sofisti postavili osnove pedagogije i da „intelektualno obrazovanje još i danas u velikoj mjeri ide putem koji su oni obeležili.“ Budući da svoju teoriju i vještinu vaspitavanja sami sofisti nijesu nazivali naukom, nego *tehné*, pitanje da li je pedagogija nauka ili vještina ostalo je otvoreno.

jer upravo u njihovo vreme buja relativizam ali i sloboda mišljenja, mogućnost pluralističkog pristupa većini problema koji neposredno dotiču svakodnevni život građana.“ (M. Uzelac, 2012: 16) Utoliko su sofisti više nastojali da filozofiju iskoriste za potrebe prakse, nego da praksu uzdignu na nivo filozofije, iako je to još uvijek vrijeme kada filozofija u sebi nosi jedinstvo teorijske i praktične djelatnosti: „ona je spekulativna kad nastoji da spozna svet, ali i praktična kad nastoji da odredi smisao čovekovog života i način njegovog života u polisu“, smatra Uzelac. (2012: 16-17)

Kao najznačajniji sofisti, po svom filozofskom učenju, izdvajaju se Protagora i Gorgija.

Protagora (oko 481-411. prije n.e) je važio za jednog od najuglednijih sofista. Bošnjak (76) u Protagorinom učenju razlikuje tri kruga problema: 1. Čovjek (kriterij svega), 2. Djalektika, 3. Skepticizam i relativizam. Najpoznatija Protagorina izreka koja se nalazi/la u spisu *Istina* glasi: „Čovjek je mjerilo/mjera svih stvari, postojećih da jesu, a nepostojećih da nijesu.“ Ovdje se postavlja pitanje o tome da li se pod čovjekom (kao mjerom svih stvari) misli pojedinac, ili ljudski rod/čovjek uopšte. Platon je riječ čovjek tumačio u subjektivnom značenju (s obzirom na čulna opažanja), i utoliko taj *subjektivni relativizam* dozvoljava različito promišljanje istine, a samim tim i mogućnost da, u zavisnosti od individualne pozicije onoga ko procjenjuje, sve može biti istina. Aristotel, prema Bošnjaku (76), na dva mjesta u *Metafizici* uzima značenje čovjek u individualnom smislu, a na trećem mjestu u generalnom, tj. objektivnom, što ostavlja mogućnost relativističkog razumijevanja saznanja i istine. Međutim, činjenica da je sve promjenljivo i relativno, ne znači da ne podliježe kritičkom prosuđivanju i valjanim argumentacijama.

Protagorina misao da je čovjek mjerilo svega izražava oslobađanje čovjekovih unutrašnjih snaga od svih autoriteta, uzdizanje čovjeka iznad mitologije i tradicije, iznad bogova i religije – što svjedoči o prirodi Protagorinog humanizma. Napominjući da se ideja humanizma živo razvijala i da je nije moguće vezati jedino za Protagorinu koncepciju, Jeger (162) opisuje sofiste kao prve humaniste koje istorija poznaje, što je povezano s činjenicom da su oni tvorci pojma kulture. Iako je poznavanje sofističkih dostignuća nepotpuno, povezivanje pedagogije i filozofije kulture (prema predanju) karakteristično je za sve sofiste, a posebno za Protagoru, budući da je prema njemu ideal obrazovanja čovjeka kruna kulture u najširem smislu. Protagora je shvatao vaspitanje kao *oblikovanje duše*, a sredstva oblikovanja kao *oblikovne snage*. Pritom je neizvjesno da li su sofisti za proces vaspitanja koristili pojam *oblikovanja* ili obrazovanja, međutim, njihova ideja vaspitanja nije, zapravo, ništa drugo, smatra Jeger (162).

Protagorin fragment iz knjige *O bogovima* glasi: „O bogovima ne mogu da znam niti da jesu niti da nijesu, niti kakvog su oni oblička; jer mnogo toga sprečava pouzdano znanje, nejasnoća (same stvari) i kratkoća ljudskog života.“ Izvjesno je da granice ljudskog saznanja proizilaze iz granica ljudskog iskustva

i kratkoće ljudskog života. Protagorin skepticizam podstiče dijalektički način mišljenja (kao metod saznanja) koji u svemu vidi i suprotnu stranu. Budući da se o svakoj stvari raspravljalo *pro* i *contra* to je doprinosilo razvoju argumentacije, vještine izražavanja i dokazivanja. Jeger (163) ističe da o gramatici, retorici i dijalektici prije sofista nigdje nema govora, i zato sofiste vidi kao njihove tvorce. „Nova *tehné* je očigledno metod kojim se izražava princip oblikovanja duha, jer polazi od oblika jezika, govora i mišljenja. Ovaj pedagoški čin jedno je od najvećih otkrića ljudskog duha. Baveći se tim trima delatnostima, duh po prvi put postaje svestan skrivenog zakona koji određuje njegovu strukturu.“ (163)⁹

Gorgija (oko 483-375 prije n.e.) je bio poznat kao govornik i kao učitelj govorništva, dok se u filozofiji istakao svojim *teorijskim nihilizmom*, odnosno poricanjem svake istine. U spisu *O onom što ne postoji ili o prirodi* Gorgija postavlja tri teze: (1) Biće ne postoji, (2) Ako bi uopšte nešto postojalo, ono ne bi moglo da se sazna. (3) Čak i kada bi se saznalo, ne bi se moglo iskazati/saopštiti drugim ljudima. Navedeni stavovi pokazali su se kao osnova za različita tumačenja. Dok su jedni smatrali da to učenje predstavlja teorijski relativizam doveden do nihilizma, drugi su mislili da je riječ o Gorgijinom demonstriranju retorike ili vještine korišćenja riječi i ubjeđivanja da se čak i najapsurdnija hipoteza učini uvjerljivom.

Veliki sofisti su, kako zapaža Koplston, bili obrazovna snaga Helade, iako je jedan od glavnih činilaca u grčkom obrazovanju koji su oni podsticali bila retorika, koja je sobom nosila očigledne opasnosti, „utoliko što je govornik lako mogao da padne u iskušenje da pokloni više pažnje retoričkom prikazivanju predmeta nego samom predmetu. Štaviše, dovodeći u sumnju apsolutne osnove tradicionalnih ustanova, verovanja i načina života, sofistika je išla ka pothranjivanju relativističkog stava, mada skriveno zlo u njoj nije bilo toliko u činjenici da je ona postavljala probleme koliko u činjenici da ona nije mogla da ponudi nikakvo zadovoljavajuće intelektualno rešenje problema koje je postavljala.“ (1991: 130-131)

Sokrat kao vaspitač – obrazovanje (vaspitanje) i znanje

„Sokrat je središnja tačka formiranja grčkog čoveka i najveći vaspitač u istoriji evropske kulture.“
V. Jeger: *Paideia: oblikovanje grčkog čoveka*

Sokrat (oko 469-399. prije n.e) je, prema Jegeru, „jedan od besmrtnih likova istorije, mislilac koji je postao simbol“. (1991: 236) Budući da sam nije ostavio pisane tragove, glavni izvori podataka o Sokratovom učenju i životu

⁹ Gramatički spisi sofista su izgubljeni, kao i njihova retorička djela, dok o sofistčkoj vještini raspravljanja svjedoči sačuvani traktat nepoznatog sofiste s kraja 5. vijeka prije n. e. pod naslovom: *Dvostruki govor*. (navedeno prema: V. Jeger, 1991: 163)

nalaze se u djelima njegovih učenika i sljedbenika: Ksenofonta, Platona i Aristotela. Iz sačuvanih izvora poznato je da Sokrat nije bio naklonjenjen atinskom demokratskom uređenju, ali je svojim načinom života značajno uticao na živote svojih sugrađana (prijatelja, učenika, sagovornika) i savremenika. Sredstvo tog uticaja bila je **riječ**, razgovor u formi pitanja i odgovora, što je podsticajno djelovalo na stvaranje Platonovih dijaloga, prema kojima su pisali dijaloge i ostali Sokratovi učenici.¹⁰ (Jeger, 1991: 239)

Sokrat nije nastavljao naučne tradicije, nasuprot starijoj filozofiji prirode, on prirodu posmatra antropocentrički – dajući prednost praktičnoj filozofiji u odnosu na filozofiju prirode. Glavna tema Sokratovog proučavanja je čovjek, traganje za suštinom dobra proizilazi iz njegovog interesovanja za svakodnevni život ljudi koje je susretao. „Sokrat je neumorno hodao po trgovima i razgovarao s ljudima svih zanimanja. Htio je da svi dođu – prema njegovom mišljenju – do pravog puta.“ (Bošnjak, 1956: 87) Smatrao je da je filozofija potrebna svim ljudima i da svima može omogućiti da upoznaju pravu vrijednost života. Sokratovo djelovanje bilo je spontano, on je započinjao razgovor o svim pitanjima, što je fasciniralo mlade ljude koji su pažljivo slušali, razgovarali i pokušavali da ga oponašaju tako što su i sami kod kuće i u krugu poznanika na isti način raspravljali o sličnim temama. Jeger piše da se oko Sokrata okupljala duhovna elita atinske omladine. „Magnetska snaga njegovog duha zadržavala je u njegovoj blizini svakoga ko mu je jednom prišao.“ (Jeger: 1991: 247) Iako je sam za sebe govorio da se ne razumije u vaspitavanje ljudi, jer je on samo ljubitelj mudrosti, Sokrat je, svojim načinom života i vještinom poučavanja p/ ostao uzor ne samo ljubiteljima i učiteljima mudrosti, nego i svim vaspitačima u historiji evropske kulture. Seren Kjerkegor (1980: 118) prikazuje Sokrata kao „velikog ironičara kojem su se ljudi milenijumima divili i kojem se približavam dok mi srce kao nikom drugom lupa od oduševljenja“.

Prava suština vaspitanja, prema Sokratu, sastoji se u tome da „osposobi čoveka da postigne istinski cilj svog života.“ (Jeger: 1991: 266) Vaspitanje se poistovjećuje sa težnjom za znanjem (o dobrome) i praktičnoj mudrosti (*phronesis*), koja svoj cilj postiže u ljudskom životu. „Obrazovanje u Sokratovom smislu postaje stremljenje ka filozofski svesnom oblikovanju života, čiji je cilj da se ispuni čovekovo duhovno i moralno određenje. U tom smislu čovek je rođen za paideiu.“ (Jeger: 1991: 266) Paideia je istinski čovjekov *posjed* – njegov unutrašnji život, njegovo duhovno biće, njegova kultura. Jezgro ljudskog postojanja i zajedničkog života Sokrat je tražio u moralnom karakteru ljudske ličnosti, što u velikoj mjeri korelira sa neprolaznim značajem poznate latinske izreke: *omnia mea mecum porto*.

¹⁰ Vremenom je kod Sokratovih učenika, i pored saglasnosti u shvatanju da je paideia jedini istinski čovjekov *posjed*, došlo do razmimoilaženja u pristupu konkretnim teorijskim problemima i svakodnevnom životu, što je rezultiralo nastajanjem različitih sokratskih škola mišljenja.

Sokrat se nije samo bavio obrazovanjem (kao sofisti) već ga je i promišljao. On je otvorio pitanja o svrsi, sadržaju i načinu vaspitanja. Sokrat je vjerovao da postoji samo jedna i opšta istina, sam je istraživao istinu i druge podsticao da je traže. (navedeno prema: M. Polić, 1993: 41) To je činio putem ironije i majeutike kao novih metoda saznanja. „Ironija je bila usmerena na osporavanje zabluda, majeutika na otkrivanje istina.“ (Đ. Šušnjić, 2003: 37) Budući da se svako naizgled dovršeno znanje pokazuje kao prividna istina ili mnenje (*doxa*), otvorenom ostaje mogućnost da se kroz vješto vođenje razgovora (grč. *dialogos* – raz-govor), usaglašavanjem različitih stavova dođe do ispravnog mišljenja. Nasuprot sofističkom relativizmu u razumijevanju znanja, Sokrat je kroz ispitivanje pojedinačnih slučajeva tražio ono što je suštinsko/opšte, tj. pojmovno znanje. To je postupak indukcije kojim se dolazi do zajedničkog u različitostima, do definicije koja izražava suštinu područja koje se istražuje.

Sokratovo polazište u usmjeravanju razgovora bilo je „znam da ništa ne znam“. Sa tim samoironičnim stavom započinje priprema za pojmovno mišljenje i saznanje (predmeta). Sokratova **ironija** kao **metoda mišljenja** priznaje neznanje i/ili opominje na neznanje, ali ne poriče svaku mogućnost saznanja. Sumnja u sopstveno znanje upućuje na poznatu maksimu *Poznaj sebe samog*, na upoznavanje svojih zabluda i mogućnosti, na razlikovanje onoga što se zna od onoga što se ne zna. Uviđanje sopstvenog neznanja, oslobađanje od prividnih istina i zabluda, ispostavlja se kao početni korak svakog mogućeg znanja. Ironija počiva na ispitivanju samoga sebe i drugih ljudi, na susretu različitih misaonih i govornih pozicija učesnika u razgovoru koji omogućuje pronalaženje puta do istine. Na taj način se otkriva svijest o značaju i težini istinskog vaspitanja i odgovornosti koju sobom nosi uloga vaspitača i vaspitna djelatnost u cjelini.

Majeutika (grč. *maieutike* – vještina porađanja, babička vještina) je metoda *porađanja* ideja/znanja; vještina postavljanja pitanja i traženja odgovora o vrlini, dobroti, pravičnosti, ljepoti i sličnim temama. Sokrat je putem razgovora pomagao sagovorniku da dođe do otkrivanja potisnutih i zaboravljenih misli, ili bar do približavanja istini, a samim tim i do otkrivanja stvarnosti u sebi, koja prije razgovora nije bila poznata. „Sokratov pedagoški genije duboko je verovao da se u dušu čoveka ne može uneti ništa spolja, što ona ne bi, u obliku mogućnosti ili sklonosti, već imala u sebi.“ (Đ. Šušnjić, 2003: 41) To ukazuje na ozbiljan napor nastajanja znanja, po/rađanja misli i ideja, na mukotrpan dolazak istine na svijet.¹¹ Sokratova vještina *porađanja* misli, kao najviši ljudski odnos, zasnivala se na ravnopravnosti učesnika u razgovoru, uz uvažavanje različitog iskustva svakog od njih. Na tom iskustvu razlika utemeljena je mogućnost samosaznanja i uzajamnog razumijevanja između onoga koji uči (učenika) i onoga koji poučavajući uči (učitelja). „Između čoveka i čoveka nemoguć je

¹¹ „Jer od zaista dobrih i lepih stvari bogovi ne daju ljudima ni jednu bez truda i napora.“ (Ksenofont: *Uspomene o Sokratu*, 1980: 70)

viši odnos; učenik pruža pobudu učitelju da razume sebe samog, a učitelj pruža priliku učeniku da razume sebe samog. “ (S. Kjerkegor, 1980: 26)

Sokrat, kao ni sofisti, nije pravio suštinsku razliku između vaspitanja i obrazovanja, jer je sve bilo predmet učenja i saznanja. Međutim, dok je za sofiste obrazovanje (vaspitanje) nešto što je čovjeku spoljašnje, što se može kupiti za novac, za Sokrata je obrazovanje (vaspitanje) djelatnost kojom se „ono u čovjeku već prisutno razvija i osvještava“. (M. Polić, 1993: 41). Dok su sofisti znanje nudili kao robu kojom onaj ko je kupi može zadovoljiti svoje potrebe, Sokrat je smatrao da je znanje svakom čovjeku imanentno dano, ali ga treba razviti i osvijestiti. Vaspitanje se, i za sofiste i za Sokrata, svodilo na saznanje nezavisno od toga da li je stečeno spolja ili se razvilo iznutra. To je važno i za vrline koje su se mogle kao spoljašnje znanje naučiti ili kao u čovjeku već prisutno znanje razviti. (navedeno prema: M. Polić, 1993: 41)

Obrazovanje prema vrlini (*arete*)

Sokrat je u svojoj intelektualističkoj etici postavio tezu da su vrlina (grč. *arete*) i znanje (*episteme*) jedno te isto, iz čega proizilazi da se vrlina može naučiti, kao što se stiče i znanje i zbog toga posebnu pažnju treba posvetiti obrazovanju (vaspitanju). U tom smislu dolaženje do pravog saznanja predstavlja uslov ispravnog djelovanja. Da bi čovjek pravilno postupao i živio, treba da zna šta je to dobar život. Da bi bili pravedni i hrabri, ljudi treba da nauče/znaju šta je pravednost i šta je hrabrost. Izjednačavanjem vrline i znanja Sokrat je uspostavio jedinstvo teorijskog znanja i praktičnog (moralnog) djelovanja, tako da ljudi djelovanjem pokazuju da li posjeduju pravo znanje.

Međutim, Sokratovo izjednačavanje vrline sa znanjem ili praktičnom mudrošću (*phronesis*) ne osporava činjenicu da se čovjek veoma često, iako zna šta je dobro, odlučuje za ono što je loše.¹² To iskustvo pokazuje da je istinsko znanje rijetkost, budući da su po/greške i propusti u djelovanju uglavnom posljedica neznanja i/ili moralne slabosti. O tome svjedoči činjenica da se znanje o tome šta je vrlina može *prenijeti* (poučavanjem), ali ne i sama vrlina. Vaspitanju služi sokratsko ispitivanje i osporavanje svakog lažnog znanja i svake uobražene izvrsnosti. Poređenje između životnog sadržaja jednog trgovca koji teži za novcem i Sokratovih viših životnih zahtjeva počiva na ideji svjesne brige i njege koju čovjek poklanja dobrima za koje smatra da imaju najvišu vrijednost. Umjesto brige o prihodima, Sokrat je *brigu o duši i njege duše* smatrao najvišim čovjekovim zadatkom. U sokratskom poretku vrijednosti na vrhu ljestvice dobara nalaze se dobra duše, potom dobra tijela, dok se na posljednjem mjestu nalaze spoljašnja dobra kao posjed i moć. Sokratov doživljaj duše kao izvora najviših ljudskih vrijednosti doveo je do njegovog okretanja od

¹² „Za grčku mudrost dobro je bilo sinonim za red, a zlo za nered u svetu i ljudskom mišljenju. Zato su oni zahtevali život u skladu sa *logosom* i *merom*, jer bez njih se ne može živeti ni misliti – logika ne trpi nered.“ (Đ. Šušnjić, 2003: 49)

spoljašnjeg svijeta prema unutrašnjem životu. „Vrlina i sreća su tako smeštene su u područje duše... Telo, a posebno lice čovekovo za Sokrata je ogledalo duše i njenih svojstava.“ (Jeger, 1991: 252) Tijelo i duša posmatraju se kao različiti delovi jedinstvene ljudske prirode, kao što se tjelesna priroda oduhovljuje, tako i duša nosi pečat telesne egzistencije. Kao i tijelo, duša je dio kosmosa, odnosno kosmos za sebe. Dok hrabrost, razboritost, pravednost i pobožnost predstavljaju vrline duše; zdravlje, snaga i ljepota predstavljaju vrline tijela. Utoliko tjelesna i duševna vrlina „po svojoj kosmičkoj suštini nisu ništa drugo do *simetrija delova* na čijem sadejstvu počivaju duša i telo.“ (252) Na toj osnovi se usmjerava briga za duhovno i fizičko zdravlje, koja se manifestovala kroz uvažavanje i uvježbavanje gimnastike tijela i intelektualne gimnastike; „kao što je gimnastici tela priznavan od davnina, tako je sada i gimnastici duha priznat status paideie.“ (Jeger, 1991: 247) Čovjek, prema Sokratu, postiže harmoniju s bićem jedino *ovladavanjem samim sobom*, u skladu sa zakonom koji nalazi istražujući vlastitu dušu. Time što čovjeka upućuje da ovlada dušom, carstvom koji je njegov istinski posjed, Sokrat svom *eudemonizmu* daje novu snagu samopotvrđivanja u odnosu na spoljašnju prirodu i sudbinu, koje sve više prijete da ugroze čovjekovu slobodu. (Jeger, 1991: 252) U tom smislu *upoznavanje samog sebe* i *ovladavanje samim sobom* u datim okolnostima socijalnog života ispostavlja težnju za jedinstvom istinskog znanja i moralnog djelovanja, što je u osnovi pretpostavka za ostvarenje dobra kao najvišeg cilja ljudskog života.

Dobro je za Sokrata ono što činimo ili treba da činimo njega samog radi, ono što je istinski korisno jer omogućava ispunjenje čovjekove prirode. Sokrat u svojim istraživanjima ne polazi od „dobra po sebi“, nego od pojedinačne vrline, jezički označene imenom nekog posebnog moralnog svojstva. Međutim, svi pokušaji da se „ograniči“ suština određene pojedinačne vrline završavaju se uviđanjem da vrlina mora biti znanje. Sokratu pri tom nije toliko stalo do razlika između pojedinih vrlina, niti do njihove definicije, koliko do onoga što im je zajedničko, do „vrline po sebi“. Da bi se dostiglo opšte, tj. pojmovno znanje, potrebno je duhovno strpljenje u istraživanju pojedinačnih slučajeva. Pretpostavka da vrlinu treba tražiti u znanju od početka lebdi nad istraživanjem, jer čemu bi služio sav utrošak racionalne snage koja se ulaže u rješavanje problema, kad se ispitivač ne bi nadao da će se na taj način praktično prići bliže cilju podsticanja dobra.¹³ Evidentno je, dakle, da je znanje o onome što je dobro, sveobuhvatnije od istraživanja svake pojedinačne vrline. Ono je „vrlina po sebi“, koja se ispoljava u svakoj od pojedinačnih vrlina, ali na različite načine. (264) Međutim, iako pojedinačne vrline pretpostavljaju znanje o dobrome kao cjelini, to ne znači vrlina kao cjelina mora biti prisutna u svakom od njenih djelova. Čovjek, na primjer, može biti hrabar, što ne znači da je isto tako razborit, pravedan i pobožan. „Sokrat je pobožan i hrabar, pravedan i samosavladiv –

¹³ Što ubjedljivije Sokratovo dokazivanje pokazuje da *arete* na kraju ipak mora biti znanje i što se više dijalektički trud podstiče izgledima na ovu visoku nagradu, utoliko paradoksalnim taj put izgleda osećanju koje sumnja. (navedeno prema: Jeger, 1991: 263)

sve u jednoj ličnosti. Njegov život je borba i služenje bogu ujedno.“ (264) U tom smislu, moralni natčovjek, otjelovljen u Sokratu, prema Platonu, jedini posjeduje istinsku *arete*. (265) Utoliko i ličnim primjerom, Sokrat osnažuje moralni optimizam, vjeru u čovjeka i njegovu čovječnost.

U svjetlosti Platonovog shvatanja saznajemo da Sokratovo znanje ili *phronesis* ima samo jedan predmet: znanje o dobrome. „Ako, međutim, svekolika mudrost nalazi svoj vrhunac u jednom jedinom saznanju, kojem nas nužno vodi svaki pokušaj bližeg određenja bilo kojeg ljudskog dobra, onda između predmeta tog znanja i unutarnje prirode ljudskog stremljenja i htenja postoji suštinska veza. Tek kad nju spoznamo, postaje nam jasno na koji je način Sokratov stav da je vrlina znanje ukorenjen u celokupnom Sokratovom shvatanju čoveka i postojanja.“ (V. Jeger, 1991: 265) Budući da znanje o vrlini, nije i vrlina sama, evidentno je da je Sokrat, poistovjećivanjem vrline i znanja, naglašavanjem racionalnih, potisnuo iracionalne djelove duše koji su imanenti ličnim izborima i ponašanju čovjeka u svakodnevnom životu. Međutim, uvođenje *unutrašnjeg (božanskog) glasa* u sopstvene odluke, svjedoči o Sokratovoj vjeri u *svoga demonu*, u glas božanstva koji ga je opominjao da ne učini nešto što bi bilo nepravedno i upućivao kako da postupi u najtežim životnim situacijama. Izvjesno je da Sokratov *glas savjesti* dopire do naših dana, ali je neizvjesno da li dopire i do nas samih.

Kao što se Sokratova misao teško može razumjeti ukoliko se ne razumije njegov život, isto tako njegov život ostaje neshvatljiv ako se ne zna njegova misao; „on je živeo svoju misao, i mislio svoj život, pa se može reći da je njegova misao bila njegov život. Ona ga je stajala života.“ (Đ. Šušnjić, 2003: 58) Sokrat je oličenje duhovne nezavisnosti i postojanosti ne samo u privatnom životu, već i u shvatanjima čovjeka, društva i države. Sokratovo učenje o potrebi da čovjek *upozna sebe samog i ovalada samim sobom*, njegova misija *popravljanja* svih ljudi, a samim tim i atinskog društva, okončana je nesporazumom sa atinskim društvom i državom. Optužen da: „ne vjeruje u bogove u koje vjeruje država i kvari omladinu,“ Sokrat se, pred atinskim sudom, branio da nije bezbožnik, da uvijek sluša svoj unutrašnji (božanski) glas (grč. *daimonion*) i da je svojim djelovanjem htio ljude učiniti boljima i što razboritijima, a ne kvariti ih. Uostalom, Sokrat kazuje da bi to bila „i neka golema sreća za omladinu ako je samo jedan kvari, a svi drugi joj koriste,“ (Platon, *Odbrana Sokratova*, 1976: 52), iako se čini da se radilo o obratnom.

Sokrat je osuđen na smrt¹⁴ i, ispijanjem otrova, do kraja ostao dosljedan svojim shvatanjima, vjeran sebi samom i ispitivanju istine. Prihvatio je presudu bez mržnje prema onima koji su ga optužili i osudili, iskazujući poštovanje prema zakonima svoje države, jer je smatrao da je bolje nepravdu podnosti, nego je činiti. Možda se upravo na primjeru Sokratovog učenja, njegovog načina života i samog kraja, odnosno krajnjeg ishoda, najjasnije može diferencirati odnos

¹⁴ „Ali već je vreme da odlazim – ja u smrt, a vi u život. A ko od nas ide boljem spasenju, to niko ne zna osim bog.“ (Platon: *Odbrana Sokratova*, 1976: 70)

između neprolazne moći riječi i duhovnih vrijednosti ličnosti, s jedne strane, i apsolutne moći propisanih zakona i interesa zajednice, na drugoj. Izjesno je da Sokratov ideal filosofiranja – jedinstvo teorijskog znanja i moralnog djelovanja – atinsko društvo nije razumjelo. Iako je u filosofiji vidio apsolutnu moć, iako se njegovo nastojanje da ljude učini boljima preplitalo sa brigom za očuvanjem zajednice, iako je smatrao da „božanski poredak stvari ne dopušta da bolji čovek strada od gorega“ (Platon, 1976: 58), ispostavilo se da je, ispijanjem otrova, Sokrat *umro po nepravdi, na sramotu onih koji su ga pogubili*. (Ksenofont, 180: 127) Sokratov život u svijetu nastavljen je njegovim životom u vječnosti. Utoliko je u današnjem vremenu brzih promjena ponekad ljekovito predahnuti, pod/sjetiti se Sokratove vjere u čovjeka, osloboditi vrijeme za promišljanje o sebi samom i sopstvenim mjestom u poretku stvari.

Literatura:

- Berdajev, Nikolaj (2001): *Filozofija nejednakosti*, Podgorica, Oktoih
- Bošnjak, Branko (1956): *Grčka filozofija*, Zagreb, Matica Hrvatska
- Djuj, Džon: *Vaspitanje i demokratija*, Cetinje, Obod
- Fink, Eugen (1989): *Uvod u filozofiju*, Beograd, Nolit
- Gadamer, Hans Georg (1978): *Istina i metoda*, Sarajevo, Veselin Masleša
- Gvozdenović, Slavka (2005): *Filozofija, obrazovanje, nastava*, Podgorica, ZUNS
- Gvozdenović, Slavka (2012): *Ogledi iz sociologije obrazovanja*, Nikšić, Filozofski fakultet
- Hajtger, Marijan (2003): *Filozofska pedagogija*, u: P. Kozlovski, *Vodič kroz filozofiju*, Beograd, Plato
- Hegel, G.V.F. (1986): *Fenomenologija duha*, Beograd, BIGZ
- Jeger, Verner (1991): *Paideia: oblikovanje grčkog čoveka*, Novi Sad, Književna zajednica Novog Sada
- Keršenštajner, Georg (1939): *Teorija obrazovanja*, Beograd, Geca Kon
- Kjerkegor, Seren (1990): *Filozofske mrvice*, Beograd, Grafos
- Koplston, Frederik (1991): *Istorija filozofije, Tom I: Grčka I Rim*, Beograd: BIGZ
- Ksenofont (1980): *Uspomene o Sokratu*, Beograd, BIGZ
- Marinković, Josip (1987): *Ogledi iz filozofije odgoja*, Zagreb, Školske novine
- Platon (1976): *Obrana Soktarova, Kriton, Fedon*, Beograd, BIGZ
- Polić, Milan (1993): *K filozofiji odgoja*, Zagreb, Znamen i Institut za pedagogijska istraživanja
- Sheler Max (1996): *Ideja čovjeka i antropologija* (Izbor tekstova), Zagreb, Globus
- Šušnjić Đuro (2003): *Sokrat: život za istinu*, Beograd: Čigoja štampa
- Uzelac, Milan (2012): *Filozofija obrazovanja I*, Dostupno na <http://www.uzelac.eu/>

SOPHISTS AND SOCRATES

Abstract:

This paper attempts to promote humanistic approach to education that puts human and his humanity in its very core. Care for shaping a free person through harmonious life in the community, rooted in Greek idea of human education is expressed first by its correlation and establishment in the sophists idea of education and studies of the most important sophists (Protagoras, Gorgias), then by Socrates' teaching and his intellectualistic ethics (education towards virtue). At the same time one should be aware that knowing of sophists' teaching is insufficient, since the most of their books and scrolls were lost or preserved as fragments, while Socrates never wrote anything down, but the main source of our information of Socrates were found in the works of his disciples and followers (Xenophon, Plato and Aristotle).

Key words: sophists, Socrates, education, teaching, knowledge, virtue.

*Aleksandra JOKSIMOVIĆ*¹
*Isidora KORAC*²

ESTETSKO VASPITANJE NA RANOM UZRASTU

Rezime:

U radu predstavljamo i analiziramo nalaze istraživanja i različite teorije autora koji su proučavali rani estetski razvoj djece putem umjetnosti, njegove zakonitosti i razvojne funkcije. Autori su saglasni da rano djetinjstvo predstavlja optimalan period kada se postavljaju osnove za doživljaj umjetnosti. Podsticanje razvoja djetetove estetske osjetljivosti i uključivanje djece u kreativna iskustva trebalo bi da su glavni ciljevi estetskog vaspitanja na ranom uzrastu i sastavni dio predškolskog kurikulumu. Kroz estetsko vaspitanje i umjetničke sadržaje na ranom uzrastu potrebno je razviti kod djece: sposobnost da primaju i dožive estetske kvalitete; kreativne sposobnosti kroz učešće u umjetničkim aktivnostima; estetsko rasuđivanje i procjenjivanje umjetničkih vrijednosti. Savremena pedagogija ukazuje na to da bi svako dijete trebalo da ima priliku da razvija svoje kreativne sposobnosti, posebno sposobnosti da posmatra, iskusi, kreira i procjenjuje u oblasti umjetnosti.

Ključne riječi: estetsko vaspitanje, djeca predškolskog uzrasta, umjetnost, umjetničko vaspitanje.

Estetsko vaspitanje i estetski razvoj djece

Sposobnost i kapacitet za čulne doživljaje jeste jedna od glavnih ljudskih karakteristika. U prvim mjesecima života djeca doživljavaju čitavim svojim tijelom. Djetetov smisao za estetiku postoji mnogo prije nego što se kod njega razvije sposobnost da kreira nešto, pa i najjednostavnijim tehnikama. Može se reći da sva iskustva djece u prvim mjesecima života imaju estetsku komponentu – obožavanje mekane satenske ivice ćebenceta, proučavanje šarenih pokretnih igračaka iznad glave ili biranje igračaka jakih boja. Ovi izbori su prve izjave

¹ Vanredni profesor, Fakultet likovnih umetnosti, Beograd

² Profesor, Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare Sirmijum, Sremska Mitrovica

ličnog ukusa (Fenney & Moravcik, 1987). Odrastanjem raste i njihova želja da uče intenzivnim korišćenjem čula ukusa, dodira, mirisa i vida. Razvija se i sposobnost da se prave estetske diferencijacije. Sposobnost da opažaju, reaguju i budu estetski osjetljivi, kod djece predškolskog uzrasta je sve očiglednija i prefinjenija. Oni uživaju u spontanom izražavanju i stvaranju koristeći raznovrsne tehnike. U početku, umjetničko iskustvo je čulno, i djeca daju vrlo malo objašnjenja o efektu svog rada na druge. Kasnije, uče da procjenjuju koliko su postigli estetske standarde. Oni su zasnovani na kombinaciji njihovog ličnog ukusa i poruka iz okruženja o tome što je lijepo i dobro.

Estetsko vaspitanje se može odnositi na širok opseg reakcija i sposobnosti djece. Najšire definisano, ono predstavlja osvješčivanje i prihvatanje prijatnih čulnih iskustava. Govoreći o estetskom doživljaju, Flannery ga, isto kao spontanu dječiju igru, opisuje kao “momenat kad osećanja upravljaju našom pažnjom, a estetski doživljaj pri tom potpuno obuzima svest i pojačava osećanja”(Flannery, 1977). Estetsko iskustvo, kao i igra, ima unutrašnju vrijednost, vrijednost po sebi. Prema Djuiju (Dewey, 1939) zadatak vaspitanja i jeste upravo dati iskustvu, pored intelektualnog i moralnog – i estetski značaj.

Promišljanje o odnosu umjetnosti i vaspitanja, estetskom vaspitanju i estetskom razvoju, prisutno je u različitim pedagoškim teorijama i pravcima (Korać i Joksimović, 2014). Pogledi na dijete koje je “tabula rasa“, prikazani u studiji autora Fenney i Moravcik (Fenney & Moravcik, 1987) ukazuju na to da su crteži djeteta na najranijem uzrastu „obične bezvrijedne žvrljotine”. Stoga bi podučavanje u oblasti likovnih umjetnosti bilo zapravo usmjereno ka tome da vodi dijete ka napretku u realističnom predstavljanju stvarnosti. S druge strane, mišljenje da je dijete rođeno dobro i da već ima svoje urođene karakteristike, vodi ka tome da djetinjstvo ne treba ometati spoljnim uticajima i ne treba sistematski uticati na likovni i estetski razvoj. U tom smislu, rad sa djecom na polju umjetnosti upravo bi značio njegovanje dječije nevinosti i spontanosti i izbjegavanje bilo kakvog oblika intervencije koji bi ometao spontano izražavanje kreativnosti.

Takođe, pojedini likovni pedagozi i teoretičari umjetnosti smatraju da djeca predškolskog uzrasta, budući da nijesu u stanju da izvode „zrele“ sudove ili procjene, nijesu sposobna ni za estetske reakcije generalno. Stoga se vjeruje da rano djetinjstvo nije period za estetsko vaspitanje. Sa druge strane, psiholozi koji se bave ranim uzrastom smatraju da djeca predškolskog uzrasta imaju višestruke koristi od estetskih iskustava kojima su izložena. Djeca su fascinirana ljepotom, vole prirodu, uživaju stvarajući, posmatrajući i razgovarajući o umjetnosti. Ona izražavaju emocije i misli na jezgrovit i živopisan način, pjevaju nekad burno i bučno, nekad lirično, izražavaju se pokretima, plesom i kroz dramu. Ona su kreativna i radoznala i imaju pravi uvid u umjetnost.

Još jedna od razvojnih teorija, navođenih u literaturi (Dahlberg, 1999) jeste i ona koja govori da u razvoju djeteta postoje tačno određene faze i,

shodno tome, likovne aktivnosti treba da su takve da obezbjeđuju aktivnosti primjerene svakoj od faza.

Obrazovni programi orijentisani na dijete, koji poštuju principe demokratičnosti i gdje je sloboda prepoznata kao najvažnije načelo u odrastanju i razvoju, umjetničko obrazovanje vide kao korisno samo ako osigurava da su djeca uposlena, aktivna, spontana, srećna i nesputana. Sistematski rad na pospješivanju vještina i tehnika u oblasti likovnih umetnosti, smatrao bi se gušenjem demokratije i slobode. Savremeni teoretičari smatraju da likovna umjetnost i obrazovne aktivnosti u ovoj oblasti mogu da budu dio konstruktivističkog pristupa učenju i podučavanju, odnosno da se umjetnost može podučavati kao jedan od višestrukih načina izražavanja i posmatranja svijeta, bez sputavanja djetetove slobode. Umjetnost, ako je dio cjelokupne konstrukcije znanja, može da doprinese tome da djeca uživaju u učenju (Dahlberg, 1999; Malaguzzi, 1993).

Teorije koje se bave estetskim vaspitanjem i razvojem kreativnosti djece, mogu da se kategorizuju i prema drugačijim kriterijumima, kako bismo imali još jedan uvid u njihove pedagoške implikacije. Možemo ih svrstati u dva osnovna pravca. Prvi pravac definiše Lovenfildova teorija o dječjem kreativnom i estetskom razvoju (Lowenfeld, 1970). Naime, autor smatra da je u djetetovom kreativnom i estetskom razvoju najvažniji proces i stvaranje, odnosno izražavanje osjećanja. On ističe da je svako dijete potencijalni umjetnik, koji će se ostvariti ako ima dovoljnu i adekvatnu podršku, vrijeme i priliku da bude u interakciji sa umjetničkim materijalima, i ukoliko mu se ne nameću modeli i standardi odraslih. Ova teorija zavela je mnoge vaspitače i učitelje da vjeruju da nije prikladno nametati djeci interpretacije odraslih o tome šta je lijepo, jer će time samoizražavanje biti ugušeno, a volja za rizikovanjem umanjena. U praksi je to značilo da su iskustva sa likovnom umjetnošću u školama, na mlađim uzrastima, bila rijetka, a estetsko vaspitanje i razvoj odloženi za kasnije.

S druge strane, nalazi istraživanja Ajznerai saradnika (Eisner, 1985) ukazuju da je važno da djeca budu u prilici da vide i dožive radove likovnih umetnika, kako bi se pospješilo razumijevanje i prihvatanje umjetničkog djela, umjetnosti ili estetskih vrijednosti. Pored toga, Ajzner smatra da uvođenje djeteta u oblast istorije umjetnosti i umjetničku kritiku, kao i estetiku, pospješuje umjetničko stvaranje. Reakcije djeteta na umjetnost i okruženje bogato lijepim u svakom smislu, smatraju se integralnim dijelom učenja o umjetnosti. Djetetova slika, ili bilo koje drugo djelo iz oblasti likovnih umjetnosti, pokazuje vaspitaču i nastavniku kakvo je dječije razumijevanje estetskih elemenata i upotrebe tehnika, i sugeriše kakvi su podsticaji potrebni za dalji estetski razvoj. Pozitivni i adekvatni prvi susreti djeteta sa likovnom umjetnošću mogu se postići prikazivanjem skulptura i slika ili posjetom lokalnoj galeriji ili muzeju. Ovakvo izlaganje koje je osmislio i odabrao nastavnik ili vaspitač osjetljiv za vrijedna umjetnička djela, neće ugušiti kreativne impulse djece, niti će nametnuti

stereotipe u djetetovom prirodnom izražavanju, smatra Ajzner. Takav pristup će prije inspirisati, pružiti priliku za uživanje i radost.

Oba pristupa zaslužuju da ih vaspitači i ostali likovni pedagozi koji se bave ranim uzrastom uzmu u obzir. Sasvim je moguće, pokazala su istraživanja i praksa, uticati na estetski razvoj i uvesti dijete u svijet likovnih umjetnosti na načine koji su prilagođeni uzrastu, bez inhibiranja prirodne ushićenosti i kreativnosti, a kako bi se postigli glavni ciljevi estetskog vaspitanja.

Smatramo, na osnovu brojnih radova i iskustava, da je putem estetskog vaspitanja, kod djece neophodno razviti:

- 1) *Sposobnost da primaju estetske kvalitete – da primjećuju i cijene prirodne ljepote, oblike, slike.* Razvijanje sposobnosti da se primijeti lijepo u okruženju, bio bi primarni zadatak estetskog vaspitanja. Estetski odnosi zapravo započinju uočavanjem estetskih kvaliteta u okruženju. Prepoznavanje estetskog kvaliteta ne podrazumijeva samo emocionalnu komponentu, već i racionalne kapacitete i određena znanja. Ako nijesmo u stanju da ih prepoznamo, nećemo moći na pravi način ni da iskusimo estetsko u okruženju.
- 2) *Sposobnost da se dožive estetski kvaliteti – doživljaji uključuju osjećanja uzbuđenosti, uživanja i radosti.* Takva emotivna stanja ohrabruju i nagone dijete da i samo učestvuju u umjetničkim aktivnostima i kreira svoje umjetničke radove. Sposobnost da se doživljava estetski kvalitet takođe treba razvijati i njegovati. Kognitivni elementi ovog procesa bitni su koliko i emotivni jer se na njima formiraju utisci na kojima se gradi estetsko iskustvo. Osim toga, kroz ovaj proces se obogaćuje emocionalni život djece i razvija osjećaj za estetske vrijednosti.
- 3) *Kreativne sposobnosti – ključna stvar estetskog/umjetničkog vaspitanja jeste dati djeci priliku da učestvuju u umjetničkim aktivnostima koje će doprinijeti razvoju kreativnih sposobnosti.* Ne radi se o usavršavanju i uvježbavanju tehničkih sposobnosti u umjetničkom radu, već o podsticanju kreativnosti u službi generalne estetske kulture. Neki teoretičari (Wallbaum, 1996) smatraju da je za razvoj estetske percepcije važnije djetetovo praktično bavljenje umjetnošću, nego izlaganje priznatim umjetničkim djelima i njihovo interpretiranje.
- 4) *Estetsko rasuđivanje i procjenjivanje umjetničkih vrijednosti – za to je potrebno imati izgrađene kriterijume.* Da bismo mogli da prepoznamo istinsku vrijednost, moramo da budemo upoznati sa specifičnostima i pojedinostima u likovnom jeziku. Ovdje je važno imati opštu kulturu, a ne vještine pravog umjetničkog kritičara. U procesu estetskog obrazovanja, vaspitači nastavnika treba da vlada raznovrsnim tipovima znanja, sposobnosti i kriterijumima za procjenjivanje koji njima samima pomažu da odvoje umjetnički vrijedno djelo od onog koje to nije. Samo ako vaspitač/nastavnik sam ima osjećaj i znanja da prepozna umjetničku ili estetsku vrednost, dijete će moći da razvije osnove ove vrste prosuđivanja.

Najkraće, najvažniji cilj estetskog vaspitanja trebalo bi da bude razvijanje osjetljivosti za estetiku i lijepo, estetske percepcije, sticanje iskustava u kreiranju, izražavanju i procjenjivanju lijepog, razvijanje posebnog odnosa prema prirodi i u međuljudskim odnosima. Savremena pedagogija ukazuje na to da bi svako dijete trebalo da ima priliku da razvija svoje sposobnosti, posebno sposobnosti da posmatra, iskusi, kreira i procjenjuje u oblasti umjetnosti. To je moguće postići ukoliko djeci pružimo zdravo okruženje i aktivno umjetničko vaspitanje, odnosno ukoliko su kurikulumi predškolskih ustanova i škola prožeti umjetničkim sadržajima.

Istraživanja o estetskom razvoju djece

Istraživanja o estetskom razvoju djece ne daju potpun odgovor na sva pitanja, ali pružaju nove uvide i bolju perspektivu u vezi sa ovim problemom.

Jedno od najčešćih pitanja koje su istraživači razmatrali jeste – *da li izlaganje umjetnosti i umjetničkim djelima ima uticaja na crtež djeteta?* Istraživanja rađena u Njemačkoj (Schwartz i Metzger, 1965) bavila su se efektima prikazivanja djeci primjeraka umjetničkih radova različitog kvaliteta. Djeci su pokazivani crteži, ali ne sa idejom da to budu modeli koji će se kopirati. Pokazalo se da su grupe djece kojoj su pokazivani radovi najvišeg umjetničkog kvaliteta, radili najkvalitetnije crteže na testu i pokazali najviši nivo u razvoju sopstvenog crteža. Istraživači su tada zaključili da djetetov ukus i kreacija jesu pod uticajem izloženosti umjetnosti u okruženju.

Sljedeće pitanje kojim su se istraživači bavili jeste – *kako djeca procjenjuju umjetnost?*

Pitanje kako djeca reaguju na umjetnost kakve su njihove estetske preferencije i estetski sudovi, između ostalih dosta je proučavao Taunton (Taunton, 1983). Njegovi nalazi pokazuju da djeca najčešće dobro reaguju ili biraju jake i kontrastne boje, poznate predmete, jednostavne kompozicije i nedvosmislene prostorne odnose. I druge studije koje su realizovane na sličan način (Smith, 1983) pokazuju da djeca, kako postaju starija, preferiraju realizam i složenost u umjetničkim djelima.

Rosentiel i njene kolege (Rosentiel, 1978) utvrdili su da emocionalne i lične preferencije dominiraju u umjetničkim procjenama djece. Djeca na ranom uzrastu imaju konfuzne kriterijume i teško im je da verbalizuju utiske o umjetničkim djelima. Autori poput Rosentiel i Tauntona (1978, 1983) smatraju da djeca prije perioda adolescencije nijesu u stanju da procjenjuju umjetnička djela oslanjajući se na stilistički aspekt, već se više oslanjaju na emocije, utiske i lične preferencije. Ove i slične studije pojačale su opiranje vaspitača i nastavnika da se bave estetskim razvojem djece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta.

Hardiman i Zernich (Hardiman i Zernich, 1977) doveli su u pitanje nalaze pomenutih studija. Njihovo istraživanje ukazuje da je stil, a ne tema, dominantna varijabla u oblikovanju umjetničkih preferencija kod djece trećeg

razreda osnovne škole. Ovi rezultati otvaraju pitanje da li, zapravo, stil može da bude faktor estetskih preferencija i kod mlađe djece.

Kako djeca razgovaraju o umjetnosti, jeste sljedeće pitanje koje zaokuplja pažnju istraživača. Nalazi istraživanja (Rosentiel, 1978; Rosario i Collazo, 1981) ukazuju da su djeca predškolskog uzrasta sposobna da naprave finije razlikovanje i razviju diskusiju o estetskim preferencijama, ali su uskraćeni zbog ograničenog rječnika. To je važno saznanje, koje likovnim pedagogima daje motiv da djeci što češće i više omogućuju razgovore na temu umjetnosti uz korišćenje adekvatne terminologije, kako bi se pospješila i njihova estetska osviješćenost.

Slično navedenom, istraživanjima (Douglas i Schwartz 1967) došlo se do pokazatelja da kada se vaspitači radeći sa četvorogodišnjacima, fokusiraju na estetske dimenzije dječjih radova i komentarišu ih zajedno tokom rada – djeca pokazuju veće interesovanje za umjetnički rad i uspjeh, više su uključena, stvaraju radove boljeg kvaliteta i vode duže i bolje razrađene razgovore nego kontrolna grupa u kojoj vaspitači nijesu vodili ovakvu vrstu razgovora s djecom.

I drugi autori (Dixon i Tarr, nepoznat datum) radili su slična istraživanja, u kojima se s grupom djece razgovaralo u višemjesečnom sistematičnom programu o njihovom umjetničkom radu, i došli do nalaza da postoji poboljšanje u broju riječi kojima se opisuje umjetničko djelo i adekvatnosti njihove upotrebe, kao i da su se veoma često dešavali i spontani razgovori o umjetnosti među djecom.

Navedena i druga istraživanja ukazuju na ključnu ulogu umjetnosti u estetskom razvoju djece, ali ne treba zanemariti ni funkciju umjetničkih sadržaja u opštem razvoju i razvoju pojedinačnih aspekata razvoja djeteta ili specifičnih sposobnosti.

Uloga umjetničkog vaspitanja u estetskom i opštem razvoju djece

Sasvim je jasno da preovlađujuća razvojna teorija i pogled na dijete i djetinjstvo, utiče na to kako će se gledati na umjetničko obrazovanje – i kad je u pitanju njegova uloga u razvoju i kad su u pitanju didaktičko-metodički aspekti.

Pojedini autori vide umjetnost kao jednu od osnovnih bioloških potreba, potrebu koja definiše naše postojanje kao ljudsko biće (Dissanayake, 1992). Oni koji su bliski ovom stanovištu, smatraju da djecu treba ohrabrivati da cijene ljepotu i estetiku u svom najširem okruženju. Umjetnost, stoga, treba tretirati kao vrijednost „po sebi“ jer je ona važno sredstvo samoizražavanja – spontanosti, imaginacije, igre, eksperimentisanja, i svaka inhibicija, sputavanje ili korekcija spontanosti značila bi gušenje slobodnog izražavanja. Umjetnost pojedini autori posmatraju (Feldman, 1996) kao emocionalni vid komunikacije nesvjesnog, koje na drugi način ne bi moglo da se iskaže. Umjetnost se smatra i oblašću koja je zaslužna za harmonijski razvoj ličnosti, ali i za oblast koja poboljšava kognitivni razvoj, usmjerava djecu ka rješavanju problema, kreativnom razmišljanju, korišćenju simboličkog sistema u izražavanju misli, ideja i osjećanja. Umjetnost je i način da se nosimo s osjećanjima i intuicijom (Eckersley, 1992).

Imajući u vidu raznovrsne funkcije umjetnosti u životu i razvoju čovjeka, kao i različite teorije razvoja djeteta, možemo na umjetničko vaspitanje i obrazovanje da gledamo kao na način ličnog izražavanja, specifično sredstvo komunikacije, kulturološku vrijednost, jednu od školskih disciplina, način izražavanja ili dostizanja slobode, esencijalni deo razvoja i sl.

Aktuelni diskurs umjetničkog vaspitanja posljedica je uticaja progresivizma u pedagogiji i ideala demokratičnosti, što, prije svega, podrazumijeva učenje orijentisano na dijete, učenje iz iskustva i individualizovan pristup (Dewey, 1900). U mnogim obrazovnim sistemima u razvijenim zemljama svijeta – podsticanje i njegovanje kreativnosti i vještina rješavanja problema jesu okosnice obrazovnog pristupa (Eckersley, 1992). Aktivno istraživanje i igra, postali su najvažnija načela u vaspitnoobrazovnoj praksi (Katz, 1996; Perry & Irwin, 2000). Teorija višestruke inteligencije (Gardner, 1983) postala je jedan od glavnih konceptualnih okvira za rad nastavnika, i mnogi smatraju (iako se to u praksi ne dešava) da umjetnost treba da zauzme privilegovan položaj u kurikulumu. Aktuelna je i rasprostranjena situacija učenja po principu majstor/šegrt, gdje nastavnik prati i usmjerava individualne projekte učenika (Malaguzzi, 1993).

U posljednje vrijeme, na umjetnost se gleda kao na jezik, simbolički sistem ili pismenost (Gardner, 1983). Ređo Emilja sistem (Reggio Emilia), u kojem se na djetetovo simboličko predstavljanje gledalo kao na „mišljenje koje se vidi“ postao je prihvaćen širom svijeta kao model ranog obrazovanja (Edwards, 1993). Pored toga, umjetničko obrazovanje zasnovano na disciplinama (Eisner, 1985) naglašava pristup u kojem su uključene sljedeće komponente umjetničkog obrazovanja – istorija umjetnosti, umjetnička kritika, estetika i umjetnička produkcija. To znači da umjetničko obrazovanje nije spontano i neorganizovano bavljenje nekom neobjašnjivom disciplinom. U mnogim državama su devedesetih godina prošlog vijeka počeli da se izrađuju standardi, čime je umjetnost uspostavljena kao jedna od važnijih oblasti u kurikulumu, kao jedno od značajnijih obrazovnih područja, a dati su i okviri nastavnog programa, unutar kojeg nastavnici planiraju rad. U takvom okviru, gde je orijentacija na četiri discipline, učenje i podučavanje se ne dešavaju samo u učionici, već i u galerijama, muzejima i drugim ustanovama koje pomažu maloj djeci da razviju estetsku svijest i umjetničke vještine. Ovdje se interakcija dešava između djece i predmeta, djece i nastavnika i djece međusobno.

Smatra se da je glavni zadatak vaspitača i likovnih pedagoga da pomognu djetetu da usavrši vještine i tehnike kako bi moglo da se izrazi kroz umjetnost. Iako su kroz okvirne ili detaljne nastavne programe iz oblasti likovna umjetnost dati sadržaji, znanja, željene vještine, tehnike, ishodi i slično, najvažnije je da nastavnici i vaspitači omoguće situacije u kojima je dijete u centru kurikuluma, a da istraživanje, otkrivanje i igra budu glavno djetetovo iskustvo.

Stvaranje simbola i simbolička reprezentacija trebalo bi da su glavni u programu zasnovanom na umjetničkim sadržajima. Programi i aktivnosti

orijentisani na proizvod, gdje odrasli ukazuju na poželjni model umjetničkih radova, ne pružaju djeci mogućnost da razviju i koriste simboličko predstavljanje.

Kako navodi Jalongo (Jalongo, 1997) bavljenje umjetnošću na ranom uzrastu ima za cilj prije svega da stvori mogućnosti da se iskuse i unaprijede interesovanja za umjetnička djela – da ih djeca cijene i da umiju da ih procjenjuju. Umjetnost je na najranijem uzrastu važna jer nas uči da uvažavamo druge kulture i tako na najbolji način, dok još nije razvijena sposobnost čitanja i pisanja, saznajemo o prošlosti civilizacije uopšte. Umjetnost je, prema ovom autoru, najbogatiji izvor razumijevanja kulture.

Djeca razvijaju estetsku svijest kroz svakodnevne aktivnosti ako su okružena ljepotom i prijatnim iskustvima. Pod takvim okolnostima, stresne situacije su svedene na minimum, što doprinosi i pozitivnom ponašanju. Umjetnost dozvoljava djeci da uživaju u uspjehu i razvija u najranijem dobu koordinaciju oko-ruka, strpljenje, upornost i radne navike.

Još je Fridrih Froebel (Froebel, 1826), osnivač dječjih vrtića i predškolske pedagogije, pisao o tome da djeca na ranom uzrastu treba da budu uključena u umjetnički rad i da uživaju u umjetnosti drugih. Prema njegovom mišljenju, umjetničke aktivnosti su važne ne samo zato što vaspitačima pružaju mogućnost da djecu upoznaju sa neobičnim sposobnostima, već zato što podstiču potpun i svestran razvoj svakog djeteta. Skoro dva vijeka kasnije, vaspitači su još uvijek zabrinuti oko toga da li utiču na svestrani razvoj djeteta, odnosno razvoj svih aspekata ličnosti jednako. Predškolski kurikulumi su obično kreirani tako da uključuju aktivnosti koje vode ka razvoju kognitivnih, socijalnih i motornih sposobnosti. A kako je Froebel primijetio, i kasnije mnogi teoretičari potvrdili, bavljenje umjetnošću i uživanje u umjetničkim djelima je važno za razvoj cjelokupnog djeteta, za harmonijski razvijenu ličnost. Utvrđeno da kroz umjetničko vaspitanje mogu da se razvijaju svi domeni ličnosti. Djeca stiču određena znanja, razumijevanja i vještine koje im pomažu u fizičkom, intelektualnom, socijalnom i emotivnom razvoju.

Umjetnost i socio-emocionalni razvoj djece

Djeca na ranom uzrastu osjećaju emocionalno zadovoljstvo kada su uključena u umjetničke aktivnosti, kada nešto stvaraju, bilo da rade s glinom, plastelinom, crtaju, rade kolaže i slično. Ovo zadovoljstvo potiče od toga što djeca osjećaju da imaju kontrolu nad materijalom koji koriste i autonomiju prilikom odlučivanja (Schirmacher, 1998). Odluka o tome šta će praviti i koji materijal će koristiti, često spada među prve prilike pružene djeci da sama biraju i odlučuju.

Bavljenje umjetnošću kod djece izgrađuje samopoštovanje, jer je to prilika da izraze sopstvena osjećanja i misli (Klein, 1991). Sautter (Sautter, 1994) smatra da čim djeca učestvuju u umjetničkim aktivnostima sa vršnjacima,

reakcije koje daju jedni drugima utiču na izgradnju samopoštovanja pomažući im u učenju prihvatanja kritike i pohvale od drugih. Umjetničke aktivnosti u manjim grupama takođe pomažu djeci da razviju i vježbaju bitne socijalne vještine, kao što su čekanje na red, dijeljenje i dogovaranje.

Umjetnost i kognitivni razvoj djece

Za djecu na ranom uzrastu, bavljenje umjetnošću se zapravo svodi na čulno istraživačku aktivnost. Ona uživaju u tome kako se bojica kreće po papiru ili u posmatranju obojenih mehurića koji postaju sve veći. Istraživanje materijala je veoma važno (Kamii, 1993) jer na taj način djeca grade znanja o predmetima i okolnom svijetu.

Aktivnosti vezane za umjetnost zahtijevaju od djece donošenje odluka i upravljanje samoevaluacijom. Klein (Klein, 1991) opisuje kako dijete koje se bavi umjetničkom aktivnošću, donosi četiri odluke. Prvo, odlučuje šta će crtati, drugo, bira tehniku koju će koristiti, zatim način organizovanja elemenata u svom radu i perspektivu iz koje će se posmatrati rad. Djeca zatim odlučuju kojim će tempom raditi i kad je rad završen. Djeca onda procjenjuju rad, uglavnom na osnovu toga šta sami misle kao i na osnovu toga što čuju od odraslih (Feeney & Moravcik, 1987).

Kako rastu, djeca u umjetničkim aktivnostima idu dalje od čulnog eksperimentisanja i počinju da koriste simbole. Njima predstavljaju stvarne predmete, događaje i osjećanja. Crtanje je posebno značajna aktivnost u kojoj se koriste simboli kojima se predstavljaju znanja i osjećanja. To je važno izražajno sredstvo za djecu na uzrastu kada su još uvek ograničena u verbalnom i pisanom izražavanju (de la Roche, 1996). Korišćenje simbola na ranom uzrastu je veoma važno jer stvara osnovu za kasnije korišćenje riječi.

Umjetnost i motorički razvoj djece

Dok se bave umjetnošću, djeca ranog uzrasta razvijaju kontrolu nad krupnim i sitnim mišićnim grupama, odnosno razvijaju krupnu i finu motoriku (Koster, 1997). Pokreti rukom kada se, na primjer, slika ili crta na velikom papiru na podu, zahtijevaju ozbiljnu koordinaciju i snagu. Fina motorika se razvija korišćenjem makaza, modelovanjem ili crtanjem na malim površinama – za šta je potrebna posebna spretnost i kontrola. Kada im se stalno pružaju nove mogućnosti za uvježbavanje, djeca stižu povjerenje u svoje sposobnosti korišćenja alatki i sredstava, što kasnije ima značaj i kod opismenjavanja.

Bavljenje umjetnošću takođe pomaže djeci da razviju koordinaciju oko-ruka (Koster, 1997). Kada djeca odlučuju o tome kako će spojiti djelove u celinu, gdje da postave predmete, koje detalje da uključe, ona uče kako da koordinišu ono što vide sa pokretima ruke ili prstiju. Koordinacija oko-ruka je značajna za mnoge kasnije aktivnosti, posebno za pisanje slova ili organizaciju riječi i rečenica na papiru.

Uloga vaspitača i uticaj estetskog okruženja na estetski razvoj na ranom uzrastu

Da li je vaspitač moderator ili on oblikuje djetetovu stvaralačku aktivnost i produkt? Rosario i Collazo (Rosario i Collazo, 1981) radeći istraživanje na ovu temu prepoznali su dva estetska pristupa, koja su nazvali kodovi. Pod produktivnim kodom smatrali su pristup u kojem su estetska iskustva djece bila regulisana njihovim ličnim kriterijumima, pri čemu je uloga nastavnika bila da moderira, koordinira i podrži djetetovo samoizražavanje i kreativnost. Umetnički mediji su se lako prilagođavali djeci, a nastavnici su radili tako da im pomažu da osvijeste, izbruse i razjasne sopstveni kriterijum u estetskom procjenjivanju i umjetničkom izražavanju. Stručnjaci za rano obrazovanje – psiholozi i pedagozi, svesrdno su podržavali ovakav pristup razvoju djeteta i to je ono što vidamo u takozvanim „razvojno prilagođenim učionicama“, „učionicama po meri djeteta“ ili „učionicama usmjerenim na dijete“.

Drugi pristup su nazvali reproduktivnim kodom. U njemu su djetetova estetska iskustva regulisana eksplicitnim kriterijumima nametnutim od strane nastavnika/vaspitača. Nastavnikova uloga je da oblikuje djetetovo iskustvo, a od radova djece se očekuje da se uklape sa spoljašnjim modelima. Nastavnici kontrolišu pristup medijima, određuju tehnike i procjenjuju radove kao dobre ukoliko su bliže datom modelu, a ne one koji su nastali kao spontana reakcija djeteta na unutrašnje i spoljašnje stimulse. U istraživanjima u praksi, ovi autori su daleko češće nailazili na reproduktivni model.

Tejlor (Taylor, 1977) je proučavao i pisao o tome da li i kakve uticaje školsko okruženje ima na estetski razvoj djece. Došao je do nedvosmislenih zaključaka, u dvije studije sa četvorogodišnjacima i šestogodišnjacima, da okruženje koje je organizovano i uređeno tako da se vodi računa o estetskim dimenzijama ima povoljan uticaj na vještine vizuelne percepcije i kreativnost.

Možemo na osnovu navedenog da zaključimo da postoji mnogo toga što vaspitač/nastavnik može da uradi kako bi podržao ili usmjerio estetski razvoj djece. Način na koji su djeca uvedena u estetska iskustva je veoma važan i ne treba ga prepuštiti slučajnosti. Prema teoretičarima koji su se bavili ovom oblašću, rano djetinjstvo je optimalan period kada se postavljaju osnove za cijeli život kad je u pitanju doživljaj umjetnosti. Za djetetov estetski razvoj neophodno je obezbijediti mu lijepo okruženje u predškolskoj ustanovi, školi i okruženju, pokazivati mu umjetnička dela i pružati prilike za razgovor o umjetnosti.

Nastavnici i vaspitači oblikuju i uče djecu onome što smatraju vrijednim i što cijene. Ako je uvažavanje umjetnosti dio njihovog života, to će željeti da podijele i prenesu djeci s kojom rade. Jedna od prvih stvari koju nastavnici i vaspitači treba da urade jeste da razmišljaju o ulozi umjetnosti u njihovim životima, da je osvijeste i podijele s djecom. U svojim svakodnevnim iskustvima sa djecom mogu da reaguju na estetske kvalitete u okruženju. Svuda gdje se kreću ili borave zajedno s djecom, dobro je da zajedno zapažaju i razmišljaju i

razgovaraju o bojama, oblicima, teksturama na biljkama, životinjama, zgradama. Ta iskustva će im pomoći da cijene ljepotu oko sebe i mogu motivisati kreativno izražavanje u umjetničkim aktivnostima i igri. Nije neophodno biti umjetnik da bi se pomoglo djeci da uživaju u kreativnom procesu ili da dožive zadovoljstvo u umjetničkim radovima drugih. Džon Džui je još 1900. godine (Dewey, 1900) pisao da ukoliko je oko djeteta konstantno upućeno na harmoniju predmeta, koji odišu elegancijom u formi i koloritu, nivo ukusa raste prirodno i svako ljudsko biće ima potencijal da razvije osjetljivost za lepotu.

Iz navedenih istraživanja je jasno da uticaj vaspitača i nastavnika na ranom uzrastu ima velik značaj kad je u pitanju estetski razvoj djece i da je djelovanje na estetsku osviještenost ne samo moguća, već treba da bude sastavni deo predškolskih razvojnih programa. Veoma malo djece će kad odraste postati umjetnici, ali je potrebno svima omogućiti priliku i osposobiti ih da umiju da uživaju i cijene estetske vrijednosti koje nas okružuju, kako bismo bili harmonijski razvijene osobe i kako bismo čuvali estetske vrednosti i dostignuća.

Uloga nastavnika umjetnosti uglavnom se svodi na to šta ćemo i kako govoriti djeci o njihovim umjetničkim radovima, kakvo ćemo im okruženje obezbijediti. Ali, uloga nastavnika u obrazovanju putem ili kroz umjetnost je kompleksnija od navedenog. Takođe, adekvatno podučavanje uključuje mnogo faktora – iskustvo, inicijalno školovanje, stručno usavršavanje, implicitnu pedagogiju, pedagoški koncept i slično.

Iako umjetničke aktivnosti pomažu djeci da razviju sva područja razvoja, vaspitači treba da imaju u vidu da je umjetnost vrijedna i po sebi. Podsticanje razvoja djetetove estetske osjetljivosti i uključivanje djece u kreativna iskustva trebalo bi da su glavni ciljevi estetskog vaspitanja na ranom uzrastu. Aktivnosti koje angažuju djecu i u kreiranju i u uživanju u umjetnosti, esencijalne su za predškolski program koji pretenduje da zadovolji potrebe cjelokupnog djeteta. Izazov za vaspitače je kako obezbijediti aktivnosti koje su u funkciji navedenih ciljeva, a razvojno su prilagođene i integrisane su u kurikulum. Takav program morao bi da sadrži:

- upotrebu reprodukcija priznatih i vrhunskih umjetničkih dela,
- posjete muzejima kako bi djeca bila u mogućnosti da vide prava djela,
- boravak i rad u posebnom dijelu za umjetničke aktivnosti u vrtiću, kako bi djeca mogla da biraju tehnike i sredstva,
- prikazivanje dječjih radova u učionici ili predškolskoj ustanovi,
- uključivanje porodice u umjetnički programi ili pojedine aktivnosti.

Kako bi se umjetnički program valjano integrisao u razvojno prilagođen kurikulum, vaspitači treba da znaju da djeca izražavaju ideje, misli i osećanja kroz umjetničke aktivnosti isto kao i kroz verbalne, gestovne, motoričke i dr. Kreativni vaspitači umiju da nađu načine da podrže djetetovo učenje kroz aktivnosti u kojima stvaraju umjetnost ili uživaju u umjetnosti drugih.

Literatura:

- Dahlberg, G. (1999) *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*, Philadelphia, PA, Routledge Falmer
- De la Roche, E. (1986) *Snowflakes: Developing meaningful art experiences for young children*, *Young children Journal*, 51 (2), 82-83
- Dewey, J. (1900) *School and society*, Chicago, University of Chicago Press
- Dissanyake, E. (1992) *Art for lifes sake: Art Therapy*, *Journal of the American Art Therapy Association*, 9/4, 169
- Dixon, G. T. and Tarr, P. (undated), *Extending art experiences in the preschool classroom*, University of British Columbia, Manuscript
- Douglas, N. J. And Schwartz, J. (1967) *Increasing awrness of art ideas of young children through guided experiences with ceramics*, *Studies in art education*, 8 (2), 1-8
- Eckersley, R. (1992). *Youth and the challenge to change: Bringing youth, science and society together in the new millennium*, Carlton: Australia's Commission for the Future.
- Edwards, L.C. and Nabors, M.L. (1993) *The creative art process: What is and what is not*, *Dimensions*, 48 (3), 77-81
- Eisner, E. W. (1985) *Why art in education and why art education in Beyond creating: The place for art in America schools* (pp. 64-69), Los Angeles: Getty Center for Education in Arts
- Feeney, S. and Moravick, E. (1987) *A thing of Beauty: Aesthetic Development in Young Children*, *Young Children Journal*, NAEYC, September
- Feldman, D. H. (1985). *The concept of nonuniversal developmental domains: Implications for artistic development*, *Visual Arts Research*, 11(21), 82-89
- Flannery, M. (1977) *The aesthetic behavior of children*, *Art education*, 30 (1), 18-23
- Froebel, F. (1974) *The education of man* (W.N. Hailmann, Trans) Clifton, N.J: A.M. Kelley (Original work published 1826)
- Gardner, H. (1983). *The arts and human development*. New York: Wiley.
- Hardiman, G. W. And Zernich, T. (1977) *Influence of style and subject matter on the development of childrens art preferences*, *Studies in art education*, 19, 29-35
- Jalogo, M.R. (1997) *The Arts in childrens lives*, *Aesthetic education in Early Childhood*, Alvin Bacon
- Kamii, C. And DeVries, R. (1993) *Physical knowledge in preschool education*, New York: Teachers College Press
- Katz, L. (1996) *Children as learners: A developmental approach. Paper presented at the Weaving Webs*, Collaborative Teaching and Learning in the Early Years Curriculum Conference, University of Melbourne.

- Kindler, A. (1996). *Artistic learning in early childhood: A study of social interactions*, Canadian review of art education 21 (2), 91 – 106
- Klein, B. (1991) *The hidden dimensions of art*. In J. D. Quisenberry, E.A. Eddowes and S.L. Robinson (Eds) *Readings form childhood education* (pp 84-89) Wheaton, MD: Association of Childhood Education International
- Koster, J.B. (1997) *Growing artists: Teaching art to young children*, Albany, NY: Delmar
- Korać, I. i Joksimović, A (2014) *Značaj i funkcija umjetnosti i njen odnos sa vaspitanjem*, Vaspitanje i obrazovanje, br. 2, Podgorica, Crna Gora, str. 47 – 59
- Lowenfeld, V. and Brittain, W.L. (1970) *Creative and mental growth* (5th ed.), New York: Macmillan
- Malaguzzi, L. (1993). *History, ideas and basic philosophy*, In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.) *The hundred language of children*, Norwood, NJ: Ablex.
- Metzger, W. (1965) *The influence of aesthetic exsamples* in G. Kapes (ed.), *Education of vision* (pp. 16-27), New York: Braziller
- Perry, R. & Irwin L. (2000) *Playing with curriculum*, Brisbane: QUT
- Rosario, J, and Colazzo, E. (1981) *Aesthetic codes in context: An exploration of two preschool classes*, Jornal of Aesthetic education, 15 (1), 71-82
- Rosenstiel, A. K., Morrison, P, Silverman, J. And Gardner, H. (1978), *Critical judgment: A developmental study*, Journal of Aesthetic Education, 12 (4), 95-107
- Sautter, R.C. (1994) *An arts education reform strategy*. Phi Delta Kappan, 75(6), 433-440
- Schirrmacher, R. (1998) *Art and Creative Development for Young Children*, Delmar Publishers
- Smith, N. R. (1983) *The visual arts in early childhood education*. In B. Spodek (ed.) *Handbook of research in early childhood education*, New York, Free Press
- Taunton, M. (1982) *Questioning strategies to encourage young children to talk about art*, Art education Journal, 36 (4), 40-43

AESTHETIC EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD

Abstract:

This paper presents an analysis of the research findings along with different theories dealing with aesthetic education in early childhood, its rules and how it supports children's development. Authors agree that early childhood represents an optimal period for establishing experience of art. Main objectives of the education in early childhood as an integral part of preschool curriculum are encouragement of the aesthetic sense in children and involvement of children in creative activities. Through aesthetic education and art contents at early age teachers are able to develop in children: ability of reception and experience of aesthetic qualities; creativeness by taking part in art activities; aesthetic reasoning and evaluation of art values. Modern pedagogy recommends every child should have a chance to develop its creative abilities, especially abilities to observe, experience, create and evaluate artwork.

Key words: aesthetic education, pre-school aged children, art, art education.

Julijana CICOVIĆ-MASLOVAR, mr sci.

PORODICA DJETETA S RAZVOJNIM TEŠKOĆAMA U CRNOJ GORI¹

Rezime

Istraživanje koje je ovdje prikazano imalo je za cilj da istraži specifičnosti funkcionisanja u porodicama koje imaju dijete s razvojnim teškoćama i utvrdi u kojim aspektima je njihovo funkcionisanje, eventualno, disfunkcionalno ili manje kvalitetno u odnosu na porodice koje nemaju dijete s razvojnim teškoćama. Istraživanje je dizajnirano kao prigodni eksperiment s kontrolnom (porodice koje nemaju dijete s razvojnim teškoćama) i eksperimentalnom grupom (porodice koje imaju dijete s razvojnom teškoćom). Uzorak čini 60 porodica, tj. 180 ispitanika, jer su podaci prikupljeni od roditeljskog para i djeteta iz Crne Gore (u porodicama eksperimentalne grupe, ispitanici su djeca bez razvojnih teškoća). Istraživanje je bazirano na modelima sistemске porodične teorije (Rolland J.S. i Beavers W.R.) i instrument korišten za prikupljanje podataka (SFI-Self-Report Family Inventory) zasniva se takođe na Beaversovom sistemskom modelu. Rezultati istraživanja pokazali su da se funkcionisanje u porodicama koje imaju djecu s razvojnim teškoćama znatno razlikuje u mnogim domenima, u poređenju s porodicama koje nemaju takvo dijete, ali da se ono, ipak, ni u jednom od njih, ne može označiti kao disfunkcionalno. Rezultati na svim subskalama koje procjenjuju značajne domene porodičnog funkcionisanja (zdravlje/kompetencija, kohezija, komunikacija, rješavanje konflikata, emocionalna ekspresivnost i liderstvo), kod ovog poduzorka, tj. porodice djeteta s razvojnim teškoćama, kreću se u granicama balansirano, prosječnog funkcionisanja, prema normama korišćene skale. Jedina iznimka u tom smislu su rezultati kod očeva iz porodica s djetetom s razvojnim teškoćama, u domenu porodične komunikacije.

Ključne riječi: porodica, sistemška porodična teorija, porodično funkcionisanje, dijete s razvojnom teškoćom.

¹ Ovaj rad je originalno djelo autorice, nastalo dijelom iz istraživanja koje je rađeno u okviru izrade njene magistarske teze, djelom iz višegodišnjeg savjetodavnog rada s porodicama djece s razvojnim teškoćama.

U literaturi se govori da je rođenje djeteta snažan ili naj snažniji porodični stres i da je gotovo ravan gubitku, jer psihološki ima to značenje. Roditelji djece s razvojnim teškoćama od trenutka kada se suoče s tim, prolaze kroz iste stadijume kao i ljudi koji su doživjeli gubitak: poricanje, ljutnja, odmjeravanje, depresija i prihvatanje. Sem tog psihološkog balasta suočavanja, prihvatanja i adaptacije na činjenicu da imaju dijete s razvojnim teškoćama, ove porodice imaju dodatne zahtjeve vezane za organizaciju porodičnog života, koji su vrlo delikatni i zahtijevaju dodatni napor svih članova, naročito u uslovima kakvi su u našem okruženju, kad je podrške zajednice nedovoljna. Sav taj pritisak, uz primarni zadatak da očuvaju balansirano funkcionisanje čitavog porodičnog sistema, čini stres hroničnim u ovim porodicama. Kako se sve to odražava na dinamiku porodičnog sistema, koliko se remeti balans u pojedinim domenima porodičnog funkcionisanja i da li ono zaista postaje neefikasno na način da porodica nije u stanju da izvršava svoje ključne zadatke, pitanje je koje se neminovno nameće i na koje smo pokušali naći odgovor ovim istraživanjem.

Imajući u vidu predmet istraživanja, neki od ciljeva bili su:

1. Da se utvrdi u kojim se aspektima funkcionisanja porodica koje imaju dijete s razvojnim teškoćama znatno razlikuju u poređenju s porodicama koje nemaju takvo dijete.

2. Da se utvrdi da li i eventualno u kojim domenima funkcionisanja porodice s djetetom s razvojnim teškoćama pokazuju karakteristike disfunkcionalnosti.

3. Da se utvrdi, na osnovu Beaversovog modela (Beavers W.R. 1977, 1981a, 1981b, 1982, 1985, 1989; Beavers W.R. and Hampson R.B. 1990, 1993.) i stepena centripetalnih i centrifugalnih kvaliteta u porodici, operacionalizovanih kroz sub-skalu kohezije na testu Self-Report Family Inventory – SFI (Inventar samoprocjene porodice, u slobodnom prijevodu)², da li se zadovoljstvo porodicom članova experimentalne i kontrolne grupe značajno razlikuje.

Rezultati sprovedenog istraživanja dopunjeni su i interpretirani u skladu s uvidima i stručnim zapažanjima istraživača, koji su proizašla iz višegodišnjeg savjetodavnog rada u grupama roditelja djece s razvojnim teškoćama. Kao okvir za razumjevanje porodične dinamike i interpretaciju rezultata uzeta je sistemska porodična teorija, s posebnim akcentom na Rollandov trodimenzionalni konceptualni okvir razvoja jedinice, porodice i same bolesti (Rolland J.S. 1994.) i Beaversov model porodičnog funkcionisanja (Beavers W.R. 1977.).

Sistemske pristup u samom istraživanju operacionalizovan je kroz primjenu Beaversovog modela porodičnog funkcionisanja i instrumenta koji

² SFI je prvi put korišten na našim prostorima, u svom originalnom obliku, samo preveden za potrebe ovog istraživanja (uz dozvolu autora) i njegov radni naslov je “Indeks porodičnih odnosa – IPO”. Ovdje će se u daljem tekstu koristiti skraćenica originalnog naziva SFI.

je zasnovan na njemu. Varijabla funkcionalnost porodice operacionalizovana je kroz stavove i percepciju određenih interakcija i ponašanja u porodici koji su sadržani u 6 subskala na SFI, od strane članova tih porodica. Self-Report Family Inventory - SFI je instrument samoprocjene. Svi ispitanici obje grupe uzorka ispitivani su ovom skalom. Od njih je traženo da na petostepenoj skali likertovog tipa (izuzev kod posljednje tvrdnje gdje su ispitanici nezavisnost i autonomnost članova porodice rangirali u tri grupe) procijene koliko se svaka od navedenih tvrdnji odnosi na uobičajena ponašanja, osjećanja, očekivanja, stavove ili vjerovanja u njihovoj porodici.

Sadašnja verzija instrumenta nastala je kao rezultat Beaversovih modifikacija i usavršavanja tokom njegovog dvadesetogodišnjeg istraživačkog i kliničkog rada. Sastoji se od 36 ajtema relevantnih za procjenu funkcionisanja porodice u sljedećim domenima:

- zdravlje/kompetencija
- kohezija
- komunikacija
- rješavanje konflikata
- liderstvo
- afektivna responzivnost

Subskala zdravlje/kompetencija uključuje 19 ajtema koji procjenjuju cjelokupnu porodičnu kompetenciju, raspoloženje i opšti emotivni ton u porodici, sposobnost razrješavanja konflikata, nezavisnost i individualnost članova, optimizam nasuprot pesimizmu, prihvatanje članova porodice, kao i to u kojoj mjeri se članovi porodice optužuju među sobom. Ovdje treba naglasiti da se termini kompetencija i zdravlje koriste kao sinonimi i da su operacionalizovani kroz procjenu pomenutih aspekata porodičnog funkcionisanja. Ova subskala je sačinjena od 7 nezavisnih tvrdnji, kao i 12 tvrdnji koje su sadržane u ostalih 5 subskala, tako da na neki način možemo reći da je ona sveobuhvatna i da sama po sebi može biti pokazatelj porodičnog funkcionisanja.

Subskala rješavanje konflikata uključuje 12 tvrdnji kojima se utvrđuje postojanje konflikata i to po kvalitetu – prikrivenih konflikata, nasuprot otvorenim sukobljavanjima ili neriješenih konflikata u formi optuživanja; zatim spremnost članova da prihvate odgovornost za vlastite postupke i prihvatljivost izražavanja neprijatnih ličnih osjećanja.

Subskala kohezije obuhvata 5 tvrdnji i procjenjuje količinu zadovoljstva koju članovi ostvaruju obitavanjem i provođenjem vremena sa svojom porodicom, nasuprot onom koje dobijaju van porodice.

Subskala komunikacije obuhvata 4 tvrdnje koje se odnose na to koliko su članovi porodice skloni da izražavaju svoje mišljenje bez obzira na posljedice i koliko je povišen ton kao način sučeljavanja i komunikacije prihvatljiv u porodici.

Subskala direktivnog liderstva obuhvata 3 tvrdnje i procjenjuje ulogu odraslih članova u smislu načina uspostavljanja kontrole (tj. njene rigidnosti i strogosti).

Subskala emocionalne ekspresivnosti obuhvata 5 tvrdnji koje se odnose na verbalno i neverbalno izražavanje topline, brige, nježnosti i bliskosti među članovima porodice.

Instrument ima jaku empirijsku osnovu i visoke metrijske karakteristike: relijabilnost (Cronbach .84 - .93 kao i test-retest relijabilnost .85 ili veću), validnost (Canoničke korelacije od .62 i više s drugim instrumentima koji mjere porodičnu kompetenciju) i diskriminativnost grupa u kliničkim studijama (Beavers W.R., Hampson, R.B., & Hulgus, Y.F.1985.)

SFI se može koristiti kao instrument u cjelini, ali i svaka subskala može biti korištena zasebno. U ovom istraživanju je korištena skala u cjelini, a rezultati su interpretirani i analizirani, kako za cijelu skalu, tako i za svaku podskalu, koja mjeri specifičan domen porodičnog funkcionisanja. Rezultati ispitanika, tj. majki, očeva i djece iz porodica koje su učestvovala u istraživanju, analizirani su sumarno i u podgrupama za svakog od njih, posebno za očeve, posebno za majke i za djecu, jer, shodno sistemskom konceptu, percepcija porodičnog funkcionisanja svakog od njih može biti drugačija, zavisno od njihove uloge, kvaliteta granica i drugih bitnih odrednica unutar sistema.

Nezavisne varijable koje su uzete u obzir u ovom istraživanju i koje su razmatrane u izvjesnoj mjeri su:

- Starost roditelja
- Obrazovanje roditelja
- Zaposlenost roditelja
- Broj djece u porodici
- Starost djeteta s razvojnom smetnjom
- Poredak, red rođenja djece u porodici
- Razlika u godinama između djeteta s razvojnim teškoćama i druge djece
- Razvojna teškoće djeteta i njen stepen
- Pol djeteta s razvojnom teškoćom

Među njima ključna varijabla je svakako razvojna teškoća djeteta, njena priroda, kao i stepen tj. mjera u kojoj ona onesposobljava dijete. Operacionalna definicija šta čini dijete s teškoćama, bila je da je dijete s teškoćama ukoliko i roditelji i relevantne ustanove definišu tako dijete. Za određenje pomenutih kvaliteta, prirode i stepena razvojne teškoće, koristili su se podaci dobijeni od roditelja, zasnovani na zvaničnoj medicinskoj dokumentaciji.

Uzorak

Uzorak realizovanog istraživanja može se okarakterisati kao prigodan. Čini ga 30 porodica koje imaju dijete s razvojnim teškoćama, kao i dijete bez razvojnih teškoća, uzrasta između 13 i 20 godina (eksperimentalna grupa ispitanika) i isti

toliki broj (30) porodica koje nemaju dijete s razvojnim teškoćama, a imaju dijete, takođe, adolescentnog uzrasta (kontrolne grupa ispitanika). Uzorak je izbalansiran po strukturi, obje grupe su činile potpune porodice, tako da su u svakoj ispitanici bili otac, majka i dijete (dijete bez razvojnih teškoća u eksperimentalnoj grupi). Dakle, uzorak obuhvata ukupno 180 ispitanika, 90 koji čine eksperimentalnu grupu i 90 koji čine kontrolnu grupu. U uzorku eksperimentalne grupe zastupljene su porodice koje imaju djecu s različitim vrstama razvojne teškoće: četvoro djece s dijagnozom RPM - s elementima autizma; devetoro djece s dijagnozom RPM; trinaestoro djece s dijagnozom cerebralne paralize i četvoro djece s dijagnozom Down sindroma. Što se tiče zastupljenosti različitih stepena težine tog oštećenja, struktura uzorka izgleda ovako: jedanaestoro djece s lakšim razvojnim teškoćama, jedanaestoro djece s umjerenim razvojnim teškoćama i osmoro djece s teškim razvojnim teškoćama.

Rezultati istraživanja

Kako će se u interpretaciji rezultata često koristiti izraz „funkcionalnost“, neophodno je osvrnuti se na razumijevanje ovog termina, koji se, iako nije dovoljno definisan, često koristi, naročito kod teoretičara systemske orijentacije, da odredi „normalnost“ porodice.

Kriteriji funkcionalnosti ili disfunkcionalnosti odnose se na obrasce organizovanja porodičnog procesa. Obrazac se smatra funkcionalnim ili disfunkcionalnim po tome koliko odgovara ili koliko se uklapa u određeni kontekst ili porodičnu situaciju, a ne prema njegovim unutrašnjim kvalitetima.

Funkcionalnim se smatra porodični obrazac koji je upotrebljiv u dostizanju porodičnih ciljeva, dok termin disfunkcionalan opisuje porodične obrasce kojima se ne ispunjavaju zadaci i ciljevi, pa dolazi do pojave simptoma ili nezadovoljstva. U systemskoj teoriji naglašavaju koliko je pitanje funkcionalnosti/disfunkcionalnosti kompleksno, tako da radije govore samo o funkcionalnim ili disfunkcionalnim obrascima ili nivoima sistema, a ne o sistemu u cjelini, jer uopštavanje na čitav sistem može biti suviše patologizirajuće, a i iskustvo je pokazalo da sistem može biti funkcionalan na jednom nivou npr. roditelji su sasvim apsorbovani djetetom koje ima veće potrebe, a disfunkcionalan na drugom nivou npr. odnosi među braćom i sestrama ili bračni odnos.

U svim konceptima systemski orijentisanih teoretičara funkcionisanje je prikazano na kontinuumu od jednog do drugog ekstrema i fiksiranost u bilo kom od tih ekstrema ne odražava sliku dobrog porodičnog funkcionisanja.

Iz rezultata ovog istraživanja vidi se da je prosjek totalnog skora na testu SFI značajno različit kod eksperimentalne i kontrolne grupe (t je značajan na nivou $p < 0,01$). Eksperimentalna grupa pokazuje prosječno više rezultate na cijelom testu, što po normama za tumačenje testa ukazuje na slabije cjelokupno porodično funkcionisanje. Međutim, rezultati testa u cjelini, kao i rezultati na svim subskalama koji označavaju značajne domene porodičnog funkcionisanja,

kod eksperimentalne grupe (porodice djece s razvojnim teškoćama), kreću se u granicama balansirano, prosječnog funkcionisanja. Jedina iznimka u tom smislu su rezultati kod očeva iz porodica s djetetom s razvojnim teškoćama, u domenu **porodične komunikacije**. Kako to percipiraju očevi djece s razvojnim teškoćama, komunikacija u njihovim porodicama je otežana, nedovoljno otvorena i postoji tendencija ka prebacivanju i optuživanju među članovima porodice. Ovaj rezultat dobija posebno značenje ako znamo da je, u sistemski orijentisanim teorijama porodice, sposobnost da se komunicira na efikasan način kritični aspekt zdravog funkcionisanja u svakoj porodici. Kad se radi o porodicama koje imaju dijete s razvojnim teškoćama to je još značajnije, zato što je veći broj odluka koje treba donijeti, veći broj problema koje treba rješavati, i veći broj ljudi van porodice koji obezbjeđuju značajne, a često kontradiktorne informacije, koje treba uskladiti. Jedna od najvećih prijetnji za dobru komunikaciju je, svakako, potiskivanje emocija. Otvoreno ispoljavanje emocija je resurs koji je pokazao da značajno korelira s dobrim funkcionisanjem porodice.

U podgrupi očeva eksperimentalne grupe evidentirane su statistički značajne razlike u odnosu na očeve iz kontrolne grupe, na svim dimenzijama percipiranog porodičnog funkcionisanja, kao i na total skor u skale SFI (Kod svih rezultata t je značajan na nivou $p < 0,01$)

Ovi rezultati su potvrdili pretpostavku, koja se temeljila na uvidima drugih istraživača (npr. Mitić M. 1999. i Mittler P. 1995) da su očevi psihološki pod većim rizikom i generalno psihološki ranjiviji, a da je domen komunikacije posebno osjetljiv. Objašnjenje za ovakve rezultate možemo djelimično naći u tradicionalnom postavljanju i definisanju uloga majke i oca. Tradicionalna postavka porodice je takva da muškarac radi sve vrijeme i to mu omogućava da najveći dio vremena provodi u spoljnjem svijetu, kakav god on bio, "netaknut", u izvjesnom smislu, porodičnom nevoljom. To što se desi s rođenjem djeteta s smetnjama može promijeniti njegovo viđenje svijeta, ali ne mijenja to na koji način svijet njega vidi. Njegove odgovornosti i obaveze na poslu ostaju iste. Posao van kuće očevima omogućava da pobjegnu od problema djeteta i pomaže im da uspostave kontinuitet življenja i da izbjegnu definisanje sebe isključivo u terminima djetetove ometenosti. S druge strane stalna briga majke o djetetu, česte i brojne konsultacije sa stručnjacima, čine da se ona osjeća samouvjerenom, da se osjeća na neki način sama kao stručnjak za svoje dijete, te da se uspješno nosi s tim teškoćama. Majka koja više boravi kod kuće, više je u prilici da se povezuje s rodbinom, prijateljima i da priča s njima o problemima podizanja djeteta. Uloga muškarca je drugačija i tu nastaje teškoće u komunikaciji i konflikti. Muškarac koji je koncentrisan na posao van kuće i koji ne provodi vrijeme diskutujući o problemima djeteta s kolegama, manje je pripremljen za istraživanje bolnih osjećanja kod kuće i za razmjenu o njima. To što je manje izložen vlastitom djetetu ili drugoj djeci, dozvoljava mu i da "ignoriše" razvojne različitosti koje njegova žena mnogo ranije primjeti i koje

je uznemiravaju. Zbog ovih različitih perspektiva, razmjena je jako otežana. Iskazi majki potvrđuju teze o vulnerabilnosti očeva. Na savjetodavnim grupama, govoreći o tome na koji način očevi obično reaguju na ometenost djeteta, majke su to najčešće opisivale kao “poricanje”. To poricanje se odnosi na dvije usko povezane realnosti, jedno je težina same smetnje djeteta, a drugo su njihova lična osjećanja, posebno duboka tuga. Zanimljivo je da se percepcija porodičnog funkcionisanja među majkama u kontrolnoj i eksperimentalnoj grupi razlikuje samo u jednom domenu (mada je to porodična kompetencije/zdravlja, koje na neki način generalni pokazatelj porodičnog funkcionisanja), dok su razlike među očevima, kako je već rečeno, prisutne u percepciji svih domena. Mislim da se obješnjenje za ovakve rezultate može tražiti u činjenici da su majke djeteta s teškoćama u većoj mjeri suočene s tim problemom, da ga u većoj mjeri prihvataju i da realnije mogu da procjenjuju porodično funkcionisanje. To ide u prilog iskustvenim zapažanjima da su očevi djeteta s razvojnim teškoćama skloni negiranju, te da oni pomjeraju problem s djeteta na druge aspekte i stoga su kritičniji prema porodičnom funkcionisanja. Taj mehanizam odbrane, koji je prisutan kod očeva i koji određuje njihovu percepciju, radi jasnijeg razumjevanja, mogao bi se ilustrovati riječima „sve bi bilo dobro da nema djeteta sa smetnjama“.

Uvidi iz intervjua s djecom iz ovih porodica govore da je komunikacija problem i u tom subsistemu roditelj-dijete, mada se to nije potvrdilo njihovim rezultatima na ovoj subskali. Posebno je istaknuta teškoća komuniciranja kada je u pitanju sama razvojna teškoća i osjećanja članova porodice u vezi s tim. Otvorena komunikacija bi demistificirala i snagu same razvojne teškoće i istovremeno povećavala sposobnost svih da se mijenjaju. Dakle, otvaranje i uspostavljanje jasne linije komunikacije i razmjena osjećanja je važna stvar za cijelu porodicu. Rad na osjećanjima je bio jedan od aspekata na koje je stavljen fokus u radu savjetodavnih grupa, jer je suočavanje s bolnim osjećanjima preduslov adaptacije na postojeću situaciju, zdravog završavanja procesa žalovanja i prihvatanja djeteta s razvojnim teškoćama. Prvo osjećanje s kojim se roditelji suočavaju je strah. Strahovanje se pojavi čak i prije bilo ko potvrdi da postoji neka teškoća i koja vrsta teškoće je u pitanju. Vremenom taj strah se mijenja - u sadržaju, kvalitetu i intenzitetu, ali na neki način ostaje stalni pratilac u formi povećane brige za to dijete. Roditelji su zabrinuti kakva ograničenja će ta teškoća uzrokovati, brinu za budućnost djeteta, a i za njih same, svjesni činjenice da je budućnost tog djeteta velikim djelom određena njihovom vitalnošću i kapacitetima. Roditelji na početku brinu o tome koliko će biti u stanju da budu dobri roditelji, koliko će imati snage da vole takvo dijete. Poznato je da je dio ljubavi koji roditelji osjećaju prema djetetu sebičan, vole ga zato što krase njihov život, što je potvrda njihove vrijednosti, tako da se roditelji djece s razvojnim teškoćama neminovno pitaju kako će voljeti to svoje dijete koje nikako nije dio njihovih snova. Kasnije, kako dijete odrasta, roditelji najviše brinu u kojoj će

mjeri ono biti samostalno, kakav će biti kvalitet njegovog života kad odraste i ko će brinuti o njemu kad njih više ne bude. Osjećanje s kojim se veliki broj roditelja teško nosi je osjećanje krivice. Koliko god racionalno poimaju da to osjećanje nema smisla, da nema opravdanosti, da je samorazarajuće, ono je ipak prisutno. Reklo bi se da su tim osjećanjem posebno opterećene majke. Ono proizilazi iz jednog difuznog osjećanja neadekvatnosti kod ovih majki, što je vjerovatno odraz patrijarhalnog obrasca poimanja uloga, tako da ako njihovo dijete nije u redu da onda ni one nijesu sasvim u redu. Majke kojima je to jedino ili prvo dijete često se pitaju da li su one uopšte u stanju da imaju normalno potomstvo i teško se odlučuju na drugu trudnoću. One ne znaju gdje su pogriješile, ali kao da ih je to iskustvo uvjerilo da nijesu dovoljno dobre kao druge žene. Izgleda da je u crnogorskom mentalitetu, materinstvo, kako biološko, tako i socijalno postignuće.

Featherstone u svojoj knjizi „Različitost u porodici: život s djetetom sa smetnjama” (Featherstone H. 1980. *A difference in the family: life with a disabled child*, New York, Basic books) govori o „roditeljskoj onipotenciji” (pritom misli uglavnom na majke), odn. o jednoj fantaziji koja se nameće majkama, koju i same u velikoj mjeri njeguju, da su one odgovorne za sve. Majci se pripisuje obaveza da opskrbi svu brigu oko djeteta, a čak se smatra i da je ona ta koja oblikuje stavove ostalih u porodici i da se to kako ona prihvata dijete s razvojnim teškoćama reflektuje na druge i u cjelini na to kako će to dijete biti adaptirano u porodici i uopšte u svom okruženju. Prosto rečeno djetetovo mentalno zdravlje bi bilo prosta refleksija majčinog. Iako ima djelimično istine u ovim stavovima, to je suviše pojednostavljena formulacija realnosti, ali je istina da se majkama pripisuje ovakva moć i da ih i to između ostalog čini potpuno usmjerenim na dijete s razvojnim teškoćama, a s druge strane čini da se osjećaju neadekvatnim, što god da čine. Kako sva ova bolna osjećanja pogađaju oba partnera, ona stvaraju zid među njima, preko koga teško mogu da se “sretnu”, tako da partnerski podsistem biva ugrožen, što dalje vodi destabilizaciji čitavog sistema.

Savjetodavni rad s roditeljima, naročito u grupi, u tom smislu je vrlo dragocjen vid podrške. Roditelji su u prilici da razmijene iskustva jedni s drugima, što je nužno kako bi shvatili da su strah, tuga, iscrpljenost, usamljenost, ljutnja i krivica zapravo nešto što proživljavaju i mnogi drugi koji dijele slično iskustvo. Kroz takvu razmjenu osjećaju se manje usamljeno, a refleksija njihovih osjećanja i doživljaja u drugima, čini da ih mnogo jasnije mogu sagledati. Za mnoge od roditelja ovakve grupe su mjesto gdje njihov bol prvi put ispliva na površinu i gdje se usude skinuti maske koje su dugo nosili u strahu da ne izgube svoje dostojanstvo.

Rezultati koji su dobijeni na ovom uzorku, po pitanju ***porodične kompetencije***, odražavaju da se porodice djeteta s razvojnim teškoćama percipiraju kao manje kompetentne od porodica koje nemaju takvo dijete. Međutim, prosječni rezultati koji su izvedeni na skali koja mjeri ovaj domen

porodičnog funkcionisanja su u granicama nepatoloških vrijednosti po normama same skale. Dakle, možemo zaključiti da porodice djeteta s razvojnim teškoćama nijesu disfunkcionalne u ovom domenu iako je, u odnosu na porodice koje se ne suočavaju s ovakvim teškoćama, njihovo funkcionisanje manje kvalitetno. To je posebno izraženo u doživljaju majki i djece iz eksperimentalne grupe (u poređenju s kontrolnom grupom, t je značajan na nivou $p < 0,003$).

U literaturi se nailazi na oprečna gledišta o tome da li krize (kao što je rođenje djeteta s razvojnim teškoćama) čine porodice otpornijim ili vulnerabilnijim na ponavljanje kriza. Najčešće se spekulira s pretpostavkama da bi porodice s djetetom s razvojnim teškoćama mogle biti vulnerabilnije na krize koje se ponavljaju, jer je njihova cjelokupna zaliha za prilagođavanje osiromašena. Podaci koji su dobijeni u ovom istraživanju idu u prilog tome, iako postoje i suprotne gledišta, koja pretpostavljaju da bi ove porodice trebale biti otpornije, jer su, suočavajući se s posebnim teškoćama, razvile sposobnosti da odgovore na ekstra zahtjeve koji im se nameću.

Karakteristika porodica iz uzorka na kom je sprovedeno istraživanje je da su to porodice, koje se po teoriji o životnom ciklusu porodice, nalaze u periodu normativne krize, krize koja je pokrenuta normalnim razvojnim promjenama kakva je ulazak djeteta u adolescentni period. Svaki krizni period zahtjeva od porodice da se reorganizuje i da mobilizuje dodatne kapacitete, jer postojeći nijesu dovoljni da bi se ovladalo zahtjevima te nove faze i da bi sistem ponovo uspostavio ravnotežu. Već je poznata činjenica da hronično oboljenje postavlja i hronični set ekstra zahtjeva pred porodični sistem. Svakako da priroda tih zahtjeva varira u zavisnosti od tipa i težine oštećenja, ali bez obzira na to hronično stanje iscrpljenosti i stresa, koje rezultira iz svega toga, neminovno je. Zbog svega toga se članovi ovih porodica osjećaju manje kompetentnim u suočavanju s novim razvojnim zahtjevima i nesprenim da ovladaju njima. Značajno je istaći da su u pogledu porodične kompetencije percepcije svih članova porodice vrlo saglasne (visoka korelacija Pearson $r = 0,455$ sig. $0,012$ $p < 0,05$) i da je to jedini domen porodičnog funkcionisanja u kom se podgrupe i očeva i majki, eksperimentalne i kontrolne grupa značajno razlikuju.

U domenu sposobnosti **rješavanja konflikata**, porodice koje imaju dijete s razvojnim teškoćama, takođe se pokazuju inferiornim u odnosu na porodice koje nemaju takvo dijete, ali ni u ovom domenu rezultati ove grupe ispitanika ne upućuju na disfunkcionalnost njihovih porodica.

Roditeljstvo provocira brojne konflikte među partnerima i kad su djeca sasvim zdrava, a konflikt se još više pojačava kad je tu dijete s teškoćama. Imati dijete s razvojnim teškoćama, znači, donijeti puno delikatnih odluka oko kojih je često teško postići saglasnost.

Tokom savjetodavnog rada s ovim porodicama često su se pojavljivale teme neslaganja među partnerima oko toga kako vide budućnost djeteta, kako vide eventualnu institucionalizaciju djeteta, u kom svijetlu vide profesionalce i sl. I ne samo da su mišljenja o svim ovim stvarima podijeljena među njima, nego

često, svako od njih, tu podijeljenost osjeća i u sebi. Vrlo često svaki roditelj osjeća jaku ambivalenciju po pitanju nekog savjeta stručnjaka i svih drugih problema, a ta ambivalencija ih čini konfuznim i uznemirenim. To unutrašnje stanje najčešće ih i sprečava da čuju i uvažavaju mišljenja jedni drugih, a posebno, da čuju bolna osjećanja, usamljenost i razočarenje, koja stoje iza toga i koja oboje osjećaju. Nerazriješena lična ambivalencija, uz druge teškoće, kako su rezultati istraživanja potvrdili, s kojima se ove porodice suočavaju npr. neumješnost da komuniciraju na efikasan način i nespremnost da razmjenjuju bolna osjećanja, očekivano vode do smanjene kompetencije u rješavanju konflikata.

I rezultati dobijeni u podgrupi djece pokazuju da postoje znatne razlike između kontrolne i eksperimentalne grupe u percepciji njihovih porodica na subskali rješavanje konflikata. Prosječno viši rezultat kod eksperimentalne grupe govori da oni percipiraju veće prisustvo neriješenih konflikata u porodici, kao i to da procjenjuju svoje porodice manje uspješnim u razrješavanju konflikata, nego djeca iz kontrolne grupe.

Iz perspektive sistemski orijentisanih teoretičara **kohezija**, uzajamna povezanost, zajedništvo i privrženost članova porodice, možda je najznačajniji izvor za dobro funkcionisanje porodice. Poželjno porodično funkcionisanje u Beaversovom modelu, kako je već rečeno, ogleda se u balansiranju opozitnih polariteta. Tako na ovoj dimenziji porodične kohezivnosti treba izbalansirati odvojenost i zajedništvo.

Rezultati istraživanja pokazuju da je kohezija tj. porodični stil³ u obje grupe ispitanika prosječno centrifugalna i da, među njima nema statistički značajnih razlika, što je potvrdilo polaznu hipotezu.

³ **Porodični stil** se u Beaversovom modelu (Beavers W.R. 1976) odnosi na stepen centripetalnih i centrifugalnih kvaliteta u porodici, tj. na to da li članovi porodice zadovoljstvo crpe iz nje ili izvan nje.

Centripetalni stil dominira u porodicama čiji članovi zadovoljstvo nalaze više unutar porodice. Djeca iz ovih porodica se kasnije odvajaju.

Centrifugalni stil dominira kod porodica čiji članovi zadovoljstvo traže u spoljnjem svijetu. Djeca iz ovih porodica se ranije odvajaju, nego što je to uobičajeno.

Članovi centripetalnih porodica su manje povjerljivi prema svijetu van porodičnih granica, dok centrifugalni više vjeruju u aktivnosti i odnose van porodice. U ove dvije vrste porodica način na koji se nose sa osjećanjima je sasvim različit. U centripetalnim nastoje da suzbiju ili poriču neprijatna osjećanja, dok ih u centrifugalnim porodicama mnogo otvorenije izražavaju. U centrifugalnim porodicama se čak agresivnost podstiče, a osuđuje zavisnost i pasivnost. Ove dvije vrste porodica razlikuju se i po načinu predstavljanja u društvu – centripetalne porodice više računaju polazu na to kako izgledaju spolja i kako ih drugi vide, dok centrifugalne malo pažnje posvećuju tome.

Zdravlje sistema se ogleda u njegovoj fleksibilnosti tako da kompetentne porodice mijenjaju stil prema razvojnim potrebama tokom porodičnog životnog ciklusa. U začetku, porodica je optimalno centripetalna, jer takav stil bolje odgovara potrebama male djece, dok taj stil postaje više centrifugalna kako djeca odrastaju i traže više zadovoljstva van porodice.

Ovaj rezultat je kompatibilan s rezultatima originalne Timberlawn studije (Lewis, Beavers, Gossett & Phillips, 1976.), u kojoj je porodično funkcionisanje, takođe, interpretirano na osnovu Beaversovog modela, u kojoj se stil u porodicama s djetetom s razvojnim teškoćama, ocjenjuje kao centrifugalni. Oprečno ovim, rezultati brojnih drugih istraživanja upućuju na generalni zaključak da bolest i razvojna teškoća imaju tendenciju da individualni i razvojni proces porodice guraju ka tranziciji i povećanoj koheziji. Ali ta tendencija zavisi, ipak, od specifičnog tipa i vremenske faze hroničnog stanja, kao i od individualne i porodične životne strukture, stila i razvojnog stadijuma. Rolland (Rolland, 1999), takođe, u razmatranju mogućeg uticaja hroničnog oboljenja na dinamiku i odnose u porodici, pretpostavlja da se centripetalne tendencije u porodici povećavaju u trenutku suočavanja sa saznanjem o bolesti ili kada bolest, zbog svoje prirode, zapada u kritičnu fazu razvoja. Zabilježeno je da, što se tiče stepena kohezije, period kad se porodica suočava s hroničnim poremećajem nekog člana jako liči na period kada dobija novog člana tj. period podizanja djeteta. Oba ova značajna događaja pokreću porodicu na povlačenje unutra. Ako početak hronične bolesti koincidira s periodom podizanja djeteta u porodičnom životnom ciklusu, ovi događaji mogu pojačati jedan drugi i porodica može biti konstantno zablokirana u toj fazi tj. u nemogućnosti da podržava separaciju i individuaciju. Kod porodica koje funkcionišu na granici prije nego se bolest pojavi, ova vrsta uzajamnog djelovanja može biti okidač za proces „bježanja”, što dovodi do kompletne porodične disfunkcionalnosti. S druge strane, ako početak bolesti koincidira s periodom odvajanja djeteta od porodice ili poslije perioda odvajanja, kada je centrifugalna tendencija dominantna, takav događaj može izbaciti porodicu iz prirodnog slijeda. Autonomija i individuacija svakog člana biće ugrožene. Psihosocijalnim zahtjevima poremećaja cijela porodica biva vraćena unazad, na stadij nalik onom kod podizanja djeteta s jakim centripetalnim tendencijama. Ako je porodica premobidno bila fuzionirana ili isprepletana, nepodržavajuća za zdrave procese separacije njenih članova, hronični poremećaj može služiti kao opravdan razlog za vraćanje na „siguran“, centripetalni period.

Uvažavajući ove teorijske pretpostavke, ali i karakteristike uzorka ovog istraživanja, ipak je bilo više razloga da se ne pretpostavi da će funkcionisanje porodica djece s razvojnim teškoćama, u domenu kohezije, biti neadekvatno izbalansirano. To su porodice s djetetom adolescentne dobi, kada je prirodno pojačana potreba za individuacijom, separacijom i autonomijom. Osim toga, u najvećem broju ovih porodica i djeca s razvojnim teškoćama su poodrasla, tako da su na izvjestan način prošli fazu prilagođavanja i ustanovili rutine u vezi s tom teškoćom. I na kraju priroda razvojnih teškoća, koju imaju djeca iz ovih porodica, je takva da se može okarakterisati hroničnim tokom, i da je ne karakterišu iznenadne krize, tako da nije bilo ni teorijski osnova da se pretpostavi tendencija vraćanje na centripetalni stil u ovim porodicama. I zaista,

rezultati ovog istraživanja su pokazali da porodice u Crnoj Gori, porodice s adolescentnim djetetom, kako one koje imaju, tako i koje nemaju dijete s razvojnim teškoćama, imaju sličan stil, u granicama centrifugalnog, što se, s obzirom na stadij razvojnog ciklusa pojedinca i porodice, može označiti adekvatnim.

Detaljnija analiza dobijenih podataka na ovoj podskali kohezije nam daje još uvida koji bi mogli biti preporuka za dalja istraživanja. Naime, vidjeli smo da po pitanju kohezije nema statistički značajnih razlika između porodica koje imaju dijete s teškoćama i onih koje nemaju, ali je primjetno da su prosječne vrijednosti kod porodica s djetetom s razvojnim teškoćama više i znače jaču centrifugalnu tendenciju. Slijedeći Beavers-model i norme korištene skale, a imajući u vidu razvojni ciklus porodice, može se reći da je u ovom domenu funkcionisanje porodice s djetetom s razvojnim teškoćama bolje izbalansirano. Ovaj podatak ohrabruje i navodi na zaključak da se životni ciklus ovih porodica normalno odvija, da ih teškoća s kojom se suočavaju ne remeti na način da uzrokuje stagnaciju ili vraćanje ka više centripetalnom stilu, koji karakteriše ranije razvojne faze i pojedinca i porodice.

Dalja analiza rezultata u podgrupama pokazuje da se u percepciji ovog domena funkcionisanja statistički značajne razlike opažaju samo u poređenju očeva iz kontrolne i eksperimentalne grupe i da ti rezultati potvrđuju prethodni zaključak, da su porodice djeteta s razvojnim teškoćama, u ovom domenu, funkcionalnije. Prosječni rezultati kod očeva koji nemaju dijete s razvojnim teškoćama evidentno ukazuju na percipirani viši nivo kohezivnosti i veću zavisnost među članovima porodice, što svakako nije dinamika koja će podržati neophodne procese individuacije kod njihovih adolescenata.

Sa stanovište sistemski orijentisanih teorija organizacija u porodici je jako bitan resurs, a u to je uključeno i postojanje jasnih granica među generacijama, s jasnom hijerarhijom, što omogućava da se donose odluke, uspostavi i održava disciplina djece. Analizirajući rezultate na skali **liderstva** možemo vidjeti da među eksperimentalnom i kontrolnom grupom nema bitnih razlika, ali sam rezultat u grupama, u ovom domenu, kao i u domenu porodične kohezije, govori više u prilog kvalitetnijem funkcionisanju u porodicama eksperimentalne grupe. Isticanje i analiza ovih rezultata kontrolne grupe svakako nije predmet ove studije, ali može biti koristan nagovještaj potrebe da se ubuduće više usmjerimo na ove teme.

Kako je rečeno na početku rada, u istraživanju se razmatrala i povezanost nekih nezavisnih varijabli i porodičnog funkcionisanja, te ćemo ovdje izdvojiti neke od tih rezultata i zaključaka.

Kada je u pitanju pol djeteta sa smetnjama, pokazalo se da se značajnije odražava na porodično funkcionisanje ukoliko je dijete ženskog pola. Posebno se osjetljivim pokazao domen porodične kompetencije/zdravlja, kako su ga percipirali očevi. Rezultati koji su dobijeni na ovom uzorku oprečni su

empirijskim nalazima dobijenim na uzorcima iz drugih kultura, za koje se pretpostavlja da manje robuju tradicionalnoj glorifikaciji muškog potomka. Vjerovatno bi ovaj rezultat vrijedilo dalje provjeravati i interpretirati i sa stanovišta selfkoncepta i značenja, tj. narcističke povrede koju otac doživljava u zavisnosti od toga da li je dijete s razvojnom teškoćom muško ili žensko.

Kad je u pitanju starost djeteta s razvojnim teškoćama u ovom istraživanju nijesmo dobili statistički značajne pokazatelje, ali se pokazuje tendencija opadanja porodične kompetencije što je dijete s razvojnim teškoćama starije. Polazna hipoteza istraživanja koja se zasnivala na rezultatima mnogih drugih studija, da će slabije funkcionisati porodice čije je dijete s razvojnim teškoćama na mlađem uzrastu, pokazala se neopravdanom. Dobijeni rezultat je suprotan i uvidima koji su proizlazili iz iskustva u savjetodavnom radu s roditeljima. Roditelji su najčešće saopštavali o najmučnijem periodu djetetovog ranog odrastanja kad je sve bilo vrlo nejasno, čak i sama dijagnoza, što je kod roditelja stvaralo veću konfuziju i nesnalaženje. Vremenom sve jasniji postaje stepen teškoće i djetetova perspektiva i bilo je za očekivati da se i porodica bolje adaptira na te uslove. Sem toga, starije dijete ovlada nekim vještinama samopomoći, tako da se smanjuje briga oko njega. Odraslije dijete s razvojnim teškoćama se procjenjuje više kroz neke socijalne vještine i postignuće, a ne samo kroz intelektualno i školsko postignuće, što daje mogućnost da se bolje kotira u društvu, a to i roditeljima donosi neku gratifikaciju. Sve ovo bi trebalo da se odrazi na kompetenciju i funkcionisanje cijelog sistema, pa je bilo logično pretpostaviti da će i u ovom uzorku porodice koje imaju starije dijete pokazivati bolje funkcionisanje u odnosu na porodice s mlađim djetetom. Ovakav rezultat, suprotan očekivanom, može se objasniti jedino situacionim faktorima koji nažalost određuju stvarnost i perspektive ovih porodica u Crnoj Gori. A perspektive, kad su u pitanju djeca s razvojnim teškoćama vrlo su neizvjesne za neku doglednu budućnost i to je ono što roditelje najviše brine i opterećuje. Za pretpostaviti je da roditelji mlađe djece gaje nade, kako po pitanju perspektive same teškoće, tako i po pitanju mogućnosti djetetovog zbrinjavanja ili osamostaljivanja, a kako dijete odrasta biva sve bolnije suočavanje s realnošću u kojoj se te nade pokazuju iluzornim, jer okolnosti, manje-više, ostaju nepromjenjene. Osim toga, resursi, i emocionalni i materijalni u porodicama sa starijim djetetom, bivaju već iscrpljeni, jer je podrška u širem porodičnom i socijalnom sistemu oskudna. Onda kada bi se očekivalo, u normalnom razvojnom ciklusu porodice, da je ona ostvarila svoju osnovnu funkciju podizanja djece, ove porodice se upravo srijeću s najvećim teškoćama i brigama oko toga kakva je perspektiva djeteta s razvojnim teškoćama, šta će biti s njim/njom kad roditelja više ne bude.

S tim se sigurno mogu dovesti u vezu i rezultati koji su se evidentirali u podgupi očeva eksperimentalne grupe, koji su stariji od 50 godina. Oni percipiraju porodično funkcionisanje manje kvalitetnim u svim domenima, u poređenju s mlađim očevima ili očevima iz kontrolne grupe. Na subskalama

afektivne ekspresivnosti i rješavanja konflikata vidimo da stariji očevi, i kontrolne i eksperimentalne grupe, percipiraju porodično funkcinisanje slabijim i to se, vjerovatno, može pripisati osobenostima njihovog individualnog životnog ciklusa i ciklusa u kom su djeca ovih porodica, te osobenih karakteristika oba ta životna ciklusa, koje mogu biti uzrok intenzivnijih konflikata u porodici i emocionalnog udaljavanja. Međutim na subskali porodične kompetencije/zdravlja, kao i na rezultatima totalnog skora na skali SFI, starost je varijabla koja se pokazala značajnijom samo za očeve iz eksperimentalne grupe. Kad je riječ o očevima iz kontrolne grupe vidimo da na subskali kompetencije/zdravlja, ne postoje razlike s obzirom na njihovu starost, a kod total skora, čak stariji očevi percipiraju porodice funkcionalnijim od mlađih očeva. Indikativan rezultat starijih očeva iz eksperimentalne grupe, može se interpretirati njihovim ličnim osjećanjem straha od gubitka vitalnosti i moći u situaciji kad nijesu još završili neke od bitnih zadataka vezanih za roditeljsku ulogu, a tiču se brige za dijete s razvojnim teškoćama.

Stepen, odn. težina razvojne smetnje djeteta nije povezana s percepcijom porodičnog funkcionisanja kod članova porodica iz ovog uzorka. U podgrupi majki se mogu uočiti izvjesne razlike, u smislu da majke djece s lakšim razvojnim teškoćama percipiraju kompetentnijim svoje porodice od majki čija djeca imaju umjerene ili teške smetnje. Ovo ne bi trebalo da nas iznenađuje jer te majke imaju donekle potporu u sistemima van porodice, za razliku od majki iz druge dvije podgrupe.

U ovom radu razmatrana je i povezanost percepcije porodičnog funkcionisanja s nekim nezavisnim varijablama koje odražavaju socijalni status roditelja, npr. zaposlenost/nezaposlenost, stepen obrazovanja i sl. Generalno, ni jedna od tih varijabli se nije pokazala značajnom, ni za majke, ni za očeve.

Sveukupni rezultati i zaključci proizašli iz istraživanja i iskustva u radu s roditeljima, opominju da je neophodno sistematizovano uključivanje roditelja u neke organizovane oblike pružanja psihološke pomoći, jer je poznata činjenica i osnovni postulat systemske porodične teorije, da promjena u jednom elementu sistema mijenja čitav sistem, što znači da hronično oboljenje jednog člana porodice ima onesposobljavajuće efekte za čitav sistem. To je slikovito u zapažanju Viktorije Hayden u njenoj autobografskoj analizi uticaja hendikepa na porodicu, gdje kaže: „Svi članovi moje porodice su ometeni. Ali uglavnom ljudi prepoznaju samo ometenost moje gluve sestre“ (Hayden.V. *“The other children”* u Klein D.S. & Schleifer J.M. 1993. *“It isn't fair!: siblings of children with disabilities”* p.91. Westport, Conn.: Bergin & Garvey)

Literatura:

- Beavers W.R. and Hampson R.B (1993.) *Measuring Family Competence: The Beavers Systems Model*, “Normal Family Processes”, Froma Walsh; (2nd ed..) p.82. New York: Guilford Press.
- Beavers W.R. and Hampson R.B. (1990.) *Successful Families: Assessment and Treatment*. New York, W.W. Norton.
- Beavers J., Hampson, R.B., Hulgus Y.F & Beavers W.R (1986.) *Coping in families with a retarded child*. Family Process, No.25. p. 365-378.
- Beavers W.R., Hampson R.B. & Hulgus Y.F. (1985.) *Commentary: The Beavers Systems approach to family assessment*. Family Process No.24. p. 398 –405.
- Bertalanffy L. (1968) *General Systems Theory: Foundation, Developments, Applications* Braziller, New York.
- Binstock Cathy (1997.) *After Your Child Diagnosis* , Manassas, VA., E.M. Press.
- Bogdan R. & Biklen S. (1982.) *Oualitative research for education: An Intriduction to theory and methods*. Boston: Allyn&Bacon Inc.
- Boss P. (1987.) “*Family Stress*”, u Sussman M.B and Steinmety S.K. *Handbook of Marriage and the Family*. New York: Plenum Press p. 835-859.
- Carter B. & Mc Goldrick M. (1989.) *The changing family life cycle*, 2 ed. Boston, Allyn & Bacon.
- Carter B. & Mc Goldrick M. (1999.) *The expanded Family Life Cycle – Individual, Family and Social Perspective*, 3 ed. Boston, Allyn & Bacon.
- Drattell Alan (1996.) *The Other Victim* , California, Santa Ana, Seven Lock Press
- Featherstone, H. (1980.) *A difference in the family: life with a disabled child*, New York, Basic books.
- Fortier L.M. and Wanlass R.L. (1984.) *Family crisis following the diagnosis of a handicapped child*. Family Relations 33,p.12-24.
- Hampson B. R. (1988.) *The Assessment of Competence in Families with retarded child*, Journal of Family Psychology, 1988. vol 2. No. 1.p. 32-53.
- Hampson R.B, Hulgus Y. F. & Beavers W.R. (1991.) “ *Comparisons of Self-Report Measures of the Beavers Systems Model and Olson’s Circumplex Model*” Journal of Family Psychology, vol.4. No.3. p.326-340.
- Hampson R.B., Hulgus Y.F & Beavers W.R (988.) *The assessment of family competence from insiders’ and outsiders’ perspectives*. SAGE Publications: Paper presented at Southwest Society for Research in Human Development, New Orleans.
- Hampson R.B., Timothy H.L. & Beavers W.R (1994.) *Age-of-recall effects on Family-of-origin ratings*, Journal of Marital and family Therapy, vol.20. No.1. p. 61-67.
- Kilcarr P. (2001.) *When a Sibling is “Different”, Voices From Fatherhood: Fathers, Sons and AD/HD*, Georgetown University, Washington.

- Klein D.S. & Schleifer J.M. (1993.) *It isn't fair!: siblings of children with disabilities*, Westport, Conn.: Bergin & Garvey.
- Lavin L. J. (2001.) *Special Kids need Special Parents*, New York, A Berkley Book
- Longo D.C. and Bond L. (1984.) *Families of the handicapped child: research and practice*. Family Relations, 33.p. 57-65.
- Mattessich P. and Hill R. (1987.) “*Life Cycle and the Family Development*” *Handbook of Marriage and the Family*. New York: Plenum Press, p. 437-470.
- Milojković M.; Srna J.; Mićović R. (1997.) *Porodična terapija*, Centar za brak i porodicu, Beograd.
- Minuchin S. (1974.) *Family & Family Therapy*; Cambridge, MA: Harward University Press.
- Mitić M. (1996.) *Porodica i stress - njegove osobenosti i način prevladavanja*, doktorska disertacija, Filozofski fakultet Beograd.
- Naseef A. R. (1989.) *How Families Cope Successfully with Handicapped Child: A Qualitative Study*; ERIC Document Reproduction Service, Washington
- Naseef, A. R. (2001.) *Special Children Challenged Parents*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co.
- Patterson M. J. (1991.) *A family systems perspective for working with youth with disabilities*, Pediatrician No.19; p. 129-141.
- Patterson, M. J. & Garwick W. A. (1991.) *The impact of chronic illness on families: a family systems perspective*. Pediatric Annals No.20.p.491-503.
- Rolland J.S. (1988.) *A Conceptual Model of Chronic and Life-Threatening Illness and Its Impact on Families*, u Chilman C.S., Nunnally E.W. & Cox, F.M. *Chronic Illness and Disability*, Newbury Park: SAGE Publications
- Rolland J.S. (1999.) *Chronic Illness and the Family Life Cycle*. In Carter B. & McGoldrick M. –*The Extended family Life Cycle*. (third ed.) Boston: Allyn & Bacon
- Rolland J.S. (1994.) *Families, Illness and Disabilities* (chep. 1, 2, 3, 4, 6 and 9). New York: Basic Books.
- Rolland J.S. (1993.) *Mastering family challenges in serious illness and disability*. In Walsh F. *Normal Family Processes* 2.ed. New York: Guilford. p.444-473.
- Smith T. W. & Nicassio P. M. (1995) *Psychological Practice: Clinical Application of the Biopsychosocial Model*. In Nicassio, P. M. & Smith, T. W. (eds.) *Managing Chronic Illness: A Biopsychosocial Perspective*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Steinberg L. (1996.) *Adolescence*. New York: Mc Graw-Hill, Inc.
- Vlajković J. (1992.) **Životne krize i njihovo prevazilaženje**. Nolit, Beograd.

FAMILIES COPING WITH THE CHILD WITH DISABILITIES IN MONTENEGRO

Abstract:

This paper presents the research findings aimed at special ways of functioning in such families and determine what aspects might not function well or are of less quality in relation to those families that have children without any disabilities. The research was designed to include both types of families where families that have children without disabilities are control group and families that have children with disabilities – experimental group. Sample was composed of 60 families, i.e. 180 active subjects, because the data gathered from the couple and their child from Montenegro (in families that are experimental group, active subjects were children without disabilities). The research was based on models of family systems theory (Rolland J.S. and Beavers W.R.) and instrument used for data gathering (SFI-Self-Report Family Inventory) based also on Beavers systematic model. The results show that functioning of the families that have children with disabilities is much different in many aspects in comparison to families that do not have children with disabilities and in spite of such differences none of the families could be defined as dysfunctional. Results on all subscales that assess important domains of family functioning (health/competence, coherence, communication, conflict resolution, emotional expressiveness and leadership), in the case of this sub-sample i.e. child's family with disabilities are within balance limits values, average functionality, in compliance to the norms of the applied scale. The sole exception in that sense are the results related to fathers of the families with children with disabilities, in the domain of family communication.

Key words: family, family systems theory, family functioning, child with disabilities.

Romana S. ROMANOV¹

Mara B. KERIĆ²

Branislava GARUNOVIĆ³

Vlasta LIPOVAC⁴

MORFOLOŠKE KARAKTERISTIKE I MOTORIČKE SPOSOBNOSTI SLIJEPIH I SLABOVIDIH UČENIKA UZRASTA OD 12 DO 15 GODINA

Rezime:

Redovna fizička aktivnost od ključnog je značaja za održavanje mišićnog tonusa, fleksibilnosti, strukture i funkcije zglobova kao i opšte funkcionalnosti organizma. Uprkos svim benefitima koje donosi fizička aktivnost, učešće djece sa oštećenjem vida u fizičkim aktivnostima je ipak ograničeno, oni su u lošijoj formi i kod njih je gojaznost više prisutna nego što je to slučaj sa njihovim vršnjacima tipične populacije. Cilj ovog rada je da identifikuje nivo motoričkih sposobnosti i morfoloških karakteristika slijepih i slabovidih učenika osnovne škole, te da se utvrde eventualne razlike po polu za ispitanu populaciju. Istraživanje je transverznog karaktera, sprovedeno je u Osnovnoj školi za slijepe i slabovide učenike „Veljko Ramadanović“ iz Zemuna. Uzorak ispitanika činilo je 28 učenika, oba pola (11 djevojčica, 17 dječaka), uzrasta od 12 do 15 godina. Visok indeks tjelesne mase koji se najčešće javlja u populaciji slijepe i slabovide djece nije slučaj kod ispitanika u ovoj studiji. U ovoj studiji, procjenjivane varijable motoričkog prostora u populaciji slijepih i slabovidih dječaka i djevojčica, ne ukazuju na statistički značajne razlike osim u varijabli za procjenu opšte fleksibilnosti tijela. U prilog ovoj činjenici, pored bolje opšte fleksibilnosti koju ostvaruju osobe ženskog pola, slijepe i slabovide djevojčice radije uzimaju učešće u vježbama istezanja na časovima fizičkog vaspitanja.

Ključne riječi: slijepa i slabovida djeca, fizička forma, fizičko vaspitanje.

¹ Romana S. Romanov, Fakultet za sport i turizam, Novi Sad

² Mara B. Kerić, Fakultet za sport i turizam, Novi Sad

³ Branislava Garunović, OŠ „Veljko Ramadanović“, Zemuna

⁴ Vlasta Lipovac, Visoka škola strukovnih studija za vaspitače, Kruševac

UVODNA RAZMATRANJA

Opšte je poznata činjenica da sport i fizička aktivnost mogu obezbijediti značajne zdravstvene benefite koji se dovode u vezu sa rastom i razvojem. Redovna fizička aktivnost je od ključnog značaja za održavanje mišićnog tonusa, fleksibilnosti, strukture i funkcije zglobova kao i opšte funkcionalnosti organizma. Adekvatan nivo mišićne snage i izdržljivosti pozitivno utiču na povećanje koštane mase, prevenciju povreda usljed pada i veću sposobnost za obavljanje svakodnevnih aktivnosti (Murphy, 2008). Funkcionalnost organizma i radni kapacitet u kauzalnoj je vezi sa dnevnim životnim aktivnostima populacije djece sa poteškoćama u razvoju, posebno slijepa i slabovide djece. Nasuprot, mnogobrojne posljedice fizičke neaktivnosti u vezi su sa nizom zdravstvenih problema, uključujući lošu cirkulaciju, smanjenu kardiovaskularnu sposobnost organizma, manju koštanu masu, ali i stvaranje nepovoljne slike o sebi te nesamostalnošću tokom dnevnih životnih aktivnosti.

Uprkos svim benefitima koje donosi fizička aktivnost, učešće djece sa oštećenjem vida u fizičkim aktivnostima je ipak ograničeno, oni su u lošijoj formi i kod njih je gojaznost više prisutna nego što je to slučaj sa njihovim vršnjacima tipične populacije. Može se reći da djeca koja se nalaze u inkluzivnoj klimi, ipak, teže ulaze u obrazac socijalnog života, što se naravno odnosi i na slabovidu djecu. Strah od povrede veoma često predstavlja prepreku učešću u fizičkim aktivnostima. Slabovida djeca se malo kreću, vrlo slabo stiču motorne spretnosti i navike, zbog toga su neokretna i naročito bojažljiva pri novoj vježbi ili pokretu u nepoznatom prostoru (Kabel, 1972). Ponekad se precjenjuju rizici i prenebregnu dobre strane koje fizička aktivnost donosi djeci sa oštećenjem vida. Precijenjeni rizici sputavaju normalno kretanje navedene djece. Bul (Buell, 1950a; Buell, 1950b) je utvrdio da su slijepa i slabovida djeca koja su prezaštićena od starane roditelja postizala slabije rezultate od svojih videćih vršnjaka u trčanju, skakanju i bacanju. Sermejev ukazuje da nedostatak vježbanja utiče ne samo na smanjenje funkcionalnih sposobnosti nervno-mišićnog aparata već i na funkcije vidnog aparata (prema: Grbović, 2005). Semenov (prema: Grbović, 2005), objašnjava ovaj stav i kaže, da pri aktivizaciji srčanog, krvnog i disajnog sistema dolazi do poboljšanja cirkulacije krvi, aktivira se razmjena i trofični procesi u organima vida, povećava se radna sposobnost cilijarnog mišića i ojačava sklera oka. Upravo precijenjeni rizici, koji nijesu uvijek u fundamentu potvrđeni, samo otežavaju socijalni život te djece, tako i njihovu fizičku aktivnost, koja nedvojbeno utiče i na njihov zdravstveni život.

Analizom relevantne literature koja u prvi plan ukazuje na značaj i primjenu fizičke aktivnosti (primjena programiranih fizičkih aktivnosti) može se uočiti nedovoljno postojanje studija koje se bave sposobnostima slijepa i slabovide djece pa i odraslih. Što u cjelini govori o velikom nedostatku istraživanja iz polja inkluzije, a tako i djece koja su slijepa ili slabije vide.

Metodološka nepotkovanost, u smislu broja istraživanja, ukazuje nam na nedovoljnost interesovanja ove tematike. Mali broj istraživanja u svijetu za cilj je imalo analizu fizičke forme, gdje rezultati jasno ukazuju da je nivo fizičke forme osoba oštećenog vida koje se bave redovnom fizičkom aktivnošću jednak nivou fizičke forme osoba koje nemaju oštećenje vida (Blessing et al., 1993; Gleser et al., 1992; Lee, Ward & Shephard, 1985; Williamset al., 1996), što govori u prilog primjene fizičke aktivnosti. Sa druge strane ispitivana populacija slijepa i slabovide djece, kako u svijetu, tako i u našoj zemlji, u fokus stavlja uticaj aktivnosti na fizičku formu (Grbović, 2007) gdje pokazatelji ukazuju da slijepa i slabovida djeca zaostaju za svojim vršnjacima tipične populacije, u ravnoteži, gipkosti i opštoj izdržljivosti.

Kada je reč o nastavi fizičkog vaspitanja i učešću slijepa i slabovide djece, rad ima svoje određene specifičnosti i zahtjeve. Da bi čas bio kvalitetan nastavnik mora da posjeduje znanje iz metodike koja se odnosi na rad sa ovom populacijom. Mora biti upoznat sa zdravstvenim stanjem svojih učenika i da poštuje higijensko-bezbjednosne mjere (Eškirović, 2002). Iz svega navedenog proizilazi da rad sa slijepom i slabovidom djecom zahtijeva visok nivo angažovanosti i specifične stručne ekspertize nastavnika, a naročito kada je riječ o razumijevanju percepcije prostora slijepog i slabovidog djeteta. To se posebno odnosi na dijagnostifikaciju stvarnog stanja i individualizacioni pristup određenoj vrsti stanja i poremećaja. Slabovide učenike u nastavi fizičkog vaspitanja prati niz barijera, u smislu posmatranja pa i izvođenja fizičkih vježbi, usljed objektivnih teškoća u vizuelnom opažanju i vizuelnoj kontroli (Eškirović i sar., 2001).

Cilj ovog rada je da identifikuje nivo motoričkih sposobnosti i morfoloških karakteristika slijepih i slabovidih učenika osnovne škole, te da se utvrde eventualne razlike po polu za ispitivanu populaciju.

METOD RADA

Ovo istraživanje je transverzalnog karaktera, sprovedeno je u Osnovnoj školi za slijepa i slabovide učenike „Veljko Ramadanović“ iz Zemuna. Uzorak ispitanika činilo je 28 učenika, oba pola (11 djevojčica, 17 dječaka), uzrasta od 12 do 15 godina. Istraživanje je sprovedeno tokom nastavnog procesa u fiskulturnoj sali u prije podnevnim časovima. Procedura sprovođenja testova detaljno je objašnjena, a tamo gdje je bilo potrebe radilo se dodatno pojašnjavanje kako bi slijepi učenici stekli prostornu predstavu i kako slabovidi učenici ne bi bili u prednosti.

Procjenjivane vrijednosti pojedinih prostora uzete su na osnovu “Eurofit” baterije testova. Morfološki prostor procjenjivan je sa 2 varijable: tjelesna masa (TM) i tjelesna visina (TV) i računat je indeks tjelesne mase (ITM). Motorički prostor procjenjivan je sljedećim varijablama: flamingo balans test (FL), taping rukom (TAP), pretklon u sjedu (PRET), skok u dalj iz mjesta (SKOK), stisak

šake - lijeva/desna (DIND/DINL), ležanje – sjed (TRB), izdržaj u zgibu (ZGIB), trčanje 20m tamo ovamo sa ubrzanjem (shuttle run) (SHTR).

Dobijeni rezultati analizirani su na osnovu deskriptivnih statističkih parametara: aritmetička sredina (AS), standardna devijacija (SD), medijana, minimalna, odnosno maksimalna ostvarena vrednost. Za analizu razlika po polu korišćen je Studentov-t test. Svi podaci su obrađeni statističkim paketom SPSS, a procjenjivani nivo statističke značajnosti za p vrednost iznosio je 0,05.

REZULTATI I DISKUSIJA

U tabeli 1, data je distribucija rezultati za procjenjivane varijable morfološkog prostora (tjelesne mase, tjelesne visine i indeksa tjelesne mase) ispitanika po polu. Na osnovu rezultata uviđa se da nema statistički značajne razlike između dječaka i djevojčica ni za jednu od procjenjivanih varijabli. Što znači da se rezultati ne razlikuju prema polu

Tabela 1. Statistički parametri varijabli za procjenu morfološkog prostora u odnosu na pol

	pol	N	AS	SD	Med.	Min.	Maks.	p
TV	dječaci	17	159.76	13.55	158.00	140	188	,450
	djevojčice	11	156.45	7.98	159.00	142	165	
	Σ	28	158.46	11.63	158.50	140	188	
TM	dječaci	17	48.71	13.85	50.00	29	80	,905
	djevojčice	11	49.27	9.76	50.00	36	65	
	Σ	28	48.93	12.21	50.00	29	80	
ITM	dječaci	17	18.75	3.27	18.65	12.9	25.2	,322
	djevojčice	11	19.99	2.82	19.78	16.7	25.7	
	Σ	28	19.24	3.11	18.81	12.9	25.7	

Rezultati koji se dovode u vezu s procjenom motoričkog prostora dati su u tabeli 2.

Tabela 2. Statistički parametri varijabli za procjenu morčkog prostora u odnosu na pol

	pol	N	AS	SD	Med.	Min.	Maks.	p
DIND	dječaci	17	10.03	4.52	8.50	5.5	22.0	,991
	djevojčice	11	10.05	2.10	10.50	6.0	12.5	
	Σ	28	10.04	3.70	9.750	5.5	22.0	
DINL	dječaci	17	10.42	4.43	9.000	5.0	22.0	,975
	djevojčice	11	10.45	1.89	11.00	7.0	12.5	
	Σ	28	10.43	3.60	10.25	5.0	22.0	
SKOK	dječaci	17	116.13	58.50	126.70	26.0	201.7	,145
	djevojčice	11	84.84	54.82	92.50	12.0	177.0	
	Σ	28	103.84	58.15	106.90	12.0	201.7	
ZGIB	dječaci	17	22.00	22.81	10.00	0	73	,710
	djevojčice	11	16.27	20.00	10.00	1	59	
	Σ	28	19.75	21.56	10.00	0	73	
TAP	dječaci	17	20.59	8.17	18.00	11	37	,940
	djevojčice	11	20.82	10.94	16.00	14	51	
	Σ	28	20.68	9.16	18.00	11	51	
FL	dječaci	17	8.24	10.59	.00	0	26	0,148
	djevojčice	11	1.91	5.41	.00	0	18	
	Σ	28	5.75	9.34	.00	0	26	
TRB	dječaci	17	18.59	8.28	20.00	0	31	,204
	djevojčice	11	15.36	5.32	17.00	7	24	
	Σ	28	17.32	7.33	18.00	0	31	
PRET	dječaci	17	17.79	7.10	17.30	8.4	31.0	,001
	djevojčice	11	27.06	7.13	26.90	16.0	37.5	
	Σ	28	21.43	8.32	20.40	8.4	37.5	
SHTR	dječaci	17	3.61	1.94	3.30	1.1	7.5	,351
	djevojčice	11	3.01	1.69	2.70	1.1	7.1	
	Σ	28	3.38	1.84	2.80	1.1	7.5	

Na osnovu uvida, dobijene vrijednosti za sve procjenjivane varijable motoričkog prostora, iskazuje se statistički značajna razlika samo u jednoj varijabli. Statistički značajna razlika javlja se za varijablu pretklon tupa (PRET), odnosno za osnovni faktor pokretljivost u zglobu kuka procjenjujući opštu fleksibilnost tijela. Razlika koja se javlja je u korist djevojčica.

Ako dobijene podatke uporedimo sa sličnim radovima (malobrojnima, uglavnom stranih autora) koji su za cilj imala procjenu morfoloških karakteristika i motoričkih sposobnosti slijepe i slabovide djece pa i radova za tipičnu populaciju starijeg osnovnoškolskog uzrasta (od 12 do 15 godina), uočavamo sljedeće:

Li i saradnici (1985) u svom istraživanju otkrivaju da su slijepa djeca niža i lakša u odnosu na tipičnu populaciju koja vidi. Ovaj zaključak se slaže i sa našim rezultatima. Poredeći dobijene rezultate sa rezultatima koje je objavio Pokrajinski zavod za sport (2010), dječaci i djevojčice oštećenog vida su lakši i niži od dječaka i djevojčica tipične populacije. Ovakvo stanje može biti posljedica toga što se slijepi i slabovidi često rađaju prije vremena. Otkriveno je da slijepa i slabovida djeca imaju i manju tjelesnu masu donjih ekstremiteta od tipične populacije (Wyatt, 1997), ali su podijeljena mišljena kada je riječ o procentu tjelesne masti dobijene putem mjera kožnih nabora. Grupa autora (Blessing et al., 1993; Hopkins et al., 1987; Jankowski & Evans, 1981) ukazuje da je procenat tjelesne masti nešto viši kod populacije slijepih i slabovidih, te ukazuju da je u ovoj populaciji izražen i visok indeks tjelesne mase. Ipak, visok indeks tjelesne mase u populaciji slijepe i slabovide djece koji se može dovesti u vezu sa smanjenim nivoom fizičke aktivnosti nije slučaj kod ispitanika u ovoj studiji.

Kada je riječ o rezultatima ove studije, ali i drugih studija koja se dovode u vezu sa motoričkim sposobnostima slijepe i slabovide djece a u odnosu na djecu istog uzrasta tipične populacije, u korist su djece tipične populacije (Alibegović & Jablan, 2009). U pojedinim istraživanjima (za procjenjivanu varijablu SKOK) gdje se javljaju eventualne razlike u korist slijepe i slabovide djece su veoma sporadične (Garunović, 2015). Ako rezultat dobijen u ovoj studiji poredimo sa datim preporukama za tipičnu populaciju djece uzrasta od 12 do 15 godina (Ahmetović i sar., 2015), uviđamo da su ispitanici u ovoj studiji ostvari rezultate znatno ispod prosjeka.

Kada je riječ o brzini alternativnih pokreta (varijabla TAP), na osnovu dobijenih rezultata može se uočiti da učenici oba pola imaju manje vrijednosti od njihovih vršnjaka tipične populacije. Sermejev (prema: Grbović, 2005) ukazuje da, na brzinu, koordinaciju, izdržljivost i ritam pokreta oštećenje vida ima veliki uticaj, a Zemcova (Zemcova, 1975) tvrdi da je kod djece oštećenog vida motorni razvoj usporen. Grbović (2005) takođe smatra da su pokreti pri izvođenju tapinga, rezultat nedozrelosti motorike i čestih pojava nuskretnji prilikom izvođenja testa. To su pokreti naginjanja glavom, cijelim tijelom ili ramenom dok se izvodi pokret rukom.

Za varijablu izdržaj u zgibu (ZGIB), testiranje ravnoteže (FL) i trčanje 20 metara (shuttle run) (SHTR) nema statistički značajne razlike po polu. Kada je riječ o djeci koja nemaju oštećenje vida, na testu održavanja ravnoteže (FL) pokazuju bolje rezultate od slijepa i slabovidne djece. Slijepi i slabovidni pokazuju izuzetne poteškoće u zadržavanju ravnotežnog položaja (Bouchard & Tetreault, 2000). Kod slijepih se ravnoteža razvija uz pomoć motornog, taktalnog i vestibularnog analizatora. Dalje, sazrijevanjem centralnog nervnog sistema povećava se integracija pristiglih informacija iz različitih senzornih modaliteta, međutim slabovidna djeca imaju poteškoće u reagovanju na te informacije (Grbović, 2006). Dobijeni rezultati su potvrđeni i u našoj studiji, gdje su slijepa i slabovidne djevojčice, ako posmatramo nominalne vrednosti, ostvarile bolji rezultat od slijepih i slabovidnih dječaka, ali lošije od tipične populacije.

Za varijablu trčanje 20 metara (shuttle run) (SHTR), djeca oštećenog vida statistički značajno su lošija od djece tipične populacije. Razlike između dječaka i djevojčica idu u korist dječaka i te razlike se podudaraju sa razlikama između dječaka i djevojčica kod tipične populacije (Lieberman & McHugh, 2001). Razlike između dječaka sa oštećenjem vida i dječaka tipične populacije su veće nego između djevojčica oštećenog vida i djevojčica tipične populacije, između kojih nema razlike (Kobberling et al. 1991; Ahmetović i sar., 2015). Grbović (2007) navodi da je opšta izdržljivost slabovidnih učenika u odnosu na djecu tipične populacije značajno snižena, bez obzira na uzrast i pol. Ovako loši rezultati kod djece oštećenog vida mogu biti posljedica nedovoljnih fizičkih aktivnosti. Ipak kada je riječ o segmentarnoj procjeni mišićne snage (ZGIB), djevojčice sa oštećenjem vida imaju slične rezultate kao i djevojčice tipične populacije, dok dječaci sa oštećenjem vida imaju značajno lošije rezultate nego dječaci tipične populacije (Lieberman i McHugh, 2001; Lieberman et al., 2010). U ovoj studiji su takođe slijepa i slabovidne djevojčice pokazale bolje rezultate od slijepih i slabovidnih dječaka. U vježbama koje zahtijevaju lokalno angažovanje mišića i ne zahtijevaju kontrolu vida djeca sa oštećenjem vida postižu rezultate bliske tipičnoj populaciji. Ipak treba reći da ove razlike postaju značajne tokom odrastanja, u korist su adolescenata pa i odraslih tipične populacije. Kao i kod kardio-respiratorne izdržljivosti, i ovaj rezultat (snaga) može se dovesti u vezu sa smanjenom fizičkom aktivnosti, te smanjenim mogućnostima tj. izborom da se slijepa i slabovidna populacija bavi sportom.

Djeca sa oštećenim vidom imaju smanjenu snagu i izdržljivost trbušne muskulature u odnosu na djecu tipične populacije (Short & Winnick, 1986; Meeki & Maguire, 1996). Naši ispitanici na testu za pocjenu repetitivne snage mišića trbuha (TRB), a u odnosu na vršnjake tipične populacije, postigli su lošije rezultate. Ovakav rezultat potvrđen je i u ranijem istraživanju (Grbović, 2006), gdje su slijepi i slabovidni dječaci ostvarili nešto bolji rezultat u odnosu na slijepa i slabovidne djevojčice, ali statistički značajno lošiji u poređenju sa vršnjacima tipične populacije, što je u skladu sa tabličnim normama za ovaj

test (Ahmetović i sar., 2015). Imajući u vidu da su djeca na ovom testu postigla lošije rezultate od djece tipične populacije, treba imati u vidu da djeca sa oštećenjem vida često imaju zdravstvena ograničenja za izvođenje ove vježbe. Takođe imaju i ograničenja u fiziološkom opterećenju organizma. Treba još uzeti u obzir i to da se ova djeca izuzetno brzo zamaraju. Kada posmatramo sve izloženo, dolazimo do opravdano loše postignutih rezultata.

Na osnovu analiziranih podataka za varijablu stisak šake – lijeva/desna (DIND/DINL), uviđa se da nema statistički značajnih razlika između slijepih i slabovidih dječaka i djevojčica. Kada je riječ o drugim istraživanjima, mišljenja autora su različita. Šort i Vinik (Short & Winnick, 1986) zaključuju da osobe oštećenog vida imaju znatno niže rezultate od osoba tipične populacije. Dok, Grbović (2005), navodi da dječaci sa oštećenjem vida imaju bliska postignuća dječacima tipične populacije. To objašnjava činjenicom da djeca oštećenog vida ispoljavaju ista postignuća kao i djeca tipične populacije u testovima koji zahtijevaju samo lokalno angažovanje mišićnih grupa.

Kada je riječ o procjeni opšte fleksibilnosti (PRET), u ovoj studiji javlja se statistički značajna razlika u korist slijepih i slabovidih djevojčica. U poređenju sa tipičnom populacijom (tablične vrednosti, Ahmetović i sar., 2015) slijepi i slabovidi dječaci su ostvarili bliska postignuća, dok su slijepi i slabovide djevojčice ostvarile znatno bolji rezultat od djevojčica tipične populacije. Opšte je poznata činjenica da osobe ženskog pola imaju bolju opštu fleksibilnost, ali jako dobar rezultat u ovom istraživanju koji je u korist slijepih i slabovidih djevojčica, možemo objasniti i činjenicom da one radije učestvuju u vježbama istezanja na časovima fizičkog vaspitanja.

ZAKLJUČAK

Na osnovu analiziranih podataka u ovoj studiji, a u odnosu na slična ili ista dostupna istraživanja može se zaključiti sljedeće: Na osnovu analize rezultata za varijablu tjelesna visina i tjelesna masa, naši ispitanici su pokazali da nema statistički značajne razlike između djevojčica i dječaka uzrasta od 12 do 15 godina. Gotovo identične rezultate, prema pomenutim varijablama, pokazuju i dječaci i djevojčice. Ipak, visok indeks tjelesne mase koji se najčešće javlja u populaciji slijepi i slabovide djece koji se može dovesti u vezu sa smanjenim nivoom fizičke aktivnosti nije slučaj kod ispitanika u ovoj studiji. Za procjenjivane varijable motoričkog prostora u populaciji slijepih i slabovidih dječaka i djevojčica ne javljaju se statistički značajne razlike osim u varijabli za procjenu opšte fleksibilnosti tijela. U prilog ovoj činjenice pored bolje opšte fleksibilnosti koju ostvaruju osobe ženskog pola, slijepi i slabovide djevojčice radije uzimaju učešće u vježbama istezanja na časovima fizičkog vaspitanja.

Pored izvedenog zaključaka, a u odnosu na postavljeni cilj u ovom radu, vrijednost rada treba sagledati i iz ugla samog postupka sprovedenog istraživanja.

U postupku istraživanja primijenjena je standardizovana Eurofit baterija testova, koji nastavnici fizičkog vaspitanja koriste za procjenu morfološkog i motoričkog prostora učenika tipične populacije (učenici bez razvojnih smetnji). Kako su ispitanici u ovom istraživanju bila slijepa i slabovida djeca, primijenjeni testovi ukazuju na mogućnost njihove primjene i za populaciju učenika sa smetnjama u razvoju, a dobijeni rezultati po testiranju, nastavnicima fizičkog vaspitanja omogućavaju bolje planiranje nastavnog procesa pa i izradu individualnog obrazovnog programa. Ovako gledano, može se reći da vrijednost ovog rada doprinosi inkluzivnom pristupu u obrazovanju sa osvrtnom na nastvu fizičkog vaspitanja. A sve to u cilju poboljšanja njihovog fizičkog i mentalnog zdravlja, koje je svakako u lošem položaju, ako je bez fundamentalnih razloga smanjena aktivnost slijepa i slabovide djece.

Literatura:

– Ahmetović, Z., Perić, D., Romanov, R., Međedović, B., Kerić, M. & Dimitrić, M. (2015). *Priručnik iz fizičkog vaspitanja za osnovne škole*. Novi Sad: Pokrajinski sekretarijat za sport i omladinu AP Vojvodine i Fakultet za sport i turizam.

– Alibegović, Dž.R. & Jablan, B. (2009). Motoričke sposobnosti djece oštećenog vida. *Defektologija*, 15(2), 172–176.

– Blessing, D.L., McCrimmon, D., Stovall, J. & Williford, H.N. (1993). The effects of regular exercise programs for visually impaired and sighted schoolchildren. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 87, 50-52.

– Bouchard D. & Tetreault S. (2000). The motor Development of sighted Children and Children with Moderate Low Vision Aged 8-13, *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 94(9), 67-76.

– Buell, C.E. (1950a). *Motor performance of visually handicapped children*. Unpublished doctoral dissertation, University of California at Berkeley.

– Buell, C.E. (1950b). Motor performance of visually handicapped children. *Exceptional Children*, 17, 69-72.

– Eškirović B. (2002). *Vizuelna efikasnost slabovide dece u nastavi*. Beograd: sdD Publik.

– Eškirović B., Vučinić V. & Jablan B. (2001). Neke tiflodidaktičke osnove nastave fizičkog vaspitanja sa slabovidim učenicima. *Beogradska defektološke škola*, 1., 67-76.

– Garunović, B. (2015). *Morfološke karakteristike i motoričke sposobnosti slepih i slabovidih dečaka i devojčice* (neobjavljen master rad). Fakultet za sport i turizam: Novi Sad.

– Gleser, J.M., Margulise, J.Y., Nyska, M., Porat, S. & Mendelberg, H. (1992). Physical and psychosocial benefits of modified judo practice for blinde, mentally retarded children: A pilot study. *Perceptual and Motor Skills*, 74, 915-925.

- Grbović, A. (2005). *Ispitivanje fizičkih sposobnosti slabovidnih učenika*, (neobjavljen magistarski rad). Defektološki fakultet, Beograd.
- Grbović, A. (2006). Ispitivanje fizičkih sposobnosti slabovidnih učenika – ravnoteža. *Beogradska defektološka škola*, 2, 109-12.
- Grbović, A. (2007). Ispitivanje fizičkih sposobnosti slabovidnih učenika – opšta izdržljivost. *Beogradska defektološka škola*, 1, 131-141.
- Grbović, A. (2007). Ispitivanje fizičkih sposobnosti slabovidnih učenika – gipkost. *Beogradska defektološka škola*, 3, 75-85.
- Hopkins, W. G., Gaeta, H., Thomas, A. C., & Hill, P. N. (1987). Physical fitness of blind and sighted children. *European Journal of Applied Physiology and Occupational Physiology*, 56(1), 69–73. <http://doi.org/10.1007/BF00696379>
- Jankowski, L.W. & Evans, J.K. (1981). The exercise capacity of blind children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 75, 248-251.
- Kabele F.(1972). Telesna výchova defektni mladeže. *SNPPraha*, pp: 153-160.
- Kobberling, G., Jankowski, L.W.& Leger, L. (1991). The relationship between aerobic capacity and physical activity in blind and sighted adolescents. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 85, 328-384.
- Lee, M., Ward, G.& Shephard, R. J. (1985). Maximizing the capacity of sightless adolescents. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 27, 767-774.
- Lieberman, L.J.& McHugh, E. (2001). Health-related fitness of children who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 95(5), 272-287.
- Meek, G.A., & Maguire, J.E. (1996). A field experiment of minimum physical fitness of children with visual impairments. *Juornal of Visual Impairments & Blindness*, 90(1), 77-80.
- Murphy, N. A., & Carbone, P. S. (2008). Promoting the Participation of Children With Disabilities in Sports, Recreation, and Physical Activities. *Pediatrics*, 121(5), 1057–1061. <http://doi.org/10.1542/peds.2008-0566>
- Short, F.X.& Winnick, J.P. (1986). The influence of visual impairment on physical fitness test performance. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 80, 729-731.
- Williams, C.A., Armstrong, N., Eves, N. &Faulkner, A. (1996). Peak aerobic fitness of visually impaired and sighted adolescent girls. *Journal of Visual Imairment & Blindness*, 90(6), 495-500.
- Wyatt L. (1997): The effect of visual impairment on the strenght of children’s hip and knee extensors. *Journal of Visual Impairmrnt & Blindness*, 91(1), pp: 40-46.
- Zemcova M.I. (1975). *Slabovidni učenici*. Beograd: Savez društva defektologa Jugoslavije.

MORPHOLOGICAL CHARACTERISTICS AND MOTOR ABILITIES OF BLIND AND PARTIALLY SIGHTED PUPILS AGED 12 TO 15

Abstract:

Regular physical activity plays an important role in maintaining muscle tone, flexibility, structure and function of joints, as well as overall functioning of the organism. Despite all benefits of physical exercise, the participation of blind and partially sighted children is rather limited, in comparison with their peers in the typical population, they are less fit and more obese. This paper aims to identify the level of motor abilities and morphological characteristics of blind and partially sighted pupils of primary school, and to determine possible differences by sex for the population under observation. The investigation is transversal in character and was conducted in the primary school for blind and partially sighted pupils "Veljko Radmanović" from Zemun. The sample comprised a total of 28 students of both sexes (11 girls, 17 boys) aged 12 to 15. High body mass index often found in the population of blind and partially sighted children was not found in the participants of this study. In this study, the assessed variables of motor space in the population of blind and partially sighted boys and girls do not show statistically significant differences apart from the variable for the assessment of overall body flexibility. This was supported by the fact that in addition to higher flexibility in female individuals, blind and partially sighted girls preferred stretching to other exercises during physical education lessons.

Key words: blind and partially sighted children, physical condition, physical education.

Mirjana POPOVIĆ¹

ZNAČAJ KVALITETA OKRUŽENJA NA UČENIKOVA POSTIGNUĆA

Rezime:

Različiti pojedinci u istoj okolini imaju različite mogućnosti za iskorišćavanje te okoline. Zbog toga bi nastava i proces sticanja znanja trebalo da bude prilagođen učeniku kako bi se proces obrazovanja i vaspitanja djelotvorno odvijao.

Cilj rada jeste da ukaže na značaj kvaliteta okruženja na kvalitet učenja i učenikova postignuća. Proces učenja odvija se u određenom socijalnom i kulturnom kontekstu koji ima izuzetno važan uticaj na proces sticanja znanja. Taj socijalno kulturni kontekst grade: porodica, vršnjaci, škola, ukupna društvena zajednica.

Ključne riječi: društvena zajednica, učenje, porodica, okruženje, škola, vršnjaci.

Uvod

Žak Delor definisao je proces obrazovanja kao unutrašnje putovanje koje doprinosi kontinuiranom i stalnom procesu razvoja ličnosti.

Taj proces je, prema njegovom mišljenju, istovremeno individualan, ličan, ali i snažno zavisao od međusobne sprege društvene strukture i društvenih odnosa u koje je čovjek kao društveno biće konstantno upleten. Čovjek se cijelog svog života obrazuje na formalan, neformalan, informalan način, pa Delor razlikuje četiri stuba učenja, odnosno obrazovanja: učenje za znanje, učenje za rad, učenje za zajednički život i učenje za postojanje. Razlika između tih polja ili stubova obrazovanja je često neuhvatljiva i fluidna. Cilj obrazovanja jeste bogaćenje čovjekove ličnosti koji je istovremeno saznavanje samog sebe, ali i svijeta koji ga okružuje. Obrazovanje ne smije biti obrazovanje u uskom smislu dobro obučene radne snage, već obrazovanje kao sistem i vrijednost trebamo posmatrati u kontekstu širih, univerzalnih ljudskih vrijednosti. Kontekst ukupnosti „svijeta” mjenjao se od početaka širenja štampe i viših nivoa pismenosti, s nastankom

¹ Mr Mirjana Popović, saradnik u nastavi na Filozofskom fakultetu u Nikšiću

industrijalizacije, prelaskom na ekonomiju znanja, ekspanzijom informacijske tehnologije. S tim promjenama mijenjaju se i tradicionalna uvjerenja i institucije (škole) na kojima obrazovni proces počiva. U savremenim društvima granice između škole i spoljnog okruženja se sve više brišu. Da bi učenik dostigao maksimum svojih mogućnosti u obrazovnom procesu potrebna je koordinisana i kontinuirana saradnja svih činilaca tog procesa: učenika, njegove porodice, škole (na mikro i makro nivou), kao i ukupne društvene zajednice. U krajnjoj istanci obrazovanje ne smijemo tretirati samo kao lično pravo pojedinca, već kao javno dobro svih (Žiru, 2011).

Na osnovu toga, uspjeh u obrazovanju, odnosno učenikova postignuća zavise od:

- ❖ kvaliteta odnosa koje učenik (odnosno onaj koji se obrazuje) uspostavlja u porodici, kao i sa vršnjacima,
- ❖ kvaliteta odnosa prema školi, nastavnicima, nastavnim sadržajima i procesu učenja uopšte,
- ❖ od elemenata koji čine učenikovo šire društveno okruženje: određeni društveno kulturni kontekst zajednice u kojoj živi.

Prema tome jedna od najznačajnijih komponenti obrazovnog iskustva učenika jeste sadržan u kvalitetu okruženja u kojem onaj koji se obrazuje radi, uči i živi.

Okruženje i tipovi odnosa

U najširem smislu okruženje se se odnosi na:

- ❖ **fizičko okruženje** u kontekstu škole, učenika i njegova postignuća se na primjer može sagledati kroz: prepune učionice, nedostatak resursa za učenje, neadekvatno iskorišćen prostor nasuprot koncepta učionice bez zidova i potpune iskorišćenosti dostupnog kroz inventivnost i kreativnost
- ❖ **emocionalno okruženje**, koncept zrele ličnosti koja ima kapacitet za ljubav i kapacitet za rad, koji se razvija u porodičnom okruženju kroz proces primarne socijalizacije koja je uslovljena tipom roditeljstva (teorija vezivanja J. Bolbi), nasuprot neadekvatnim modelima emocionalne vezanosti koji direktno sprečavaju mogućnost da dijete razvije kapacitete za više nivoe kognitivnih procesa,
- ❖ **društveno okruženje** u užem smislu odnosno u kontekstu škole, to su odnosi na relaciji: učenik/učenik (vršnjački odnosi), učenik/nastavnik imajući u vidu procese otvorenosti, saradnje, inkluzije, tolerancije nasuprot odnosima socijalne isključenosti, stereotipa i predrasuda. Kvalitetno obrazovanje predstavlja uspješno obrazovanje za svu djecu, odnosno podrazumjeva uspješno obrazovanje djece sa smetnjama u razvoju, djece s poremećajima u ponašanju, djece koja zbog uslova u kojima žive (siromaštvo, nasilje u porodici) „sporije” napreduju,

kao i darovite djece. Tako postavljen koncept obrazovanja polazi od stava da je dijete vrijednost. U okviru tog koncepta obrazovanje se ne shvata kao „okamenjeni” sistem, već kao sistem koji se permanentno prilagođava potrebama djeteta po svim dimenzijama: kadrovski, po obrazovnim tehnologijama i metodama, stavovima i uvjerenjima, metodama, arhitektonskim barijerama uspostavljajući i njegujući partnerski odnos,

- ❖ **saznajno okruženje** u kontekstu škole, nezainteresovanost, nedostatak motivacije, neuvažavanje razlika u postignućima učenika nasuprot individualnom pristupu i uvažavanju razlika, razvijanju osjetljivosti za potrebe vršnjaka, razvijanju tolerancije i prihvatanju razlika u načinu mišljenja, razvijanju motivacije za pomaganje drugima. Obrazovati se ne znači samo puko memorisati činjenice i informacije, obrazovati se znači kreirati sistema vrijednosti o drugima kao sebi ravnima kroz poštovanje različitosti.

Kvalitetno prihvatanje principa inkluzije, razrješenje problema u učenju i poremećaja u ponašanju zavise od dinamičnosti i kvaliteta odnosa između pojedinca uključenih u obrazovni proces i navedenih elemenata koji čine njegovo okruženja. Svi navedeni elementi okruženja su međusobno povezani i determinišu jedan drugog čineći kvalitativno jedinstvo.

Škola² je civilizacijski i kulturni izraz jednog vremena koji u sebi objedinjava: kulturna, politička, ekonomska, ideološka obilježja društvene zajednice unutar koje egzistira. Odnos škole i društvene zajednice se može posmatrati na makro i mikro nivou. Na makro nivou u prvom redu posmatramo odnos škole i globalnog društvenog sistema – odnos škole i globalizacijskih tendencija i(li) odnos škole i nacionalnih trendova. Na mikro nivou odnosa škole i lokalne zajednice, odnosno u fokusu posmatranja su lokalne specifičnosti zajednice koje mogu biti izražene kroz regionalne razlike ili razlike na nivou selo/grad. Odnosno, škola i kao ideja i institucija egzistira unutar društvene zajednice i taj odnos između škole, globalnog, nacionalnog i lokalnog se može posmatrati kao odnos međuzavisnosti. S druge strane, škola je definiše kroz sam proces nastave, nastavne sadržaje, obrazovne tehnologije, kroz nastavnike i učenike. Oni su ti koji kreiraju kulturu i klimu škole. Kultura škole se prepoznaje kroz samu organizaciju škole, njen sistem i stalnost, kroz zajedničke vrijednosti i norme, dok se klima kao fluidan i promjenjiv element škole prepoznaje kroz dominantan doživljaj te škole, kroz osjećaje. Odnosno školsko okruženje čine složene interakcije koje se mogu manifestovati na dva nivoa: prvi je nivo organizacije i rukovođenja, dok se drugi nivo odnosi na odnos između samih učesnika obrazovnog procesa: učenik/učenik, učenik/nastavnik.

² Pod pojmom škola ovdje se podrazumjevaju svi nivoi formalnog obrazovanja – od predškolskog do visokog nivoa.

Školsko okruženje i iskustvo koje učenik dobija u školi su važan činitelj u podsticanju ili slabljenju vezanosti učenika za školu. Visok nivo odgovornosti nastavnika, kao i same škole doprinose boljim akademskim postignućima, kompetencijama i motivaciji učenika. Školsko okruženje treba da bude siguran prostor ispunjen međusobnim razumijevanjem, povezanošću, otvorenošću, bez straha od različitosti i neuspjeha. Ovo je naročito važno jer je škola poslije porodice socijalna grupa koja pored toga što mladima prenosi znanje, vještine i navike koje su im potrebne u određenoj društvenoj zajednici, ona je i prostor u okviru kojeg se dijete susrijeće s formalnom disciplinom i autoritetom. Pored toga dijete u školi „vježba” društvene uloge i kontakte, škola postaje i prvi kanal društvene pokretljivosti, „prvi socijalni lift”, jer pored toga što škola konzervira određene društvene nejednakosti, istovremeno obrazovanje postaje najlakši put za vertikalnu socijalnu mobilnost.

Kao i škola, i porodica egzistira unutar određenih, specifičnih društvenih, kulturnih i ekonomskih prilika jedne društvene zajednice stvarajući specifične uslove za razvoj i život svojih članova. Jedna od najznačajnijih funkcija porodice jeste ona koja se odnosi na proces socijalizacije, ali i na proces uspostavljanja kvalitetne emocionalne veze na relaciji roditelj/dijete, što opet zavisi od određenog tipa roditeljstva. Brojna istraživanja su ukazala na direktnu i visoku korelaciju između emocionalnih odnosa u porodici (koncept vezivanja) i tipa roditeljstva i učenikovog postignuća u procesu sticanja znanja. Roditeljsko prihvatanje/ neprihvatanje, kontrola/autonomija, doslednost/nedoslednost u uspostavljanju granica direktno utiču na postojanje/nepostojanje kapaciteta za rad i ljubav kod djeteta. U porodičnom okruženju dijete stiče kapacitet da formira kvalitetne odnose sa vršnjacima. Razvojni procesi se mogu razumjeti kao produkt sadejstva genetskog nasljeđa sa faktorima sredine. Odnos sigurnog vezivanja djeteta s roditeljima, prije svega majkom olakšava razvoj mozga, pomaže uspješnu samoregulaciju afekata i podstiče adaptivno mentalno zdravlje. Odnos privrženosti, (Bolbi, 1969, 1988) direktno utiče na kapacitet djeteta da se izbori sa stresom, što je preduslov za sazrijevanje viših funkcija mozga. Uloga roditelja u prepoznavanju i podsticanju postignuća u sticanju znanjaje od izuzetnog značaja jer se:

- ❖ u porodici formiraju dječje vrijednosti kroz matricu porodične dinamike u procesima objašnjavanja događaja i okolnosti,
- ❖ roditelji se prihvataju kao modeli za ugledanje koji svojim primjerom pokazuju ljubav prema radu i učenju,
- ❖ porodica je ta koja za dijete gradi prvu mrežu društvenih odnosa,
- ❖ od tipa porodice zavisi da li se dijete podstiče da razvija kapacitete za razvoj ličnog identiteta, sopstvenog mišljenja i slobodnog izražavanja,
- ❖ ukupna porodična dinamika (kvalitet ukupnih porodičnih veza i odnosa) takođe utiče na proces podsticanja na učenje, i to kako odnosi između roditelja, roditelja i djece kao i između same braće i sestara u porodici,

- ❖ kao značajna determinanta u procesu podsticanju na učenje često se ističe i nivo obrazovanja roditelja. Rezultati značajnog broja istraživanja pokazuju da roditelji uspješnih učenika imaju pozitivan, dok roditelji neuspješnih učenika imaju neutralan ili negativan stav prema obrazovanju³

Ukoliko na sceni imamo podvajanje škole i porodice, „podjelu” uloga i funkcija (obrazovanje pripada školi, a vaspitanje porodici) onda se konstantno suočavamo sa siromaštvom i nemogućnošću dijaloga na relaciji ova dva elementa. Pored strukture porodice i njenog kapaciteta da pruži utočište potrebno je prihvatiti i činjenicu da porodica kao društvena grupa funkcioniše u okviru određenog kulturnog miljea koji pored otvorenih obrazaca čine i latentni konteksti. B. Bernštajn kada je riječ o odnosu porodice i procesa obrazovanja razlikuje porodice koje su orijentisane na položaj i porodice koje su orijentisane na ličnost. Po njegovom mišljenju porodice koje su orijentisane na položaj imaju jasno definisanu podjelu uloga po polu i uzrastu, pa prema tome imaju zatvoreni komunikacioni kanal. Porodice orijentisane na ličnost u prvi plan ističu psihičke crte svojih članova, a ne njihov formalni položaj. U porodicama ovog tipa dijete slobodno igra i gradi svoje uloge, one mu nijesu formalno određene. U takvom tipu porodice emocionalni odnos prema djeci je uzdržan, i nedovoljno se obraća pažnja na djetetovu ličnost. Efikasno porodično okruženje mora da osigura zadovoljenje četiri osnovne potrebe darovitog djeteta:

- ❖ potrebu za ljubavlju i sigurnošću,
- ❖ potrebu za novim iskustvima,
- ❖ potrebu za postizanjem uspjeha,
- ❖ potrebu za osjećanjem odgovornosti i nezavisnosti.

Odgovornost roditelja jeste u tome da stvore takvu okolinu za razvoj i učenje djeteta koje će u prvom redu uticati na razvoj njegove motivacije. (emocionalna toplina i samopouzdanje, pozitivni stavovi prema učenju, visoka očekivanja od sebe i od djece, interes za uspjeh djeteta, jasne metode disciplinovanja).

Od najranijeg djetinjstva čovjek gradi odnose i uči kako živjeti s drugim ljudima. Škola je prostor unutar kojeg djeca provode značajan dio vremena. U školi je dijete u stalnom dodiru s grupom djece istih godina i istih ili sličnih interesovanja tj. sa grupom vršnjaka. Grupa vršnjaka značajno utiče na to koje vrijednosti će dijete težiti da ostvari, šta će mu i ko biti ideal, kao što i utiče na težnju za nezavisnošću i samostalnošću. Brojna istraživanja su pokazala da djeca koja imaju pozitivane odnose s vršnjacima manifestuju prosocijalne forme ponašanja i imaju pozitivan stav prema školi i procesu učenja. Osjećaj pripadnosti nekoj grupi je od neizmjerne važnosti za kvalitetan razvoj svake mlade osobe. Koliko je jak i važan uticaj vršnjaka pokazuje i činjenica da

³ N. Havelka, D. Aleksopolus, N. Gligoric prema B. Đorđević, *Daroviti učenici i (ne)uspeh*, Beograd, 1995.

neki naučnici (T. Parsons i P. Blos 1953) govore o *kulturi vršnjaka*, to jest o određenim standardima ponašanja koje postavlja određena grupa mladih pri čemu ta grupa ispoljava jak pritisak da se ti standardi i usvoje što ponekad može biti u suprotnosti sa standardima i shvatanjima koje nameću roditelji ili škola. Vršnjačka grupa pruža mogućnost učenja različitih uloga, označava težnju ka samostalnosti i slabljenju uticaja porodice i roditelja.

Teoretičari ističu različitost u interakciji dijete/roditelj i interakciji dijete/vršnjak:

- interakcija dijete/roditelj je postavljena na poziciji dominacije i ima vaspitni karakter, djeca su zavisna od roditelja i imaju potrebu da budu kontrolisana,

- interakcija dijete/dijete je više demokratska, temelji se na jednakosti, uzajamnosti i pomaganju.

Postoji čitav niz područja u kojima odnosi s vršnjacima imaju glavni podsticaj, to su: razvoj socijalnih vrijednosti, stavova i pogleda na svijet, dobar uticaj na mentalno zdravlje djeteta (istraživanja pokazuju da djeca koja imaju slabe odnose s vršnjacima i socijalno su izolovani sklonija su psihičkim problemima u odrasloj dobi), kao i uticaj na obrazovno postignuće djeteta i njegove ciljeve za budućnost.

Uticaj društvene strukture i svih njenih podsistema (ekonomije, politike, ideologije) na proces i značaj obrazovanja u društvenoj zajednici je evidentan. Brojni teoretičari⁴ ističu činjenicu da je formalni obrazovni sistem samo jedan djelić opšteg procesa kulturne reprodukcije na koji utiču i mnogi neformalni aspekti učenja, obrazovanja i školskog okruženja, tzv. skriveni kurikulumi koji osnovu crpe iz sistema vrijednosti, političkih uticaja, ekonomskih kretanja. Sadržaj obrazovanja u značajnoj mjeri zavisi od društvene strukture odnosno od razvijenosti i organizacije određenog društva. Školski ciljevi, obrazovni sadržaji i tehnologije u demokratskom društvu se razlikuju od onih koji su u toj oblasti definisani u totalitarnom sistemu. S druge strane, društvena struktura na proces obrazovanja djeluje i neposredno. Odnosno odnos prema obrazovanju, školski ciljevi i programi zavise i od toga koja klasa ili sloj imaju društvenu moć. Društveno kulturni kontekst crnogorskog društva još uvijek značajnim dijelom počiva na matrici patrijarhata, tradicionalizma, toleranciji na nasilje i predrasudama prema svima onima koji su po nekom svom ličnom svojstvu različiti od većine ili ih većina doživljava kao različite, kao što su Romi, LBGT, djeca i osobe sa smetnjama u razvoju. Mediji kao značajan dio kulturne podstrukture uglavnom podržavaju ove elemente i nemaju snage da se odupru

⁴ Pol Lagan, *Uvod u permanentno obrazovanje*: Obrazovanje se ne pridodaje čovjeku kao nešto spoljašnje, ono kao ni kultura nije posjed koji se stiče, ne spada u oblast posjedovanja, već u oblast bića.

Đ. Pikerin:, *Izazovi i obrazovanja*, 1971.,: „Čovek koji je samo dobro informisan jeste najbeskorisniji gnjavator na kugli zemaljskoj”

senzacionalizmu, mediokritetima, populizmu. U takvom društveno-kulturnom kontekstu imamo iskrivljen odnos prema znanju uopšte. Crnogorsko društvo je društveni sistem u kojem postoji značajan stepen diskrepancije između dva fundamentalna vrijednosna sistema⁵: ukupnog društvenog sistema vrijednosti i vrijednosnog sistema koji se „njeguje” u porodičnom okruženju. Različitost i neusklađenost između ove dvije hijerarhije vrijednosti kao posljedicu može imati zbunjenost kod djeteta i mladog čovjeka naročito u periodu adolescencije koji se karakteriše kao period traganja i kreiranja ličnog identiteta. Crnogorska porodica još uvijek funkcioniše opisano terminologijom B. Bernštajna po principu porodice položaja. Nesigurnost u ukupnoj društvenoj strukturi joj prosto nalaže pribjegavanje autoritarizmu kao odbrambenoj reakciji. Na taj način se komunikacija unutar porodice, kao i porodice i drugih djelova sistema (škole) zatvara, osiromašuje i formalizuje, ili kako P. Langran ističe „kultura i rad posmatraju se odvojeno, kao da pripadaju različitim svetovima. Nije uspostavljen kontinuitet između sveta škole i stvarnog života; komunikacija koja postoji između ova dva sveta sasvim je slučajna i povremena” (Langran, 1976:108). Proces obrazovanja je društveno istorijski uslovljen i svaki društveni potres izaziva određene promjene u procesu kreiranja ciljeva obrazovanja. Ciljevi obrazovanja se permanentno mijenjaju, stalno preispituju redefinišu i usklađuju s potrebama društva i čovjeka. Ideali obrazovanja, kao i obrazovni ciljevi su usko povezani sa sociokulturnim okolnostima jednog društva, kao i sa političkim idealima koji direktno utiču na kvalitet intelektualnog života. Istorija razvoja filozofske, socijalne, političke misli je prepuna primjera koji potvrđuju ovu usku povezanost, od Platona i njegovog koncepta idealne države u kojoj je obrazovanje imalo kardinalan značaj, preko utopijskih sistema T. Mora i njegove ideje o čovjeku kao *homo univerzalisu*, do savremene liberalne teorije koja u prvi plan ističe slobodu, odgovornost i individualizam.

U istorijskom hodu vremena teoretičari obrazovanja (De Lor, 1996) prepoznaju sljedeće socijalno političke ideologije i obrazovne tradicije u kontekstu podsticanja na sticanje znanja, obrazovanje:

- ❖ tradicija elitizma u obrazovanju koja je izvedena iz klasične elitističke teorije društva o nesposobnosti mase i neophodnosti postojanja elite koja će je voditi i u procesu obrazovanja,
- ❖ tradicija jednakih šansi za sve koja postavlja jednake mogućnosti za sve uz primjenu istih standarda, što dovodi do generalizacija koja onima koji pokazuju želju za sticanjem znanja može da uskrati šansu da razviju svoje pune potencijale
- ❖ tradicija jednakih političkih, socijalnih prava i obrazovnih politika, koja isključuje uniformno obrazovanje i veoma je značajna za obrazovanje

⁵ Zaključci su izvedeni opservacijom jer u Crnoj Gori još uvijek nije sprovedeno ni jedno naučno, multidisciplino istraživanje o društvenim promjenama (porodici, sistemu vrijednosti...) koje su se desile u periodu koji se označava kao period tranzicije.

(model inkluzije). Ovaj model obrazovne tradicije počiva na principa jednakih prilika, ali ne i jednakih ishoda. Suština ovog modela jeste da se obrazovanje kreira prema mjeri svakog djeteta, a da se rad nagrađuje prema postignutom.

*

Čovjek nije samo rezultat biološkog nasljeđa, ono što on jeste postaje posredstvom socijalnih faktora, od kojih je obrazovanje jedan od najznačajnijih. Obrazovanje je aktivan proces osmišljavanja i vrednovanja kojim se kreira obrazovanje, kultura odnosno „druga” čovjekova priroda. Svi navedeni elemenati (škola, porodica, vršnjaci, ukupni društveni sistem) jednako su važni za postizanje maksimalnog postignuća u angažovanom činu kao što je proces obrazovanja. Sama otvorenost obrazovnog sistema i njegova ekspanzija same po sebi automatski ne doprinose razvoju jedne društvene zajednice. Ulaganje u obrazovanje se višestruko isplati, i na individualnom i na društvenom nivou. Međutim, cjelokupan proces razvoja kvaliteta obrazovnog procesa zavisi od čitavog niza društvenih elemenata, kao što su: uslađenost tržišta rada i obrazovnog sistema, kvaliteta znanja koje se stiče na svim nivoima obrazovnog procesa, kao i od samih društvenih mogućnosti da se stečena znanja i vještine praktično primjene.

Literatura:

- Bernštajn, B. (1976): *Jezik i društvene klase*, BIGZ, Beograd.
- Bowlby, J. (1969), *Attachment and loss: Vol 1 Attachment*, New York : Basic Books.
- 20.,
- Bowlby, J. (1988), *A secure base*, New York: Basic Book.
- Delor, Ž. (1996): *Obrazovanje skrivena riznica*, UNESCO, Beograd.
- Dirkem, E. (1981): *Vaspitanje i sociologija*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Koković, D. (1992): *Sociologija i obrazovanje*, Institut za filozofiju i sociologiju, Filozofski fakultet Novi Sad.
- Largan, P. (1976): *Uvod u permanentno obrazovanje*, BIGZ, Beograd.
- Rot, N. (1994): *Psihologija ličnosti*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Žiru, A. (2011): *O kritičkoj peragogiji*, Eduka, Beograd

THE EFFECT OF ENVIRONMENT ON STUDENT'S LEARNING ACHIEVEMENTS

Abstract:

Different individuals in the same environment have different options for taking advantage of their environment; therefore, the teaching and acquirement of knowledge should be tailored to the student's needs to make the process of education most effective.

The aim of this paper is to highlight the effect of environment on the quality of learning and student achievement. The learning process takes place in a particular social and cultural context that has a very strong impact on student learning and achievement. The socio cultural context is made of: family, peers, school and community.

Keywords: community, learning, family, environment, school, peers.

Загорка МАРКОВ¹
Србислава ПАВЛОВ²

ПРОСОЦИЈАЛНО ПОНАШАЊЕ УЧЕНИКА СРЕДЊИХ ШКОЛА У ОДНОСУ НА ПОЛ И ХРОНОЛОШКИ УЗРАСТ

Резиме:

У овом раду проучавано је просоцијално понашање ученика средњих школа у односу на пол и разред који похађају (хронолошки узраст од 16 до 19 година). Узорком је обухваћено 138 испитаника који су ученици трећег и четвртог разреда Средње стручне школе „Милош Црњански“ у Кикинди. За процјену алтруизма коришћен је инструмент Нова скала алтруизма НСА 2000 (Младеновић и Косановић, 2000). Налази истраживања указују да постоји статистички знатна разлика код испитаника различитог пола када је у питању тврдња да људи немају прилику да помогну другима ($F = 15,53$, $p = 0,001$). Код показатеља разреда који испитаници похађају односно узраста утврђено је да према 9 параметара којима се, поред осталих у истраживању коришћеним инструментом, дефинише алтруизам постоји значајна статистичка разлика између испитаника трећег и четвртог разреда.

Кључне ријечи: алтруизам, просоцијално понашање, пол и разред.

Однос човјека према другим људима, као особина његове природе, проучаван је још од најранијих периода развоја филозофије. Питање да ли се човјек рађа као добар или лош до данас није у потпуности разјашњено.

Емпатија представља уживање или пројекцију појединца у неко умјетничко дјело или у неки природни догађај; према психоанализи овај појам значи подсвјесни процес идентификације и сопствених чувства, жеља и тежњи са чувствима, жељама и тежњама неке друге особе, односно неке групе људи (Филозофијски рјечник 1965, стр. 112).

¹ Др Загорка Марков, Висока школа струковних студија за образовање у Кикинди

² Мр Србислава Павлов, Висока школа струковних студија за образовање у Кикинди

Алтруизам који се испољава кроз бригу о другим људима и поступке који доприносе њиховој добробити, представља важан циљ васпитања. Алтруизам је од велике важности за опстанак и развој појединца, као и за функционисање самог напретка друштва, те је разумљиво што се проучавању и истраживању алтруизма посвећује велика пажња. Иако је алтруизам предмет многих проучавања, значење овог појма изазива одређене недоумице и неслагања, што се види из начина његовог дефинисања. За већину дефиниција, заједничко је схватање да је алтруистички поступак чињене свега оног што се намерно ради због добробити другог. Разлике и неслагања јављају се у делу дефиниције који се односи на личну добит или губитке (односно жртву) актера алтруистичког поступка. Аутори неких дефиниција наглашавају неопходност алтруистичког поступка по добробит других, без упуштања у расправу о посљедицама по добротинитеља. Схватање да алтруизам, као и његова супротност – егоизам, може бити различитог интензитета, чини излишном расправу о томе шта јесте, а шта није алтруизам (Rushton, 1980). Према овом схватању, на екстремно алтруистичком крају континуума су понашања која максимално доприносе добробити другог, и то по цијени сопствене штете. На другом, екстремно егоистичком крају, налазе се понашања која максимално доприносе личној добити, чак и на рачун других. Алтруизам се испољава кроз давање, дијељење материјалних добара, помагање у неком послу, спасавање у опасности, пружање утјехе и других видова подршке социјално-психолошке природе (Јоксимовић, 1999, стр. 205). Алтруизам представља и усмјеравање наклоности према другоме или хтјење усмјерено на унапређивање и потпомагање добробити другог. У ужем смислу то је етички правац који свој основни принцип или највише добро види у срећи, добру, добробити других, па било то и на уштрб сопствене среће и живота, чак уз њихово жртвовање (Филозофијски рјечник, 1965, стр. 24). И управо морални сукоби захтијевају од јединке да приликом рјешавања проблема узме у обзир различита, често сукобљена виђења ситуације. Ако она не разумије да људи често имају различита мишљења о истом проблему и ако не може да њихово мишљење разумије са њихове перспективе, онда она, суочена са ситуацијом у којој су сукобљена права и интереси других људи, неће моћи да види да морални сукоб постоји. Колбег тврди да главни кључ у развоју моралног расуђивања није социјална интеракција по себи, већ пре развој способности стављања на туђе место (Миочиновић, 2004, стр. 53). Управо се може сматрати да је то тачка у којој се сусрећу алтруизам и морално расуђивање. Просоцијални поступци – поступци који доприносе добробити друге особе, представљају један од таквих облика понашања за које формална спољашња правила најчешће не постоје, или су нејасна (Carlo i sar., 1996).

Испољавање просоцијалног понашања присутно је на врло раном узрасту. Аутори Хеј (Hay) и Рајнголд (Rheingold) сматрају да је наклоност коју дјеца испољавају према другим особама изражена већ у првим месецима живота (Hay i Rheingold, 1983). Они је изражавају кроз осмех, вокализацију. Ова понашања представљају основу за даљи развој просоцијалних облика понашања.

Многобројна истраживања показују да су дјевојке статистички значајно емпатичније у односу на младиће (Harton & Lyons, 2003; Rueckert & Naybar, 2008; Trusty, Ng, & Watts, 2005; Вукосављевић-Гвозден и Ханак, 2007). До сличних налаза су у свом истраживању дошли су аутори Међедовић, Петровић и Динић (2011: 37) кад су се бавили природом алтруизма.

Налази истраживања на узорку од 304 испитаника показују да су дјевојчице статистички знатно више просоцијално оријентисане од дјечака, односно када су у сукобу, мање користе вербалну агресију (Milašin, Vranić i Vuljubašić Kuzmanović, 2009).

Просоцијално понашање вјероватно је више него доживљавање емоционалне емпатије под утицајем ситуационих чиниоца.

Кребс (Krebs) сматра да квантитативне промјене у просоцијалном понашању не треба са узрастом обавезно очекивати. Овај аутор сматра да на основу когнитивно-развојног приступа од кога полази код јединке треба очекивати да се квалитет понашања мијења у зависности од контекста, односно оно постаје адекватније у зависности од ситуације и потреба особе ка којој је усмјерен (Krebs, 1978) Конзистентост просоцијалног понашања у различитим ситуацијама расте са узрастом, односно ниска је на предшколском узрасту, а умјерена у периоду адолесценције и одраслости. Ненси Ајзенберг (Eisenberg, N.) са својим сарадницима претпоставља да је овај пораст конзистентности у просоцијалном понашању последица достизања виших нивоа стављања на туђе место као и усвајања норми и принципа везаних за просоцијално понашање и изградње личног система вредности (Eisenberg et.al, 1999).

Методологија

Како бисмо дошли до сазнања о алтруизму средњошколаца извршили смо емпиријско истраживање. *Предмет* нашег истраживања је алтруизам средњошколаца. *Проблем* истраживања је да установимо да ли и у коликој мјери су средњошколци алтруистични у односу на пол. Проблем који смо поставили пред нас је изузетно актуелан и потребно је извршити више оваквих истраживања како би се дошло до правога стања. *Циљ* истраживања је утврђивање алтруизма средњошколаца. Сама природа проблема указује да је ово истраживање дијагностичко. Из постављеног циља произилази задатак: Установити значајност разлика у испољавању алтруизма међу средњошколцима у односу на пол и разред који похађају односно узраст.

На основу циља и задатка нашег истраживања, поставили смо двије хипотезе: *Не постоји разлика у алтруизму у односу на пол и Испитаници не показују разлику у алтруизму у односу на разред који похађају.*

У истраживању смо користили дескриптивну методу и методу теоријске анализе садржаја.

Инструмент

У овом истраживању коришћен је инструмент Нова скала алтруизма НСА 2000 (Младеновић и Косановић, 2000) који се састоји од уводног дијела са образложењем истраживача о каквом је истраживању ријеч и шта се очекује од испитаника, дијела са основним подацима о испитанику који су битни за предмет истраживања и дијела у ком су испитаници одговарали на четрдесет тврдњи. На тврдње се одговарало скалом (Ликертова скала) која значи сљедеће: 1 = *потпуно се слажем*, 2 = *углавном се слажем*, 3 = *неодлучан/а сам*, 4 = *углавном се не слажем* и 5 = *уопште се не слажем*. Унутрашња конзистентност/хомогеност *Cronbach-alpha* потврђена је посредством просјечне интеркорелације ајтема (r) по важећем обрасцу и износи $\alpha = 0,803$.

Узорак

У истраживању учествовало је укупно 138 ученика трећег и четвртог разреда Средње стручне школе „Милош Црњански“ из Кикинде. Од тог броја 37 су мушког пола, а 101 су ученице. Просечна хронолошка доб испитаника је 17,46 година – ученици трећих разреда су просјечног узраста 16,88, а ученици четвртих 18,05 година. Ученици припадају типичној популацији.

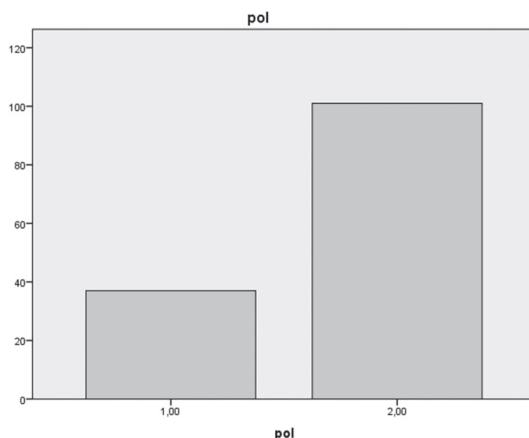
Организација и ток истраживања

Истраживање смо реализовали током првог полугодишта школске 2015/16. године у Средњој стручној школи „Милош Црњански“ у Кикинди.

Резултати истраживања са дискусијом

Оно што нас је занимало у овом истраживању је да ли пол средњошколаца игра значајнију улогу приликом испољавања алтруизма. Пошли смо од претпоставке да нема значајније разлике у ставовима између средњошколаца и средњошколки.

У узорку је било 101 (73,19%) испитаник женског пола и 37 (26,81%) испитаника мушког пола (слика 1). Добијени Хи квадрат тест $\chi^2 = 29,681$ на нивоу значајности $p = 0,001$ указује да узорак није уједначен према полу.



Слика 1: Структура узорка према полу

Занимало нас је да ли пол испитаника утиче на испољавање алтруизма. Како бисмо дошли до одговора применили смо једнофакторску анализу варијансе АНОВА.

Табела број 1: Пол и алтруизам

Варијабле	Пол	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	Значајност <i>p</i>
Више волим да помажем другима, него да други помажу мени.	мушки	37	1,94	0,88		
	женски	101	2,58	1,14		
	Укупно	138	2,41	1,11	9,47	0,003
И ријечи су велика помоћ у тешким тренуцима.	мушки	37	1,86	1,18		
	женски	101	1,78	1,05		
	Укупно	138	1,80	1,09	0,16	0,694
И у најтежим тренуцима људи нају снаге да испоље доброту и племенитост.	мушки	37	2,51	1,30		
	женски	101	2,26	1,11		
	Укупно	138	2,33	1,17	1,29	0,257
Часно је и поштено жртвовати се за другога.	мушки	37	2,49	1,12		
	женски	101	2,25	1,08		
	Укупно	138	2,31	1,09	1,30	0,257
Редовно се љутим када уочим немаран однос јачег према слабијем.	мушки	37	2,40	1,53		
	женски	101	2,19	1,28		
	Укупно	138	2,24	1,35	0,70	0,404
Најважнија ствар коју дјеца треба да науче у школи је бити спреман да се помогне другом.	мушки	37	2,59	1,38		
	женски	101	2,30	1,11		
	Укупно	138	2,38	1,19	1,70	0,195

Варијабле	Пол	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	Значајност <i>p</i>
Човјек треба да уложи напор и подноси неку жртву при помагању другоме.	мушки	37	2,84	1,04		
	женски	101	2,45	1,10		
	Укупно	138	2,55	1,09	3,54	0,062
Уживам у томе да другима чиним задовољство.	мушки	37	2,30	1,24		
	женски	101	2,41	1,07		
	Укупно	138	2,38	1,11	0,26	0,614
Вјерујем у изреку: „Ко чини добро другом, добро треба и да очекује“.	мушки	37	2,54	1,37		
	женски	101	2,15	1,27		
	Укупно	138	2,25	1,31	2,45	0,119
Сматрам да сваку услугу учињену другом треба наплатити.	мушки	37	3,43	1,44		
	женски	101	4,05	1,27		
	Укупно	138	3,88	1,34	5,95	0,016
Људи су у суштину добри и треба им помоћи.	мушки	37	2,70	1,17		
	женски	101	2,75	1,06		
	Укупно	138	2,74	1,09	0,56	0,813
Пружањем помоћи људима стичу се нови пријатељи.	мушки	37	2,19	1,15		
	женски	101	2,11	1,09		
	Укупно	138	2,13	1,11	0,14	0,707
Прихватио/ла бих да радим волонтеерски у хуманитарним организацијама.	мушки	37	2,16	1,24		
	женски	101	2,10	1,21		
	Укупно	138	2,12	1,21	0,07	0,788
Посао комесара за избјеглице је прије свега хуман и племенит.	мушки	37	2,38	1,09		
	женски	101	2,13	0,91		
	Укупно	138	2,20	0,96	1,82	0,179
Људима треба чинити добро без очекивања реванша.	мушки	37	2,03	1,23		
	женски	101	2,02	1,04		
	Укупно	138	2,02	1,09	0,001	0,973
Држим се правила „Помози људима кад год можеш, Бог ће ти то вратити“.	мушки	37	2,22	1,52		
	женски	101	1,83	1,10		
	Укупно	138	1,93	1,23	2,66	0,105
Сматрам да људи данас не заслужују никакву помоћ.	мушки	37	3,89	1,37		
	женски	101	3,83	1,33		
	Укупно	138	3,85	1,33	0,05	0,816
Пружање помоћи другима се једноставно не исплати.	мушки	37	4,11	1,12		
	женски	101	3,79	1,33		
	Укупно	138	3,88	1,29	1,64	0,202

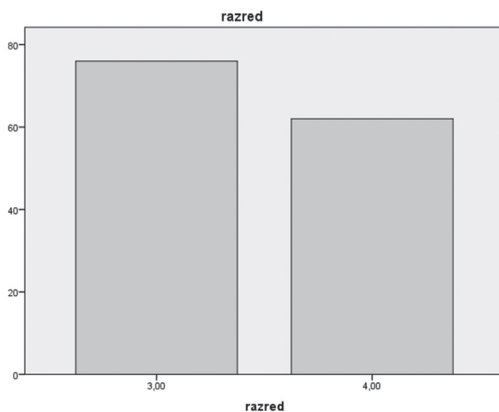
Варијабле	Пол	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	Значајност <i>p</i>
Што је човек богатији, мање је спреман да помогне другима.	мушки	37	2,70	1,33		
	женски	101	2,60	1,36		
	Укупно	138	2,62	1,35	0,17	0,677
Организован и заузет човек просто нема времена за друге људе.	мушки	37	3,35	1,38		
	женски	101	3,23	1,36		
	Укупно	138	3,26	1,36	0,22	0,639
Бог је прво створио браду себи, па другима.	мушки	37	2,84	1,30		
	женски	101	2,78	1,36		
	Укупно	138	2,80	1,34	0,05	0,830
Треба учествовати у акцијама добровољног давања крви.	мушки	37	1,68	1,00		
	женски	101	1,74	1,16		
	Укупно	138	1,72	1,12	0,10	0,757
Много је људи који не заслужују помоћ.	мушки	37	2,81	1,29		
	женски	101	2,94	1,43		
	Укупно	138	2,90	1,39	0,23	0,629
Волим да се ангажујем у акцијама које имају за циљ пружање помоћи другима.	мушки	37	2,38	1,32		
	женски	101	2,21	1,16		
	Укупно	138	2,25	1,20	0,54	0,463
Црвени крст је организација чије је постојање оправдано и сврсисходно.	мушки	37	1,95	1,39		
	женски	101	1,74	1,20		
	Укупно	138	1,80	1,26	0,71	0,402
Људи углавном помажу другима из личне користи.	мушки	37	2,46	1,14		
	женски	101	2,70	1,21		
	Укупно	138	2,64	1,19	1,12	0,291
Жао ми је људи који су у невољи.	мушки	37	1,78	1,18		
	женски	101	1,53	0,97		
	Укупно	138	1,60	1,03	1,57	0,212
Пружам помоћ онима који је очекују али и онима који је не очекују	мушки	37	2,13	1,23		
	женски	101	2,17	1,21		
	Укупно	138	2,16	1,21	0,02	0,887
Већина људи које знам је себична.	мушки	37	2,89	1,10		
	женски	101	2,50	1,23		
	Укупно	138	2,61	1,20	2,83	0,095
Много је оних који настоје да узму што више, а да дају што мање.	мушки	37	2,35	1,36		
	женски	101	1,99	1,07		
	Укупно	138	2,09	1,16	2,65	0,106

Варијабле	Пол	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	Значајност <i>p</i>
Доста ми је приче о туђим невољама.	мушки	37	3,11	1,26		
	женски	101	3,09	1,28		
	Укупно	138	3,09	1,27	0,006	0,938
Велики је број људи који су спремни да ми помогну јер знају да себичност није моја особина.	мушки	37	2,46	1,34		
	женски	101	2,14	1,02		
	Укупно	138	2,22	1,12	2,24	0,38
Већина људи настоји да искористи друге.	мушки	37	2,32	1,20		
	женски	101	2,39	2,31		
	Укупно	138	2,37	2,07	2,24	0,137
Што је свијет развијенији, човјек има мање потребе да помаже другима.	мушки	37	3,08	1,32		
	женски	101	2,48	1,19		
	Укупно	138	2,64	1,25	0,024	0,877
Догађа се да помогнем људима а да они то не умију да цијене.	мушки	37	2,32	1,23		
	женски	101	1,56	0,91		
	Укупно	138	1,77	1,05	6,41	0,012
Већина људи нема прилику да помогне другима.	мушки	37	3,08	1,34		
	женски	101	2,76	1,35		
	Укупно	138	2,85	1,35	15,53	0,001
Свако треба да се држи изреке: „Уздај се у се и у своје кљусе.“	мушки	37	2,70	1,31		
	женски	101	2,55	1,28		
	Укупно	138	2,59	1,29	0,36	0,551
Понашам се у складу са: „Ко тебе каменом ти њега погачом.“	мушки	37	2,76	1,38		
	женски	101	2,63	1,02		
	Укупно	138	2,67	1,12	0,32	0,570
Увек је боље сачувати живу главу него ризиковати због другога.	мушки	37	3,11	1,15		
	женски	101	2,90	1,22		
	Укупно	138	2,96	1,21	0,80	0,374
Притекао бих у помоћ особи која би пала или се онесвијестила на улици.	мушки	37	1,67	1,08		
	женски	101	1,35	0,88		
	Укупно	138	1,43	0,94	3,35	0,069

Анализирајући резултате приказане у Табели 1, уочавамо да *F*-индекс указује на постојање разлике међу испитаницима код тврдње *Већина људи нема прилику да помогне другима* ($F = 15,53, p = 0,001$). Код осталих тврдњи *F*-индекс не указује на постојање разлика међу испитаницима. Добијени резултати су дјелимично у складу са досадашњим истраживањима у којима постоје значајне статистичке разлике у погледу изражености емпатичног

понашања, природе алтруизма и просоцијалне оријентације приликом сукоба између испитаника различитог пола у којима налази показују да је код испитаница наведена понашања израженија у односу на супротон пол (Blyth-Whitining, 1983; Harton & Lyons, 2003; Rueckert & Naybar, 2008; Trusty, Ng, & Watts, 2005; Вукосављевић-Гвозден и Ханак, 2007; Milašin, Vranić i Buljubašić Kuzmanović, 2009; Међедовић, Петровић и Динић, 2011).

Испитали смо 76 ученика (55,07%) трећег и 62 (44,93%) ученика четвртог разреда (Слика 2). Добијени Хи квадрат тест $\chi^2 = 1,420$ на нивоу значајности $p = 0,233$ указује да је узорак уједначен према разреду. Примјеном т-теста истражили смо колико разред који испитаници похађају утиче на ставове о алтруизму. Резултате смо приказали у Табели 2.



Слика 2: Структура испитаника према разреду који похађају

Табела 2: Ученици трећег и четвртог разреда средње школе и ставови о алтруизму

Варијабле	Разред	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> -вредност	Значајност <i>p</i>
Више волим да помажем другима, него да други помажу мени.	трећи	76	2,21	1,07	-2,410	0,767
	Четврти	62	2,66	1,11		
И ријечи су велика помоћ у тешким тренуцима.	трећи	76	1,89	1,18	1,083	0,381
	Четврти	62	1,69	0,95		
И у најтежим тренуцима људи нађу снаге да испоље доброту и племенитост.	трећи	76	2,58	1,28	2,965	0,001
	Четврти	62	2,02	0,95		
Часно је и поштено жртвовати се за другога.	трећи	76	2,34	1,08	0,362	0,960
	четврти	62	2,27	1,12		

Варијабле	Разред	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> -вредност	Значајност <i>p</i>
Редовно се љутим када учим немаран однос јачег према слабијем.	трећи	76	2,51	1,28	1,524	0,038
	четврти	62	2,21	1,06		
Најважнија ствара коју дјеца треба да науче у школи је бити спреман да се помогне другом.	трећи	76	2,26	1,40	0,161	0,628
	четврти	62	2,22	1,30		
Човјек треба да уложи напор и подноси неку жртву при помагању другоме.	трећи	76	2,64	1,09	1,118	0,904
	четврти	62	2,43	1,09		
Уживам у томе да другима чиним задовољство.	трећи	76	2,43	1,19	0,668	0,088
	четврти	62	2,30	1,01		
Вјерујем у изреку: „Ко чини добро другом, добро треба и да очекује“.	трећи	76	2,47	1,38	2,259	0,034
	четврти	62	1,98	1,16		
Сматрам да сваку услугу учињену другом треба наплатити.	трећи	76	3,85	1,41	-0,278	0,223
	четврти	62	3,91	1,26		
Људи су у суштину добри и треба им помоћи.	трећи	76	2,26	1,18	1,597	0,041
	четврти	62	1,97	0,99		
Пружањем помоћи људима стичу се нови пријатељи.	трећи	76	2,77	1,18	0,473	0,093
	четврти	62	2,69	0,97		
Прихватио/ла бих да радим волонтерски у хуманитарним организацијама.	трећи	76	2,08	1,17	-0,395	0,642
	четврти	62	2,16	1,27		
Посао комесара за избјеглице је прије свега хуман и племенит.	трећи	76	2,33	1,03	1,810	0,096
	четврти	62	2,03	0,85		
Људима треба чинити добро без очекивања реванша.	трећи	76	2,05	1,19	0,367	0,273
	четврти	62	1,98	0,97		
Држим се правила „Помози људима кад год можеш, Бог ће ти то вратити“.	трећи	76	2,13	1,39	2,177	0,017
	четврти	62	1,70	0,97		
Сматрам да људи данас не заслужују никакву помоћ.	трећи	76	3,74	1,40	-1,090	0,034
	четврти	62	3,98	1,26		
Пружање помоћи другима се једноставно не исплати.	трећи	76	3,91	1,29	0,313	0,722
	четврти	62	3,84	1,29		
Што је човјек богатији, мање је спреман да помогне другима.	трећи	76	2,45	1,32	-1,703	0,819
	четврти	62	2,84	1,37		

Варијабле	Разред	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> -вредност	Значајност <i>p</i>
Организован и заузет човјек просто нема времена за друге људе.	трећи	76	3,40	1,41	1,292	0,049
	четврти	62	3,10	1,29		
Бог је прво створио браду себи, па другима.	трећи	76	1,87	1,20	1,717	0,050
	четврти	62	1,55	0,99		
Треба учествовати у акцијама добровољног давања крви.	трећи	76	2,87	1,33	0,690	0,707
	четврти	62	2,71	1,36		
Много је људи који не заслужују помоћ.	трећи	76	2,79	1,47	-1,087	0,085
	четврти	62	3,05	1,29		
Волим да се ангажујем у акцијама које имају за циљ пружање помоћи другима.	трећи	76	2,34	1,31	0,978	0,035
	четврти	62	2,14	1,53		
Црвени крст је организација чије је постојање оправдано и сврсисходно.	трећи	76	1,92	1,34	1,309	0,040
	четврти	62	1,64	1,13		
Људи углавном помажу другима из личне користи.	трећи	76	2,70	1,24	0,648	0,397
	четврти	62	2,56	1,14		
Жао ми је људи који су у невољи.	трећи	76	1,75	1,17	1,948	0,008
	четврти	62	1,42	0,82		
Пружам помоћ онима који је очекују али и онима који је не очекују.	трећи	76	2,18	1,21	0,266	0,999
	четврти	62	2,13	1,22		
Већина људи које знам је себична.	трећи	76	2,66	1,24	0,530	0,399
	четврти	62	2,55	1,17		
Много је оних који настоје да узму што више, а да дају што мање.	трећи	76	2,20	1,30	1,275	0,001
	четврти	62	1,95	0,96		
Доста ми је приче о туђим невољама.	трећи	76	3,20	1,37	1,076	0,017
	четврти	62	2,97	1,13		
Велики је број људи који су спремни да ми помогну јер знају да себичност није моја особина.	трећи	76	2,29	1,20	0,751	0,068
	четврти	62	2,14	1,02		
Већина људи настоји да искористи друге.	трећи	76	2,55	2,58	1,151	0,142
	четврти	62	2,14	1,16		
Што је свијет развијенији, човјек има мање потребе да помаже другима.	трећи	76	2,58	1,31	-0,686	0,186
	четврти	62	2,72	1,17		

Варијабле	Разред	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> -вредност	Значајност <i>p</i>
Догађа се да помогнем људима а да они то не умију да цијене.	трећи	76	1,89	1,15	1,569	0,271
	четврти	62	1,61	0,91		
Већина људи нема прилику да помогне другима.	трећи	76	3,10	1,38	2,528	0,591
	четврти	62	2,53	1,25		
Свако треба да се држи изреке: „Уздај се у се и у своје кљуусе“.	трећи	76	2,67	1,33	0,775	0,446
	четврти	62	2,50	1,24		
Понашам се у складу са: „Ко тебе каменом ти њега погачом.“	трећи	76	2,93	1,13	3,203	0,967
	четврти	62	2,34	1,02		
Увек је боље сачувати живу главу него ризиковати због другога.	трећи	76	2,97	1,21	0,184	0,964
	четврти	62	2,93	1,21		
Притекао бих у помоћ особи која би пала или се онесвестила на улици.	трећи	76	1,54	1,08	1,504	0,007
	четврти	62	1,31	0,74		

Увидом у Табелу 2 закључујемо да постоји статистички значајна разлика у ставовима ученика о алтруизму у односу на разред који похађају у тврдњама *И у најтежим тренуцима људи нађу снаге да испоље доброту и племенитост* ($t = 2,965$, $p = 0,001$) овај налаз охрабрује, јер према увјерењу Русоа који сматра да се човјек рађа са урођеном осјетљивошћу за друге људе, која у условима природног развоја води ка изградњи самосвјесне моралне обавезе према другим људима. Адам Смит, такође, сматра да је у човјековој природи урођена симпатија за друге људе (Рот, 1994). *Много је оних који настоје да узму што више, а да дају што мање* ($t = 1,275$, $p = 0,001$). Овај налаз указује на вријеме у коме живимо, а што, претпостављамо, представља посредно и непосредно искуство испитаника посебно оних који се налазе пред испитом зрелости. Ови налази нас упућују да ученици који похађају четврти разред средње школе показују више алтруизма у односу на ученике трећег разреда. Међутим, у Табели 2 уочавамо и негативне вриједности и то код сљедећих ајтема: *Више волим да помажем другима, него да други помажу мени* ($t = -2,410$, $p = 0,767$) ова тврдња дјелимично показује на извјестан начин доминацију онога ко може жели у различитим ситуацијама да помаже (саветом, материјалном подршком и сл.). *Сматрам да сваку услугу учињену другом треба наплатити* ($t = -0,278$, $p = 0,223$) у времену када потрошачко друштво доминира често се код јавног мњења формирају ставови да све

треба наплатити, па у том смислу највише друштвене вриједности бивају урушаване, а што се лоше одражава на формирање моралног понашања које је у тјесној вези за добротворство. *Прихватио/ла бих да радим волонтерски у хуманитарним организацијама* ($t = -0,395, p = 0,642$). Истраживање групе аутора показује да је алтруизам један од најчешћих мотива за волонтирање које се посматра као вид просоцијалног понашања (Juzbašić i Vukasović Hlupić, 2015). *Сматрам да људи данас не заслужују никакву помоћ* ($t = -1,090, p = 0,034$) због пада друштвеног морала често се пред младе поставља питање динстинкције између стварне потребе да се неком помогне, а потом и питање елементарне захвалности је присутно. *Што је човек богатији, мање је спреман да помогне другима* ($t = -1,703, p = 0,819$) у економски развијеном свијету уобичајено је да се дио новчаних средстава или неки други вид помоћи издваја у хуманитарне сврхе. У последње вријеме разне акције хуманитарног карактера посебно прикупљање средстава за помоћ дјечи је присутна и нашој земљи. *Много је људи који не заслужују помоћ* ($t = -1,087, p = 0,085$) цивилизација је створила такве механизме да би свако људско биће имало право на помоћ и поред тога што према одређеним моралним нормама то и не заслужују, што је земља демократскија и економски стабилнија то су ови механизми развијенији. *Што је свијет развијенији, човјек има мање потребе да помаже другима* ($t = -0,686, p = 0,186$) У материјалном погледу за помоћи у развијеном свијету углавном не постоји потреба. Чињеница је да су службе здравствене заштите у овим земљама развијене и да није необично да богати људи имају своје на примјер психијатре, нутриционисте и сл. Али, чињеница је да су то професионалне врсте подршке, а да и најимућнији људи теже ка подршци пријатеља, родбине и најближих. У том смислу често се дешава да је алтруистичка подршка често потребна и људима који су социјално добро позиционирани. И ови налази упућују на позитивније ставове ученика четвртог разреда према алтруизму у односу на своје другаре из трећег разреда. Налазе истраживања можемо повезати и са зрелошћу испитаника коју несумњиво доноси и животна прекретница када бирају који ће факултет одабрати односно да ли ће наставити школовање. Укљученост у процес избора занимања операционализована је честим рамишљањима о будућем занимању, што се према концептима Супера и Критеса односи на једну од мјера афективне компоненте професионалне зрелости (Babarović i Šverko, 2011, стр. 103). Општи ниво зрелости ученика утиче на ниво професионалне зрелости ученика. Због тога бисмо зрелост ученика четвртх разреда повезали и са нивоом зрелости просоцијалног понашања.

Закључак

Основно интересовње које нас је подстакло на истраживање је да утврдимо ниво просоцијалног понашања код ученика Средње стручне школе „Милош Црњански“ у Кикинди. Посебно нас је интересовало да ли постоје значајне статистичке разлике у испољавању алтруистичког понашања у односу на пол испитаника и разреда/ хронолошког узраста који испитаници похађају. Многобројна истраживања показују да је код испитаника женског пола алтруизам израженији у односу на супротан пол. Међутим, у овом истраживању до статистички значајне разлике дошло је само код једног ајтема. Код испитивања односна алтруизма и разреда/ узраста испитаника, ситуација је другачија. Испоставило се да ученици четвртог разреда и поред тога што су само годину дана старији од групе испитаника трећег разреда имају израженије алтруистичко понашање. Ово се може протумачити и тиме да се матуранти налазе пред испитом зрелости који можемо посматрати мултидимензионално. У том корпусу мултидимензијалности претпоставља се да морално расуђивање, емпатија и алтруизам заузимају значајно мјесто и представљају конструкт матурације испитаника. Због наведеног хипотезе: 1. *Не постоји разлика у алтруизму у односу на пол* и 2. *Испитаници не показују разлику у алтруизму у односу на разред који похађају* можемо прихватити само дјелимично.

Уопштено гледајући, налазе ћемо прихватити са извјесном резервом и предложимо истражиња у којима ће се поред пола и разреда који похађају узети у обзир: академска постигнућа испитаника, социо-економску ситуацију, врста школе коју похађају, однос са родитељима и члановима породице, стил родитељског васпитања, мјесто пребивалишта и др.

Испитивању алтруистичког понашања смо пришли са аспекта два показатеља, али сматрамо да би истраживања мултидиментзионалог карактера у будућности расвијетлила феномен алтруизма који вековима изазива пажњу стручњака различитих профила. Такође, било би интересанто истраживања усмјерити ка граници на којој алтруизам прелази у претјерано жртвовање појединца, односно наношење штете индивидуи која на сопствену штету чини корист другом. У том правцу треба се бавити и патолошким алтруизмом. На ове идеје подстакли су нас различити инструменти који се баве димензијом алтруизма. Сматрамо да би скала процјене коју смо користили по питању неколико тврдњи могла да нас усмјери ка истраживању једне код нас недовољно истражене појаве. А, танка је граница између екстремног добротинства и алтруизма који се заснива на моралу и моралном расуђивању.

Литература:

- Bly-Whiting, B. (1983). The genesis of prosocial behavior. U: D.L. Bridgeman /Ur./, The nature of prosocial development (221-242), New York: Academic Press.
- Babarović, T., Šverko, I. (2011) Profesionalna zrelost učenika viših razreda osnovnih škola.
- *Suvremena psihologija*, 14 /1/ 31-109. Carlo, G., Eisenberg, N., Koller, H.S., Da Silva, S.M. i Frohlich, B..C. (1996). A cross-national study on the relations among prosocial moral reasoning, gender role orientations, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, Vol 32(2), Mar 1996, 231-240. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.32.2.231>
- Dragun, A. (2003). Povezanost religiozne orijentacije i seksualnosti. *Društvena istraživanja*, 12 (1-2), 201-223.
- Hay, F.D., Rheingold, L.H. (1983). The early appearance of some valued social behaviors. U: D.L. Bridgeman /Ur./ The nature of prosocial development 73-94. New York: Academic Press.
- Filozofijski rječnik (1965). Zagreb: Matica Hrvatska.
- Јоксимовић, С.Д. (1999). Развој и подстицање алтруизма младих. *Настава и васпитање*, 48 (5) 605-616.
- Juzbašić, M., Vuksanović Hlupić, T., (2015) Osobine ličnosti i motivi za volontiranje. *Psihologijske teme*, 24 (2) 279-304.
- Eisenberg, N., Guthrie, K.I., Murphu, C.B. Shepard, A.S., Cumberland, A. i Carlo, G. (1999). Consistency and development of prosocial dispositions. A longutudinal study. *Child Development*, 70, 6 1360-1372. DOI: 10.1111/1467-8624.00100
- Milašin, A., Vranić, T. i Buljubašić Kuzmanović, V. (2009). Ispitivanje učestalosti verbalne agresije kod djece i mladeži. *Život i škola*, br. 55 (2), 116-141.
- Međedović, J., Petrović, B. i Dinić, B. (2011). Evolucionarna psihologija kao teorijski okvir objašnjenja polnih razlika u altruizmu. U J.Todorović, G.Đigić (Ur.) Knjiga rezimea VII konferencije sa međunarodnim učešćem Dani primenjene psihologije: „*Psihologija komunikacije*“. Niš: Filozofski fakultet.
- Миочиновић, Љ. (2004). *Морални развој и морално васпитање*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Младеновић, У. и Косановић, Б. (2001). Алтруизам код студената Новосадског универзитета мерен скалом НСА – 2000. *Норма*, 7 (1-2) 175-192.
- Harton, H.C. & Lyons, P.C. (2014). Gender, Empathy, and the Choice of the Psychology Major doi: 10.1207/S15328023TOP3001_03 Teaching of Psychology January 2003 vol. 30 no. 1 19-24.
- Krebs, D. (1978). A cognitive developmental approach to altruism. U: L. Wispe /Ur/, Altruism, sumpathy, and helping (141-164), New York: Academic Press.

– Рот, Н. (1984). *Основи социјалне психологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

– Rueckert L & Naybar N. (2008). Gender differences in empathy: the role of the right hemisphere. PubMed Commons Jul;67(2):162-7. doi: 10.1016/j.bandc.2008.01.002. Epub 2008 Mar 4.

– Vukosavljević-Gvozden, T., i Hanak, N. (2007). Kapacitet za empatiju osoba s različitim organizacijama afektivnog vezivanja. U: N. Hanak i A. Dimitrijević (ur), *Afektivno vezivanje, teorija, istraživanja, psihoterapija* (str. 183–205), Београд: Centar za izdavačku delatnost, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

– Trusty, J., Ng, K. M. and Richard E. Watts, R.E. (2011). Model of Effects of Adult Attachment on Emotional Empathy of Counseling Students Journal of Counseling & Development Vol. 83, Issue 1, pages 66–77, Winter 2005 DOI: 10.1002/j.1556-6678.2005.tb00581.x

PROSOCIAL BEHAVIOUR OF SECONDARY SCHOOL CHILDREN IN RELATION TO SEX AND CHRONOLOGICAL AGE

Abstract:

This paper presents the key findings of the study on prosocial behaviour of secondary school children in relation to sex and grade they attend (chronologic age 16 to 19). The sample comprised a total of 138 subjects i.e. students of third and fourth grade of Secondary Vocational School “Miloš Crnjanski” in Kikinda. For assessment of altruism the research instrument NSA 200 New Scale (Mladenović and Kosanović, 2000) was used. The research findings showed there was a significant statistical difference between different sex subjects about the statement that people do not have an opportunity to help each other ($F = 15,53$, $p = 0,001$). Indicators of grade that subjects attend it has been established that in regard to 9 parameters that were among others used with the instrument, in defining altruism there was a significant statistical difference between third and fourth grade students.

Keywords: altruism, prosocial behaviour, sex and grade.

Бојана ПЕРИЋ-ПРКОСОВАЧКИ¹
Татјана МОМЧИЛОВИЋ²
Гордана ШВОЊА-ПАРЕЗАНОВИЋ³
Марија МУТИЋ⁴
Марина ЈУРИК⁵

КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕЊА И СРЕДСТВА МОТИВИСАНОСТИ УЧЕНИКА СРЕДЊЕ СТРУЧНЕ ШКОЛЕ

Резиме:

Рад се бави испитивањем процеса учења и средстава мотивације ученика средње стручне школе. Теоријско полазиште рада чине становишта о томе да ће интелектуално зрелија дјеца брже достићи више нивое интризничне мотивације, при чему је она у корелацији с њиховом већом самосталношћу и општом зрелошћу. Подаци за потребе овог рада су прикупљени у Медицинској школи „7. април“ у Новом Саду на узорку од 1344 ученика I-IV разреда.

Добијени резултати показују да старији ученици имају вишу интризничну мотивацију, те да се усмјеравају на спољашње критеријуме академске успјешности, због важности тог критеријума за даље школовање. Као битан фацилитатор учења издваја се и образложење оцјене од стране наставника, код ученика свих разреда. Иако велики проблем започињања учења имају сви ученици, лоша оцјена као мотиватор

¹ *МА Бојана ПЕРИЋ-ПРКОСОВАЧКИ*, стручни сарадник – педагог, Медицинска школа „7. април“ Нови Сад, асистент за ужу научну област Педагогија, Медицински факултет Универзитета у Новом Саду;

² *Татјана МОМЧИЛОВИЋ*, стручни сарадник – психолог, спец. школске психологије, Медицинска школа „7. април“ Нови Сад;

³ *МА Гордана ШВОЊА-ПАРЕЗАНОВИЋ*, професор, Медицинска школа „7. април“ Нови Сад, докторанд Медицинског факултета у Новом Саду;

⁴ *Марија МУТИЋ*, стручни сарадник – педагог, Медицинска школа „7. април“ Нови Сад;

⁵ *МА Марина ЈУРИК*, психолог – стажиста, Медицинска школа „7. април“ Нови Сад;

на активност учења веома је заступљена код ученика нижег школског постигнућа (80,0%). Неријетко пролонгирају учење док не буду условљени исправком добијене лоше оцјене.

Кључне ријечи: мотивација за учење, мотив за постигнућем, процес оцјењивања.

Мотиви представљају покретаче активности, они нас подупиру за предузимање одређених циљаних активности. У школском систему нека од средстава мотивације и подстицања процеса учења те квалитетног усвајања нових знања су: оцјене, похвале, критике, такмичење, итд. Имајући у виду да родитељи и наставници често извјештавају о томе како су ученици све мање заинтересовани за учење школског градива, ова тема се издваја као значајна у раду свих просвјетних радника и битна унутар породичног система. Дјелотворан приступ дјетету, у моменту када настану проблеми са неприкладним понашањем, подразумијевају да одрасли имају на уму његову добру и пријатну страну. Задатак је заинтересовати дијете, а не изгубити способност контроле кроз испаде бијеса, нити се повлачити са осјећањем немоћи за рјешавање проблема (Shaw-Wood, 2003). Циљ је да се заједнички, адекватно дјелује како би се искористила средства и стратегије које су оптималне за одржавање мотивације и развој мотива постигнућа код ученика/дјете.

МОТИВАЦИЈА ЗА УЧЕЊЕ

Мотивација се често дефинише као покретачка снага која утиче на креирање и покретање, усмјеравање и регулисање, те одржавање циљем усмјерене активности, као и на финализирање активности (Rot, 1973). Дакле, мотивација обухвата актуелне факторе и процесе којима индивидуа тежи остваривању одређеног циља. Чиниоци који утичу на мотивацију могу бити: унутрашњи мотиви и спољашњи мотиви/стимулуси (циљеви, похвале, награде/оцјене, казне односно избјегавање негативног поткрепљења). Ови чиниоци подстичу индивидуу на предузимање активности са одређеним циљем, интензитетом и трајањем. Мотивација као таква представља процес, док су њени покретачи мотиви (Lalić-Vučetić, 2007).

Узевши у обзир основне карактеристике мотивације, можемо закључити да она представља једну од кључних компонената у школском систему образовања. Специфична врста мотивације јесте мотивација за учење која се дефинише као тенденција ученика да академске активности доживи као вриједне и смислене, и/или као активности које ће довести до одређених академских добита (Требјеџанин, 2009). Она је један од основних фактора који утичу на резултате у учењу и наставном процесу, повезана је са школским успјехом, позитивним ставовима према школи, бољом дисциплином, као и већим задовољством ученика и наставника (Bulajić, 1990; Vizek-Vidović i sar., 2003).

Теорија самодетерминације (SDT; Deci & Ryan, 1985), која представља једну од теорија мотивације, разликује два основна типа мотивације разматрајући их са аспекта разлога и циљева који особу покрећу на акцију. Ова теорија прави дистинкцију између унутрашње (интринзичне) и спољашње (екстринзичне) мотивације, посматрајући унутрашњу мотивацију као компоненту задовољства, пријатности и гратификације које се јављају код индивидуе током самог процеса реализације активности, док спољашњу карактерише усмереност на исход активности.

Унутрашња и спољашња мотивација, као такве, имају своје специфичности и на различит начин доприносе постизању циљева. Унутрашњи мотиватори подразумевају да се активност особе обавља уз жељу за обављањем активности ради ње саме и карактерише се задовољством самим процесом на путу постизања циља (Suzić, 2000). Насупрот унутрашњим, спољашњи мотиватори најчешће су условљени социјалним и личним потребама, које не обухватају задовољство самом активношћу и унутрашње мотиве ученика (нпр. жеља за знањем, мотив за стимулацијом и новином, мотив постигнућа) (Lalić-Vučetić, 2007). Ова мотивација неријетко подразумева механичко извођење активности, коришћење „пречица“ без дубљег улажења у проблем, те је добијени резултат у процесу учења знање које је површно и подложно брзом заборављању.

Ученике који имају изражену унутрашњу (интринзичну) мотивацију карактерише истрајност у активностима учења, висока заинтересованост за рјешавање проблемске ситуације, жеља за усвајањем новог знања и проширивања претходно стеченог, при чему за њих награду представља сам чин бављења активношћу и усвајање нових знања. Унутрашња мотивација може се још дефинисати и као природна мотивациона тенденција која активно утиче на како когнитивни, тако и социјални и физички развој.

Теорија самодетерминације разликује понашања која су вољна и праћена осјећајем аутономије и слободе, насупрот оних понашања која су праћена доживљајем притиска и контроле. Суштински мотивисана понашања не подразумевају конкретно одређени интерес, већ се предузимају испуњавајући индивидуине психолошке потребе уз осјећај компетентности и аутономије, дакле подразумевају понашање које се само бира (Ryan i sag., 2000). Развојем индивидуе расте и број улога, задатака и одговорности које мора да преузима, а за које она није интринзично мотивисана. Ова теорија посматра спољашњу мотивацију као варијабилну, разматрајући је у контексту аутономије индивидуе. Она разликује ученика који учи и израђује домаће задатке само због страха од родитељске казне, дакле ученик изводи одређену активност фокусирајући се на исход односно избегавање родитељске казне. Раздваја мотиве овог ученика, од ученика чије извођење одређене активности подразумева фокусирање на њен

значај и исход по даље школовање или каријеру, што такође представља вид екстриничне мотивације, међутим за разлику од прошлог примјера ова активност подразумијева самодетерминацију, односно лични избор и подршку, док друго представља поштовање спољашње контроле и не подразумијева личну аутономију. Због тога теорија самодетерминације види значај у идентификацији, интернализацији и интеграцији вриједности. Континуум интернализованости креће се од амотивисаности или невољности, преко пасивне сагласности до активне личне посвећености активностима. Ученици би требало да интернализују поједине вриједности како би стекли доживљај аутономије и личне посвећености, што би се одразило на њихову истрајност, позитивнију самоперцепцију и квалитетније ангажовање. Интернализација тих вриједности и даље не представља преображај спољашње у унутрашњу мотивацију, већ трансформацију и развој спољашње мотивације.

Теорија когнитивне евалуације (СЕТ, Deci & Ryan, 1985) разматра друштвене факторе који доприносе варијабилности мотивације, који су између осталог дио и теорије самодетерминације. Она узима у обзир социјалне релације и њихове продукте као што су комуникација, повратне информације, социјалне награде, признања, сматрајући их фацитаторима унутрашње мотивације будући да се кроз њих задовољавају базичне психолошке потребе.

Претпоставља се да ће интелектуално зрелија дјеца брже достићи више нивое интриничне мотивације, при чему је она у корелацији са њиховом већом самосталношћу и општом зрелошћу. Међутим, налази неких истраживања не говоре у прилог овим претпоставкама, добијени су резултати који показују да старији ученици имају нижу интриничну мотивацију, те да се усмјеравају на спољашње критеријуме академске успјешности, због важности тог критеријума за даље школовање. (Raboteg-Šarić i sar., 2009) Такође, налази појединих истраживања показују да су дјевојчице у поређењу са дјечацима више екстринично мотивисане за шта се претпоставља да је повезано са њиховом већом потребом за социјалним одобравањем. (Boggiano i sar., 1991, према Raboteg-AŠarić, 2009). Имајући у виду налазе претходних истраживања (Sakač, 2008) која указују на проблем мотивације, како наставника тако и ученика, јавља се потреба за истраживањем овог конструкта, како би се унапредио образовно-васпитни процес, као и његови исходи.

МОТИВ ЗА ПОСТИГНУЋЕ

Развој мотива за постигнуће налази се у раном искуству дјетета, те у топлом односу са значајним фигурама афективне везаности (најпре с родитељима, затим васпитачима, наставницима). То је однос који

карактерише умјерена контрола и примјерени захтјеви постављени дјетету. Овакво васпитање допринијеће развоју самосталности и сигурности, одговорности, радозналости и отворености дјетета за нова искуства, које ће касније развијати и у школи. На исти начин наставници унутар школског система допринесе развијању интринзичне мотивације ученика, својим дидактичко-методичким радом, кроз развој радозналости, интересовања, потребе за усвајањем нових знања.

Према Аусбел-у (Ausubel, 1968) мотив за постигнућем у контексту школе има 3 компоненте: когнитивну, јачање ега и афилијативну компоненту. Когнитивна компонента се односи на процјену занимљивости конкретног задатка и повезана је са учениковом потребом за компетенцијом. Друга компонента, јачање ега, се односи на похвале и награде који су упућени од других (наставника, родитеља, других ученика), те се она репрезентује у осјећају компетентности ученика, адекватности и успјешности. Афилијативна компонента обухвата одобравање других. Имајући у виду ове процесе, наставници би требало да систематски примјењују стратегије и технике учења којима ће утицати на развој мотивације за постигнућем, фокусирајући се на когнитивну и афилијативну компоненту будући да су оне повезане са развојем унутрашње мотивације. Обимно истраживање Францешко и сарадника из 2002. године указује да се мотив постигнућа састоји из четири компоненте: такмичење с другим људима, остваривање циља као извор задовољства, истрајност у остваривању циља и оријентација ка планирању. Што су компоненте присутније то су развијенији облици понашања битни за постизање успјеха (Ђурић и сарадници, 2013).

Дакле, наставници би требало да обрате пажњу на карактеристике као што су: оптимални изазови, ефективна повратна информација ученицима, конструктивна евалуација постигнућа, уз адекватно атрибуирање ученичког понашања (локуса контроле). Ученици би уз адекватно подстицање унутрашње мотивације развијали осјећај личне компетениције, растао би осјећај њихове самоефикасности и развијали би осјећај аутономије, што би се даље одражавало и на остале аспекте њиховог развоја.

МЕТОД ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање представљено у овом раду се бави испитивањем карактеристика учења и средстава мотивисаности ученика средње стручне школе. Стручни сарадници би на овај начин добили информацију у којим доменима је важно реализовати интервенције које ће ученицима помоћи да развију компетенције за ефикасније учење, док би наставницима служило као повратна информација и смјерница за примјењивање стратегија оцјењивања које ће развијати мотив за постигнуће ученика, те успјешно мотивисати ученике и поспјешити наставно-образовни процес.

Циљеви и задаци истраживања

Циљ нашег истраживања био је да испитамо карактеристике учења на популацији ученика медицинске школе, узраста од 14 до 19 година, као и које од средстава мотивације је највише заступљено код ученика, зависно од школског узраста и постигнутог школског успјеха.

Циљ 1. Описати узорак по основним варијаблама истраживања;

Циљ 1а. Описати израженост одређених карактеристика учења и заступљеност средства мотивисања – учесталост и карактеристике с обзиром на категоришућу варијаблу: школски узраст;

Циљ 1б. Описати израженост одређених карактеристика учења и заступљеност средства мотивисања – учесталост и карактеристике с обзиром на категоришућу варијаблу: школски успјех;

Циљ 1в. Описати израженост одређених карактеристика учења и заступљеност средства мотивисања – учесталост и карактеристике с обзиром на обје (укрштене) категоришуће варијабле: школски успјех и школски узраст;

Хипотезе

X_1 . Ученици свих разреда високо вреднују образложење оцјене од стране наставника.

X_2 . Ученици виших разреда су значајније оријентисани на спољашње критеријуме академске успјешности од ученика нижих разреда, док је процјена важности овог критеријума виша код ученика чије је школско постигнуће боље.

За потребе овог истраживања конструисан је инструмент у виду чек-листе на којој су ученици дихотомним одговорима (са „да“ или „не“) одговарали на ставке, дакле процјењивали су да ли је наведено понашање карактеристично за њих.

Узорак истраживања сачињавало је 1344 средњошколаца који похађају Медицинску школу “7. април“ у Новом Саду. Узорком су били обухваћени ученици узраста од 14-19 година (ученици I-IV разреда) који су похађали школу 2014/2015 школске године.

Карактеристике узорка с обзиром на тренутни средњошколски узраст приказане су у Табели 1. Број ученика у генерацији креће се од 309-359.

Разред	Фреквенца	Валидни проценти
Први	334	24,9
Други	359	26,7
Трећи	342	25,4
Четврти	309	23,0
Укупно	1344	100,0

Табела 1. Карактеристике узорка с обзиром на разред похађања

Карактеристике узорка с обзиром на школски успјех ученика (на полугодишту) приказане су у Табели 2.

Школски успјех	Фреквенца	Валидни проценти
Недовољан	30	2,2
Добар	50	3,7
Врло добар	481	36,1
Одличан	773	57,9
Укупно	1344	100,0
Недостајући подаци	7	
Укупно	1344	

Табела 2. Карактеристике узорка с обзиром на школски успјех ученика

Најбројнији су ученици са одличним успјехом на полугодишту, затим са врло добрим успјехом, док је број ученика с добрим и недовољним успјехом знатно мањи (Табела 2).

ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА И И ДИСКУСИЈА

У циљу описивања учесталости и карактеристика учења и средства мотивисања за учење урађена је дескриптивна анализа одговора за сваку ставку на чек-листи конструисаног инструмента. У Табели 3 приказани су валидни проценти одговора испитаника на ставке, у којој мјери је наведено понашање присутно и карактеристично за њих када се у обзир узме категоришућа варијабла школски узраст.

Ставке	Валидни проценти у односу на одговоре ученика свих разреда у генерацији			
	Ученици I разреда	Ученици II разреда	Ученици III разреда	Ученици IV разреда
1. Правим недјељни план учења	40,4%	41,5%	38,1%	42,7%
2. Сматрам да је важно имати своју технику учења	87,1%	88,9%	85,1%	91,3%
3. Прије ћу кренути да учим када добијем слабу оцјену	46,4%	53,5%	44,7%	43,4%
4. Оцјена зависи више од труда, него способности	78,1%	63,2%	69,5%	63,4%

5. На учење ме највише подстичу похвале родитеља и наставника	40,1%	36,5%	21%	16,3%
6. Мислим да је узалудно трошити вријеме на предмет који ми никако не иде.	24,6%	42,9%	34,5%	49,8%
7. У школи волим да се такмичим са осталим ученицима	13,5%	15,3%	18,8%	20,7%
8. Приликом учења често истражујем и користим додатне изворе знања.	38,3%	29,8%	30,7%	44,3%
9. Учим само оне предмете који ме интересују	14,1%	17,3%	19,6%	21,4%
10. Израда наставних материјала (реферат, презентација, семинарски рад) представља за мене изазов	59,9%	43,7%	43,9%	42,1%
11. На моје учење значајно утиче када наставник редовно образложи оцјене	78,4%	64,5%	64,9%	62,1%
12. Највећи проблем ми представља да започнем учење	84,4%	84,7%	85,6%	87,7%
13. Увек се активно укључујем када наставник предлаже обављање задатка кроз групни рад	65,3%	53,6%	41,5%	44,2%
14. Код предмета који су ми тешки и неразумљиви научим градиво напамет	74,9%	65,2%	68,9%	69,3%
15. Оцјена ми није најважнија	44,3%	54,3%	47,7%	52,8%
16. Правим своје забелешке на часу	61,3%	70,3%	72,2%	64,40%
17. Постижем боље резултате када знам да ће родитељи доћи у школу	24%	27%	23,4%	8,4%
18. Док учим размишљам како бих то знање могао/ла примијенити у својој струци	71,9%	62,1%	70,3%	69,9%

Табела 3. Израженост одређених карактеристика учења и заступљеност средстава мотивисања – учесталост и карактеристике с обзиром на категоришућу варијаблу: школски узраст

На основу добијених резултата можемо видјети да похвале наставника и родитеља током првих година средњошколског школовања за ученике представљају значајан мотиватор, чак 40,1 % ученика првог разреда истиче ово понашање карактеристичним за подстицање процеса учења (ставка 5). Касније присуство овог мотиватора као карактеристичног у фацитацији учења опада.

Као битан фацитатор учења издваја се и образложење оцјене од стране наставника (ставка 11), код ученика свих разреда. Високи проценат ученика свих разреда сматра да су технике учења веома важне за процес успјешног учења. Такође, ученици увиђају и да њихова оцјена осим личних способности у великој мјери зависи од њиховог залагања и посвећености (ставка 2, ставка 4), иако велики део ученика извјештава о тешкоћама започињања учења (ставка 12).

У циљу описивања учесталости карактеристика учења и средстава мотивисања за учење урађена је дескриптивна анализа одговора за сваку чек-листу конструисаног инструмента. У Табели 4 приказани су валидни проценти одговора испитаника на ставке, у којој мјери је наведено понашање присутно и карактеристично за њих када се у обзир узме категоришућа варијабла школски успјех.

Ставке	Валидни проценти у односу на одговоре ученика у категорији школског успјеха			
	Недовољан	Добар	Врло добар успјех	Одличан успјех
1. Правим недељни план учења	16,7%	28,0%	32,1%	47,9%
2. Сматрам да је важно имати своју технику учења	86,7%	92,0%	87,1%	88,0%
3. Прије ћу кренути да учим када добијем слабу оцјену	80,0%	72,0%	54,9%	39,5%
4. Оцјена зависи више од труда, него способности	73,3%	60,0%	65,8%	70,6%
5. На учење ме највише подстичу похвале родитеља и наставника	50,0%	52,0%	36,6%	29,7%
6. Мислим да је узалудно трошити вријеме на предмет који ми никако не иде.	56,7%	64,0%	48,4%	28,6%
7. У школи волим да се такмичим са осталим ученицима	6,7%	4,0%	14,0%	20,3%

8. Приликом учења често истражујем и користим додатне изворе знања.	30,0%	40,0%	28,9%	39,7%
9. Учим само оне предмете који ме интересују	33,3%	32,0%	27,1%	10,9%
10. Израда наставних материјала (реферат, презентација, семинарски рад) представља за мене изазов	43,3%	40,0%	48,6%	47,3%
11. На моје учење значајно утиче када наставник редовно образложи оцјене	70,0%	60,0%	63,8%	70,5%
12. Највећи проблем ми представља да започнем учење	96,7%	92,0%	90,9%	81,7%
13. Увек се активно укључујем када наставник предлаже обављање задатка кроз групни рад	40,0%	46,0%	50,5%	52,8%
14. Код предмета који су ми тешки и неразумљиви научим градиво напамет	70,0%	78,0%	70,9%	68,3%
15. Оцјена ми није најважнија	63,3%	68,0%	49,7%	48,3%
16. Правим своје забиљешке на часу	50,0%	59,2%	57,9%	74,7%
17. Постижем боље резултате када знам да ће родитељи доћи у школу	53,3%	44,0%	30,6%	12,4%
18. Док учим размишљам како бих то знање могао/ла примијенти у својој струци	56,7%	62,0%	64,9%	69,7%

Табела 4. Израженост одређених карактеристика учења и заступљеност средства мотивисања – учесталост и карактеристикес обзиром на категоришућу варијаблу: школски успјех

Највећи процјенат ученика (47,5%) одличног школског успјеха прави недељни план учења, док је процјенат ученика недовољног и доброг успјеха са израженом овом тенденцијом, знатно мањи (ставка 1). Без обзира на постигнут школски успјех ученици у високом проценту увиђају значај сопственог приступа у учењу. Овакви одговори указују на заинтересованост и напредак. Свако ће у складу са својим нивоом аспирација постајати све ефикаснији у складиштењу, иницирању и употреби нових информација (ставка 2). Иако велики проблем започињања учења имају сви ученици,

лоша оцјена као мотиватор на активност учења веома је заступљена код ученика нижег школског постигнућа (80,0%), они неретко пролонгирају учење док не буду условљени исправком добијене лоше оцјене (ставка 12 и 3.). Исто тако, они редовно праћење постигнутог успјеха од стране родитеља често повезују са својим бољим резултатима у школи, док одлични ученици у знатно мањој мјери посјете родитеља школи сматрају подстреком на веће залагање, будући да је њихово залагање најчешће континуирано (ставка 17.).

Похвале наставника и професора према резултатима заступљеније су као средство мотивисања ученика са нижим школским успјехом (50,0%), док образложење оцјене високо вреднују тј. сматрају значајним сви ученици независно од успјеха (70,0%). Насупрот томе, одлични ученици (48,3%) оцјену сматрају веома важном, док ученици нижег школског успјеха у мањој мјери процјењују оцјену као важну (ставка 15).

У циљу описивања учесталости и карактеристика учења и средства мотивисања за учење урађена је дескриптивна анализа одговора за ставку: „Оцјена ми није најважнија“. У Табели 5 приказани су валидни проценти одговора испитаника на ставке, у којој мјери је наведено понашање присутно и карактеристично за њих када се у обзир узму обе категоришуће варијабле: школски узраст и школски успјех.

Ставка: „Оцјена ми није најважнија“										
Школски узраст ученика	Одговор ученика	Фреквенце и проценти одговора ученика са недовољним успјехом		Фреквенце и проценти одговора ученика са добрим успјехом		Фреквенце и проценти одговора ученика са врло добрим успјехом		Фреквенце и проценти одговора ученика са одличним успјехом		Укупно ученика у генерацији
		Фреквенце	Проценти	Фреквенце	Проценти	Фреквенце	Проценти	Фреквенце	Проценти	
I разред	нетачно	7	2,1%	5	1,5%	65	19,6%	108	32,6%	331
II разред	нетачно	2	0,5%	9	2,5%	79	22%	73	20,3%	358
III разред	нетачно	2	0,5%	1	2,6%	63	18,5%	112	32,9%	340
IV разред	нетачно	0	0%	1	0,3%	35	11%	107	35%	305

Табела 5. Одговори ученика на ставку „Оцјена ми није најважнија“ - фреквенце и проценти у односу на све ученике у генерацији

Прегледом добијених резултата можемо видјети да у свим разредима највећи проценат ученика са одличним успјехом сматра да су оцјене веома важне, а тај проценат је највиши у завршним разредима.

ЗАКЉУЧАК

Прегледом теорије као и резултата добијених у овом истраживању стиче се увид у неоспоран значај ефективне повратне информације ученицима за даље залагање у процесу учења. Неопходно је да наставници ученицима објасне и образложе оцену, било да се ради о „добрим“ или „лошијим“ оцјенама, како би констуктивно дјеловали и усмјеравали ученике на даљи рад и учење, и утицали на мотивацију ученика за постигнућем. Наставници би повратну информацију осим у случају оцењивања требало ученицима да дају и након активности којима нужно не слиједи оцјена као награда за њихово знање и залагање, како би ученици стекли увид да наставник прати и увиђа њихов рад, да је заинтересован за њихов успјех и напредак у процесу стицања нових знања. На овај начин, према теорији когнитивне евалуације, наставници ће дјеловати на унутрашњу мотивацију кроз задовољавање основних психолошких потреба ученика. (Ryan, 1982) Такође, налази добијени у истраживањима заснованим на поставкама теорије самодетерминације пружају резултате који показују да ће ученици који се осјећају поштовано и доживљавају осјећај бриге од стране наставника прије увидети значај и интернализирати школске вриједности. (Ryan, Stiller i Lynch, 1994, prema Ryan i sar., 2000)

Осим сигурног и подржавајућег односа са наставником, ефикасне и увремењене повратне информације, установили смо да су веома битни изазови који се постављају пред ученика како би се реализовала интернализација вредности школских активности. Због тога је битно да наставници прате рад сваког од ученика, и у складу са тим планирају наставни процес.

Када је у питању похвала родитеља и наставника, као и праћење постигнућа ученика од стране родитеља ова средства мотивисања су присутнија у нижим разредима. Могуће објашњење оваквих резултата јесте интернализација вриједности током школовања. Старији ученици увиђају вриједност и важност учења зарад циљева који су сами поставили пред себе, док ученици нижих разреда процес учења можда везују за избегавање казне и критике родитеља те за њих средство мотивисања представља родитељска контрола. Такође ова средства мотивисања су карактеристичнија и заступљенија код ученика нижих школских постигнућа.

Резултати показују да одлични ученици, у свим разредима, често оцјену вреднују као веома значајану. Овакво вредновање најизраженије је код ученика завршних разреда и у складу је са нашим очекивањима. Налази да ученици завршних разреда оцјену сматрају битним фактором говори у прилог претходним истраживањима о већем усмеравању ученика на спољашње критеријуме академске успешности, због значаја тог критеријума за њихово даље школовање, ова карактеристика посебно је изражена код ученика високог школског успјеха, и у складу је са очекивањима.

Rezultati nam pokazuju stepen značaja rada sa učenicima na kreiranju plana učenja. To može biti jedna od komponenti koja će bitno uticati na njihovo bolje školsko postignuće. Najveći procjenat učenika odličnogшколског успјеха прави недјељни план учења, док је процјенат ученика недовољног и доброг успјеха са израженом овом тенденцијом, знатно мањи.

На основу оваквих резултата увиђа се значај интервентног рада одјељењских старјешина, заједно са стручним сарадницима, на подучавању и развијању компетенција ученика за планирањем и организовањем времена односно учења, те његовим правилним дистрибуирањем на школске активности и учење, као и на активности које се обављају по избору током слободног времена. Теме које би обухватиле ове интервенције требале би се тицати осим недјељног планирања учења и осталих карактеристика које су се показале као „слабије“, нпр. тешкоће започињања учења, гдје би се разматрало редовно насупрот кампањском учењу, као и предности и мане оба. У прилици смо да ученицима укажемо колико је вријеме драгоцјено и да се не смије траћити. Битно их је током саме наставе подучити да им је неопходно време: да разумију и објасне нове концепте, па за самопроцјену, потом за постављање циљева и веома важно за прослављање школских успјеха. (Newell - Jeffery, 2002) Уколико се час структурира на овакав начин отвара се могућност да ученици прихвате и примијене сличан концепт и при домаћем раду.

Литература:

– Ausubel, D. P. (1968): *Educational Psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winsten.

– Bulajić, N. (1990). *Motivacija za učenje*. Beograd: Vojnoizdavački i novinski centar.

– Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

– Đurić, Đ. M., Franceško, M. L., Kostić, A. (2013). *Pojedinac u društvenom okruženju, Uvod u socijalnu psihologiju*. Novi Sad: Fakultet za pravne i poslovne studije.

– Lalić-Vučetić, N. (2007). *Podsticanje učenika pohvalom i nagradom*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

– Raboteg-Šarić, Z.; Šakić, M.; Brajša-Žganec, A. (2009). Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika. *Društvena istraživanja* 18, 4-5; 697-716.

– Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 13-54). New York: Academic Press.

– Rot, N. (1973). *Psihologija ličnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Srbije.

- Newell, S., Jeffery, D. (2002). *Behaviour Management in the Classroom - A transactional analysis approach*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Shaw, R., Wood, S. (2003). *THE EPIDEMIC-The Root of American Culture, Absentee and Permissive Parenting, and the Resultant Plague of Joyless, Selfish Children*. New York: HarperCollins Publishers Inc.
- Suzić, N. (2000). *Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Sakač, M. (2008). Neki psihološki činioci školskog postignuća. *Norma*, 13(3), 29-36.
- Trebješanin, B. (2009). *Motivacija za učenje*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Vasić, A., Šarčević, D.(2012.) *Psihologija i ontogeneza, Teorije istraživanja*. Novi Sad: Fakultet za pravne i poslovne studije dr Lazar Vrkatić.
- Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP i VERN.

CHARACTERISTICS OF LEARNING AND MOTIVATING INCENTIVES FOR STUDENTS OF SECONDARY VOCATIONAL SCHOOL

Abstract:

This paper presents a study of learning process and learning incentives for students of vocational school. Theoretical starting point of the paper represent attitudes that intellectually more matured children will reach higher level of intrinsic motivation, which in turn is in correlation with their greater independence and overall maturity. Data for this study were gathered from the Secondary Medical School “7 April” in Novi sad on a sample of 1344 students 1st to 4th grade.

The results showed that older student have better intrinsic motivation and are oriented to external criteria of academic excellence due to the importance of the said criteria for further education. As a crucial facilitator of learning is assessment feedback made by teacher which is characteristic for students of all grades. In spite of the evident difficulties for the initiation of the process of learning that all students have, poor mark motives a great deal students of poorer learning achievements (80,0%). They often tend to extend learning until they become motivated by a poor mark.

Keywords: motivation for learning, motivation for achievement, assessment process.

Нина ЈАЊИЋ¹

Томка МИЉАНОВИЋ²

Вера ЖУПАНЕЦ³

Тијана ПРИБИЋЕВИЋ⁴

СТАВОВИ УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ О ОЦЈЕЊИВАЊУ У НАСТАВИ БИОЛОГИЈЕ

Резиме:

Поред квалитетне наставе и стимулативних мјера родитеља, школе и друштва, основни покретачи који подстичу ученике на рад су оцјене и оцјењивање. У овом раду су анализирани ставови ученика о оцјењивању у настави биологије анализом резултата анкете која је спроведена у Основној школи „Георги Стојков Раковски“ у Бањој Луци на узорку од 101 ученика.

На основу теоријске основе овог рада и анализе резултата анкете ученик се при оцјењивању мора уважавати као личност, а оцјена треба да буде инструмент који има важну улогу у његовом напредовању. Ученици не треба да уче због оцјене, већ да се оспособе да примијене стечено знање у реалним животним ситуацијама и да им оно буде темељ за перманентно самообразовање. На основу резултата анкете оцјењивање и оцјене су мотивационо средство које поспјешује њихово напредовање у настави биологије. Велики значај у учењу биологије и развоју унутрашње мотивације за учење имају и други аспекти оцјењивања: континуирано оцјењивање и примјена различитих видова испитивања и оцјењивања, јавност оцјењивања, образложење оцјене и информација о даљем раду, разноврсност метода и елемената оцјењивања и могућност учешћа ученика у оцјењивању.

Кључне ријечи: основна школа, настава биологије, оцјењивање, ставови ученика.

¹ Др Нина Јањић, доцент, Природно-математички факултет, Бања Лука

² Др Томка Миљановић, редовни професор, ПМФ, Департман за биологију и екологију, Нови Сад

³ Др Вера Жупанец, доцент, ПМФ, Департман за биологију и екологију, Нови Сад

⁴ МSc Тијана Прибићевић, асистент, ПМФ, Департман за биологију и екологију, Нови Сад

Појам и значај оцјењивања и вредновања рада ученика

Вредновање рада ученика (њихово проверавање и оцјењивање) има суштински значај у наставном процесу. Оцјењивање је формално регулисано посебним прописима (Службени гласник РС, бр. 72/09, 52/11 и 55/13). Истовремено посебна научна дисциплина (докимологија) се бави испитивањем и оцјењивањем знања (Гојков, 2003). Зато будући и садашњи наставници имају обавезу изучавања проблема оцјењивања, а сви наставници током рада имају обавезу провјеравања и усавршавања сопствених мјерила процјењивања знања и давања оцјена.

Оцјењивање је процес мјерења нивоа стеченог знања, разумијевања и стечених вјештина, на основу дефинисаних критеријума. Оцјењивањем ученика процјењује се оствареност прописаних циљева и стандарда постигнућа, а за ученике са сметњама у развоју процјењује се оствареност прилагођених стандарда постигнућа и савладавање индивидуалног образовног плана.

Вредновање рада ученика представља шири појам од провјеравања и оцјењивања њиховог знања у настави. Оно представља систем мјерења, односно процјењивања ефеката и резултата наставе и васпитања и као такво не ограничава се само на ниво савладаности садржаја наставног програма одређеног предмета, уже образовних, односно интелектуалних исхода наставе, већ има задатак да захвати шире промјене личности ученика: њихово понашање, ставове, вриједности, интересовања, однос према раду, односно шире промјене личности ученика изазване педагошким деловањем наставника. У поступку оцјењивања уважава се личност ученика, његове опште и посебне способности, развојне карактеристике и услови у којима живи, односно стиче образовање. Вредновање рада ученика даје информације како ученицима и њиховим родитељима тако и самој школи и друштвеној заједници о оствареном успјеху и напредовању ученика током наставног процеса. На основу тих резултата у наставни процес се уносе потребне корекције, он се мијења и унапређује.

Самовредновање рада ученика

У новије вријеме ученици су субјекат образовно-васпитног процеса, а не његов објекат. То је произвело и неке друге новине попут самовредновања њиховог рада. Објективно самовредновање, самопровјеравање и самооцјењивање представљају подстицај за интензивнији рад и залагање и нову, активну позицију ученика у настави (Ждерић и Миљановић, 2001).

Истраживачи и наставници се углавном не слажу у оцјени вриједности самовредновања рада ученика. Први сматрају да оно има изузетне педагошке ефекте, зато што више активира ученике, ставља их у позицију субјекта реализације и верификације наставног рада, подстиче њихову самосталност и одговорност у раду, док други мисле да ученици немају довољно искуства и способности да оцјењују свој рад и рад својих другова.

Критичари самовредновања посебно истичу да је немогуће обезбиједити објективност ученика у процјењивању свог знања и степена развоја. Па ипак, већина педагога и наставника се слаже у томе да самовредновање не би требало одбацити већ би га требало примјењивати као један од начина вредновања рада и развоја ученика.

Самовредновање рада ученика доприноси: подизању пажње ученика у наставном процесу, свестранијем ангажовању ученика на часу, бољем познавању градива... Да би се могло оцјењивати властито знање и знање других ученика, неопходно је схватити основне захтијеве које наставник поставља ученицима, потребно је изградити и говорне способности да се изрази став и мишљење о свом знању и знању других ученика.

Самовредновање код ученика развија значајне компоненте њихове личности: критичност, самокритичност, самопоуздање... Логично је да је учење успјешније када ученик унапријед зна прецизне критеријуме и има одговарајуће инструменте вредновања, тако да у сваком тренутку може да оцијени свој рад. У таквим условима умјесто спољашње контроле рада ученика од стране родитеља и наставника, долази до унутрашње контроле, тј. самоконтроле и самооцјењивања. Тиме се мијења однос ученика према наставном процесу у цјелини, учење се не доживљава као принуда наставника или родитеља, већ прихвата као јасна сопствена потреба.

Методологија истраживања

Оцјена поред информативне, административне и оријентационе функције, има своју, не мање значајну мотивациону функцију, што је **предмет овога истраживања**. Сваки ученик је различито доживљава. Оно што је нас интересовало је да ли и колико познавање резултата сопственог рада мотивише ученике за даље напредовање, да ли поред нумеричке оцјене од наставника добијају објашњења и образложења са инструкцијама за даљи рад и колико им она значе, односно колико их мотивишу, колико су задовољни критеријумима и методама које наставници најчешће користе при оцјењивању, да ли они имају прилику да учествују у оцјењивању свога рада и рада својих другова и какав однос имају према тој могућности. Одговорима на ова питања доћи ћемо до одговора на кључно питање овог истраживања *Да ли је оцјена снажно мотивационо средство од кога зависи напредовање ученика?*

На основу предмета истраживања изведени су сљедећи **задачи истраживања**:

1. Утврдити да ли оцјена сама по себи поспјешује напредовање ученика и утиче на њихову мотивацију за учење.
2. Утврдити да ли континуирано оцјењивање и примјена различитих видова испитивања и оцјењивања поспјешује напредовање ученика и утиче на њихову мотивацију за учење.
3. Утврдити да ли јавност оцјене, њено образложење и информације о даљем раду утичу на напредовање ученика и њихову мотивацију за учење.

4. Утврдити да ли разноврсност елемената оцјењивања поспешује напредовање ученика и утиче на њихову мотивацију за учење.

5. Утврдити да ли учешће ученика у оцењивању сопственог рада и рада својих другова поспјешује напредовање и мотивацију ученика за учење.

На основу предмета и задатака истраживања формулисана је **општа хипотеза**: *Оцјењивање (вредновање) рада ученика је снажан фактор мотивације и даљег напредовања ученика.*

Полазећи од задатка истраживања постављене су и слjedeће **посебне хипотезе**:

1. Оцјена сама по себи поспешује напредовање ученика и утиче на њихову мотивацију за учење.

2. Континуирано оцјењивање и примјена различитих видова испитивања поспјешују напредовање ученика и утичу на њихову мотивацију за учење.

3. Јавност оцјене (њено образложење и објашњење) и информације о даљем раду утичу на напредовање ученика и њихову мотивацију за учење.

4. Разноврсност елемената оцјењивања поспјешује напредовање ученика и утиче на њихову мотивацију за учење.

5. Учешће ученика у оцјењивању сопственог рада као и рада њихових другова утиче на напредовање и мотивацију за учење.

У истраживању је коришћена *дескриптивна метода, техника анкетања, и анкета као инструмент истраживања*. Упитник се састојао се од 13 питања, затвореног типа.

Узорак истраживања чинила су 101 ученик VIII разреда основне школе „Георги Стојков Раковски“ у Бањој Луци, узраста 14-15 година.

Добијени резултати изражени су квантитативно у процентима, и приказани у табели. С обзиром на хипотезе, како опште тако и посебне, добијене резултате је требало провјерити, односно тестирати. У ту сврху коришћен је Хи квадрат тест (χ^2 тест). Његовим израчунавањем долази се до одговора на питање да ли постоји статистички значајна разлика између теоријске (очекиване) и емпиријске (опажене) дистрибуције, односно да ли између промјенљивих (узрока и последица) постоји корелација. Упорјеђивањем израчунатог Хи квадрата са граничним вриједностима зависно од тог да ли је његова вриједност мања или већа од граничних вриједности, изведени су закључци о прихватању, потврђивању, односно одбацивању постављених хипотеза.

Резултати истраживања и дискусија

Питања у анкети су конципирана тако да се анализом одговора ученика према датом редосљеду добијају одговори на постављене задатке истраживања. Прва три питања се односи на први задатак истраживања, наредна четири питања (од 4. до 8.) на други задатак, девето и десето питање на трећи задатак, једанаесто питање на четврти задатак, а дванаесто и тринаесто питање на пети задатак.

Резултати одговора ученика на питања из анкете приказани су у Табели 1.

Табела 1. Одговори ученика на питања из анкете

Бр.	Питања:	Одговори ученика:	Број	%
1.	Да ли за тебе оцјена представља награду за уложени труд?	а) да	90	89,11
		б) не	11	10,89
2.	Да ли те оцјена подстиче на даљи рад?	а) да	91	90,10
		б) не	10	9,90
3.	Да ли те више мотивише добра или лоша оцјена?	а) више ме мотивише добра оцјена	77	76,24
		б) више ме мотивише лоша оцјена	24	23,76
4.	Који од понуђених начина испитивања и оцјењивања ти највише одговара?	а) свакодневно испитивање без оцјењивања	15	14,85
		б) свакодневно испитивање и оцјењивање	3	2,97
		в) повремено испитивање и оцјењивање	83	82,18
5.	Да ли градиво учиш и када знаш да тог часа неће бити испитивања?	а) редовно учим градиво	44	43,56
		б) учим само пред одговарање	57	56,44
6.	Који вид испитивања наставник биологије најчешће користи?	а) честа краткотрајна испитивања са оцјењивањем	15	14,85
		б) усмено испитивање са оцјењивањем након обраде неколико лекција	85	84,16
		в) углавном задаје тестове	1	0,99
7.	Који вид испитивања ти највише одговара?	а) усмено одговарање	26	25,74
		б) контролни задатак	51	50,50
		в) тест	24	23,76
8.	За који од следећих начина испитивања улажеш највише труда током учења?	а) за усмено испитивање	53	52,48
		б) за контролни задатак	36	35,64
		в) за израду теста	12	11,88
9.	Да ли вам наставници образлажу оцјене?	а) увијек	17	16,83
		б) понекад	81	80,20
		в) никад	3	2,97
10.	Да ли ти значи када од наставника поред оцјене добијеш објашњење и инструкције за даљи рад?	а) да	87	86,14
		б) не	14	13,86
11.	Шта приликом оцјењивања наставник оцјењује?	а) само твоје знање	18	17,82
		б) труд и залагање	4	3,96
		в) знање, труд и залагање	79	78,22
12.	Да ли имаш прилику да учествујеш у оцјењивању сопственог рада и рада својих другова?	а) да	8	7,92
		б) понекад	50	49,50
		в) не	43	42,58
13.	Да ли мислиш да ученици треба да учествују у оцјењивању?	а) да	61	60,40
		б) не	40	39,60

Утицај оцјене на мотивацију и напредовање ученика

Прва три питања у анкети постављена су ученицима са циљем да се утврди да ли оцјена сама по себи утиче на њихово напредовање и мотивацију за учење.

Анализом одговора ученика на *прво питање* њих 89,11% је одговорило да оцјену доживљава као награду за уложени труд. На основу оваквог

результата, може се констатовати да су оцјене веома дјелотворан спољашњи мотивациони фактор за учење. Вредновање рада и оцјењивање знања из биологије ученици доживљавају као својеврсну награду, што указује да је у нашим школама код ученика далеко више присутна спољашња мотивација за учење од унутрашње мотивације, коју заговара модерно школство. Ученици треба да уче због себе самих, треба да буду свјесни вриједности знања које стичу у школи, а оцјена треба само да им помогне на том путу, да их усмјери, а никако да буде сама себи циљ.

На основу анализе одговора ученика на *друго питање* (Да ли те оцјена подстиче на даљи рад?), највећи број ученика одговорио је на ово питање потврдно (укупно 90,10%). То потврђује да је оцјена снажно мотивационо средство од кога зависи напредовање ученика.

У одговору на *треће питање* из анкете, већина ученика је одговорила да их више мотивише добра него лоша оцјена. Одговор ученика на ово питање анализиран је и према оцјенама које ученици имају из биологије. Добра оцјена више мотивише ученике са добрим (100%) и врлодобрим (88,57%) успјехом, него одличне ученике (67,47%). Такви резултати нијесу изненађујући, јер су одлични ученици више свјесни значаја знања у њиховом животу него добри ученици који чешће уче због оцјене.

Полазећи од првог задатка у истраживању, прва хипотеза је била да оцјена сама по себи поспјешује напредовање ученика и утиче на њихову мотивацију за учење. За њено тестирање употребљени су одговори ученика на друго питање. Упоређивањем израчунатог Хи-квадрата (64,96) са граничним вриједностима 3,841 и 6,635 (Банђур и Поткоњак, 1999, стр. 461) за одговарајући број степени слободе ($df=2$) и на нивоима значајности 0,05 и 0,01, израчунати Хи-квадрат је већи од наведених граничних вриједности, што значи да је разлика између емпиријских и теоријских фреквенција статистички значајна и да је прва хипотеза потврђена. На основу ње, по мишљењу ученика, оцјена сама по себи поспјешује њихово напредовање и утиче на мотивацију за учење и то нарочито добра оцјена.

Утицај континуираног оцјењивања и примјена различитих видова испитивања и оцјењивања на напредовање ученика и њихову мотивацију за учење

Сљедећих пет питања у анкети је постављено са циљем да се утврди да ли континуирано оцјењивање и употреба различитих видова испитивања и оцјењивања утичу на даље напредовање и мотивацију ученика за учење биологије.

Из одговора ученика на *четврто питање* уочава се да већина анкетираних ученика (82,18%) највећу предност дају повременом испитивању и оцењивању. Фаворизовањем повременог испитивања и оцјењивања, може се констатовати да ученици уче више због оцјене и пред одговарање, што је педагошки врло лоше и штетно. Супротно томе, већина

педагога се залаже за континуирано испитивање ученика, сматрајући га објективнијим и подстицајнијим за ученике. При том они предлажу вођење ученичких досијеа и увођење описног оцјењивања, бележења активности и ангажованости ученика на часовима, њихове заинтересованости за предмет и разијање позитивног става према њему. Оцјена треба да буде средство а не циљ образовно-васпитног процеса. Да оцјена не би постала сама себи сврха потребно је одбацити систем повременог испитивања и оцјењивања ученика. Уместо тога треба планирати и остварити стално праћење њиховог рада. Чешћим испитивањем и оцјењивањем ученици би чешће и више учили, били би припремљени за сваки час и не би учили само због оцјене и родитеља већ због знања и себе самих.

И одговори ученика на *пето питање* указују на присуство кампањског учења и испитивања и учења само због оцјене. Већина ученика (56,44%) учи само пред оговарање, док остали ученици (43,56%) редовно уче градиво. Ако већина ученика учи само пред одговарање то указује на доминацију њихове спољашње мотивације за рад. Учење пред одговарање значи учење због оцјене а не због знања. Такав приступ учењу је неприхватљив и погрешан.

Према анализи одговора ученика на *шесто питање*, наставници најчешће (84,16%) користе усмено испитивање и оцјењивање након обраде неколико лекција. То је за наш систем образовања уобичајено, па самим тим и очекивано у одговору ученика на ово питање. Усменим испитивањем остварује се непосредна комуникација између наставника и ученика, и на тај начин се стиче темељан увид у знање, умијења, способности и склоности ученика који се на овакав начин испитују. Међутим, на оцјењивање усменим испитивањем утиче низ субјективних фактора самог наставника и због тога оно није у потпуности објективно и реално. Зато је у настави биологије неопходно више и чешће користити и друге видове испитивања и оцјењивања: тестове, контролне задатке, практичне активности и вјежбе. Њихова заступљеност доприноси објективности оцјене и што је најважније, подстицајна је за укупан рад ученика и његов однос према овом предмету.

Анализом одговора ученика на *седмо питање* они највећу предност (50,50%) дају контролним задацима, као виду испитивања и оцјењивања који им највише одговара. Приликом провјере њиховог знања у форми контролних задатака, ученици имају више времена за размишљање и рјешавање задатака, а психолошка атмосфера при таквом испитивању је за ученике опуштенија (повољнија) него при усменом испитивању и оцјењивању. Међутим, употреба искључиво објективних метода при вредновању рада ученика не подстиче развој њихових прије свега говорних способности, због чега се препоручују коришћење комбинованих метода за вредновање рада ученика.

На основу одговора ученика на *осмо питање*, може се уочити да већина ученика (52,48%) највише труда улажу за усмено испитивање и оцјењивање. Констатацијом да усменом испитивању претходи веће ангажовање ученика, не умањује знатан труд који ученици треба да уложе за писмено испитивање и оцјењивање, било за израду контролних задатака (35,64%) или теста (11,88%).

Из анализе одговора ученика на питањима 4-8 из анкете може се констатовати да је оцјењивање значајан подстицај ученицима за учење, али да је неопходно да у процесу испитивања и оцјењивања ученика буду заступљени разноврсни облици.

Одговори ученика на седмо питање из анкете, искоришћени су за провјеру друге хипотезе. Упоредивање израчунатог Хи-квадрата (110,59) са граничним вриједностима 5,991 и 9,210 (Банђур и Поткоњак, 1999, стр. 461) за одговарајући број степени слободе ($df=2$), и на нивоима значајности 0,05 и 0,01 разлика између емпиријских и теоријских фреквенција је статистички значајна, јер је израчунати Хи-квадрат знатно већи од наведених граничних вриједности. Тиме је потврђена хипотеза, да по мишљењу ученика континуирано оцјењивање и примјена различитих видова испитивања у настави биологије поспјешују напредовање ученика и утичу на њихову мотивацију за учење.

Утицај јавности оцјењивања, образложења оцјене и информација о даљем раду на напредовање ученика и њихову мотивацију за учење

Одговор на трећи задатак истраживања добијен је анализом одговора ученика на девето и десето питање у анкети. Та питања су постављена ученицима са циљем да се утврди колико јавност оцјена поспешује напредовање ученика, односно да ли на њихово напредовање и мотивацију за учење додатно утичу инструкције и објашњења наставника о оцјенама које добијају.

На основу одговора ученика на *девето питање*, највећи број њих (80,20%), изјаснио се да наставник понекад образлаже оцјене, увек 16,38%, а никад 2,97% ученика. Иако је наставник дужан да ученику јавно саопшти и образложи оцјену, да му укратко изложи у којој мјери је задовољан са његовим одговором или пак није, који су му основни недостаци у раду, у чему је вриједност а у чему мањкавост његовог одговора и слично, на основу резултата анкете наставници то у пракси ријетко чине. Указивање на недостатке и добре стране одговора педагошки је веома важно за ученике, јер их то упућује у даљем раду, даје им подстицај, побољшава квалитет њиховог рада, показује читавом колективу како треба радити, шта је добро у њиховом раду а шта није.

На основу одговора ученика на *десето питање* (*Да ли ти значи када од наставника поред оцјене добијеш објашњење и инструкције за даљи рад?*), највећи број ученика (86,14%) је потврдно одговорио

на ово питање, што значи да поред нумеричке оцјене и њено додатно образложење од стране наставника може да подстакне, помогне и упуту ученике да лакше савладају препреке на путу ка жељеном успеху. Када се зна да објашњења и инструкције наставника, поред бројчане оцјене, ученицима много значе, наставници би требали увијек да их саопште ученицима. Обавјештења не треба да дјелују само као мотив, већ и као потврда онога што је добро научено и елеминисање онога што је научено погрешно. Ученицима треба тачно указати шта је у њиховом раду или одговору добро, шта није, као и објаснити им зашто нешто није добро. Саопштавање резултата има веће дејство ако је дато непосредно послје извршеног задатка или датог одговора него када наставник не саопшти оцјену ученику. Много исправније би било да поред саопштавања оцјене, наставник да и образложење оцјене, али и инструкције о даљем раду. Ако је оцјена повољна она делује као похвала (награда) а када је неповољна, дјелује као покуда (казна) и у оба случаја дјелује као мотив за даљи рад.

За тестирање треће хипотезе употребљени су одговори ученика на девето питање. Упоредивањем израчунатог Хи-квадрата (52,76) са граничним вриједностима 3,841 и 6,635 (Банђур и Поткоњак, 1999, стр. 461) за одговарајући број степени слободе ($df=2$) на нивоима значајности 0,05 и 0,001, израчунати Хи-квадрат је већи од наведених вриједности, што значи да је разлика између емпиријских и теоријских фреквенција статистички значајна. То потврђује да јавна оцјена, као и њено објашњење и образложење од стране наставника са информацијама о даљем раду у великој мјери поспјешују напредовање ученика и утичу на њихову мотивацију за учење.

Утицај разноврсности елемената оцјењивања на напредовање ученика и њихову мотивацију за учење

Ако наставник жели да оцјена буде реална, објективна и у свему правична, он треба да води рачуна о бројним елементима који учествују у њеном формирању.

У одговору ученика на *једанаесто питање* већина наставника (78,22%) оцјењују њихово знање, труд и залагање што је за сваку похвалу, јер оцјена треба да изрази квалитет знања, вјештине и навике ученика тј. да покаже како је ученик савладао наставно градиво и остварио образовно-васпитне задатке. Осим тога, оцјена треба да укључи и њихове радне навике, тј. да изрази да ли је ученик постигао успјех сталним систематским или повременим и кампањским радом. Оцјена такође, треба да садржи елементе интересовања, залагања и став ученика према одређеном градиву и самом предмету као и његове субјективне и објективне могућности.

За тестирање четврте хипотезе коришћени су одговори ученика на *једанаесто питање* израчунавањем Хи-квадрат теста. Упоредивањем

израчунаог Хи-квадрата (94,5) на основу одговора ученика на ово питање са граничним вриједностима 5,991 и 9,210 (Банђур и Поткоњак, 1999, стр. 461) за одговарајући број степени слободе ($df=2$) на нивоима значајности 0,05 и 0,01 израчунати Хи-квадрат је већи од наведених граничних вриједности, што значи да је разлика између емпиријских и теоријских вриједности статистички значајна и да је постављена хипотеза потврђена, односно да, по мишљењу ученика, разноврсност елемената оцјењивања поспјешује напредовање ученика и утиче на њихову мотивацију за учење, тј. да наставник приликом вредновања рада ученика треба да узима у обзир њихово знање, труд и залагање.

Утицај учешћа ученика у оцјењивању сопственог рада и рада њихових другова на даље напредовање и мотивацију за учење

Анализом одговора ученика на дванаесто и тринаесто питање, сагледано је колико је самооцјењивање честа појава у нашим школама, какав однос према њему имају ученици и да ли оно има утицај на мотивацију и напредовање ученика.

Према резултатима одговора ученика на *дванаесто питање* у нашим школама учешће ученика у оцјењивању није заступљено у довољној мјери. Прилику за самооцјењивање ученици имају понекад (49,50%) или је уопште немају (42,58%), док само 7,92% ученика учествује у оцјењивању.

Захтјев за самооцјењивањем настао је из потребе да се превазиђе постојећи начин оцјењивања које спроводи наставник и сви проблеми везани за њега. У својој основи он има дубоко демократски и педагошки смисао, настоји да ученике стави у активан однос и субјекатску позицију у настави. Зато га треба пажљиво и поступно развијати и унапређивати, нарочито ако наставник предаје ученицима узастопно током више година. Како вријеме пролази он све боље упознаје своје ученике и може код њих постепено да изгради објективан однос према вредновању свога рада и рада својих другова. Учешће ученика у оцјењивању подразумијева активну улогу ученика, наставу која је оријентисана према ученику, која настоји да укључи ученика у процес поучавања и учења. Вредновање у модерној дидактици, има тенденцију да од вредновања са стране, споља, пређе на самовредновање и заједничко вредновање. Зато је задатак школе да научи ученике како да сами вреднују свој рад и знање. Од ученика се очекује да реално сагледају и вреднују сопствени рад и осмисле начине како да га побољшају, јер свако од њих најбоље познаје сопствене могућности. Наставници у овоме могу и треба да им помажу.

Тринаесто питање (Да ли мислиш да ученици треба да учествују у оцјењивању?) је тјесно повезано са претходним и потврђује наведене чињенице, а оба питања заједно дају одговоре на пети истраживачки задатак. Већина ученика 60,40% сматра да треба да им се омогући да и они оцјењују свој рад и рад својих другова, на основу чега се може закључити

да би ученици trebали чешће да учествују у оцјењивању и да би од таквог приступа користи имали и ученици и наставници. Тиме би се развијало веће међусобно повјерење између ученика и наставника и развијао код ученика позитиван и конструктиван однос према раду. Положај ученика у настави у многоме је условљен начином оцјењивања тј. оствареним резултатима. Ако само наставник вреднује њихов рад, онда се ученици прије свега труде да задовољи његове захтјеве. У том случају мотивација за рад ученика је само спољашња. Ако и сам ученик вреднује резултате свога рада, остварује се веза између сопствених активности и уложеног труда и остварених резултата, што може појачати његову (унутршњу) мотивацију и одговорност за рад и остварене резултате.

За тестирање пете хипотезе коришћени су одговори ученика на тринаесто питање. Упоредивањем израчунатог Хи-квадрата (30,11) са граничним вриједностима 5,991 и 9,210 (Банђур и Поткоњак, 1999, стр. 461) за одговарајући број степени слободe ($df=2$) и на нивоима значајности 0,05 и 0,01 уочава се да је израчунати Хи-квадрат већи од граничних вриједности. То значи да је разлика између емпиријских и теоријских фреквенција статистички значајна, односно да ученици имају веома позитивно мишљење о свом учешћу у оцјењивању.

Упоредном анализом постављених задатака и одговарајућих хипотеза појединачно, долази се до закључка да је постављена општа хипотеза истраживања такође потврђена. Према томе, оцјењивање је снажан фактор мотивације и даљег напредовања ученика.

Резултати истраживања о вредновању рада ученика дали су нам слику тренутног стања у нашим школама, које се не може у цјелини похвалити, већ би се прије могло оцијенити као зрело за суштинске промјене. У основи тих идеја о промјенама је и промјена положаја ученика у настави. Нова бројна научна открића у биологији и снажан развој већине њених дисциплина захтијевају наставу биологије која је прилагођена ученику, односно субјекатску позицију ученика у школи и настави. Ученик се у таквој настави ставља у активан однос према наставним садржајима, јер школа будућности захтијева ученика који самостално и на продуктиван начин долази до потребних знања и умења, који зна шта, када и како да учи и који су му извори знања на располагању, тако да се учење наставља и код куће после часова у школи. Умјесто на репродуктиван начин, ученик треба знање из биологије да стиче на продуктиван начин, чиме му се даје много већа слобода у погледу усвајања знања. Субјекатска позиција ученика треба да буде заступљена у свим фазама наставног рада а нарочито у верификативној (евалувативној) фази која подразумева истовремено вредновање активности и ученика и наставника. Ученици дакле, треба да се оспособе за перманентно самообразовање, и да се тако припреме за живот, за све његове добре и лоше стране и сналажење у свакој ситуацији.

На основу резултата анкете, може се закључити да је оцјена снажно мотивационо средство које покреће и подстиче ученике на додатни труд и веће залагање, нарочито добра оцјена. Она мобилише активност ученика и представља путоказ и оријентир у његовом даљем раду. Оцјена је средство подстицања ученика за даље напредовање и усавршавање. Ученици морају бити свјесни корисности знања које стичу у току школовања и морају умјети да своје знања примјене у реалном животу, што неће бити могуће ако они уче само због оцјене. Да би се то избјегло ученике треба укључивати у оцјењивање, а нумеричко оцјењивање употпунити описним оцјењивањем. Пожељно је чешће испитивати ученике, јер чешће испитивање подразумева континуирано учење, развијање радних навика, правилан однос према раду, као и примјенити различите видове испитивања (комбиновати субјективно и објективно испитивање и оцјењивање) како би се допунили тј. избјегли недостаци сваког од њих појединачно.

Наставник биологије, приликом оцјењивања, треба да узме у обзир што више параметара јер тиме доприноси објективности оцјене коју даје ученицима. То да наставник поред знања оцењује труд и залагање, сматра се веома похвалним помаком и у духу је са савременим тенденцијама, у односу на ранији период када се претежно оцјењивало знање ученика.

Закључак

На основу анализе одговора ученика на питања из анкете, може се закључити да:

Оцјена сама по себи поспешује напредовање ученика и утиче на њихову мотивацију за учење биологије.

Континуирано вредновање рада ученика као и примјена различитих видова испитивања и оцјењивања поспјешују напредовање ученика и утиче на њихову мотивацију за учење биологије.

У процесу вредновања рада ученика разноврсност елемената оцјењивања подстиче њихово напредовање и мотивацију за учење биологије.

Јавност оцјена уз образложење и објашњење о будућем раду које наставник даје ученицима подстиче ученике на даљи рад и повећава њихову мотивацију за учење биологије.

Учешће ученика у оцењивању сопственог рада и рада његових другова поспјешује њихово напредовање и утиче на мотивацију за учење биологије.

Литература:

- Банђур, В., Поткоњак, Н. (1999): *Методологија педагогије*, Савез педагошких друштава Југославије, Београд.
- Гојков, Г. (2003): *Документологија*, Приручник, Научна књига, Београд, Виша школа за образовање васпитача у Вршцу, Вршац.
- Ждерић, М., Миљановић, Т. (2001): *Методика наставе биологије*, ПМФ, Нови Сад.
- Правилник о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању, Службени гласник РС, бр. 72/09, 52/11 и 55/13.
- Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Биологија, Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Београд, 2010

ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS TOWARDS GRADING IN THE BIOLOGY TEACHING

Abstract:

There are many incentives that foster students to work such as parents, school and society but the basic launcher is marks and assessment. This paper presents an analysis of attitudes of students towards assessment in the teaching of Biology along with the analysis of the results of the survey conducted in the Primary school “Georgi Stojkov Rakovski” in Banja Luka on the sample of 101 students.

Based on theoretical foundation of this paper and analysis of survey results student in the process of assessment must be treated as a person, mark itself should be a mere instrument that has minor role in student’s progress. Students should not learn because of the mark but to improve their performance to be able to apply acquired knowledge in real time situation and such knowledge becomes their milestone for permanent selfeducation. The results of the survey showed that assessment and marks foster students’ progression in the teaching of Biology. In addition to it great significance for learning Biology students find in other factors such as continuous assessment and application of different types of assessment, public grading, feedback on how well they performed and guidance for further learning, variety of methods and elements used during grading and involvement of students in the grading process.

Keywords: primary school, Biology teaching, grading-assessment, students’ attitudes.

Прегледни истраживачки рад
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ
XLI, 3, 2016.
УДК 821.163.4:398(497.16)
УДК 821.163.4:929 Џаковић В.

*Живко ЂУРКОВИЋ*¹

**ВУКОМАН ЦАКОВИЋ
ПРОУЧАВАЛАЦ И АНТОЛОГИЧАР
ЦРНОГОРСКИХ ТУЖБАЛИЦА²**

Резиме:

Вукоман Џаковић у свом раду на записивању, проучавању и антологијском избору црногорских народних тужбалица показао је да нема премца у двадесетом вијеку.

Кључне ријечи: тужбалица, нарицање, тужилица, пјесме бола, пјесме бола и поноса, дикција, мелодија, строфа, класични статус.

Вукоман Џаковић (1905–1991) почео је да биљежи тужбалице још као гимназијалац, па је 1924. године у листу *Слободна мисао*, који је у Никшићу уређивао Стојан Церовић, објавио прву забиљежену тужбалицу. Од уредника је добио писмену похвалу и подстрек да се тим послом бави. И као ученик и као студент, нарочито за вријеме љетњих ферија, наставио је да присуствује погребима и годишњицама умрлих у бјелопољском и дурмиторском крају и да од врских тужилица биљежи тужбалице. Подстрек су му биле и његова мајка Стоја и сестра Крстиња као већ познате тужилице.

Од 1924. до 1931. имао је већ збирку од 33 тужбалице, а уз то и двије епске пјесме до тада незабиљежене. Професор универзитета у Београду Веселин Чајкановић оцијенио је да је та рукописна збирка вриједана за објављивање, па ју је откупила Краљевска академија наука и уметности. Међутим, збирка је остала у рукопису све до 1995. године, када ју је Вукоманова супруга Јелисавка фотокопирала и штампала, а онда

¹ Проф. др Живко Ђурковић, Универзитет Црне Горе

² Овај текст о Вукоману Џаковићу као проучаваоцу и антологичару црногорских народних тужбалица рађен је на основу моје монографије: Вукоман Џаковић – *Живот и дјело*, Интерпрес, Београд, 2006.

је други пут штампала 2001. године с још десет анегдота, које је Вукоман својевремено забиљежио.

У предговору те збирке млади истраживач Џаковић је јасно назначио због чега се бави тим послом. Између осталог, он наводи: „Народне тужбалице расцвјетале су се као икад, а можда бурније него икад раније послјије пустошног рата, који је више него преполовио мушку младеж народну“. И даље констатује да се у бјелопољском и дурмиторском крају нико није систематски бавио сакупљањем народних умотворина, посебно тужбалица. Замјерио је Новици Шаулићу на начину како то ради, будући да не издваја умјетнички успјеле тужбалице од оних које нијесу такве, те да не врши њихово изворно записивање. Истиче да се он у томе послу држи Вукова начела: тужбалице биљежи на лицу мјеста, по могућности варијанте, па издваја оне које су уметнички успјеле, било у цјелини или пак у сегметима.

Период Вукоманова живота од 1933. године, кад је дипломирао књижевност и одслужио војни рок, па до 1950. године, дакле, пуних седамнаест година, био је врло буран и неизвјестан, па тада није могао ни помишљати да се бави записивањем и објављивањем тужбалица. Наиме, за седам међуратних година био је од ондашњих власти прогоњен и често премјештан с послом (Горњи Милановац, Даниловград, Цетиње, Бар, Никшић, Пирот, Сурдулица, Штип), а годину и по дана био је и без посла. По избијању Другог свјетског рата заробљен је од фашиста као официр и послат у фашистички логор у Италију, а затим у Њемачку. Вратио се 1945. године у Београд и одмах постављен за директора Учитељске школе. Али он је желио да дође у Црну Гору и ту службује.

Године 1946. дошао је на Цетиње и постављен је за инспектора свих средњих школа у Црној Гори, затим за професора ВПШ и народног посланика. Потом је 1948-49 провео на Голем Отоку као информбировац. Вратио се у Црну Гору 1950. И постављен је за професора језика и књижевности у Учитељској школи у Никшићу. Тек му се тада указала могућност да настави раније започети посао на записивању и пручавању тужбалица.

Уз професорски рад, заложио се да изворно запише што више тужбалица из разних крајева Црне Горе. Године 1954. имао је у рукопису близу двјеста тужбалица, убрајајући и оне које је као ученик и студент забиљежио. Од толиког броја одабрао је свега шеснаест најуспјелијих и те године је објавио невелику књигу под називом *Нове црногорске тужбалице. Антологија*. У њој су обухваћена два периода: период између два свјетска рата и тужбалице везане за Народноослободилачку борбу. Девет припадају првом периоду, а седам се односе на НОБ. Идентификоване су све тужилице из оба циклуса, а оне потичу из: Шаранаца, Језера, Чева, Мораче и Пјешиваца. Тематски су такође обухватне, а то су тужбалице:

мајке, сестре, кћери, рођаке и оних које нијесу у сродству са онима о којима тује.

У предговору је дао подробну анализу ове врсте усменог стваралаштва. Наиме, разматрао је ова питања: настанак тужбалица, њихово одвајање од других израза према умрлим, њихово записивање и сакупљање од Вука Карацића и Његоша па до савременог доба, те њихова класификација.

Детаљно је разрадио питање по чему се разликује пјесма тужбалица од нарицања. Наричање је, како наводи, „излив афеката бола, који нијесу намијењени слушаоцима“, а тај бол исказује више жена истовремено. Аутор сматра да је нарицање много старије и распрострањеније него тужбалица. За тужбалицу је утврдио да је и формом и садржином виши односно умјетнички облик исказа за умрлим. Наиме, тужилица се издваја од осталих жена и обраћа се слушаоцима. У односу на нарицање, тужбалица има одмјеренији тон и уједначену мелодију. Израз тужбалице је обогаћен пјесничким сликама.

У Црној Гори, сматра аутор, тужбалице су нарочито цвјетале на преласку из племенског у грађанско друштво.

Издавајући умјетнички успјеле тужбалице, он је извршио и њихову класификацију – подијелио их је на пјесме бола и пјесме бола и поноса. Утврдио је да прву групу стварају најчешће мајке, које свој умјетнички исказ концентришу у оквиру породичног круга, док су тужилице друге врсте друштвено активне, поносне, обдарене маштом; зато у таквим тужбалицама преовлађују идеали, понос, величање врлина и подвига.

Читаву ову аналитику аутор је вршио на шеснаест одабраних тужбалица. Уз то је разматрао и питање односа импровизације и надахнућа приликом стварања тужбалица. Утврдио је, наиме, да истински успјеле тужбалице настају истим стваралачким процесом као и свако индивидуално уметничко дјело, па то образлаже: „Смрт сродника изазива бол, тужилица тај бол дуже преживљава и тражи му најљепши израз, а кад га нађе, појављује се пред слушаоце“. Наравно, тужилице које нијесу обхрване личним болом, тује неког познатог човјека или ратника тако што има исто надахнуће као ма који други стваралац из области пјесништва. Сматра да се импровизација јавља онда када тужилица, због присуства слушаоца, уводи у своју тужбалицу извјесна набрајања, која нијесу израз бола и стваралачке маште.

Извјесно, ова обимом кратка антологија, била је само подстицајна основа за стварање обухватније и репрезентативније антологије црногорских тужбалица.

Ту своју замисао Џаковић је остварио 1962. године. Објавио је антологију под називом *Народне тужбалице*, у коју је уврштено четрдесет осам тужбалица. У *Антологију* је, поред црногорских, ушло још осам македонских (из збирке М. Цепенкова) и пет истарских тужбалица.

Заступљена су три доба: деветнаести вијек са девет тужбалица из збирке Вука Караџића и македонске и истарске тужбалице; друго доба је последије балканских и Првог свјетског рата са осамнаест тужбалица – девет из збирке Н. Шаулића и девет из ауторових збирки; треће доба је везано за НОБ и заступљено је са осам тужбалица, које је записао Џаковић.

Као и раније, примијењен је принцип строге умјетничке селекције, а назначено је по чему се тужбалице разликују од других погребних обичаја, затим је указано на схватања Вука Караџића о овој врсти поезије, који су Џаковићу служили као постулатив у биљежењу, одабирању тужбалица и стварању антологија. Једино није понудио објашњење због чега је у *Антологију* уврстио македонске и истарске тужбалице, ако то не сугерише сам наслов. Овом приликом детаљно је анализирао питање о разлици тужбалица од других усмених пјесничких творевина, с нагласком да је тужбалица увијек пратиља смрти, има специфичну форму, творевина је једног аутора, али се за разлику од других усмених творевина никада не преноси „од уста до уста“.

Посебно је анализирана дикција тужбалица, која се, по ауторовом схватању, двојачко манифестује: једна је дикција код тужбалица бола, а нешто другачија код тужбалица бола и поноса.

Трећа Џаковићева антологија црногорских тужбалица објављена је 1964. године. Она носи наслов *Партизанске народне тужбалице*. Садржи свега осам тужбалица, дакле, све оне из трећег доба из претходне *Антологије*. Свакако, и ове су тужбалице биране по строгом умјетничком критеријуму. Према аутору, оне представљају крунску завршну фазу овог вида народне лирике. Колико је аутор држао до умјетничке аутентичности ових тужбалица, потврда је то што је 1981. године штампао проширено издање ових партизанских тужбалица, то јест умјесто осам у овом издању је штампано дванаест тужбалица. У предговору их је упоређивао са хорским и гусларским партизанским пјесмама како би показао колико су тужбалице својом умјетничком љепотом и изражајношћу надмоћније и дубље.

Четврта антологија црногорских тужбалица у Џаковићеву избору назива се *Црногорске народне тужбалице*, а штампана је 1970. године. И ова *Антологија* је структурирана на хронолошком принципу, гдје су обухваћена три доба: деветнаести вијек, последије балканских и Првог свјетског рата и Народноослободилачка борба.

За прво доба узето је две тужбалице из Вукове Пете књиге народних пјесама, затим једна тужбалица која се у ранијим *Антологијама* налазила у додатку, и најзад, двије тужбалице из књиге Стевана Дучића *Живот и обичаји племена Куча*. Друго доба садржи двадесет девет тужбалица: дванаест из збирке Н. Шаулића и седамнаест из збирке Вукомана Џаковића. Треће доба садржи осам партизанских тужбалица, преузетих из *Антологије* штампане 1962. године. Дакле, укупно четрдесет осам тужбалица, али сада чисто црногорских без македонских и истарских.

У предговору је аутор опет указао на своја ранија сазнања о тумачењу тужбалица. Али се овом приликом детаљније осврнуо на постанак тужбалица на овим просторима. Наиме, констатовао је да су класичне црногорске тужбалице настале у епоси племенског живота и отпора непријатељу, почев од пада под турску власт при крају петнаестог вијека, па све до завршетка Другог свјетског рата. И даље, наглашава да су црногорске тужбалице не само израз бола према мртвима, већ су и у функцији уздизања култа чојства и јунаштва, по чему су издвојен умјетнички феномен на јужнословенским просторима па и шире.

Првој афирмацији црногорских тужбалица, сматра аутор, допринијели су Вук Караџић и Његош, не само тиме што је Вук забиљежио низ тужбалица у Боки Которској, а Његош у *Горском вијенцу* презентовао њезин класични облик, него и због тога што су изнијели прве теоријске поставке о овој врсти поетског израза.

Приликом избора тужбалица за ову *Антологију* аутор је одбацио забиљежене тужбалице Вука Врчевића, затим оне које садржи књига Р. Трипковића *Посмртни обичаји и морачке жалопојке*, те оне из *Босанске виле и Прилога за проучавање народне поезије*, а све то под мотивацијом да су „неки скупљачи толико неодговорно дотјеривали и допуњали записане текстове, да су се народне тужбалице у њиховим збиркама претвориле у мистификације“.

Исто тако, није прихватио ни једну тужбалицу од савремених записивача, попут збирке Данице Вуковић *Тужбалице из НОБ-а*, ни оне из часописа *Народно стваралаштво* и листа *Побједа*. Образложио је то чињеницом да је „стварање тужбалица изрођено у наше вријеме у формализам римованог двостиха – спонтана емоција и адекватна поетска слика жртвују се шаблону римовања, тужбалица постаје имитација умјетничке лирике“.

Ова Џаковићева *Антологија* заиста репрезентује један умјетнички облик црногорског народа, односно црногорске жене, по чему се та жена може уврстити у истинске ствараоце, а народ из кога она потиче у стваралачке народе.

Пету Џаковићеву *Антологију* припремила је његова жена Јелисавка Комненић-Џаковић под називом *Срце на длану, црногорске народне тужбалице* 1991. године. То су у ствари тужбалице из његове прве збирке из 1931. с тим што су додате још двије из ранијих збирки које су биле без наслова, тако да их је укупно тридесет пет. Уз тужбалице је штампано и десет анегдота, које је Џаковић својевремено забиљежио од старог Вука (званог Баук) Џаковића. Предговор за ову *Антологију* написао је др Драго Ћупић.

Дакле, Вукоман Џаковић је објавио пет антологија и укупно седам збирки црногорских тужбалица у времену преко четрдесет година истрајног

рада на овом значајном виду народног стваралаштва. При томе, оставио је спомен на двадесет и четири тужилице за које је држао да су истински пјесници, а то су: из Шаранаца: Неда Кнежевић, Стана Џаковић, Кристиња Џаковић, Стојка Кнежевић, Тодора Џаковић Бабић, Живана Дедејић, Круна Бојовић, Иконија Павловић, Стоја Џаковић; Из Језера: Загорка Вујичић, Милка Никитовић, Миољка Остојић, мајка капетана Петра Кољевића; са Жабљака: Сулумија Ковачевић Ђерковић; из Мораче: Станица Тодоровић Лакићевић, Јована Пековић, Милка Машковић; из Кочана крај Никшића: Јела Мрваљевић; из Никшићке Жупе: Боса Јовановић Војиновић; из Пјешиваца: Милица Николић, Јока Вучинић; из Велестова: Златана Перутовић; из Бијелог Поља: сестра Миливоја Добрашиновића; из Васојевића: Радосава Шћекић.

И овом приликом аутор је слиједио Вука Караџића – да истински народни пјесници треба да живе у народу као што живе њихове пјесме.

VUKOMAN DŽAKOVIĆ HISTORIC AND ANTHOLOGIST OF MONTENEGRIN LAMANTS

Abstract:

Vukoman Dzakovic represented a unique and unforgettable factor who wrote down, studied and made an anthological selection of laments, as a special form of oral art in Montenegro in the 20th century. His research becomes even more important since the laments have been slowly disappearing since World War II from the folklore tradition.

Keywords: lament, lamentation, lamenter, songs of grief, songs of grief and pride, diction, melody, verse, classical status.

Svetlana SEKULIĆ¹

TOPONOMASTIČKE METAFORE NA PRIMJERU PODRUČJA BANDIĆA

Rezime:

Poznato je da su imena kao posebni slojevi leksike važno svjedočanstvo o prošlosti različitih etničkih zajednica. Imena kao jezički spomenici u sadržaju nose bitne podatke o materijalnoj i duhovnoj kulturi vremena u kojem su nastala, a u oblicima sadrže dragocjene jezičke podatke. Za izučavanje jezika, kao izvor građe, imena su zasigurno od neprocjenjivog značaja. Najbolji dokaz je toponimija budući da toponimi predstavljaju *jezičke fosile*. To je, zapravo, onaj postojan i arhaičan sloj koji baštini mnoge stare crte. Posebno je potrebno istaći da su ispitivani toponimi dio inventara crnogorskoga jezika.

Crna Gora se nalazi na raskršću kultura, a time i jezika, i njeno jezičko područje poznato je po bogatstvu onomastičkog materijala, što je privlačilo brojne istraživače, pa je ovaj rad vezan za tu problematiku. Za jezik u cjelini nije toliko bitno da li jedan toponim ima „makro” ili „mikro” status koliko je značajno područje određene jezičke pojave utemeljene u toponimima. Međutim, teško je i zamisliti važniju i zahvalniju jezičku građu nego što je crnogorska toponimija, koja obiluje značajnim podacima. Prepoznatljiva je, u prvom redu, po svojoj izvanrednoj gustini pošto se na malom prostoru češće srijeće veći broj različitih naziva. Druga osobenost tiče se njene izuzetne raznovrsnosti, kako prirodne, tako i one uslovljene konfiguracijom terena.

Ključne riječi: leksika, toponimija, onomastika.

Semantički aspekt i klasifikacija

U semantičkoj analizi prikupljenog onomastičkog materijala vidljive su razne podjele. One su nastale zbog razlika u reljefu, biljnom i životinjskom svijetu, materijalnoj i duhovnoj kulturi, kao i istorijskim činjenicama potvrđenim na terenu. Ipak, za semantičku sadržinu većine toponima može se reći da je prozirna. Tako se prepliću, naročito u imenovanju geografskih pojmova, jezičke i dijalekatske osobenosti ispitivanog područja, što sve zahtijeva i posebnu metodologiju njegove klasifikacije i obrade.

¹ Mr Svetlana Sekulić, profesorica u Osnovnoj školi „Maksim Gorki” u Podgorici

Na području Bandića nalaze se ova sela: Livade, Braćani, Župa, Đeđezi, Mokanje, Milate Bandićke². Onđe smo saradivali s informatorima: Veljkom Barovićem, Mišom Dragutinovićem, Jovanom-Jorom Đuranovićem, Novakom Sekulićem, prof.dr Ljubom Sekulićem, Slavkom Sekulićem, Živkom Sekulićem i Blažijom Vukadinovićem (po abecednom redu).

Uvidom u toponimiju bandićkog područja koje obuhvata šest sela, onomastički korpus može se svrstati u ove grupe:

- *geografski termini u toponimiji koji se odnose na nazive uzdignutih, ulegnutih i ravnih oblaka;*

- *hidronimi;*

- *toponomastičke metafore;*

- *fitonimi;*

- *zoonimi;*

- *kulturni toponimi i*

- *toponimi obrazovani od antroponima.*

Imajući u vidu naziv teme, u ovom radu će biti posebno razmatran aspekt toponomastičkih metafora.

Toponomastičke metafore

Specifična konfiguracija terena u Bandićima, naročito sela u području Gornjih Bandića, iznjedrila je veliki broj toponomastičkih metafora. Mnogobrojne glavice, oštre litice i izbočine, uticale su i na imenovanje. Omogućili su visprenim mještanima da slikovitim vokabularom, neobičnim jezičkim odrednicama nepogrešivo određuju lokacije. Većina toponima ovog tipa, imala je, uglavnom, prozirnu motivaciju što je Bandićima umnogome olakšalo posao imenovanja. Oni su umjeli da, čak i kod sličnih terena, otkriju neki detalj koji bliže i jasnije ukazuje na koji se dio određenog areala misli. Osim toga, upravo usitnjenost zemljišnih poседа, kao i pomenuta konfiguracija zemljišta, doveli su do velikog broja toponima. Pojava homonimnih naziva nije slučajna, a prouzrokovana je sličnošću zemljišta i njegovih osobina, ne samo na jednoj površini, već i na većim udaljenostima. Takav je slučaj sa nazivima-pojmovima: *glavica, glava, guvno, ždrijelo*. Tako su mikroobjekti imenovani po kvalitetu terena, po obliku i izgledu, kao i po namjeni, jer se takvim metaforičnim konstrukcijama pribjegavalo kad god se istroše geografski termini. Ipak, iz priloženog se jasno vidi da su najbrojnije, po čemu im pripada prvo mjesto, metafore po obliku i izgledu.

Metafore po obliku i izgledu

Âdžovo gûvno – „poljana okruglastog oblika“ Đ;

Bàbin grâd – pećina sa zidinom, „kao da je kakav mali grad, utvrđenje“Đ;

Bàčvica – „manja dolina okružena liticama“, bačvastog oblika M;

² Skraćenice uz toponime upućuju na selo u kojemu su zabilježeni.

Bàčvice – „pašnjak nalik maloj bačvi“ *L*;
Bògāz – šumovita udolina u bespuću, „bogu iza leđa“ *M*;
Bìjelā grēda – klisura ili kamenjar od krupnih stijena, „uvijek u strmini, na kosi“ Đ;
Bojānōva plōča – kamen okruglog oblika, „ploča koja ljepotom nadvisuje manje doline“ Đ;
Bùkvička glavìca – „razvršje, uzdignuti teren“ Đ;
Buljevīna – „šume koje podsećaju na izbuljene oči“ *L*;
Cfñō òko – voda, veliki izvor u podnožju Sađavca, „ima neobičnu boju vode“ *L*;
Čūka – „glavica od kamena“ *M*;
Gavrìlāčka glavìca – zaselak, „na uzdignutom terenu“ Đ;
Glavìca – malo uzvišenje „nalik glavici luka, kupusa“ *M*;
Glāvina – „pašnjak nalik velikoj glavi“ *L*;
Gòjkova glavìca – livada, nalazi se na jednom brdašcu, „ima oblik male glave“ *L i Ž*;
Grljèvn kùk – „uzvišenje čija se jedna strana naglo spušta prema donjem terenu“ *Ž*;
Gúvno – „zaravan koja izgleda kao gumno“ *M*;
Kòjōva glavìca – „zaselak glavičastog izgleda“ *M*;
Krivāče – „duga livada koja ide malo ukrivo“ *L i B*;
Kùline – pašnjak koji se proteže, „liči velikoj kuli položenoj na zemlji“ *L*;
Lābudōv rōg – „pitoma livada i pašnjak u obliku roga“ *L*;
Laktije – „njiva koja izgledom podseća na lakat“ Đ i *L*;
Lōnci – „više manjih dolina u obliku lonca“ *M*;
Mācino òko – izvor neobičnog izgleda *Ž*;
Māščènova glavìca – zaselak koji je uzdignut, na uzvišenju *L*;
Mōdro òko – „izvor koji ima plavu boju vode“ *B*;
Òko – livada okruglog oblika *L*;
Pìjavičino òko – pašnjak ovalnog oblika *L*;
Pelìnōva glavìca – brdašce obraslo pelinom *M*;
Plōčice – kamenjar i pašnjak, „nalik pločicama“ Đ;
Pogāno ždrìjelo – „uzani prolaz kuda je zimi teško proći“ Đ;
Pròkāpska glavìca – iznad Prokaplja Đ;
Rāzbòj – poljana koja izgleda kao krčevina Đ i *B*;
Rāzbòji – krčevina, „neko je tu razbijao kamen“ *Ž*;
Rōg – krivudava, uzana dolina, „slična rogu“ Đ;
Sāvìčina glavìca – uzdignuti teren, uzvišenje *B*;
Štùla – „šuma i pašnjak u obliku štake“ *M*;
Štùle – „njiva koja izgleda kao motka“ *L*;
Tròpskē glavìce – brdoviti predio Đ;
Vāl – „kamenjar koji izgleda kao da se talasa“ *Ž*;
Vōdnā glavìca – njiva na uzvišenju, brdašcu *L*;

Vòdnā glavica – „zaselak koji ima izgled vodne rupe” *M*;
Vòdnō gúvno – poljana okruglastog izgleda *M*;
Vùčkaljevića ždrijelo – pregib puta, „podseća na ždrijelo” *Ž*;
Žīvi mrāmōr – „kamenita glavica koja djeluje kao kakva provalija - mramor” *Đ*;
Ždrijelo – pašnjak kao ždrijelo, „sa prelazom u ograđenom imanju” *L*.

Navedeni toponimi, po strukturi, većinom su dvočlani, ali ima dvadesetak jednočlanih. Uočljiva je zastupljenost nekoliko apelativa – geografskih termina (*glavica, guvno, ždrijelo*) kod jednočlanih, dok u dvočlanim nazivima imamo drugačiju situaciju. Tako npr. ispred apelativa *glavica* (koji je najfrekventniji) imamo opisne i prisvojne pridjeve. Prisvojni su antroponimskog porijekla će je njihovo značenje izvedeno sufiksima *-ov(-a,)*, *-in(-a)*.

Zanimljiva je uloga apelativa ždrijelo, u prvom slučaju kao jedna riječ, a kod dvočlanih imena uz antroponim (prezime) u funkciji i formi prisvojnog pridjeva u genitivu – *Vučkaljevića*. U drugom primjeru, opisnim pridjevom (*Pogano*) određeno je svojstvo ili osobina apelativa uz koji stoji.

I apelativ *oko* takođe ima dvojaku upotrebu, kao i prethodni primjeri. Kao imenica stoji u jednočlanim toponimima, a na drugom mjestu iza opisnih i prisvojnih pridjeva, u dvočlanim jezičkim konstrukcijama. Oblike nominativa singulara i plurala sadrže jednočlane riječi: *Razboj / Razboji*, kao i nazivi: *Bačvica / Bačvice*, koji su upotrijebljeni u deminutivu.

Zanimljivi su i primjeri s apelativom *guvno* u dvočlanim nazivima kad ispred njega stoji opisni ili prisvojni pridjev (*Vodno / Adžovo guvno*).

Metafore po kvalitetu

Kao što im samo ime kaže, metafore po kvalitetu odražavaju kvalitet zemljišta, tj. njegovu plodnost ili neplodnost, pa je i njihova motivacija uglavnom prozirna.

Kako su se mještani ove teritorije uvijek zanimali za ratarstvo, pored ostalih privrednih grana, zemlja je oduvijek imala ogroman značaj. Vodili su o njoj računa, nijesu je zapušitali, čistili je od šiblja i korova da bi je napravili što obradivijom i plodnijom. Stoga se može sa sigurnošću reći da je bandička zemlja veoma kvalitetna, zbog čega uspijeva mnogo poljoprivrednih kultura. To se ponajviše odnosi na *Livade* koje imaju odličan geografski položaj, kao i brojne izvore, rječice, bistijerne za natapanje. Takođe, priključenje zajedničkoj vodovodnoj mreži Mareza još više je pomoglo razvoju poljoprivrede.

Cijepàc – dolina sa kvalitetnim zemljištem *M*;
Crvenice – „vrtača u kojoj ima zemlje crvenice” *B*;
Dràčevica – kamenit i neplodan teren *B*;

Dràčevica – livada slabo obradiva, dračevita L;
Čàpūrica – „neplodno zemljište, kamenjar” B;
Jàlova dolìna – nije plodna, jalova B;
Kràčkovine – „plodne njive istočno od Crkavnice” L;
Lùčnjāk – „dolina u kojoj se sadio samo luk” M;
Mūlina – „zemlja slična pijesku-mulini, krševiti predio” B;
Okràjak – prirodno neplodno zemljište L;
Okrūnjci – „plodne njive sve do Kraljičinog oka” L;
Pâtnje – zaselak, „patno mjesto đe slabo što uspijeva” Đ;
Podòlje – dolina koja je najplodnija M;
Prlìna – „imanje lošeg kvaliteta” M;
Přžina – kamenjar, rudina, ima puno pržine Ž;
Pūstorišta – šume u bezvodnom kraju, „zabačene, daleko od ljudi” L;
Sādìne – imanje dobrog kvaliteta Đ;
Trnòvača – obradive njive i livada sa malo trnja L;
Ūgara – „preorana livada, uzgarena njiva spremna za glavno oranje” L.

Osim primjera *Jalova dolina*, svi ostali su po strukturi jednočlani toponimi. Za razliku od prethodnog tipa metafora, đe su preovladali dvočlani nazivi, ovđe je obrnut slučaj. Tumačenje je ovo: dok su kod prvih metafora Bandići davali svojoj mašti na volju, oblikujući živopisne, figurativne dvočlane konstrukcije, rukovodeći se prevashodno ljepotom izraza, kod ovih drugih su štedeli na riječima, pa su tako jednim nazivom – pojmom nastojali što preciznije objasniti njegovu suštinu i značenje.

Sufiksom *-ic(-a)*, preko prisvojnog pridjeva i imenice, nastale su: *Dračevica* i *Čapurica*. U osnovi prvog toponima je riječ *drača*, koja je vrlo česta u upotrebi. Tako su nastali pridjevi *dračan* i *dračev*. „Odatle poimeničen sa *-ica* dračevica, ime biljke, fitonim. Riječ *drača* potvrđena je i u značenju *dolina, kotlina*.“³ „Ovo značenje etimološki se vezuje za *drijeti*. Ova riječ predstavlja sveslavenizam.“⁴

Fitonim *Trnovača* „nastao je od riječi *trn* - sveslavenizam i praslavenizam, bez paralela u baltičkoj grupi.“⁵ Radi se o izvedenoj riječi sa fitonimom u osnovi, tj. o sufiksalmom tipu toponima – (pridjev na *-ov*, *trnov* sa sufiksom *-ača*).

³ Prof.dr. Šekularac Božidar, Pavlović Cvetko (2012) *Toponimija Opštine Bar*, Dukljanska akademija nauka i umjetnosti, Podgorica, strana 65.

⁴ Skok Petar (1972) *Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*, Knjiga I Zagreb, strana 428.

⁵ Skok Petar (1973) *Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*, Knjiga III Zagreb, strana 504. Ovđe treba dodati da se precizno tumačenje homonimnih odnosa u crnogorskoj fitotoponimiji ne može sprovesti bez konsultovanja radova Vukića Pulevića, našega uglednoga biologa-botaničara. Videti: Vukić Pulević, *Crnogorske onomastičke studije*, Institut za crnogorski jezik i književnost, Podgorica, 2012.

Toponim *Podolje* „ima u osnovi riječ *pod* - sa značenjem padina, zaravan. *Pod*, baltosl., praslav. i staroslav. - *potok, strop, tavan*. Ova riječ prvobitno je značila *tlo po kojemu se ide*. Upoređenjem u drugim jezicima utvrđeno je da je *pod* etimološki identično sa *-ie*. korijenom *-ped*, u prijevodu *pod - noga*, koji se u *-ie*. značenju očuvao u riječima *pješak, pješice*.“⁶

U ovom slučaju, radi se o terenu po kojem se išlo pješice budući da je u pitanju najplodnija dolina u selu Mokanjima. Dakle, do nje se uvijek lako stizalo, bez muke, zahvaljujući pogodnosti zemljišta. U pitanju je izvedena riječ sa osnovom *pod* i sufiksom *-olje*.

U nazivima *Okrajak, Okrunjci*, kao i *Ugara*, imamo prefiksalsosufiksalni tip gradnje. „Od praslov. i sveslov. - *kraj, gen.kraja = regio*.“⁷

Apelativ je u ovim primjerima osnova toponima, a pun naziv dobijen je morfološkom dogradnjom – prefiksima i sufiksima: *Okrajak* (o+kraj+ak), *Okrunjci* (o+kruna+ci), *Ugara* (u+gar+a).

Preko prisvojnog pridjeva na (*-ov*), sufiksom *-ine*, nastao je naziv *Kračkovine*. Sufiksalni način gradnje imaju toponimi *Crvenice* i *Sadine* (opisni pridjev *crven+ice; osnova sad+ine*).

Kod dvočlanog naziva, geografski apelativ *dolina* identifikuje pojam *jalova*, koji ga opisnim pridjevom određuje po nekom svojstvu (besplodna zemlja koja ništa ne rađa).

Preciznost imenovanja naročito dolazi do izražaja u primjerima: *Cijepac, Lučnjak, Patnje, Prlina i Pustorišta*. Svaki od njih, korijenom riječi, nedvosmisleno upućuje na to o kakvom se zemljištu i lokalitetu radi (dugo i usko zemljište; po luku koji se samo sadi na određenom zemljištu; patno mjesto, od glagola *patiti se*, đe se ljudi samo muče; loša zemlja, go pristranak; pustolina ili pustolija, nevidbog).

Metafore po namjeni

Osim „naziva s obzirom na oblik, položaj i izgled tla, tzv. *nomina metaphorica*,“⁸ bandički teren poznaje i toponime – *metafore sa brojnim, različitim namjenama*.

Bible – „mjesto vađenja kamena za obradu koju su mještani sela Milati namijenili crkvi“ *M.B*;

Čikva – „dolina đe se dolazilo, šedelo i zabavljalo u igri cikvanja“ Đ;

Čumpěrova glavica – šedište sela, „zborna mjesto okupljenih mještana“ *M*;

⁶ Skok Petar, Knjiga II, *op.cit.*, strana 693.

⁷ Škrivanić Gavro (1959) *Imenik geografskih naziva srednjevekovne Zete*, Titograd, strana 71.

⁸ Šekularac Božidar (2008) *Onomastikon Gonjih Sela*, Crnogorski P.E.N. Centar, Cetinje, strana 14.

Šèdnīci – „zborna mjesto ðe se pravio šednik“ Đ;
Gràbov šèdnīk – „pašnjak ðe su se çobani okupljali çuvajuçi stada“ B;
Grøšèski Kiljàn – „izmeðu plemena se po njemu nekada dijelilo, ljudi se tu svaðali oko imanja“ M;
Gusàrīce – „tu je nekad živjelo staro bratstvo Gusari“ M;
Gúvno – „mjesto ðe se vrše raž i šenica, mještani su se tu sakupljali, pričali i šalili“ Đ;
Mednīk – „kamenjar sa kiljanom po kome su ljudi nekada dijelili imanja“ Ž;
Klàtnica – „oblo kameno udubljenje u zemlji ðe su seljani pekli kamen i pravili klak – kreç“ M;
Počivàlo – „središte sela ðe çeljad odmaraju“, poçivaju nakon teškog rada u njivi“ L;
Prāšnīca – „mjesto ðe su preci proizvodili puščani prah u borbi protiv Turaka“ M.B;
Plòça – „zborna mjesto sela ðe se pričalo o životnim temama i rješavali problemi“ Ž;
Prdevàre – „zaselak ðe su mještani zbijali šale i podrugivali se jedni drugima“ Đ;
Rùjevō gúvno – mjesto okupljanja seljana ureðeno za vršidbu žita Ž;
Stolovâç – „kamen namijenjen za šednik“ L;
Turànōva stolīca – „tu se odmaralo, a potiçe iz doba Malonšića“ Ž;
Vàsōva rùpa – udolina obrasla šumom, „služila ilegalcima u Drugom svjetskom ratu za sastanke“ B;
Vúçā pròðō – omiljeno mjesto ribolova, „pecalo se i odmaralo uz šale i došetke“ B;
Zbòrnīca – „sastajalište kod stare crkve ðe su se vodili zborovi i važni razgovori“ Đ.

Kao kod prethodnog tipa, kad se razmatra njihova struktura dominaciju imaju jednoçlani nad dvoçlanim nazivima.

Jednoçlani toponimi: *Bīble, Çikva, Gúvno, Šèdnīci, Gusàrīce, Klàtnica, Mednīk, Plòça, Poçivàlo, Prāšnīca, Prdevàre, Stolovâç, Zbòrnīca.*

Dvoçlani toponimi: *Çumpèrōva glavīca, Gràbov šèdnīk, Grøšèski Kiljàn, Rùjevō gúvno, Turànōva stolīca, Vàsōva rùpa, Vúçā pròðō.*

U prvom sluçaju, najbrojnija je grupa apelativa na -ic(-a), koji su postali toponimi. Sufiks je postepeno tvorio nova imena od razliçitih osnova, kao: Zborn-ica, Gusar-ica, Klatn-ica, Prašn-ica. Tako su nastale imenice koje oznaçavaju mjesto (prostor) ðe se nešto vrši ili neko nalazi.

Nazivi poput *Cikva*, *Mednik*, *Stolovač* označavaju lekseme iz govora crnogorskoga jezika s prozirnom motivacijom odnosno sa jasnim konkretnim značenjem.⁹

Toponim *Klatnica* mogao je nastati od riječi *klak* sa značenjem *kreč*, što je više narodni izraz, odnosno od *klača* (jaram koji nose volovi oko vrata). „Klača je izvedenica od *lat.collum* s pomoću- *acea*, *kuaso vrat*.“¹⁰

„*Počivalom* se naziva ravnina pokraj puta na nekoj strmini đe ljudi obično zastanu da se odmore“,¹¹ a nastao je od glagola *počinut* (napraviti pauzu u radu, odmoriti). Inače, radi se o vrlo čestom toponimu u crnogorskoj onomastičkoj nauci.

Naziv *Guvno*, podrazumijeva imenovanje apelativom, obično geografskim u jednočlanim nazivima. U našem slučaju, taj apelativ vezuje se za čovjekovu djelatnost, privredne, sociološke i vjerske prilike u prošlosti.

U primjerima *Rujevo guvno* i *Grabov šednik*, apelativi identifikuju prvi odredbeni dio, tj. prisvojne pridjeve na *-ev* i *-ov* nastale od fitonimske osnove. Antroponime u formi pridjeva koji, takođe, označavaju pripadnost i vlasništvo, uz geografske i metaforske apelative, imamo u nazivima: Čumperova glavica, Turanova stolica i Vasova rupa; pridjevi na *-ov(-a)*. Zoonim *Vuča* (prodo) čini osnovu posesivnog pridjeva ispred geografskog apelativa koji označava koritasto ulegnuće u strani.

Ojkonim sa imenom bandićkog zaseoka *Grošeze* kao prisvojni pridjev na *-ski* diferencira pojam iskazan apelativom – *Grošeski Kiljan*. Inače, leksema *ruj* (*Rujevo guvno*) je „nosilac značenja crvene, crveno-žute i žute boje. Ona je veoma bliska čovjeku, pa je veoma često ime u onomastici, naročito za teren i naselje.“¹² Jedno žbunasto drvo čije je lišće u jesen zlatnožute boje, a jede ga sitna stoka nosi naziv *ruj* (množina – *rujevina*). Pošto ga u selu Župa ima ponajviše, po tom fitonimu nosi ime ovaj toponim.

Može se konstatovati da su Bandići, poslije napornog fizičkog rada na svojim imanjima, davali sebi oduška, opuštali se i uživali u priči i pjesmi, a u prilog tome ide upotreba apelativa *stolica* /*stolovač*, *šednik* /*šednici*, dok su *guvna* uglavnom služila za okupljanja – razgovore i šale pošto se završi vršidba žita.

⁹ Ćupić Drago i Ćupić Željko (1997) *Rečnik govora Zagarača*, Srpski dijalektološki zbornik, Knjiga XLIV, SANU, Institut za srpski jezik, Beograd, str.225, 464 i 541.

¹⁰ Prof.dr Šekularac Božidar; Pavlović Cvetko (2012) *Toponimija Opštine Bar; DANU, Podgorica*, strana 69.

¹¹ Prof.dr Šekularac Božidar (2008) *Onomastikon Gornjih Sela*, P.E.N. Centar, Cetinje, strana 62.

¹² *Ibid.* strana 36.

Zaključak

Pravi izazov za istraživača predstavljaju toponomastičke metafore koje su „ukras bandičkog onomastikona“ zbog figurativnosti izraza, tj. neobične leksike i ljepote zvučnosti, zbog čega su i sastavni dio inventara crnogorskoga jezika. Uočljivo je da je specifičan bandički teren izrodio znatan broj toponomastičkih metafora. Dvočlanih naziva je, svakako, najviše s prisvojnim pridjevima i sufiksima -ov(-a, -o), -en(-a), -in(-a), koji su pretežno antroponimskog porijekla. Kod metafora po kvalitetu zemljišta i namjeni dominantni su jednočlani nazivi s vrlo prozirnom motivacijom. Ipak, činjenica je da, kad se radi o ovakvim tipovima *onima*, nije uvijek lako i moguće uočiti granicu, tj. šta je po čemu imenovano. To je podrazumijevalo odlično poznavanje terena i informatore od kojih je dobijeno najviše podataka u vezi istraženog bandičkog područja. Često, jedan naziv može biti nosilac više značenja, pa istraživač mora biti veoma oprezan prilikom klasifikacije.

Literatura:

- Ćupić, Drago i Ćupić, Željko (1997) *Rečnik govora Zagarača*, Srpski dijalektološki zbornik, Knjiga XLIV, SANU, Institut za srpski jezik, Beograd.
- Šekularac, Božidar (2008) *Onomastikon Gornjih Sela*, P.E.N. Centar, Cetinje.
- Šekularac, Božidar; Pavlović Cvetko (2012) *Toponimija Opštine Bar*, DANU, Podgorica
- Pulević, Vukić: *Crnogorske onomastičke studije*, Institut za crnogorski jezik i književnost, Podgorica, 2012.
- Skok, Petar (1972) *Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*, Knjiga I Zagreb.
- Skok, Petar (1973) *Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*, Knjiga III Zagreb.
- Škrivanić, Gavro (1959) *Imenik geografskih naziva srednjeevokvne Zete*, Titograd.

THE AREA OF BANDIĆI - AN EXAMPLE OF TOPONOMASTIC METAPHORS

Abstract:

It is well known that names as special lexical layers represent an important evidence on the past of different ethnic communities. Such names as language monuments in their contents carry important data on material and religious culture of the times of its origination along with forms that contain precious language data. Names are precious for any study of language. Best example for this are toponyms as they represent language fossils. That is in fact layer that is long-lasting and archaic and the one that contains many of its old characteristics. It is very important that toponyms are part of the Inventory of Montenegrin language.

Montenegro is situated on the crossroads of cultures and languages; therefore, her area is famous for her onomastic materials that attract many explorers which links this paper to such themes, too. For language it is not so important whether one toponym has „macro“ or „micro“ status but of a very great importance for the language are certain language phenomena embedded in the toponyms. We can hardly think of a better language material than Montenegrin toponymy that offers enormous amount of important data. It is usually famous for its density since we encounter quite a number of different names on a very small area. Second characteristic refers to its diversity both natural and the one which is the result of the terrain configuration.

Keywords: lexis, toponymy, onomastics.

Marijana TERIĆ¹

SPECIFIČNOSTI PRIPOVJEDAČKOGA POSTUPKA U ANDRIĆEVU KNJIŽEVNOM STVARALAŠTVU

Rezime:

U ovome radu posebna pažnja posvećena je narativnim tehnikama jednoga od najprevođenijih južnoslovenskih pisaca Iva Andrića, autora koji je svojim literarnim tvorevinama ostvario *književnu enciklopediju života na Balkanu*. S obzirom na to da njegova pripovjedačka proza nastaje iz drevnih priča, mita, legende, Andrić strukturira polivalentna literarna tkiva koja ga determinišu kao strogoga naučnika, historičara kao i autora filozofskih usmjerenja. Višestrukost njegova pripovjedačkog umijeća prepoznajemo i u prožimanju prošlosti i sadašnjosti, oniričkoga i stvarnoga, referencijalnoga i poetskoga, pri čemu se kao prepoznatljiva odlika autorova stvaralačkog procesa izdvaja jezgovitost kazivanja. Analitičkim osvrtom na pojedina djela, posebnu pažnju poklanjamo funkciji pričanja priča, u kojima je, kako konstatuje Andrić, *sadržana prava istorija čovečanstva*. Puštajući svoja djela da govore kako o različitim sudbinama, događajima i vremenima tako i o različitim načinima i oblicima pričanja u narativnome tekstu, dolazimo do zaključka da Geteovo pravilo – umjetnikovo je da stvara a ne da govori – predstavlja osnovno poetičko načelo Andrićeva književnoumjetničkog entiteta.

Ključne riječi: umjetnički postupak, historijski dokument, pričanje priče, funkcija narativnoga teksta.

Ovaj rad posvećen je narativnim tehnikama kojima Ivo Andrić kreira umjetnički svijet svojih djela. Kao autor evropske i svjetske književnosti, klasičan i moderan stvaralac i jedan od najprevođenijih južnoslovenskih pisaca, Andrić je svojim literarnim tvorevinama ostvario *književnu enciklopediju života na Balkanu*.² Posmatrajući njegovo djelo od poezije, preko poetsko-meditativne proze, narativne proze do esejističko-kritičke proze, saznajemo da je riječ o

¹ Mr Marijana Terić, Fakultet za crnogorski jezik i književnost – Cetinje

² Miodrag Pavlović, „Jedan pogled na Andrićevo delo“, *Zbornik radova o Ivi Andriću*, ur. A. Isaković, Beograd, 1977, str. 204.

specifično modelovanome univerzumu koji otkriva bogatstvo motiva, jezika i stilskih postupaka. Organizujući narativne tekstove na nivou ekstradijegeze, Andrićev pripovjedač otpočinje priču zauzimajući poziciju objektivnoga hroničara, pri čemu se u kritičkoj literaturi često govori o prividnome realizmu Andrićeva pripovijedanja. Iako je pojam prividnoga realizma u određenoj stvaralačkoj fazi posmatran kao negativna determinanta Andrićeve proze³, kasnije je prihvaćen kao „izvanredno pogodan izraz kojim se mogao kritički iskazati smisao onoga što kazuje čitava Andrićeva literatura, raspeta između sna i jave, naslućivanja i neminovnosti”⁴. U tome smislu, zanimljiva je autorova konstatacija: „Ne znam da li je ovo što ja radim, i kako radim, realizam, ali vjerujem da je – realnost!”⁵. S obzirom na to da njegova pripovjedačka proza nastaje iz drevnih priča, mita, legende, Andrić strukturira polivalentna literarna tkiva koja ga determinišu kao strogoga naučnika, istoričara, ali i autora filozofskih usmjerenja. Specifičnost njegova pripovjedačkog tkanja vidi se u snažnome oslanjanju na istorijsku građu, koju prilagođava novome i modernome načinu pripovijedanja. Iako majstorstvo transformisanja istorijskoga materijala u umjetnička ostvarenja stvara iluziju istorijske istine, *za Andrićeva dela se može reći da pružaju mnogo više istine od suvih, činjenično tačnih istorijskih dokumenata, jer njihov autor traži i nalazi ono što je bitno za ljude i njihov istorijski život, ne kostim, dekor i pojedinačna zbivanja nego ono što je opšte i duboko karakteristično za život naših naroda, pa i za sudbinu čovečanstva uopšte*.⁶ Budući da se Andrićev pripovjedač vraća iskustvu naroda, arhivska građa, zapisi, dokumenti, svjedočanstva najrazličitijih oblika, dnevnici, hronike, spomenici kao i usmena predanja predstavljaju pretekst i povod za dočaravanje prošlosti.⁷ Iz toga razloga, višestrukost Andrićeva pripovjedačkog umijeća prepoznajemo u prožimanju prošlosti i sadašnjosti, oniričkoga i stvarnoga, referencijalnoga i poetskoga, pri čemu se kao prepoznatljiva odlika autorova stvaralačkog procesa izdvaja jezgrovitost kazivanja.

Puštajući svoja djela da govore kako o različitim sudbinama, događajima i vremenima tako i o različitim načinima i oblicima pričanja u narativnome tekstu, Andrić naglašava da je upravo u priči *sadržana prava istorija čovečanstva*.⁸

³ Đorđe Jovanović je, između dva rata, negativno obilježio Andrićevo pripovjedačko opisivanje Bosne.

⁴ Radovan Vučković, *Velika sinteza (O Ivi Andriću)*, Svjetlost, Sarajevo, 1974, str. 401.

⁵ Ivo Andrić, *Znakovi pored puta*, Oktoih: Jumedia mont, Podgorica, 2007, str. 189.

⁶ Dragan M. Jeremić, „Čovek i istorija u književnom delu Ive Andrića“, *Zbornik radova o Ivi Andriću*, ur. A. Isaković, Beograd, 1977, str. 153.

⁷ Petar Džadžić, *Hrastova greda u kamenoj kapiji, Mitsko u Andrićevom delu*, Narodna knjiga, Beograd, 1983, str. 18.

⁸ Ivo Andrić, „O priči i pričanju“, u: *Istorija i legenda*, Sabrana dela Ive Andrića, Beograd, Prosveta, 1976, str. 68.

Time Andrićeva priča dobija ulogu *sveznajućega pripovjedača*, pri čemu njegovi narativni tekstovi funkcionišu na principu *nefokalizovanoga heterodijegetičkog pripovijedanja* u kome nema restrikcije u pogledu *znanja*.⁹ S obzirom na to da priča posедуje *neograničeno znanje* dolazi se do zaključka da je narator teksta zapravo *sveznajuća priča*, koja predstavlja centralnu formu Andrićeva romansijerskog stvaralaštva. Pišući o istoriji i kreativnome činu pisanja, Radovan Vučković uočava da dnevničke knjige *Znakovi pored puta* i *Sveske* potvrđuju koliko je Andrić *poput Flobera, bio preokupiran* željom da izgrađuje, po cenu *najvećih odricanja, lični stil, da sačinjava što savršenije pripovedačke oblike i da istovremeno potiskuje autorsko prisustvo u delu kako bi ono govorilo samo sobom*.¹⁰ Takvom koncepcijom literarnih djela gradi se komunikacioni most između teksta i čitaoca putem kojega autor ispoljava svoju proznu umjetnost.

Savršenstvo umjetničkoga postupka Andrić dostiže u svojim narativnim djelima poput romana *Na Drini ćuprija*, *Travnička hronika*, *Gospođica*, *Prokleta avlija*, pripovijetkama *Put Alije Đerzeleza*, *Most na Žepi*, *Priča o vezirovom slonu* i drugima, u kojima autor na osoben način ispoljava kreativnost svoga stvaralačkoga uma. Iako se Andrić u svojim djelima vraća istoriji i kulturnome prostoru Bosne, modernost njegova pripovjedačkog dara posebno se manifestuje kroz tradicionalni ali istovremeno inovativni i autentični postupak strukturiranja priče, koja se razvija spontanim, jednostavnim načinom kazivanja, kojim se otkrivaju trostruka svojstva autora kao naučnika, mislioca i umjetnika, pri čemu Andrić predstavlja *najviši umjetnički izraz savremene književnosti*.¹¹ Najznačajnije karakteristike njegova umjetničkog djelovanja prepoznajemo u njegovome govoru u Stokholmu prilikom primanja Nobelove nagrade kada autor naglašava da *nije uopšte toliko važno da li jedan pripovedač opisuje sadašnjost ili prošlost, ili se smelo zaleće u budućnost; ono što je pri tom glavno, to je duh kojim je nadahnuta njegova priča, ona osnovna poruka koju ljudima kazuje njegovo delo*,¹² jer kako, takođe, konstatuje, *sto načina i puteva može postojati kojima pisac dolazi do svoga dela, ali jedino što je važno i presudno, to je delo samo*.¹³ U tome smislu, čitalac uranja u literarni univerzum Andrićeva djela otkrivajući njegove značenjske slojeve, dešifrujući simbole inkorporirane u tekst upoznavajući se tako s prošlošću, različitim vremenima i sudbinama ljudi, odnosno pričom o čovjeku i njegovome položaju u svijetu koji ga okružuje.

⁹ Adrijana Marčetić, *Figure pripovedanja*, Narodna knjiga/Alfa, Beograd, 2003, str. 51.

¹⁰ Radovan Vučković, *Pisac, delo, čitalac: (o kreativnom pisanju, čitanju i interpretaciji)*, Službeni glasnik, Beograd, 2008, str. 59.

¹¹ Vidi: Velimir Živojinović, „Pripovedačko delo Ive Andrića“, *Kritičari o Andriću, Ivo Andrić u svjetlu kritike*/izbor i redakcija Branko Milanović, Sarajevo, Svjetlost, 1977, str. 65.

¹² Ivo Andrić, nav. d., str. 69.

¹³ Isto, podvukla M. T.

Inovativnost Andrićeva umjetničkog postupka ogleda se i u njegovoj sklonosti ka imaginativnome, nemimetičkome modelu strukturiranja teksta. Stoga, elemente fantastičkoga u Andrićevom realizmu primjećuje Predrag Palavestra,¹⁴ koji novi sloj pripovijedanja naročito prepoznaje u pripovijetki *Jelena, žena koje nema*. Time dolazi do saznanja da se, uvođenjem fantastičkoga u svoju prozu, Andrić oslobodio racionalno-realističkih normi i tradicionalnih paradigmi pri komponovanju literarnih djela:

*Primenom poetskoga postupka pri prevazilaženju i transponovanju objektivnog sveta i oslobađanjem primordijalnih subjektivnih i lirskih tvoračkih snaga, došlo se do granice fantastike, koja je najbolje mogla da uspostavi sklad neskladnosti i da nemoguće pretvori u istinu.*¹⁵

Kroz lik Jelene, *žene koje nema*, Andrić je pokrenuo iracionalne mehanizme i tako uspostavio dvije realnosti u svome poetsko-proznom triptihu: objektivna realnost (ona u kojoj se nalazi junak ali u kojoj Jelena ne postoji) i subjektivna realnost (unutrašnja realnost u kojoj junak oseća prisustvo Jelene). Kombinovanjem ove dvije stvarnosti, odnosno mimetičkih i nemimetičkih parametara unutar teksta, gradi se fantastička priča, izgrađena na tajanstvenome, mističnome i simboličkome. Za razliku od priča sa izrazito realističkim narativnim odlikama, u pripovijetki *Jelena, žena koje nema* Andrić je pokazao na koji način se preplitanjem dvaju nivoa stvarnosti može *osvježiti* pripovjedački postupak, upotpuniti ga fenomenom fantastičkoga i tako napraviti preokret u odnosu na postojeće paradigme. Andrićevu sposobnost da uroni u sferu nadrealnoga i imaginativnoga prepoznaje i Stanko Korać koji elemente fantastičkoga pronalazi u romanu *Na Drini ćuprija*, u kojem slika kartanja na mostu, po njegovome mišljenju, predstavlja prilog fantastici koju Andrić nije zanemario u svojoj prozi.¹⁶ Sve to jasno ukazuje na činjenicu da je Andrić autor snažnoga imaginativnog izraza i autentičnoga modela komponovanja umjetničkih djela.

Osobnost Andrićeva kazivanja nalazimo i u jezičko-stilskim karakteristikama koje autora čine jedinstvenim i prepoznatljivim stvaraocem. Budući da se njegova proza naslanja na usmenu tradiciju, Dragiša Živković¹⁷ registruje bliskost u strukturiranju Andrićeve rečenice i narodnih pripovjedaka Vukovog načina kazivanja:

¹⁴ Predrag Palavestra, „Elementi poetske fantastike u Andrićevom realizmu: ‘Jelena, žena koje nema’“, u: Svetozar Koljević, *Pripovetke Ive Andrića*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1983, str. 129–133.

¹⁵ Isto, str. 129.

¹⁶ Stanko Korać, *Andrićevi romani ili Svijet bez boga*, Prosvjeta, Zagreb, 1989, str. 132.

¹⁷ Dragiša Živković, „Nekoliko stilskih odlika proze Ive Andrića“, u: *Ivo Andrić u svjetlu kritike/izbor i redakcija Branko Milanović*, Svjetlost, Sarajevo, 1977, str. 182–203.

(...) u građenju i stilizovanju rečenice Andrić postiže rečeničku intonaciju koja je neobično bliska intonaciji narodne rečenice, a koja je istovremeno kvalitativno veoma mnogo iznad nje. Ono što je približava intonaciji narodne rečenice, to je blago i skladno talasanje intonacionog toka, jedna melodična povezanost intonacionih preliva, bez skokova i čestih prekidanja intonacione visine.¹⁸

Za razliku od opširnoga i sintaksički složenoga narodnog pripovjedača, Živković naglašava jezgrovitost, punoću i potpunost kazivanja kao bitne odlike Andrićeva pripovjedačkog zanata. Konciznost u iznošenju misli, prefinjenost u nijansiranju događaja, kao i smisao za detalj, predstavljaju nezanemarivi dio autorove proze. Bogatstvo motiva i jezička mašta plijene čitaoca dozvoljavajući mu da sagleda djelo u potpunosti, jer Andriću, kao velikome eruditi, ništa nije strano. *On vidi sve, a njegov vid je jezik.*¹⁹ Stoga, njegovo stvaralaštvo čine djela najvećih estetskih dometa. Podjednako važan segment Andrićeva pripovjedačkog manira jeste i deskriptivni postupak, koji podrazumijeva registrovanje najsitnijih detalja neophodnih za potpun doživljaj ambijenta koji se želi predočiti čitaocu. *Ta izuzetna čulna snaga detalja vidljiva je u svakoj sceni u Andrićevim djelima,*²⁰ i kako konstatuje Stanko Korać *spada u red najviših ostvarenja u umjetnosti detalja od Flauberta do Kafke.*²¹ Jedan od primjera kojim se postiže ekspresivnost i umjetnički doživljaj prirode nalazimo u romanu *Travnička hronika*:

*Mećava je prošla kao gruba šala. Samo na obroncima su se belele tanke krpe snega. Zemlja je bila meka, kao prolećna, vidik ispran i dubok, planine modre, a na nebu čistom i bledoplavom, protezale su se, u dnu, dve-tri vatrene pruge svetlih oblaka iza kojih se krilo sunce i obasjavalo ceo kraj posrednom, neobičnom svetlošću. Sve je podsećalo na neke severne zemlje i predele...*²²

Slikovitost navedenoga pejzaža izvedena je jednostavnim ali pažljivo odabranim jezičkim sredstvima, kojima se konstituiše konkretan, precizan i cjelovit vizuelni efekat. Takva sintaksička strukturiranost implicira lakoću čitalačke percepcije, oslobođene dramskoga naboja, prenaglašenosti i kitnjastoga stila čime se posebno izdvaja Andrićev umjetnički talenat.

Analitičkim sagledavanjem Andrićeva proznog stvaralaštva nailazimo na određeni fragment teksta u kojem autor iznosi svoje poglede vezane za kritički pristup i valorizaciju umjetničkoga djela. Andrić, zapravo, ukazuje na lakoću i prebrzo donošenja zaključaka koji percepciju čitanja vode u pogrešan pravac:

¹⁸ Isto, str. 188.

¹⁹ Miodrag Pavlović, nav. d., str. 208.

²⁰ Stanko Korać, nav. d., str. 67.

²¹ Isto, 68.

²² Ivo Andrić, *Travnička hronika*, Dereta, Beograd, 2004, str. 102.

Imam ponekad utisak da kritika pristupa piscima s naglašenim podozrenjem, sumnjom, gotovo islednički. Uvek kao da se traži ono poslednje, skriveno, šifrovano što je pisac želeo da kaže, s ciljem da 'uhvati na delu', demaskira u njegovim tobožnjim tajanstvenim namerama. Kao da pisac, pišući, hoće ili smera da nešto posebno sakrije; naprotiv, on se otvara, on kazuje stvari, teži ka izvesnoj istini. Piscu treba pristupati kao prema vrednosti, kao prema nečemu i nekom ko poseduje izvestan dar, izvesne (duhovne) sposobnosti i vrednosti, i negovati ga, podržavati u njegovom osnovnom nastojanju. I tek potom, rekao bih, dolazi posao kritike: da vidi, uoči, objasni vrednost te vrednosti, vrednost dela, pesničku ideju i jezik, a ne splet nekih tajnih ili mračnih namera.²³

Navedeno razmatranje, koje bi se moglo shvatiti kao sugestija kritičarima kako da pronađu put do jednoga književnoumjetničkog ostvarenja u cilju što kvalitetnije formulacije svoga suda, može se, takođe, dovesti u vezu sa onim koje nam daje Mirko Kovač u svome jedinstvenome autopoetičkom djelu „Evropska trulež“:

Piscu se može priznati hrabrost, ali za njega je najveće priznanje umeće! Valjalo bi da naši kritičari i naše kritičarke posvete više brige majstorstvu koje je retkost, a ne hvatanju ukoštac s tabu-temama, s opasnom stvarnošću' što je česta pojava i to u rasponu od ludaka pa sve do uzornih pisaca. (...) posao kritike je da usprkos mode, zahteva vremena, tržišta, politike ili revolucije, brine isključivo estetsku brigu.²⁴

Ovim dijelom teksta Kovač nam, poput Andrića, eksplicitno iznosi osnovne zakonitosti umjetnosti, poziv umjetnika ali i njegovu ulogu u svijetu književnosti koju je potrebno prepoznati. Dakle, oba autora su prepoznala pogrešan pristup književne kritike u analitičkom rasuđivanju knjiga kojima se bave. Iz toga razloga, potpuno opravdano šalju poruku ali i pouku svima onima koji se žele baviti književnošću, odnosno književnim djelima šta to, zapravo, jedno književno djelo predstavlja ali i koja je suštinska uloga književnosti i književnika. Otkrivajući Andrićeve navode o njegovoj zadivljenosti pred majstorstvom Matavuljevih djela, Kovač konstatuje da „to isto sada važi za nas koji se divimo Andrićevom majstorstvu, njegovim čudesnim građevinama koje stoje jedna iznad druge“.²⁵ „Uvek je znao da održi pripovedački oprez, da se povezuje s čitaocem, istrže ga iz osame i pruža mu osećaj da je u nekoj zajednici. I kao da je stalno imao na umu onu Čehovljevu: *bolje reći manje nego previše!*“²⁶, zaključuje Kovač. Upravo se u tome sastoji nevjerojatna snaga riječi kojom plijeni gotovo svako Andrićevo djelo.

²³ Miloš I. Bandić, „Razgovori sa Andrićem“, u: *Skupocene pristrasnosti, Ivo Andrić i male književne forme*, Prometej, Novi Sas, 1996, str. 222.

²⁴ Mirko Kovač: *Evropska trulež*, Prosveta, Beograd, 1987, str. 79/80.

²⁵ Isto, str. 60.

²⁶ Isto.

Među brojnim specifičnostima Andrićeva pripovjedačkog procesa, posebno naglašavamo da je umjetničko savršenstvo njegovih literarnih ostvarenja jedno od rijetkih kvaliteta koje književni stvaraoci mogu dostići. Kao izuzetan poznavalac strane književnosti, Andrić je predano usavršavao svoj pripovjedački postupak vodeći, pri tome, računa da svaki detalj brižljivo inkorporira u tekst. „Andrić je svoja djela izgrađivao odmjereno, naoko bez uzbuđenja, pojmljivo pazeći na svaku riječ, kao da vaja u kamenu za neka daleka vremena. Svaku je rečenicu odvagao, nastojeći ukloniti svaki kriv ili nepotreban potez, izbacujući sve ono što je moglo stršiti odviše bučno i lično“ (Antun Barac).²⁷Iako prepoznatljiv po preuzimanju motiva iz usmenoga nasljeđa, ovaj autor konstituiše osobeni univerzum u kome istorijska zbivanja predstavljaju idealnu podlogu za modelovanje umjetničke stvarnosti ili pak umjetničke istine. Preoblikovanjem svijeta stvarnosti u umjetničkom djelu, autor je uspostavio interferenciju različitih vremena u čiji je centralni prostor stavio čovjeka i njegovu sudbinu. *Malo ko je tako lijepo govorio o čovjeku, malo ko je tako nepokolebljivo i istrajno vjerovao u čovjeka kao što je Ivo Andrić. Pisao je Andrić o pomućenim umovima, o čovjeku kojega su strasti obrvale, o čovjeku koji robuje predrasudama i nagonima, o survavanju čovjeka u tamne vrtloge zla i mraka, pisao je o svemu što je mračna strana čovjekove ličnosti.*²⁸ Ovakvom koncepcijom literarnoga univerzuma Andrić je dostigao jedinstvenost, cjelovitost, polivalentnost i neponovljivu umjetnost pripovjedačkoga tkanja. Nepriistrasnost kao i umjetnička distranciranost autora, dovodi nas do zaključka da Geteovo pravilo *umjetnikovo je da stvara a ne da govori* predstavlja osnovno poetsko načelo Andrićeva književnumjetničkog entiteta.

Literatura:

- Andrić, Ivo: *Travnička hronika*, Dereta, Beograd, 2004.
- Andrić, Ivo: *Znakovi pored puta*, Oktoih: Jumedija mont, Podgorica, 2007.
- Andrić, Ivo: „O priči i pričanju“. U: *Istorija i legenda*, Sabrana dela Ive Andrića, Beograd, Prosveta, 1976.
- Bandić I., Miloš: „Razgovori sa Andrićem“. U: *Skupocene pristrasnosti, Ivo Andrić i male književne forme*, Prometej, Novi Sad, 1996.
- Cvijetić, Ljubomir: „Kako tumačiti Andrića“. U: *Travnik i djelo Ive Andrića, Zavičajno i univerzalno* (Zbornik radova sa naučnog skupa), IRO „Veselin Masleša“, OO Izdavačka djelatnost, Sarajevo, 1980.

²⁷ Citirano prema: Radovan Vučković, *Velika sinteza (O Ivi Andriću)*, Svjetlost, Sarajevo, 1974, str. 407.

²⁸ Ljubomir Cvijetić, „Kako tumačiti Andrića“, u: *Travnik i djelo Ive Andrića, Zavičajno i univerzalno* (Zbornik radova sa naučnog skupa), IRO „Veselin Masleša“, OO Izdavačka djelatnost, Sarajevo, 1980, str. 64.

- Džadžić, Petar: *Hrastova greda u kamenoj kapiji, Mitsko u Andrićevom delu*, Narodna knjiga, Beograd, 1983.
- Jeremić, Dragan M.: „Čovek i istorija u književnom delu Ive Andrića“. *Zbornik radova o Ivi Andriću*, ur. A. Isaković, Beograd, 1977.
- Korać, Stanko: *Andrićevi romani ili Svijet bez boga*, Prosvjeta, Zagreb, 1989.
- Kovač, Mirko: *Evropska trulež*, Prosveta, Beograd, 1987.
- Marčetić, Adrijana: *Figure pripovedanja*, Narodna knjiga/Alfa, Beograd, 2003.
- Palavestra, Predrag: „Elementi poetske fantastike u Andrićevom realizmu: ‘Jelena, žena koje nema’“. U: Svetozar Koljević, *Pripovetke Ive Andrića*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1983.
- Pavlović, Miodrag: „Jedan pogled na Andrićevo delo“. *Zbornik radova o Ivi Andriću*, ur. A. Isaković, Beograd, 1977.
- Vučković, Radovan: *Pisac, delo, čitalac: (o kreativnom pisanju, čitanju i interpretaciji)*, Službeni glasnik, Beograd, 2008.
- Vučković, Radovan: *Velika sinteza (O Ivi Andriću)*, Svjetlost, Sarajevo, 1974.
- Živković, Dragiša: „Nekoliko stilskih odlika proze Ive Andrića“. U: *Ivo Andrić u svjetlu kritike/ izbor i redakcija Branko Milanović*, Svjetlost, Sarajevo, 1977.
- Živojinović, Velimir: „Pripovedačko delo Ive Andrića“. *Kritičari o Andriću, Ivo Andrić u svjetlu kritike/ izbor i redakcija Branko Milanović*, Sarajevo, Svjetlost, 1977.

CHARACTERISTICS OF NARRATIVE APPROACH IN THE LITERARY WORK OF ANDRIĆ

Abstract:

An important part of this paper was dedicated to narrative techniques of the most translated author from the Slav South regions, writer Ivo Andrić, author that achieved *literary encyclopaedia of life in the Balkans* through his literary creation. As his narrative prose originates from ancient stories, myths and legends, Andrić structures polyvalent literary tissue that determine him as a rigid scholar, historic as well as the author of philosophic ideas. Multiplicity of his narrative skills are recognized within fusion of present and past, oneiric and real, referential and poetic, where his characteristic being pithy in his creative process. The focus of our analysis was on story telling in which Andrić states that the real *world history of human kind* is in those stories. He lets his literary works speak for him about different fates, events and times, different ways of storytelling in the narrative text, we get to Goethe's rule: «The artist's task is to create, not to talk» – which is the basic poetic principle of Andrić's literary and artistic entity.

Keywords: artistic procedure, historic document, storytelling, function of narrative text.

Marina MIJANOVIĆ-MARKUŠ
Radomir VUKASOJEVIĆ¹

MEHATRONIKA: NASTANAK, DEFINICIJA I ZNAČAJ OBRAZOVANJA

Rezime:

Mehatronika, kao relativno nova inženjerska oblast, posljednjih godina privlači pažnju mnogih inženjerskih stručnjaka, tržišta rada, obrazovnih institucija i postaje dio strategija razvoja obrazovanja. Glavni razlog ovom interesovanju je što mnogi moderni proizvodi više nijesu čisto električni/elektronski ili mehanički. Naime, oni proizvodi koji su napravljeni od podsistema koji zahtijevaju inženjersko poznavanje različitih disciplina, te su tako integrisani multidisciplinarni proizvodi. Kako univerziteti moraju pratiti razvoj svih disciplina, sve veći broj univerziteta u svijetu nudi studijske programe na osnovnim i poslijediplomskim nivoima u oblasti mehatronike, ali i kurseve za dodatnu obuku u ovoj oblasti.

Ključne riječi: mehatronika; inženjersko obrazovanje; studijski programi.

1. RAĐANJE MEHATRONIKE

Mehatronika se u osnovi odnosi na mehaničko-električne sisteme i fokusirana je na oblasti mehanika/mašinstvo, elektronika, softversko inženjerstvo i upravljanje, koje zajedno omogućavaju stvaranje jednostavnijih, ekonomičnijih, pouzdanijih i raznovrsnijih sistema. Termin mehatronika je prvi uveo 1969. godine Tetsuro Mori, stariji inženjer u japanskoj elektronskoj kompaniji Yaskawa. Izraz „mehatronika“ je kombinacija riječi mehanika-elektronika-informatika, (eng. Mechanics-Electronics-Informatics). U početku je zamišljena kao sredstvo dopunjavanja mehaničkih komponenti elektronskim u preciznoj mehanici. Ova multidisciplinarna oblast je nastala jer je tradicionalna podjela naučnih i

¹ Prof.dr Marina MIJANOVIĆ-MARKUŠ
Prof.dr Radomir VUKASOJEVIĆ
Mašinski fakultet, Univerzitet Crne Gore

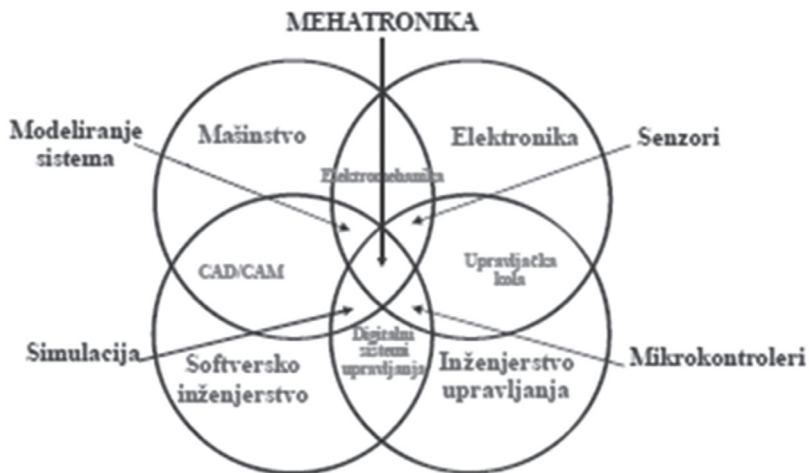
obrazovnih inženjerskih oblasti dovodila do nerazumijevanja inženjera različitih struka pri zajedničkom radu na istom projektu, kao i do nedovoljnih znanja različitih struka za realizaciju složenih sistema koji se danas srijeću u praksi. Do nerazumijevanja dolazi jer inženjeri različitih struka pri raspravljanju o nekom problemu „ne govore istim jezikom“. Svaka struka vidi dominantno samo svoj aspekt.

U odnosu na početni, vremenom se koncept mehatronike promijenio i proširio. U Evropi su se mehatronički koncepti značajno počeli primjenjivati kasnih 80-ih godina prošlog vijeka. U Nemačkoj “*ново i specifično zanimanje*” u oblasti mehatronike je uvedeno 1988. godine. Uvedeno je iz više razloga: zbog mogućnosti boljih rezultata u preduzećima, zanimljivosti kombinacije mehanike, elektronike i informatike, i izazova u marketingu zanimanja. U Americi su, posebno u početku, bili pomalo rezervisani prema ovom terminu, pa su koristili izraz „*sistemski inženjering*“ [1].

2. DEFINICIJA MEHATRONIKE

Postoji veći broj definicija mehatronike, ali u suštini one imaju isto značenje. Danas je postignut konsenzus oko toga šta je mehatronika i šta ona znači.

Mehatronika je multidisciplinarna inženjerska disciplina koja koja predstavlja sinergijsku integraciju mašinstva, elektrotehnike, računarstva i automatskog upravljanja. Ključna riječ u ovoj definiciji je „*sinergija*“. Proces kreiranja mehatroničkog sistema koji radi kao sinergijska cjelina podrazumijeva mnogo više od dizajna mašinskih, električnih i softverskih sistema. On uključuje intimno razumijevanje kako ovi blokovi rade zajedno na postizanju željenih rezultata.



Slika 1: Mehatronika u okviru dodirnih disciplina (izvor: [2])

Mehatroničke sisteme karakteriše:

- određeni nivo „inteligencije“, jer samostalno reaguju na promjene radnih uslova i radne okoline, koristeći implementirane algoritme regulacije, kao i
- fleksibilnost, jer se jednostavno programski mogu unijeti željene izmjene.

Osobine mehatroničkih proizvoda i sistema su [http://www.tsrb.hr/meha/index.php?option=com_content&task=view&id=16&Itemid=1]:

- funkcionalno međudjelovanje između mehaničkih, elektronskih i informacionih tehnologija;
- prostorno povezivanje podsistema u jednu jedinicu; inteligencija vezana uz upravljačke funkcije mehatroničkog sistema;
- prilagodljivost, pogodnost uz koju je moguće mehatroničke proizvode prilagoditi promjenjivim zadacima i situacijama;
- multifunkcionalnost, koja se odnosi na funkcije mikroprocesora određene kompjuterskim programom;
- nevidljive funkcije koje obavlja mikroelektronika, teško vidljive i razumljive za potrošače;
- tehnološka međuzavisnost, usko povezana sa dostupnim proizvodnim tehnologijama.

3. CILJEVI MEHATRONIKE

Mehatronički pristup projektovanju ima za cilj unapređenje i/ili optimizaciju funkcionalnosti projektovanog proizvoda. Korišćenjem takvog pristupa konačni proizvod je bolji od sume pojedinačnih komponenti, što otvara mogućnost za stvaranje sofisticiranih elektromehaničkih uređaja i sistema [4]. Može se reći da su svuda oko nas mehatronički proizvodi. Neki od njih su: kućni uređaji (mašine za pranje veša, mikseri, fotoaparati, automatski usisivači...), automobili (ABS sistem za kočenje, aktivno vješanje, centralna brava...), CNC mašine, liftovi i pokretne stepenice, industrijski roboti, automatski vođena vozila, autonomne bespilotne letilice, medicinska oprema, savremene proteze, i mnogi drugi.

Van Brussel, robotički istraživač, podržava obrazovanje u interdisciplinarnoj oblasti mehatronika. U IEEE/ASME Transactions on Mechatronics, Van Brussel je napisao: „U prošlosti, dizajn mašina i proizvoda je gotovo isključivo bio zadatak mašinskih inženjera. Inženjeri iz drugih oblasti su dodavali rešenja za upravljanje i programiranje, nakon što je mašinu dizajnirao mašinski inženjer. Ovaj sekvencijalni inženjerski pristup obično rezultira u dizajn koji nije optimalan. Nedavno, na dizajn mašina je jako uticala evolucija mikroelektronike, upravljačke tehnike i informatike. Ono što je potrebno, kao solidna osnova za projektovanje mašina visokih performansi, je sinergijska unakrsna veza između različitih inženjerskih disciplina. To je upravo ono što je cilj mehatronike; to je istovremeni pogled različitih inženjerskih oblasti na dizajn mašina“ [5].

Pogled na svijet inženjera mehatronike je mnogo drugačiji od elektro, softverskog ili mašinskog inženjera, jer je on primoran da razmišlja veoma holistički (cjelovito) o cijeloj mašini. Dobar primjer ovakvog razmišljanja je način na koji mehatronički inženjeri modeliraju sofisticirane sisteme. Mašinski inženjeri „misle“ u smislu količine, kao što su snaga i brzina, pritisak i zapreminski protoci, temperature i prenos toplote. Isto tako, inženjeri elektro struke „misle“ u smislu napona i struja. Mehatronički inženjeri također mogu da rade sa tim veličinama (i često to rade). Međutim, oni također mogu da rade više apstraktno, razmišljajući o protoku informacija i protoku energije kroz sistem. Ovo je paradigma koja čini modeliranje mehatroničkih sistema holistički jednostavnijim i efikasnijim. Razmišljanje o sistemu u smislu informacija i energije donosi jedinstven nivo apstrakcije i mnogo pojednostavljivanja.

Krajnji cilj mehatronike je poboljšanje funkcionalnosti tehničkih proizvoda i sistema spajanjem svih komponenti u jednu.

4. ZNAČAJ MEHATRONIKE

Koliki je značaj mehatronike vidi se iz činjenice da je posljednjih godina u praksi većina inženjera morala steći određena mehatronička znanja (u razvijenim državama uglavnom na treninzima tokom rada “On The Job Training”) kako bi ostali kompetentni za obavljanje svog posla [6]. Jedan od prvih kurseva iz mehatroničkog inženjerstva je održan na Mašinskom fakultetu na Toiohashi univerzitetu u Japanu od 1983. godine, a u Evropi su prvi kursevi organizovani sredinom osamdesetih [4].

Mehatronika se smatra jednom od najvažnijih grana pokretača inovacija, posebno u optimizaciji proizvoda i procesa. Često firme osnivaju klastere, radi bolje saradnje i uspješnosti u radu. Na primjer, mehatronički klaster u tzv. Gornjoj Austriji obuhvata 314 preduzeća sa 59,400 zaposlenih, i ostvaruje prihod od preko 12 milijardi evra. U Donjoj Austriji mehatronika je također jedan od najvažnijih poslovnih sektora, sa 44.000 radnih mjesta u više od 1.700 preduzeća [7]. Slične potrebe za inženjerima postoje i u Americi. Tim Foutz, profesor i koordinator dodiplomskih inženjerskih studijskih programa na Univerzitetu u Džordžiji, kaže: „Prema nacionalnim podacima, inženjerski i tehnički poslovi su u porastu i do pet puta veći od bilo koje druge radne snage. ... Osim toga, SAD uvozi 12-15% svojih inženjera, a Džordžija je u vođstvu ovog trenda. Potreba za inženjerima postoji.“ [8].

Za mala i srednja preduzeća kombinacija tri zanimanja u jednoj osobi je interesantno rješenje. Mašinar + elektroničar + informatičar = mehatroničar. Ova jednačina pokazuje dobijanje objedinjene kvalifikacije, ali ova veza je daleko više od prostog zbira tri navedene oblasti inženjerstva. Ova kombinacija obuhvata oblasti:

- mehanika/mašinstvo, hidraulika, pneumatika,
- elektrotehnika, elektronika,

- tehnike upravljanja i regulacije, kao i
- informatika.

Dvije su prednosti ove kombinacije. Prvo, mladim ljudima se nudi zanimljiv i višestran ulaz u radni vijek kroz sveobuhvatni integrisani obrazovni program za mehatroničara, bilo tehničara ili inženjera. Drugo, preduzeća mogu da zaposle radnike i inženjere koji su od samog početka naučili da razmišljaju van granica jedne oblasti rada, a koji su u stanju da instaliraju i održavaju složene sisteme, ili da ih projektuju i/ili unapređuju [6]. Ove kvalifikacije su, prije svega, prednost za mala i srednja preduzeća (SME). Mehatronika kao oblast tehnike je imala i ima veoma pozitivan odjek u mnogim oblastima trgovine i industrije, tako da su na primjer u Njemačkoj zvanja tehničar mehatronike i inženjer mehatronike najtraženija zanimanja. Mnoge obrazovne institucije organizuju treninge za tehničare i inženjere pripremajući ih za radne zadatke mehatroničara [4, 6, 7, 9].

5. MEHATRONIČKO OBRAZOVANJE

Mehatronički sistemi postaju svakim danom sve brojniji, složeniji i sofisticiraniji. Stepem „ugrađene“ automatske regulacije i upravljanja, odnosno stepen „inteligencije“ postaje sve veći, tako da je pri njihovom kreiranju neophodno, pored znanja iz elektrotehnike i mašinstva, posjedovati znanja iz upravljanja i programiranja. Stoga mehatroniku u obrazovnom smislu treba posmatrati kao studijski program nastao kao odgovor na ukazane potrebe iz prakse, i potrebe čovjeka u budućnosti, koji će se sve više oslanjati na automatizovane i robotizovane uređaje i sisteme [2, 4].

Novi multidisciplinarni pristup projektovanju je razvijen da obezbijedi za industriju nove inženjere koji će moći da projektuju u multidisciplinarnom okruženju. Radikalni napredak u industriji i savremenim proizvodima doveli su do novih izazova postavljenih pred akademske institucije, ne samo pred industriju. Iz tog razloga, mnogi univerziteti u svijetu uvode studijske programe mehatronike, da bi pružili mogućnost svojim studentima da savladaju složenost savremenih proizvodnih sistema i da bi obezbijedili privredi u svojoj državi inženjere sa neophodnim znanjima. Obrazovanje u mehatronici u mnogim državama (SAD [5, 8], Austrija [7], Njemačka, Australija, Kanada, Hrvatska [10] itd.) postaje pitanje strategije razvoja univerziteta, pa time i strategije razvoja država.

Potreba za obrazovanjem će biti jasnija ako se pogleda automobilska industrija: da bi poboljšali potrošnju goriva i ostale performanse automobila, istraživači u automobilskoj industriji su se okrenuli mehatronici, integrišući poznate mehaničke sisteme sa novim elektronskim komponentama i inteligentnim softverskim upravljanjem. Danas se čak 80 do 90 % inovacija u razvoju mašina i automobila odnosi na elektroniku i mehatroniku [8].

Obrazovanje u mehatronici je u odnosu na klasične inženjerske nauke specifičnije: ono mora omogućiti dostizanje tehničkih kompetencija, ličnih

kompetencija, i kompetencija timskog rada, a u cilju ispunjenja zahtjeva mehatronike. Mehatronika je mnogo više nego samo kombinacija 3 tehnička polja. To je način razmišljanja, dok je osnova uspjeha timski rad.

Ako se prouči situacija u mehatroničkom obrazovanju u svijetu, uočava se sljedeće [2, 4]:

U Japanu, zemlji iz koje je potekla, mehatronika je sve više prisutna u industriji i obrazovanju, a uočljiv je i veliki interes za naučni i tehnički razvoj. U industrijskim evropskim zemljama kao što su Njemačka, Velika Britanija, Holandija, Italija, Švajcarska i Finska, razvijena i sve inteligentnija automatizacija postavila je potrebu mehatroničkog obrazovanja i u srednjim školama i na fakultetima. U državama srednje i istočne Evrope, kao što su Poljska, Mađarska, Češka, Litvanija, Bugarska i Rusija učinjen je veliki napredak u cilju obrazovanja mladih ljudi. Osim toga, obrazovanja starijih (permanento obrazovanje) iz područja mehatronike sve više dobija na značaju. Seminari i skupovi o mehatronici, kao i o nacionalnoj mehatroničkoj konkurenciji održavaju se u svim zemljama Evropske unije, promovirajući ovu multidisciplinarnu oblast.

Generalno, multidisciplinarno obrazovanje u mehatronici omogućava inženjeru da projektuje u oblastima mašinskog, elektrotehničkog inženjerstva i informacionih tehnologija i da efikasno komunicira sa inženjerima specijalistima u različitim disciplinama (mašinstva, elektrotehnike, softvera, hidraulike, itd). Neki inženjeri mehatronike će izabrati da razvijaju dublje znanje u najmanje jednoj od tri discipline, a ipak će biti u stanju da primijene znanja i iz drugih disciplina. U drugim slučajevima, svoju karijeru će razvijati fokusirajući svoje učenje i iskustvo na mehatroničkim sistemima u cjelini.

Multidisciplinarni studijski program Mehatronika na Mašinskom fakultetu Univerziteta Crne Gore je definisan u okviru Tempus projekta „Development of Regional Interdisciplinary Mechatronics Studies“ pod supervizijom evropskih partnera iz Ahena, Beča, Bergama i Sofije i renomiranih profesora sa njihovih fakulteta na kojima se nude studijski programi mehatronike. Studijski program Mehatronika na UCG je prvi put akreditovan 2012. godine, kao osnovne akademske studije u trajanju od tri godine, i magistarke akademske studije koje traju 2 godine. Prvi studenti na osnovnim i master studijama mehatronike upisani su 2013. godine. Nastavu izvode nastavnici i saradnici Mašinskog, Elektrotehničkog i Prirodno-matematičkog fakulteta. Studijski program Mehatronika na UCG omogućava studentima da u dovoljnoj mjeri posjeduju znanja i razumiju osnovne fizičke principe iz svih oblasti koje su neophodne za realizaciju savremenih sistema.

ZAKLJUČAK

Razvoj tehnike i novih savremenih proizvoda su posljednjih godina doveli do prožimanja različitih inženjerskih oblasti. Mehatronika, kao relativno nova inženjerska oblast, nastala je kao odgovor na ove procese, i postaje sve značajnija inženjerska oblast. Kao takva privlači pažnju mnogih inženjerskih

stručnjaka, tržišta rada i obrazovnih institucija i postaje dio strategija razvoja obrazovanja.

U svijetu zanimanja tehničar i inženjer mehatronike postaju sve traženiji na tržištu rada. U industrijski razvijenim zemljama zanimanja mehatroničara su čak najtraženija zanimanja na tržištu rada. Kao odgovor na ove zahtjeve obrazovanje u mehatronici postaje dio strategije obrazovanja u mnogim državama.

Mehatroničko obrazovanje širom svijeta ima različite nivoe obrazovanja kao što su: nivo kursa ili treninga, obrazovanje u srednjim stručnim školama, diplome za različite nivoe visokog obrazovanja kao što su stepen naučnog saradnika (dvogodišnje studije), bečelor nauka (akademske studije) ili Bachelor of Engineering (primijenjene studije), stepen mastera nauka i stepen doktora nauka.

U Crnj Gori multidisciplinarni akademski studijski program Mehatronika, osnovne i magistarske studije prvi put je akreditovan na Mašinskom fakultetu UCG 2012. godine.

Literatura:

– Sema E. Alptekin Preparing the Leaders for Mechatronics Education; FIE '96 Proceedings, pp. 975-979.

– Dragan Golubović, Danilo Stojanović, Siniša Randić: MEHATRONIČKO OBRAZOVANJE - BUDUĆNOST U OBRAZOVANJU INŽENJERA; Konferencija Tehničko (tehnološko) obrazovanje u Srbiji, čačak, 13-16. April 2016, Zbornik, UDK: 371.214 : 37.016, str. 152-159.

– http://www.tsrb.hr/meha/index.php?option=com_content&task=view&id=16&Itemid=1

– Gordana Ostojic, Vukica Jovanovic, Drazan Kozak, Zeljko Ivandic, Stevan Stankovski: MECHATRONIC EDUCATION AT THE FACULTY OF TECHNICAL SCIENCES NOVI SAD; Tehnički vjesnik 22, 3(2015), 805-812.

– [<http://engineering.kennesaw.edu/mechatronics/about.php>

– Robert L Fulcher and Christopher P Snook: Fast Tracking New Courses in Mechatronic Engineering; dostupno na https://eprints.usq.edu.au/5559/1/Fulcher_Snook_Ch_1_PV.pdf

– <http://investinaustria.at/en/downloads/brochures/machinery-electronics-mechatronics-austria-2014.pdf>

– http://www.plm.automation.siemens.com/zh_cn/Images/Manufacturing_Insights_-_Ford_Invests_in_Mechatronics_06-05-11_tcm78-4708.pdf

– Karolina Ligara, Leif Blooch Rasmussen, Liliya Bratoeva: European training practices in the sector IT and mechatronics – Knoledge, Experiences Good Practice, E2-VET leonardo da Vinci projekat; dostupno na https://www.na-bibb.de/uploads/tx_ttproducts/datasheet/impuls_27.pdf

– Tehničko veleučilište u Zagrebu (TVZ), Strategija dugoročnog razvoja TVZ 2014 – 2025; dostupno na http://www2.tvz.hr/wp-content/uploads/downloads/2015/04/Tehni%C4%8Dko-veleu%C4%8Dili%C5%A1te-u-Zagrebu_strategija-usvojena1.pdf.

MECHATRONICS: ORIGIN, DEFINITION AND IMPORTANCE OF EDUCATION

Abstract:

Mechatronics as a relatively new engineer area. During the last years it attracts much attention of many engineering experts, labour market, education intuitions and is part of almost all education development strategies. Main reason for increased interest in mechatronics is that many modern products are no more merely electrical/electronic or mechanical. Namely these products made of subsystems that require engineering knowledge of different disciplines in such a way represent integrated multidisciplinary products. As universities follow development of all disciplines, they offer more and more courses at basic and postgraduate levels in the field of mechatronics along with courses for additional training in this sector.

Keywords: mechatronics, engineering education, study course.

Vera OBADOVIĆ¹

BIOLOŠKI ZNAČAJ HRANLJIVE VRIJEDNOSTI I LJEKOVITOSTI CVEKLE

Rezime:

U radu se razmatraju ljekovitost, hemijski sastav i hranljiva vrijednost cvekla u savremenom obrazovanju, koji su svojim sadržajem prilagođeni učenicima, kao i transponovanje efekata biološkog značaja na aktivnu poziciju pojedinca u nastavnom procesu. Cvekla je biljka bogata zdravim sastojcima. Ima tamnozeleno lišće, a korjen okruglog ili kupastog oblika, crvene boje. Zbog svoje crvene boje u narodu je poznata kao sredstvo za obnavljanje krvi i poboljšanje njenog sastava. Ona je jedno od najboljih sredstava za liječenje anemije, jer utiče na povećanje broja crvenih krvnih zrnaca. Koristi se u suzbijanju pojave tumora i liječenju leukemije. Pomaže u regulisanju krvnog pritiska, a povoljno utiče na nerve i rad mozga, pospješuje rad želuca, crijeva i žuči. Ona je idealni zaštitnik zdravlja. Cvekla ima dosta oksalne kiseline što negativno utiče na apsorpciju kalcijuma i ostalih minerala.

Ključne riječi: Cvekla, antocijan, antioksidanti.

1. Uvod

Jedna od najrasprostranjenijih povrtarskih kultura je cvekla (*Beta vulgaris*). Srijeće se u Srednjoj Aziji, Iranu, Indiji i Kini. Porijeklo cvekla je odavno poznato. Još prije četiri hiljade godina ona je bila poznata drevnoj Persiji. Cvekla je bila sastavni dio obroka starih Grka i Rimljana, a u Rimu se upotrebljavalo i lišće cvekla zamočeno u vino. Rimljani su omogućili da se ova povrtarska kultura raširi po cijeloj Evropi.

Predak cvekla koja se danas koristi je divlja vrsta *Beta maritima* Linn.

U početku, ljudi su isključivo jeli zelene djelove cvekla, a ne njen korjen. Prvi narodi koji su cveklu gajili zbog njenog korjena bili su stari Latini. Cvekla

¹ Mr Vera Obadović, profesorica biologije u Srednjoj medicinskoj školi „Dr Branko Zogović“ u Beranama.

je prvo korišćena kao stočna hrana, a kasnije u XVI vijeku se počela koristiti u ljudskoj ishrani. Važnost cvekle je porasla kada je utvrđeno da sadrži veliku količinu šećera.

Ova dvogodišnja biljka vretenastog korjena, crvene boje i tamnozelenih listova spada u red najkorisnijih i najljekovitijih povrtarskih kultura. Koristi se čitava biljka, upotrebljava se preko cijele godine, bogata je vitaminima i mineralima, može se uzimati bez ograničenja i opasnosti od štetnih posljedica. Pored izuzetnog bogatstva bjelančevinama, mastima i ugljenim hidratima, cvekla sadrži gotovo sve mineralne sastojke: kalcijum, kalijum, natrijum, fosfor, magnezijum, gvožđe, fluor, mangan, bakar, jod, sumpor, litijum, stroncijum, brom i dr. Značajno je i prisustvo vitamina B₁, B₂, C, kao i vitamina B₁₂, izuzetno rijetkog u namirnicama biljnog porijekla.

Beta vulgaris (slika 1) kao ljekovita biljka se koristi u domaćinstvu i savremenoj medicini. Njena osnovna primjena je u suzbijanju pojave tumora i liječenju leukemije. Zahvaljujući prisustvu antocijana koji daje crvenu boju soku od cvekle, a utiče na obnavljanje krvi, ova biljka djeluje i antikancerozno. Zdravstveni efekti cvekle su izuzetni u slučajevima demineralizacije kostiju i zuba. Prisustvo joda čini je dragocenom u borbi protiv arterioskleroze i usporavanja procesa starenja.



Slika 1. Biljka cvekla (*Beta vulgaris*)

Cvekla pomaže u regulisanju krvnog pritiska, a povoljno utiče na nerve i rad mozga, želuca, crijeva i žuči. Dosadašnja istraživanja pokazala su da nitrati u cvekli znatno snižavaju krvni pritisak, i tako smanjuju rizik od razvoja srčanih bolesti, infarkta i bolesti bubrega.

2. Opšte i botaničke osobine

Opšte osobine cvekle su da je dvogodišnja, dikotiledona, zeljasta biljka, koja se gaji zbog zadebljalog korjena i listova. Korjen kao i listovi cvekle su bogati hranljivim sastojcima, vitaminima i mineralima.

Pored izuzetnog bogatstva bjelančevinama, mastima i ugljenim hidratima, cvekla sadrži gotovo sve mineralne sastojke. Značajno je i prisustvo vitamina B₁, B₂, C, kao i vitamina B₁₂ izuzetno rijetkog u namirnicama biljnog porijekla.

Botaničke osobine su osnovni pokazatelji determinacije, a to su oblik korjena, njegova površina i krupnoća.

Klasifikacija cvekle (tabela 1).

Tabela 1: Taksonomska klasifikacija *Beta vulgaris*

Carstvo (Regnum)	<i>Plantae</i>
Podcarstvo (Subregnum)	<i>Tracheobionta</i>
Nadrazdeo (Superdivisio)	<i>Spermatophyta</i>
Razdeo (Divisio)	<i>Magnoliophyta</i>
Klasa (Classis)	<i>Magnoliopsida</i>
Podklasa (Subclassis)	<i>Caryophyllidae</i>
Red (Ordo)	<i>Caryophyllales</i>
Familija (Familia)	<i>Chenopodiaceae</i>
Rod (Genus)	<i>Beta L</i>
Vrsta (Species)	<i>Beta vulgaris L.</i>

Ova dvogodišnja biljka (slika 1) vretenastog korjena crvene boje i tamnozelenih listova spada u red najkorisnijih i najljekovitijih povrtarskih kultura. Koristi se čitava biljka, upotrebljava se tokom cijele godine, bogata je vitaminima i mineralima, može se uzimati bez ograničenja i opasnosti od štetnih posljedica.

3. Hranljiva vrijednost

Cvekla (*Beta vulgaris*) je povrće crvene boje koje se koristi u kulinarstvu i ishrani. Koristi se čitava biljka, upotrebljava se preko cijele godine, bogata je vitaminima i mineralima, može se uzimati bez ograničenja i štetnih posljedica.

Najveći broj hranljivih supstanci nađen je u korjenu cvekle. Hranljivu vrijednost ove povrtarske kulture pokazuje njen hemijski sastav (tabela 2). Hemijski sastav zavisi od sorte, zrelosti, zemljišta na kojem se gaji i primijenjenih agrotehničkih mjera.

Tabela 2. Ilustracija hemijskog sastava sirove cvekle

SASTOJCI	g/100g jestivog dijela
<i>Voda</i>	91
<i>Ugljeni hidrati</i>	8,5
<i>Proteini</i>	1,5
<i>Lipidi</i>	0,1
<i>Bojene materije</i>	Antocijani
<i>Vitamini</i>	C, B ₁ , B ₂ , B ₆ , PP, E, pantotenska kisjelina, β-karoten
<i>Organske kisjeline</i>	0,06
<i>Pepeo</i>	1,0
<i>Energetska vrijednost</i>	134 KJ (32 kcal)
<i>Kisjelost korjena</i>	pH 5,7 – 5,9

Bogatstvo mineralima, ugljenim hidratima, mastima i bjelančevinama čini cveklu (*Beta vulgaris*) izuzetno zdravom namirnicom.

3.1. Ugljeni hidrati

Ugljeni hidrati su poslije vode najzastupljeniji sastojci namirnica biljnog porijekla. Čine 80% suve materije voća i povrća te predstavljaju važan izvor energije i rezervnu hranu organizma. Svi ugljeni hidrati se dijele na monosaharide ili proste šećere, oligosaharide – koji se sastoje od dva ili više monosaharida i polisaharide čiji se molekuli sastoje od mnogo molekula monosaharida.

Od ugljenih hidrata u korjenu cvekle najviše je zastupljen disaharid saharoza sa 5,3%, zatim monosaharid glukoza 0,3% i fruktoza 0,1%. Celuloza je najzastupljeniji polisaharid (0,9%); slijede hemiceluloza (0,7%), pektin (1,1%) i skrob (0,1%). Od svih ugljenih hidrata 90% odlazi na saharozu, dok glukozi i fruktozi pripada znatno manji dio. Pri skladištenju zimi jedan dio saharoze se razgrađuje na glukozu i fruktozu.

3.2. Proteini

Proteini su visokomolekularna, kompleksna jedinjenja sastavljena od velikog broja aminokisjelina i predstavljaju najvažnije sastojke žive materije. Aminokisjeline dijelimo na esencijalne (organizam ih ne sintetizira) i neesencijalne (organizam ih sintetizira).

Biološka vrijednost namirnice se cijeni po sadržaju esencijalnih aminokisjelina. Fiziološka uloga im je gradivna.

Cvekla sadrži relativno malu količinu proteina. Bez obzira na to što je riječ o biljnim proteinima, čija je biološka vrijednost relativno mala, u cvekli

su zastupljene esencijalne aminokisjeline koje čovjek mora unijeti hranom. Sadržaj esencijalnih aminokisjelina u jestivom dijelu cvekle (tabela 3).

Tabela 3. Ilustracija sadržaja esencijalnih aminokisjelina u jestivom dijelu cvekle

AMINOKISJELINA	Sadržaj mg/100g jestivog dijela
<i>Fenilalanin</i>	22
<i>Treonin</i>	34
<i>Triptofan</i>	9
<i>Metionin</i>	6
<i>Lizin</i>	10
<i>Leucin</i>	21
<i>Izoleucin</i>	19
<i>Valin</i>	28

Kao što se vidi iz podataka u tabeli 2 od esencijalnih aminokisjelina u cvekli je najzastupljeniji leucin, izoleucin, treonin i valin. Među aminokisjelinama iz cvekle nađena je aminobuterna kisjelina ($\text{HOOC-CH}_2\text{-CH}_2\text{-NH}_2$).

Od neesencijalnih aminokisjelina u cvekli su zastupljene: asparaginska kisjelina, glutaminska kisjelina, arginin, serin, alanin, prolin, glicin. Glicin je važna polazna supstanca pri sintezi obojenih jedinjenja krvi. Prve etape ovog procesa su dobro izučene. Enzimskom kondenzacijom glicina sa ćilibarnom kiselinom gradi se β -ketoaminodikarbonska kisjelina koja dekarboksilacijom prelazi u δ -aminolevulinsku kisjelinu, a ova gubitkom dva molekula vode u porfobilinogen.

Betain azotna supstanca sadržana u cvekli, upotrebljava se kao polazni materijal za izgradnju fiziološki aktivnog jedinjenja holina ($(\text{CH}_3)_3\text{N-CH}_2\text{-CH}_2\text{-OH}$) u organizmu.

3.3. Lipidi

Lipidi su organska jedinjenja čija je karakteristika da se rastvaraju u organskim rastvaračima.

U analitici životnih namirnica, lipidi su materije koje se iz nekog materijala ekstrahuju bezvodnim etrom, a koje poslije jedno časovnog sušenja ne ispare.

Ekstrakt lipida sadrži masti i druge slične supstance (voskovi, složeni lipidi, slobodne masne kisjeline, steroli, vitamini, eterična ulja, plastidni pigmenti i sl.).

Sadržaj lipida odgovara sadržaju masti. Na osnovu sadržaja masti namirnica ocjenjuje se njihova energetska vrijednost. Sadržaj lipida je 0,1g/100g svježe cvekle.

3.4. Bojene materije - pigmenti

Pigmenti koji se nalaze u cvekli povećavaju čvrstinu krvnih sudova – kapilara. Ova osobina vezana je samo za crvene pigmente (antocijane), dok druga žuto obojena jedinjenja ovu osobinu nemaju. U cvekli se nalazi 0,2% obojenih materija bentanina koji se ne usvajaju ali pokazuju slabo antiseptično dejstvo.

3.5. Vitamini

Vitaini su organska jedinjenja koja ljudski organizam ne sintetiše, a koja su neophodna za održavanje života. Nemaju gradivnu niti energetska ulogu, ali učestvuju u pretvaranju energije i regulaciji metabolizma. Vitamini su veoma važni sastojci.

U korjenu cvekle nađeni su mnogi vitamini, ali u malim količinama, zbog čega cvekla ne može imati značajnu ulogu u obezbjeđivanju organizma vitaminima. Količine vitamina u svježoj cvekli (tabela 4).

Tabela 4. *Ilustracija zastupljenosti vitamina u svježoj cvekli*

VITAMINI	mg/100g jestivog dijela
B-karoten	0,01
B ₁	0,02
B ₂	0,04
PP	0,23
B ₆	0,07
E	0,14
C	10,00
Pantotenska kiselina	0,12
Folna kiselina	9,00

3.6. Organske kiseline

Kisjelost korjena cvekle je mala, pH se nalazi u intervalu od 5,7 do 5,9. Od organskih kiselina u cvekli se nalaze limunska kiselina (0,02%), oksalna kiselina (0,01%) i jabučna kiselina (0,03%). Zbog prisustva oksalne kiseline u cvekli treba obratiti pažnju i ograničiti njenu upotrebu osobama koje boluju od kamena u bubregu.

3.7. Mineralne supstance

Cvekla je veoma bogata mineralnim supstancama. U njen sastav ulazi znatan broj kako makroelemenata (tabela 5), tako i mikroelemenata (tabela 6).

Tabela 5. Ilustracija zastupljenosti makroelemenata u svježoj cvekli

MAKROELEMENTI	mg/100g jestivog dijela
<i>Kalijum</i>	280
<i>Natrijum</i>	86
<i>Fosfor</i>	43
<i>Kalcijum</i>	29
<i>Magnezijum</i>	22
<i>Hlor</i>	43
<i>Sumpor</i>	7

Od makroelemenata (tabela 5) najveći značaj imaju: kalijum, fosfor, magnezijum, hlor i sumpor.

Tabela 6. Ilustracija zastupljenosti mikroelemenata u svježoj cvekli

MIKROELEMENTI	mg/100g jestivog dijela
<i>Bor</i>	280
<i>Vanadijum</i>	10
<i>Gvožđe</i>	1400
<i>Jod</i>	7
<i>Mangan</i>	660
<i>Bakar</i>	140
<i>Rubidijum</i>	453
<i>Nikl</i>	14
<i>Fluor</i>	20
<i>Hrom</i>	20
<i>Cink</i>	425
<i>Kobalt</i>	2

Među mikroelementima (tabela 6) visok je sadržaj gvožđa, mangana, bakra, cinka, bora i rubidijuma. Po sadržaju gvožđa cvekla je najbogatija među povrćem i voćem.

Mineralne materije su neophodne za održavanje života i izgradnju svakog organizma. Voće i povrće se smatraju veoma bogatim izvorom ovih korisnih materija (0,3 – 2%). Sastav mineralnih materija čine metali: K, Ca, Na, Mg, Fe, Mn, Al, zatim u manjoj mjeri: Cu, Zn, Mo, Co kao i nemetali: S, P, Si, Cl, B, F.

4. PRIMJENA CVEKLE U MEDICINI

Cvekla (*Beta vulgaris*) je biljka bogata zdravim sastojcima. S tim u vezi, odavno je poznata i kao ljekovita biljka. Ima veliki broj raznovrsnih bioloških aktivnih supstanci. Kod nas još nije u potpunosti našla veliku primjenu kako u ishrani, tako i u medicini.

Hranljivo i ljekovito dejstvo imaju i korjen i listovi cvekle. Korjen cvekle je bogat pektinskim supstancama. Pektini štite organizam od dejstva radioaktivnog zračenja, teških metala, kao što su olovo i stroncijum, sprečavaju razvitak štetnih mikroorganizama u crijevima i omogućavaju izdvajanje holesterola. Među aminokisjelinama cvekle nađena je i γ -aminobuterna kisjelin koja ima veoma važnu ulogu u procesima metabolizma mozga.

Osnovu ljekovitosti ove biljke čine betanin i betain, jer podstiču razmjenu materija, regulišu krvni pritisak, smanjuju holesterol, održavaju krvne sudove, podstiču rad jetre, itd.

Betain, koji se nalazi u korjenu cvekle, služi kao polazni materijal iz koga se u organizmu gradi fiziološki aktivno jedinjenje holin. U tom kontekstu, holin sprečava građenje masti u jetri i pokazuje antisklerotično dejstvo. Derivat holina, acetil-holin ima veoma važnu ulogu u prevođenju nervnog impulsa u tkivima i organima.

Metabolički put pretvaranja betaina u holin je poznat: **betain** \Rightarrow **sarkozin** \Rightarrow **glicin** \Rightarrow **serin** \Rightarrow **fosfatidil serin** \Rightarrow **lecitin** \Rightarrow **holin**.

Zbog sadržaja betaina koji aktivira rad ćelija jetre i sprečava taloženje masti, potrebno je da osobe koje boluju od jetre i šećerne bolesti cveklu i sok od cvekle stalno uzimati u ishrani.

U tom smislu, cvekla je bogata makro i mikro elementima. Tako:

- kalijum pokazuje diuretičko dejstvo,
- magnezijum se pokazao korisnim u profilaksi i liječenju hipertonične bolesti, arteroskleroze i drugih kardiovaskularnih bolesti, dok
- cink, bakar, mangan i kobalt omogućavaju rast, razvitak i razmnožavanje.

Pozitivno dejstvo na funkciju polnih žlijezda naročito pokazuje cink. Utvrđeno je da cink povećava produženo dejstvo hormona pankreasa - insulina, kao i oštrinu vida. Takođe je utvrđena i veza između sadržaja cinka i infarkta miokarda. Prvih dana bolesti smanjuje se sadržaj cinka u krvi.

Osnovna primjena cvekle je:

- u suzbijanju pojave tumora,
- liječenju leukemije,
- liječenju malarije,
- liječenju akutnih fibroznih bolesti,
- liječenju gripa u početnom stadijumu,
- za regulisanje krvnog pritiska kod bolesnika sa niskim krvnim pritiskom,
- povoljno utiče na nerve i rad mozga, kao i
- rad želuca i žuči.

Sok od cvekle ima posebnu važnost, jer je takođe djelotvoran kod mnogih bolesti. Krijepi i jača cio organizam i djeluje povoljno na njegov metabolizam. Najbolje je da se pije u kombinaciji sa medom.

Cvekla je djelotvorna i kod najtežih oboljenja, međutim kuvanjem gubi svoju ljekovitost pa je najbolje piti sok od prijesne cvekle.

5. ZAKLJUČAK

Istraživanja su pokazala da je cvekla ili *Beta vulgaris* dvogodišnja biljka koja se može konzumirati gotovo cijele godine. Pri tome, hranljive supstance nalaze se u korjenu cvekle, dok njen hemijski sastav pokazuje hranljivu vrijednost.

Bogatstvo mineralima, ugljenim hidratima, mastima i bjelančevinama čini cveklu izuzetno zdravom namirnicom. Sadrži gotovo sve mineralne sastojke: Ca, K, Na, P, Mg, Fe, Mn, Cu, J, S, Li, St, Br. Značajno je i prisustvo vitamina B₁, B₂, C, kao i vitamina B₁₂, izuzetno rijetkog u namirnicama biljnog porijekla.

Crvena boja cvekle potiče od sastojka antocijana. Energetska vrijednost cvekle je mala. U 100g cvekle ima samo 44 kalorije.

Cvekla je bogata folatima, rastvorljivim i nerastvorljivim vlaknima i antioksidantima. Veoma je cijenjena zbog karakterističnog osvježavajućeg ukusa i izrazito crvene boje.

Sa druge strane, zbog svoje ljekovitosti, cvekla se odavno koristi u narodnoj medicini, dok se u savremenoj medicini koriste njena ljekovita svojstva. Sa tim u skladu poznata je i kao sredstvo koje povoljno utiče na poboljšanje krvi. Korisna je u liječenju slabokrvnosti, jer sadrži visok procenat gvožđa. Povoljno djeluje i na rad crijeva i njihovu pokretljivost jer sadrži celulozu i pektin.

Narodni ljekari tvrde da je dobra i protiv tumora i leukemije, niskog pritiska, gripa, pospješuje rad nerava i mozga, podstiče aktivnost jetre, žuči i želuca, štiti od radioaktivnog zračenja.

Supstance betanin i betain koje se nalaze u cvekli podstiču razmjenu materija, smanjuju holesterol, održavaju krvne sudove i pomažu kod bolesti jetre.

Osim toga, zbog bogatstva raznih minerala, cvekla se preporučuje u liječenju osteoporoze. Cvekla je idealan zaštitnik zdravlja, povećava otpornost organizma na infekcije respiratornog sistema. Preporučuje se i kod oboljenja disajnih puteva.

Shodno tome, cvekla je korisna u liječenju demineralizacije kostiju i zuba, a zahvaljujući jodu koji sadrži cvekla je dragocjeni lijek protiv arterioskleroze i procesa starenja. Sok od cvekle ima posebnu važnost, jer je takođe djelotvoran kod mnogih bolesti, krijepi i jača cio organizam i djeluje povoljno na njegov metabolizam. Nutricionisti cveklu posebno preporučuju u dijetalnoj ishrani, za čišćenje organizma od toksina i jačanje imuniteta.

Rezultati medicinskih istraživanja pokazuju da konzumiranje cvekle čisti jetru, organizam od toksina i drugih „otpada“, otklanja opstipaciju i

druge probleme sa crijevima, i sprečava razvoj malignih tumora. Nitrati u cvekli znatno snižavaju krvni pritisak, i tako smanjuju rizik od razvoja srčanih bolesti, infarkta i bolesti bubrega. Zahvaljujući jodu, cvekla je korisna u borbi protiv arterioskleroze. Takođe, cvekla čisti krv i usporava starenje. Korisna je u liječenju malokrvnosti naročito kod djece jer sadrži visok procenat gvožđa.

Na kraju, može se konstatovati da se cvekla (*Beta vulgaris*) smatra najkorisnijom i najljekovitijom povrtarskom kulturom koja sadrži lepezu minerala i vitamina.

Literatura:

- Niketić - Aleksić, G. (1998): *Tehnologija voda i povrća*, Naučna knjiga, Beograd
- Lazić, B., Đurovka, M., Marković, V. Ilin, Z. (1998): *Povrtarstvo*, Univerzitet u Novom Sadu, Poljoprivredni fakultet Novi Sad
- Sklyarevskii, L., Ya, Gubanov, I., A. (1986): *Lekarstvennye rasteniya v bytu*, Moskva
- Mikhailov, V., S., Trushnina, L., A., Mogilnii, N., P. (1987): *Kultura pitaniya i zdorov'e sem'i*, Moskva
- Skurikhina, I., M., Volgareva, M., N. (1987): *Khimicheskii sastav pishchevikh produktov*, Knjiga 2, Moskva
- Kaić, A., Antonić, K. (1990): *Tablice o sastavu namirnica i pića*, Zavod za zaštitu zdravlja Hrvatske, Zagreb
- Willfort, R. (1989): *Ljekovito bilje i njegova upotreba*, Mladost, Zagreb

BIOLOGICAL IMPORTANCE OF NUTRITIONAL AND HEALING VALUES OF BEETROOT

Abstract:

The paper discusses the healing properties, chemical composition and nutritional value of beets in contemporary education, whose content are tailored to students, as well as the transposition of the effects of biological significance to the current position of the individual in the learning process. Beetroot is a plant rich in healthy ingredients. It has dark green leaves, round or conical shape of root, red colour. Because of its red colour it is famous among common people and known as a means for restoration of blood and improvement of its composition. It is one of the best agents for the treatment of anaemia, because it increases the number of red blood cells. Its main use is in the prevention of invasive disease and treatment of leukaemia. It helps in regulating blood pressure. It has a positive effect on nerve and brain function, improves functioning of stomach, intestines and bile. It is ideal protector of health. Beetroot has a lot of oxalic acids which negatively affects the absorption of calcium and other minerals.

Key words: Beetroot, anthocyanin, antioxidant.

НАСТАВНО - ВАСПИТНИ РАД



Maksut HADŽIBRAHIMOVIĆ¹

ČAS GEOGRAFIJE KAO OSNOVNA ORGANIZACIONA FORMA PROCESA UČENJA

Rezime:

Rad se bavi problematikom strukturne komponente časa, kao što su: motivacija učenika, upoznavanje činjenica, uopštavanje novoga gradiva, utvrđivanje znanja, formiranje navika i vještina, povezivanje teorije s praksom, kontrola i ocjena rezultata učenja. Sve navedene komponente mogu da budu prisutne u jednom času, a moguće su i situacije kad čas sadrži samo neke od njih, dok druge mogu da budu realizovane na narednim časovima, zavisno od etape nastavnog procesa. Časovi geografije u osnovnoj školi obično sadrže većinu navedenih komponenata, dok u srednjoj školi dominira jedna od njih a ostale imaju pomoćnu funkciju, ili uopšte nijesu zastupljene. Različite faze nastavnog časa zahtijevaju posebne misaone aktivnosti iz čega proizilazi i podjela časova na različite tipove.

Upoznavanje činjenica na časovima geografije bazira se najčešće na posmatranju, koje nameće neophodnost rukovođenja učeničkim opservacijama. Najviše efekata postiže se neposrednim posmatranjem pojava u prirodnim uslovima njihovog pojavljivanja. Didaktička ograničenja (raspored časova i dr.) ne omogućavaju uvijek da se učenici uvode u problematiku neposrednim posmatranjem. Međutim, može se često računati na njihova vanškolska iskustva i, još više, na posredno posmatranje pomoću učila i geografske karte. Posebno je, u tom pogledu, značajna uloga audiovizuelnih sredstava.

Kada je tema časa nova pojava, tih pejzaža, nova geografska regija, zemlja ili kontinent pripremanje učenika bazira se ili na životnom iskustvu, ili na posmatranju ilustracija, filma, karte, na fragmentu članka, novinskoj vijesti, skici ili dijagramu. Sakupljanje činjenica putem posmatranja može biti samostalno ili pod rukovodstvom nastavnika, a sakupljanje činjenice koriste se za upoređivanje npr. novoga pejzaža sa poznatim, novoga kraja ili kontinenta s onim koji su učenici upoznali. Kada se posmatranje odnosi na pojave kao što su klimatske karakteristike, iskorišćavanje zemljišta, industrijska proizvodnja, problemi stanovništva u nekoj zemlji, sve to može činiti osnovu za vršenje komparacija sa sličnim, ranije upoznatim pojavama u drugim zemljama. Tako se na časovima geografije stečena znanja povezuju s novima.

Ključne riječi: čas, učenje, znanje, predstave, pojmovi, posmatranje, navike, vještina.

¹ Dr Maksut Hadžibrahimović, Fakultet za biznis i turizam, Budva

Uvod

Cilj rada je da za detaljnu analizu novoga materijala služe najrazličitija sredstva – karte različitog sadržaja, priručnici, statistički podaci, fotografije, film. Upoređivanje i analiza vode uopštavanju i zaključcima s kojima se veže formiranje predstava, pojmova i sudova. Novi sadržaji, i misaoni procesi povezani s njima, ponavljaju se i utvrđuju. Rezimiranje časa može se vršiti putem usmenog istupanja učenika, ili pismenih radova, ili vježbe kojom se sistematizuju nova znanja. Uz rezimiranje časa praktikuje se formiranje vještina i navika, koje se može vršiti i na narednim časovima odnosno etapama nastavnog procesa.

Zadatak je nastave geografije da otkriva ono što je zakonito u geografskim pojavama i procesima; da kroz odgovarajuću interpretaciju (nipošto ne kao deklaraciju formalno pridodatu nekom objašnjenju) približi učenicima zakon cjelovitosti (integriteta) geografske sredine, zakon geografske zonalnosti, zakon azonalnosti, zakon jedinstva zonalnosti i azonalnosti, zakon periodične ponovljivosti pojava i procesa u vremenu, zakon teritorijalne diferencijacije i dr. Može se, nažalost, tvrditi da se uočavanju i objašnjavanju geografskih zakona i zakonitosti ne pridaje ni izdaleka odgovarajuća pažnja, što u velikoj mjeri snižava naučni nivo nastave geografije i doprinosi njenoj društvenoj degradaciji.

Čas geografije je osnovni organizacioni oblik geografske nastave. Izvođenju časa prethodi detaljno pripremanje nastavnog rada. Pripreme obuhvataju izbor gradiva nastavne jedinice, određivanje metodskog postupka, utvrđivanje organizacione strukture časa, izradu skice na tabli i odabiranje geografskih domaćih zadataka.

FUNKCIJA I STRUKTURA SKICE ČASA

Skica časa predstavlja logički sređenu suštinu nastavne jedinice tekstualnog, grafičkog, tabelarnog i kombinovanog karaktera. Najbolju alternativu čini primjena kombinovane metode, koja po mogućnosti treba da se sastoji iz primjene modelovanja koje je prikazan u knjizi „Praktikum iz metodike nastave geografije“. Skica časa može biti ispisana na tabli ili grafofoliji i kao takva projektovana na tabli ili ekranu.

Skica časa, prema Đereu (1982) ima sljedeće zadatke:

- olakšava razumijevanje gradiva s obzirom na to da omogućava uočavanje suštinskih i vodećih momenata gradiva i njihove međusobne veze;
- pomaže učenicima da kod kuće savladaju gradivo koristeći skicu časa koju su zapisali u svojim sveskama;
- olakšava utvrđivanje gradiva na kraju časa.

Skica časa nije neophodna ako je udžbenik didaktički i tipografski tako konstituisan da ima jasno izdvojene naslove prema hijerarhiji važnosti; da su najvažniji pojmovi tipografski naznačeni i slično. Ovakav udžbenik pruža mogućnost da ga učenici koriste na isti način kao i skicu časa.

Ali i pored toga, iskustva pokazuju da je skica časa sredstvo koje može znatno da pomogne u toku obrade novog gradiva. Žanrovske karakteristike skice časa u znatnoj mjeri zavise od vrste gradiva. Tako je utvrđeno da su se pri obradi granskih sadržaja najbolje pokazale tekstualne teze, geografske šeme i tehnike dijagrama kao mape pamćenja.

Regionalno geografski sadržaji se na najbolji način mogu prezentovati u vidu kombinacije tekstualno izraženih teza i ilustrativnog materijala.

Tekst skice časa treba da bude kratak, jasan, sažet, izražajan, da suština bude oštro istaknuta, da odražava logički tok časa. Budući da se skica obično predstavlja na grafoliji, to je potrebno koristiti flomastere različitih boja kako bi se diferencirale različite grupe sadržaja i izdvojili prema hijerarhijskom redosljedu.

Sadržaji skice časa se prezentiraju fragmentarno poslije obrade određene mikroceline. Kod upotrebe grafoskopa primjenjuje se princip pokrivanja sadržaja papirom radi zatamnivanja. Poslije obrade jedne logičke cjeline, otkriva se onaj dio sadržaja sa skice koji se na tu cjelinu odnosi. Sa napredovanjem u obradi nastavne jedinice otkriva se sve veći dio skice, da bi po obradi cjelokupnog sadržaja, a uoči utvrđivanja, cjelokupna skica biva otkrivena. Uporedo sa prezentovanjem novog segmenta skice, učenicima se daje određeno vrijeme kako bi novootkriveni sadržaj unijeli u sveske.

Donošenje skice časa urađene za projektovanje pomoću grafoskopa stavlja učenika u poziciju da mehanički precrtava ilustrativni dio sadržaja. Naprotiv, ako bi nastavnik uporedo sa izlaganjem iscrtavao određeni objekt, pojavu ili proces, učeniku bi se pružila mogućnost da aktivno prati tok stvaranja sadržaja, a time ga i bolje razumije. Otuda se grafoskopom prezentirani tekstualni sadržaji mogu kombinovati sa ilustrativno-grafičkim sadržajima koje će nastavnik crtati na tabli ili grafoliji. To znači da je dobar način da se u izradi skice časa koristi kombinacija direktne (crtanje na času) i indirektna (gotov tekst na foliji) metoda.

Skica časa se brzo i sadržajno može uraditi primjenom kompjuterskog programa Power Point. Njegova prednost je u tome što se mogu ubacivati, uređivati i brisati sekvence (slajdovi); mjenjati redosljed prikazivanja slajdova; mjenjati pozadine u slajdovima, mjenjati okvir slajdova i slično. Primjena skice časa na ovaj način podrazumijeva posjedovanje računara u geografskoj učionici i video bima.

Primjena tehnike dijagrama pri izradi skice časa

Dijagrami koji se koriste kao mapa pamćenja (mind mapping) upotrebljavaju se za razvrstavanje, organizovanje i predstavljanje sadržaja. Tehnika izrade dijagrama je jednostavna i ako se dobro uvježba može da se brzo koristi pri učenju materijala iz udžbenika, kao zamjena tekstualnih bilješki pri slušanju ili posmatranju audiovizuelnog materijala, skiciranja i planiranja izlaganja, preglednog predstavljanja kostura nastavne jedinice učenicima,

odnosno kao vid skice časa ili bilježenje tokom predavanja koje je opširnije od skice časa. Osnovne prednosti upotrebe dijagrama pri učenju su:

- daje neposrednu, vizuelnu predstavu cjeline sadržaja (nastavne jedinice);
- njegova unutrašnja organizacija dobro, lako uočljivo prikazuje međusobne odnose između sastavnih djelova cjeline;
- pri izradi dijagrama ne postoje ograničenja koja se javljaju kada se koristi tekstualni materijal i kod koga postoje ograničenja gramatike i riječnika;
- racionalisanje vremenom koje proizilazi iz mogućnosti da se složeni sadržaj predstavi na jednom listu papira, tabli, grafofoliji i slično.

Osnovne vrste dijagrama koje se mogu koristiti kao pomoćno sredstvo pri učenju su:

1. Razne varijante mape pamćenja
2. Sprej dijagram
3. Ven dijagram
4. Dijagram sistemskih mapa
5. Dijagram višestrukog uzroka

Sprej dijagram posjeduje karakteristike organizovanog izgleda, zbog čega se lako izrađuje i vrlo je čitljiv upravo zbog relativno visokog stupnja uređenosti.

Ven dijagram se koristi pri predstavljanju komponenata koje imaju zajedničke osobine. Po pravilu kod ovog dijagrama koriste se kvadrati ili pravougaonici koji su grupisani jedan u drugi ili se preklapaju da bi prikazali pripadnost svojih komponenata različitim skupovima.

Dijagram sistemskih mapa čini modifikovani oblik „ven“ dijagrama. On slijedi konvenciju upotrebljavajući grupisane i preklapajuće oblike ali umjesto pravilnih krugova i geometrijskih slika, ovdje se koriste grudvičasti, oblačasti oblici. To znači da je dijagram manje formalan, lakše se modifikuje i koriguje. Bitna je i činjenica da ne mora da se mnogo vodi računa estetskoj komponenti, tako da se mnogo brže crta nego ven dijagram.

Dijagram višestrukog uzroka označava proces sa nizom uzroka, uzgrednih posljedica i konačnom, ključnom posljedicom. Primjenjena tehnika strelice označava „voditi ka“ ili „rezultirati sa“. Ovaj dijagram je primjenljiv kod prikazivanja tokova jednostavnih ili složenih geografskih procesa.

VRSTE ČASA U RAZREDU

Čas u kome su obuhvaćene sve glavne faze procesa učenja

Na času ovoga tipa nastavnik najčešće rukovodi misaonom aktivnošću učenika, dok je samostalnost učenika svedena na manju mjeru. Nastavnik može zahtijevati opis pojava koje učenik ima u iskustvu, opis pejzaža koje je vidio na izletu, na slici, filmu ili tereviziji, opis detalja koje učenik treba da konkretizuje na karti i da posebno istakne. Ako opis treba da sadrži suštinu stvari i da bude sistematizovan neophodno je da nastavnik sam rukovodi

procesom analize. Ako je predmet analize primorski predio nastavnik može skrenuti pažnju učenika na stjenoviti materijal od koga je građena obala, na tragove djelatnosti morskih talasa, na uticaj atmosferskih činilaca, na forme prostorne organizacije privredne djelatnosti na obali itd.

Opis i analiza obično vode uopštavanju i utvrđivanju uzročnih veza. U opisanom primjeru uopštavanje se može odnositi na klasifikaciju tipova obale koja je posmatrana. Traženje uzročnih veza bazira se na postavljanju hipoteza i na njihovom utvrđivanju. Pitanja u ovom primjeru zahtijevaju objašnjenja takvih pojava kao što je stvaranje dina na pjeskovitom primorju, sprudova, pribrežnih jezera, klifova, fjordova i dr.

Ako je opšta klasifikacija pojava i procesa poznata, nastavnik može zahtijevati od učenika da na osnovu slike ili karte raščlani posmatranu pojavu. Npr. vršeći analizu obala baltičkog mora, učenik prepoznaje pojedine njene dijelove i utvrđuje koji tip primorja ona reprezentuje.

Vršeći analizu pojava ili pejzaža, nastavnik geografije često postavlja pitanja koja od učenika zahtijevaju kompariranja, tj. uočavanje zajedničkog i različitog u dvama pejzažima, procesima ili pojavama. U opisanom primjeru nastavnik može zahtijevati komparaciju koja se odnosi na tip obale, npr.: „Uporedi sjeverne i južne obale Baltika“; „Uporedi razne tipove Jadranskog primorja“, itd.

Na ovaj način na časovima geografije formiraju se nove predstave, pojmovi i sudovi. Zatim slijedi njihovo utvrđivanje koje se može bazirati na isticanju detalja suštinskih za datu pojavu, pa sistematizovanje pojava prema raznim kriterijumima (npr. tipova obala prema njihovoj visini, uslovima postanka, procesu abrazije i akumulacije).

Svestrana i raznovrsna analiza pojava dovodi do stvaranja sposobnosti njihova raspoznavanja u različitim uslovima, u novim situacijama. Zahtijevamo od učenika da npr. na osnovi karte nađe sličan tip obale u Evropi ili na drugim kontinentima.

Učenik treba da se na času uvjeri kakav praktični značaj može da ima znanje koje je stekao. U slučaju upoznavanja tipova obale praktični aspekt bio bi mogućnost njihovog korišćenja za gradnju luka ili uslova za plovidbu. Npr. primorje sa fjordovima ima bolje uslove za gradnju luka nego pjeskovito i sa sprudovima. Na stjenovitom primorju brodovima prijete opasnost od razbijanja o stijene, zbog čega na takvim mjestima plovni putevi moraju biti označeni. Na pjeskovitim obalama za vrijeme oluje brodovima prijete opasnost da se nasuču.

Na časovima koji obuhvataju sve glavne faze procesa učenja nastavnik kontroliše i ocjenjuje rezultate učenja. Pri tome nastavnik ocjenjuje izvršene radove, a pomoću pitanja može da zahtijeva sređivanje upoznatih pojava, predmeta i dr. U našem primjeru takva pitanja mogu da budu: „Izdvojiti na karti Baltičkog mora različite tipove obala“ ili „Sistematizuj izabrane luke Baltika, uzimajući u obzir primorje u kome su izgrađene“.

Navodimo primjer časa koji obuhvata glavne faze procesa učenja na temu „Vrijeme i klima“ u I razredu gimnazije:

1. Kontrola domaćeg zadatka: Provjeravanje registrovanih temperatura, što su učenici vršili tokom sedmice ili dužeg vremenskog perioda, posmatranja oblačnosti, padavina, pravaca i jačine vjetrova i eventualnog mjerenja pritiska. Sakupljeni podaci tretirani na času služe kao osnova za formulisanje teme časa.
2. Isticanje teme: Činioci vremena. Meteorološke stanice. Karte vremena.
3. Upoznavanje činjenica i uopštavanje novoga materijala.
 - a) Određivanje i utvrđivanje osnovnih činilaca vremena.
 - b) Određivanje mjesta, načina i cilja istraživanja stanja vremena (meteorološke stanice, sonde s meteorološkom aparaturom, meteorološki sateliti).
 - c) Razgovor o načinu predstavljanja stanja vremena na kartama (glavni znaci na vremenskoj (sinoptičkoj) karti).
4. Utvrđivanje znanja. Sistematiziranje – generalisanje vremenske situacije i predstavljanje njene strukture pomoću znakova primijenjenih na karti vremena.
5. Vježbanje: opis vremena u raznim mjestima Crne Gore (određenog dana) na osnovu vremenske karte u udžbeniku ili drugih karata pripremljenih za čas.
6. Domaći zadatak
 - a) Opis vremena u određenom času dana koji je prethodio času geografije.
 - b) Predstavljanje vremenske situacije na karti pomoću odgovarajućih znakova.
 - c) Utvrđivanje uzroka datog vremenskog stanja.
 - d) Klima. Zavisnost klime od položaja i reljefa. Ovaj zadatak predstavlja pripremu za naredni čas čija je tema „Klima“.

Čas ponavljanja

Čas ponavljanja se posvećuje utvrđivanju i kontroli šireg gradiva, od koga se formira sistematizovana cjelina koja se, istovremeno, popunjava novim sadržajima. Ovakav čas se obično primjenjuje nakon obrade nastavne teme, odnosno nekoliko nastavnih jedinica tematski povezanih. Tako se oni mogu praktikovati nakon obrade kartografskih projekcija, Zemljinih kretanja, nakon obrade određenih regija, npr., visoravni SAD-a, zemalja jednoga kontinenta. Rezimiranje znanja može biti u obliku razgovora tokom kojega se može vršiti obrada pomoću tabela, utvrđivanjem nedostataka u znanju učenika i njihovog upotpunjavanja.

Na časovima ponavljanja pitanja nastavnika odnose se na znanja koja su učenici usvojili. Pitanjima se može tražiti opis, upoređivanje, sistematizovanje znanja. Na takvom času učenici mogu pokazati stepen usvojenosti znanja i nekih vještina. Izjašnjavanje učenika o položaju nekoga kraja ili zemlje može se povezati sa određivanjem geografskih koordinata, sa mjerenjem odstojanja

na osnovu karte, računanjem vremena, ugla pod kojim padaju Sunčevi zraci, karakterisanjem reljefa uz izračunavanje visine reljefa pojedinih tačaka. Odgovori učenika mogu da sadrže takva izjašnjavanja iz kojih se može sagledati vještina čitanja karata različitog sadržaja, izrada skica i dijagrama i sl.

Upoređivanje, analiza i sinteza se često koriste na časovima ponavljanja. Ako čas ima za cilj utvrđivanje stepena usvajanja vještina, na takvome času se pojavljuje i deduktivno mišljenje.

Pri dobro organizovanom radu nastavnik može na času ponavljanja izvršiti kontrolu znanja nekoliko učenika istovremeno, dajući im različite zadatke na tabli, na indukcionoj karti, zidnoj karti ili na nekom drugom učilu ili predmetu. Provjeravanje znanja i vještina cijelog razreda istovremeno olakšava primjenu vježbanja na konturnim kartama ili testu koji je primijenjen.

Za čas ponavljanja treba učenike vrlo ozbiljno pripremiti putem plana koji se sa njima priprema za ponavljanje dijela programa. Takav plan daje učenicima preglednu predstavu u strukturi cijelog pređenog gradiva, objašnjava logičan redoslijed i uzajamno povezivanje odvojenih elemenata toga dijela.

Čas vježbanja

Na časovima vježbanja u prvom planu je formiranje vještina i navika. Zbog toga u njima mnogo mjesta zauzima samostalan rad učenika, za što ih treba dobro pripremiti. Među radovima podobnim za vježbanje, koji se često koriste u učenju geografije, su kartografska mjerenja, izrada planova i topografskih skica, crtanje kartografskih projekcija i predstavljanje numeričkih podataka dijagramima i drugim grafičkim metodama.

Ako je npr. cilj vježbi rješavanje problema „Koji su uzroci velikih klimatskih razlika na istim geografskim širinama između istočnog i zapadnog dijela Rusije, između Evrope i Sjeverne Amerike?“; ili: „Zašto pustinje južne polulopte sežu čak do okeanskih obala?“ - tada se vježbe oslanjaju na dostupne ili učeniku poznate informacije koje mu omogućavaju stvaranje hipoteza, njihovo provjeravanje, različite vrste zaključaka i kombinovano stvaralačko mišljenje.

Uloga nastavnika na času vježbanja ogleda se, prije svega, u tome da učenicima objasni na čemu se zasniva izvođenje vježbi, da organizuje nekoliko kontrolnih vježbi koje će pokazati da li učenici znaju kako treba vježbati, da stalno prati rad učenika i, ako je potrebno, da im ukaže pomoć. Treba imati na umu da prekomjerno ukazivanje pomoći ograničava samostalnost učenika.

Čas na terenu

Cilj časa na terenu, što ima veoma široku primjenu u nastavi geografije, može biti upoznavanje učenika s najbližom okolinom, formama reljefa, najbližom rijekom ili jezerom, komunikacijom, radnom organizacijom, topografijom grada ili sela. Cilj i plan časa na terenu učenicima mora biti poznat, da bi znali na što moraju obratiti pažnju. Na terenu učenici gomilaju observacijski materijal,

koji zatim obrađuju na časovima u učionici; uče se posmatranju, uopštavanju, indukcijom zaključivanju i klasifikovanju. To se može odnositi na klasifikaciju puteva u zavičaju, formi reljefa, stijena u otkrivenome profilu i sl.

Poseban karakter imaju oni časovi na kojima se vrše vježbe u određivanju visine pojedinih tačaka, određivanje pravca, izrada topografske skice, vršenje mjerenja uzduž rijeke, oko jezera itd. Za ovu vrstu rada učenici se opskrbljuju odgovarajućim sredstvima za mjerenje, i treba da budu prethodno uvježbani u pravilnom vršenju različitih mjerenja.

Na časovima na terenu nastavnik rukovodi opservacijom učenika, a sabrani rezultati posmatranja čine osnovu za induktivno mišljenje, uopštavanje i zaključivanje. Uočene pojave na terenu ne samo što razvijaju posmatranje nego pobuđuju i na razmišljanje. Na izvjesne pojave učenik može ne obratiti pažnju. Izgledaju mu očevidne. Potrebno je ne jednom učenicima postaviti pitanje: „Zašto tamo raste šuma, a ovdje su poljoprivredne površine?“, „Zašto se tamo sije pšenica, a malo dalje krompir?“, „Zašto je na onom brdu izgrađena triangulaciona skela?“, „Zašto železnička pruga ide baš ovim pravcem“? Ovakva pitanja mogu se postavljati na terenskom radu.

Tok individualnog rada na časovima

Čas geografije sa individualnim radom u većini slučajeva ima sljedeće radne faze.

Uvod u rad ima isti zadatak kao i kod grupnog rada. Nastavnik frontalno saopštava predmet i cilj rada, daje potrebna obavještenja u vezi sa zadacima i izvorom informacija, zatim svakom učeniku daje radni list. Sa nekoliko riječi nastavnik može ukazati na zanimljivosti gradiva.

Samostalni rad je glavni dio časa. Učenici su dobili svoje zadatke, svako zna sa koliko vremena raspolaže. Prvo će učenik razmisliti o tome šta treba da uradi pa će planirati tok svoga rada. S obzirom na strogo utvrđen redosljed obrade geografskih prostornih cjelina i granskih sadržaja učenici ne mogu sami birati zadatke i odrediti redosljed rješavanja istih. Inače svako radi po svom ritmu rada.

U toku rada učenici prave bilješke. U stvari zadaci nastavnog lista regulišu šta mora da sadrži radni dnevnik učenika. Pitanje sadržaja radnog dnevnika učenika nije sporedna stvar – bogata sveska sa pravilno sređenim materijalom jeste svojevrsan „udžbenik“ koji je napisao učenik. Sveska takođe mora odražavati tok i sadržaj utvrđivanja i primjene gradiva. Neosporno je da učeničke bilješke u individualnoj nastavi imaju veoma važnu funkciju, zato njihovom vođenju treba posvetiti izuzetnu pažnju.

Kada je učenik obavio sve poslove koje nalaže radni nalog on će još jedanput pogledati da li je uradio sve prema zahtjevima radnog naloga. Ako je sve u redu, on će izvršiti rezimiranje novostečenog znanja s ciljem da isticanjem najvažnijih momenata gradiva sagleda cjelinu. U sažetom i prostom obliku učenik može napraviti sebi i skicu.

U fazi samostalnog rada učenika dakle razlikujemo sljedeće etape: traženje, savlađivanje, bilježenje, samokontrola, rezimiranje.

Frontalna kontrola obavljenog posla je završni dio časa. Može se izvršiti na dva načina. Prva je mogućnost da učenicima dajemo kontrolna pitanja na radnom listu ili posebno. Ako učenik zna da odgovori na sva pitanja tačno i sigurno, ne gledajući u svoje bilješke i izvore znanja, može da se javi nastavniku da je savladao gradivo. Učenik koji ne zna odgovoriti na pitanja, uzima ponovo nastavni list i izvore informacija i utvrđuje svoja znanja. Neuspjeh mu je opomena koja ga sprečava da se prerano javlja nastavniku.

Kontrolu kvantiteta i kvaliteta stečenog znanja možemo provjeriti i bez pismenih pitanja, frontalno, usmeno postavljajući pitanja. Provjeravanje savladanog, naučenog znanja je važan momenat jer se bez ozbiljne kontrole od djeteta ne možemo očekivati trajno i savjesno zalaganje.

Tok rada na časovima sa grupnim oblikom rada

U frontalnoj nastavi struktura časova u suštini je određena redoslijedom odabranih didaktičkih radnih zadataka, dok u grupnoj nastavi strukturu daje redoslijed radnotehničkih koraka, kroz koje didaktički zadaci dolaze do izražaja. Časovi grupne nastave imaju sljedeću opštu strukturu.

1. Frontalno uvođenje sastoji se iz dva dijela.

Na početku časa nastavnik motiviše učenike za rad, potom slijedi naznačenje cilja časa. Zatim nastavnik saopštava učenicima kojim oblikom grupnog rada će se služiti i određuje svakoj grupi predmet rada. U nekoliko riječi će komentarisati zadatak svake grupe, što je naročito važno u slučaju kada primjenjujemo diferencijalni ili kombinovani oblik rada.

2. Samostalni rad grupa predstavlja produktivni, istraživački dio časa, u kojem razlikujemo tri podfaze.

Prvi korak je organizovanje rada unutar svake grupe. Podjelu rada vrši vođa grupe.

Rješavanje radnih zadataka je naredna radnja. Odvija se u okviru radnih grupa: članovi grupe uzimaju redom zadatak po zadatak i rješavaju iste, bilježe radne rezultate u svoje radne dnevnik, izrađuju skice, grafičke prikaze, formulišu zaključke, ukratko rade sve ono što od njih radni nalog zahtjeva. Podjela rada određuje i usmjerava postupke svakog člana u pravcu rješavanja zajedničkog zadatka i postizanje zajedničkog cilja.

U trećoj fazi dolazi do objedinjavanja radnih rezultata grupe – članovi grupe vode razgovor, međusobno se dopunjuju i zajednički sastavljaju izvještaj. Rad grupe usmjerava vođa grupe, a izvještaj piše zapisničar.

3. Saopštavanje radnih rezultata vrši se pred plenumom razreda. Razredna zajednica opet djeluje kao cjelina. Izvještaje podnose vođe grupa. Ako se radilo nepodjeljenim grupnim radom izvještaji će govoriti o istom predmetu. Prirodno je da će između njih postojati razlike: biće dobrih, odličnih, ali i slabijih izvještaja.

Referisanje o radnim rezultatima u slučaju diferenciranog grupnog rada dobija i šire dimenzije – izvještaj ima i funkciju podučavanja. Članovi ostalih grupa izvještaje prate sa naročitom pažnjom, jer za njih izvještaj znači saopštavanje novog znanja. Otuda i potreba detaljnog bilježenja onog što je izloženo. Centralna skica na tabli u ovom slučaju je od velike koristi za ujednačavanje i utvrđivanje nastavne građe.

4. **Frontalni završetak** rada ima dvije funkcije. Prvo će nastavnik ukratko dati cjeloviti pregled teme sa jakim naglaskom na suštinskim elementima gradiva. Zatim će vrijednovati rad pojedinih grupa – neke će pohvaliti, od nekih će tražiti veće zalaganje i tačnost.

Na časovima utvrđivanja gradiva biće zastupljene iste radno –tehničke faze sa jednom razlikom – sadržaj samostalnog rada neće biti savlađivanje novog gradiva već utvrđivanje određenih partija. U nekim slučajevima treća faza u cjelini može da izostane, ili je prisutna u neznatnom obimu.

Na kraju je potrebno ukazati na novu ulogu nastavnika u grupnome radu. Ukoliko je veća aktivnost učenika, utoliko se nastavnik povlači u pozadinu. Naizgled je uloga nastavnika postala sporedna, dok je u stvari sasvim drukčije – njegov rad nije nepotreban, nebitan, već se samo izmjenio njegov karakter.

Potrebno je istaći da zahvaljujući grupnom radu nastaju promjene i u načinu održavanja discipline. Spoljna, autoritativna disciplina, nametnuta od strane nastavnika, biće potisnuta u drugi plan i mjesto nje regulator ponašanja postaje unutrašnja, samodisciplina. Grupnim radom postepeno razvijamo socijalnu disciplinu na bazi međusobnog prilagođavanja u zajedničkom radu.

Pripremanje časova grupnog rada

Grupni rad je moguć u svim razredima gdje je geografija zastupljena za realizaciju svih didaktičkih zadataka. Suštinski je novo savlađivanje novoga gradiva grupnim radom. Grupni rad se zatim veoma uspješno koristi i za ponavljanje, sistematizaciju, uvježbavanje i primjenu naučenog gradiva. Poslije određivanja didaktičkog cilja i zadataka časa pristupa se određivanju nastavnog gradiva koje ćemo obraditi ili utvrditi grupnim radom.

Sadržajna i strukturalna analiza gradiva ide istim redom kao što je već izloženo, dakle nastavnu materiju dijelimo na manje logičke cjeline, a ove na elementarne čestice znanja. To je neophodno zbog sastavljanja radnih zadataka. Strukturalna analiza nam pomaže da se odlučimo za to koji oblik je najprokladniji za savlađivanje konkretne nastavne jedinice – istovrsni, diferencijalni ili kombinovani grupni rad.

Sljedeći važan korak je sastavljanje spiska izvora znanja, tj. onih radnih sredstava čijim će korišćenjem učenici doći do novih saznanja. Ono što je u frontalnom radu nastavnikova riječ, to su izvori znanja u grupnoj nastavi.

Radna uputstva (naloge) sastavljamo na bazi strukturalne analize nastavnog gradiva i spiska radnih sredstava. Kod jednostavnih zadataka na

časovima utvrđivanja radne naloge možemo dati i usmeno, inače ih dajemo pismeno, svakoj grupi po jedan radni list. **Radni list** sadrži sistem sadržajno i funkcionalno povezanih zadataka – uputstava koji se odnose na jednu nastavnu jedinicu ili na dio nastavne jedinice, ako primjenjujemo diferencirani grupni rad. Svaki pojedinačni zadatak sadrži: kratku uvodnu informaciju, ono što treba da se uradi, izvor znanja ili sredstvo za rad, sugestiju u vezi s načinom rješavanja problema, uputstva za samokontrolu. Radni nalozi treba da su poredani po optimalnom logičkom redosljedu i grupisani po mikrocjelinama nastavne jedinice.

Kombinovanje nastavnih oblika na jednom času

Mislimo na onaj slučaj kada frontalni rad osvježavamo individualnim ili grupnim radom. Na časovima geografije ovo kombinovanje je lako izvodljivo i veoma korisno. Suština ove „prekidane“ nastave je sljedeća. Frontalna nastava se u datom trenutku prekida i ubacuje samostalni rad učenika koji obuhvata rješavanje jednog problema i traje nekoliko minuta. Poslije prekida rad se opet odvija frontalno. Na jednom času takvih prekida može biti nekoliko. Učenik je u frontalnom radu u receptivnom stanju, prihvata ono što izlaže nastavnik, a poslije prekida kolektivnog rada on prelazi u produktivno stanje, jer samostalnim radom dolazi do novoga znanja. Prilikom ova dva prekida - iz kolektivnog u samostalni i opet natrag u kolektivni rad - često dolazi do poremećaja u radnoj disciplini zbog potrebe brzog prilagođavanja novim uslovima rada.

Čest je slučaj da frontalna nastava preraste u neki oblik posredne nastave i obratno. Prihvatanje polimorfne organizacione osnove nastave geografije sigurno znači veliki korak napred na putu osavremenjivanja nastavnog rada.

Skice časa na tabli

Vrijednost kabineta geografije se ne procjenjuje po broju nabavljenih nastavnih sredstava, nego po vještini nastavnika da sredstvima rukuje i da ih upotrijebi na pravom mjestu i u pravo vrijeme. Nevješto rukovanje može da izazove neželjen utisak i da učeniku ne da odgovor na niz pitanja koja on sebi i nastavniku postavlja. U želji da učeniku vizuelno što više prikaže određeni nastavni sadržaj nastavnik u toku časa upotrijebi više nastavnih sredstava: **kartu, globus, dijapozitive, skice, lap top**, pa čak i magnetofon, i kada na kraju časa ponavlja izlagano gradivo ostane zapanjen skromnim znanjem učenika. Da bi čas pružio što više trajnijeg znanja učenicima nastavnik treba, ne zapostavljajući, ali uzimajući s mjerom i ostala nastavna sredstva, redovno i maksimalno koristiti školsku tablu.

Osnovni inventar svake škole je školska tabla, zato ona stalno predstavlja neophodno nastavno sredstvo. Ona se upotrebljava na svakom času, bez obzira na nastavnu metodu, ne isključujući ostala nastavna sredstva. Od nastavne jedinice, udžbenika, tipa časa, nastavnih sredstava i drugih okolnosti zavisi u

kolikoj ćemo mjeri upotrebljavati tablu u toku časa, ali nas nijedan element ne može navesti da tablu potpuno zapostavimo.

Upotreba table pruža nam sljedeće mogućnosti:

1. Prilikom pripremanja za čas nastavnik pravi skicu table zavisnu od veličine ploče kojom škola raspolaže, i izdvaja bitne elemente koje treba zapisati, skicirati ili nacrtati. Takva skica postaje nastavniku, posebno onom mlađem, jedna vrsta repetitorija.

2. Čas novog gradiva počinje isticanjem cilja i ispitivanjem naslova nastavne jedinice na tabli.

3. Svi učenici treba da posjeduju svesku za geografiju, da je redovno upotrebljavaju na času, a da nastavnik s vremena na vrijeme provjerava njeno korišćenje.

4. U toku izlaganja nastavnik čitkim rukopisom ispisuje važnije nazive, privredne grane, brojeve, gradove, slijedeći stalno svoje izlaganje. Pri ovome se mogu napraviti dvije greške: izložiti mnogo gradiva pa sve odjedanput zapisivati, ili govoriti i pisati istovremeno. Dok nastavnik izlaže on mora biti okrenut licem učenicima i tek kad pomene elemente onda ih treba zapisati na tabli, pazeći pri tome da to istovremeno rade i učenici u svoje sveske.

5. Dvije trećine školskog časa, oko 30 minuta, obično upotrebljavamo za izlaganje novog gradiva. Da bi potpuno iskoristili ovo vrijeme izlaganje moramo vršiti sažeto, a upravo stalna upotreba table će nam to omogućiti.

6. Upotreba table nam daje mogućnost kompletnog angažovanja učenika u toku časa. Ako učenik prati izlaganje nastavnika i u svoju svesku zapisuje sve što i nastavnik na ploči, i onaj najnemarniji biće prisiljen da na času nešto zapamti. Naravno, kontrola svesaka od strane nastavnika ne smije izostati.

7. Udžbenici, kojim se koristimo u našoj praksi, često su neprilagođeni našem programu, preopširni su ili preuski, što se posebno odnosi na udžbenike namijenjene srednjem obrazovanju. U njihovoj dopuni i korekciji učestvuje nastavnik pripremanjem za čas, a ispisujući to na tabli omogućava učenicima da se lakše koriste udžbenikom.

8. Savremena politička zbivanja, nastanak novih država, promjene njihovih naziva, promjene naziva gradova, razni statistički pokazatelji – ne mogu biti uneseni ni u one udžbenike koji se izdaju uz korekcije svake godine, jer nastupe nakon njihovog izlaska iz štampe. Sve ove promjene i podatke, do kojih nastavnik dolazi praćenjem stručne literature i dnevne štampe, nastavnik zapisuje na tabli i tako pruža učenicima najnovije podatke.

9. Pri pripremanju učenika za časove ponavljanja i utvrđivanja gradiva sveska u koju učenik piše na času poslužiće mu kao repetitorij.

10. Zapisivanjem na tabli nastavnik je u mogućnosti da izdvoji bitno od sporednog.

11. Pravilna upotreba pravopisa pri ispisivanju pojmova na tabli od velike je važnosti. Pravilno ispisivanje riječi i imena jedno je od vaspitnih i obrazovnih opravdanja upotrebe table na času geografije.

12. Veliki broj djece su vizuelni tipovi, pamte bolje ono što vide, a naročito upečatljiv utisak ostavljaju slike u boji. Ako nismo u mogućnosti da im pružimo dijapozitive ili dijafilmove željeni efekat možemo postići i upotrebom kreda u boji. Najčešće ih možemo upotrebljavati pri izlaganju gradiva opšte geografije kada najviše na tabli crtamo. Pri tome moramo paziti da jedan objekat crtamo ili bojimo stalno istom bojom. Na primjer, prikazujući rasjedanje i oblik rasjeda možemo upotrijebiti dvije boje: smeđu i žutu, ali pazeći stalno da nam je uvijek gornji sloj iscrtan smeđom a donji žutom bojom bez obzira gdje obilježavamo rasjedne pukotine i spuštanje duž njih.

13. Dok se pri obradi gradiva opšte geografije služimo crtanjem, pri obradi regionalne geografije više pišemo. Ali ni ovdje ne smijemo zanemariti crtanje skica, profila, jednostavnih karata i crteža prema karti. Na primjer prikazivanje klimatsko-vegetacijskih zona Etiopskog gorja možemo izvršiti pomoću crteža, obilježavanjem visinskih granica, upisivanjem naziva i upisivanjem kultura koje se gaje u pojedinim zonama (trska, kafa i pašnjaci). Ovakva skica će imati značajno mjesto u sticanju trajnijih znanja učenika.

NASTAVNI ČAS

Tipovi časova

Nastavni čas predstavlja osnovnu vremensku jedinicu nastave. Budući da obrađeno nastavno gradivo u toku nastavnog časa čine nastavnu jedinicu, to i rad po sistemu nastavnih časova omogućava detaljno planiranje rada u nastavi geografije po nastavnim jedinicama.

Na osnovu rada koji u toku nastavnog časa preovlađuje, nastavni časovi se dijele na više tipova. Sljedeća podjela predstavlja jednu od najčešćih u nastavi geografije:

1. Uvodni časovi,
2. Časovi obrade nove nastavne jedinice,
3. Časovi utvrđivanja,
4. Časovi vježbanja,
5. Časovi provjeravanja,
6. Kombinovani časovi.

Ako se uzmu u obzir zakonitosti nastavnog procesa, časovi geografije se mogu realizovati primjenom sljedećeg redoslijeda:

- uvodni čas,
- kombinovani časovi,
- čas utvrđivanja,
- čas utvrđivanja sa naglaskom na sistematizaciju,
- čas provjeravanja.

Primjenjujući kombinovane časove u toku obrade jedne tematske cjeline, moguće je između takvih časova praktikovati potreban broj časova tekućeg utvrđivanja.

Struktura ili artikulacija nastavnog časa

Struktura ili artikulacija nastavnog časa predstavlja sljedeći aspekt posmatranja časa. Ona čini unutrašnju organizaciju nastavnog procesa u toku časa, odnosno određivanje etapa rada na času. Postoje više strukturnih komponenata:

- Psihološko pripremanje učenika za čas geografije (stvaranje neophodnog interesa).
- Isticanje i obrazlaganje osnovnih zadataka predstojećeg rada (isticanje cilja časa):
- Obrada novog gradiva iz geografije,
- Ponavljanje obrađenog gradiva,
- Proširivanje i produbljivanje obrađenog gradiva, Sistematizacija obrađenog gradiva,
- Primjenjivanje stečenog znanja,
- Formiranje umjenja i navika vježbanjem,
- Provjeravanje postignutih rezultata,
- Ocjenjivanje učenika, i
- Zadavanje domaćih zadataka.

Pristupilo se prihvatljivoj ideji koja bi važila kao preporuka da čas određenog tipa posjeduje odgovarajuću strukturu. Obrazloženje za ovakvu varijantu zasniva se na činjenici da ista struktura časa istog tipa, ukoliko je provjerena u praksi i ispravno realizovana, po pravilu daje najbolje rezultate.

Ako se uzmu u obzir mnogi drugi elementi nastavnog procesa, dolazi se do zaključka da se ne može vršiti šablonsko struktuiranje rada po tipovima časova. Osim toga pojedini strukturni elementi časa mogu biti realizovani:

- sukcesivno (jedna iza druge),
- simultano (ponavljanje i provjeravanje, ponavljanje i sistematizacija i sl.),
- naizmjenično (obrada djela gradiva i njegovo ponavljanje, obrada drugog djela gradiva i njegovo ponavljanje).

Osim toga neki od elemenata strukture časa može se realizovati i van samog časa, na primjer u vidu domaćeg zadatka.

Kako ističu didaktičari, strukturu svakog časa određuje nastavnik prilagođavajući ga spletu niza bitnih okolnosti, od kojih su neke u prethodnom tekstu pomenute. Upravo zato svaka etapa strukture časa mora biti konkretizovana. Iznećemo osnovne smjernice i pretpostavke strukture pojedinih tipova časova, radi opšte orijentacije, kako bi ona omogućila lakše snalaženje u organizaciji pojedinih tipova časova. Kako će se konkretno osmisliti pojedine etape nastavnog časa to će nastavnik samostalno predvidjeti i unijeti u pisanu pripremu za čas.

SMJERNICE FORMIRANJA STRUKTURE ODREĐENIH TIPOVA ČASOVA

Uvodni čas

Uvodni časovi se održavaju na početku školske godine, po potrebi na početku polugodišta, kao i uoči opširnije tematske cjeline. Bez uvodnog časa učenik biva stavljen u poziciju sličnoj samostalnom učenju sadržaja u udžbeniku a da prethodno nije pogledao i razumio sadržaj udžbenika.

U uvodnim časovima učenici treba da dobiju globalni pregled nastavnih sadržaja, uz kratka i sadržajna objašnjenja svrsishodnosti redosljeda, povezanosti pojedinih cjelina, smisla redosljeda po rangu i odnosa grupa tema, pojedinačnih tema i nastavnih jedinica. Treba, objasniti zbog čega određene manje cjeline pripadaju većim cjelinama i kakve sadržajne veze između njih postoje. Osim toga potrebno je dati objašnjenja o slobodnim aktivnostima učenika, o smislu dopunske i dodatne nastave.

Poslije objašnjenja o sadržajnom aspektu gradiva, potrebno je objasniti izbor nastavnih oblika i metoda rada, upotrebu nastavnih sredstava i upoznavanje sa nastavnim objektima. Potrebno je naglašeniju pažnju posvetiti sredstvima koja imaju ključni značaj u samostalnom radu učenika, kao što su udžbenik geografije, geografski atlas, radna sveska, geografska čitanka, fond knjiga iz geografije u školskoj biblioteci.

Čas obrade novog gradiva

Kod ovakvog tipa časa osnovni didaktički zadatak je obrada novog gradiva. To znači da je cilj časa da se primjenom odgovarajućeg metodskog postupka usvoje nova znanja. Kod obrade novog gradiva čas se sastoji iz tri cjeline: **uvodenje u nastavni čas, obrada novog gradiva i utvrđivanje znanja.**

Faza **uvodenja** obično traje 5 do 10 minuta. U okviru nje se osvježuje znanje koje je u vezi sa gradivom koje će se obraditi. Potom se ističe cilj časa. Najbolje je da se cilj časa postavi problemski. Na osnovu njega učenici dolaze do saznanja šta će se na času raditi, kao i šta se u okviru toga od njih očekuje.

Druga faza, obuhvata obradu gradiva po logičkim cjelinama primjenom unaprijed i dobro smišljenim metodskim postupkom.

Treća faza obuhvata utvrđivanje obrađenog gradiva vrši se najčešće u vidu frontalnog razgovora. Nastavnik postavlja unaprijed pripremljena pitanja tako da ona obuhvataju suštinu gradiva. Osim pitanja reproduktivnog karaktera, potrebno je postaviti i pitanja kojim se može postići i djelimično produktivno ponavljanje. Znanje koje učenici pokazuju u ovoj fazi je pokazatelj uspješnosti časa. Otuda utvrđivanje ne treba da ima formalni karakter, već treba da ima za cilj isticanje suštine gradiva, sređivanje, korigovanje i dopunjavanje.

Čas utvrđivanja gradiva

Ovaj čas je isključivo u funkciji utvrđivanja gradiva, odnosno sadrži ponavljanje, uvježbavanje, sistematizaciju i primjenu znanja. U toku ovog časa ne treba provjeravati znanje i ocjenjivati učenike. Ukoliko se to radi učenici će biti motivisani željom da dobiju što višu ocjenu i neće iznijeti činjenice o tome šta ne razumiju, šta ne znaju i druge probleme i dileme u vezi gradiva. Cilj časa utvrđivanja je upravo u funkciji provjeravanja stepena usvojenosti gradiva uočavanja dobrih i loših strana usvojenosti gradiva.

Ovaj tip časa sadrži sljedeće faze: **uvodenje u čas, ponavljanje gradiva, uvježbavanje usvojenog gradiva, sistematizacija gradiva i primjena usvojenih znanja.**

Uvodenje se sastoji u tome što nastavnik saopštava učenicima – šta će se ponoviti, kako, kojim sredstvima i kakav je cilj ponavljanja.

Ponavljanje se vrši primjenom sistema pitanja koji najčešće čine kombinaciju reproduktivnog i produktivnog ponavljanja. U okviru ove faze potrebno je aktivirati sve učenike.

Uvježbavanje se odvija primjenom principa koji su karakteristični za ovaj postupak. Važno je pripremiti više sredstva kako bi došlo do uštede vremena.

Sistematizacija je najčešće karakteristična za kraj tematske cjeline. Ovim postupkom se vrši stvaranje pojmovnih sistema i podsistema primjenom klasifikacije i divizije. Budući da je faza sistematizacije vrlo osjetljiva to zahtjeva pažljivu pripremu nastavnika izborom pitanja i zadataka koji će omogućiti pravilnu primjenu pomenutih logičkih kategorija.

Primjena usvojenih znanja u nastavi geografije najčešće se sastoji u nastojanjima da se usvojena znanja primjenjuju u raznovrsnim, ali prije svega drugačijim situacijama.

Čas provjeravanja znanja

Čas provjeravanja znanja po svom redosljedu dolazi iza časa utvrđivanja gradiva određene nastavne cjeline. Čas se sastoji iz sljedećih faza: **uvodenje u čas, provjeravanje znanja, vrijednovanje znanja i ocjenjivanje učenika.**

Uvodenje predstavlja dio časa u kome učenicima preciziramo gradivo koje provjeravamo uz iznošenje načina i vremena provjeravanje znanja i umjenja.

Provjeravanje se obično vrši tehnikama koje omogućuju provjeravanje znanja cijelog odjeljenja. To se na najefikasniji način može postići primjenom kontrolnih zadataka, testova znanja ili kombinovanim tekstualno – ilustrativnim zadacima (rješavanjem zadataka koji se odnosi na rad sa geografskom kartom, analizom grafički izraženih vrijednosti i slično).

Vrijednovanje se u uslovima primjene kontrolnih zadataka i testova znanja može teško realizovati. Ukoliko se sprovodi, nastavnik vrijednovanje vrši smirenim tonom ukazujući na dobro urađene zadatke, ali i na greške i nedostatke.

Ocjenjivanje od strane nastavnika vrši se javno uz obrazloženje i nastojanje da u tome učestvuju i učenici.

Kombinovani čas

Kombinovani čas je vrlo rasprostranjen u praktičnoj nastavi jer u okolnostima ograničenog broja časova i mnoštvo zadataka koji treba da se u okviru nastave geografije realizuju, nastavnici pribjegavaju časovima koji u sebi sadrže obradu gradiva, utvrđivanje i provjeravanje znanja. Njegova struktura zavisi od planova i potreba nastave i ne može biti uniformisana, kako po zastupljenosti i rasporedu pojedinih faza, tako ni po dužini trajanja, Vrlo često su djelovi časa raspoređeni na sljedeći način: **provjeravanje znanja, uvođenje u novo gradivo, obrada novog gradiva i utvrđivanje obrađenog gradiva.**

U okviru ovako kombinovanih faza, provjeravanje se vrši tehnikama čiji izbor zavisi od cilja provjeravanja, vrste gradiva i drugih bitnih okolnosti. Tri naredne faze primjenjuju se na uobičajan način koji je karakterističan za tip časa obrade novog gradiva.

Zaključak

Značajnu komponentu znanja, pa, prema tome, i svrhu obrazovanja, predstavlja formiranje umijeća (sposobnosti, između ostalih i sposobnosti praktične primjene znanja) i navika (automatizovanih umijeća).

Jedan od bitnih problema savremene nastave geografije je zanemarenost njenih vaspitno – funkcionalnih zadataka i favorizovanje, čak sa tendencijom porasta, njenih informativnih zadataka. Otud potreba da se nastava geografije preispita u tom pogledu i da se uskladi sa potrebom da i ona treba da priprema učenike za život da daje praktično primjenjiva znanja, a to se, između ostalog, osrvaruje i nastojanjem na formiranju kod učenika odgovarajućih umijeća i navika.

Ponekad se umijeća i navike tretiraju usko, u značenju sposobnosti bukvalne, direktne primjene znanja (npr., kao sposobnost očitavanja podataka na meteorološkim instrumentima, izračunavanja nekih vrijednosti relevantnih sa stanovišta demogeografske ocjene, upotrebe naučnih kartografskih znakova i sl.).

Ovome uskom gledanju suprostavićemo jedno šire, po kome se geografskim umijećima smatraju, svakako, i gore navedena, ali, takođe, i sposobnosti indirektno primjene znanja, odnosno njegove prerade, pregrupisanja, rekonstrukcije za potrebe sticanja novih znanja a i za potrebe rješavanja nekih praktičnih životnih pitanja. Tako, npr., učenika treba osposobiti da na osnovi znanja koja posjeduje o prirodnim bogatstvima, saobraćajnom i strategijskom položaju, recimo jugozapadne Azije, njenom istorijskom razvoju i etničkim prilikama objasni savremena zbivanja u ovom dijelu svijeta.

U procesu nastave geografije umijeća i navike se, prirodno, stiču posredstvom geografskih znanja, ali ne i samo njih, budući da geografsko

obrazovanje uključuje i sticanje znanja, pa i umijeća i navika, iz nekih srodnih, graničnih i drugih nauka.

Razvijanje geografskih umijeća i navika izdvaja se uslovno, kako je već rečeno, u grupu funkcionalnih zadataka nastave geografije, u koje uz navedeno, spada i razvijanje spoznajnih interesa, spoznajnih sposobnosti, sposobnosti samoobrazovanja i dr.

Očigledno je, međutim, da su zadaci razvijanja učenikovih sposobnosti neodvojivi od obrazovnih zadataka u užem smislu. Na temelju geografskih znanja razvijaju se različite sposobnosti učenika, a stečene sposobnosti olakšavaju usvajanje novih znanja, odnosno proces daljeg obrazovanja i samoobrazovanja. Tako, npr., učenik, učeći geografiju pomoću karte, stiče umijeće korišćenja kartom, koje mu kasnije pomaže da na osnovi karte stiče nova geografska znanja. U tome se ogleda kreativna strana obrazovanosti, aktivističko, funkcionalno djelovanje znanja. U ovom procesu od značaja su, svakako, i načini nastavnog rada, od kojih zavisi i kvantitet i kvalitet usvojenih umijeća i navika – otud i u ovom pogledu, značaj aktivnih metoda u nastavi geografije.

Izbor geografskih naučno – nastavnih sadržaja za potrebe obrazovanja, selekcija i gradacija tih sadržaja determinisana je, u velikoj mjeri, njihovom idejno-vaspitnom vrijednošću, odnosno mogućnostima da se posredstvom tih sadržaja, a u skladu sa važećim društvenim normama, razvijaju pozitivni stavovi, pogledi i uvjerenja učenika.

Savremena geografska nauka je, prevashodno, nauka o prostornim sistemima (geosistemima) – prirodnim i društvenim, i njihovim kombinacijama u prostoru. Najuniverzalnija među njima je geografska sredina (po mnogima - osnovni objekat geografskog istraživanja), koja predstavlja skup uzajamno povezanih i uslovljenih geosistema.

Literatura:

- Kornel J. Dere, Metodika nastave geografije, Univerzitet u Novom Sadu, Prirodno – matematički fakultet, OOUR Institut za geografiju, Novi Sad, 1982.
- Živadin B. Jovičić, Metodika nastave geografije, Naučna knjiga, Beograd, 1971.
- Pavao Kurtek, Metodologija i metodika geografije, Geografski horizont, god. XVIII, br. 3 – 4, Zagreb, 1972.
- Đorđe Lekić, Aktivnost u nastavi, Beograd, 1965.
- Jovan Romelić, Metodika nastave geografije, Univerzitet u Novom Sadu, Prirodno – matematički fakultet, Departman za geografiju, turizam i hotelijerstvo, Novi Sad, 2004.
- Vujadin B. Rudić, Metodika nastave geografije, Teorijsko – metodološki aspekti, četvrto izdanje, Beograd, 1999.
- Veselin S. Đuričković, Razvoj i modernizacija geografskog obrazovanja, Beograd, 1990.
- Dervo Vajzović, Osposobljavanje učenika za samostalan rad u nastavi geografije, Sarajevo, 1979.
- Mavricij Zgonik, Metodika nastave geografije (prevod sa slovenačkog), Sarajevo, 1967.
- Natalija Mastilo, Posmatranje – Princip i metod u nastavi geografije, Zbornik radova, Sarajevo, Geografsko društvo BiH, 1976.
- Natalija Mastilo, Savremena shvatanja didaktike i metodike geografije, Nastava geografije br. 1, Sarajevo, 1977.
- Natalija Mastilo, Didaktički sistem geografije kod nas, Nastava geografije br. 2, Sarajevo, 1978.
- Natalija Mastilo, Zadaci nastave geografije u savremenoj školi, Globus br. 12, godina XII, Beograd, 1980.
- Vesna Sarajlić, Tabla - značajno nastavno sredstvo, Nastava geografije br. 1, Sarajevo, 1977.
- Jan Winklewski, Čas geografije (prevod s poljskog: Miloš D. Mišković i Natalija Mastilo), Nastava geografije br. 2, Sarajevo, 1978.

GEOGRAPHY LESSON AS A BASIC ORGANISATIONAL FORM OF LEARNING PROCESS

Abstract:

This paper deals with structural component of the lesson such as motivation of students, getting to know facts, generalisation of new contents, acquire knowledge, forming habits and skills, making connections between theory and practice, control and assessment of learning results. All said components may be present during a single lesson, but it is possible that only some of them are present during the lesson, while other may be realised in future lessons depending on teaching stages. Geography lessons in primary school normally contain the most of above components while in the secondary school predominant may be one of them and others have auxiliary function or are not present at all. Different stage of lesson requires special mind activities and due to that reason there are different types of lessons.

Getting to know facts during Geography lessons is based mostly on observation that requires guidance by the teacher. Best effects are obtained by observing phenomena under natural condition of their appearance. Didactic limits (time table etc.) do not always allow students to acquire knowledge on the basis of direct observation. Meanwhile, we may also rely on their extracurricular experience and even more they can indirectly rely on teaching aids and geography map. In this aspect the role of audio visual teaching aids is enormous.

When it comes to a new topic, landscapes new geographic region, country or continent, preparation of students is based on their life experience or on observation of illustration, film, map, article, news, sketch or diagram. Gathering of facts by observing can be performed independently or under teacher's guidance. Such facts can be used for comparisons e.g. new landscape to the one that students know, new region or continent with the those that students know or are familiar with. In the situation where climate characteristics, soil exploitation, industrial production, population problems in certain country are in focus of teaching, all previously said may be used for making comparisons to similar or phenomena studied earlier about some other countries. This way acquired geography knowledge are connected to the new one.

Keywords: lesson, learning, knowledge, ideas, notions, observation, habits, skills.

Jasna ADAMOV
Stanislava OLIC¹

MOGUĆNOSTI PRIMJENE SOFTVERA MS POWERPOINT I PREZI U NASTAVI HEMIJE

Rezime:

Multimedijalna nastava je postala integralni dio nastave u mnogim školama. Nastavnici sve češće sami prave multimedijalne prezentacije, umjesto da koriste gotove materijale iz medijateke. Primarna namjena prezentacije nije bila isključiva primjena u nastavi, nego je nastala kao podrška za sve oblike javnih nastupa, ali je danas zastupljena na svim nivoima školskog sistema. U našim školama se računar u nastavi najčešće koristi upravo za prikazivanje prezentacija. Da bi prezentacija imala pozitivan efekat, treba da bude interesantna, dinamična, skladna i da nije pretrpana suvišnim tekstom i slikama. U našim školama donedavno nije bilo alternative za PowerPoint. Međutim, sve češće se u nastavi srijeću prezentacije napravljene u softveru Prezi, dok je primjena drugih prezentacijskih softvera zanemarljiva. U ovom radu dat je uporedni prikaz programa PowerPoint i Prezi, s posebnim osvrtom na prednosti i nedostatke njihove primjene u nastavi hemije, koja zbog svojih specifičnosti reprezentacije sadržaja i potrebe za vizuelizacijom izučavanih apstraktnih pojmova stavlja posebne zahtjeve pred programe za izradu prezentacija.

Uvod

U tradicionalnoj nastavi najzastupljeniji je frontalni oblik rada sa naglašenom predavačkom funkcijom nastavnika što ne ostavlja prostora za interakciju učenika niti ostavlja vremena za njihove samostalne aktivnosti u funkciji boljeg savladavanja nastavnih sadržaja. Takva nastava je najčešće formalizovana, verbalizovana i učenicima teško shvatljiva, što umanjuje trajnost znanja i mogućnost korišćenja teorije u realnom životu. Poslije decenijskih

¹ dr Jasna Adamov, redovni profesor

Stanislava Olič, MSc, istraživač-saradnik

Prirodno-matematički fakultet, Departman za hemiju, biohemiju i zaštitu životne sredine, Katedra za metodiku nastave hemije, Univerzitet u NovomSadu

napora da se multimedijalna nastava uvede u naše škole i neuspjeha zbog nedostatka novca (za nabavku televizora i projektora za učionice, naprave školske medijateke i dr.) multimedijalna nastava je postala integralni dio nastave u mnogim školama, uz upotrebu računara i video-projektora. Napravljen je i korak dalje – nastavnici sve češće sami prave multimedijalne prezentacije, umjesto da koriste gotove materijale iz medijateke. Za pravljenje materijala nastavnicima su na raspolaganju mnoge ideje i resursi, dostupni uz pomoć računara i interneta (<http://www.microsoft.com/serbia/obrazovanje/pil/materijali/racunar.msp>).

U posljednjih desetak godina masovnijom upotrebom računara u školama stvoreni su uslovi za kvalitetniju primjenu obrazovne tehnologije. Multimedijalni programi pravljeni za personalne računare nastavnicima pružaju razne mogućnosti za kreiranje elektronskih udžbenika sa tekstom, slikama, zvučnim animacijama i filmovima, i omogućavaju učenicima da samostalno napreduju u ovladavanju nastavnim sadržajima mogu da se vrate na sadržaje koji im nijesu dovoljno jasni, da dobijaju povratne i dodatne informacije u skladu sa svojim mogućnostima i interesovanjima. Interaktivnost i kvalitet prezentovanih materijala uz korišćenje multimedije i hiperteksta daje znatno obimnije sadržaje u poređenju sa nastavom koja se odvija u tradicionalnim učionicama (Mandić, 1997). Računari se u nastavi mogu koristiti prilikom: planiranja i pripremanja nastave, realizacije nastave i evaluacije nastave. (Dzigurski, Simić, Marković, Šćepanović, 2013).

Kompjuterske prezentacije u nastavi

Prezentacija je metod predstavljanja i objašnjenja neke ideje ili djela pred publikom, i to u tekstualnom, grafičkom i zvučnom obliku. Ranije su se informacije prezentovale pomoću panoa, letaka, novina, grafoskopa, dijabrojektora, a u novije vreme je razvoj informacionih tehnologija omogućio da se prezentacije kreiraju pomoću računara. Uvođenjem modernih tehnologija u škole, nastavnici počinju da koriste prezentacije za prenos informacija. Primarna namena prezentacije nije bila isključiva primjena u nastavi, nego je nastala kao podrška za sve oblike javnih nastupa, ali je danas osim na poslovnim seminarima zastupljena na svim nivoima školskog sistema. U našim školama se računar u nastavi najčešće koristi upravo za prikazivanje prezentacija. Takav način prikazivanja informacija može pomoći učenicima u analizi teme zbog mogućnosti vizuelizacije putem prezentacija (Casteleyn, Mottart, 2012). Da bi prezentacija imala pozitivan efekat, treba da bude interesantna, dinamična, skladna i da nije pretrpana suvišnim tekstom i slikama.

Kvalitetna prezentacija treba da zainteresuje, inspiriše, aktivira i usmerava (koriguje) učenika. Pored navedenih uslova, moraju se uvažiti i principi primjerenosti, očiglednosti, jasnosti, orijentisanost cilju, egzemplarnost i samoinicijativnost (Arsović, 2004). Primjenom prezentacije, nastava se može realizovati na učenicima veoma zanimljiv i motivišući način, a na nastavniku

je da odabere oblike rada u okviru časa. Za kreiranje kvalitetnih prezentacija potrebna je kreativnost, mašta, znanje iz područja koje se obrađuje i na kraju program pomoću kojeg se sve navedeno ujedini (<http://eucenje.efst.hr/alat-prezi/>). Učenicima će novo gradivo biti mnogo jasnije ako izlaganje nastavnika prati multimedijalna prezentacija. Multimedijalni elementi prezentacije imaju uticaj na percepciju i pamćenje kod slušaoca. Informacija se bolje pamti ako je primljena preko više čula. Informacije primljene čulom vida bolje se pamte od informacija primljenih čulom sluha (više od trećine moždane kore se bavi obradom vizuelnih informacija), pa će slike i filmovi ugrađeni u prezentaciju privući pažnju i omogućiti da učenici zapamte izloženo gradivo neuporedivo bolje nego kad slajdovi nose samo tekst.

Sadržaj prezentacije treba da bude organizovan logično i da čini cjelinu, a prezentacija treba da bude pregledna. Prezentacija namijenjena predavanju ne treba da sadrži cijele, složene rečenice već samo teze. Pri izradi prezentacije bitne pojmove ili ključne riječi treba naglasiti (npr. nekom bojom drugačijom od osnovnog teksta) kako bi se privukla pažnja učenika i omogućilo bolje pamćenje. Uz tekst u prezentaciju je moguće ugraditi slike, filmove ili animacije. Naravno, treba naći ravnotežu između teksta i ostalih elemenata slajda. Efekte animacije sadržaja slajdova treba koristiti oprezno jer će imati pozitivan efekat samo ako se upotrebe u pravom trenutku i na pravom mestu. (<https://ljljanans.files.wordpress.com/2009/11/powerp-dobraprezentacija.pdf>).

Za razliku od klasičnog izlaganja, gdje postoji značajna fleksibilnost u toku izvođenja nastave, primjena prezentacije zahtijeva unaprijed definisanu strukturnu šemu izlaganja i toka nastave, odnosno programirano izlaganje. Neadekvatna prezentacija, npr. nesaglasnost izlaganja i sadržaja slajdova, preskakanje djelova prezentacije ili vraćanje na već korišćene djelove, nepotrebni vizuelni i zvučni efekti mogu se u pojedinim slučajevima ispoljiti kao kontraproduktivni (Ivanov, 2008).

Softveri za izradu prezentacija

U današnje vrijeme softver PowerPoint kompanije Microsoft je najpopularniji program za izradu prezentacija. Prema procjenama Microsofta, u svijetu se pravi 30 miliona PowerPoint prezentacija svakog dana. Ovaj program obuhvata oko 95% tržišta prezentacijskih softvera (Microsoft Office Official Website). Međutim, upravo zbog ovolike rasprostranjenosti, slajdovi i animacije, koje čine prezentaciju su postali sinonim za dosadan PowerPoint (<http://www.powtoon.com/blog/10-best-powerpoint-alternatives/>). Umjesto njega sve više se koriste drugi programi sa sličnom ili drugačijom arhitekturom, kao što su Prezi, MS Photo Story, Tackk, Piktochart, QwikSlide, PowToon, Keynote, SlideRocket i drugi.

U našim školama donedavno nije bilo alternative za PowerPoint. Međutim, sve češće se u nastavi sreću prezentacije napravljene u softveru

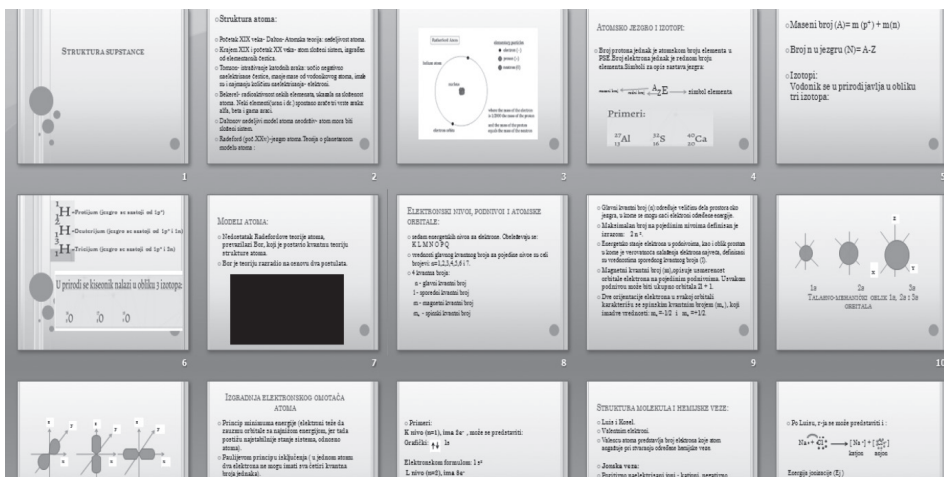
Prezi, dok je primjena drugih prezentacijskih softvera zanemarljiva. Zato ćemo u ovom radu dati uporedni prikaz programa PowerPoint i Prezi, s posebnim osvrtom na prednosti i nedostatke njihove primene u nastavi hemije, koja zbog svojih specifičnosti reprezentacije sadržaja i potrebe za vizuelizacijom izučavanih apstraktnih pojmova stavlja posebne zahtjeve pred programe za izradu prezentacija.

Prednosti i nedostaci programa PowerPoint i Prezi u nastavi hemije

1. Microsoft PowerPoint

Microsoft PowerPoint je korisnički grafički program za kreiranje multimedijalnih prezentacija (kombinacija teksta, slike, zvučnih simulacija, prirodnog glasa i video filmova). PowerPoint je sastavni dio programskog paketa Microsoft Office. Ovaj program je do dominantnog položaja došao zbog prije svega dostupnosti i jednostavnosti u korišćenju. PowerPoint omogućava jednostavnu izradu multimedijalnih sadržaja.

- Jedna od osnovnih karakteristika ovog alata je linearnost slajdova. Linearnost slajdova (slika 1) može biti i prednost i mana ovog softvera.



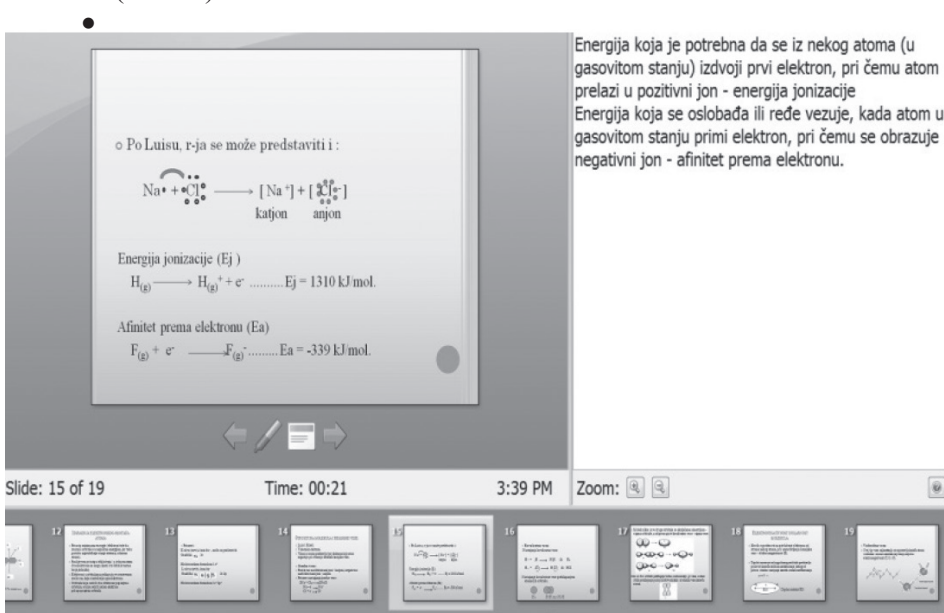
Slika 1. Linearnost prezentacije urađene u PowerPointu – slajdovi se ređaju određenim redosljedom

Dobra strana linearnosti je kontinuitet i stoga je ovaj softver pogodan za predavača koji želi da ispriča priču u cjelini, bez prekidanja. Loša strana ogleda se u tome jer publika unaprijed zna redosljed prezentacije (uvodni slajd, razrada teme i završni slajd).

- PowerPoint nudi mogućnost štampanja slajdova, jednog ili više (najčešće 6) po stranici. Takođe je moguće odštampati slajdove zajedno sa bilješkama nastavnika (notespage) ili slajdove sa linijama za bilješke učenika (handouts).

- U prezentaciju možemo ubaciti video, audio, slike, i ovaj softver podržava **sve** datoteke i **neograničenu** veličinu fajlova. Video i audio se tokom prezentacije može reprodukovati, ali postoji i nedostatak – video/audio se ne može pauzirati ili premotavati napred-nazad, već kada počne reprodukcija, mora ići do kraja.

- Softver posjeduje i opciju za bilješke, koje mogu biti vodič za predavača, a publiku tokom prezentacije to neće ometati, dekoncentrisati, jer ih publika i ne vidi (slika 2).



Slika 2. Izgled ekrana koji vidi predavač (slajd i beleške), dok publika vidi samo slajd

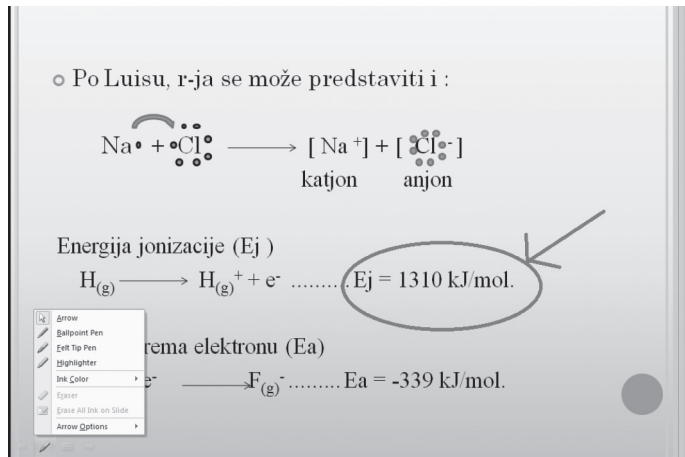
- PowerPoint nudi veliki izbor boja, fontova, tema za dizajn prezentacije, kao i veliki izbor različitih animiranih efekata.

- Powerpoint prezentacija sadrži mogućnost za jednostavno dodavanje tabele i njeno formatiranje, a u nju se komandom “Copy-Paste” lako mogu prenijeti postojeći podaci iz neke druge tabele.

- Prilikom kucanja teksta, u PowerPointu postoji mogućnost korišćenja komandi “superscript” i “subscript”, koje su neophodne prilikom pisanja hemijskih formula i jednačina.

I pored svih tih mogućnosti, PowerPoint ima i svoje nedostatke (Liang, 2003).

- Iako ima mnogo opcija za dizajn, korisnici uglavnom koriste nekoliko osnovnih (obično dizajnerski najjednostavnijih) tema, tako da prezentacije različitih autora veoma liče jedne na druge.
- Kada hoćemo da naglasimo dio slike, to radimo obilježavanjem strelicama ili virtualnom olovkom, što ne daje isti efekat kao zumirana slika u krupnom planu (slika 3).



Slika 3. Isticanje delova PowerPoint prezentacije

- Da bismo mogli raditi u PowerPointu, na računaru moramo imati instaliran Microsoft paket, koji nije besplatan.
- Ako želimo da održimo prezentaciju na nekom drugom računaru, moramo provjeriti da li računar ima instaliranu odgovarajuću verziju Microsoft PowerPointa.
- Problem se može javiti i kada se želimo vratiti na ranije prikazani slajd, što je nepraktično jer se moramo vraćati korak po korak (slajd po slajd) - to oduzima vrijeme i zbunjuje publiku, jer se prekida započeta priča.
- Spoljašnje datoteke uključene u prezentaciju moraju se nalaziti u računaru, na USB-memorijskom stiku, CD-u, itd. U prezentaciju je moguće postaviti i link na željenu internet stranicu. U tom slučaju računar na kojem prikazujemo prezentaciju mora imati Internet-konekciju.

2. Prezi

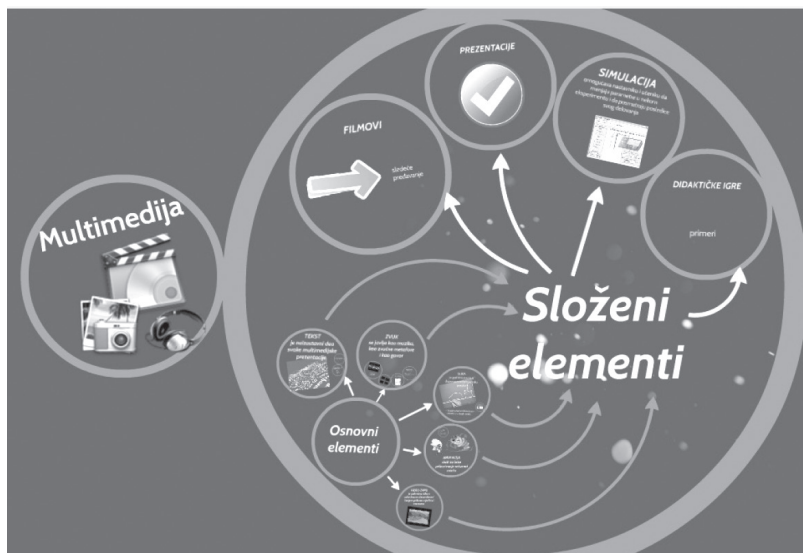
Prezi je noviji program od PowerPointa, sa bitno drugačijim karakteristikama. Nastao je 2009. godine, a dizajneri ovog alata su Peter Halacsy i Adam Somlai-Fischer (<http://eucenje.efst.hr/alat-prezi>).

Prezi je multimedijalna aplikacija za izradu interaktivnih prezentacija. Umjesto da se na prezentaciju gleda kao niz slajdova, u ovoj aplikaciji ona se izrađuje kao veliko platno s različitim stavkama na koje se fokusiramo tokom

prezentacije (<http://nathalielussier.com/blog/video-marketing/how-to-make-a-presentation-fun>). Alat Prezi se koristi kao platforma za premošćavanje linearne i nelinearne informacije, kao i alat za slobodno oblikovanje ideja i pravljenje prezentacija. Tekst, slike, video i ostali prezentacijski mediji nalaze se na platnu, a mogu se grupisati zajedno u okvire. Korisnici tada određuju relativnu veličinu i položaj između svih prezentacijskih objekata i mogu se kretati i povećavati između tih objekata. Konačan rezultat je vizualna karta koja korisnicima omogućava zumiranje na pojedini dio prezentacije i lako kretanje s jednog dijela karte na drugi. Prezi je jedinstven, jednostavan i veoma zanimljiv (Chicoreanu, 2010).

- Osnovna prednost Prezija kao prezentacijskog softvera je njegova vizuelna karta, tj. nelinearna mapa kompletne prezentacije na platnu. Umjesto linearnog izlaganja, zadanog redoslijedom slajdova, Prezi favorizuje vizuelno učenje i radi veoma slično kao grafički organizator ili mapa uma (slika 4).

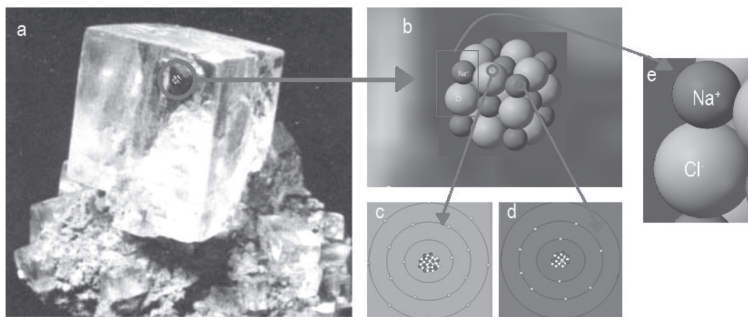
- U zavisnosti od dizajna prezentacije, Prezi može da preuzme funkciju konceptne mape, sa svim prednostima koje konceptno mapiranje ima u prikazivanju znanja, jer naglašava relacije između koncepata. Nastavnik se u toku predavanja ne mora striktno držati određenog redoslijeda prikazivanja, već dinamiku i raspored zumiranja može prilagoditi nastavnoj situaciji i reakciji učenika. Fleksibilnost koju nudi Prezi svakako pozitivno deluje i na spontanost izlaganja autora koji nije prisiljen da čvrsto povezuje tok svojih misli sa slajdovima na platnu. Na taj način se izbjegava jedan od najvećih nedostataka PowerPointa: očekivanje očekivanog (http://janalibrarian.blogspot.rs/2014/06/zbogom-powerpoint-dobar-dan-prezi_14.html).



Slika 4. Nelinearni prikaz sadržaja u Preziju

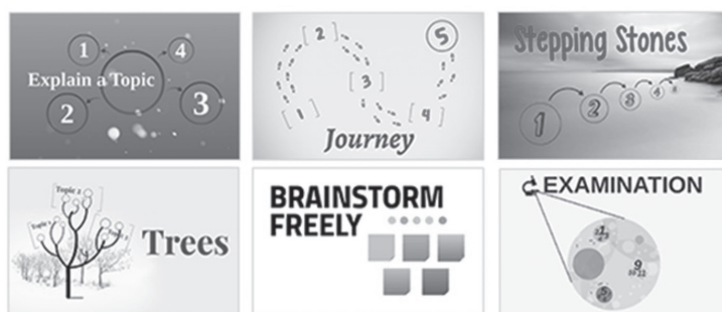
- Prezi prezentacije se mogu napraviti sa bilo kog računara koji ima pristup internetu. Njegova prednost je i u tome što posjeduje legalnu besplatnu verziju, koja se nalazi na sajtu ovog programa. Korisnici koji koriste besplatnu licencu Prezi Public moraju objaviti svoj rad na Prezi.com mrežnoj stranici, koja je javno vidljiva. Besplatna verzija omogućava i dijeljenje sa do deset drugih korisnika, što je vrlo praktično, jer grupa koja radi na prezentaciji ne mora biti zajedno u jednoj prostoriji. Da bi koristili Prezi offline, moramo kupiti licencirani program. Korisnici koji plaćaju za Prezi Enjoy ili Prezi Pro mogu učiniti svoje prezentacije privatnim. Samo licencirani korisnici imaju pristup Prezi Desktop, koja omogućava vanmrežno uređivanje. Alat Prezi takođe nudi posebnu licencu za obrazovanje studenata i nastavnika. Za ovu temu najzanimljiviji je Prezi for Education (<http://eucenje.efst.hr/alat-prezi>).

- Svi sadržaji u Preziju su smješteni na jednoj površini, a prezentacija omogućuje pomjeranje i uvećavanje prezentacijskog sadržaja po površini. Prezi omogućava zumiranje u svaki element prezentacije, kao i pomjeranje sa jednog na ostale djelove. Otkriva potpuno novi svijet mogućnosti pri izradi prezentacija bilo da se radi o prezentaciji za upravu, partnere, sponzore ili za edukaciju (Brock, Brodahl, 2013). Kod ovog alata prevazili se problem koji postoji kod PowerPointa, a to je vraćanje na određeni slajd korak po korak. Opcija zumiranja je veoma korisna u hemiji, pošto se hemijsko znanje može prikazivati na tri nivoa: makroskopskom, submikroskopskom i simboličkom. Prezi daje mogućnost da se sva tri prikaza kombinuju u jednoj prezentaciji. Na primjer, jedinjenje natrijum-hlorid se u prirodi javlja kao mineral halit, koji je bezbojna providna supstanca oblika pravilne kocke (makroskopski prikaz, slika 5a). Ova supstanca je kristal površinski centrirane kubične strukture, koji se može prikazati modelom (submikroskopski prikaz) kao na slici 5b, na kojoj tamnije kuglice predstavljaju jone natrijuma, a svetlije - jone hlora. Strukturu jona natrijuma i hlora (građu jezgra i elektronskog omotača) možemo vidjeti zumiranjem na još sitniji prikaz – slike 5c i 5d, umetnute na jednu tamnu i jednu svijetlu kuglicu. Simbolički prikaz ovih jona (Na^+ i Cl^-) dat je na odgovarajućim kuglicama (slika 5e).



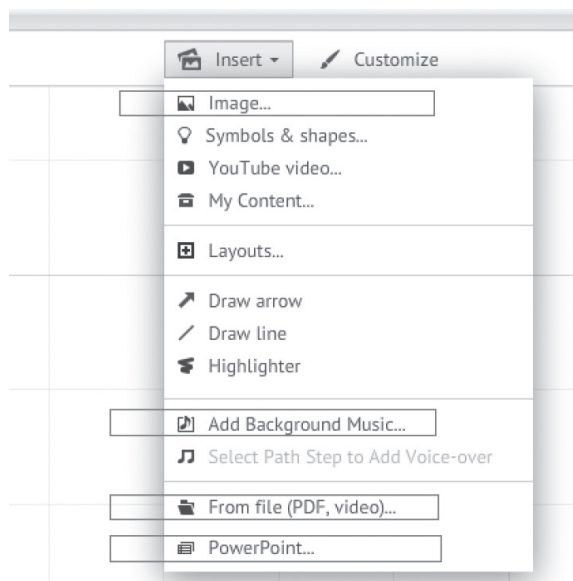
Slika 5. Zumiranje veoma sitnih detalja u Preziju

- Prezi sadrži ogroman broj ugrađenih tema (templata) koji odgovaraju različitim prikazima (linearne i radijalne mape, druge slobodne forme, npr. izvođenje zaključaka na osnovu argumenata ili brainstorming; slika 6). Teme su pogodne za primjenu u nastavi za prikazivanje lekcija, a kada se savlada korišćenje softvera Prezi možemo i sami dizajnirati cijeli prostor prilagođavanjem postojećih tema ili izradom novih, sa novim pozadinama. (<http://nastavapsihologijamaterijali.blogspot.rs/2014/04/zanimljivi-besplatni-programi-za.html>).



Slika 6. Ugrađene teme za različite tipove prezentacija u Preziju

- Moguć je uvoz slike ili PDF datoteke (slika 7) koja se može koristiti kao pozadina prezentacije, tako da gotovo bez granica možete da kreirate svoj dizajn. Postoji mogućnost ubacivanja okvira, oblika, linija, animacija. U prezentaciju možemo ubaciti slike, video, audio, ali moraju biti manjeg formata.



Slika 7. Dodavanje multimedijalnih sadržaja u prezentaciju

- Prezi daje više mogućih smjerova prezentaciji. Prezi možete sačuvati u javnom domenu i zbog toga mu učenici mogu pristupiti preko Interneta. Kod kuće, oni mogu sami dizajnirati Prezi prezentaciju. Prezi je takođe kompatibilan sa interaktivnom tablom i omogućava grupama do deset učenika da sarađuju, tako da je savršen za grupne projekte i za podsticanje diskusije. Studenti mogu da sarađuju sa do deset drugih, u učionici ili kod kuće, da razmisle i izgrade prezentaciju zajedno.

- Prezi nudi mogućnost da se već postojeće PowerPoint prezentacije prenesu na platno i ne moraju da se izrađuju ispočetka. Pomoću funkcije PowerPoint Uvoz moguće je preneti postojeći sadržaj direktno u Prezi.

- Kod reprodukovanja video/audio, postoji opcija da možemo pauzirati, što kod PowerPoint prezentacija nije slučaj.

- Gotova prezentacija može se isporučiti (eksportovati) u format pogodan za primenu na svim računarima i nije potrebno instalirati je na školskom računaru. Automatski se isporučuje verzije za dva operativna sistema – Windows i Mac.

- Omogućava zajednički rad širom sveta.

Nedostaci softvera Prezi nisu brojni, ali postoje i zagovornici protiv Prezi alata.

- Jedan od osnovnih prigovora je nedostatak zadatih efekata (pojavljivanje i nestajanje objekata, zvučni efekti). Umjesto toga, efekat pokreta postiže se rotacijom objekata i zumiranjem. Potrebno je voditi računa da se ova mogućnost umjereno koristi, jer zbog prebrzog prebacivanja sa slajda na slajd, kao i zbog drugih izraženih vizuelnih efekata i prpratnih zvukova, Prezi prezentacija može izazvati mučninu i zbunjenost kod gledalaca.

- Prezi ne nudi mnogo mogućnosti kod izbora boja, fontova, i zbog toga nastaju ograničenja kod onih koji su navikli na PowerPoint. Svaka tema postoji u nekoliko varijacija boja, a iskusniji korisnici mogu i sami da zadaju boje objekata i teksta. Ipak, svaka tema ograničena je na maksimalno četiri različite boje.

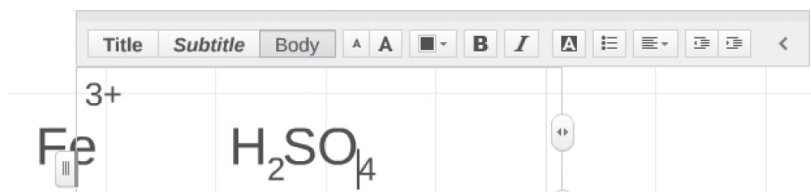
- Prezentacija se ne može štampati u obliku slajdova, već može samo da se izveze u grafičkim formatima i da se dalje njome manipuliše na isti način kao sa slikama.

- U nastavi hemije veliki problem predstavlja prikaz hemijskih formula i jednačina. U Preziju ne postoji mogućnost korišćenja opcije “*superscript*” i “*subscript*”. Jedan od načina za prikaz hemijske formule (npr. jona gvožđa(III) ili sumporne kiseline) je da se prvo ukucaju sva slova, sa predviđenim razmacima za brojeve, kao na slici 8:



Slika 8. Prvi korak u predstavljanju hemijskih formula u Preziju

a da se zatim manjim fontom u posebnim tekst-boksovima kucaju brojevi i premjeste na odgovarajuća mjesta (slika 9):



*Slika 9. Dodavanje indeksa u molekulsku formulu
ilioznake za naelektrisanje jona*

Drugo rješenje za predstavljanje molekulskih formula je da se one izrade u nekom drugom programu i prevedu u sliku, pa se kao slike dodaju u prezentaciju. Ista rješenja mogu da se koriste i za pisanje hemijskih jednačina.

- U Preziju se ne mogu izrađivati tabele ili grafici. Potrebno ih je uraditi u nekom drugom programu (npr. Word, Excel, PowerPoint) pa ih konvertovati u neki od grafičkih formata i u prezentaciju dodati kao sliku, kao što je slučaj i sa hemijskim formulama.

U tabeli 1.dat je sažeti pregled karakteristika prezentacionih softvera PowerPoint i Prezi. Oba programa imaju niz prednosti, ali i nedostataka. Sa aspekta primjene u nastavi hemije, najvažnije funkcionalne karakteristike programa za prezentaciju trebalo bi da budu: mogućnost vizuelizacije apstraktnih pojmova dodavanjem multimedijjskih elemenata, kao što su slike, video-zapisi, tabele, sheme i grafici; mogućnost lake transformacije prikaza iz makroskopskog u mikroskopski; mogućnost simboličkog prikaza (molekulskim i strukturnim formulama i pisanje hemijskih jednačina); mogućnost slobodnog kretanja po prezentaciji, bez krute unaprijed organizovane strukture. Softveri PowerPoint i Prezi se razlikuju u navedenim karakteristikama.

Tabela 1. Uporedni pregled prednosti i nedostataka softvera PowerPoint i Prezi sa aspekta primjene u nastavi

	PowerPoint	Prezi
Cijena softvera	Licencirani (plaća se)	Pored licencirane, postoji i besplatna verzija
Nelinearnost prikaza – lako kretanje između djelova prezentacije	ne	da
Dodavanje multimedijских elemenata	neograničene veličine	samo dokumenti manjeg formata
Pauziranje audio/video zapisa	ne	da
Zumiranje	ne	da
Interkonverzija PowerPoint →Prezi i Prezi →PowerPoint	ne	da
Izbor boja i fonta	veliki	ograničen
Štampanje pojedinačnih slajdova	da	ne
Mogućnost dodavanja “nevidljivih” bilješki za predavača	da	ne
Opcije “subscript” i “superscript” za pisanje hemijskih formula	da	ne
Izrada tabela i shema	da	ne
Dijeljenje dokumenta sa drugim korisnicima	ne	da

Literatura:

– Arsović, B. (2004). Obrazovni računarski softver u nastavi (sa posebnim osvrtom na nastavu matematike). “Zbornik radova”, Izd. Učiteljski fakultet, Užice, 5: 203-214.

– Brock, S. Brodahl, C. (2013). A Tale of Two Cultures: Cross Cultural Comparison in Learning the Prezi Presentation Software Tool in the US and Norway, *Journal of Information Technology Education: Research*, 12:95-119.

– Casteleyn J., Mottart A. (2012): Presenting material via graphic organizers in science classes in secondary education. *International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2012)*, Publ. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 69, 458 – 466.

– Chicioareanu, Teodora Daniela (2010): Petroleum – Gas. Publ. University of Ploiesti Bulletin, *Educational Sciences Series*, 62, 202-209.

– Džigurski, S. Simić, S. Marković, S. Šćepanović, D. (2013). Istraživanje o upotrebi informaciono-komunikacionih tehnologija u školama u Srbiji, dostupno na: <http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/wp-content/uploads/2014/06/>

– Istraživanje-o-upotrebi-IKT-u-skolama-u-Srbiji-jun-2013

– Ivanov, S., Stanujkić, D., Đorđević, B. (2008) *Primjenamultimedijesusavremenomobrazovanju*, FakultetzamenadžmentZaječar, Megatrenduniverzitet, Beograd, 2008.

– Liang, G. (2003). PowerPoint is evil. online na adresi: www.wired.com/owerePointIsEvil_WIRED.htm#start-of-content (pristupljeno: juni 2016)

– Mandić, D. (2005): *Informaciona tehnologije*. Izd. Mediagrafi Filozofski fakultet, Beograd.

– Microsoft Office Official Website (pristupljeno: juni 2016) <https://products.office.com/en/powerpoint>

– <http://eucenje.efst.hr/alat-prezi/> (pristupljeno: juni 2016)

– <http://www.microsoft.com/serbia/obrazovanje/pil/materijali/racunar.msp> (pristupljeno: juni 2016)

– <http://www.powtoon.com/blog/10-best-powerpoint-alternatives/> (pristupljeno: juni 2016)

– <http://nathalielussier.com/blog/video-marketing/how-to-make-a-presentation-fun> (pristupljeno: juni 2016)

– http://janalibrarian.blogspot.rs/2014/06/zbogom-powerpoint-dobardan-prezi_14.html (pristupljeno: juni 2016)

– <http://nastavapsihologijamaterijali.blogspot.rs/2014/04/zanimljivi-besplatni-programi-za.html> (pristupljeno: juni 2016)

USE OF MS POWERPOINT AND PREZI SOFTWARE IN CHEMISTRY TEACHING

Abstract:

Multimedia teaching has become an integral part of teaching in many schools nowadays. There is a considerable increase of use of multimedia presentation among teachers instead of ready materials from mediateka. Presentation were not meant to be exclusively used in teaching but it has evolved thanks to the need of public appearances and today it is widely used across all levels of education system. Computer is mostly used for presentations in our schools today. Meanwhile, in order to design a presentation to have a positive effect on the audience it has to be interesting, dynamic, harmonious and with moderate use of text and pictures. Up to now there has not been much of an alternative in our schools and PowerPoint was the key tool. There has been a slight change nowadays since more and more presentation are being created by Prezi software. The use of other presentation software is minor. This paper attempts to make comparison between PowerPoint and Prezi, the pros and cons of their use in chemistry teaching in particular when it comes to visualisation of abstract notions etc.

Veljko ALEKSIC¹

ULOGA KOMERCIJALNIH DIGITALNIH IGARA U UČENJU ENGLESKOG JEZIKA

Rezime:

Alternativni načini uključivanja i motivisanja učenika za nastavu engleskog jezika tema je interesovanja mnogih istraživača. Korišćenje komercijalnih digitalnih igara pokazao se svrsishodnim pristupom jer doprinosi proširenju vokabulara i definisanju jezičkog identiteta učenika u informalnom obrazovanju. Ipak, ovaj pristup od nastavnika zahtijeva dodatno angažovanje kako bi pripremio učenike za rad sa kompleksnim resursima.

Ključne riječi: engleski jezik, komercijalne digitalne igre, učenje.

Uvod

Rigidnost obrazovnog sistema u prepoznavanju i ostvarivanju novonastalih potreba učenika odraslih u digitalnom okruženju predstavlja očigledan problem. Značajne društvene promjene indukovane multimedijom i Internetom relativno sporo se oslikavaju na metodike predmeta u formalnom obrazovanju. Kako se raznovrsne tehnologije neujednačeno razvijaju, tako se i individualna interesovanja i njihovo korišćenje stalno mijenja. Modalitet u obliku računarskih obrazovnih igara razvija se već par decenija, međutim njegova divergencija u obliku komercijalnih digitalnih igara (engl. COTS – Commercial-Off-The Shelf) zadobija sve veću pažnju akademske zajednice. Komercijalne digitalne igre obuhvataju mnoge savremene tehnologije i čine svakodnevnicu većine učenika, ali se njihov pun obrazovni potencijal tek naslućuje.

U svijetlu nastave engleskog kao stranog jezika (engl. EFL – English as a Foreign Language), postavlja se pitanje korišćenja komercijalnih digitalnih igara kao validnog obrazovnog alata. Rezultati više istraživanja (Papastergiou,

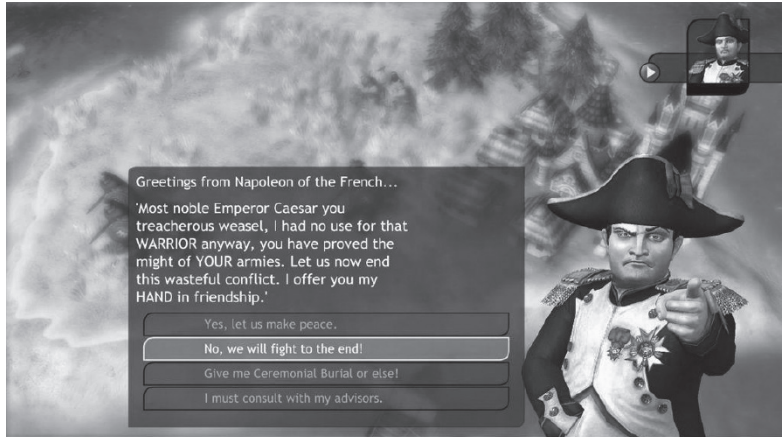
¹ Veljko Aleksić, M.Sc., Asistent, Fakultet tehničkih nauka Čačak, Univerzitet u Kragujevcu, Srbija

2009; Squire et al., 2005; Yang et al., 2010; Yip & Kwan, 2006) potvrđuju ostvarivost ove tendencije. Gi (Gee, 2007) postavlja važne teorijske osnove za korišćenje digitalnih igara u obrazovanju, navodeći da različite vrste signala (vizuelni, tekstualni) imaju specifična značenja u različitim domenima. Imajući ovo u vidu, autori zastupaju stav da u savremenom okruženju tradicionalna pismenost više nije dovoljna za učenje engleskog jezika jer omogućuje isključivo razumijevanje štampanih informacija, već da je danas neophodna digitalna pismenost kako bi razumjeli kontekstualno značenje paralingvističkih digitalnih materijala (slike, artefakti i sl.), kojima digitalne igre obiluju. Setles (Settles, 2012) posmatra korišćenje digitalnih igara u nastavi kao oblik aktivnog učenja, prezentovanjem kontekstualizovanih značenja simultano podržavajući usvajanje dodatnih vrsta pismenosti (npr. digitalne) koje bolje odgovaraju potrebama obrazovanja u savremenom društvu.

Digitalne igre i učenje engleskog jezika

Učenje engleskog jezika korišćenjem Internet tehnologije putem socijalnih mreža, virtualnih svjetova (npr. *Second Life*) i igranjem online igara ima dokazane pedagoške prednosti. Kognitivne pretpostavke o znanju i učenju premještaju se ka kontekstualnim, kolaborativnim i socijalno-interaktivnim pristupima razvoju jezika (Warschauer & Kern, 2000). Kontekst učenja podržanog računarom lako se prilagođava potrebama korisnika, tako da su skorašnja istraživanja efekata korišćenja informaciono-komunikacionih tehnologija na učenje jezika usmjerena na interaktivni pristup i socio-kulturnu dimenziju učenja (Thorne & Black, 2007).

Korišćenje digitalnih igara kao resursa prakse učenja engleskog kao stranog jezika izučava se u okviru polja računarom podržanog učenja jezika (engl. CALL - Computer Assisted Language Learning). Istraživanja (Galvis, 2011; Squire et al., 2005) potvrđuju da teorijski konstrukt slučajnog učenja jezika (engl. ILL - Incidental Language Learning) ostvaruje direktnu vezu sa korišćenjem digitalnih (komercijalnih) igara u obrazovanju, naročito doprinoseći vokabularu učenika. Digitalne igre predstavljaju dobar potencijal u borbi sa sve većim nedostatkom interesovanja za čitanje i motivacijom za učenje engleskog kao stranog jezika (Bauerlein, 2009). Skvajer i dr. (Squire et al., 2005) u svom istraživanju ističu da su učenici sa nižim postignućima proširivali vokabular vezan za istoriju i srednji vijek igrajući komercijalnu digitalnu igru *Civilization* čiji je interfejs prikazan na Slici 1.



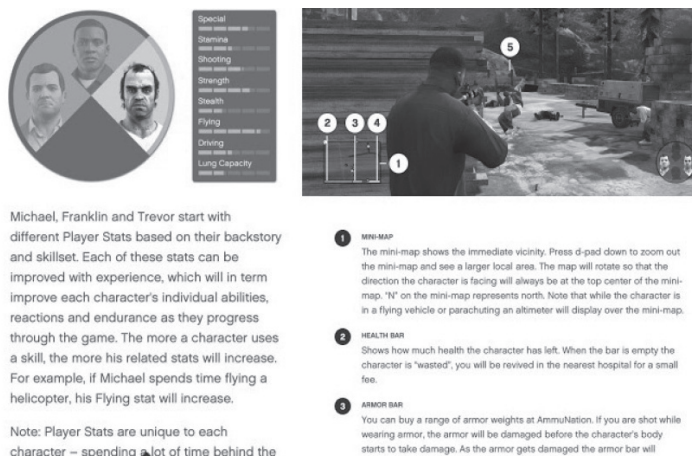
Slika 1. Interfejs igre Civilization

Galvis (Galvis, 2011) takođe utvrđuje da su učenici proširivali vokabular igrajući komercijalnu digitalnu igru *Grand Theft Auto V*. Rezultati istraživanja (Miller & Hegelheimer, 2006; Ranalli, 2008) korišćenja komercijalne digitalne igre *The Sims* potvrđuju da je interakcija unutar virtuelnog svijeta doprinijela proširenju vokabulara učenika.

Digitalne igre utiču na učenje engleskog jezika time što im omogućuju iskustvo sopstvene projekcije u virtuelnim svjetovima čime poboljšavaju jezički identitet učenika. Online igranje učenicima pruža priliku da se oprobaju u komunikaciji na engleskom jeziku sa više samopouzdanja, prihvatajući nove identitete različite od onih u stvarnom svijetu tako da im privatnost nije ugrožena korišćenjem karaktera u sajberspejsu (engl. cyberspace), poput avatara (Ushioda, 2011). Ime i izgled avatara često ima funkciju maske, tako da igrači imaju osjećaj slobode i češće preduzimaju lingvistički rizične radnje. Takođe, kako igrači ne mogu biti ozbiljno pogođeni posljedicama neuspjeha, ne plaše se da će napraviti jezičku grešku. U poređenju sa tradicionalnim pristupom, komunikacija u virtuelnim svjetovima kreira nepreteće, manje stresno i demokratsko okruženje za učenje jezika.

Putem simulacija, interkulturalnosti i jezičkog identiteta, komercijalne digitalne igre doprinose usvajanju vokabulara, pri čemu ih ne treba smatrati zamjenom za tradicionalnu instrukciju, već njenim komplementarnim dodatkom.

U zavisnosti od ciljane populacije, instrukcije za čitanje i njihova svrha mogu se različito tumačiti. Čitajući raznolika uputstva u komercijalnim digitalnim igrama, učenici pristupaju autentičnim i bogatim materijalima koji moraju razumijeti kako bi shvatili unutrašnju gramatiku igre (Gee, 2007). Izgled dijela uputstva za komercijalnu digitalnu igru *Grand Theft Auto V* prikazan je na Slici 2. Njegovim nerazumijevanjem učenici postaju nefunkcionalni digitalni članovi u igri.



Slika 2. Izgled uputstva za igru Grand Theft Auto V

Instrukcije se osim u samim igrama, često nalaze i u online virtuelnim zajednicama koje prate specifične igre sa ciljem razmjene iskustava u rješavanju raznih situacija u igrama. Horvic (Horwitz, 2008) klasifikuje tri pristupa čitanju koje je moguće ostvariti u komercijalnim digitalnim igrama: intenzivno, ekstenzivno i čitanje za učenje. Pošto je većina informacija u komercijalnim digitalnim igrama orijentisana ka sadržaju, navedeni pristupi se mogu koristiti u pripremi učenika za razumijevanje sadržaja materijala. Naravno, uobičajene strategije čitanja, poput skeniranja (engl. scanning) i letimičnog pregleda (engl. skimming) mogu se takođe koristiti.

Sandkvist (Sundqvist, 2013) predlaže skalu socijalne interakcije (engl. SSI - Scale of Social Interaction) kao model klasifikacije komercijalnih digitalnih igara u okviru koga definiše tri kategorije: sigleplayer, multiplayer i MMO (engl. Massively Multiplayer Online). Potencijal za slučajno učenje jezika je veći što je viša skala socijalne interakcije, drugim riječima veće su šanse za upoznavanje igrača drugih nacionalnosti, a time i veća potreba za zajedničim jezikom (engleskim) kako bi uspješno ostvarili interakciju. Školu socijalne interakcije treba posmatrati kao kontinualnu, od malih (singleplayer) do velikih (MMO) vrijednosti. Sa perspektive učenja engleskog kao stranog jezika, model skale socijalne interakcije ukazuje da su MMO igre najkorisnije. Analizom ove relacije, možemo zaključiti da je naglašena interakcija unutar komercijalne digitalne igre ključna za maksimizaciju mogućnosti za učenje jezika. Imajući u vidu da određene MMO igre ohrabruju socio-emocionalno izražavanje, učenici se putem njih postavljaju u situacije koje povezuju afektivno i kognitivno područje učenja. Igrači komercijalnih digitalnih igara mogu razviti motivaciju za učenje engleskog kao stranog jezika i poboljšati lingvističke kompetencije ne samo putem kognitivnih procesa kao pasivni primaoci znanja, već i kroz

interpersonalno angažovanje koje zahtijeva dobrovoljno učešće i autonomiju kao aktivne generatore znanja.

Kako bi nastavnici engleskog jezika efikasno koristili potencijale komercijalnih digitalnih igara, moraju razumjeti da one često sadrže bogate i kompleksne resurse i gramatiku, za koje je potrebno dodatno pripremiti učenike. Proširenje vokabulara učenika putem komercijalnih digitalnih igara ipak nije bez ograničenja. Izbor vrste digitalne igre može značajno ograničiti ovaj potencijal. Na primjer, u igrama koje su vođene zapletom (npr. *L.A. Noire*) postoji mnoštvo dijaloga, čime je obezbijedeno bogato okruženje za učenje.

Samopouzdanje stečeno ekspertizom u specifičnoj oblasti jezika može motivisati učenika da prenese samopouzdanje i na druge domene (Nunan & Richards, 2015).

Zaključak

Nastavnici engleskog jezika zainteresovani za primjenu i implementaciju komercijalnih digitalnih igara moraju biti svjesni različitih tehnoloških ograničenja i potencijalnog institucionalnog nerazumijevanja, kako korišćenje digitalnih igara najčešće nije zvanično podržano od strane tvorca obrazovne politike. Pošto je korišćenje digitalnih igara u nastavi po prirodi inovativno i disidentno, posjeduje tendenciju da izaziva tradicionalnu pedagošku praksu. Nastavnici moraju voditi računa o balansu između zabave, obrazovanja i potreba učenika. Osnovna prednost korišćenja komercijalnih digitalnih igara u nastavi engleskog kao stranog jezika je proširenje vokabulara, slučajno učenje jezika i poboljšanje motivacije za učenje.

Uprkos prednostima korišćenja digitalnih igara u nastavi engleskog jezika, ekonomska ograničenja i institucionalni prioriteti u drugim oblastima najčešće predstavljaju glavnu prepreku za sprovođenje opsežnog istraživanja prednosti implementacije ovog pristupa na nivou obrazovnih sistema.

Literatura:

– Anderson, T. A. F., Reynolds, B. L., Yeh, X. P., & Huang, G. Z. (2008). Video Games in the English as a Foreign Language Classroom. Proceedings of the Second IEEE International Conference on Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning (DIGITEL 2008), Canada, 188–192. doi:10.1109/digitel.2008.39

– Bauerlein, M. (2009). The dumbest generation: How the digital age stupefies young Americans and jeopardizes our future. New York, NY: Penguin.

– Galvis, H. A. (2011). Using Video Game-Based Instruction in an EFL Program: Understanding the Power of Video Games in Education. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(1), 58-74.

– Gee, J. P. (2007). What video games have to teach us about learning and literacy (2nd ed.). New York, NY: Palgrave Macmillan.

- Horwitz, E. K. (2008). *Becoming a language teacher: A practical guide for second language learning and teaching*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Miller, M., & Hegelheimer, V. (2006). The SIMs meet ESL Incorporating authentic computer simulation games into the language classroom. *Interactive Technology and Smart Education*, 3(4), 311–328. doi:10.1108/17415650680000070
- Nunan, D., & Richards, J. C. (Eds.). (2015). *Language learning beyond the classroom*. Routledge.
- Papastergiou, M. (2009). Exploring the potential of computer and video games for health and physical education: A literature review. *Computers & Education*, 53(3), 603–622. doi:10.1016/j.compedu.2009.04.001
- Ranalli, J. (2008). Learning English with The Sims : exploiting authentic computer simulation games for L2 learning. *Computer Assisted Language Learning*, 21(5), 441–455. doi:10.1080/09588220802447859
- Settles, B. (2012). *Active learning: Synthesis lectures on artificial intelligence and machine learning*. Long Island, NY: Morgan & Clay Pool.
- Squire, K., Giovanetto, L., Devane, B., & Durga, S. (2005). From users to designers: Building a self-organizing game-based learning environment. *Technology Trends*, 49(5), 34–42. doi:10.1007/bf02763688
- Sundqvist, P. (2013). The SSI Model: Categorization of digital games in EFL studies. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 2(1), 89-104.
- Thorne, S. L., & Black, R. W. (2007). Language and literacy development in computer-mediated contexts and communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27(1), 133–160. doi:10.1017/s0267190508070074
- Ushioda, E. (2011). Language learning motivation, self and identity: current theoretical perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 24(3), 199–210. doi:10.1080/09588221.2010.538701
- Warschauer, M., & Kern, R. (2000). *Network-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Yang, J. C., Chen, C. H., & Chang Jeng, M. (2010). Integrating video-capture virtual reality technology into a physically interactive learning environment for English learning. *Computers & Education*, 55(3), 1346–1356. doi:10.1016/j.compedu.2010.06.005
- Yip, F. W. M., & Kwan, A. C. M. (2006). Online vocabulary games as a tool for teaching and learning English vocabulary. *Educational Media International*, 43(3), 233–249. doi:10.1080/09523980600641445

ROLE OF COMMERCIAL DIGITAL GAMES ON LEARNING OF ENGLISH LANGUAGE

Abstract:

This paper deals with alternative way of inclusion and students for English Language learning motivation which is the topic of interest of many explorers. The use of commercial digital games reinforces learning outcomes and makes a positive contribution to vocabulary enrichment and definition of language identity of students in formal education. Still, such an approach requires additional engagement of teacher in order to prepare students for work with complex resources.

Key words: English language, commercial digital games, learning.

Nada ORBOVIĆ¹

ZDRAVO I PRAVILNO KONFIGURISANJE AMBIJENTA I RADA ZA KOMPJUTEROM

Rezime:

U ovom radu pokušaćemo da objasnimo šta je računarska ergonomija, kako pravilno rukovati računarom (kompjuterom) i koje vježbe koristiti za razgibanje i istežanje nakon dugog sjedenja za kompjuterom. Upoznaćemo djecu i odrasle s pojmom „kompjuterashi“ i ulogom računarske ergonomije.

Ključne riječi: računarska ergonomija, kompjuterashi, vježbe za istežanje

Uvod:

Naše tijelo je razvijeno za kretanje, a ne za dugotrajno sjedenje na jednom mjestu. Na žalost, savremeni stil života nameće nam drugačije ponašanje pa se postavljaju ozbiljna pitanja vezana za opasnost upotrebe računara.

Zbog sve većeg broja zanimanja u kojima ljudi koriste računar, oštećenja koja pri tome nastaju, rastući su problem razvijenog svijeta.

Ergonomija je proučavanje radnih uslova čovjeka, prilagođavanje tim uslovima i prilagođavanje mašina i alata čovjeku koji se njima služi. To je nauka koja se bavi sistemom čovjek–mašina da bi se mašina prilagodila čovjeku i njegovim zahtjevima, kako bi upotreba mašine bila efikasnija, bezbjednija i pouzdanija. Pod pojmom mašina podrazumijeva se svaki materijalni predmet sa kojim čovjek dolazi u dodir prilikom obavljanja nekog posla, tako da je mašina računar, tastatura računara, obična olovka, ali i lokomotiva, automobil, avion itd.

Ciljevi ergonomije su poboljšanje produktivnosti, sigurnosti, udobnosti i kvaliteta rada. Prije stotinu godina glavna je preokupacija bila efikasnost posla, a od sredine pedesetih godina prošlog vijeka veći je naglasak na sigurnosti, zdravlju i udobnosti samih radnika.

Znači nauka koja se bavi odnosima između čovjeka i sredine u kojoj

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

radi zove se ergonomija. Kada se taj termin veže za računar, označava nauku koja se bavi prilagođavanjem rada na računaru kako bi ga učinili udobnijim i zdravijim. Ona proučava rizike za zdravlje korisnika računara i predlaže pravilan i sigurniji način korišćenja računara.

Osobe koje mnogo vremena provode pred kompjuterom, nazvane “kompjuterashi”, osjetiče neke posljedice po svoje zdravlje kao što su **zamor, upaljene oči, glavobolja, pospanost, razdražljivost, hladne ruke, bolovi u vratu, leđima i ručnim zglobovima.**



Slike prikazuju kako učenici šestog razreda osnovne škole “Luka Simonović” – Nikšić, zamišljaju i predstavljaju kompjuteraše

Rad s računarima zahtijeva dugotrajno sjedjenje, gledanje u ekran, pisanje preko tastature, držanje miša. Posljedica na zdravlje zbog dugotrajnog nepovoljnog položaja tijela i ponavljanja istih pokreta ne primjećuje se odmah. Tijelo se pokušava prilagoditi. Određene mišićne i vezivne strukture istežu se ili se skrate a stalna opterećenja polako troše mogućnosti prilagođavanja, pa se nakon dužeg rada javljaju prvi znaci preopterećenosti – umor i bol koji prate specifična oštećenja pojedinih djelova tijela.

Uzrok zdravstvenih problema je u štetnom djelovanju ponavljajućih pokreta i usljed nepravilnog položaja. Posljedice su mišićni umor, pritisak na nerve, upale tetiva i druge promjene u mekim tkivima koja učestvuju u radu ili pridržavaju tijelo u potrebnom položaju za rad. Kod osoba koje rade na računaru te se promjene javljaju u rukama, šakama, laktovima, ramenima, vratu, leđima. Znakovi su bol, utrnutost, žarenje, bockanje i drugi neprijatni osjećaji, kao i gubitak osjećaja ili snage, znakovi upale (crvenilo, otok), ukočenost, gubitak koordinacije, umor, nastanak bolnih tačaka ili otvrdnuća u mišićima, poremećaji spavanja, depresija.

Na sljedećim slikama možete vidjeti kako izgledaju osobe koje mnogo vremena provode pred kompjuterom, a osjećaju neke posljedice po svoje zdravlje:



Zamor i pospanost



Upaljene oči



Glavobolja



Hladne ruke



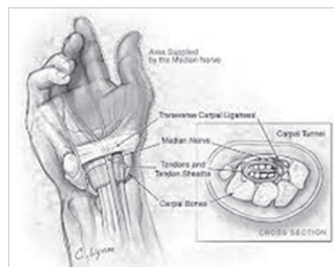
Bolovi u vratu



Bolovi u leđima



Bolovi u ručnim zglobovima



Najvažnija pravila za rad na računaru su:

- pravilno sjedenje za računarskim stolom;
- udaljenost monitora 45-60 cm od očiju;
- zaštita monitora od refleksije i bljeska svijetla;
- nakon svakog sata rada na računaru treba praviti pauze od 10-15 minuta.

Dugotrajni rad na računaru uzrok je sve češćih bolnih stanja i oštećenja. Prilagođavanjem na radnom mjestu – položaju i rasporedu opreme, pravilnom korišćenju računara i uvođenjem aktivnih prekida rada za izvođenje vježbi istezanja moguće je ublažiti oštećenja i bolna stanja nastala dugotrajnim radom na računaru.

Preporučljivo je raditi učestale i kraće pauze i to svakih 5 do 15 minuta i dužu pauzu svakih pola sata do sat. Potrebno je izbaciti nepotrebno korištenje računara. Prvenstveno se to odnosi na igranje kompjuterskih igrica koje uključuju dugo i vrlo intenzivno gledanje u ekran, iste i nagle pokrete koji izazivaju psihičku i fizičku napetost.

Prilikom kupovine računara potrebno je planirati troškove i za dodatnu opremu kao što je: prilagođen sto, stolica i ostala pomagala iako o tome ne vodi računa većina ljudi. Problem je često i prostor, njegova veličina, osvjetljenje, vlažnost i prozračnost, o čemu se takođe ne vodi računa.

Kako pravilno sjedjeti za računarskim stolom

Treba osigurati da kompletan računar sa svim pripadajućim jedinicama (monitor, CPU, tastatura, miš) bude smješten na stabilnu radnu površinu i da za to bude dovoljno prostora.

Najbolji način da se izbjegnu štetne posljedice rada na računaru je korišćenje ergonomskih stolica, stolova, miševa, monitora i pravljenje čestih pauza u radu. Ergonomsko radno okruženje nam omogućava kvalitetniji i zdraviji rad na računaru.

Da bi se smanjio bol miš treba da bude što bliže tijelu, a treba voditi računa da isti položaj ne odgovara djeci i odraslima. Takođe, monitori su često postavljeni previsoko za djecu, pa se javlja bol u vratu od gledanja uvis. Dakle, treba spustiti monitor ili povećati visinu stolice na kojoj dijete sjedi.

Sljedeće slike pokazuje kako učenici šestog razreda osnovne škole “Luka Simonović” – Nikšić, predstavljaju nepravilno i pravilno sjedenje djece za računarom:



Pravilno držanje ruku pri radu naračunaru

Laktovi moraju biti savijeni pod uglom od 90° do 100° i što bliže uz tijelo dok ramena moraju biti opuštene. Preporučljivo je podlaktice držati paralelno s podom ili šake malo niže od laktova. Tastaturu je potrebno smjestiti između korisnika računara i ekrana. U slučaju da je potrebno koristiti tastere s brojevima preporučuje se približiti tu stranu tastature prema sredini. Pogrešno držanje ruku glavni je uzrok nastanka karpalnog sindroma.

Po prestanku tipkanja odmoriti šake u krilu ili ih pustiti uz tijelo. Miš postaviti što bliže tastaturi i na jednakoj visini, kako se tijelo ne bi krivilo kod njihovog istovremenog korištenja.

Pravilan rukovanje mišem pri radu naračunaru

Miš bi trebao biti manji od šake i relativno nizak. Kao i kod tastature, kada se služimo mišem treba ruku pomjerati iz lakta i ramena, a ne iz zgloba. Mogu se koristiti podloge – jastučić za zglob i posebni držači za podlakticu koji se montiraju na sto, što možete vidjeti na *sljedećim slikama*:



Pravilan položaj monitora pri radu naračunaru

Gornja ivica ekrana mora biti u ravni sa očima, tako da se gleda pod uglom od 10° do 15° stepeni prema dolje, što se vidi na *sljedećim slikama*:

školske obaveze zahtijevaju duži boravak na kompjuteru (koriste Internet pri učenju, izradi panoa i domaćih zadaka), a i znaju puno više mogućnosti za korišćenje kompjutera.

Na pitanje da li znaju pravila zdravog i pravilnog konfigurisanja ambijenta i rada sa kompjuterom i da li primjenjuju ista, zavisno od uzrasta učenici su dali različite odgovore:

– oko 55 % učenika zna i koristi pravila zdravog konfigurisanja ambijenta i rada sa kompjuterom, najviše učenici šestih razreda, što opravdava činjenica da je jedna od nastavnih jedinica iz informatike u šestom razredu – zdravo i pravilno konfigurisanje ambijenta i rada sa kompjuterom;

– učenici, njih 22 %, zna samo neka pravila rada za kompjuterom i primjenjuju ih;

– a oko 23 % učenika sluša savjete roditelja kada im se obraćaju sa riječima da se isprave, da ne koriste kompjuter ležeći, sjedeći na pod i sl. ali iste ne primjenjuju osim kada moraju (kada rade u prisustvu roditelja).

Na pitanje u kojem položaju najčešće rade za kompjuterom i kakav je radni ambijent u kojem oni koriste kompjuter – odgovori su bili različiti: rade na kompjuteru sjedeći za radnim stolom, na trosjedu, fotelji, ležaju, gledajući omiljenu emisiju na TV-u i uporedo radeći na kompjuteru, radeći domaći i uporedo koristeći kompjuter a što se tiče ambijenta – dobijali smo neodređene odgovore: u sobi, u dnevnom boravku, kod druga i sl.

Na pitanje: da li radite vježbe za oči u toku rada sa kompjuterom i vježbe za istezanje i koje (navedi primjer) – dobili smo sljedeće odgovore:

– učenici šestih razreda u vrlo visokom postotku rade vježbe za istezanje - 62%;

– u sedmim razredima taj je postotak manji - 30%;

– kod učenika osmih razreda procenat vježbi je najniži - 12%;

– dok je kod učenika devetih razreda dosta visok 48%;

– vježbe za oči ne radi nijedan učenik.

Iz rezultata se vidi da djeca ne znaju dovoljno o zdravom i pravilnom konfigurisanju ambijenta i rada sa kompjuterom, što nam govori da djecu treba na pravi način uputiti i upoznati, a to je posao nas nastavnika, kao i roditelja, pa će tako kompjuteri izazivati manje posljedice po zdravlje djece, a i odraslih.

Vježbe koje se preporučuju za oči, a koje možete raditi što češće prilikom rada na računaru su sljedeće:

– s vremena na vrijeme treptati – time se omogućava normalno vlaženje oka;

– izlagati oči dnevnom svijetlu;

– zaklopiti oči s obje šake i zadržati se u tom položaju nekoliko sekundi;

– odmicati pogled – lijevo/desno, dolje/gore;

– fokusirati jedan prst – dok ga držimo bliže oku, udaljavamo ga i ponovo približavamo.

Za sprječavanje neugodnih bolova, uzrokovanih dugotrajnim radom na računaru, najvažnije je redovno vježbanje. Uz vježbe za opšu kondiciju, za specifične probleme najbolje su vježbe istezanja. Potrebno je češće tokom radnog dana napraviti aktivne pauze. Svakih pet do petnaest minuta po nekoliko trenutaka u kojima možete izvesti jednu od vježbi, a preporučuje se svakih pola sata do sat vremena nekoliko minuta za promjenu položaja i vježbe istezanja. Vježbe treba raditi polako i bez naglih trzaja. U istegnutom položaju potrebno je ostati desetak sekundi. Pri istezanju ne smije se osjetiti bol, već bi se poslije vježbi trebalo osjećati fino.

Vježbe koje su korisne za razgibavanje i istezanje nakon dugog sjedjenja za računarnom možete vidjeti na sljedećim slikama:

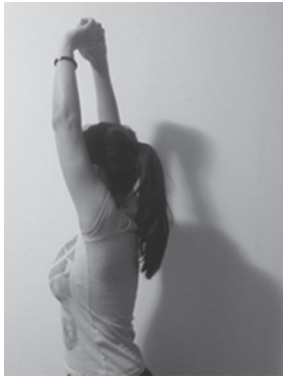
Vježba 1:
Vježba za istezanje mišića vrata



Vježba 2:
Vježba za razgibavanje mišića ramenog pojasa



Vježba 3:
Vježba za istezanje bočnih mišića trupa



Vježba 4:
Vježba za istezanje mišića nadlaktice



Vježba 5:
Ovom vježbom se pozitivno utiče na zglob lakta



Vježba 6:
Vježba kojom se pozitivno utiče na mišiće trupa



Vježba 7:
Ovom vježbom se pozitivno utiče na ručni zglob



Iz svega navedenog, možemo zaključiti da je potrebno:

- opustiti se, mijenjati što češće položaj tijela i kretati se jer i najpravilniji položaj tijela može prouzrokovati probleme ako se tijelo drži ukočeno;
- na sto oslanjati podlakticu, a ne zglob šake;
- kombinacije tipki Ctrl + tipka, Alt + tipka itd. izvoditi s dvije ruke;
- praviti kratku pauzu svakih nekoliko minuta po nekoliko sekundi a svakih pola sata do sat nekoliko minuta;
- pauze koristiti za vježbanje– istezanje;
- lagano dodirivati tipke i ne stiskati miš;
- držati tastaturu i miš jedno uz drugo;
- po mogućnosti smanjiti količinu vremena provedenog za kompjuterom.

Bolje je spriječiti nastanak bolova i trauma ublažavanjem rizičnih faktora kao što je prilagođavanje radnog mjesta, izbjegavanje ponavljajućih pokreta i povremenim istezanjem jer bitnu ulogu ima i tehnika pisanja, sjedjenja, oprema, uopšte okolina, organizacija posla a u velikoj mjeri i psihičko opterećenje poslom.

Sasvim je sigurno da se uz određene mjere opreza i pravilnu upotrebu kompjuteri mogunesmetano koristiti na poslu i u svakodnevnom radu. Primjenom pravilnih postupaka i odgovarajućih mjera opreza možemo značajno smanjiti rizike prisutne kod upotrebe kompjutera.

Literatura

– Vesna Bulatović (2014), *Osnove informacionih tehnologija i korišćenje računara i rad sa fajlovima*, Microsoft Windows 7, Priručnik za pripremu ECDL ispita, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva – Podgorica

– Predrag Jovanović (2013), *ECDL Start* - Delegacija evropske Unije u Crnoj Gori

– Andrew S. Tanenbaum (2014), *Arhitektura i organizacija računara*, Mikro knjiga – Beograd

– William Stallings (2012), *Organizacija i arhitektura računara*, CET – Beograd

– Mark Minasi (2005), *Nadogradnja i održavanje PC računara*, Mikro knjiga – Beograd

– Kroemer, Grandjean (2000), *Prilagođavanje rada čovjeku -ergonomski priručnik*, Naklada Slap- Jastrebarsko

– Bob Anderson(2000), *Stretching - vježbe istezanja*, Data status - Beograd

– Lokica Stefanović (2010.), *Pametno telo*, LAGUNA – Beograd

– Georg Feuerstein, Larry Payne (1988.), *Joga za neupućene*, Mikro knjiga – Beograd

Internetski sajtovi (Web pages):

– <https://sites.google.com/site/virtualnicas/racunarski-sistem/ergonomija>

– http://saveti.kombib.rs/bolesti_izazvane_dugotrajnim_radom_na_racunaru.html

– <https://racunarstvoiinformatika.wordpress.com/tag/ergonomija/>

– <http://24sata.info/magazin/zdravlje/159937-idealna-nakon-rada-ispred-kompjuter-a-vjezbe-za-umorne-oci.html>

HEALTHY AND CORRECT CONFIGURATION OF ENVIRONMENT AND WORK ON A COMPUTER

Abstract:

This paper attempts to explain computer ergonomics, correct operation of a computer and stretching exercises used after a long sitting at the computer. Athor's aim is to introduce children and adoult to the concept of "Computer guys", the role of computer ergonomics, proper handling a computer along with stretcing exercises recommended after long sitting at the computer.

Key words: computer ergonomics, computer guys, stretching excersises.

Sabina ČIVOVIĆ¹
Tanja RADUNOVIĆ²

PROBLEMSKA NASTAVA KAO VID AKTIVNOG UČENJA

Rezime:

Tradicionalna nastava se zasniva na koncepciji J. A. Komenskog koji je postavio razredno-predmetno-časovni sistem. Uz određena usavršavanja ovaj sistem se koristi i danas. Nastava je uglavnom predavačka, učenici usvajaju znanja slušanjem i verbalno ih reprodukuju. Motivacija u tradicionalnoj nastavi je spoljašnja (ocjena, pohvala, nagrada ili kazna). Takva nastava je usmjerena na kognitivni razvoj učenika ali ne i na njegovu cjelokupnu ličnost.

Od nastavnog procesa se očekuje da od učenika stvori sposobnog, samostalnog i aktivnog čovjeka koji će moći stečena znanja praktično primjeniti u različitim situacijama. Kada učenik saznaje uz vlastito otkriće njegova znanja su kvalitetnija i trajnija. Kroz postavljanje problemskih situacija budi se radoznalost i želja učenika da riješi problem. Problemska nastava nudi rješenje da se mehaničko učenje i verbalna reprodukcija zamjeni razvijanjem intelektualnih sposobnosti učenika. Time se spoljašnja motivacija zamjenjuje unutrašnjom. Upotrebnost vrijednost ovako stečenog znanja je veća jer se na taj način učenik ne osposobljava da rješava samo školske probleme, već i druge situacije koje ga okružuju.

Ključne riječi: nastava, problemska nastava, učenje putem otkrića.

1. Teorijski pristup problemu

1.1. Definisane pojmove

Pod pojmom **učenje**, prema *Leksikonu pedagoško-psiholoških pojmova*, podrazumjeva se „psihički proces koji se definiše na razne načine. U osnovi to je proces trajnog mijenjanja ponašanja i razvijanja svih psihofizičkih potencijala

¹ Sabina Čivović, profesor razredne nastave u Osnovnoj školi „Polica” – Berane

² Tanja Radunović, profesor crnogorskog – srpskog, bosanskog, hrvatskog jezika i književnosti u Osnovnoj školi „Donja Ržanica” – Berane

ličnosti pod uticajem prirodnih i socijalnih faktora kao i same ličnosti. Psiholozi, kao i pedagozi, iz svog ugla posmatraju ovaj proces, gdje prvi naglašavaju 'proces', a drugi 'rezultat učenja'. Za pedagoge učenje je usvajanje znanja, te razvijanje vještina i navika ili ovladavanje dostignućima prethodnih generacija.³

Prema M. Vilotijeviću „**nastava** je vaspitno-obrazovni proces zasnovan na društveno određenim ciljevima i zadacima koji se ostvaruju na didaktički oblikovanim sadržajima, kroz raznovrsne oblike i pomoću različitih sredstava. To je planski organizovan vaspitno-obrazovni proces kojim rukovodi nastavnik čiji je zadatak da pomaže učenicima (polaznicima) da stiču znanja, veštine i navike i da se razvijaju kao ličnost.“⁴

Problemska nastava je takav oblik rada koji omogućava učeniku da dolazi do saznanja koristeći svoje intelektualne sposobnosti u rješavanju problemskih zadataka. Ona od nastavnog procesa očekuje da od učenika stvori sposobnog, samostalnog i aktivnog čovjeka koji misli, provjerava činjenice, sumnja, traži rješenja, postavlja pitanja, izvodi zaključke, praktično koristi svoja znanja, a ujedno i od nastavnika i učenika zahtijeva veliku misaonu aktivnost. O problemskoj nastavi je mnogo toga pisano, jer ona doprinosi razvijanju stvaralačkog mišljenja učenika, a prednosti su eksperimentalno potvrđivane.

„Ovo je tipičan oblik nastave/učenja u kome ono što se uči nije dato u finalnom obliku u kojem treba da bude usvojeno (kao što je slučaj kod svih metoda učenja koje nazivamo receptivnim učenjem). U ovoj nastavi počinje se od problemske situacije (na primer, od učeničkog pitanja „Ko je u istoriji bio prije, Rimljani ili Indijanci?“) za koju ne postoji direktan odgovor u prethodno učenom gradivu i učenici samostalno (individualno, u parovima ili grupama) traže rešenje.“⁵

Američki psiholog Robert Ganje smatra da su „problemi vrhunski tip učenja u hijerarhiji koja se kreće od najjednostavnijeg uslovljavanja, preko učenja pojmova i načela do samog rešavanja problema“, što ukazuje na kontinuirano učenje.⁶ Nastava organizovana na ovaj način podstiče misaonu aktivnost učenika. Problemska nastava može biti postavljena u vidu prostijih matematičkih zadataka, prepoznavanju gramatičkih grešaka na tekstu i sl. pa do složenijih zadataka kad je nužno da se povezuju znanja učena iz više nastavnih predmeta.

1.2. Pojam problema i problemske situacije

Kada se govori o problemskoj nastavi srijeću se dva ključna termina **problem** i **problemska situacija**. Pomenuti termini su usko povezani i nikada

³ Damjanović, R. (2006): *Leksikon*, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Podgorica, str. 323.

⁴ Vilotijević, M. (1999): *Didaktika*, "Naučna knjiga", Beograd, str. 83.

⁵ Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2001): *Aktivno učenje*, "Institut za psihologiju", Beograd, str. 31.

⁶ Vilotijević, M. (1999): *Didaktika*, "Naučna knjiga", Beograd, str. 240.

se ne može javiti problem a da se ne izazove adekvatna problemska situacija. U nastavi nastavnik postavlja problem čijim rješavanjem učenici ostvaruju cilj (cilj je razvoj stvaralačkog mišljenja). *Problem* je uži pojam od pojma zadatak. Pojam problem obuhvata zadatke koji mogu da pokrenu misaonu aktivnost učenika. Problem je zadatak koji u sebi sadrži nepoznato, mogućnost više rješenja, nesklad između poznatog i nepoznatog. *Problemska situacija* je zapravo duhovna neravnoteža koje je subjekat sasvim svjestan. Njeno prevazilaženje nalaže izuzetno traganje za novim informacijama, drugačiju njihovu kombinaciju, puteve primjene te procese izvođenja činjenica i generalizacija (Mijanović, N., časopis *Vaspitanje i obrazovanje*).

Problemska nastava razvija mišljenje kod učenika.

„Mišljenje nastaje uvek kada se pojavi problem, tj. uvek kada čovek u svome radu naiđe na nešto nepoznato, nerazumljivo, itd. Proces mišljenja počinje analizom problema ili problemske situacije i na osnovu nje se formuliše zadatak. Tokom rešavanja zadatka čovek otkriva nove, njemu nepoznate veze i odnose.“⁷ Problem i mišljenje nijesu uvijek prisutni zajedno. Gdje nastane problem javlja se mišljenje, ali mišljenje je prisutno i bez problema.

1.3. Mogućnosti primjene problemske nastave

Već je prethodno pomenuto da problemska nastava u velikoj mjeri otklanja nedostatke klasične nastave. Džon Djuji prvi uvodi projekt metodu početkom 20. vijeka. U početku je bilo bitno da za svaki projekt učenik bude zainteresovan i da rješenja i zaključci budu praktično primjenjivi. Kasnije iz projekt-metode nastaje problem-metoda.

Mnogi autori su dovodili u pitanje mogućnost primjene problemske nastave u nižim razredima osnovne škole. Ta teza je dovedena u pitanje poslije dugih istraživanja Pijažea i Inheldera. Oni su istakli mogućnost primjene problemske nastave na svim uzrastima uz nužno poznavanje njihovih razvojnih karaktera, načina mišljenja i potrebu pronalaženja adekvatnih pristupa u fazi organizacije problemske nastave i učenja.

Ono što je potrebno istaći jeste da problemska nastava nije jednako pogodna za sve predmete kao što je za matematiku i prirodne nauke. Kod problemskih zadataka je bitno da se njihova težina postepeno povećava, kao i da se problemi uopšte unose postepeno u nastavu. Neophodno je naglasiti i to da svaka tema nije pogodna za problemsku nastavu.

Ova nastava izaziva promjenu položaja učenika. Učenik je sve više samostalan, sam dolazi do rješenja postavljenog problema, stiče znanja koja će kasnije imati praktičnu primjenu u različitim životnim okolnostima. U praksi nije mnogo zastupljena iz više razloga: nedostatak adekvatnih udžbenika i

⁷ Danilović, M. (1998): *Tehnologija učenja i nastave*, "Tehnički fakultet Mihajlo Pupin", Zrnanjaniin.

priručnika, didaktičkih sredstava i metodičke osposobljenosti nastavnika. Problemska nastava ima i svojih nedostataka. Ona nije povoljna za sve predmete, najpogodnija je za primjenu u prirodno-matematičkim predmetima. Po M. Vilotijeviću problemsku nastavu treba uvoditi postepeno u vaspitno-obrzojni proces, uz stalno uvećanje složenosti izabranih pitanja i zadataka. Problemsko sticanje znanja valja unaprijed planirati, pripremati i kombinovati sa drugim oblicima organizacije nastave.⁸

Krajnji cilj problemske nastave jeste osposobljavanje učenika da putem aktivnog mišljenja stiče znanja, s pretenzijom da se taj rad postepeno transformiše u permanentno samoobrazovanje, neophodno pojedincu za uspješno snalaženje u sve složenijim radnim i životnim situacijama.

1.4. Faze i efekti u problemskoj nastavi

Nastavni čas problemske nastave nije nimalo jednostavno organizovati, naročito kad se radi o učenicima mlađih razreda osnovne škole, koji su manjeg predznanja i iskustva. Neophodno je najprije zadati problem, pri čemu će nastavnik postaviti adekvatno pitanje. To postavljeno pitanje mora biti takvo da učenika podstakne na razmišljanje. Tako počinje misaoni proces kod učenika. Veoma je bitno da se ne desi da usljed neiskustva nastavnik ne preduhitri učenika i požuri da da odgovor. Time bi spriječio proces mišljenja đaka.

Rješavanje problemskog zadatka se sastoji iz pet uslovno podjeljenih, ali u suštini međusobno povezanih, isprepljetanih i interaktivno povezanih faza.

Prva faza – zahtijeva od učenika identifikovanje i shvatanje suštine problema. Samo ako učenik razumije problem kod njega će doći do emocionalnog stanja takvog da želi da riješi taj problem. Nailazi na neku nelagodnost koja mobilizuje njegov misaoni proces.

Druga faza – problem se bliže određuje kako bi se lakše riješio. Ukoliko se radi o složenijem problemu on se raščlanjuje na jednostavne i parcijalne problemske zadatke.

Treća faza – u ovoj fazi se postavljaju hipoteze. One predstavljaju moguća rješenja. Veoma je važno da ih učenik sam postavi, a ne da ga na to navede nastavnik sugestivnim pitanjima. U trećoj fazi se biraju metode kojima će se najuspješnije riješiti dati problem.

Četvrta faza – ovu fazu karakteriše kreativnost, ispravnost reakcije, kretanje učenika određenim procesom kako bi što uspješnije došli do rješenja postavljenog problema.

Peta faza – u ovoj fazi se provjeravaju hipoteze, obrazlažu se ukoliko su dobro postavljene i potvrđuju se, nastavnik komentariše uspješnost svakog pojedinca ukoliko su došli do traženog rješenja. Međutim, može se desiti da

⁸ Mijanović, N. (2001): „Problemsko učenje kao faktor osavremenjavanja nastave“, (u časopisu: *Vaspitanje i obrazovanje*, br.3, Podgorica, str.96.)

hipoteze nisu dobro postavljene, da se nije došlo do traženog rješenja što podrazumjeva vrćanje na početak procedure.⁹

Ove faze se ne bi mogle shvatiti kao recept koji bi se mogao primjeniti kod bilo kog časa koji se želi organizovati na problemski način. Uvijek treba uzeti u obzir činioce koji utiču na problemsku nastavu i mogu izazvati to da njen tok ne izgleda uvijek isto. Ti činiooci bi mogli biti: iskustvo učenika u rješavanju problema, predznanje učenika, priroda predmeta, i sl. Nastavnik na osnovu svog iskustva treba da odredi artikulaciju časa. Navedene faze je neophodno poznavati, ali njihova organizacija zavisi od spleta okolnosti, od zadatog problema, kao i od gore navedenih činilaca. Navedene faze je potrebno uvažavati koliko god je to moguće. Često se dešava da se u pronalaženju rješenja problema vraća na početak, na sredinu, da se vrti u krug dok se ne dođe do konačnog cilja.

Problemska nastava stimuliše učenika na razvijanje složenih misaonih funkcija. Ova nastava ne podrazumjeva samo postizanje obrazovnih (sazajnih) efekata već i vaspitnih (afektivnih), oni tako čine jednu integralnu cjelinu. U daljem tekstu ćemo navesti karakteristične grupe efekata i šta u kojoj grupi ističemo.

1. U grupi obrazovnih efekata ističemo:

- povećanje obima znanja,
- trajnost stečenog znanja,
- primjenjivost stečenih znanja,
- pospješivanje učenja pomoću transfera,
- znatno umanjeње greške u mišljenju,
- efikasnije shvatanje suštine sadržaja i zakonitosti koje iz njih proističu,
- veća osposobljenost za samostalni rad i učenje,
- razvoj kritičkog mišljenja,
- razvoj stvaralačkog mišljenja i djelanja,
- razvoj sposobnosti za pronalaženje alternativnih rješenja za konkretan problem,
- razvoj sposobnosti za naučno-istraživački rad,
- mogućnost samostalne interpretacije književnih i drugih tekstova.

2. U grupi emocionalnih (motivaciono-afektivnih) efekata ističemo:

- sklonost da se savlađuju programski sadržaji na problemski način, čime se povećava vaspitno-obrazovna efikasnost,
- posebna zainteresovanost i motivisanost učenika, svojstvena organizaciji sticanja znanja i učenja putem rješavanja problema,
- istrajnost u pronalaženju racionalnih puteva za rješavanje problemskih zadataka,
- strajnost i sposobnost za postavljanje valjanih hipoteza na racionalnoj osnovi.

⁹ Vidi: Mijanović, N. (2001): „Problemsko učenje kao faktor osavremenjavanja nastave“, (u časopisu *Vaspitanje i obrazovanje*, br.3, Podgorica, str. 93.)

3. U grupi vaspitnih efekata ističemo:

- pozitivnu usmjerenost ka cilju – rješenju problema,
- zadovoljstvo i opuštenost zbog adekvatno pronađenog rješenja,
- kolektivni duh i želja da svaki član postigne optimalni uspjeh,
- spremnost na saradnju sa drugima,
- razvoj osjećaja i odgovornosti za naučni pristup problemu,
- odgovornost i osjećaj divljenja prema stvaralačkom i naučno-istraživačkom radu.¹⁰

1.5. Dosadašnja istraživanja

Tragajući za dosadašnjim rezultatima na ovu temu dostupna su nam bila istraživanja o primjeni problemske nastave književnosti u teoriji i praksi.

Istraživanja koja su vršena u ovoj oblasti, kao i rezultati našeg ispitivanja, upućuju na konstataciju da problemska nastava u poređenju sa klasičnom (tradicionalnom) nastavom ima niz preimućstava koja se posebno ogledaju u sljedećim odrednicama:

- u procesu učenja učenik je u direktnom odnosu sa sadržajima, izvorima znanja, a sa nastavnikom dijelom u direktnom odnosu;
- uz adekvatne nastavnikove instrukcije, učenik se upućuje na samostalno istraživanje i traganje za rješenjem problema, vođen pretežno, svojim sposobnostima i motivisanošću;
- učenje rješavanjem problema ima karakteristike aktivnog i stvaralačkog, učenja a ne receptivnog (usvajanja gotovih znanja u datom obliku);
- učenik ima položaj subjekta, nasuprot pretežnom položaju objekta u tradicionalnoj nastavi;
- više su zastupljeni interaktivni i kooperativni oblici rada i deletnosti učenika na času itd.¹¹

Imajući u vidu navedene rezultate istraživanja o problemskoj nastavi književnosti, sljedstveno tome možemo prokomentarisati da bi problemska nastava na časovima matematike imala iste efekte. Takođe bi učenici bili u direktnom odnosu sa nastavnim sadržajima, a djelimično sa nastavnikom; nastava bi imala manje receptivni, a više stvaralački karakter; učenik bi samostalno tragao za problemom; imao bi položaj subjekta; itd.

¹⁰ Mijanović, N. (2001): „Problemsko učenje kao faktor osavremenjavanja nastave“, (u časopisu Vaspitanje i obrazovanje.br.3, Podgorica str. 95. - preuzeto od: R.Ničković, 1984, str.93-94).

¹¹ Gajić, O. (2004): „Problemska nastava književnosti u teoriji i praks“i (rezultati eksperimentalnih istraživanja), ”Filozofski fakultet”, Novi Sad, str.326.

2. METODIČKI PRISTUP PRIMJENE PROBLEMSKE NASTAVE

2.1. Problemski zadaci u nastavi

Ono što karakteriše tradicionalnu nastavu jeste dominacija nastavnikove aktivnosti, dok se učenikova aktivnost zanemaruje. Sve više se želi to prevazići i unaprijediti učenikova „unutrašnja“ aktivnost. Razvijanje sazajne i misaone sposobnosti učenika se ostvaruje u savremenoj nastavi, u kojoj dominiraju problemske situacije.

U najopštijem smislu riječ zadatak možemo shvatiti kao zahtjev upućen nekom subjektu da uradi neku radnju. U nastavi, pod ovim pojmom podrazumjevamo djelatnost ispunjavanja određenih zahtjeva koje nastavnik upućuje učenicima, mada, zahtjeve mogu upućivati učenici jedni drugima, a i sami sebi.

Bradis je zadatke podijelio na tri metodološka tipa:

- a) *Primjere za ilustraciju*
- b) *Zadatke za uvježbavanje gradiva*
- c) *Zadatke problemskog tipa*

Primjerima za ilustraciju se na konkretan način, zadatakom, objašnjavaju primjene nekog stava. Javljaju se nakon objašnjenja neke teoreme ili u okviru iste.

Zadaci za uvježbavanje gradiva se daju neposredno poslije same obrade istog. Njihova uloga je da se stečena znanja probude i utvrede, usavrši se tehnika rada itd.

Zadaci problemskog tipa pored produbljiivanja stečenog znanja, imaju za cilj da razvijaju kreativnost učenika, njihovu snalažljivost, inventivnost i originalnost.

2.2. ETAPE U RJEŠAVANJU PROBLEMA U OSNOVNOJ ŠKOLI

Čas može imati sljedeće etape:

Stvaranje problemske situacije

U uvodnom dijelu časa nastavnik postavlja problemski zadatak koji će imati ulogu da aktivira pažnju i misaonu aktivnost učenika. Stvorioće nelagodnost kod učenika, koja će ih tjerati da se maksimalno angažuju kako bi riješili problem. Nastavnik ukazuje na pravac rješavanja problema i time motiviše učenika.

Rješavanje problema

Glavni dio časa bi mogao proteći u rješavanju zadatog problema. Koristeći ranije stečena znanja i znanja i uputstva koja su dobili u prethodnoj fazi časa učenici traže rješenje. U slučaju poteškoća obraćaju se nastavniku za pomoć.

Vježbanje i utvrđivanje

U završnom dijelu časa učenicima se daju problem zadaci sa novom komponentom i traži se da ga on riješi.

Domaći zadatak

Treba ih dati učenicima kako bi se omogućilo da učvrste svoja znanja.

3. PRIMJENA PROBLEMSKE NASTAVE

3.1. OBRADA NASTAVNE JEDINICE RJEŠAVANJEM PROBLEMA

Nastavni predmet: Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost

Nastavna jedinica: Kompozicija teksta (uvod, razrada, zaključak)

Tip časa: Obrada

Razred: Šesti

Cilj časa: Uočavaju i razumiju kompoziciju teksta, odnosno njegove djelove i imenuju ih odgovarajućim izrazima; razvijaju sposobnost samostalnog stvaranja teksta u skladu s navedenim cjelinama: uvod, razrada i zaključak.

Operativni zadaci: Osposobljavanje učenika za stvaralački rad u jezičkom izražavanju; razvijanje kulture usmenog i pismenog izražavanja; razvoj sposobnosti za samostalan i uspješan rad posredstvom knjige i drugog štampanog materijala.

Vaspitni zadaci: Izgrađivanje kulture komuniciranja u svakodnevnom životu; vaspitavanje

učenika da se radom, učenjem i upornošću postiže uspjeh; isticanje osjećanja radosti i zadovoljstva.

Nastavni oblici: Frontalni, individualni i grupni oblik rada

Nastavne metode: Monološka, dijaloška, tekst metoda

Nastavna sredstva: Ilustracije, unaprijed pripremljen didaktički materijal

Metodička uputstva

Nastavnik čita neumjetnički tekst o nekom gradu.

Nakon pročitanoog teksta učenicima postavlja pitanja.

Naglašava da se pitanja odnose na uvodni dio, potom na razradu i na kraju na zaključak.

Nakon tačnih odgovora nastavnik postavlja problemsko pitanje.

Problem

Koje podatke treba uvrstiti u uvodni dio, a koje u razradu i zaključak?

Pretpostavka

Odgovor učenika: Vjerovatno da u uvodnom dijelu treba čitaoca uvesti u tekst, u razradu se unose svi važni podaci o nekom gradu, a u zaključku izvodimo svoje zapažanje na zadatu temu.

Put rješavanja problema

Rad učenika u grupama – Učenike podijeliti u nekoliko primarnih grupa (zavisno od broja učenika u odjeljenju). Svakom učeniku odrediti broj od jedan do tri. Od primarnih grupa obrazovati tri sekundarne, po principu: prva grupa – sve jedinice, druga grupa – sve dvojke...

Instrukcije učenicima za rad

Pažljivo pročitajte tekst. Izdvojte bitne podatke i potrudite se da ih upamtite.

U primarnoj grupi svaki učenik će ispričati ono što je upamtio.

U koji dio teksta treba smjestiti upamćene podatke?

Rješavanje samog problema

Pošto su se vratili u primarne grupe, svaki učenik prepričava svoj tekst. Zajedno, na većem papiru, zapisuju tekst, vodeći računa o tome koje podatke treba upisati kao uvod, koje kao razradu, a koji dio će biti zaključak.

Samostalni zaključci učenika

Učenici treba da odgovore na pitanja:

1. Šta je uvod?
2. Šta je razrada?
3. Šta je zaključak?

Završni dio časa

Vođe grupa predstavljaju izvještaje zajedničkog rada. Izvještavanjem i analizom rezultata radova treba doći do tačnog rješenja postavljenog problema.

ZAKLJUČAK

Kao što je već navedeno u teorijskom dijelu, problemska nastava veoma povoljno utiče na aktivnost učenika u nastavi, na kvalitet njihovog znanja, na sticanje sposobnosti da ono što nauče mogu primjeniti u različitim životnim situacijama. Primjena problemskih zadataka pozitivno utiče na učenika, pa bi stoga na svakom času bilo poželjno unijeti bar zrnce problema.

Za razvoj učeničkih sposobnosti rješavanja problemskih zadataka potrebno je: probuditi određeno interesovanje, obezbijediti potrebno vrijeme, razviti odgovarajuće misaone operacije (karakteristicne za određene faze rješavanja zadataka). Ujedno, učenici treba da ovladaju opštim pristupom u rješavanju zadataka, umjesto upoznavanja specijalnih činjenica i slično. Kod izbora problemskih zadataka treba imati u vidu da svaki zadatak mora da ima određeni cilj, tj. treba da bude karika u dobro osmišljenom sistemu zadataka za određenu nastavnu jedinicu i temu. Funkcije problemskih zadataka u nastavi treba da shvate i učenici. Svaki zadatak koji im se daje treba nečemu da ih nauči.

Ovim radom smo istakli karakteristike i značaj problemske nastave. Zadaci koji se djeci daju za uvježbavanje, a ne sadrže u sebi bar malo problema, djecu ne aktiviraju misaono. Pri izradi takvih zadataka djeca brzo gube interesovanje. Tradicionalna nastava je učenicima u najvećoj mjeri nudila enciklopedijska znanja. Međutim, vaspitno-obrazovni proces se neprestano inovira, a to je doprinijelo da se sve više vodi računa o tome da učenik što više bude subjekat u nastavnom procesu. Takav položaj učenika, u kome će on sticati kvalitetna znanja i biti misaono angažovan, može se postići primjenom problemske nastave.

Literatura:

- Bandur, V. & Potkonjak, N. (1999): *Metodologija pedagogije*, Savez pedagoških društava Jugoslavije, Beograd.
- Bašić, M. & Radonjić, S. (1992): *Metodika biologije*, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Podgorica.
- Vilotijević, M., (1999): *Didaktika*, Naučna knjiga, Beograd.
- Damjanović, R., (2005): *Leksikon pedagoško - psiholoških pojmova*, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Podgorica.
- Danilović, M., (1998): *Tehnologija učenja i nastave*, Tehnički fakultet Mihajlo Pupin, Zrenjanin.
- Ivić, I. & Pešikan, A. & Antić, S. (2001): *Aktivno učenje*, "Institut za psihologiju, Beograd.
- Kundačina, M. & Bandur, V. (2007): *Metodološki praktikum*, Beograd.
- Mijanović, N. (2001): „Problemsko učenje kao faktor osavremenjavanja nastave”, (u časopisu: *Vaspitanje i obrazovanje*, br.3, Podgorica).
- Gajić, O. (2004): *Problemska nastava književnosti u teoriji i praksi (rezultati eksperimentalnih istraživanja)*, Filozofski fakultet, Novi sad.

PROBLEM-SOLVING TEACHING A FORM OF ACTIVE LEARNING

Abstract:

Traditional teaching is based on J.A.Komenski's concept who set the grade-subject-lesson system. The same system is used today along with certain improvements. Teaching in the beginning is predominantly of lecturing type, students acquire knowledge by listening and verbal reproduction. Motivation in traditional teaching is external (mark, praise, reward or punishment). Such teaching was focused on cognitive development of student and not to the students person as a whole.

Expectations from teaching were to shape the student able to become independent and active man who is able to turn acquired knowledge into practice and apply it in different real life situation. Should student be in a position to acquire knowledge through personal discovery his knowledge would be of better quality and longlasting. Setting problem solving situations foster curiosity of students and motivate them to solve the problem. Problem-solving teaching offers a clue to replace mechanical learning and verbal reproduction with the development of intellectual abilities of students. This way external motivation is replaced by internal. Practical use of knowledge acquired in this manner is greater because the students are not trained to solve only school problems but also other situation in the surrounding world.

Keywords: taching, problem-solving teaching, discovery learning.

ПРИКАЗИ



Doc. dr Sofija KALEZIĆ-ĐURICKOVIĆ

POETIKA POSTMODERNE U ROMANU *UVOD U DRUGI ŽIVOT* MIRKA KOVAČA

(Svetlana Čabarkapa: *Poetička načela romana*
„*Uvod u drugi život*“ Mirka Kovača, Zavod za udžbenike
i nastavna sredstva, Podgorica, 2016.)

Mirko Kovač (Petrovići, Nikšić 1938 - Rovinj, 2013) jedan od najčitanijih domaćih autora, umjetnik je koji se podjednako uspješno ostvarivao u deskripcijama crnogorskog, hrvatskog i srpskog kulturološkog miljea, što njegovoj prozi pruža vanregionalne i univerzalne odlike. Utemeljeni na svim pouzdanim osobenostima narativnog manira obojenog modernim stvaralačkim postupkom, sa mnoštvom inovantnih oblikovnih tehnika i nerijetko naturalistički odslikanih fragmenata, njegovi prvi romani *Gubiliste* (1962), *Moja sestra Elida* (1965) i *Životopis Maline Trifković* (1971), kao i zbirka novela *Rane Luke Meštovića* (1971) najavljuju neobično ime na literarnoj sceni nekadašnjih jugoslovenskih prostora. Preko ostvarenja iz središnje stvaralačke faze sedamdesetih i osamdesetih godina - *Ruganje sa dušom* (1976), *Vrata od utrobe* (1978), *Uvod u drugi život* (1983), *Nebeski zaručnici* (1987), do onih koji karakterišu završnu fazu, krajem XX i početkom XXI vijeka - romani *Kristalne rešetke* (1995), *Na odru* (1996) i *Grad u zrcalu* (2008), te zbirka pripovjedaka *Ruže za Nives Koen* (2005), Kovač se ostvario po obimu i kvalitetu u imponantnom stvaralačkom luku.

Nije jednostavno pobrojati književna priznanja kojima je ovaj pisac nagrađivan, od onih koja nose imena poznatih stvaralaca kakvi su Ivo Andrić (za dopunjeno izdanje pripovjedne zbirke *Slike iz porodičnog albuma Meštovića*), Meša Selimović (za *Grad u zrcalu*) ili Njegoš (*Ruže za Nives Koen*), do Ninove nagrade za roman *Vrata od utrobe* ili istog lista za najbolju knjigu

eseja pod nazivom *Evropska trulež* (1986). Osim spomenutog ostvarenja, koje je publikovao u dopunjenoj verziji - *Evropska trulež i drugi eseji* (1994), nije zanemarljiv ni esejističko-publicistički angažman ovog stvaraoca, u koji spadaju *Bodež u srcu* (1995), knjiga prepiski sa piscem Filipom Davidom - *Knjiga pisama, 1992-1995*. (1995) i ostvarenje *Pisanje ili nostalgija* (2009). Takođe, Mirko Kovač je autor scenarija za filmove *Mali vojnici*, *Lisice*, *Muke po Mati*, *Okupacija u dvadeset i šest slika*, *Pad Italije*, *Usijanje*, *Večernja zvona*, *Tetoviranje*, *Uvod u drugi život*, *Trinaesti juli* (koscenarista) i više TV i radio-drama. U Podgorici mu je publikovana drama *Lažni car* (2005) i *Danilo* - istorijski prikaz u dva čina i petnaest slika (2007), a knjige su mu prevedene na sve značajnije svjetske jezike, kao i na švedski, holandski, mađarski i poljski. Izbor proza *Najlepše pripovetke Mirka Kovača* objavljen je u Beogradu 2001. godine. U Sarajevu su mu publikovana *Izabrana djela* u šest tomova (1990).

Riječ je o piscu koji je u književnost ušao da bi iz nje iznio na svijetlo ono što predstavlja uznemiravajući znak egzistencije - da bi, kako on autopoeitički kaže, "sve pokvario svojim knjigama: uredni život, nedjeljne blagdane, putovanje u zavičaj, ugled među rodbinom, porodično zadovoljstvo, prijateljstvo, ljubav, sreću u jednostavnosti, mirnu savjest, konačno - i vlastitu smrt".

Rad Svetlane Čabarkape *Poetička načela romana* - „*Uvod u drugi život*“ *Mirka Kovača* kao prva veća studija o Kovačevom stvaralaštvu predstavlja veoma značajan prilog još uvijek nevelikom korpusu kritičko-analitičke literature posvećene stvaralaštvu ovog intrigantnog književnika. Studija je objavljena u izdanju Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva Podgorica u ediciji „Puls“ u kojoj se publikuju naučna ostvarenja u oblasti montenegristike.

Autorka studije na početku ističe da cjelokupno djelo Mirka Kovača nije lako pažljivije odrediti na predmetno-motivskom ili žanrovsko-strukturnom planu; heterogeno i polivalentno ono se opire krutim literarno-teorijskim ili hermeneutičkim klasifikacijama i selekcionisanjima, često stojeći na sadržajno-oblikovnoj dvomeđi ili tromeđi. Kovačev prvi roman *Gubilište*, primjera radi, predstavlja mističnu epopeju moralno izopačenih figura, u okviru koje se u fokusu spisateljske pažnje nalazi relacija otac - sin. U književnoj kritici ovo ostvarenje dočekano je polarizovano - visoke ocjene odnosile se na moderizam stvaralačkog postupka i vještinu prenošenja spisateljskog iskustva u pripovjedačev diskurs, a zamjerke na njegov predmetni plan u okviru kojeg je socijalistička stvarnost odslikana suviše ogoljeno i jednostrano. Kovačeva izvornost leži i u preuzimanju biblijske misaone sheme, koja se umjetnički snažno preoblikovala u religijskom iskustvu i nihilizmu Dostojevskog.

U početnom segmentu rada *Poetička načela romana* - „*Uvod u drugi život*“ *Mirka Kovača* (*Uvod i O Mirku Kovaču*), autorka pravi kritičko-teorijski osvrt na najvažnija ostvarenja ovog velikog crnogorskog, srpskog, hrvatskog i bosansko-hercegovačkog pisca. Kao u svojevrsan problemski nukleus, Kovač uranja u prostore svog užeg i šireg zavičaja, iz romana u roman bogateći i

usložnjavajući njegovu fenomenologiju. Krajnje slikovit, zgusnut i snažan pripovjedački govor jedna je od krucijalnih osobina Kovača kao pisca, čije učestale tematske krugove predstavljaju porodični udesi izazvani društvenim, političkim i ekonomskim previranjima. Slijedeći najkvalitetnije literarne obrasce u okvirima svjetske i domaće književnosti, djelo ovog književnika okrenuto je putovanju kroz sjećanje, označenom modernim narativnim tehnikama. Ispričovijedano čistim jezičkim idiomom plemenitog i izgrađenog izraza, djelo Mirka Kovača nosi originalan pečat autorske prepoznatljivosti i umjetničke ljepote.

Naredna poglavlja rada nose nazive: Žanrovsko-kompozicioni okvir djela, Autopoetički stavovi (*Laboratorija pisca*), Tačka gledišta u strukturi djela, Organizacija naracije, pripovijedanje i pripovjedač, Hronotopska čvorišta, Likovi romana i „Nevjerovatne slike“, što dovoljno govori o dosljednoj analitičkoj liniji i pouzdanoj kompoziciji studije o kojoj je riječ. U Kovačevim romanima autor i recipijent nalaze se u stvaralačkom sukobu, koji podrazumijeva priroda spisateljskog poziva. Kovač pripada piscima koji se mogu nazvati bodlerovskim prirodama jer posjeduju razvijenu svijest o vlastitim kreativnim traganjima. Okviri literarnih uticaja na njegovo djelo kreću se u širokom luku od *Biblije* do latinsko-američkih i savremenih evropskih književnika. Zato i kritičar i čitalac moraju biti oprezni pri susretu sa ostvarenjima ovog literate jer je u njima mnogo privida i svjesno postavljenih zamki, koje izlaze iz piščevog bogatog umjetničkog repertoara. Prožete s puno humora, ironije i lucidnih zaključaka, ova ostvarenja ujedno predstavljaju i esencijalni izbor piščevih razmišljanja o književnosti.

Šesti po redu Kovačev roman *Uvod u drugi život*, vrsne retorike naslova, čini hibridnu formu graničnog žanra u okviru kojeg se spajaju literatura i život, dokumentarnost i poetičnost. U odnosu na materijal iz kojeg je oblikovao dati roman, autor kaže: “Ponekad su to bile pripreme za nešto što će tek doći, istrgnute ili nakon čitanja ili duge šetnje, na izgled odbačene rečenice, odblesci nekog nejasnog stanja, posprdni i rugajući pasusi, erotične dosetke, neka lična čudesa - sve u svemu, to je narastalo u knjigu, onu vrstu knjige koja pomaže u razaranju predstave o *anđeoskom liku tvorca*, a istovremeno održava čaroliju igre i zabave i daje snimku duševnih stanja, neki biografski privid ili fantastičnu ispoved”.

Autorov biografizam čini književnu funkciju datog teksta, što podrazumijeva njegovu dokumentarnu podlogu. Na međi autentičnosti i biografskog privida, života i književne stvarnosti, odvija se motivika ovog romana. Roman je osmišljen u formi mozaičke narativne tehnike, dok je slika porodičnog raspada simbolično realizovana putem razbijenog ogledala. Pisac priču gradi putem rekonstrukcije, odnosno spajanja razbijenih djelića, čiji segmenti otkrivaju duševna stanja junaka. Ova knjiga mozaičke strukture nastala je iz, kako pisac kaže, “papirića književnog iverja”. Kovačeve “papiriće” moguće je razvrstati

na različite tipove štiva, od poetskih tekstova u stihu, dnevnčkih bilješki i esejističkih zapisa do kratkih priča i novela sa tendencijom ulančavanja u skice za roman.

Završna poglavlja studije *Poetička načela romana* “Uvod u drugi život *Mirka Kovača* Svetlana Čabarkapa posvećuje analizi metoda opisivanja i jeziku romana. Konstituisanje narativnog postupka kao “priče o priči”, dio je pripovjedačkog postupka koji su moderni i postmoderni prozaisti rado koristili, počev od Borislava Pekića i Miodraga Bulatovića do Svetislava Basare, Milorada Pavića i drugih. Jezik kao prilagodljivu kategoriju Kovač koristi u brojnim segmentima svojih romana, pa autorka naglašava kako u ovom romanu u velikom broju primjera nailazimo na preplitanje ijekavice i ekavice, ekavice pune kroatizama, kao i ijekavice sa tipičnim vrstama crnogorskih govora, koje u prvom redu odlikuju arhaizmi i turcizmi (*naod, brav, mješina, taraca, džezva, bajun, bronzin, kamara, pljat, čaktar, davijati, tanjevina, jazuk*).

Autorka ističe: “Mirko Kovač elegantno i nesmetano se kreće kroz ekspresivne i stilske nijanse i osobenosti crnogorskog, srpskog i hrvatskog jezika, razumijevajući jezik kao jedno, opšte, zajedničko biće, kojem različitosti gode i doprinose njegovoj punoći i bogatstvu. Kao materija od koje se tvori književno djelo, jezička je esencija kovačevog stvaranja fluidna, nepredvidiva, specifična. Za svoj jezički izraz, koji ima više lica, pisac kaže: *Nemam dojam da sam u jeziku nešto mijenjao. Jezik je mene mijenjao.*”

S. Čabarkapa s pravom primjećuje da jezik i pripovjedački postupak za Kovača predstavljaju fleksibilnu i prilagodljivu kategoriju, koju pisac varira kroz mnoštvo romaneskkih formi, postupaka i prizora, što njegovo djelo čini originalnim kolažom i nesvakidašnjom stilsko-jezičkom bravurom. Ovaj umjetnik riječi bez ograničenja uspjele kombinuje raznovrsne varijetete nekadašnjih srpsko-hrvatskih govora, ispredajući nadahnutu i literarno prijemčivu priču, dominantno obojenu pečatom vlastitog autorskog personaliteta.

“U postmoderističkom maniru, pisac mimetički prilazi stvarnosti zahvatajući je u cjelosti u ukupnom doživljaju djela, a fragmentarno je slažući u mozaički koncept neobične strukturne organizacije romana. Preuzimajući tradicionalne žanrovske obrasce i forme, on ih dekonstruiše stvarajući roman specifične “rastresene” načinjen od dnevnčkih zapisa, koji se kontinuirano dopunjavaju ili presijecaju kraćim i dužim pripovjednim formama, crticama, esejima, dijaloškim iscječcima, stihovima, poemama”, u zaključnom segmentu svoje knjige istakla je autorka.

Ovakvim neobičnom preplitanjem, može se reći da Kovač modeluje sopstveni iskaz, stvarajući jedan umjetnički jezik, na koji ne možemo naići u standardizovanim jezicima niti u narodnim govorima, a koji predstavlja magičnu smještu datih izražajnih polariteta. Ipak, može se primijetiti da je u njegovim govornim modelima, koji svakako iz ostvarenja u ostvarenje variraju, najveći broj kroatizama, tj. hrvatskih jezičkih crta i leksike tipa: *kruh, također, nitko*,

tajnik, šutnja, blagdan, ured, puhnuti, otopina, tekućina, dulje, gluh, gostiona, zajamčiti, zrak, krasan, plahta, vanjski i tako dalje. Autorka naglašava da se junaci u Kovačevoj prozi takođe služe varijetetima vlastitih govora obilježenih živopisnim jezičkim obilježjima kraja iz kojeg potiču, pa je očigledno autorovo inkliniranje ka što raskošnijim jezičkim mogućnostima štokavskog i kajkavskog dijaspistema, sa originalnim vokabularom datih idioma. Roman *Uvod u drugi život* “napisan je ekavskim narječjem, s jasnom osnovom ijekavskog crnogorsko-hercegovačkog modela i elementima hrvatskog jezičkog idioma”, kako ističe autorka studije.

“Već pri prvom čitanju, ali i pri egzaktnoj kvalitativnoj procjeni rada Svetlane Čabarkape jasno je da pred nama stoji značajan teorijski ogled koji će se dostojanstveno pridružiti spisku posebne literature crnogorske izvornosti. Rad će biti savršen uvod u drugi život, stvaralački i stvarni život Mirka Kovača koji će vječno teći, kako umjetnost i nalaže, *bez prevage kao dva paralelna sveta nezadrživo*”, u recenziji o ovom ostvarenju napisala je Jelena Gošović-Perović.

Studija Svetlane Čabarkape *Poetička načela romana “Uvod u drugi život” Mirka Kovača* promovisana je u Podgorici, na međunarodnom Sajmu knjiga i obrazovanja, prvog sajamskog dana, 9. maja 2016. godine. O knjizi su govorile urednica biblioteke “Puls” Nađa Durković, dr Tamara Piletić i Jelena Gošović-Perović, a autorka je istakla da bi voljela da njeno djelo nađe svoj put do čitalaca i do onih koji se bave literaturom, budući da „Mirko Kovač kao znamenita ličnost ne samo crnogorske književnosti, već hrvatske, srpske i bosansko-hercegovačke, pisac je čije djelo tek treba da bude istraženo u naučnom smislu, jer je za života bio podjednako hvaljen i osporavan”.

Kovačeva književna forma je revizirana po poglavljima, a nakon svakog poglavlja se navode citati iz njegovog djela kao moto. Ovakvim modelativnim sistemom i kompozicijom ostvarenja skladno se povezuju se teorijska znanja sa zapažanjima i isticanjima osnovnih vrijednosti ukupnog Kovačevog djela.

Mr Milica JELIĆ¹

RHETORICE DOCENS – Standardi za primenu monološke metode u nastavi

Autor: **Dr Vera Ž. Radović**, Zavod za udžbenike, Beograd, 2015.

U izdanju Zavoda za udžbenike, Beograd, 2015. godine je izašla publikacija dr Vere Ž. Radović *Rhetorice Docens*, podnaslova – *Standardi za primenu monološke metode u nastavi*. Recenzenti knjige su dr Nedeljko Trnavac, dr Veljko Bandur i dr Vojislav Jelić. Knjiga je rezultat dugogodišnjeg temeljnog proučavanja problematike monološke nastavne metode, uspješnosti i prevazilaženja problema i negativnih efekata u nastavi. Inspiraciju za rad na ovom problemu autorka je pronašla u stalno prisutnoj kritici ove metode u naučnoj i stručnoj literaturi, terminološkim nedoumicama na koje se nailazi, kao i evidentnoj dugogodišnjoj neadekvatnoj primjeni ove metode u nastavi. Rad zasniva i na nalazima brojnih pedagoških istraživanja koja dolaze do saznanja da je ova metoda i dalje najučestalija nastavna metoda. Vrijednost ove publikacije se ogleda upravo u pokušaju razrješavanja navedenih problema.

Na samom početku u uvodnom dijelu autorka je obrazložila aktuelnost ove tematike, predstavila glavne ideje i istakla da se u radu nije bavila stereotipnim pitanjima na koje je pedagoška nauka velikim dijelom već odgovorila. Svoja stanovišta je gradila na stavu da se monološka metoda posmatra kao jedna od strukturalnih komponenti u didaktičko-metodičkom ukrštanju s drugim elementima nastavnog procesa.

Prva tematska cjelina nosi naslov *Filozofski i retorički doprinos razvoju monološke nastavne metode*. Unutar ovog poglavlja se nalaze četiri teme. *Istorijskim pregledom razvoja govorništa i monološke metode u nastavi*, Radović predstavlja put nastanka i razvoja retoričke nauke od doba Stare Grčke – Sparte,

¹ Mr Milica Jelić, saradnica u nastavi na Filozofskom fakultetu u Nikšiću.

Atine, sofista, Sokrata, Platona, Aristotela, Rima - Kvintilijana i Cicerona, osvrćući se na Isusa Hrista kao jednog od najmoćnijih govornika svih vremena, do perioda humanizma i renesanse, Komenskog, Loka, Rusoa, Pestalocija, Herbarta, Disterverga, Keršenštajnera, Djuija i današnjih savremenih retoričara i govornika. Ističe da bez obzira na to što danas postoje brojni kursevi za brzo savladavanje govorničkih metoda, koje je započeo Dejl Karnegi u Njujorku 1912. godine, a koji su doživjeli široku ekspanziju u svijetu, ukoliko monološka nastavna metoda želi da prevaziđe svoje nedostatke mora da se zasniva na istorijskom razvoju i naučnoj utemeljenosti. Drugom temom *Opšte pretpostavke govorničke djelatnosti*, autorka teži da ukaže na saznanja brojnih teoretičara retorike o osobinama govornika, važnosti jasno utvrđenog cilja i sadržaja govora i karakteristikama slušalaca i grupa u okviru monološke nastavne metode. Temu zaključuje preporukama i uslovima za oblikovanje javnog govora. *Govorništvo u različitim sferama društvenog života* je tema koja se bavi analizom drugih oblika govorništva, političkog, duhovnog, vojnog, svečanog, pohvalnog, akademskog ili naučnog, s ciljem razvijanja retoričke pedagogije na iskustvima govorništva u različitim sferama društvenog života. Na kraju teme se nameće pitanje pedagoške besjede i daju temelji za njenu dalju razradu u narednim poglavljima. Posljednja tema prve cjeline *Razvoj i usavršavanje govorničkih vještina nastavnika* usmjerena je na mogućnosti razvoja i usavršavanja govorničkih vještina nastavnika, u cilju prevazilaženja granica „prosečnog nastavnika“ i uspješnog savladavanja izazova savremenog društva. U okviru ove teme date su i preporuke za sadašnje i buduće nastavnike, mogućnosti unaprjeđivanja, tehnike i vježbe koje služe za kontinuirano usavršavanje govorničkih vještina.

Druga cjelina *Monološka nastavna metoda* se sastoji iz tri teme. Prva *Pojmovno – terminološki okvir monološke nastavne metode*, određuje pojam monološke nastavne metode, pojašnjava nivoe saznanjnih aktivnosti učenika prilikom primjene ove metode i ističe da ova metoda treba da uspostavlja interaktivan pristup nastavi. *Didaktički značaj monološke metode u nastavi* je tema kojom se razmatraju pojmovna značenja koja ovoj metodi pripisuju didaktičari. Samo štivo nameće glavna pitanja – kada i kako ovu metodu primjenjivati u nastavi. Trećom temom *Kritika i nedostaci monološke metode u nastavi* autorka analizira postojeća istraživanja o efikasnosti monološke metode u ukupnim školskim aktivnostima učenika. Dolazi do zaključaka da je pristup nastavnika najvažniji za aktiviranje učenika, da je kritika ove metode uglavnom zasnovana na kritici frontalnog nastavnog oblika rada, a da verbalna nastava ne smije da znači i verbalizam. Na kraju ističe da se monološka nastavna metoda ne može zaobići ili potpuno zamijeniti nekim drugim metodama.

Trećom tematskom cjelinom *Oblici monološke nastavne metode* je obuhvaćeno osam tema kojima se daju detaljna objašnjenja o najčešćim oblicima monološke nastavne metode. *Pričanje*- njegovi oblici, efekti i nezaobilaznost u nastavi, *Pripovjedanje*, *Opisivanje* – slikovito, analitičko i umjetničko, zatim

Objašnjavanje – pravovremeno, odmjereno i logično, *Predavanje*, *Kratke verbalne intervencije* koje se odnose na obrazlaganje, dopunjavanje i preciziranje, *Usmeno izlaganje putem medija* i *Posebni oblici učeničkog usmenog izlaganja* u koje ubraja prepričavanje, slobodno pričanje, izvještavanje, referate i koreferate, učeničke prezentacije i predavanja. Ovu temu zaključuje isticanjem efekata primjene ovih posebnih oblika učeničkog usmenog izlaganja.

Posljednja tematska cjelina *Standardi za primjenu monološke nastavne metode* predstavlja ključne nalaze istraživanja autorke i sadrži dvadeset jednu temu i dvadeset standarda za primjenu monološke metode u nastavi. Prva tema obrađena u ovoj cjelini je *Pojmovno-terminološko određenje standarda za primjenu monološke metode u nastavi*. Ovom temom autorka pokušava da probudi svijest čitaoca, navodeći ga da razmišlja o sljedećim pitanjima: šta je monološka metoda, kada, kako i zašto je treba primjenjivati? Razradu nastavlja definisanjem pedagoških i standarda za primjenu monološke metode. Prvi navedeni standard *Priprema i plan usmenog izlaganja*, predstavlja i drugu temu. Autorka je istraživanjem zaključila da proces pripreme i planiranja treba da prođe sljedeće etape: upoznavanje cilja i sadržaja, pravljenje misaone mape izlaganja, pronalaženje adekvatne kompozicije izlaganja, upoznavanje karakteristika grupe, stvaranje odgovarajućeg ambijenta i vremena izlaganja, razmatranje mogućnosti ukrštanja sa drugim nastavnim metodama i predviđanje vremena i načina dobijanja povratne informacije o realizaciji ove metode. Ključne preporuke vezane za ovaj standard su da pripremanje ne smije biti svedeno na učenje govora napamet, niti improvizaciju, već treba poštovati individualne razlike između nastavnika i njihovih potreba, a da navedene faze nijesu opšteobavezujuće, već nastavnici treba da vrše selekciju u skladu sa konkretnim nastavnim i intelektualnim potrebama. Drugi standard *Analiza nastavnih sadržaja i kritičko razmišljanje o predmetu usmenog izlaganja*, implicira odgovor na pitanje na kom gradivu primijeniti monološku metodu. Ističe se da gradivo treba da bude primjereno nivou i vrsti predznanja učenika, povezano sa načinima izlaganja, vremenskim i prostornim kontekstom, stvaralačkim radom učenika, aktuelno, interesantno i vaspitnog karaktera. Sljedeći standard je *Analiza slušalaca* koji se podrazumijeva i tokom pripreme i u primjeni monološke nastavne metode. U okviru ove teme se razmatra i individualizovani monolog primijenjen slušaocima, odlike govora primjerenog školskom uzrastu, kao i analiza samih slušalaca prilikom njihovog izlaganja. Analiza aktivnosti slušalaca na kraju nastavniku daje povratnu informaciju o tome da li je prilagodio monološku obradu sadržaja uzrasnim i individualnim karakteristikama učenika. Peta tema je *Vrijeme i ambijent usmenog izlaganja*. U okviru nje se razmatra trajanje nastavnčkih i učeničkih izlaganja, usklađivanje izlaganja sa rasporedom časova i prostorno uređenje. Date su uopštene preporuke i zahtjevi za standard vremena, a na kraju se ističe da neadekvatna primjena monološke metode često proizilazi iz nedjelotvornog korišćenja prostora i vremena, a nastavnik je njegov najuticajni faktor. Sljedeća

tema i peti standard – *Kompozicija govora u monološkoj nastavnoj metodi* govori da osnovnu kompoziciju svakog govora treba da čine uvod - otvorenje, glavno izlaganje - sadržaj i redosled i zaključak. Ovi djelovi predstavljaju smjernice u radu nastavnika za uspješnu realizaciju monološke nastavne metode. Sljedeći standard je *Logika uvjerljivog govora u monološkoj nastavnoj metodi*. Njime se ukazuje na važnost logičkih metoda i procesa koje nastavnik može da odabere za monološku obradu gradiva u cilju postizanja logički uvjerljivog govora u nastavnom monologu. Autorka ističe da je logički pravilno mišljenje uslov za metodički pravilno usmeno izlaganje nastavnika i učenika, što dalje rezultira postizanjem jedinstva znanja i sposobnosti kao osnovnog cilja u procesu obrazovanja i vaspitanja društveno odgovorne ličnosti učenika. Kao zaključak navodi da ukoliko se monološkom metodom pravilno primjenjuju logičke metode i procedure, podstiče se razvoj metakognitivnih strategija učenika, putem ovladavanja logičkim procesima i svjesne kontrolom nad tim procesima u saznavanju stvarnosti. Sedmim standardom za primenu monološke metode *Govor u monološkoj nastavnoj metodi – fonetski i fonološki aspekt*, Radović ističe da je neophodno obratiti pažnju na lingvističke standarde i ukazati potrebu razvoja i usavršavanja govorničkih vještina nastavnika, pa na taj način pokrenuti i razmišljanja o govoru nastavnika kao problemu i sadržaju njegovog metodičkog i didaktičkog obrazovanja i usavršavanja. Sljedeći postavljeni standard je *Sintaksička struktura govornog izraza nastavnika i učenika*. Njime se ističe da pored neophodne gramatičke ispravnosti nastavnik treba da vodi računa i o skladu sintaksičkog i semantičkog segmenta izgovorenih rečenica u cilju korektnog, zanimljivog, razumljivog i učenicima uvjerljivog verbalnog iskaza koji će pomoći prilikom ostvarivanja ciljeva i zadataka nastave. Deveti standard *Leksički standard za primjenu monološke metode* je postavljen s ciljem afirmacije potrebe za poznavanjem maternjeg jezika, širokog spektra riječi i njihovim adekvatnim korišćenjem. Desetim standardom *Govorni stil nastavnika i učenika*, su istaknute osobine i dobrog i lošeg govornog stila nastavnika i učenika. Dvanaesta tema se bavi standardom *Uloge retoričkih figura u monološkoj nastavnoj metodi*. U ovom dijelu su analizirane trope, figure riječi i figure misli s ciljem ukazivanja na njihovu ulogu u monološkoj nastavnoj metodi i podsticanje nastavnika da ih posmatraju i kao stilske ukrase i kao kognitivne i afektivne podsticaje mišljenja učenika. *Pauza u nastavnom monologu* kao standard pomaže intelektualnom osamostaljivanju i misaonoj aktivaciji učenika. U ovom poglavlju se navode moguće primjene pauza u nastavničkom i učeničkom izlaganju, a autorka ističe da su i sa pedagoškog i sa retoričkog aspekta poželjne pauze različite dužine i funkcije u govoru nastavnika tokom monološke obrade nastavnog gradiva. Četrnaesta tema se bavi *Humorom u usmenom izlaganju nastavnika i učenika*, standardom koji doprinosi zanimljivosti izlaganja, mobilise i usmjerava pažnju učenika, pomaže prilikom razvijanja povjerenja i interakcije sa učenicima. Slijede navedene preporuke za primjenu humora u nastavi koje podjednako važe

kako za nastavnike, tako i za učenike. Tema *Komunikološki zahtjevi u primjeni monološke nastavne metode* predstavlja standard koji obogaćuje klasični komunikacioni model pošiljalac-poruka-primalac, postavljenim zahtjevima, navedenim u radu, međusobnom razmjenom informacija i uticajem jednih na druge. Sa komunikološkog aspekta ne može se zaobići ni značaj neverbalne komunikacije, koja je obuhvaćena standardom *Ekstralingvistički znakovi i neverbalne komunikativne vještine nastavnika i učenika u nastavnom monologu*. Posmatrajući monološku metodu kao verbalnu i neverbalnu, autorka ističe da je neophodno kvalitetnoj govornoj nastavničkoj i učeničkoj aktivnosti dodati i odgovarajući neverbalni izraz koji doprinosi efikasnosti nastavnog monologa. Ovom temom se ističe značaj neverbalnih poruka i sumiraju osnovne funkcije različitih oblika neverbalnog izraza u monološkoj nastavnoj metodi. Autorka ističe da ovaj standard treba da usmjeri razvijanje, usavršavanje i disciplinovanje pokreta i drugih neverbalnih znakova i poboljša njihovu ulogu „pomagača“ usmenom izlaganju. Šesnaesti standard *Govorna ličnost nastavnika i učenika* se bavi osobinama govorne ličnosti nastavnika i analizira njene fizičke karakteristike i osobine: znanje i obrazovanje, inteligenciju, pamćenje i moć koncentracije, temperament i moć vladanja sopstvenim ponašanjem, uživljavanje u govor, duhovitost i vedrinu, kao i maštu. Ovim poglavljem su razmatrane i neželjene osobine ličnosti nastavnika i učenika, sa posebnim osvrtom na strah i treme od javnog govornog nastupa, kao i pomoć prilikom njihovog prevazilaženja. Sljedeća tema se bavi *Etičkim standardima za primjenu monološke nastavne metode* kojima se ističe da se od nastavnika očekuje „kritički (nemiran) duh, iskreno ubjeđenje u ono što usmeno izlaže i sklad između reči i dela“². Ukazuje se na to da nastavni govor treba da bude djelotvoran i na nastavnom i na vaspitnom planu. Osamnaesti standard je *Didaktičko – metodičko ukrštanje monološke metode i drugih nastavnih metoda*. Radović ističe da funkcionalne veze monološke i drugih nastavnih metoda i njihovo didaktičko - metodičko ukrštanje doprinose efikasnosti nastave. Na aktuelnim primjerima je pokazana mogućnost prevazilaženja nedostataka nastavnih metoda njihovim ukrštanjem. Razmotreni su odnosi monološke metode sa dijaloškom, metodom pisanja i grafičkih radova, metodom čitanja, demonstracije i ilustracije i metodom praktičnih i laboratorijskih radova. Ovim standardom se ukazuje na didaktičko neslaganje sa jednostranim metodološkim i metodičkim pristupom procesu saznavanja u nastavi. Dvadeseta tema ove cjeline se odnosi na *Problemsko izlaganje nastavnika*, pitanja kako i kada ga primjenjivati u monološkoj metodi, koji su nastavni sadržaji primjereni njegovoj primjeni. Autorka ovaj standard vidi primjenljivim u svim nastavnim situacijama u kojima je moguće i poželjno ostaviti učenike da razmišljaju i govore o određenim nedorečenim temama. Dvadesetprva i posljednja tema u okviru ove cjeline se odnosi na standard koji ujedno predstavlja i efekat primjene

² Radović, V. (2015): *Rhetorice Docens - Standardi za primenu monološke metode u nastavi*, „Zavod za udžbenike“, Beograd, str. 321.

monološke nastavne cjeline. Riječ je o *Govornoj kulturi nastavnika i učenika*, kojom su objedinjeni svi prethodno navedeni standardi, jer se njome uzima u obzir određena kultura mišljenja, govora i ponašanja i osobine ličnosti učenika i nastavnika koje se ispoljavaju govornim činom tokom monološke obrade gradiva. U okviru ove teme autorka se osvrće i na greške do kojih može doći prilikom primjene ove metode, a navodi i preporuku da za razvoj govorne kulture kao standarda treba da se koristi formula 3P (prepoznati, priznati i promijeniti) ukoliko kao cilj imamo prevazilaženje mogućih nedostataka. Na kraju Radović ističe da ukoliko se prati predloženi pravac, povećava se mogućnost da efekat monološke nastavne metode bude i razvoj govorne kulture nastavnika i učenika.

Na kraju publikacije se nalazi veliki broj jedinica korišćene literature, koja daje smjernice zainteresovanim čitaocima u pravcu relevantnih naučnih izvora o nastavnim metodama, što pomaže temeljnom prilazu proučavanom problemu.

Knjiga Vere Radović implicira vrijednosti i mogućnosti u primjeni monološke metode, pa predstavlja značajan doprinos njenom boljem razumijevanju, efikasnijoj primjeni, otklanjanju nedostataka i prevazilaženju predrasuda i stereotipa koji postoje o njoj. Autorka je istakla da je monološka metoda često nezamjenjiva u nastavnom procesu. Osnovna određenja, primjena i značaj ove metode u nastavnom radu mogu biti predmet interesovanja šireg kruga čitalaca, svih onih koji se bave nastavom i vaspitanjem, a prije svega nastavnika, stručnih saradnika, pedagoga didaktičara, istraživača, ali i ostalih zainteresovanih ljudi koji se bave „govorništvom“. Poseban značaj ova knjiga ima u domenu pedagoških implikacija analiziranih standarda, uključujući i zaključke i nalaze koje je sama autorka izvela crpeći znanja iz niza disciplina i dala još jedan vrijedan prilog pedagogiji i didaktici. Stoga, ova knjiga predstavlja štivo koje se čita više puta i značajno doprinosi permanentnom ličnom i profesionalnom usavršavanju svih onih koji se bave nastavom i besjedništvom.

Mr Svetlana ČABARKAPA¹

ITANA – O SNAZI ŽENSKOG

(Prikaz romana „**Biografija jedne žene**“ Radovana S. Stevovića²)

„Žene – orlovi“ bila mi je prva misao kada sam u djetinjstvu gledala bistrice oči i izborana lica starih Crnogorki uokvirena tamnim maramama. Ogromna duhovna snaga bila je tako vidljiva i zračila je iz njih. Ta snaga, moćna i veća od muške na čudan način spajala se njihovim vedrim duhom i toplinom. Nešto mitsko imaju Crnogorke. Nekad i sad. Ljepotu i blagost u pogledu, žilavost i potpunu posvećenost porodici. Do zadnjeg damara, do zadnje ure.

Odgajane u duhu tradicije da budu krotke a vedre, snažne a nježne, ponos i oslonac porodice, i u rodu i u domu, mogle su sve – i da rade teške poslove, rađaju i podižu djecu i čuvaju ognjište dok muškarci ratuju i brane slobodu ili negdje u tuđini zarađuju za hljeb. Kad muškarci govore, one čute, a kad treba da progovore umjesto muških glava - „svaka im je na mjestu“.

Takva je Itana, junakinja romana „Biografija jedne žene“ koji je napisao Radovan S. Stevović, njen muž, a priredila njihova unuka Sofija Kalezić-Đuričković. Da se sačuva od zaborava i pokaže kako se kroz generacije prenosi ono što je samo kod nas spojivo – snažna i nepokolebiva volja i hrabrost i najtananiji lirski senzibilitet i produhovljenost.

Pisci uvijek promišljaju kako da započnu svoje djelo. Zuvdija Hodžić kaže: „Postoji hiljadu i jedan način da se počne roman. Od toga kako krene priča (...) zavisiće i ostalo – njen tok i kraj.“ „Biografija jedne žene“ počinje najljepšom pohvalom koja se može izreći Crnogorki:

¹ Mr Svetlana Čabarkapa, profesor književnosti, bavi se književnog kritikom, esejistikom i pedagoškom teorijom.

Radi kao samostalni savjetnik i lektor u Ministarstvu prosvjete.

² Roman je objavilo Udruženje Crnogoraca Srbije „Krstić“, Lovćenac i Crnogorski kulturni centar Beograda, 2015.

„Itana je žena malog rasta, ali zato VELIKA po svom karakteru i vrlinama – izdržljivosti, moralu, vjernosti, privrženosti, dostojanstvu, odanosti roditeljima, djeci, svekrvi, društvu, ideologiji za koju su joj se borili muž i braća, dom i rod.“

Itanina životna priča prati se od rođenja, prvih dana djetinjstva, preko devovanja, udaje, rađanja djece do teških životnih iskušenja i stradanja u ratu i nakon oslobođenja. Njena sudbina je sva određena ratovima, stradanjima, glađu, siromaštvom, nesrećama, borbom da se porod sačuva i u surovom crnogorskome kršu đeca podignu i izvedu na put. I najvažnije – da se obraz sačuva.

U vihoru Drugog svjetskog rata na prostoru Crne Gore (Itana je rođena u selu Velestovo, a udata u selo Kobilji Do, kraj Cetinja) vjerovatno su sve ženske sudbine bile slične. Ali, Itana je posebna po nečemu iskonski moćnom u njenoj ličnosti što je u romanu opisano na nekoliko mjesta u vidu slika izuzetne upečatljivosti.

Na početku romanu prikazana je mračna noć u kojoj munje sijevaju i pucaju gromovi, dok u kolijevci na samrti leži nekoliko dana staro žensko dijete. Udar groma probudiće životnu snagu djeteta i ono će od tog trena grabiti majčino mlijeko snažno vukući i brzo se oporavljajući.

„Jedne noći nastalo je strašno nevrijeme – vjetar, kiša, gromovi... Polomi sve voćke, razbaca krov, obali mliječnjak. Grom je udario u stari dub nedaleko od kuće. Majka je tada nudila sisu djetetu, koje kao smrt prijenu za nju i brzo, halapljivo skubijaše je za bradavicu, frkćući na nos. Krstiše je ubrzo i dadoše joj staro crnogorsko ime, zaista u toj sredini pomalo čudnovato – Itana. Ime je nastalo od glagola *hitati* ili *itati* i davalo se djevojčicama u želji da budu vrijedne i hitre. (...)

Udarac groma u stari hrast, kako je to baka kasnije tolkovala, vrati djetetu snagu, zdravlje i ljepotu. Oporavljalo se brzo kroz sladak i lak san.“

U ratnoj strahoti u zbijegu sa gladnom i promrzlom djecom, dok je muž u partizanima, Itana će se još jednom izboriti za vlastiti život kada na samrti, oboljela od tifusa, krijući ispija prljavu vodu u kojoj je opran krompir. Nešto nagonsko-arhetipsko u njoj otima je od smrti jer ona je majka koja ne smije i neće da ostavi svoju djecu.

Itanin susret i borba sa vukom, kome upirući se svom snagom iz čeljusti otima zaklanu ovcu, slika je dostojna najveće pohvale materinstvu i praiskonskoj snaži žene.

„Jedne ledene zimske noći nju probudiše neki čudni zvuci, koji su ličili na režanje i lavež. Ona izađe iz kolibe i vidje sivog i mršavog vuka kako razjareno poduhvati jednu mladu ovcu, gotovo jagnje, koje je u njegovim čeljustima bespomoćno skičalo, boreći se da dođe do daha. Ona hitroo zagazi u bijeli prekrivač koji je prštao pod njenim užurbanim koracima, ne osjećajući resku hladnoću. Ne uplaši se toliko za vlastiti život u užasnoj pomisli da ih, ukoliko im vuk pojede posljednje jagnje, čeka sigurna i sporo smrt od gladi. Uz prodorne zvuke, rukom manu prema životinji koja začuđeno stade, nakostriješivši se.

Ona priđe zvijeri i naglim pokretom stade da snažno skube već zaklano jagnje, koje vuk i dalje nije ispuštao iz čeljusti.

Dugo je trajala ova čudna borba iz koje Itana izađe kao pobjednik, otevši grabljivcu plijen. Vuk zlovoljno nastavi da reži i podvijena repa uputi se ka šumi, povremeno okrećući glavu.“

Tokom rata Radovan po mraku dolazi da vidi svoju ženu i djecu teško ga pogađa njihova bijeda. Potpuno je slomljen kad shvati da je nad njima strašna sjenka smrti:

„Radovan uze luč i pogleda djecu koja su ujednačeno disala – neočešljana, prljava i ispijena. Zgrozi se i strese. Naviri se nad kolijevkom, lagano podižući tkanu kostrijetnu stručicu, kao da se plašio. (...) Naspram sjaja plamena ugleda malo stvorenje koje se samo kao paučina držaše još uvijek u životu. Blijedo ispijeno lice, svijetla meka kosa. Ispod povoja su virile ručice na kojima nije bilo nokata.“

Itana će ga utješiti:

„Nije ništa, nijesu oni tako slabi. Ovo je noć, uz luč tako ti se samo čini. Nijesu oni loše. Sjedi i odmori.“

Itana je svome mužu snaga i oslonac. Tvrda međa. I kad Radovan klone duhom, ona mu ne da da posustane. Oslonjeni jedno na drugo, kao jedno biće, preživljaju ratne užase, a kad se rat završi oboje znaju da je sve što je prošlo „bilo previše za jedan ljudski vijek“.

U novim i teškim iskušenjima nakon rata (kolonizacija i vrijeme Rezolucije Informbiroa) opet su se našli Itana, njen muž i djeca, o čemu govori drugi dio romana „Biografija jedne žene“. U ovom poglavlju kao da junakinja ustupa centralno mjesto svome mužu u narativnom toku, koji iako malo usporen u odnosu na prvi dio romana, nije manje dramatičan.

Strašna je, jezovita i za divljenje muška sudbina, sudbina čovjeka Crne Gore u prošlosti, ali uz nju uvijek ide i ženska kob koja je od muške teža. Jer dok se u šumi muškarac bori u partizanima i biva progonjen kao zvijer, žena u zbijegu štiti svoju djecu, hrani ih travama i korom drveta i uz huku kuršuma i topova rađa novi život. Da bi je već sutra sproveli i isljeđivali, a ona im hrabro sasula u lice sve što misli o njima i njihovim neljudskim postupcima.

Roman „Biografija jedne žene“ dirljivo je svjedočanstvo o jedinstvu muške i ženske sudbine koje su polovine jedne cjelosti, jednog univerzalnog i trajnog principa života, vjere i ljubavi. Napisao ga je čovjek koji je razumio suštinsku veličinu ženskog bića kome je dato da voli, brani i rađa Život.

Проф. др Радомир Борђевић

СЛОВО О ДОБРИЛУ АРАНИТОВИЋУ

(поводом његове књиге *Филозофско-богословски аспект Његошевог дела*, Књижевна задруга Српског народног већа, Подгорица, 2015, стр. 202.)

Култура једног народа обиљежена је изворима о том народу од саме његове појаве на историјској позорници међу другим народима. А писани извори су свједочанство његовог постојања кроз стољећа. Регистровање тих врло разновесних извора хронолошки, омогућује припадницима једног народа да стварају перспективе своје боље будућности. То се односи на све области развоја друштва: политику, економију, науку, технику, на све видове умјетности, типове религија, обичаје итд. Није потребно посебно истицати чињеницу о одговарајућој цјеловитости, контакту свих наведених области јер се тек тако ствара историјска слика овог или оног раздобља. Библиографије појединих „струка“ су у разним преплитањима, прожимањима јер су слика појединих истакнутих људи који су стварали у више области. Али у пракси приликом састављања библиографија наилази се на бројне проблеме и питања које су границе оног жанра који називамо библиографија, шта би све требало да уђе у њих, и низ других. Представа о библиографијама се дакле мијења током времена и на то указују савремени стручни библиографи, у својим теоријским радовима. Једно је извјесно: без библиографија, које су први неопходни корак у озбиљним научним студијама, није могућ напредак у будућност, те није случајно да у свим већим земљама постоје националне библиографске институције, тимови истраживача. Код нас одавно постоје велике иницијативе и подухвати још од средине претпрошлог века, од Стојана Новаковића који је био једна од најзначајнијих фигура у том послу. Али та дјелатност је

и поред јасних сазнања о њеној важности остала готово само као ствар појединаца-ентузијаста који имају посебан дар и посебну свијест о значају рада у тој области. У такве људе без сумње спада професор философије и књижевник, преводилац, поета, наративац, гуслар Добрило Аранитовић који као у неком заносу ради тај посао већ неколико деценија. Задовољство ми је што спадам у оне који су још одавно у својим радовима истицали значај Аранитовићевог рада. Ово није израз пуне куртоазије. Из његових библиографија сам као универзитетски професор често сазнавао о изворима који ми нијесу били раније познати а којима сам морао да се враћам ради потпунијег разматрања разних проблема којима сам се бавио.

Аранитовић је урадио велики број библиографија. Ако бисмо саставили тај списак он би имао више страница и прва помисао код оних који познају природу тог посла – њих, рекао бих, нема превише – била би да је толико обиман посао могао да уради једино неки институт. Јасно је да је то било могуће захваљујући не само широком образовању него и изузетној вокацији коју Аранитовић посједује. Било би добро да овакав прегалац добије неку институционалну подршку али и могућност да своје богато искуство пренесе младим сарадницима који раде у тој области.

Ове најкраће информације о библиографском раду Добрила Аранитовића дајем понајвише ради најмлађих којима рад овог ентузијасте може бити узор. Повод за ове редове је недавно изашла Аранитовићева књига *Филозофско-богословски аспект Његошевог дела, прилог библиографији од 1877. до 2014. године*, Књижевна задруга Српског народног већа, Подгорица, 2015. Његош, горостасна фигура и данас је као и у прошлости предмет великих разматрања, тумачења као и спорова. Оно што је перманентни показатељ величине његове појаве јесте чињеница да најистакнутији писци, критичари, философи и теолози протеклих деценија не пролазе мимо ове фигуре, огледају се у својим тумачењима Његоша у свијетлу времена у коме живе и раде. Без обзира на све разлике још нико није оспорио дубину и значај Његошевог мислилаштва, његов утицај све до данас у свом духовном сазријевању. То се може видјети и из одабраних прилога овој библиографији „Филозофска схватања Петра Петровића Његоша“ из пера Драгана М. Јеремића (из 1967), из „Уводне напомене“ састављача библиографије Аранитовића, и посебно, из чланка „Један поглед на Његошево мислилаштво“ из пера угледног философа Ксеније Атанасијевић из 1934. године објављеног у *Српском књижевном гласнику*.

Из ове Аранитовићеве библиографије видимо слијед радова различитог карактера о Његошу по годинама; они показују најшири спектар духовних преокупација подстакнутих Његошевим чудесним изразом, чија се значења откривају, ево већ више од једног и по вијека. Тежња да се установе бар приближно философске координате Његошеве мисли су заједничка страна и многих наших философа и богослова који су готово у свему били међусобно

различити. Овде не можемо ни набројити све оне тумаче чији напор је учињен управо из философске и теолошке перспективе. Поменућу само неке чији опус је већ одавно завршен те тзв. историјска дистанца омогућује сигурнији суд. Хролошки гледано, први тумачи који су оставили видан траг били су Николај Велимировић са својом књигом *Религија Његошева*, почетком двадесетог века коју је и строги Скерлић оцијенио као значајну. Велимировић је дубоко доживљавајући Његоша Скерлићу био не мање занимљив него и сâм Његош. Из философске и теолошке перспективе значајна разматрања потичу од доцнијих истраживача, као што је био Душан Стојановић који је између осталог дао и употредну слику Његоша и Милтона; Борислав Лоренц се бавио откривањем Његошеве специфичне теологије и његовог увида у знања о души или бићу човјека, што је предмет модерне психологије. Бранислав Петронијевић, најистакнутији философ прве половине двадесетог вијека може се рећи на Балкану, мислилац друкчијег типа од наведених, даје тумачење Његоша које је такође имало извјестан утицај иако је темељено на другачијим основама. Ксенија Атанасијевић прониче у дубину Његошеве мисли на свој начин, и сврстава га још 1937. године у најистакнутије мислиоце у својој књизи *Мислиоци Југославије*, штампаној на француском језику с циљем да упозна стручну јавност Европе и свијета са нашим великим мисаоним наслеђем. Душан Недељковић и Вуко Павићевић отварају велике спорове око тумачења Његошеве мисли. Након тога услиједила су још многа тумачења, и нема сумње да ће одговарајући стручни и научни погледи тих тумачења бити свакако предмет радозналих и мисаоних људи и у наредним деценијама. Бројне теме могу се издвојити и бити предмет матурских радова, семинарских, дипломских, магистарских и докторских радова, што је доказ величине духовне ерупције Његошевог генија. Бавећи се овим проблемима многи ће се и сами духовно формирати у свјетлу свог времена. Овом значајном послу у култури пружио је могућност, и то на првом истраживачком ступњу, и Добрило Аранитовић који може да буде задовољан својим животним опредјељењем и резултатима.

Славко К. ШЋЕПАНОВИЋ

ЗНАЧАЈНО НАУЧНО И ОБРАЗОВНО ДЈЕЛО

(Мило Мркић, Милош Баровић, Божидар Међедовић:
„Мале хидроелектране на примјеру слива Грачанице“,
Инжењерска комора Црне Горе, Подгорица, 2015. године)

У Подгорици је прошле године, у издању Инжењерске коморе Црне Горе, изашла из штампе значајна и по много чему специфична научно-образовна монографија под насловом „Мале хидроелектране на примјеру слива Грачанице“, чији су аутори проф. др Мило Мркић, универзитетски професор у пензији, дипломирани инжењер машинства, Милош Баровић, дипломирани инжењер машинства, и Божидар Међедовић, дипломирани инжењер машинства.

У самом предговору аутори су нагласили да је главна „хероина“ Монографије, заправо, Хидроелектрана „Перућица“, на што и њен наслов упућује, с освртом на водопривредни аспект слива ријеке Грачанице, односно на интегралну валоризацију расположивог хидропотенцијала овог слива коришћењем малих хидроелектрана, а све то у контексту анализе фаза истраживања, пројектовња, развоја и изградње Хидросистема „Горња Зета“ Никшић, и у том оквиру Хидросистема „Перућица“.

Професор Мркић је, стипендиста предузећа ХЕ „Горња Зета“, дипломирао на Хидроенергетском одсјеку Машинског факултета у Београду, након чега је започео инжењерску каријеру у ХЕ „Перућица“, тако да је у дужем периоду учествовао у развојним пројектима поменутог хидроенергетског система у оквиру Електропривреде Црне Горе.

Аутори ове Монографије посветили су ХЕ „Перућица“ стручни реферат, који је поднио инжењер Мркић на Првом међународном савјетовању о југословенским хидроелектранама одржаном у Охриду 1966. године,

на којему су анализирани узроци и начини санирања посљедица тешке хаварије на турбинским радним колима два њена хидроагрегата и, у том оквиру, рјешавања судбине и перспективе даљег рада ове хидроелектране.

Стручна комисија на државном нивоу, у чијем саставу су били најреферентнији универзитетски стручњаци за ову област: професор Вушковић, из Београда, професор Шаханаразов из Загреба, професор Маринчек из Љубљане, професор Терзић, директор Института за метале из Београда, и инжењер Мркић као представник ХЕ „Перућица“, одлучила је да се на свих пет агрегата замијене турбинска радна кола (десет комада), и то са измијењеном геометријом, профила лопатице и новим основним материјалом одливка радног кола новог испоручиоца „Georg Fischer – Schaffhausen“ из Швајцарске.

То иновирано техничко рјешење турбинског кола типа „Пелтон“ и данас је у погону на свих пет агрегата ХЕ „Перућица“, што је доказ да су поменути експерти и испоручилац добро обавили свој посао.

Монографија „Мале хидроелектране на примјеру слива Грачанице“ садржи сљедећа поглавља: Опште смјернице за реализацију водопривредне основе Црне Горе (уводне напомене), Водопривредна основа слива ријеке Грачанице, Смјернице за пројектовање малих хидроелектрана, Смјернице за изградњу малих хидроелектрана (машинска опрема), Хидросистем ХЕ „Перућица“ проблематика изградње и развоја, Коментар Стратегије Владе Црне Горе у погледу развоја малих хидроелектрана у Црној Гори, и Хидросистем „Зета – Пива“, као оптимално рјешење за Црну Гору.

Главни циљ аутора Монографије је да будућим генерацијама стручњака за хидрографију и електропривреду оставе ваљани докуменат о судбини неискоришћеног водопривредног ресурса општине Никшић, као што је слив ријеке Грачанице. Аутори своје мишљење саопштавају на најприкладнији начин, академском анализом поменутог водопривредног ресурса, кроз инжењерско тумачење, објашњавање и приказивање теорије и праксе изградње и коришћења малих хидроелектрана, као вишенамјенских хидроенергетских објеката, на примјеру слива ријеке Грачанице.

У првом поглављу Монографије садржане су претпоставке које чини водопривредна основа Црне Горе, као основни предуслов за детаљније водопривредно планирање, пројектовање и изградњу водопривредних објеката и цјелокупног њиховог система. Истовремено су у овом поглављу дате смјернице за реализацију водопривредних потенцијала Црне Горе, посебно водопривредно процјењивање рјечних токова.

У другом поглављу аутори полазе од основне концепције водопривредне основе слива Горње Зете. Ту су разрађена сва релевантна гледишта на водопривредни потенцијал водотока слива Грачанице, и то: водоснабдијевање свих села на подручју Никшићке жупе, снабдијевање из акумулације Ливеровићи техничком водом никшићке Жељезаре, затим

хидроенергетски аспект слива који чини ланац малих хидроелектрана, почев од Мале хидроелектране „Баре Бојовића“ до Мале хидроелектране „Озринићи“.

Треће поглавље садржи смјернице за пројектовање малих хидроелектрана, почев од теоријских основа, класификације, прорачуна елементарних хидроуличних и радних параметара, па до методолошких поступака за избор основних концепција хидромеханичке и хидротурбинске опреме малих хидроелектрана.

У четвртом поглављу приказан је инжењерски практикум са смјерницама за практичну реализацију малих хидроелектрана у погледу машинске опреме, која је резултат сарадње професора Мркића са својим професорима Крсмановићем и Пејовићем, у вријеме његових додипломских и постдипломских студија на Универзитету у Београду. Ту су приказани основни захтјеви за машинску опрему малих хидроелектрана, са посебним освртом на турбине, размјештај опреме у машинској згради, испитивање машина и машинске опреме, хидромашинске опреме, цјевовода под притиском и помоћне опреме малих хидроелектрана.

У петом поглављу приказани су изградња и развој највећег енергетског хидросистема, Хидроелектране „Перућица“, у којој је професор Мркић започео своју инжењерску каријеру, радио у њој четири године, и у току наредних двадесет пет година пратио њен развој и рад.

Шесто поглавље обухвата неколико дјелова из Стратегије изградње и развоја малих хидроелектрана у Црној Гори, коју је Влада Црне Горе усвојила 2006. године.

Основна порука Монографије садржана је у седмом поглављу, у којему професор Мркић сублимира свој дугогодишњи инжењерски опус пуних тридесет година, препоручујући га као оптимално рјешење за интегралну валоризацију хидроенергетског потенцијала сливова ријека Зете и Пиве, које је први пут јавно представљено у дневном листу „Побједа“ од 2. марта 2003. године.

Монографија је писана инжењерским начином изражавања најбитнијих техничких и технолошких феномена непосредно везаних за развојна истраживања, пројектовање и изградњу малих хидроелектрана, њихове међусобне условљености и зависности, почев од основних аспеката коришћења хидроенергетског потенцијала рјечних сливова, као основне категорије за предметна истраживања и анализе.

И на крају, да закључимо: Монографија „Мале хидроелектране на примјеру слива Грачанице“ представља значајно научно и образовно дјело од огромне вриједности и драгоцјене користи институцијама, појединим стручњацима, и свакоме ко се на било који начин бави питањима и проблемима хидрографије и електропривреде, не само у Никшићу, него у читавој Црној Гори, и шире.

IN MEMORIAM



Savo LEKIĆ
Radovan DAMJANOVIĆ

ODLAZAK UGLEDNOG PROSVJETNOG RADNIKA CRNE GORE

Mr MARKO GVOZDENOVIĆ
(1927-2015)



Krajem prošle godine od nas je otišao jedan od najuglednijih prosvjetnih radnika Crne Gore, Marko Gvozdenović. Rođen je 1927. godine u Gluhom Dolu u Crmnici, opština Bar, đe je završio osnovnu školu. Učiteljsku školu završava 1945, a Višu pedagošku školu 1952. na Cetinju. Diplomirao je na Prirodno - matematičkom fakultetu (grupa Biologija – hemija) u Sarajevu (1963), a poslijediplomske studije završava 1966. godine u Beogradu.

Radni odnos započeo je kao učitelj 1945. godine u durmitorskom srezu, đe je radio kao nastavnik i upravitelj osnovne škole na Žabljaku. Znatno je doprinio razvoju školske mreže ovog kraja otvaranjem novih škola i njihovom opremanjem. Poslije toga radi u Ministarstvu prosvete NR Crne Gore. Nastavlja rad u barskom srezu kao direktor osnovne škole u Boljevićima, a zatim kao nastavnik Gimnazije „Niko Rolović“ u Baru. Posao prosvjetnog savjetnika u Međuopštinskom zavodu za prosvjetno pedagošku službu u Titogradu obavlja od 1960. godine, a od 1964. godine je prosvjetni savjetnik za biologiju i hemiju za gimnazije i srednje škole u Republičkom zavodu za unapređenje vaspitanja i obrazovanja Crne Gore.

U ovom Zavodu je od 1975. godine rukovodilac Odjeljenja prosvjetno-pedagoške službe. Nakon toga obavlja funkciju direktora Sektora za naučno-istraživački rad i prosvjetno-pedagošku službu, kao i direktora Zavoda.

Obavljao je brojne poslove i zadatke, među kojima posebno ističemo uspješno organizovanje više raznih oblika stručnog usavršavanja nastavnika što je imao ulogu i organizatora i predavača, učesće u izradi i realizaciji naučnih projekata, rad u komisijama za izradu nastavnih planova i programa i sl. Bio je aktivni učesnik mnogih naučnih skupova, a posebno je zapažen njegov rad u III, IV i V kongresu biologa Jugoslavije što je učestvovao sa naučnim saopštenjima. Objavio je više stručnih i naučnih radova u prosvjetnoj publicistici, a koautor je i srednjoškolskih udžbenika. Bio je član više recenzentskih komisija i redakcija udžbenika.

Bio je aktivan društveno-politički radnik u Republici. Obavljao je dužnost člana i predsjednika više strukovnih prosvjetnih udruženja u Baru i Republici.

Marko je cijenio rad. Cijenio je pamet i nauku, inovativnost. Poštovao je vrijedne ljude. Bio je duhovit i interesantan sagovornik, ali i ozbiljan oponent kada je smatrao da tako treba. Imao je svoj stav. Ali je poštovao i vaš. Marko je bio gromadan, baritoniran, reklo bi se strog i prijek ali topao i pravi prijatelj. Što je god radio bio je zbog svojih ličnih osobina omiljen i cijenjen. Uočavala se njegova fizička i intelektualna otmenost, dobrota i plemenitost. Svoju profesionalnu karijeru gradio je na visoko etičko-moralnom kodeksu intelektualca i prosvjetitelja. Sav svoj život i radni vijek je posvetio ostvarivanju ciljeva vaspitno-obrazovnog rada zbog čega će se uvijek sjećati mnoge generacije i pojedinci.

Za svoj samoprijegoran rad dobio je niz priznanja i odlikovanja. Godine 1959. odlikovan je Oredenom rada, a najveću satisfakciju za svoj požrtvovani rad i predanost poslu, Marko dobija 1986. godine, kroz najprestižnije crnogorsko priznanje u oblasti vaspitanja i obrazovanja, nagradu „Oktoih“, a zatim i Orden zasluga za narod sa srebrnim zracima.

Svjestan da je postigao sve što se moglo postići u radnom vijeku, bez obzira na to što je reizabran i na početku mandata, Marko znajući uvijek pravu mjeru i trenutak, na sopstven zahtjev odlazi u penziju 1987. godine. Međutim, tu se Markov rad ne završava. Sve do kraja svog života, još skoro punih trideset godina, podučavao je sve nas i ljude oko njega, željne saznanja i životnih i drugih iskustava.

Znao je u mirnim penzionerskim danima da sam sebi da zadatak i napravi nešto praktično i korisno, da snagom svog uma, doprinese razvoju ideja i planova i pomogne vrijednim i sposobnim da iste realizuju. To ga je održavalo, do posljednjeg dana života.

Pedagoški radnici Crne Gore i ljudi zaposleni u obrazovanju i mnogo šire i brojne generacije njegovih učenika, s pijetetom će pamtiti profesora Marka Gvozdenuća, čuvati ljudsku uspomenu na njega, kao na vrsnog čovjeka, intelektualca i profesora, duboko posvećenog struci i časnom pozivu prosvjetnog radnika.

Prof. dr Slobodan Đ. KASALICA

ODLAZAK ISTAKNUTOG PROSVJETNOG I NAUČNOG RADNIKA

**Mr ĐORĐIJE M. OSTOJIĆ
(1934–2016)**



Iz života je otišao 20. jula 2016. godine Đorđije M. Ostojić – vrstan Durmitorac i eminentni stvaralac, uzoran član svoje porodice i njen istinski oslonac. Ostavio je za sobom dubok bol svojim najbližim, ostaloj mnogobrojnoj rodbini i uglednom bratstvu Ostojića. Vijest o Đorđijevom odlasku bolno je potresla i brojne prosvjetne i naučne radnike s Durmitora, iz Pljevaljkog kraja i iz ostale Crne Gore i regionalnog okruženja s kojima je on saradivao i prijateljske odnose održavao.

Pisati o Đorđiju nije samo dužnost, nego i prijateljsko osjećanje, koje me za ovu jedinstvenu ličnost vezuje više od pedeset godina.

Uz njegovo ime riječ *profesor*, koji svoje znanje prenosi na druge, imala je puno značenje. Ovome nije doprinijelo samo zanimanje, nego predanost radu i ličnim osobinama koje nikada nijesu pretendovale na nešto nezasluženo.

Doživio da njegovo ime u narodu bude mjera za vrijednost drugih: naočit, živog duha, raznovrsne osjećajnosti, častan, razborit, pouzdan, druželjubiv, duhovit, darovit, radan, požrtvovan, hrabar, i daleko izmaknut od šaptača, poltrona i držiskuta koji su bili antipodi njegovih shvatanja! To su među nama bili i ostali atributi Đorđija M. Ostojića, iza kojega u našoj geografiji ostaje osjetna praznina, koja se teško može popuniti.

Životni put prof. Đorđija M. Ostojića počeo je od durmitorskog sela Vrela, gdje se se 1934. rodio u poznatoj i uglednoj porodici Mihaila Ostojića, i vodi

preko Žabljaka i Nikšića do Niša i Beograda, gdje je na Prirodno-matamatičkom fakultetu, u glasovitoj geografskoj školi, magistrirao 1981. godine. Sve to ostvaruje iz radnog odnosa u toku koga je prvo obavljao dužnosti učitelja, nastavnika i upravitelja škola u kojima je u durmitorskom kraju radio, a potom dugo godina i dužnost nastavnika u Osnovnoj školi "Boško Buha" u Pljevljima, i jedno vrijeme profesora u gimnaziji „Tanasije Pejatović“, takođe, u Pljevljima. Sem istaknutog, obavljao je i ove dužnosti i funkcije: bio je samostalni referent za obrazovanje, nauku, i kulturu u Skupštini opštine Žabljak, zatim od 1964. sekretar Međurepubličke zajednice za kulturne djelatnosti u Pljevljima, savjetnik za istoriju i geografiju u Zavodu za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja u Pljevljima, direktor toga Zavoda do penzionisanja 1994. godine, te dugogodišnji urednik i član redakcije „Soe nebeske“- glasila Nacionalnog parka „Durmitor“, u kojem su objavljivani brojni i zapaženi prilozi iz više prirodnih, društvenih i humanističkih nauka. To samo po sebi dovoljno govori o ugledu kojeg je on kao prosvjetni i naučni radnik stekao u mjestima i sredinama u kojima je radio. U Vrelima je, zahvaljujući upravo Đorđiju M. Ostojiću, podignuto spomen obilježje Jovanu Cvijiću, pred kojim kratko zastanu naučne ekskurzije i brojni posjetioци da pročitaju gdje su korijeni ovog velikog naučnika, javnog radnika i državnika, koji se do kraja svog života ponosio svojim drobnjačkim i durmitorskim porijeklom. Ovu Đorđijevu zaslugu posebno navodim, kao što s ponosom ističem činjenicu da je on za svoj prosvjetno- pedagoški i svekoliki naučni i društveni rad dobio, pored ostalog, nagradu „Oktoih“ – najveće priznanje u obrazovanju i vaspitanju Republike Crne Gore i Plaketu Srpskog geografskog društva „Jovan Cvijić“ – veoma prestižno priznanje koje se dodjeljuje istaknutim stvaraocima za rezultate ostvarene na polju naše geografije.

Dio tih rezultata, svakako, čine i brojne generacije Đorđijevih učenika, koje su ga zadržale u najljepšem sjećanju, punom istinskog respekta i uvažavanja. Geografi, takođe, jer znaju koje je sve poslove obavljao na području prosvjetne i naučne djelatnosti u Crnoj Gori. Za ovim naučnim pregaocem je ostala bogata bibliografija od preko 240 stručno-naučnih radova, među kojima se posebno izdvajaju obimne naučne monografije i studije (21) ostvarene na polju geografije, turizmologije, antropogeografije, etnografije i istorije škola na Jezerima pod Durmitorom. I pored toga što se njegov stručno-naučni posao odvijao u dosta nepovoljnim uslovima, daleko od većih biblioteka i naučnih centara, on je stvorio naučno djelo koje ga svrstava među najplodnije stvaraoce sa Durmitora ne samo od druge polovine XX vijeka.

To djelo je i najljepši dokaz Đorđijeve ljubavi prema Vrelima i Durmitorskom kraju u kome je kao mlad učitelj i nastvanik jedno vrijeme radio, i kojeg je od sedamdesetih godina minulog vijeka kao ugledni stvaralac s više naučnih aspekata proučavao.

Odlaskom prof. Đorđija M. Ostojića ostale su praznine svugdje gdje je radio, ali su isto tako ostali i veliki rezultati njegovog dugogodišnjeg prosvjetno-

pedagoškog i naučnog rada. A u Pljevljima, u njegovom domu, i ovdje na Durmitoru, u njegovom zavičaju – ostale su tuga i praznina, no i ponos u porodici što je imala tako velikog čovjeka i stvaraoca čije će djelo trajno ostati u riznici naše nauke i posebno naše geografije i etnografije – naučnih oblasti iz kojih su potekle naučne studije i monografije o Drobnjaku, Jezerima, Pirlitoru, Durmitoru, bratstvu Ostojića i rodnim Vrelima, kojima je dao najviše što je mozgom i srcem mogao dati i u nasleđe porodici, nauci i društvu ostaviti.

ПОЗИВ НА САРАДЊУ СУГЕСТИЈЕ САРАДНИЦИМА

Поштовани сарадници,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Рад који није припремљен по овим стандардима неће бити укључен у процедуру рецензирања о чему се аутор обавјештава.

Сви радови се анонимно рецензирају од стране најмање два рецензента. Радови се ијекавизирају. Редакција доноси одлуку о објављивању рада о чему обавјештава аутора у року од три мјесеца. Уредништво објављује радове неовисно од редослиједа приспијећа. Рукописи се не враћају.

Радове и прилоге доставити електронском поштом или на CD-у.

Радове слати на адресу:

Завод за уџбенике и наставна средства, Новака Милошева 36, Подгорица
или е-mail: vaspitanjeiobrazovanje@zuns.me

casopis.mpin@mps.gov.me

radovan.damjanovic@t-com.me

РЕДАКЦИЈА