

4

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

EDUCATION

edukation

Образование

Ausbildung

éducation



VASPITANJE I OBRAZOVANJE
časopis za pedagošku teoriju i praksu

UDC – 37	ISSN 0350 – 1094	PODGORICA
God XXXVII	Godišnji broj 4	2012.

Časopis izdaje Zavod za udžbenike
i nastavna sredstva Podgorica

Prvi broj časopisa „Vaspitanje i
obrazovanje“ izašao je 1975. god.

Izlazi tromjesečno

Tiraž 1000

Rukopisi se ne vraćaju

Štampa „Obod“
AD Cetinje

Glavni urednik
Radovan Damjanović

Odgovorni urednik
Dr Božidar Šekularac

Redakcija
Dr Ratko Đukanović
Dr Rajka Glušica
Mr Nataša Đurović
Zorica Minić
Dr Izedin Krnić
Dr Božidar Šekularac
Radovan Damjanović

Sekretar Redakcije
Snežana Jovanović

Lektura
Sanja Orlandić

Prevodilac
Mr Radoslav Milošević-ATOS

Korektura
Vesna Vujović

Korice
Slobodan Vukićević

Kompjuterska obrada
Marko Lipovina

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU

4

Podgorica, 2012

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

E-mail :
casopis.mpin@mps.gov.me
snezana.jovanovic@mna.gov.me
radovan.damjanovic@mps.gov.me

Godišnja pretplata:

- za studente 5.00 €
- za pojedince 10.00 €
- za ustanove 15.00 €
- za inostranstvo 20.00 €

Iznos pretplate za veći broj primalaca od 5 (pet) umanjuje se za 20%.

Pretplata se uplaćuje na žiro račun: 510 – 267 – 15

Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Podgorica

* * *

Glavni urednici:

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

Odgovorni urednici:

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

SADRŽAJ
CONTENTS
4|2012



SADRŽAJ

AKTUELNA TEMA

Evaluacija reforme obrazovanja u Crnoj Gori – sažetak istraživanja 13

ČLANCI (naučni, istraživački, pregledni, stručni radovi)

Milorad NIKČEVIĆ
Metodičko-metodološke transpozicije
Samjuela Beketa u *Očekivanju Godoa* 59

Siniša CRVENKOVIĆ
Vladimir TUTIĆ
Značaj izračunavanja površine ravnih likova pri
izračunavanju površine i zapremine tijela u prostoru 77

Mira VUČELJIĆ
Analiza postignuća učenika crnogorskih gimnazija na FCI testu 89

Marija ĐORĐEVIĆ
Vlasta SUČEVIĆ
Oprema škola i materijalno-tehnički resursi
kvalitetnog osnovnog obrazovanja 97

Milja VUJAČIĆ
Rajka ĐEVIĆ
Jelena STANIŠIĆ
Iskustva i mišljenja roditelja o uključivanju
djece sa teškoćama u razvoju u redovne škole 113

Jelena PERUNOVIĆ-SAMARDŽIĆ
Smisao i vrijednost izgrađivanja multikulturalnog obrazovanja 129

NASTAVNO-VASPITNI RAD

Svetlana LAZIĆ
Metodička praksa upoznavanja okoline iz ugla studenata 143

Marina KRSTAJIĆ
Specifičnosti zamjenica u jeziku lirske narodne poezije 159

S. KOLAGOVSKI
Ka jednostavnosti preko opštosti i cjelovitosti (prevod) 171

Larisa KIRILOVA
Stvaralački pristup nastavi matematike (prevod) 181

DOKUMENTI, IZVJEŠTAJI, PORUKE

UNESCO-IBE:

Zajednica prakse u razvoju kurikuluma:
Uloga ocjenjivanja u razvoju učeničkih kompetencija 189

PREGLEDI, KOMENTARI, OSVRTI

Ivan JOVOVIĆ
Osvrt na Barski glagoljski misal iz 1893. Godine 209

Slobodan BALAĆ
Kako se prilagoditi razvoju a ne okrenuti leđa prošlosti 217

PRIKAZI

Nađa DURKOVIĆ
Novi naslovi sa 57. Međunarodnog sajma knjiga
u Beogradu i *Interlibera* – sajava knjiga u Zagrebu 231

Miroslav DODEROVIĆ
Tara – svjetska ljepotica i vrijednost koja traje (Miroje Vuković,
Tara, IP „Komovi“, DPU „Znanje“, Podgorica, 2011) 237

Vasilj JOVOVIĆ
Župa Budimlja u srednjem vijeku (Mr Marijan Premović: Župa
Budimlja u srednjem vijeku, Državni arhiv Crne Gore, Cetinje 2012.) 241

Cvetko PAVLOVIĆ
Blažo T. Orlandić „ORLOVO GNIJEZDO“ - Gornjoseočka
hronika od XV vijeka do kraja II svjetskog rata 245

IN MEMORIAM

ВЛАДЕТА (Милић) ЦВИЈОВИЋ (1934-2012) 249

C O N T E N T S

CURRENT TOPIC IN EDUCATION

Evaluation of the Reform in Montenegro – Research Summary 13

ARTICLES (scientific, research, reviews, professional paper)

Milorad NIKČEVIĆ
Methodical-methodological transposition
of Samuel Beckett's *Waiting for Godot* 59

Siniša CRVENKOVIĆ
Vladimir TUTIĆ
The Importance of calculating surface area of Planar Figures for
calculating surface area and volume of Figures in Space 77

Mira VUČELJIĆ
Montenegro Gymnasium student's achievements on FCI test 89

Marija ĐORĐEVIĆ
Vlasta SUČEVIĆ
Equipment of Schools and material-technical
resources of the quality Primary Education 97

Milja VUJAČIĆ
Rajka ĐEVIĆ
Jelena STANIŠIĆ
Experiences and Opinions of parents towards exclusion
of Children with disabilities in regular schools 113

Jelena PERUNOVIĆ-SAMARDŽIĆ
Meaning and Importance of building Multicultural Education 129

TEACHING AND EDUCATIONAL WORK

Svetlana LAZIĆ
Methods practiced for knowing environment from students' angle 143

Marina KRSTAJIĆ
Specifics of the Pronouns in the Language
of Lyrical Folk Poetry of Montenegro 159

S. KOLAGOVSKI
Achieving Simplicity through Generalization and Wholeness (translation) 171

Larisa KIRILOVA
Creative Approach in Math's teaching (translation) 181

DOCUMENTS, REPORTS, MESSAGES

UNESCO-IBE:

The Community of Practice (COP) in Curriculum
Development: The Role of Assessment in Promoting
the Development of Student's Competencies 189

REVIEWS, COMMENTS, REFLECTIONS

Ivan JOVOVIĆ
Reflection on Bar's Glagolic perception from 1893 209

Slobodan BALAĆ
How to Fine-tune towards your future
Development without Turning your back to the Past 217

REVIEWS

Nađa DURKOVIĆ
New titles from 57th *International Book Fair*
in Belgrade and *Interlibera* – Fair in Zagreb 231

Miroslav DODEROVIĆ
Tara – World Beauty and Value that last (Miroje Vuković, *Tara*,
IP „Komovi“, DPU „Znanje“, Podgorica, 2011) 237

Vasilj JOVOVIĆ
Župa Budimlja in the Middle Ages (Mr Marijan Premović: *Župa Budimlja*
in the Middle Ages, State Archives of Montenegro, Cetinje 2012.) 241

Cvetko PAVLOVIĆ
Blažo T. Orlandić „EAGAL'S NEST“- Chronicle
of Gornjoseoci From 15th Century till the end of WWII 245

IN MEMORIAM

VLADETA (Milić) CVIJOVIĆ (1934–2012) 249

AKTUELNA TEMA



Riječ na početku

U posljednjoj deceniji XX vijeka obrazovni sistem u Crnoj Gori bio je izložen svestranoj analizi stručne i laičke javnosti. Cilj je bio da se sagledaju i konstatuju sve njegove loše i dobre strane i da se postojeći sistem uporedi sa drugim obrazovnim sistemima u Evropi i svijetu. Na osnovi tih saznanja i komparativnih elemenata definisana je strategija razvoja ove djelatnosti u Crnoj Gori (2001), predstavljena u dokumentu poznatom pod nazivom *Knjiga promjena*.

Primjena pojedinih reformskih rješenja tekla je kontinuirano u svim segmentima vaspitno-obrazovnog sistema u posljednjih deset godina. Odgovarajuće stručne institucije povremeno su testirale i analizirale stanje poslije uvedenih novina o čemu je javnost redovno obavještavana. Prije dvije godine (2010) iniciran je istraživački Projekat *Evaluacija reforme obrazovanja u Crnoj Gori* koji je imao za cilj da sagleda i procijeni nivo i kvalitet primjene usvojenih reformskih rješenja. Konkretnije, zadatak je bio da se utvrdi stepen realizacije operativnih reformskih ciljeva u osnovnoj školi i gimnaziji. Istraživanje je obuhvatilo 25 osnovnih škola i 17 gimnazija u Crnoj Gori. Analizirano je 55 nastavnih programa, 77 udžbenika, posmatrano preko 150 nastavnih časova i anketiran znatan broj nastavnika, učenika, roditelja, građana i zaposljenih u institucijama obrazovnog sistema.

Ovo ambiciozno zamišljeno istraživanje zahtijevalo je korišćenje više metoda za procjenu i vrlo složen instrumentarij kako bi se istraživački zadaci i ciljevi blagovremeno i efikasno realizovali. Iz tog razloga u Projekat je bio uključen značajan broj relevantnih institucija, istaknutih pojedinaca i naučnih radnika iz oblasti obrazovanja Crne Gore.

Organizator istraživanja je bio Pedagoški centar Crne Gore, a realizovano je uz podršku Mreže fondacija za otvoreno društvo. Formiran je i Savjet ovog Projekta u sastavu: Vesna Vučurović, Ministarstvo prosvjete i sporta; Miodrag Vučeljić, Zavod za školstvo Crne Gore; Nađa Durković, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica; Sreten Lutovac, Nacionalni savjet za obrazovanje

Crne Gore; prof. dr Saša Milić, Pedagoški centar Crne Gore i Ljiljana Milonjić, Udruženje roditelja Crne Gore. Konsultanti na Projektu i autori istraživanja su bili prof. dr Miloš Bešić i Tomislav Reškovac, profesor iz Zagreba.

U prilogu koji se objavljuje u časopisu *Vaspitanje i obrazovanje* dat je rezime (sažetak) ovog istraživanja smatrajući da na taj način dajemo svoj doprinos upoznavanja javnosti sa rezultatima reforme obrazovanja u Crnoj Gori.

Uredništvo časopisa

**EVALUACIJA REFORME OBRAZOVANJA U
CRNOJ GORI
(SAŽETAK)**

UVOD

Sistem obrazovanja koje teži dostizanju visokog kvaliteta ujedno je i sistem koji je visoko motivisan da se stalno presipituje, prati, mijenja, usavršava. Bilo da su takvi ciljevi definisani u okviru globalne reforme obrazovanja ili su, pak, dio svakodnevnog života i rada u školi, učionici, u odnosima djece i nastavnika i roditelja – njihov zajednički imenilac je neophodnost da se planirane promjene temelje na prethodno sakupljenim relevantnim podacima, dobijenim primjenom različitih istraživačkih nacrti i instrumentarijuma. Odgovornost koje obrazovanje u svakom društvu ima ne samo kao intelektualno i sazajno izvorište, nego i kao socijalno, emotivno i etičko izvorište za razvoj društva, podrazumijeva i obavezu obrazovanja da se postojano presipituje, prati, utvrđuje kvalitet i podiže ga.

Okosnica i glavni pokretač reforme obrazovanja u Crnoj Gori je – visok kvalitet obrazovanja. Takvo opredjeljenje je rezultiralo primjenom niza mehanizama da se kvalitetom upravlja – da se isti utvrđuje i planirano podiže, na svim nivoima obrazovanja. I istraživački projekti u obrazovanju postaju sve prepoznatljivija alatka unaprijeđenja kvaliteta.

Pred vama je publikacija nastala kao rezultat projekta *Evaluacija reforme obrazovanja u Crnoj Gori (2010-2012)*. Ovaj istraživački projekat realizovan je u organizaciji Mreže fondacija za otvoreno društvo i NVO Pedagoškog centra Crne Gore i uz kontinuiranu podršku Ministarstva prosvjete i sporta, Zavoda za školstvo, Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva. Višedimenzionalni istraživački proces bio je usmjeren na sagledavanje stepena realizacije operativnih ciljeva reforme osnovnog i opšteg srednjeg obrazovanja, kao i krajnjih učinaka promjena u obrazovnom sistemu Crne Gore. Evaluacija je identifikovala i najznačajnije preporuke za dalju transformaciju obrazovnog sistema.

Cjelokupni istraživački proces, čiji je produkt i ova publikacija, imao je za cilj da kreatorima obrazovne politike, kao i svim drugim zainteresovanim stranama pruži relevantne informacije o tome u kojoj su mjeri su i kako ostvareni ključni operativni ciljevi reforme, kao i da pokrene kritičke i konstruktivne de-

bate o najvažnijim aspektima reforme, u cilju obezbjeđivanja visokog kvaliteta obrazovanja za svako dijete i mladu osobu u Crnoj Gori.

U štampanoj verziji, koja je pred vama, predstavljeni su rezultati evaluacije u tri ključna domena: kvalitet nastave, jednakost mogućnosti učenika i učenica s posebnim obrazovnim potrebama i participacija u odlučivanju. Cjeloviti, složeni, ekstenzivni Izvještaj dostupan je stručnoj javnosti u elektronskom izdanju.

Od prosvjetnih vlasti i kreatora obrazovne politike, institucija obrazovnog sistema na svim nivoima, direktora/ki, nastavnika/ca, roditelja, učenika/ca, nevladinih organizacija i šire javnosti očekujemo da kritički čitaju nalaze evaluacije i da nam budu konstruktivni partneri u procesu unapređenja obrazovnog sistema u Crnoj Gori.

Savjet Projekta
Podgorica, avgust 2012.

SAŽETAK KLJUČNIH NALAZA EVALUACIJE I PREPORUKE

1. EVALUACIJA NASTAVE

OPŠTI STAVOVI O REFORMI

Nalazi evaluacije ukazuju na to da su procjene kvaliteta obrazovanja u Crnoj Gori relativno visoke i da dominira pozitivan stav o reformi obrazovanja. Kada je riječ o procjenama stepena realizacije pojedinih ciljeva reforme, one su uglavnom nešto niže.

SPECIFIČNI CILJEVI: AKTIVNO UČENJE, KRITIČKO MIŠLJENJE, KOMUNIKACIJSKE VJEŠTINE, TIMSKI RAD

Kada je riječ o realizaciji specifičnih ciljeva reforme, njihova vrijednost u skorovima je 0,47 za aktivno učenje, 0,41 za kritičko mišljenje i komunikacijske vještine i 0,38 za timski rad (u rasponu vrijednosti od 0 do 1). Iako se iz podataka može zaključiti da dominantan tip nastave doprinosi realizaciji tih ciljeva reforme, valja upozoriti na činjenicu da su u učionicama još uvijek u velikoj mjeri prisutni predavački tip nastave i aktivnosti koje su s njim direktno povezane.

NASTAVNI PROGRAMI

Nalazi evaluacije pokazuju da su nastavni programi jasni i razumljivi, da propisuju relevantne ciljeve učenja i da sadrže jasno definisane standarde znanja.

Podaci dobijeni mjerenjem procjena različitih grupa ispitanika ukazuju na to da su nastavni programi u određenoj mjeri preobimni.

Značajan disparitet između vrijednosti dobijenih opservacijom i analizom sadržaja nastavnih programa u sve 4 dimenzije, upućuje na to da su aktivno učenje, kritičko mišljenje, komunikacijske vještine i kompetencije za timski rad

– prisutni u operativnim ciljevima i standardima nastavnih programa osjetno manje nego što je moguće i poželjno.

Gimnazijski nastavni programi su u značajno većoj mjeri nego osnovnoškolski usmjereni na aktivno učenje, razvoj kritičkog mišljenja, komunikacijskih vještina i kompetencija za timski rad.

Statistički najniže vrijednosti utvrđene su analizom sadržaja za aktivno učenje, kritičko mišljenje, komunikacijske vještine i timski rad u nastavnim programima za osnovnu školu, te za timski rad u nastavnim programima za gimnaziju.

Informacije dobijene individualnim i grupnim intervjuima upućuju na određene probleme u nastavi izbornih predmeta. Problemi su posljedica neusklađenosti vrlo širokog dijapazona izbornih predmeta koje škole nude i ljudskih resursa koji su školama na raspolaganju.

UDŽBENICI

Svi ispitanici su kvalitet udžbenika procijenili vrlo visoko. Udžbenici su u većoj mjeri nego nastavni programi usmjereni na aktivno učenje, razvoj kritičkog mišljenja, komunikacijskih vještina i kompetencija za timski rad. U tom pogledu nema značajnije razlike između gimnazijskih i osnovnoškolskih udžbenika.

Značajan disparitet između vrijednosti dobijenih opservacijom i analizom sadržaja udžbenika u sve četiri dimenzije, upućuje na to da su aktivno učenje, kritičko mišljenje, komunikacijske vještine i kompetencije za timski rad prisutni u udžbenicima manje nego što je to moguće i poželjno.

Analizom sadržaja statistički najniže vrijednosti su izmjerene za komunikacijske vještine i timski rad u udžbenicima za osnovnu školu, zatim za kritičko mišljenje, komunikacijske vještine i timski rad u udžbenicima za gimnaziju.

NASTAVNIČKE KOMPETENCIJE

Podaci o stepenu nastavničkih kompetencija, koji su dobijeni opservacijom nastave i procjenama ispitanika, upućuju na zaključak da nastavnici/ce generalno, u velikoj mjeri posjeduju kompetencije koje su direktno vezane za realizaciju specifičnih ciljeva reforme. S druge strane, podaci dobijeni anketiranjem nastavnika/ca (koji su konzistentni s informacijama dobijenim u kvalitativnom dijelu istraživanja), prema kojima gotovo trećina nastavnika/ca u posljednjih pet godina nije ni jednom prisustvovala nekom od programa stručnog usavršavanja, sugerišu da bi distribucija tih kompetencija mogla biti vrlo neravnomjerna.

Određeni nalazi evaluacije upućuju na manjkavosti u inicijalnom obrazovanju nastavnika/ca kada je riječ o metodičkom aspektu obrazovanja budućih nastavnika/ca.

Takođe, moglo bi se zaključiti da među nastavnicima/cama postoji velika potreba za čestom, redovnom razmjenom iskustava i dobrih praksi.

MEHANIZMI PRAĆENJA I UNAPREĐIVANJA KVALITETA

U obrazovnom sistemu Crne Gore su, kao sastavni dio reforme, ustanovljene ili transformisane institucije (Zavod za školstvo, Ispitni centar, Centar za stručno obrazovanje, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva) i uspostavljeni novi procesi (nacionalna testiranja, državna matura, evaluacija i samoevaluacija škola, kontinuirani profesionalni razvoj nastavnika/ca) koji predstavljaju ključne elemente sistema osiguranja i unapređivanja kvaliteta obrazovanja.

Nalazi evaluacije upućuju na to da je efikasnost mehanizama praćenja i unapređivanja kvaliteta obrazovanja, generalno gledano, relativno zadovoljavajuća. Kvalitet rada *Ispitnog centra* i *Zavoda za školstvo* je procijenjen prilično visoko.

Nastavnici/ce procjenjuju da relativno često dobijaju relevantne informacije o kvalitetu svoga rada, te da je kvalitet programa stručnog usavršavanja relativno visok. Za razliku od njih, rezultati dobijeni na osnovu procjena zaposlenih u školama, koji ne rade u nastavi (direktori/ke, pomoćnici/ce direktora, stručne službe) upućuju na određene nedostatke kada je riječ o relevantnim informacijama o učeničkim postignućima, kvalitetu pojedinih škola, predmetnih programa, udžbenika, programa stručnog usavršavanja i sistemske podrške školama.

U velikom broju škola se sprovodi neki oblik samoevaluacije, iako je broj škola u kojima je samoevaluacija čvrsto strukturiran i cjelovit proces, kojim upravljaju veći školski timovi za kvalitet i koji uključuje izradu relevantnih razvojnih planova, osjetno manji.

MATERIJALNI RESURSI

Generalno bi se moglo zaključiti da su materijalni resursi potrebni za ostvarivanje reformskih ciljeva uglavnom zadovoljavajući, iako su dijelom neravnomjerno distribuirani.

PREPORUKE

1. Pri idućoj reviziji nastavnih programa inkorporirati u njih dodatne specifične ciljeve i standarde znanja koji bi u većoj mjeri usmjerili nastavu prema razvoju kompetencija za timski rad i saradnju, kritičkog mišljenja, komunikacijskih vještina, te prema aktivnom učenju i sticanju viših taksonomskih nivoa znanja.
2. Razmotriti moguće daljnje smanjenje obima nastavnih programa. Preobimni nastavni programi redovno dovode do ekstenzivnog korišćenja predavačkih strategija kao najekonomičnijeg načina transfera velike količine informacija.
3. Autore udžbenika i članove recenzentskih grupa dodatno edukovati kako bi udžbenici svojim metodičkim oblikovanjem u većoj

- mjeri stimulisali razvoj kompetencija za timski rad i saradnju, komunikacijskih vještina, kritičkog mišljenja, te aktivno učenje.
4. Izraditi jasne kriterijume metodičkog oblikovanja udžbenika (za autore i recenzente) koji bi unaprijedili taj aspekt kvaliteta promijenjenih i novih udžbeničkih izdanja.
 5. Identifikovati nastavnike/ce koji u posljednjih pet godina nijesu učestvovali (ili jesu, ali u vrlo malom broju) u relevantnim programima stručnog usavršavanja (aktivna nastava, kritičko mišljenje...) i ciljano usmjeriti znatan dio raspoloživih resursa na njihovo stručno usavršavanje. To fokusiranje podrazumijeva da se na osnovu postojećih podataka i informacija procijene potrebe tog dijela nastavničke populacije, da se odrede prioritete, da se koncipiraju odgovarajući moduli stručnog usavršavanja i da se u najkraćem mogućem periodu tim modulima obuhvati što je moguće veći dio ove ciljane grupe.
 6. Uspostaviti prikladne oblike stručnih foruma na lokalnim/regionalnim nivoima koji bi omogućili nastavnicima i nastavnica radovnu razmjenu ideja, iskustava i informacija. Jedan od mogućih načina je uspostavljanje lokalnih/regionalnih predmetnih stručnih aktiva. Za redovnu razmjenu ideja, iskustava i informacija mogu, u određenoj mjeri, poslužiti i virtualni forumi na internetu.
 7. U dogovoru s nastavničkim fakultetima ojačati predmetne metodike. Uspostaviti unutar obrazovnog sistema centar za edukaciju nastavnika/ca sa prvenstvenom funkcijom edukacije budućih nastavnika i nastavnica u temeljnim, generičkim nastavnim umijećima.
 8. Sistemski uvoditi u škole model sveobuhvatne školske samoevaluacije (školski timovi za kvalitet, razvojni planovi) koji će omogućiti školama kontinuirani rad na unapređivanju sopstvenog kvaliteta.
 9. Čvršće funkcionalno povezati postojeće institucije i procese osiguravanja i unapređivanja kvaliteta, kako bi se poboljšala njihova komunikacija i koordinacija i uspostavio djelotvoran sistem osiguravanja i unapređivanja kvaliteta obrazovanja.

2.EVALUACIJA IMPLEMENTACIJE INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

1. U domenu zakonske regulative i obrazovnih politika usmjerenih na kreiranje inkluzivnog obrazovnog sistema, Crna Gora je napravila značajne iskorake i kreirala sistemski ambijent za kvalitetno uključivanje djece sa posebnim potrebama. Postoji značajan prostor za dalju konkretizaciju obrazovnih inkluzivnih politika, sa posebnim naglaskom na dosljednoj implementaciji svih strateških i zakonskih odredbi i opredjeljenja vezanih sa inkluzijom, kao i prostor za kvalitetniju intersektorsku saradnju i akciju.

2. Brojni inkluzivni projekti i programi doprinijeli su u značajnoj mjeri podizanju nivoa svijesti i aktivizma kod roditelja djece sa posebnim potrebama i u ovom domenu Crna Gora ima razvijenu mrežu udruženja roditelja na lokalnom i nacionalnom nivo. Roditelji pozitivno ocjenjuju efekte inkluzije i naglašavaju da je potrebna dalja edukacija nastavnog kadra (posebno predmetnih nastavnika/ca) za kvalitetniju implementaciju inkluzije.
3. Nastavnici/ce smatraju da je uvođenje inkluzije u obrazovni sistem Crne Gore opravdalo svoj osnovni cilj, no takođe navode i brojne izazove u njenoj implementaciji: nedovoljnu edukovanost za rad sa djecom sa posebnim potrebama, nedostatak obučenog asistentskog kadra, probleme oko izrade IOPa i testiranja učeničkih akademskih postignuća, nepoštovanje standarda o brojnosti djece u odjeljenjima u kojima postoje i djeca sa posebnim potrebama i u tom domenu traže puno veću dosljednost Ministarstva prosvjete i sporta i Zavoda za školstvo u primjeni zacrtanih obrazovnih politika. Opšta je ocjena i da su mobilni timovi dali značajno manji doprinos u odnosu na očekivanja. Nastavnici/ce posebno naglašavaju neophodnost fakultetskog obrazovanja kadra za inkluziju.
4. Direktori specijalizovanih zavoda za djecu sa posebnim potrebama takođe smatraju da je uvođenje inkluzije opravdalo svoj cilj, ali su puno kritičniji u pogledu kvaliteta realizacije ove ideje i navode da se u promjene ušlo prebrzo, da su nastavnici/ce needukovani, da u značajnoj mjeri nedostaju potrebni resursi, da je ocjenjivanje djece sa posebnim potrebama krajnje formalno i da u stvari ne doprinosi dječijem razvoju. Kao i nastavnici/ce, direktori specijalnih zavoda su posebno naglasili potrebu ustanovljena studijskog programa za inkluziju na Filozofskom fakultetu u Nikšiću.
5. Predstavnici rukovodećih institucija (ministarstvo, zavod) su generalno zadovoljni efektima inkluzije i ističu da je u relativno kratkom roku (početak implementacije 2004) urađeno puno na kreiranju zakonske i systemske infrastrukture. Ističu dalju potrebu podizanja nivoa kvaliteta obuke nastavnog kadra (fakultetskog obrazovanja i profesionalnog usavršavanja), dosljednije sprovođenje obrazovnih politika, te opredjeljivanje adekvatnih resursa za implementaciju inkluzije.
6. Predstavnici zdravstvenih institucija uključeni u problematiku rada sa djecom sa posebnim potrebama ističu/uočavaju značajne pozitivne efekte kod djece koja su obuhvaćena inkluzijom i podržavaju dalju implementaciju, s preporukom ostvarenja tješnje saradnje na relaciji roditelji – nastavnici/ce – pedijatri u cilju podizanja nivoa kvaliteta zajedničke akcije. Predstavnici zdravstvenog sektora uglavnom nijesu

uključeni u monitoring postignuća djeteta u obrazovnom procesu, a ako i jesu, to se čini preko roditelja.

7. Sumarna ocjena u pogledu evaluacije kvaliteta individualnih obrazovnih planova jeste da u ovom dijelu postoji vrlo značajan prostor za unapređivanje, počev od obuke nastavnog kadra, preko dosljednije primjene IOPa i timskog/partnerskog kreiranja istih.
8. Studije slučaja su pokazale da je kvalitet implementacije inkluzije i dalje u velikoj mjeri zavisan od ljudskog faktora i da su dobra saradnja roditelja i nastavnika/ca, te profesionalna i lična zainteresovanost bili garant akademskog uspjeha djeteta sa posebnim potrebama i njegove adekvatne socijalizacije, dok je odustvo ovih elemenata za posljedicu imalo veoma skromne rezultate inkluzije.

3. PARTICIPACIJA RODITELJA I UČENIKA/CA U ŠKOLSKOM ODLUČIVANJU

1. Uključiti roditeljevolontere u rad pojedinih sekcija.
2. Popularisati postojanje savjeta roditelja kroz djelovanje roditelja članova i kroz edukativne radionice koje organizuje Udruženje roditelja Crne Gore. Rad savjeta roditelja i školskog odbora učiniti transparentnijim, efikasnijim, dostupnijim svim roditeljima.
3. Razmotriti mogućnost izmjene sastava školskog odbora po uzoru na početne godine uvođenja reforme u škole.
4. Poštovati i neselektivno primjenjivati prava zagarantovana Zakonima o osnovnom, gimnazijskom i stručnom obrazovanju.
5. Uticati na promjenu svijesti nastavnika/ca i učenika/ca o važnosti aktivnog uključivanja učenika/ca u život škole.
6. Pospješivati strukturisanu komunikaciju učenika/ca s odraslima u školi i uspostavljati jasnu liniju komunikacije osoba kojima se učenici/ce mogu obratiti kada im je to potrebno. Izgrađivati atmosferu nastojanja da se učenicima/ cama pomogne da iznesu vlastito mišljenje. Kontinuiranim aktivnostima, pružanjem podrške i unapređivanjem saradnje između učenika/ca i školskog kolektiva izgrađivati povjerenje učenika/ca u školu kao instituciju.
7. Pospješivati proces kontinuiranog informisanja učenika o dječijim pravima, kao i o učeničkim pravima i obavezama. Motivisati učenike/ce da uzmu učešće u procesima odlučivanja i kreiranja aktivnosti u školi.
8. Motivisati sve nastavnike/ce da se uključe u proces prenošenja informacija učenicima/cama, jer je to, po mišljenju učenika/ca, najbolji način da dođu do pravovremene i potpune informacije. Podsjetiti i osnažiti nastavnike/ce da pored nastavničke uloge praktikuju i ostale: motivacionu, procjenjivačku, ulogu regulatora u socijalnoj grupi/ odjeljenju, ulogu partnera u afektivnoj interakciji.

9. Osnivanje novih i podrška postojećim đачkim parlamentima u svim osnovnim i srednjim školama u skladu sa statutom škole i statutom đачkog parlamenta. Osnaživanje đачkog parlamenta s jasnom strategijom ukljućivanja ućenika/ca u školski sistem odlućivanja. Upoznati ućenike/ce, a posebno ćlanove đāčkog parlamenta, s njegovom ulogom i mogućnostima kako bi preuzeli aktivnu ulogu i odgovornost u radu.
10. Osmisliti realan program slobodnih aktivnosti zasnovanih na potrebama ućenika/ca. Uz ućešće ućenika/ca, organizovati što veći broj vannastavnih i ostalih aktivnosti.
11. Pružati podršku ućenicima/cama koji su uključeni u aktivnosti/projekte, razvijati ambijent u školi u kome su takvi ućenici/ce prepoznati i priznati od strane cijele školske zajednice.
12. Razvijati saradnju s omladinskim NVO i lokalnom sredinom.

METODOLOŠKI OKVIR

Svrha evaluacije reforme obrazovanja u Crnoj Gori je da kreatorima obrazovne politike, kao i ostalim ućesnicima u reformi obrazovanja pruži relevantne informacije o tome u kojoj mjeri su i kako **ostvoreni ključni operativni ciljevi** reforme **osnovnog i opšteg srednjeg** obrazovanja. Evaluacija je ujedno identifikovala najznaćajnije **prepreke** u realizaciji ključnih ciljeva i formulisala **preporuke** za dalju transformaciju obrazovnog sistema.

Evaluacija se **fokusirala na tri ključna aspekta** koja su određena generalnim i operativnim ciljevima reforme u reformskim dokumentima:

1. Kvalitet nastave,
2. Jednakost mogućnosti ućenika i ućenica s posebnim obrazovnim potrebama,
3. Participacija u odlućivanju.

Kada je rijeć o nivoima obrazovanja, evaluacija je obuhvatila **osnovno** (ISCED 1 i 2) i **opšte srednje** (ISCED 3A) obrazovanje, te određene aspekte aktivnosti centralnih institucija sistema za podršku i osiguravanje kvaliteta obrazovanja (*Zavod za školstvo, Ispitni centar i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva*).

Tip evaluacije koji je odabran je **evaluacija usmjerena na ciljeve** koja počiva na upoređivanju definisanih reformskih ciljeva i njihove realizacije. Evaluacija **kombinuje interni i eksterni pristupi** dominantno je **ekspertska**. Temeljna **evaluaciona pitanja** na koja ova evaluacija pruža odgovore su:

1. U kojoj mjeri dominantni tip **nastave** posjeduje kvalitet koji je definisan ciljevima reforme obrazovanja?
2. U kojoj je mjeri ostvareno **inkluzivno obrazovanje** ućenika i ućenica s posebnim obrazovnim potrebama?
3. Koliki je stepen **participacije** roditelja i ućenika/ca u školskom odlućivanju?

1. METODOLOGIJA EVALUACIJE NASTAVE

Kvalitetna nastava u ovoj evaluaciji definisana je kao nastava koja stimuliše aktivno učenje usmjereno na sticanje viših nivoa znanja i razvoj kognitivnih vještina, kritičkog mišljenja, komunikacijskih vještina, kompetencija za aktivno demokratsko građanstvo i kompetencija za timski rad.

Odgovor na evaluaciono pitanje o stepenu realizacije kvalitetne nastave uključuje evaluaciju nastavnog procesa (učenja i poučavanja), nastavnih programa, udžbenika, nastavničkih kompetencija, mehanizama praćenja i unapređivanja kvaliteta i materijalnih resursa.

Za ovaj aspekt evaluacije koncipirano je 5 setova indikatora¹ (indikator aktivnog učenja, kritičkog mišljenja, komunikacijskih vještina, kompetencija za demokratsko građanstvo i kompetencija za timski rad) iz kojih je derivirana generička analitička matrica koja je korišćena za strukturalnu analizu sadržaja (evaluacija nastavnih programa i udžbenika) i opservaciju nastave (evaluacija nastavnog procesa i nastavničkih kompetencija). Na taj je način analizirano 55 nastavnih programa i 53 udžbenika za osnovnu školu i gimnaziju, dok je opserviran 151 nastavni čas u osnovnim školama i gimnazijama.

Kvantitativni dio istraživanja uključio je anketne upitnike za 8 respondent-skih skupina: nastavnike/ce osnovnih škola i gimnazija (700 ispitanika), učenike/ce osnovnih škola i gimnazija (512 ispitanika), roditelje (371 ispitanik), zaposlenike centralnih institucija obrazovnog sistema (29 ispitanika), direktore/ce osnovnih škola i gimnazija (36 respondenata), zaposlenike u školama (55 ispitanika), nadzornike/ce Zavoda za školstvo (19 ispitanika) i opštu populaciju (2012 ispitanika).

Kvalitativni dio istraživanja je uključio grupne intervju s nastavnicima/cama (10 grupa), roditeljima (3 grupe), zaposlenicima centralnih institucija obrazovnog sistema (1 grupa), i nadzornicima/cama Zavoda za školstvo (1 grupa), te individualne intervju s zaposlenicima centralnih institucija obrazovnog sistema (20 ispitanika) i direktorima/cama škola (24 ispitanika).

2. METODOLOGIJA EVALUACIJE INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

Istraživanje implementacije inkluzivnog obrazovanja proveo je *Pedagoški centar Crne Gore*. **Ciljevi** evaluacije ovog aspekta reforme obrazovnog sistema su:

- Utvrđivanje stepena (nivoa) uključenosti učenika/ca s posebnim potrebama u redovno osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje.
- Procjena efikasnosti postojećih mehanizama i utvrđivanje ključnih barijera.
- Prijedlog korektivnih mjera s ciljem povećavanja stepena inkluzije.

¹ Detaljan prikaz svih indikatora nalazi se u integralnoj verziji izvještaja.

Dizajn ovog dijela istraživanja je krenuo od normativnog desk istraživanja koje je ispratilo promjene u implementaciji inkluzivnog obrazovanja od uvođenja do danas. Zatim, je uključio ispitivanje stavova i zadovoljstva sljedećih kategorija: roditelji djece sa posebnim potrebama, nastavnici/vaspitači koji rade sa djecom sa posebnim potrebama, direktori specijalnih ustanova za djecu sa posebnim potrebama, predstavnici zdravstvenih institucija koji imaju kontakt sa djecom sa posebnim potrebama, predstavnici rukovodećih institucija i na posredan način samu djecu sa posebnim potrebama. Na ovaj način su obuhvaćeni predstavnici gotovo svih kategorija koje učestvuju u sistemu inkluzivnog obrazovanja. Zbog prirode ciljne grupe i metodologija je varirala. Sa roditeljima i nastavnicima/cama je organizovana klasična fokus grupa koja je dopunjena kraćim upitnikom, čiji su rezultati poslužili kao ilustracija stavova iskazanih tokom razgovora sa ispitanicima. Sa direktorima specijalnih zavoda, predstavnicima zdravstvenih institucija i predstavnicima rukovodećih institucija obavljani su strukturirani intervjui. Da bi se nalazi što bolje potkrijepili činjenicama, obavljena je analiza individualnih obrazovnih planova koja je kroz tri unaprijed definisane dimenzije kvantifikovana i na taj način prikazana. Tri detaljne studije slučaja koje su obuhvatile iskustvo djece sa različitim poteškoćama u razvoju služe da vrlo slikovito dopune i ilustruju nalaze do kojih se došlo u razgovorima sa ispitanicima.

3. METODOLOGIJA EVALUACIJE RODITELJSKE I UČENIČKE PARTICIPACIJE U ODLUČIVANJU

Istraživanje o stepenu participacije roditelja u odlučivanju u školi je sprovelo *Udruženje roditelja Crne Gore*, dok je istraživanje o učeničkom učešću u odlučivanju sproveo *Forum MNE*.

Ciljevi evaluacije ovog aspekta reforme obrazovnog sistema su:

- Utvrđivanje stepena (nivoa) participacije roditelja i učenika/ca u odlučivanju u osnovnim i srednjim školama;
- Procjena efikasnosti postojećih mehanizama i utvrđivanje ključnih barijera;
- Prijedlog korektivnih mjera s ciljem povećavanja stepena participacije.

Istraživanje participacije roditelja je uključilo analizu sistemskih i normativnih dokumenata i rezultata postojećih istraživanja, a dodatni su podaci prikupljeni pomoću 36 individualnih intervjua (12 s roditeljima, 12 s direktorima/ cama škola i 12 s nastavnicima/cama).

Istraživanje participacije učenika/ca se sastoji od analize relevantnih zakona i drugih normativnih dokumenata i istraživanja prakse u osnovnim i srednjim školama. Ovaj drugi dio istraživanja učeničke participacije je uključio anketne upitnike za 22 osnovne i srednje škole (upitnike su ispunjavali direktori/ ce i stručne službe škola), te 6 grupnih intervjua s učenicima/cama osnovnih i srednjih škola.

REZULTATI EVALUACIJE

Najznačajniji rezultati evaluacijskog istraživanja¹ prezentirani su po dijelovima: prvi dio sadrži rezultate evaluacije nastave, drugi rezultate evaluacije inkluzivnog obrazovanja, a treći rezultate evaluacije participacije roditelja i učenika/ca u školskom odlučivanju.

1. REZULTATI EVALUACIJE NASTAVE

Rezultate evaluacijskog istraživanja nastave prezentiramo po evaluacijskim dimenzijama (aktivno učenje, kritičko mišljenje, komunikacijske vještine, kompetencije za demokratsko građanstvo i kompetencije za timski rad) i po evaluacijskim područjima (udžbenici, nastavni programi, nastavničke kompetencije, nastavni proces (učenje i poučavanje), materijalni uslovi za rad u školama, mehanizmi praćenja i unapređivanja kvaliteta).

1.1 AKTIVNO UČENJE

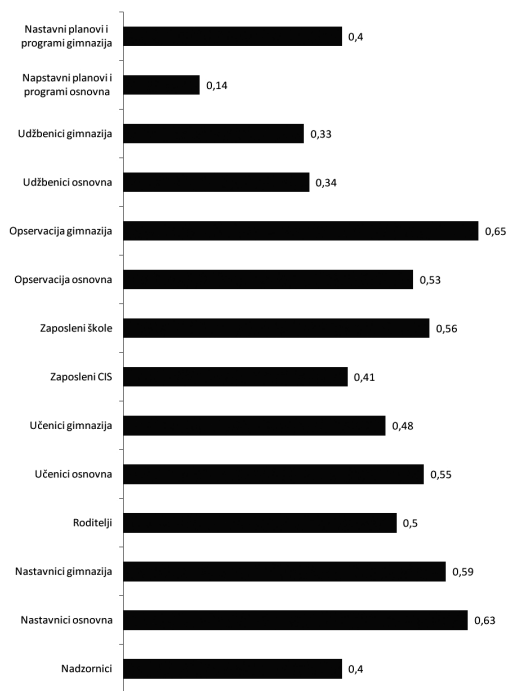
Ovaj segment evaluacije nastave odgovara na operacionalno pitanje: *U kojoj su mjeri ostvareni ciljevi reforme kada je riječ o nastavi koja je usmjerena na aktivno učenje?* Takva je nastava, za ovu svrhu, operacionalizovana posredstvom 12 specifičnih **AU indikatora** (samostalno pronalaženje informacija, upoređivanje, analiziranje, odvajanje elemenata iz cjeline/ sažimanje, strukturiranje, kauzalno objašnjavanje, interpretiranje, korišćenje procedura, teorija i modela, stvaranje novih proizvoda, evaluiranje, potkrepljivanje, memorisanje/ prisjećanje) koji su formirani na temelju revidirane Bloomove taksonomije obrazovnih ciljeva. U svim jedinicama analize smo pokušali da identifikujemo stepen prisustva navedenih indikatora, a na osnovu svih dobijenih vijednosti smo formirali skorove² koji kumulativno mjere stepen prisustva aktivnog učenja.

Skorovi uključuju tri vrste podataka:

- a. podatke dobijene opservacijom nastavnih časova, koji nam govore o tome koliko bi se često strategije aktivne nastave (nastavne strategije koje su usmjerene na aktivno učenje) mogle koristiti u nastavi različitih predmeta i s učenicima/cama različitih uzrasta; vrijednosti dobijene opservacijom tretiramo kao moguće poželjne vrijednosti (“*benchmark*”);
- b. podatke dobijene analizom nastavnih programa i udžbenika, koji nam govore o tome u kojoj mjeri programi i udžbenici usmjeravaju nastavni proces prema aktivnom učenju;
- c. podatke dobijene anketnim istraživanjem nekoliko respondentskih grupa, koji nam govore o učestalosti pojedinih nastavnih strategija i modela učenja u školskoj praksi.

² Univerzalno u ovom izveštaju, SKOROVI su uvek optimizovani od 0 do 1, pri čemu je 0 najniža a 1 najviša moguća vrijednost mjerenja.

Fig 8 Kumulativni pregled SKOROVA AKTIVNOG UČENJA za sve kategorije evaluacije



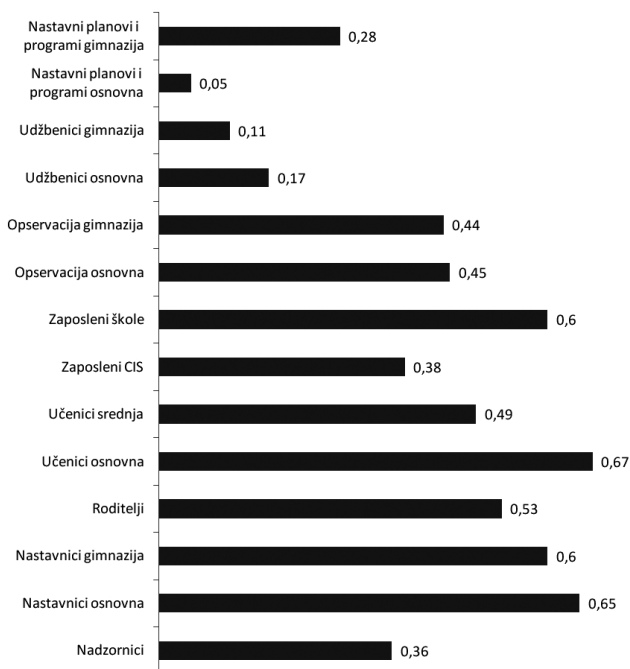
Prema procjenama svih kategorija ispitanika, osim zaposlenih u centralnim institucijama obrazovnog sistema i nadzornika/ca Zavoda za školstvo, aktivno učenje je prisutno u svakodnevnoj nastavnoj praksi u značajnoj mjeri.

Podaci dobijeni analizom nastavnih programa i udžbenika su osjetno nižih vrijednosti i oni se poklapaju s procjenama zaposlenih u centralnim institucijama obrazovnog sistema i nadzornika/ca. Usporedimo li te podatke s mogućim poželjnim vrijednostima (podaci dobijeni opservacijom), vidljivo je da je aktivno učenje u udžbenicima i nastavnim programima osjetno manje prisutno nego što je to moguće. To se naročito odnosi na prisutnost aktivnog učenja u nastavnim programima za osnovnu školu.

1.2 KRITIČKO MIŠLJENJE

Istraživanje je ovdje imalo za cilj da odgovori na sljedeće istraživačko pitanje: *U kojoj je mjeri dominantan tip nastave u reformisanoj školi usmjeren na razvoj kritičkog mišljenja kod učenika/ca?* Za ovu svrhu identifikovali smo pet specifičnih **KM indikatora**: artikulisanje stava, argumentovanje, kritička analiza, evaluiranje argumentacije i sučeljavanje. Uz ove specifične indikatore kritičkog mišljenja koristili smo i relevantne interdimenzionalne indikatore aktivnog učenja.

Fig 12 Kumulativni pregled SKOROVA KRITIČKOG MIŠLJENJA za sve kategorije evaluacije



Kada se analiziraju kumulativni skorovi kritičkog mišljenja (Fig 12), na kvantitativnom nivou uočavamo značajnu razliku između rezultata mjerenja dobijenih anketnom metodom, sa jedne strane, i rezultata dobijenih opservacijom časova, analizom udžbenika i analizom nastavnih programa, sa druge. Najveće vrijednosti skorova kritičkog mišljenja registrujemo u stavovima nastavnika/ca osnovne i srednje škole, kao i učenika/ca osnovne škole. Visoke ocjene daju i zaposleni u školama, učenici/ce gimnazije i roditelji. Za razliku od njih, zaposleni u centralnim institucijama sistema i nadzornici/ce daju relativno niske ocjene. I vrijednosti dobijene opservacijom časova su značajno niže nego one u procjenama anketiranih, pri čemu je dodatno upadljiva diskrepanca između skorova dobijenih opservacijom časova u gimnaziji i opservacijom časova u osnovnim školama. Konačno, konstatujemo da je kritičko mišljenje značajno manje afirmisano u udžbenicima i nastavnim programima nego što bi to prema rezultatima opservacije bilo moguće, odnosno očekivano. Ovo se posebno odnosi na nastavne programe u osnovnoj školi.

1.3 KOMUNIKACIJSKE VJEŠTINE

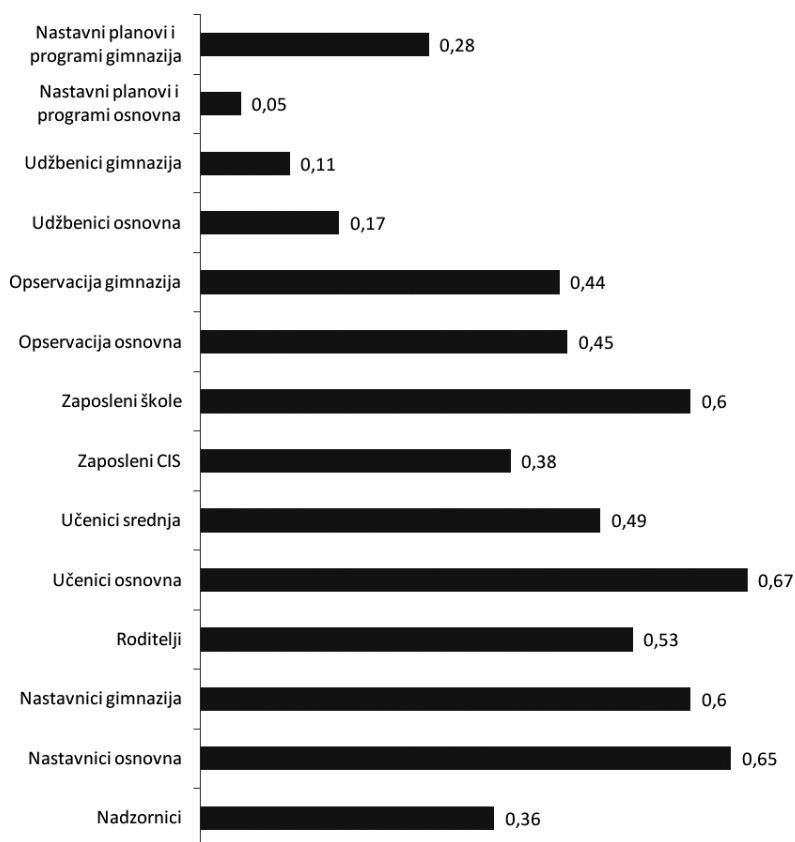
Ovaj segment evaluacijskog istraživanja odgovara na pitanje: *U kolikoj mjeri dominantan tip nastave doprinosi razvoju komunikacijskih vještina kod učenika i učenica?* Za ovu svrhu formirali smo šest specifičnih indikatora

komunikacijskih vještina (**KV** indikatori: iznošenje stava, usmeni prikaz, kreiranje teksta, izlaganje, razgovor, prezentacija).

Ono što je zajedničko i za osnovnu školu i za gimnaziju jeste da su vrijednosti dobijene opservacijom zadovoljavajuće (drugim riječima, da bi se, prema implicitnoj procjeni nastavnika/ca, strategije poučavanja i učenja koje su usmjerene na razvoj komunikacijskih vještina mogle koristiti relativno često), dok su vrijednosti dobijene analizom udžbenika i nastavnih programa (koliko se često takve strategije zahtijevaju ili sugeriraju) osjetno manje.

Podaci dobijeni anketnom metodom i ovdje pokazuju da su vrijednosti dobijene anketiranjem značajno više od vrijednosti dobijenih opservacijom i analiziranjem udžbenika i nastavnih programa. I ovdje su kod većine kategorija ispitanika mjerene vrijednosti veoma visoke. Izuzetak su zaposleni u centralnim institucijama sistema i nadzornici/ce, čije su procjene osjetno bliže vrijednostima dobijenim opservacijom i analizom udžbenika i nastavnih programa.

Fig 16 Kumulativni pregled SKOROVA KOMUNIKACIJSKIH VEŠTINA za sve kategorije evaluacije



1.4 KOMPETENCIJE ZA DEMOKRATSKO GRAĐANSTVO

Sljedeća dimenzija koju smo evaluirali je učinak reforme obrazovanja u pogledu razvoja kompetencija učenika/ca za demokratsko građanstvo. Preciznije, pitanje na koje ovaj segment evaluacije odgovara glasi: *U kojoj mjeri dominantan model nastave doprinosi razvoju učeničkih kompetencija za demokratsko građanstvo?*

Za ovu smo dimenziju razvili jedanaest specifičnih indikatora za kompetencije za demokratsko građanstvo (**DG indikatori:** demokratija, izbori, ljudska prava, vladavina prava, prava manjina, NVO, građanin, patriotizam, tolerancija, solidarnost, jednakost). Ono po čemu se ovi indikatori razlikuju od ostalih je to što su oni isključivo sadržajne prirode, odnosno što su usmjereni isključivo na sadržaje poučavanja i učenja. Riječ je o konceptima koji čine jezgro specifičnih znanja neophodnih za aktivno demokratsko građanstvo. Kada je riječ

o vještinama, koristili smo relevantne interdimenzionalne indikatore aktivnog učenja, indikatore kritičkog mišljenja i komunikacijskih vještina.

Opservacijom nastave, analizom udžbenika i nastavnih programa, generalno smo utvrdili da su mjerene vrijednosti indikatora u ovoj kategoriji relativno niske (Fig. 40a). Ovo posebno važi za osnovnu školu. Kada je o gimnazijama riječ, mora se primijetiti značajno veći stepen mjerenih vrijednosti u odnosu na osnovnu školu. Razlike u izmjerenim vrijednostima u osnovnoj školi i gimnaziji su, svakako, očekivane, budući da je opservacija nastave u gimnaziji obuhvatila veći broj predmeta u kojima je bilo moguće baviti se konceptima vezanim za demokratsko građanstvo.

Ono što je i ovdje važan pokazatelj je disparitet između vrijednosti dobijenih opservacijom i onih izmjerenih analizom udžbenika i nastavnih programa. Niske vrijednosti dobijene mjerenjem DG indikatora u nastavnim programima, a onda, po logici stvari, i u udžbenicima, valja prvenstveno tumačiti u svjetlu činjenice da i u osnovnoj školi i u gimnaziji postoje zasebni predmeti (građansko vaspitanje, odnosno građansko obrazovanje) koji se bave navedenim sadržajima.

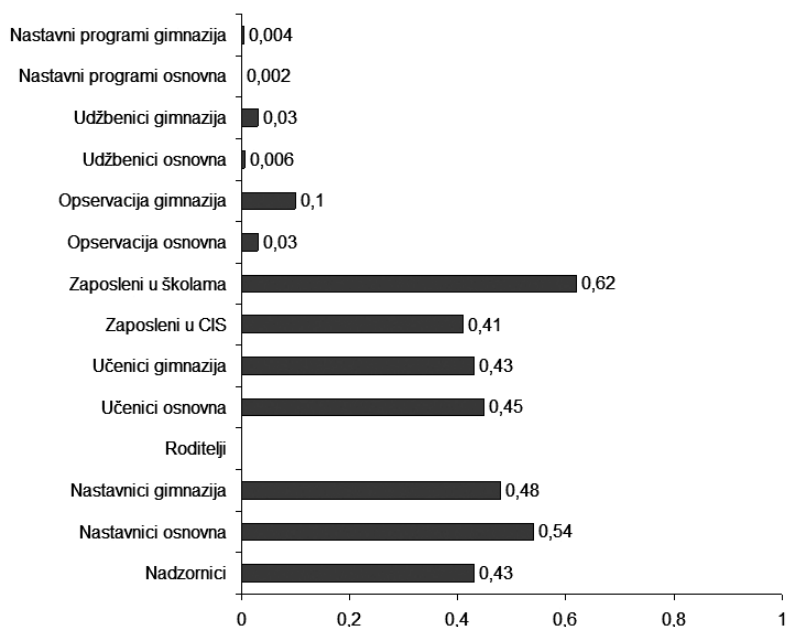
Međutim, te niske vrijednosti u kombinaciji sa vrlo niskim vrijednostima nekih relevantnih interdimenzionalnih AU i KV, a naročito KM indikatora ipak upozoravaju da je dominantan tip nastave u osjetno manjoj mjeri usmjeren na razvoj kompetencija za demokratsko građanstvo nego što bi to bilo moguće.

Sa druge strane, rezultati anketnog istraživanja ukazuju da su koncepti vezani za razvoj kompetencija za demokratsko građanstvo veoma prisutni u obrazovnom procesu. I ovdje su najniže vrijednosti dobijene procjenama zaposlenika CIS i nadzornika/ca koje su nešto bliže vrijednostima dobijenih analizom nastavnih programa i udžbenika.

Kada je riječ o kumulativnim skorovima kompetencija za demokratsko građanstvo (Fig. 40a), njihove vrijednosti valja interpretirati vrlo oprezno iz

najmanje dva važna razloga. Prvo, evaluacija nije uključila opservaciju nastave, nastavne programe i udžbenika predmeta *građansko vaspitanje* i *građansko obrazovanje*, pa su već zbog toga vrijednosti dobijene opservacijom i analizom programa i udžbenika osjetno niže nego što bi inače bile. Uz to, evaluacija je obuhvatila nastavu, programe i udžbenike cijelog niza predmeta (Priroda i tehnika, Biologija, Fizika, izborni prirodni predmeti u gimnaziji...) čiji sadržaji naprosto ne uključuju koncepte koji pripadaju demokratskom građanstvu.

Fig. 40a Kumulativni pregled SKOROVA DEMOKRATSKOG GRAĐANSTVA za sve kategorije evaluacije



1.5 KOMPETENCIJE ZA TIMSKI RAD I SARADNJU

Posljednja dimenzija nastave koju smo evaluirali odnosi se na razvoj kompetencija za timski rad i saradnju. Pitanje na koje evaluacija ovdje odgovara je: *u kojoj mjeri dominantan model nastave podstiče razvoj učeničkih kompetencija za timski rad i saradnju*. Za ovu smo dimenziju razvili pet specifičnih **TR indikatora** (timsko istraživanje, timsko rješavanje problema, timska prezentacija, timska rasprava, timsko ocjenjivanje).

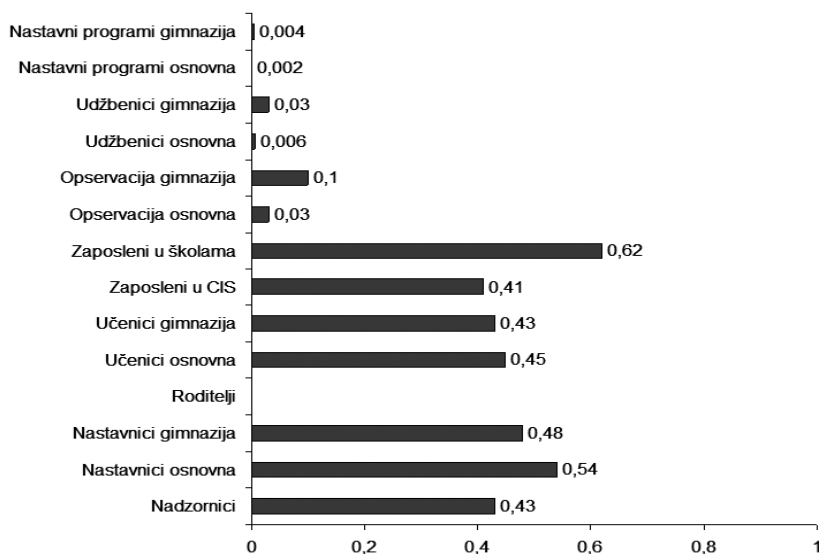
Prije svega, evaluacijom udžbenika i nastavnih programa, kao i opservacijom nastave utvrdili smo da su prosječne vrijednosti relativno niže nego u ostalim dimenzijama evaluacije.

U ovoj je dimenziji disparitet između vrijednosti dobijenih opservacijom i vrijednosti dobijenih analizom udžbenika i nastavnih programa izrazito ve-

lik. Taj disparitet prilično jasno govori da se u nastavnim programima vrlo rijetko postuliraju ciljevi koji su usmjereni na razvoj kompetencija za timski rad. Jedan od razloga za to je što razvoj kompetencije za timski rad, jednako kao i kritičko mišljenje i komunikacijske vještine, pripadaju tzv. “generičkim” kompetencijama/vještinama, drugim riječima, kompetencijama/vještinama koje nisu specifične niti za jedan zaseban školski predmet. Budući da ne pripadaju u disciplinarno jezgro predmeta, one se u nastavnim programima vrlo rijetko i spominju među ciljevima nastave ili standardima znanja nekog predmeta. Zato je potencijalni razvoj tih vještina i kompetencija prepušten odluci pojedinih nastavnika/ca, za koje je, velikim dijelom, karakteristična pretpostavka da su te vještine i kompetencije učenici/ce razvili, ili da će ih razviti negdje drugdje. Vjerujemo da je upravo to dodatni razlog zbog čega bi razvoj tih vještina i kompetencija trebalo eksplicitno navoditi kao ciljeve u nastavnim programima gotovo svih predmeta.

Kumulativno, upoređujući skorove timskog rada (Fig. 24), zaposleni u školama, nastavnici/ce i učenici/ce (naročito osnovnih škola) ističu da je timski rad u školama veoma prisutan. S druge strane, zaposleni u centralnim institucijama sistema i nadzornici/ce su veoma rezervisani u procjeni učestalosti timskog rada u školama. Opservacijom su ustanovili još niži stepen prisustva timskog rada, a kada je riječ o udžbenicima, može se sa priličnom izvjesnošću reći da u njima timski rad nije dovoljno afirmisan. Na kraju, kada je riječ o nastavnim programima, vrijednosti indikatora koji mjere timski rad su na veoma, veoma niskom nivou.

Fig 24 Kumulativni pregled SKOROVA TIMSKOG RADA za sve kategorije evaluacije



1.6 SUMARNI PRIKAZ VRIJEDNOSTI INDIKATORA ZA ČETIRI DIMENZIJE SA SKOROVIMA

Na osnovu svih mjerenih vrijednosti, prezentujemo analitičke podatke za četiri dimenzije³ evaluacije kao i za sve do sada pomenute kategorije evaluacije (Fig 25). Sami skorovi imaju manju analitičku moć, s obzirom da ‘uprosječaju’ pojedine vrijednosti između kojih postoji jasna diskrepanca, tako da se sami skorovi moraju posmatrati samo u kontekstu analitičkih podataka iz kojih su dobijeni.

Fig 25. Sumarni prikaz vrijednosti svih indikatora za četiri dimenzije sa SKOROVIMA

	Aktivno učenje	Kritičko mišljenje	Komunikacijske veštine	Timski rad	SKOR ⁴
Nadzornici	0,40	0,33	0,36	0,36	0,36
Nastavnici osnovna	0,63	0,67	0,65	0,68	0,66
Nastavnici gimnazija	0,59	0,64	0,6	0,63	0,62
Roditelji	0,5	0,52	0,53	0,62	0,54
Učenici osnovna	0,55	0,64	0,67	0,64	0,63
Učenici srednja	0,48	0,55	0,49	0,52	0,51
Zaposleni CIS	0,41	0,33	0,38	0,38	0,38
Zaposleni škole	0,56	0,58	0,60	0,69	0,61
Opservacija osnovna	0,53	0,30	0,45	0,35	0,41
Opservacija gimnazija	0,65	0,42	0,44	0,30	0,45
Udžbenici osnovna	0,34	0,25	0,17	0,05	0,20
Udžbenici gimnazija	0,33	0,19	0,11	0,04	0,17
Nastavni programi osnovna	0,14	0,05	0,05	0,01	0,06
Nastavni programi gimnazija	0,4	0,25	0,28	0,01	0,24
SKOR	0,47	0,41	0,41	0,38	0,42

Ako analiziramo same skorove, možemo reći da su nastavnici/ce, zaposleni u školama i učenici/ce osnovnih škola, ocijenili reformu obrazovanja kao veoma uspješnu – makar kada je riječ o četiri ključne dimenzije evaluacije.

³ U ovom komparativnom prikazu izostavljamo vrijednosti kompetencija za demokratsko građanstvo iz dva razloga. Prvo, specifični indikatori demokratskog građanstva koje smo koristili za opservaciju nastave i analizu nastavnih programa i udžbenika odnose se isključivo na relevantne sadržaje (koncepte), pa su metodološki drugačije utemeljeni nego ostali setovi indikatora. Drugo, ti sadržaji (koncepti) u velikom broju predmeta naprosto nijesu mogući, pa bi mjerenje njihove učestalosti na opserviranim satovima i u nastavnim programima i udžbenicima dalo nedovoljno preciznu sliku.

⁴ Treba istaći da *Cronbach's Alpha* koeficijent kao mjera relijabilnosti skorova ima vrijednost 0.95, što svakako zadovoljava najstrožije kriterijume relijabilnosti.

Više nego solidnom reformu ocjenjuju i roditelji kao i učenici/ce u gimnazijama. Dalje, vrijednosti mjerenja koje smo dobili opservacijom nastave sasvim su solidne, što, između ostaloga, pokazuje da nastavnici i nastavnice posjeduju kompetencije koje su potrebne za model nastave koji promovira reforma obrazovanja. Interesantno je da su zaposleni u centralnim institucijama sistema i nadzornici/ce⁵ u svojim procjenama rezultata reforme osjetno kritičniji, i da su vrijednosti njihovih procjena u svim slučajevima osjetno bliže vrijednostima dobijenim opservacijom nastave i analizom nastavnih programa i udžbenika, nego što su to procjene ostalih kategorija ispitanika.

Ne možemo biti zadovoljni skorovima dobijenim analizom udžbenika i nastavnih programa, što naročito vrijedi za nastavne programe za osnovnu školu. Stoga bi trebalo uložiti dodatni napor da se u nastavne programe i udžbenike u većoj mjeri ugrade osnovni ciljevi reforme obrazovanja: primjena metoda aktivnog učenja i nastave, podsticaj razvoju kritičkog mišljenja učenika/ca, njihovih komunikacijskih vještina i vještina timskog, saradničkog rada u nastavi i učenju.

1.7 EVALUACIJA UDŽBENIKA

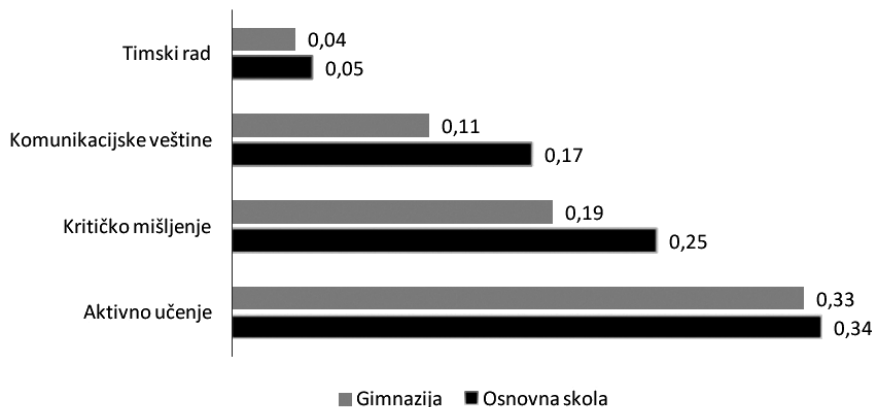
I udžbenici su analizirani pomoću matrice koja se sastoji od 5 setova indikatora (AU, KM, KV, DG i TR). Indikatori aktivnog učenja, kritičkog mišljenja, komunikacijskih vještina i timskog rada su korišćeni za analizu metodičkog aspekta udžbenika, a indikatori demokratskog građanstva za analizu relevantnog sadržajnog aspekta. Jednako kao i u ostalim slučajevima, procjena kvaliteta udžbenika je dobijena i anketama, individualnim i grupnim intervjuima.

Rezultati analize sadržaja udžbenika (Fig 41) ukazuju na sljedeće:

- Aktivno učenje je značajno prisutnije od ostalih dimenzija, slijedi kritičko mišljenje, pa komunikacijske veštine, te na kraju timski rad koji je u udžbenicima krajnje deficitaran.
- Vrijednosti za sve dimenzije su više kod osnovne škole nego kada je riječ o gimnazijskim udžbenicima, a ovo konsekvntno važi i za kumulativni skor.

⁵ Nadzornici/ce Zavoda za školstvo i, u nešto manjoj mjeri zaposleni u ostalim centralnim institucijama obrazovnog sistema, imaju možda i najadekvatniju sliku o tome što se u školama zaista dešava. Za razliku od nastavnika/ca koji svoje procjene temelje na iskustvu koje je ograničeno na njihovu vlastitu nastavu i nastavu relativno malog broja koleginica i kolega (iz iste škole ili istog predmeta) i roditelja, koji uglavnom prosuđuju na osnovu iskustava njihove vlastite djece, nadzornici/ce su, zahvaljujući prirodi svoga posla, u prilici da stvore i ponude puno obuhvatniju, reprezentativniju i realističniju sliku o tome što se zaista dešava u učionicama. U isto vrijeme, nadzornici/ce su, takođe po prirodi svojeg posla, usmjereni na kritičko (ponekad možda i pretjerano kritičko) procjenjivanje rada nastavnika i nastavnica.

Fig 41. Skorovi po dimenzijama



Ispitanici u anketama ocjenjuju udžbenike veoma visoko i to u svim aspektima, od njihove razumljivosti, do njihove upotrebljivosti. Ono što povećava vrijednost tih podataka jeste činjenica da nema značajnih varijacija u ocjenama u odnosu na kategorije ispitanika. Tako i nadzornici/ce i zaposleni u centralnim institucijama, tradicionalno kritički raspoloženi kod gotovo svih ostalih pitanja, zajedno sa ostalim kategorijama ispitanika ocjenjuju udžbenike veoma visoko.

1.8 EVALUACIJA NASTAVNIH PROGRAMA

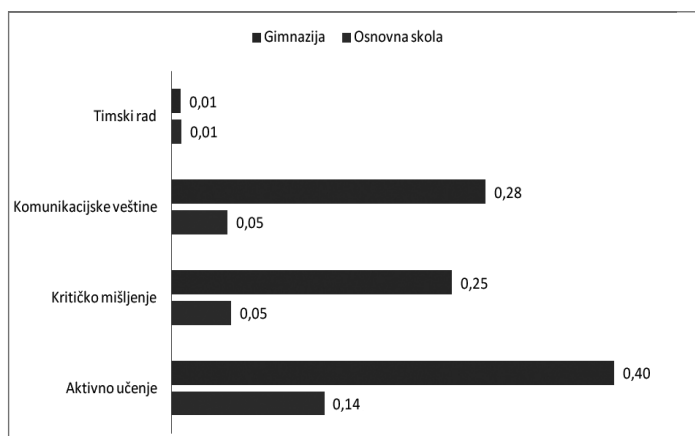
Nastavni programi su prvenstveno procjenjivani metodom strukturalne analize sadržaja (i ovdje je, kao i kod analize udžbenika, korišćena matrica s pet setova indikatora), ali su takođe bili i predmet procjena nekih kategorija ispitanika u anketnom istraživanju. Strukturalnom analizom sadržaja nijesu obuhvaćeni svi segmenti nastavnih programa, već samo specifični ciljevi i standardni znanja .

- Na osnovu same strukturalne analize sadržaja (Fig. 51), o nastavnim programima se može generalno zaključiti sljedeće:
- Za četiri ključne dimenzije koje su predmet evaluacije, vrijednosti u gimnazijskim programima su izrazito više nego vrijednosti u nastavnim programima osnovnih škola. Ukupan skor za sve četiri dimenzije je značajno viši za gimnaziju nego za osnovnu školu.
- Aktivno učenje je znatno prisutnije u odnosu na ostale dimenzije, kako u gimnazijskim programima, tako i u onima u osnovnoj školi.
- Komunikacijske vještine su nešto prisutnije u gimnazijskim programima u odnosu na kritičko mišljenje.
- I komunikacijske veštine i kritičko mišljenje su veoma deficitarni u programima za osnovnu školu.

⁶ Opširnije o tome u odjeljku 2.8 integralnog izvještaja.

- Timski rad je gotovo potpuno izostavljen, kako u gimnazijskim nastavnim programima, tako i u onima u osnovnoj školi.
- Standardi znanja u okviru nastavnih programa značajno više podržavaju reformu nego sami ciljevi.
- Nastavni programi rijetko eksplicitno upućuju na potrebu razvijanja sposobnosti za samostalan rad učenika/ca, a ovo posebno važi za osnovnu školu.
- Dobra strana nastavnih programa jeste to što su jasni i razumljivi i što su prilagođeni uzrastu đaka. Jednako tako, programi sadrže jasno definisane specifične ciljeve i standarde znanja.
- Nastavni programi nijesu preopterećeni nepotrebnim informacijama, tačnije, količina informacija u nastavnim programima je uglavnom prikladna.

Fig 51. Skorovi po dimenzijama

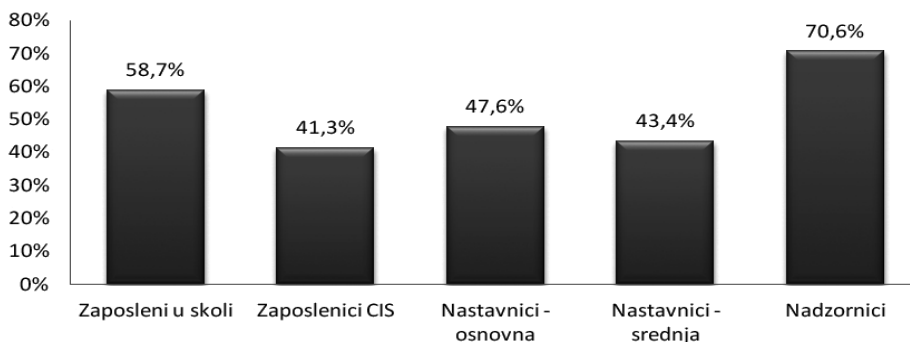


I rezultati dobijeni anketnim istraživanjem, kao i podacima dobijenim strukturalnom analizom sadržaja nastavnih programa, ukazuju na to da su nastavni programi jasni i razumljivi, da su prilagođeni uzrastu đaka i da sadrže jasno definirane specifične ciljeve i standarde znanja.

Većina ispitanika ocjenjuje da nastavni programi nijesu neprilagođeni uzrastu đaka, da nijesu preteški, te da ne traže od učenika/ca da uče napamet veliku količinu informacija. Jednako tako, većina ispitanika ocjenjuje da nastavni programi nijesu nerazumljivi i zastarjeli. Ogromna većina ispitanika se slaže da nastavni programi propisuju relevantne sadržaje učenja.

Nadzornici i zaposleni u školama, za razliku od ostalih, ocjenjuju da su nastavni programi preobimni. Iako se kumulativne procjene ostalih kategorija ispitanika u tom pogledu u određenoj mjeri razlikuju, još uvijek je veoma velik postotak ispitanika u svim respondentskim skupinama koji smatraju da su nastavni programi preobimni (Fig. 60).

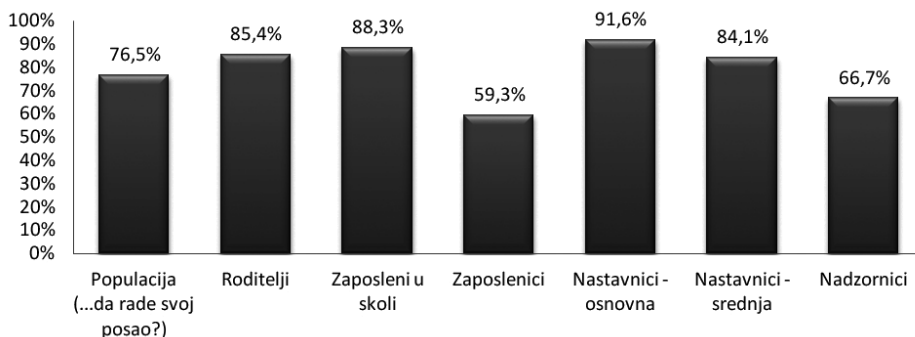
Fig. 60 Nastavni program je: preobiman - % SUM veoma i uglavnom



1.9 PROCJENA NASTAVNIČKIH KOMPETENCIJA

Kompetencije nastavnika/ca su bile poseban predmet interesovanja ove evaluacije. Podaci o osposobljenosti nastavnika/ca za sprovođenje ciljeva reforme koji se odnose na nastavni proces su dobijeni opservacijom nastave (v. Fig. 25 u odjeljku 2.1.6) i anketnim istraživanjem (Fig. 68). I jedni i drugi podaci (osobito oni dobijeni anketiranjem) ukazuju na to da nastavnici/ce posjeduju relevantne kompetencije u vrlo velikoj mjeri, da koriste prikladne nastavne strategije s obzirom na ciljeve nastavnog časa i programa i da te strategije primjenjuju na efikasan način.

Fig. 68 U kojoj mjeri su nastavnici/ce osposobljeni da realizuju ciljeve reforme? -% SUM u potpunosti i uglavnom



1.10 PROCJENA NASTAVNOG PROCESA

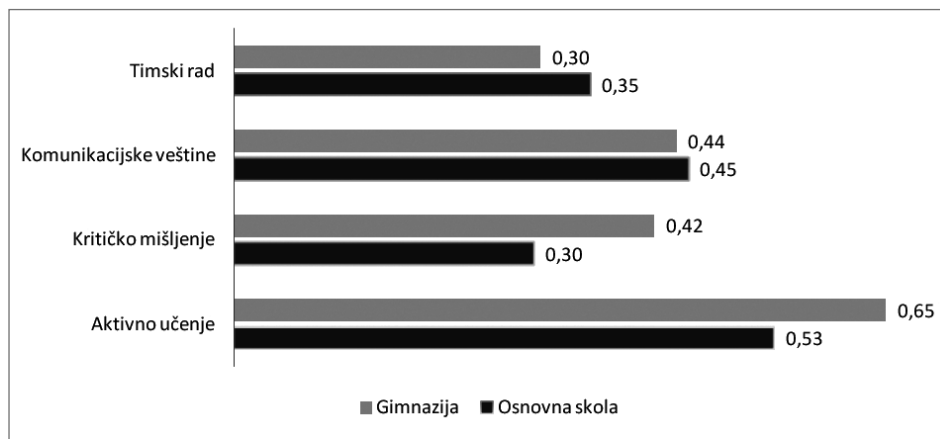
Nastavni proces (proces poučavanja i učenja) je jednim dijelom istraživao opservacijom nastave, a drugim anketnim istraživanjem. Opservacija, naravno, nije imala za cilj da identifikuje šta se zaista dešava u učionici u svakodnevnoj praksi. Naime, budući da je riječ o metodi 'posmatranja', a da su sami nastavnici/

ce znali da su opservirani, jasno je da su sve vrijednosti u određenoj meri „pomaknute“ u poređenju sa situacijama kada nema opservatora. Opservacija je u stvari identifikovala ono što je moguće da se dešava u učionicama, kada bi nastavnici/ce u nastavnom procesu stalno pružali svoj maksimum.

Na osnovu opservacije nastave može se uočiti:

- Na opserviranim časovima u gimnaziji su nastavnici/ce češće oblikovali nastavni proces u skladu s ciljevima reforme, nego što je to bilo u osnovnoj školi (Fig. 73).
- Na opserviranim časovima je aktivno učenje bilo značajno prisutnije od ostalih dimenzija evaluacije. (Fig. 73).

Fig 73. Skorovi po dimenzijama



- Na opserviranim časovima su sve metode poučavanja/učenja bile prisutne u zadovoljavajućoj mjeri, osim eksperimenta i rasprave.
- Nastavne strategije korišćene na opserviranim časovima su bile veoma prikladne i uglavnom efikasno sprovedene.
- Sadržaji opserviranih nastavnih časova su bili jasni i razumljivi, a sami časovi su bili prilagođeni uzrastu đaka.

Učestalost korišćenja pojedinih nastavnih strategija i metoda pokušali smo da identifikujemo i anketnim istraživanjem. Na taj smo način, u stvari, htjeli ustanoviti stepen diskrepancije između učestalosti korišćenja pojedinih nastavnih strategija i metoda na opserviranim časovima i u svakodnevnoj praksi.

Naročito velika diskrepancija između podataka dobijenih opservacijom i onih dobijenih anketom odnosi se na učestalost predavačkih strategija u nastavi. Na 25,9 % opserviranih časova u osnovnoj školi i 55% opserviranih časova u gimnaziji učestalost predavačkih strategija je bila vrlo izražena. No, prema podacima dobijenim anketom, ta je učestalost osjetno veća i kreće se u rasponu od 72,5% (učenici osnovnih škola) do 96,6% (zaposleni u CIS), s kumula-

tivnim skorom od 0,81. Jednako su tako visoki ili razmjerno visoki skorovi za druge aktivnosti u učionici koje su dio predavačkih nastavnih strategija ili su sa njima direktno povezane: diktiranje (0,47), prepisivanje s table (0,70), učenje informacija napamet (0,53), procjenjivanje znanja pomoću zadataka višestrukog izbora (0,47), procjenjivanje znanja pomoću zadataka jednostavnog dopunjavanja (0,58), čitanje i memorisanje dijelova teksta iz udžbenika (0,55).

1.11 PROCJENA MEHANIZAMA OSIGURANJA I UNAPREĐIVANJA KVALITETE

Indikatore efikasnosti sistema osiguranja i unapređivanja kvaliteta smo ugradili u anketne upitnike za nastavnike/ce, zatim zaposlene u školama koji ne rade u nastavi (direktori/ce, zamjenici/ce direktora/ica, pedagozi/gice...) i zaposlene u CIS. Ti se indikatori odnose na mehanizme osiguranja i unapređivanja kvaliteta i na školskom nivou, i na nivou obrazovnog sistema.

Prema podacima dobijenim anketiranjem nastavnika/ca, u velikoj većini škola (91,3% osnovna škola, 84,9% gimnazija) sprovodi se samoevaluacija. Prema podacima Zavoda za školstvo iz 2009., taj je broj za osnovne škole osjetno manji (32%), dok je za gimnazije nešto malo manji (71,5%). Tu razliku objašnjavamo činjenicom da i škole koje ne sprovode formalizovani cjeloviti proces institucionalne samoevaluacije i razvojnog planiranja (poput onog koji je razvio *Zavod za školstvo*), koriste neke jednostavnije mehanizme samoevaluacije koji su u školama već ustaljeni.

Relativno su visoke vrijednosti koje govore o učestalosti održavanja stručne edukacije za nastavnike/ce u školama. Tako 50,8% osnovnoškolskih i 49% gimnazijskih nastavnika/ca izjavljuje da se takve interne edukacije u njihovim školama organizuju povremeno, a 42,3% osnovnoškolskih i 35,2% gimnazijskih nastavnika/ca odgovara da se one održavaju često.

Kada je riječ o tome koliko često nastavnici/ce dobijaju relevantne informacije o kvalitetu svoga rada od nadležnih centralnih institucija sistema (ZZŠ, IC, MPiS): 56,8% osnovnoškolskih i 51% gimnazijskih nastavnika/ca te informacije dobija povremeno, a tek 16% osnovnoškolskih i 19,9% gimnazijskih nastavnika/ca tu vrstu informacija dobija često.

Kada je riječ o vrijednostima koje govore o zadovoljstvu nastavnika/ca programima stručnog usavršavanja koje organizuje Zavod za školstvo, i one su relativno visoke. Tako 55% osnovnoškolskih i 53% gimnazijskih nastavnika/ca procjenjuje da im ti programi u određenoj mjeri mogu pomoći da unaprijede svoju nastavu, dok 36,8% osnovnoškolskih i 31,7% gimnazijskih nastavnika/ca smatra da im programi stručnog usavršavanja u tome mogu pomoći u velikoj mjeri.

Ono što poprilično odudara od nastavničke procjene kvaliteta programa stručnog usavršavanja jeste činjenica da gotovo trećina osnovnoškolskih i

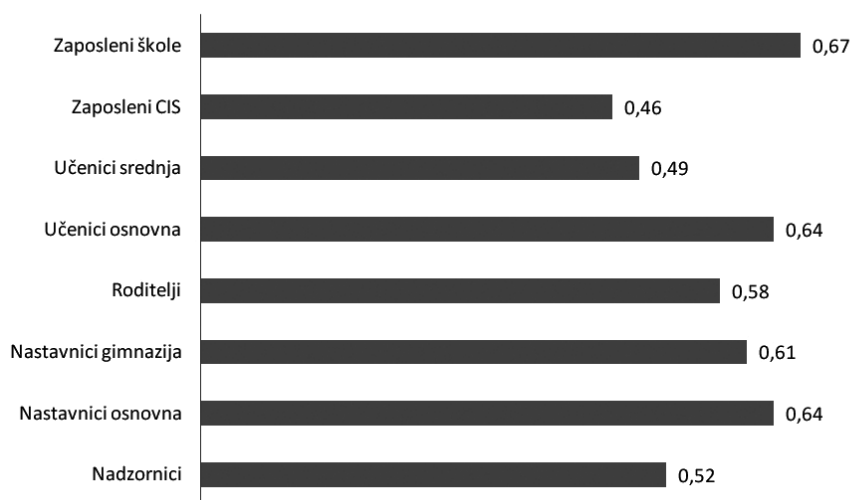
gimnazijskih nastavnika/ca u proteklih 5 godina nije prisustvovala niti jednom seminaru ili nekom drugom obliku stručnog usavršavanja.

Kada je riječ o podacima o efikasnosti mehanizama osiguranja i unapređivanja kvaliteta koje smo dobili anketiranjem zaposlenih u školama i naročito zaposlenih u centralnim institucijama sistema, vidljivo je da manje od polovine zaposlenih u školama smatra da u obrazovnom sistemu u dovoljnoj mjeri postoje relevantne informacije o učeničkim postignućima, a manje od trećine procjenjuje da u obrazovnom sistemu u dovoljnoj mjeri postoje relevantne informacije o kvalitetu pojedinih škola, predmetnih programa, udžbenika, programa stručnog usavršavanja i systemske podrške školama. Vrijednosti dobijene anketiranjem zaposlenih u CIS su još i niže.

1.12 PROCJENA MATERIJALNIH USLOVA RADA ŠKOLA

Na osnovu procjena moglo bi se zaključiti da su materijalni uslovi za rad u školama relativno zadovoljavajući.

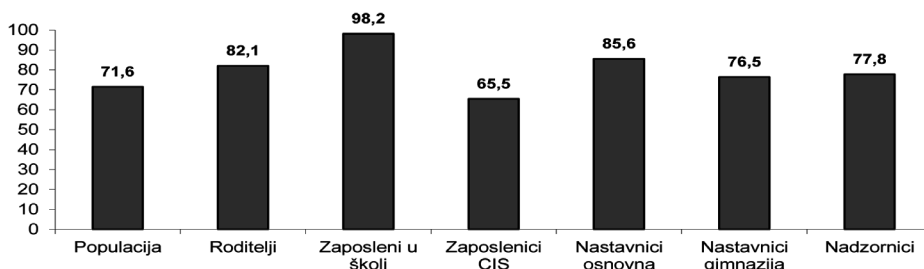
Fig 119 Kumulativni SKOROVI procjene materijalnih uslova po kategorijama ispitanika



1.13 GENERALNI STAVOVI O REFORMI OBRAZOVANJA I NJENOJ REALIZACIJI

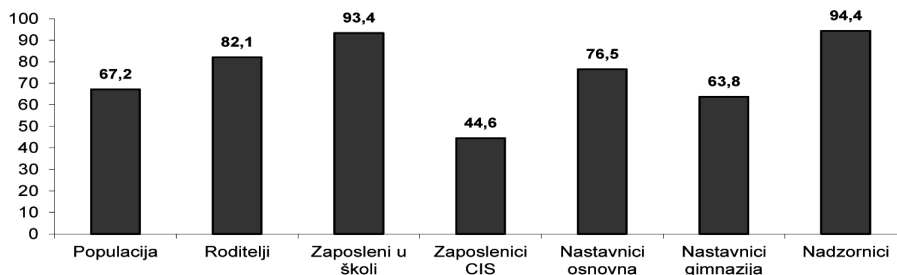
Svi ispitanici procjenjuju kvalitet obrazovanja relativno visokim (Fig. 120a), a najkritičniji su zaposleni u CIS i gimnazijski nastavnici/ce. Ono što je važno napomenuti je da su procjene roditelja, dakle ispitanika koji imaju neposredno iskustvo sa školama, ne samo vrlo visoke, nego i osjetno više od procjene opšte populacije.

Fig. 120a Kvalitet osnovnog/srednjeg obrazovanja u CG: uglavnom i veoma kvalitetno



Jednako je tako evidentna dominacija pozitivnog stava o reformi, gdje su naročito visoke vrijednosti zabilježene kod nadzornika, zaposlenih u školi i roditelja (Fig. 121). Gimnazijski nastavnici/ce i ovdje su prilično kritični, a ono što izrazito odstupa od dominantnih vrijednosti su stavovi zaposlenih u CIS. Ova je diskrepancija pomalo zbunjujuća⁷, budući da je riječ o respondentima iz institucija koje su u bitnome odredile sve ključne parametre reforme, uključujući i njene ciljeve, način implementacije i njenu dinamiku.

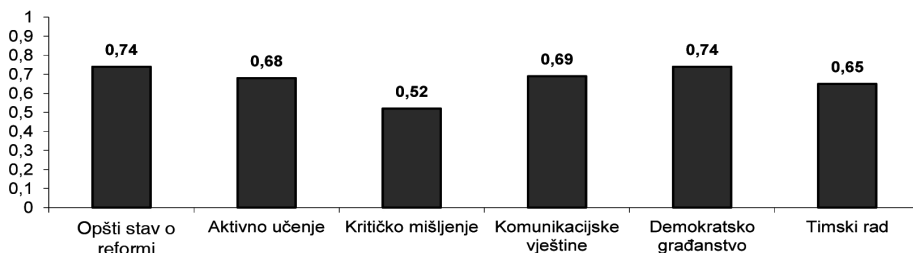
Fig. 121a Opšti stav o reformi obrazovanja u CG: uglavnom i veoma pozitivan



No, u analitičkom su smislu puno zanimljiviji podaci koji govore o nešto specifičnijim procjenama ispitanika: procjenama o stepenu realizacije pojedinih ciljeva reforme (Fig. 123127a). Prije svega, gotovo sve vrijednosti procjene stepena realizacije specifičnih ciljeva su niže od vrijednosti opšteg stava prema reformi (Fig. 122). Jedini izuzetak je realizacija ciljeva koji su vezani za razvoj građanskog obrazovanja, gdje su vrijednosti procjene identične vrijednostima opšteg stava prema reformi. Te vrijednosti, svakako, upućuju da, prema

⁷Valja pritom svakako uzeti u obzir da je riječ o prilično malom uzorku (N=29).

Fig. 122 Opšti stav o reformi i procjene stupnja realizacije pojedinih ciljeva reforme; SKOR



mišljenju ispitanika, taj cilj karakteriše najviši stepen realizacije⁸, dok je cilj s najmanjim stepenom realizacije razvoj kritičkog mišljenja.

1.14 NALAZI KVALITATIVNOG DIJELA ISTRAŽIVANJA

Usprkos razmjernoj heterogenosti podataka unutar i između pojedinih skupina respondenata, na osnovu kvalitativnog dijela istraživanja je moguće donijeti nekoliko zaključaka:

- U svakodnevnoj nastavi vidljiv je pomak prema poučavanju usmjerenom na učenika/cu i **aktivnom učenju**.
- Određen dio nastavnika/ca i dalje radi unutar modela **predavačke nastave**. Jedan od mogućih uzroka leži u činjenici da priprema za predavačku nastavu zahtijeva znatno niže kompetencije i znatno manje truda i vremena no što to zahtijeva priprema za aktivnu nastavu.
- **Inicijalno obrazovanje** nastavnika/ca (*pre-service*) u Crnoj Gori je izuzetno manjkavo kada je riječ o metodičkom aspektu obrazovanja budućih nastavnika/ca. Nastavnici/nastavnice tokom inicijalnog obrazovanja ne dobijaju dovoljna elementarna znanja o temeljnim nastavnim vještinama i specifičnim predmetnim metodikama koja su neophodna za kvalitetan rad u učionici.
- **Stručno usavršavanje** nastavnika/ca (*in-service*) je nedovoljno da binastavnici/ce mogli zadovoljiti zahtjeve reformisane škole. Stručno usavršavanje je nejednako distribuirano: neki nastavnici/ce su učestvovali na velikom broju seminara, neki skoro ni na jednom. Intenzitet stručnog usavršavanja se osjetno smanjio nakon prvog perioda reforme, a sistem kaskadnog poučavanja („vršnjačke edukacije“ u školama) ima slabosti.

⁸ Ta je procjena, sasvim sigurno, u presudnom smislu uzrokovana činjenicom da su tokom reforme u osnovne i srednje škole uvedeni predmeti *Građansko vaspitanje*, odnosno *Građansko obrazovanje*. To je očigledno uzmu li se u obzir relativno niske vrijednosti specifičnih DG indikatora i relevantnih interdimenzionalnih indikatora dobijene istraživanjem nastavnog procesa, nastavnih programa i udžbenika. V. opširnije u odjeljku 3.4.

- Među nastavnicima/cama postoji izrazito velika potreba za čestom, redovnom **razmjenom iskustava** i dobrih praksi.
- **Nastavni programi** su još uvijek u određenoj mjeri sadržajno predimenzionirani. Očekivano rasterećenje u obliku smanjenja nastavnog gradiva je realizovano samo djelimično.
- Realizacija inače vrlo pozitivno doživljenog **koncepta izbornosti** je vrlo problematična. Broj i dijapazon izbornih predmeta koji se nude u školama je nerealno velik, kada se uzmu u obzir kadrovske mogućnosti, ali i drugi resursi kojima škole raspolažu. Škole često koriste izborne predmete kako bi dopunile normu nastavnicima/cama kojima nedostaje određen broj časova. To dovodi do toga da nastavu izbornih predmeta vrlo često drže nedovoljno kompetentni nastavnici/ce. Izborni predmeti su vrlo neujednačeni u pogledu akademske zahtijevnosti, pa velik broj učenika/ca bira “lagane” (akademske nezahtjevnije) predmete. Vrlo visoke ocjene iz izbornih predmeta sugerišu da ne samo učenici/ce, već i nastavnici/ce gledaju na izborne predmete kao na predmete čija je važnost značajno manja nego što je važnost obaveznih predmeta.
- Realizacija **otvorenog dijela kurikuluma**, iako je i ovdje riječ o ideji koja nailazi na podršku velike većine ispitanika, vrlo je manjkava. Nastavnici/ce vrlo često koriste taj dio nastavnog vremena za realizaciju obaveznog dijela kurikuluma koji je preopširan. Realizaciju otvorenog dijela kurikuluma je onemogućena finansijskim i organizacionim ograničenjima. Lokalna zajednica najčešće uopšte nije zainteresovana za učešće u koncipiranju otvorenog dijela kurikuluma.
- Reforma je na području **udžbenika**, uprkos određenim manjkavostima, rezultirala velikim poboljšanjem.
- Ispitanici su generalno zadovoljni radom **Ispitnog centra**. Potencijalno velika formativna vrijednost nacionalnih testiranja i državne mature još nije realizovana.
- Ispitanici su generalno zadovoljni radom **Zavoda za školstvo**. Mehanizam eksterne evaluacije škola je pohvaljen, no škole bi voljele kada bi mogle dobiti specifičnije, konkretnije, pa čak i individualizovane informacije o kvalitetu nastave.
- **Samoevaluacija škola**, koju svi respondenti doživljavaju kao vrlo važan mehanizam osiguravanja i unapređivanja kvaliteta, još nije uzela maha. U nekim školama postoje neki aspekti samoevaluacije, no još uvijek nije riječ o cjelovitim, jasno strukturiranim i efikasnim procesima.
- Nedostaje čvrsta **funkcionalna povezanost** različitih mehanizama i aspekata osiguravanja i unapređivanja kvaliteta, koja bi omogućila njihovo povezivanje u cjeloviti efikasan sistem.

2. REZULTATI EVALUACIJE IMPLEMENTACIJE INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

U sumarnom izvještaju koji slijedi po datim cjelinama organizovani su osnovni nalazi evaluacije shodno konkretnom istraživačkom postupku koji je primijenjen. Cjeloviti segmenti izvještaja su dati u aneksima.

DESK ISTRAŽIVANJE

Zakonska regulativa je obuhvatna, inovirana i u stalnoj tendenciji usklađivanja sa evropskim kriterijumima koji regulišu ovu oblast. Međutim, implementacija svih zakona ostaje i dalje izazov za unapređivanje. Očigledna je potreba za uspostavljanjem permanentne saradnje i rada na međusektorskom nivou u državi. Potrebno je unaprijediti operativne i efikasnije postupke saradnje, sa jasnim ulogama, zaduženjima, postupcima koordinacije, razmjene informacija, među svim akterima. Postoji značajan prostor za unapređivanje i koordinaciju rada na lokalnom nivou (NVO, vaspitnoobrazovne institucije i lokalna samouprava). U predškolskom vaspitanju i obrazovanju posebno je važno dosljedno primjenjivanje odredbi datih u članu 24. Zakona o predškolskom vaspitanju i obrazovanju. U okviru inicijanog obrazovanja nastavnog kadra treba osigurati uslove za dalje sticanje znanja u sferi inkluzivnog obrazovanja. Potrebno je intenzivirati sve mehanizme za primjenu inkluzivnog obrazovanja u srednjim stručnim školama i gimnazijama. Neophodno je uraditi izmjene Pravilnika o kriterijumima za određivanje oblika i stepena nedostataka, smetnje odnosno poremećaja djece i mladih s posebnim potrebama i načinu uključivanja u obrazovne programe (»Sl. list RCG« broj 80/04).

FOKUS GRUPE – RODITELJI

Roditelji smatraju da nijesu bili dovoljno informisani o mogućnostima da njihovo dijete pohađa redovne ustanove obrazovanja. Roditelji su posebno nezadovoljni tretmanom u sistemu zdravstvene zaštite (npr. dugo čekanje na dijagnozu, kontradiktorni savjeti, nedostatak podrške itd), kao i organizacijom ali i radom mobilnih timova. Procjenjuju da je saradnja sa personalnim asistentima bila vrijedna i od pomoći. Roditelji primjećuju (što se potvrdilo i u intervjuu sa nastavnicima) da su djeca na nižim uzrastima obrazovanja spremnija da prihvate dijete sa posebnim potrebama, a da ta spremnost opada kako djeca ulaze u pubertet. Ipak, generalno roditelji pozitivno ocjenjuju ulogu vršnjaka u životu svog djeteta. Roditelji su uglavnom zadovoljni saradnjom sa obrazovnim institucijama. Neki od roditelja su imali veoma pozitivna iskustva sa vaspitačima i nastavnicima, dok je manji dio ispitanika bilo izuzetno nezadovoljan. Istakli su da se u predmetnoj nastavi problemi povećavaju. Što se tiče saradnje roditelja i škole, prosječna ocjena je 4.4 (pri čemu je najviša 5), što ukazuje na to da su pored svih problema sa kojima se susrijeću, roditelji generalno zahvalni i cijene podršku obrazovnog sistema.

FOKUS GRUPE – NASTAVNICI

Iz odgovora ispitanika može se zaključiti da oni uglavnom smatraju da je uvođenje inkluzije u obrazovni sistem opravdalo svoj osnovni cilj. Ispitanici generalno ističu niz dobrih stvari koje su uočili da tzv. tipična djeca imaju od prisustva djeteta sa posebnim obrazovnim potrebama (pružaju pomoć vaspitaču/ vaspitačici u radu sa takvim djetetom, razvijaju komunikacione sposobnosti, uče se humanosti i saradnji itd). Kada su u pitanju problemi u implementaciji inkluzivnog obrazovanja, nastavnici pored tehničkih, navode i probleme u kapacitetima tj. nedostatku ličnih asistenata, stručnog usavršavanja. Saradnju sa pedagoško-psihološkim službama, nastavnici/ce procjenjuju izuzetno visoko, sa stručnim timom i aktivima nastavnika/ca takođe, dok saradnju sa mobilnim timovima, procjenjuju značajno nižom. Mišljenja ispitanika po pitanju institucionalne podrške (MPS i ZZŠ) uvođenju inkluzivnog obrazovanja variraju od onih koji smatraju da je dobro, do onih koji prepoznaju konkretne oblike podrške, posebno u vidu obuka. Na zatvoreno pitanje o tome da li nadležne institucije ulažu dovoljno napora u pravcu unapređivanja inkluzivnog obrazovanja, ispitanici su prilično kritični. Kada je u pitanju kreiranje individualnih obrazovnih planova (IOP), ispitanici naglašavaju da nemaju dovoljno stručne podrške u tom dijelu. Dosadašnja iskustva sa obukama su takođe podijeljena, u određenim slučajevima su dale rezultate, dok u drugim slučajevima napretka nije bilo. Ipak, može se zaključiti da ispitanici nijesu u potpunosti sigurni u svoja znanja i sposobnosti. Takođe, smatraju da je neophodno da obuka o inkluziji bude kontinuirana. Kada je u pitanju oblik optimalnog načina obrazovanja nastavnog kadra za djecu sa posebnim potrebama, većina ispitanika preferira formalne oblike obrazovanja.

INDIVIDUALNI INTERVJUI SA DIREKTORIMA SPECIJALNIH ZAVODA ZA DJECU SA POSEBNIM POTREBAMA

Prema mišljenju ispitanika, uvođenje inkluzivnog obrazovanja je opravdalo svoju namjenu. Ipak, ispitanici jasno naglašavaju da proces nije završen, te da većina problema proističe iz toga. Najvažniji prigovor koji ispitanici imaju odnosio se na brzinu implementacije inkluzije. Prema njihovom mišljenju ona nije bila postepena i temeljna, već prebrza uz brojne greške koje su nastale jer nije bilo uslova da se sve što je predviđeno implementira na pravi način. Posebno je problematična loša koordinacija i nedostatak resursa. Ispitanici veoma negativno ocjenjuju osposobljenost nastavnika za izradu IOPa. Izostaje saradnja između svih onih koji treba da budu uključeni u kreiranje IOPa, nastavnici/ce su neobučeni i prepušteni sami sebi. Ispitanici su generalno nezadovoljni načinom na koji se ocjenjuju djeca sa posebnim potrebama. Primijećeno je da djeca veoma lagano, skoro formalno prelaze iz razreda u razred, što stvara veoma velike probleme na višim nivoima školovanja. Ispitanici primjećuju da je tranzicija među nivoima obrazovnog sistema samo formalna, da nema istinske komunikacije niti timskog rada, sistemski uređene razmjene podataka o djeci

sa posebnim potrebama, njihovih dosijea i sl. Dosadašnja obuka nastavnog kadra za inkluziju, iako vrijedna, nije bila dovoljna, treba je nastaviti u fazama. Treba institucionalizovati sticanje znanja iz ove oblasti kroz osnovne studije inkluzije na Filozofskom fakultetu u Nikšiću.

INDIVIDUALNI INTERVJUI SA PREDSTAVNICIMA ZDRAVSTVENIH INSTITUCIJA

Posebnim intervjuima su obuhvaćeni predstavnici zdravstvenih institucija u Crnoj Gori (ljekari, psiholozi, logopedi ili defektolozi) uz poštovanje regionalnog principa. Većina ispitanika (9 od 11) ima saznanje o tome da postoji i radi posebna komisija za usmjeravanje u obrazovni proces djece sa posebnim potrebama. Neki od ispitanika su njeni članovi. Od onih koji imaju saznanje, većina je zadovoljna radom komisije. Veliki broj onih koji su njeni članovi odbio je da dâ ocjenu. Sedam ispitanika je prijavilo da ima veoma mali ili skoro nikakav nivo saradnje sa obrazovnim ustanovama, vaspitačima, učiteljicama i drugim stručnim službama. Jedan od njih navodi da je problem loš protok informacija. Četiri ispitanika imaju dobar ili veoma dobar nivo saradnje, prema njihovom mišljenju. Predstavnici zdravstvenog sektora uglavnom nijesu uključeni u monitoring postignuća djeteta u obrazovnom procesu, a ako i jesu, to se čini preko roditelja. Svi predstavnici zdravstvenog sektora ističu pozitivne efekte na dijete sa posebnim potrebama koje je uključeno u okruženje „zdravih“ vršnjaka. Reevaluacija je prema njihovom nepodijeljenom mišljenju neophodna i to najmanje jednom godišnje.

INDIVIDUALNI INTERVJUI SA PREDSTAVNICIMA RUKOVODEĆIH INSTITUCIJA

Zavod za školstvo

Nije dovoljno urađeno na umrežavanju različitih službi koje bi trebalo da se uključe ili su već uključene u ovaj tip obrazovanja. Osnovni problem je nedostatak finansijskih sredstava. Ključni nedostak, ipak, predstavlja nedostatak jednog centra koji bi se sastojao od stručnjaka i predavača i koji bi koordinirao cjelokupnim sistemom inkluzivnog obrazovanja. Nastavnici/ce koji prolaze obuke nijesu ni na koji način stimulisani ili nagrađeni zbog toga, te treba u zakonskim aktima uvesti način da se ovaj napor valorizuje i podstiče. Programi su prilično usaglašeni i kvalitetni na papiru, ali se ne implementiraju u dovoljnoj mjeri. Najveći problem mobilnih timova je finansijske prirode (npr. visina honorara je oko 30 eura po članu)

Ministarstvo prosvjete i sporta

Od 2004. godine je urađeno mnogo, te stoga treba biti zadovoljan postignutim rezultatima. Donešen je Zakon, koji je dopunjen Pravilnikom o inkluziji koji je jasnije definisao postupanja u raznim situacijama, umjesto jedne

stvoreno je 12 komisija za kategorizaciju, obučeni veliki broj ljudi, uvedeni novi protokoli za postupanje sa djecom i slično. Posebno dobra saradnja je ostvarena sa nevladinim organizacijama i međunarodnim organizacijama koje su na svoj teret preuzele veliki broj obaveza definisanih strategijom. Postoji problem u komunikaciji između ministarstava i škola u tom smislu da škole očekuju stalnu pomoć od ministarstava i nadležnih institucija i ne prepoznaju momenat kada same treba da preuzmu obaveze. Naravno, postoje izuzeci. U Ministarstvu postoji niz problema u funkcionisanju baze podataka o djeci sa posebnim potrebama, te se još uvijek traže prava rješenja.

EVALUACIJA KVALITETA INDIVIDUALNIH OBRAZOVNIH PLANOVA

Kako bi se donio sud o kvalitetu individualnih obrazovnih planova izvršena je analiza 73 takva plana. Prvobitno, definisane su tri osnovne dimenzije za evaluaciju: generalna ocjena, saradnja u pripremi i elementi kvaliteta. Nakon toga, unutar svake dimenzije je definisan niz indikatora čije je prisustvo odnosno odsustvo mjereno. Opšti je zaključak da su IOPi rađeni po nekim osnovnim načelima razvojno primjerenog pristupa djeci, ali se konstatuje veoma značajno odustvo edukacije nastavnika/ca za izradu kvalitetnih IOPa i njihovu konkretizaciju kroz dugoročne i kratkoročne obrazovne ciljeve i zadatke, načine evaluacije i testiranja djetetovih akademskih postignuća, načina diferencijacije nastave usklađene sa potrebama djeteta, načina kreiranja holističkog pristupa u vaspitnoobrazovnom procesu, te načina uspostavljanja adekvatne interpersonalne komunikacije u učionici. Istraživanje je pokazalo i značajno odsustvo partnerskog odnosa i saradnje na kreiranju IOPa u relaciji sa roditeljima, kao i unutar nastavničkih timova. Opšta ocjena bi bila da je IOP i dalje više formalan dokument, nego funkcionalan dokument namijenjen kvalitetu vaspitnoobrazovnog rada sa djetetom kome je namijenjen.

STUDIJE SLUČAJA

Zaključak koji se može izvesti u analizi studija slučaja jeste da uspjeh inkluzivnog obrazovanja još uvijek, i prevashodno, zavisi od ljudskog faktora. Naime, tamo gdje je postignuta tijesna saradnja između roditelja, nastavnika/ca i stručnih timova, individualna postignuća djece su značajna, a pogotovo su velika tamo gdje je postojala lična i profesionalna zainteresovanost nastavnika/ca da preuzmu dio obaveza i odgovornosti u pružanju adekvatne podrške djetetu sa posebnim potrebama. Tamo gdje ne postoji angažovanost uprave škole i dovoljan senzibilitet i motivisanost nastavnika/ca, inkluzija je dala skromne rezultate. Ostali faktori unutar škole (ostali nastavnici/ce, djeca iz drugih odjeljenja) nijesu u potpunosti zauzeli afirmativan odnos. Permanentna i specifikovana edukacija je zahtjev koji se postavlja kao uslov dalje profesionalne izgradnje nastavnika/ca, svake školske godine, shodno izazovima sa kojima se suočavaju.

Predstavnici zdravstvenog sektora uglavnom nijesu uključeni u monitoring postignuća djeteta u obrazovnom procesu, a ako i jesu, to se čini preko roditelja;

Sumarna ocjena u pogledu evaluacije kvaliteta individualnih obrazovnih planova jeste da u ovom dijelu postoji vrlo značajan prostor za unapređivanje, počev od obuke nastavnog kadra, preko dosljednije primjene IOPa i timskog/partnerskog kreiranja istih.

3. REZULTATI EVALUACIJE PARTICIPACIJE RODITELJA I UČENIKA/CA U ODLUČIVANJU U ŠKOLAMA

U sumarnom izvještaju koji slijedi po datim cjelinama organizovani su osnovni nalazi evaluacije shodno konkretnom istraživačkom postupku koji je primijenjen. Cjeloviti segmenti izvještaja su dati u aneksima.

3.1 REZULTATI EVALUACIJE PARTICIPACIJE RODITELJA

Kao i svi ostali akteri obrazovnog procesa koje smo posjetili, i roditelji naglašavaju da je reforma neminovnost. Obimno gradivo, zastarjeli sadržaji, atmosfera u učionici i odnos prema školskim stejkholderima – sve se to moralo promijeniti. Unazad svega par godina, imali smo mnogo više otpora nego danas. Primjećujemo da se ne kritikuje koncept, već se kritikuje to što je izostala podrška konceptu, koja je morala pratiti cio proces. Svi su svjesni da su nam škole neuslovne, stare, bez dovoljno savremenih nastavnih sredstava, da su odjeljenja brojna, da nije data adekvatna podrška inkluziji i još mnogo toga. Na tome se moralo više raditi i pronalaziti načine da se pribave sredstva za školu. Ipak, roditelji su svjesni napretka.

Kada procjenjuju vlastito učešće u životu i radu škole, komentari roditelja su mnogo skromniji nego kada su u pitanju njihove procjene ostalih aspekata života i rada njihove djece u školi (npr. organizacija nastave, programi, odnos djecanastavnici, disciplina, ocjenjivanje i sl.). Ipak, moguće je sažeti sljedeće komentare ispitivanih roditelja o participaciji:

OSNOVNA ŠKOLA:

- Većina ispitivanih roditelja nedovoljno je upoznata sa mogućnostima vlastitog učešća u životu i radu škole, čime mogu unaprijediti postignuća djece u učenju, njihovu sigurnost u školskom okruženju i zadovoljenje razvojnih potreba djece u školskom okruženju.
- Roditelji i dalje smatraju da treba da se pojave u školi samo kada ih pozovu. Organizovanijih i masovnijih roditeljskih akcija nema. Sve se svodi na individualne donacije onih koji to mogu.
- Pojedini roditelji veoma iskreno priznaju da su prisutni u školi samo kada je njihovo dijete u pitanju. Nemaju ni vremena ni novca za bilo kakve druge aktivnosti u školi. I roditelji djece s posebnim potrebama se, po mišljenju skoro svih sagovornika, uključuju u školski život

samo kada je njihovo dijete u pitanju. Svi to objašnjavaju ogromnom angažovanošću tih roditelja na podizanju svog djeteta.

- Svi ispitanici su saglasni u jednom: u školskim tijelima treba da sjede oni koji poznaju školu i njene probleme. Izbor predstavnika ministarstva iz lokalnih zajednica po ključu koji je malo kome poznat, zbunjuje i dodatno demotiviše sve one koji bi iskreno učestvovali u unapređivanju kvaliteta obrazovanja i vaspitanja učenika/ca.
- Mnoge škole se ne mogu pohvaliti dobrom saradnjom sa roditeljima. Većina ispitanika kaže da je roditeljski sastanak najčešći oblik saradnje roditelja i škole, a učešće roditelja u školskim tijelima puka formalnost.
- Učitelji/ce naglašavaju potrebu za razumijevanjem i uvažavanjem od strane roditelja, ali očekuju i sve vidove tehničke pomoći (od dobijanja ideja do pomoći pri njihovoj realizaciji). Takođe, oni lakše i ranije mogu uočiti određene probleme kod djece, ali i posebne hobije, talente i interesovanja.

GIMNAZIJA:

- Od većine ispitanika smo čuli da se učešće roditelja u školskom životu može poboljšati samo sistemski. Pojedinačne inicijative su dobro došle, ali ne vode trajnijim oblicima saradnje. Završavaju se, kako mnogi kažu, prelaskom djeteta na viši nivo obrazovanja.
- Roditelji ukazuju i na probleme u komunikaciji sa školom koji, po njihovom mišljenju, umanjuju participaciju roditelja. Naime, roditelji ne žele da se nameću, pa očekuju da ih škola pozove. Pozive u najvećem broju slučajeva ne odbijaju, naprotiv – trude se da traženi zahtjev ispune. Škole, nasuprot tome, očekuju da se roditelji jave sami, da donesu svježije ideje i novu energiju.
- Prema mišljenju određenog broja roditelja veliki broj profesora se a priori suprostavlja aktivnijem mjestu i ulozi roditelja u novoj školi.

3.2 REZULTATI EVALUACIJE PARTICIPACIJE UČENIKA/CA REZULTATI ISPITIVANJA STANJA U ŠKOLAMA

U okviru projekta *Evaluacija reforme obrazovanja iz ugla mladih*, u segmentu participacije u odlučivanju na nivou odjeljenja i na nivou škole, Forum MNE, u saradnji sa stručnim timom saradnika, ispituje modele dobre prakse u školama i zajednici kada je u pitanju učešće mladih u donošenju odluka. Radi prikupljanja podataka kontaktirane su 82 osnovne i srednje škole u Crnoj Gori (odazvale su se 22 škole).

U prvoj fazi istraživanja nastojalo se doći do opštih pokazatelja, mišljenja i gledišta školskih uprava o tome koliko su i kako učenici/ce uključeni u proces odlučivanja. Cilj je bio identifikovati stavove uprava škola (kao i stručnih saradnika–pedagoga/psihologa) prema učeničkoj participaciji u odlučivanju.

Kada su u pitanju načini uključivanja učenika/ca u proces odlučivanja, kao i segmenti školskog života u koje su uključeni, dobili smo slične odgovore od svih anketiranih.

- Zakonski je definisano postojanje odjeljenjske zajednice i đačkog parlamenta, tako da svi respondenti navode ta dva tijela kao instance putem kojih se učenici/ce direktno uključuju u proces odlučivanja. Odjeljenjske zajednice bave se, prema iskazima anketiranih, pitanjima: discipline, ocjenjivanja, odnosa nastavnik/ca–učenik/ca... Slična je problematika koju razmatraju i đački parlamenti.
- U pojedinim odgovorima nalazimo i da se učenici uključuju prilikom izbora sekcija, da razmatraju zaključke nastavničkog vijeća, da je njihova uloga značajna i prilikom planiranja dodatne, dopunske i izborne nastave, ekskurzija i projekata. Neke škole angažuju učenike/ce prilikom pripreme školskih listova, itd.
- Interesantno je pomenuti da, osim u dva slučaja, nijedan anketirani ne pominje značajniju uključenost učenika/ca i njihovo odlučivanje u vezi sa obaveznim izbornim predmetima, što je segment nastavnog plana na koji bi učenici/ce trebalo da imaju naj snažniji uticaj.
- Više anketiranih ističe da su učenici/ce aktivni kad je u pitanju: učešće na takmičenjima, uređenje školskog prostora, organizacija manifestacija u školama, uključivanje (ili pokretanje) u projekte, izrada plana i programa za izvođenje škole u prirodi i ekskurzije. Skoro svi anketni upitnici sadrže primjere projekata koji su realizovani u školama. Tematika projekata je raznovrsna, a pominju se ekološka pitanja, problemi nenasilnog rješavanja konflikata među vršnjacima, pitanja zdravog života, građanskog obrazovanja itd.
- Većina škola navodi da kod njih već duže vrijeme postoji zajednica učenika/ca, dok je u pojedinim školama osnovana u neposrednoj prošlosti. Navodi se i to da je rad ZU nekada kontinuiran, nekada s prekidima.

Neki ispitanici navode da je brojnost odjeljenja jedan od uzroka koji ometaju učešće učenika/ca u procesu odlučivanja. Takvi problemi se, prije svega, odnose na velike škole u gradskim sredinama. Takođe, neki ispitanici jasno ističu da je najveća smetnja njihovim učenicima/cama za aktivnije učešće u odlučivanju preopterećenost obavezama koje proističu iz osnovnog nastavnog procesa. Pominje se i nezainteresovanost i nemotivisanost učenika/ ca za učešće u radu parlamenata, kao i činjenica da „parlamentarci“ najčešće ostale učenike/ce ne obavještavaju o odlukama i inicijativama koje su done-sene. Javlja se i odgovor koji svjedoči o tome da su samo neki učenici/ce u školama aktivni, a nedovoljna informisanost takođe je jedan od faktora koji ometaju participaciju učenika/ca u odlučivanju u školi. Što se osnovnih škola tiče, očekivano je da je objektivni ometajući faktor uzrast učenika/ca, jer dijete u 1, 2, 3. razredu nije dovoljno zrelo da može odlučivati o pojedinim pitanjima.

REZULTATI FOKUS GRUPA S UČENICIMA

Druga faza se odnosi na sprovođenje kvalitativnog istraživanja među učenicima/cama osnovnih i srednjih škola u Crnoj Gori. Fokus grupe su sprovedene u 6 gradova, u sva 3 regiona, sjevernom, centralnom i južnom, u 3 osnovne i 3 srednje škole.

Analiza materijala fokus grupa u osnovnim školama

Učenici/ce smatraju da škola ima veoma jasno definisanu strategiju uključivanja učenika/ca u školski sistem odlučivanja. Djeca su, uprkos pojedinim primjerima koji govore drugačije, veoma dobro informisana o tome kako, kada i kome da prezentuju svoje ideje. Uopšte uzevši, učenici/ce procjenjuju da se o nekim pitanjima u njihovim školama uvažava njihovo mišljenje, ali ima i onih segmenata gdje se to ne čini.

- Izborni predmeti pomenuti su u većini razgovora. Učenici/ce ih doživljavaju kao mogućnost da zadovolje svoja interesovanja i ponekad im nije lako da prihvate da potpuno slobodni izbor nije moguć i da na školsku listu obaveznih izbornih predmeta utiče više faktora, koji uslovljavaju dalju proceduru izbora.
- U toku razgovora o uvažavanju učeničkog mišljenja često je pomenuta komunikacija s nastavnicima/cama, kao i uopšte odnos nastavnika/ca prema reformi. Tajna kutija, uvedena kao mogućnost anonimnog obraćanja učenika/ca, postojala je (postoji) u svakoj od osnovnih škola koje su obuhvaćene istraživanjem. No, uglavnom nije iskorišćena na pravi način.
- U nekim školama postoji atmosfera nastojanja da se djeci pomogne da iznesu vlastito mišljenje i u to su uključeni (skoro) svi odrasli (nastavnici/ce, psihološkopedagoška služba itd.). Đaci iznose svoje mišljenje u vezi sa organizovanjem izleta, ekskurzija, događaja povodom značajnih datuma itd.
- Proces uključivanja učenika/ca u odlučivanju (tamo gdje funkcioniše) realizuje se prvenstveno preko odjeljenjskih vijeća i đачkog parlamenta. U svim školama koje su obuhvaćene istraživanjem postoji đачki parlament. U nekim školama radom parlamenta rukovode nastavnici/ce, ali uglavnom je to obaveza psihološkopedagoške službe. Izbor odjeljenjskih predstavnika često se odvija tako što nastavnici/ce iznesu predloge, a zatim učenici/ce glasaju.
- Ipak, u nekim školama uključenost u rad đачkog parlamenta smatra se dobrim načinom da se izbjegnu školske obaveze.
- Škole čiji su učenici/ce učestvovali u grupnim intervjuima realizuju raznovrsne projekte. Zabilježili smo učeničko učešće u aktivnostima manjeg obima, ali i njihovu angažovanost u veoma značajnim akcijama.

Analiza materijala fokus grupa u srednjim školama

Kada je u pitanju uvažavanje mišljenja učenika/ca u školi, većina učeničkih odgovora ukazuje na različite profile profesora, dominantna su dva: jedni su spremni da uvažavaju mišljenje učenika/ca, drugi „ne umiju“ ni da saslušaju. Dio učenika/ca prepoznaje i ličnu odgovornost po ovom pitanju. Učenici/ce pokazuju zabrinutost da ne mogu mnogo toga promijeniti, jer se njihovo mišljenje, onda kada dobiju priliku da ga iskažu, ne sprovodi u djelo.

- Na početku svake školske godine odjeljenjski starješina upoznaje učenike/ce s njihovim pravima i obavezama. Učenici/ce srednjih škola smatraju da su u dovoljnoj mjeri upoznati s ovom problematikom, jer se još u osnovnoj školi praktikuje isto pravilo. Međutim, iako kažu da su svjesni svojih prava, tek kada nastupi neki problem oni se angažuju da dobiju „sigurnu“ informaciju. I u ovom slučaju, prva osoba kojoj se obraćaju je odjeljenjski starješina, zatim pedagog i uprava škole. Kao jedno od prava koje učenici/ce smatraju izuzetno podsticajnim, jeste mogućnost da izraze svoje mišljenje. Uviđa se njihova želja za ravnopravnošću i spremnost na kompromisno rješenje. Učenicima/cama je jako stalo da se njihovo mišljenje i komentari o tome šta je dobro ili nije, šta im smeta ili ne smeta, uzmu u obzir, jer je, po njima, to pokazatelj da su uvaženi i da se njihova prava poštuju. Iako su određena prava zagarantovana zakonima o gimnazijskom i stručnom obrazovanju, gotovo svi učenici navode brojne primjere njihovih kršenja.
- Postojanje tzv. „tajne kutije“ pomoću koje se mogu iskazati želje, primjedbe, sugestije ili pohvale, učenici vide kao interesantnu stvar koja bi razbila monotoniju u školi, ali ne i kao efikasnu. Ukoliko im je potreban savjet ili pomoć, učenici/ce se najprije obraćaju odjeljenjskom starješini, zatim navode i stručne saradnike, kojima se takođe obraćaju. Dio učenika/ca prepoznaje i upravu škole, koja im pomaže u rješavanju svakodnevnih poteškoća.
- Jedan od ključnih ometajućih faktora za učešće učenika/ca u raznim aktivnostima, koji sami prepoznaju, jeste neinformisanost o postojanju mogućnosti i vrsti mehanizama za učešće. Smatraju da je najbolji način da dođu do redovne i potpune informacije da ih dobijaju direktno od profesora.
- Učenici/ce prepoznaju i svoju nemotivisanost kao ometajući faktor, a očigledno je i nepovjerenje u školu kao instituciju. Kao izvor motivacije za uključivanje u procese odlučivanja i kreiranja aktivnosti u školi kao ključne aktere prepoznaju upravu škole i nastavnički kolektiv uopšte, odnosno njihovu podršku. Ono što je izraženo jeste povezanost stepena informisanosti i motivacije učenika/ca za aktivno uključivanje. S jedne strane su učenici/ce koji bi se rado uključili u

brojne aktivnosti, ali do njih informacije ne stižu. Ali postoje i oni koji ne prepoznaju informacije kao značajne. U svim ispitanim školama prepoznaje se neznatan broj učenika/ca koji su dobili informaciju i koji su uključeni u razne aktivnosti.

- Usprkos zakonskoj regulativi, i dalje, iako rijetko, postoje srednje škole koje čak niti formalno nemaju ustanovljen đачki parlament, niti podršku uprave škole za njegovo osnivanje.
- Većina učenika/ca, čak i oni učenici/ce koji su ujedno članovi ĐP, nijesu dovoljno upoznati s njegovom ulogom i mogućnostima koje im pruža, tako da ga prepoznaju kao tijelo čije je postojanje samo formalno. Ipak, tu vide i svoju nezainteresovanost i nemotivisanost za uključivanje u aktivnosti parlamenta. Istovremeno, spremni su da preuzmu odgovornost i odgovarajuću ulogu za poboljšanje rada.
- Kada su u pitanju aktivnosti koje se sprovode u okviru đачkog parlamenta, učenici/ce, koji su ujedno i njegovi članovi, navode sljedeće: razmatraju pitanja od značaja za školu; kako poboljšati odnos i komunikaciju između profesora i učenika/ca; bave se organizovanjem vannastavnih aktivnosti, kao što su turniri, kviz znanja i sl, jer ove aktivnosti vide kao motivaciono sredstvo za pohađanje nastave; vrše analizu uspjeha učenika/ca po odjeljenjima nakon svakog klasifikacionog perioda; pružaju pomoć u organizaciji proslave Dana škole, Dana sporta; prenose informacije ostalim učenicima/cama iz svog odjeljenja i sl. Učenici/ce koji nijesu upoznati s radom đачkog parlamenta, ili nemaju ustanovljen parlament u školi, smatraju da se njegovim postojanjem može riješiti, na prvom mjestu, problem neinformisanosti učenika/ca, jer bi zajednički bili u mogućnosti da prikupljaju informacije, a samim tim imali bi mogućnost da se uključe u projekte, da putuju, da traže svoja prava, sprovode ideje, zajedničkim snagama se bore za svoje ciljeve i interese.
- Ni u jednoj od ispitanih škola učenici/ce ne pominju postojanje i organizaciju obaveznih izbornih sadržaja, pa time ni svoju uključenost.
- Kada su u pitanju vannastavne aktivnosti, pominju se: volonterski klub, debatni klub, đачki parlament, šahovska i likovna sekcija, hor, humanitarne akcije poput pomaganja ljudima nakon poplave, izrada školskih časopisa, i sl. Pojedine škole imaju razvijenu saradnju s omladinskim NVO. Ono u čemu učenici/ce vide značaj ovih aktivnosti, jeste njihova prilagođenost stvarnim potrebama i željama učenika/ca, a često i „drugačiji“ način rada – učešće u osmišljavanju i realizaciji aktivnosti, procesu donošenja odluka. Istovremeno, kroz spoj korisnog sa zabavnim vide dobrobite učešća u upoznavanju novih ljudi, druženju, sticanju znanja, razmjeni iskustava i mišljenja, razvoju organizacionih vještina, mogućnostima putovanja, razvijanju

svijesti o svijetu, proširivanju vidika, i sl. Ipak, mali je broj uključenih učenika/ca, što se opravdava neinformisanošću o dešavanjima u školi i mogućnostima koje mogu ostvariti preko nje. Uz to, činjenica je da u školama nema dovoljno motivisanog kadra da kreira i implementira ovakve aktivnosti. Učenici/ce koji su uključeni u aktivnosti žele da ih nastavnici/ce podržavaju i poznaju, a da, posebno oni koji imaju uspjeha, budu prepoznati u školi kao oni koji je promovišu.

ČLANCI (naučni, istraživački, pregledni, stručni radovi)

Milorad NIKČEVIĆ¹

METODIČKO-METODOLOŠKE TRANSPOZICIJE SAMJUELA BEKETA U OČEKIVANJU GODOA

Rezime:

U ovome radu nastojali smo stvoriti interpretativni kontekst avangardne drame *U očekivanju Godoa* Samjuela Beketa. S obzirom na to da ta drama predstavlja reprezentativni primjer savremene dramske književnosti, orijentacije koja je dobila naziv „antidrame“, „drame apsurdna“ i „pozorište apsurdna“, bilo je potrebno stvoriti metodički model kako bi se putem njega olakšalo i nastavniku i savremenome senzibilnom gimnazijskom recipijentu približenje te zaista slojevite filozofsko-misaone, simbolične i metaforične umjetnosti. Problemske metodičke transpozicije nijesmo detaljnije i sistematičnije izlagali, kako kreativni nastavnici u školi ne bi bili sputani u svome radu i u cjelokupnome osmišljavanju nastavnoga procesa u problemskoj nastavi.

U *Nastavnim planovima i programima za hrvatske škole*² i u njihovim verzijama³ te u *Čitanci za četvrti razred gimnazije*⁴ u korpusu književnosti od 1929. do 1952. godine situirani su, pored domaćih reprezentativnih savremenih pisaca i njihovih djela, pisci evropske književnosti koji se podvode pod terminološku odrednicu predstavnika korpusa egzistencijalizma, odnosno orijentacije u dramskoj književnosti koja je dobila karakter pravca nazvanog ponekad „anti-dramom“, ponekad „dramom apsurdna“, a najčešće „pozorištem

¹ Prof. dr sc. Milorad NIKČEVIĆ, Filozofski fakultet, Osijek

² Up. „Nastavni planovi za hrvatski jezik, povijest i etiku u srednjim školama“, *Glasnik* Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske, posebno izdanje br. 2, Zagreb, 1995, str. 151–161 (za gimnazije) i str. 179–193. (za stručne škole).

³ *Nastavni planovi* doživjeli su u posljednjih nekoliko godina samo neznatne sadržajne promjene, u kojima je pozicija Samjuela Beketa i njegove drame *U očekivanju Godoa* uvijek bila u središtu nastavne pažnje.

⁴ Grupa autora, *Čitanka 4* (Udžbenik za 4. razred gimnazije), treće izdanje, Školska knjiga, Zagreb 1999.

apsurda“⁵. Slično stanje je i u programima i čitankama u Crnoj Gori.⁶ S obzirom na to da se radi o veoma suptilnoj, misano-filozofskoj, simbolično-metaforičnoj i teško prohodnoj pripovjednoj i dramskoj literaturi, potrebno je bar na jednom predlošku od naznačenih predstavnika egzistencijalizma, odnosno predstavniku „pozorišta apsurda“ stvoriti metodički kontekst kako bismo bliže raščlanili, analizirali i približili senzibilnom i misaonom recipijentu gimnazijskoga obrazovanja veoma složene slojeve misaono-simbolične sfere savremenoga vremena u kojemu obitava čovjek sa svim svojim duhovnim, emocionalnim i misaonim obzorima. Upravo tekst poznate drame *U očekivanju Godoa* Samjuela Beketa (1906-1989)⁷ daje nam ponajviše takve mogućnosti.

Beketovo djelo *U očekivanju Godoa* je njegov dramski prvijenac koji mu je donio slavu svjetskoga pisca i dramskoga klasika avangardne drame⁸.

Drama je komponovana u dva čina koji su povezani na neuobičajen, gotovo atipičan, način (drugi čin je replika na prvi; ponovljene situacije i događaji iz

⁵ Pored Samjuela Beketa, to su, prije svega, Herman Hese s djelom *Stepski vuk*, Bertol Breht s dramom *Majka Hrabrost i njezina djeca*, Albert Kami s romanom *Stranac*, Žan-Pol Sartr s romanom *Mučnina*, Ežen Jonesko s dramom *Stolice*, Ernest Hemingvej s romanom *Kome zvono zvonu*. Up. poglavlje „Putovi drame“ u knjizi Milivoja Solara, *Suvremena svjetska književnost*, Školska knjiga Zagreb 1981, str. 165–191.

⁶ Up. *Predmetni program Crnogorski jezik i književnost I, II, III i IV razred opšte gimnazije*, Ministarstvo prosvjete i sporta, Zavod za Školstvo, Podgorica, 2011; Vladimir Vojinović & Sanja Vojinović & Aleksandra Vuković, *Čitanka za četvrti razred gimnazije*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, 2011.

⁷ Samjuel Becket je pisac irskoga porijekla. Rođen je u Dublinu. Ulazi u književnost 30-ih godina XX stoljeća. Najprije piše na engleskome jeziku, a od 1938, otkad živi i radi u Parizu, i na francuskom. Svoja djela pisana na francuskome sam prevodi na engleski jezik. Tako Beketov slučaj upozorava na česti problem u historiji literature: o nemogućnosti određivanja nacionalnosti (domovine) književnoga stvaralaštva nekog pisca. Krajem 30-ih godina radi kao sekretar i pratilac starijega pisca Dž. Džojlsa. Becket piše: pjesme (ezoteričke); novele (o životnim dihotomijama, stilistički dočeranane i sa skrivenom satiričnom crtom, modernistički usmjerene): *Novele i tekstovi za ništa*, 1954; romane: *Murphi*, 1938, *Moloy*, 1951, *Molone umire*, 1951, *Nizreciv*, proza objavljena od 1951–1953; *Watt*, 1953; drame: *U očekivanju Godoa*, 1952, *Svršetak igre*, 1957, *Sretni dani*, *Posljedna traka*, *Djela bez riječi*, *Doći-proći* itd.

⁸ Becket je najpoznatiji kao dramski pisac, mada se u posljednje vrijeme javljaju kritičari koji prozu stavljaju na prioritetno mjesto. Sve do 1953, kad u Parizu dolazi do senzacije prilikom izvođenja njegova dramskoga prvijenca *U očekivanju Godoa*, Becket živi kao zapostavljen i nedovoljno poznat pisac. Dramske predstave *U očekivanju Godoa* donijeće mu svjetsku slavu i naziv klasika avangardne drame – predstavnika antidrame i antiteatra. Godine 1969. dobitnik je Nobelove nagrade za književnost. Interesantno je da se kulturna publika bivše Jugoslavije imala priliku već davne 1957. godine susresti s Beketovom dramom *U očekivanju Godoa*, u izvođenju beogradskog Ateljea 212, a sljedeće 1958. i *Svršetak igre* u izvođenju Zagrebačkoga dramskog kazališta. Na scenama teatra u Hrvatskoj izvodila su se i ostala Beketova djela: *O divni dani*, *Doći-proći* i druga.

prvoga čina u nešto izmijenjenom obliku) (I Vladimir - Estragon, II Vladimir - Estragon - Laki - Poco, III Vladimir - Estragon - Dječak). Bez obzira na tu sličnost, II čin je ipak nastavak, a ne puko ponavljanje prvoga dijela drame. Tim mehaničkim ponavljanjem situacija, scena i dijaloških replika konstruiše se jedna od idejnih osnova drame izrečena Estragonovim riječima: *Ništa se ne događa, nitko ne dolazi, nitko ne odlazi, to je strašno.*

Promjene koje se zbivaju u II činu sitne su i prividne (*jedan list na drvu, Laki ne može govoriti, Poco ne vidi...*), u odnosu na bitno i opšte koje je nepromjenjivo (očovječen čovjek, rob i tiranin u isti mah, više nebiće nego biće, besmisleno egzistiranje i traženje smisla) itd.

Tako situacije u drami ne konstruišu fabulu - radnju drame kao u „klasičnim“ dramama. Na planu fabule malo se što zbiva u toku oba čina.

U drami nema ekspoziције, zapleta, kulminacije i raspleta u klasičnome smislu riječi. Tu se ne smjenjuju događaji, već misli i emocionalna stanja, često nemotivisana i nepovezana s prethodnim događajima ili ličnostima u striktnijem psihološkom smislu.

Te misli i emocionalna stanja dramatični su šiljci te drame. Svojim opšteznačnim karakterom filozofskih metafora izazivaju brojne asocijacije i aluzije s tragičnom notom.

Nema ni klasičnoga dramskog sukoba (spoljašnjeg ni unutarašnjeg) u toj drami. Naći ćemo ga u samoj „skrivenoj“ tematici, idejama, porukama, spoznajama o svijetu, životu i čovjeku:

*uzaludno čekanje,
traženje smisla,
besmisleno življenje ... itd.*

Čekanje Godoa je izvor tragičnoga, apsurdnoga i smišljenoga u isti mah. Ideja - spoznaja i doživljaj života i svijeta istovremeno je tema, fabula - dramska radnja i dramski sukob.

Likovi - nositelji dramske radnje su svojevrstne personifikacije - metaforički simboli Beketova doživljaja svijeta i savremenoga čovjeka dvadesetog vijeka. To su, u stvari, ljudi bez identiteta, društvenoga statusa (zvanja, zanimanja, posla), bez porijekla, bez budućnosti, bez orijentacije u vremenu i prostoru, bez korijena i sećanja - oslonca, u strahu, nesigurni, bespomoćni, sapeti, umorni, usamljeni, s ošćajima vezanosti, zarobljenosti, ispraznosti i besmislenosti života i smrti i traženja smisla; poniženi do izobličeniosti, robovi i tirani u isti mah.

Njihovi dijalozi s mnogo pauza i s naglim tematskim prelazima doimaju se kao monološke replike de svako slijedi svoju misao ili emocionalno stanje. Često prelaze u trivijalizirane jezično-okamenjene kliše svakodnevnice:

„ESTRAGON: A što je on odgovorio?

VLADIMIR: Da će voljeti.

ESTRAGON: Da ne može ništa obećati.
VLADIMIR: Da mora razmišljati.
(...)
VLADIMIR: Vidjeti što kaže njegova obitelj.
ESTRAGON: Njegovi prijatelji.
VLADIMIR: Zastupnici.
ESTRAGON: Korespodenti.
VLADIMIR: Poslovne knjige.
ESTRAGON: Bankovni računi.
VLADIMIR: Prije nego što donese odluku.(...)“⁹.

Likovi se najčešće javljaju u parovima i s osobinama, što upućuje na dublji smisao Beketove drame - na osnovnu temu, ideju, poruku. Njihovo mehaničko ponašanje, kao i dijelovi, podliježu posebnoj autonomnoj logici svijeta drame u odnosu na stvaran svijet.

Autonoman je i dramski prostor (scena) u kojem se kreću ti likovi. To je prostor između neba i zemlje s jednim ogoljenim drvetom, nigdje i svugde. A na tome prostoru i u tome svijetu čovjek je nevažan do te mjere da se njegova tragedija doima kao farsa. (npr. scena s Lakijem, samoubistvo i dr.).

Metafizičnost prostora, nedefiniranost likova i vremena, brojne aluzije i izazvane slobodne asocijacije, te filozofsko prostiranje daju toj drami karakter metafore - preko koje Beket izriče svoj doživljaj svijeta.

Uz metaforu (globalnu i parcijalnu) Beket osobito koristi izražajnu sugestivnu moć: groteske, ponavljanja, preuveličanja, jezičnih klišea, simbola, humora (crnog), satire, naturalističke detaljizacije i vulgarizma.

Ponavljjanja, groteska i jezični klišei su najmoćnije stilske figure u funkciji izricanja ideje - doživljaja svijeta:

„ESTRAGON: Hajde, idemo!
VLADIMIR: Ne možemo.
ESTRAGON: Zašto?
VLADIMIR: Čekamo Godota“.

Kod Beketa susrijećemo postupak osobito karakterističan za avangardne dramske pisce: pokret glumaca ne prati leksičko značenje riječi, čime takođe izražava svoje poruke.

„ESTRAGON: Idem ja. (*ne miče se*)“.

⁹ Svi citati u radu preuzeti su iz knjige: Samuel Beckett, *Drame* („U očekivanju Godota“, „Svršetak igre“, „O, divni dani“), prevela Alka Škiljan, Nakladni zavod Matice hrvatske, Zagreb 1981.

Određujući uži karakter toga dramskog djela (a i drugih djela savremenih dramskih pisaca predstavnika antidrame - Žari, Jonesko i dr.), koje svojim obilježjima uzmiče klasičnoj podjeli na tragediju, komediju i dramu u užem smislu riječi, Slobodan Selenić ga je nazvao tragičnom forsom - *komedijom koja je prurušena tragedija ili tragedijom koja se izražava kroz komičnu metaforu*.¹⁰

Groteska kao dramsko sredstvo, te scensko izražajno sredstvo u Beketovu djelu, došla je do punog izražaja, spajajući tragične sadržaje i komične forme. Beketov doživljaj svijeta izrečen sintagmatskim mislima:

da čovjek ne može stići,
da čovjek nema u životu što tražiti,
da u životu ništa nije sigurno,
da ići nekuda nema smisla,
da je čovjekov život monoton,
da čovjek ne može ništa,
da misliti nije najgore,
da se čovjek ne može osloboditi tereta,
da je praznog prostora posvuda dovoljno,
da svojim sitnim životom imamo samo dojam da živimo,
da smo ovđe kao na platou izloženi,
da odasvud dolaze,
da smo opkoljeni i da nema izlaza,
da se ništa ne može učiniti,
da je pametnije ništa ne raditi,
da ni Biblija ne govori istinu,
da je čovjek molitelj i bez ikakovog prava,
da je život besmisleno čekanje i niz besmislenih radnji da nam prođe vrijeme,
da ni smrt nije izlaz - nema ni u nju povjerenja,
da su ljudi „GALM“,
da čovjekova budućnost zavisi od nepoznatog koje ne dolazi
da je čovjek kao riba na suvom,
da naše doba nije ništa gore od prošlih,
da je život kao u cirkusu, varijeteu, pozorištu,
da čovjek ne zna na čemu je,
da se ništa ne događa i da je to strašno,
da je čovjekov život ples s mrežom,
da je čovjek duboko tragičan,
krajnje pesimističan itd.

Pocovo sljepilo i zov u pomoć, Lakijeva nemogućnost govora, Estragonova i Vladimirova nemogućnost odlaska, pa čak ni u formi smrti, govore o Beketovoj užasnoj spoznaji da se u bespuću došlo do ruba ponora.

¹⁰ Up. Slobodan Selenić, *Dramski pravci XX vijeka*, Beograd, 1979, str. 21.

Koji i kakav je to svijet koji od ljudi pravi Lakija, Estragona, Vladimira i Poca? Koje i kakve su njihove realne odrednice?

Koje je to društveno i duhovno-moralno bespuće u kome se došlo do ruba ponora?

Na ta pitanja zasigurno odgovaraju brojne sociološke studije u svijetu XX stoljeća.

U tome kontekstu Beketova dramska djela, poput *U očekivanju Godoa*, svrstavaju se u progresivnu, angažovanu literaturu.

Kontekst dramske radnje (unutrašnja lokalizacija)

U Beketovoj drami *U očekivanju Godoa* Vladimir i Estragon na nekom neodređenom prostoru čekaju Godoa koji je obećao da će sigurno doći. Za vrijeme čekanja nailaze Poca i Laki. Nakon što s njima porazgovaraju, Vladimir i Estragon ostaju sami. Zatim dolazi Dječak koji im poručuje da Godo neće doći tog nego sljedećeg dana. Za čekanje obavljaju čitav niz besmislenih radnji, klovnovskih igara - „da im prođe vrijeme“.

Navodimo eksplikacijski odlomak iz drame *U očekivanju Godoa*:

„(...) (Estragonu polazi za rukom da uz najveći napor skine cipelu. Gleda unutra, uvuče ruku u nju, okrene cipelu, istrese je, gleda da li je što palo na zemlju, ne nađe ništa, turne ruku ponovo unutra gledajući pri tom odsutno preda se.) No, što je?

ESTRAGON: Ništa.

VLADIMIR: Nemaš što vidjeti.

VLADIMIR: Pokušaj je opet navući.

ESTRAGON: (*pošto je pregledao svoju nogu*): Neka se radije malo prozračī.

VLADIMIR: Eto kakav je čovjek: grdi cipelu, a zapravo je noga kriva (*opet skine šešir, gleda unutra, turne ruku u nj, istrese ga, lupi po njemu, puhne unutra i ponovo ga stavi na glavu*). To već postaje neugodno. (*Tišina. Estragon maše nogom, miče prstima da se bolje prozračī.*) Jedan se od dvojice razbojnika spasio. (*Stanka.*) To je dobar postotak. (*Stanka.*) Gogo...

ESTRAGON. Što je?

VLADIMIR: A kad bismo se pokajali?

ESTRAGON: Zbog čega?

VLADIMIR: Pa... (*Traži izraz.*) Ne bismo baš morali ulaziti u pojedinosti.

ESTRAGON: Zbog toga što smo se rodili?

(*Vladimir se glasno nasmije, no odmah naglo prekine smijeh i stavi ruku na donji dio trbuha, iskriviši lice.*)

VLADIMIR: Čovjek se ne smije više ni smijati.

ESTRAGON: I to mi je neki gubitak!

VLADIMIR: Samo se još može smješkatī. (*Smješī se koliko može; ali smješak mu se ukoči na licu, ostaje takav još neko vrijeme, a tada se naglo ugasi.*) To nije isto. Uostalom... (*Stanka.*) Gogo...

ESTRAGON: (*razdraženo*): Što hoćeš?

VLDIMIR: Jesi li čitao Bibliju?

ESTRAGON: Bibliju... (*Prisjeća se*) Vjerojatno sam nekoć zavirio u nju.

VLDIMIR (začuden): U školi u kojoj se ne uči o Bogu?

ESTRAGON: Ne znam da li se učilo ili nije.

VLDIMIR: To je zacijelo bilo u popravnom domu.

ESTRAGON: Može biti. Sjećam se zemljopisnih karata Svete zemlje. U boji. Vrlo lijepih karata. Mrtvo je more bilo blijedomodro. Čim bi ga samo pogledao, uhvatila bi me žeđ. Mislio sam u sebi, ondje ćemo provesti medeni mjesec. Plivat ćemo. Bit ćemo sretni.

VLDIMIR: Trebalo je da postaneš pjesnik.

ESTRAGON: I bio sam (*Pokazuje svoje prnje.*) Zar se to ne vidi?

(*Tišina*)

VLDIMIR: Što sam ono htio reći... Kako tvoja noga?

ESTRAGON: Otiče.

VLDIMIR: Aha, znam, ona pripovijest o dvojici razbojnika. Sjećaš se?

ESTRAGON: Ne.

VLDIMIR: Da nam prođe vrijeme. (*Stanka.*) To su bila dva lupeža koji su zajedno sa Spasiteljem bili pribijeni na križ. Kažu...

ESTRAGON: S kim to?

VLDIMIR: Sa spasiteljem. Dva lupeža. Kažu da je jedan od njih bio spašen, a drugi... (*traži riječ suprotna značenja*) ... proklet.

ESTRAGON: Od čega spašen?

VLDIMIR: Od pakla.

ESTRAGON: Idem ja. (*Ne miče se*).

VLDIMIR: Pa ipak... (*Stanka.*) Kako je moguće da... Ja ti, nadam se, ne dosađujem.

ESTRAGON: Ne slušam.

VLDIMIR: Kako je moguće da samo jedan od četvorice evanđelista tako prikazuje stvari? Tà sva su četvorica bila ondje - ili bar negdje u blizini. A samo jedan od njih spominje spašenog razbojnika. (*Stanka.*) Slušaj, Gogo, ti mi moraš s vremena na vrijeme parirati.

ESTRAGON: Ja slušam.

VLDIMIR: Samo jedan od četvorice. Od ostale trojice dvojica ne kažu ništa o tom, a treći kaže da su ga obadva obasipala pogrdama.

ESTRAGON: Koga?

VLDIMIR: Kako?

ESTRAGON: Ništa ne razumijem... (*Stanka.*) Koga su obasipali pogrdama?

VLDIMIR: Spasitelja:

ESTRAGON: Zašto?

VLDIMIR: Jer ih nije htio spasiti.

ESTRAGON: Od pakla?

VLADIMIR: Ta ne! Od smrti.

ESTRAGON: Pa što onda?

VLADIMIR: Onda je trebalo da obadvojica budu prokleti.

ESTRAGON: Pa što?

VLADIMIR: Onaj je rekao, zar ne, da je jedan od njih bio spašen.

ESTRAGON: Da? Eto, ne slažu se u tom, i to je sve.

VLADIMIR: Sva četvorica su bila ondje. A samo jedan od njih govori o spašenom razbojniku. Zašto bi se njemu vjerovalo više nego ostalima?

ESTRAGON: Tko mu vjeruje?

VLADIMIR: Ta svi! Samo je ta verzija poznata.

ESTRAGON: Ljudi su blesani.

(Ustane s mukom, šepajući ide prema lijevoj kulisi, zaustavi se, gleda u daljinu zaklanjajući rukom oči, okrene se, ide na desnu stranu i gleda opet u daljinu. Vladimir ga prati pogledom, tada pođe i podigne cipelu, pogleda unutra i naglo je spusti.)

VLADIMIR: Pi! *(Pljune na zemlju.)*

(Estragon se vrati na sredinu pozornice i gleda u pozadinu.)

ESTRAGON: Divno mjestance *(Okrene se, ide prema rampi, gleda u publiku.)* Čarobni vidici! *(Okrene se Vladimiru)* Hajde idemo!

VLADIMIR: Ne možemo.

ESTRAGON: Zašto?

VLADIMIR: Čekamo Godota

ESTRAGON: A da. *(Stanka.)* Je si li siguran da je to baš tu?

VLADIMIR: Što?

ESTRAGON: Da baš tu moramo čekati.

VLADIMIR: On je rekao ispred drveta *(Gledaju stablo.)* Vidiš li još gdje god kakvo drvo?

ESTRAGON: Što je to?

VLADIMIR: Dakle?

ESTRAGON: To ništa ne znači.

VLADIMIR: Ipak ... ovo drvo... *(okreće se prema publici)* ... ovaj šljam.

ESTRAGON: Siguran si da je to večeras.

VLADIMIR: Što?

ESTRAGON: Da je večeras trebalo čekati.

VLADIMIR: Rekao je: u subotu *(Stanka)*. Bar mi se tako čini.

ESTRAGON: Poslije dnevne šljake.

VLADIMIR: Moram to imati negdje zapisano. *(Prevrće po džepovima, koji su krcati najrazličitijim smećem)*.

ESTRAGON: Ali koje subote? Je li danas uopće subota? Nije li možda nedjelja? Ili ponedjeljak? Ili petak?

VLADIMIR: *(izbezumljeno gleda oko sebe, kao da je datum ispisan negdje u okolici)*: Nije moguće.

ESTRAGON: Ili četvrtak?

VLADIMIR: Što da radimo?

ESTRAGON: Ako se jučer uzalud ovamo potrudio, onda možeš misliti da danas neće doći.

VLADIMIR: Sam kažeš da smo sinoć bili ovdje.

ESTRAGON: Možda se varam (*Stanka*). Šutimo jedan čas, hoćeš li?

VLADIMIR: (*slabim glasom*): Da, meni je pravo. (*Estragon sjedne ponovo na zemlju. Vladimir velikim koracima uzbuđeno hoda tamo-amo, s vremena na vrijeme stane i ispituje horizont. Estragon zaspi. Vladimir se zaustavi pred Estragonom*). Gogo... (*Tišina*). Gogo... (*Tišina*) GOGO!

(*Estragon se trgne od sna*)

ESTRAGON: (*opet svjestan svog užasnog položaja*): Spavao sam. (*Prijekorno*): Zašto mi nikada ne daš da spavam?

VLADIMIR: Kao da je vrba.

ESTRAGON: Gdje joj je lišće?

VLADIMIR: Mora da se posušila.

ESTRAGON: Odžalila je svoje tužna vrba.

VLADIMIR: A možda se radi o godišnjem doba.

ESTRAGON: Nije li to zapravo drvce?

VLADIMIR: Grm.

ESTRAGON: Drvce.

VLADIMIR: To je - (*prekine se*). Što hoćeš time reći? Da smo na krivom mjestu?

ESTRAGON: On bi već morao biti ovdje.

VLADIMIR: Nije baš čvrsto obećao da će doći.

ESTRAGON: A ako ne dođe?

VLADIMIR: Doći ćemo sutra ponovo.

ESTRAGON: I onda opet prekosutra.

VLADIMIR: Možda.

ESTRAGON: I tako dalje.

VLADIMIR: To znači...

ESTRAGON: Dok ne dođe.

VLADIMIR: Ti si nemilosrdan.

ESTRAGON: Jučer smo bili već ovdje.

VLADIMIR: Ni govora, sad si se porezao.

ESTRAGON: Što smo jučer radili?

VLADIMIR: Što smo radili jučer?

ESTRAGON: Da.

VLADIMIR: Pa... (*Ljutito*): Kad treba ubaciti sumnju, tu si glavni.

ESTRAGON: Ja mislim da smo bili ovdje.

VLADIMIR: (*gleda naokolo*): Mjesto ti se čini poznato?

ESTRAGON: To ne tvrdim.

VLADIMIR: Osjećao sam se osamljenim.

ESTRAGON: Sanjao sam.

VLADIMIR: Nemoj pripovjedati.

ESTRAGON: Sanjao sam da...

VLADIMIR: NEMOJ PRIPOVIJEDATI!

(...)“

Nepoznate riječi/leksemi koje treba pojasniti

Svaki savremeni tekst moderne književnosti je u najvećem dijelu neprohodan za recepciju zbog simbolike i jezika i teško ga je približiti senzibilnom recipijentu/učeniku, ukoliko se već na samom početku ne objasne nepoznate riječi i leksemi koji tu recepciju sprečavaju. U interpretativnom odlomku treba na času prokomentarisati:

Godot (Godo). Ime se asocijativno povezivalo s engleskom riječi god = bog.

Spasitelj - Isus Hrist.

Biblija - Sveto pismo koje uključuje Stari Zavjet (kod Jevreja i hrišćana) i Novi Zavjet (kod hrišćana).

evanđelisti - Matej, Marko, Ivan i Luka - autori Novog Zavjeta u kome se govori o životu i učenju Isusa Hrista.

Bordel - javna kuća.

calm - engleska riječ za *smiren, stišan, bez vjetra*.

mandragora - biljka s debelim, čovjekolikim korijenom, itd.

Novi filozofski, sociološki, književno-teorijski pojmovi koji se trebaju usvojiti u vezi s interpretacijom drame „U očekivanju Godoa“:

apsurd, apsurdnost,

otuđenje, alijenacija (lat. *alienus* - tuđ),

farsa,

kabaretni skeč,

antidrama,

antiteatar,

egzistencionalizam.

Podsticajne premise, misli i citati koji se mogu koristiti za uvodni dio časa:

1. „Kako živjeti ovog trenutka, živjeti bez pomoći, bez putokaza“ (S. Beket: *Neizrecivi*);
2. „Ništa se ne događa, nitko ne dolazi, nitko ne odlazi, što je strašno“ (S. Beket: *U očekivanju Godoa*);
3. „Nakon dugih razdoblja u kojima se kazalište bavilo efemerijama psiholoških devijacija, Beckett je govorenje opet reducirao do razmjera gole sudbine i gole ljudske situacije“ (Petar Selem, „Stablo i pjesnik“ u cit. knjizi S. Beket: *Drame*);

4. „Mora strave pritiskuje kao težak teret literaturu egzistencijalista, ispunjava romane Sartrea, Camusa, pokreće slikarstvo i poeziju nadrealista i uobličava skulpturu prkosa i očaja“ (O. Bihalji-Merin: *Graditelji moderne misli u literaturi i umetnosti*);
5. „Sredinom XX veka autoritet je promenio svoj karakter; on se više ne ispoljava otvoreno, već je anoniman, nevidljiv, otuđen. Niko ne postavlja zahtev, ni osoba, ni ideja, ni moralni zakon. A ipak se mi isto tako saglašavamo ili čak i više nego ljudi u izrazito autoritativnim društvima. U stvari, niko nije autoritet već 'nešto'. Što je to nešto? profit, ekonomska nužnost, tržište, zdrav razum, javno mnjenje, ono što 'čoeek' misli, čini, oseća“ (E. Fromm: *Zdravo društvo*);
6. „U XIX veku bio je problem da je Bog mrtav; u XX veku problem je da je čovek mrtav. U XIX veku nehumanost je značila svirepost, u XX veku to predstavlja scizoidno samootuđenje. U prošlosti je postojala opasnost da će ljudi postati robovi. Opasnost budućnosti je da će ljudi postati roboti. Dovoljno je jasno da se roboti ne mogu pobuniti. Ali imajući ljudsku prirodu, roboti ne mogu da žive i da budu normalni, oni postaju 'roboti-čudovišta' koji će uništiti svoj svet i same sebe jer neće moći više da izdrže dosadu besmislenog života“ (E. Fromm: *Zdravo društvo*);
7. „Drama U očekivanju Godota, nije tako teško zaključiti, izravno osporava tradiciju evropske dramske književnosti ironijom, karikaturom te svjesnim i namjernim razaranjem svih elemenata koji su smatrani bitnim dijelovima dramske strukture. Beckett u tome ide tako daleko da negira svaki smisao zbivanja i govora (...)“ (Milivoj Solar, „Samjuel Beket: „U očekivanju Godota“, u knjizi *Suvremena svjetska književnost*).
8. „Izvjersna klaunovska stilizacija svih lica, također predstavlja problem dvostruke igre. Lice je jedan određeni problem s imenom i prezimenom, dok klaun nikad ne označuje sudbinu pojedinca: on je na neki način depersonificiran do simbola. Ova igra dvostrukih značenja likova, pojedinaca i čovjeka uopće, neobično je važna za Beckettovu dramaturgiju, i priklon na samo jednu stranu znatno bi osiromašilo djelo“ (Zvonimir Bajsić: „Bilješka redatelju“, predgovor knjizi: *U Očekivanju Godota*).

Već na eksplikacijskom odlomku ili na odabranom odlomku iz *Čitanke* možemo uočiti i stvoriti neka polazišta i puteve kojima ćemo obilježiti Beketovu dramsku tipologiju stvaralaštva. U problemskoj, tj. kreativnoj nastavi oni poprimaju primarnu ulogu. Stoga ih izlažemo na ovome mjestu:

Obrazovni zadaci:

- Osnovni pojmovi antidrame i antiteatra. Beketov svijet kao „mora maglene noći“.

- Beketovi likovi (psihički i fizički nemoćni starci, skitnice), ljudi bez domovine, bez korijena, bez cilja, bez šutrašnjice i bez identiteta.
- Nejasni i nedefinirani krajolici.
- Napuštanje tradicionalne dramske radnje i njeno zamjenjivanje beskorisnim ponavljanjem kratkih dijaloga koji sugeriraju ispraznost svega.
- Likovi kao sredstvo stvaranja nepomične situacije, lišene pokreta i radnji, koja nosi ideju neizmjenjivosti i besmislenosti.
- Ideje obeščovječenosti i gubitka cilja.
- Savremena zapadnoevropska tjeskoba u Beketovoj viziji stravičnih oblika otuđenosti i mrtvila.

Dijaloški nagli prijelazi (s jedne teme na drugu; iz jednog emocionalnog stanja u drugo, način govora od intelektualnog, poetskog do vulgarnog...):

- dijalog kao monološka replika,
- klovnovska igra,
- pantomima,
- pokret koji ne prati leksičko značenje riječi,
- brojnost didaskalija,
- neke osobine likova (nesnalaženje u prostoru i vremenu, s osjećajem vezanosti),
- brojnost pauza,
- besmisleni pokreti,
- neodređenost prostora,
- čekanje kao apsurdnost života,
- iskonsko osjećanje krivice,
- sumnja u stoljetne entitete (Biblija),
- jezik kao svakodnevni jezični kliše,
- tragikomičnost - grotesknost i slično.

Tematske okosnice za interpretaciju drame „U očekivanju Godoa“

Čovjek i njegov život u Beketovoj drami:

(izobličen, u raspadajućem stanju, bez vjere, osuđen na propast, bez pomoći, na bespuću, sveden na fiziološko i duhovno vegetiranje i besmisleno trajanje ispunjeno pitanjima i uzaludnim iščekivanjem spasa, sa spoznajom o ispraznosti života i besmislenosti života i smrti, bespomoćan, ponižen, nesiguran, osamljen, u strahu, s osjećanjem vezanosti-zarobljenosti, s gađenjem, u sizifovskom traženju smisla, rob i tiranin u isti mah, više nebiće nego biće - otuđen).

Likovi kao simboli - metafore egzistencijalnih problema i stanja psihe čovjeka XX stoljeća

(otkrivati to u drami prateći egzistenciju, fizički izgled, ponašanje, psihičko ošćeanje i govorenje likova).

Literarna i sociološka stvarnost

(Realne odrednice savremenog svijeta koje stvaraju Vladimira, Estragona, Poca i Lakija: atomsko doba, blokovska politika, automatizacija, tehnokratija i birokratizacija života, duhovno i moralno bespuće, naučna otkrića itd.)

Uporediti: Beket – Kami - Kafka - Sartr i ostale predstavnike egzistencijalizma;

Uporediti: Beket - apstraktno slikarstvo,

- atonalna muzika,
- nadrealistička poezija,
- skulptura prkosa i očaja,
- savremena filozofska i sociološka misao o problemu - apsurdnost otuđenja (E. Fromm, G. Friedemann, L. Mumford, D. Riesman itd.).

Beketov tragičan doživljaj svijeta i pesimističan pogled na život i svijet XX stoljeća

Fiksirani problem ponajbolje se može sagledati iz dva kratka inserta:

- Solarova navoda: „Nesumljivo je (...) da kazalište apsurdna sadrži i neku apokaliptičnu viziju sudbine čovječanstva i negativnu ocjenu smisla povijesti odnosno značenja cjelokupne kulturne tradicije. To izražava čak i sâm naslov Beckettove drame Svršetak igre; aluzije na moguću situaciju nakon atomskog rata tu se izravno isprepleću s ocjenom svega što je građanska kultura uspostavila kao vrhunske vrijednosti. Kazalište apsurdna (...) smatra jednim mjestom gdje se može pokušati izraziti složenost suvremene ljudske situacije i gdje se može upozoriti na onaj put kojim možda svi idemo“¹¹.
- Navoda iz *Čitanke*: „Beckett u svim svojim djelima daje krajnju pesimističnu viziju svijeta i prikazuje život kao igru viših sila u kojoj je čovjek na fiziološko i duhovno vegetiranje, na besmisleno ‘trajanje’ ispunjeno patnjama i uzaludnim iščekivanjem spasa (...)“¹².

Dramski prostor (scena)

(autonomnost, nedefiniranost, statičnost).

Dramska atmosfera

(rubovi besmisla, uzaludno čekanje, krajnje tačke, zgađenost pred svim).

Ključne riječi: ništa i ništavilo.

(njihovo značenje za pokušaj razumijevanja Beketova djela).

Specifičnost dramske kompozicije

1. činovi (odnos „dramske radnje“, scenskog prostora i dramskih situacija u prvom i drugom činu)

¹¹ Milivoj Solar, cit. djelo, str. 175.

¹² Usp. Grupa autora, *Čitanke* (udžbenik za 4. razred gimnazije), str.139.

2. scene (kao smjene misli i emocionalnih stanja, kao dramski šiljci, njihova nepovezanost i nemotivisanost).

Specifičnost dramskog sukoba u odnosu na „klasičnu“ dramu

(Otkriva se u Beketovoj tematici, ideji, poruci).

Specifičnost dijaloga

(brojne pauze, nagli prijelazi, više monološke replike, izmjena intelektualnih, poetskih, šatrovačkih, primitivnih i vulgarnih dionica, trivijalizirani jezični klišeji).

Specifičnost dramskih izričajnih sredstava i njihova funkcionalnost u izricanju ideje - poruke

(groteska, metafora, simbol, humor, satira, naturalistička detaljizacija, vulgarizmi, mehaničko ponavljanje replika, preuveličavanje, pauze, jezični klišeji itd.)

Specifičnost scenskih izražajnih sredstava i njihova funkcionalnost u izricanju ideje - poruke

(pantomima, marionetstvo, klovnovska igra, pokret ne prati leksičko značenje riječi, mehaničko ponavljanje scena i pokreta itd.).

Misli i ošecanja na koja nas provocira Beketovo djelo

(fiziološko prostiranje, slobodne asocijacije, aluzije).

Simbolika-metaforičnost-opšteznačnost svega u Beketovoj drami

(Godo - ko bi mogao biti?).

Brojnost didaskalija: značenje scenskog izvođenja drame

Element antidrame i antitatra

(sve specifičnosti u odnosu na „klasičnu“ dramu imajući u vidu: temu, dramsku radnju, likove, jezik, glumu, dramski prostor, dramska i scenska izražajna sredstva itd.).

Drama kao tragična farsa - elementi tragičnog i komičnog,

Beketova angažovanost

(Pobuna modernog intelektualca zbog društvenog i duhovno-moralnog bespuća).

O stvaralaštvu i estetičkom pogledu Samjuela Beketa

I na koncu u zaključku je potrebno izvesti sintetički sud o stvaralaštvu i estetičkom pogledu Samjuela Beketa na njegovu literaturu. Za njegovo bi se stvaralaštvo mogla primijeniti misao koju je izrekao Alfred Kazin pišući o Kafki: (...) *da u našem vremenu ima nesumnjivo velikih pisaca koje ne možemo razumjeti ili zato što nas preduboko odvođe ili jednostavno zato što su odviše ispred nas.*

Nije zato čudno što je Beket najosporavaniji, najkontroverzniji, a ujedno i najhvaljeniji pisac današnjice. Ž. Anuj je njegovu dramu *U očekivanju Godoa* nazvao *dramskim remek-djelom*, a drugi ga teatrolozi i književni kritičari karakterišu *metaforičkim monstrumom i intelektualnim očajnikom.*

Beketova djela uistinu predstavljaju njegove krajnje pesimističke sfere i njegov mračni pogled na život i svijet, zapravo njegov duboko tragičan

doživljaj svijeta, s mnogo nihilizma, cinizma, dekadencije, sotonizma, filozofije i metafizike, ali i pobune protiv svijeta koji izaziva takav doživljaj. On je izraz piščeve lične otuđenosti u savremenom alijeniranom društvu, ali u isto vrijeme i pobuna modernog i istančano senzibilnog intelektualca na društvenom i duhovno-moralnom bespuću.

Kao pisac Beket nekonvencionalno i nekonformistički otkriva nove i porazne istine o čovjeku i njegovom ogoljenom životu u jednom izobličenom, pervertiranom i raspadajućem svijetu, sloju bez vjere, bez oslonca, osuđenom na smrt i propast.

Život je u njegovim djelima poigravanje viših sila, a čovjek je sveden na fiziološko, animalno i duhovno vegetiranje, na besmisleno trajanje, ispunjeno umirućom patnjom i uzaludnim iščekivanjem spasa. Njegov je čovjek sapet, bespomoćan, ponižen do izobličivosti i sadizma, nesiguran i usamljen, u grčevitom strahu, rob i tiranin u isti mah, više nebiće nego biće.

Predstavio ga je preko likova koji čak i svojim fizičkim izgledom (gluvi, slijepi, amorfni, nijemi, oduzeti i pretvoreni u ljudske fosile i kreature...) i egzistencijom (žive u kantama za smeće, u zatvorenim i nedefinisanim prostorima...) i poniženjem predstavljaju inkarnaciju otuđenosti, smrtnoga straha, bespomoćnosti, apsurdnosti... - egzistencijalnih problema modernog čovjeka XX stoljeća.

Njegovi su likovi, u stvari, personifikovana stanja psihe čovjeka danas, gađenja, čekanja, izdaje, bespuća, more, tapkanja u ništa, užasa i sizifovskog traženja smisla.

Atmosfera u Beketovim djelima su uvijek krajnje tačke, rubovi i kosine besmislenosti, što nas azonira na Mermeladovljeve riječi iz romana Dostojevskog *Zločin i kazna*: „A shvaćate li, vi, gospodine moj, položaj čovjeka koji mora nekuda da krene, a nema kamo da krene?“¹³

Njegov junak skocentrisan u personalno Ja iz romana *Nizreciv* postavlja pitanje: „Comment vivre, un seul instant, sans aide, sans quide?“ (Kako živjeti, ovoga trenutka, živjeti bez pomoći, bez putokaza?), a Estragon u *Očekivanju Godoa*: „Ništa se ne događa, nitko ne dolazi, to je strašno“.

Personifikacija sažeta u *ništa* i *ništavilo* ključni su izrazi za pokušaj razumijevanja Beketova stvaralaštva.

Dakle, Beket nije avangardni pisac samo po doživljaju, slici svijeta i čovjeka, već i po načinu i tipologiji svoga pisanja. On je realist novoga kova, u jednome novom nadrealističkome smislu, s elementima satiričnoga, grotesknoga i na svoj način „humanističkoga“. Njegova su djela tragične farse, *komedije koje su prerusene tragedije, ili tragedije koje se izražavaju kroz komičnu metaforu*, kako ih tačno ocijeni Slobodan Selenić.

Mehanizovanost u modelovanju likova i konstruisanju situacije, verbalna mehanika u vezivanju misli, rečenice, ili same riječi, odsustvo kauzalnosti,

¹³ Up. F. M. Dostojevski, *Zločin i kazna* (roman u šest djelova s epilogom), prijevod i pogovor: Novak Simić, *Zora*, Zagreb 1952, str. 331.

prećerivanje kao tehnički postupak koji stvara dojam apsurdnog i iracionalnog (a što ima veliku funkciju u sugerisanju značenja), velike slobode asocijacija, apsurdnost kao tematska opsesija, uopštenost situacija i karaktera, te ambicioznost filozofskog prostiranja povezuje Beketovo dramsko stvaralaštvo s ostalim najznačajnijim predstavnicima dramske avangardne književnosti XX stoljeća: Beketom, Kamijem, Kafkom i Sartrom. I da zaključimo riječima Milivoja Solar: „Zbog toga biva jasno da se 'U očekivanju Godota' ne oslanja samo (Beket - M. N.) na otpor prema tradiciji kazališta, pa čak ni samo na umjetnički antitradicionalizam, koji bijaše već tako jako prisutan u ranoj avangardi, nego se također oslanja na kritički stav prema suvremenosti, koji uključuje i stanovito shvaćanje cjelokupne suvremene kulture. Iz takva stava proizilazi i cjelokupna orijentacija u suvremenoj drami i kazalištu, orijentacija kojoj pripada i Becket“.¹⁴

Literatura:

Bajsić, Zvonimir. „Bilješka redatelju“, pogovor knjizi Samuela Becketta, *U očekivanju Godota*, Zagreb 1966.

Bihalji Merin, Oto. „Beckett ili mitologija o ništavosti“, *Književnost*, br. 9, Beograd 1964.

D'Amico, Silvio. *Povijest dramskog teatra*, Zagreb 1972.

From, Erih. *Zdravo društvo*, Beograd 1963.

Krklec, Gustav. „Gusta magla nihilizma“, *Vjesnik u srijedu*, 19. studenoga, Zagreb 1955.

Petrov, Aleksandar. „Literatura ništavila i poruge“, *Savremenik*, br 1-6, Beograd 1960.

Rosandić, Dragutin. *Interpretacija dramskog djela, Pristup nastavi književnosti*, Sarajevo 1970.

Sabljak, Tomislav. „O romanu Samuela Becketta Moloy“, *Republika*, br. 2-3, Zagreb 1960.

Sabljak, Tomislav. *Teatar XX stoljeća (izbor tekstova)*, Zagreb 1971.

Selem, Petar. „Stablo i pjesnik“. Pogovor u knjizi Samuel Beckett, *Drame*, Nakladni zavod Matice Hrvatske, Zagreb 1981.

Selenić, Slobodan. *Dramski pravci XX veka*, Beograd, 1979.

Simić, Novak. „Svijet Samuela Becketta“, *Literatura*, br. 12-13, III, 1959.

Solar, Milivoj. „Putovi drame“ (Samuel Becket: *U očekivanju Godota, Kazalište apsurdna, Teorija epskog kazališta, Bertol Brecht: Majka Courage i njena djeca, Filozofska drama, Tradicionalna i poetska drama, Drama i život: obredno kazalište*) u knjizi *Suvremena svjetska književnost*, Školska knjiga, Zagreb 1982, str. 165-191.

Szondi, Peter. *Theorije des modernen Dramas*, Frnkfurt M. 1956.

Škiljan, M. „Susret s Beckettom“, *Polja*, br. 38, V(II--III), Novi Sad 1959.

Williams, Raimond. *Drama od Ibsena do Brechta*, Beograd 1978.

¹⁴ Milivoj Solar, cit. djelo, str. 173.

METHODICAL-METHODOLOGICAL TRANSPOSITION OF SAMUEL BECKETT'S WAITING FOR GODOT

Abstract:

We have made an attempt in this paper to create an interpretative context of avanguardia drama of Beckett's *Waiting for Godot*. In view that this drama represents a representative example of modern drama literature, orientation named as "antidrama", "absurd drama", "absurd theatre", it would be necessary to design a methodical model in order to facilitate both teacher and modern sensible grammar school recipient to acquire such multy-layer philosophical-mediative, symbolic and metaphoric art. Problem metodical transpositions have not been presented in greater and more systematic detail in order not to limit our creative teachers in their school to design problem teaching freely.

Siniša CRVENKOVIĆ¹
Vladimir TUTIĆ²

ZNAČAJ IZRAČUNAVANJA POVRŠINE RAVNIH LIKOVA PRI IZRAČUNAVANJU POVRŠINE I ZAPREMINE TIJELA U PROSTORU

Rezime:

U ovom radu ukazano je na to koliko bi bilo značajno uvesti izračunavanja površine ravnih figura u srednju školu za primjenu pri izračunavanju površine i zapremine tijela u prostoru. U okviru ovog istraživanja korišćen je test koji je posebno konstruisan za ovo istraživanje. Za realizaciju postavljenog cilja ispitivanja obuhvaćena je stereometrija figura u prostoru. Istraživanjem su obuhvaćena dva treća razreda istog stepena stručnosti, od kojih je jedno odjeljenje eksperimentalna grupa, a drugo kontrolna grupa. U eksperimentalnoj grupi su obrađivana planimetrijska izračunavanja, a u kontrolnoj se odmah prešlo na površine i zapremine tijela u prostoru. Utvrđeno je da je bolji rezultat ostvaren u eksperimentalnoj grupi, kako u prosjeku osvojenih bodova, tako i u prosjeku po ocjenama. Uvođenje izračunavanja površina ravnih figura u redovnu nastavu srednje škole uvodi učenike u bolje osposobljavanje za izračunavanja površina i zapremine poliedara i obrtnih tijela.

Glavne riječi: metodičke inovacije, planimetrija, stereometrija, Blumova taksonomija

Uvod

Opšti cilj nastave je jedinstven i podrazumijeva efikasno i kvalitetno obrazovanje svakog pojedinca. Osnovni cilj nastave matematike je formiranje fleksibilnog sistema matematičkog znanja kod učenika, sistem znanja koji će biti primjenljiv u najrazličitijim životnim situacijama. Protivrječnost između zahtjeva za stalnim povećanjem kvaliteta i kvantiteta matematičkih znanja sa jedne strane, i ograničenosti raspoloživog nastavnog vremena kao i psihofizičkih mogućnosti učenika sa druge strane, nameće potrebu da se pronađu načini za što efikasnijom nastavom matematike (Pinter, Petrović, Sotirović, 1996).

¹ Siniša CRVENKOVIĆ, redovni profesor, Prirodno – matematički fakultet, Novi Sad

² Vladimir TUTIĆ, master profesor matematike, Srednja mašinska škola, Novi Sad

Prema sadašnjim nastavnim planovima i programima izračunavanje površine ravnih likova obrađuje se uglavnom u šestom razredu osnovne škole, dok izračunavanje površine i zapremine figura u prostoru obrađuje se u osmom razredu osnovne škole, a uz primjenu kvadratnih jednačina i u drugom razredu trećeg stepena i trećem razredu četvrtog stepena srednje škole.

Izračunavanja u nastavnoj temi *Planimetrija* po važećim programima za srednje stručne škole nijesu planirana. Međutim, za izračunavanja u nastavnoj temi *Površine i zapremine tijela* u prostoru, neophodno bi bilo obezbijediti određen broj časova za planimetrijska izračunavanja. Dokazivanje planimetrijskih formula korišćenjem trigonometrije došlo bi još više do izražaja u primjeni stereometrijskih izračunavanja.

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja: Osnovni cilj je da se utvrdi u kojoj mjeri obrada gradiva planimetrijskih izračunavanja pomaže učenicima da bolje shvate i razumiju gradiva iz stereometrijskih izračunavanja.

Kvalitet učeničkog znanja procenjivan je na osnovu Blumove taksonomije i analizom protokola učeničkog rješavanja zadataka.

Zadaci:

1. Analiza nastavne teme: *Izračunavanje površina i zapremine tijela u prostoru*

2. Formiranje kontrolne i eksperimentalne grupe

3. Konstruisanje instrumenata za evaluaciju kvantuma i kvaliteta učeničkog znanja u nastavnoj temi : *Izračunavanje površina i zapremine tijela u prostoru*

4. Realizacija eksperimentalne nastave

5. Evaluacija efekata eksperimentalne nastave

6. Statistička obrada podataka

7. Diskusija rezultata istraživanja

8. Zaključak

Analiza nastavne teme: *Izračunavanje površine tijela u prostoru*

Nastavna tema: Poliedri i obrtna tela, u srednjoj stručnoj školi četvrtog stepena sa četiri časa matematike predviđena je da se obrađuje sa 42 časa – od toga poliedri 23 časa, a obrtna tijela 19 časova. Kako su u osnovi tih tijela planimetrijske figure, bilo bi dobro kao pripremu za tu oblast izdvojiti nekoliko časova za obradu računskih formula i zadataka planimetrijske geometrije (Batler, 1967).

Tijela u prostoru obrađujemo uvodnim pojmovima: diedar, triedar, ugao normalnog presjeka i rogalj. Od poliedarskih površi prvo se obrađuje prizma i Ojlerov stav o broju tjemena, ivica i strana konveksnog poliedra. Specijalno važne prizme su kvadrat i kocka kao i paralelopiped, sve te prostorne figure ograničavaju važne planimetrijske figure: kvadrat, pravougaonik, paralelogram. Sljedeća važna poliedarska površ je piramida i zarubljena piramida. Prva u omotaču ima trougao, a druga trapez.

U određivanju površina prostornih tijela postupamo elementarno, kao zbir površina koje ograničavaju datu figuru, dok u određivanju zapremina prizme i piramide koristimo Kavalijerijev princip (Kečkić, 1992).

Formiranje kontrolne i eksperimentalne grupe

Istraživanjem su obuhvaćena 44 učenika trećeg razreda srednje stručne škole četvrtog stepena obrazovnih profila: Tehničar za kompjutersko upravljanje i Mašinski tehničar mjerne i regulacione tehnike. Kontrolna grupa je odjeljenje Mašinski tehničar mjerne i regulacione tehnike, a eksperimentalna grupa je Tehničar za kompjutersko upravljanje. Oba odjeljenja imaju po 22 učenika.

Struktura kontrolne i eksperimentalne grupe bila je sljedeća: dva do tri učenika koji imaju odličan uspjeh iz matematike, isto tako približan broj u obje grupe ima vrlo dobrih, dobrih, dovoljnih i nedovoljnih. Prosječan uspjeh iz matematike u obje grupe je približno isti. Svi učenici su istog uzrasta i završili su prvi i drugi razred pomenute škole.

Ujednačavanje grupa izvršeno je primjenom inicijalnog testa iz matematike kao mjernog instrumenta za utvrđivanje početnog znanja učenika (Bjekić, Papić, 2006). U inicijalnom testu su uključeni osnovni nastavni sadržaji koji se obrađuju u prvom i drugom razredu srednje škole, značajni za planimetrijska i stereometrijska izračunavanja

Konstruisanje instrumenata za evaluaciju kvantuma i kvaliteta učeničkog znanja u nastavnoj temi: *Izračunavanje površina i zapremina tijela u prostoru*

Kvantum učeničkog znanja u ispitivanoj nastavnoj oblasti procjenjivan je testom. Test je konstruisan prema principima Blumove taksonomije, na osnovu zahtjeva važećeg nastavnog programa i preporučenih udžbenika (Bloom, 1981). Struktura testa je okarakterisana Tabelom 1.

KATEGORIJE	REDNI BROJ ZADATKA	ZASTUPLJENOST
Znanje	1,2,3,4,5,6,7,16	38,10%
Shvatanje	8,9,10,12,17,19	28,57%
Primjena	11,13,14,15,18,20,21	33,33%

Tabela 1. Struktura testa prema Blumovoj taksonomiji

Konstruisani test okarakteristan je osnovnim statističkim parametrima prikazanim Tabelom 2.

PARAMETRI	Test u eksperimentalnoj grupi	Test u kontrolnoj grupi
Broj učenika	22	22
Aritmetička sredina (m)	15.0682	13.3864
Standardna devijacija (σ)	3.3957	5.1868
Minimalni skor	8	5
Maksimalni skor	20.5	25

Tabela 2. Osnovni statistički parametri testa

Ocenjivanje učenika na testu prema broju osvojenih bodova urađeno je svođenjem na korelate od 1 do 5 što je prikazano u Tabeli 3.

Postignuće bodova na testu	Ocjena
$X > m + 1.5 \sigma$	Odličan (5)
$m + 0.5 \sigma < X < m + 1.5 \sigma$	Vrlo dobar (4)
$m - 0.5 \sigma < X < m + 0.5 \sigma$	Dobar (3)
$m - 1.5 \sigma < X < m - 0.5 \sigma$	Dovoljan (2)
$X < m - 1.5 \sigma$	Nedovoljan (1)

Tabela 3. Svođenje broja osvojenih bodova na školske ockene

Realizacija eksperimentalne nastave

U eksperimentalnoj grupi šest časova obrađivana je planimetrijska tema izračunavanje površine ravnih likova i dokazivanje planimetrijskih formula korišćenjem trigonometrije, kao i primena trigonometrije u zadacima. U kontrolnoj grupi nastava je realizovana na uobičajen način izračunavanjem površine i zapremine tijela u prostoru. Očekivano bolji rezultat ostvaren je u odjeljenju u kojim je rađena i računska planimetrija (Penavin 1971).

U eksperimentalnoj grupi nastava je realizovana frontalno, dijaloškom metodom. U toj grupi učenici su se posebno istakli u prijedlogu dokazivanja formule za površinu trougla kada su poznate dvije stranice i njima zahvaćen ugao, gdje su učenici koristili znanja iz trigonometrije pravouglog trougla. Iz osnovne škole učenicima je poznat obrazac za izračunavanje površine trougla kao polovina proizvoda stranice i na nju povučene visine. Koristeći trigonometriju taj obrazac su transformisali da je površina trougla jednaka polovini proizvoda dvije stranice i sinusa ugla između te dvije stranice.

U izvođenju Heronove formule za površinu trougla kada su poznate sve tri stranice trougla, izvođenje je urađeno na klasičan način kako se to radi u sedmom razredu osnovne škole, gdje je potrebno znati formule razlike kvadrata i kvadrat binoma. Ista formula u eksperimentalnoj grupi je dokazana primjenom sinusne i kosinusne teoreme gdje je pored algebarskih izračunavanja došla do izražaja trigonometrija. Koristeći Heronovu formulu, izvedene su formule da se poluprečnik kruga opisanog i upisanog u trougao može izraziti u funkciji stranica tog trougla.

Kod četvorouglova u eksperimentalnoj grupi, površine kvadrata i pravougaonika su učenicima poznate. Površina paralelograma koja se u osnovnoj školi izračunava kao proizvod stranice i na nju povučene visine, sada primjenom trigonometrije učenici zaključuju da se površina paralelograma može izračunati kao proizvod dvije stranice i sinusa ugla između njih. Obrazci za površinu trapeza i konveksnog četvorougla sa normalnim dijagonalama dati su istim postupkom kao i u šestom razredu osnovne škole.

Evaulacija efekata eksperimentalne nastave

Predavanja koja su navedena u tački 4. pomogla su učenicima eksperimentalne grupe u boljem shvatanju stereometrijskih izračunavanja. To

je zapaženo na časovima nastave gdje su učenici eksperimentalne grupe bili veoma aktivni i samostalno iznosili prijedloge za dokazivanje pojedinih obrazaca u stereometriji kao i u računskim zadacima. Planimetrija koja je uključivala trigonometrijska izračunavanja omogućila je da znanja iz trigonometrije postanu „alat“ za dalja učenja stereometrije.

Planimetrijska izračunavanja posebno su povezana sa stereometrijskim izračunavanjima. Na primer, kod izračunavanja površine oštrouglog trougla kada su poznate dvije stranice i ugao između njih, pri čemu taj ugao nije jednak 30° , 45° ili 60° , neophodna je trigonometrija. Vježbanje ovakvih zadataka značajno je za dalju primjenu u stereometrijskom izračunavanju površine trostrane prizme ili trostrane piramide. Za navedena stereometrijska izračunavanja važna je Heronova formula za izračunavanje površine trougla kada su poznate sve tri stranice. Veliki broj zadataka vezan je za pravilnu četvorostranu zarubljenu piramidu kod koje je neophodna planimetrijska formula za izračunavanje površine trapeza kao i primena sličnosti trouglova kada se zarubljena piramida dopuni do cijele piramide.

Statistička obrada podataka

Statistička obrada rezultata istraživanja izvršena je korišćenjem programa Statgraphis Plus. U eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi statistička obrada podataka prema broju osvojenih bodova data je tabelom 4.

Odjeljenje	Ukupan broj osvojenih bodova	Minimalan skor	Maksimalan skor	Aritmetička sredina	Disperzija	Standardna devijacija
Eksperimentalna grupa	342	9	22	15,55	12,97	3,61
Kontrolna grupa	317,5	6	26	14,43	23,72	4,88

Tabela 4. Rezultati sa testa prema broju osvojenih bodova

Ocjene na testu po kategorijama Blumove taksonomije date su tabelom 5.

Odjeljenje	Ocjene					Aritmetička sredina	Standardna devijacija
	1	2	3	4	5		
Eksperimentalna grupa	-	2	8	11	1	3,5	0,72
Kontrolna grupa	-	5	8	7	2	3,27	0,91

Tabela 5. Svođenje broja osvojenih bodova na korelate od 1 do 5

Poređenjem broja osvojenih bodova i svođenjem na korelate od 1 do 5 odjeljenja eksperimentalne grupe i kontrolne grupe, utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u uspjehu, jer su učenici bili približno isti u rješavanju zadataka, ali da postoji značajna razlika u načinu primjene planimetrijskih izračunavanja kod geometrijskih tela. Eksperimentalna grupa je u postignuću za 7,16% osvojila više bodova od kontrolne grupe.

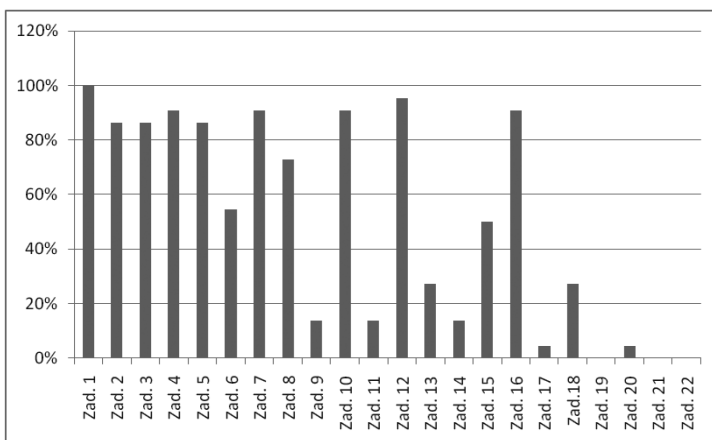
Uspješnost u odgovarajućim kategorijama data je tabelom 6.

Kategorije	Odjeljenje 302	Odjeljenje 306
Znanje	94.32%	84.66%
Shvatanje	63.64%	55.30%
Primjena	25.33%	23.38%

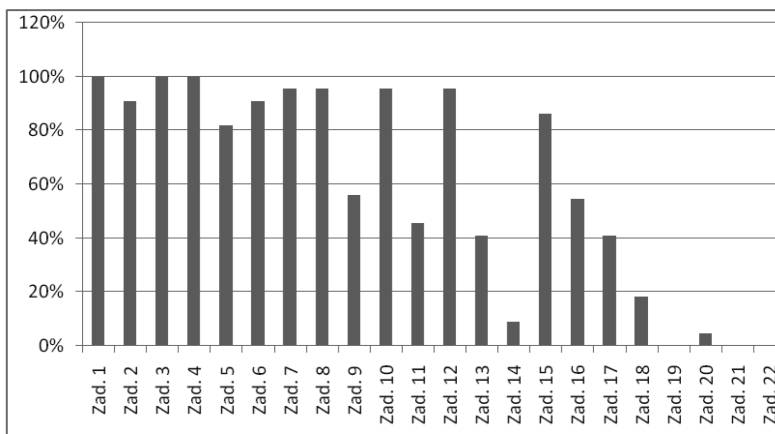
Tabela 6. Rezultati uspješnosti po kategorijama

Stupčasti dijagram uspješnosti rješavanja zadataka na testu kontrolne grupe prikazan je stupčastim dijagramom 1.

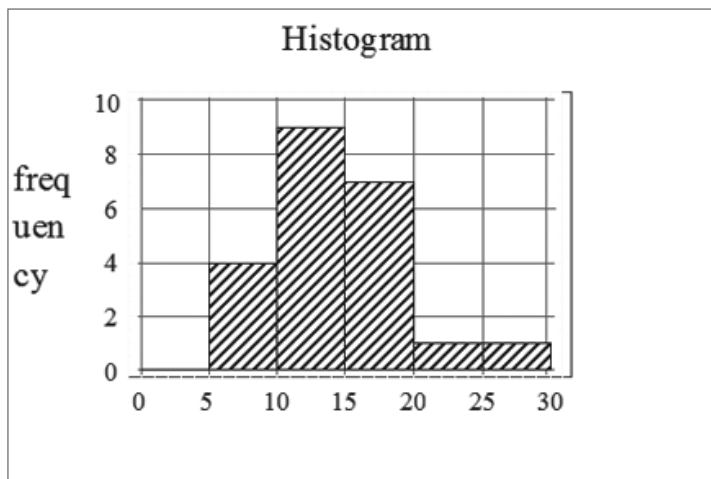
Stupčasti dijagram 1. Uspješnost rješavanja zadataka kontrolne grupe



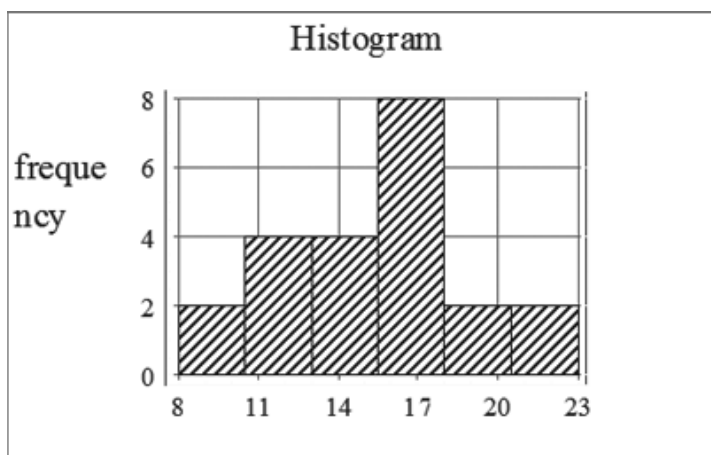
Stupčasti dijagram 2. Uspješnost rješavanje zadataka eksperimentalna grupe.



Prema broju osvojenih bodova na testu histogram frekvencija osvojenih bodova za kontrolnu i eksperimentalnu grupu dati su histogramima 1 i 2.



Histogram 1. Histogram frekvencije osvojenih bodova kontrolne grupe.



Histogram 2. Histogram frekvencije osvojenih bodova eksperimentalne grupe.

Diskusija rezultata istraživanja

U eksperimentalnoj grupi minimalan broj osvojenih bodova na testu je 9, a u kontrolnoj grupi je 6 bodova. Maksimalan broj osvojenih bodova u eksperimentalnoj grupi je 22, a u kontrolnoj je 26 bodova.

U kontrolnoj grupi na osnovu statističke obrade podataka najviše osvojenih bodova varira između 10 i 15 bodova što odgovara ocjenama 2 i 3. Analizom distribucijom frekvencija osvojenih bodova, koeficijent asimetrije $K_A = 0,6$

(asimetrična udesno), $M_o < M_e < m$, što odgovara najvećem broju osvojenih bodova. Koeficijent spljoštenosti distribucije je $K_E = 0,58$ (platikurtična), što pokazuje da je najveći broj učenika ima približno isto postignuće na testu, tako da ne postoji tendencija da se rezultati učenika grupišu oko aritmetičke sredine, već se rasipaju udesno od prosječne vrijednosti.

Analizom distribucije frekvencije rezultata za eksperimentalnu grupu utvrđeno je da su najčešća postignuća bila između 17 i 20 bodova što odgovara ocjenama tri i četiri. Koeficijent asimetrije je $K_A = -0,35$ i ukazuje na blagu negativnu asimetriju.

Koeficijent spljoštenosti distribucije je $K_E = -0,63$ što ukazuje na blagu platikurtičnost.

U eksperimentalnoj grupi učenici sa ocjenom odličan (5) pokazuju znanja vezana za primjenu sličnosti kod piramide presječena sa ravni koja je paralelna osnovi. Tada učenici dokazuju da ta ravan dijeli bočne ivice i visinu na proporcionalne dužine. Pravilno primjenjuju obrasce iz planimetrije u stereometrijskim izračunavanjima i koriste trigonometriju. U kontrolnoj grupi učenici sa istim uspjehom koriste trigonometriju u zadacima, a manje se oslanjaju na planimetriju.

Kod trostrane piramide učenici eksperimentalne grupe sa uspjehom vrlo dobar (4) površinu osnove kod koje su poznate dvije stranice i ugao između njih izračunavaju planimetrijskim obrascem (površina trougla jednaka polovini proizvoda dvije stranice i sinusa ugla između njih). Poznaju formulaciju Kavalijerijevog principa u prostoru: „Ako se dva tela mogu dovesti u takav položaj da ih svaka ravan, koja ih seče a paralelna je jednoj datoj ravni, seče po presecima jednakih površina, onda ta dva tela imaju jednake zapremine“. Isti taj problem učenici kontrolne grupe sa istim uspjehom razmatraju složenijim pristupom. Oni treću stranicu nalaze primjenom kosinusne teoreme, a površinu izračunavaju po Heronovoj formuli za izračunavanje površine trougla kada su poznate sve tri stranice.

U eksperimentalnoj grupi učenici sa ocjenom dobar (3) uspješno crtaju ugao normalnog presjeka diedra, uočavaju kada se lopta može opisati oko piramide, znaju da nacrtaju dijagonalni presjek prizme i poznaju pojam pravilne prizme. Učenici kontrolne grupe sa istim uspjehom, ne umiju da nacrtaju figuru koja nastaje kada neka ravna figura rotira oko utvrđene prave – nastalog rotacionog tijela, ali razlikuje crtanje visine kod kose piramide u odnosu na uspravnu.

Učenici eksperimentalne grupe sa ocjenom dovoljan (2) znaju kod kvadra da izbroje broj stranica, ivica i tjemena i da provjere Ojlerov obrazac da u svakom konveksnom poliedru zbir broja temena i broja strana veći je za dva od broja ivica. Ne umiju da nacrtaju petostranu piramidu kao i paralelopiped. U kontrolnoj grupi sa istim uspjehom učenici poznaju pojam pravilne prizme,

crtaju paralelopiped, ali ne poznaju Heronov obrazac za izračunavanje površine trougla, i ne prepoznaju obrazac za izračunavanje zapremine piramide.

Učenici eksperimentalne grupe sa ocjenom nedovoljan (1) ne znaju da nacrtaju trostrani rogalj, diedar, ali razlikuju nazive kvadrat i kocka. Od planimetrijskih formula oni prepoznaju obrasce za izračunavanje površina kvadrata, pravougaonika i trapeza.

U kontrolnoj grupi učenici ne razlikuju nazive kvadrat i kocka i ne prepoznaju nijednu planimetrijsku formulu za izračunavanje površine.

U grupi zadataka kategorije **znanja** učenici treba da znaju nazive geometrijskih tijela i njihovih međusobnih odnosa.

Eksperimentalna grupa je postigla bolje rezultate u kategoriji znanja od kontrolne grupe.

U eksperimentalnoj grupi učenici:

- geometrijska tijela razlikuju po obliku,
- tačno prebrojavaju stranice, tjemena i ivice geometrijskih tijela,
- razlikuju pojmove diedar i triedar, a kod diedra pravilno crtaju ugao normalnog presjeka,
- znaju potreban i dovoljan uslov kada se oko nekog tijela u prostoru može opisati lopta.

U kontrolnoj grupi učenici su u prosjeku značajno slabije uradili zadatke iz kategorije znanja. Pojedini učenici kontrolne grupe griješe:

- u definisanju pojma pravilne prizme,
- ne umiju da nacrtaju ugao normalnog presjeka diedra.

Rezultati subtesta u kategoriji znanja dati su tabelom 6:

Redni broj zadatka u kategoriji znanja	Broj učenika sa tačnim rješenjem u eksperimentalnoj grupi	Broj učenika sa tačnim rješenjem u kontrolnoj grupi
1	100%	100%
2	90,31%	90,31%
3	100%	86,36%
4	100%	90,91%
5	81,82%	90,91%
6	90,91%	63,64%
7	95,45%	90,91%
16	95,45%	63,64%

Tabela 6. Rezultati testa u kategoriji znanja

U kategoriji **shvatanja** od učenika se očekuje da razumiju nastavne sadržaje i sposobnost transformacije tih sadržaja u neku drugu formu, koja za njih ima veću informativnu vrijednost.

Rezultati subtesta shvatanja za obje grupe dati su tabelom 7:

Redni broj zadatka u kategoriji shvatanja	Broj učenika sa tačnim rješenjem u eksperimentalnoj grupi	Broj učenika sa tačnim rješenjem u kontrolnoj grupi
8	72,73%	54,55%
9	95,45%	95,45%
10	59,09%	36,37%
12	90,91%	95,47%
17	50%	36,36%
19	13,64%	13,64%

Tabela 7. Rezultati subtesta u kategoriji shvatanja

U osmom zadatku obje grupe koriste Heronov obrazac za izračunavanje površine trougla. U devetom zadatku obje grupe koriste Kavalijerijev princip. U desetom zadatku, u kome se traži zapremina zarubljenje piramide kod koje su poznate površine osnova i visina dopunske piramide, učenici eksperimentalne grupe koristili su sličnost. Određeni broj učenika kontrolne grupe međutim, koristi obrazac: Da se površine presjeka i osnove odnose kao kvadrati njihovih rastojanja od vrha piramide. Dvanaesti zadatak obje grupe prepoznaju koje rotaciono tijelo nastaje. U sedamnaestom zadatku tražio se odgovor na pitanje kako se mijenja zapremina kupe, kako se mijenja visina ili poluprečnik osnove?

Svi učenici iz obje grupe riješili su zadatak na uobičajen način.

U devetnaestom zadatku data je piramida zapremine V i visine H , presječena paralelno ravni osnove i na rastojanju H_1 od vrha piramide. Ako je V_1 zapremina odsječene piramide trebalo je odrediti odnos $V : V_1$. Taj zadatak je riješio mali broj učenika.

U kategoriji **primjene** znanja rezultati na testu prikazani su tabelom 8 :

Redni broj zadatka u kategoriji primjene	Broj učenika sa tačnim rješenjem u eksperimentalnoj grupi	Broj učenika sa tačnim rješenjem u kontrolnoj grupi
11	86,36%	59,09%
13	18,18%	18,18%
14	40,91%	22,73%
15	13,64%	40,91%
18	4,55%	9,09%
20	13,64%	9,09%
21	-	4,55%

Tabela 8. Rezultati testa u kategoriji primjene znanja

Jedanaesti zadatak odnosio se na kvadar kada je poznata razmjera njegove tri dimenzije i dužina prostorne dijagonale, tražila se površina i zapremina kvadra. Obje grupe su ga rješavale istim postupkom, ali su pojedini učenici griješili u algebarskim operacijama. U trinaestom zadatku tražilo se da se izračuna zapremina valjka ako se: visina valjka povećava dva puta, odnosno poluprečnik njegove osnove poveća tri puta. Obje grupe su istim postupkom došle do istog rješenja.

U četrnaestom zadatku tražila se površina i zapremina valjkaste cijevi, ako je poznata dužina cijevi, prečnik cijevi i njena debljina, rješavali su ga sličnim postupkom, ali ga je uspješno riješio veći procenat učenika eksperimentalne grupe.

Zaključak

1) Ne postoji statistički značajna razlika na nivou pouzdanosti od 95%, ali je evidentirana razlika u kvalitetu učeničkog znanja:

– U zadacima u testu iz kategorije znanja rezultati obje grupe su približno isti,

– Uspješnost učenika u rješavanju zadataka iz eksperimentalne grupe veća je u kategoriji shvatanja i primjene, gdje su se više koristili planimetrijskim izračunavanjima, koja su omogućavala bolje sagledavanje i povezivanje stereometrijskih figura sa planimetrijskim figurama.

2) Uspješnost učenika iz eksperimentalne grupe je veća u svim kategorijama od učenika iz kontrolne grupe. Istraživanjem je utvrđeno da su zadaci koji se odnose na primjenu u svakodnevnom životu obje grupe uradile najslabije. Međutim, u pojedinim ovakvim zadacima eksperimentalna grupa postigla je bolji rezultat od kontrolne grupe.

3) Planimetrijska izračunavanja omogućavala su uvježbavanje algebarskih operacija i trigonometrije u steriometrijskim izračunavanjima površine i zapremine poliedara i obrtnih tijela.

Literatura

– J. Pinter, N. Petrović, V. Sotirović, D. Lipovac, *Opšta metodika nastave matematike*, Sombor, 1996.

– J. Kečkić, *Matematika sa zbirkom zadataka za treći razred srednje škole*, Naučna knjiga, Beograd, 1992. srednjoj

– D. Bjekić, Ž. Papić, *Testovi znanja: Izrada i primena u školi*, Čačak, 2006.

– B. S. Bloom, *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva*, Knjiga I – kognitivno područje, Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, Beograd, 1981.

– N. Č. Batler, F. Linvd Vren, *Nastava matematike u srednjoj školi Program i metodi*, Vuk Karadžić, Beograd, 1967.

– V. Penavin, *Struktura i klasifikacija metoda u nastavi aritmetike i algebre*, Zavod za izdavanje udžbenika, Beograd, 1971.

THE IMPORTANCE OF CALCULATING SURFACE AREA OF PLANAR FIGURES FOR CALCULATING SURFACE AREA AND VOLUME OF FIGURES IN SPACE

Abstract:

This paper attempts to explain how important it would be if we introduced calculation of the flat surfaces in secondary school for its implementation in calculation of surface area and volume of figures in space. Within this research a specially designed test was used. For the realisation of the set goal of the research the stereometry of figures in space was included. The research was conducted in two third grades of the same professional level where one of them was the experimental and another one the control group. In the experimental group planimetric calculation were made and in the control one they immediately calculated surface area and volume of figure in space. It was confirmed better results were achieved in the experimental group, both in regard to final scores and grades. Introduction of calculation of the flat surfaces in secondary school guides students into their better preparation for the calculation of surface area and volume of polyhedrons and rotating figures.

Key words: Methodical innovations, planimetry, stereometry, Bloom's taxonomy

Mira VUČELJIĆ¹

ANALIZA POSTIGNUĆA UČENIKA CRNOGORSKIH GIMNAZIJA NA *FCI* TESTU

Rezime:

Analizirani su rezultati učenika gimnazija u Crnoj Gori prilikom izrade konceptualnog testa iz mehanike – *FCI* (Force Concept Inventory). Dobijeni rezultati upoređeni su s rezultatima istraživanja sprovedenim u pojedinim državama. Analiza pokazuje da su rezultati naših učenika ispod evropskog prosjeka, dok su zemlje iz regiona poput Hrvatske i Slovenije negdje oko prosjeka. Podizanje nivoa znanja iz ove oblasti je neophodno i zahtijeva uvođenje novih nastavnih metoda rada.

Uvod

Konceptualni testovi, kako im samo ime kaže, imaju za cilj da provjere kako i u kojoj mjeri učenici usvajaju pojedine koncepte iz oblasti koja se izučava. Konceptualni test iz mehanike *FCI*, ref. (1), nastao je u SAD-u još devedestih godina prošlog vijeka i imao je za cilj da ustanovi kako i u kojoj mjeri učenici po završenoj srednjoj školi vladaju konceptom Njutnove klasične mehanike. Od tada pa do danas publikovan je veliki broj radova u kojima su autori analizirali, ali i doveli u sumnju mogućnost ispitivanja koncepata tim testom, pa je i test doživio više modifikacija. Ono što je sasvim sigurno jeste da su rezultati toga testa, rađeni najprije u Americi, bili iznenađujući za cjelokupnu nastavničku populaciju, ali su istovremeno doveli do drastičnih promjena u nastavnim planovima i programima, kao i metodama rada u nastavi fizike. Saznanje da veoma mali broj učenika poslije završene srednje škole ovladava mehaničkim konceptom mobilisalo je stručnu i naučnu javnost i dovelo do toga da su čitavi timovi univerzitetskih profesora, nastavnika fizike i psihologa proučavali probleme koji imaju učenici da prihvate Njutnov koncept u nastavi

¹ Prof. dr. Mira Vučeljić, redovni profesor na Prirodno-matematičkom fakultetu u Podgorici

fizike. O popularnosti toga testa najbolje svjedoči sajt ref. (2) gdje se mogu vidjeti rezultati FCI testa radenog u velikom broju zemalja.

Ovaj rad predstavlja analizu rezultata crnogorskih učenika na tome testu i poređenje postignuća naših učenika s rezultatima u drugim zemljama. Uzorak koji je testiran obuhvatio je 10 odjeljenja u 7 crnogorskih gimnazija. Testirani su učenici III razreda jer se kompletna mehanika po aktuelnom programu završava u II razredu.

FCI test

Centralna tema koncepta Njutnove mehanike jeste sila, pa je i osnovni zadatak autora FCI testa bio da provjere kako učenici razumiju dejstvo sile na tijelo i koliko je njihovo znanje korelisano s konceptom Njutnove mehanike. S obzirom na to da je koncept sile, odnosno Njutnove mehanike veoma složen koncept, test je analizirao šest 'podkonceptata' manje složenosti. Ono što treba naglasiti jeste da učenik mora vladati sa svakim od šest 'podkonceptata' tj. konceptata niže složenosti da bi se smatralo da je ovladano konceptom Njutnove mehanike. Prva grupa pitanja obuhvata provjeru podkoncepta kinematike i provjerava da li učenici razlikuju brzinu i ubrzanje kao i položaj i brzinu – pitanja 19 i 20. Takođe u okviru te grupe pitanja su i ona kojima se sagledava da li učenici uočavaju da konstantno ubrzanje dovodi do parabolične putanje kao i do promjene intenziteta brzine (pitanja: 3, 12, 14, 21, 22).

Drugu grupu čine pitanja koja tretiraju prvi Njutnov zakon u situacijama kada na tijelo ne djeluje nikakva sila. Kada rezultujuća sila koja djeluje na tijelo postane jednaka nuli, učenicima se postavljaju pitanja iz kojih treba da se vidi da li uočavaju da je vektor brzine nadalje konstantan, tj. da li uočavaju da je dalje kretanje tijela pravolinijsko s brzinom konstantnog intenziteta (pitanja: 6, 7, 10, 23, 24, 27).

Treću grupu čine pitanja koja tretiraju drugi Njutnov zakon, a naročito impulsne i konstantne sile. Takođe se analizira situacija u kojoj konstantna sila daje konstantno ubrzanje tijelu (pitanja: 11, 21, 26).

U četvrtoj grupi pitanja razmatran je treći Njutnov zakon za impulsne i kontinualne sile (pitanja 4, 15, 16, 28).

U petoj grupi analizira se koliko učenici poznaju princip superpozicije vektora (pitanja 8 i 9) i situacije kada se sile koje djeluju na tijelo međusobno anuliraju (pitanje 17).

Posljednja – šesta grupa pitanja odnosi se na neke posebne sile – gravitaciju, silu trenja i potisak u vazduhu (pitanja: 11, 13, 18, 30). Test se može pogledati na sajtu ref(3).

Prvi susret sa FCI testom mnoge profesore fizike navodi na zaključak da je test lagan i da će ga njihovi učenici uraditi veoma dobro. Međutim, rezultati postignuti na testu u većini zemalja kreću se oko 30% i predstavljaju pravo iznenađenje za nastavnike. Pitanja na tome testu zaista ne dotiču mnoge

kompleksne mehaničke probleme i situacije koje se izučavaju u nastavi. Međutim, upravo ta 'trivijalna pitanja' otkrivaju jako mnogo ako se odgovori netačno. Takva pitanja, odnosno netačni odgovori su ono što taj test čini pravim istraživačkim jer to nijesu samo pitanja iz klasične mehanike kojima se provjerava znanje srednjoškolaca, već i ponuđeni pogrešni odgovori su veoma informativni sa stanovišta istraživača. Dakle, netačni odgovori na pojedina pitanja od strane učenika mogu da nam ukažu na uzroke problema u savladavanju toga gradiva. Autori testa, koji su i sami nastavnici, tokom dugogodišnjeg rada uvidjeli su da učenici dolaze s formiranim pogledima vezanim za pojedine pojave iz te oblasti, a koji su nastali na osnovu svakodnevnog iskustva i prilično su drugačiji od koncepta Njutnove mehanike. Iskustvo pokazuje da mnogi đaci ni poslije završene srednje škole ne uspijevaju da savladaju i prihvate ispravni koncept, odnosno i dalje je dominantan pogrešan koncept (miskoncepcija). Ukoliko nastavnik ne zna s kojim miskoncepcijama dolaze učenici, neće moći ni da ih savlada u nastavi. Zato je i taj test u obliku ponuđenih pogrešnih odgovora koji korespondiraju s pojedinim miskoncepcijama bio vrsta putokaza kako da se pojedine situacije savladaju u nastavi.

Neke od miskoncepcija tretirane u FCI testu

Autori testa su kroz nastavu uočili da dobar dio učenika veoma često ne razlikuje brzinu i ubrzanje, odnosno da se ubrzanje poistovjećuje s brzinom. Ta situacija ima implikacije na izučavanje II Njutnovog zakona. Učenici koji imaju taj problem pri izučavanju II Njutnovog zakona tada smatraju da je sila proporcionalna brzini a ne ubrzanju, kao i da svako kretanje – pa i ravnomjerno pravolinijsko – mora biti rezultat djelovanja sile. Takođe, mnogi učenici pri posmatranju kretanja dva tijela koja idu jedno za drugim, pogrešno zaključuju da tijelo koje je ispred mora imati veću brzinu i u situaciji kada se rastojanje između njih smanjuje, tj. zadnje tijelo sustiže prednje (konfuzija položaja i brzine). Te dvije miskoncepcije odnose se na kinematički 'podkoncept'.

Druga grupa miskoncepcija odnosi se na dinamičke probleme. Jedna situacija je već objašnjena, a nastaje kao posljedica nerazumijevanja kinematičkog koncepta, ali ona može nastati i ovakvim silogizmom:

Svaki efekat ima svoj uzrok. Kretanje je efekat. Tako, kretanje ima svoj uzrok.

Takvo razmišljanje dovodi do zaključka da „svako kretanje mora biti rezultat dejstva sile“, čime se demonstrira nepoznavanje I Njutnovog zakona. Još jedna miskoncepcija vezana za kretanje je posljedica sljedećeg razmišljanja učenika:

Tijelo se može kretati jedino kada aktivna sila savlada silu otpora i prestaje kada ova sila počne da slabi.

Zaključak koji slijedi na osnovu takvog razmišljanja jeste da tijelo mora mirovati kada se sile koje djeluju na njega anuliraju, kao i da je za kretanje

tijela neophodno dejstvo sile. Naravno da ne treba zbog takvih stvari podcijeniti naše učenike iz prostog razloga što je ta miskoncepcija bila dominantna čak i kod Aristotela.

Vezano za silu i II Njutnov zakon, česta miskoncepcija je da ubrzano kretanje mora biti posljedica dejstva sile koja kontinuirano raste. Ako je sila konstantna, zaključuju da ubrzanja nema, što je opet posljedica nerazlikovanja ubrzanja od brzine. Dakle, ovdje vidimo koliko su velike implikacije na cjelokupno izučavanje dinamike ako koncept brzine i ubrzanja nije pravilno shvaćen.

Sljedeća grupa miskoncepcija nastaje kao posljedica tretiranja izraza *interakcija* u svakodnevnom životu. Interakciju učenici doživljavaju kao *bitku između suprotstavljenih sila*, a, takođe, polazeći od metafore da *pobjeda pripada jačem*, ne mogu da prihvate jednakost sila akcije i reakcije već zaključuju da veće tijelo *stvara* veću silu. To dovodi i do problema u prihvatanju superpozicije sila jer učenici smatraju da kao rezultat dejstva dvije sile na tijelo, tijelo dobija ubrzanje u pravcu i smjeru veće, a ne rezultujuće sile. Takođe, kad je u pitanju superpozicija sila, često smatraju da se sile akcije i reakcije anuliraju jer 'djeluju na isto tijelo'.

Kada su u pitanju pojedinačne sile, česta je situacija da se centripetalna sila smatra posebnom vrstom sile koja izaziva ravnomjerno kružno kretanje, a ne da svaka sila (trenja, gravitacije, zatezanja...) koja je usmjerena ka centru i konstantnog je inteziteta nosi ime centripetalna i može se predstaviti izrazom mv^2/R . Vezano za centripetalnu silu, česta miskoncepcija je da učenici smatraju da kod ravnomjerno kružnog kretanja mora postojati sila u pravcu kretanja tijela. Možda najrjeđa, ali ipak prisutna, jeste i miskoncepcija po kojoj vazdušni pritisak 'pomaže' gravitaciji, tj. djeluje u smjeru gravitacione sile, zanemarujući ili ne shvatajući silu potiska u vazduhu koja djeluje suprotno gravitacionoj sili i posljedica je gradijenta pritiska.

Rezultati testa

Testom je obuhvaćeno 274 učenika iz gimnazija u Podgorici, Nikšiću, Pljevljima, Beranama, Danilovgradu, Baru i Kotoru. Testirani su učenici III razreda jer je u prethodna dva razreda obrađivano gradivo obuhvaćeno testom. Maksimalan broj poena koji je moguće osvojiti na testu iznosi 30. Srednji broj poena koji su osvojili naši učenici je (7 ± 0.2) , odnosno u procentima $(23 \pm 0.6)\%$. Maksimalan broj osvojenih poena kod naših učenika je 21. Nijedan učenik nije osvojio maksimalan broj poena. Poređenja radi, srednja ocjena hrvatskih srednjoškolaca postignuta na tome testu iznosi $(27.7 \pm 0.4)\%$, u Finskoj $(31 \pm 2)\%$, a na Novom Zelandu izvanrednih $(51.3 \pm 0.2)\%$. S obzirom na to da se prosjek postignut u Evropi i Americi kreće oko 30%, naši rezultati su ispod prosjeka, kao što je i situacija sa rezultatima na PISA testiranju. Dalja analiza postignuća po pojedinačnim pitanjima pokazuje da pitanje koje je za

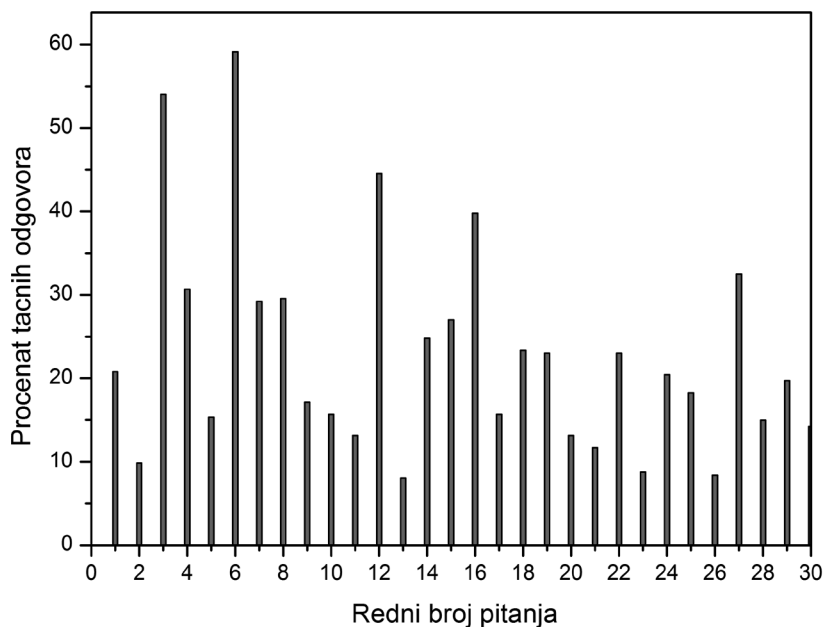
naše učenike bilo najteže jeste pitanje broj 13 na koje je tačno odgovorilo 8% učenika, a zatim slijede pitanja br. 26 (9.5%) i br. 2 (9.8%). Test pokazuje da kinematika predstavlja kamen spoticanja za mnoge naše učenike. Tako kod pitanja br. 20, u kojem su dati položaji dvaju tijela u jednakim vremenskim intervalima i sa slika je očigledno da se tijela kreću sa različitim ali konstantnim brzinama, učenici ne uočavaju da su njihova ubrzanja nula, već zaključuju da tijelo koje se kreće većom brzinom ima veće ubrzanje. Taj rezultat korespondira sa odgovorom na pitanje 26, gdje zaključuju da pod dejstvom duplo veće sile tijelo se kreće duplo većom brzinom konstantnog intenziteta.

Pitanje br. 25, 18% učenika odgovorilo je tačno da je sila kojom žena gura kolica jednaka sili otpora ako je brzina sa kojom se kreću kolica konstantna. Međutim, polovina njih zaključila je da će, u slučaju da se sila sa kojom se guraju kolica udvostruči, brzina biti duplo veća i, takođe, konstantna, što broj tačnih odgovora na pitanje 26 svodi na 9.5%. Iznenađujuće je da je kod pitanja broj 13 preko 90% učenika odgovorilo da na kuglicu izbačenu vertikalno naviše, pored gravitacione, djeluje sila koja je gura naviše, a čiji intenzitet opada do najviše tačke putanje, a na putu nadolje djeluje samo gravitaciona sila. Pitanje broj 2 ima mali procenat tačnih odgovora 9.8 %, tretira horizontalni hitac i učenici zaključuju da kugle različitih težina gurnute istim brzinama sa horizontalnog stola ne padaju na isto rastojanje. Na prikazanom grafiku dati su rezultati naših učenika po pojedinačnim pitanjima. Pitanja 2 i 13, dakle hitac naviše i horizontalni hitac, izučavaju se u okviru kinematike, gdje se ne uvodi sila već samo ubrzanje tijela u polju Zemljine teže. Očigledno je da kada se završi kinematika i pređe na izučavanje dinamike, odnosno sila, (u udžbeniku su sve sile date u okviru jednog poglavlja) treba ponovo analizirati kretanje tijela, ali sada sa stanovišta sile koja djeluje na tijelo i na taj način uvezati gradivo kinematike i dinamike u jednu širu cjelinu. Ova analiza je rađena u slučaju da nastavnik predaje gradivo redom izloženim u udžbeniku za I razred, mada novi koncept programa, ciljno orijentisanih, podrazumijeva da nastavnik gradivo može rasporediti po svom nahođenju ako očekuje da će na taj način postići zacrtane ciljeve.

Zaključak

Ono što se može navesti kao zaključak za ovo istraživanje jeste sljedeće:

- razumijevanje koncepta Njutnove mehanike od strane naših učenika je veoma slabo (u prosjeku tačno je odgovoreno na svako četvrto pitanje);
- uvjerenja bazirana na svakodnevnom iskustvu koja se odnose na silu i kretanje, a sa kojima učenici dolaze u školu, kod većine učenika ostaju dominantna i poslije završene srednje škole;
- tradicionalna predavanja malo doprinose promjeni miskoncepcija.



Ovi rezultati veoma su zabrinjavajući. Pošto učenik ne shvata osnovne koncepte, on ima problema sa usvajanjem ostalih koncepata koji su mnogo složeniji i ne razumije najveći dio gradiva na kursu fizike. Preostaje im da memorišu pojedine fragmente gradiva, uče pojedine šeme pri izradi zadataka, a da pri tom jako malo razumiju gradivo i ono brzo biva zaboravljeno. Kako prevazići miskoncepcije? Poznavanje prirode i uzroka učeničkih miskoncepcija od strane nastavnika nije dovoljno za rješavanje toga problema, ali ni samo objašnjenje nastavnika o konkretnoj miskoncepciji koju primjeti kod učenika nema velikog efekta. Ideja je da nastavnik u svom radu sa učenicima: 1) prepozna miskoncepcije koje učenici imaju u datoj oblasti, 2) fokusira pažnju učenika na krucijalna pitanja gdje se sudaraju Njutnova mehanika i njihova miskoncepcija i 3) pravilnim vođenjem diskusije navede učenika da se konfrontira sa sopstvenim pogrešnim ubjeđenjem.

Autori FCI testa predložili su niz instrukcija za nastavnike koje su vođene principom *prvo koncept*. Na osnovu tih iskustava, u Finskoj je razvijen ICI (Interactive Conceptual Instruction) metod predstavljen u ref. 4, a čija se osnovna ideja sastoji u sljedećem:

Novi pojmovi, pojave ili procesi prvo se upoznaju na konceptualnom nivou sa malo ili nimalo matematičkog formalizma. Ovo je u suprotnosti sa tradicionalnim pristupom gdje se definicije uvode odmah i izražavaju u matematičkoj formi. U ICI metodi nastava počinje sa demonstracijom

fenomena, nastavnik fokusira pažnju učenika na onaj dio pojave koja je predmet proučavanja, postavlja pitanja i vodi diskusiju koja uspostavlja relevantan fizički koncept. Tek tada kada učenici razumiju pojavu i koncept može se preći na uvođenje matematičkog formalizma i izradu zadataka. Kao primjer pri proučavanju ubrzanja učenicima treba demonstrirati situacije kretanja u kojima nema promjene vektora brzine, a zatim kretanja u kojima se brzina mijenja po intezitetu i/ili smjeru. Od učenika je potrebno tražiti da objasne u kojim situacijama se brzina mijenja. Grafičko predstavljanje kretanja i upoređivanje razlike između njih je od velikog značaja za razvoj koncepta ubrzanja. Tek poslije takvog uvoda treba definisati srednje ubrzanje i određivati ga eksperimentalno.

U tradicionalnoj nastavi fizike uspješna izrada zadataka smatra se vrhuncem razumijevanja fizike i o tome ne treba ni diskutovati. Međutim, tu se veoma često prave greške tako što nastavnici, želeći da što bolje obuču učenike, brzo prelaze na izradu zadataka. I upravo tu može da nastane problem, jer određene koncepte znanja i rezonovanja neophodno je razviti prije nego što se pristupi izradi zadataka da bi rješavanje zadataka bilo efikasno.

Iskustvo nastavnika u Americi i Zapadnoj Evropi ukazuje na veliki značaj ovladavanja vještinama grafičkog predstavljanja kretanja, kao i predstavljanje dijagrama sila i sl., što predstavlja međufazu koja dovodi do prihvatanja koncepta i vodi ka uspješnijem savladavanju računskih zadataka.

Reference

– Hestenes D, Wells M and Swackhamer G 1992 Force Concept Inventory, *Phys. Teach.* **30**, p141–158.

– <http://modeling.la.asu.edu/modeling.html>

– <http://www.pmf.ac.me> (kliknuti na stud.program Fizika, IV godina, predmet Metodika nastave Fizike I ili II, materijali, KCTM.doc

- **Antti Savinainen and Philip Scott, Using the Force Concept Inventory to monitor student learning and to plan teaching**, www.iop.org/Journals/PhysEd

MONTENEGRO GYMNASIUM STUDENT'S ACHIEVEMENTS ON FCI TEST

Abstract:

Gymnasium students in Montenegro did FCI-test. Results were analysed and compared with the results in other countries. The results of our students are below the average in Europe. The results of students in countries in the region such as Croatia and Slovenia are around the European average score. Those results imply the necessity of raising the Physics' educational level as well as introducing new teaching methods.

Марија ЂОРЂЕВИЋ¹
Власта СУЧЕВИЋ²

ОПРЕМА ШКОЛА И МАТЕРИЈАЛНО-ТЕХНИЧКИ РЕСУРСИ КВАЛИТЕТНОГ ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА

Резиме:

Предуслов за реализацију једне савремене концепције наставног рада у основном образовању је управо улога и значај школског простора, наставних средстава и опреме. Разноврсна наставна средства, боља материјално-техничка основа у функцији су потпунијег испољавања радозналости, интересовања и стваралачких побуда код ученика у наставном процесу. Сталне промјене у друштву изазване снажним развојем науке и технологије подразумијевају да се образовање прилагоди новонасталим промјенама друштва и свијету информационих медија у коме се препознаје друштво знања и информационих технологија које воде ка новом, квалитетнијем правцу учења. Стратегија образовања у савременом друштву, па самим тим и у основним школама, захтијева поред неопходних материјално-техничких ресурса и професионални развој и стручно усавршавање наставника. Ефикасност и осавремењавање наставног процеса подразумијева усавршавање дидактичких медија, наставних метода и облика рада као и комплетног методичког система. Савремена основна школа суочава се са константом експанзијом нових знања и информација, наглим променама садржаја образовања и променама у образовној технологији. У школама је честа појава традиционалног начина образовања, тако да постоји велики јаз у ономе што школе нуде ученицима и онога што родитељи и дјеца очекују а што им је потребно за даљи живот и рад. Један од основних задатака модерног образовања је навикавање људи на промјене, као и на чињеницу да су процеси образовања и учења постали процеси за цио живот.

Кључне ријечи: наставни процес, медији, опрема школе, квалитетно образовање, ресурси

¹ Марија ЂОРЂЕВИЋ, ВШСС за васпитаче, Крушевац

² Марија ЂОРЂЕВИЋ, ВШСС за васпитаче, Крушевац

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Подаци многих истраживања показују да васпитно-образовни процес и постигнуће ученика зависи од низа фактора међу којима се најчешће помињу програми, личне и професионалне карактеристике наставника, квалитет наставе и ваннаставних активности. Поред наведених фактора квалитет наставног процеса доводи се у везу и са опремљеношћу, односно са материјално-техничким условима у школи. „Под опремљеношћу школе најчешће се подразумејева школски простор, опрема, намештај и наставна средства. Школски простор чине: школска зграда, учионице, кабинети, библиотека, пратеће просторије, двориште и физкултурна сала. Шире гледано, полазећи од идеје отвореног система васпитања сматра се да школа није сама себи довољна већ да она може да функционише само као саставни део заједнице у којој се налази“ (Вујачић и Тодоровић, 2007: 2).

МАТЕРИЈАЛНО-ТЕХНИЧКА ОПРЕМЉЕНОСТ ШКОЛА У КВАЛИТЕТНОМ СИСТЕМУ ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА

Простор школе, која тежи квалитетном образовању, треба да буде опремљен адекватним намештајем и опремом и да доприноси стварању безбједног, пријатног и стимулативног окружења. Истраживања показују да окружење у којем се учи и амбијент у учионици има битан утицај на постигнуће ученика. Према мишљењу неких аутора (Јоксимовић, 1997) флексибилна организација одјељења отвара могућност ученицима за боље социјалне односе, позитивне ставове и већу активност у школи. „Квалитет наставе зависи од материјално-техничке опремљености школе. Процес наставе умногоме може бити олакшан и унапријеђен коришћењем школске опреме и разноврсних наставних средстава. Неопходно је да школа располаже како готовим, купљеним наставним средствима (књиге, радни материјали, аудио-визуелна и техничка средства) тако и неструктурираним материјалима“ (Исто, 3).

Техничко-технолошки, друштвени и културни развој друштва и сазнање о удјелу школе у томе развоју појачао је интересовање за различите аспекте стандарда у основној школи. „Доказано је да се највиши степен испољавања повезаности услова рада школе и успјеха, ученика и средине, јавља управо у овим фазама образовања који захтијевају осавремењавање свих чинилаца рада основне школе. Тада се истиче улога и значај школског простора, наставних средстава и опреме, као незаобилазних предуслова за заснивање једне савремене концепције наставног рада који може да обезбједи квалитет основног образовања“ (Недељковић, 1997 : 188). Разноврсна наставна средства у функцији су савремене наставе и квалитетног наставног процеса. „Боља материјално-техничка основа рада основне школе може бити извор потпунијег испољавања радозналости, интересовања и стваралачких побуда ученика у настави.“ (Исто, 187).

Специјализација простора за потребе наставе и учења извршена је у различитим степенима. „Најпознатије варијанте специјализације наставног

простора јесу: стандардна учионица, специјализована учионица, кабинет за наставу, разредна јединица. Поред ових, у честој су употреби називи: лабораторија, радионица, фискултурна сала, библиотека –читаоница“ (Исто, стр. 188).

Треба истаћи да је методика наставе физичког васпитања у оквиру васпитно-образовног процеса сложенија и захтјевнија у односу на друге предмете због своје природе и амбијента у коме се обавља (фискултурна сала, игралиште, пливалиште, слободне природне површине). Организациона сложеност часова физичког васпитања захтијева од педагога физичког васпитања велику ангажованост у интелектуалном, физичком и емоционалном смислу с једне стране, али и одговарајућу материјално-техничку опремљеност школе, с друге стране. Просторна уређеност и опремљеност фискултурне сале умногоме дефинише и одређује квалитет живота ученика обезбеђујући неопходан биопсихо-социјални развој у оквиру наставе физичког васпитања. Водеће земље ЕУ законски су регулисале питање важности опремљености фискултурних сала (резолуција о улози спорта и физичког васпитања (the Worldwide Survey II of School Physical Education) у циљу успостављања неопходних стандарда за квалитетно и ефикасно образовање ученика основних школа.

Физичко мијењање школе, са свим својим елементима, такође, дјелује на побољшање рада школе. Велику улогу у побољшању простора школе и бољег начина рада има и школска библиотека. Њена улога у квалитетном образовању се мијења. Библиотека, каква је некада била, као оскудна збирка књига смјештена у малу просторију, у савременој школи потпуно мијења своју функцију. „У великом броју земаља се већ више од две деценије одвија процес трансформације школске библиотеке квалитативно ново, у организацији на квалитативно вишем нивоу“ (Влаховић, 2000: 113). Библиотека постаје мултимедијско средиште школе, мјесто сусрета, стваралачког рада, средина која привлачи и подстиче на креативност. „Савремена школска библиотека као особени едукативни мулти-медија центар школе интегрише школу у информатичко друштво“ (Исто, стр. 113). Савремена библиотека преузима, значи, функцију лабораторија са савременом образовном технологијом и везу са информацијама и електронским публикацијама.

Физички амбијент школе је оно што је у непосредној вези и функцији циљева, садржаја и процјена које се у њој дешавају. „Квалитет образовања у савременом смислу није могуће постизати у, код нас, још увек прилагођавајућој традиционалној инфраструктури школа. Отуда је нужна оријентација на иновације које су у образовању развијених земаља у овом домену веома присутне. Ако хоћемо повољније услове за бољи квалитет, онда је неопходан озбиљан пројектни приступ иновацијама, како у школској архитектури, тако и у стратегији опремања школа савременим средствима рада“ (Исто, стр. 117). Савременој школи потребни су нови простори, савремени извори знања, техничка и друга рјешења која стављају

ученика у другачију позицију, односно, стварају услове за нову организацију наставе и учења у којој позиција ученика са посматрача прелази у актера наставног процеса. „Од квалитета учионочког простора, односно простора за извођење наставе, у највећој мери зависи квалитет наставе у целини“ (Недељковић, 1997: 189).

Земље ЕУ усвојиле су стратешке циљеве образовања (European Commission 2002). Први усвојени циљ односи се на унапређивање квалитета и ефикасности система образовања и обуке у свијетлу нових захтјева које поставља друштво знање и измијењених модела учења. Компонента тог циља је боље коришћење ресурса и обезбјеђење приступа информационо-комуникацијским технологијама.

Школа је у знатној мјери остала на нивоу класичне организације рада, углавном је задржана стара образовна технологија, те заостајање савремене школе није толико видно у области садржаја образовања, колико је видно у образовној технологији. Опште је мишљење, а и резултат неких истраживања (Тимс, Р. Србија, 2007) да школе немају довољно наставних средстава, али и да се постојећа не искоришћавају у настави према захтјевима које утврђује модерна теорија наставе, па због тога не можемо очекивати брже унапређивање наставе.

Главни узроци недовољног коришћавања наставних средстава у нашим школама су:

1. Педагошко, психолошка и методичка култура наставника није на нивоу који би им омогућио да темељније упознају педагошку функцију наставних средстава, да програмирају њихову употребу, да науче њима да рукују, уче њихове моћи и ограничења и слично.

2. Просторни и други услови у школи често не дозвољавају свакодневну примјену расположиве аудио-визуелне технике.

3. Инерције прошлости и недостатак жеље да се навике у раду мењају. Табла, креда и уџбеници доминирају у наставној технологији.

4. Установе за образовање наставника нијесу опремљене довољним бројем савремене аудио-визуелне технике, те будући наставници немају могућност да упознају образовну технологију, да схвате њену педагошку моћ, као и да науче да је користе.

5. Просветне власти нијесу обезбиједиле довољно материјалних средстава за набавку, инсталирање и примјену савремене аудио-визуелне технике, што код наставника ствара утисак да није неопходна примјена наставних средстава у васпитно-образовном раду, тј. да се настава и без њих може успјешно одвијати.

Ово нијесу једини разлози због којих школе немају довољно савремене аудио-визуелне технике. Постоје и други које овдје нећемо наводити, али се могу свести на материјалне и нематеријалне.

МЕДИЈИ И ИНФОРМАЦИОНА ТЕХНОЛОГИЈА У КВАЛИТЕТНОМ ОБРАЗОВАЊУ

Битна карактеристика квалитетног наставног процеса у основној школи је интеракција између наставника, ученика, ученика међусобно и наставног садржаја. У основи те интеракције је комуникација. Комуникација подразумева: саопштење, пренос и пријем информација. У наставном процесу, какав захтијева квалитетно основно образовање, наставник својим говором преноси своје мисли, а и самим тим одређене информације. Посредник у саопштењу, свакако, може бити и медиј. Медиј у наставном процесу је дидактички извор информација, али и комуникацијско средство. Он је веома важан ресурс квалитетног основног образовања и без њега не може да се замисли наставни процес квалитетног образовања. Ријеч *медиј* настала је од лат. ријечи *medius* што значи средњи, у средини, посредник. Преузет је из енглеске литературе (енг. *medium* значи елемент средство преношења информација). У свакодневном животу под медијима се подразумева средство за посредовање информација. У квалитетном образовном систему информација, пренос информација и што квалитетније усвајање информација, најбитнији су сегмент тог процеса. Многи аутори покушали су дефинисати медије као дио наставне технологије. У америчкој и енглеској литератури израз *медија* везује се за *настанак технологије*, ту се искључиво подразумева образовна технологија. Погрешно је поистовјетити појам медија и образовну технологију, мада је медиј веома значајан појам у савременој образовној технологији. Учење помоћу медија проучава посебна педагошка дидактика медија или медијска дидактика, међутим, образовна технологија шири је појам од дидактике медија. И образовна технологија и дидактика медија, као њен ужи део, сегмент су образовног процеса и имају све значајнију улогу у европским оквирима квалитетног образовања, те данас образовни процес не можемо замислити без наведених дисциплина.

Неке техничке направе и дидактички материјали нијесу медији и не можемо их сврстати у медије док се не појаве у посредничкој улози у којој помажу ученику да стиче знање, односно савлада вјештине и навике.

У дидактичкој литератури често се користи дефиниција појма медија којом се користи познати њемачки дидактичар Dohmen. „Специфични дидактички појам медиј означава носиоца, посредника информација у дидактички функционалним везама. То значи овдје се иде према медију који се разумева као носилац различитих медија – преношења и посредовања информација – у некој дидактичкој рефлексивној односно интенционалној вези... Тек кад репродукцијска средства и материјали постану у некој дидактичкој вези носиоци и посредници информација повезани у служби неке дидактичке функције говоримо о медију у дидактичком смислу“ (Dohmen, 1976: 185, према Вилотијевић, 1999: 417).

Данас, схватајући медије као ресурс квалитетног образовања и неодвојив дио квалитетног васпитно-образовног рада педагошка функција

наставних медија схвата се веома широко. Вриједност наставних медија, према многим еминентним стручњацима који се баве улогом медија у наставном процесу као нпр. Бранковић и Мандић (2003), веома је значајна и огледа се у сљедећем: наставни медији обезбјеђују ученицима да се упознају са појмовима и догађајима, на основу којих би могли извршити стицање сазнања, уопштавања, те провјеравати практична знања; наставни медији пружају могућност наставнику, али и ученику да се ослободе рутине, те да у наставном процесу испоље већи степен креативности; употребом наставних медија наставник ће лакше прилагодити наставу претходним знањима ученика, интересовањима, способностима, те ће успјешније реализовати наставне садржаје, одржати мотивацију и обезбиједити активно учешће ученика у настави; наставни медији значајно доприносе да се брже модернизују облици, методе и поступци у настави; захваљујући наставним медијима ученици више уче увиђањем, истраживањем и рјешавањем проблема, те су подстакнути на мобилност и самосталност; савремени наставни медији обиљежавају степен чулног сазнања која упућују на ствари, појаве и њихове особине, што омогућава бољи начин учења, услове за трајније памћење, сигурно препознавање и употребу онога што је запамћено. Квалитетно основно образовање захтијева актерску улогу ученика, самосталност, више креативности, ослобађање од рутине у раду, рјешавање проблема и модернизацију облика и метода рада што употреба медијалних система и наставном процесу увелико пружа.

Нови наставни медији омогућавају знатне олакшице за рад наставника на припремању наставе пружајући могућност наставнику/учитељу да успјешније реализује своју функцију интелектуалног вође, креатора и васпитача, који је ослобођен летаргије задржавања табле, креде и књиге као доминантних и јединих наставних средстава и помагала. Акцент се ставља на ученика, не као пасивног посматрача наставе, већ као актера наставног процеса. Комплетан наставни процес квалитетног основног образовања почива на тим темељима.

Ученик (дијете) лакше ће запамтити нешто што је директно видио, уочио, опипао, упознао и доживио од нечега о чему је само чуо. Познато је да је наставу немогуће реализовати у природној средини. „Једноставна дефиниција медија не постоји. Као и у случају информација и комуникација, и овде се налазимо пред целокупним речником израза, који је непрестано био обогаћен током неколико последњих деценија.... Од латинског медијум, средина, центар, па преко значења посредника, медијатора, нуди се да буде посредник мира, долазимо до поновног открића од стране Ангелосансонаца који су увели појам масмедија као средство за комуникацију маса. Све дефиниције, у својој разноликости, ипак генерално истичу крајни циљ медија, који подразумева комуникацију“ (Гоне, 1998: 14). Трагање за најкомплекснијом реализацијом наставног процеса превасходни је задатак сваког наставника. Наставник мора да нађе прави пут и прави дидактички материјал приликом организовања наставног процеса. „Материјал на коме

ученици стичу знања је врло разноврстан и грубо се може подијелити на изравна (објективну) стварност и наставне медије које је човек обликовао ради успјешније реализације наставног процеса“ (Вилотијевић, 1999: 429). Извор знања наставник може понекад наћи у самој природи, затим, дјелове изравне стварности може приказати и у школским просторијама. „Објективна стварност као што смо већ рекли је најприроднији извор знања. Међутим она није увек доступна, али је можемо замијенити дидактичким материјалом или наставним медијима“ (Сучевић, 2008: 9). Наставни медији веома сликовито могу замијенити сегменте природе као примарног извора знања, тако да у потпуности дочарају стварне слике и појаве и ученицима пруже квалитетан начин поучавања.

Постоје многе класификације медија у настави. Једна од најпознатијих класификација медија је класификација Роберта Ганеа који медије дијели на објекте демонстрације, усмену комуникацију, штампане материјале, непокретне слике, покретне слике, звучни филм и машину за учење (Вилотијевић, 1999: 425).

Табела бр. 1. – Гањеова класификација медија према дидактичким функцијама:

МЕДИЈИ							
ФУНКЦИЈЕ	Објекти демонстрације	Усмерена комуникација	Штампани медијум	Статичке слике	Покретне слике	Звучни филм	Машине за учење
Подстицај подражаја	да	?	?	да	да	да	да
Усмјеравање пажње и других активности	не	да	да	не	не	да	да
Припремање модела очекиваног ефекта	?	да	да	не	не	да	да
Пружање помоћи споља	?	да	да	?	?	да	да
Усмјеравање мишљења	не	да	да	не	не	да	да
Подстицање трансфера	?	да	?	?	?	?	?
Провјеравање знања	не	да	да	не	не	да	да
Обезбјеђивање повратне информације	?	да	да	не	?	да	да

Напомена: ? = ограничено дејство
(Вилотијевић, *Дидактика 3*, 1999, 425)

Према Ганеу медији су извори одговарајућих подражаја који усмјеравају пажњу ученика и друге активности ученика који даље утиче на понашање ученика, усмјеравања мишљења ученика, трансфер и омогућавајући провјеравање успјеха... Према њему најефикаснији медији су машине за учење.

Фрелих је класификацију поставио на ослонцу употребљаване технике, а не према ангажованости школа. Он медије дијели на аудитивне, визуелне и аудиовизуелна средства. Аудитивне и аудиовизуелне још дијели на механичко-електричне, електромагнетске и електронске медије, а визуелне на пројектујуће и непројектујуће медије.

Аутори најчешће прихватају подјеле по критерију чула која се употребљавају при коришћењу медија. Према чулном критеријуму медије дијелимо на: аудитивне, аудиовизуелне, визуелне. Посебну групу чине текстуални медији, компјутери, стимулатори и тренажер за учење.

ИНФОРМАЦИОНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У ШКОЛАМА И УЧИОНИЦАМА КВАЛИТЕТНОГ ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА

Ријеч технологија настала је од грчких ријечи *tehne* (умијеће, вјештина) и *logos* што значи ријеч, говор. „Технологија је наука о начину рада, о примени знања, искуства, метода, поступака и радних оруђа да би се остварио радни резултат“ (Вилотијевић, 1999: 392). Када говоримо о наставном процесу информациону технологију шире одређујемо од дидактике медија. „Међутим у образовању ћемо је одредити као интеграцију знанствених спознаја дидактике (и дидактике медија), кибернетике, психологије, затим теорије курикулума, теорије система, теорије информација и других знаности како би се процес образовања, проучавања и учење одвијало лакше, брже, рационалније, економичније, продуктивније и објективније“ (Матијевић, 2000: 24). Наставну технологију можемо дефинисати и као скуп чинилаца у које спадају и извори знања организација, методе рада и наставна средства ради постизања постојећих циљева.

Образовна технологија уствари представља оптимално уређење између основних чинилаца и фактора који судјелују у образовном процесу. Законитости тог процеса проучава дидактика. Однос између образовне технологије и дидактике треба посматрати као однос једног дијела и цјелине. Између те двије науке постоји непосредан утицај. Уствари дидактика одређује мјесто и функцију образовне технологије у својим оквирима, али и образовна технологија својим непосредним развојем проширује садржај дидактике.

Основна улога, циљ и оправданост образовне информационе технологије и уопште дидактике медија као неопходног ресурса квалитетног основног образовања у новом „друштву које учи“, односно „информационом друштву“ налази се у томе да помогне у повећавању успјешности образовања и процеса учења. Проток информација и брзина ширења информација

промијенили су улогу и однос школе у савременом друштву. Квалитет образовања огледа се и у ефикасности примјене образовне технологије, као важном ресурсу цјелокупног система. Ефикасност информационе технологије и побољшање система рада под њеним утицајем огледа се у свим сегментима дјеловања школе као институције за остваривање васпитно-образовног процеса под чиме се подразумева:

- *Познавање ученика* обухвата поједине диспозиције личности, као што су: преференције, интересовања, активирање појединих сазнајних процеса и способности.

- *Постизање постављених образовних циљева*. У процесу дефинисања циљева образовања и наставе, посебно се посвећује пажња одређивању општег циља који се разрађује према временском раздобљу у којем га је могуће остварити. Циљ образовања условљава организацију, методе, садржаје, процесе реализације и критеријуме вредновања. Имајући у виду циљ, наставник одабира садржаје, а природа садржаја одређује методе, технике и средства наставног рада.

- *Побољшање квалитета и квантитета учења ученика*. Организација рада и извођење наставе значајно утиче на нов лик ученика који ће одговарати садашњем и будућем друштву. То је такав тип ученика који би требао да буде стваралац улажући властити напор, а не имитатор. Њега треба да формира наставник, носилац програмирања и организације наставе, коме је циљ подстицање ученика да овладају техникама учења и самосталног стицања знања. Коришћењем савремене образовне технологије функције наставника постају сложеније и захтијевају више рада и уложеног напора, али се то све надокнађује постизањем „квалитета ученика“.

- *Моделирање облика, средстава и метода рада*. Ефикасну наставу која унапређује мисаону активност ученика обогаћују наставни облици, методе и средства. Активно учење, самосталност ученика у стицању знања и њиховој примени условљено је комбинацијом облика наставног рада, увођењем нових метода рада, те применом класичних и савремених наставних средстава.

- *Вредновање рада ученика*. Основни задатак вредновања је да одреди до ког нивоа су остварени циљеви образовања. Оно подразумева само оно што чини развој личности потпунијим и условљава њено напредовање. Осим те опште констатације, циљ вредновања је и откривање евентуалних проблема те предузимање одговарајућих мјера за њихово санирање.

Допринос нове информационе технологије и њен утицај на систем образовања и систем рада једне школе уопште, не може се сагледати само у њеном дјеловању на наставни процес, већ на цјелокупан процес система рада једне основне школе. „Према ономе чиме се бави, савремена школа треба да буде добро организована да би могла учинити стимулативно-

образовну средину. Образовna технологија великим делом мења ток радног процеса, ослобађајући при томе наставника од дневних рутинских задатака и пружајући му додатне могућности деловања заснованог на сарадничком односу са ученицима, и свих доступних извора знања, медија и наставног градива као саставног дела учења“ (Сучевић, 2008: 15).

Увођење информационих технологија (ИТ) у школе, неки заговорници већ одавно најављују као потенцијалну револуцију давно утврђених навика и модела који постоје у организовању учења, док су други предвиђали да ће оне имати значајну, али ограничену улогу. „У ствари, информационе технологије су већ постале интегрални део савремених система образовања. У једном CERИ извештају извршена је категоризација различитих модела које би земље требало да следе при увођењу информационих технологија у школе: приступ „стручно образовање“ (где се ИТ уводи првенствено као одговор на потребу да се специјализују људски потенцијали), приступ „глобалном образовању“ (где се информатика посматра као дио општег образовања за све), приступ „опрема“ (приоритет се даје инвестирању у опрему и представља једну варијанту приступа „стручног образовања“) и приступ „курукулум“ (гдје преовлађује чисто педагошке преокупације, посебно због потребе да се развије школски курикулум за увођење информационих технологија)“ (Школе и квалитет, 1998: 149). Најновија студија о томе до које мере су земље увеле микрокомпјутере у школе, показује да је увођење информационих технологија у свијету више обухватило средње од основних школа. „Међутим, модел њиховог коришћења на ова два нивоа образовања често се разликују. На нивоу основних школа, микрокомпјутери се углавном користе у настави традиционалних предмета и базичних вештина. У многим, али не и у свим земљама, микрокомпјутери су у средњим школама првенствено довели до формирања нових предмета као што су основна сазнања о компјутерима (на млађем узрасту) и информатика на старијем узрасту средњег образовања и у стручним школама“ (Исто, 150).

Та студија документовано приказује до које мјере су микрокомпјутери постали реалност у школама. У неким земљама као што су: Аустрија, Аустралија, Велика Британија, Данска, Исланд, Сједињене Америчке Државе, Француска и Холандија, тврди се да у свакој средњој школи постоји у просјеку између десет и двадесет микрокомпјутера. Када су у питању Канада и Швајцарска – нема података на националном нивоу, али цифре које се могу прибавити за неке провинције и кантоне указују на то да су школе у тим земљама подједнако добро опремљене. Друге земље, у којима постоји нешто мање опреме, наводе да имају намјеру да тај број повећају.

Заговорници увођења информационих технологија са много ентузијазма предвиђају да ће њихово увођење изазвати суштинске промјене у настави и учењу, ипак треба истаћи да реални утицај нових

технологија није ни једноставан ни једносмеран. „Он увелико зависи од онога што власти и наставници одаберу у погледу практичне примене информационих технологија, а обим могућих коришћења је јако широк. Микрокомпјутери могу да обезбеде основу за увођење нових предмета у курикулум, али и за развој нових тема у оквиру постојећих предмета. Као наставна средства, они се могу повремено користити за понављање и, можда, за смањивање напорног посла познатих наставних метода, као што су оспособљавање и увежбавање, или још радикалније, за структурирање учења које се заснива на истраживању и откривању“ (Исто, 150). Осим тога, информационе технологије могу се користити и као подршка новим приступима у оцјењивању и праћењу напредовања ученика. Поред тих многобројних примјена, сада се могу набавити и нови производи који доводе до преиспитивања постојећих педагошких теорија и увођења приступа учењу о којима не би било ни говора да не постоји компјутерска технологија. „Развој информационе технологије омогућило је јединствено праћење и валоризацију рада ученика... на тај начин могуће је смањити негодовање ученика због различитог критеријума у вредновању знања између њих и наставника“ (Мандић, 1998: 163).

Тешко је рећи колико ће те нове методе бити глобално усвојене јер то, у суштини, зависи од ставова и способности наставника/учитеља. Они морају бити спремни да уче нове садржаје и методе руковођења организацијом рада у учионици. „Што су микрорачунари који се користе у апликацијама сложенији од једноставног оспособљавања и увежбавања, то ће морати директније да учествују у истраживањима која се примењују у погледу предметне материје и педагошким методама. То значи да наставници морају да постану активни учесници у развоју курикулума и одређивању софтвера. На тај начин они практично увежбавају велики део свог стручног знања“ (*Школе и квалитет*, 1998: 150). За формализацију и ширење знања које су развили, наставници који су се усавршили за ту материју могу захтијевати да буду ослобођени својих редовних дужности како би могли да се укључе у рад са тимовима стручњака који се састоје од професионалних програмера и оних који се баве образовањем наставника. У таквом тиму наставници обезбјеђују дефинисање софтвера, а програмери дискове који ће се користити.

Како би се информационе технологије могле у потпуности да се искористе, потребно је да, више него икада раније, наставници непрестано захтијевају друге људске потенцијале и материјалне ресурсе. Такви потенцијали и ресурси обухватају одговарајући професионални развој и стручно усавршавање наставника, адекватно пројектован софтвер, али и приступ рачунарима. Међутим, ако не постоји могућност да се обезбиједи сва три ресурса, већ само један или два, примена информационих технологија у школама се може показати као неефикасна.

Неопходно је напоменути да се тај проблем не огледа увијек у немогућности обезбјеђивања довољних ресурса, већ прије у могућности координације средствима која су већ на располагању. У вези са тим, можда је потребно установити нову структуру координације како би се обезбиједило да се довољан број наставника оспособи за педагошке апликације микрокомпјутера и да стално буду у току са могућностима приступа хардверу и софтверу у оквиру школе. У школски рад је можда неопходно увести и тим стручњака (сарадника) који ће помоћи самим наставницима/учитељима у софтверском уобличавању дидактичких материјала или у програмирању вредновања рада.

Како би смо оцијенили да ли се побољшава квалитет образовања, то се може само на основу конкретног искуства. Само увођење информационих технологија не мора обавезно бити и корисно, осим у најминималнијем значењу које се састоји из тога да се ученицима омогућава непосреднији додир са алатима који се у савременом друштву свакодневно користе. Сам софтвер мора бити веома квалитетан, а његова примјена у курикулуму маштовито и кохерентно интегрисана у све програме како би се задовољиле потребе учења младих нараштаја. „Истовремено, могућности побољшања квалитета су очигледне и вишеструке – преко развоја нових курикулума и метода учења, преко професионалног стимуланса који се може обезбедити за наставнике, до мотивације која се може пружити младима, укључујући и оне који имају изванредне резултате, али и оне који би у супротном показали лоша постигнућа. За ове друге, нове форме самообразовања, које се отварају применом информационих технологија, веома често су много привлачније од традиционалних метода“ (Исто, стр. 152). Међутим, прије изражавања општег става у погледу користи од увођења нових технологија, потребно је велику пажњу посветити питањима организације.

Промјене у друштву изазване снажним развојем науке и технологије, посљедњу деценију двадесетог и почетком двадесет и првог вијека, подразумијевају потребу да се образовање прилагоди новонасталим промјенама друштва и свијету информационих медија у коме се препознаје ново друштво, друштво знања и информационих технологија, које нас води ка новом квалитетнијем правцу учења. „Наиме, информационо друштво је оно друштво у којем су стварање, расподела и размена, манипулација и доступност информацијама важна економска, културна и друштвена активност. Уз њега се веже и појам економија знања или *knowledge economy*, којег је први пут споменуо Петер Друкер још крајем шездесетих година прошлог века. Појам се односи на економске активности које свој успех не темеље на минимализацији трошкова и искоришћавању ресурса, већ на компететивним предностима заснованим на знању – од јединствених знања и способности у креирању пословних процеса, преко јединственог знања коришћеног и углављеног у производе, до знања у облику управљања

информацијама и комуникацијама“ (Стануловић, 2008: 156). У развоју таквог друштва, у коме су информације и знање кључни појмови живота и рада и стратегију образовања покушавамо сагледати у потпуности као сегмент таквог друштва и као неодвојиви дио тежње ка квалитетнијем европском концепту образовања.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

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

Нови циљеви образовања не могу се остварити старим технологијама педагошког рада. „Квалитет који се од данашњег образовања очекује представља радикално другачију технологију рада у школи. Такав захтев је садржан, како у потребама друштва и појединца, тако и у савременим сазнањима о развоју детета и човека уопште“ (Влаховић, 2000: 117). Да би се у производу школе добио квалитет, он мора бити присутан и у процесу његове продукције, дакле, и у технолошком процесу образовања.

Један од основних задатака модерног образовања је навикавање људи на промјене, на чињеницу да су процеси образовања и учења постали процеси за цио живот, и да је електронска писменост у свијету проглашена за писменост на другом месту по значају, одмах послјије основне лингвистичке писмености.

Литература

- Бранковић, Д., Мандић, Д. (2003): *Методика информатичког образовања са основама информатике*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Brooks et al. (2001). „Measuring the effects of educational interventions“; у: *Futures of education*, (ed.) Jurgen Oelkers, Bern: Lang.
- Вилотијевић, М. (2000). „Квалитет образовања и школе – кључ за 21. век“. Београд: *Педагогија*, бр. 2.

- Вилотијевић, М. (1993). *Организација и руковођење школом*. Београд: Научна књига.
- Вилотијевић, М. (1996). *Системско-теориске основе наставног процеса*. Београд: Учитељски факултет.
- Вилитијевић, М. (1999). *Дидактика 3*. Београд: Научна књига. Учитељски факултет.
- Влаховић, Б. (2000). *Иновације и квалитет образовања*. Систем квалитета у образовању према захтевима серије стандарда ЈУС 9000: Зборник радова међународне конференције. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Влаховић, Б., Вујсић-Живковић, Н. (2005): *Наставник: изазови професионализације*. Београд: Едуца.
- Вујачић М., Тодоровић, Ј. (2007). „Опремљеност школе у функцији побољшања квалитета васпитно-образовног процеса“. *Зборник радова Института за педагошка истраживања бр. 4: Технологија, Информатика, образовање – за друштво учења и знања*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Гоне (1998). *Образовање и медији*. Београд : Клио
- European Council (2001): The report on the future concrete objectives of education and training system, доступно на: www.europa.eu.int/scadplus/leg/en/cha/c11049.htm или <http://regis-ter.consilium.eu.int/pdf/en/01/st05/05980en1.pdf>
- Hardman, K. (2008): *Physical education in schools: A global perspective*.
- Мандић, Д. (1998). *Информациона технологија у функцији комплексног вредновања рада ученика. Вредновање и рејтинг основне школе* (ур). М. Ратковић. Београд: Учитељски факултет.
- Матијевић, М. (2000). *Учити по договору*. Загреб: Биротехна.
- Сучевић, В. (2008). „Компетенције учитеља за квалитетну школу“. Сомбор: *Норма*, бр. 1-2.
- *Школе и квалитет*, Завод за уџбенике и наставна средства, Институт за предузетништво, Технички факултет Михајло Пупин, Зрењанин, Београд, 1998.

EQUIPMENT OF SCHOOLS AND MATERIAL-TECHNICAL RESOURCES OF THE QUALITY PRIMARY EDUCATION

Abstract:

Precondition for the realisation of the modern concept of teaching in primary education is the school space, teaching aids and equipment. Diverse teaching aids, better material-technical basis provide better learning environment for students' curiosity and creativeness in teaching process. Continuous social changes as a result of strong development of science and technology require an adequate design of education so that it can properly respond to such changes in the world of information media within the knowledge society leading to a new better learning. Besides necessary material-technical resources education strategy in modern society including primary schools requires continuous professional development of teachers. For an effective and updated teaching process education system needs improvement of didactic media, teaching methods and forms of teaching as an integrated methodical system. Modern primary school faces constant expansion of new knowledge and information due to the rapid changes of the educational contents and changes in educational technology. In spite of all these changes traditional ways of teaching are often found in schools so that there is an obvious gap between expectation of teachers and children and what would really they require for their future life and work. Among other things, the key mission of modern teaching is making people get used to changes as well as to the fact that education and learning processes have become way of live and its part.

Key words: teaching process, media, school equipment, quality education, resources

Миља ВУЈАЧИЋ¹
Рајка БЕВИЋ
Јелена СТАНИШИЋ

ИСКУСТВА И МИШЉЕЊА РОДИТЕЉА О УКЉУЧИВАЊУ ДЈЕЦЕ СА ТЕШКОЋАМА У РАЗВОЈУ У РЕДОВНЕ ШКОЛЕ*

Резиме:

У раду су приказани резултати истраживања које је за циљ имало испитивање искустава и мишљења родитеља остале дјеце о укључивању дјеце са тешкоћама у развоју у редовне основне школе. Истраживањем је обухваћено 120 родитеља из осам основних школа из Београда и Суботице. У истраживању је коришћен експлоративни упитник који је креиран за потребе овог истраживања. Искуства и мишљења родитеља остале дјеце довођена су у везу са укљученошћу/неукљученошћу школе у пилот-пројекат инклузивног образовања. Резултати указују на то да су искуства и мишљења родитеља остале дјеце о укључивању дјеце са тешкоћама у развоју генерално позитивна. Родитељи су свјесни права дјеце са тешкоћама у развоју на редовно образовање и користи које од овог процеса имају сва дјеца. С друге стране, према мишљењу родитеља на нивоу школе нијесу предузете потребне активности које би их благовремено и на адекватан начин припремиле за процес инклузивног образовања. Подаци указују на позитивнија искуства и мишљења оне групе родитеља чија су дјеца била укључена у школе у којима је реализован пилот-пројекат инклузивног образовања.

Кључне ријечи: родитељи дјеце без тешкоћа у развоју, инклузивно образовање, дјеца са тешкоћама у развоју

¹ Институт за педагошка истраживања, Београд

* Чланак представља резултат рада на пројектима: „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“, бр. 179034 (2011-2014), „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“, бр. 47008 (2011-2014) – које финансира Министарство за просвету, науку и технолошки развој Републике Србије.

Увод

Једна од претпоставки за успјешну реализацију инклузивног образовања је прихваћеност дјече са тешкоћама у развоју од стране вршњака и њихових родитеља. Подршка родитеља дјече без тешкоћа у развоју од посебног је значаја у инклузивном програму. С обзиром на то да се дјеца углавном интензивно идентификују са својим родитељима, ставови родитеља у великој мери утичу на формирање ставова њихове дјече према дјечи са тешкоћама у развоју.

Анализа доступне литературе указује на оскудан број истраживачких студија (Mamas *et al.*, 2012) које су се бавиле овом проблематиком и упућује на закључак о њиховим двојаким резултатима. С једне стране издвајају се истраживања чији налази указују на то да родитељи дјече која немају тешкоће у развоју често могу имати отпор према заједничком школовању њихове дјече и дјече са тешкоћама у развоју (Heekin & Mengel, 1997; Hrnjica i Sretenov, 2003; Vujačić, 2003; Purdue, 2009). Наиме, искуства у неким досадашњим инклузивним програмима показују да се на самом почетку реализације програма често наилази на негативне ставове родитеља остале дјече због укључивања дјече са тешкоћама у развоју у редовне групе вртића или школа. Отпори родитеља остале дјече могу бити посљедица њихове недовољне информисаности, предрасуда према дјечи са тешкоћама у развоју и на њима заснованих негативних ставова, као и евентуалних негативних искустава родитеља и дјече у оквиру школе. Родитељи могу бити суздржани према укључивању дјече са тешкоћама у развоју зато што се боје да ће њихова дјеца слабије напредовати и бити занемарена због додатног времена које је наставнику потребно у раду са дјецом са тешкоћама у развоју. Код неких родитеља присутан је страх да ће њихово дијете имитирати неприкладна понашања дјече са тешкоћама у развоју. Поред тога, родитељи остале дјече могу се осјећати неугодно у друштву родитеља дјече која имају тешкоће у развоју, будући да имају различита искуства као родитељи и да не знају како и на који начин да им помогну.

С друге стране, налази једног броја истраживачких студија указују на то да су ставови родитеља дјече без тешкоћа у развоју у основи позитивни (Hrnjica, 2000; Hrnjica, 2009; Narumanchi & Bhargava, 2011). Како наводе поједини аутори (Hrnjica, 2009), ставови тих родитеља често зависе од тога да ли ће њихово дијете повећаном бригом наставника о дјечи са тешкоћама у развоју бити занемарено. Уколико се увјере да такви проблеми не постоје, њихови ставови према инклузији су углавном позитивни. Упознајући различите проблеме поједине дјече и њихових породица, остала дјеца и њихови родитељи могу постати флексибилнији према разликама које постоје међу људима и спремнији да те разлике прихватају. Родитељи су у прилици да упознају дјецу другачију од њихове и развијају реалније ставове према могућностима и будућности свог дјетета. У контакту са

дјететом са тешкоћама у развоју остала дјеца могу постати емпатичнија, спремнија да им помогну и осетљивија на њихове проблеме. Уколико су ставови родитеља према дјецы са тешкоћама у развоју и њиховом укључивању у редовне школе позитивни, велика је вјероватноћа да ће се они пренијети и на њихову дјецу, што ће умногоме олакшати њихове социјалне интеракције са дјецом која имају тешкоће у развоју.

Из тога разлога веома је важно да се на нивоу школе осмисле и реализују активности са родитељима дјеце која немају тешкоће у развоју, што ће омогућити њихово благовремено информисање, сензибилисање и припрему за процес инклузивног образовања. Имајући у виду значај прихватања дјеце са тешкоћама у развоју од стране родитеља, у овом истраживању пажњу смо посветили испитивању њихових мишљења и искустава о укључивању дјеце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

Опис истраживања

Циљ истраживања. Истраживање које је у фокусу овог рада део је ширег истраживања (Vujačić, 2010) које је за циљ имало сагледавање могућности и ограничења инклузије дјеце са тешкоћама у развоју у редовне основне школе у Србији. У овом раду ћемо приказати и анализирати резултате који су се односили на испитивање мишљења и искустава родитеља остале дјеце о укључивању дјеце са тешкоћама у развоју у редовне основне школе. Наиме, циљ овог дијела истраживања је стицање увида у то каква су мишљења и искуства родитеља о правима дјеце са тешкоћама у развоју на образовање у редовним школама, положају њихове дјеце у инклузивном образовању, одређеним проблемима са којима су се сусретали, подршци коју су добијали на нивоу школе и користима које, према њиховом мишљењу, имају обје групе дјеце. Поред тога, жељели смо да провјеримо у којој мери на мишљења и искуства родитеља остале дјеце утиче укљученост/неукљученост школа у пилот-пројекат инклузивног образовања.

Узорак истраживања. Укупан узорак родитеља чини 120 родитеља дјеце без тешкоћа у развоју из осам основних школа са територије Србије. С обзиром на то да је укљученост/неукљученост школа у пилот-пројекат инклузивног образовања независна варијабла, у овом истраживању је одабран намјеран узорак родитеља остале дјеце. Половину узорка чинило је 60 родитеља дјеце без тешкоћа у развоју из школа које су биле укључене у пилот-пројекат инклузивног образовања: ОШ „Иван Горан Ковачић“ – Београд и ОШ „Соња Маринковић“ – Суботица. Другу половину узорка чинило је 60 родитеља остале дјеце из шест основних школа из Београда.

Метод и инструменти истраживања. Основна метода која је била примијењена у овом истраживању је аналитичко-дескриптивна метода. Имајући у виду чињеницу да је пилот-пројекат инклузивног образовања

Инклузија ученика са тешкоћама у развоју у редовне школе – Школа по мери дјетета у школе уведен раније, независно од овог истраживања, примијенили смо и екс-пост-факто поступак у ситуацијама када смо жељели да испитамо ефекте овог пилот-пројекта на мишљења и искуства родитеља остале дјеце. За процјену искустава и мишљења родитеља користили смо експлоративни упитник који се састојао од 11 питања раличитог типа (отворена и затворена питања, са мање или више алтернатива). Поред групе питања којима се прикупљају демографски подаци (ниво образовања родитеља, назив школе и мјесто у коме се школа налази) упитник садржи питања која су се односила на мишљења родитеља о правима дјеце са тешкоћама у развоју на редовно школовање; њиховој информисаности о томе процесу на нивоу школе; проблемима са којима су се сусретали; положају њихове дјеце у овим одељењима и користима које обе групе дјеце имају од овог процеса. Поред дескриптивне статистике, у обради података је коришћена анализа контингенцијских табела (χ^2), као и одговарајући коефицијенти асоцијације категоричких варијабли (Крамеров Ве коефицијент).

Резултати истраживања

У основи идеје о инклузивном образовању су једнака права све дјеце на квалитетно образовање. Из тог разлога, занимало нас је каква су мишљења родитеља о правима дјеце са тешкоћама у развоју на образовање у редовним школама.

Табела 1: Мишљења родитеља о праву дјеце са тешкоћама у развоју на образовање у редовним школама

Да ли сматрате да дјеца са тешкоћама у развоју имају право на образовање у редовним школама?	f	%
У потпуности се слажем	57	47.5
Углавном се слажем	46	38.3
Углавном се не слажем	9	7.5
Уоште се не слажем	6	5
Укупно	118	98.3
Без одговора	2	1.7
Укупно	120	100

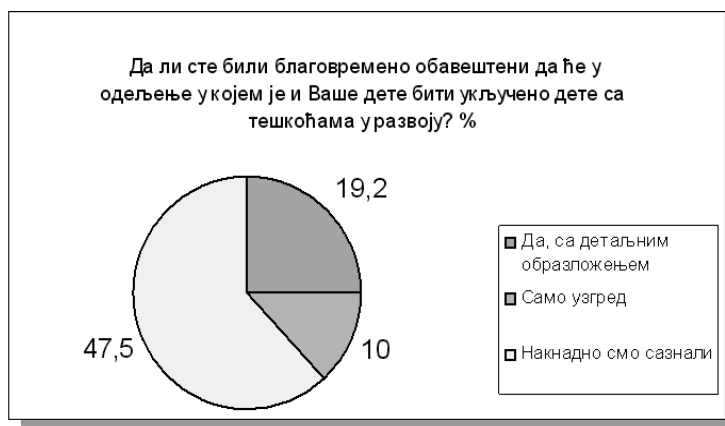
Подаци приказани у Табели 1 указују на позитивна мишљења родитеља о правима дјеце са тешкоћама у развоју на укључивање у редовне школе. Охрабрујући је податак да се 85.5% родитеља у потпуности или

углавном слаже са тим да дјеца са тешкоћама у развоју имају право на образовање у редовним школама. Слични подаци су добијени и у једном другом истраживању (Hrnjica i Sretenov, 2003) у којем су родитељи у већини сматрали да је заједничко школовање све дјеце њихово неотуђиво право, с тим што су предлагали селективан приступ у зависности од врсте и тежине развојне тешкоће.

Веома мали број родитеља у нашем истраживању (7.5%) углавном се не слаже са овом идејом, док се само 5% родитеља уопште не слаже са тим да дјеца са тешкоћама у развоју имају право на образовање у редовним школама. Налази истраживачке студије која се бавила интеграцијом дјеце са сметњама у развоју у редовне групе предшколских установа у Црној Гори (Hrnjica, 2000), такође указује на мали проценат родитеља који су против укључивања дјеце са тешкоћама у развоју у редовне образовно-васпитне установе.

Негативни ставови родитеља остале дјеце према укључивању дјеце са тешкоћама у развоју у редовне школе могу бити, између осталог, и посљедица њихове недовољне информисаности. Из тог разлога жељели смо да утврдимо да ли су родитељи били благовремено обавештени да ће у одјељење у којем је њихово дијете бити укључено дијете са тешкоћама у развоју.

Графикон 1: Обавијештеност родитеља о укључивању дјеце са тешкоћама у развоју у редовне школе



Подаци приказани у Графикону 1 показују да скоро половина родитеља (47.5%) није била обавијештена о укључивању дјеце са тешкоћама у развоју, већ да су за то накнадно сазнали. Тај податак је изненађујући, с обзиром на то да је упознавање родитеља остале дјеце са тим да ће у одјељењу бити дијете са тешкоћама у развоју једна од неопходних активности коју би управа школе, стручни сарадници или сами наставници требало да ураде.

Поред тога, родитељима би требало саопштити и додатне информације о дјетету са тешкоћама у развоју, врсти тешкоће коју има и указати им на евентуалне проблеме који се могу појавити. На тај начин, родитељи би били припремљени за прва питања која би им њихова дјеца постављала о дјетету са тешкоћама у развоју. Подаци добијени истраживањем Хрњице и Сретенов (2003) указују на то да родитељи дјеце без тешкоћа у развоју истичу да су њихови отпори и страхови од инклузије посљедица недовољне обавијештености о томе процесу.

Занимало нас је какве су биле почетне реакције родитеља када су сазнали да ће у одјељењу у којем је њихово дијете бити укључено и дијете са тешкоћама у развоју.

Табела 2: Почетна мишљења родитеља о укључивању дјеце са тешкоћама у развоју у редовне школе

Да ли сте сматрали да је укључивање дјеце са тешкоћама у развоју у редовне школе у реду?	f	%
Да	75	62.5
Био/ла сам уздржана	27	22.5
Био/ла сам против	5	4.2
Укупно	107	89.2
Без одговора	13	10.8
Укупно	120	100

Подаци приказани у Табели 2 показују да се већина родитеља (62.5%) на самом почетку слагала са укључивањем дјеце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Ови подаци су у складу са одговорима родитеља на питање које се односило на права дјеце са тешкоћама у развоју на образовање у редовним школама. Један број родитеља (22.5%) одговорио је да су били уздржани када је у питању укључивање ове дјеце у редовне школе. Разлог за то може бити недостатак искуства у погледу заједничког школовања њихове дјеце и дјеце са тешкоћама у развоју. Могуће је да је код ове групе родитеља постојала одређена неизвјесност када је у питању укључивање дјеце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Због недостатка искуства ова група родитеља није била сигурна у то да ли је укључивање дјеце са тешкоћама у развоју у редовне школе добра идеја или нешто што може негативно да се одрази на њихову дјецу. Мали проценат родитеља (4.2%) био је против укључивања дјеце са тешкоћама у развоју у редовне школе.

Интересовало нас је на који начин је искуство родитеља у погледу заједничког образовања њихове дјеце и дјеце са тешкоћама у развоју утицало на њихова мишљења о укључивању ове дјеце у редовне школе. Из тог разлога смо их питали да ли и сада имају исто мишљење.

Табела 3: Мишљења родитеља о укључивању дјецe са тешкоћама у развоју након искуства у инклузивном образовању

Да ли и сада мислите исто?	F	%
Да	96	80
Промијенио/ла сам мишљење на боље	5	4.2
Сада имам веће резерве него раније	5	4.2
Укупно	106	88.3
Без одговора	14	11.7
Укупно	120	100

Подаци показују да 80% родитеља и након искуства у инклузивном образовању има исто позитивно мишљење о укључивању дјецe са тешкоћама у развоју у редовне школе. Овај податак указује на то да искуства родитеља у погледу заједничког образовања њихове дјецe и дјецe са тешкоћама у развоју нијесу била негативна. Један број родитеља (4.2%) који је на почетку сматрао да укључивање дјецe са тешкоћама у развоју није у реду сада је променио мишљење на боље. Исти проценат родитеља је одговорио да сада има веће резерве него раније, што је потврђено и у другом истраживању (Hrnjica, 2000) чији подаци указују на то да искуства родитеља у инклузивном програму могу и негативно да се одразе на њихове првобитно позитивне ставове о инклузији. Наиме, подаци поменутог истраживања показују да је само 4% родитеља дјецe без тешкоћа у развоју на почетку програма било против реализације инклузивног програма, док се тај проценат повећао на 15% на крају програма.

Родитељима смо поставили питање да ли би и даље, након овог искуства, пристали да њихово дијете буде у одјељењу у којем су укључена и дјецa са тешкоћама у развоју.

Табела 4: Да ли би родитељи и даље пристали на заједничко школовање њихове дјецe и дјецe са тешкоћама у развоју?

Да ли бисте да и даље пристали да Ваше дијете буде у одјељењу у којем су укључена дјецa са тешкоћама у развоју?	f	%
Да	95	79.2
Не	14	11.7
Укупно	109	90.8
Без одговора	11	9.2
Укупно	120	100

Велик број родитеља (79.2%) одговорио је да би и даље пристали да њихово дијете буде у одјељењу у којем су укључена дјеца са тешкоћама у развоју, док само 11.7% родитеља истиче да, након искуства, не би поново пристали на то. Родитељи који су позитивно одговорили на ово питање као разлог најчешће наводе да сва дјеца, па и дјеца са тешкоћама у развоју имају право на образовање у редовним школама. Један број родитеља сматра да је укључивање дјеце са тешкоћама у развоју имало позитиван утицај на осталу дјецу у погледу прихватања различитости, толеранције и саосјећања. Осим тога, неки родитељи сматрају да је образовање у редовним школама корисно и за дјецу са тешкоћама у развоју (осјећај припадности, боља социјализација и могућност да напредују). Група родитеља која се изјаснила да не би поново пристала да њихово дијете буде у одјељењу заједно са дјететом које има тешкоће у развоју, наводи следеће разлоге: дјеца са тешкоћама у развоју имају негативан утицај на осталу дјецу (ометају их у току наставе); дјеца са тешкоћама у развоју често не могу да се уклопе у постојећи начин рада; потребан им је посебан третман који не могу добити у оквиру редовне школе; укључивање дјеце са тешкоћама у развоју представља додатно оптерећење за наставника, па су остала дјеца често запостављена.

Интересовало нас је каква су искуства родитеља када је у питању однос њихове дјеце према дјечи са тешкоћама у развоју. Поставили смо им питање да ли им је њихово дијете говорило о дјечи са тешкоћама у развоју и на који начин.

Табела 5: Искуства родитеља у погледу односа њихове дјеце према дјечи са тешкоћама у развоју

Да ли је Ваше дијете говорило о дјечи са тешкоћама у развоју?	f	%
Да, са симпатијом	70	58.3
Да, уз критичке примједбе	8	6.7
Не	34	28.3
Укљупно	112	93.3
Без одговора	8	6.7
Укупно	120	100

Подаци приказани у табели 5 показују да је више од половине родитеља (58.3%) одговорило да су њихова дјеца са симпатијама говорила о дјечи са тешкоћама у развоју. Овај податак може да укаже на прихваћеност дјеце са тешкоћама у развоју од стране вршњака, што представља једну од важних претпоставки за укључивање ове дјеце у редовне школе. Мали

процент родитеља (6.7%) одговорио је да су њихова деца говорила о дјечи са тешкоћама у развоју уз одређене критичке примједбе. Овај податак може да укаже на то да дјеца ових родитеља нијесу на прави начин прихватила дјецу са тешкоћама у развоју. Нешто мање од 30% родитеља није са својом дјецом разговарало о дјечи са тешкоћама у развоју.

Искуства у реализацији инклузивног образовања показују да родитељи остале дјеце често могу имати отпор према укључивању дјеце са тешкоћама у развоју у редовне школе, између осталог и због тога што сматрају да ће због превелике пажње коју наставник поклања овој дјечи њихово дијете бити занемарено.

Табела 6: Мишљења родитеља о занемаривању њихове дјеце од стране наставника

Да ли сматрате да је Ваше дијете било занемарено тиме што је у одјељењу било и дјеце са тешкоћама у развоју?	f	%
Било је занемарено	6	5
Није било занемарено	89	74.2
Укупно	95	79.2
Без одговора	25	20.8
Укупно	120	100

Подаци приказани у Табели 6 показују да само 5% родитеља сматра да је њихово дијете било занемарено од стране наставника зато што је у одјељењу било и дијете са тешкоћама у развоју. Међутим, када смо их питали зашто тако мисле, ова група родитеља није навела образложења и разлоге због којих имају овакво мишљење. Значајно већи проценат родитеља (15%) који су учествовали у истраживању које се бавило интеграцијом дјеце са сметњама у развоју у редовне групе предшколских установа у Црној Гори (Hrnjica, 2000), изјавио је да је њихово дијете било запостављено, те да сљедеће године неће уписати дијете у исту васпитну групу. Податак који охрабрује је да већина родитеља у нашем истраживању (74.2%) сматра да њихово дијете није било занемарено од стране наставника. Најчешће образложење које су родитељи навели је да су наставници имали исти однос према свој дјечи и да су се трудили да им посвете подједнаку пажњу.

Родитељи остале дјеце ће лакше прихватити дјецу са тешкоћама у развоју уколико постану свјесни одређених користи које њихово дијете има од заједничког школовања са овом дјецом. Занимало нас је да ли родитељи мисле да је заједничко школовање њихове дјеце и дјеце са тешкоћама у развоју било корисно за њихову дјецу. Подаци су приказани у Табели 7.

Табела 7: Мишљења родитеља о користима за њихову дјецу

Да ли сматрате да је Ваше дијете имало користи од тога што је било у одјељењу са дјецом са тешкоћама у развоју?	f	%
Да	66	55
Не	25	20.8
Укупно	91	75.8
Без одговора	29	24.2
Укупно	120	100

Подаци показују да више од половине родитеља (55%) сматра да је њихово дијете имало користи од тога што је било у одјељењу заједно са дјететом са тешкоћама у развоју. С друге стране, 20.8% родитеља није препознало користи за своје дијете од заједничког школовања са дјецом са тешкоћама у развоју. Скоро 25% процената родитеља није дало одговор на то питање. Од родитеља смо тражили и да образложе своје одговоре. Образложења су углавном давали родитељи који сматрају да је укључивање дјеце са тешкоћама у развоју било корисно за њихово дијете. Скоро половина ових родитеља (44.1%) сматра да је њихово дијете, боравећи у одјељењу у коме је и дијете са тешкоћама у развоју, научило да међу дјецом постоје разлике и да их је потребно прихватити. На тај начин, дјеца се уче да поштују и уважавају друге људе, уче се толеранцији и разумијевању туђих потреба. Према мишљењу ове групе родитеља, у контакту са дјецом са тешкоћама у развоју њихова дјеца су постала пажљивија, одговорнија и спремнија да помогну овој дјечи. У интеракцијама са дјецом са тешкоћама у развоју, остала дјеца се постепено упознају са њиховим проблемима, уче како се може живјети са њима и како се ови проблеми могу рјешавати. У контакту са дјецом са тешкоћама у развоју њихова дјеца додатно сазријевају и имају прилику да науче нешто ново и корисно.

Са хуманистичког и друштвеног аспекта посебно је значајно да родитељи остале дјеце о инклузивном образовању размишљају и из перспективе дјеце са тешкоћама у развоју и користи које ова дјеца имају од укључивања у редовне школе. Уколико препознају значај образовања ове дјеце у редовним школама, вјероватно ће бити флексибилнији и толерантнији према одређеним проблемима који могу да се појаве. Занимало нас је да ли су родитељи свјесни користи које дјеца са тешкоћама у развоју имају од укључивања у редовне школе и заједничког школовања са вршњацима.

Табела 8: Мишљења родитеља о користима за дјецу са тешкоћама у развоју

Да ли сматрате да су дјеца са тешкоћама у развоју имала користи од укључивања у редовну школу?	f	%
Да	81	67.5
Не	19	15.8
Укупно	100	83.3
Без одговора	20	16.7
Укупно	120	100

Подаци које смо добили показују да 67.5% родитеља сматра да су дјеца са тешкоћама у развоју имала користи од укључивања у редовне школе. С друге стране, 15.8% родитеља сматра да ова дјеца нијесу имала користи од укључивања у редовне школе. Најчешће образложење родитеља који су потврдно одговорили на ово питање је да укључивањем у редовне школе дјеца са тешкоћама у развоју постају свјесна да припадају групи, имају осјећај прихваћености и једнакости са другом дјецом. Осим тога, дјеца са тешкоћама у развоју имају прилику да буду у контакту са осталом дјецом и да са њима успоставе добре односе што позитивно утиче на социјализацију, адаптацију и њихов развој у цјелини. Родитељи који сматрају да дјеца са тешкоћама у развоју немају користи од укључивања у редовне школе као најчешће образложење наводе да је редовна школа неадекватна средина за њих јер не могу на прави начин да се уклопе, нијесу у стању да прате редовну наставу и да постигну успјех. Друго образложење које ова група родитеља наводи односи се на негативне реакције остале дјеце као што су подсмјевање, увреде и одбацивања.

На крају, родитељи су износили своје коментаре у вези са укључивањем дјеце са тешкоћама у развоју у редовне школе. Нешто мање од 30% родитеља је дало одговор на ово питање. Највећи број родитеља је одговорио да подржава укључивање дјеце са тешкоћама у развоју уколико се оно организује на прави начин. Један број родитеља сматра да је неопходно да родитељи буду претходно обавијештени о укључивању дјеце са тешкоћама у развоју у редовне школе као и да добију прилику да о томе разговарају са наставницима. Неки родитељи сматрају да је потребно смањити број дјеце у одјељењима у којима су укључена дјеца са тешкоћама у развоју и да је дјецима са тешкоћама у развоју потребна додатна пажња наставника.

Искуства и мишљења родитеља остале дјеце у зависности од укључености/неукључености школе у пилот-пројекат инклузивног

образовања. Додатна анализа података подразумијевала је и утврђивање разлика у одговорима родитеља остале дјеце у зависности од укључености/неукључености школе у пилот-пројекат инклузивног образовања. Подаци показују да је разлика у одговорима родитеља остале дјеце у зависности од укључености/неукључености школе у пилот-пројекат инклузивног образовања статистички значајна на већину питања из упитника (Табела 9).

Табела 9: *Искуства и мишљења родитеља остале дјеце о укључивању дјеце са тешкоћама у развоју у редовне школе у зависности од укључености/неукључености школе у пилот-пројекат инклузивног образовања*

Питања из упитника	Значајност разлика
Да ли сматрате да дјеца са тешкоћама у развоју имају право на образовање у редовној школи?	$\chi^2 (3)=28.77, p<.001, \text{Kramerovo } V=.494$
Да ли сте били благовремено обавијештени да ће у одјељење у којем је Ваше дијете бити укључено и дијете са тешкоћама у развоју?	$\chi^2 (2)=9.13, p<.01, \text{Kramerovo } V=.315$
Да ли сте сматрали да је укључивање ове дјеце у редовне школе у реду?	$\chi^2 (2)=6.40, p<.05, \text{Kramerovo } V=.245$
Да ли бисте пристали да Ваше дијете и даље буде у одјељењу у којем су укључена дјеца са тешкоћама у развоју?	$\chi^2 (1)=5.078, p<.05, \text{Kramerovo } V=.216$
Да ли сматрате да је Ваше дијете било занемарено од наставника јер је у одјељењу било укључено дијете са тешкоћама у развоју?	$\chi^2 (1)=6.27, p<.001, \text{Kramerovo } V=.257$
Да ли сматрате да је Ваше дијете имало користи од тога што је било у одјељењу са дјецом са тешкоћама у развоју?	$\chi^2 (1)=9.72, p<.001, \text{Kramerovo } V=.327$
Да ли сматрате да су дјеца са тешкоћама имала користи од укључивања у редовне школе?	$\chi^2 (1)=6.82, p<.01, \text{Kramerovo } V=.261$

Резултати указују на то да учешће школе у пилот-пројекту инклузивног образовања може бити важан фактор за развијање позитивних ставова родитеља остале дјеце према укључивању дјеце са тешкоћама у развоју у редовну школу. Наиме, родитељи остале дјеце из школа које су укључене у пилот-пројекат инклузивног образовања имају позитивнија искуства и

мишљења о укључивању дјеце са тешкоћама у развоју у редовне школе од родитеља остале дјеца из школа које нијесу укључене у сличне пројекте. Тумачећи овај значајан податак, могуће је изнијети неколико претпоставки. Родитељи дјеце која похађају школе које су укључене у инклузивне пројекте, били су боље информисани о дјечи са тешкоћама у развоју и њиховом укључивању у редовне школе. Наставници који су укључени у поменуте пројекте су боље припремљени за овај процес што им је помогло да лакше организују рад у одјељењу и своју пажњу подједнако усмјере на сву дјецу. Такође, постојање позитивнијих ставова наставника који су укључени у поменуте пројекте, а који су потврђени појединим истраживањима (Vujačić, 2003; Đević, 2009) могу значајно утицати на развијање позитивних ставова родитеља остале дјеце. Важно је поменути да је учешће школе у пројекту подразумијевало и сензибилизацију цјелокупног особља за инклузивно образовање с циљем стварања повољне школске климе, што је такође могло индиректно утицати на позитивна мишљења и искуства родитеља остале дјеце.

Закључак

У овом истраживању испитивана су мишљења и искустава родитеља остале дјеце о укључивању дјеце са тешкоћама у развоју у редовне основне школе. Како истраживачки налази показују, њихова мишљења и искуства су генерално позитивна. Већина родитеља се у потпуности или углавном слаже да дјеца са тешкоћама у развоју имају право на образовање у редовним школама и да њихово дијете није било занемарено од стране наставника у инклузивном одјељењу. Више од половине наших испитаника сматра да су њихова дјеца имала користи од тога што су била у одјељењу заједно са дјететом са тешкоћама у развоју, док значајан број њих истиче да су и дјеца са тешкоћама у развоју имала користи од укључивања у редовне школе. Занимљив је податак да је више од половине родитеља истакло да су им њихова дјеца са симпатијама говорила о дјечи са тешкоћама у развоју. Овај податак указује на то да су дјеца са тешкоћама у развоју вјероватно добро прихваћена од својих вршњака, што је једна од важних претпоставки успјешне реализације инклузивног образовања.

Подаци указују на то да је на нивоу школа, а нарочито оних у којима није реализован пилот-пројекат инклузивног образовања, недовољно пажње посвећено информисању родитеља остале дјеце о укључивању дјеце са тешкоћама у развоју. Неинформисаност родитеља остале дјеце је један од кључних разлога за њихове отпоре према укључивању дјеце са тешкоћама у развоју у редовне школе (Hrnjica, 2009). Да до могућих отпора не би дошло, на нивоу школа је потребно организовати активности које би омогућиле адекватнију припрему и сензибилизацију родитеља остале дјеце: благовремено обавјештавање родитеља о укључивању дјеце

са тешкоћама у развоју, врсти тешкоће коју дијете има и евентуалним проблемима који се могу појавити, упознавање родитеља са користима које ће од овог процеса имати њихова дјеца и дјеца са тешкоћама у развоју и организовање активности које би им омогућиле да се укључе у пружање подршке дјецы са тешкоћама у развоју и њиховим родитељима.

Добијени подаци указују на то да постоје разлике у одговорима родитеља остале дјеце у зависности од укључености/неукључености школа у пилот-пројекат инклузивног образовања. На тај начин, наша претпоставка да ће родитељи остале дјеце из школа које су укључене у пилот-пројекат инклузивног образовања имати позитивнија искуства и мишљења о укључивању дјеце са тешкоћама у развоју у редовне школе од родитеља остале дјеце из школа које нијесу укључене у пилот-пројекат инклузивног образовања је потврђена. У одговорима родитеља на већину питања из упитника добијене су статистички значајне разлике.

С обзиром на то да је примјетан мали број истраживачких пројеката у области инклузије који укључују родитеље дјеце без тешкоћа у развоју, требало би интензивирати оваква истраживања уз примјену разноврсне методологије. Допринос ове групе родитеља цјелокупном процесу укључивања дјеце са сметњама у развоју у редовни систем образовања може бити веома значајан (на пример, могу пружити позитиван модел својој дјецы и другим родитељима), уколико се они на адекватан начин припреме за инклузивно образовање.

Литература

–Đević, R. (2009). Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 41, br. 2, 367-382.

–Heekin, Š. i P. Mengel (1997). *Novi prijatelji*. Zagreb: Mali profesor.

–Hrnjica, S. i D. Sretenov (2003). *Deca sa razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama u Srbiji – trenutno stanje i stavovski preduslovi za potencijalnu inkluziju*. Beograd: Save the Children Fond (interni materijal).

–Hrnjica, S. (2000). Program integracije djece sa smetnjama u razvoju u redovne grupe predškolskih ustanova u Crnoj Gori, http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/inkluzija. Pregledano dana 13.09.2012.

–Hrnjica, S. (2009). Dete kao vrednost u inkluzivnom programu; u S. Hrnjica (ur.): *Škola po meri deteta 2* (36-44). Beograd: Save the children UK.

–Mamas, C., J. Georgeson & L. la Velle (2012). *Parents' attitudes, views and opinions towards inclusion in England and Cyprus*, Conference:ECER 2012, The Need for Educational Reform to Research to Champion Freedom, Education and Development for All, <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/6/contribution/16491/>. Pregledano dana 14.09.2012.

–Narumanchi, A. & S. Bhargava (2011). Perceptions of parents of typical children towards inclusive education, *Disability, CBR and Inclusive Development*, Vol 22, No.1, 120-129.

–Purdue, K. (2009). Barriers to and facilitators of inclusion for children with disabilities in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol 10, No. 2, 134-145.

–Vujačić, M. (2003). *Uključivanje djece sa posebnim potrebama u redovne grupe vrtića: mogućnosti i efekti* (magistarski rad). Beograd: Filozofski fakultet.

–Vujačić, M. (2010). Mogućnosti i ograničenja inkluzije dece sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole. *Doktorska disertacija*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

EXPERIENCES AND OPINIONS OF PARENTS TOWARDS EXCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN REGULAR SCHOOLS

Abstract:

This paper has presented the research results that had its objective to study experience and opinions of parents of other children towards inclusion of children with disabilities in regular schools. The research covered 120 parents in eight primary schools in Belgrade and Subotica. For the research an explorative questionnaire was designed. Experience and opinions of parents of other children were brought into the connection to inclusion/exclusion of school in pilot-project of inclusive education. Results show that experience and opinions of parents towards inclusion of children with disabilities are generally positive. Parents are aware of the rights of children with disabilities to regular education and benefits that all children have from such processes. On the other hand, according to parents' opinion schools fail to undertake necessary activities to prepare itself timely and in an adequate manner for the inclusive education. Data showed positive experiences and opinions of that group of parents whose children had been included in piloted schools.

Key words: parents of children without disabilities, inclusive education, children with disabilities

Jelena PERUNOVIĆ-SAMARDŽIĆ¹

SMISAO I VRIJEDNOST IZGRAĐIVANJA MULTIKULTURALNOG OBRAZOVANJA

Rezime:

Savremeno društvo karakteriše činjenica da postaje sve više multikulturalno. Porast i jačanje multikulturalizma obilježava 21. vijek. Pojam *multikulturalizam* odnosi se na pluralitet kultura na istom prostoru, na društveni mozaik u kojem grupe i zajednice različitih jezika i kultura žive jedne pored drugih. Danas je multikulturalizam jedno od krucijalnih pitanja razvijenih društava, a osnova svakog razvijenog društva je obrazovano stanovništvo.

Cilj ovog istraživanja je da procijeni stavove nastavnika i profesora maternjeg jezika i istorije osnovnih i srednjih škola prema multikulturalnom obrazovanju, da li je i koliko zastupljeno u važećim planovima i programima, kao i da se utvrdi odnos tih stavova sa onim što se sprovodi u praksi, godinama radnog staža u obrazovanju i polu samih ispitanika. Cilj je da se prepoznaju najznačajnije barijere kad je u pitanju sama implementacija multikulturalnog obrazovanja u nastavi i da se identifikuju najefikasnije metode i načini koje nastavnici i profesori smatraju najkorisnijim za samu realizaciju takve vrste obrazovanja. Rezultati ovog istraživanja mogu biti dobri pokazatelji obima i vrste podrške koji su potrebni nastavnicima i profesorima za vaspitanje i obrazovanje u procesu reorganizacije redovnog sistema obrazovanja i vaspitanja po načelima multikulturalne politike i prakse.

Ključne riječi: multikulturalizam, multikulturalno obrazovanje, nastava, ispitanici

Uvod

Obrazovanje je institucija koja tokom djetinjstva i mladosti može najviše doprinijeti da se ljudi zbližavaju, da razmjenjuju informacije i dobra, da uviđaju sličnosti i razlike. Škola može više poslužiti tom cilju nego bilo koja druga institucija u savremenom društvu. Zato danas svako obrazovanje i svaku školu okupira pitanje da li je ona tako koncipirana da može sa uspjehom približavati ljude.

¹ Jelena Perunović-Samardžić, profesor pedagogije

Kako su jezik i istorija primarne karakteristike jednog naroda, obilježavaju njegov kulturni identitet, to znači da se na tim sadržajima najviše ogleda i multikulturalnost, odnos prema civilizacijama i kulturi, bilo gdje da su one nastale i razvijale se.

Multikulturalizam je rješenje za te odnose i zaista predstavlja prioritet savremenog obrazovanja.

Kako multikulturalno društvo sadrži brojne kulture, zbog te osnovne karakteristike zahtijeva specifične pristupe rješavanju problema koji mu se nameću. Različite kulture s različitom istorijom u jednoj državi, prepliću se u utiču jedna na drugu. Da bi suživot i obostrani uticaji djelovali pozitivno, potrebno je naučiti da se živi život bez predrasuda i straha od drugih kultura. To ukazuje na potrebu i značaj obrazovanja za život, jer obrazovanje unapređuje kvalitet života, posebno u multikulturalnom društvu u kojem je naročito stavljen akcenat na jačanje jednakosti, tolerancije i izbjegavanje etno-kulturalnih konflikata. Obrazovanjem i učenjem o drugim kulturama razvija se dijalog među njima, prevazilazi se porijeklo i postiže se solidarnost s etničkim i kulturnim manjinama – kritičko vaspitanje je usmjereno ka humanizmu.

Za multikulturalno društvo obrazovanje i znanje su neprocjenjive vrijednosti jer se pomoću njih napreduje u duhovnom bogaćenju, podiže se svijest i šire vidici. Obrazovani ljudi, sa više znanja uspješnije učestvuju u životu, ostvaruju se u većoj mjeri kao svestrane, harmonične ličnosti, kao pripadnici različitih ljudskih zajednica, naroda, vjera i kultura. Pojedinaac se naročito u višenacionalnim i višekulturnim sredinama, opaža kao pripadnik rase – crnac, azijat, bijelac – pri čemu pripisujemo naša etnička znanja smještajući ga u svoj sistem predrasuda.

Za multikulturalno društvo od presudnog je značaja znati i poznavati druge da bi se postigli dobri odnosi sa ljudima drugih kultura o kojima nijesmo dovoljno znali.

Jedno od najčešćih određenja multikulturalnosti u obrazovanju jeste upoznavanje učenika sa različitim kulturama i njegovanje tolerantnog stava prema njima.

Svakim novim iskustvom čovjek prevazilazi sebe. Kroz obrazovanje za multikulturalno društvo sagledavaju se etnički i kulturni aspekti i pruža se mogućnost svakom pojedincu da upozna i shvati drugog.

Često izvjesna neslaganja između ljudi ne dolaze zbog toga što su različitog temperamenta, već zato što su različito vaspitani i obrazovani. Različita pedagoška djelovanja su posljedica različitih pedagoških stilova nastalih pod uticajem različitih kultura, filozofije i tradicije.

Značaj obrazovanja za multikulturalno društvo je u obezbjeđivanju slobode izražavanja i udruživanja, koje omogućuju da procijenimo šta je korisno da učimo o drugim načinima života.

Kako se radi o jednom izuzetno važnom pitanju koje bitno određuje učinak obrazovanja u cjelini, multikulturalnost postaje uslov uspješnosti obrazovanja

u cjelini. Proučavanje i pristup multikulturalnosti u savremenom obrazovanju postalo je jedno od najviše razmatranih pitanja. Objavljeni su brojni prilozi na temu multikulturalnosti i obrazovanju danas i to je pitanje kojim se bavi veliki broj istraživača u savremenoj pedagogiji, prije svega u najrazvijenijim zemljama. U pristupu ovom pitanju osjeća se potreba da se ono proučava temeljno i sa polazišta koja ne ostavljaju nikakve dileme.

Metodologija istraživanja

Kriterijum odabira ispitanika kod formiranje uzorka je bio njihova dostupnost i spremnost na saradnju. Istraživanje je sprovedeno u maju 2012. godine na teritoriji Crne Gore i u njemu je učestvovalo 210 nastavnika i profesora maternjeg jezika i istorije osnovnih i srednjih škola sa teritorije 15 opština.

Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je da procijeni stavove nastavnika i profesora maternjeg jezika i istorije osnovnih i srednjih škola prema multikulturalnom obrazovanju, da li je i koliko zastupljeno u važećim planovima i programima, kao i da se utvrdi odnos tih stavova sa onim što se sprovodi u praksi, godinama radnog staža u obrazovanju, kao i polu samih ispitanika.

Cilj ovog istraživanja je da se prepoznaju najznačajnije barijere kada je u pitanju sama implementacija multikulturalnog obrazovanja u nastavi i da se identifikuju najefikasnije metode i načini koje nastavnici i profesori smatraju najkorisnijim za samu realizaciju takve vrste obrazovanja.

Rezultati ovog istraživanja mogu biti dobri pokazatelji obima i vrste podrške koji su potrebni nastavnicima i profesorima za vaspitanje i obrazovanje u procesu reorganizacije redovnog sistema obrazovanja i vaspitanja po načelima multikulturalne politike i prakse.

Takođe, rezultati ovog istraživanja mogu da omoguće prećenje razvoja stavova nastavnika i profesora u ustanovama za vaspitanje i obrazovanje mladih naraštaja, kao i praćenje same implementacije ovakve vrste obrazovanja u nastavnim planovima i programima maternjeg jezika i istorije.

Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

U istraživanju smo koristili prije svega deskriptivnu metodu i nju smo koristili u procesu prikupljanja, obrade i interpretacije podataka kao i izvođenja zaključaka.

U toku prikupljanja podataka koristili smo sljedeće **tehnike istraživanja**:

- Anketiranje
- Skale procjene²

Od instrumenata istraživanja koristili smo **anketni list sa skalama procjene** (*nalazi se u prilogima*) konstruisan specijalno za ovo istraživanje koji su popunili nastavnici.

² Скала Ликертовог типа, користећи се ступњевима од 1 до 5

Rezultati empirijskog istraživanja

Rezultati deskriptivne statistike

Deskriptivna statistika – prikaz uzorka

Istraživanje obuhvata uzorak od 210 ispitanika, profesora maternjeg jezika i istorije u 38 škola, srednjim i osnovnim.

Tabela 1. Pol ispitanika

Pol	Frekvencija	%
Muški	62	29.5
Ženski	148	70.5
Ukupno	210	100.0

Od ukupnog uzorka, njih 62 je muškog, a 148 ženskog pola. U okviru 15 obuhvaćenih mjesta u kojima se nalaze škole, najveći broj njih je iz Nikšića, a najmanji iz Rijeke Crnojevića, gdje postoje svega dva ispitanika. U osnovnim školama ukupno ima 97 profesora maternjeg jezika, a 55 profesora istorije, dok u srednjim ima 39 profesora maternjeg jezika, a 19 istorije.

Tabela 2. Starost ispitanika

Starost	Frekvencija	%
< 30	13	6.2
31-40	76	36.2
41-50	72	34.3
> 50	49	23.3
Ukupno	210	100.0

U okviru cjelokupnog uzorka, najviše ima profesora starosti od 31 do 40 godina, a najmanje u kategoriji mladih od 30 godina.

Prema stepenu stručne spreme, najveći broj profesora ima završenu visoku školu, tj, fakultet, dok najmanji broj njih ima završene magistarske studije.

3. Radni staž ispitanika

Radni staž	Frekvencija	%
< 1	4	1.9
1-5	25	11.9
5-10	29	13.8
10-15	42	20.0
> 15	110	52.4
Ukupno	210	100.0

Najveći procenat ispitanika ima radni staž od preko 15 godina, dok najmanji procenat obuhvata profesore čiji je radni staž manji od jedne godine.

Tabela 4. Mjesto u kome se nalazi škola

Mesto	Frekvencija	%
Bar	21	10.0
Berane	13	6.2
Bijelo Polje	22	10.5
Budva	10	4.8
Cetinje	21	10.0
Gusinje	3	1.4
Herceg Novi	15	7.1
Kotor	9	4.3
Mataguži	3	1.4
Nikšić	25	11.9
Plav	8	3.8
Podgorica	33	15.7
Rijeka Crnojevića	2	1.0
Tivat	12	5.7
Ulcinj	13	6.2
Ukupno	210	100.0

Tabela 5. Stepen stručne sprema ispitanika

Stručna sprema	Frekvencija	%
Viša škola	32	15.2
Visoka škola/Fakultet	173	82.4
Magistarske studije	5	2.4
Ukupno	210	100.0

U kategoriji gdje se radni staž kreće preko 15 godina, kao i do jedne godine najviše ima profesora maternjeg jezika u osnovnim školama.

Tabela 6. Radni staž i stepen stručne sprema ispitanika

Radni staž	Stepen stručne sprema			Ukupno
	Viša škola	Visoka škola/ Fakultet	Magistarske studije	
< 1	0	4	0	4
1-5	0	24	1	25
5-10	0	27	2	29
10-15	1	40	1	42
> 15	31	78	1	110
Ukupno	32	173	5	210

Najveći stepen stručne sprema bilježi se kod profesora starosti od 31 do 40 godina, a najmanji u kategoriji ispitanika starosti preko 50 godina.

Tabela 9. Stepen stručne spreme i starost ispitanika

Stručna sprema	Starost				Ukupno
	<30	31 - 40	41-50	>50	
Viša škola	0	0	3	29	32
Visoka škola/Fakultet	12	73	68	20	173
Magistarske studije	1	3	1	0	5
Ukupno	13	76	72	49	210

Najveći stepen stručne spreme bilježi se kod profesora maternjeg jezika u osnovnim školama, a najmanji kod profesora maternjeg jezika u srednjim školama.

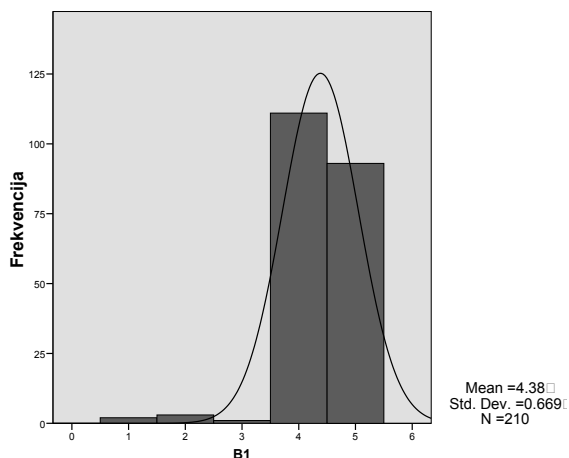
Tabela 10. Radno mjesto i stepen stručne spreme ispitanika

Stručna sprema	Radno mjesto				Ukupno
	OŠ Maternji jezik	OŠ Istorija	SŠ Maternji jezik	SŠ Istorija	
Viša škola	18	11	1	2	32
Visoka škola/Fakultet	75	44	37	17	173
Magistarske studije	4	0	1	0	5
Ukupno	97	55	39	19	210

Deskriptivna statistika

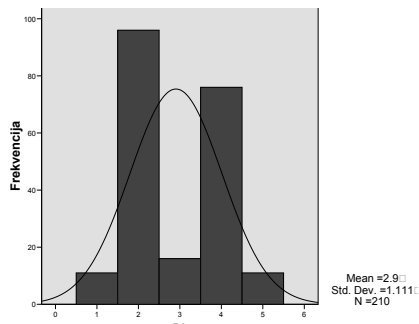
B1 „Da li ste saglasni sa mišljenjem da je obaveza škole da razvija multikulturalno obrazovanje?“

Kriva izrazito pomjerenjena u desno ukazuje da se profesori većinski slažu sa stavom da je obaveza škole da razvija multikulturalno obrazovanje.



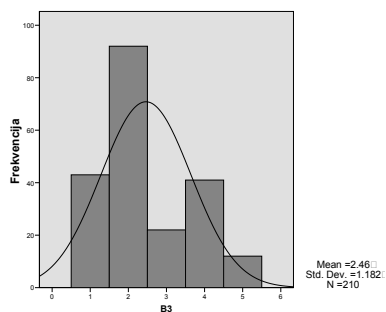
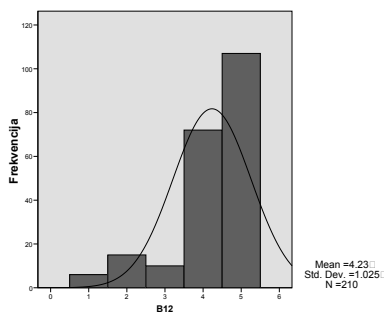
B2 „U našim školama se dovoljno razvija svijest o multikulturalizmu.“

Kriva pokazuju normalnu raspodjelu koja govori o tome da se profesori ne izjašnjavaju dominantno da je u našim školama dovoljno razvijena svijest o multikulturalizmu ili da nije.



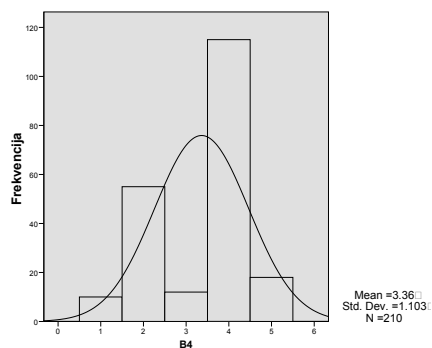
B3 „Naš obrazovni sistem pruža dovoljno prostora za dodatnu edukaciju kada je riječ o multikulturalnom obrazovanju, putem seminara i predavanja na tu temu.“

I kada je u pitanju stav profesora o ovoj temi, kriva ne pokazuje tendenciju zakrivljenosti ni na jednu stranu, te se može reći da profesori ne pokazuju ni preveliku saglasnost, ni negiranje.



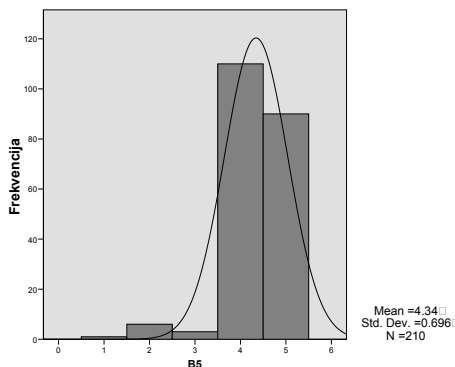
B4 „Nastavni programi u našim školama prožeti su elementima multikulturalizma.“

Kriva ukazuje na blagu zakrivljenost u desno, što govori u prilog tome da profesori smatraju da su nastavni programi prožeti elementima multikulturalizma.



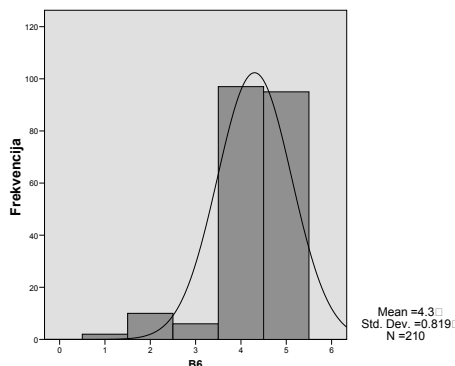
B5 „Uloga nastavnika je da razvija svijest o multikulturalnosti.“

Kriva pomjerenjena u desno odnosi se na izraženu saglasnost profesora sa stavkom da je uloga nastavnika da razvija svijest o multikulturalnosti.



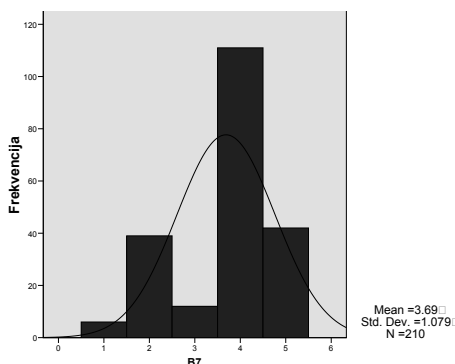
B6 „Multikulturalno obrazovanje treba uvoditi u što mlađim razredima.“

Izrazita zakrivljenost krive u desnu stranu ukazuje na pretežnu saglasnost profesora sa stavom da multikulturalno obrazovanje treba uvoditi u što mlađim razredima.



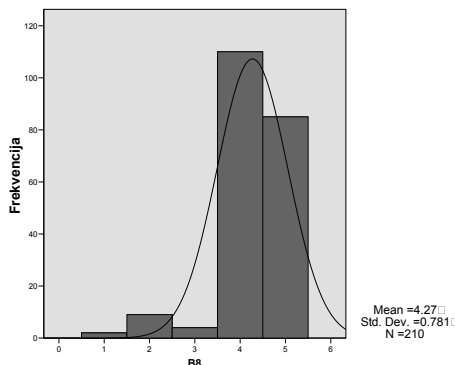
B7 „Škola se može shvatiti kao najvažniji činilac u ostvarivanju procesa prenošenja kulturnih vrijednosti.“

Blago pomjerenjena kriva u desno takođe se odnosi na većinsko slaganje profesora da je škola najvažniji činilac u ostvarivanju procesa prenošenja kulturnih vrijednosti.



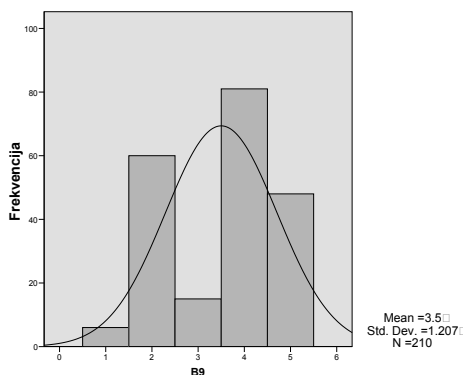
B8 „Škola ima veoma snažnu posredničku ulogu između djece različitih kultura.“

Zakrivljenost u desno ukazuje na profesore koji se pretežno slažu sa stavom da škola ima veoma snažnu posredničku ulogu između djece različitih kultura.



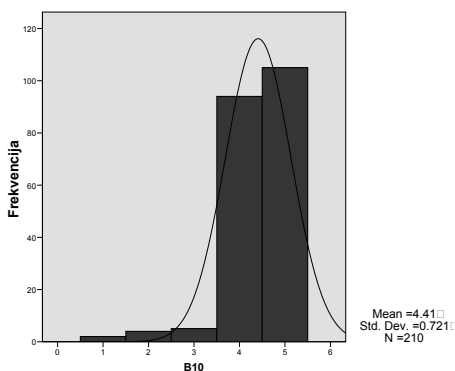
B9 „Škola je mesto gdje najviše dolaze do izražaja razlike među nacijama zbog raznolikosti u stilovima, metodama, programima i sadržajima različitih školskih sistema.“

Blaga zakrivljenost u desno ukazuje da profesori u većem broju slučajeva pokazuju saglasnost da u školi najviše dolazi do izražaja različitost među nacijama zbog raznolikosti u stilovima, metodama, programima, kao i sadržajima različitih školskih sistema.



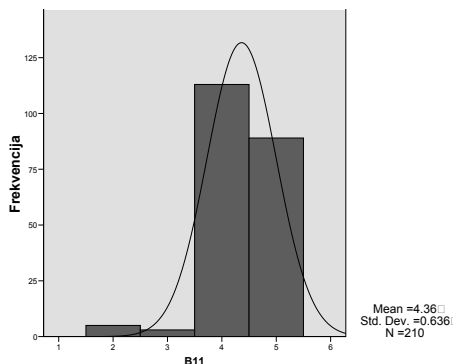
B10 „Obrazovni sistem u multikulturalnom društvu treba da je fleksibilan, prilagođen i individualnim i kulturnim razlikama učenika.“

Zakrivljenost u desno pokazuje izraženo slaganje profesora da obrazovni sistem u multikulturalnom društvu treba da bude prilagođen kako individualnim, tako i kulturnim razlikama učenika.



B11 „Nastavni programi treba da predvide situacije koje će učenike navoditi da razvijaju saradnju putem sportskih i kulturnih aktivnosti.“

Kriva pomjerena u desno ističe saglasnost profesora da nastavni programi treba da predvide situacije koje će učenike navoditi da razvijaju saradnju kroz sportske i kulturne aktivnosti.



B12 „Nastavnik svojim ličnim primjerom treba da djeluje na učenike da teže formiranju i očuvanju nacionalnog identiteta.“

Zakrivljenost u desno govori da profesori pretežno pokazuju saglasnost sa stavom da nastavnik svojim ličnim primjerom treba da djeluje na učenike da teže formiranju i očuvanju nacionalnog identiteta.

Zaključak

Ponegdje oprečni, rezultati ipak pokazuju da nastavnici i profesori osnovnih i srednjih škola imaju nesumnjivo pozitivan stav prema konceptu multikulturalizma. Kao glavni faktori i posrednici u razvijanju svijesti o multikulturalizmu, opažaju se škola i porodica. Od ta dva faktora, očigledno je lakše i učinkovitije djelovati na prvi.

Školski sistem, iako samim demografskim činiteljima okrenut ka multikulturalizmu, čini se da nije okrenut razvijanju sistemske obuke u tom polju, već obrazovanje o individualnim kulturnim i nacionalnim razlikama prepušta samim nastavnicima. Nastavnik, već dovoljno opterećen masivnim nastavnim planom, a malim brojem časova, obično nema vremena da toj temi na času posveti dovoljno vremena.

Takođe je krucijalno da se razvijanje svijesti i kod učenika i kod nastavnika dogodi hronološki što ranije – kod nastavnika u samom toku njihovog obrazovanja, kod djece u što mlađim razredima.

Obrazovanjem za multikulturalizam moraju da budu obuhvaćeni svi. Mlade generacije, budućnost svijeta, čiju prirodnu radoznalost treba razvijati i ličnosti otvarati prema svim vrijednostima ljudske civilizacije, i odrasli koji donose odluke u ime mlađih, kojima treba buditi želju da se do kraja svog radnog i životnog vijeka duhovno uzdižu. Obrazovanje se smatra uslovom za

bolji život, kroz obrazovni proces dijete se osposobljava da koristi dostignuća i iskustva ljudskog društva sakupljenog kroz vjekove postojanja.

Demokratski sistem, sam po sebi znači da je mišljenje većine ono koje se „broji“. Međutim, teorija ostaje na papiru, a praksa pokazuje njene nedostatke. Individualni pristup, naspram grupnog, može dati daleko bolje rezultate u oblikovanju savremenog društva. Progres neumitno postavlja nove zahtjeve pred nas i da bi bili spremni da odgovorimo na njih, moramo osjećati svrhu, a kako bolje, nego shvatati zadatak društva kao svoj.

Integriranjem svakoga pojedinca u sistem koji poštuje različitosti, individualne, kulturne, nacionalne razlike, stvaramo društvo za bolje sutra, a najbolji način za to je početi od školske klupe.

Literatura

- Banks J., *An Introduction to Multicultural Education*, 4th. Edition, Pearson, Allyn/Bacon., 2008.
- Bašić, G. Tatalović, *Prospects of multikulturality in western Balkan states*, Ethnicity Recerch Center, Beograd 2004.
- Bennett, D. *Multicultural States: Rethinking Difference and Identity*, Psychology Press, 1998.
- Bennett, C. *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (3rd ed.). Massachusetts: Allen & Bacon, 1995.
- Gorski, P. *Multicultural Teaching and Learning with the internet*, University of Maryland, College Park 2001.
- Gottfried, P. *Multiculturalism and the Politics of Guilt: Toward a Secular Theocracy*, University of Missouri Press, 2004.
- Gutmann, A. *Identity in Democracy*, Princeton: Princeton University Press, 2003.
- Dombrovska, M. u knjizi: *Granice-izazov interkulturalnosti*, Forum za etničke odnose, Beograd, 1997.
- Kulić, R. Despotović M., *Uvod u andragogiju*, Đuro Salaj, Beograd: Prosvetni pregled, Beograd, 2000.
- Kymlicka, W. *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford University Press, 1995.
- Kymlicka, W. *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship*, Oxford: Oxford University Press, 2001.
- Mandić, P. Herera A., *Obrazovanje za XXI stoljeće*, Svetlost, OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Sarajevo ; Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1989.
- Matulić, T. *Metamotfoze kulture*, Glas Koncila, Zagreb, 2008.
- Morin, E. *Odgoj za budućnost. Sedam temeljnih spoznaja u odgoju za budućnost*, Educa , Zagreb 2002.

- Stavenhagen, R. *Obrazovanje za multikulturalni svet*, u knjizi: Žak Delor, *Učenje-bлаго u nama*, Educa, Zagreb, 1998.
- Savićević, D. *Put ka društvu učenja*, Đuro Salaj, Beograd; Prosvetni pregled, Beograd, 2000.
- Taylor, Ch. *Multiculturalism, (Expanded Paperback Edition)*, 2011.
- Fortier, A-M. *Multicultural Horizons: Diversity and the Limits of the Civil Nation*, 2008.
- Wing Sue, D. *Counseling the Culturally Diverse: Theory and Practice*, 2008.
- <http://www.edchange.org/multicultural/initial.html>
- http://wikipedia.org/wiki/Multicultural_education
- <http://plato.stanford.edu/entries/multiculturalism>
- <http://curry.eduschool.virginia.edu/go/multicultural>
- <http://www.unesco.org/education>
- <http://www.wtamu.edu/journal/multiculturalism-in-education.aspx>
- <http://jan.ucc.nau.edu/~jar/Multi.html>

MEANING AND IMPORTANCE OF BUILDING MULTICULTURAL EDUCATION

Abstract:

Multiculturalism characterises modern society along with its increase and strengthening throughout 21st Century. Notion of *multiculturalism* relates to plurality of cultures in the same area of cohabitation, social mosaic in which groups and communities of different languages and cultures live side by side. Today multiculturalism presents one of the crucial issues in developed societies and the pillars of any developed society is educated population.

The goal of this research is to estimate attitudes of teachers of primary and secondary schools of mother language and history towards multicultural education and if it is part of current national curricula. Researchers want to find out relations between those attitudes and practise delivery in such areas in regard to internship and sex of the examinees. The objective was to identify barriers to multicultural education in teaching and best possible methods and manners that teachers may find the most usable for the realisation of such teaching. Results of this research may well show the scope and type of support that teachers of primary and secondary schools need in the process of reform of regular education system in harmony with multicultural policy and practices.

Key words: multiculturalism, multicultural education, teaching, examinees

NASTAVNO - VASPITNI RAD



Svetlana LAZIĆ¹

METODIČKA PRAKSA UPOZNAVANJA OKOLINE IZ UGLA STUDENATA

Rezime:

Vaspitač u vrtiću predstavlja veoma značajnu figuru djeci i njihovoj porodici i predstavlja važan segment socijalizacije. Prilagođavanje propisanog programa uslovima vaspitne ustanove i lokalne zajednice, kao i stil kojim propisano primjenjuje u praksi, neki su od načina ostvarivanja kurikuluma i njegovog svođenja sa službenog na realni. Metodička praksa se u Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu realizuje za šest vaspitno-obrazovnih područja (predmetnih orijentacija), a studenti se realizovanjem aktivnosti u uzrasnim grupama u vrtiću detaljnije upoznaju sa svakom od njih. Ponuđeno razvojno-profesionalno mentorstvo pruža im mogućnost izražaja uz uvažavanje principa i zadataka rada vaspitača. U cilju potpunijeg sagledavanja realizovane(ih) aktivnosti, od studenata se tražilo mišljenje o realizovanom, kako bi povećali svoju participaciju u kurikulumu i približili se razumijevanju samoevaluacije.

Ključne riječi: strukovni vaspitač, metodička praksa upoznavanja okoline, razvojno-profesionalno mentorstvo

Vaspitač u vrtiću predstavlja prvu osobu koju dijete srijeće u organizovanom institucionalnom vaspitanju i obrazovanju. Upravo ta činjenica ukazuje na potrebu punog razumijevanja značaja vaspitačke profesije i uviđanja njegove uloge u životu djece i njihovih porodica. Profesionalnost u radu, empatija sa djecom i roditeljima, reverzibilna komunikacija na nekoliko područja (vaspitač-dijete, vaspitač-roditelj, vaspitač-vaspitač) samo su neki od segmenata vaspitačke profesije. Pored navedenog nalazi se stručna osposobljenost vaspitača za rad sa djecom u vaspitnoj sobi, diseminacija znanja i vještina na metodike vaspitno-obrazovnog rada i njihova praktična realizacija.

¹ Dr Svetlana Lazić, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača – Novi Sad

Svjesni toga da u radu sa djecom predškolskog uzrasta² postoje periodi koji se smatraju kritičnim i koji najviše uznemiravaju djecu i njihove roditelje, od izuzetne je važnosti neprekidno prilagođavanje vaspitača novonastalim situacijama i pronalaženje načina njihovog prevladavanja. U tom smislu se promišlja i o prvom odvajanju djeteta od porodice i provođenje vremena u do tada nepoznatom okruženju, što za dijete predstavlja izvor frustracije i nezadovoljstva. Vaspitač u skladu sa profesionalnim obrazovanjem i prilagođavanjem individualnim osobenostima djeteta, kao i primjeni implicitne pedagogije, pomaže djetetu da prevlada taj neprijatni period. Istovremeno, osnažuje roditelje da što bezbolnije prihvate taj period. Fizička, emocionalna i intelektualna krhkost djeteta i stvaranje impresije poslije prvog dolaska u vrtić i boravka u njemu koja će dugo vremena nakon toga činiti njegovo emocionalno određenje prema vrtiću i sadržajima u njemu, utiče na važnost holističkog sagledavanja izazova i prednosti koje se pojavljuju u radu vaspitača. Pored toga najočiglednijeg kritičnog perioda za rad sa djecom predškolskog uzrasta, za svako pojedinačno dijete postoje situacije iz porodičnog života koje utiču na njegov doživljaj vrtića i odnos prema njemu, što bi vaspitač u svakodnevnoj komunikaciji sa roditeljima trebalo da zna.

Normativi u radu sa djecom

Predškolsko vaspitanje i obrazovanje je poslije višegodišnjih napora ozvaničeno *Zakonom o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (Službeni glasnik RS 18/2010) koji kao krovni zakon u potpunosti 'pokriva' to područje. Budući da rad sa predškolskom djecom nosi mnoštvo specifičnosti i izazova, bilo je potrebno urediti podzakonske akte koji bi proizilazili iz odredbi Ustava, pomenutog Zakona i išli u pravcu ostvarivanja zdravog djetinjstva. U tome smislu se najšire sagledavanje moglo predočiti u vidu osnova programa, znajući da je teško predvidjeti sve uslove sa kojima se vaspitač srijeće. *Osnove programa* tako predstavljaju „jezgro kurikuluma razrađeno do onog stepena koji omogućava prilagođavanje svoj raznovrsnosti u tipovima ustanova, stilova rada vaspitača i, što je najvažnije, individualnim razlikama među djecom predškolskog uzrasta“ (Kamenov prema Klemenović, 2009: 20). Navedne opšte osnove predstavljaju osnovu za različite programske modele koji se već više od decenije primjenjuju i poznati su pod nazivima *Model A* i *Model B*.

Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa (Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik br.14/2006) predstavlja nacionalni dokument kojim se

² U ovom radu predškolski uzrast se sagledava u najširem smislu, kao period od rođenja djeteta do polaska u školu, gdje se ono preklapa sa konceptom rane brige i obrazovanja koji podrazumijeva brigu zajednice o djetetu od rođenja do šeste godine života. Pored njega postoji predškolski period u užem smislu (jedna godina pred školu, odnosno uzrast od 5. do 6. godine života djeteta) i predškolski period u širem smislu (obično od 3. do 6. godine života djeteta).

na najširoj osnovi definiše vaspitanje i obrazovanje djece predškolskog uzrasta sagledano kao period od rođenja djeteta do polaska u školu, gdje se ono preklapa sa konceptom rane brige i obrazovanja koji podrazumijeva brigu zajednice o djetetu od rođenja do šeste godine života (Klemenović, 2009), pri čemu se predškolsko vaspitanje i obrazovanje ostvaruje kroz integrisan pristup njege, vaspitanja i obrazovanja sa detaljnim prikazom oba modela rada. Neminovno je da se u radu sa djecom propisani program rada prilagođava specifičnom kulturnom miljeu zajednice, osobenostima populacije djece za koju se organizuje, kao i uslovima koje lokalna zajednica može da pruži predškolskoj ustanovi za realizaciju propisanog programa. Pored toga, djelovanje subjektivnih faktora onih koji učestvuju u ostvarivanju programa takođe predstavlja značajnu odrednicu njegovog ostvarenja. Propisani program se ostvaruje u zajedničkom djelovanju obaveznog i programa prilagođenog sredini kao i prilagođavanjem od strane vaspitača. U tom smislu se može reći da se nakon prilagođavanja programa uslovima zajednice i specifičnostima vrtića on dalje prilagođava tako što ga vaspitač kao neposredni saradnik djece, interpretira na sebi svojstven način, realizujući ga u vaspitno-obrazovnoj praksi. Upravo u *Pravilniku o opštim osnovama predškolskog programa* (Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik br.14/2006: 30) apostrofira se uloga vaspitača, naglašavanjem da je „programiranje i razrada sadržaja u domenu vaspitača, kojem su, na taj način, pružene velike mogućnosti za ispoljavanje sopstvene inicijative, stvaralaštva i stručnih sposobnosti, stavljanjem u poziciju, ne toliko izvršioca, koliko kreatora programa koji će ostvarivati sa decom“.

Zbog toga je od izuzetne važnosti buduće vaspitače u dovoljnoj mjeri tokom formalnog obrazovanja upoznati sa osnovama stvarnog programa i osposobiti za rad, ukazivanjem na značajne odrednice i kompleksnosti vaspitačke profesije. Jedino ličnim angažovanjem i aktivnim uključivanjem u rad u vrtiću biće spremni da se uključe u profesionalne izazove. U tome smislu budući vaspitači koji se obrazuju u Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu značajan broj časova provode sa vaspitačima – mentorima u neposrednom kontaktu i radu sa djecom.

Metodička praksa i njen značaj

Studenti strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu tokom čitavog perioda visokoškolskog obrazovanja susrijeću se sa teorijskim i praktičnim upoznavanjem stručne prakse. Pored toga, teorijski upliv imaju u ukupno šest metodika (srpski jezik/jezik nacionalne zajednice, likovno, muzičko, fizičko, matematika, upoznavanje okoline), a nakon toga naučeno provjeravaju u realnim uslovima u vrtiću, kada se detaljnije upoznaju sa metodičkom praksom navedenih oblasti. Budući da je tema rada metodička praksa upoznavanja okoline, njena realizacija ostvaruje se u četvrtom semestru.

U skladu sa ciljem vaspitačkog poziva, metodička praksa obezbjeđuje sticanje kompetencija koje su studentima neophodne kako bi kvalitetno obavljali

svoj posao bez obzira na kalendarsku, socijalnu, emocionalnu, psihofizičku, kognitivnu i drugu strukturu djece u svim predviđenim programima i oblicima rada koji postoje u planu rada u predškolskim ustanovama. Shodno sadržajima od kojih se polazi u programiranju i planiranju rada vaspitača, gdje su, prema *Pravilniku o opštim osnovama predškolskog programa* (Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik br.14/2006), na centralnom mjestu „čovjek i njegov odnos prema sebi i svojoj okolini, odnosno objašnjenja za stvarnost oko deteta, koja pružaju humanističke, društvene, prirodne i matematičke nauke, kao i reprezentovanje stvarnosti, koje vrše sve umetnosti“, vaspitači kreiraju i prilagođavaju ponuđeni sadržaj uslovima lokalne zajednice, potrebama djece i implicitnoj pedagogiji. Upravo ovo je značajan, ali ne i jedini razlog aktivnog učenja studenata u vrtiću. U direktnom radu sa djecom i ostvarivanjem dvosmjerne komunikacije, studenti se upućuju na obavezu poštovanja neophodnog okvira u radu, potrebom za primjenom sadržaja datoj sredini, dok se istovremeno podstiču i upućuju da ostvare lični stil kojim će primijeniti planirano u radu. Na taj način studenti uče ne samo kako da realizuju aktivnost postavljajući njene osnovne cjeline, već napreduju i u vještinama aktivnog slušanja djece, odnosno osluškivanja dječje posebnosti.

Kroz metodičku praksu budući strukovni vaspitači se osposobljavaju za uspješno savladavanje i izvršavanje osnovnih zadataka svoje profesije, pri čemu možemo izdvojiti (Mićanović, 2010: 198,199): da stvara i njeguje afektivnu klimu u grupi koja djeci obezbjeđuje osjećaj sigurnosti i pravilan razvoj njihove ličnosti; da implementira aktivnosti saradničkog učenja kako bi se djeci omogućilo bolje razumijevanje; da podstiče razvoj komunikacije i stvaralaštva kod djece; da uključuje djecu sa smetnjama u razvoju u redovne aktivnosti u grupi; da stvara situacije za bogaćenje socijalnog iskustva djeteta; da stvara i njeguje kulturni kontekst u kome dijete boravi; da podstiče i unapređuje razvoj govora; da osmišljava i podstiče razvoj dramskog, likovnog, muzičkog i plesnog stvaralaštva; da pomaže djetetu u razvijanju početnih matematičkih pojmova; da pomaže djetetu u razumijevanju i sticanju osnovnih pojmova o živom i neživom svijetu; da saraduje sa porodicom pomažući joj u realizaciji njene vaspitne uloge; da pomaže djetetu u razumijevanju školske i društvene sredine; da sopstvenim primjerom i modelom ponašanja promoviše i podstiče vrijednosti i načine ponašanja koji proističu iz ljudskih prava; da podstiče i razvija multietničnost i demokratičnost u grupi; da priprema dijete za uključivanje u osnovnu školu.

Imajući u vidu da se metodička praksa odvija istovremeno iz različitih vaspitno-obrazovnih područja (predmetnih orijentacija), moguće je u radu primijeniti interdisciplinarni sistem rada, što je od višestruke koristi i za vaspitača i za djecu, jer kroz takav pristup djeca stiču svijest o horizontalnom pristupu sadržajima sa kojima se susrijeću u vrtiću, sa mogućnošću prisjećanja prethodno naučenog i njegove drugačije primjene u novim uslovima, što čini vertikalnu

povezanost³. Pored toga, omogućava se pristup i holističkom sagledavanju datog sadržaja, kada ga djeca koncipiraju saglasno svojim sposobnostima i emocionalnom utisku stvarajući lični doživljaj.

Za dobro realizovan rad sa djecom predškolskog uzrasta veoma je važna dobra priprema i planiranje rada, pri čemu ne postoji ograničen broj izvora informacija koje će vaspitač konsultovati i/ili koristiti. Osnovni kriterijum njihove upotrebe je predstavljanje pojmova jezikom bliskim djeci, odnosno upotreba jezičkih konstrukcija koje su razumljive djeci predškolskog uzrasta. Pristup računarskoj tehnologiji, mogućnost ulaska i izlaska u pretraživače na internetu radi uvida u stanje i mjeru pojašnjavanja, konsultovanje knjiga i udžbenika, kreiranje izvora informacija za djecu, odnosno kreiranje sredstava za rad samo su neke od mogućnosti.

Od budućih strukovnih vaspitača traži se da, radi cjelovitijeg uvida u određeni dan, kada je na redu obrada izvjesnog sadržaja koji će biti približen govorom bliskim djeci i obrađen prilagođenim sredstvima rada, osmisle pripremu za prvi dio dana završno sa realizovanjem aktivnosti tokom prijedodnevna, što će u potpunosti ostvariti u tandemu u objektima predškolske ustanove⁴. Kroz slobodne aktivnosti tokom prvih jutarnjih časova provijavaju sadržaji rada kojima se djeca polako približavaju temi usmjerene aktivnosti, čime se povećava njihovo interesovanje, budući da se sa njom upoznaju preko kutaka. Za taj dio rada se navode cilj, zadaci, sredstva, oblici, metode, organizacija rada. Obično se kao cilj slobodnih aktivnosti navodi postizanje pozitivne i motivacione atmosfere za rad na osnovu slobodno izabranih aktivnosti, pri čemu ne izostaje upoznavanje studenata sa djecom.

Za samu usmjerenu aktivnost od studenata se traži da je razrade i što detaljnije navedu cilj aktivnosti, vaspitne i obrazovne zadatke, sredstva i metode rada i da obrazlože osnovne cjeline aktivnosti (uvodni, centralni i završni dio). To je važno zbog uviđanja značaja planiranja rada, kao i zbog praćenja osnovnog toka predloženog rada. Svakako je da rad sa djecom podliježe improvizaciji i inovativnosti, na što su studenti spremni. Od strane nastavnika

³ Studenti četvrtog semestra strukovnih studija za obrazovanje vaspitača o kojima se članak u najvećoj mjeri bavi, prije realizovanja metodičke prakse upoznati su sa metodikama razvoja govora, upoznavanje okoline i likovnog vaspitanja. U tom smislu su osposobljeni za njihovu punu primjenu i samim tim ostvarivanje horizontalne povezanosti. Sa metodikama razvoja matematičkih pojmova, kao i fizičkog i muzičkog vaspitanja susrijeću se u petom semestru, dok je njihova realizacija predviđena za šesti semestar. Zbog toga korelacija koja se u praktičnoj realizaciji aktivnosti primjećivala sa muzičkim i fizičkim vaspitanjem, ponekad i sa matematičkim pojmovima, realizovala se isključivo uz podršku vaspitača konkretne grupe.

⁴ Studenti se u realizaciji metodičke prakse upoznavanja okoline motivišu za rad u tandemu kako bi unaprijedili vještine međusobne komunikacije, dosegli potrebnu dubinu i širinu upoznavanja djece sa temom i imali prilike da u višeslojnom sagledavanju sopstvene uloge vježbaju i aktivno traže lični stil u radu.

se motivišu i podržavaju da se aktivno uključe u takvo dešavanje ukoliko se dogodi tokom realizovanja aktivnosti, ali da se ne udalje previše od teme. Svakako je svrsishodnije ispratiti dječje interesovanje, aktivno učestvovati u procesu saznavanja, kreiranja, napredovanja, te pružiti djeci odgovore na postavljena pitanja nego slijepo pratiti pripremu. Imajući u vidu da se rad u vrtiću zasniva na spontanom učenju i intuitivnom mišljenju, veoma je značajno ukazati poštovanje prema izrečenim dječjim mislima i zaključivanjima.

Mišljenje studenata o realizovanim aktivnostima

Nakon realizovane aktivnosti, u skladu sa potrebom procjene sopstvenog djelovanja, a na bazi ličnog doživljaja, kao i povratnih informacija dobijenih od djece, vaspitača i nastavnika, studenti su se motivisali da pismeno izraze mišljenje o svome radu s kritičkim osvrtom na ostvareno. To su takođe radili u tandemu, s tim što su neki studenti zaista zajednički procjenjivali svoj rad, dok su se drugi, koji su realizovali aktivnost zajedno, opredijelili da samostalno prikažu svoj osvrt. Imajući u vidu da je metodička praksa upoznavanja okoline među prvim metodičkim praksama sa kojima se susrijeću studenti Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu, kao i potrebe da se preispituje rad, izvođenje, rezultati, interakcije, procesi u kojima učestvuju studenti, važno je da budu svjesni činjenice da preispituju sopstveni domen odgovornosti u okviru datog implicitnog i eksplicitnog okvira. Znajući da je u samoevaluaciji čovek i subjekat i objekat evaluacije, odnosno shvatajući je kao kompleksan i cjelovit proces kojim se teži autonomiji i osnaživanju subjekata, samoevaluaciju shvatamo kao izvrsnu mogućnost koja je osmišljena „da pomogne ljudima da oni mogu pomoći sami sebi i izvedena je iz koncepta samoodređivanja“ (*Priručnik za samoevaluaciju*, 2005: 12). Principi samoevaluacije među kojima su provjeravanje onoga što se vidi (ograničenost percepcije; učenje iz iskustva (radi napredovanja); realizovanje razvoja (dakle rasti u cjelovitom određenju sopstva); različiti nivoi odgovornosti (u konkretnom slučaju susrijećemo se s ličnom i odgovornosti u tandemu) prepoznati su fragmentarno u pisanim dokumentima studenata, budući da su se prvi put tokom formalnog obrazovanja susreli sa potrebom kvalitativnog osvrta na ostvareno i uviđanja sopstvenih iskoraka i nedostataka.

Tim značajnim i istovremeno malim iskoracima, studenti se približavaju potpunijem razumijevanju i učestvovanju u kurikulumu, kao procesu koji se pored teorijskog modelovanja unapređuje, gradi i razvija zajedničkom akcijom praktičara, usmjeravajući odgovornost čitavog društva za ishode obrazovnog procesa od kojeg ne zavisi samo lično napredovanje pojedinaca, već i prosperitet društva u cjelini (Klemenović, 2009: 15).

Radi potpunijeg razumijevanja i prikaza studentskog promišljanja, dilema, nepredvidivih situacija, odnosno sopstvenog doživljaja ostvarenog, izdvojeno je ukupno 12 studentskih evaluacija iz Metodičke prakse upoznavanja okoline

koje su studenti i studentkinje u tandemima realizovali tokom školske 2010/2011 godine u vrtićima u Novom Sadu i okolini (vrtići Zlatokosa, Cvrčak i mrav, Vendi). Evaluacije su podijeljene po vaspitnim grupama u vrtiću (mlađa, srednja, starija, pripremna), tako da ih u svakoj ima po tri. Važno je napomenuti da se u predškolskoj ustanovi „Radosno detinjstvo“, odnosno ustanovi u čijim objektima studenti polažu metodičke prakse, vaspitno-obrazovni program realizuje po modelu B, za koji studenti i pišu pripreme.

Mlađa grupa (3–4 godine):

1. Djelovi tijela – ruke, noge, glava – Studentkinje unose u sobu krpenu lutku koja plače i kojoj se odmah obraćaju pitanjima utješnog tona šta joj se desilo i zbog čega plače. Djeca su zainteresovana i sa pažnjom posmatraju. Krpena lutka po imenu Cica, dodiruje stopalo na kojem ima flaster, uporno tvrdeći da je boli koljeno. Djeca su, podstaknuta lutkom koja im je na šaljiv način, ali pogrešnim imenovanjem, otkrila mjesto svog fizičkog bola, bila motivisana da ispričaju kako su se u nekim situacijama udarila i šta su tada uradila. Iako je postojao plan po kom je trebalo da se pitanja postavljaju po tematskim odrednicama, odnosno naglašavanjem pojedinih funkcija djelova tijela kojima su se bavili u aktivnosti, studentkinje su pretpostavile da će se zadržati na nekoliko pitanja, te se prepustile spontanosti koju su djeca iskazivala. Na taj način su otkrile nove aktivnosti koje su djeca navela po pitanju šta sve mogu da rade ruke. Tako su zajednički uspjeli da nabroje brojne radnje. S obzirom na uzrast djece, aktivnost je obilovala fizičkim aktivnostima i kretanjem djece u skladu sa temom, što je pogodovalo ukupnom doživljaju i saznavanju djelova tijela. Obradom svakog dijela tijela (ruke, noge i glave) na zanimljiv i krajnje svrsishodan način, djeca su zajedno sa studentkinjama radila vježbe baš za taj dio. Takođe su bila motivisana da pokažu fizičke vježbe koje smatraju da su dobre za tijelo. Završna aktivnost sastojala se od oblačenja djevojčica i dječaka garderobom od kartona. Aktivnost je pratila dječja interesovanja, te njeno trajanje od 25 minuta govori dovoljno o kvalitetu studentskoga rada i motivisanju djece.

2. Vjesnici proljeća – visibaba i ljubičica – Motivacija djece ostvarila se pričom o tome kako su studentkinje šetale po parku i vidjele divno cvijeće koje ih je obradovalo jer su shvatile da će proljeće uskoro stići, budući da su ta dva cvijeta (čija imena se još ne otkrivaju) vjesnici proljeća. Sa djecom su razgovarale o tome kako pomenuti cvjetovi izgledaju, napomenule su da su mali i veoma lijepi, kako bi im početak centralnog dijela aktivnosti predstavljalo imenovanje visibabe i ljubičice. Studentkinje su naglasile da nijesu željele da беру to mlado cvijeće, zbog čega su odlučile da ih naprave od vunice, krep papira i vate i donesu u vrtić. Tu situaciju su iskoristile da djeci ukažu na potrebu očuvanja prirode i odgovornog odnosa prema njoj, što su ona veoma lijepo prihvatila. Svako dijete je dobilo po jednu visibabu i ljubičicu, pa je moglo kvalitetno

da učestvuje u razgovoru o izgledu cvjetova i njihovih djelova. Zajednički su isticali sličnosti i razlike između visibabe i ljubičice, govorili o tome šta im je potrebno da rastu i razvijaju se, razgovarali o njihovim staništima... Studentkinje su iskoristile priču o djelovima biljke, posebno samog cvijeta, da ukažu na saradnju biljaka i životinja, odnosno biljaka i insekata, pri čemu su naglasile značaj pčela i proizvodnju meda kao prirodnog proizvoda, ističući njegovu blagotvornost. Djeca su poučena da bi bilo korisno svakog dana da pojedu po jednu kafenu kašičicu meda. Završnu aktivnost činilo je pjevanje pjesmica o visibabi i ljubičici sa primijenjenom fizičkom aktivnošću djece. Procjena samih studentkinja je da su djeca vodila aktivnost, dok su ih one samo usmjeravale.

3. Insekti – mrav – Studentkinje sa lupom i malom teglom ulaze u sobu, pri čemu ne obraćaju pažnju na djecu, već ubrzano odlaze do prozora i traže nešto uz neprekidno preispitivanje kako su gotovo sigurne da su ih videle tu. Nakon toga prelaze na tepih i dalje tražeći nešto, da bi sa radošću to pronašle i stavile u teglu koju brzo zatvaraju. Potom sa olakšanjem sjedaju. Uvučena u priču, djeca ih pitaju šta su to pronašle a studentkinje im pokazuju teglu i pitaju ih da li znaju šta je u njoj. Nuđenje odgovora u vidu pogađanja ili u vidu prisjećanja ličnog iskustva odlikovalo je taj dio aktivnosti. Vrlo brzo su djeca zaključila da je u pitanju mrav, što su potvrdila pogledom u teglu koju su sami prenosili od jednog do drugog. Ukazivanje na specifičnosti građe, način života, ishrane, priča o staništima i ponašanju mrava, uz dovoljno očiglednih sredstava, predstavljalo je centralni dio aktivnosti. Djeca su, motivisana uvodnim delom aktivno učestvovala u radu. Završni dio aktivnosti predstavljala je igra koja podstiče timski rad. Djeca su podijeljena u dva tima sa zadatkom da što prije u improvizovani mravinjak (koji su činili čunjevi obloženi braon papirom sa otvorom na vrhu) stave sve kockice od sunđera koje su ispred njih. Iako uzrast i zrelost djece nije omogućavao rad u timovima unutar postojeće grupe, pri čemu su djeca iz jednog tima stavljala sunđer u mravinjak suparničkog tima, zadatak je uspješno ispunjen i mravinjaci puni. Timski rad je ostvaren u cijeloj grupi.

Srednja grupa (4–5 godina):

1. Njega sobnog bilja – cvijeće u saksiji – Aktivnost je realizovana neposredno prije Dana žena, zbog čega je bilo važno djecu podsjetiti na njega. Pitanja kada se poklanja cvijeće, kome ga poklanjamo, gdje ga kupujemo, da li je svako cvijeće isto, da li isto miriše, gdje sve može da se drži, kako prepoznamo sobno cvijeće... uvela su djecu u temu aktivnosti. Pokazivanjem saksijskog cvijeća koje su studenti donijeli započela je centralna aktivnost, pri čemu su djeca bila upitana da li znaju koji je to cvijet. Očekivanja su bila da neće znati, što se i ostvarilo. Studenti su pitali djecu kako bi ga oni nazvali, što je rezultiralo kreativnim imenima, nakon čega im je rečeno da je to ciklama. Iako nije bilo strogo sistematičnog i odvojenog prikazivanja elemenata neophodnih za život cvijeta (voda, zemljište, svjetlost, toplota), djeca su isticala svoje

iskustvo rada sa cvijećem i zemljom, pri čemu su na momente naglašavali značaj vode, potom mjesta na kome se drži, odnosno značaj svjetlosti i toplote. Svi su još jednom pomenuti. Studenti su upoznali djecu s odlukom da će zajednički presaditi cvijet iz manje u veću saksiju. Prilikom vađenja iz prve saksije, studenti su pitali djecu da li znaju koji su djelovi cvijeta, što su oni potvrdili svojim odgovorima. Potom je svako dijete dobilo priliku da učestvuje u presađivanju cvijeća, što je predstavljalo značajnu odrednicu aktivnosti, budući da je presađivanje predstavljalo dio aktivnog učenja, dio učešća djece u radu, kao i oblik 'presjeka' aktivnosti usljed nedostatka pažnje. Potom su se dogovorili gdje će držati novi cvijet u sobi. Kada su ga zalili i smestili pored prozora, ponovili su zbog čega je važno da cvijet stoji pored izvora svjetlosti i da bude redovno zalivan. Završni dio aktivnosti predstavljala je pokretna igra, na početku koje djeca čuče glumeći pupoljak. Uz prikladnu muziku polako se dižu, odnosno rastu kao cvijet, ali veoma polako, da bi na kraju stojeći na prstima u uspravnom položaju i podignutih ruku predstavili cvijet u zenitu. Brojnost djece i nedostatak prostora u vaspitnoj sobi dozvoljavao je samo frontalni rad, što su studenti ispoštovali. Međutim, angažovanjem svakog pojedinačnog djeteta i fizičkim aktivnostima kojima su 'presjekli' vremenski okvir trajanja aktivnosti, studenti su na najbolji način ostvarili cilj.

2. Visibabe – ljubičice – Iz pjesme *Tri prolećna cveta* Milana Mišića studentkinje su izvele zagonetke kojima su započele aktivnost. Zagonetke glase: „Dobro jutro, dobar dan, proljećni sam cvjetić ran, poznaje me travka svaka, ja sam visibaka“. „Dobro jutro, dobar dan, proljećni sam cvjetić ran, ljubičastu glavu imam, sve odgovore vaše primam – ljubičica“. Nakon svake zagonetke djeci su prikazale cvjetove napravljene od slamčica i kartona. Studentkinje su s panoa skidale dio po dio crteža visibabe i ljubičice, kako bi detaljnije obradile svaki cvijet ponaosob, izgled i funkciju korijena, stabla, lista i cvijeta. Veoma pažljivo su birale pitanja koja su bila samo iz sadržaja koji su predstavile djeci, ne nudeći im odgovore, već ih puštajući da razmišljaju i zaključuju. Završna aktivnost osmišljena je u vidu kviza, tako da su djeca podijeljena u dva takmičarska tima pod imenom visibaba i ljubičica. Pravila su im objašnjena i djeca su prihvatila igru. Svaki tim je imao adekvatno obilježje (kapu, amblem). Takmičarska atmosfera je uspostavljena, a timovi su sjedjeli jedan nasuprot drugom, odvojeni praznim prostorom između stolica. Pitanja su bila naizmjenično postavljana timu visibaba i timu ljubičica. Svako dijete je za ponuđeni odgovor (bio on tačan ili ne) dobilo kartončić sa znakom tima kom pripada. Ukoliko je odgovor, sa aspekta činjeničnog znanja, netačan, studentkinje su zamolile drugare iz tima da pomognu svom takmičaru. Napomenule su da je u grupi bila stidljiva devojčica koju je bilo teško motivisati za rad. Tokom slobodnih aktivnosti pružile su joj dodatnu pažnju, ali da se to ne primijeti u grupi, što je urodilo plodom.

3. Povratak ptica selica – roda i lasta – Studentkinja koja je u sobi razgovara sa djecom o tome koje je godišnje doba došlo (proljeće), kako znamo da je proljeće stiglo, koje ptice su nam pravile društvo tokom zime, a kojih smo se uželjeli, gdje su bile te ptice, zašto ne mogu da ostanu kod nas preko zime... neka su od pitanja na koja su djeca samostalno ili uz pomoć druge djece davala potpune odgovore. Tokom razgovora sve vrijeme se sa muzičke linije čuje cvrkut različitih ptica, kao vrsta inspiracije. Tada je u sobu ušla roda neprekidno klepećući (studentkinja obučena u kostim). Pozdravlja ih sva razdragana što je napokon stigla svojoj kući, objašnjava im da se jako umorila, da je puno letjela, ali da je sav umor prošao kada je vidjela svoju kuću koju je napustila prošle jeseni. Kroz dramaturgiju djeca aktivno učestvuju u radu, odgovarajući na pitanja koja im postavlja studentkinja obučena u rodu (kako se zove moja kuća, čime je prekriveno moje tijelo, koje sam boje, čime se hranim, kako obično stojim, kako letim...) Presjek aktivnosti u vidu fizičkih vježbi predstavljalo je imitaciju letjenja rode. Tada se začulo cvrkutanje i 'roda' je radosno rekla djeci da je sasvim sigurna kako je to njena mala drugarica koju često srijeće kada odlazi u toplije krajeve. Kada je 'lastavica' ušla u sobu 'roda' je pozdravila imenom i rekla joj kako je sačuvala sliku njene porodice od prošle godine. Tada se lastavica predstavila, istakla je svoje specifičnosti – veličinu, izgled, boju... Zajedno sa djecom došlo se do odgovora na pitanja gdje pravi gnezdo, čime se hrani, da li dobro vidi, da li se vraća stalno u isto gnezdo. Potom su zajedno pričali o razlikama između laste i rode. Završnu aktivnost činilo je pravljenje laste od tamnoplavog i rode od bijelog testa, uz koje su stajale čačkalice, susam... Djeca su pravila pticu koju su željela, a njihovi radovi su potom bili izloženi u holu vrtića. Djeca su sve vrijeme pažljivo i sa motivacijom pratila aktivnost koju su studentkinje osmislile i realizovale, što je izuzetno značajno, imajući u vidu činjenicu da je to veoma brojna grupa djece koja jasno daje do znanja kada je nezadovoljna ponuđenim, odnosno koja neprekidno traži novo znanje.

Starija grupa (5–6 godina)

1. Novo godišnje doba – radovi na polju, priprema za sjetvu – Motivacija djece ostvarena je u vidu razgovora o tome kako se sada osjećamo, kakvu garderobu nosimo, zbog čega je to tako... Potom djeca odgovaraju na pitanja o tome kako ćemo se uskoro oblačiti, da li će biti više sunca, te da li znaju koje godišnje doba nam dolazi. Razgovor se usmjeravao na priču o promjenama u prirodi, pri čemu se sa posebnom pažnjom izdvajao rad u bašti i odatle su se djeca usmjeravala na rad na polju, što je ujedno predstavljalo početak centralnog dijela aktivnosti. Djeca su se podsjetila prvog proljećnog cvijeća, odnosno vjesnika proljeća, razgovarala o tome kakve promjene se dešavaju u prirodi i studentkinja im je pokazala granu voća sa pupoljcima koju je iz djedovog voćnjaka donijela djeci, kako bi uz ličnu angažovanost razumjeli priču

o razvoju i nastanku novog ploda. Budući da se aktivnost realizovala u vrtiću u prigradskom naselju u kome se izvjestan broj stanovnika bavi poljoprivredom, upoznata su sa ovim oblikom rada. Kao veoma važna napomena ukazalo im se na razliku između sađenja i sijanja, a poseban i važan dio aktivnosti koji je djeci dodatno pomogao da razumiju temu aktivnosti predstavljalo je imenovanje poljoprivrednih alata koje je studentkinja donijela i rad sa njima. Završna aktivnost koja je upotpunila pomenutu temu predstavljalo je sađenje pasulja u čaše i njihovo postavljanje pored prozora. Učenje ličnim angažovanjem sa adekvatnim sredstavima i uz intrističnu motivaciju potvrdilo je tezu da se i apstraktne teme sa uspehom mogu realizovati uz puno dječje razumijevanje.

2. Zanimanja čovjeka – obućar – Dramatizacija pesme „Dve cipele“
Duška Radovića sa marionetama, odnosno cipelama koje se susrijeću u neznanju da su obe stare i pocijepane, već vjerujući da su opasne životinje, predstavljala je veoma uspješnu motivacionu aktivnost djeci starijeg uzrasta, koja su pažljivo pratila dešavanja na 'sceni'. Pored toga, značajno je uspostavljanje veze između upoznavanja okoline i književnosti. Potom su bila pitana šta se radi sa cipelama da ne bi bile stare, odnosno kako ih održavamo i kome ih nosimo na popravku, pri čemu su se pitanja nizala dok se zajednički nije stiglo do pojma obućar. Uz ilustraciju obućarske radionice i izgleda obućara, studentkinje su donijele i prava obućarova sredstva za rad koja su izazvala pozitivnu reakciju kod djece, te su sa izuzetnim interesovanjem učestvovala kao šegrti u radionici, pri čemu je svako dijete koje je željelo da učestvuje dobilo kecelju i 'radilo' na popravci cipela. Radi potpunijeg razumijevanja različite obuće i njihove primjene u posebnim vremenskim prilikama, aktivnost se usmerila na razgovor o tome kad se koja obuća nosi, kako se vezuje ili kopča. Kraj centralne aktivnosti predstavljala je takmičarska igra, pri čemu su djeca podeljena u dva tima sa zadatkom da sa jedne gomile uzimaju obuću i upare je. Pravila igre su bila takva da je pobjednik onaj tim koji skupi što više pari obuće i uredno ih složi. Ostatak ekipe je glasno navijao, ali sa mjesta. To je ujedno bilo najteže djeci da ispoštuju, ali budući da su veoma aktivna bila tokom čitave aktivnosti, ispoštovala su i to pravilo. U završnoj aktivnosti svako dijete je bilo obućar sa zadatkom da ukrasi model obuće od kartona po želji. Njihovi radovi su kasnije tog dana izloženi na panou u holu. Studentkinje su zapazile da je djeci potrebno malo više vremena kako bi razmislila i dala odgovor, što ukazuju kao napomenu za naredni rad, kako bi omoogućile djeci da se 'otvore' i počnu da pričaju.

3. Četiri godišnja doba – proljeće, ljeto, jesen, zima – Kompleksna aktivnost sa obiljem obilježja svakog godišnjeg doba predstavljala je izazov za studentkinje, koje su je, i pored nedovoljnog iskustva, uspješno realizovale. Motivacionu aktivnost predstavljala je dramatizacija u kojoj djevojčica neutješno plače, da bi na pitanje druge djevojčice odgovorila da je veoma tužna jer ne zna da nabroji sve mesjece u godini. Djevojčica joj je uz pomoć djece govorila redom imena svih mjeseci, koja je onda prva djevojčica ponovila. Potom se

aktivnost uopština na godišnja doba i priču o njima, njihovom broju. Pošto je tada bilo proljeće, studentkinje su to povezale sa ljubičicama, visibabama i kukurekom (ukazujući da je to sve lijepo nacrtano u knjizi koju uplakana djevojčica ne otvara dovoljno). Djeca su aktivno učestvovala i govorila po čemu znaju da je proljeće stiglo (životinje izlaze iz zimskog sna, ptice selice se vraćaju, drugačije se oblačimo... a sve u proljeće je PROpupilo, PROlistalo, PROcvjetalo... I dalje uz dramatizaciju djeca su se upoznala sa narednim godišnjim dobom koje im se opisalo kao najtoplije i koje djeca obično najviše vole. Tokom obrade ljeta pričalo se o tome šta se tada jede, kako se oblačimo i gdje obično idemo. U tom kontekstu djeca su zajedno sa studentkinjama 'otišla' na kupanje, gdje si se sunčala i plivala (ležala su na peškuru, stavljala sunčane naočare i držala slamnati peškir na glavi) dok su se sa muzičke linije čuli zvuci talasa. Početak jeseni obilježila je jedna kutija u kojoj su se nalazili jesenji plodovi (lješnjak, orah, žir, kesten). I ovdje su djeca aktivno učestvovala, sortirajući jesenje plodove po vrsti. Pesmica o zimi predstavljala je početak toga godišnjeg doba, pri čemu su studentkinje pitale djecu koje je boje zima, kako znamo da je stigla, kako se tada osjećamo, kako se oblačimo i zbog čega je volimo (igre na snegu i praznici). Kraj centralnoga dijela aktivnosti bilo je izraženo u vidu zadovoljstva na početku uplakane djevojčice kako je sada lijepo naučila sva godišnja doba zbog čega je veoma srećna. Zamolila je djecu da joj pomognu da to što bolje zapamti, tako što će joj svako nacrtati ono što mu je bilo najljepše, odnosno godišnje doba koje mu se najviše sviđelo u aktivnosti. To je ujedno predstavljalo i završnu aktivnost. Kompleksna tema koja je realizovana sa obiljem aktivnog učešća djece baziranom na ličnom iskustvu i doživljaju koji omogućava otklon i promišljanje o istom, predstavljala je okosnicu te aktivnosti.

Pripremna grupa (6–7 godina):

1. Treba znati zdravlje sačuvati – zdrava ishrana – Dolazak kod ljekara zbog bola u stomaku, pri čemu 'pacijentkinja' priznaje da je jela čips, čokoladu, potom je malo pojela bombona, a kasnije dodaje da ih je pojela malo više, činilo je dramsku igru kao motivacionu aktivnost. Centralna aktivnost se nastavila pitanjem upućenom djeci da li vole slatkiše i razgovorom o tome kako treba zdravo živeti. Održavanje higijene, kupanje, pranje zuba i ruku samo su neki od važnih elemenata zdravog života. Posebna pažnja pridala se ishrani, jer ona predstavlja energiju ili 'gorivo' - kako se djeci govori, koje u zavisnosti od kvaliteta čini život boljim ili lošijim. Kada su studentkinje donijele piramidu ishrane, napravljenu posebno za tu priliku, djeca su bila oduševljena i puna pitanja šta je to. Svako dijete dobilo je priliku da učestvuje, tako što je iz neprovidne kese vadilo prethodno pripremljene hranljive namirnice i uz pomoć studentkinja ih smještalo na adekvatan 'sprat'. Imajući u vidu da se aktivnost radila sa djecom uzrasta od 6 do 7 godina koja zaista puno toga znaju i umiju da

prepoznaju neosmišljenu i neinventivnu aktivnost od kvalitetnih, kao i njihovo veliko interesovanje, uz upadice, pošalice, komentare iz sopstvenog iskustva, povezivanje sa poznatim i prethodno iskušenim, odlikovalo je u atktivnost.

2. Saobraćaj – saobraćajni znaci – Ova aktivnost je izuzetno važna za djecu u pripremnj grupi, jer predstavlja jednu od priprema za snalaženje u saobraćaju prilikom polaska u školu, odnosno drugačije organizacije života u porodici, veće odgovornosti koja se postavlja pred djecu i samostalnog snalaženja u saobraćaju. Zbog toga je bilo veoma važno dobro osmisliti i realizovati aktivnost, kako bi djeca sa što više motivacije učestvovala i saznavala. Dramatizacija se i ovoga puta pokazala kao veoma uspješan dio aktivnosti koji na zanimljiv način prikazuje pogrešno snalaženje u saobraćaju, koje su djeca već na početku ispravljala. Centralni dio aktivnosti odnosio se na upoznavanje tri grupe znakova, pri čemu su studentkinje odabrale po četiri od svake grupe, kako bi djeci prikazale osnovna obilježja razlikovanja znakova i njihovu poruku. Dobro osmišljena aktivnost i puno očiglednih sredstava ukombinovanih sa maštom činilo ju je zanimljivom i inspirativnom djeci, koja su tražila još znakova pored postojećih 12. Pored toga, veliki broj djece je znao da pročita ime naseljenog mjesta, ali je i dao komentar na to što je znak za parkiranje napisan latiničnim pismom, dok je ime naseljenog mjesta ispisano ćirilicom. Završnu aktivnosti činila je igra snalaženja u saobraćaju na poligonu koji su studentkinje osmislile i napravile. U improvizovanoj raskrsnici susreli su se svi učesnici u saobraćaju koji se inače susrijeću, tako da je bilo pješaka, biciklista, motorista, vozača...

3. Pernate životinje – seosko dvorište – Aktivnost se realizovala u predgrađu Novog Sada, u kojem djeca imaju iskustva sa pernatim životinjama, što je uticalo na kvalitet aktivnosti i njihovu uključenost, dok je sa druge strane, upravo ta činjenice tražila dobru pripremu od strane studentkinja, koje su morale da budu veoma inventivne, kako bi zadržale pažnju djece koja znaju dosta o toj temi. Aktivnost je započela pitanjima ko sve živi u seoskom dvorištu, ko nas ujutro budi, ko je kvočka, kako pernate životinje jedu... Za svaki tačan odgovor djeca su birala boju papira koji su željela da se skloni sa crteža na panou, koji je prekriven papirima u boji. Na taj način su zajednički stigli do pune slike na kojoj su prikazani mladi pilići, gušćići, paćići, ćurići... Centralna aktivnost se bazirala na ličnim iskustvima djece koja su pričala o tome šta imaju u svom dvorištu od živine. Postavljena su im bila pitanja šta je to paperje, kako se ponaša kvočka dok leži na jajima, šta od živine čovek koristi... Studentkinje su donijele jaje i gnijezdo, kako bi djeca mogla da ih dodirnu i imaju punu predstavu o tome. Razgovor se usmjerio na odjevne i druge predmete u kojima se koristi nešto od pernatih životinja i djeca su samostalno kao i uz pomoć studentkinja navodila da su to pernati jastuci i jakne. Naglasilo im se da se ranije pisalo gušćjim perom, objašnjavalo im se zbog čega baš gušćjim a ne perjem neke druge pernate životinje, a studentkinje su ponijele jedno takvo pero da pokažu

djeci kako izgleda pisati njime. Studentkinje su pripremile brojna sredstva za rad, tako da su na muzičkoj liniji puštale oglašavanje pernatih životinja koje su djeca zajedno sa studentkinjama pridodavala pravoj pernatoj životinji. Završnu aktivnost činila je igra traženja pileta, tako da je jedno dijete žmurilo, dok su ostali birali mjesto na koje će staviti igračku pile. Djeca su tiho pjevala pesmu „Izgubljeno pile“ kada je dijete koje ga je tražilo bilo daleko od igračke, a glasno kada je bilo blizu.

Zaključak

Aktivnosti koje su studenti i studentkinje druge godine Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu realizovali u ljetnjem semestru školske 2010/2011 godine, predstavljale su jedno od njihovih prvih samostalnih iskustava u radu sa djecom u vaspitnoj sobi. Zbog toga ni ne čudi njihova zabrinutost koju su naglašavali u procjeni aktivnosti, pokušavajući da iz iskustva sagledaju šta su dobro uradili, gdje su po njihovom mišljenju griješili, u kojim situacijama su ih djeca iznenadila, kad nijesu imali odgovor na pitanje koje su im djeca postavila, šta bi promijenili...

Studenti su na iskustvu uočili kako djeca pokazuju veliko interesovanje za učenje o uzročno-posljedičnim odnosima, da teže razumijevanju pojava i pojmova, što se u Metodičkoj praksi upoznavanja okoline u značajnom broju aktivnosti može postići u interakciji sa prirodom. Prepoznali su i potvrdili u praktičnoj realizaciji da na zanimljiv način djeci mogu predstaviti skoro sve što ih interesuje, pri čemu su svjesni toga da se kod djece to interesovanje stalno razvija, zbog čega im treba pomoći da steknu što jasnije i tačnije predstave o svemu. Zbog toga je aktiviranje čulnih iskustava i njihova prerada, kao i prisjećanje doživljenog i njegova primjena na novonastalu situaciju značajna odrednica u radu sa djecom predškolskog uzrasta, sa neizbježnom distinkcijom koja se postavlja u zavisnosti od njihovog uzrasta. Studenti su takođe naglasili da im je od izuzetne važnosti bila komunikacija sa vaspitačem, kao i sa vaspitačima iz druge ustanove, u cilju razmjene ideja i savjeta. Veoma cijene slobodu koja im je data u radu od strane vaspitača, što je recipročno dalo uspješniju aktivnost i zadovoljnu djecu, vaspitače i same studente.

Studenti su primijetili značaj dodatnog vremena potrebnog djeci da izraze svoje misli punim rečenicama, zbog čega su imali potrebu to da i naglase. Problem sa kojim su se susretali u značajnoj meri predstavljala je visoka brojnost djece u grupama, pri čemu često nije bilo moguće realizovati rad drugačije osim frontalno, što su studenti učinili. Taj organizacioni i posredno vaspitni problem studenti su prevazišli tako što su često nudili djeci pokretne igre i kreativno ih angažovali na druge načine obično prilikom prelaska iz jedne u drugu fazu aktivnosti, zatim tokom centralnog dijela, ili na samom kraju rada.

Podsticanje i ohrabrivanje studenata na pozitivan ishod rada, ukazivanje na eventualne izmjene u sadržaju ili načinu rada samo su dio razvojno-

profesionalnog mentorstva (Kamenarac, Andre 2010) kao važnog preduslova ličnog i profesionalnog rasta i razvoja studenata. Tokom mentorstva od strane nastavnika, studenti su bili podsticani da bilježe zapažanja, da kritički promišljaju o aktivnostima kojima su prisustvovali, bilo da su to aktivnosti vaspitača ili kolega studenata, da daju sugestije i da kasnije zajednički razgovaraju o tome u cilju postizanja što kvalitetnijeg ishoda, kao koraka u ličnom i profesionalnom razvoju. Tim putem studenti su zajedno sa nastavnikom dosegli programsko-sadržinsku i organizaciono-akcionu dimenziju razvojno-profesionalnog mentorstva (Isto, 2010) da bi, zbog najneposrednije forme interpersonalnih odnosa i njegovanja uzajamnog povjerenja, ostvarili i profesionalnu i etičku dimenziju. Zahvaljujući tome, njihova iskrenost iskazana u (samo)procjeni i mišljenju o realizovanim aktivnostima otvorila je vrata narednim podsticajnim aktivnostima profesionalnog razvoja.

Literatura

- Kamenarac, Olivera; Andre, Lucija (2010) Primena modela razvojno-profesionalnog mentorstva u realizaciji pedagoško-metodičke prakse na studijama pedagogije. *Pedagoška stvarnost 3-4*. 216-228
- Klemenović, Jasmina (2009) *Savremeni predškolski programi*. Novi Sad. Savez pedagoških društava Vojvodine
- Mićanović, Veselin (2010) Metodička praksa vaspitača u Bolonjskom sistemu studiranja. *Sociološka luča IV/1*. 196-209
- *Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa* (Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik br.14/2006)
- *Priručnik za samoevaluaciju* (2005). Pristupljeno 02.09.2011. godine na internet stranici www.impact-see.org/download/SE_manual_SRP.pdf

METHODS PRACTICED FOR KNOWING ENVIRONMENT FROM STUDENTS' ANGLE

Abstract:

Nursery teachers (educators) play a *very important* role in a child's early development and also for its family and they represent important segment of its socialisation. Adjusting the prescribed curriculum towards conditions of education institution and local community as well as the style to be applied in practice, are some of the ways of exercising curriculum and its translation from official to a realistic curriculum. Methods practiced at *Teachers'* Higher School in Novi Sad were intended and realised for six education areas (subject orientations), and students acquired academic skills in those areas through practice with different nursery groups. Provision of developmental-professional mentoring enhances chances for self-expression along with the respect of principles and tasks of an educator. For better understanding of the realised activities students were asked to give their opinion on the realised activities in order to increase their participation in the curriculum and make further step in better understanding of the meaning of self-evaluation.

Key words: professional educator, methods practiced for knowing environment, developmental-professional mentoring

Marina KRSTAJIĆ¹

SPECIFIČNOSTI ZAMJENICA U JEZIKU LIRSKE NARODNE POEZIJE CRNE GORE

Rezime:

U ovom radu autorka se bavi jezičkostilskim odlikama zamjenica i njihovom upotrebom u jeziku lirske narodne poezije Crne Gore. Rezultati do kojih je došla komparirani su sa stanjem zabilježenim u crnogorskoj govornoj i pisanoj tradiciji (prema monografijama i radovima o njima), kao i sa savremenim jezičkim stanjem i normom. Tako će istovremeno biti sagledane i zajedničke i diferencijalne crte jezika crnogorske lirske narodne poezije, crnogorskih narodnih govora i jezika pisaca koji su stvarali u 19. vijeku što omogućava potpuniji uvid razvoja posmatranih jezičkih jedinica i kategorija.

Ključne riječi: zamjenice, lirska narodna poezija Crne Gore, narodni govori, literarna tradicija, savremena knjiženojezička norma

Uvod

Upotrebu zamjenica i njihove obličko-stilske karakteristike posmatrali smo na korpusu pjesama iz zbirke Jelene Šaulić, *Lirska narodna poezija Crne Gore*, Grafički zavod, Titograd, 1965. Dosadašnja proučavanja ove problematike, iako kvantitativno ograničena, poslužila su nam kao osnova na koju smo nadogradili rezultate do kojih smo došli sopstvenim istraživanjem, kako bismo dobili cjelovitu i sveobuhvatnu sliku ispitivane pojave.

Lične zamjenice 1. i 2. lica jednine i povratna zamjenica svakog lica (genitiv, akuzativ, dativ i lokativ)

Oblički izjednačeni *genitiv, akuzativ, dativ i lokativ jednine* ličnih zamjenica prvog i drugog lica i povratne zamjenice svakog lica karakterišu jezik crnogorske narodne lirske poezije:

¹ Mr Marina Krstajć, profesor je u Srednjoj ekonomskoj školi „Mirko Vešović” u Podgorici. Ovaj rad predstavlja izvod iz njene doktorske disertacije pod nazivom „Jezik i stil lirske narodne poezije Crne Gore”.

A i mene što bi milo bilo (*Šta je blago*);
 Kad uzdane i mene je žao (*Đevojačka kletva*);
 Ko bi mene snoplje povezao (*Ovčar i devojka*);
 Silu mene naberite (*Kad se hvata kolo*);
 Što je tebe u Doljane travo (*Procmilela u Doljane trava*);
 I mene je cvijet ostavila (*Milostiva draga*);
 Podaj mene svjetlost tvoju (*Oblačenje nevjeste*);
 Il' da sebe život uzmem (*Majka za sinom I*);
 Što će tebe cvijet od naranče (*Kad putuju s devojkom*);
 Kuđ se dede pamet tebe? (*Sestra za bratom*);
 Blago tebe, mlad Jovane (*Stid*);
 Ja sam tebe mjesto ostavio (*Nešto mi se diše i uzdiše*);
 Brat će mene sve kupiti (*Dika do vijeka*);
 Mene draga ne šće doći (*Poljubac*);
 Pa se bojim i tebe desetoj (*Deseta ženidba*);
 Jaoj mene, do Boga miloga (*S mora na Dunavo*);
 Sebe ljubuj, majc' izmjenu (*Na grobu sina*);
 Mene lele (*Žena za mužem*);
 Štan bi tebe iznenada (*Baba za unukom*);
 Da si mene ag, dorasla (*Za malim kćerima*);
 Ne bi li s' mene primakao (*Šarengaća mlada i Amzad-aga*).

Ova formacijska jednakost tipična je za sve crnogorske govore², i uglavnom za jezik starijih pisaca sa crnogorskog područja³.

Pored mnogo većeg broja prethodno navedenih oblika, sporadično se javljaju i standardne književnojezičke forme, čiju upotrebu, s obzirom na isključivost prethodnih oblika u narodnim govorima u kojima je nastajala ova vrsta poezije, pripisujemo priređivačkim ili stamparskim intervencijama:

² Mi smo, pregledom dijalektološke literature, navedeno stanje potvrdili u govorima istočne Hercegovine, Pive i Drobunjaka, Bjelopavlića, Mrkovića, okoline Kolašina, istočnog dijela Crne Gore, Crmnice, Paštrovića i u starocrnogorskim i uskočkim govorima (D. Vušović, *Istočna Hercegovina*, 54; J. Vuković, *Piva i Drobnjaci*, 58; D. Čupić, *Bjelopavlići*, 81; L. Vujović, *Mrkovići*, 163, 164; M. Pižurica, *Kolašin*, 134; M. Stevanović, *Istočnocrnogorski*, 73, 74; B. Miletić, *Crmnica*, 215, 216; M. Jovanović, *Paštrovići*, 355; M. Pešikan, *SK-Lj*, 152; M. Stanić, *Uskoci*, 208).

³ Oblički izjednačene oblike genitiva, dativa, akuzativa i lokativa potvrđuje i jezik Petra I i Marka Miljanova (B. Ostojić, *Petra I*, str.144; R. Glušica, *Marko Miljanov*, 113). Kod vladike Danila zastupljeni su dijalekatski oblici u dativu i lokativu (A. Mladenović, *Danilo*, 139). Primjetna je blaga prevaga normativnih oblika kod Nikole I i S. M. Ljubiše (S. Nenezić, *Nikola I*, 158; M. Tepavčević, *Ljubiša*, 236). U Njegoševom jeziku u dativu singulara zabilježeni su oblici *tebe*, *sebe* mjesto *tebi*, *sebi* (D. Vušović, *Njegoš*, 30).

I meni će moj suđeni doći (*A najposle ja ne marim za njega*);
 Blago tebi struče bosioče (*Srećan bosiljak*);
 I tebi sam dva rodila sina (*Hasan-aga i ljuba*);
 I meni mladoj govori (*Zbog ljepote*);
 Pitala je zaova: Šta je tebi nevjesta? (*Prva ljubav*);
 Što će tebi kosa preko pasa
 Uh je meni (*Nad svekrom*);
 Nije meni glave žao ,
 Već je meni lonca žao (*Bijeda na pravoga krivca*);
 Po tebi se borbe vode (*Poruka iz logora*);
 Meni sablja i marama,
 Tebi, dušo, ogledalo! (*Dioba*);
 Dok je meni u životu Jove,
 Biće meni i na oke zlata (*Dok je meni u životu Jove*);
 Što će meni raj pomoći (*Ovčarica*);
 Prati meni aršin platna (*Sudbina*);
 Šta će meni moja majka i tvoja (*Jovan beg ostavlja ljubu*);
 Meni ih đever beraše
 I meni mladoj davaše (*Snaha i zaova*);
 Dođe meni zla godina (*Mali muž*).

Dativ i akuzativ ličnih zamjenica 2. i 1. lica množine

Dativ lične zamjenice drugog lica množine u našem korpusu najčešće je upotrijebljen u dijalekatskom, enklitičkom obliku *vi*⁴:

Njega *vi* je lasno znati (*Dragi u tuđini*);
 Cvijetan *vi* obraz bio (*Dobrodošlica po vjenčanju*);

.....
 Zaklaću *vi* koku šarku (*Pjesma češljaricama*);

Uvela *vi* mladost mala (*Za malim kćerima*);

Ne gledam *vi* dičnu mladost,

Ne gledam *vi* glave divne,

⁴ Isključivo oblik *vi* zastupljen je u bjelopavličkim, istočnocrnogorskim, crmničkim, mrkovičkim, starocrnogorskim i kolašinskim govorima (D. Čupić, *Bjelopavlići*, 81; M. Stevanović, *Istočnocrnogorski*, 72, 73; B. Miletić, *Crmnica*, 216; L. Vujović, *Mrkovići*, 165, 166; M. Pešikan, *SK-Lj*, 152; M. Pižurica, *Kolašin*, 135). Nešto drugačiju situaciju bilježe govori Pive i Drobnjaka, istočne Hercegovine i Uskoka (J. Vuković, *Piva i Drobnjaci*, 59; D. Vušović, *Istočna Hercegovina*, 54; Stanić, *Uskoci*, 209). U paštrovskom govoru javljaju se dijalekatski, mada ima i priličan broj književnih oblika (M. Jovanović, *Paštrovići*, 357). I naši stariji pisci upotrebljavaju oblik *vi*, ali i književni oblik *vam* dativa zamjenice drugog lica množine (B. Ostojić, *Petar I*, 145; D. Vušović, *Njegoš*, 30; S. Nenezić, *Nikola I*, 161; M. Tepavčević, *Ljubiša*, 239). Jedino vladika Danilo i Marko Miljanov isključivo upotrebljavaju dijalekatske forme (R. Glušica, *Marko Miljanov*, 114; A. Mladenović, *Danilo*, 140).

Mi smo *vi* se uželjeli

.....
Zar *vi*, djeco, žao nije

.....
Kako *vi* se skamenila

.....
A malo *vi* za noć bješe

.....
Ostalo *vi* mjesto prazno (*Kad nam danas dolećeste...*);

Pa *vi* neću ni jaditi (*Majka za sinom II*).

Oblik *vi* je znatno dominantniji od književnog oblika *vam*, koji registrujemo u svega nekoliko primjera:

Oj Boga *vam*, dva vrana a (*Suze materine*);

Grahovo *vam* osta pusto (*Sestra za bratom*);

Zar *vam*, djeco, žao nije (*Kad nam danas dolećeste...*);

Vama slava, mi žalosne (*Majka za sinom II*);

Uzgojila, *vama* darovala (*Đever i snaha*).

Pregledom našeg korpusa došli smo do zaključka da on ne sadrži kraći, dijalekatski oblik dativa množine zamjenice prvog lica u obliku *ni*, već isključivo književnojezički oblik *nam*. U korist rečenog navodimo samo neke od mnogobrojnih primjera:

To *nam* jedi pa *nam* probesjedi! (*Sestre bez brata*);

Nemoj *nam* doći potajno,

Veće *nam* dođi bogato

Injem *nam* goru nakiti (*Božiću, radosti*);

Doleće *nam* crni vrane (*Tuženje jedne Banjanke gredom*);

Ko će *nam* te probuditi (*Sestra za bratom*);

Onakva *nam* ne dodila (*Za majkom*);

Pa *nam* kući ne svratiste

Da *nam* kuću ispunite

Da *nam* srca ograšite (*Kad nam danas dolećeste...*);

Otvor'te *nam* na vajatu vrata (*Svatovi traže da im pokažu mladu*).

Suprotnost prezentovanom stanju predstavljaju narodni govori u kojima se kao karakteristična crta javlja enklitički oblik *ni*.⁵ Jezik Nikole I, Petara I i S. M. Ljubiše sadrži naporedo oba oblika, dok se kod vladike Danila i Marka Miljanova javljaju isključivo dijalekatske forme.⁶

⁵ M. Stevanović, *Istočnocrnogorski*, 72, 73; B. Miletić, *Crmnica*, 216; M. Pešikan, *SK-Lj*, 152; L. Vujović, *Mrkovići*, 165, 166; D. Čupić, *Bjelopavlići*, 81; M. Pižurica, *Kolašin*, 135.

⁶ S. Nenezić, *Nikola I*, 161; B. Ostojić, *Petar I*, 145; M. Tepavčević, *Ljubiša*, 239; A. Mladenović, *Danilo*, 140; R. Glušica, *Marko Miljanov*, 114.

Enklitički oblici akuzativa množine zamjenica prvog i drugog lica u našem korpusu se dosljedno javlja u obliku *nas*, *vas*. Ilustracije radi ekscerpirali smo samo jedan dio primjera:

No evo ti od *nas* muka (*Za strijeljanim*);
Što *vas* vako jedna žalim (*Za malim kćerima*);
Dok sam i *vas* iskobila (*Majka za sinom II*);
U želju *vas* dočekali

.....
Drugovi *vas* dočekaše

.....
Ona *vas* je podizala

Ona u *vas* nad imala (*Kad nam danas dolećeste...*).

Stariji pisci upotrebljavaju isključivo oblike *ne* i *ve* ili naporedo *ne*, *ve* i *nas*, *vas* za akuzativ zamjenica prvog i drugog lica množine.⁷ Istu situaciju pokazuju i narodni govori - u jednom njihovom dijelu su isključivo u upotrebi dijalekatski oblici⁸, dok u drugom egzistiraju obje forme⁹.

Akuzativ i dativ zamjenica 3. lica jednine ženskog roda

Akuzativ jednine lične zamjenice 3. lica ženskog roda ne koristi se dosljedno u obliku enklitike *je*, već se u toj službi upotrebljava i oblik *ju*:

Je l' ti *ju* majka oprela

.....
Nit mi *ju* majka oprela,

Nit' mi *ju* seja navezla (*Ljuba je donjela*);

Oće ljuba da *ju* Bog ubije (*Ljubina kletva*);

Pod Bogom *ju* takve nema (*Sunčeva ženidba*).

Upotrebom navedenog oblika naglašava se značenje iskaza. Kada su u pitanju narodni govori primjetno je da stanje nije ujednačeno - u jednom dijelu narodnih govora isključivo se čuje oblik *ju*, u drugom se taj oblik koristi dosta rijetko, dok se u trećem upotrebljava *je*, ali i *ju* (mada znatno rjeđe).¹⁰ Ni jezik

⁷ U jeziku Marka Miljanova isključivo su nađene dijalekatske forme *ne*, *ve* (R. Glušica, *Marko Miljanov*, 114). Naporedna upotreba književnih i dijalekatskih enklitika *nas*, *vas* i *ne*, *ve* zastupljena je u jeziku Nikole I i S. M. Ljubiše (S. Nenezić, *Nikola I*, 162; M. Tepavčević, *Ljubiša*, 239, 240).

⁸ M. Stevanović, *Istočnocrnogorski*, 72, 73; B. Miletić, *Crmnica*, 216; M. Pešikan, *SK-Lj*, 152; L. Vujović, *Mrkovići*, 165, 166; D. Čupić, *Bjelopavlići*, 81; M. Pižurica, *Kolašin*, 135.

⁹ J. Vuković, *Piva i Drobnjaci*, 59; D. Vušović, *Istočna Hercegovina*, 54.

¹⁰ Enklitički oblik *ju* za akuzativ jednine trećeg lica ženskog roda upotrebljava se u mrkovićkim i istočnocrnogorskim govorima (L. Vujović, *Mrkovići*, 167, 168; M. Stevanović, *Istočnocrnogorski*, 73). U ostalim narodnim govorima istaknuti oblik se ne

starijih crnogorskih pisaca ne pokazuje jednakost kada je u pitanju navedena pojava.¹¹

Dativ jednine 3. lica ženskog roda u obliku je karakterističnim za crnogorske govore – na zamjenički oblik *njoj* dodata je partikula *zi* (*njojzi*)¹²:

Ko će *njojzi* pašte naći

.....
Njojzi majka poručuje (*Sudbina*);

Nevestica *njojzi* progovara (*Njega materina*);

To je *njojzi* čalebrčak (*Dobro su se domislili*);

Njojzi blago (Na grobu sina);

Lele *njojzi*

.....
Njojzi lele! (*Baba za unukom*);

Njojzi čoban na sviralu kaže (*Dva veselja*);

On se *njojzi* s jadom obrtaše (*Naricanje za mrtvima iz Paštrovića*);

Momče *njojzi* odgovara

.....
Momče *njojzi* opet veli (*Ljuba je preča nego sestra i snaha*);

Na *njojzi* su grane svakojake (*Đevojka kune oči i dragoga*).

Zamjenica što/šta

Oblici imeničke zamjenice *što* i *šta* se često miješaju. Oblik *što* je stariji. „Upošteno je pravilo da oblik *šta* ima upitno i zavisno-upitno, a *što* odnosno, uzročno, poredbeno, isključno, vremensko, dopusno i druga značenja.”¹³ Potvrdu za rečeno nalazimo u pjesmama *Sve đevojci*, *Šta je blago* itd. u kojima je jednom upotrijebljen oblik sa finalnim *o* (u odnosnom značenju) a drugi put sa finalnim *a* (u upitnom značenju). Forma *što* u odnosnom značenju zabilježena je i u pjesmama *Ostaće majka bez tebe*, *Može li biti što biti ne može*, *Kletva*

koristi (B. Miletić, *Crmnica*, 216; M. Pešikan, *SK-Lj*, 152; J. Vuković, *Piva i Drobnjaci*, 59) ili se veoma rijetko može čuti (D. Vušović, *Istočna Hercegovina*, 55; D. Čupić, *Bjelopavlići*, 81; M. Pižurica, *Kolašin*, 134, 135). U paštrovskim govorima u akuzativu koristi se *je*, a *ju* je rijetko u upotrebi (M. Jovanović, *Paštrovići*, 356;).

¹¹ Marko Miljanov i Nikola I ne poznaju enklitički oblik *je* (R. Glušica, *Marko Miljanov*, 114; S. Nenezić, *Nikola I*, 164), dok S. M. Ljubiša upotrebljava i *ju* i *je* (M. Tepavčević, *Ljubiša*, 241).

¹² M. Stevanović, *Istočnocrnogorski*, 60, 73; M. Stanić, *Uskoci*, 148; D. Vušović, *Istočna Hercegovina*, 33; M. Pešikan, *SK-Lj*, 150, 153; M. Jovanović, *Paštrovići*, 365, 475; L. Vujović, *Mrkovići*, 180; B. Miletić, *Crmnica*, 206. Partikula *zi* zabilježena je i u jeziku Petra I, Petra II, vladike Danila, S. M. Ljubiše i Nikole I (vidi: B. Ostojić, *Petar I*, 101, 102; D. Vušović, *Njegoš*, 31; A. Mladenović, *Danilo*, 144; M. Tepavčević, *Ljubiša*, 147; S. Nenezić, *Nikola I*, 104), dok u jeziku Marka Miljanova nema navedene partikule (R. Glušica, *Marko Miljanov*, 71, 119).

¹³ Zorica Radulović, *Iz jezičke problematike*, Podgorica, 2004, 36.

đevojčina... Međutim, Mihailo Stevanović smatra da se i oblik *što* upotrijebljavao i da se još uvijek upotrebljava u upitnom značenju.¹⁴

Zamjenica *što* u tom obliku javlja se u svim značenjima i funkcijama u narodnim govorima¹⁵ i u jeziku starijih pisaca sa područja Crne Gore¹⁶.

Naša narodna lirska poezija potvrđuje i upotrebu istaknute zamjenice u dijalekatskom obliku *štono*¹⁷ (dobijeno kontrakcijom *što* + *ono* - *Rod je ženin miliji nego sestra*), koja ima funkciju posebnog isticanja iskaza u kojem se nalazi.

Zamjenica *što* pored osnovnog značenja, može imati i drugačiju semantiku. Naš korpus je svjedoči upotrijebljenu kao semantički ekvivalentnu prilogu *kako*:

Ano moja šećernoga soja,

Da ja znadem da ćeš biti moja,

Što bih ti se lica naljubio (*Kad bi znao*).

Ista zamjenica zabilježena je u značenju veznika *jer*:

Sve zbog tebe s drugim govorim,

Što ja za te pitam i raspitam (*Ponosit dragi*).

Složenica nastala od zamjenice *što* (*zašto*) koristi se u funkciji odnosne zamjenice *koji/koju* :

Već za jednu granu ruzmarina –

Zašto sam je u subotu brala (*Šta je blago*).

Zastupljenost i upotreba zamjenica

Iskazi u 1. licu jednine, koji su česti u poeziji monološkog tipa, djeluju u pravcu posrednog povezivanja slušaoca /čitaoca sa likom. Najčešće takve pjesme imaju kao motiv iskazivanje nekog bola, razočaranja životom, ili neke želje, nade itd.:

Tu *mi* đevojka biser nizala (*Momak i đevojka*);

Divno *ti* je pod noć pogledati (*Paun i slavuj*);

Naša snaha čestita *ti* dođe! (*Kad đevojka stupi u kuću*);

Lako *ti* nam ti nestade (*Tetka za sestričinom*);

Svu noć *mi* soko prepjeva

Na Milanovu pendžeru (*Blagoslov*);

Vide li *mi* moju staru majku (*Zvijezda i robinjica*);

Tu *mi* Niko svate iskupljaše (*Momkova mati i svatovi*);

¹⁴ M. Stevanović, *Savremeni srpskohrvatski jezik I*, 274-280.

¹⁵ B. Miletić, *Crmnica*, stre. 219; L. Vujović, *Mrkovići*, 171; M. Jovanović, *Paštrovići*, 361; M. Stevanović, *Istočno crnogorski*, 73; D. Čupić, *Bjelopavlići*, 82. U staro crnogorskim govorima pored češćeg oblika *što* čuje se i *šta* (M. Pešikan, *SK-Lj*, 151).

¹⁶ B. Ostojić, *Petar I*, 151; D. Vušović, *Njegoš*, 31; R. Glušica, *Marko Miljanov*, 116; S. Nenezić, *Nikola I*, 165. Kod S. M. Ljubiše ova zamjenica ima oblik i *što* i *šta* (M. Tepavčević, *Ljubiša*, 244).

¹⁷ M. Stanić, *Uskoci*, 45. U Paštrovićima se samo čuje ta varijanta, kao i složene zamjenice od oblika *što* (vidi: M. Jovanović, *Paštrovići*, 361).

Ne rasti *mi* nebu u visine (*Bor i Borika*);
Junak *mi* konja jezdaše (*Junak i vile*);
Jednoga *mi* bratu vije (*Uoči svadbe*).

Veća frekvencija upotrijebljenih, odnosno interpoliranih zamjenica veoma je čest stilski postupak u našim narodnim lirskim pjesmama. Pjesme *Momak i đevojka*, *Snaha i zaova*, *Megdan zbog ljube...* sadrži veći broj zamjениčkih oblika. Na istu situaciju nailazimo u pjesmi *Ostaće majka bez tebe* u kojoj je zapaženo učestalo ponavljanje prisvojnih zamjenica. Variranje dužih i kraćih oblika imeničkih (ličnih) i pridjevskih (prisvojnih) zamjenica evidentno je u pjesmi *Što je blago*. U prva dva stiha pjesme *Đevojačka kletva* oblik prisvojne zamjenice 1. lica jednine (*moje*) ponavlja se tri puta. Od četiri stiha, koliko sadrži pjesma *Što jedno hoće*, drugo ne mrzi zabilježeno je šest zamjenica (*ja*, *ti*, *mi*). Svi stihovi pjesme *Ne uzmi mi dragu* sadrže bar po jednu zamjenicu. Nadmudrivanje majke i kćerke u pjesmi *Dok je meni u životu Jove* sadrži učestalo ponavljanje prisvojne zamjenice *moja* u konstrukcijama *moja majko* ili *moja kćerko*, koje imaju funkciju pojačavanja njihove prisnosti, kako bi shodno tome i izrečene kletve dobile značajniju dimenziju.

Prethodno prebrojavanje zamjenica samo po sebi ne znači ništa, ali s obzirom na to da se povećana upotreba zamjenica podvodi pod odstupanje od uzusa, pa je samim tim i stilski markirana, dolazimo do zaključka da je u lirskoj narodnoj poeziji prisutno učestalo korišćenje zamjениčkih oblika kako bi iskazi djelovali naglašenije, slikovitije i poetičnije.

Pridjevske zamjenice *kakav*, *a*, *o*, i *takav*, *a*, *o*, kojima se najčešće upućuje na kakvoću nekog pojma, koji je upotrijebljen prije ili poslije njih, posvjedočene su sinkopirane, u dijalekatskom obliku *kaka*, *taka*¹⁸:

Je li *kaka* ta đevojka?
Jest' visoka , ka' jelika,
A lijepa ka' jabuka (*Kad vode đevojku*);
U tom kolu šećer Maru
- Je li *kaka* i ta Mara?
Jeste tanka i visoka (*Ljepotica*);
Takog brata, kitna svata
Biran svate! (*Tuženje jedne Banjanke gredom*).

¹⁸ M. Stanić, *Uskoci*, 211; D. Vušović, *Istočna Hercegovina*, 55. U bjelopavličkom govoru se mjesto zamjenice za kakvoću *kakav* upotrebljava *česov* (vidi: D. Čupić, *Bjelopavlići*, 82). Suprotnost većini narodnih govora pokazuju govori Paštrovića i starocrnogorski govori u kojima nema gubljenja medijalnog suglasnika *v* (vidi: M. Jovanović, *Paštrovići*, 367; M. Pešikan, *SK-Lj*, 171). Marko Miljanov, vladika Danilo i Petar I pokazne zamjenice za kakvoću upotrebljavaju isključivo u oblicima određenog vida i sa konsonantom *v* (vidi: R. Glušica, *Marko Miljanov*, 120; A. Mladenović, *Danilo*, 143; B. Ostojić, *Petar I*, 147), dok se kod S. M. Ljubiše i Nikole I javljaju i jedni i drugi oblici (M. Tepavčević, *Ljubiša*, 250; S. Nenezić, *Nikola I*, 171).

U jeziku lirske narodne poezije pokazna zamjenica *onaj* upotrijebljena je u dijalekatskoj formi *oni*.¹⁹ Za nastanak istaknutog oblika Jovan Vuković kaže da je ovdje *i* analoško prema obliku *koji*²⁰.

Mila majko, *oni* ću početi (*Dok je meni u životu Jove*).

Kao i pridjeve i ovu vrstu promjenljivih riječi karakteriše uglavnom upotreba dužih (starijih) oblika²¹:

Koj'jem ćeš se podičiti (*Oblačenje nevjeste*);

I svijeh nas obradovat' (*Nad đeverom*);

No se one s *tijem* sile (*Za malim kćerima*).

Upotreba i dužih i kraćih formi potvrđena je kod oblika prisvojnih zamjenica. Oblici *moga* i *mojega*, *tvoga* i *tvojega*, *svoga* i *svojega* podjednako su normativni. Kraći oblici su nastali tako što je prvo došlo do ispadanja intervokalnog *j*, a potom do prilagođavanja vokala *e* vokalu *o* pod uticajem procesa asimilacije, da bi na kraju dvostruko *o* dalo jedno dugo *o*. Koji će oblik biti upotrijebljen zavisi od potreba stiha. U našem korpusu zamjenice *moj* i *svoj* u zavisnim padežima upotrebljavane su i u dužim i u kraćim formama (*moga/mojega* i *svoga/svojega*), dok smo zamjenicu drugog lica jednine (*tvoga*) zabilježili samo u redukovanom obliku:

Prod' se, divo, Jova *moga* (*Koja j' ono devojčica*);

Ne budi mi Jova *moga* (*Oj sokole*);

Što mi uze brata *moga*? (*Sestra bezbratkinja za bratom*);

Od delije sina *moga* (*Za sinom utopljenikom*);

U agana, u *moga* dragana (*Uspomena*);

¹⁹ Oblik *oni* karakteriše crnogorske narodne govore (M. Stevanović, *Istočno-crnogorski*, 75; D. Čupić, *Bjelopavlići*, 82; M. Pižurica, *Kolašin*, 138; D. Vušović, *Istočna Hercegovina*, 55; L. Vujović, *Mrkovići*, 173, 174; B. Miletić, *Crmnica*, 216, 217; M. Pešikan, *SK-Lj*, 150; J. Vuković, *Piva i Drobunjaci*, 61; M. Stanić, *Uskoci*, 211). U govoru Paštrovića se čuju i književna i dijalekatska forma navedene pokazne zamjenice, mada su oblici sa finalnim vokalom *-ičešči* (M. Jovanović, *Paštrovići*, 365). I pisci sa crnogorskog govornog upotrebljavaju isti oblik (B. Ostojić, *Petar I*, 147; A. Mladenović, *Danilo*, 142; R. Glušica, *Marko Miljanov*, 119; S. Nenezić, *Nikola I*, 170, 171). U jeziku S. M. Ljubiše evidentni su i dijalekatski i književni oblici (M. Tepavčević, *Ljubiša*, 248).

²⁰ D. Čupić, *Bjelopavlići*, 82. prema: J. Vuković, *Istorija*, 38, 115.

²¹ U govorima Pive i Drobnjaka, kao i u starocrnogorskim, bjelopavličkim i govorima okoline Kolašina isključivo su u upotrebi duži oblici, dok se u uskočkim, istočnocrnogorskim i crmničkim govorima čuju obje varijante, ali su duži oblici dominantniji (vidi: J. Vuković, *Piva i Drobunjaci*, 61; M. Pešikan, *SK-Lj*, 162; D. Čupić, *Bjelopavlići*, 28; M. Pižurica, *Kolašin*, 146; M. Stanić, *Uskoci*, 220, 221; M. Stevanović, *Istočnocrnogorski*, 7, 79; B. Miletić, *Crmnica*, 204-205). Dosljedno meku promjenu imaju mrkovički govori (L. Vujović, *Mrkovići*,). Objije forme koriste Nikola I i S. M. Ljubiša (S. Nenezić, *Nikola I*, 178; M. Tepavčević, *Ljubiša*, 253-269), dok se kod Marka Miljanova dosljedno javljaju duži oblici (R. Glušica, *Marko Miljanov*, 123).

Oj siđi amo s čardaka *tvoga* (*Poljem se vije*);
 Mome zlatu ništa ne udili (*Spavaj đeco*);
 Iz vječnoga *tvoga* stana (*Sestra za bratom*);
 Od zavidna roda *tvoga* (*Tetka za sestričinom*);
Tvoga vranca? Pojeli ga vuci (*Zarok momka i devojke*);
 Prije tebe, nego baba *tvoga* (*Ljuljala majka*);
 Ko to kune *moga* mila sina? (*Blagoslov u kletvi*);
 Odalji se od *moga* čardaka (*Komar i muva*);
 Svi dilberi, a *mojega* nema (*Svi dilberi, a mojega nema*);
 Moj ponove roda *moga*

Svog unuka (*Za majkom*);
 Svaka sestra na *svojega* brata
 Svaka draga na *svojega* vojna (*Usamljena*).

Kao i prethodno navedene zamjenice i prisvojna zamjenica 3. lica jednine u zavisnim padežima ima dva lika. U našem korpusu lokativ navedene zamjenice je uglavnom u kraćoj formi:

Ni lisici *na njenu* đerdanu (*Smiješno čudo*).

Duži oblik prisvojnih i odnosno-upitnih zamjenica odlika je jednog dijela crnogorskih narodnih govora²², dok drugi dio govora, a, takođe, i jezik crnogorskih pisaca²³ naporedo koristi i jedne i druge forme.

Kao karakteristično ističemo i izostavljanje zamjenice uslovljeno slogovnom strukturom, jer bi njenom upotrebom stih bio uvećan za jedan slog:

No evo ti od nas muka,
 Fašistička (*nas*) čuva ruka,
 Zapleli nas lednom žicom (*Za strijeljanim*).

Upotreba zamjenice jednog lica u funkciji zamjenice drugog lica posvjedočena je u primjerima koji slijede:

Majka Maru dobro proklinjala:

- U jad tebe u manastir dala,
 Ne bi li *joj* knjigu naučila,
 Ne bi li *joj* dušu spomenula (*Majka Maru u manastir dala*).

U stihovima iz prvonavedene pjesme upotrijebljeno je 3. lice mjesto 1. lica jednine.

Pokazna zamjenica *ono*, u stihovima koji slijede, ima funkciju intenzifikatora, pa samim tim pojačava stilogenost i stavlja naglasak na sadržaj:

²² M. Jovanović, *Paštrovići*, 362; J. Vuković, *Piva i Drobnjaci*, 59; L. Vujović, *Mrkovići*, 244.

²³ D. Vušović, *Istočna Hercegovina*, 55; M. Pešikan, *SK-Lj*, 154; R. Glušica, *Marko Miljanov*, 62; B. Ostojić, *Petar I*, 95, 96; S. Nenezić, *Nikola I*, 93; M. Tepavčević, *Ljubiša*, 136, 137.

No mlada stoji za kolom
K'o ono ovca za torom (*Za kolom*);
Soko šjedi te no gleda (*O jabuko, zeleniko*);
Ka' no kad me njegovaše (*Za majkom*);
De no vitez Sava pade (*Za strijeljanim*);
Šta je ono digni – spusti,
Šta je ono promicalo,
Šta je ono natezalo? (*Baba tikve prodavala*).

Zaključak

U ovom radu kako smo imali prilike da vidimo izdvojene su najmarkiranije morfološke i stilističke odlike zamjenica. Pažnja je posvećena obličkom izjednačavanju genitiva, akuzativa, dativa i lokativa jednine ličnih zamjenica prvog i drugog lica i povratne zamjenice svakog lica, zatim oblicima dativa i akuzativa ličnih zamjenica prvog i drugog lica množine, kao i obliku dativa i akuzativu jednine lične zamjenice 3. lica ženskog roda. Registrovane su zajedničke i diferencijalne odlike ove vrste riječi u poeziji koju smo istraživali i u crnogorskoj govornoj i pisanoj tradiciji. Sve rečeno ukazuje da su, i kad su u pitanju zamjenice i njihove morfološke osobenosti, presudno uticali zavičajni govori na stvaraoce i prenosiocce ove poezije, ali je u umjetničkom postupku korišćenjem baš ovakvih oblika, postignuta poetičnost i stilska markiranost.

Literatura

- Bigović-Glušica, Rajka (1997) *Jezik Marka Miljanova*, Podgorica: Kulturno-prosvjetna zajednica Podgorice.
- Ćupić, Drago (1977) *Govor Bjelopavlića*, Beograd: SDZb, knj. XXIII.
- Jovanović, Miodrag (2005) *Govor Paštrovića*, Podgorica: Univerzitet Crne Gore.
- Miletić, Branko (1940) *Crmnčki govor*, Beograd: SDZb, knj. IX.
- Mladenović, Aleksandar (1973) *Jezik vladike Danila*, Novi Sad: Matica srpska.
- Nenezić, Sonja (2010) *Jezik Nikole I Petrovića*, Podgorica: Posebna izdanja (monografije i studije) CANU, knj. 71, Odjeljenje umjetnosti, knj.20.
- Ostojić, Branislav (1976) *Jezik Petra I Petrovića*, Titograd: Posebna izdanja CANU, knj. 8., Odjeljenje umjetnosti, knj. 1.
- Pešikan, Mitar (1965) *Starocrnogorski, srednjokatunski i lješanski govori*, Beograd: SDZb, knj. XV.
- Pižurica, Mato (1981) *Govor okoline Kolašina*, Titograd: Posebma izdanja CANU, knj. 12, Odjeljenje umjetnosti, knj. 2.
- Stanić, Milija (1974) *Uskočki govor*, Beograd: SDZb, knj. XX.

Stevanović, Mihailo (1933-1934) *Istočnocrnogorski dijalekat*, Južnoslovenski filolog XIII.

Stevanović, Mihailo (1964) *Savremeni srpskohrvatski jezik I*, Beograd.

Stevanović, Mihailo (1998) *Gramatika srpskoga jezika: za srednje škole*, Beograd: Zlatno Slovo.

Tepavčević, Miodarka (2010) *Jezik Stefana Mitrova Ljubiše*, Podgorica: Posebna izdanja (monografije i studije) CANU, knj. 70, Odjeljenje umjetnosti, knj. 19.

Vujović, Luka (1969) *Mrkovički dijalekat*, Beograd: SDZb, knj. XVIII.

Vuković, Jovan (1938-1939) *Govor Pive i Drobnjaka*, Južnoslovenski filolog XVII.

Vušović, Danilo (1927) *Dialekt istočne Hercegovine*, Beograd–Zemun: Grafički zavod „Makarie” A.D.

Vušović, Danilo (1930) *Prilozi proučavanju Njegoševa jezika*, JF IX, Beograd: Grafički umjetnički zavod „Planeta”.

SPECIFICS OF THE PRONOUNS IN THE LANGUAGE OF LYRICAL FOLK POETRY OF MONTENEGRO

Abstract:

The author emphasizes the most important characteristics of the pronouns in the language of lyrical folk poetry of Montenegro in this work. The results of her own research are observed in regard to situation in Montenegrin spoken and written tradition (according to monographs and works in them), as well as in regard to contemporary literary and linguistic standards. Simultaneously, common and differential characteristics of Montenegrin lyrical folk poetry, vernaculars and the language of the writers creating in the 19th Century will be observed.

Key words: pronouns, lyrical folk poetry of Montenegro, vernaculars, literary tradition, contemporary literary and linguistic standards

KA JEDNOSTAVNOSTI PREKO OPŠTOSTI I CJELOVITOSTI

U udžbenicima Algebre mogu se sresti zadaci slični sljedećim:

Zadatak A. Uprostiti izraz:

$$\frac{\sqrt{a} + 1}{a\sqrt{a} + a + \sqrt{a}} : \frac{1}{a^2 - \sqrt{a}}.$$

Zadatak B. Izračunati vrijednost navedenog izraza za $a=1,001$.

Kvalitativno drugačiji karakter ima sljedeća modifikacija zadatka A i

B.

Zadatak C. Izračunati vrijednost izraza:

$$\frac{\sqrt{1,001} + 1}{1,001\sqrt{1,001} + 1,001 + \sqrt{1,001}} : \frac{1}{(1,001)^2 - \sqrt{1,001}},$$

s tačnošću od 0,001.

Korišćenje kalkulatora neće olakšati rješavanje zadatka C jer nije apriori jasno s kojom tačnošću treba vršiti računске operacije da bi se dobila tražena tačnost rezultata. Tome treba dodati i činjenicu da je imenilac drugog razlomka približno jednak nuli.

Još je sadržajniji ovaj zadatak:

Zadatak 1. Izračunati vrijednosti izraza:

$$\frac{\sqrt{1,001} + 1}{1,001\sqrt{1,001} + 1,001 + \sqrt{1,001}} : \frac{1}{(1,001)^2 - \sqrt{1,001}},$$
$$\frac{\sqrt{0,002} + 1}{0,002\sqrt{0,002} + 0,002 + \sqrt{0,002}} : \frac{1}{(0,002)^2 - \sqrt{0,002}},$$

s tačnošću od 0,001.

Aritmetički izrazi u zadatku 1 imaju istu strukturu, tj. formirani su pomoću istog niza operacija. Ta lako uočljiva činjenica nameće sljedeće pitanje: Kako iskoristiti uočenu istovjetnost da bi se zadatak riješio sa što je moguće manjim obimom računanja?

Apstrahovanjem numeričkih vrijednosti „atoma“ od kojih su sastavljeni izrazi u zadatku 1 (u prvom izrazu to je broj 1,001, a u drugom broj 0,002), ili figurativno govoreći, pretvaranjem „atoma“ u „anoniman“ broj, navedeni izrazi se transformišu u isti algebarski izraz:

$$\frac{\sqrt{a}+1}{a\sqrt{a}+a+\sqrt{a}} : \frac{1}{a^2-\sqrt{a}}, \quad (1)$$

koji predstavlja njihovu strukturu. Uočimo da je izraz (1) razmatran u zadatku A. Na taj način zadatak A dobija ulogu komponente zadatka 1.

Apstrahovanjem forme „standardnog bloka“ \sqrt{a} od kojeg je napravljen izraz (1) dobija se racionalan izraz:

$$\frac{A+1}{A^3+A^2+A} : \frac{1}{A^4-A},$$

kojim se izražava struktura izraza (1). Posljednji izraz se transformiše u izraz A^2-1 . Slijedi da je izraz (1) identički jednak $a-1$. Prema tome tačne vrijednosti prvog i drugog izraza u zadatku 1 jednake su redom 0.001 i -0,998.

Zadatak 2. Izračunati vrijednost izraza:

$$\left(\frac{1-2 \cdot (17,3)^3}{1+(17,3)^3}\right)^3 + \left(\frac{17,3 \cdot (2-(17,3)^3)}{1+(17,3)^3}\right)^3 + (17,3)^3.$$

Apstrahovanjem numeričke vrijednosti „atoma“ 1,73 od kojeg je formiran gornji izraz, taj izraz se transformiše u algebarski izraz:

$$\left(\frac{1-2a^3}{1+a^3}\right)^3 + \left(\frac{a(2-a^3)}{1+a^3}\right)^3 + a^3,$$

odnosno:

$$\left(\frac{1-2a^3}{1+a^3}\right)^3 + a^3 \left(\frac{2-a^3}{1+a^3}\right)^3 + a^3,$$

Apstrahovanjem forme „standardnog bloka“ a^3 od kojeg je napravljen posljednji izraz dobija se izraz:

$$\left(\frac{1-2A}{1+A}\right)^3 + A \left(\frac{2-A}{1+A}\right)^3 + A,$$

koji je identički jednak 1. Dakle i vrijednost brojevnog izraza u zadatku 2 jednaka je 1.

Suština načina rješavanja zadatka 1 „sakrivena“ je formulacijom zadatka koja ima čisto tehnički karakter. Sam pristup rješavanju zadatka sastoji se u uočavanju strukture datog aritmetičkog izraza i njegovom transformacijom u odgovarajući algebarski izraz. Taj izraz se koristi kao produktivni model datog izraza, tj. kao model produktivnog načina rješavanja zadataka.

Zadatak 3. Izračunati vrijednosti izraza:

$$\frac{\sqrt{1,4 + \sqrt{0,96}} + \sqrt{1,4 - \sqrt{0,96}}}{\sqrt{1,4 + \sqrt{0,96}} - \sqrt{1,4 - \sqrt{0,96}}} - \frac{\sqrt{1,4 + \sqrt{0,96}} - \sqrt{1,4 - \sqrt{0,96}}}{\sqrt{1,4 + \sqrt{0,96}} + \sqrt{1,4 - \sqrt{0,96}}},$$

s tačnošću od 0,001.

Apstrahovanjem numeričkih vrijednosti „atoma“ (1,4 i 0,96) od kojih je sastavljen razmatrani izraz dolazimo do algebarskog izraza:

$$\frac{\sqrt{a + \sqrt{b}} + \sqrt{a - \sqrt{b}}}{\sqrt{a + \sqrt{b}} - \sqrt{a - \sqrt{b}}} - \frac{\sqrt{a + \sqrt{b}} - \sqrt{a - \sqrt{b}}}{\sqrt{a + \sqrt{b}} + \sqrt{a - \sqrt{b}}}. \quad (2)$$

Apstrahovanjem forme „standardnih blokova“ $a + \sqrt{b}$ i $a - \sqrt{b}$ posmatrani izraz se transformiše u izraz:

$$\frac{\sqrt{C} + \sqrt{D}}{\sqrt{C} - \sqrt{D}} - \frac{\sqrt{C} - \sqrt{D}}{\sqrt{C} + \sqrt{D}}. \quad (3)$$

Apstrahovanjem forme „standardnih blokova“ \sqrt{C} i \sqrt{D} izraz (2) transformišemo u izraz:

$$\frac{E + F}{E - F} - \frac{E - F}{E + F}. \quad (4)$$

Posljednji izraz je identički jednak $\frac{4EF}{E^2 - F^2}$. Odavde nalazimo da je polazni izraz jednak $\frac{5}{6}\sqrt{6}$, pa se zadatak svodi na izračunavanje broja $\sqrt{6}$ sa tačnošću od 0,001.

Proces rješavanja zadatka 3 sproveden je u tri koraka i u svakom koraku vršeno je određeno apstrahovanje. Svaki od izraza (2), (3) i (4) koji su uvedeni kao sredstvo analize polaznog izraza, kao odraz njegove strukture, odnosno kao njegov model, bio je predmet analognih razmatranja. Ta okolnost priprema učenika na spoznaju višeslojnosti i višestranosti opštih matematičkih pojmova.

Radikalnije apstrahovanje može ubrzati rješavanje zadatka 3. Tako na primjer od izraza (2) možemo preći na izraz (3) ne u dva, već u jednom koraku, ako kao „standardne blokove“ uzmemo $a + \sqrt{b}$ i $a - \sqrt{b}$.

Ako je izraz koji razmatramo veoma složen ili veoma glomazan tada će nas apstrahovanje vrijednosti relativno malih „standardnih blokova“ dovesti do izraza koji neće biti mnogo pregledniji od izraza koji transformišemo.

Međutim ni korišćenje previše krupnih „standardnih blokova“ ne omogućava uvijek da se u potrebnoj mjeri sagledaju specifičnosti strukture razmatranog izraza. Ako na primjer u svojstvu „standardnog bloka“ uzmemo čitav izraz koji razmatramo onda nećemo dobiti ništa. A kako stvar stoji u slučaju da kao standardni blok u izrazu (1) uzmemo prvi razlomak? Posmatrajmo izraz:

$$A = \frac{\sqrt{a+\sqrt{b}} + \sqrt{a-\sqrt{b}}}{\sqrt{a+\sqrt{b}} - \sqrt{a-\sqrt{b}}}. \quad (5)$$

Ako brojilac i imenilac pomnožimo s imeniocem razlomak (5) se transformiše u:

$$A = \frac{\sqrt{b}}{a - \sqrt{a^2 - b}}.$$

Odavde za $a=1,4$ i $b=0,96$ dobijamo da je:

$$A = \frac{\sqrt{0,96}}{1,41} = \frac{\sqrt{0,96}}{0,4} = \frac{\sqrt{96}}{4} = \sqrt{6}.$$

Prema tome vrijednost brojevnog izraza u zadatku 3 jednaka je $\sqrt{6} - \frac{1}{\sqrt{6}}$, odnosno $\frac{5}{6}\sqrt{6}$.

Zadatak se svodi na izračunavanje broja $\sqrt{6}$ sa tačnošću od 0,001.

Zadatak 4. Izračunati vrijednosti izraza:

$$\left(\sqrt{0,11} - \frac{\sqrt[4]{0,001331+1}}{\sqrt[4]{0,11+1}} \right)^{-1} - \frac{\sqrt[4]{0,001331} + \sqrt{0,11}}{\sqrt{0,11}-1},$$

sa tačnošću od 0,001.

Dati izraz je napravljen od „standardnih blokova“ $\sqrt[4]{0,11}$ i $\sqrt[4]{0,001331}$. Njegova struktura se može predstaviti izrazom:

$$\left(A^2 - \frac{B+1}{A+1} \right)^{-1} - \frac{B+A^2}{A^2-1}.$$

Na prvi pogled nije jasno kako gornji izraz svesti na prostiji oblik koji bi osjetno olakšao izračunavanja vrijednosti datog izraza.

A otkuda nam uopšte uvjerenje da se svaki složeniji algebarski izraz može uprostiti? Ne može se uvijek zbir većeg broja izraza zapisati u jednostavnom obliku.

Ipak, primijećujemo da je $0,001331 = (0,11)^3$, a to znači da naš algebarski izraz previše uopšteno opisuje strukturu datog aritmetičkog izraza. Drugim riječima algebarski izraz u nedovoljnoj mjeri odražava specifičnost strukture aritmetičkog izraza pa prema tome on nije njegov produktivni model.

Strukturu datog izraza jasnije možemo sagledati pomoću sljedećeg algebarskog izraza:

koji je identički jednak $\left(A^2 - \frac{A^3 + 1}{A + 1}\right)^{-1} - \frac{A^3 + A^2}{A^2 - 1}$. Prema tome vrijednost datog izraza je $-(1 - \sqrt[4]{0,11})$, pa se zadatak svodi na izračunavanje broja $\sqrt[4]{0,11}$ sa tačnošću od 0,001.

Razmatranje zadataka sličnih zadatku 4 omogućava učenicima da shvate da proces usvajanja jezgrovitog uopštavanja u sebi sadrži proces formiranja sposobnosti produktivnog konjugovanja opšteg i posebnog, proces rada sa različitim formama i sadržajima posebnog, proces sticanja iskustva u korišćenju jezgrovite generalizacije u različitim situacijama, i na kraju proces usavršavanja procedure njegovog korišćenja. To je proces koji generiše sadržajnu sintezu- sintezu iskustva u korišćenju sadržajnog uopštavanja.

Nikakav sistem predavanja matematike ne pruža mogućnost direktnog kretanja od opšteg ka posebnom. Dostizanje i proširivanje mogućnosti kretanja od opšteg ka posebnom ostvaruje se posredstvom formiranja sadržajne sinteze na bazi višestranog međudjelovanja opšteg sa specijalnim i posebnim.

Zadatak 5. Izračunati:

$$199519951995^2 - 199519951994 \cdot 199519951996.$$

U zadatom izrazu figurišu veliki teško sagledivi brojevi. Koliko bi trebao biti dug put do formiranja sposobnosti da se uopšte misli o toliko velikim brojevima i racionalno sa njima radi? Za takvo nešto trebalo bi preći na pozicioni zapis koji pruža mogućnost da se na pregledan način zapišu ti brojevi. No i to bi bilo malo. U navedenom slučaju bilo bi veoma teško neposredno raditi sa takvim sistemom simbola i pored radikalnog skraćivanja koje bi on nosio. Neophodno je skraćivanje drugog nivoa. Tu mogućnost pruža algebarski sistem znakova. Struktura zadatog brojnog izraza se može predstaviti pomoću algebarskog izraza $a^2 - (a-1)(a+1)$ koji je identički jednak 1. Slijedi da je vrijednost zadatog brojevnog izraza jednaka 1.

Zadatak 6. Ispitati da li je vrijednost brojevnog izraza

$$c = 2 \cdot 25251252522^3 - 3 \cdot 25251252522^2 \cdot 49491494913 + 3 \cdot 25251252522 \cdot 49491494913^2 - 49491494913^3$$

a) pozitivan broj, b) prost broj.

Zapis izraza je sastavljen od blokova

$a = 25251252522$ i $b = 49491494913$. Njegovu strukturu možemo predstaviti pomoću izraza

$$2a^3 - 3a^2b + 3ab^2 - b^3$$

odnosno

$$a^3 + (a^3 - 3a^2b + 3ab^2 - b^3) = a^3 + (a-b)^3.$$

Posljednji izraz se lako transformiše na oblik

$$(2a-b)(a^2-ab+b^2). \quad (6)$$

Lako je provjeriti da je $2a > b$ što znači da je prvi činilac u proizvodu (6) pozitivan i drugi činilac u tom proizvodu je pozitivan jer je $a^2 - ab + b^2 = (a-b)^2 + ab > 0$. Prema tome vrijednost zadatog izraza je pozitivan broj.

Ispitajmo da li je vrijednost tog izraza prost broj. Neposredno rješavanje ovog zadatka dovelo bi do obimnih izračunavanja, naročito ako je vrijednost zadatog izraza zaista prost broj. Obim izračunavanja bitnije se ne bi smanjio ni u slučaju kada je vrijednost izraza složen broj kojem su prosti djelci veliki brojevi.

Da bismo utvrdili da li je neki broj prost ili složen nije neophodno znati sve njegove proste djelioce. Dovoljno je dokazati da se taj broj može zapisati u obliku proizvoda dva činioca veća od 1. Ako se algebarski izraz kojim je predstavljena struktura zadatog brojevnog izraza može zapisati u obliku proizvoda dva činioca čije su vrijednosti prirodni brojevi u slučaju kada njegove promjenljive uzimaju vrijednosti u skupu prirodnih brojeva, onda je vrijednost zadatog izraza složen broj. Obratimo pažnju na izraz (6) kojim je predstavljena struktura zadatog brojevnog izraza. Očigledno da je prvi činilac $2a-b$ veći od 1. Ako dokažemo da je i vrijednost drugog činioca $a^2 - ab + b^2$ veća od 1 za sve vrijednosti $a, b \in N$ biće dokazano da je vrijednost zadatog izraza složen broj. Dokažimo da je $a^2 - ab + b^2 > 1$ za sve $a, b \in N$. Kako je $b > a$ i $a, b \in N$ to je $b^2 > ab$, tj. $b^2 - ab = b(a-b) > 0$.

Ako uzmemo u obzir da je $b-a > 1$ i $a^2 - ab + b^2 > b^2 - ab$ zaključujemo da je $a^2 - ab + b^2 > 1$. Dakle vrijednost zadatog izraza je složen broj.

Zadatak 7. Riješiti jednačinu:

$$\frac{x - \sqrt[3]{2+\sqrt{5}}}{\sqrt[3]{2-\sqrt{5}}} + \frac{x - \sqrt[3]{2-\sqrt{5}}}{\sqrt[3]{2+\sqrt{5}}} = \frac{\sqrt[3]{2-\sqrt{5}}}{x - \sqrt[3]{2+\sqrt{5}}} + \frac{\sqrt[3]{2+\sqrt{5}}}{x - \sqrt[3]{2-\sqrt{5}}}.$$

Razmotrimo jednačinu opštijeg oblika:

$$\frac{x-a}{b} + \frac{x-b}{a} = \frac{b}{x-a} + \frac{a}{x-b},$$

tj. zanemarimo da je $a = \sqrt[3]{2+\sqrt{5}}$ i $b = \sqrt[3]{2-\sqrt{5}}$. Ta jednačina je napravljena od „standardnih blokova“ $U = \frac{x-a}{b}$ i $V = \frac{x-b}{a}$ na ovaj način:

$$U + V = \frac{1}{U} + \frac{1}{V},$$

odnosno:

$$U + V = \frac{U + V}{UV}.$$

Odavde dobijamo jednačinu:

$$\left(1 - \frac{1}{UV}\right)(U + V) = 0.$$

Izjednačavajući s nulom prvi činilac dobijamo jednačinu $(x-a)(x-b)-ab=0$ čija su rješenja 0 i $a+b$. Izjednačavajući s nulom drugi činilac nalazimo da je $\frac{a^2 + b^2}{a + b}$, $a + b \neq 0$, treće rješenje zadate jednačine. U našem slučaju je zadovoljen uslov $a + b \neq 0$ jer je $\sqrt[3]{2 + \sqrt{5}} + \sqrt[3]{2 - \sqrt{5}} \neq 0$.

Dakle korijeni zadate jednačine su:

$$0, a + b = \sqrt[3]{2 + \sqrt{5}} + \sqrt[3]{2 - \sqrt{5}} \text{ i } \frac{a^2 + b^2}{2} = \frac{\sqrt[3]{(2 + \sqrt{5})^2} + \sqrt[3]{(2 - \sqrt{5})^2}}{\sqrt[3]{2 + \sqrt{5}} + \sqrt[3]{2 - \sqrt{5}}}.$$

Sada ćemo dokazati da je $a + b = 1$ i $\frac{a^2 + b^2}{a + b} = 3$. Kako je $(a + b)^3 = a^3 + b^3 + 3ab(a + b)$ slijedi da je $a + b$ rješenje jednačine $x^3 = a^3 + b^3 + 3abx$. Uočimo da za $a = \sqrt[3]{2 + \sqrt{5}}$ i $b = \sqrt[3]{2 - \sqrt{5}}$ važi:

$$a^3 + b^3 = 2 + \sqrt{5} + 2 - \sqrt{5} = 4 \text{ i } ab = \sqrt[3]{(2 + \sqrt{5})(2 - \sqrt{5})} = -1.$$

Dakle $a + b$ je rješenje jednačine $x^3 = 4 - 3x$. Primijetimo da je funkcija $y = x^3$ rastuća, a funkcija $y = 4 - 3x$ opadajuća. To znači da je jednačina $x^3 = 4 - 3x$ nema drugih rješenja osim $a + b$. Međutim neposredno se provjerava da je i broj 1 rješenje iste jednačine. Prema tome je $a + b = 1$. Dalje je:

$$\frac{a^2 + b^2}{a + b} = a^2 + b^2 = (a + b)^2 - 2ab = 1 + 2 = 3.$$

Prema tome rješenja polazne jednačine su 0, 1 i 3.

Zadatak 8. Riješiti sistem jednačina:

$$\begin{cases} 5x^3 + 2y^3 + 2z^3 + 2u^3 + 3x^2y - 4xz^2 + 2y^2z - 3z^3 + zu^2 = 10, \\ 2x^3 + 5y^3 + 2z^3 + 2u^3 + 3x^2y - 4xz^2 + 2y^2z - 3z^3 + zu^2 = 10, \\ 2x^3 + 2y^3 + 5z^3 + 2u^3 + 3x^2y - 4xz^2 + 2y^2z - 3z^3 + zu^2 = 10, \\ 2x^3 + 2y^3 + 2z^3 + 5u^3 + 3x^2y - 4xz^2 + 2y^2z - 3z^3 + zu^2 = 10. \end{cases}$$

Lijeve strane jednačina zadatog sistema imaju zajednički blok sabiraka $A = 3x^2y - 4xz^2 + 2y^2z - 3z^3 + zu^2$.

Zato se taj sistem može zapisati u obliku:

$$\text{odnosno u obliku: } \begin{cases} 5x^3 + 2y^3 + 2z^3 + 2u^3 + A = 10, \\ 2x^3 + 5y^3 + 2z^3 + 2u^3 + A = 10, \\ 2x^3 + 2y^3 + 5z^3 + 2u^3 + A = 10, \\ 2x^3 + 2y^3 + 2z^3 + 5u^3 + A = 10, \end{cases}$$

$$\begin{cases} 5x^3 + 2y^3 + 2z^3 + 2u^3 = B, \\ 2x^3 + 5y^3 + 2z^3 + 2u^3 = B, \\ 2x^3 + 2y^3 + 5z^3 + 2u^3 = B, \\ 2x^3 + 2y^3 + 2z^3 + 5u^3 = B, \end{cases}$$

gdje je $B=10-A$. Posljednji sistem se takođe može pojednostaviti:

$$\begin{cases} 3x^3 + C = B, \\ 3y^3 + C = B, \\ 3z^3 + C = B, \\ 3v^3 + C = B, \end{cases}$$

gdje je $C = 2x^3 + 5y^3 + 2z^3 + 2u^3$. Prema tome je:

$$\begin{cases} 3x^3 = D, \\ 3y^3 = D, \\ 3z^3 = D, \\ 3v^3 = D, \end{cases}$$

gdje je $D=B-C$. Iz posljednjeg sistema slijedi da je $x^3 = y^3 = z^3 = v^3$, tj. $x = y = z = v$. Tada iz prve jednačine polaznog sistema nalazimo da je:

$$5x^3 + 2x^3 + 2x^3 + 2x^3 + 3x^3 - 4x^3 + 2x^3 - 3x^3 + x^3 = 10,$$

odnosno $10x^3 = 10$. Prema tome sistem ima jedinstveno rješenje $x = y = z = v = 1$.

Zadatak 9. Šta je veće:

$$2 \cdot (1,00000011)^{112} - (1,00000011)^{224}$$

ili

$$2 \cdot (1,00000012)^{112} - (1,00000012)^{224} ?$$

Nikakav pristup rješavanju ovog zadatka koji podrazumijeva bilo kakva izračunavanja (čak i uz korišćenje digitrona) neće dati rezultat. Međutim zadatak se lako rješava na sljedeći način. Vrijednost prvog od navedenih izraza jednaka je vrijednosti kvadratne funkcije $y = 2x - x^2$ u tački $x_1 = (1,00000011)^{112}$, a vrijednost drugog vrijednosti iste funkcije u tački $x_2 = (1,00000012)^{112}$. Nule navedene funkcije su 0 i 2. Desno od tačke 1 funkcija opada. Kako x_1 i x_2 pripadaju intervalu opadanja te funkcije i kako je $x_1 < x_2$ to je vrijednost prvog od zadatih izraza veća od vrijednosti drugog izraza.

Isti zadatak se može riješiti i na drugačiji način. Neka oznake x_1 i x_2 imaju isto značenje kao u prethodnom razmatranju.

Odnos između izraza $2x_1 - x_1^2$ i $2x_2 - x_2^2$ je isti kao i odnos između izraza $1 + 2x_1 - x_1^2$ i $1 + 2x_2 - x_2^2$, odnosno između izraza $-(x_1 - 1)^2$ i $-(x_2 - 1)^2$. Kako su $x_1 - 1$ i $x_2 - 1$ pozitivni brojevi, to je odnos između $(x_1 - 1)^2$ i $(x_2 - 1)^2$ isti kao i odnos između $x_1 - 1$ i $x_2 - 1$, odnosno odnos između x_1 i x_2 . Slijedi da je odnos između izraza $2x_1 - x_1^2$ i $2x_2 - x_2^2$ isti kao i odnos između brojeva $-x_1$ i $-x_2$. Na kraju, kako je $x_1 < x_2$,

tj. $-x_1 > -x_2$ to je vrijednost prvog od zadatih izraza veća od vrijednosti drugog izraza.

Navedimo jedno još jednostavnije rješenje. Odnos između:

$$a = 2x_1 - x_1^2 \text{ i } b = 2x_2 - x_2^2$$

je isti kao i odnos između $a - b$ i 0. Kako je

$$a - b = 2x_1 - x_1^2 - 2x_2 + x_2^2 = 2(x_1 - x_2) - (x_1^2 - x_2^2) = 2(x_1 - x_2)(2 - (x_1 + x_2)) > 0.$$

Odavde slijedi da je $a > b$.

Zadatak 10. Šta je veće:

$$(1,0001)^{324} + 3 \cdot (1,0001)^{216} - 4 \cdot (1,0001)^{108},$$

ili

$$(1,0002)^{162} + 3 \cdot (1,0002)^{108} - 4 \cdot (1,0002)^{54} ?$$

Vrijednost prvog izraza jednaka je vrijednosti funkcije $y = x^3 + 3x^2 - 4x$ za $x_1 = (1,0001)^{108}$, a drugog za $x_2 = (1,0002)^{54}$. Navedena funkcija je proizvod funkcija $y = x$ i $y = x^2 + 3x - 4$. Riječ je o funkcijama rastućim na intervalu $(1, +\infty)$ koje na tom intervalu uzimaju pozitivne vrijednosti. To znači da i funkcija $y = x^3 + 3x^2 - 4x$ raste na intervalu $(1, +\infty)$, te prema tome većoj vrijednosti argumenta odgovara veća vrijednost funkcije. Sada se postavlja pitanje koji je od brojeva $x_1 = (1,0001)^{108}$ i $x_2 = (1,0002)^{54}$ veći. To pitanje je lako riješiti. Naime:

$$x_1 = (1,0001)^{108} = ((1,0001)^2)^{54} = (1,00020001)^{54}.$$

Kako je $1,00020001 > 1,0002$ to je $x_1 > x_2$. Dakle vrijednost prvog izraza u zadatku 10 je veća od vrijednosti drugog izraza.

Zadatak 11. Naći sva rješenja sistema

$$\operatorname{tg}x(\operatorname{tg}^5x + a \cos^{14}x - 2) = 0$$

na intervalu $\left[0, \frac{\pi}{2}\right]$. $\sin \frac{x}{2} \left(\sin^3 \frac{x}{10} + \sin \frac{x}{10}\right) = 0$,

Jednačinu $\sin^3 \frac{x}{10} + \sin \frac{x}{10} = 0$ možemo zapisati u obliku $\sin \frac{x}{10} \left(\sin^2 \frac{x}{10} + 1\right) = 0$. Posljednja jednačina je ekvivalentna jednačini $\sin \frac{x}{10} = 0$. Slijedi da je zadati sistem jednačina ekvivalentan sistemu:

$$\operatorname{tg}x(\operatorname{tg}^5x + a \cos^{14}x - 2) = 0$$

$$\sin \frac{x}{2} \sin \frac{x}{10} = 0.$$

Standardni pristup rješavanju ovog sistema jednačina nailazi na teškoće u vezi sa rješavanjem jednačine $\operatorname{tg}^3x + a \cos^{14}x - 2 = 0$ čija je svrha „prosijavanje“ skupa rješenja druge jednačine sistema „kroz“ skup rješenja prve jednačine. Zato ćemo postupiti na drugačiji način. Neka je A_1 skup rješenja jednačine $\operatorname{tg}x = 0$, B_1 skup rješenja jednačine

$\operatorname{tg}^5x + a \cos^{14}x - 2 = 0$, A_2 skup rješenja jednačine $\sin \frac{x}{10} = 0$ i B_2 skup rješenja jednačine

$\sin \frac{x}{10} = 0$. Tada je $A_1 \cup B_1$ skup rješenja prve jednačine sistema, a $A_2 \cup B_2$ skup rješenja druge jednačine. Ako sa X označimo skup rješenja polaznog sistema tada je:

$$X = (A_1 \cup B_1) \cap (A_2 \cup B_2).$$

Kako je $B_2 \subset A_2$ to je $X = (A_1 \cup B_1) \cap A_2$. Osim toga iz $A_2 \subset A_1$ slijedi da je $A_2 \subset A_1 \cup B_1$. Prema tome je $X = A_2 = \{2n\pi : n \in \mathbb{Z}\}$. Na taj

način zadatak se svodi na određivanje skupa rješenja jednačine $\sin \frac{x}{10} = 0$ na intervalu $\left[0, \frac{\pi}{2}\right]$. Dakle rješenje našeg zadatka je $x=0$. Prevod zadatka 11

na skupovni jezik omogućio nam je da izrazimo i transformišemo njegovu strukturu u vidu modela koji omogućava jednostavan put ka rješenju.

Larisa KIRILOVA

STVARALAČKI PRISTUP NASTAVI MATEMATIKE¹

Nikolaj Ivanovič Pirogov je rekao: „Najprije svi treba da naučimo da budemo ljudi“. To je i moje načelo. Ja sam imala sreće. Već deset godina radim u moskovskoj srednjoj školi „Fjodor Mihailovič Dostojevski“, koristeći etnokulturnu rusku komponentu obrazovanja. Cilj korišćenja pomenute komponente je, prije svega, obrazovanje i vaspitanje ličnosti koja u sebi sjedinjava sve najbolje osobine ruskog čovjeka: patriotizam, ljubav prema Domovini, prirodnost i duhovnost. U toku rada u toj školi postala sam svjesna da je korišćenje etnokulturne ruske komponente izvanredna mogućnost da se učenici temeljnije upoznaju sa bogatom historijom ruske kulture i da nauče da razvijaju i stiču sposobnost da razne probleme posmatraju sa raznih strana. Ako, na primjer, na časovima ruskog jezika učenici uče da pišu i čitaju slova, onda se na časovima matematike uče simetričnom pisanju tih istih slova.

Na taj način nama se pruža mogućnost da, koristeći etnokulturnu komponentu, razvijemo pažnju učenika, sposobnost da vide (koji imaju oči da „vide“) izvanredne produkte ljudske umjetnosti i da to koriste za stvaranje sopstvenih remek-djela. Djeca se uče da stvaralački prilaze ne samo izvršavanju domaćih zadataka, nego i samostalnom sastavljanju zadataka i pitanja i odabiranju ilustracija i materijala za izradu i odgovore. Oni tako postaju svjesni odgovornosti pred svojim precima, uče da njihova dostignuća cijene i primjenjuju u životu. Nastavnici u školama treba da se trude da u učenika „usade“ želju da se bave samorazvojem ljubavi i interesovanje za sve novo. Naša škola je sa produženim boravkom, zato nam je lakše da ostvarujemo integraciju opšteg i dopunskog obrazovanja. Uvjereni smo da je integracija put za rješavanje i vaspitnih zadataka, jer ono što se ne uspije da se iskoristi na časovima, može se ostvariti u toku druge polovine dana.

¹ Objavljeno u *Praktičeskij žurnal za nastavnike i uprave škola*, jun 2010.

Želim da iznesem konkretne primjere iz moje prakse korišćenja integracionog prilaza i etnokulturne komponente na časovima matematike.

1. U nastavi matematike u petom i šestom razredu osnovne škole, učenici vole da

rješavaju šifrovane zadatke, to jest zadatke sljedećeg tipa: Kako su se zvali mjeseci u Staroj Rusiji?

Prilikom rješavanja takvih i sličnih zadataka otkrivaju se široke mogućnosti za razvoj stvaralačkog pristupa nastavi. Nakon što učenici riješe dva-tri primjera, može im se, slobodno, dati da sami sastavljaju analogne zadatke. Može se odabrati bilo koja tema: ime književnog junaka, ili ruskog viteza, prezime ruskog pjesnika, ili omiljenog pisca uopšte. Postoji mnogo varijanti. Broj primjera zavisi od toga što namjeravate da radite sa tim primjerima. Ako želite da ih koristite na času, onda najviše šest zadataka, a poslije nastave, u produženom boravku ili kući, može i više. Veliki broj sličnih zadataka sadržan je u zapaženom priručniku za matematiku J. J. Belenkove i J. A. Lebedincove: „Zadaci za obučavanje i razvoj učenika“. U našoj školskoj „metodičkoj bazi“ nalazi se više od sto zadataka o svim matematičkim temama, iz oblasti geometrije i algebre. Sve su one povezane sa ruskom istorijom, literaturom i, uopšte, kulturom. Njegujući tolerantnost i uvažavanje drugih naroda, u zadacima koristimo i djela pisaca drugih zemalja.

2. Ja, recimo, veoma volim temu “Funkcije”. Na prvom času objašnjavamo što je funkcionalna zavisnost i kako se može izraziti. Ruski pjesnici, i pisci uopšte, takvu zavisnost izražavali su slovima. I učenici sa zadovoljstvom u književnim djelima traže tu zavisnost.

*I što je jače sijao mjesec,
I što je jače pjevao slavuj,
Ona je postajala sve bljeđa,
Srce je kucalo sve bolnije.*

A. A. Fet.

*Ja sam znao da mi,
Odvajajući se od zemlje,
Postajemo žešći i suroviji.*

V. Visocki

Povezanost nastavnog i vannastavnog rada pomaže razvoju kod učenika komunikativnih navika koje su u životu veoma potrebne. Kada mi tražimo od djece da izraze svoje mišljenje o ovom ili onom pitanju, mi kod njih razvijamo veoma važnu moralnu osobinu - odgovornost za svoje riječi. Jer, od toga kako će učenik formulisati svoju misao, zavisi nešto veoma važno - da li će ga shvatiti vršnjaci iz razreda.

Djeca uvijek sa entuzijazmom traže funkcionalne zavisnosti u poslovicama i izrekama naroda čitavog svijeta. Poslije časova, u produženom boravku

upoređujemo poslovice, nalazimo u njima iste ili slične misli. Djeca sama dolaze do zaključka da se ljudi u raznim zemljama ne razlikuju tako mnogo jedni od drugih.

Učenici vole neobične zadatke. U petom razredu, recimo „na juriš“ idu na takve zadatke:

1. Nađi riječi u kojima su sadržani brojevi (naTRIjum,gruDVA)

2. Odgonetnuti, ili smisliti zagonetku tipa:

Pronađi riječi u kojima ima STO jednakih slova (STOlice, preSTOlonasljednik, STOLar...)

U kojim riječima ima STO jednakih životinja (STOnoga...)

3. Sastavi zagonetku sa skrivenim brojevima.

Interesantni su i brojni zadaci na sastavljanju kriptograma, za čije rješavanje treba poznavati matematičke termine. Uključujući termine u ključ za odgonetanje kriptograma, mi imamo mogućnost da bez napora u dječje glavice „usadimo“ određena, termine, teoreme.

Djeci se dopadaju zadaci sa istorijskim sadržajem, od kojih jedan dio uzimamo iz knjige „Stranice ruske istorije na časovima matematike“ čiji su autori S. S. i B. S. Perli. Uz pomoć te knjige učenike je lako naučiti da sastavljaju zadatke koristeći interesantne fragmente iz istorije prilikom davanja usmenih i pismenih odgovora iz drugih predmeta, na drugim časovima. Već imamo veliki broj zadataka koje su sastavili učenici samostalno.

A primjer: Riješivši zadatak na izračunavanju površine Pskova, Velikog Novgoroda, Donjeg Novgoroda, od učenika je traženo da sastave suprotni zadatak. Najmotivisaniji učenici sastavljaju analogne zadatke prema poznatim veličinama raznih gradova, trgova i unutrašnjih građevina. Neophodne podatke za proračune oni nalaze u raznim izvorima: Priručnicima, imenicima, Internetu...

Pored toga moguće je davati zadatke iz opšterazvojnog plana. Na primjer, poslije rješavanja zadatka o širini pustare zapadno od Kremlja (u vrijeme Ivana III) učenici sa velikim zadovoljstvom traže podatke o tome šta danas predstavlja taj prostor.

Mnogo zadataka sastavljeno je na osnovu hronologije događaja u našoj zemlji uz rastavljanje višeznačnog broja po stepenima (zapis brojeva u vidu $1000a + 100b + 10c + D$). Pri tom se mogu iskoristiti datumi najvažnijih događaja u našoj zemlji, datumi života pjesnika, i uopšte, pisaca, a mogu se uzeti i datumi koje djeca uče na časovima istorije (na primjer, u petom razredu oni uče istoriju Starog svijeta, i sastavljaju primjere koristeći istoriju Stare Grčke).

Najbogatiji istorijski materijal naše zemlje može se koristiti na časovima geometrije, kako prilikom objašnjavanja novog materijala, tako i prilikom rješavanja zadataka. Prilikom planiranja nastavne građe, pravim tabelarni pregled iz kojeg se vidi koji materijal i kada se može koristiti na časovima i u produženom boravku.

Mi i naši učenici volimo da putujemo. Lutamo Moskvom, posjećujemo muzeje, putujemo u druge gradove. Sa svakog „pohoda“ donosimo veliki broj fotografija kojima popunjavamo rezerve očiglednog materijala. Mnoge fotografije učenici rade sami, neke nalaze na Internetu. Ponekad učenik dobija pojedinačno zadatak, a ponekad su uključeni svi. Učenici ponekad rade mini prezentaciju svojih odgovora. Svi su svjesni da se „znanja gutaju dobro kada se gutaju sa apetitom“. Časovi prolaze, kako oni kažu, u jednom dahu, ako se nastava izvodi na netradicionalan način, na primjer u obliku okruglog stola.

Korišćenje stvaralačkih zadataka stimulira razmišljanje učenika. Časovi korišćenja savremenih tehnologija (na primjer stvaralačke radionice) uvijek prolaze veoma dobro. Na žalost, na časovima matematike je malo mogućnosti za obradu takvih lekcija.

Ne želimo da ponavljamo, ali škole sa produženim boravkom imaju izvanrednu mogućnost da organizuju debate, rasprave i diskusije o temama o kojima nijesu uspjeli da raspravljaju na redovnim časovima.

Najbogatija tema za korišćenje etnokulturne komponente je, naravno, simetrija. Polazeći od poznatih riječi Lava Nikolajeviča Tolstoja: „Stojeći pred crnom tablom i crtajući na njoj kredom razne figure, odjednom sam bio zadivljen mišlju: Zašto je simetrija prijatna oku? I što je to simetrija? To je urođeno osjećanje odgovorio sam sam sebi. Na čemu je ono zasnovano?“ Korišćenje simetrije kad su u pitanju spomenici arhitekture, i na platnima ruskih umjetnika uzbuđuje maštu djece. Izučavajući istoriju života ruskog naroda, učenici su sami lako nalazili primjere korišćenja zakona simetrije, na primjer u šarama na sarafanu (ruska seljačka ženska haljina bez rukava) i na predmetima svakodnevne upotrebe (fotografije su učenici pronalazili samostalno).

Veliki interes kod učenika izazivaju takozvani figurativni stihovi. Akrostihovi su najpoznatiji figurativni stihovi. Često su to stihovi posvete. Poslije priče o Nikolaju Gumiljovu, učenici su sami našli njegovu pjesmu posvećenu Ani Ahmatovoj. Bili su iznenađeni kad su saznali da je u ruskoj poeziji početka dvadesetog vijeka bilo mnogo takvih pjesama. Na slajdovima su učenici našli sonete u formi akrostiha M. Kuzmina, i V. Brjusova. Veoma oduševljava to što djeca sama pokušavaju da pišu takva djela. U toku ljetnjeg odmora tri učenice su sakupile literaturu o poeziji i obećale da će organizovati veliku prezentaciju o temi „Simetrija u ruskoj poeziji“.

U ruskoj literaturi postoji još jedna tema vezana za simetriju - to su takozvani palindromi - riječi i fraze. Postoje čitave palindromske fraze. Za palindrome su se interesovali mnogi pjesnici, na primjer G. Deržavin, V. Hlebnikov. Učenici su samostalno našli mnogo primjera. U Hlebnikovoju poeziji učenici su pronašli čitavu pjesmu koja se može smatrati palindromskom.

Stihovi napisani u obliku geometrijskih figura sreću se kod mnogih pjesnika. I u drugim književnim djelima zapaža se neka simetrija. Takozvana

simetrija likova, mišljenje i situacija. U komediji „Nepunoljetnik“ postoji simetrija broja pozitivnih i negativnih junaka. Simetriju situacije učenici su sami otkrili u Puškinovom romanu „Jevgenij Onjegin“. Onjegin, koji je odbacio Tatjaninu ljubav, poslije nekoliko godina i sam je osjetio bol zbog odbačene ljubavi.

Koristeći etnokulturnu komponentu može se vaspitavati tako važno moralno svojstvo kao što je odgovornost za rezultate svoga rada. Sve dodatne radnje ne odlažu to što je učenik dužan da savlada radi polaganja ispita iz matematike. Zbog toga mi učimo djecu da planiraju svoj radni dan i da snosi odgovornost za neispunjeni plan. Često djeci govorim o odgovornosti, jer smatram da bez te moralne osobine nema slobodnog i srećnog čovjeka. Tema mnogih razgovora sa učenicima je kako vaspitati kod njih moralna svojstva. To su dugi i teški razgovori, ali ako imaju pravilan pristup, djeca sa zadovoljstvom učestvuju u njima.

Korišćenje etnokulturne ruske komponente daje mnogo materijala za obrazovanje, vaspitanje i samorazvoj, ne samo učenika, nego i nastavnika. Nastavna građa, obogaćena etnokulturnom komponentom, omogućava učenicima da proučavaju djela narodnog stvaralaštva različitih žanrova i vremena, da se upoznaju sa istaknutim predstavnicima ruske nauke, da ocijene doprinos Rusije svjetskoj kulturi, da shvate uzajamno djelovanje kultura raznih zemalja i naroda. Svima je poznato da moralni razvoj ličnosti učenika proizilazi u procesu predmetno-praktične nastave. A ta djelatnost je najbolja, najinteresantnija i najplodotvornija ako se obavlja uz korišćenje etnokulturne ruske komponente. Mi predavači, prikupljajući literaturu za pripremanje razgovora, obrađujući sa učenicima lekcije, sami dobijamo ne samo snage i hrabrosti nego i „hranu za um i srce“.

Radimo u rejonu Ljublino, u kojemu se nalazi izuzetno lijepi spomenik arhitekture - okućnica Durasova. Određujući paralelne prave po slajdovima, koje su uradila sama djeca, mi ne samo što učimo geometriju, nego pomažemo djeci da osjete ljepotu svog kraja. Kada učenici shvate da je geometrija stvarno neophodna u životu, izučavanje tog predmeta je mnogo interesantnije i lakše. Učenici utvrđuju ne samo naviku da uče, nego i da istražuju, analiziraju, upoređuju, uopštavaju, formulišu zadatke i postavljaju pitanja. Na primjer, upoređujući order svete Ane i plan dvorca Durasova, učenici su sami zaključili da je taj spomenik bio sagrađen po ugledu na orden.

Napominjemo da svi predavači u našoj školi koriste etnokulturnu komponentu. Kao primjer navešću kratak plan časa o temi „Paralelne prave na Moskovskoj okućnici“, koji je pripremio nastavnik matematike Voroncov. Čas se izvodio u januaru ove godine u okviru međunarodnih Božićnih svetkovina. Sve etape časa su izvedene uz korišćenje slajdova koje su odabrali nastavnici između onih koje su pripremili sami učenici u okviru izrade domaćih zadataka.

1. Tip časa: kombinovani.
2. Cilj časa: formiranje prostornog geometrijskog mišljenja kod učenika.
3. Zadatak časa:
 - a) Naučiti učenike da formulišu određenje paralelnih pravih u prostoru i da određuju paralelnost pravih u prostoru i na površini.
 - b) Razvijati istraživačke navike učenika, umješnost da upoređuju, analiziraju, izdvajaju suštinska svojstva pojmova, da uopštavaju i zaključuju.
 - c) Njegovati i razvijati kod učenika pravilan i jasan odnos prema radu, širiti vidokrug.
4. Kratak opis toka časa:
 - a) Organizacioni momenat,
 - b) Motivacija učenika,
 - c) Istorijske informacije o okućnici, sa prezentacijom,
 - d) Aktualizacija znanja učenika (podsjećamo na određenje paralelnih pravih na površini)
5. Proučavanje nove građe (razmatranje slučajeva položaja paralelnih pravih u prostoru sa kojim se presjecaju i ukrštaju - sijeku)
6. Utvrđivanje - individualni samostalni rad - riješeni zadaci prema gotovom crtežu.
7. Fizička pauza.
8. Kontrola (frontalni odgovori na pitanja sa samoprovjeravanjem i samoocjenjivanjem)
9. Zapisivanje domaćih zadataka i uputstvo za njihovo rješavanje.
10. Sumiranje čitavog časa: što su učenici novo naučili i koje su navike stekli?
11. Refleksija časa: ocjena psihološkog samoosjećanja učenika uz pomoć tehnike.

Časovi ove vrste su zanimljivi, učenici ih prate i u njima učestvuju, više pažnje posvećuju odgovorima svojih vršnjaka, nego u toku standardnih časova. Zbog toga ćemo mi nastaviti da koristimo etnokulturnu komponentu, mogućnosti škole sa produženim boravkom i svega drugog što nam pomaže u našem tako interesantnom i omiljenom radu. Kad sam tek počinjala da u nastavi matematike koristim etnokulturnu komponentu, činilo mi se da neću uspjeti da učenicima dam neophodna znanja i navike, te da ih pripremim za ispit. Sada vidim da nijesam bila u pravu. Zbog toga ću ovaj prilog završiti frazom: „KO HOĆE - TRAŽI MOGUĆNOSTI, KO NEĆE - TRAŽI OPRAVDANJA“. A mogućnost da se učenici zainteresuju, koristeći istoriju i literaturu, može se naći uvijek.

Preveo s ruskog
Slavko Šćepanović

DOKUMENTI, IZVJEŠTAJI, PORUKE



ZAJEDNICA PRAKSE U RAZVOJU KURIKULUMA (UNESCO-IBE):

ULOGA OCJENJIVANJA U RAZVOJU UČENIČKIH KOMPETENCIJA

Uvod

Od 2005. godine, Zajednica prakse u razvoju kurikuluma Međunarodnog zavoda za obrazovanje UNESCO (*UNESCO-IBE*)¹ održava godišnje i-forume na ključne teme u vezi sa razvojem kurikuluma, pružajući tako članovima Zajednice prakse jedinstvenu priliku za interregionalni, multilingvalni i otvoreni diskurs. Posljednjih godina, među članovima Zajednice prakse vođene su aktivne rasprave o pristupima zasnovanim na kompetencijama, inkluzivnom obrazovanju i kurikulumima, kao i ulozi nastavnika, pod pokroviteljstvom Međunarodnog zavoda za školstvo UNESCO i svjetskih vodećih eksperata.

I-forum 2010. godine održan je od 22. novembra do 10. decembra 2010. g., u svijetlu značajne i sporne teme „Uloga ocjenjivanja u razvoju učeničkih kompetencija“. Ovaj forum posebno ima za cilj da olakša izradu i razmjenu srodnih dokumenata i materijala iz oblasti kurikuluma, kao i razmjenu različitih regionalnih i interregionalnih stavova.

Forum je organizovan oko diskusionog papira koji je ponudio nekoliko pitanja za razmatranje. Takođe, diskusije iz svake sedmice sažete su u sedmičnom izvještaju Zajednice prakse UNESCO-a.

¹ Zajednica prakse u razvoju kurikuluma je platforma na kojoj se pitanja promjene kurikuluma mogu zajednički raspravljati i implementirati u okviru holističkog pristupa određivanja i implementacije ciljeva Obrazovanja za sve (OzS). Uspostavljena je jula 2005.g. od strane ZP, u saradnji sa ekspertima za kurikulum iz različitih regiona svijeta.

Izvodi iz diskusionog papira:
Uloga ocjenjivanja u razvoju učeničkih kompetencija²

Braslavsky (1999) tvrdi da će pojedinac u 21. vijeku morati da zakorači u nepoznato, da se suoči sa neizvjesnošću umjesto što bira izvjesnost, a da bi sebe izgradio kao ličnost, moraće stalno da razvija svoje kompetencije i identitet. Edukatori širom svijeta primijetili su tu potrebu, i zabilježeni su naponi za razvojem učeničkih kompetencija, kroz osavremenjavanje kurikuluma i promovisanje novih nastavnih praksi i materijala. Međutim, ono što obično biva previđeno u ovom procesu je ocjenjivanje.

Koja je uloga ocjenjivanja u razvoju kompetencija? Da bi kompetencije bile ocjenjive, treba da posmatramo dokaze sposobnosti učenika da sami izaberu i kombinuju naučene procedure rješavanja novih problema na odgovarajući način. Ove diskusije stavljaju akcenat na neke od izazova i sugestija za otkrivanje i uspostavljanje više modela ocjenjivanja, značajnih za njegovanje kompetencija i intelektualne nezavisnosti.

I-forum Zajednice prakse UNESCO:
Uloga ocjenjivanja u razvoju učeničkih kompetencija,
UNESCO-IBE, 2010.

Baveći se pitanjem ocjenjivanja, treba imati u vidu da je to pitanje od značaja za teoriju komprehensivnog kurikuluma. Kako je to *Boud* (1995) vješto opisao “učenici mogu da pobjegnu od uticaja lošeg podučavanja, ali ne mogu da pobjegnu od uticaja lošeg ocjenjivanja”. On tvrdi kako ocjenjivanje često može da ima veći uticaj na učenje od didaktičkog materijala. *Crossouard* (2007) podsjeća kako određena istraživanja ukazuju na to da je ocjenjivanje moćno sredstvo u oblikovanju identiteta pojedinaca, jer povratne informacije iz škola kao afirmisanih društvenih ustanova pomažu da se izgradi naše (ne) samopouzdanje ili ojača naše (ne)razumijevanje socijalne inkluzije.

Pored toga, uticaj na prakse i inicijative ocjenjivanja određen je kulturom, politikom, ali i dokazima obrazovanja i njihovim vrijednostima. *Black i Wilian* (2005) tvrde da te prakse umnogome zavise i od kulturnog konteksta države.

Otuda, započinjanje diskusija o ocjenjivanju i kompetencijama podrazumijeva otvaranje debata koje su van domašaja tehničkih odluka na nivou ministara obrazovanja. Parafrazirajući *Perrenouda* (1998), problem

² *H.Labate*, Diskusioni papir: Uloga ocjenjivanja u razvoju učeničkih kompetencija, Zajednica praksi UNESCO, 2010. *Hugo Labate* je ekspert iz oblasti razvoja kurikuluma i planiranja obuke za profesionalce u obrazovanju. Danas radi kao *free-lance* konsultant za nekoliko organizacija, uključujući latino-američke univerzitete, Zajednicu prakse UNESCO, i UNICEF-Argentina.

kod ocjenjivanja je “da li ono ima formativnu ili selektivnu (i potencijalno isključivu) namjeru“, te “da li je ovo značajno političko ili tehničko pitanje“.

Ocjenjivanje se obično svodi na naturalizovanu vježbu kurikuluma, a njegovo mijenjanje je izazov za donosiocje odluka.

Nastavnici i šira zajednica podržavaju implicitne teorije i pretpostavke o tome što podrazumijevamo pod „dobrim ocjenjivanjem“, dok su se ovi mentalni modeli razvijali kroz istoriju, čineći ideje „prirodnim“ i otpornim na promjene.

Pajares (1992) tvrdi da su uvjerenja nastavnika proizvod njihovih iskustava obrazovanja, ističući da slična vjerovanja možemo naći i kod učenika. Na primjer, nastavnici (i učenici) obično vjeruju da je testiranje slično autentičnom ocjenjivanju. Ali, teško je mijenjati norme (i običajne prakse) koje postoje u školi, posebno tamo gdje postoje mnogi takmičarski pritisci i praktikanti koji pretenduju da sami rješavaju probleme.

Ideja da je autentično i formativno ocjenjivanje zasnovano na učinku i da se bavi modalitetima učenja kod učenika, stilu i inteligenciji (Coil, 1996) prilično je izazovna. Trendovi u inkluziji ne moraju uvijek da budu prihvaćeni ili dobrodošli tamo gdje ljudi nijesu navikli na izolovane sisteme ili gdje se edukatori plaše da primijene svoje sposobnosti prilikom suočavanja sa različitostima. Vladine agencije i organizacije civilnog društva trebalo bi da sarađuju kako bi promovisale inkluzivno obrazovanje – ovo se ne odnosi samo na edukatore, već i na agencije za zastupanje, porodice i zajednice, profesionalne asocijacije, istraživače, trenere za obuku nastavnika i provajdere usluga. Neophodno je mobilisati mišljenja u korist inkluzije, kako bi se rano započelo sa procesom izgradnje konsenzusa. (ICE ref.dok. 2008).

Razlika se može napraviti između praksi ocjenjivanja koje imaju za cilj upoređivanje dva pojedinca i onih koje zahtijevaju prikupljanje dokaza i davanje suda o stepenu i prirodi progressa u pravcu zahtjeva učinka postavljenog u jednom standardu (ocjenjivanje u odnosu na standard ili propisane kriterijume) (*Hagar et al* 1994).

Prva vrsta (postavljeni standard) odnosi se na pretpostavku da će uvijek postojati jedan broj učenika koji neće postizati uspjeh, bez obzira na kvalitet podučavanja i različite početne osnove učenika. Ocjenjivanje, pod teretom te pretpostavke, pomaže da se u sistemu održi isključivanje učenika iz obrazovanja.

Vidovi ocjenjivanja i različite skale ocjena primjeri su dispozitiva kurikuluma utvrđenog socijalnim konvencijama. Ako društvo ne razumije novu politiku, čak i dobronamjerna reforma ne može da opstane.

Roditelji učenika upravljaju informacijama proizašlim iz ocjenjivanja na osnovu prikupljenih indikatora koji iskazuju rezultate njihove djece na skali, u vidu brojevanih ili deskriptivnih ocjena. Ocjene sumiraju opšti sud nastavnika i, pošto nastavnici očekuju da budu konsultovani ili izazvani zbog ocjene svakog učenika, oni ulažu dosta vremena i energije kako bi obezbijedili

dovoljno dokaza za davanje određene ocjene (sumativna ocjena, ili ocjena radi sticanja serifikata).

Formativno ocjenjivanje zahtijeva, umjesto prikupljanja dokaza o učinku kod učenika, radi transformisanja nastave u cilju zadovoljenja potreba učenika, prikupljanje dokaza o učinku, kako bi se odlučilo gdje su učenici u učenju, u kom pravcu se kreću, i kako najbolje da stignu do tog cilja. U tome smislu, praktikovati formativno ocjenjivanje znači posvetiti mu vrijeme i energiju radi dobijanja povratnih informacija koje će učenicima biti od pomoći za dalje učenje. Međutim, *Perrenoud* (1998) smatra da je suprotnost između sumativnog i formativnog ocjenjivanja lažna dilema, a pitanje koje se u stvari postavlja je kako primijeniti iste podatke u različite svrhe. Onamo gdje nijesu već zastarjeli, podaci se reinvestiraju u strategije podučavanja.

Ocjenjivanje se obično odnosi na ono što je lako za testiranje i ocjenjivanje. Ta praksa učenicima šalje „skrivena poruke“ o usvajanju pristupa učenja korisnog za polaganje ispita, ali ne i za postizanje dubljeg razumijevanja gradiva.

Neke forme ocjenjivanja, kao npr. testovi sa više ponuđenih odgovora ili sa kratkim odgovorima, odabrane su iz praktičnih razloga, npr. smatraju se statistički zdravim i stoga pravičnim i pouzdanim. Međutim, to ne mora da znači da su one validan dokaz „temelnog“ i održivog učenja. Kompetencija, kako tvrdi *Scallone* (2007), ne može da se zaključi iz testova sa više ponuđenih odgovora ili kratkih odgovora. Kompetencija može da bude prepoznata samo ako pojedinci stvore konkretan proizvod kojim oni sami stvaraju određenu strukturu. „Proizvod“ je generički termin koji obuhvata pisane sastave, gimnastičke vježbe, muzičko izvođenje, govornu (usmenu) prezentaciju... Demonstracija kompetencije je složen fenomen, koji treba sagledati iz nekoliko uglova (dimenzije, kriterijumi). Nastavnici treba da ocjenjuju pozitivne i negativne strane postignutog učinka i, vremenom, da prate napredak svakog pojedinca. To nameće dodatni problem: kako na koncizan način iskazati sud o složenijim rezultatima na način koji će biti ocjenjiv.

Ocjenjivanje kao mehanizam za utvrđivanje kvaliteta nameće određene izazove praksama koje njeguju kompetencije i inkluziju.

Opsežna testiranja imaju praktične i simbolične posljedice, od kojih su neke od njih negativne, npr. isključivanje određenih učenika iz daljeg obrazovanja, negativno obilježavanje nekih škola kao „loših“, ili tendencija nastavnika ka „podučavanju u svrhu testiranja a ne podučavanja kurikuluma“, te pozitivne posljedice, npr. demonstracija javne obaveze sa visokim očekivanjima od svih učenika, ili kao podstrek za poboljšanje školskog okruženja.

Kad rezultati testa imaju visok stepen uticaja na aktere obrazovanja, učenici često osjećaju potrebu da se bore na sve načine kako bi postigli uspjeh, što često ne podrazumijeva i učenje. *Black i Wilian* (2005) tvrde da u SAD-u, primjenom Akta „Nijedno dijete nije izostavljeno“, ocjenjuje se da svaka škola

„ostvaruje dobar napredak na godišnjem nivou“ u pravcu ostvarenja ciljeva onda kada procenat uspješnih učenika na godišnjim državnim testovima prevazilazi željeni procenat na državnom nivou za tu godinu.

Neuspjeh da se postigne „adekvatan godišnji napredak“ ima ozbiljne posljedice za škole i, kao rezultat, mnoge škole i okruzi investiraju vrijeme i novac u stvaranju sistema monitoringa onoga što nastavnici podučavaju i onoga što učenici uče. Kako bi se obezbijedilo da nastavnici obuhvate predviđeni kurikulum, većina okruga je izradila „priručnike za praćenje kurikuluma“ koji ističu one stranice utvrđenog teksta koje bi trebalo preći svake sedmice, ponekad čak i svakog dana.

Harlen (2005) tvrdi da se došlo do saznanja da primjena opsežnih testiranja utiče na one nastavnike koji se, prije svega, fokusiraju na sadržaj testova, na upravljanje redovnim pripremnim testovima, na obuku učenika za davanje odgovora na određena pitanja ili tipove pitanja, ili usvajanje različitih stilova podučavanja. Pod takvim uslovima, nastavnici slabo koriste formativno ocjenjivanje kao podršku procesu učenja. Rezultat uticaja ovog ocjenjivanja na postizanje prolaznosti na testovima je porast rezultata na testovima – dok se koriste testovi za koje su učenici podučavani. Ali takav porast u ocjenama nije neophodno i porast u postignućima.

U slučajevima kad zemlja ili država sprovode politiku standardizovanih ispitivanja, postoji učestali jaz između agencija zaduženih za izradu kurikuluma i nacionalnih ispita, kada svaka od agencija teži za drugačijim ciljevima i odgovara na različite logičke okvire (relevantnost kurikuluma nasuprot validnosti ocjenjivanja).

Eksperti za kurikulum obično zauzimaju jednostrani stav o ocjenjivanju kao dijelu kurikuluma, ističe se u mnogim preporukama koje se nalaze u materijalima o praksi ocjenjivanja. Te preporuke obično prihvataju konstruktivističku teoriju učenja koja zagovara „autentično“ ocjenjivanje zasnovano na postignutim rezultatima, i koje je upotrebljivo u formativne svrhe. Međutim, teže je pronaći slučajeve obrnutog, suprotnog toka informacija, kad kreatori kurikuluma uspješno koriste rezultate testova da bi pregledali i obnovili kurikulum, kao i primjere eksplicitnih politika uključivanja rezultata nacionalnog ispita u proces poboljšanja dokumenata kurikuluma i nastavnih materijala. S druge strane, standardizovani ispiti imaju velike, direktne uticaje na nastavnu praksu, djelujući u svojstvu „drugog kurikuluma“.

Ocjenjivanje u svrhu promovisanja sredstava za utvrđivanje kompetencija složenog učinka učenika predstavlja izazov, posebno za politike obuke nastavnika.

Forme ocjenjivanja rijetko se zasnivaju na monitoringu učinka u kvazi-autentičnim sredinama i mogle bi, dakle, da budu daleko od obezbjeđivanja dokaza kompetencije.

Mikro slučaj – Alžir: Ideje nastavnika o ocjenjivanju
zasnovanom na kompetencijama

Grupa nastavnika iz Alžira diskutovala je o sljedećoj situaciji: četiri učenika trebalo je da u pisanom tekstu dopune djelove koji nedostaju u dijalogu. Trebalo je da pročitaju tekst jednog od dva sagovornika i dopune drugog sagovornika na praznoj liniji ostavljenoj za tu svrhu. Učenici A,B,C,i D dali su sljedeće odgovore:

- Učenik A je odgovorio tečnim francuskim, bez pravopisnih grešaka, ali njegovi odgovori nisu imali smisla u dopunjenim djelovima dijaloga.
- Učenik B dao je odgovarajuće odgovore na fraze u dijalogu, koristeći dobro strukturisane rečenice, ali sa mnogo pravopisnih grešaka.
- Učenik C takođe je dobro odgovorio na date fraze, bez pravopisnih grešaka, ali rečenice nisu bile dobro formirane.
- Učenica D nije napisala ništa na praznim linijama; umjesto toga, ona je ispod linija sastavila kompletan tekst, gdje je sastavila čitav dijalog u indirektnom govoru, koristeći veoma dobar francuski.

Kada su nastavnici upitani o ocjeni koju bi dali svakom od četiri učenika, najviše razlike u ocjenama bilo je prilikom ocjenjivanja učenice D: neki od njih dali su joj ocjenu 0, drugi 10 (od mogućih 10), ali generalno, za učenicu D rezultati su bili ubjedljivo najniži. Međutim, kada su nastavnici upitani, “U kojeg učenika biste imali najviše povjerenja da je on/ona spretan/a da uradi zadatak koji zahtijeva jezičko majstorstvo?“, svi su istakli učenicu D. Dakle, dali su najnižu ocjenu najkompetentnijem učeniku!

Izvor: *Roegiers, X. (2005)*

Primjer pokazuje da postoji jaz između shvatanja kompetencije u školama i društvu, jer prilikom ocjenjivanja učinka, nastavnici bi pridavali veći značaj učenicima koji su radili ono što im se kaže, nego stvarnim sposobnostima učenika.

Postojeće prakse ocjenjivanja mogu, dakle, da dovedu do sljedeće kontradiktornosti: učenici prolaze kroz osnovno školovanje koje traje od 6 do 8 godina, ali kada se u svakodnevnom životu sretnu sa situacijom u kojoj treba da koriste čitanje, pisanje ili brojeve, oni doživljavaju neuspjeh, situaciju koju ponekad zovemo „funkcionalna nepismenost“.

Nastavnici posjeduju različite stepene znanja i ekspertize za kreiranje i primjenu instrumenata ocjenjivanja i praksi koje bi mogle da im omoguće implementaciju inkluzivnijih pristupa u slučajevima kada su ocjenjivanje kompetencije učenika, odgovornosti i cijene ovih praksi sporna pitanja.

Instrumenti za ocjenjivanje složenih rezultata ili zaključci o stepenu razvoja kompetencija mogu da se posmatraju iz dvije dodatne perspektive: a) oblik i sadržaj (rubrike, spisak, skale opisivanja) i b) vrste ishoda koje

treba komunicirati (analitički profil, globalni rezultati, ocjena). Kao rezultat, instrumenti formativnog ocjenjivanja obuhvataju dugačak spisak strategija i obrazaca za prikupljanje podataka. Neki od njih su dati u donjoj tabeli.

STRATEGIJE I PRAKSE BILJEŽENJA OCJENJIVANJA KOMPETENCIJA:

Tip ocjenjivanja	Strategija	Vođenje evidencije
Opservacije	Grupni rad, rješavanje problema, centri za učenje, ekskurzije, greške, razvojne igre, priče za učenje	Anegdotske zabilješke, spisak vještina, bilježenje kriterijuma, fotografija, video/audio/digitalni zapisi
Primjeri rada	Sredstva individualnog rada: mapiranje koncepta, crteži, spisak aktivnosti, pismeni zadaci, osvrti, vizuelna komunikacija, ankete, izvještaji	Portfolija (digitalna i na papiru) učenički profili, knjiga zabilješki, fajlovi
Učinci	Drame, debate, intervjui, opere, poezija, pjesme, ples, panel diskusije	Bilježenje kriterijuma, rubrike, vršnjačko ocjenjivanje i samoocjenjivanje, deskriptivna povratna informacija – verbalna i pisana
Proizvodi	Modeli, murali, kolaži, pisani projekti, projekti zajednice, prezentacije, uputstvo za izradu projekta, Power Point	Bilježenje kriterijuma, rubrike, vršnjačko ocjenjivanje i samoocjenjivanje, deskriptivna povratna informacija – verbalna i pisana

Izvor: *Moss & Godinho (2005)*

Znanje, vještine i neke kognitivne vještine mogu da se ocjenjuju u određenim konkretnim situacijama, i da budu ocijenjene na jedan atomističan način, prema tvrdnjama Žonara i drugih eksperata (2009): kompetencija treba da proizđe iz učeničkih rezultata rješavanja problematičnih situacija, ili iz rješavanja složenih zadataka, koji će od njih zahtijevati mobilisanje resursa. Kako tvrdi *Perrenoud (Perrenoud 1996, 1997, 1999)*, situacija ne mora da bude neophodno izvanredna ili preteška, ali bi trebalo da uključuje kritički osvrt, npr. donošenje odluke da li su uobičajena pravila primjenjiva ili ih treba napustiti ili prilagoditi specifičnom slučaju. Stoga, ocjenjivanje kompetencija ne smije da duplicira tradicionalan model ocjenjivanja znanja; škola bi više trebalo da praktikuje ocjenjivanje zasnovano na kontekstualnim situacijama.

U cilju pružanja podrške nastavnicima (posebno novajlijama) u primjeni mnogobrojnih opservacija rezultata učenika i njihovih radova, jednostavni kriterijumi ocjenjivanja zahtijevaju da budu napisani od strane nastavnika u saradnji sa ekspertima, s posebnim akcentom na uslove rada nastavnika i praktične aspekte upravljanja vremenom i učionicom.

Nastavnici veliki dio obuke primaju kroz inkluzivnu praksu tokom njihove uobičajene početne obuke ili kratkih kurseva na radnom mjestu.

Korišćenje situacija ocjenjivanja na jedan formativan način, u cilju njegovanja „temelnog” učenja i sticanja kompetencija, može da dovede u pitanje postojeće prakse podučavanja i ulogu nastavnika; neke od kompetencija mogle bi, čak, da se povežu sa timskim radom, što otežava davanje individualnih ocjena.

Birajući formativno ocjenjivanje, nastavnik/ca se stavlja u poziciju partnera za učenje, u odnosu na učenike.

To podrazumijeva da nastavnik treba da upravlja situacijama u kojima je on saradnik koji razmjenjuje iskustvo sa učenicima (simetričan odnos moći), i ispituje svoju ulogu u onim situacijama u kojima je on sudija rezultata učenika (veoma asimetričan odnos moći).

Kako bi prakse ocjenjivanja bile inkluzivnije, treba identifikovati nove načine rada i nove metode, u saradnji sa specijalnim edukatorima, psiholozima, socijalnim radnicima i medicinskim stručnjacima, koje bi bile prihvaćene od strane svih učesnika. Međutim, najznačajniji partneri su njihove kolege, roditelji i učenici.

Izvodi iz sedmičnih izvještaja: Pregled diskusija³

I sedmica

Prva sedmica: „Koji su aktuelni izazovi i vizije usavršavanja ocjenjivanja u vašem regionu, s tačke gledišta nastavnika, istraživača i ostalih aktera u obrazovanju?”

„Evaluacija je u srcu naših obrazovnih sistema...” Još od prve sedmice foruma, UNESCO-va grupa zajednice prakse iz Zapadne Afrike izdvojila je ovu temu kao aktuelnu i centralnu za internet forum.

Tom prilikom, UNESCO zajednica prakse uputila je preporuku za razvoj sistema ocjenjivanja širom regiona, kao instrumenta za ostvarenje vizija različitih zemalja i trendova, u cilju razvoja ljudskog kapitala i promovisanja selekcije. Štaviše, u mnogim državama, ocjenjivanje je takođe uskopovezano sa monitoringom i menadžmentom u obrazovanju na svim nivoima, izražavajući akademsko postignuće i kvalitet obrazovnog sistema.

Iz toga razloga, može se primijetiti jasan interregionalni fokus na ocjenjivanje u državnim obrazovnim reformama i razvoju.

³ J. Brady, UNESCO-IBE, 2010.

Sa stanovišta regiona, ocjenjivanje može da se posmatra kao dio jednog šireg rastućeg trenda u Latinskoj Americi, koji ima za cilj promovisanje kvalitetnog obrazovanja kao osnove i pokretačke snage nacionalnog razvoja. U Evropi, kreiranje sistema održivog, formativnog ocjenjivanja je ključna strategija inkluzije svih učenika, i postizanja sveobuhvatnog akademskog uspjeha. U Africi, komprehesivniji sistem evaluacije predstavlja konkretno rješenje u borbi sa širim socioekonomskim pitanjima.

Diskusije su, takođe, pokazale da su mnogostrana i dinamična priroda i funkcije ocjenjivanja u mnogim državama danas mnogo bolje shvaćene. U Španiji i Irskoj, npr. ocjenjivanje je tradicionalno povezivano sa državnim ispitima i mjerljivim rezultatima testiranja. U novije vrijeme, međutim, razvoj prakse inkluzivnog ocjenjivanja javlja se kao ključna komponenta reforme. I u Kini, reforma stavlja akcenat na sveukupni razvoj učenika. U Meksiku i Urugvaju, osmišljen je čitav niz novih vidova ocjenjivanja u svrhu mjerenja akademskog učinka kod učenika i stvaranja samostalnih učenika.

Istovremeno, učesnici su se složili da tradicionalni sumativni ispiti još uvijek imaju pretjeranu težinu u obrazovnom sistemu, i da u mnogim državama postoji značajan otpor prema inovaciji i reformi na svim nivoima obrazovnog sistema, kako među nastavnicima, trenerima za obuku nastavnika, tako i među donosiocima odluka i rukovodiocima.

Pored pitanja opšteg (ne)odobravanja, javljaju se sljedeći problemi:

- 1) Postojeći jaz između velikih teorijskih diskusija i učioničke prakse;
- 2) Nepostojanje istraživanja o praksama inovativnog ocjenjivanja;
- 3) Potreba za odgovarajućom ravnotežom između prioriteta, vjerodostojnosti, fleksibilnosti i pravičnosti, uprkos izazovima ocjenjivanja složenih kompetencija, kritičkog razmišljanja ili korišćenja tehnika usmenog ocjenjivanja:

„Čini se da je glavni izazov današnjice vratiti značaj ocjenjivanja u obrazovne sisteme. Trenutno, prednost se daje formi (onome što je ocjenjivo) nad supstancom (onome šta treba ocjeniti). Vjerodostojnost ima prioritet nad relevantnošću, a trebalo bi da bude obrnuto. (Nekoliko primjera): Teže je ocijeniti učinak učenika u složenim situacijama; kao posljedica, ocjenjivanje se svodi na individualne zadatke ili pitanja sa više izbora, koji ne ocjenjuju sveobuhvatne učeničke kompetencije, već se često fokusiraju na individualnu i specifičnu dimenziju znanja; teško je upravljati usmenim odgovorima učenika, tako da se ocjenjivanje, nacionalno i međunarodno, ponekad ekskluzivno fokusira na pisane testove koji obezvređuju učenje govornog jezika; zbog standardizovanih testiranja (...), odgovori učenika koji zahtijevaju „kritičku analizu“ i „davanje argumenata“ više ne zauzimaju legitimno mjesto u okviru obrazovnih sistema, a ponekad čak i nedostaju. *X.Roegiers, BIEF.*

- 4) Uloga ispita u školama i širem društvu, npr. kod učenika, kod roditelja i nastavnika, koji previše pažnje poklanjaju testiranju rezultata testova i njihovom pogrešnom tumačenju;

5) Opažena nepodudarnost između ocjenjivanja u svrhu učenja i ocjenjivanja u svrhu ocjene, promovisanja i selekcije;

Različiti učesnici imaju različite potrebe. Centralni sukob je u stavovima između ocjenjivanja u svrhu učenja i ocjenjivanja u svrhu selekcije. Prvi stav ima za cilj da detaljno istraži pozitivne strane i slabosti prilagođavanja kampanje učenja. Drugi stav se fokusira na osobine ocjenjivanja priznate od strane grupe eksperata. Dva stava su rijetko identična: izazov je učiniti ih kompatibilnim – *Keith Weller, U.K.*

6) Granica do koje učenici sa posebnim potrebama bivaju efektivno obuhvaćeni;

7) Nepostojanje/slaba obuka nastavnika za izradu strategija uvođenja inovativnog ocjenjivanja u nastavi, koje uzimaju u obzir i vremenska ograničenja i odvojene nastavne discipline;

8) Nepostojanje zajedničkog jezika i vizije ocjenjivanja koja bi obezbijedila izradu metoda i sistema, shvaćenih i prihvaćenih od strane svih;

9) Nepostojanje tehničkih ekspertskih timova za evaluaciju kurikuluma;

10) Potreba za adekvatnim priznavanjem ocjenjivanja u procesima reformi nacionalnih kurikuluma.

Date su preporuke za prevazilaženje tih izazova. U većini država, osigurati solidnu obuku za nastavnike (u ocjenjivanju) na radnom mjestu i tokom školovanja smatra se ključnim. Nastavnici treba da posjeduju znanja, vještine i razumijevanje da bi izašli u susret svim učenicima u procesu ocjenjivanja i blisko saraduju sa kolegama, primjenjujući obuhvatno posmatranje kurikuluma. Novi pristupi mogu da obezbijede značajne podatke, ali je, takođe, veoma bitno da nastavnici znaju kako da analiziraju nove forme ocjenjivanja i uključe ih u proces podučavanja. U Limi, aktuelne inicijative imaju za cilj unapređenje razvoja alata za ocjenjivanje kompetencija, u cilju povećanja repertoara teoretskih pristupa, namijenjenih nastavnicima u svrhu usavršavanja i razvijanja individualnih instrumenata ocjenjivanja.

Takođe, međusektorska, holistička strategija obrazovne reforme dobila je podršku npr. u Burkina Fasu i Beninu, kroz usklađivanje i usaglašavanje obrazovanja nastavnika, sadržaja kurikuluma i evaluacije.

Kina veoma ohrabruje saradnju sa partnerima koji ne potiču iz sektora obrazovanja.

Stalni problem SA kojim se sriječemo u većini sistema ocjenjivanja je nedostatak usklađenosti sa ciljevima ili kompetencijama kojima teže postojeći kurikulumi. Vrlo često, ocjenjivanje ne obuhvata naučene lekcije i učenik postaje zarobljen sadržajima ocjenjivanja, kvalitetnijim od podučavanja i učenja koji se odvijaju u učionici. - Gombila Pierre Claver Tapsoba, Burkina Faso.

Posmatrajući konkretne primjere, učesnici foruma predstavili su informalne tehnike ocjenjivanja kao načine pomoći nastavnicima i učenicima da saznaju više o procesima učenja i podučavanja, npr. šta se očekuje od učenika da

znaju i urade, kao i o meta-kognitivnim i neocjenjivim procesima koji stoje iza učeničkog učenja.

Na kraju, svi učesnici su snažno podržali značaj komunikacije i uvjerenja o vrijednostima i benefitima čitavog niza metoda ocjenjivanja, npr. kroz zastupanje i izradu akcionog plana. Stvaranje konsenzusa i zajedničke vizije o ulozi ocjenjivanja u promovisanju razvoja učeničkih vještina smatraju se glavnim sredstvima daljeg razvoja.

Uopštenije, tema koja je okarakterisala ove diskusije bila je da „različitost učenika koja danas postoji u učionicama zahtijeva personalizovanu evaluaciju koja se ne postiže jednim ispitom“.

Druga sedmica: „Koje su posljedice metode ocjenjivanja zasnovane na testiranju, na ocjenjivanje u procesima nastave/učenja i rezultate ocjenjivanja u vašem regionu?“

„Sve više se javlja rastuća tendencija povećanja broja testova i ispita, pod izgovorom da što više mjerimo, više učimo...“

S stanovišta regiona, latino-američki stavovi dali su različite odgovore. U Argentini i Urugvaju, rasprave su se vodile oko pretjeranog pojednostavljenja nacionalnih ocjenjivanja i standarda, dok je u Čileu tema rasprava bila kompetitivni sistemi kažnjavanja. U Peruu i Meksiku, nacionalno ocjenjivanje sa informativnim ali nekažnjavajućim posljedicama pomaže poboljšanju škola, posebno onih čiji su rezultati na testovima ispod prosjeka. Bilo je riječi o pristupima personalizovanih i nepersonalizovanih procedura, i kombinacijama eksterne i interne evaluacije obrazovnih programa i kurikuluma. U Peruu, to podrazumijeva još i opsežnu eksternu podršku školi, kao i kulturu nekažnjavajućeg ocjenjivanja, koja prihvata da je „ocjenjivanje zbog znanja i saznanja o tome što treba da se uradi.“

U međuvremenu, u regionu Zajednica nezavisnih država, kao da raste trend koji zagovara prihvatanje šema nacionalnih ocjenjivanja, zasnovanih velikim dijelom na centralizovanom procesu odlučivanja. U slučaju Kazahstana i Bjelorusije, međutim, upozorava se na rizik mentaliteta „podučavanja za test“ i didaktičkih slabosti izolovanog testiranja, koji upotrebljavaju ograničene instrumente i metode ocjenjivanja.

Takođe, diskusije su se vodile oko problema pretjeranog favorizovanja obrazovnih standarda, posebno u onim slučajevima kada nacionalni standardi nemaju jasno definisane odgovarajuće metodologije.

U Švajcarskoj i SAD-u rasprave su bile oko različitih politika obrazovanja i različitih rezultata u više federalnih država. U nekim državama, krajnji test za osnovnu školu može drastično da utiče na buduće obrazovanje učenika.

U SAD-u, kombinovanje školskih ocjena i ocjena sa prijemnih ispita za upis na fakultete stavlja dodatni pritisak na učenike i utiče na budući izbor obrazovanja i mogućnosti stipendiranja. Treba imati u vidu da su, u takvom

akademskom i finansijskom izbornom procesu, određene društvene grupe sklone postizanju lošijih rezultata.

Slično tome, obrazovano i društveno isključivanje siromašnijeg stanovništva ključni je izazov za Škotsku, gdje vlada trenutno revidira obrazovne principe ocjenjivanja, favorizujući prelazak na formativniji pristup ocjenjivanja. Suprotno tome, Japan, nakon razočaravajućih rezultata na PISA testiranju, sa oprezom ponovo uvodi nacionalno standardizovano testiranje.

Među svim tim nacionalnim iskustvima, pojavile su se neke ključne tačke konsenzusa oko izvođenja nastave, uključujući:

1) Ometajuće uticaje na kurikulum, u kojima se nastavnici više fokusiraju na postizanje dobrih rezultata, umjesto na razvijanje kompetencija;

Studije su pokazale da su ocjenjivanje i podučavanje, ponekad mehaničko i ponavljajuće, fokusirani na koncentrisanje učenika na postizanje dobrih rezultata.

U ovom smislu, kurikulum je bio kompletno iskrivljen... Posljedice su bile: neblagovremeno prilaganje dokaza o uspjehu, nepokrivanje sadržaja i nepostizanje ciljeva kurikuluma koji prevazilaze dokaze. Kurikulum je minimiziran (...) - Abraham Magendzo, Čile.

Ocjenjivanje je počelo da kontroliše čitav proces podučavanja u školama. Nastavnici podučavaju gradivo koje treba ocijeniti (...). - Hafiz Muhammad Iqbal, Pakistan.

Nastavnici već duže vrijeme kritikuju državne "mjehur testove" (testove sa mogućnošću više odgovora), koji ih primoravaju da podučavaju za testove koji ne vrednuju ono što je stvarno bitno. - Nhienne Truong, SAD.

2) Uvođenje eksternog ocjenjivanja, kako bi se izvršio pritisak na nastavnike da podučavaju za polaganje testova koji, u stvari, ne mjere ono što je stvarno bitno za kurikulum;

3) Nepostojanje veze između obuke nastavnika i postavljenih nacionalnih standarda;

4) Nedovoljna obuka nastavnika za primjenu instrumenata ocjenjivanja i planiranje ocjenjivanja u okviru strategija učenja;

5) Vrijeme koje nastavnici posvete ocjenjivanju učenika smatra se vremenom izgubljenim za pripremanje za čas;

6) Nedostatak dodatnog honorara za prekovremene časove koje nastavnici drže da bi ocijenili testove, što znači da postoji opasnost od izuzimanja iz nastave složenijih materijala za testove koji zahtijevaju dodatno vrijeme (npr. eseji, usmeni testovi).

Pojam „kvalitetnog obrazovanja“ bio je jedna od glavnih tema diskusije. Ocjenjivanje se smatra značajnim elementom poboljšanja kvaliteta obrazovanja i sredstvom ujedinjenog pristupa monitoringa rezultata u više regiona. Neki učesnici foruma, međutim, smatraju da je sam pojam „kvalitet“ pretjerano pojednostavljen i sveden na lako ocjenjiv. Zaista, mnogi akteri – iz porodičnog, školskog i političkog okruženja – izjednačavaju „kvalitetne rezultate“ sa

sistemima uporednog, numeričkog ocjenjivanja, nasuprot kvalitativnijem izvještavanju.

Vjeruje se da bi definicija kvaliteta mogla da se izdigne iznad ograničenog shvatanja znanja koje bi moglo da bude označeno kao „lako“ za testiranje: „kvalitet je još komprehensivniji (od onog mjerljivog testovima). Kvalitetna škola je ona koja, prije i iznad svega, obrazuje građane“.

Sofisticiranije i formativnije ocjenjivanje traži detaljnije mjerenje kritičkog razmišljanja i naprednih vještina, analiziranje napretka tokom školske godine i redovno pružanje povratnih informacija. I najvažnije, autentičniji pristupi ocjenjivanja, koji se fokusiraju na različitost, omogućavaju razvijanje učeničkih kompetencija na jedan inkluzivniji način.

Bitno je da poboljšanja formata ocjenjivanja stignu u učionice kako bi proces orijentacije ocjenjivanja mogao da se realizuje; ovo bi takođe dovelo do metodološke promjene u podučavanju i akademskom formiranju. Jedan od izazova je razmotriti stilove kognitivnog učenja ili učenja koje se bavi različitošću, i tako kreirati inkluzivni kurikulum (...). Do danas, nastavnici prilikom planiranja imenuju samo instrumente ocjenjivanja, odvojene od strategija učenja učenika, bez kriterijuma planiranja ili indikatora. Imajući u vidu da je formativno ocjenjivanje kvalitativno i kvantitativno, i da se fokusira na različitost, planiranje mora da postoji (...) – Lenjin Vilalobos, Čile.

U cilju razvijanja kulture formativnog ocjenjivanja, smatram da je potrebno da se uvede praksa elaboracije, vršnjačke revizije i upravljanja ili analize rezultata postignutih primjenom ovih alata. U drugoj fazi, potrebno je da rezultat implementacije formativnog ocjenjivanja utiče na planiranje kurikuluma. Stoga, kod nastavnika bi trebalo razvijati smisao efektivnosti implementiranja formativnog ocjenjivanja. – Mauricio Munoz, Čile.

Dodatna pitanja proizašla iz diskusije: socijalni i edukativni efekti učešća na nacionalnim i međunarodnim testiranjima; uticaji politika rangiranja škola; orijentacija ka ocjenjivanju zasnovanom na standardima; društveni značaj ocjena; granica do koje se ocjenjivanje odnosi na štivo koje se smatra lakim za testiranje i ocjenjivanje; odgovarajući mehanizmi i akteri u razvijanju pozitivne prakse u ocjenjivanju, modeli i kriterijumi; kurikulum i pristupi ocjenjivanja prilagođeni manjinama.

Treća sedmica: „Koja bi vrsta prakse ocjenjivanja mogla da igra pozitivnu ulogu u razvijanju kompetencija kod učenika u vašem regionu?“

„Ova tema (ocjenjivanje u svrhu promovisanja razvijanja kompetencija kod učenika), složena usljed postojanja mnogobrojnih međuzavisnih faktora... ipak je značajna, veoma potcijenjena i slabo pominjana. Tehnička transformacija ocjenjivanja i dalje je aktuelna...“

Uopšte, diskusije su se fokusirale na praktične i tehničke izazove revizije i usavršavanja ocjenjivanja radi promovisanja jednakosti i inkluzije, njegovanja

„temeljnog“ učenja i razvijanja kompetencija kod učenika, istovremeno poštujući različite individualne ritmove postizanja određenog standarda.

Služeći kao osnova diskusijama, prezentovane su različite regionalne situacije, i njihov uticaj na učenje. Uzmimo primjer Afrike, gdje ocjenjivanje uzima oblik testova uz papir i olovku ili testova kopiranih sa table, koji se smatraju nepouzdanim i ne služe za testiranje različitih sposobnosti kod učenika.

U tome kontekstu, očigledno je da nastavnici ne znaju kako da sastave različite vrste testova u kojima će biti zastupljeni različiti psihosocijalni faktori i sociologija učionice. U Latinskoj Americi, npr. nedostaje ocjenjivanje koje bi pratilo rezultate primjene životnih vještina na kvaziautentična okruženja, posebno na primarnom nivou, na kom su i najpotrebnije.

Tom prilikom je sastavljen jedan broj preporuka koji se odnosi na oblike pozitivnog ocjenjivanja na nivou učionice. Npr. u Limi, jako se preporučuje upotreba dijagnostičkih alata koji ocjenjuju potencijala učenja i ocjenjivanja određenih razvojnih oblasti. Ti alati trebalo bi da se odnose i na neke kvalitativne karakteristike psihološkog procesa učeničkog učenja i „imaju za cilj da odrede tome koliko možemo da naučimo, u kojim je oblastima/aspektima potrebna podrška za prevazilaženje ograničenja i dr“.

Ono što je trenutno značajno je podučavanje komprehensivnih kompetencija, evaluacija komprehensivnih kompetencija... (To zahtijeva) usavršavanje alata za ocjenjivanje kompetencije, povećanje repertoara teorija, tako da nastavnici mogu da razvijaju instrumente koji će moći da mjere komprehensivne kompetencije. (Međutim,) ocjenjivanje kompetencija je nova tema, dosta toga treba još da se razjasni, definiše, odredi, nauči, isproba. (...) Tehnička transformacija ocjenjivanja je neizbježno pitanje. Javlja se potreba za rješavanjem nekoliko problema:

(I) da se pojasni pojam koji se upotrebljava u obuci kompetencija; da se razriješi zabuna koja postoji između pojmova ‘glavnih’, ‘ključnih’ i ‘fundamentalnih’ kompetencija (II) da se eliminiše tendencija stvaranja kompetencija primjenom tradicionalnih sumativnih testova ili ispita, neformativnih, (...) (iii) da se povrati sklonost nekorišćenja rezultata izvještaja ocjenjivanja. – Natalia Mojevich, Peru.

U Urugvaju su promovisane komplementarne formativne prakse ocjenjivanja kao načina produbljivanja boljeg shvatanja učeničkog uspjeha i neuspjeha kod nastavnika. Još jedna efektivna praksa ocjenjivanja odnosi se na „planiranje unaprijed“, gdje se posmatraju načini i kompetencije evaluacije, čiju analizu treba izvršiti prije organizovanja nastavnih aktivnosti.

U Irskoj, uključivanje učenika u sam proces ocjenjivanja daje šansu učenicima da ostvare prevlast nad samim učenjem. U međuvremenu, u Australiji su identifikovane još neke ključne karakteristike pozitivne prakse ocjenjivanja, npr: kvalitetno planiranje ocjenjivanja; angažovanje kreativnosti pojedinca; pridavanje većeg značaja učeničkom kontekstu; visoka očekivanja nastavnika; njegovanje motivacije za učenjem. Na kraju, riječ je bilo o Priručniku za

ocjenjivanje (npr. postojanje baze podataka sa preko 150 jedinstvenih resursa za ocjenjivanje), koji se može naći na onlajn portalu UNESCO i Evropske agencije za razvoj i obrazovanju djece sa posebnim potrebama⁴.

Podržavajući taj vid prakse, upućena je poruka širom regiona o potrebi za jasnim definisanjem i adekvatnim regulisanjem relevantnih konteksta različitih formi ocjenjivanja u obuci nastavnika i kontinuiranom profesionalnom razvoju.

Štaviše, pojednostavljeni uzorci instrumenata za ocjenjivanje doprinose poboljšanju znanja, razumijevanja i vještina kod nastavnika, dok bi nastavnici trebalo da prođu obuku u prilagođavanju ovih alata specifičnim nastavnim ciljevima i učenicima.

Na institucionalnom nivou, upućeni su prijedlozi za sistematsko praćenje reforme u oblasti ocjenjivanja na interregionalnom nivou, kao i temeljne reforme u oblasti obuke nastavnika. Slično, kurikulum, priručnici i vodiči za podršku i/ili priručnici za ocjenjivanje trebalo bi, istovremeno, da budu kreirani od strane interdisciplinarnog tima.

Na kraju, reaffirmisanje zajedničkog osvrta na evaluaciju, kao na proces koji prati nastavnike i učenike, smatra se fundamentalnim u svim regionima. Drugim riječima, „primjenjujući praksu ocjenjivanja i pedagogiju uspjeha, uspjećemo u našim nastojanjima za razvijanje učeničkih kompetencija.“

Još neka od pitanja na forumu: Koji resursi trenutno postoje za pružanje podrške nastavnicima? Da li postoji rubrika o različitim vrstama ocjenjivanja, zabilježena zbog njene uspješne primjene i sadržaja? Da li se formati inovativnog ocjenjivanja smatraju teškim za implementaciju, ili mi jednostavno nemamo dovoljno iskustva i znanja o njima?

Moderator internet foruma je, sumirajući, sastavio agendu oko izazova obnavljanja ocjenjivanja u svrhu njegovanja razvoja učeničkih kompetencija i promovisanja dugoročne ravnopravnosti i inkluzije: „Ovaj cilj znači: za istraživače, razvoj znanja i ekspertske prakse u razvoju kvalitetnih instrumenata ocjenjivanja i praksi; za nastavnike, poboljšanje njihovih kompetencija ocjenjivanja kroz osmišljavanje situacija u kojima mogu da se posmatraju i vrednuju kompetencije učenika; za kreatore politika, informisanje društva i uvođenje promjena na način koji će biti prihvatljiv svim akterima“.

Zaključci⁵

Diskusije sa i-foruma daju mnoge interesantne aspekte složene i mnogostrane prirode procesa ocjenjivanja. Tehnička i konceptualna pitanja izrade instrumenata nijesu manje značajna od pretpostavke šta se računa pod „dobrim ocjenjivanjem“. Ona ukazuju na to da su sporovi oko ocjenjivanja radi selekcije i ocjenjivanja radi promovisanja učenja daleko od rješenja.

⁴ <http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=25&reporeid=177/>

⁵ H.Labate, Pregled: Uloga ocjenjivanja u razvoju učeničkih kompetencija, UNESCO-IBE, 2010.g.

Veći dio razmjene obuhvata informacije o specifičnim kontekstima, koji doprinose stvaranju međunarodne slike različitih skala ocjenjivanja i odnosa između ocjenjivanja i drugih komponenti kurikuluma. Te razmjene doprinose razvoju solidne osnove znanja kao podrške nacionalnim ekspertima u donošenju odluka, uzimajući pri tom u obzir njihovu funkcionalnost i nefunkcionalnost u određenim situacijama. Prema riječima jednog od učesnika,

(...) Obrazovni sistemi koji bi bili zasnovani na harmonizaciji obrazovnog sadržaja i na metodama podučavanja i ocjenjivanja grupe zemalja(...), dali bi kratkoročno rješenje za prevazilaženje socio-ekonomskih prepreka koje sprečavaju razvoj budućih generacija. Ovakva strategija se oslanja na udružene akcije, na primjer, zajedničko osnivanje resursne banke dostupne svim zemljama članicama. - Gombila Pierre Claver Tapsoba, Burkina Faso.

Referentni izvori

- *Afrianto* (2008) – Preoblikovanje nacionalne politike ocjenjivanja u Indoneziji- <http://adsindonesia.or.id/alumni/ASAC2008Papers/Afrianto-paper.pdf>

- *Black, P., Wiliam, D.* (2005) – Naučene lekcije iz čitavog svijeta: kako politike i kulture spriječavaju i podržavaju prakse ocjenjivanja. Časopis “Kurikulum” tom. 16, br. 2. jun 2005.g. str. 249 – 261;

- *Boud, D.* (1995) – Ocjenjivanje i učenje: kontradiktorno ili komplementarno? U: *P. Knight (Ed.) Ocjenjivanje za učenje u visokom obrazovanju.* London: *Kogan* str. 35-48.

- *Braslavski, C.* (1999) – *Re–haciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana.* Aula XXI Santillana–Convenio Andrés Bello, Buenos Aires–Bogotá.

- *Coil, C.* (1996) – Instrumenti podučavanja i učenja u integrisanim učionicama. Australija: *Hawker Brownlow* Obrazovanje. Citirano u *Moss, J., Godinho, S.* (2005)

- *Crossouard, B.* (2009) – Sociokulturni osvrti na formativno ocjenjivanje i izazovi saradnje u državama Džersija. Istraživački materijali u obrazovanju. tom. 24, br. 1. mart 2009, 77–93.

- *Hagar, P., Athanasou, J., Gonczy, A.* (1994) – Priručnik za tehničko ocjenjivanje *Kanbera:* Australijska vladina izdavačka kuća. Citirano u *Mekdonaldu, R. et al* (1995): “Nove perspektive ocjenjivanja. Studije o tehničkom i stručnom obrazovanju”, 4. Pariz: “Odjeljak za tehničko i stručno obrazovanje”, UNESCO;

- *Harlen, W.* (2005) – Sumativne prakse nastavnika i ocjenjivanje u svrhu učenja –izazovi i sinergije – Časopis “Žurnal”, tom. 16, br. 2. jun 2005.g., str. 207 – 223;

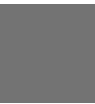
- *Jonnaert, Ph., Ettayebi, M., Defise, R.* (2009). – *Curriculum et compétences: un cadre opérationnel.* Bruxelles : *De Boeck.*

- *Mella, O.* (2010) – *Debate sobre el SIMCE: ¿Deben evaluarse los sistemas educativos?* – <http://www.emol.com/educacion/programas/educadores20/pdf2010/simce.pdf>

- Moss, J., Godinho, S. (2005) – Od profila do ostvarenja zadataka: specifična priroda “autentičnosti” u kontekstu reforme kurikuluma i prakse ocjenjivanja. Dokument prezentovan na Godišnjoj konferenciji Britanske obrazovne asocijacije, Univerzitet u Glamorganu, 14-17. septembar 2005. g.
- Oandasan, I, Reeves, S. (2005) – Ključni elementi stručnog obrazovanja. Drugi dio. Faktori, procesi i rezultati. Časopis za interprofesionalnu njegu. 19 (dodatak 1), 39-48.
- OECD (2006) – Gdje uspijevaju studenti imigranti: Komparativni pregled učinka i angažovanja u PISA 2003, Pariz: OECD
- Operti, R., Duncombe, L. (2010) – Inkluzivno obrazovanje i inkluzivni kurikulum: “Obrazovanje za sve” agenda - korak naprijed.
- Pajares, M.F. 1992. – Stavovi nastavnika i istraživanja u obrazovanju: Raščišćavanje nesredene građevine. Pregled istraživanja u obrazovanju: 62. br. 3: 307–332. Citirano u Braunu., GTL; Hiršfeld, GHF –Učeničke ideje o ocjenjivanju: Veze sa ishodima ocjenjivanja u obrazovanju: Principi, politike, i prakse, tom 15, br.1. mart 2008, 3-17.
- Perrenoud, Ph. (1998) – *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages, Bruxelles, De Boeck.* / (1999) *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage, Paris, ESF.* / (2000) *D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ?*, in Dolz, J. et Wiggins, G. (1989) Test istine: Ka autentičnijem i pravičnijem ocjenjivanju, *Phi Delta Kappa*, 70, str. 703-714.
- Roegiers, X. (2005) – *La refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation, Alger: UNESCO-ONPS, str. 107-124.*
- Scallon G. (2007) – *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Bruxelles: De Boeck, 2e éd. (1re éd. 2004).*
- Tardif, M. (2006) – *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement. Montréal: Chenelière Education.* – Citirano u Endrizzi, L., Rey, O.: *Dossier d'actualité n° 39* – novembar 2008. Ocjenjivanje: Centralna tema učenja - http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/english/39-november-2008_en.php
- UNESCO-IBE (2008) – “Inkluzivno obrazovanje - put budućnosti: Referentna dokumenta,” ED/BIE/CONFINTED 48/3, UNESCO-IBE: Ženeva.
- Walker, K. (2005) – “Kako mogu da obezbijedim da moje dijete uči pravim tempom?, i koji vidovi ocjenjivanja su najznačajniji u ranom uzrastu i primarnim godinama? Obrazovni uzrast, 29/8/2005, citiran u Moss, J., Godinho, S. (2005)
- Wheelock, A. (2008) – Politike zasnovane na glavnim testovima; Problemi i izazovi, 2008. g. na veb sajtu: www.fairtest.org
- Wiliam, D. (2000) – Značenje i posljedice obrazovnog ocjenjivanja; Kritički tromjesečni časopis, tom. 42, str. 105-127.

Prevela
Milena Roganović

PREGLEDI, KOMENTARI, OSVRTI



Ivan JOVOVIĆ¹

OSVRT NA BARSKI GLAGOLJSKI MISAL IZ 1893. GODINE

Crnogorsku hiljadugodišnju povijesnicu, složenu po svojoj civilizacijskoj strukturi, uglavnom prepoznajemo po brojnim ličnostima i obilju raznovrsnih sukoba i ratova. Međutim, previše proizvedene istorije na tako malom prostoru manifestuje se u nemogućnosti njenog apsorbovanja kod značajnog dijela crnogorske populacije, u čijoj kolektivnoj memoriji je mnogo prisutnija ona događajna od kulturne istorije.

Jedan od mogućih razloga takvog stanja su neproaktivne institucije, koje djeluju bez utvrđene nacionalne strategije u ovoj oblasti. Nasuprot spomenutog procesa postoje vrijedni pojedinci i nevladine organizacije koje svojim entuzijazmom i odgovornim odnosom prema kulturnoj baštini pokušavaju nadomjestiti birokratizovano djelovanje crnogorskih institucija kulture. Najbolja potvrda navedenog stava jeste luksuzno opremljeni reprint Barskog ili Parčićevog glagoljskog misala na staroslovenskom jeziku (Treće izdanje, Rim, 1905.) u suizdavaštvu NVO „Ivan Mažuranić“ i Fonda za manjine Crne Gore. Reprint izdanje ima posebno značenje, jer se radi o veoma rijetkoj knjizi, nedostupnoj široj javnosti.

Iako je ratnički mentalitet Crnogoraca trajna identifikaciona odrednica, često zaboravljamo i ostale segmente našeg nacionalnog habitusa, poput brojnih tragova materijalne i duhovne kulture naših predaka. Kada je u pitanju pismenost na slovenskom jeziku, akademik Pavle Mijović smatra da je autentičnost duha crnogorskog čovjeka najbolje očitovana u „Ljetopisu popa Dukljanina“, „Oktoihu“ i „Gorskom vijencu“, gdje svako od navedenih djela nastaje na onim istorijskim razdjelnicama koje su bile od presudnog značaja za očuvanje

¹ Mr.sc. Ivan Jovović, dipl.iur

identiteta crnogorskog naroda u svim fazama njegovog razvitka. Ujedno one svjedoče da knjiga na crnogorskom prostoru nije bila incident kulture.²

Da bi spoznali društvene okolnosti koje su uslovile nastanak Barskog misala na glagoljici iz 1893. godine, neophodno je razmotriti najdublje slojeve naše duhovnosti, kako bi shvatili da povratak glagoljice krajem XIX vijeka u Crnoj Gori nije bila neutemeljena projekcija crnogorskog knjaza i dijela ondašnjeg hrvatskog katoličkog episkopata. Prva od gore spomenutih knjiga, Ljetopis popa Dukljanina nastala je u okrilju najstarije žive duhovne institucije na crnogorskom tlu Dukljansko – barske nadbiskupije. U buli pape Klementa III 1089. godine kojom je utemeljena nadbiskupska katedra u Baru, vidimo da se pod crkvenom vlašću barskog nadbiskupa nalaze manastiri Latina, Grka i Slovena.³ U doba Dukljanskog kraljevstva ova duhovna institucija zauzima centralno mjesto u društvenim procesima na ovom dijelu Balkana, zbog čega je u u jednom trenutku prepoznata kao *Primaria Sedes* (Prvoprijestolnica) hrišćanstva cijelog slovenstva.⁴ To je razlog što su barski nadbiskupi još u XIII stoljeću počeli da nose titulu *archiepiscopus Sclaviniensis* – prvi put zabilježene 1256. godine.⁵

Treba napomenuti da ni u Rimu ni u Carigradu nijesu blagonaklono gledali na proces kulturne emancipacije južnoslovenskih naroda. Odluke Splitskog sabora 925. godine nanijele su težak udarac slovenskom bogoslužju, pobjedom popova latinaša nad glagoljašima. Književnik Miloš Crnjanski u tim saborskim odlukama nalazi osnov budućih nesporazuma među južnoslovenskim narodima, vidjeći poraz popova glagoljaša kao neprovratnu izgubljenu nit povezivanja katoličanstva i pravoslavlja.⁶ Ipak u istorijskoj nauci prevladava mišljenje da u primorskim latinskim biskupijama južno od Neretve nema tragova progona slovenske liturgije.

Još početkom X vijeka u basenu Skadarskog jezera postojale su slovenske crkve u kojima se obavljala književna i prepisivačka djelatnost pod uticajem Ohrida i Rima. Slovenska literatura u Duklju dolazila je iz Ohrida (rasadnika glagoljice), i prvenstveno se odnosila na biblijske tekstove, dok su djela religiozne dogmatike dolazila iz Rima. Uostalom, pop Dukljanin, odnosno nadbiskup Grgur barski kaže na početku „Ljetopisa“ da ga preveo sa slovenskog na latinski jezik, dok iz autorovog izlaganja zaključujemo da je bio upućen u život i djelo slovenskih prosvetitelja sv.Ćirila i Metoda.⁷ Iako izvornik „Ljetopisa popa Dukljanina“ nije sačuvan na slovenskom jeziku, dosadašnja

² Mijović P., *Iz kulturne prošlosti Bara*, Bar, 1995, str. 134.

³ Rotković R., *Kraljevina Vojislavljevića XI i XII vijek*, Podgorica, 1999., str. 48.

⁴ Tomanović L., *Primas Serbiae, Zapisi*, Podgorica, 1927, str. 350.

⁵ Šuflaj M., *Srbi i Arbanasi*, Beograd, 1925., str. 90.

⁶ Crnjanski M., *Sveti Sava*, Beograd, 2011., str. 15. – 16.

⁷ Rotković R., op.cit., str. 359.

istraživanja ukazuju da je latinska verzija prepisana sa glagoljskog predloška.⁸

Staroslovenski jezik je tokom srednjeg vijeka smtran za jedan od sakralnih jezika pri katoličkoj crkvi u Duklji/Zeti, s obzirom da je papa Inoćent IV 1248. godine dao saglasnost barskoj nadbiskupji da latinska služba prevedu na staroslovenski jezik.⁹ Iako je slovenska liturgija do skorašnjih dana imala dosta protivnika u katoličkoj crkvi, ali i izvan nje, rimska kurija se nije protivila slovenskom bogoslužju u onim dijecezama u kojima je ono stoljećima bilo utemeljeno, odnosno za čijom su upotrebom postojale duhovne potrebe vjernika i klera. Na to ukazuju i kodicili papa Benedikta XIV i Pia VI u drugoj polovini XVIII vijeka, kojima se ponovo omogućava upotreba slovenske liturgije u barskoj nadbiskupiji, kao i u nekim drugim krajevima Dalmacije.¹⁰ Zato među crkvenim mobilijarom u primorskim župama barske dijeceze nailazimo na misale na slovenskom jeziku, o čemu svjedoči izvještaj barskog nadbiskupa Frana Borzija 1795. godine. Međutim, iz spomenutog izvještaja ne doznajemo da li su misali štampani glagoljicom ili ćirilicom (bosančicom),¹¹ budući da je Kongregacija za širenje vjere u Rimu još 1627. godine odobrila upotrebu tih crkvenih knjiga na primorju za potrebe katolika slovenskog porijekla.¹² Sličan slučaj je i sa pastirskim pismom barskog nadbiskupa Marina Bicija 1610. godine, upućenim barskom kleru i vjernicima na slovenskom jeziku, ali nepostojanje izvornika onemogućava konkretna saznanja o pismu kojim je napisana ta poslanica.¹³

Kod katoličkog klera i vjernika u barskoj dijecezi od XVII vijeka nailazimo na sporadičnu upotrebu slovenskog jezika u službenoj i privatnoj korespondenciji, na latiničnom i ćirilničnom pismu, ali ne i na glagoljici. Međutim, ovdje ne možemo zauzeti konačan stav, s obzirom da srednjevjekovni arhiv barske nadbiskupije uništen za vrijeme turske uprave, od kaptolskog do samostanskih i župnih arhiva. To je razlog da sva saznanja o ovoj duhovnoj instituciji do druge polovine XVIII vijeka dobijamo posredno, koristeći prvenstveno arhive Rima i Venecije, kao i arhive gradova duž istočnojadranske obale. Tako, na primjer, sredinom XVIII vijeka susrijećemo pobornike glagoljštva u zadarskoj nadbiskupiji, čije mjesto rođenja vezujemo za podrumijski kraj. Jedan od popova glagoljaša je don Jure Jović, rođen u Gornjim Šestanima, a obavljao je službu u župi Arbanasi nedaleko od Zadra. Drugi mnogo poznatiji glagoljaš

⁸ Radoman A., *O pismu izvornika hronike Kraljevstvo Slovena Popa Dukljanina*, *Lingua Montenegrina*, br.2, Institut za crnogorski jezik i jezikoslovlje „Vojislav Nikčević“, Cetinje, 2008., str. 10. – 108.

⁹ Bošković Đ., *Stari Bar*, Beograd, 1962., str. 270.

¹⁰ Antivari, *Catholic Encyclopedia*

¹¹ Jovović I., *Naznake o slovenskom jeziku i pismu među barskim katolicima do Bečkog dogovora*, *Lingua Montenegrina*, br.7, Podgorica, 2011., str. 315.

¹² Butorac P., *Kulturna povijest grada Perasta*, Perast, 1999., str. 252.

¹³ Bici M., *Iskušenja na putu po crnogorskom primorju, Albaniji i Srbiji 1610 godine*, Budva, 1985., str. 20.

je Ivan Petani (Petanović), rođen u selu Briska u Krajini 1715. godine, koji je kao dječak napustio svoj zavičaj. Bio je imenovan za šibenskog biskupa, ali kao glagoljaš nije odgovarao latinaškom dijelu zadarskog nadbiskupskog kaptola, pa je zbog intriga bio primoran da papi vrati oznake biskupske časti. Međutim, papa ga je ubrzo imenovao za rektora zavoda u Loretu (Italija), najznačajnijem katoličkom studijskom centru za bogoslove sa južnoslovenskog etničkog i jezičkog prostora.¹⁴

Za vrijeme Otomanske uprave barska nadbiskupija je teško devastirana u duhovnom i materijalnom pogledu. Sve škole pri crkvama i samostanima bile su zatvorene. Obnavljanje prosvjetne djelatnosti katoličke crkve u Starom Baru (naselje Gretva) vezujemo za 1845. godine, kada je otvorena konfesionalna škola, u kojoj su djeca podučavana pismenosti i vjeronauku na slovenskom jeziku.¹⁵

Tek potpisivanjem Konkordata između Knjaževine Crne Gore i Svete Stolice 1886. godine stvoreni su preduslovi za reafirmaciju barske nadbiskupije. Koristeći povoljne spoljnopolitičke prilike poslije potpisivanja konkordata, knjaz Nikola u dogovoru sa nadbiskupom Milinovićem i J.J.Štrosmajerom nastoji da isposluje saglasnost Svete Stolice oko upotrebe staroslovenskog liturgijskog jezika u katoličkoj crkvi u Crnoj Gori. U obrazloženju svoga zahtjeva za uvođenjem staroslovenskog jezika, knjaz Nikola ističe u svom pismu papi da je on prvi slovenski vladar koji je sa Svetom Stolicom potpisao konkordat, pri tome konstatujući da bi potpisani konkordat imao potpunu primjenu ako bi u njegovoj državi Božja služba bila na staroslovenskom jeziku.

U svom obraćanju papi knjaz Nikola evocira uspomene na istorijski razvitak katoličke crkve na ovim prostorima, osobito u primjeni slovenske liturgijske službe, gdje spominje slovenske misionare sv.Ćirila i Metoda, čijom je zaslugom slovenski jezik uvršten među sakralne jezike. S tim u vezi on napominje papi jednu značajnu ličnost iz crnogorske crkvene povijesti, barskog nadbiskupa Andriju Zmajevića, koji je između ostalog poznat po tome što je za njegovog pontifikata u barskoj arhidijecezi uveden staroslovenski jezik. Na kraju svoga pisma papi on navodi da uvođenje staroslovenskog jezika ima i državnu i političku konotaciju, jer bi se taj način crnogorski podanici raznih vjera približili jedni drugima, a ujedno katolici bi mogli na maternjem jeziku razumjeti Božju službu.¹⁶

Uvođenje starosloveskog jezika u liturgijski obred katoličke crkve u Crnoj Gori imalo je šire crkveno-političko značenje, što zaključujemo po interesovanju velikih sila, ali i po novinskim člancima u domaćoj i inostranoj štampi. Naročito za ovo pitanje je bio zainteresovan hrvatski katolički episkopat,

¹⁴ Krstić K., *Arbanisi u Zadru*, Zadar, 1988., str. 57. Usp. Barančić M., *Arbanisi i etnojezični identitet, Croatica et Slavica Iadertina*, Zadar, 2008., str., 563.

¹⁵ Perkolić P., Škole u Baru u tursko vrijeme, Sveti Nikola (Katolički list mladih), Bar, jul, 2001., str. 11.

¹⁶ Petrović N., *Djela* (priredio Ratko Đurović), Podgorica, 2001., str. 940.

bez čijeg angažovanja teško da bi se isposlovalo vraćenje slovenske liturgije. Upravo zbog tih širih interesa, papskim kodicilom je Sveta Stolica 29.03.1887. godine nakon više vjekova ponovno odobrila upotrebu staroslovenskog jezika u katoličkoj crkvi u Crnoj Gori.¹⁷

Na zahtjev crnogoske vlade i hrvatskih intelektualaca, a za potrebe crnogorskih katolika, Kongregacija za širenje vjere u Rimu je pristala odštampati liturgijske knjige na građanskoj ćirilici, ali se ruska diplomatija suprostavila toj odluci, vidjeći u tome nove zakulisne radnje rimske kurije.¹⁸

Istovremeno sa objelodanjivanjem papskog kodicila koji se odnosio na upotrebu staroslovenskog jezika, bečka vlada i njen poslanik pri Vatikanu, grof Paar, preduzeli su korake kako bi pokrenuli papu da povuče ovu dozvolu. Ali sve što je austro-ugarska diplomatija mogla da postigne bilo je obećanje pape Lava XIII da Crna Gora dobijenu koncesiju nikako ne proširi na slovenska područja Habzburške monarhije.

Austro-ugarski poslanik pri Vatikanu u jednoj studiji u prilično nediplomatskom vakabularom optužuje Vatikan za političku kratkovidost, pri tome, smatrajući inicijatora, tj. glavnog krivca za realizaciju ove ideje đakovačkog biskupa J.J.Štrosmajera. U stvari bečka vlada je strahovala od panslavističkih snaga pri katoličkoj crkvi u Češkoj, Slovačkoj i Hrvatskoj, jer su se pribojavali da te snage ne zahtjevaju ona ista prava koja je Sveta Stolica priznala Crnoj Gori.

Svakako da je ova odluka rimske kurije imala mnogo šire okvire nego što je to bila barska nadbiskupija, ali pojedini istoričari, u zahtjevu knjaza Nikole vide i čisto lokalne interese za uvođenjem staroslovenske liturgije u katoličkoj crkvi u Crnoj Gori. Jedna od tih pretpostavki počiva na tvrdnji da je crnogorski knjaz putem slovenskog bogoslužja htio postepeno da slavizira Albance katoličke vjere. Međutim, više je vjerovatno da je njegova glavna ambicija bila da kod domaćih katolika, kao i onih na južnoslovenskim prostorima borbom za slovensku liturgiju stvori simpatije za sebe i crnogorsku dinastiju, i da pokaže da će on kao eventualni vladar neke buduće južnoslovenske državne formacije biti tolerantan i naklonjen pripadnicima rimske crkve.¹⁹

Iako je papa Lav XIII svojim kodicilom 1887. godine riješio pitanje oko upotrebe staroslovenskog jezika u barskoj nadbiskupiji, pokazalo se da ovo pitanje u potpunosti nije skinuto sa dnevnog reda, jer je postojao problem kojim pismom (ćirilicom ili glagoljicom) treba štampati staroslovenske crkvene knjige. To je poslužilo kao osnov za bezrazložno odugovlačenje štampanja *Misala*,

¹⁷ Dragičević R., *Ugovor Svete Stolice sa Knjaževinom Crnom Gorom 1886*, Zapisi, XII, knjiga XXIV, 1940, str. 83. – 85.

¹⁸ Rastoder J. – Rastoder Š., *Dr Nikola Dobrečić nadbiskup barski i primas srpski*, Budva, 1990., str. 14.

¹⁹ Zoller M., *O odnosima J.J. Štrosmajera prema Crnoj Gori*, Istorijski zapisi, 1-2, Podgorica, 1978., str. 191.

koje se proteglo na više godina. U pozadini je stajao austro – ugarski pritisak na rimsku kuriju, što je stvaralo nezadovoljstvo kod knjaza Nikole i nadbiskupa Milinovića. U jednom pismu od 26.12.1889. godine, biskup Štrosmajer po ovom pitanju savjetuje knjaza Nikolu na strpljenje, ukazujući mu na bezrezervnu lojalnost nadbiskupa Milinovića. Na kraju spomenutog pisma, Štrosmajer crnogorskom knjazu saopštava stvarne razloge odugovlačenja štampanja *Misala*, riječima koje bezmalo imaju proročki karakter : “ *Nesreći našoj uzrok je rascjepkanost, razdvojenost i rastrojnost naša. Naši neprijatelji o tomu rade, da u rascjepkanosti uvijek slabi ostanemo. Najveća nam je pak nesreća što smo mi sami u duši rascjepkani i razdvojeni a naši vječiti neprijatelji iz svih sila nastoje, da nam dušu i srce otruju i da nas jednoga od drugoga razdvoje. Vjera nam je sveta s jedne to jest pravoslavne i s druge to jest katoličke, divna ona s jedne i druge strane strane na ljubav i slogu opominje. Mi Slavjani na jugu Bog sam znade kakvu ćemo sudbinu dočekati. Od dvoga jedno ili drugo: ostat na vijek razdvojeni, tako da nam je smrt i propast konačni udes; ili ćemo svi što nas je na balkanskom poluotoku združiti se tako da nam je konačni udes život, sloboda, pobjeda i slava.*”²⁰

Nakon urgencije knjaza Nikole i nadbiskupa Milinovića, papa Lav XIII je ostao na svojim ranijim stajalištima, pa je posebnim kodicilom 15.03.1890. godine odobrio štampanje crkvenih knjiga glagoljicom za barsku nadbiskupiju.²¹

Dozvolom papske kurije više nije bilo prepreka za štampanje *Misala*, a glavnu aktivnost na realizaciji ovog projekta je preuzeo nadbiskup Milinović. Iz njegovog pisma upućenom tadašnjem ministru prosvjete i crkvenih poslova Jovanu Pavloviću saznajemo da se Milinović konsultovao oko izrade *Misala* sa najviđenim hrvatskim naučnicima toga doba, i tom je prilikom ovlastio Dragutina Antuna Parčića u stručno-organizacionim i tehničkim poslovima u vezi pripremanja i štampanja *Misala*. Prvobitna zamisao da se *Misala* štampa u Zagrebu bila je u potpunosti neostvariva, jer pobornici te ideje nijesu mogli izboriti njeno ostvarenje. To je uticalo da se štampanje *Misala* otegne do sredine 1893. godine.²² Primjerak *Misala* štampanog u Rimu nadbiskup Milinović je svečano uručio knjazu Nikoli, a kardinal Rampola je takođe poslao primjerak ministru spoljnih poslova, javljajući mu da će štampanje *Misala* biti završeno do kraja godine, kada će preostali tiraž poslati u barsku nadbiskupiju. Takođe, Milinović je s odobrenjem i blagoslovom pape Lava XIII poslao na poklon i jedan primjerak ruskom caru Aleksandru III posredstvom ruskog poslanika na Cetinju.²³

²⁰ Ivanišević F., Šimun Milinović, Pučka prosvjeta, II/1922, str. 79.

²¹ Živković D., *Neka razmišljanja oko publikovanja „ Misala “ i bogoslužjenja na staroslovenskom jeziku*, Glasnik cetinjskih muzeja, knjiga I, 1968, str. 76.

²² Nikčević M., *Odsjaji kultura* (Hrvatska i crnogorska kultura stoljećima), Zagreb, 2002., str. 80. – 82.

²³ Vujović D., *Štrosmajer i Crna Gora*, „ Pobjeda “, feljton 02. – 15.07.1990.

Međutim, prvu službu na staroslovenskom jeziku u katoličkoj crkvi u Crnoj Gori trebalo je sačekati još godinu i po dana, tj. do 01.01.1895. godine. Bogoslužjenje u katedrali u Starom Baru je ciljno održano na mlado ljeto i datum svečane mise se poklapao sa godišnjicom oslobođanja Bara od Turaka. U *Glasi Crnogorca* ovaj događaj je zabilježen u članku pod naslovom “*Sa barske svečanosti*”. Na početku ovog novinskog članka prisutne su istorijske reminiscencije u pogledu upotrebe staroslovenskog jezika, dok su najveće zasluge pripisane knjazu Nikoli i nadbiskupu Milinoviću za realizaciju ovog svetog cilja. Iz reportaže zaključujemo da su država i crkva ozbiljno pristupile organizaciji ove svečanosti. “*Ima već četiri pet dana da se čine pripreme u ovdajnoj varoši za mnoge predstavnike iz svih krajeva naše mile domovine. Nemilosrdna priroda na naše veselje se nije obazirala, nego svoje sile, kišu i vjetar upotrebila – ali badava. Naš ministar predsjednik g. Vojvoda Božo Petrović i pored sve te prirodne nepogode, sa svojom svitom juče je prispio. Ovdajnja varoš bila je zastavama iskićena, a barska Arci-biskupija, zastavama i raznim vjenčevima od lovorike. U crkvi pri bogoslužjenju, bilo je naroda od sve tri vjeroispovjesti, da, koliko god što je crkva prostrana, u njoj narod nije mogao stati, nego je i avlija oko crkve dosta punana bila.*” Po obavljenoj misi, svečanost je nastavljena u nadbiskupskom dvoru, uz prisustvo najviših predstavnika političke vlasti i delegacija crnogorskih gradova. Kraj teksta posvećenog ovim svečanostima u Baru, izvještač Glasa Crnogorca završava sljedećim riječima: “*Ko god razumije ovog događaja svak će reći : daj Bože da se u čovječanstvu rađaju i dugo žive muževi, koji su kao rimski Papa Lav XIII i crnogorski knjaz Nikola I, pa takvim duhovima Bože daj izvršioca njihovih poduzeća, kao što je današnji barski prabiskup o.Šimun Milinović.*”

Zbog strahovanja austro-ugarskih vlasti da bi *Misal* mogao biti prodavan u slovenskim biskupijama Habzburške monarhije, austro-ugarski poslanik pri Vatikanu je otkupio skoro cjelokupni tiraž Misala, zbog čega je samo 4-5 primjeraka poslato u Crnu Goru. Međutim, i da je u dovoljnom tiražu dopremljen i pušten u Crnoj Gori *Misal* ne bi riješio pitanje bogoslužjenja na staroslovenskom jeziku. Radi se o tome što crnogorska katolička provincija nije imala dovoljno popova glagoljaša koji bi se njome služili. Jedino gdje je primjenjivanja staroslovenska služba u Crnoj Gori bila barska crkvena opština, a jedini poznavac glagoljice među klerom barske nadbiskupije bio je opat Metod Radić.²⁴

Ipak, glagoljanje u katoličkoj crkvi u Crnoj Gori na razmeđu XIX i XX vijeka nije dalo nekog značajnog rezultata, s obzirom da je u pitanju bila lingvistička regresija u odnosu na nekadašnji srpsko – hrvatski jezik. Staroslovesnki liturgijski jezik, koji je u srednjem vijeku Južnim Slovenima bio jednako blizak i razumljiv, nije mogao naći jače uporište u širim narodnim masama, zbog izmijenjenih društveno – političkih okolnosti, pa otuda njegova

²⁴ Živković d., op.cit., str. 70.- 71.

disfunkcionalnost u svakodnevnom životu. Zato Barski misal iz 1893. godine možemo označiti kao sociolingvistički relikv davno minulih stoljeća, mada, u konačnici, i kao neuspjeli politički projekat njegovih inicijatora. Uprkos tome, Misal na glagoljici je trajna zaloga prijateljstva crnogorskog i hrvatskog naroda, čije štampanje je obogatilo zajedničku ćirilo-metodsku riznicu kulturnog blaga ova dva naroda. Kako se približava stodvasetogodišnjica od njegovog prvog izdanja, stvara se obaveza za dostojno obilježavanje ovog jubileja, ne samo unutar barske nadbiskupije, već i od strane referentnih institucija Crne Gore i Hrvatske.

Слободан БАЛАЋ¹

КАКО СЕ ПРИЛАГОДИТИ РАЗВОЈУ А НЕ ОКРЕНУТИ ЛЕЂА ПРОШЛОСТИ

Резиме:

Ко смо, откуда долазимо, куда идемо? Како се прилагодити развоју а не окренути леђа прошлости? Како вредновати искуства? У којој мјери традиција и савременост могу да признају или да трпе сукоб као свој саставни и легитимни елемент? Шта смо ми на основу савремених мјерила изабрали из прошлости као вриједно учења и памћења? Како анализирати културне претпоставке, представе о свијету и свом мјесту у њему... Након одговора на та питања, бавимо се разрадом концепта триплицитне вриједности традиције, савремености и искустава на основу чега заузимамо личне ставове.

Кључне ријечи: традиција, савременост, искуства, развој, научне интеграције, европски токови

Увод

Природу истраживања недоумице између традиције и савремености, тј. како се прилагодити развоју, а не окренути леђа прошлости, као феномена повезаних са народним стваралаштвом, можемо открити у контексту исходишта и попришта општих друштвено-етичких и естетских система вриједности. Приступ тој проблематици отвара могућност организације процеса спознаје исходишта које се јавља у времену будућности у одређеном социокултурном миљеу. Да би се пружила подршка спољним и унутрашњим одликама ситуирајућег проблема, потребно је одредити функционисање оних чинилаца који одређују људску разноврсност и културне факторе које са собом носи, а који су усмјерени ка свијести о сопственом идентитету и аутентичности. Искуство нас учи да су многи нови догађаји слични претходним, што нам указује на могућност развоја и истраживања новине унутар *старине*, тј. традиције.

¹ Слободан Балаћ, спец. Предавач на ВШССОВ Кикинда.

Приступ томе проблему заснива се на тези да је савременост иницирана *мудрошћу* времена за нама и разумијевању процеса структурног преображаја *оног* свијета у који треба што дубље проићи, свјесни нужне промјене повезане с временом и савремености која ствара потпуно нове животне услове сагласно друштвеним очекивањима. Тешко је замислити изградњу теоријских модела (као и сам појам народна култура) који не признају веома широко поље прошлих и садашњих културних активности који осликавају друштвени живот људи. У циљу јаснијег одређивања свог значаја, разлике између традиције и савремености много су израженије ако поставимо питање: у којој мјери традиција и савременост, с обзиром на „природну“ тежњу ка конзистентности и самодовољности, могу да признају или да трпе сукоб као свој саставни и легитимни елемент? Отуда и велики значај тумачења оба појма (традиција и савременост) јер изражавају однос човјека према времену и друштву у којем живимо. Брига да се традиција и савременост прикажу у свом функционалном јединству, без сметњи и поремећаја, као и настојање да се усагласе без сукоба, а сам сукоб прикаже као нешто „дисфункционално“ – представљају суштинске карактеристике о разлици између фолклорног и актуелног окружења. „Вредности на којима једна и друга дају плодове – различите су. Биће потребно размислити о томе у коме је значењу њихова конфликтност случајна, то јест цивилизацијски одређена, а у коме значењу изгледа да је неизбежна (Колаковски, 1989: 18).

У дискусијама о традицији и савремености ми сазнајемо о јединству супротности, продубљујући их, јачамо наше ставове и увјерења која се односе према проблему изниклом у актуелном тренутку. Кад се та мишљења, ставови и увјерења апсолутизују, почињу међусобна оптуживања, и то само због тога, што проблем није протумачен нити објашњен, кад нијесу пронађене све додирне тачке. Без размјене искустава о различитостима, (укорењених у традицији и савремености које трају у духу времена), процес успостављања хармоније између традиције и савремених тенденција чини се површним. Кроз прилагођеност свеукупног трагања за елементима који доприносе развоју и стабилности, односно успостављању равнотеже унутар себе, традиција и савременост откривају своју вриједносну страну, своју усмјереност на очување темељних претпоставки *постојећег и могућег* као генерички оквирни појмови за покривање области стваралаштва из етнологије и антропологије. Управо у том односу (*постојећег и могућег*), налазимо простор за једну динамичку и критичко-хуманистичку теорију различитости, у којој супротности заузимају истакнуто место, као емпиријска чињеница између *очувања* с једне, и *развоја* с друге стране, штитећи аутентичност у контексту савремености, регионалних и глобалних промјена. Таква теорија се не би само бавила питањима везаним за разлике и својим облицима – односно о томе како и зашто избијају у оквиру

прошлости и садашњости, те како се могу регулисати – већ би се исто тако бавила могућим дјелотворним утицајем на шири план развоја као један од сегмената разноликости. За ту теорију, прошлост и садашњост (наслеђе и савременост) легитимни су етнолошко-антрополошки културни облици, јасно дефинисани друштвеним промјенама, који чине основу савременог уређења идентитета као утемељивача друштвеног живота, тј. својства друштвене заједнице.

Захваљујући плурализму савременог, однос између националног, модерног и класичног, новог и старог, изгубио је фиксну историјску карактеристику, као што је и традиционално дјело настало из *дијалога* с прошлошћу. Стварање и тумачење дјела са традиционалном тематиком, проистеклих из *комуникације* с наслеђем, подстакнути прошлошћу и њеним идејама, говоре о *реповима* који на различите начине допиру до данашњег доба. „Када нам стара схватања и правила живота буду одузета, губитак ће бити непроцењив. Од тог тренутка нећемо имати компас према коме ћемо се управљати, нити ћемо тачно знати ка којој луци пловимо.” (Берк, 2001: 95). Може се без претјеривања констатовати да питања везана за савременост и традицију имају сразмјерно онолико оправдања колико су у стању да одговоре изазовима новог на темељима аутентичног, учвршћујући, развијајући и промовишући се.

Традиција и(ли) савременост

Са појавом најпрогресивнијих токова модерног доба и вриједности из прошлости, друштвеног и културног наслеђа које нам је претходило, стекли су се неки од најважнијих услова за другачији приступ процјене традиције и савремености. Посвећивање све више пажње тој проблематици говори нам да је потребно свестрано сагледати, схватити и разумјети нит која повезује традицију и савременост, чије су интерпретације често вишезначне у анализи и способности трансформације идеја у корист што потпунијег увида у цјелокупно подручје људске активности. Древно наслеђе не утиче непосредно на стварање савременог – новог, њему је припала улога да дјелује на ретроградно сагледавање садашњег, постајући један од темеља доданашњег развоја. Такво разумијевање пролази кроз специфичан арпеђо комуникације која утиче на промјену реалности пошто је традиција претходник савремености која својом формом генерише информације и знања инвентивно.

Када је ријеч о традицији и савремености, њиховом учешћу у друштвеним промјенама, проблем посматрамо са два подијељена становишта: прво, које одриче њихов значај и друго, које га уважава, ако не и увеличава. У првом случају ријеч је о еволутивном процесу којим се стара равнотежа замјењује новом, али тако да се константно чувају у недирнутом облику основе изворности, док се у другом *ново*

остварује путем модификације оних дјелова изворности (старог) који су постали дисфункционални, не изазивајући притом битне промјене глобалног функционисања. Такво оличење стварног свијета у којем живимо, функционалистички сагледавајући оба случаја, посматрамо претежно као појаве изазване *споља* пошто приступ томе проблему заснивамо на тези да је савременост иницирана *мудрошћу* прошлих времена и у суштини освјетљава друштво у покрету и појаве дугог трајања. Ново, готово искључиво ставља нагласак на процесе дезинтеграције и противрјечности с циљем изналажења радикалне промјене постојећег, ротирајући односе између друштвене базе и надградње, односно природе и културе. Овдје се у различитостима између развоја и традиције (прошлости) уочава главно средство друштвених промјена и најважнији услов напретка и просперитета сваког друштва.

Традиција је *инструмент* разумијевања садашњости и као завршено вријеме чини цјеловит контекст о којем се може удубљено размишљати. Уколико одбацимо прошлост, добићемо тиранију садашњости без могућег уопштавања, тј. примјене прошлих искустава на аналогне нове ситуације (информације представљене у непрекидној форми које одговарају представи *стварности*). С једне стране, традиција нам указује на неизмјерни фонд информација наталожених у искуству прошлих генерација, док нас с друге стране опомиње да се не треба везивати за *опало лишће* прошлих дана. На тај начин нас подстиче да црпимо сок виталних, сталних питања човјечанства, која се показују као свеопшта тек у суочавању са иновацијама савремености. Одбацујући традицију, губимо контакт са временом у којем стварамо и постајемо ирелевантни за своје савременике и било какво радикално одрицање од прошлог или садашњег доводи до разлика због којих настају неспоразуми. Зато је оправдано залагање за средишње рјешење – помирење постојећих крајности.

Трагови оспоравања традиционализму да пружи одговоре на темељна питања времена за нама, под утицајем савремености, воде на неки начин, ка новим могућностима традиције данас, ка модернизацији традиције – том грандиозном појму и *формули избављења* нововјековља. Што смо ми на основу савремених мјерила изабрали из прошлости као вриједно учења и памћења? Једна од мноштва могућности за изналажење одговора на то питање је ефикасност аргументације која уважава и не одбацује суд *старијег над млађим* унутар одређене доктрине. Забринута над појавом дисхармоније и дисконтинуитета између традиције и савремености, етнологија, заједно са антропологијом, настоји да разбије предрасуде о процјени *старо – ново*. У сврху јединства и успостављања изгубљеног склада између та два појма, тражимо универзалне симболе и праслике које повезују традицију и савременост да би се објаснио и успоставио заборављени континуитет. У основи присутна су два начина размишљања: конвергентно и дивергентно

размишљање. При конвергентном размишљању све су мисли усмјерене ка тражењу низа могућности за узајамним приближавањем, док дивергентно размишљање тежи откривању што више рјешивих варијанти доприносећи усаглашавању традиције са савременошћу. Та линија тумачења нам указује на дух модернизма који у контексту људског наслеђа одређује моделе и принципе међусобних односа који се у синтези развијају, упоређују и дефинишу.

Разлике утемељене на предањима наших предака, идеји прошлости, односно дијалогу с древним наслеђем фактички заговарају *јединство мноштва и различитости* које не поништава, већ као највећу своју драгоценост чува и развија својеврсност и аутентичност сваког дијела. Другим ријечима оне (разлике) својим позивом на јединство (утемељено на заједничкој припадности свих људи својој традицији као своме искону), инсистирају у ствари на превазилажењу постојећих и потенцијалних подијељености и супротстављености на свим друштвеним нивоима и конституисању тзв. глобалног заједништва. Здруживање прошлости као најширег временског оквира са садашњошћу као једним непосредно датим и егзистенцијално актуелним видом људске историје, представља осјећај традиције као инструмента перцепције. Традиција непрекидно држи у виду цјелину и истину која пребива у њој, темељно се окрећући управо питањима о смислу човјековог живота и свијета у коме он постоји. Та чињеница још више добија на значају ако знамо да традиција, иначе, посједује у свом домену изузетно богате, стољећима прикупљане и чуване залихе смисла, значења, вриједности које и дан-данас ослобађа и активира. Управо ту се, сасвим непосредно, могу сагледати могућности традиције која проналази свој легитимитет на нивоу ревитализације модернистичке обезличености и немоћи човјека као појединца пред свемоћи техничке револуције и напретка.

Ако заузимамо ставове по наводу, гдје је изражена идеја да традиција чини поредак који се мијења са упливом новог, не можемо створити слику о развоју *новог* као константном прогресу. Напротив, одатле увиђамо да савременост никад не постаје боља већ само другачија. Традицију не схватамо као окоштани систем историјских правила опхођења, већ сам живот отворен ка садржајима времена док савременост, као динамичан и релативан појам карактерише велика способност преображавања постојећих идеја у корисно нове облике означавајући *ново*, иновативно у односу на традицију. Знамо да све што је у нашем времену присутно ни у ком случају није аутоматски само по себи најсавременије и најутицајније јер „садашњост исто толико мијења прошлост колико прошлост управља садашњошћу (Ибид: 35).

Појам савремености може имати своје слабости и може се примјенљивати на различите временске периоде и различите дјелове историје.

Сплет различитих мишљења и схватања о савремености и традицији, својом разноврсношћу, инсистирањем на разликама, не може разочарати ни оне (чији поглед на свијет представља знамениту алтернативу традиционалним схватањима) који су овој проблематици мање наклоњени. Рећи да се наше вријеме радикално разликује од сваког другог, не значи велику новост, будући да је то увелико раширено мишљење. Али, кад би се под традицијом подразумијевала дјела аутора посљедње генерације, тј. непосредних претходника, нема сумње да би таква традиција требало да буде одбачена. Откривање *новог* у анализи *старог* не успоставља увијек апсолутно *ново*, већ и обнову древног и заборављеног. Ово изгледа потпуно страно новим генерацијама. Оне немају искуство претходног времена, немају искуство разлике јер живе у времену данашњем. Но, у исто вријеме, то нас не ослобађа обавезе да промислимо разлоге те дубоке разлике са аспекта *новине* која је боља од понављања. Пред изазовима оног што је ново и непознато, својом разноврсношћу и обиљем понуђених рјешења, традиција се труди да нам осигура истину, мобилише духовне и културне вриједности, ангажује нашу способност да прошлост видимо као дио садашњости, промовишући културну баштину претходних времена.

У *новости* и *новини* нашег времена опажамо ново мишљење, осјећамо да се данас из темеља мијења друштво у цјелини. Свеукупна тежња да то наше *данас* повезује *јуче* и *сјутра*, поприма трајну форму усаглашавања док се традиција сагледава као мјера оригиналности према којој се одређује значај човјека и његовог дјела, (јер човјек сам за себе не може постојати, он се исправно перципира тек у ширем историјском контексту). Оригиналност се никако не може састојати од хировитих иновација неутемељених у традицији. Она се може успоставити једино као природни наставак традиције који логично из ње израста и у односу на њу добија потпунији контекст. Друштвено саобраћање које се одликује извјесним динамизмом почива на традицији која нам омогућава да успјешно излазимо на крај са већином проблема са којима се данас сусријећемо. Респектујући човека као јединствено људско биће са одликама снажне личне диспозиције, антрополог Милс истиче да нас старе вриједности и правила честитости више не држе. Старе вриједности нијесу замијењене новим вриједностима и правилима које би дале нормално значење и потврду животної рутини коју слиједимо (Милс, 2009).

Ако се данас оспорава значај традиције, ако се она маргинализује и потискује на периферију друштвеног живота, то је искључиво зато што је данашње мишљење захватила пошаст површности, што данашње мишљење одређује убјеђење како се укупно, цјеловито знање налази на површини, у мрежи свима доступних информација. А управо ту се и крије највећа замка данашњице. Значај *новог-савременог* немјерљив је у односу на *старо-прошло*, али се у свом поретку одређују у односу на новину. О томе

свједоче бројни документи, текстови, подаци и грађа, што свеукупно чини покретни систем који се непрестано истражује, преиспитује и усмјерава у контексту истраживања традиције и савремености. Вредновање је двосмјерно: ново према старом и старо према савременом. На тај начин врши се уклапање старог и новог.

У сваком случају, традиција, као предајна дјелатност у одржавању и обнављању идентитета човјека и народа може допринијети премошћивању историјског, културног и националног дисконтинуитета. То уједно представља највећу вриједност традиционалног одговора обесмишљеном и технизованом свету. Међутим, оно што на неки начин чини предност садашњости, јесте њена већа свјесност о стварима из прошлости коју сама прошлост у односу на себе никада не може посједовати. Тежња ка традицији јесте намјера да се издвојена садашњост обликује као цјелина, која своје потпуно значење добија тек у контексту прошлости.

Транспозиција искуства

Нема сумње да искуства, у већој или мањој мјери, учествују у свим људским активностима и, као таква, према свједочанствима свјетских традиција, представљају универзалну димензију поимања свијета и показатељ су терета који је тешко носити. Преко својих преносилаца, искуства доприносе континуитету и досљедности обликовања етичких, филозофских, ритуалних, наративних, социјалних и материјалних образаца као и традиционалних садржаја. Свој друштвени значај заснивају на усмјеравајућој и кохезивној снази (заједничка искуства утичу на привлачење појединаца групи) што у додиру са новим, младим нараштајима, историјским околностима и културним обрасцима обично постају веома сложена. Различита искуства вапе за синтезом – искуство старијих генерација артикулише информације које нијесу биле доступне претходним али јесу доступне новим генерацијама што се директно одражава на појам знања, које никад није индивидуалног поријекла и у нашем случају заостаје у односу на искуство старијих генерација – што значи ново свијетло, али и нове дилеме. Сви важнији догађаји су, истовремено, и традиционални и савремени, на обе стране имају исто значење. Битна карактеристика обију страна (традиција-савременост) узајамна је, обострана међузависност искустава која са собом носе, и која се модификују с генерације на генерацију у процесу савременог развоја. Неопходно је да учествујемо сви у схватању тога проблема, без обзира на степен образовања и развијености.

Вриједност искустава често се огледа при указивању на друге друштвене феномене, попут фразе: „облик наше спознаје о...“, „у објективу искуства...“, „нема искуства за ...“, „искусан наратор је...“, „из искуства нам је познато...“ и сл. Ово нам говори да искуства акумулирана кроз историју

једног друштва припадају најопштијој друштвеној категорији из чега проистиче научна релевантност и претпоставка да цивилизација тежи ка својој универзалности. Као резултат вјековне акумулације искуства, настале су различите појаве материјалне, социјалне и духовне културе; традиција, културно наслеђе... што можемо подвести као темељне вриједности свакодневног живота које испуњавају највећи дио људске историје. Окрећући се појединцу и његовом аутентичном искуству, долазимо до искустава артикулисаних у понашању, осјећањима и навикама из којих настају обичаји испољени кроз искуство народа, што утире пут у позитивне и стваралачке могућности које леже у људској природи, док она (искуства) сама чине основу теорије прогреса. Искуства као извор или пак посебан облик наше спознаје људског потенцијала резултат су историјског развоја и друштвених утицаја која се преносе генерацијски.

Будући да је истраживање искустава неодвојиво од истраживања свакодневног живота до података о духу времена можемо доћи упливом у неопходност комплементарности историје, социологије, етнологије и антропологије – друштвено-хуманистичких наука које чине филтер кроз који се пречишћава свакодневно искуство. Митолошка, религијска, филозофска и идеолошка искуства омогућавају приступ увиђању и откривању оних феномена који се јављају као основни и најбитнији у поступку интерпретације ствари и појава око нас.

Кроз историју и културни идентитет како друштва тако и појединаца, искуства указују на антрополошка и когнитивна питања: како анализирати културне претпоставке, представе о свијету и свом мјесту у њему? Одговоре на та питања није могуће дати без разматрања биолошких, друштвених и културних димензија оне истраживачке парадигме која стреми ка истини, цјеловитости контекста и значају различитих (цивилизација) момената у друштву. У прилог томе, бројни савремени теоретичари културе сагласни су да савремену културу обиљежава низ противрјечности (Радкић, 1996: 35). Двадесети вијек је, по једнима, са становишта културе и духа, један од најбезначајнијих у развоју наше цивилизације, доба обиљежено губљењем културног и духовног хоризонта (Гајић, 1999: 9). Са становишта културног динамизма, културни модели се развијају акумулацијом знања и искуства.

Искуства разоткривају реалност и чињенице релевантне за емпиријске науке са својим теоријама које обезбјеђују интердисциплинаран приступ и методе истраживања узрока и испољавања појава кроз простор и вријеме. Као резултат вјековне акумулације искуства, настале су различите појаве материјалне, социјалне и духовне културе, традиција, културно наслеђе... што можемо подвести под темељну вриједност свакодневног живота која испуњава највећи дио људске историје. Сам живот је најнепосреднији и први оквир људског искуства које човјек стиче развојем и акумулацијом знања са становишта културног динамизма. Не полазећи никад испочетка,

људска искуства се надовезују на сазнања предходника. Свеукупна искуства, са својом функционалном компонентом, посједују магијску снагу која се у сваком времену, са новим људским знањима у другачијем облику показују. Она имају посебан значај за развој и хуманизацију како појединца, тако и друштва у целини, и у томе смислу (као неизмјерни фонд информација, гдје се концентрише скоро све значајно што је човјек створио у историји) износимо став, да искуствима треба прићи са систематски организованог аспекта и да свој контекст треба да остварује кроз васпитно-образовни процес, институционално, како би омогућили младима боље разумијевање искустава као универзалне вриједности.

Закључак

И након хиљада година одговори на темељна питања човјечанства: ко смо, откуда долазимо, куда идемо... дијахроно и даље остају неразјашњена. Зато је неопходно трагати за условима који ће обезбиједити предвиђања, више као сугестија за даље провјере, него тврдње при дефинисању поузданих закључака о традицији, савремености и искуству. Сваки нови нараштај у тој потрази се ослања на искуства претходника, и кроз властити увид доприноси бољем разумијевању тих појмова кроз проучавање односа који омогућују критички осврт на њихов значај у историјском контексту. У процесу формирања става у поступку схватања и разумијевања традиције и савремености покушали смо утврдити одређен степен међусобне повезаности, истичући становиште критичког мишљења преко којег увиђамо структурне везе и односе из подручја људске активности. Указали смо на арпеђо комуникације која утиче на промјену реалности и способност одабира битних од небитних аргумената (разлика) *за и против*, настојећи разбити предрасуде о процени значаја *новог-савременог* у односу на *старо-прошло*.

Искуства би ваљало, као латентно присутна димензија у транспозицијском смислу, даље обрађивати и проучавати као процес развоја вјековне свјесности преображаја појединца (било које друштвене и културне позадине) са другима, истражујући спољне (срединске) и унутрашње (психолошке) аспекте људског бића који би употпуњавали осјећај човјечности. При томе, резултате искустава на којима се заснивају друштвени односи требало би примијенити у сазнајно-научној и друштвено-практичној сфери интересовања, тежећи истраживању и разумијевању са аспекта одређених референтних теоријских оквира. Као предмет разраде, традицију, савременост и искуства смо посматрали са компаративне тачке гледишта у живој динамици своје различитости указујући на потребу савремене ревизије у пракси и учењу. У покушају осликавања система вриједности и принципа на којима су засновани традиција савременост и искуство, интенција је изградња пута, који нас

води у савремено(ст) мултикултурално(г) друштво(а). То даље значи потребу нужног успостављања критеријума за истраживања и испитивања усмјерена на стабилизацију опште културне слике а тиме и друштва у цјелини. Можемо констатовати триплицитну вриједност традиције, савремености и искуства, што отвара нове перспективе у будућим сличним разрадама које су неопходне у стварању услова за културну и научну интеграцију у европске токове.

Литература

- Берк, Е. (2001): *Размишљања о револуцији у Француској*, Београд: ИФДТ, „Филип Вишњић“.
- Ђерић, Г. (2005): *Пр(а)во лице множине. Колективно самопоимање и представљање: митови, карактери, менталне мапе и стереотипи*, Београд: ИФДТ, „Филип Вишњић“.
- Гајић, О. (1999): *Уметност – моја изабрана стварност*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Гајић, О. (2004): *Проблемска настава књижевности у теорији и пракси*, Нови Сад: Филозофски факултет.
- Гирц, К. (1998): *Тумачење култура I*, Земун – Београд: Библиотека XX век, Чигоја.
- Голубовић, З. (1967): *Антропологија као друштвена наука*, Београд: ИДН.
- Хеидегер, М. (1985): *Битак и вријеме*, Загреб: Напријед.
- Хеидегер, М. (2000): *Пролегомена за повијест појма времена*, Загреб: Деметра.
- Колаковски, Л. (1989): *Присутност мита*, Београд: Печат.
- Куљић, Т. (2006): *Колективно памћење – Култура сећања*, Београд: Чигоја.
- Лазић, М. (1994): *Разарање друштва*, Београд: ИФДТ, „Филип Вишњић“.
- Липовецки, Ж. (1987): *Доба празнине – огледи о савременом индивидуализму*, Нови Сад: Књижевна заједница Новог Сада.
- Милић, В. (1978): *Социолошки метод*, Београд: Нолит.
- Михаиловић, С. (1999): *Јавно мњење Србије*, Београд: Центар за проучавање алтернатива – УГС „Независност“ – Удружење за унапређивање емпиријских истраживања.
- Перак, Б. (2010): *Према когнитивнознаственом схваћању искуства светог. Филозофска истраживања*, 117–118, (1–2), 237–267.
- Радикаћ, В. (1996): *Књижевност за децу и култура. Детињство – Childhood*, 2-3, 35-37.
- Спасић, И. (1991): *Етнометодологија и њени методи. Социологија*, 4, 561-576.

- Спасић, И. (1998): *Интерпретативна социологија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Суботић, М. (2010): *Политичка мисао србистике*, Београд: Институт за политичке студије.
- Шуваковић, М. *Естетско и уметничко у модерној и постмодерној уметности и култури*, у: Естетско задовољство и модерна уметност, Београд, 1997, 89-92.
- Влаховић, П. (1992): Духовни и друштвени живот у традиционалној култури становништва Србије. *Етноантрополошки проблеми*, 9, 53-58.
- Вукићевић, С. (2009.): Противрјечности процеса секуларизације у савременом друштву. *Социолошка луча*, 2, 16-28.
- Зуровац, М. (1999): Природа естетског задовољства. *Књижевна критика*, 20, 5–6.

HOW TO FINE-TUNE TOWARDS YOUR FUTURE DEVELOPMENT WITHOUT TURNING YOUR BACK TO THE PAST

Abstract:

What are we, where do we come from, where are we going? How to fine-tune towards your future development without turning your back to the past? How do we evaluate experiences? To what extent tradition and modern times may accept or withstand the conflict as its integral and legitimate element? Based on modern criteria what have we chosen from the past to be worth of learning and memorizing? How should we analyse our cultural assumptions, perceptions of the world and our place in it....After we answer such questions, we focus on dealing with elaboration of the concept of triplicate traditional values, modern times and experience upon which we base our personal attitudes.

Key words: tradition, modern times, experience, development, scientific integrations, European course

PRIKAZI



Nađa DURKOVIĆ

**NOVI NASLOVI SA 57. MEĐUNARODNOG
SAJMA KNJIGA U BEOGRADU
I INTERLIBERA – SAJMA KNJIGA U ZAGREBU**

O krizi u oblasti izdavaštva govori se znatno duže nego što traje globalna ekonomska kriza, ali dva velika sajma knjiga u okruženju – *Međunarodni sajam knjiga* u Beogradu i *Interliber* u Zagrebu – pokazuju da se veliki izdavači, profilisane izdavačke politike, zanimljivim naslovima još uvijek kvalitetno predstavljaju javnosti.

Želimo da ukažemo na nekoliko knjiga koje zavređuju pažnju svih intelektualaca, posebno onih čija su interesovanja u domenu humanističkih nauka.

I

Bent Flivbjerg, Šta mogu društvene nauke – razlozi nauspjeha i strategija za budućnost, (preveo s engleskog Miloš Vukčević), Beograd, Službeni glasnik, 2012, 235 strana

U veoma razuđenoj izdavačkoj produkciji koja je produbila kulturne i kulturološke potencijale na ovim prostorima, „Službeni glasnik“, izdavač iz Beograda, objavio je neobičnu studiju oksfordskog profesora Šta mogu društvene nauke – razlozi nauspjeha i strategija za budućnost; *Ratovi nauka – put izlaza*. Autor u uvodu kaže: „U ovoj knjizi ću predstaviti put izlaza iz ratova (nauka, prim. N. D.), razvijajući koncepciju društvenih nauka zasnovanu na savremenom tumačenju aristotelovskog pojma *fronezis*, koji se prevodi kao razboritost ili praktična mudrost“.

Knjiga je koncipirana u dva dijela. Prvi dio – *Zašto društvena nauka nema uspjeha kao nauka* – zasnovan je na kritici kognitivizma i naturalizma i u

njemu se obrazlaže zašto društvene nauke nikada nijesu bile, niti će vjerovatno ikada biti, u stanju da razviju onaj tip eksplanatorne i predviđajuće teorije koja je ideal i obilježje prirodnih nauka. Društvene nauke ne evoluiraju putem naučnih revolucija, kao što je to svojstveno prirodnim naukama. Neki autori smatraju da se promjene u društvenim naukama dešavaju kao smjene paradigmi – „istraživači u određenoj oblasti napuštaju 'umirući' talas i okreću se novom koji se uzdiže“, pa se pri tome nije dogodila bilo kakva akumulacija znanja. Naravno, promjenu paradigmi prati i stilska promjena, pa često djeluje da neke ideje društvenih nauka ulaze u modu i izlaze iz mode. To kod najstrožih kritičara dometa društvenih nauka dovodi u pitanje njihovo pravo da se i zovu naukom (Fuko – „društvene nauke – zbir različitih govora“).

Drugi dio studije – *Kako povratiti značaj društvene nauke* – pokazuje da su kontekst i rasuđivanje neizostavni, čak suštinski bitni za razumijevanje ljudskog djelanja. Prema tome, društvene nauke su superiornije u odnosu na prirodne zbog mogućnosti refleksivne analize ciljeva, sredstava, vrijednosti i interesa, što je preduslov prosvijećenog razvoja u svakom društvu. Od Aristotela datira, pomalo zaboravljeno, uvjerenje da je najvažniji zadatak društvenih i političkih proučavanja da razviju vrednosnu racionalnost društva i u vezi s tim njegove naučne i tehničke racionalnosti. Aristotel nije sumnjao u to da je prvi tip racionalnosti najvažniji i da bi trebalo da utiče na drugi. Od Aristotelovog, pak, vremena ovo gledište je potisnuto, naročito nakon toga što su prosvjetiteljstvo i modernost postavili instrumentalnu racionalnost kao dominantnu snagu i u nauci i u društvu. Oni intelektualci koji se zainteresuju za ovu knjigu, biće u prilici da pročitaju kojim idejama se Bent Flivberg bori protiv takvog stava.

II

Budućnost znanja i kulture, priredili Vinej Lal i Ašiš Nandi (preveo s engleskog Stefan Trajković Filipović), Clio, Beograd, 2012, 416 strana

Anatol Frans je davno rekao da je svaki rječnik „svemir poredan po abecedi“. Knjiga *Budućnost znanja i kulture* rječnik je za 21. vijek, kako se u njenom podnaslovu kaže. Na preko 400 strana 30 autora dočarava dio konteksta tranzicije i otvorenosti prirode ljudske osjećajnosti na početku novog milenijuma. Urednici su svjesni činjenice različitog odnosa prema vremenu – što je ključni element jednog ovakvog poduhvata. Za neke naučnike vrijeme se kreće kroz istoriju – povezuje prošlost i budućnost, staro s novim i mogućim. Za druge je je vrijeme „bezlični izdajnik“ – ne samo da čini izvjesnim smrtnost društvenih i političkih institucija, već i kategorija koje im daju smisao. Za neke je vrijeme „nemilostivo nestašno“ – može da vaskrsne staro, oživi poznato i „osigura da ono što je novo ne bude mrtvorodeno“.

Odrednice ovog neobičnog rječnika kreću se u rasponu od *Arhitekture* do *Zatvora*, a između ova dva pola ima očekivanih ključnih pojmova 21.

vijeka, kao što su: *Demokratija, Država, Hrana, Konzumerizam, Ljudska prava, Obrazovanje, Razvoj, Siromaštvo...* No, ima i pomalo neočekivanih odrednica u jednom ovakvom tipu rječnika – *Briga o srcu, Nagazne mine, Spinovci, Smijeh, Zatvor...*

Posebno bismo ukazali na, za nas veoma važnu odrednicu posvećenu obrazovanju u 21. vijeku, autora Gustava Esteva i Madu S. Prakaša. Tekst počinje apokaliptičnom rečenicom: „Početak kraja doba obrazovanja već je nastupio.“ U kritičkom tonu reformisana globalna škola prikazana je kao sredstvo društvene kontrole. Obrazovanje postaje ekvivalent sticanju znanja, pa se mnoge generacije uče da prihvataju zavisnost, vjerujući da njihova uspješnost zavisi od količine i kvaliteta robe zvane znanje i da je učiti o svijetu bolje nego učiti od njega. Autori odrednice *Obrazovanje* najopasnijima su nazvali reformatore koji umjesto škole nude masovnu distribuciju paketa znanja i njihovu potrošnju predstavljaju kao osnovnu potrebu za opstankom. Ima, kažu autori, ipak sve više onih koji kažu: „Dosta je!“ i ponovo uspostavljaju staru vještinu učenja u kojoj je i svaka „beba stručnjak“. Pošto imenica *obrazovanje* podrazumijeva zavisnost bilo kog vaspitača od javnog i privatnog sistema obrazovanja, oni ga zamjenjuju glagolom *učiti*, koji nanovo uspostavlja nezavisnu sposobnost održavanja kreativnog odnosa s ljudima i s prirodom, jer je znanje, prema njihovom mišljenju, lično iskustvo.

Ova neobična knjiga uvodi nas u šumu kontroverzi koje nas očekuju u 21. vijeku.

III

Dominik Mojsi *Geopoetika emocija – Kako kulture straha, poniženja i nade utiču na oblikovanje svijeta*, (prevela s engleskog Milica Čečur), Clio, Beograd, 2012, 203 strane

Izdavačka kuća Clio zanimljivim naslovima dokazuje da je jedna od najprestižnijih u okruženju. Pored pomenute knjige *Budućnost znanja i kulture*, izuzetno interesovanje zaljubljenika u knjige izazavao je intrigantni naslov *Geopoetika emocija* sa još intrigantnijim podnaslovom *Kako kulture straha, poniženja i nade utiču na oblikovanje svijeta*, Dominika Mosija, predstavnika srednje generacije sociologa političko-antropološke provenijencije. Upravo ga je ovaj naslov učinio poznatim imenom u svijetu modernih istraživača u oblasti sociologije. Mosi, koji sebe naziva „realistom u svijetu idealista“ i „idealistom u svijetu realista“, govori da su nam i te kako potrebni i optimizam i svijest o tragici. „Kao sin preživjelog logoraša iz Aušvica, rodio sam se s duboko usađenim osjećanjem tragedije. Ali iskustvo moga oca, koji je preživio boravak u koncentracionom logoru zahvaljujući mješavini srećnih okolnosti, energije, nade i želje da svjedoči o svemu što je proživio, podarilo mi je neku vrstu osjećanja da imam određenu misiju.“

Život njegovog oca je pred autora postavio pitanje na koje je decenijama tražio odgovor: Može li svijet u kome živimo da, barem djelimično, postigne ono što je postigao preživjeli logoraš iz Aušvica – da prevaziđe strah i poniženje i ponovo se okrene nadi, čak i kada je suočen s tragedijom?

Autor u pet poglavlja – *Globalizacija, identitet i emocije, Kultura nade, Kultura poniženja, Kultura straha i Teški slučajevi*, argumentovano i odličnim stilom tumači najvažnije promjene u savremenom svijetu. U šestom poglavlju anticipira se *Svijet u 2025. godini*.

Znamo da je bavljenje emocijama domen psihologije kao nauke, ali specifičnost ove knjige jeste u tome što Mosi razmatra preovlađujuće emocije kao načelno stanovište jedne zajednice koje mogu da odrede različite pristupe životu. Naročito se bavi *strahom, nadom i poniženjem* kao emocijama i načinima na koje one utiču na smjerove historijskog razvoja zemalja i čitavih kontinenata.

IV

Krešimir Bagić, *Rječnik stilskih figura*, Školska knjiga, Zagreb, 2012, 356 strana

„Na *Rječniku stilskih figura* radio sam, s manjim ili većom pomnjom, hobistički i studijski, kao istraživač i kao nastavnik, kao govornik i kao sugovornik, kao pisac i kao čitatelj više od deset godina. Taj me posao vodio u mnoga nepoznata područja, širio granice mišljenja o jeziku i komunikaciji, nudio nove spoznaje ili barem upućivao na put prema njima. Vjerujem da me bavljenje figurama obogatilo i stručno i privatno te se nadam da će čitatelj na stranicama koje slijede moći prepoznati barem djelić fascinacije temom koja se krije iza njih“, u predgovoru navodi dr Krešimir Bagić, autor ove knjige. Čim se i letimično prelista ova knjiga shvati se koliko je autor skroman, jer svako ko se bavi stilistikom, uopšte naukom o književnosti, može samo uzviknuti: „Evo knjige!“

Autor Krešimir Bagić popisao je, opisao i dao primjere za 160 postupaka iz klasične retorike i one iz pojedinih kultura – slovenske, frankofone, anglofone... Osim primjera iz književnosti, navođeni su i oni iz govorništva, religijskih tekstova, usmene kulture, novinskog, publicističkog i naučnog diskursa, ali i iz razgovornog jezika, žargona, enigmatike, grafita, reklama... Na pojedinim mjestima ilustrovana je figurativnost i izvan prostora jezika – u vizulnim praksama (slikama, skulpturi, fotografiji, karikaturi, stripu, muzici, geometriji i matematici).

Figure su grupisane na: figure dikcije – ukupno ih je 55; figure konstrukcije – 33; figure riječi (tropi) – 14, figure misli – 36 i figure diskursa – 22.

S očiglednom željom da oblikuje što iscrpniju, sveobuhvatniju informaciju, autor u rječničkoj jedinici „spaja leksikografski, raspravljački i interpretativni stil“.

Ova će knjiga biti dragocjena pomoć predavačima književnosti, kako na fakultetu tako i u srednjoj školi, ali i svima onima koji se na bilo koji način bave tumačenjem umjetnosti.

V

Pasi Sahlberg, *Lekcije iz Finske – Što svijet može naučiti iz obrazovne promjene u Finskoj*, Školska knjiga, Zagreb, 2012, 238 strana

Knjiga *Lekcije iz Finske* Pasija Sahlberga, vodećeg stručnjaka za finsku obrazovnu reformu, jednostavno i ilustrativno pokazuje na koji način su Finci svoj vaspitno-obrazovni sistem promijenili iz osrednjega, kakav je bio osamdesetih godina prošlog vijeka, u jedan od primjera za ugledanje u mnogim zemljama koje su provele reformu ili su u nekoj od faza implementacije reformskih rješenja. Dobar obrazovni sistem svakom pojedincu daje jednaku priliku da se ostvari i vrednuje one koji se bave podučavanjem.

Sem uvoda, u kojem se pregledno govori o specifičnostima života na sjeveru i Finske kao mogućeg pozitivnog primjera za promjene u obrazovanju, knjiga sadrži pet poglavlja. Prvo poglavlje objašnjava kontekst – političke i istorijske prilike. Drugo poglavlje donosi odgovor na jedan prividni paradoks koji bi se mogao svesti na maksimum „Manje je više“. Treće poglavlje raspravlja o nastavnicima i njihovom obrazovanju. Ovaj dio knjige je naročito zanimljiv jer dokazuje kako je zanimanje prosvjetnog radnika prestižno u Finskoj i kako se najbolji učenici nakon završene srednje škole upisuju na pedagoške fakultete. Četvrto poglavlje sadrži zanimljive informacije o odnosu odgovornih za politiku finskog obrazovanja prema Globalnom procesu reforme. Posebno je ilustrativna tabela o upoređivanju Globalnog pokreta obrazovne reforme sa finskim obrazovnom politikom od početka 1990-ih.

Posljednje, peto poglavlje govori o budućnosti finskog obrazovanja. Iako autor u uvodu duhovito kaže da se Finci nijesu imali kad baviti budućnošću sopstvenog obrazovanja od silnih delegacija (radi se o hiljadama radoznalaca), koje su dolazile u posjetu da se na licu mjesta uvjere u efekte jednog uspješnog obrazovnog modela, to se ne bi reklo na osnovu sjajnog mjesta koje obrazovanje ima u ovoj zemlji i perspektive koja je pred njim. O tome svjedoči i iskreno predstavljanje promišljanja o efektima međunarodnih testiranja učeničkih postignuća. Iako su učenici iz Finske prvi na rang-listi PISA testiranja, autor knjige kaže da bi mnoge iznenadio podatak da finski obrazovni stručnjaci nijesu toliko oduševljeni rezultatima programa PISA kako bi se to očekivalo. Veliki je broj nastavnika i direktora koji smatraju da PISA mjeri samo uži dio raspona znanja stečenog u školi i da to dovodi do pojednostavljenog gledanja na unapređenje obrazovanja. „Za kvalitetan odgojno-obrazovni sustav i visoka obrazovna postignuća potrebno je više od akademskih mjerila. Neki se nastavnici u Finskoj boje da će trenutačna kretanja, koja procjenjuju kvalitetu odgojno-

obrazovnih sustava samo s pomoću znanstvenih mjernih jedinica, naposljetku prouzročiti sužavanje kurikuluma i podučavanja na štetu društvenih znanosti, umjetnosti, sporta, glazbe i cjelovitog razvoja osobe.“

VI

Nadežda Čačinović, *Kultura i civilizacija*, Školska knjiga, Zagreb, 2012, 245 strana

Zbirka filozofskih tekstova *Kultura i civilizacija*, koja nosi podnaslov Što nas čini ljudima ili o procesu prizvodnje značenja i njegovim granicama, autorke Nadežde Čačinović, profesorice filozofije, jedne od osnivačica Centra za ženske studije u Zagrebu i predsjednice Hrvatskoga PEN centra, više je realno-kritički mozaik na raznorodne teme: strah, radost, muzika, moda, internet, novac, porodica, vjera... nego idealizovana slika kulture i civilizacije.

Mozaična struktura ove knjige uslovljena je i obimnom literaturom koja „odjekuje“ u autorčinom intelektualnom, eruditskom i istraživačkom biću. Nadežda Čačinović se, naime, poziva na bezmalo 400 knjiga, većinom novijih studija, manje poznatih u našoj akademskoj javnosti. „Desetljećima sam sakupljala knjige sa svih područja ljudskog znanja, mnogo više nego što sam ih prema razumnoj procjeni mogla pročitati i iskoristiti, mnogo više nego što može ući u ovakav pokušaj sažimanja slike svijeta.“ Lični pečat tih čitanja snažno se osjeća u ovoj knjizi i upravo to je i čini posebnom. Promjena strogog naučnog, neutralnog tona u lični, čak s upotrebom prvog lica jednine, čini da autorka neke stavove, prema sopstvenom skromnom mišljenju, smatra informativnim, ne i obavezno mjerodavnim. Ova studija se ne bavi sakupljanjem i opisivanjem svega što je prema tradiciji vrijedno sačuvati, već iznosi prepreke i suprotstavljene načine tumačenja. Očigledan je aktivistički autorski stav jer, ona „kreće protiv onoga što mi se čini posebno opasnim, protiv sve većeg sivila svijeta, protiv gubitka raznovrsnosti i razlike“.

Poglavlja: *Civiliziranje tijela, Vidljivost kulture, Vrijeme i prostor, Stvari koje govore, Čitljivost kulture, Sluh i glazba, Imaginacija kao društvena praksa, Značenje rodnog aspekta, Gdje smo kada mislimo, Umijeće, tehnika, tehnologija, Ideja pravednosti i pravne institucije, Istok/Zapad*, variraju fenomene kulture i civilizacije, govoreći i o njihovim granicama, regresijama i neočekivanim učincima, a ne samo o veličanstvenim usponima, dostignućima i rezultatima. Tako da treba imati na umu da ova dva pojma – kultura i civilizacija – ne idu, kako se to često pogrešno misli, samo uzlaznom linijom napretka, u tom su „konceptualnom dvojcu (...) različite pojave i tragične provale barbarstva“.

Knjiga je sjajan vodič, u širokom rasponu, kroz različite nauke i discipline – od psihologije i medicine do arheologije, istorije umjetnosti i, naravno, filozofije.

Dr Miroslav DODEROVIĆ

TARA - SVJETSKA LJEPOTICA I VRIJEDNOST KOJA TRAJE

(Miroje Vuković, *Tara*, IP „Komovi“, DPU „Znanje“, Podgorica, 2011)

Knjiga obima 250 stranica, od čega 73 stranice teksta, četiri karte, 342 kolor fotografije. Knjiga je veoma zanimljiv foto-literarni vodič kroz prostranstva Potarja, sročen od intimnih, a i veoma stručnih kazivanja autorovih impresija. Zналаčki i istraživačkom upornošću, sintetizovao je i složio među korice veliko bogatstvo naučno-literarnog i likovnog materijala o Tari. Tako je ovjekovječio Taru i njen džinovski kanjon. Tara protiče između dva nacionalna parka Durmitora i Biogradske gore i dodiruje najljepše crnogorske planine: Bjelasicu, Durmitor i Ljubišnju.

Prvi dio knjige posvećen je nastanku i toku Tare, od moćnih planinskih masiva Komova, Bjelasice, Sinjajevine, Prošćenskih planina, Ljubišnje, Lisca, Pivskih planina do Šćepan Polja, i njeno hrvanje sa kanjonima i klisurama. Dolina rijeke Tare upisana je u mrežu objekata biosfere po posebnom programu UNESCO-a čovjek i biosfera (MAB) površine 33 400 ha, s tim što je tu obuhvaćen kanjonski dio doline u sastavu NP Durmitor. *Dolina Tare* (158 km) najduža je riječna dolina u Crnoj Gori. Gornji dio doline Tare od izvorišta do ušća Bistrice, oko 15 km nizvodno od Mojkovca kompozitnog je karaktera sa više proširenja i suženja. Od mjesta Poljske Bistrice, odnosno od ušća istoimene rijeke u Taru do Šćepan Polja gdje se sastaje s Pivom i obrazuju Drinu. Do Mojkovca dolina Tare ima meridijanski, a od Mojkovca dinarski pravac pružanja. Veća proširenja u gornjem dijelu doline Tare su: Mokro poznato po stočarskim katunima, proširenja u dolinama Veruše i Opasnice od kojih nastaje Tara, proširenje u predjelu Mateševa gdje se u Taru uliva Drcka, proširenje oko Trebaljeva, Mojkovačka kotlina (duga 9 km, a široka do 2,5 km) i Kolašinska kotlina (duga 5 km, široka do 1 km). Sva ta proširenja izgrađena su u verfenskim slojevima i škriljcima i pješćarama mlađeg paleozoika i pokrivena

fluvioglacijalnim i aluvijalnim nanosom. Između pomenutih proširenja nalaze se suženja postala tako što je Tara usijecajući se ogolila krečnjake mladeg paleozoika i u njima urezala sutjesku. Donji dio doline Tare je kanjon dug 78 km i dubok do 1300 m. S obzirom na dubinu i dužinu, kanjon Tare dolazi na drugo mjesto u svijetu odmah iza Velikog kanjona rijeke Kolorado (SAD). Kanjon je usječen u trijaskim i jurskim krečnjacima čija se moćnost povećava u donjem dijelu toka Tare djelovanjem rječne erozije, ali i korozije koja je na dnu riječnog korita vrlo intezivna. U samom kanjonu vrlo je malo proširenja i ona se javljaju na mjestima gdje su u podlozi ispod krečnjaka otkriveni škriljci i pješčari. Takva proširenja su: Dobrilovina, Premćani, Đurđevića Tara, Lever Tara i Tepca. U proširenjima i na mjestima ušća pritoka mogu se vidjeti zaostale erozije terase nastale kao rezultat različitosti stijenskog sastava zemljišta, kroz koje se rijeka usijecala, i usljed razlika erozije snage rijeka tokom vremena. Prosječna dubina kanjona između ušća Bistrice u Taru i Tepaca je 1000 m, a nizvodno od Tepaca između M. Štuoca i Obzira dostiže i 1300 m. Od ušća Bistrice do Ščepan Polja kanjon je pogodan za kajakaštvo, a od Lever Tare i za splavarenje. U kanjonu Tare su zastupljeni kraški oblici reljefa, kako površinski tako i podzemni koji su naročito interesantni. I sa biogeografskog aspekta kanjon Tare predstavlja izuzetnu vrijednost. Biljni svijet u kanjonu Tare je vrlo bogat sa velikim brojem reliktnih i edemičnih vrsta koje su ovdje tokom pleistocena našle pribježište i zahvaljujući prodoru toplijih vazdušnih masa preživjele ledeno doba. Kanjon je mjestimično obrastao i stablima jele i crnog bora, a naročito je atraktivan prašumski prirodni rezervat crnog bora – Crna pada gdje su borova stabla stara do 450 godina, visoka do 50 m i prečnika do 180 cm. Raznolikost i ljepota reljefa, hidrografskih motiva, atraktivnost biljnog i životinjskog svijeta, čista i nedirnuta priroda kanjona Tare pruža velike mogućnosti za razvoj izletničkog, sportsko-rekreativnog, sportsko-ribolovnog, lovnog i tranzitnog turizma. Zbog svojih prirodnih ljepota kanjon Tare je 1977 godine u okviru projekta „Biosfera i čovjek“ upisan u ekološki rezervat biosfere svijeta čime je zaštićen međunarodno usvojenom konvencijom.

Na području doline Tare nalazi se i jedan od većih nacionalnih parkova u našoj zemlji. Naime, NP „Durmitor“ pokriva površinu od 33.895 hektara, zahvatajući djelove pet opština sjeverne Crne Gore (Žabljak, Šavnik, Plužine, Mojkovac i Pljevlja). Prve akcije zaštite prirode na Durmitoru potiču iz 1907. godine kada su, na prijedlog kralja Nikole, Crno jezero sa okolinom i kompleks crnog bora na Crnim podima u kanjonu Tare proglašeni za kraljevski zabran sa zabranom lova od 12 godina. Ideju da se izuzetne prirodne vrijednosti i ljepote Durmitora i Tare proglase nacionalnim parkom dao je inženjer Aleksandar Vasić 1934. godine. NP „Durmitor“ osnovan je 6. avgusta 1952. godine Zakonom o proglašenju šumskih područja Durmitora, Biogradske gore i Lovćena za nacionalne parkove. U narednom periodu za spomenike prirode Durmitorskog područja proglašeni su: kanjon rijeke Tare (1967. godine) i kanjon rijeke

Komarnice (1969. godine). Komitet za svjetsku baštinu OUN za obrazovanje, nauku i kulturu UNESCO na IV zasjedanju u Parizu u vremenu od 1. do 6. septembra 1980. godine odlučio je da se u spisku svjetske baštine uvrsti Nacionalni park Durmitor i dio kanjona Tare. Ta najjača međunarodna potvrda o prirodnim vrijednostima toga parka bila je prethodno potvrđena, odnosno provjerena i od strane eksperata Ujedinjenih nacija

Drugi dio se odnosi na saobraćajni pristup Tari. Do Tare se stiže: automobilskim putem od Podgorice preko Veruše do Mateševa, Kolašina, Mojkovca i Đurđevića Tare, od Šćepan Polja uzvodno do Brštanovice i vozom Kolašin-Mojkovac. U kanjonu ima 109 istraženih speleoloških objekata. Tara je posebno atraktivna svojim koritom i bistrom, čistom i pitkom vodom, sa svojih 69 bukova. Splavarenje i kajakarenje Tarom je omiljena sportsko-rekreativna aktivnost brojnih posjetilaca.

Treći dio govori o kanjonu. Svi djelovi kanjona su poimenično obrađeni po specifičnosti, ljepoti i izražajnosti. Nazivi su stvarna toponimija Tare dobijeni na osnovu prirodnih karakteristika, neki po legendama, drugi po događajima i ličnostima. Redom se nabrajaju nazivi mjesta: Đavolje lazi, Crna pada, Dobrilovina, Vaškovska rijeka, Ujača, Dovolja, Šljivansko, Ljutica, Selačka rijeka, Budečevica, Đurđevića Tara, Most na Tari, Trešnjica, Manastir Svetog Arhandela Mihaila, Neviden, Pirlitor, Lever Tara, Crna (Mušova) vrela, Bijela vrela, Obzir, Obodina, Lazin kamen, Ninkovića luka, Kanjon Drage, Radovan luka, Tepca, Bailovića sige, Kanjon Sušice, Sabov kamen, Nozdruć, Obri, Ninkovića ili Jovičića sige, Bijeli brijeg, Brštanovica, Čelije, Brijeg, Uzlup, Mlinski potok, Šipčanski potok, Gaz, Vučegrlo, Debelo jošje, Šćepan Polje, Šćepanica, Manastir Svetog Jovana Krstitelja i Soko grad.

Četvrti dio se odnosi na administrativno-teritorijalni prostor sliva Tare, počev od opštine Kolašin, u sklopu koje je obrađen još i Manastir Morača, Nacionalni park Biogradska gora sa Biogradskim jezerom, flora i fauna, Mojkovac, Pljevlja, Manastir Svete Trojice značajan po istorijskoj ulozi, Municipium S, izuzetno značajno arheološko nalazište i Hadži-Husein pašina džamija, Žabljak sa Nacionalnim parkom Durmitor, planina Durmitor, jezera Durmitora, kanjon Tare i flora i fauna, Plužine sa Pivskim manastirom, kanjonom Komarnice i Trnovačkim jezerom.

U petom dijelu autor govori o načinu života stanovništva ovog prostora, koje je, do izgradnje savremenih saobraćajnica, bilo dosta izolovano. Surovost prirode, te burna istorijska zbivanja i druge poteškoće, nametnuli su ovdašnjem stanovništvu i poseban način života. U njenom kanjonu, stoluju brojne legende, kroz vjekove prenosi priče o vilama i junacima, znanim i neznanim putnicima. Svaka istorijska drama odigrava se na odgovarajućoj geografskoj pozornici, budući da se ništa ne događa van prostora, kao ni van vremena. Bilo kako, istorija i geografija djeluju jedna na drugu; pri tom, istorija je činilac od primarnog značaja. Kada je u pitanju istorija - povijest naših naroda, njena drama se

odigravala na raznim scenama, pa i na onoj koju obrazuje područje Crne Gore - doline Tare. Tome području, dakle, valjalo bi priznati određenu istorijsku i kulturološku važnost. Dakle, Tara je istorijska drama i geografska panorama.

Šesti dio sadrži 42 priloga brojnih književnih i drugih stvaralaca koji su motivisani veličanstvenim ljepotama Tare i Potarja, a naslovljen je *Rekli su o Tari*. Tu su objavljeni autentični literarni tekstovi u stihu i prozi, između ostalih: Vuk Karadžić, Vladimir Blašković, Mihailo Lalić, Vladimir Nazor, Janko Đonović, Junus Međedović, čiju pjesmu „Teče Tara“ su 2008. godine predlagali za novu crnogorsku himnu, Boško Pušonjić, Božo Bulatović, Aleksa Šantić, Dušan Kostić, Mićun Šiljak, Momir Vojvodić, Dragiša Madžgalj, Miro Bulić, Ratko Delečić i drugi.

Sedmi dio je sažetak o Tari na engleskom i ruskom jeziku.

Monografija *Tara* djeluje integrisano. Veze među pojedinim cjelinama su čvrste, kako bi se formirala jasnija slika o najznačajnijim geografskim procesima. Značajno je istaći da je rad koncepcijski, sadržajno i terminološki u dobroj mjeri optimalizovan. Za razliku od mnogih radova ovaj je relaksiran od suviše faktografije i nepotrebnih fraza, te detaljne i suvoparne deskripcije. Neophodno se osvrnuti na stilske i jezičke osobenosti teksta. Njihovu prijemčivost obezbeđuje im odnjugovana rečenička forma, ujednačena i usklađena ritmičnost i bogatstvo leksičkih konotacija, koje su, nesporno zahvaćene iz jezičkih kodova. U savremenim uslovima zaštite i humanizacije prostora, knjiga *Tara* je neophodna literatura za sve one koji se bave zaštitom, unapređivanjem i valorizacijom prirodnih i antropogenih vrijednosti Tare i šireg okruženja.

Mr Vasilj JOVOVIĆ

ŽUPA BUDIMLJA U SREDNJEM VIJEKU
(Mr Marijan Premović: *Župa Budimlja u srednjem vijeku*,
Državni arhiv Crne Gore, Cetinje 2012.)

Ove godine izašla je iz štampe monografska publikacija mladog crnogorskog historičara Marijana Premovića *Župa Budimlja u srednjem vijeku*, u izdanju Državnog arhiva Crne Gore, Cetinje 2012. Recenzenti su eminentna imena medijevistike prof. dr Andrija Veselinović, akademik DANU Božidar Šekularac, prof. dr Milovan Obradović. Monografija je obima 196 str., tehnički dobro opremljena sa: 28 slika, 5 karata, 34 tabele, 6 skica, 514 fusnota, 47 jedinica izvora i 245 jedinica literature.

Srednjovjekovne teme rijetko su predmet izučavanja u crnogorskoj historiografiji, te ova monografija predstavlja značajan doprinos razvoju medijevistike u Crnoj Gori. Takođe ovom monografijom dat je značajan doprinos razvoju zavičajne istorije.

Monografija *Župa Budimlja u srednjem vijeku* se sastoji od: Predgovora, Uvoda, šest tematskih cjelina: „Geografski položaj i prirodne odlike“, „Granice župe, naselja i stanovništvo“, „Političke prilike“, „Privredne prilike u župi Budimlji“, „Ostaci materijalne kulture župe Budimlja“, „Manastiri i crkve“, zatim slijede: Zaključak, Summary, Spisak skraćenica, Prilozi, Izvori, Literatura, Registar geografskih pojmova i Registar ličnih imena.

U prvom poglavlju „Geografski položaj i prirodne odlike“, autor je dao prikaz fizičko-geografskih karakteristika oblasti koju proučava, prvenstveno Beranske kotline.

U drugom poglavlju „Granice župe, naselja i stanovništvo“, autor navodi granice srednjovjekovne župe Budimlje koja se prostirala u Polimlju između dvije oblasti: malenog Zatona na sjeveru, oko velike okuke Lima južno od Bijelog Polja i Plava na jugu. Zahvaljujući povoljnim prirodnim uslovima

za život, taj kraj bio je vrlo rano naseljen, tako je bilo i u srednjovjekovnom periodu sa velikim brojem naseljenih mjesta. Srednjovjekovna župa Budimlja bila je locirana na sjeveru do ušća Lješnice u Lim, na zapadnoj strani granica je bila limsko-tarsko razvođe preko visokih vrhova planine Bjelasice: Crne glave (2139 m), Lise (1878 m) i Komova (2478 m), na jugu je vodila preko Planinice (2153 m) i Ilijine glave (2165 m), a zatim se na istočnoj strani granica postepeno spuštala preko Zeletina (2126 m) i Prijedolske glave (2003 m) ka Mokroj planini (1993), Cmiljevici (1963 m) i Turjaku (1461 m), do toka rijeke Lješnice. Na osnovu Skadarskog deftera iz 1485. godine Budimlja je imala 29 sela, od Zaostra i Babinog na sjeveru, do Trepče, Šekulara i Gornje Rženice na jugu. Mnoga sela sačuvala su svoja imena do danas, a većinu ostalih autor je uspio da ubicira i uporedi sa savremenim stanjem.

U poglavlju *Političke prilike* autor osvjetljava prošlost župe Budimlje od doseljavanja Slovena, do pada pod tursku vlast. Autor ističe značaj župe Budimlja u srpskoj državi ranog srednjeg vijeka, kao i to da se u drugoj polovini XI vijeka to područje kao i druge oblasti Raške našlo u sastavu Zetske države – Vojislavljevića. Saopštavajući istoriju župe Budimlja u doba Nemanjića autor iznosi činjenice da je oblast Gornjeg Polimlja, u koji ulazi i župa Budimlja, bila pod neposrednom vlašću velikog župana Tihomira, starijega brata Stefana Nemanje. U Budimljanskoj župi nalazili su se najstariji baštinski posjedi Tihomirovih roditelja i predaka. Župom Budimljom upravljao je kasnije Tihomirov sin Stefan Prvoslav, koji je na baštenskom posjedu podigao manastir Svetog Đorđa – Đurđeve stupove. U Polimlju župama upravljaju ili braća ili mlađi sinovi ili sinovi braće vladara. Jedan dio župe Budimlja bio je pod vlašću kraljice Jelene, žene kralja Uroša I, a kasnije župom Budimljom upravlja prestolonasljednik Stefan Dečanski. Autor ističe da je Polimlje kao baštinska oblast bilo veoma važno kod Nemanjića i da je imalo posebno mjesto u državi Nemanjića. U vrijeme dezintegracije srpskog carstva župa Budimlja nalazila se pod upravom Nikole Altomanovića, a poslije njegovog uklanjanja sa istorijske pozornice, ulazi u sastav države kneza Lazara Hrebeljanovića. Autor dalje navodi da je župa Budimlja godinu dana poslije smrti kneza Lazara ušla u sastav zemalja Vuka Brankovića i da od 90-ih godina XIV vijeka u te krajeve prodiru Turci. Poslije Vukovog sloma, dijelom Polimlja i Brskovom upravljao je Stefan Lazarević. Brankovići su početkom XV vijeka povratili Brskovo i Gornje Polimlje, ali se u njima uspostavljeno izvjesno dvovlašće, jer su Turci zadržali najvažnije saobraćajnice, možda čak i neka utvrđenja. Autor ističe da je župa Budimlja sve do konačnog pada pod tursku vlast (1455) ostala porodični domen Brankovića. Formiranjem Krajišta Isa – bega Ishakovića 1455. godine, župa Budimlja preuzeta je iz oblasti Brankovića. U sastavu deftera Krajišta Isa – bega Ishakovića biće sve do 1470. godine, kada je prebačena u sastav novoosnovanog Hercegovačkog sandžaka. Nahija Budimlja spominje se prvi put 1477. godine u

sastavu mileševsko-prijepoljskog kadiluka, odnosno hercegovačkog sandžaka. Pod Osmanlijama Budimlja ostaje u domenu carskog hasa.

U četvrtom poglavlju „Privredne prilike u župi Budimlji“, autor je na osnovu izvorne građe detaljno obradio zemljoradnju, stočarstvo, trgovinu i trgovačke puteve u župi Budimlji, rudarstvo, kao i ostala zanimanja. Konfiguracija terena uticala je na prirodu zanimanja stanovništva. Osnovno zanimanje budimljanskog stanovništva bilo je zemljoradnja i stočarstvo. Preko Budimljanske župe išli su važni karavanski putevi, a bila je dobro povezana sa svim djelovima tadašnje srpske srednjovjekovne države. Najznačajniji put prema Budimlji, kojim su išli dubrovački karavani, išao je iz Zete, putem pored Komova, na Dobru Reku, produžavao do Budimljanske župe, zatim preko Police i Bihora na selo Lagatore, preko Pešteri pored sela Đerekara, put je dalje vodio za Sjenicu i Ras.

U petom poglavlju „Ostaci materijalne kulture župe Budimlja“ opisan je Bihor grad, Šudikovski kamen, Jerinjin grad, Gradac i Zlatni zapon. Ostaci materijalne kulture svjedoče o načinu života i rada ljudi, njihovim običajima i uslovima življenja, o utvrđenjima, oruđima, oružju, odnosno o kulturi i kulturnom djelovanju stanovnika župe Budimlja.

U šestom poglavlju „Manastiri i crkve“, dat je osvrt na Budimljansku episkopiju i njene episkope, opisani su manastiri Đurđevi stupovi, Šudikova, Uroševica, Kaludra – Čelije, Budimlja, Namastir. Manastir Đurđevi stupovi od 1220. godine postaje sjedište budimljanskog episkopa. Budimljanska episkopija obuhvatala je: Onogošt, Komarnicu, Moraču, Budimlju, Plav, Gusinje i Brskovo. U prvoj polovini XIV vijeka, Budimljanska episkopija bila je uzdignuta u rang mitropolije. Na prostoru Budimljanske župe nalazili su se crkveni posjedi svetostefanskog i dečanskog vlastelinstva. Autor ističe da nemanjički period u istoriji Polimlja karakteriše široka i plodna crkvena aktivnost, stalni uspon u vidu izgradnje crkava i manastira, zatim pisanje i prepisivanje knjiga, razvoj arhitekture, slikarstva i drugih zanata, rada manastirskih škola itd. Padom srpske države pod tursku vlast prekinut je politički, ekonomski, ali i kulturni razvitak tih krajeva, a samim tim i župe Budimlja.

Nakon Zaključka, autor daje Summary na engleskom jeziku. U Prilozima autor je dao „Popis stanovništva Budimljanske nahije i njihove dažbine u defteru Skadarskog sandžaka 1485. Godine“. Nakon nabranjanja relevantnih Izvora i Literature, autor daje Registar geografskih pojmova i Registar ličnih imena.

Monografija *Župa Budimlja u srednjem vijeku* sadrži sabranu i sistematizovanu dosadašnju građu o župi Budimlji u srednjem vijeku. Autor je u monografiji došao do nekih novih saznanja o životu, radu, naseljima, privredi, političkim prilikama, ostacima materijalne kulture, manastirima i crkvama. Monografija je namjenjena naučnim radnicima, studentima kao i svim proučavaocima prošlosti Crne Gore.

Dr Cvetko PAVLOVIĆ

Blažo T. Orlandić „ORLOVO GNIJEZDO“
Gornjoseočka hronika od XV vijeka do kraja II svjetskog rata

Najnovija knjiga Blaža Tomova Orlandića „ORLOVO GNIJEZDO - Gornjoseočka hronika od XV vijeka do kraja II svjetskog rata“ predstavlja dokumentarno-publicističko historiografsko djelo kojim se na objektivan i dokumentovan način popunjava dosadašnja naučna praznina u istoriji Gornjih Seoca, Crmnice, opštine Bar i Crne Gore.

Ovaj neumorni, svestrani pregalac ostvario se na različitim poljima ljudskog stvaralaštva: bio je graditelj i realizator strateških projekata u energetici i infrastrukturi (Regionalni vodovod za Crnogorsko primorje i probijanje vodovodnog tunela „Sozina“). Bio je prvi čovjek Bara u vrijeme katastrofalnog zemljotresa (15. aprila 1979. godine), kad je u najtežim trenucima u istoriji te Opštine od Drugog svjetskog rata do tada, liderski i vizionarski, uspješno obnovio i postavio nove temelje toga grada. Pored toga, veoma uspješno se ostvario i kao hroničar.

Pišući „ORLOVO GNIJEZDO - Gornjoseočku hroniku od XV vijeka do kraja II svjetskog rata“, kao da se rukovodio mislima Popa Dukljanina - Grgura barskog, koji u „Kraljevstvu Slovena“ navede: „Neka niko od čitalaca ne misli da sam išta drugo napisao sem kazivanja naših predšasnika i davnašnjih patricija, koja su kazivanja istinitim pripovijedanjem doprla do mene“, autor u svom djelu ističe da: „Ne piše se ništa drugo osim onoga što je i kako je bilo, što je na bazi dokumenata, predanja i ličnih doživljaja, što se ne može izbrisati, zaobići, izostaviti ili netačno prikazati!“

Stvaralački opus Blaža T. Orlandića najbolje karakteriše Montejeva maksima: „Jedino me raznovrsnost smiruje, kao i ovladavanje mnogostrukošću“.

Autor je u knjizi obuhvatio veoma dug istorijski period od daleke prošlosti do kraja Drugog svjetskog rata, i bez obzira na oskudnost istorijskih izvora, uspješno dočarao i rekonstruisao istorijat bratstva Orlandića i Gornjih Seoca.

Knjiga je strukturirana u četiri cjeline u kojima su na objektivni i analitički način predstavljeni historijski i društveni procesi, događaji, narod, poznate i znamenite ličnosti Gornjih Seoca, Crmnice i Crne Gore.

Posebnu dragocjenost te knjige čine autorova senzibilnost, zapažanja i konstatacije o historijskim zabludama, prevarama, krivotvorenjima, podvalama, izdajama i kolaboracijama koje su se dešavale, a i danas se dešavaju od strane onih snaga koje negiraju državni subjektivitet, samobitnost i posebnost Crne Gore i svih njenih autentičnih karakteristika.

Autor je u tome djelu na pijedestal postavio visoke etičke i moralne norme, čast, istinu, ispoljavanje patriotizma i vjekovne neprestane borbe za slobodu crnogorskoga naroda - kao jedinstvenoga primjera u historiji ljudskog roda, bez koji on ne bi mogao opstati: niti trajati.

Blažo Tomov Orlandić svjedok je najtragičnijih događaja za vrijeme fašističke i nacističke okupacije u Drugom svjetskom ratu, pa na autentičan i objektivni način prikazuje i predstavlja to vrijeme, ljude, događaje, sukobe i podjele i njihove trajne nesagledive posljedice.

„ORLOVO GNIJEZDO - Gornjoseočka hronika od XV vijeka do kraja II svjetskog rata“ predstavlja stabilan temelj i osnovu za dalja naučna i publicistička istraživanja na poljima: historiografije, antropologije, arheologije, speleologije, lingvistike, biologije, ihtiologije, enologije, hidrologije, sociologije, folkloristike, etnologije, toponimije, toponomastike i drugih naučnih disciplina, kao i svih vidova umjetnosti.

Gorka iskustva, prezir i opomena izdajnicima svog naroda i saradnicima okupatora, a slava Crnoj Gori i njenoj slobodi!

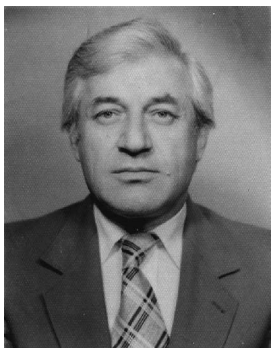
Recezeni knjige su prof. dr Radovan Radonjić i dr Cvetko Pavlović. Izdavač je JP Kulturni centar Bar, a štampa „IVPE“ Cetinje.

IN MEMORIAM



Мр Миодраг БРАЈКОВИЋ

ВЛАДЕТА (Милић) ЦВИЈОВИЋ
1934-2012



У Подгорици је 2. новембра ове године преминуо Владета Цвијовић. Одлази заувјек од нас човјек саткан од најљепших нити људског карактера, човјек од посебне и ријетке људске ширине и племенитости. Његова животна књига завршила се на 78. страници, књига живота и рада, која је исписана за примјер и узор честитости и часности.

Рођен је 1934. год. у Маочу, код Пљеваља. Његова животна мјерила радности и морала записана су му у генетском коду, који је наслиједио од родитеља. Све је то утицало да му мјерила у животу буду предан рад, поштено владање и поштовање другога, а дата ријеч закон, која обавезује и која се испуњава.

Основну школу завршио је у родном мјесту, а гимназију у Пљевљима 1952. године, као један од најбољих њених ученика, након чега се уписује у Београд на Филозофски факултет – група за српскохрватски језик и југословенску књижевност, који завршава 1956. Као изванредан студент, веома интелигентан и радан, био је богом дат за будућег професора на Универзитету. Његови професори су се просто отимали чији ће бити асистент, свјесни његових квалитета, не само као одличног студента, већ и изванредног човјека. Међутим, он се двоумио између високе научне каријере и жеље да што прије и боље помогне својој породици у школовању сестара и браће, и на крају је превладало ово друго – вратио се свом завичају, и остао да ради као наставник, а убрзо затим и као директор школе. Но, његове личне способности и изванредне људске врлине препоручују га и на

друге одговорне послове. Не зна се гдје су му радни елан и резултати рада били бољи: као професора или директора школе у родном мјесту; директора Радничког универзитета или директора Дома културе у Пљевљима; главног уредника Пљеваљских новина; предсједника Општинског одбора ССРН у Пљевљима; посланика у Скупштини СРЦГ и предсједника Одбора за образовање, културу и науку; члана Предсједништва и предсједника Одбора за образовање, науку и културу у Републичком вијећу Савеза синдиката ЦГ; предсједника Синдиката радника образовања, науке и културе на нивоу Југославије; помоћника па замјеника Републичког секретара за образовање, науку, културу и физичку културу ЦГ; министра за информације и још низа других послова у образовању. У свим тим пословима, који не трпе импровизацију и површност, испољио је високу професионалност, стручност, темељитост, свеобухватност и ителектуалност.

Поред максималног професионалног ангажовања на радном мјесту, и на пољу културног и научног стваралаштва имао је изузетан успјех и оставио је значајне радове: учествује у изради *Монографије Црне Горе* (аутор текста о Пљевљима); као коаутор приредио за штампу фототипско издање чувеног *Врхобрезничког љетописа*, монаха Гаврила Троичанина (оригинал, око 630 страна, чува се у Народном музеју у Прагу); коаутор књиге - *Управљање просвјетом у Црној Гори 1882-1996*, министарства и министри; објављивао је стручне и научне радове и расправе у више часописа, ревија и публикација, и у Црној Гори и у Југославији.

Посебан допринос дао је истраживању културно-историјске прошлости пљеваљског краја. Објавио је више публистичких, стручних и научних радова из те области (о манастирима: Св. Тројице, Довољи и Дубочици; о Поријеклу и кретању становништва пљеваљског краја,...).

Преводио је са француског, руског и црквенословенског језика.

Са француског је превео: *Историју Црне Горе (и Босне)*, француског војног историчара Пола Кокела, и написао опширнији предговор за њу; рукопис др Ника Јовићевића: *О људима и догађајима - сјећање једног федералисте*, и са другима приредио је за штампу. Са руског је превео путопис М. Петровича: *Путовање по Црној Гори*, 1903. Превео је са црквенословенског језика *Врхобрезнички љетопис*, 1650, и написао опширан предговор.

Дакле, преводио је писао и објављивао маниром научног радника, универзитетског професора и академика. Његово стваралачко интересовање било је усмјерено према образовању, култури и науци.

Иако се професионално бавио бројним пословима, сви су они, у највећој мјери, били везани за образовање. Он је то тако квалитетно радио, па се може рећи, да у Црној Гори нијесмо имали у посљедњих шездесетак година некога који се више од њега срцем и душом посветио проблемима образовања.

Проучавао је и цијенио културу и вјеру свих народа, па је због тога и високоморалних квалитета биран за предсједника Републичке комисије за односе са вјерским заједницама, због чега је био уважаван, поштован и цијењен од великодостојника свих вјерских конфесија у Црној Гори и Југославији.

Њему су врата била отворена од универзитета и научних академија до духовних поглавара вјерских организација у многим европским земљама.

Припадао је врху црногорских интелектуалаца.

Имао је топао и пријатељски однос према људима, које није дијелио ни по вјери, ни по нацији, ни политичким одређењима. Никада никада није потцијенио нити увриједио. Имао је такта и смисла за успјешно рјешавање свих питања, лично, као и за сараднике на пословима. Све то рјешавао је мирно, достојанствено, са ауторитетом, разложним и разумним предлозима и сугестијама, због чега је био поштован и уважаван. За све са којима је сарађивао био је извор нових идеја, синоним за озбиљност и аналитичност и велики ослонац када је то било потребно. Свима који су га познавали импоновала је његова смиреност, искреност и спремност за несебичну помоћ.

За изузетне резултате рада добио је бројна и значајна признања, гдје посебно истичемо Орден заслуга за народ са сребрним зрацима и Орден Републике. Те ордене није добио за јубилеје и празнична славља. Није их добио, он их је стекао изузетним прегалаштвом, квалитетом и резултатима рада и посебно моралним квалитетима. Стекао их је у вријеме када су били од посебног друштвеног значаја. Стекао и сачувао.

И на крају једно слободно промишљање: Ко покида оне нити што нам живот на овој планети чињаху лијепим? Ко покида све оне нити што бејаху спона са људима - оним правим, са људима - оним истинским, што бијаху морални ослонац и уливаху извјесну сигурност у животу и нашем вјечном трагању за проналажењем оправдања сопственог биолошког и друштвеног постојања? Али, постављати и себи и другима та питања исто је што и познато питање: „За ким звоно звони?“ Оно звони за оним ко пита! Пролазност, године, болест, смрт - сурови су мач што нити покидаше - пролазност је звоно што за нама звони... Једно познато књижевно име пише: „Човјек дуго пада изнутра, пада постепено - сруши се одједном“. А Владета је падао постепено и тихо, као што је и живио, и отишао је тихо – без самртничког ропца. Ђура Јакшић каже: „Све је прошло што ми се мили/дана мојих приспело је вече“. И Владети је дошло оно посљедње вече, 2. новембра ове године.

Ето, отишао нам је Владета, али је он – на посебан начин – још међу нама.

Иза себе је оставио узорну породицу.

POZIV NA SARADNJU SUGESTIJE SARADNICIMA

Poštovani saradnici,

Vaspitanje i obrazovanje, časopis za pedagošku teoriju i praksu, objavljuje tekstove u skladu sa zahtjevima međunarodnih standarda razvrstane u sljedeće kategorije: originalni (izvorni) naučni radovi, pregledne naučne i stručne radove. Časopis, pored ovih radova, objavljuje priloge: prevode, analize, portrete, prikaze, aktuelne informacije, ocjene, bibliografije i slično iz oblasti vaspitanja i obrazovanja. Pozivamo na saradnju sa željom da nam šaljete teorijske radove, rezultate sprovedenih eksperimentalnih istraživanja, priloge koji govore o inoviranom nastavnom i vaspitnom radu u školi i ostale stručne radove svih nivoa obrazovanja. Poželjno je da autor kod dostavljanja rada naznači prema svom mišljenju kojoj navedenoj kategoriji njegov rad pripada.

Objavljuju se samo radovi koji nijesu ranije objavljavani, osim prevoda i preuzetih radova, uz prethodno pribavljenom odobrenju.

Molimo autore da se prilikom pripreme rukopisa pridržavaju sljedećih standarda izloženih u ovom uputstvu:

Obim teorijskog i istraživačkog rada može biti najviše do jednog autorskog tabaka, odnosno 16 staranica, normalnog proreda (30 redova na stranici), izuzimajući prostor za rezime (abstract) i popis korišćene literature. Drugi radovi (portreti, prikazi, informacije, osvrti, ocjene, kritičke opservacije, bibliografije i sl.) mogu biti opsega od 2 do 5 stranica.

b) Svi tekstovi treba da budu pisani u tekst procesoru Microsoft Word, fontom Times New Roman, veličine slova 11.5 tačkaka, širina sloga 126 mm, visina sloga 197 mm, prored 13,8.

c) Rad se piše po sopstvenom izboru latinicom ili ćirilicom, a biće objavljen u pismu koje odredi autor.

d) Naslov rada treba da bude precizan, sažet i jasan. Iznad naslova rada piše se ime i prezime autora, ili više njih, a uz ime treba staviti fusnotu koja

sadrži zvanje autora i podatke o radu: izvod iz doktorske ili magistarske teze, izvod iz istraživačkog projekta i njegov naziv, kao i druge bitne podatke o autoru i radu.

e) Na početku rada se nalazi koncizan i informativan rezime na crnogorskom (srpskom, bošnjačkom, hrvatskom) jeziku do 15 redova koji sadrži cilj rada i saopštene osnovne rezultate u radu. Na kraju rezimea navesti do 6 ključnih riječi koje su stručno i naučno relevantne za prezentirani sadržaj.

f) Imena stranih autora u tekstu se navode u originalu ili transkribovano, fonetskim pisanjem prezimena, poslije čega se ime navodi izvorno uz godinu objavljivanja rada, npr. Pijaže (Piaget, 1990). Ako se u radu koristi članak iz nekog časopisa navod treba da sadrži: ime autora, godina izdanja (u zagradi), naslov članka, puno ime časopisa istaknuto kurzivom, mjesto izdanja, broj i broj stranice. Ako se navodi web dokument on sadrži: ime autora, godina, naziv dokumenta (kurziv), datum kad je sajt posjećen i internet adresa. Na kraju rada se prilaže spisak literature gdje bibliografska jedinica treba da sadrži prezime i inicijale imena autora, godina izdanja (u zagradi), naslov knjige pisan kurzivom, mjesto izdanja i izdavača.

Kod citiranja i navođenja izvora (referenci) preporuka je da se koriste APA ili Harvard sistem.

g) Autora rada uz svoje ime dostavlja Redakciji časopisa kontakt adresu, e-mail adresu i telefon, kao i osnovne podatke o radnoj angažovanosti.

Rad koji nije pripremljen po ovim standardima neće biti uključen u proceduru recenziranja o čemu se autor obavještava.

Svi radovi se anonimno recenziraju od strane najmanje dva recenzenta. Radovi se ijekaviziraju. Redakcija donosi odluku o objavljivanju rada o čemu obavještava autora u roku od tri mjeseca. Uredništvo objavljuje radove neovisno od redoslijeda prispjeha. Rukopisi se ne vraćaju.

Radove i priloge dostaviti elektronskom poštom ili na CD-u.

Radove slati na adresu:

Ministarstvo nauke – za časopis *Vasptanje i obrazovanje* - Podgorica, Rimski trg bb

ili e-mail: casopis.mpin@mps.gov.me

radovan.damjanovic@mps.gov.me

snezana.jovanovic@mna.gov.me

REDAKCIJA