

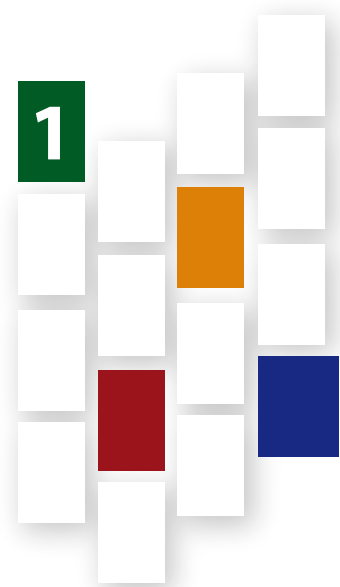
EDUCATION

*edukation*

Образование

*Ausbildung*

éducation





## **ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ**

*Главни уредник*

Радован Дамјановић

*Одговорни уредник*

Др Божидар Шекуларац

*Редакција:*

Радован Дамјановић

Др Рајка Глушица

Др Ратко Ђукановић

Др Изедин Крњић

Зорица Милић

Др Божидар Шекуларац

проф. мр Наташа Ђуровић

*Секретар Редакције*

Снежана Јовановић

*Лектор*

Славко К. Шћепановић

*Преводилац*

Радослав Милошевић-Атос

*Коректор*

Весна Вујовић

*Корисе*

Слободан Вукићевић

*Компјутерска обрада*

Марко Липовина

# **ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ**

ЧАСОПИС ЗА ПЕДАГОШКУ ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ

**1**

Подгорица, 2011

Уредништво и администрација  
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ  
Подгорица, Римски трг бб  
телефон: 020 265-024; 067 391-391; 020 405-305

Први број часописа „**Васпитање и образовање**”, је изашао 1975. године.

Часопис издаје Завод за уџбенике и наставна средства, Подгорица

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

Годишња претплата:

- за студенте 5.00 €

- за појединце 10.00 €

- за установе 15.00 €

- за иностранство 20.00 €

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

Излази тромјесечно

Рукописи се не враћају

Тираж 1000

Штампа: „Штампарија Обод” ад Цетиње

e-mail: [casopismpin@mps.gov.me](mailto:casopismpin@mps.gov.me); [radovan.damjanovic@mps.gov.me](mailto:radovan.damjanovic@mps.gov.me);  
[snezana.jovanovic@mna.gov.me](mailto:snezana.jovanovic@mna.gov.me)

*Главни уредници:*

Радивоје Шуковић (1975-1978); Стеван Костић (1979 - 1983);

Милош Старовлах (1983-1991); Др Божидар Шекуларац (1992-1996);

Крсто Лековић (1997-1998), Др Павле Газивода (1999-2007)

Радован Дамјановић (2007, ...)

*Одговорни уредници:*

Наталија Соколовић: (1977-1978), Боровоје Ђетковић (1979-1998)

Др Божидар Шекуларац (1999-...)

**САДРЖАЈ**  
**CONTENTS**





## САДРЖАЈ

Ријеч министра Министарства просвјете и спорта Црне Горе господина Славољуба СТИЈЕПОВИЋА	
Садашњи тренутак образовања и шта даље .....	11
<b>НАУЧНО-ПРЕГЛЕДНИ РАД</b>	
Душан САВИЋЕВИЋ Парадигме у андрагошким истраживањима .....	21
Душанка ПОПОВИЋ Медији и медијско образовање .....	35
Станко ЦВЈЕТИЋАНИН Мирјана СЕГЕДИНАЦ Власта СУЧЕВИЋ Значај предшколског васпитања и образовања у стицању знања дјететао природи и друштву .....	63
Слободан ЈЕРКОВ Кратак историјат музикотерапије .....	81
Данило КНЕЖЕВИЋ Значај уџбеника у настави географије .....	93
Добрислав ВУЈОВИЋ Ритмичка гимнастика као садржај у настави физичког васпитања у основној школи .....	107
Еско КАЛАЧ Природно амбијентални услови као темељ развоја туризма у Рожајама .....	119



## НАСТАВНО-ИСТРАЖИВАЧКИ РАД

Игор ИВАНОВИЋ  
Корпусна лингвистика, метод или наука ..... 139

Миља ВУЈАЧИЋ  
Специфичности инклузивне наставе ..... 151

Даринка ВЕЛИЧКОВИЋ  
Примјена методе дужи при рјешавању проблемских задатака ..... 173

Марија ДРАГАШ  
Чимбеници упорабе језичких стратегија  
у усвајању енглеског језика као првог страног језика ..... 179

## НАСТАВНО-ВАСПИТНИ РАД

Вјера ЛЕКИЋ  
Неки фактори утицаја на мотивацију за школско учење ..... 191

Дарко ВИТИЋ  
Ученик као субјект развијања еколошке свијести ..... 203

Славен ДРАГАШ  
Кошаркашке карактеристике дјецe у основној школи ..... 211

## ИЗ ИСТОРИЈЕ ШКОЛСТВА

Анђелка БУЛАТОВИЋ  
Институционално образовање и школовање школске  
популације у Црној Гори у међуратном периоду (1918-1941) ..... 219

## АНАЛИЗЕ, ОЦЈЕНЕ, ПРИКАЗИ

Сретен ЗЕКОВИЋ  
Етничка свијест владике Данила Петровића ..... 235

Радослав МИЛОШЕВИЋ – АТОС  
“Феномен слике Петра Лубарде” ..... 243

Јованка ВУКАНОВИЋ  
Изазови које треба пратити (Др Рајко Шофранац  
и Радован Дамјановић: *Менаџмент квалитетом*  
у образовању, Побједа, Подгорица, 2010) ..... 255

## CONTENTS

Speech of the Minister of Education and Sport of Montenegro HE Mr Slavoljub STIJEPOVIĆ	11
Present situation in education and plans for the future .....	
<b>SCIENTIFIC WORK – REVIEWS</b>	
Dušan SAVIĆEVIĆ Paradigms in andragogical research .....	21
Dušanka POPOVIĆ Media and media education .....	35
Stanko CVJETIĆANIN Mirjana SEGEDINAC Vlasta SUČEVIĆ Importance of preschool education for the child in acquiring knowledge about Nature and Society .....	63
Slobodan JERKOV A Brief History of Music Therapy .....	81
Danilo KNEŽEVIĆ Importance of a textbook in the teaching of geography .....	93
Dobrislav VUJOVIĆ Rhythmic Gymnastics and primary school physical education .....	107
Esko KALAČ Natural ambience conditions - fundament of the Rožaje tourist development .....	119

## SCIENTIFIC - RESEARCH WORK

Igor IVANOVIĆ Corpus Linguistics, methodology or science .....	139
Milja VUJAČIĆ Inclusive Teaching and its Specificity .....	151
Darinka VELIČKOVIĆ Method of Line used for problem solving in the teaching of Mathematics .....	173
Marija DRAGAŠ Language strategies used in acquiring English language as a First foreign language .....	179

## TEACHING AND EDUCATIONAL WORK

Vjera LEKIĆ Factors affecting the achievement motivation of students in school learning .....	191
Darko VITIĆ Student - the subject of development of ecological awareness .....	203
Slaven DRAGAŠ Basketball characteristics of children in primary school .....	211

## FROM THE HISTORY OF EDUCATION

Andelka BULATOVIĆ Institutional education and schooling of the school population in Montenegro between wars (1918-1941) .....	219
---	-----

## ANALYSES, EVALUATIONS, REVIEWS

Sreten ZEKOVIĆ Ethnic perception of Princ-Bishop Danilo Petrović .....	235
Radoslav MILOŠEVIĆ - ATOS “Phenomenon of paintings of Petar Lubarda” .....	243
Jovanka VUKANOVIĆ Challenges to be followed (Dr Rajko Šofranac and Radovan Damjanović: Managing Quality in Education, Pobjeda, Podgorica, 2010) ...	255

## SADAŠNJI TRENUTAK OBRAZOVANJA I ŠTA DALJE



Skupština Crne Gore je u aprilu 2010. godine imenovala za ministra prosvjete i nauke g-dina Slavoljuba Stijepovića. Kasnije, novom organizacionom šemom Vlade i formiranjem Ministarstva za nauku ovo ministarstvo pokriva sektor prosvjete i sporta. Gospodin Stijepović obavlja nepunu godinu dana ovu odgovornu funkciju i zamoljen je od Redakcije časopisa da odgovori na par pitanja koja se odnose na stanje i razvoj vaspitno-obrazovnog sistema u Crnoj Gori.

### **1. Sredinom prošle godine izvršene su određene izmjene i dopune zakona iz oblasti obrazovanja. Šta je cilj donošenja novih rješenja? Kako su se ona pokazala u praksi?**

Crnogorski obrazovni sistem je prije desetak godina dobio integralnu razvojnu strategiju savremenog sistema, poznatu u javnosti kao *Knjiga promjena*. Ona je pošla od dotadašnje prakse, evropskih iskustava i ciljeva koje ovo društvo želi postići, a oslonac je našla u principima demokracije, autonomnosti, jednakih mogućnosti, decentralizacije, deregulacije, fleksibilnosti i transparentnog uvođenja sistema kvaliteta. Ovi principi obavezivali su nosioca obrazovne politike na stalno preispitivanje postignutog i u skladu sa njima, u dogovoru sa subjektima koji su zaduženi za implementaciju reforme, blagovremeno predlaže rješenja koja će pospješiti proces reforme.

---

<sup>1</sup> Slavoljub Stijepović je rođen 2. maja 1959. godine u Titogradu (današnja Podgorica). Završio je Pravni fakultet i položio pravosudni ispit. Oženjen je i otac je dvoje dece. Do izbora na sadašnju funkciju radio je: od 1984-1991. u GRO „Prvoborac“ Herceg Novi kao samostalni pravni zastupnik i direktor opšte službe, od 1991-1996. je pomoćnik ministra rada i socijalnog staranja, od 1996 – 1998. je ministar bez portfelja u Vladi Crne Gore, od 1998 – 2001. je ministar Ministarstva sporta, od 2001 – 2003. je sekretar Republičkog sekretarijata za sport, od 2003 – 2006. je ministar Ministarstva rada i socijalnog staranja. Od 2006 – 2007. potpredsjednik Ustavotvorne Skupštine Crne Gore, od 2007 – 2009. potpredsjednik Skupštine Crne Gore, od 2009 – 2010. ministar bez portfelja u Vladi Crne Gore. U ovom vremenu obavljao je niz drugih društvenih i političkih funkcija. Između ostalog bio je od 1986 – 1990. predsjednik Skupštine SIZ-a fizičke kulture Podgorica, od 1990 – 1998. generalni sekretar Fudbalskog saveza Crne Gore, od 1998 – 2001. je zamjenik predsjednika Fudbalskog saveza Crne Gore, od 2003 – 2007. je predsjednik Opštinskog odbora Demokratske partije socijalista Podgorica i dr.

Izmjene zakona koje su pripremljene i usvojene tokom prošle godine predstavljaju odraz kontinuiranog praćenja stanja u obrazovanju sa težnjom da se unaprijedi postojeći sistem u Crnoj Gori. One su rezultat promišljanja velikog broja pojedinaca i analiza institucija sa ciljem da sistem efikasnije funkcionise i bude fleksibilan i prijemčiv na promjene koje su karakteristika današnjice.

Najznačajnije izmjene i dopune zakona odnose se na: realizaciju nastave u privatnim i javnim ustanovama u Crnoj Gori na crnogorskom jeziku, a za lica koja koriste znakovni jezik na znakovnom jeziku; osnivanje Nacionalnog savjeta za obrazovanje umjesto dosadašnja tri savjeta; mogućnosti osnivanja ustanova po principu privatno–javnog partnerstva; smanjenje broja članova školskog, odnosno upravnog odbora; obavezu vanrednih učenika da pohađaju nastavu u obimu koji ne može biti manji od 30% ukupnog godišnjeg broja časova za određeni obrazovni program; izjednačavanje studenata javnih i privatnih ustanova na ostvarivanje prava iz oblasti studentskog standarda; vrednovanje rezultata maturalnog, odnosno stručnog ispita sa najmanje 15% od ukupnog broja bodova koji se stiče pri upisu u prvu godinu studija itd.

Obrazovanje ne smije »kasniti za realnošću«, ono mora prepoznavati snage i slabosti rješenja, te će stoga znatan broj pitanja, koja su važna za ukupno funkcionisanje sistema, nastaviti da se definiše pratećim podzakonskim aktima, na čijoj izradi predano radi tim stručnjaka.

## **2. Kako ste zadovoljni radom i ostvarivanjem funkcija novoformiranih institucija kao što su: Zavod za školstvo, Zavod za udžbenike, Centar za stručno obrazovanje i Ispitni centar?**

Osnivanje Zavoda za školstvo, Zavoda za udžbenike, Centra za stručno obrazovanje i Ispitnog centra pokazalo se kao veoma uspješan način da se unaprijedi razvoj vaspitno obrazovnog sistema i njegov kvalitet podigne na mnogo veći nivo.

Zavod za školstvo je u potpunosti ispunio očekivanja kao institucija koja ima vodeću ulogu u obrazovnom sistemu. Njegovim osnivanjem omogućeno nam je ne samo da implementiramo predložene promjene, već i da kroz njegovu istraživačku, razvojnu i savjetodavnu djelatnost pratimo primjenu novih, reformskih rješenja u praksi. Na Zavod su prenešeni svi poslovi koji se tiču opšteg obrazovanja na svim nivoima, ali i opšteg dijela stručnog obrazovanja i obrazovanja odraslih.

Cilj osnivanja institucije Ispitnog centra Crne Gore, kao što je poznato, bio je obezbjeđivanje eksterne provjere postignuća standarda znanja, vještina i kompetencija učenika i polaznika obrazovanja. Zahvaljujući svim zapošljenima u sistemu obrazovanja, ali i učenicima koji su imali razumijevanja za uvođenje ove velike novine, s ponosom ističem da će se eksterni

maturski ispit ove godine po prvi put organizovati u našoj zemlji i omogućiti nam kontrolnu funkciju kvaliteta osnovnog i srednjeg obrazovanja i kvalitet znanja, odnosno selekciju učenika shodno stečenom i pokazanom znanju, što dovoljno govori o kvalitetu odluke osnivanja Ispitnog centra.

Formiranjem Centra za stručno obrazovanje obezbijedena je istraživačka, razvojna i savjetodavna podrška stručnom obrazovanju za mlade i odrasle od strane institucije ustanovljene na osnovama socijalnog partnerstva i podjele odgovornosti, a u skladu sa principima decentralizacije sistema.

Konačno, odlukom o osnivanju Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva, obezbijedili smo kvalitetno, blagovremeno i racionalno pripremanje i izdavanje udžbenika i drugih nastavnih sredstava za gotovo sve nivoe obrazovanja, izdavanje publikacija i informativnih glasila za potrebe prosvjete, kao i izdavanje priručne literature kako za nastavnike, tako i za učenike.

Rad i rezultati ovih institucija za svaku su pohvalu i mislim da su upravo oni najbolja potvrda dobre odluke da se obrazovna politika kreira u Ministarstvu, a da stručne institucije sprovode aktivnosti čiji je krajnji cilj unapređivanje kvaliteta obrazovanja.

Sve aktivnosti koje su proteklih godina sprovodile ove institucije daju mi za pravo da kao ministar iskažem lično zadovoljstvo, kako zbog onoga što je ostvareno, tako i zbog načina na koji Ministarstvo sa ovim institucijama saraduje.

### **3. Obrazovni sistem u Crnoj Gori je već više od 10 godina u procesu mijenjanja i hvatanja koraka sa savremenim sistemima Evrope i svijeta. Kako ocjenjujete taj hod i da li bi mogli izreći neku ocjenu uspješnosti tog puta?**

Cilj Ministarstva na čijem sam čelu i kojem sam posvećen, kao i svih onih koji rade u obrazovnom sistemu, jeste osiguranje kvalitetnog obrazovanja svakog pojedinca i usmjeravanje nastavnog procesa ka učeniku/polazniku. Ovo jeste praksa Evrope i svijeta i mi je pažljivo pratimo, ali ne bih rekao da su promjene prvenstveno usmjerene na „hvatanje koraka sa savremenim svijetom“. One su odraz naše težnje da crnogorski obrazovni sistem učinimo što boljim i kvalitetnijim, prvenstveno zbog nas samih, prateći dešavanja na međunarodnoj sceni, tako što ćemo se približiti ostalim zemljama. U ovom procesu ne želimo da „kopiramo“ rješenja, nego da zadržimo sve ono što je bilo dobro i uvedemo nova rješenja prikladna za sadašnji trenutak.

Mislim da smo pažljivim i dugogodišnjim promišljanjem poteza stvorili dobar put promjenama i smatram da su rezultati koje ostvarujemo zadovoljavajući, ali vjerujem da uvijek može bolje i da se ne smijemo opustiti u daljem radu i zadovoljavati rezultatima, ma koliko oni bili dobri.

Precizan plan uvođenja reformskih rješenja u vaspitno-obrazovne institucije u Crnoj Gori urađen je 2004. godine i tvrdim, sa zadovoljstvom, da se sve planirane aktivnosti odvijaju predviđenom dinamikom.

#### **4. Šta bi posebno izdvojili kao vrijedan doprinos u uspostavljanju održivog obrazovnog sistema? Šta se sada na tom planu radi?**

U čitavom setu promjena teško je izdvojiti samo nekoliko njih. Pored toga, čini se da su neke od značajnijih promjena upravo one koje se ne prepoznaju tako lako ukoliko sistem posmatrate “spolja”. Ovde prvenstveno mislim na sistem kontinuiranog profesionalnog razvoja kadra koji radi u obrazovanju, koji smatram jednim od najznačajnijih oslonaca i elemenata održivosti, o čemu nestručna javnost ne zna dovoljno, budući da je riječ o uskostručnoj aktivnosti koja se oblikuje i realizuje unutar stručnih institucija.

Među brojnim promjenama, po mojem mišljenju, kao značajna ističe se i promjena koja se odnosi na pomjeranje starosne granice za otpočinjanje osnovnog obrazovanja, ali ne kao namjera da školovanje produžimo, nego da osiguramo princip jednakosti, na način što ćemo svim polaznicima obezbijediti jednake početne osnove za dalji razvoj, kako onima koji su bili uključeni u predškolsko vaspitanje i obrazovanje, tako i onima koji ovaj vid nijesu iskoristili iz bilo kog razloga.

Konačno, kao treću promjenu želio bih da navedem onu koja je posebno usmjerena na poštovanje individualnih potreba i interesovanja pojedinca – uvođenje izbornih predmeta u obrazovni sistem, za koje smatram da su od posebnog značaja kada je riječ o principu individualizacije, na koji se oslanjamo u procesu reforme.

Budno pratimo trendove obrazovanja u svijetu. U skladu sa tim, težimo obrazovanju kao faktoru razvoja, a samim tim i uspostavljanju sistema kvaliteta i doživotnom, kontinuiranom učenju. Stvorili smo, a nastavice i da unapređujemo, uslove koji će osnažiti obrazovni sistem, čuvajući sve njegove vrijednosti i mijenjajući upravo one elemente koji su prepoznati kao lošiji, kako bi osigurali da obrazovanje bude pokretačka snaga našeg društva.

Sve ove promjene uvedene su u obrazovni sistem i na kvalitetnoj implementaciji svake od njih, kao i na svim drugim promjenama koje nijesmo pomenuli, nastavice da radimo i u narednom periodu.

#### **5. Će vidite propuste ili nedostatke u dosadašnjem sprovođenju reforme?**

Odgovorni smo ljudi i lično i profesionalno i stoga ne smijemo dozvoliti sebi da vjerujemo da je sve što je do sada urađeno bilo odlično. Izazova je bilo i biće ih uvijek i od njih ne treba bježati.

Mislim da smo sa nekim konceptima možda požurili. Čini se da je obrazovni sistem prednjačio, na primjer, kada je riječ o decentralizaciji, većoj uključenosti dece, roditelja, nastavng kadra i lokalne zajednice i smatram da smo ovde morali više raditi na pojedinim segmentima društva koji mogu pružiti poseban doprinos za dalje unapređivanje sistema obrazovanja u Crnoj Gori.

Generalno gledano, čini mi se da moramo mnogo više govoriti o promjenama u sistemu, da moramo što češće objašnjavati zbog čega su promjene dobre i na ovaj način dodatno pripremiti javnost za promjene, kako bi njihova primjena tekla na planirani način uz učešće i pomoć svih onih koji su uključeni u obrazovni sistem Crne Gore.

## **6. Koliko je poslije sticanja nezavisnosti Crne Gore obrazovni sistem pratio i pomagao da se neka suštinska emancipatorska i identitetska pitanja vide i prepoznaju kao imanentnost države Crne Gore?**

Vaši cijenjeni čitaoci će, po mojem skromnom mišljenju, steći utisak da bi moj odgovor prvenstveno trebalo da se odnosi na pitanje jezika, kojem se u posljednje vrijeme posvećuje posebna pažnja. Dozvolite mi da primijetim da bi bilo suviše usko posmatrati stvari na taj način.

Obrazovni sistem pratio je i pratiće ono što se dešava u državi i nije novina, već trajno višegodišnje usmjerenje još od početka reforme, da učenicima prenosimo znanja o njihovoj državi, da težimo da ih podstaknemo da se prvo upoznaju s ljepotama svoje zemlje, da ih učimo svijetloj istoriji Crne Gore.

U skladu s tradicijom evropskih zemalja, svečani čin početka školske godine u sve većem broju ustanova obilježavamo intoniranjem himne, u svim školama istaknuti su državni simboli i ne mislim da to može bilo kome da smeta.

Isto tako, ne treba da čudi činjenica da smo, nakon obnove državne nezavisnosti i donošenja novog Ustava, kojim se crnogorski jezik definiše kao službeni jezik u Crnoj Gori, izradili novi Pravopis crnogorskog jezika koji uvažava i opšternogorske jezičke osobitosti i dosadašnju pravopisnu praksu, kako bi takav pravopis mogao zadovoljiti potrebe svih crnogorskih građana. Svojim rješenjima on uvažava i savremeno stanje i crnogorsku pisanu tradiciju. Sve jezičke osobine koje su i dalje markantan dio savremenoga crnogorskoga jezika obuhvaćene su tim Pravopisom kao standardne.

U nekoliko navrata sam već istakao da mislim da je ovo potpuno prirodan slijed koraka i ne vidim razlog zbog kojega bi poštovanje sopstvene države trebalo da bude predmet objašnjavanja, odnosno da djeluje iznenađujuće.



## **7. Ministarstvo prosvjete i sporta je nadležno za vođenje obrazovne politike u državi. Koliko ste zadovoljni postojećim stanjem i koji bi bili osnovni razvojni pravci na unapređivanju vaspitno-obrazovnog sistema?**

Dugoročni cilj – kvalitetno obrazovanje za sve građane – ostaje da bude osnovna ideja i osnovna smjernica. Ono što se u određenom trenutku može mijenjati jesu zadaci i aktivnosti koje će dovesti do ostvarenja ovog cilja.

U ovom trenutku posebnu pažnju posvećujemo operativnim planovima koji treba da osiguraju realizaciju pojedinačnih zadataka, prvenstveno usmjerenih na sagledavanje dosadašnjih rezultata i utvrđivanje snaga i slabosti pojedinih rješenja, kako bi se osnažilo ono što se pokazalo kao dobro i modifikovalo ono za šta je utvrđeno da može biti bolje i drugačije.

Već sam rekao da vjerujem da uvijek može da bude bolje. Zbog toga se nećemo zadovoljiti postojećim stanjem. Ne samo zbog toga što želimo da nastavimo ulagati napore pri unapređenju našeg obrazovnog sistema, već i zbog toga što nas sam obrazovni sistem iz dana u dan podstiče i od nas zahtijeva da se mijenjamo, prilagođavamo i učinimo sve što možemo da ga unaprijedimo i usavršimo.

Ipak, treba naglasiti da je i pored ovih planova u sistemu sa oko 142.000 korisnika i preko 13.000 zapošljenih potrebno, pored sistemskih pitanja, osiguravati i nesmetano dnevno funkcionisanje sistema, što svakako ne smijemo potcjenjivati.

## **8. Šta vidite kao najurgentnije na čemu treba u ovom trenutku raditi?**

Prioriteti se i dalje odnose na kontinuirani profesionalni razvoj zaposlenih, stalno unapređivanje obrazovnih programa, brigu o školskoj infrastrukturi, podršku izdavačkoj djelatnosti, na poboljšanju standarda zapošljenih u prosvjeti i uslovima učenja i rada u vaspitno-obrazovnim ustanovama, realizaciju maturalnog i stručnog ispita i na sva ostala pitanja sa kojima je stručna javnost već upoznata.

## **9. Kako vidite savremeni trenutak i budućnost Crne Gore kao države?**

Država Crna Gora već je postigla dosta na svom razvojnem putu. Naš državni status pozdravila je i vrednovala EU i cjelokupna međunarodna zajednica, stekli smo ugled kod država koje se smatraju utemeljivačima i uzorom demokratije. Možemo reći da imamo jasno definisanu državnu platformu u svim segmentima. Crna Gora je danas nezavisna, međunarodno priznata država, zahvaljujući demokratskoj volji svojih građana iskazanoj

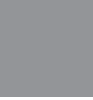
na referendumu, organizovanom po zahtjevnim standardima Evropske unije. Crnogorsko multietničko društvo primjer je bezbjednosne i političke stabilnosti, utemeljene na dubljim istorijskim korijenima.

Crna Gora se može pohvaliti uspjehom u evropskim i evroatlanskim integracijama. Odlučnost u sprovođenju svojih spoljnopolitičkih prioriteta vodila je stalnom učvršćivanju pozicije Crne Gore u EU i, generalno, na međunarodnoj sceni. To je potvrđeno i parafiranim Sporazumom o stabilizaciji i pridruživanju sa Evropskom Unijom, Privremenim sporazumom, Sporazumom o viznim olakšicama i readmisiji, kao i punopravnim članstvom u Partnerstvu za mir. Uz to, Crna Gora je članica Ujedinjenih nacija, Savjeta Evrope, OEBS-a, MMF, Svjetske banke i svih relevantnih međunarodnih organizacija i regionalnih inicijativa.

Budućnost države je, prije svega, u rukama njenog naroda i ja vjerujem da će narod Crne Gore znati to da cijeni i da će vrlo brzo postati član evropske porodice država.



# НАУЧНО-ИСТРАЖИВАЧКИ РАД





Dušan M. SAVIĆEVIĆ<sup>1</sup>

## PARADIGME U ANDRAGOŠKIM ISTRAŽIVANJIMA

### Rezime:

Paradigme kao fenomen u istraživanju obrazovanja i učenja. Višeznačno korišćenje termina paradigma. U nauci se postavljaju pitanja kako se dolazi do paradigmi. Zamjena paradigmi. Taj proces se ne dešava bez problema. Nastaju konflikti između već ustaljenih i novih paradigmi. U nauci je primjetan proces takmičenja među paradigrama. U tom kontekstu javlja se i paradigmatični pluralizam. U andragoškim istraživanjima paradigme su često povezane sa teorijom. Razumijevanje paradigmi vodi utemeljavanju andragogije u naučnom i istraživačkom smislu.

**Ključne riječi:** paradigma, model, teorija, generalizacija, obrazovanje, učenje, učenje odraslih, uticaj fenomenologije

### 1. Razumijevanje paradigmi

Termin *paradigma* često je korišćen u metodološkoj literaturi posvećenoj obrazovanju i učenju. To je naročito bio slučaj u drugoj polovini 20. vijeka. Upotreba ovog termina izazvala je burne rasprave i nesporazume u epistemološkoj i metodološkoj misli. Termin se vezuje sa ime Kuna (T. Kuhn) koji je u svojoj knjizi *Struktura naučnih revolucija* (*The Structure of Scientific Revolutions*) koristio termin *paradigma*. Ovaj termin često se koristi u filozofskim i metodološkim raspravama. Kun je, kako ističe Husen (T. Husén, 1988), skrenuo pažnju naučne javnosti na dva pravca mišljenja: aristotelovsku tradiciju sa njenim teleološkim pristupom i galilejevsku sa uzročnim i mehanističkim pristupom.

Korijen riječi *paradigma* nalazi se u grčkom jeziku i koristi se u značenju za "izlaganje jednog pored drugog". U leksikonima *paradigma* se

---

<sup>1</sup> Dušan M. Savićević, profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu u penziji.

prevodi kao *primjer*. Mnogi autori, pa i Kun, koriste ovaj termin višeznačno. U literaturi je identifikovano više od dvadeset značenja pojma *paradigma*. Neki autori u oblasti obrazovanja i učenja paradigme definišu kao *modele*, *uzore* ili *shemate*. Paradigme nijesu teorije, oni su više načini mišljenja ili obrasci za istraživanje koji, kada se primijene, mogu voditi do razvoja teorije (Gage, 1963, str. 95). Ganje je većinu svojih modela izvlačio više iz psihologije ili iz biheviorističkih nauka, nego iz proučavanja obrazovanja i nastave. On je pisao kako se modeli *mogu koristiti* u proučavanju nastave, a ne kako se ti modeli *već primjenjuju*. U literaturi o obrazovanju i učenju neki autori (Schulman, 1990) radije su koristili pojam *istraživački program* kako bi se opisali različiti vidovi sa kojima se susrijećemo u istraživanju obrazovanja i učenja, više nego kunijansku koncepciju *paradigme*. Primijećeno je da se i jedan i drugi termin (*paradigma* i *model*) koriste uporedo.

Bez obzira kako se *paradigma* shvata, pojam je u nauci uhvatio dublje korijene i bio koristan i inspirativan u naučnim raspravama i novim načinima mišljenja. Paradigma određuje kriterijume na osnovu kojih pojedinac bira problem za istraživanje. Mnogi naučnici nastoje da prihvate paradigme kao nešto normalno u nauci. To predstavlja proces njihove naučne socijalizacije. U tom smislu, prema Husenu, paradigma se može smatrati kao kulturni artefakt (predmet za upotrebu). Ona održava dominantna shvatanja u naučnom ponašanju u nekoj naučnoj zajednici, bilo da ta zajednica ima nacionalno ili međunarodno obilježje. Prema shvatanju Husena, paradigme određuju naučne pristupe i procedure koje se javljaju i služe kao primjeri novim generacijama naučnika sve dotle dok ih oni ne odbace (Husen, 1988, str. 17).

Kako u nauci dolazi do novih paradigmi? To se obično dešava kada jedan ili više istraživača u jednoj naučnoj oblasti i u određenom vremenu uoče *nepravilnosti*, kada izvrše ponovno posmatranje i provjeravanje i dođu do podataka koji se ne uklapaju u već važeću paradigmu. Takva shvatanja ili analogije izazivaju krizu u naučnom mišljenju i posle toga univerzum koji se proučava posmatra se u potpuno novom svijetlu. Prethodna shvatanja, činjenice, teorije, podvrgavaju se novom promišljanju, redefiniciji ili potpunom napuštanju. To je lakše izvesti u prirodnim naukama. Međutim, u društvenim naukama, pa i u naukama koje proučavaju obrazovanje i učenje, nailazi se na probleme jer nijesu dobro definisane, niti su precizno odredile teritorije istraživanja. Teškoće se povećavaju još više, kako kaže Husen, činjenicom da istraživači u oblasti obrazovanja i učenja dolaze iz različitih nauka. Razvoj naučnog mišljenja u oblasti obrazovanja i učenja tokom druge polovine 20. vijeka tekao je u tom pravcu da je u empirijskim istraživanjima koja su provodili bihevioristi preovladavala *pozitivistička* paradigma. Ona je, smatra se, sprečavala druge paradigme da budu primijenjene. To je izazvalo burne rasprave epistemološke i metodološke prirode. Konflikt se ispoljio između dvije glavne paradigme čija je primjena našla mjesto u istraživanjima

obrazovanja i učenja. Jedna je modelovana na prirodnim naukama sa naglaskom na empirijskim kvantitativnim posmatranjima i naslanjala se na analize putem matematičkih i statističkih metoda. Naglasak je da se ustanove uzročne veze. Druga paradigma izvučena je iz humanitorijuma sa naglaskom na cjelovitim kvalitativnim informacijama i njihovom tumačenju.

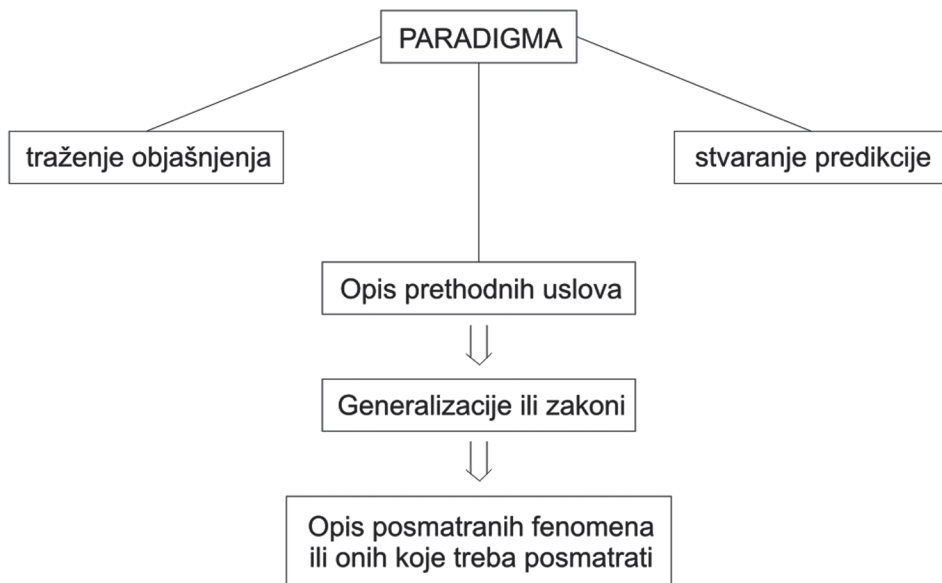
Ako se paradigma shvati kao *model* posebne izvrsnosti, superiorni model, onda njegovu primjenu možemo češće susresti u istraživanju obrazovanja i učenja, naročito kod proučavanja njegove komparativne prirode. U naukama koje proučavaju obrazovanje i učenje, pa i u psihologiji, javljaju se različita shvatanja pojma *model*. Modeli se koriste i u drugim tehničkim oblastima (inžinjerstvu, arhitekturi, mašinstvu), ali mi se interesujemo za modele koji se koriste u istraživačkom radu. Uopšteno govoreći, modeli su reprezentacije ili sličnosti izvjesnih aspekata kompleksnih događaja ili sistema stvorenih korišćenjem simbola ili objekata koji na određeni način liče stvarima koje su modelovane. Posmatrano sa stanovišta nauke i istraživanja značajno je da model predstavlja *oblik mišljenja*, sredstvo, oruđe, neku vrstu kompasa koja pomaže istraživaču da ekonomiče vremenom u traženju rješenja postavljenog problema. Sa druge strane, model smanjuje prirodu kompleksnosti sadržaja u apstraktnom mišljenju i tako to mišljenje čini shvatljivijim. Ali, u naučnim istraživanjima mogu se javiti i deskriptivni modeli. Tako, na primjer, može se oblikovati deskriptivni model *idealnog čovjeka*, onako kako mi mislimo da će ljudi izgledati i sa kakvim svojstvima raspolagati. U tom kontekstu posmatra se i uloga obrazovanja i učenja koji ciljaju da se takav model idealnog čoveka dosegne. Mogu se stvarati i negativni modeli opisujući vrstu ljudi za koju se nadamo da se neće pojaviti. I jedna i druga vrsta modela može biti oblikovana na osnovu filozofskog mišljenja (i prošlog i sadašnjeg) i naučnog saznanja do koga se došlo istraživanjima o čovjeku i njegovom razvoju. Ako je jednom društvu jasno kakvu vrstu ljudi preferira (model čovjeka), kakvu vrstu ljudi želi vaspitanjem da oblikuje, koja svojstva u tom procesu želi da podstiče, onda se putem obrazovanja i učenja može djelovati svrsishodnije. Međutim, ne treba previdjeti činjenicu da su modeli izvori značajnih grešaka u zaključivanju i zato se, sa pravom, ukazuje na njihove ograničenosti. Neki autori te ograničenosti sumiraju na sljedeći način: modeli su suviše generalizovani; mogu da vode do logičkih grešaka; veze među varijablama mogu biti nekoherentne; modeli su često nevalidirani; njihovo oblikovanje skreće korisnu energiju u neproduktivnu aktivnost; kod modela se suviše naglašavaju simboli, forme, vode do simplifikacija, pretjerano naglašavaju egzaktnost i rigidnost (Gordon, 1972, str. 9). Kao što se vidi, modelima se, sa stanovišta istraživanja, upućuju značajne kritičke primjedbe. Međutim, te primjedbe i nedostaci ne treba da obeshrabre istraživače u oblasti obrazovanja i učenja, da oblikuju modele kao pristupe u prikupljanju činjenica i traženju odgovora na postavljene istraživačke probleme. Nema sumnje da primjena



modela u istraživanju obrazovanja i učenja zahtijeva od istraživača *poniranje* u proučavanje prošlosti i temeljno proučavanje sadašnjosti. Takav temeljni istorijski pristup oblikovanju modela može biti brana od njihovog, u krajnjem ishodu, obezvređivanja. U tome se, pored ostalog, sastoji i smisao naučnog istraživanja.

Ako bi se uopšte mogla povlačiti paralela između modela i paradigme, onda bi se moglo reći da je paradigma *idealizovani tip modela* koji u grafičkom obliku ilustruje elemente teorije i procesa koji su za nju značajni. Paradigma, kao oblik mišljenja i razmišljanja, pretpostavlja model posebne izvrsnosti. To je uzor koji treba slijediti ili u skladu sa njim organizovati određene aktivnosti. Paradigma se može shvatiti i u smislu izlaganja akcije nečeg pored nečeg, neke vrste jukstapozicije i u takvim slučajevima neizbježan je postupak deskripcije i komparacije. U cjelini posmatrano, suštinska struktura paradigme je *obrazac* mišljenja, a taj obrazac čini nacrt (plan) ili model koji se smatra superiornim, koji je izvrstan u poređenju sa drugim obrascima ili modelima. Takav obrazac *mora* se pratiti, odn. slijediti u sistematskom istraživanju izabranog problema. Paradigma je lik, model, primjerak čija je namjera izlaganje nečega pored nečega ili pokazivanje nečega uporedo sa nečim drugim.

U planiranju istraživanja u obrazovanju i učenju istraživač često dolazi do saznanja da je korisno konstruisati paradigmu njegovog istraživačkog nacrta. Takva paradigma može mu služiti, kako smo naglasili, kao vrsta kompasa radi efikasnijeg raspoređivanja njegovih intelektualnih i drugih vrsta opservacija. Neki autori (Engelhort, 1972, str. 25) grafički predstavljaju paradigmu na sledeći način:



U naukama koje proučavaju obrazovanje i učenje, kao što je slučaj sa društvenim i humanističkim naukama, pojavljuje se više paradigmi. Među njima se razvija takmičenje. Posmatrano sa stanovišta teorije to je *plodotvornije* u poređenju sa hegemonijom jedne paradigme ili škole mišljenja. Sigurno je da paradigmatični *pluralizam* podstiče razvoj različitih strategija istraživanja. Različite paradigme upozoravaju istraživača da postoje različite koncepcije problema, a ne samo jedna za koju se on opredijelio. Opredjeljivanje za paradigmu više epistemoloških i metodoloških pristupa može samo da podstakne dinamiku procesa istraživanja i da iznjedri validne podatke, olakša interpretaciju i izvođenje pouzdanih zaključaka. Neke oblasti obrazovanja i učenja kao što su, na primjer, istorijska istraživanja, mogu poslužiti kao primjer višestrukog paradigmatičnog istraživanja. U drugoj polovini 20. vijeka rasprave o epistemologiji i metodologiji istraživanja obrazovanja i učenja iznjedrile su nove paradigme: hermeneutičku, kritičku, neomarksističku kao alternativu pozitivističkoj paradigmi.

Kritička analiza izvora koji pripadaju korpusu znanja istraživačke metodologije pokazuje da je koncepcija paradigmi uhvatila u ovoj oblasti dublje korijene. Ne postoji jedna preovlađujuća, dominantna paradigma, već postoji paradigmatički pluralizam, odn. set paradigmi koje mogu biti korisne zavisno od istraživačkog problema i društvenog konteksta u kome se istraživanje obavlja. Utvrđujući takvu poziciju paradigmi u istraživanju obrazovanja i učenja nikako ne treba previdjeti njihove ograničenosti. Promišljanje tih ograničenosti, kao i pozitivnih strana, pretpostavlja *temeljno* filozofsko i metodološko obučavanje budućih istraživača. To je, razumije se, i pretpostavka utemeljavanja pojedinih disciplina koje proučavaju obrazovanje i učenje. Taj je proces, nema sumnje, međuzavistan.

## 2. Paradigme u andragoškim istraživanjima

Svaka naučna disciplina oblikuje svoju metodološku osobenost shodno svom predmetu i ciljevima istraživanja. To je slučaj i sa andragogijom. Iako je andragogija u metodološkom pogledu, u poređenju sa drugim disciplinama, mlada, i unutar nje se dešava određeni paradigmatični razvoj. Paradigma kod nekih andragoških pisaca (Knowles, Apps, Sinnet, Merriam) vezuje se za teoriju obrazovanja i učenja odraslih. Nekada se teorijski okviri paradigmi koriste kao sinonimi. Paradigma se koristi za *konceptualizaciju* područja obrazovanja i učenja odraslih. Prema nekim autorima paradigma je *sistematski set uverenja zajedno sa njihovim pratećim metodama... paradigme predstavljaju pročišćavanje (destilaciju) onoga što mislimo o svetu a ne možemo potvrditi. Oni opisuju tri glavne paradigme u istoriji istraživanja u društvenim naukama: prepozitivističku, pozitivističku i postpozitivističku za koje je naturalističko istraživanje forma* (Merriam, 1988, str. 55).

U andragoškoj literaturi neki autori (Knowles i Apps) navode dva glavna teorijska okvira za konceptualizaciju područja obrazovanja odraslih. Prvi je mehanistički, a drugi organizmički. Prvo gledište obrazovanje odraslih posmatra sa naučnog stanovišta, a drugo stanovište obrazovanje odraslih posmatra više kao umjetnost (vještinu). U literaturi teorije učenja dugo su posmatrane samo sa stanovišta psihologije, tvrdeći da je učenje odraslih *unutrašnja stvar čoveka* zanemarujući socijalne i grupne uticaje. Nema sumnje da je psihologija dala značajan doprinos promišljanju učenja kao bitnom ljudskom fenomenu. No, učenje je isto tako značajno područje istraživanja u andragogiji. Učenje je područje koje se proučava i u filozofiji. Bilo je perioda kada se učenje proučavalo samo u filozofiji. Posljednjih decenija poraslo je interesovanje za učenje odraslih. To interesovanje doprinijelo je utemeljavanju andragogije kao discipline i područja istraživanja. Istraživanje učenja i obrazovanja odraslih u mnogome zavisi od pogleda na svijet istraživača, od toga kako istraživač *shvata* (posmatra) svijet. Teorijska orijentacija istraživača igra ulogu i prije nego istraživač otpočne istraživanje. To zavisi kojoj naučnoj disciplini pripada i u kojoj je socijalizovan, od toga do kog stepena je disciplina razvijena, oblikovala svoj naučni aparat i terminologiju. Istraživač razmišlja sa stanovišta discipline kojoj pripada. To dalje utiče na njegov istraživački plan, prirodu pitanja koje postavlja i na prirodu zaključaka koje izvodi. Sve to govori da jedan problem obrazovanja i učenja istraživač može posmatrati kroz *optiku* discipline kojoj pripada, probleme koji se javljaju posmatrati različito i u vezi sa njima postavljati različita pitanja. Pojedini autori (Merriam, 1988) te razlike sumiraju na sljedeći način:

1. U usmjerenosti i svrsi proučavanja i pitanja koja postavljaju;
2. U smislu istraživačkog modela ili plana koji se koristi i opravdanja za njegov izbor;
3. Učesnika ili subjekata proučavanja i sredine i konteksta istraživanja;
4. Iskustva istraživača i uloga koje preuzimaju u proučavanju;
5. Strategija koje koriste za prikupljanje podataka u proučavanju;
6. Tehnika koje koriste za analizu podataka prilikom proučavanja;
7. Nalaženja u proučavanju i njihovih interpretacija i primjene (Isto, str. 54). Ove faze predstavljaju odlučujuću tačku u istraživačkom procesu. To je teorijska orijentacija ili paradigma koja se koristi kao sinonim za teorijsku orijentaciju.

U naučnoj produkciji ne postoji saglasnost šta označava pojam *teorija*. Tu nesaglasnost susrijećemo i u andragogiji. Neki autori (Knowles, 1973) kažu da postoji *džungla što se tiče teorija učenja*. Ako se pogleda Websterov (Webster) rječnik uočićemo da se u tom izvoru daju pet definicija teorije:

1. Analiza seta činjenica u njihovim odnosima jednih sa drugim.
2. Opšti ili apstraktni principi sume činjenicaca nauke ili umjetnosti.

3. Vjerovatno ili naučno prihvatljivi opšti principi ponuđeni za objašnjenje fenomena.
4. Hipoteze predstavljene u svrhu argumenata ili istraživanja.
5. Apstraktno mišljenje (isti izvor, str. 3).

Najliberalnije shvatanje teorije susrećemo kod Noulesa (Knowles). Prema njegovom shvatanju “teorija je ono što određeni autor kaže da je to”. On ide dalje i kaže da je *teorija sveobuhvatni, koherentni i unutrašnje koherentni sistem ideja o setu fenomena* (Isto, str. 6). Proizilazi da teorija ima onoliko koliko ima i autora koji pokušavaju da teoretišu o nekom problemu/fenomenu. Slično poređenje imamo i u odnosu na nastavne metode: koliko ima nastavnika toliko ima i nastavnih metoda. Ovakav način mišljenja posljedica je *neutemeljenosti* koja proučava učenje i obrazovanje odraslih, a i posljedica neprofesionalnog pristupa andragogiji kao nauci.

Susrijećemo se i sa onim autorima (Gagne, 1985) koji prave razliku između pojma *paradigma* i pojma *teorija*. Prema njima paradigme su modeli, uzori ili shemati. Paradigme nijesu teorije. One su više način mišljenja ili uzori za istraživanje koje kada se pokreću mogu voditi do oblikovanja teorije.

Andragozi žele da budu informisani o osnovnim idejama i promjenama koje mogu uticati na andragošku praksu. Teoretičari u andragogiji posebno su usmjerili svoje napore na *promišljanje* i razumijevanje odraslog učenika, napore da se stekne što više razumijevanja o učenju odraslih. Analiza naučne produkcije pokazuje da su ti naponi posebno primjetni u Sjevernoj Americi. Među autorima tog područja posebno su se isticali Merijam, Noules i Tof. Istraživanja su dovela do oblikovanja nekoliko teorija učenja odraslih. Andragozi su posebno proučavali učenje odraslih sa stanovišta karakteristika i motivacije učenika. Interesovali su se za razlike koje postoje u učenju djece i učenju odraslih. Pokušaji su se odnosili na saznavanje u kom pogledu je odraslo doba kvalitativno različito od djetinjstva. Analiza naučne produkcije pokazuje da postoji prilična suma znanja o učenju odraslih akumuliranih u okviru andragogije, kao i u okviru drugih disciplina koje proučavaju učenje. *Ono što nedostaje jeste mnogo opsežnije razumevanje učenja odraslih koje je dinamično i koje će nastaviti da se menja onim tempom što mi više saznajemo o ovom kompleksnom fenomenu* (Merriam, 1993, str. 110).

Sve do druge polovine 20. vijeka andragogija se u teorijskom smislu oslanjala na druge nauke i od njih *pozajmljivala* teorije učenja. Od sociologije i ekonomije *pozajmljivala* je modele društvenog i ekonomskog razvoja i nastojala da ih primijeni na područje učenja i obrazovanja odraslih. Iz pedagogije je *pozajmljivala* model ciljeva vaspitanja i metode i procedure nastave i primjenjivala ih na nastavu za odrasle. Andragogija nije imala vlastite teorije koje bi pokrenule unapređenje andragoške prakse. Taj teorijski deficit doveo je pojedine autore (Boshier, 1985) dotle da obrazovanje i učenje

odraslih nazovu *konceptualnom pustinjom*. Neki autori (Mezirow, 1981, Cross, 1981) ukazivali su na *odsustvo* teorijskih koncepata u andragogiji. U pravu je Krosova u tvrdnji da nedostatak teorije može lakše da se objasni nego da se odbrani. Nijedna nauka ne može uspješno da se razvija bez svojih teorijskih utemeljenja. To ne može ni andragogija. Andragogija ne može da se razvija bez naučnih pristupa, samo na osnovu prenošenja praktičnih iskustava s jedne generacije na drugu. Svaka generacija andragoga *dužna* je da stvara i pomjera ove granice znanja o učenju odraslih. Insistiranje na teoriji ne znači nikako zanemarivanje prakse. Za ovu situaciju dobro pristaje geslo da je teorija bez prakse prazna, a praksa bez teorije slijepa. Nužno je prevazići *servisnu, tržišnu i pragmatičnu* orijentaciju andragogije.

U drugoj polovini 20. vijeka u andragogiji je nastalo nekoliko teorija učenja i obrazovanja odraslih koje nijesu jedinstvene: teorija orijentacije, teorija razvojnih zadataka i pogodnog momenta za učenje, teorija očekivanja - valencije, teorija kongruencije, teorija anticipirane koristi, teorija povezanog lanca odgovora, teorija kritičkog osvješćivanja, teorija difuzije kulture, teorija instrumentalnog i ekspresivnog učenja odraslih, teorija angažovanja – dezangažovanja, integralna teorija učenja odraslih. U ovom okviru nećemo ih opisivati jer smo to detaljnije uradili u jednoj našoj studiji (vidjeti Savićević, 2007). Ovdje samo ističemo da se pojedinim teorijama mogu uputiti kritičke primjedbe u smislu njihove jednostranosti, suvišnog poklanjanja pažnje subjektivnoj strani učenja i obrazovanja odraslih, imajući u vidu subjektivnu ocjenu vrijednosti ili koristi pojedinih oblika i sadržaja učenja. U pravu su oni autori koji su ukazivali da učenje i obrazovanje nije nikada *društveno neutralno*. Sa tog stanovišta posmatrano, veću vrijednost imaju one teorije učenja koje u svojim okvirima obuhvataju društvene i individualne činioce i posmatraju ih u međuzavisnosti. No, i pored kritičkih primjedbi, značajno je za naučno utemeljenje andragogije, što je jedan broj autora uložio napore da na osnovu teorijskih i empirijskih istraživanja formuliše teorije učenja odraslih. Budući istraživači imaju od čega da pođu u daljim traganjima pri otkrivanju fenomena učenja odraslih. Teorije učenja skrivaju niz nepoznanica. Samo naučnim istraživanjima moguće je dobiti odgovore na neka postavljena pitanja. Pred andragogijom su u istraživačkom smislu *novi izazovi* i potreba rasvjetljavanja fenomena obrazovanja i učenja odraslih. Među tim izazovima je i potreba provjeravanja (testiranja) navedenih teorija.

Kako se društvo mijenja, tako se mijenjaju i paradigme u oblasti obrazovanja, pa i u oblasti obrazovanja i učenja odraslih. Čitava druga polovina 20. vijeka bila je obilježena raspravama o naučnim pojmovima pedagogije i andragogije. Te rasprave imale su opšti i pojedinačni karakter. Njihovo bitno obilježje bilo je nekonzistentnost, nedovoljna naučna i filozofska utemeljenost. One su nosile kulturološko i nacionalno obilježje, tradiciju, nekada i etnocentrizam. U tim raspravama došlo se do nekih opštih

pojmovna, paradigmi koje imaju univerzalno obilježje. Neki od tih pojmova imaju duboke korijene u historiji civilizacije. Oni se mogu naći kao ideje u svim velikim kulturnim i religijskim sistemima, bez obzira na to što neki autori takve pojave i koncepcije proglašavaju novinom koju je izrodila savremena civilizacija. Među njima je i paradigma (koncepcija) *doživotno obrazovanje*. Na ovom primjeru možemo vidjeti kako se paradigme tokom vremena promijene, preformulišu i poprime nove kvalitete. Ova paradigma postaje univerzalna misao čija suština se izražava u činjenici da učenje i obrazovanje obuhvata čitav čovjekov život. Ova misao (paradigma) ima tri dimenzije: prošlost, sadašnjost i budućnost. Samo u međuzavisnosti ove tri dimenzije moguće je shvatiti njihovu suštinu. Ova misao implicite sadrži ideju o obrazovanju za sve, nastojanje da obrazovanjem kao civilizacijskim dobrom bude obuhvaćeno što više ljudi u svim periodima njihovog života. U shvatanju ove ideje (paradigme) ispoljile su se brojne *slabosti* i protivrječnosti među naučnicima i stručnjacima koji obrazovanje proučavaju kao jednu od bitnih dimenzija društva i života čoveka.

Duboke protivrječnosti koje su se ispoljile u raspravama o doživotnom obrazovanju nijesu samo obrazovne prirode, već imaju svoje socijalno, kulturno i ekonomsko porijeklo. Izbile su na vidjelo različite konceptijske i terminološke neusklađenosti i razlike. Razlike postoje ne samo u smislu korišćenja termina, već znatno više i šire, u shvatanju filozofije doživotnog obrazovanja. One su rezultat različitih filozofskih i ideoloških pristupa obrazovanju, različitih shvatanja obrazovanja kao društvenog fenomena, kao faktora razvoja društva i čovjeka. Za neke autore doživotno obrazovanje je princip, za druge sistem obrazovanja, za treće strategija planiranja obrazovanja, za četvrte ideologija unutar obrazovanja itd. Ovako različito shvatanje dovelo je do paradigmatičkih promena u drugoj polovini 20. vijeka. Promjene su se kretale u pravcu od obrazovanja ka učenju. Nastaju promjene i u terminologiji. Te promjene nijesu samo rezultat naučne konsolidacije andragogije, već imaju znatno šire dimenzije: ekonomske, političke, tehnološke. Na terminologiju dominantan uticaj imaju razvijene zemlje Evrope i Sjeverne Amerike. One imaju preovlađujući uticaj u UNESCO-u i drugim međunarodnim organizacijama. Neki autori (Titmus, 1989) kažu da su zemlje ovih regiona uvijekvećile element kulturnog *nametanja* prakse obrazovanja u zemljama u razvoju u drugoj polovini 20. vijeka. Proces je tekao tako da je to izgledalo “dobrovoljno” pozajmljivanje. Zemlje u razvoju željele su da budu prosperitetne i mislile su da je jedini put da postignu cilj da imitiraju razvijene zemlje. Studenti iz zemalja u razvoju odlazili su u povećanom broju na osnovne i postdiplomske studije u Evropu i Sjevernu Ameriku kako bi stekli kvalifikacije za rad u području obrazovanja odraslih, jer su im takve kvalifikacije omogućavale uticajna mjesta po povratku (ako su se vraćali) u svoju zemlju. Tako su se ideje (paradigme) prenosile od razvijenih ka

nerazvijenim zemljama. Paradigmatske promjene intezivirane su posljednjih decenija 20. vijeka. Promjene su tekle u pravcu od obrazovanja ka učenju. I UNESCO je počeo da slijedi taj razvoj. Ove paradigmatičke promjene predvodile su razvijene zemlje, a glavni inicijator bio je OECD. Devedesete godine 20. vijeka predstavlja vrijeme kada su ove promjene paradigmi najvidljivije došle do izražaja i kada razvijene zemlje za svoju podlogu u strategijama i pravcima promjena uzimaju učenje, a ne obrazovanje, iako se ta dva pojma međusobno prožimaju. OECD posebno formira paradigmatičku učenja. Unutar OECD-a razmatra se tema *Doživotno učenje za sve (Lifelong Learning for all)*. Pojavljuje se i studija Delorsa (Delors, 1996) *Učenje: Skrivena riznica (Learning: The Treasure Within)*.

Proces teče dalje. Ove paradigmatičke promjene najizrazitije su došle do izražaja na Petoj konferenciji o obrazovanju odraslih koju je organizovao UNESCO 1997. godine. Glavna tema konferencije bila je *Učenje odraslih – ključ za XXI vijek (Adult learning: A Key for the Twenty-First century)*. Za konferenciju je pripremljeno 10 tema i u svakoj od njih naglasak je bio na paradigmatički - učenje odraslih. Ono je došao do izražaja i u *Deklaraciji o učenju odraslih*. Po svojoj prirodi Deklaracija je socijalno-politički i obrazovni manifest u kome se pokušava odrediti put obrazovanja odraslih u 21. vijeku. Izraženo je uvjerenje da čovječanstvo svoju bolju budućnost može stvoriti putem učenja. Zato se smatra da je učenje odraslih *ključ* za 21. vek. Ono oslobađa energiju i stvaralaštvo ljudi. Ono je snaga i moć održivog razvoja, unapređenja demokratije i pravde i izgradnje svijeta u kome se nasilni konflikti i rat zamjenjuju dijalogom i kulturom mira. Ukratko, paradigmatička učenja odraslih je neophodna u potrazi za stvaranjem bolje i potpunije budućnosti čovječanstva. U stvari, u Deklaraciji je na koncizan način izražena ukupna socijalno-politička filozofija učenja odraslih, a naznačeni su i glavni pravci i problemi u ovom području koji će predstavljati izazov za pojedince, društvene grupe i svjetsku zajednicu u 21. vijeku.

Geslo konferencije *Učenje odraslih – ključ za XXI vijek* usmjerilo je njen tok na pojedince, a ne na sistem obrazovanja odraslih i njegove ustanove i organizacije. Zaokret se desio u promjeni paradigmatičke od obrazovanja ka učenju. To je nova filozofija iz koje proizilaze nove strategije za 21. vijek. Zadatak je istraživanja u andragogiji da na komparativnoj osnovi promišlja ovakvu orijentaciju. Ovim najnovijim promjenama paradigmatički prethodile su rasprave u andragoškoj literaturi, prije svega u Sjevernoj Americi. Te rasprave bitno su uticale na intelektualna gibanja u Evropi pa i u drugim djelovima svijeta. Ali ono prema čemu izražavamo kritički stav jeste odvajanje obrazovanja od učenja. Ti pojmovi se međusobno prožimaju. Srž obrazovanja je učenje. Učenje se ne opaža samo sa stanovišta šta se dešava učeniku, već i sa stanovišta socijalnih interakcija u kojima on stupa kao socijalni činilac.

Različiti epistemološki pravci utiču na istraživanje fenomena obrazovanja i učenja odraslih. Zbog ograničenosti prostora u ovom kontekstu

skiciraćemo samo uticaj fenomenologije. Smatra se da fenomenologija otvara nove mogućnosti za andragoška istraživanja, nove pravce koji mogu dovesti do novih slojeva znanja, jasnosti u percepciji i pojmovima. Fenomenologija se određuje kao *proučavanje* suštine. Ona se zalaže da čovjek posmatra svijet onako kako se sa njim susrijeće u neposrednom iskustvu. To znači da fenomenologija neposredno ne generira empirijske ili teorijske činjenice posmatranja ili objašnjavanja. Umesto toga ona nudi objašnjenje doživljenog: prostora, vremena, tijela, odnosa među ljudima, onako kako ih mi doživljavamo, tj. živimo. Fenomenološki zadatak sastoji se u posmatranju, opisivanju i analiziranju struktura, svojstava, dimenzija i međusobnih veza fenomena kako se oni javljaju.

U novije vreme pojavio se niz značajnih studija koje obrazlažu i koncipiraju fenomenološke osnove andragoških istraživanja (Stanage, 1987, Merriam, 1991. i dr.). U andragoškim istraživanjima fenomenologija pomaže u *preciznijem* artikulisanju onoga što odrasli ispitanici kažu u direktnom proučavanju određenog fenomena koji spoznajemo i doživljavamo. Fenomenološka istraživanja su modeli (paradigme) mišljenja koji se smatraju superiornijim u odnosu na druge modele (paradigme) koje treba slijediti u sistematskom istraživanju obrazovanja i učenja odraslih. Fenomenološka istraživanja posmatraju andragogiju kao *rigoroznu* disciplinu. U posljednje vrijeme učinjeni su značajni prodori u teorijskom oblikovanju fenomenoloških istraživanja u andragogiji. Fenomenološka istraživanja u andragogiji polaze od njenog osobenog predmeta – obrazovanja i učenja odraslih. Sagledavani u sklopu drugih fenomenoloških pristupa fenomenološka istraživanja u andragogiji mogu značiti *nove* prodore u nepoznato, nova generiranja znanja o obrazovanju i učenju odraslih i u komplementarnosti sa drugim istraživačkim pristupima mogu doprineti naučnom utemeljavanju andragogije.

Dosadašnja analiza naučne produkcije pokazuje da su paradigme značajan fenomen u istraživanju obrazovanja i učenja. U drugoj polovini 20. vijeka vodile su se u profesionalnoj i naučnoj literaturi dinamične rasprave o paradigmatama. Te rasprave pokazale su višeznačno korišćenje termina paradigma. Neki autori pojam *paradigma* izjednačavaju sa pojmom *teorija*, *konceptualna osnova*, a drugi sa pojmom *model*. Bitna odlika paradigmi je njihova višeznačnost. U naučnim istraživanjima postavlja se pitanje kako dolazi do novih paradigmi? Kada je jedna teorija, misao postala ograničavajući faktor u razumijevanju fenomena određenog područja, tada se takva teorija, misao zamjenjuje novim paradigmatama koje otvaraju prostore za naučna istraživanja. Taj proces zamjene paradigmi ne dešava se bez problema. Nastaju konflikti između već ustaljenih paradigmi i novih paradigmi. Do sada su ti konflikti bili uočljivi između paradigmi koje su se oslanjale na prirodne nauke i interpretativnih vrsta paradigmi. Analize pokazuju da se paradigma često izjednačava sa pojmom *model*. Neki autori ova dva pojma koriste u



sinonimnom značenju. U stvari, paradigma se može shvatiti kao idealizovani tip modela. U nauci je primjetno takmičenje među paradigmama - svaka pojedinačno nastoji da se utemelji u teoriji i istraživanjima. Ako to ne uspije onda se ona zamenjuje drugim paradigmama. Taj proces podstiče utakmicu među paradigmama. U tom kontekstu javlja se paradigmatički pluralizam. I u andragoškim istraživanjima može se pratiti proces zamjene jedne paradigme drugom. Najupečatljiviji je primjer zamjene paradigme obrazovanja za paradigmu učenja. Taj prelazak od obrazovanja ka učenju ima socijalne, ekonomske i tehnološke dimenzije. U andragoškim istraživanjima paradigme su tijesno povezane sa teorijom. Teorijski pluralizam vodi do pluralizma paradigmi. Javljanje paradigmi je proces koji vremenom dovodi do njihove promjene. Njihovo razumijevanje vodi utemeljavanju andragogije u naučnom i istraživačkom smislu.

### **Literatura:**

1. Boshier, R. W. (1985): *Adult Education: Motivation of Participants*, Pergamon Press, Oxford.
2. Cross, K. P. (1981): *Adult as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*, San Francisco.
3. Delors, J. (1996): *Learning: The Treasure Within*, UNESCO, Paris.
4. Engelhart, M. D. (1972): *Methods of Educational Research*, Rand McNally, Chicago.
5. Gagné, N. L., ed. (1963): *Handbook of Research in Teaching*, Rand McNally, Chicago.
6. Gagné, R. (1985): *The Condition of Learning and Theory of Instruction*, Holt, New York.
7. Gordon, C. V. (1972): *Essentials of Educational Research*, ACC, New York.
8. Husen, T. (1988): *Research Paradigms in Education*, u: J. P. Keeves (ed.), *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook*, Pergamon Press, Oxford.
9. Knowles, M. S. (1973): *Adult Learner: A Neglected Species*, Galf, Houston.
10. Merriam, Sh. B. (1988): *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*, Jossey-Bas, San Francisco.
11. Merriam, Sh. B. (1993): *An Update on Adult Learning Theory*, Jossey-Bass, San Francisco.
12. Mezirow, J. (1981): *A Critical Theory of Adult Learning and Education*, *Adult Education*, Vol. 32, No. 1.
13. Savićević, D. M. (2007): *Osobenosti učenja odraslih*, Zavod za udžbenike, Beograd.

14. Schulman, L. S. (1990): *Paradigms and Programmes*, Mcmillan, New York.
15. Stanage, Sh. M. (1987): *Adult Education and Phenomenological Research*, Krieger, Malabar.
16. Titmus, C. (1989): *Adult Education as Concept and Structure: An agenda for Research*, VII th WCCE, Montreal.

**Dušan SAVIČEVIĆ**

## **PARADIGMS IN ANDRAGOGICAL RESEARCH**

### **Abstract:**

Paradigm phenomenon in educational and learning research. Multiple use of the term - paradigm. Questions are raised in the science of the way of reaching paradigms. Replacement of paradigms. Such process happens without any problems. Conflicts appear between old and new paradigms. Competition process between paradigms is evident in science. In such context pluralist paradigm appears. Paradigms in andragogical research are often linked to the theory. Understanding of paradigms leads to establishment of andragogy in the scientific and research sense.

**Key words:** paradigm, model, theory, generalization, education, learning, adult education, impact of phenomenology



Dušanka POPOVIĆ<sup>1</sup>

## MEDIJI I MEDIJSKO OBRAZOVANJE

*U kontekstu društva koje nazivamo medijskim društvom,  
zato što se prije svega organizuje i sporazumijeva kroz medije,  
može se postaviti teza:  
svijet razumije onaj ko razumije medije.  
Bauer, 2007.*

### **Rezime:**

Komunikacija je polje interesovanja mnogih društvenih nauka – odavno. Kako i čime ljudi uspostavljaju veze i odnose, kako se razvijaju i napreduju prenosnici, šta ih remeti i usporava, gdje se pojavljuju šumovi, kako ih prevazići, kako ih unaprijediti, kako postići da budu funkcionalniji, produktivniji, uspješniji... U vremenu tehničkog i tehnološkog napretka, tj. u posljednjih pedesetak godina, uticaj prenosilaca informacija različitih vrsta na ključne oblasti života ljudi sve je veći. Bez prepoznavanja i poznavanja tog uticaja, teško da bi odrasli iskoristili njihove prednosti i zaštitili se od njihove druge strane, a posebno djeca i mladi.

Pojava savremenih sredstava komunikacije omogućava sve masovniji pristup informacijama, pa masovne komunikacije možemo preciznije odrediti kao društvenu aktivnost operisanja znacima informativnih, edukativnih i rekreativnih sadržaja preko kojih profesionalne grupe u specijalizovanim institucijama omogućavaju sporazumijevanje s masovnim auditorijum stimulišući ga na određenu društvenu djelatnost. Time je masovna komunikacija postala jedan od osnovnih činilaca u razvoju i formiranju čovjekove ličnosti i najvažnija odrednica oblikovanja javnog mnjenja. Cio dvadeseti vijek obilježen je dostignućima iz oblasti medija: štampa, film, radio, televizija, internet...

**Ključne riječi:** mediji, medijsko obrazovanje, medijska kultura

---

<sup>1</sup> Dr Dušanka Popović, Zavod za školstvo Crne Gore, rukovodilac sektora za profesionalni razvoj

## 1. Šta su mediji<sup>2</sup>?

Pojam medija u teoriji komunikacije povezuje tehnički model prenošenja informacija sa socijalnim i psihološkim okruženjem. Mediji su pri tome definisani kao „kanali“ kojima komunikacija struji od onog ko je šalje do onog ko je prima. „Kanali“ se dalje razvijaju u organizacije koje se bave komunikacijom (npr. medijske kuće). Pojam *mediji* obuhvata sva postojeća sredstva komunikacije.

Masovni mediji su svi oni mediji koji pokreću i omogućavaju proces masovne komunikacije. Masovnim medijima u užem smislu smatraju se: knjiga, časopis, novine, radio, televizija, film, gramofonske ploče, oglasi, kompakt diskovi itd. U širem smislu, oni obuhvataju i tzv. nove medije: multimedijske produkte, banke podataka, internet i sl. Mediji, kao što su na primjer, dnevne novine, imaju znatan uticaj na život pojedinaca i njihova shvatanja, a važni su za stvaranje *javnog mnjenja*. Važni su, ne samo zbog toga što utiču na naše stavove na specifičan način, već što predstavljaju instrumente pristupa znanju od koga zavisi veliki dio društvenih aktivnosti.

Primarna funkcija medija jeste označavanje ili konstruisanje realnosti, pa od početka devedesetih godina sve se više istražuju sa stanovišta uloge koju imaju na tom polju. Semiotičari insistiraju na tome da su mediji aktivni agensi u proizvodnji simbola ili značenja, koji nam pomažu pri definisanju karakteristika realnosti. Masovni mediji prenose slike i simbole, uvijek bogate po konotativnoj vrijednosti. S izvjesne strane zbor značenja slika i simbola koje nam prezentuju mediji predstavlja društvena ideološka strujanja, odnosno ona dovoljno jaka da nađu sebi put do mas-medijalne forme. U tom smislu, mas-mediji igraju fundamentalnu ulogu u artikulisanju i konsolidovanju ideološke kontrole u društvu. Mediji utiču na našu percepciju stvarnosti ne samo informacijama koje nose, već i njihovom interpretacijom. Ovaj uticaj medija nije isključiv – naše percepcije organizuje i preovladavajuća dinamika naših socijalnih zajednica, ideje, vjerovanja, stavovi, odlike ličnosti – ukratko, totalitet tekućeg funkcionisanja naše svijesti.

## 2. Istorijat i teorije o medijima

Prvi masovni medij bile su dnevne novine i potiču od pamfleta i papira sa obavještenjima štampanim i dijeljenim oko 1700. godine. Postale su dnevne i stekle hiljade čitalaca tek pred kraj devetnaestog vijeka. Tako se na malom formatu daje obilje informacija – od onih o tekućim događajima do zabavnih i reklamnih poruka. Gotovo više od pola vijeka novine su bile jedino sredstvo saopštavanja brzih i kratkih informacija velikom broju čitalaca. Sa pojavom radija, bioskopa i televizije uticaj štampe počeo je da opada.

---

<sup>2</sup> *Mediji* – grčki me son, lat. medium = srednji, takođe, javnost, opšte dobro, javni put

Postoji više teorija o medijima, a prve su se pojavile 1950/51. godine. Tako su Inis i Mekluen istakli da mediji snažno utiču na organizaciju različitih oblika društva. Društvo koje je koristilo hijeroglifne na kamenim pločama nije moglo postati veliko, jer, iako trajne, ove informacije nijesu se mogle prenesti na daljinu. Sa pojavom lako prenosivog papirusa stvarala su se i društva sa širom organizacijom, pa su Rimljani zahvaljujući bržem prenosu informacija bili u stanju da kontrolišu i najudaljenije regije i održavaju veliko carstvo. Mekluen (1964) smatra da vrste medija koje postoje u jednom društvu mnogo više utiču na njegovu strukturu nego sadržine poruka koje se njime prenose. Prisustvo samo štampanih medija i prisustvo i televizije kao medija čini da i društva budu drugačija.

Frankfurtska škola posebno se pozabavila onim što su njeni protagonisti nazvali „industrija kulture“, odn. djelatnostima u obliku zabave kao što su film, televizija, popularna muzika, radio, dnevni listovi i časopisi. Sa širenjem ove kulture, sa njenim standardizovanim i neobavezujućim proizvodima smanjuje se sposobnost pojedinaca da nezavisno i kritički misle. Djelujući u okviru ove škole njemački filozof i sociolog Habermas (1989) neke od tih teorija razvio je na drugačiji način. On je analizirao razvoj medija od XVIII vijeka do danas prateći nastanak i kasnije propadanje *javne sfere*. Javna sfera odnosi se na oblast u kojoj je moguće javno raspravljati o temama od opšteg interesa i formirati mišljenje o njima. Ova sfera razvila se, prema ovom autoru, prije svega u salonima i kafeima Londona i Pariza u kojima su se ljudi sastajali i raspravljali o aktuelnim pitanjima, služeći se lecima i dnevnim novinama koje su u to vrijeme počele da se javljaju. Pri tome su političke debate bile veoma značajne. Iako je u njima učestvovao mali broj ljudi, on smatra da su ovi razgovori bili ključni za rani razvoj demokratije jer je kroz njih uvedena ideja rješavanja političkih problema kroz javnu diskusiju. Taj začetak nije se, međutim, kasnije razvijao jer ga je omela pojava industrijske kulture, pa je razvoj masovnih medija učinio da aktivna sfera postane uglavnom sopstvena parodija. Politika se na „scenski“ način odigrava u parlamentu i medijima, dok komercijalni interesi preovlađuju nad opštim. Javno mnjenje se ne stvara kroz otvorenu i racionalnu raspravnu već manipulacijom i kontrolom, što, na primjer, pokazuje slučaj oglašavanja i reklame.

Žan Bodrijar, francuski autor i jedan od najuticajnijih savremenih teoretičara medija, smatra da dolazak masovnih medija, a naročito televizije, transformiše samu prirodu naših života. Televizija, smatra on, ne samo da predstavlja svijet oko nas, već ga i definiše – kakav je on zapravo. Masovni mediji, u stvari, stvaraju jednu novu realnost ili hiper-realnost, koju čini mješavina ponašanja ljudi i slika koju daju mediji. Svijet hiper-realnosti izgrađen je od simulakri ili slika koje samo površinski odražavaju stvarnost i svoje značenje dobijaju od drugih slika, te tako nemaju osnovu u spoljnjoj stvarnosti (*Simulakrumi i simulacije*, 1981). U skladu s tim on je, prije nego

se desio rat u Zalivu 1991. godine, napisao tekst pod nazivom *Rat u Zalivu se neće desiti*, da bi nakon rata napisao sljedeći: *Rat u Zalivu se nije desio*. Time je istakao da ovaj rat nije ličio ni na jedan drugi i da je to, u stvari, bio rat medijske ere, televizovani spektakl u kome su, zajedno sa gledaocima u čitavom svijetu, predsjednici Dž. Buš i S. Husein pratili ono što je Si-en-en emitovao, kako bi vidjeli šta se „stvarno događa“.

Džon Tompson analizira odnos između medija i razvoja industrijskih društava (1990-1995) i kritikuje frankfurtsku školu smatrajući da moderni masovni mediji ne uskraćuju mogućnost kritičkog mišljenja, već nas, u stvari, snabdijevaju mnogim vrstama informacija do kojih ranije nijesmo mogli doći. Svoju teoriju Tompson zasniva na tri tipa interakcije od kojih nijedan nije dominantan, već se, u našim životima sva tri smjenjuju: (1) interakcija licem u lice, (2) posredovna (medijska) interakcija (podrazumijeva korišćenje medija – hartije, električnih kablova, impulsa i sl. i to je npr. telefonski razgovor i (3) posredovna (medijska) kvaziinterakcija koja se tiče odnosa koji su stvorili masovni mediji (ona se, takođe prostire kroz prostor i vrijeme, nije dijaloška kao prve dvije, već monološka, jer, npr. oni koji gledaju televizor ne mogu ostvariti bilo kakvu komunikaciju sa onima koji ih informišu). Bez obzira na nedostatke ove posljednje Tompson smatra da je zahvaljujući njoj, omogućeno da mnogo više stvari dolazi u javni domen nego što je to bio slučaj ranije, a to često izaziva rasprave i nesuglasice.

### **3. Medijska kultura i medijsko obrazovanje**

Medijska kultura je pojam koji obuhvata medijsko obrazovanje i medijsku pismenost. Samim tim i medijske kompetencije dio su medijske kulture. Čim su mediji na različite načine postali sastavni dio naših života, bilo je neophodno uvesti ih u obrazovni sistem – kao nastavno sredstvo i kao predmet proučavanja. U vaspitno-obrazovnom procesu moguće ih je koristiti u različite svrhe, ali i proučavati njihovu prirodu, moć i raznovrsne namjene. U momentu ekspanzije medija različitih vrsta, mlade je neophodno opremiti znanjima i vještinama za pravilnu komunikaciju sa njima, ali i adekvatno ih zaštititi od njihovog (negativnog) uticaja.

Medijsko obrazovanje je zajednički pojam koji obuhvata sve obrazovne aktivnosti vezane za medije u teoriji i praksi. Može se definisati kao nastavna praksa čiji je cilj razvijanje medijskih kompetencija, shvaćenih kao skup kritičkih i razboritih stavova prema informacijama koje nam mediji plasiraju. Medijsko obrazovanje omogućava razvoj sposobnosti analize i identifikacije ekonomskih, političkih, socijalnih i kulturnih interesa koji stoje iza pojedinih informacija. Kroz to obrazovanje pojedinci uče da tumače i proizvode poruke, da biraju najpogodnije medije za sopstveno komuniciranje i, konačno, da igraju veću ulogu u medijskoj ponudi i proizvodnji (Savjet Evrope, 2000).

*Pungente* nabraja osam ključnih koncepata i razloga za medijsko obrazovanje:

1. Mediji predstavljaju pažljivo izgrađene konstrukcije koje odražavaju mnoge odluke i rezultat su mnogih određujućih faktora; medijska pismenost djeluje ka dekonstrukciji ovih konstrukcija.
2. Mediji stvaraju realnost jer su odgovorni za posmatranje i iskustva na osnovu kojih mi gradimo naše lično shvatanje svijeta i njegovog funkcionisanja.
3. Primaoci informacija odlučuju o njihovom značenju; svako od nas tumači ih u kontekstu individualnih faktora: ličnih potreba i strahova, zadovoljstva, problema, rasnih i polnih stavova, porijekla i sl.
4. Mediji imaju komercijalne implikacije: kako na medije utiču komercijalni faktori, kako oni utiču na sadržaj, izbor tehnike i način distribucije informacija, pitanja vlasništva i kontrole...
5. Mediji sadrže ideološke i vrednosne poruke: svi medijski proizvodi na neki način predstavljaju reklamu; glavni mediji prenose eksplicitne ili implicitne ideološke poruke o prirodi dobrog života, vrijednosti potrošnje, ulozi žena, prihvatanju vlasti; mediji imaju moćan komercijalni uticaj na proizvodnju određenih vrsta sadržaja tako da otkrivanje i razumijevanje interesa kojima oni teže umanjuje opasnost od manipulacije.
6. Mediji imaju društvene i političke implikacije: mediji imaju veliki uticaj na politiku i na formiranje socijalnih promjena: svaki medij ima svoja pravila i kodifikuje realnost na sebi svojstven način; različiti mediji različito izvještavaju o istom događaju; svaki medij ima jedinstveni estetski oblik (*Pungente*, 1989).

Medijsko obrazovanje je i kritička društvena analiza medija s ciljem podizanja svijesti i razumijevanja načina rada medija, zatim onoga ko ih stvarno kontroliše i oblikuje, uloge profesionalaca, kao i reklamiranja, marketinga i odnosa sa javnošću u oblikovanju njihovog sadržaja, te različitih načina na koje publika tumači poruke medija. Primarni ciljevi medijskog obrazovanja su, dakle, podizanje svjesnosti, davanje moći i oslobađanje zajednice i društva kao cjeline. Ono se bavi unapređivanjem jednakosti, socijalne pravde, demokratije, slobode, ljudskog dostojanstva i humanijeg društva. Metode ili strategije kojima se pri tome koristi jesu dijalog, refleksija i akcija (Kumar, 2000).

Medijsko obrazovanje se može podijeliti na:

1. *Medijsku didaktiku*: učenje uz korišćenje medija, radi postizanja obrazovnih ciljeva.
2. *Medijsko znanje*: odnosi se na tehnička znanja i konkretne osobine pojedinih medija.



3. *Medijske studije*: prenošenje znanja o funkcijama medija, kao i o tehničkim, organizacionim, pravnim, ekonomskim, političkim i društvenim uslovima i preduslovima.
4. *Medijsko istraživanje*: bavi se namjerama producenata i radnim uslovima, značajem i važnosti različitih simboličnih kodova koji se koriste u medijima, kao i ponašanjem primalaca. Obuhvata korišćenje medija, kao i moguće posljedice u kontekstu medijskih poruka, njihovih sadržaja i ideologije (Baacke, 1994; u Lohl, 1997).

Medijska pedagogija jedna je od pedagoških disciplina. *Glavna uloga medijske pedagogije je bavljenje (inovativnim) medijima, kako bi se razvile odgovarajuće kompetencije i na taj se način spriječila medijska manipulacija. Sadrži sociopedagoške, sociopolitičke i sociokulturne analize u ponudama medija za djecu, mlade, ali i ljudi treće dobi, te njihove kulturne interese u odrastanju, radu, slobodnom vremenu i obiteljskom životu. Razvoj medijskog obrazovanja pospješuje razvoj suvremenih komunikacija. Medijska pedagogija vodi razvoju medijskih kompetencija nudeći nove vizije i koncepte, te razvijajući nove metode kako bi se (posebice) mladi znali koristiti medijima (Tolić, 2008).*

*Evropski centar za medijsku kompetenciju* definisao je tu kompetenciju kao sposobnost kretanja po svijetu medija na kritički, reflektivan i nezavisan način, sa osjećanjem odgovornosti i koristeći medije kao sredstvo za nezavisno i kreativno izražavanje. To je ključna vještina u radu, obrazovanju i daljnjem obrazovanju, kao i u slobodnom vremenu i bitna je za sve ciljne grupe u društvu.

- Osnovne dimenzije medijske kompetencije u medijskoj pedagogiji su:
- a) *kognitivna dimenzija* (odnosi se na znanje, razumijevanje i analizu sadržaja u medijima);
  - b) *moralna dimenzija* (zagovara tezu da medije treba posmatrati s etičkog aspekta);
  - c) *socijalna dimenzija* (odnosi se na prava, medijsku politiku i socijalna djelovanja);
  - d) *estetska dimenzija* (ovu dimenziju najviše koriste medijski manipulatori putem estetskog sadržaja poput: slika, boja itd.; upravo ti sadržaji „bude“ emocionalne efekte kod korisnika, posebno djece i mladih, npr. internet, video-igre);
  - e) *dimenzija djelovanja* (razvija sposobnosti aktivnog uključivanja u interpretaciju sadržaja medija – kako pasivnog pojedinca razviti u aktivnog; važna u *decoding procesu*).

Neki stručnjaci nazivaju sve ove dimenzije novim vizijama ili paradigmatama za poboljšanje ineraktivnog učenja u dvosmjernoj ulozi medija.

Baacke ih naziva i novom filozofijom obrazovanja u informacijskom društvu. Smatra da je proces sticanja komeptencije uspješan ako se u pojedinca razviju sve navedene dimenzije (Hoffmann, 2003).

S jedne strane mediji imaju obrazovno-informativnu ulogu u životu ljudi, dok s druge strane, mogu biti usmjereni na manipulisanje i/ili indoktrinaciju. To je najlakše postići kod djece i mladih ljudi. Stoga, medijsko obrazovanje dobija ogroman značaj. Masovni mediji su previše važni da bi bili ostavljeni kontroli profesionalaca i medijskih vlasnika, a mediji su vrijedna javna dobra koja treba da doprinesu javnom interesu i razvoju društva (Kumar, 2000).

Mediji su mnogo prisutniji u životima sadašnjih školskih generacija, nego što je to bilo slučaj sa njihovim roditeljima. Pravi razlozi za uvođenje medijskog obrazovanja u sve obrazovne nivoe (od predškolskog do studija) leži u tome što današnja djeca i omladina imaju pristup raznovrsnijim medijima i što su razvili načine njihovog korišćenja koji su potpuno različiti od onih koje primjenjuju njihovi roditelji. Vrlo često i zavisno od uzrasta, mladi korisnici ne prave razliku između stvarnog svijeta i svijeta medija, pa iako su aktivni i samopouzdana korisnici medija, pokazuju značajnu naivnost u pogledu poruka na koje u njima nailaze.

Zbog snažnog uticaja i intenzivnog prisustva medija u životu mladih, posebno djece, donesena su izvjesna međunarodna dokumenta kojima se ona nastoje zaštititi od negativnog medijskog uticaja. Dokumentat Ujedinjenih nacija *Konvencija o pravima djeteta* (1989) pravno obavezuje države članice da preduzmu odgovarajuće mjere zaštite prava djeteta u što širem opsegu. Između ostalog, u *Konvenciji* se zahtijeva od vlada da u svojim medijskim politikama obrate pažnju na prava djece. Na evropskom nivou preduzeto je više koraka radi unapređenja medijskog obrazovanja. Savjet Evrope bavio se pitanjem medijskog obrazovanja, naročito Savjet za kulturnu saradnju i Upravni komitet za masovne medije. Bazični dokument Savjeta Evrope je *Evropska konvencija o zaštiti ljudskih prava i temeljnih sloboda* usvojena 1950. godine u Rimu. Evopska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda takođe ističe pravo na slobodno izražavanje kao temeljno ljudsko pravo što podrazumijeva i prava djece u odnosu na medije.

## **Razvoj medijskog obrazovanja**

Medijsko obrazovanje započelo je u različitim zemljama u različitim periodima i razvijalo se kroz različite radne koncepte i pristupe. Polazna tačka skoro svuda bila je ozbiljna zabrinutost roditelja i nastavnika zbog mogućih negativnih uticaja na djecu i omladinu. Pojava svakog novog medija dovodila je do novih strahova. Prema Kumaru, korijeni medijskog obrazovanja mogu se pronaći u strahu industrijski razvijenog Zapada od porasta sredstava masovnih medija i njihovom uticaju na vaspitanje i obrazovanje mladih. Sve

veća popularnost televizije i filma u pedesetim i šezdesetim godinama dovela do pojačane zabrinutosti.

Nekoliko konferencija koje je sponzorisao UNESCO, od kojih je većina odžana u Evropi, promovisale su ono što je nazvano *Obrazovanje putem ekrana*, a kasnije i *Filmske studije*, *Medijske studije*, *Medijska pismenost*, *Edukomunikacija*, *Medijska pedagogija*, *Obrazovanje za komunikacije*. Otpor medijskom imperijalizmu Engleske doprinio je da kritički pristup dobije podršku vlade i školskih vlasti, pa je medijsko obrazovanje ubrzo postalo školski predmet u Škotskoj. Isto se desilo i u Kanadi i u Latinskoj Americi. Očigledno je da su se potčinjeni narodi i oni koji su trpjeli izvjesne pritiske priključili pokretu za medijsko obrazovanje mnogo ranije nego oni dijelovi svijeta koji su dominirali medijima (npr. SAD) (Kumar, 2000).

U šezdestim godinama medijsko obrazovanje počelo je da se usmjerava ka kritičkom primaocu, a cilj je bio ostvariti razumnu upotrebu medija. Tokom sedamdestih godina na televiziji se emituju obrazovni programi, što je ovaj medij uvelo u škole. U tom periodu zaštitni pristupi u odnosu na medije počeli su da slabe, jer su rezultati istraživanja o efektima medija pokazivali da se njihov uticaj ne može dokazati kao direktan i trajan. Naime, izdvojen je čitav skup varijabli koje utiču na medijske efekte i usmjeravaju: socijalno porijeklo, psihološki i lični faktori, obrazovanje, lična komunikacija sa predvodnicima mišljenja i mnoge druge.

Medijsko obrazovanje sprovodi se u praksi po cijelom svijetu, ali razni pokušaji i načini realizacije se znatno razlikuju. Iako medijsko obrazovanje postoji već više od pola vijeka, ono je i dalje podložno individualnim i lokalnim inicijativama. U većini zemalja medijsko obrazovanje je još uvijek sporedna aktivnost kojom se bave nastavnici ili medijski edukatori u školama ili u radu sa omladinom. Kumar ističe: *Energični pokušaji UNESCO-a već više od jedne decenije da se ovaj predmet unaprijedi na različitim nivoima obrazovanja imali su malo uspjeha, osim u nekoliko zemalja bogatijeg Zapada (Australija, Velika Britanija i Kanada) i u Latinskoj Americi* (Kumar, 2000).

Medijsko obrazovanje može se posmatrati kao podsistem obrazovnog sistema. Ono je posljednjih decenija najviše usmjereno na djecu i omladinu. Danas se zbog medijalizacije i ideje o obrazovanju koje traje cijeli život oblast medijskog obrazovanja širi.

Postoje mnogi televizijski programi, pa čak i kompjuterski kursevi, za vrlo malu djecu, pa se sa medijskim obrazovanjem počinje još u predškolskim ustanovama u nekoliko zemalja. Veliki broj studija bavi se istraživanjem medijskih navika na ovom uzrastu, a u nekoliko zemalja nude se obuke za edukatore. U nekima postoje onlajn savjetovišta koja preporučuju filmove ili kompjuterske igre. Na medijske navike djece utiču navike njihovih roditelja. Većina roditelja je neinformisana ili bespomoćna u pokušaju da pomiri svoje vlastito životno i profesionalno iskustvo sa enormnim tokom informacija

kojim su preplavljenja njihova djeca. Savjetovaništa za roditelje već postoje u nekim zemljama u različitim oblicima kao što su predavanja, diskusije u školama, te savjetodavne usluge koje nude medijski centri.

Škole su još uvijek centralna mjesta gdje treba vršiti medijsko obrazovanje. Ono se nalazi u nastavnim planovima i programima u mnogim evropskim zemljama, ali praktična primjena još uvijek predstavlja problem. Naročito je nedovoljna kvalifikovanost nastavnika i obezbjeđivanje nastavnog materijala, što predstavlja osnovne uslove kvalitetnog medijskog obrazovanja. Takođe, još uvijek postoje nejasnoće oko mjesta koje medijsko obrazovanje treba da ima u nastavnom planu i programu: treba li ga uvesti kao zasebnu disciplinu ili ga treba rasporediti po programima svih predmeta? Još jedan problem predstavlja usmjerenost škola na štampane medije i kognitivne vještine i njihov prezir prema audio-vizuelnim medijima. U ovome ulogu igra i generacijski jaz između nastavnika i učenika.

Veoma je značajno što se koncept škole, kao i uloge nastavnika, u kontekstu orijentacije na ishode obrazovanja i nastavni proces usmjeren na učenika polako mijenjaju, posebno u trenutku kada učenici bivaju kompjuterski pismeniji od svojih nastavnika. I učenici i nastavnici u ulozi su onih koji uče. Nastavnik više nije sveznajući predavač, već instruktor, trener, vodič...

## 5. Medijska pismenost

Termini *medijska pismenost* i *medijska kompetencija* često se koriste kao sinonimi. Termin *medijska pismenost* ponekad se odnosi na vještine vezane za neki konkretni medij kao što je kompjuterska pismenost ili za grupe medija kao što je tehnološka ili digitalna pismenost, dok *medijska kompetencija* uključuje sve ove različite vrste pismenosti, to jest ne samo vještine, nego i znanje i upućenost. Izgleda da su naročito društvene i orijentacijske kompetencije, kao što su sposobnosti prilagođavanja promjenljivim društvenim situacijama i sposobnost integrisanja novih tehnologija u vlastite živote, uključene u širi koncept kompetencije.

Pismenost je jedna od ključnih vještina koju savremeni čovjek treba da posjeduje, kako bi se uspješno snalazio u kompleksnim životnim situacijama. Koliko uspješni ćemo biti u životu u priličnoj mjeri zavisi od toga kako i koliko smo pismeni.

Kroz istoriju razumijevanje pismenosti znatno se mijenjalo, jer se mijenjala i njegova uloga u životu pojedinca. Naime, razumijevanje tog pojma istorijski je i kulturno uslovljeno. Pojam pismenosti prvo je povezivan sa ovladavanjem vještinama pisanja i čitanja slova i riječi i, kasnije, jednostavnih tekstova. To je tzv. osnovna/azbučna pismenost. Pedesetih godina dvadesetog vijeka u svijetu se pojavilo saznanje da teškoće u razumijevanju i stvaranju zapisanih tekstova imaju i one odrasle osobe, koje su završile osnovno

školovanje i koje su, prema tome, osnovno/azbučno pismene. Formirala su se dva osnovna shvatanja pismenosti i to, prije svega, tzv. neutralno shvatanje, koje je razvijeniju pismenost povezivalo sa višim stupnjevima društvenog i drugog razvoja – pismenost bi kod ljudi izazivala kognitivne promjene, veća pismenost stanovništva sama po sebi doprinosi ubrzanju ekonomskog razvoja, a nakon toga i savremenije, tzv. *kontekstualno* razumijevanje, koje ističe zavisnost pismenosti od društvenog i kulturnog miljea.

Godine 1951. UNESCO je opredijelio pismenost kao sposobnost osobe *koja sa razumijevanjem može da pročita i napiše kraći, jednostavan tekst o svakodnevnom životu* (The Literacy Dictionary, 1995, 140). Znači da pismenost više nije bila shvaćena samo kao prepoznavanje slova, riječi i slično, već je pismenost shvaćena kao upotreba tog znanja odn. kao funkcionalno znanje.

Kasnije su se pri razumijevanju pismenosti počele uvažavati i raznovrsne okolnosti u kojima pojedinac upotrebljava svoju sposobnost pisanja. UNICEF-ova definicija iz 1956. godine: *Osoba je funkcionalno pismena kada savlada znanje i vještine čitanja i pisanja, koje joj omogućavaju efikasno funkcionisanje u svim okolnostima u kojima se zahtijeva vladanje pismošću*. Šezdesetih godina dvadesetog vijeka se u tzv. funkcionalnu pismenost pored pisanja i čitanja uključivala i sposobnost računanja, jer je računanje za čovjeka od velikog značaja. UNICEF-ova definicija pismenosti iz 1962. godine glasi: *Pismena je ona osoba koja je stekla osnovna znanja i vještine koje joj omogućavaju uključivanje u sve aktivnosti, koje za efikasno funkcionisanje u grupi i društvu zahtijevaju pismenost, a postignuća u čitanju, pisanju i računanju omogućavaju joj upotrebu tih vještina u svrhu vlastitog razvoja i razvoja zajednice*.

Pismenost se u zadnje vrijeme razlikuje i u širem smislu. Biti pismen znači znati se sporazumijevati u oba prenosnika, a to znači da pismenost nije samo sposobnost pisanja i čitanja već i sposobnost govora i slušanja. Današnje razumijevanje pojma pismenost uključuje i *procesnost*. Dok su do sredine dvadesetog vijeka kod pojedinca utvrđivali uglavnom stanje pismenosti odn. nepismenosti, pri današnjem shvatanju pismenosti mislimo na proces, koji kod pojedinca traje čitav život, jer društvene promjene donose uvijek nove potrebe za pismošću.

Stručna literatura (domaća i inostrana) govori o više vrsta funkcionalne pismenosti a jedna od njih jeste medijska pismenost. Sposobnost da se kritički prihvataju publicistički tekstovi (iz časopisa, revija, sa radija, televizije) nazivamo *medijska pismenost*. Ta pismenost otkriva nam pogled u zakulisni prostor medija i usmjerava nas ka kritičnoj distanci prema ponuđenim medijskim sadržajima i ka razumnom i svrsishodnom izboru medija. Ukratko, ako smo medijski pismeni, onda smo sposobni da razumijemo kako mediji formiraju naše predstave o svijetu i o sebi.

Pojam medijske pismenosti definisan je na *Konferenciji o medijskoj pismenosti (1992)*: Sposobnost pristupa, analize, vrednovanja i odašiljanja poruka posredstvom medija. Podrazumijeva, takođe, sposobnost kritičkog mišljenja i analitičke sposobnosti za uspješno korišćenje medija.

Američki savez za medijsku pismenost definisao je medijsku pismenost kao praksu i kompetenciju, te u tom kontekstu dao je i užu definiciju: *Medijska pismenost osposobljava ljude za kritičko razmišljanje i kreativno stvaranje široke palete poruka korišćenjem slike, jezika i zvuka. Budući da komunikacijske tehnologije preoblikuju društvo i utiču na razumijevanje nas samih, naše zajednice i naših različitih kultura, medijska je pismenost ključna vještina za život u dvadest i prvom vijeku.*

Iz svega navedenog proizilazi da se medijska pismenost najčešće definiše kao sposobnost da se pristupi, analizira, evaluira i proizvede poruka u različitim komunikacijskim formama. Prema nekim autorima to je kritičko shvatanje različitih oblika medija, razumijevanje i poznavanje tehnika, tehnologija i institucija koje se bave medijskom produkcijom, posjedovanje vještina da se poruka dekodira i kritički analizira, razumiju kompleksni odnosi između publike, poruke i svijeta... Medijsku pismenost ne treba poistovjećivati sa informatičkom pismošću koja predstavlja užu pojam. Informatička (računarska) pismenost predstavlja posjedovanje određenog stepena znanja i sposobnosti za efikasno korišćenje računara i tehnologije.

## **6. Medijsko obrazovanje kao dio vaspitno-obrazovnog procesa**

### **Medijsko obrazovanje u svijetu**

Medijsko obrazovanje samo po sebi treba da bude dio vaspitno-obrazovnog procesa koji se odvija u školama. Uvođenje ovog obrazovanja u škole, garant je da će učenici dobiti bazična znanja u odnosu na njegove temeljne pojmove, naučiti kritički pristup medijima i upoznati se sa ulogom medija u sopstvenom životu i životu društva kao cjeline. Većina zapadnoevropskih zemalja smjestila je ovo obrazovanje u škole, bilo u nastavne programe, bilo u sadržaje i ciljeve slobodnih aktivnosti koje se dešavaju školskom okruženju.

Tako postoji grupa država (Australija, Kanada, Velika Britanija, Finska, Norveška, Švedska, Njemačka i Slovenija) koje su veoma uspješno integrisale obrazovanje za medije u svoje nastavne planove i programe. Najčešće je inkorporirano kroz predmet engleski jezik i druge predmete tj. kroskurikularno. Pojavljuje se i kao poseban izborni, pa i obavezni predmet. U nekim od navedenih država obrazovanje za medije predstavlja dio sadržaja završnoga ispita.

Francuzi su prvi u Evropi uveli medijsko obrazovanje u škole, a odnosilo se, prije svega, na filmsku kulturu. U Švedskoj obrazovanje za medije sastavni

je dio svih predmeta, a u Austriji, Danskoj i Holandiji modeli za uvođenje vaspitanja za medije postavljeni su na svim nivoima školovanja. U Finskoj je obrazovanje za medije u osnovne škole uvedeno još 1970. godine, a u srednje 1979. Nastavnici sadržaj obrazovanja za medije uključuju u finski jezik, umjetnost, istoriju itd. U Finskoj se sve više pažnje posvećuje obrazovanju nastavnika u oblasti medijske kulture, a u Francuskoj je organizovano obrazovanje za nastavnike na nacionalnom i regionalnom nivou. Te države su svoj model medijskog obrazovanja zasnovale na medijskom tekstu, a nedostaje mu kulturni i širi društveni pristup (Erjavec, Zgrabljic, 2000).

Jedna grupa država uključivanje obrazovanja za medije isključivo zasniva na izboru i motivisanosti nastavnika da ovu oblast uvede u školski kurikulum, odnosno da obrazuje svoje učenike u tom pravcu (SAD, Austrija, Danska, Irska, Italija, Holandija). Obrazovna politika u tim zemljama očigledno ne prepoznaje značaj medijskog obrazovanja u savremenom društvu.

**Tabela 1: Uključenost obrazovanja za medije u školske planove i programe u različitim državama svijeta (Erjavec, Zgrabljic, 2000)**

Država	Škola	Predmet	Napomene
<b>Australija</b>	srednja	- prvenstveno engleski, umjetnička kultura, tehnologija	- The Australian Teacher of Media
<b>Austrija</b>		- podučavanje zavisi od interesovanja nastavnika	/
<b>Danska</b>	srednja	- danski jezik	- u osnovnu školu nije službeno uključen
<b>Finska</b>	osnovna, srednja	- finski, umjetnost, istorija, društveni i ekološki studiji	/
<b>Francuska</b>		- fakultativni program	- obrazovanje u zajednici, školski klubovi
<b>Hrvatska</b>	osnovna	- hrvatski jezik i književnost	- usmjeren je na filmsku i pozorišnu kulturu, na televizijske žanrove namijenjene djeci
<b>Kanada</b>	osnovna, srednja	- engleski jezik	- razlike među provincijama, vrlo razvijen u Ontariju
<b>Njemačka</b>	osnovna, srednja	- izborni predmet, društveni studiji, političko vaspitanje, znanje o društvu, tehnologija	/

<b>Italija</b>	osnovna	- slike, zvuk, muzika i pokret	- slabo razvijen
<b>Irska</b>	osnovna	- djelimično uključen u engleski i religiju	- u osnovnoj školi nije dio službene školske satnice
<b>Holandija</b>	nije dio službene školske satnice	/	- u osnovnoj školi nije dio službene školske satnice
<b>Norveška</b>	osnovna, srednja	- društveni predmeti, ekološki studiji, umjetnost, muzika, izborni predmet	/
<b>Slovenija</b>	osnovna, srednja	- obrazovanje za medije, slovenački jezik i književnost, etika i društvo, sociologija	- osnovnoškolski izborni predmet: obrazovanje za medije i školsko novinarstvo
<b>Švedska</b>	osnovna	- švedski jezik i književnost, opšti švedski studiji	/
<b>Velika Britanija: Engleska, Wales, Škotska</b>	osnovna, srednja	- engleski jezik i književnost, filmski i medijski studiji, nastavak medijskih studija	/
<b>SAD</b>	osnovna, srednja	- engleski jezik i književnost	- nema središnjeg autoriteta, - podučavanje zavisi od interesovanja nastavnika
<b>Crna Gora</b>	osnovna, gimnazija	- crnogorski jezik i književnost - medijska pismenost (izborni predmet u gimnaziji).	- dio obrazovnog programa u osnovnoj školi i gimnaziji.

## Medijsko obrazovanje u Crnoj Gori

U Crnoj Gori obrazovanje za medije i medijska pismenost stiču se, najviše, kroz program crnogorskog/maternjeg jezika i književnosti, kao i u većini evropskih i drugih zemalja. U osnovnim školama medijsko obrazovanje uglavnom je zastupljeno kroz filmsku kulturu, ali dijelom i kroz čitanje i prihvatanje neumjetničkih tekstova. U gimnaziji se, osim izbornog predmeta *Medijska pismenost*, u okviru nastave jezika u III i IV razredu, nalaze ciljevi koji se direktno bave ključnim elementima medijske pismenosti.



S obzirom na to da knjiga jeste svojevrsni medij, onda se kompletna nastava ovog predmeta može nazvati medijskim obrazovanjem – jer se bavi tekstom, njegovim sastavom, značenjem, tumačenjem, porukama, uticajem na primaoca, bilo da je u pitanju književnoumjetnički, bilo neumjetnički tekst. Međutim, svi tekstovi, analize i istraživanja koji se u posljednje vrijeme bave medijskim obrazovanjem usmjereni su isključivo na uticaje mas-medija na razvoj, vaspitanje, obrazovanje i život uopšte djece i omladine: štampa, televizija, radio, Internet, video-igre i sl. Medijsko obrazovanje u ovom trenutku posmatramo direktno kao nastavnu praksu čiji je cilj razvijanje medijskih kompetencija, shvaćenih kao skup kritičkih i razboritih stavova prema informacijama koje nam mediji plasiraju.

To što je u našim programima posljednjih nekoliko godina relativno novo, posebno u nastavi jezika, jeste čitanje i analiza neumjetničkih tekstova. U taj korpus spadaju i publicistički tekstovi, a kroz rad na njima se, između ostalog, razvija i određeni stav i odnos prema tekstu kao medijskom konstrukt koji nam šalje određene poruke (npr. reklama i njen uticaj na primaoca, vijest i sl.). Medijski obrazovan nastavnik će, kroz podučavanje učenika čitanju, razumijevanju i analizi takvih tekstova uputiti učenike u osnove medijskog obrazovanja i pri tome voditi računa o uzrastu koji podučava.

Kroz čitav osnovnoškolski i gimnazijski program i u okviru obje nastavne oblasti, nalaze se ciljevi koji se odnose na razvijanje medijskog obrazovanja i medijske kulture učenka (tabele 2 i 3). Medijsko obrazovanje učenika nastavnici mogu da prošire u okviru svih ciklusa osnovne škole, kao i na srednjoškolskom nivou osmišljavajući 20% slobodnog programa i u zavisnosti od procjene potreba u datom trenutku.

Opšti cilj br. 10 za treći ciklus osnovne škole, glasi: *U okviru medijskog vaspitanja, učenici/učenice postaju svjesni svakodnevne izloženosti uticaju medija i osposobljavaju se za kritičko prosuđivanje i vrednovanje sadržaja koje oni nude.* Iako u prvom i drugom ciklusu postoje operativni ciljevi, posebno u odnosu na pozorišnu i filmsku umjetnost, ali i na reklamu kao vrstu neumjetničkog (medijskog) teksta, u opštim ciljevima nijesu posebno istaknuti.

**Tabela 2:** Zastupljenost medijskog obrazovanja u predmetnim programima za crnogorski jezik i književnost u osnovnoj školi

Ciklus	Nastavna oblast	Ciljevi
I	Nastava književnosti	<p><b>Učenik/učenica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Osposobljava se da: razumije i koristi pojmove <i>film</i> i <i>pozorišna predstava</i>; uočava razliku između filma i pozorišne predstave,</li> <li>– osposobljava se da: upoređuje karakteristike proznog i dramskoga teksta, prepoznaje glavne likove, upoznaje i doživljava mjesto događanja radnje i druge osnovne elemente dramskog teksta, razumije događaje u dramskom tekstu i njegovu poruku, razlikuje lik i njegov dramski govor, neposredno nakon čitanja ili gledanja pozorišne/lutkarske predstave izražava svoje shvatanje teksta, razumije i koristi pojmove <i>igrani film</i> i <i>crtani film</i>, uočava razlike između crtanog i igranog filma,</li> <li>– razvija sposobnost slušanja umjetničkoga teksta, praćenja lutkarske predstave i filma, uočava ko su glavni likovi u pozorišnoj predstavi; uočava i razumije događaje u predstavi.</li> </ul>
II	Nastava jezika	<p><b>Učenik/učenica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Razvija vještinu slušanja i analize jednostavno govorenih / naglas čitanih /ekranizovaih kratkih neumjetničkih tekstova i sposobnost stvaranja sličnih, i to: a) ... b) vijest (novosti o aktuelnim / zanimljivim događajima, c) radijske / televizijske reklame.</li> </ul>
II	Nastava književnosti	<p><b>Učenik/učenica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Razvija sposobnost doživljavanja i vrednovanja pozorišne predstave, radijske igre i filma: uočava glavne likove i prepoznaje njihove osobine; prepoznaje činioce pozorišne/lutkarske predstave (pozorište, glumci/ice, bina, gledaoci, događaj, početak i kraj predstave; lutke, vrste lutaka, čin, prizor, režiser, scena, kostimi),</li> <li>– razvija sposobnost samostalnoga čitanja literature, doživljavanja i vrednovanja pozorišne predstave, radijske igre i filma: ...razvija sposobnost praćenja, doživljavanja i vrednovanja <i>pozorišne predstave</i>; razvija sposobnost doživljavanja <i>radijske igre</i>; razvija sposobnost doživljavanja i vrednovanja trivijalnoga i estetski vrijednoga filma,</li> <li>– razvija sposobnost identifikacije s junacima dramskoga djela, likovima pozorišne predstave, radijske igre ili filma.</li> </ul>

III	Nastava jezika	<p><b>Učenik/učenica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Percipira, svom uzrastu odgovarajuće, jednostavno izgovorene / čitane naglas / snimljene / ekranizovane tekstove: a) ... b) publicističke: izvještaj o aktuelnim / zanimljivim događajima.</li> </ul>
III	Nastava književnosti	<p><b>Učenik/učenica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Upoznaje i razumije elemente pozorišnog i filmskog stvaranja,</li> <li>– razvija recepcijsku sposobnost i sposobnost doživljavanja i vrednovanja radijskih igara, pozorišnih predstava i filma.</li> <li>– razvija sposobnost identifikacije s junacima dramskog djela, likovima pozorišne predstave, radijske igre ili filma.</li> <li>– razvija sposobnost upoređivanja i uočavanja prenošenja tekstualne stvarnosti u druge oblike umjetničkog izraza; osposobljava se da: upoređuje književnoumjetničko djelo i film / pozorišnu predstavu nastalu po njemu: upoređuje mjesto, vrijeme i tok događanja radnje u književnom djelu i u filmu / pozorišnoj predstavi / radijskoj igri.</li> <li>– upoznaje i razumije elemente pozorišnog i filmskog stvaranja; osposobljava se da: razlikuje planove filma i prepoznaje efekte koji se njima postižu; razlikuje rakurse i prepoznaje efekte koji se njima postižu; prepoznaje i objašnjava osnove pozorišnog događaja (binu, svjetlo, zvučnu opremu, scenu, rekvizite, kostime, pokrete, mimiku i kretanje glumaca/ glumica), razlikuje trivijalni i umjetnički film.</li> </ul>

**Tabela 3:** Zastupljenost medijskog obrazovanja u predmetnim programima za crnogorski jezik i književnost u gimnaziji

Razred	Nastavna oblast	Ciljevi
I	Nastava književnosti	<p><b>Učenik/učenica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– razumije dramu kao rod čije je djelo namijenjeno prvenstveno izvođenju na pozorišnoj sceni; osposobljava se da: dramsko djelo vezuje za scenu; čitanje dramskog djela doživljava kao posredni vid komunikacije; poznaje strukturu dramskoga teksta (didaskalije, popis lica, tekst koji govore lica) i dramske radnje (ekspozicija, zaplet, kulminacija, peripetija, rasplet); objašnjava spoljašnju kompoziciju drame (čin, pojava, scena); poznaje dramske vrste (tragedija, komedija, drama u užem smislu), njihov istorijski razvoj i osobine; poznaje i dramske forme poput melodrame, farse, opere i operete shvati ulogu monologa, dijaloga i replike u drami; objašnjava prenošenje dramskog djela na pozorišnu scenu (dramaturg/dramaturkinja, reditelj/rediteljka, glumci/glumice, scenograf/scenografkinja, scena, kostimograf/kostimografkinja, inspicijent/inspicijentkinja, majstor svijetla, afiš, plakat).</li> </ul>
II	Nastava jezika	<p><b>Učenik/učenica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– razvija vještinu slušanja i analize govorenih / naglas čitanih / ekranizovanih neumjetničkih tekstova i sposobnost stvaranja sličnih tekstova, i to: b) novosti o aktuelnim / zanimljivim događajima (izvještaj, vijest); c) radijska i TV reklama.</li> </ul>
III	Nastava jezika	<p><b>Učenik/učenica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– razumije pojam i svrhu medija i osposobljava se da: prepoznaje tip poruke / informacije koji može naći u pojedinoj vrsti medija; razlikuje vrste i žanrove medijskih tekstova (informacija, vijest, reklama, politička poruka, zabavni žanrovi...); uoči razliku između zbivanja u empirijskom svijetu i načina kako su ta zbivanja predstavljena u medijima (ne odražavaju empirijsku stvarnost već stvaraju medijsku stvarnost).</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>– razvija vještinu čitanja, razumijevanja i analize stručnih i publicističkih tekstova i sposobnost samostalnoga pisanja sličnih: rasprava, impresija; paralela; prikaz; komentar; intervju; osposobljava se da: prepozna namjenu i temu teksta; uoči i izdvoji ključne pojmove i važne podatke iz teksta; tumači netekstualne djelove teksta; ocijeni istinitost navedenih podataka; odredi da li je tekst pisan standardnim jezikom, je li umjetnički ili neumjetnički; prepozna razliku između stilova pisanja; pronade stručne riječi i objasni ih pomoću rječnika; izradi plan izlaganja; po izboru stvara publicističke tekstove; napiše esej na zadatu temu (vezana za književno djelo ili za neku drugu sferu društvene djelatnosti); napiše sličan tekst (raspravu, impresiju, paralelu, prikaz); sam/sama izabere temu teksta i adekvatno je obradi koristeći odgovarajući funkcionalni stil; pripremi i napiše neku od vrsta publicističkog stila (vijest, izvještaj, komentar, intervju, reportaža).</li> </ul>
<b>IV razred</b>	<b>Nastava jezika</b>	<p><b>Učenik/učenica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– razumije pojam i svrhu medija i osposobljava se da: prepoznaje i upoređuje tip poruke / informacije koji može naći u pojedinoj vrsti medija; razlikuje jednosmjerne i interaktivne medije, uoči razliku između zbivanja u empirijskom svijetu i načina predstavljanja tih zbivanja u medijima, tj. da su svi medijski tekstovi konstruktivi; uoči načine na koje medijski tekstovi djeluju na recipijente, razumije na koji način razumijevanje poruke zavisi od karakteristika recipijenta.</li> </ul>
	<b>Nastava književnosti</b>	<p><b>Učenik/učenica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– doživljava film kao rezultat savremenog umjetničkog izraza i kao umjetnost koja u sebi objedinjuje izražajna sredstva više umjetnosti; osposobljava se da: razumije filmska izražajna sredstva (scenario, kadar, montaža, gluma, scenografija, fotografija, kostimografija, muzika) i načine njihova ostvarivanja; poznaje izradu sinopsisa, dijalog-liste, scenarija, knjigu snimanja; razumije odnos filma i književnosti; pravi razliku između originalnoga filmskog scenarija i scenarija koji nastaje povodom književnog djela; prepoznaje i objašnjava direktnu ekranizaciju književnog djela.</li> </ul>

		– Internet shvata kao savremeni vid komunikacije; na Internetu pronalazi i književne sadržaje; osposobljava se da: koristi internetske sadržaje; shvata Internet kao jednu od mogućnosti čitanja književnog djela, odnosno drugačiji vid prezentovanja književnog djela.
--	--	--

**Tabela 4:** Standardi koji se odnose na medijsko obrazovanje kroz osnovnoškolski program

Ciklus	Standardi
<b>I ciklus</b>	9. Učenik/učenica sluša, čita i doživljava dramski tekst i može da: učestvuje u igri uloga; nakon gledanja lutkarske / pozorišne predstave (ili video-snimka) nabroji glavne i sporedne uloge i odgovori na pitanja koja se odnose na radnju.
<b>II ciklus</b>	2. Učenik/učenica percipira, svom uzrastu odgovarajuće, govorne nastupe (navedene u nastavnom programu) i zna da: ... prepozna namjeru i sadržaj reklame; 11. Učenik/učenica percipira i doživljava dramski tekst i umije da: saraduje u maštovitoj igri uloga; poslije gledanja pozorišne predstave (video-snimka) nabroji glavne i sporedne likove i odgovara na pitanja koja se odnose na radnju; opiše dramski prizor koji je vidio/ vidjela; nakon slušanja radijske igre nabroji književne likove i kaže kakav je bio prostor događaja.
<b>III ciklus</b>	10. Učenik/učenica gleda / sluša i doživljava dramski tekst i zna da: poslije gledanja pozorišne predstave (video-snimka) nabroji osnove pozorišnog događaja (bina, svjetlo, zvučna oprema, scena, rekviziti, kostimi, pokreti i kretanje glumaca/glumica); označi i opiše osnove dramskoga teksta; poslije gledanja filma snimljenoga po literarnome djelu, nabroji razlike između jednog i drugog medija; učestvuje u igri uloga; odigra ulogu u kraćoj dramskoj predstavi ili fragmentu.

U programu za crnogorski jezik i književnost za gimnaziju, postoji jedan standard u okviru nastave jezika koji se direktno odnosi na medijsko obrazovanje: učenik/učenica razumije pojam i svrhu medija; zna da prepoza i uporedi tip poruke / informacije koji može naći u pojedinoj vrsti medija; zna da napravi razliku između zbivanja u empirijskom svijetu i načina predstavljanja tih zbivanja u medijima, tj. da su svi medijski tekstovi konstruktivi.

Na ovom obrazovnom nivou postoji izborni jednogodišnji predmet *Medijska pismenost* i izučava se u drugom ili trećem razredu gimnazije sa dva časa sedmično, grupisana u blok časove.

U poglavlju *Određenje predmetnog programa, Položaj, priroda i namjena predmetnog programa* ističe se uloga medija i uticaj medija na

oblikovanje pogleda na svijet pojedinaca i promovisanje vrijednosti i obrasce ponašanja unutar društva. Stoga je kritičko razumijevanje i osviješćeno korišćenje medija od presudne važnosti za autonomno djelovanje pojedinaca i za njihovo aktivno učešće u društvenom životu. Takođe, medijska pismenost doprinosi razumijevanju uloge medija u društvu. Kroz nastavu medijske pismenosti učenik stiče vještinu analiziranja i kritičkog „čitanja“ medijske poruke i razvija svijest o tome kako riječi i narativi, slika i zvuk mogu da se koriste u promociji određenih ideja i ciljeva. Na osnovu stečenih znanja učenik je u stanju da vrši odabir činjenica, zaključuje i kritički vrednuje medijski tekst.

Operativni ciljevi grupisani su u sedam tema, a svaka tema polazi od jednog osnovnog koncepta: (1) Pristup medijskom tekstu, (2) Medijski tekst kao konstrukt, (3) Jezik medija, (4) Recepcija, (5) Vrijednosti, (6) Svrha medijskog teksta (7) Mediji, etika, politika.

Posebno su navedeni prijedlozi aktivnosti učenika koje se odnose na recepcijsku i produkcijsku stranu. Te aktivnosti u velikoj mjeri uključuju grupne i individualne projekte.

Izučavanje medijske pismenosti obavlja se kroz proces istraživanja, koji uključuje analitičke (dekonstrukcione) i proizvodne (konstrukcione) vještine. S obzirom na dva segmenta operativnih ciljeva: recepcijski i produkcijski, nastavnik treba da nastoji na izmjeni učeničkih pozicija, tako da svi dobiju priliku da upotrebljavaju oba modela. Polazište je iskustveno učenje, koje konkretna, lična iskustva učenika povezuje sa širom bazom različitih znanja.

Nastavnik je medijator u procesu analize medijskih tekstova i usmjerava učenike da razlikuju, definišu, upoređuju, analiziraju (rašćlanjaju), otkrivaju i rezimiraju, te da stečena znanja koriste u procesu kreativnog stvaranja sopstvenih medijskih tekstova. Nastavnik medijske pismenosti po pravilu izbjegava predavanje, izuzev skretanja pažnje na ključne probleme koji se istražuju i to na instruktivan i zanimljiv način. Nastava medijske pismenosti podrazumijeva svestranu i studioznu pripremu nastavnih materijala, od kojih je mnoge moguće osmisлити i nabaviti iz tekuće medijske produkcije. Podrazumijeva se svestrana obaviještenost nastavnika i poznavanje popularne kulture, što omogućava da se učenicima pride iz ugla njihovih interesovanja i znanja. Nastavi medijske pismenosti se prilazi interdisciplinarno, uz stalnu razmjenu primjera dobre prakse, grupnog rada, izrade projekata i rada u radionicama (*Medijska pismenost*, izborni predmet za II ili III razred gimnazije, 2009).

## **7. Mediji u nastavi jezika i književnosti**

Iz svega što smo prethodno naveli jasno je da se nastava medijske kulture u školi danas ne može zaobići s obzirom na veliku ulogu medija u svakodnevnom životu. Ta se uloga sastoji u:

- upoznavanju učenika s osnovnim osobinama najvažnijih medija, njihovom ulogom u prenošenju informacija i posebnostima jezika pojedinih medija,
- ukazivanju na reprezentativno domaće i strano umjetničko stvaralaštvo u pojedinim medijima (posebno u filmu),
- razvoju sposobnosti kritičkog odnosa učenika prema medijima i umjetničkoj vrijednosti medijskih djela,
- uočavanju odnosa među medijima, posebno književne umjetnosti prema umjetnosti u auditivnim i vizuelnim medijima,
- ukazivanju na informacijske moći pojedinih medija u oblikovanju javnog mišljenja i na kritičko prihvatanje ponuđenih informacija,
- upoznavanju osnovnih odnosa u strukturi pojedinih medija i njihovih izražajnih vrsta<sup>3</sup>.

Nastava medijske pismenosti i medijsko obrazovanje ne smije se svesti na donošenje medijskih sadržaja u učionice bez analize prirode i uticaja medija na pojedinca i društvo u cjelini. Takođe, ne treba ostati na razotkrivanju samo loših strana i negativnih uticaja medija poručujući tako djeci da ih ne treba ni koristiti. Djecu i mlade treba, putem ovog obrazovanja, kroz zanimljive aktivnosti i jasne poruke uputiti da čitaju i gledaju oprezno, i pri tome razmišljaju kritički.

Tokom školovanja mladi treba da nauče da prepoznaju različite forme medija i postavljaju prava pitanja o onome što gledaju, slušaju ili čitaju. Razlikovati poeziju od proze nije problem, ali razlikovati različite medijske tekstove, plasirane u različitim sredstvima mas-medija – to je ono što treba naučiti, a moguće je početi još od najranijeg školskog uzrasta, pa i u vrtiću.

Kako bi nastava iz ove oblasti bila kvalitetna, nastavnik jezika i književnosti treba da posjeduje znanja neophodna za analizu medijskog teksta, tj. treba da bude medijski kompetentan. U obrazovanju tokom redovnih studija, ili u okviru specijalizacije, potrebno je obezbijediti temeljna znanja o medijima, komunikologiji, informacijsko-tehničkom području. Nastavnik ovog predmeta treba da poznaje kako klasične tako i moderne medije. Tako profilirani stručnjak mora kritički i konstruktivno posmatrati razvoj medija i njihovu moguću primjenu u nastavi. Ne treba zaboraviti da se pritom obrazuje stručnjak koji će, prema usmjerenju i mogućnostima: a) podučavati o medijima, b) primjenjivati medije u nastavi, c) proizvoditi medijske sadržaje, d) raditi praktično s djecom i mladima u području medijske kulture (od snimanja filmova u video-sekcijama do izrade veb-sajta škole, razreda, nastavnih predmeta i sl.).

Mediji se u nastavi mogu javiti u nekoliko oblika. Koriste se kao radno i pomoćno sredstvo, kao alat i materijal za proučavanje. Pritom se podrazumijeva

<sup>3</sup> Prema: Bežen, A.: *Metodički pristup književnosti i medijskoj kulturi u drugom, trećem i četvrtom razredu osnovne škole*, 3. izdanje, „Profil“, Zagreb, 2005, 12.



učenje putem medija (pojedinačno ili u grupama), zatim priprema nastavnoga medijskog materijala i samostalno stvaralaštvo nastavnika i učenika koji proizvode medijski edukativni proizvod (alat). Posebno važna oblast je učenje o medijima, naročito novim (Mikić, 2004).

## 7.1. Mediji kao nastavno sredstvo

Mediji se često primjenjuju kao svojevrsna motivacija za rad na časovima jezika ili književnosti. Tako se film može koristiti kao način motivacije učenika za slušanje ili čitanje određenog književnog djela. Na primjer, u uvodnom dijelu časa prikazaće se odgovarajući film, animirani ili odlomak iz igranog filma koji će učenike uspješno uvesti u doživljaj i razumijevanje književnog djela. U takvim nastavnim situacijama film služi kao sredstvo kojim se stvaraju uslovi za estetsku recepciju djela. Takvi „filmovi“ imaju i svoj naziv – motivacijski filmovi.

Osim filma u nastavi jezika i književnosti koriste se i zvučna čitanka, radio, televizija i Internet. Radio, TV i Internet mogu se naći u funkciji posrednika prilikom upoznavanja učenika sa građom iz istorije i teorije književnosti: dočarati neku od književnih epoha, protumačiti književno-teorijski pojam i sl. I predstavljanje značajnih trenutaka iz piščeve biografije (reportaža o piscu, kontakt emisija...) ili njegove kompletne stvaralačke biografije. Mediji se mogu koristiti i prilikom prezentovanja lokalnog govora, bilo da je to govor likova u igranom filmu, bilo da je dio radio i TV emisija, ili je snimljeno upravo u tu svrhu.

Ukoliko se opredijelimo da učenicima prenesemo tekst nekim od navedenih medija, sigurno ćemo postići da se neke njegove vrijednosti bolje istaknu i da ih oni koji tekst primaju što bolje opaze, kako bi ga snažnije i dublje doživjeli i na njega reagovali. U nastavi se, nakon takvog primanja teksta bavimo isključivo tekstom, ali ne i medijskim sredstvima koja su ga prenijela. Ako je na ovaj način tekst valjano prenijet, nastava može imati višestruku korist:

- ostvarena je snažna recepcija teksta, tj. postignuta imaginativno- emotivna i intelektualna aktivnost učenika;
- omogućava da učenike uputimo da se osvrnu na način na koji je tekst čitan i da zauzmu kritički stav prema pojedinim dikcijskim elementima ili prema prenošenju teksta u cjelini;
- vrijednosti koje su isticane putem čitanja mogu biti podsticaj za stvaranje problemskih situacija u analitičko-sintetičkoj fazi nastavnog rada na tekstu.

Zvučnom čitankom se književni tekst na interpretativan način prezentuje učenicima, čime se obezbjeđuje njegova snažna recepcija. Tu je i podsticaj za učeničko angažovanje na njegovom izučavanju. Primjena radija i televizije

u svrhu slušanja određenog teksta/emisije ima, prije svega vremensko ograničenje, što se može prevazići posmatranjem/slušanjem njihovog snimka. Televizijska interpretacija teksta može biti praćena slikom i muzikom, pa će recepcija teksta biće još intenzivnija (prema: Ilić, 1998).

U kontekstu primjene filma u nastavi književnosti Rosandić navodi element-film koji može biti informativni (književnoumjetnički, književno-teorijski) – utemeljen na književnoumjetničkom tekstu ili biografski, ako prenosi podatke iz piščevog života. Biografski element-film pruža mogućnosti razvijanja stvaralaštva. Kako u toj vrsti filma nema govora, u nastavi se mogu primijeniti stvaralački postupci usmjereni na razvijanje govornog i pismenog izraza tj. na samostalno stvaranje teksta. Kao nastavak rada na ovakvom filmu mogu se organizovati vježbe formulisanja naslova pojedinih sekvencija u filmu, vježbe dopunjavanja i preoblikovanja sadržaja filma, vježbe uspostavljanja odnosa teksta i filmskog predloška.

Osim navedenog, Rosandić ističe i književnoumjetnički tekst i njegovu ekranizaciju u elemenat-filmu, kao i književni dijafilm. Književnoumjetnički tekst i njegova ekranizaciju u elemenat-filmu podrazumijeva da je književnoumjetnički tekst prenesen u filmski izraz pomoću crtanih likova. Taj film ima prije svega estetsku namjenu, tj. služi razvijanju estetske senzibilnosti (filmske i literarne), razvija sposobnost komunikacije s filmskim i književnim djelom, otkriva prednosti filmskog i literarnog izraza. Za korišćenje element filma Rosandić daje detaljnu strukturu časa (Rosandić, 1988, 283).

Dijafilmovi se sve manje koriste u nastavi, a sve više ih zamjenjuje mogućnost korišćenja video-klipova koji se mogu pronaći na Internetu. Upotreba video-klipova omogućava nam da se nađemo na mjestu gdje se događala radnja pripovijetke ili romana, da upoznamo pisca, njegovu porodicu, mjesto gdje se rodio ili saznamo određene zanimljivosti vezane za djelo i njegovo stvaranje. Tako je nastavnica maternjeg jezika prilikom interpretacije djela za čitanje kod kuće *Dnevnik Ane Frank*, omogućila virtuelnu ekskurziju svojim učenicima, pa su imali priliku da posjete kuću u kojoj se Ana skrivala sa svojom porodicom, prođu kroz tajni prolaz i uđu u prostorije u kojima je ona živjela i pisala svoj dnevnik.

## 7.2. Mediji kao predmet proučavanja

Kao što je prethodno naglašeno najobuhvaćeniji medij u nastavnim programima jeste film. Njemu su zvanično namijenjeni određeni ciljevi u oblasti nastave književnosti, pa u okviru njih nastavnik treba da organizuje nastavni proces i pomogne učenicima da postavljene ciljeve dostignu. U tom smislu razvija se sposobnost kritičkog odnosa učenika prema umjetničkoj vrijednosti medijskih djela, uočavanju odnosa između književne umjetnosti i filma, posebno ako je film ekranizovano književnoumjetničko djelo. Tom

problematikom bavilo se više autora sa područja bivše Jugoslavije, a u posljednje vrijeme najviše hrvatski metodički krug. Tako Krešimir Mikić u knjizi *Film u nastavi medijske kulture* (2001) daje pregled istorijskog razvoja filmske umjetnosti, izražajna sredstva, rodove i vrste, film u razredu – metodika nastave filma i dr.

Osim toga, treba se usredsrijediti i na razotkrivanje informacijske moći pojedinih medija u oblikovanju javnog mnjenja i na kritičko prihvatanje ponuđenih informacija. Kako učenicima demonstrirati činjenicu da je medijski tekst konstrukt koji nam prezentuje stvarnost na način na koji to upravo autor medijskog teksta, odnosno njegov naručilac, hoće, čime to postiže, kako djeluje na nas i kako ga prepoznati? Jasno je da ovako složenu aktivnost nije bilo moguće uvesti u nastavni program na nižem školskom uzrastu. No, sa postepenim razotkrivanjem imaginarnog svijeta medija koji, osim onih lijepih funkcija, lako dobija i moć manipulacije potrošačima (pri čemu su najranjivija populacija djeca) može se početi veoma rano – a pogodan tekst za to jeste upravo reklama. Zato se i uvodi kao prvi čisto medijski tekst u nastavni program. Ukoliko je nastavnik dovoljno medijski obrazovan, on može iskoriti i druge publicističke tekstove – tipa vijesti, da zajedno sa učenicima otkrije i neke druge namjene koje oni mogu imati, te zašto ih ne možemo primati *zdravo za gotovo*.

Posebno ubjedljiv medij jeste televizija i uopšte sve vrste video medija. Analiza ovih medija pokazuje da proces sticanja medijske pismenosti nije nimalo jednostavan, jer se treba izboriti sa nečim što je „očigledno“. Pokretne slike su ono što gledaoca navodi da povjeruje, jer gleda sopstvenim očima, te tako prihvata ono što vidi na ekranu prije kao jednostavno preslikanu stvarnost nego kao jedan od mogućih načina prikazivanja i tumačenja te stvarnosti. Gledalac, ustvari, taj jezik nepotpuno ili pogrešno razumije najprije zbog toga što nema svijest o tome da je to uopšte jezik. Zato kod gledalaca treba, prije svega, razviti svijest o tri važne činjenice kada su vizuelni mediji u pitanju: (1) ono što se vidi na ekranu nikad ne izgleda potpuno isto kao ono što postoji u stvarnosti; (2) ono što postoji u stvarnosti ne mora se uopšte vidjeti na ekranu; (3) ono što se vidi na ekranu ne mora uopšte postojati u stvarnosti.

U svakom slučaju, zadaci nastave maternjeg jezika i književnosti se, sa sve većim učešćem medija u svakodnevnom životu, proširuju i postaju sve kompleksniji. Pa i da se medijsko obrazovanje uvede kao poseban predmet, prisustvo medija u nastavi svih predmeta i uticaj na njihovu sadržinu, ne može se zanemariti. Čak i tada će medijska pismenost biti jedna od važnijih nastavničkih kompetencija, a mogućnost pristupa medijima uslov za realizaciju dobre nastave. Kao što valjana nastava maternjeg jezika i književnosti vodi vještini kritičkog razmišljanja kroz čitanje, analiziranje i procjenu djela, tako i medijska pismenost treba da pomogne učenicima da postanu kompetentni, kritični i obrazovani u svim medijskim formama, jer jedino na taj način mogu

da kontrolišu interpretaciju onoga što vide ili čuju, a ne da interpretacija kontroliše njih.

### **Literatura:**

Andersen, N. (1989): *Media Works*, Toronto: Oxford University Press

Baacke, D. (2007) *Medienpädagogik*, Tübingen, Max Niemeyer.

Bodrijar, Ž: (1981): *Simulakrumi i simulacije*

Considine D. (1994): Approaches to Media Education. Internet-document. URL: <http://www.media-awareness.ca/eng/med/bigpict/medapp.htm#1>

Council of Europe (2000) : Report on Media Education. Internet-document: <http://stars.coe.int/doc/doc00/edoc8753.htm>

European Community (2001) eEurope Initiative: An Information Society For All. Internet document: [http://europa.eu.int/comm/information\\_society/europe/index\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/information_society/europe/index_en.htm)

European Centre for Media Competence. URL: <http://www.ecmc.de/>

Erjavec, K.; Zgrabljic, N.: Odgoj za medije u školama u svijetu, Hrvatski model medijskog odgoja, Medij. istraž. PREGLEDNI RAD (god. 6, br. 1) 2000. (89-107)

Ferguson, R. (2000): Global Interculturalism and the Dilemmas of Universalism: Teaching the Media after 2000. A paper to be delivered to the International Congress on Communication and Education, Sao Paulo, Brazil. Internet-document: [www.eca.usp.br/nucleos/nce/pdf/140.pdf](http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/pdf/140.pdf)

Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., & Signorelli, N. (1993). Growing up with television: The cultivation perspective. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.) *Media effects: Advances in theory and research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Ass., pp. 17-41;

Hart, A. (1997): Paradigms Revisited: Media Education in the Global Village. In: Media Education Centre. Frankfurt 1997.

Ilić, P. (1998): Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi, metodika nastave, drugo, prerađeno i dopunjeno izdanje, Zmaj, Novi Sad

Joint Hearing between the European Parliament and the Parliamentary Assembly of the Council of Europe (2000): Media Education. Internet-document: <http://www.europa.eu.int/geninfo/whatwasnew/032000.htm>.

Kumar, K. J. (2000): Media Education in India: Strategies, Trends, Visions. Stockholm Media Education Conference. Internet-document. URL: [http://home.swipnet.se/~w-52050/konf\\_keval\\_kumar.htm](http://home.swipnet.se/~w-52050/konf_keval_kumar.htm)

Korać, N. (2005): Medijska pismenost kao osnov obrazovanja za medlje: razvojnopsiholoska perspektiva, Pedagogija, LX, 4, *Beograd*

Lange, B. (1999): Media Competence in the Age of Global Communication. Internet-document. URL: <http://sef-bonn.org/sef/publications/pol-pap/no11/content.html>

Lohl, H. (1997): International Comparisons in Media Education Research: experiences with a small-scale project and perspectives for further research. In: Media Education Centre. Frankfurt Papers 1997.

Luhmann, N. (1996) : Die Realität der Massenmedien. Opladen, Westdeutscher Verlag.

Medijska pismenost, izborni predmet za II ili III razred gimnazije, Zavod za školstvo, Podgorica, 2009.

Media Education Centre (1997): The Media Education Symposium at the European Conference on Educational Research. Frankfurt Papers 1997. Internet-document. URL: <http://www.soton.ac.uk/~mec/MECWEB/ECERedit.pdf>

Meier, Werner A. (1999): Was macht die Publizistik- und Kommunikationswissenschaft mit der Konvergenz? In Latzer 1997.

Mikić, K. (2004): *Odgoj za medije ili medijska pedagogija u: Zapis, bilten hrvatskog filmskog saveza*, br. 45.

Mikić, K. (2001): *Film u nastavi medijske kulture*, Zagreb, Educa.

McQuail, Denis (1997): The Future of Communication Theory. In Latzer 1999.

Moser, H. (2000) *Einführung in die Medienpädagogik-Aufwachsen im Medienzeitalter*. Opladen, Leske und Budrich.

Moser, H. (2006) Standards für Medienbildung, in: *Computer + Unterricht 1*, Opladen, Leske und Budrich.

Pungente, J. (1989) : Eight Key Concepts of Media Literacy. Internet-document. URL: <http://www.media-awareness.ca/eng/med/bigpict/8keycon.thm>

Reichmayr, I.F. (2001): Esej: U prilog medijskom obrazovanju, Mediji, kultura i društvo, Austrija

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

Sanders, F. (1998): The Global Rise of Ethnic Nationalism. Internet-document. URL : <http://www.dixienet.org/spatriot/vol2no2/member4.html>

Schrob B. i Hüther J. (2005) *Grundbegriffe Medienpädagogik*, IV Auflage, München, Kopaed.

Schrob, B. (1995) *Medienaltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis*, Opladen, Leske und Budrich.

Šikić, T.: *Medijska pismenost, pismenost 21. stoljeća*, Hrvatski obrazovni portal Zbornica

Tolić, M. (2008): *Medijske kompetencije i odgoj za medije*, Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju

Walsh, B. (2000): A brief History of Media Education. Internet-document. URL: <http://www.medialit.org/ReadingRoom/Walsh/walsh1.html>

Hoffmann, B. (2003) *Medienpädagogik – Eine Einführung in Theorie und Praxis*, Paderborn, Schöningh UTB.

## MEDIA AND MEDIA EDUCATION

### **Abstract:**

For many years communication has been the focus and interest of many humanities. How people establish communications and relations, how they develop along with their carriers of information, what slows them down, where do disruptions emerge and how they solve the problem, what they use to make them more functional, more productive and more successful... In the era of rapid technical and technological advancement during the last fifty years, the impact of different carriers of information is greater and greater. Without knowing such an impact, it would have been very difficult for the adults to be in the position to exploit their advantages in the protection of their other side, specially children and the young.

Appearance of modern communications means enables better and better massive access to information; therefore, we may determine in greater detail mass communication as a social activity of the operation with the signs of information, educational and entertainment contents which are used by professional groups in specialized institutions for fostering understanding with the mass audience by stimulating it to certain social activity. This way mass communication became one of basic factors in the development of human personality and the most important matter for shaping public opinion. The whole twentieth century is characterized by the great achievements in the area of media, press, film, radio, television, internet...

**Key words:** media, media education, media culture



*Stanko CVJETIĆANIN<sup>1</sup>*  
*Mirjana SEGEDINAC<sup>2</sup>*  
*Vlasta SUČEVIĆ<sup>3</sup>*

## **ZNAČAJ PREDŠKOLSKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA U STICANJU ZNANJA DJETETA O PRIRODI I DRUŠTVU<sup>4</sup>**

### **Rezime:**

Sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja treba djetetu da omogući maksimalni fizički i mentalni razvoj, poštujući njegove individualne karakteristike. Dijete treba da razvije svijest o sebi i drugima, kao i da stekne elementarna znanja o svojoj okolini. U radu se analiziraju sadržaji i aktivnosti pomoću kojih predškolsko dijete može da stekne jednostavna znanja o živim bićima, njihovom međusobnom odnosu, životnom staništu, materijalima, njihovoj upotrebi, jednostavnim uzročno-posljedničnim odnosima u prirodi, ekološkom vaspitanju, društvenim aktivnostima čovjeka, odgovornosti prema sebi i drugima, kao i značaju rada. Za realizaciju ovih sadržaja neophodno je odabrati pogodne metode i oblike rada. Sadržaji ne treba da se nameću djeci, već da budu rezultat dječijeg interesovanja za upoznavanje okoline. Dijete treba motivisati adekvatnim postupcima za proučavanje ovih sadržaja.

**Ključne riječi:** dijete, predškolsko vaspitanje i obrazovanje, priroda i društvo, značaj

### **Uvod**

U razvoju novog savremenog kurikuluma predškolskog vaspitanja i obrazovanja prisutno je mišljenje o velikom značaju poznavanja okoline

<sup>1</sup> Doc. dr Stanko Cvjetićanin, Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet, Sombor.

<sup>2</sup> Prof. dr Mirjana Segedinac, Univerzitet u Novom Sadu, Prirodno-matematički fakultet, Novi Sad.

<sup>3</sup> Mr Vlasta Sučević, Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet, Sombor.

<sup>4</sup> Napomena: Ovaj rad urađen je u okviru Projekta Ministarstva za nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije, koji je odobren pod brojem 179010 za period 2011-2014.



i obrazovanja djece rane dobi, koje uključuje pojmove o prirodi i društvu. Sadržaji koji uključuju prirodne i društvene pojmove provlače se, kao važna nit, kroz sve dečije igre i aktivnosti. Shvatanje prirode i društva oko sebe, odnosa i zakona u prirodi, prostora, pojava i pojavnih dimenzija, snage koju ima priroda nad čovjekom i slično, postaje jedan od osnovnih uslova za funkcionisanje normalnog života u određenoj okolini. Razvoj prirodnih pojmova važno je sredstvo razumijevanja prirodnih i društvenih fenomena koji okružuju dijete ove dobi. Poznavanje okoline, a time i prirodnih i društvenih procesa, uvodi dijete u percipiranje i shvatanje odnosa u neposrednom okruženju, potpomaže razvoj dječijeg mišljenja i drugih psihičkih funkcija i obogaćuje dječiji rječnik, neophodan za dobru i jasnu komunikaciju sa svojom okolinom. „Unapređivanje kvaliteta rada, u smislu postojanja fleksibilnog kurikuluma, uvođenje raznovrsnih metoda podrške, didaktičkog materijala i organizacije rada u grupi i prilagođavanje fizičke sredine, karakteriše pristup koji markira potrebe dece kao osnovni orijentir za adaptaciju“ (Srđić, 2010:4).

Polaskom djeteta u predškolsku ustanovu, logički razvoj dobija odlike planskog i sistematskog rada, u skladu sa zahtjevima savremenog, integrisanog predškolskog kurikuluma, obuhvatajući određena prirodna i društvena područja sa posebnim osvrtom na očuvanje prirode danas.

Ciljevi predškolskog vaspitanja i obrazovanja su (Opšte osnove predškolskog programa, 2006):

1. *omogućiti djetetu da otkriva i upozna sebe samog* - dijete treba da upozna djelove svoga tijela, svoje potrebe, opažanja, osjećanja i misli; da otkriva, izgrađuje i ovladava različitim načinima izražavanja; da istražuje i prihvata svoje moći i granice kao osnovu povjerenja u sebe, kao i da ih proširuje djelovanjem na sredinu ili kroz interakciju sa drugima;

2. *omogućiti djetetu da spoznaje svijet oko sebe i da razvija načine djelovanja na njega* – dijete treba da otkriva i upozna osobine predmeta i pojava u svojoj okolini, na osnovu sopstvene aktivnosti (posmatranje, poređenje, praktične radnje, istraživanje, isprobavanje i provjeravanje pretpostavki, funkcionalne i konstruktivne igre), gradeći diferenciranu sliku svijeta. Ono treba da razvija sposobnost što samostalnijeg iznošenja ideja, zaključaka i slično;

3. *omogućiti djetetu da razvija odnose, stiče iskustva i saznanja o drugim ljudima* – dijete treba na osnovu sigurnosti i povjerenja u sebe da gradi otvorenost i povjerenje prema drugima, upozna i razumije pravila ponašanja i ophođenja u grupi i sredini u kojoj živi i izgrađuje elementarne moralne norme. Treba da uoči i poštuje potrebe i osjećanja drugih, razvija prijateljske i saradničke odnose sa vršnjacima i odraslima. Predškolsko dijete treba da razumije društvenu i kulturnu stvarnost (ljudski rod, socijalne institucije, običaje, tradiciju, kulturne razlike); da koristi i razvija različite

načine komunikacije sa drugim ljudima; da uči da sasluša i uvaži ideje i mišljenja drugih, ali i da im suprotstavi svoje gledište i da razvija sposobnost pregovaranja i dogovaranja.

Dijete predškolskog uzrasta odlikuje se mnogim specifičnostima i interesantnim aspektima razvojnog procesa, posebno izraženim na polju saznanog razvoja. Sadržaji iz prirode i društva, kao i specifičnosti savladavanja pojmova, mogu biti apstraktni, ali, da bi se izbjegle apstrakcije i da bi razvoj ovih pojmova tekao kontinuirano, prati se prirodan slijed dječijeg razvoja. „Učenje informacija u smislenom kontekstu nije samo bitno za detetovo shvatanje i razvoj pojmovnog mišljenja, već i za podsticanje dečije motivacije. Ako deci učenje ima smisla, ona će istrajati na zadatku i biti motivisana za dalje učenje“ (Bredenkamp, 1996: 65).

Tokom predškolskog vaspitanja i obrazovanja, dijete treba inetelektualno da se pripremi za uključivanje u školsku nastavu. Ono treba da bude motivisano i osposobljeno da uči, što podrazumijeva posjedovanje određenog obima znanja i sposobnosti. Priprema ne treba da se svede na sticanje određenih znanja i vještina, već da se sastoji u opštem razvoju saznanjnih interesa i umnih sposobnosti djeteta, kako bi bilo u stanju da shvati složenije ideje, stvara hipoteze, rezonuje logički i matematički, donosi srazmjerno zrele moralne sudove i razmjenjuje mišljenje sa drugima. „Nasuprot porodici, kao nezamenjivom interpersonalnom obrascu koji najviše doprinosi razvoju deteta, institucija se pojavljuje kao formalno strukturirani sistem, u okviru kog vaspitači – profesionalci obavljaju profesionalne uloge, bez emocionalne uključenosti, a time i bez mogućnosti uspostavljanja reciprociteta u afektivnoj vezanosti, u čemu se djeca lišavaju emocionalne i socijalne razmene. Osnovna navedena razlika osetno se uočava i na ostalim nivoima ekološke strukture; udaljena još više i intenzivnije od širih okruženja nego porodica, institucija ne obezbeđuje mogućnost deci da stiču iskustva u raznim sredinama (mezosistema) u kojima bi mogla aktivno da učestvuju. Pored toga, izvesna zatvorenost prema uticajima šire društvene zajednice (egzosistema), kojih ili nema, ili su neadekvatni, dovodi do onemogućavanja dece da menjaju okruženje, jer ne postoji otvorenost ka inovacijama, niti spremnost da se menja uhodana praksa vaspitača“ (Bronferbrenner, 1997: 25).

Priprema podrazumijeva formiranje socijalnih oblika ponašanja i navika kod djeteta. Ono treba da razvije osjećaje, opažaje i predstave (koje se ogledaju kroz svoju tačnost, cjelovitost i preciznost), poznaje etalon za boju, oblik, veličinu i prostorne pojmove, uz potreban obim čulnog iskustva. Dijete treba da usvoji načine na koje se dolazi do znanja i na čijoj će se osnovi razviti odgovarajuće saznanje aktivnosti, kao i teorijski način mišljenja. Na taj način lakše će shvatati odnos među živim bićima, između živih bića i neposredne okoline, društvenih pojava i procesa, uz uviđanje onih osobina, veza i relacija,

koje su karakteristične i bitne za uočavanje širih zakonitosti koje vladaju u njima. Predškolsko dijete treba da nauči načine na koje se istražuje okolina, da aktivno učestvuje u životu i radu svoje društvene sredine. Treba da razvija misaone aktivnosti, kojima razvija saznavne sposobnosti i dolazi do saznanja koje može da primijeni. Ono treba što tačnije da strukturise predstave o svojoj sredini, koristi znanja u rješavanju raznih vrsta problema, otkriva i uviđa suštinske funkcionalne, prostorno-vremenske i uzročno-posljedične veze među predmetima i pojavama (Supek, 1987).

### **Aktivnosti u sticanju znanja djeteta o životinjama i biljkama**

Dijete bi trebalo u predškolskom periodu da razlikuje živo od neživog, da uočava osnovna svojstva živih bića i životnih procesa, sličnosti i razlike među njima u odnosu na čovjeka. Na osnovu poznavanja raznovrsnosti životnih oblika, treba da na osnovu jednostavnih kriterijuma napravi podjelu među živim bićima. Treba da usvoji nazive i karakteristike tipičnih predstavnika pojedinih grupa biljaka i životinja, elementarne karakteristike pojedinih životnih zajednica (livada, bara, rijeka, more, šuma, park, ljudsko naselje). Dijete treba da se upozna sa karakterističnim oblicima ponašanja životinja (trči, pliva, leti, skriva se, napada, brani, lovi, nadmeće se i sl.), kao i da shvati životni ciklus životinja: rađanje, odrastanje, razmnožavanje, uginuće. Važno je da uoči značaj životne sredine za opstanak pojedinih vrsta životinja (na primjer, za ribe je važna voda i slično). Treba da uoči načine komuniciranja među životinjama (svraka, svitac, ovca i jagnje, kako pas obilježava svoj prostor i slično), upozna tipične predstavnike životinjskog carstva (zec, ptice selice, stancarice, plovuše, zvijeri – vuk, medvjed, lisica, životinje dalekih krajeva – lav, kamila, zebra, slon, bijeli medvjed, foka, razni insekti, gušter, kornjača, žaba, miš i slično), kao i razlike i sličnosti među njima. Tokom predškolskog vaspitanja i obrazovanja, dijete treba jasno da usvoji razliku između domaćih i divljih životinja i da shvati odnos čovjeka prema njima. Treba bliže da upozna pojedine domaće životinje (krava, ovca, koza, svinja, pas, mačka, konj, kokoši, guska, ćurka, golub i slično), sazna više o kućnim ljubimcima i načinima brige o njima. Važno je da usvoji izgled i nazive osnovnih djelova biljaka (korijen, stablo, list, cvijet, plod i sjeme), shvati uslove za rast i razvoj biljaka, prati njihov životni ciklus (od sjemena do ploda). Ono treba da razlikuje neke predstavnike biljaka koje slobodno rastu u prirodi (zimzeleno i četinarsko drveće, poljsko cvijeće, gljive) od biljaka koje je kultivisao čovjek za svoje potrebe (voće, povrće, žitarice, ukrasno cvijeće i slično), kao i da se upozna sa životnim staništem u kojima rastu pojedine biljke (u šumi, na livadi, njivi, voćnjaku i slično).

Ova znanja dijete može da usvoji kroz otkrivanje i upoznavanje živih bića putem posmatranja (Dobud, 2005), poređenja onoga što je uočilo o

njegovim predstavnicima, uopštavanja uočenog, kao i poređenja između živih bića i ostale prirode po njihovim osnovnim karakteristikama. Dijete treba da upozna predstavnike najvažnijih kategorija živih bića po opštim i posebnim karakteristikama (međusobnim sličnostima i razlikama), klasifikuje biljake i životinje po spoljašnjim i nekim bitnim svojstvima (spontane i zadate klasifikacije).

Važna aktivnost djeteta je aktivno otkrivanje i posmatranje:

- prirodnih pojava i njihovog uticaja na živa bića, posebno onih koje su povezane sa godišnjim dobima i klimatskim pojavama (vremenske prilike, šta se događa sa drvećem, cvijećem i drugim biljkama, sa životinjama, pticama, insektima, kao i ljudima);

- kratkotrajnih i dugotrajnih procesa i promjena koje se odigravaju u živom svijetu;

- predstavnika biljaka i životinja u njihovoj prirodnoj sredini;

- izgleda biljaka i životinja i povezivanje sa uticajem životne sredine na njihov izgled (živa bića prilagođavaju se ulovima sredine u kojoj žive);

- predstavnika živih bića u specijalnim kutcima (terarijum, akvarijum, insektarijum, police sa cvijećem i slično), kako bi uočilo šta je za njih bitno (na primjer, biljke rastu iz sjemena, svim živim bićima potrebna je hrana, svjetlost, voda, životinje se razmnožavaju na različite načine i slično);

- predstavnika živih bića u njihovim životnim zajednicama i uočavanje njihove međusobne povezanosti, otkrivanje načina na koje su uzajamno povezani, osiguravajući jedni drugima opstanak, (na primjer, ribe, puževi i biljke u akvarijumu);

- životinja u seoskom domaćinstvu, zoološkom vrtu i slično, kako izgledaju, koji su im djelovi tijela, karakteristični oblici ponašanja – kako se hrane, kreću, odmaraju, čime su pokrivene i slično;

- razvojnih ciklusa u životinjskom svijetu (izvođenje mladih u gnijezdu, preobražaj punoglavaca, leptira i dr.);

- ponašanja nekih životinja (kako izgledaju, grade gnijezda, pripremaju se za zimu i slično);

- načina na koji se pojedine životinje staraju o svojim mladuncima;

- čovjekovog staranja o domaćim životinjama i uočavanje koristi koje ima od njih;

- razlika između domaćih i divljih životinja i upoznavanje njihovih opštih karakteristika i specifičnosti;

- karakterističnih svojstava biljaka, razlikovanje rastinja, po lišću, cvjetovima i plodovima, drveća po stablu, lišću i kori, upoznavanje biljaka karakterističnih za kraj u kome djeca žive;

- karakterističnih faza u rastu i razvoju pojedinih predstavnika biljnog svijeta;

- promjena na biljkama u raznim godišnjim dobima i razlikovanje zimzelenog od listopadnog drveća;
- biljaka koje slobodno rastu u prirodi i onih koje kultiviše čovjek, uz uočavanje koristi koje ima od njih i načina na koje ih gaji;
- uticaja vlage, svjetlosti i toplote na klijanje semena, rast i razvoj biljaka.

Važna aktivnost je prikupljanje uzoraka prepariranih životinja, sušenog i presovanog lišća, suvih plodova, otisaka kore, grančica i slično, bez narušavanja životne sredine, kao i briga o pojedinim predstavnicima biljnog svijeta.

### **Aktivnosti u sticanju znanja djeteta o čovjeku kao prirodnom i društvenom biću**

Dijete treba da se upozna sa čovjekom kao živim bićem i da ga poredi sa životinjama i biljkama u pogledu bioloških funkcija. Treba da uoči osnovne karakteristike izgleda i građe čovjekovog tijela (čula, koža, udovi, mišići, kosti, kosa i slično) i unutrašnjih organa i njihovih fizioloških funkcija (disanje, ishrana, varenje, kucanje srca, krvotok i slično). Ono treba da shvati osnovne karakteristike rasta i razvoja čovjeka, uz praćenje osnovnih pokazatelja (rast kose, noktiju, težine, visine, snage, mjerenje uslovnim mjerama težine, visine, temperature, snage i slično). Predškolsko dijete treba da se upozna sa neophodnim uslovima za rast, razvoj i život čovjeka, polnim razlikama kod ljudi, kao i glavnim fazama čovjekovog života i njihovim karakteristikama.

Dijete treba da proširi svoja znanja i iskustva o čovjeku kao društvenom biću, što podrazumijeva bolje razumijevanje drugih ljudi, njihove delatnosti i osnovne društvene odnose u užoj i široj društvenoj zajednici u kojoj odrastaju. Treba da razumije i da se upozna sa različitim društvenim događajima i društvenim životom svoje sredine i da se, srazmjerno mogućnostima, aktivno uključi u njega putem interakcije sa vršnjacima i odraslima, uz izgrađivanje zadovoljavajućeg repertoara uloga potrebnih za snalaženje u raznim društvenim situacijama. Važno je da razvija duh tolerancije, da usklađuje svoje želje i potrebe sa željama i potrebama drugih ljudi, kao i da bude spremno za primanje, davanje i stvaranje kompromisa. Ono treba da se osposobi za uspostavljanje verbalne i neverbalne komunikacije i korektnog odnosa sa osobama iz drugih socijalnih i nacionalnih struktura, kao i da usvoji strategije za rješavanje interpersonalnih problema, odnosno sposobnost za što samostalnije i konstruktivnije rješavanje konflikata i spremnost za praštanje.

Kod djeteta treba razvijati sposobnost uspostavljanja bliskih odnosa sa ljudima oko sebe, razumijevanja porodičnih odnosa i rodbinskih veza i osjećanja ponosa zbog toga što je član određene društvene zajednice

(porodice, predškolske ustanove, rodnog kraja i slično). Važno je da dijete razvija svijest o pripadnosti kulturi i tradiciji svog naroda i svoje domovine, kao i o njihovoj povezanosti sa kulturom i tradicijom drugih naroda, njihovim vrijednostima i dostignućima. Ono treba da razvija želju za saradnjom sa drugim narodima, bez obzira na razlike u rasi, jeziku, običajima, bez obzira na geografsku udaljenost i slično.

U realizaciji ovih sadržaja, neophodno je da dijete kroz različite aktivnosti poređi čovjeka sa ostalim živim bićima, da se upozna sa fazama čovjekovog života, od začeća, rođenja i djetinjstva, do zrelosti i starosti. Kroz osmišljene aktivnosti, dijete treba da razlikuje povoljne od nepovoljnih uslova za život čovjeka i načine na koje oni deluju na njega, kao i načine na koje se ostvaruju povoljni uslovi za život. Kroz razne aktivnosti, dijete treba da upozna nove društvene sredine, drugove u vrtiću, vaspitača i druge zaposlene. Značajnu ulogu imaju različite društvene igre, koje uključuju posmatranje stvari i rasuđivanje, ne samo iz sopstvene, nego i iz perspektive drugih ljudi. Kroz osmišljene aktivnosti, ono treba da uviđa sličnosti i razlike između sebe i druge djece, kao i da uvažava različitosti (u pogledu jezika, običaja, elemenata kulture, navika, pola i slično).

Kroz razgovor dijete treba da iskaže svoja osjećanja (čega se plaši, šta ga ljuti, šta ga čini srećnim, radosnim i slično), kako se ponaša prema drugoj djeci, s kim se najradije igra, ko mu je najbolji drug, s kim se vraća kući, oko čega se ponekad prepire i slično. Ono treba da se dovede u situacije u kojima će shvatiti da probleme može da riješi jedino ako saraduje sa drugom djecom, radi postizanja ciljeva od zajedničkog interesa. Dijete treba da razgovara o porodici, kućnim svečanostima i lijepim događajima, prisustvuje i učestvuje u raznim društvenim manifestacijama, proslavama, takmičenjima, dobrotvornim akcijama i slično, uz uključivanje roditelja tamo gdje je to moguće.

Važno je da dijete isprobava razne društvene uloge u kojima učestvuje i u kojima će učestvovati (uloge zapovijedanja i slušanja, starijih i mlađih, uloge djeteta, brata, unuka, rođaka, vaspitača, prodavca, kupca, saobraćajnog policajca, vozača, susjeda i dr.). Predškolsko dijete treba da se upozna sa osnovnim pravilima ponašanja (u vrtiću, na ulici, u prodavnici, u pozorištu, vjerskom objektu, u autobusu i slično), sa načinima življenja u raznim krajevima i nekim narodnim običajima, vjеровanjima, tradicionalnim igrama i ritualima uz elementarno objašnjavanje njihovog značaja. Važno je da se upozna sa životom, pojedinim običajima i vjеровanjima drugih naroda, uz izgradnju tolerantnog duha i međusobnog uvažavanja, kroz razne posjete djeci u drugim sredinama, sticanjem prijatelja izvan ustanove, uspostavljanjem veza sa djecom svijeta (učestvovanjem u konkursima i izložbama, u zajedničkim akcijama i slično). Dijete treba osposobiti da na razne načine prikaže ono što je saznalo o drugim ljudima, posebno dramskim prikazivanjem i posredstvom likovnog izražavanja.

## **Aktivnosti u sticanju znanja djeteta o značaju zaštite životne sredine od zagađenja**

Dijete treba da stekne elementarna znanja o životnim staništima određenih biljaka i životinja (bašta, livada, šuma, park, bara i dr.), povezanosti biljaka i životinja jednog staništa preko lanca ishrane, kao i šteti koja nastaje kada se taj lanac ishrane naruši. Ono treba da usvoji, na jednostavnim primjerima, znanja o prilagođavanju živih bića životnim uslovima, kao i ulozi koje pojedine biljke i životinje imaju u čovjekovom životu i staranju čovjeka o njima, kojim on doprinosi njihovom opstanku i razvoju (Gelman, Kremer, 1991.). Djetetu treba omogućiti da usvoji osnova znanja o uticaju čovjeka na životnu sredinu, načinima očuvanja životne sredine, izvorima zagađenja vode, vazduha, zemljišta, kao i načinima na koje se zagađenje životne sredine može spriječiti, odnosno smanjiti. Ono treba da usvoji pravilan odnos prema odlaganju otpada, usvoji znanja o buci, kao ekološkom problemu, i načinima da se on razriješi, rasipanju toplotne i električne energije, pijaće vode, hrane, odjeće, i slično. Važno je da usvoji znanja o nekima od načina na koje može pomoći ugroženim biljkama i životinjama, značaju i obnovi ugroženih šuma, kao i da razvija svijest o potrebi pravilne ishrane, značaju odijevanja tkaninama prirodnog porijekla, korišćenju ispravne vode, boravaku na svježem vazduhu i slično. „Proces ekološkog senzibilitovanja ljudi mora da bude permanentan i dugoročan, mora da se odvija na svim nivoima i da obuhvata organizovanje specifičnih institucija, ustanova i organizacija koje će doprineti razvoju ekološki zasnovanih standarda. Deo tih napora obavezne su da preuzmu brojne organizacije i ustanove neformalnog i formalnog sistema obrazovanja, sa ciljem da se kod svakog pojedinca razvije etika lične odgovornosti prema prirodi i sredini u kojoj živi i radi. Kritičnim periodom za buđenje osjetljivosti i intuitivne povezanosti sa svijetom prirode smatra se predškolsko detinjstvo“ (Klemenović, 2009: 111). Ovo se može smatrati ostvarenim posebno kroz učešće u raznim aktivnostima i igrama vezanim za očuvanje životne sredine. U radu sa djecom predškolske dobi akcent treba da bude na opštem doživljavanju prirode i buđenju emocionalne osjetljivosti, koji shodno tome pobuđuje i osjećaj brige, na kome se može utemeljiti ekološko obrazovanje.

Da bi se realizovali ovi sadržaji, dijete treba kroz razne aktivnosti da upozna, otkriva i posmatra živa bića u različitim staništima u prirodi, uočava njihovu prilagođenost u cilju opstanka, životnim uslovima, klimi, okruženju, potencijalnim neprijateljima i slično. Sa djetetom treba razgovarati o značaju biljaka i životinja za čovjeka i o čovjekovim mogućnostima da doprinese njihovom opstanku i razvoju, načinima na koje čovjek utiče na promjene u prirodi (sječa šuma, lov, isušivanje močvara i slično). Dijete treba

kroz aktivnosti da uoči promjene koje nastaju čovjekovim djelovanjem na prirodu, kao i razloge njegovog djelovanja. Važno je da analizira kako se ljudi oslobađaju otpadaka i njihovih efekata, uz ukazivanje na one koji su od njih najpovoljniji za očuvanje i obnavljanje životne sredine.

Važno je da se dijete dovede u situacije u kojima će shvatiti načine zagađenja vode, vazduha i zemljišta, kao i značaj sađenja drveća i biljaka. Treba organizovati fotosafarije u prirodi radi posmatranja životinja, izradu hranilica za ptice, ekološke patrole, posmatranje odnosa čovjeka prema životinjama na seoskom gazdinstvu, posjete muzejima i raznim zbirkama u kojima se može više saznati o istorijatu mjesta u kome djeca žive i karakteristikama prirode i slično. Dijete treba da učestvuje u različitim ekološkim akcijama, da bude upoznato sa ekološkim problemima svoga mjesta, da učestvuje u narodnim običajima koji izražavaju odnos prema prirodi.

### **Aktivnosti u sticanju znanja djeteta o prirodnim pojavama i osobinama materijala**

Dijete bi trebalo tokom predškolskog vaspitanja i obrazovanja da stekne elementarna znanja o:

- osobinama vode i njenim agregatnim stanjima;
- jednostavnim fizičkim zakonima, njihovoj primjeni, kako bi se slične pojave ponovile kroz ogled (ponašanje predmeta na kosoj površini, pri slobodnom padu, klizanju, kotrljanju, kretanje predmeta po različitim površinama, glatkim i hrapavim, i slično);
  - razlikama između živih bića i prirodnih pojava (vjetra, oblaka, vodotokova, vatre i slično);
  - prirodnim (voda, snijeg, led, pijesak, glina, kamenje i slično) i vještačkim materijalima (metal, staklo, hartija, skaj i slično);
  - osnovnim osobinama materijala (topljivost, rastvorljivost, provodljivost toplote, promjena agregatnog stanja, tvrdoća, savitljivost, elastičnost, promjenljivost pod spoljašnjim uticajima i slično);
  - predmetima koji se koriste u svakodnevnom životu (igračke, alat i pribor, razni uređaji) i njihovim karakteristikama (od čega su i kako napravljeni i kako se koriste);
    - znacima pomoću kojih se može predskazati vrijeme (vjetar, kišni oblaci, magla, snijeg, grad, oblačno je, sunčano i slično);
    - povezanosti između različitih pojava (vremenske prilike, oblačenje ljudi, ponašanje životinja i biljaka, promjene na vodenim površinama i slično);
    - karakteristikama pojedinih godišnjih doba (vremenske prilike, ponašanje životinja, biljaka i ljudi);
    - magnetnim i električnim osobinama pojedinih materijala (igre magnetom i jednostavni ogledi bezopasnim elektro priborom);



- trenju, otporu vazduha, polugi, slobodnom padanju tijela, inerciji i slično;
- mehaničkim pojavama u vezi sa kretanjem, brzinom, silom pritiska, ravnotežom;
- osobinama i ponašanju svjetlosti, boje, sočiva, ogledala i slično;
- zvuku.

Ovi sadržaji prvenstveno treba da se realizuju kroz jednostavne dječije i demonstracione ogleda. Aktivnosti treba da omoguće djetetu da, ispitivanjem svoje okoline na elementarnom nivou, anticipira elemente naučnog otkrivanja: posmatranje, postavljanje hipoteze, predviđanje, izvođenje ogleda, provjeravanje i procjenjivanje rezultata, dokazivanje određenih stavova i zaključaka i slično (Dobud, 1982). Za realizaciju ovih sadržaja značajne su eksplorativne igre, posmatranje, analiziranje i tumačenje pojava iz raznih nauka (astronomije, geografije, meteorologije, fizike, hemije, mehanike, optike, akustike, informatike i slično) radi uviđanja pojava koje vladaju u njima na elementarnom nivou.

Dijete treba slobodno da rukuje stvarima, zapaža predmete i pojave, kao i promjene koje se odigravaju u njima, zahvaljujući djelovanju na njih, otkrivajući tako skrivene osobine i odnose koji bi inače ostali nepoznati. Ono treba da stvara sopstvene pretpostavke i objašnjenja zapaženih pojava, uz pokušaje da se ona primijene i provjere putem posljedica svojih postupaka.

Kroz aktivnosti, dijete treba da uoči da prirodne pojave ne zavise od njegove volje, čime upoznaje uzročno-posljedične odnose u prirodi, kao i predviđa posljedice izvršenih radnji i zapaženih pojava na osnovu upoznavanja zakonitosti fizičkog svijeta otkrivenih: posmatranjem, izvođenjem ogleda, procjenjivanjem vjerovatnoće da će se predviđeno ostvariti i provjeravanjem predviđenog u praksi.

### **Aktivnosti u sticanju znanja djeteta iz geografskih sadržaja**

Prva tema iz oblasti geografije treba da bude lokacija, na osnovu koje se određuje gdje se šta nalazi u prostoru. Kao što svaki dom ima ulicu i broj, tako i svako mjesto ima geografsku širinu i dužinu. Predškolsko dijete ne može da shvati pojmove kao što su „geografska širina“ i „dužina“. Ono otežano shvata i pojmove „lijevo“ i „desno“. Međutim, može lako da uoči svoje tijelo, njegov izgled, njegove djelove, način kretanja i odmora tijela, prostor koji zauzima, kao i da je ono sposobno da proizvodi zvuk.

Predškolsko dijete uči da je njegovo tijelo u kontaktu sa drugim živim bićima, kao i neposrednim okruženjem. Da bi dijete shvatilo pojam lokacije, neophodno je da se prvo ustanovi da li poznaje boju zgrade (kuće), kao i njen

oblik, ime ulice i mjesta u kome živi. Ove informacije važne su kako bi ih dijete povezivalo sa mjestima nalaženja različitih objekata u svom okruženju. Dijete je već sa dvije godine sposobno da pravi razliku između objekata koji su blizu ili daleko i može da shvati postojanje objekata i van njegovog okruženja. Ono shvata svoje neposredno okruženje, kao što su spavaća soba ili dvorište.

Pojam pravca teško je razumljiv djeci predškolskog uzrasta. Oni ovaj pojam postepeno razvijaju kroz igru, razne aktivnosti, kao što su: penjanje, skakanje, trčanje i valjanje. Na taj način oni doživljavaju prostor kao fizičku realnost. Prvo, dijete treba da razvije svijest o svom tijelu, da shvati položaj svog tijela u odnosu na prostor u kome se nalazi, visinu, povezanost različitih djelova tijela, mogućnost da pokrene određene djelove tijela unapred, unazad ili u stranu. Kada shvati kako se njegovo tijelo kreće, moći će lako da uči o pravcu kretanja, kao i o određivanju lokacija. Dijete treba kroz posmatranje i druge aktivnosti da uoči različite lokacije u mjestu u kome se nalazi. Djeca sa invaliditetom imaju posebnu potrebu da dožive prostor, smjer i lokaciju. Čak i kada koriste kolica, mogu da igraju jednostavne igre koje im pomažu da se orijentišu u prostoru.

Dijete od dvije godine treba da uoči postojanje različitih visina. Treba da demonstrira različite visine, kao i da se kreće u različitim pravcima, kao što su nazad, napred ili u stranu. Ono može da se popne na manju klupu i skače, igra igre skrivanja, kao i igre u kojima će se upoznati sa različitim oblicima predmeta i veličinama, kao i pojmovima „dalje“ i „bliže“. Treba da nauči i riječi koje opisuju karakteristike predmeta kao što su: boja, veličina i oblik. Na primjer: „Molim te, stavi svoje igračke u žutu korpu“, ili: „Stavi zelenu kocku u fioku“ i slično. Upotrebom različitih slikovnica, dijete treba da imenuje položaj likova na datoj slici, na primjer: „Medo sjedi na krevetu. Dečak je u parku, a devojčica u sobi“ i slično.

Dijete uzrasta od četiri godine i nadalje, postepeno, kroz iskustvo, razvija pojam pravca. Kroz razne aktivnosti, ono treba da koristi riječi „lijevo“ i „desno“ u vezi sa realnim situacijama. Tokom boravka u određenom okruženju treba koristiti fraze: „Mi ćemo skrenuti desno, ovdje... Zgrada u koju idemo je tri bloka od nas, blizu pošte, gdje ćemo skrenuti lijevo.“ Neka djeca mogu da shvate i pojmove „istok“, „zapad“, „sjever“ i „jug“. Ove pojmove trebalo bi razvijati kroz priče o Suncu i godišnjim dobima.

Važno je koristiti slike iz knjiga, enciklopedija, slikovnica i časopisa, kako bi dijete povezivalao riječi i slike. Kroz razgovor, dijete treba da obogaćuje svoj rječnik, kako bi što lakše opisalo svoju okolinu. Ono treba da objasni gdje se nalazi njegov dom u odnosu na vrtić, pošta, park, ambulanta i slično, kao i da opiše izgled vrtića. Važno je da tokom boravka na ulici zna da objasni svoj položaj u odnosu na vrtić, odnosno određeni objekat ili lokaciju. Treba da:

- uoči da se lokacije označavaju odgovarajućim znacima;
- uvidi da svaka ulica ima naziv, odnosno da se svaka kuća ili objekat nalaze u određenoj ulici i imaju broj;
- opiše izgled kuće ili stana svog najboljeg druga, imenuje njenu ulicu i broj, kao i da odredi koliko je ona udaljena od njegove kuće (blizu, daleko) i pokuša da objasni put kojim treba ići da bi se stiglo do kuće (stana) njegovog druga.

Geografske karte (mape) predstavljaju prikaz stvarnog svijeta. Djeca ne razumiju u potpunosti mape, ali je važno da se naviknu na njih, kako bi ih kasnije lakše koristila. Ona treba da shvate da su mape sredstva koja nam pomažu u orijentaciji u prostoru. Postepeno treba da se navikavaju na upotrebu mapa, globusa kao i drugih simbola za orijentaciju u prostoru. Djeca od 3 godine starosti nijesu sposobna za upotrebu karata, ali mogu da se upoznaju sa činjenicom da mape pomažu ljudima pri snalaženju u prostoru. Kao što znaju da su u knjigama zapisane riječi simbolima, tako treba da shvate da su u mapama i globusima predstavljeni objekti iz okruženja pomoću simbola. Simboli imaju značenje, kao i odgovarajuće boje, linije i oznake.

Važno je da u vrtiću postoji globus, kao i karta Srbije i mjesta u kome djeca žive. Djeci se mogu prikazati mjesta na kartama prilikom priče o nekim zanimljivim oblastima iz neposrednog okruženja. Treba naglasiti znakove koji pokazuju lokaciju. U prodavnici ili drugom javnom mjestu dijete treba da uoči znakove koji ukazuju na ulaz, odnosno izlaz, znakove koji ukazuju na stepenice, pokretne stepenice, lift itd. Vaspitač treba djeci da govori o njima, kao i da ih predstavi putem crteža.

Djeca treba, na osnovu posmatranja svojih fotografija, kao i svojih roditelja, da shvate da se pomoću njih prikazuje stvarnost koja je umanjena. Treba im objasniti da je mapa slična fotografiji. Pomoću nje umanjeno se prikazuje velika površina. Djeca treba da crtaju različite predmete i objekte, kako bi shvatila da je na njihovom crtežu nacrtani predmet ili objekat mnogo manji nego što je u stvarnosti. Na taj način počinju da razumiju kako se koriste simboli u mapama.

Dijete starosti od četiri godine može da koristi jednostavne mape kako bi pronašlo odgovarajući objekat. Ono razumije da mape predstavljaju realnost. Može da nauči da čita kartu svog doma, njegove spavaće sobe, vrtića, vrta i slično. Prilikom igre igračkama (automobili, kamioni, traktor, motor i slično) treba ga motivisati da se pridržava određenih pravila u saobraćaju, praćenjem određenih znakova koji se nalaze na jednostavno nacrtanoj mapi puta, grada i slično. Treba da nauči da svaki znak ima svoje značenje. Na primjer, na semaforu crveno označava „zaustavi se“, a zeleno znači „kreni“. Dijete treba da se popne na viši sprat zgrade i da kroz prozor posmatra svoju okolinu, kako bi shvatilo da, kada se predmeti i prostor posmatraju sa veće visine, izgledaju

mного manji nego što su u stvarnosti. Na taj način shvatiće da su oni tako prikazani i na mapi.

Prilikom izleta ili posjete nekog objekta, djeci treba na mapi pokazati mjesto gdje će ići, kao i put kojim će se ići. Ona treba da pokušaju da nacrtaju svoje mape puta po povratku sa izleta, posjete, šetnje. Pri tome treba da koriste markere, bojice i razne predmete iz prirode kako bi prikazivala objekte koje su sreli na putu. Mogu da se igraju igara koje u sebi sadrže mape putovanja. Prilikom posjete nacionalnom parku, zoološkom vrtu i slično, svako dijete treba da dobije jednostavnu mapu (namenjenu djeci predškolskog uzrasta), kako bi pratilo na mapi svoje kretanje. Kroz razne slagalice, kao i igre, treba da upoređuju nalaženje jednog mjesta iz neposrednog okruženja u odnosu na njihovo.

Predškolsko dijete može da nauči o regionima u svojoj neposrednoj blizini, ali i daljim. Ono zna da u domu svaka prostorija ima svoje specifičnosti. Postoji prostorija u kojoj se nalazi voda (kuhinja, kupatilo), u kojoj je krevet ( spavaća soba, dnevna soba). Na osnovu toga može da shvati da i na Zemlji nijesu sve oblasti jednake i da svaka ima svoje specifičnosti. Dijete od tri godine može da shvati fizičke karakteristike prostora u svom domu, kao i njihovu namjenu. Kroz posjete raznim objektima, shvatiće da pojedini objekti imaju svoju namjenu (na primjer, u prodavnici se kupuje hrana, u pošti se šalju pisma, u ambulanti se liječe ljudi i slično). Dijete od četiri godine može da imenuje susjedna mjesta i regione, kao i da izdvoji njihove specifičnosti. Ono treba da posjeti bliže okruženje, različita mjesta, kao i da se upozna sa različitim dijelovima svijeta pomoću slika, filmova i slično. Na osnovu znanja treba da uporedi te regione sa svojim. Treba da uporedi izgled mjesta, koje objekte imaju, a koje ne i slično.

Djeca treba da uče o kulturi različitih naroda. Treba da se upoznaju sa postojanjem različitih jezika i tradicija, naročito onih iz svog neposrednog okruženja. Djeca uzrasta do četiri godine treba da slušaju jednu pjesmu na različitim jezicima, kako bi se upoznala sa različitošću jezika. Trebalo bi da upoznaju narode na čijim jezicima slušaju pjesmice. Kroz karakterističnu muziku pojedinih naroda, mogu da se upoznaju sa kulturnim nasljeđem svoje okoline.

### **Aktivnosti u sticanju znanja djeteta o saobraćaju**

Predškolsko dijete treba da zna svoju kućnu adresu, adresu vrtića i karakteristike saobraćaja na relaciji kuća – vrtić, kao i da poznaje lokacije na kojima je igranje bezbjedno i dozvoljeno. Važno je da poznaje lokacije na kojima se ne smije igrati. Ono treba da stekne elementarna znanja o:

- razlikama između trotoara, pločnika kojim se kreću pješaci i kolovoza, drumova, šina;

- pravilima koja važe za kretanje pješaka u saobraćaju, posebno – pravila koja važe za djecu (gdje se smije prelaziti ulica i kako se to čini);
- značenju pojedinih saobraćajnih znakova i ulozi semafora u kretanju pješaka i vozila;
- pravilima ponašanja na raskrsnici, kao i ulozi saobraćajnog policajca u regulisanju saobraćaja;
- pravilima ponašanja putnika (posebno djece) u vozilima gradskog saobraćaja i putničkim automobilima.

Ovi sadržaji mogu da se realizuju kroz aktivnosti u kojima dijete uvježbava orijentaciju u prostoru, zaustavljanje, pažnju, slušnu pažnju radi razlikovanja porijekla, udaljenosti i pravca iz kojeg dolazi zvuk, kao i procjenjivanje udaljenosti vozila, hodanje i trčanje u različitom tempu i ritmu, uz mijenjanje pravca. Dijete treba da upozna boje, izgled i značenja pojedinih saobraćajnih znakova, karakteristike saobraćajnih situacija u kojima se kreće (gdje se smije igrati, sankati, bezbjedno kretati i slično). U sticanju znanja važna je dramatzacija saobraćajnih situacija i njihovo predstavljanje na saobraćajnom poligonu, kao i uvježbavanje kroz igrolike aktivnosti pravila ponašanja prilikom šetnje na ulici, na željezničkoj ili autobuskoj stanici, u vozilu gradskog saobraćaja, putničkom automobilu, kao i ulozi šofera, konduktera i putnika.

Važno mjesto zauzimaju vježbe osamostaljivanja u saobraćaju. One podrazumijevaju da dijete ode samo do nekog mjesta u blizini (do parka, kuće, škole). Djetetu treba omogućiti da posmatra saobraćaj na ulici. Treba da posmatra vrstu, kretanje i ponašanje vozila u jednosmjernoj i dvosmjernoj ulici, na raskrsnici, semaforu, obilježenom i neobilježenom pješačkom prelazu, autobuskoj, tramvajskoj stanici, parkingu i slično.

### **Aktivnosti u sticanju znanja djeteta o značaju rada**

Tokom predškolskog vaspitanja i obrazovanja, dijete treba osposobiti da u što većoj mjeri samostalno brine o sebi, oblači se, hrani, održava higijenu i slično. Shodno svojim mogućnostima treba neposredno da učestvuje u životu i radu odraslih, uz izvršavanje konkretnih zadataka. Ono treba da nauči da rukuje jednostavnim tehničkim uređajima, upozna neke jednostavne principe savremene proizvodnje, shvati povezanost rada jedne grupe ljudi sa radom drugih ljudi i doprinos svakoga od njih životu zajednice. Kod djeteta treba razvijati motivisanost da ulaže trud u ono što radi (i to dovede do kraja), snalažljivost, preduzimljivost, istrajnost, spretnost, samostalnost, odgovornost i spremnost za saradnju. Ono treba da usvoji elementarna znanja o njegovanju ukrasnog bilja, radu u bašti, njegovanju kućnih ljubimaca, kao i znanja o osobinama materijala radi njihovog odgovarajućeg korišćenja.

Tokom predškolskog vaspitanja i obrazovanja, dijete treba da se upozna sa različitim profesijama (ljekar, vaspitač, prodavac, frizer, poštar i slično), kao i različitim institucijama u blizini predškolske ustanove (škola, zdravstvena stanica, apoteka, samousluga, biblioteka i slično), njihovim funkcijama, organizacijom i pravilima ponašanja u njima. Važno je da stekne znanja o institucijama od društvenog značaja (pijaca, pošta, autobuska i željeznička stanica, bolnica, vjerska ustanova, muzej i slično), njihovoj namjeni, organizaciji, ljudima koji rade u njima, načinu korišćenja njihovih usluga, specifičnom ponašanju koje se zahtijeva u njima i sl.

Dijete treba da usvoji elementarne vještine pomoću kojih može da napravi, na primjer, jednostavne lutke, ukrase i slično, kao i da cjelovitije upozna neke radne cikluse (kuvanje ručka, pranje veša, proizvodnja hleba i slično). Kod njega treba razvijati spremnost da se radno angažuje u akcijama od šireg značaja za očuvanje životne sredine.

Ovi sadržaji mogu se ostvariti kroz različite aktivnosti. Potrebno je odabrati aktivnosti u kojima dijete uči kako što samostalnije da se oblači, obuva, vodi računa o higijeni i slično, kao i bezbjedne postupke kojima se osposobljava za rukovanje jednostavnim alatom, priborom, instrumentima i aparatima. Djetetu treba omogućiti da radi sa odraslima, pravi najjednostavnije upotrebne predmete i opravlja oštećene. Kroz posjete različitim ustanovama, treba da se upozna sa različitim profesijama i njihovom organizacijom i funkcionisanjem. Treba da se upozna sa organizacijom i funkcionisanjem seoskog gazdinstva, zanatske radnje, likovnog ateljea i slično, radi upoznavanja procesa rada u njima i njihovim proizvodima.

## **Zaključak**

Savremeni pristup razvoja i upoznavanja prirodnih i društvenih sadržaja podrazumijeva stvaranje edukativnog okruženja, koje na dijete deluje podsticajno i stimulativno i koje je kreirano na osnovama motivacionog konteksta učenja. Cilj novog predškolskog kurikulumu i novog slijeda obrazovne intervencije usmjeren je ka osiguravanju velikog broja raznovrsnih resursa učenja koji će pomoći djetetu da sâm, pomoću brojnih praktično-manipulativnih i drugih igara i aktivnosti, otkriva prirodne i društvene pojave koje ga okružuju.

Dijete treba što samostalnije da istražuje svoju okolinu, posmatra, izvodi jednostavne oglede, uopštava, aktivno učestvuje u različitim društvenim događanjima, razvija i njeguje odgovoran odnos prema prirodi, drugima i sebi. Tokom predškolskog vaspitanja i obrazovanja, dijete treba da usvoji elementarna znanja iz različitih oblasti prirodnih i društvenih nauka. Ono treba da stekne znanja o:

- biljnom i životinjskom svijetu;
- čovjeku kao društvenom i prirodnom biću;
- vodi, vazduhu, zemljištu;
- osobinama različitih materijala;
- magnetizmu, zvuku, svjetlosti, elektricitetu;
- primjeni različitih materijala u svakodnevnom životu;
- ispravnom ekološkom postupanju;
- ponašanju u saobraćaju;
- različitim profesijama, institucijama u njegovom okruženju;
- snalaženju u prostoru;
- društvenim događanjima;
- odnosima u društvu;
- tolerantnom ponašanju i uvažavanju različitosti;
- saradnji i međusobnom pomaganju i slično.

Kroz ove sadržaje, dijete se priprema za aktivno uključivanje u realizaciju razredne nastave, naročito u realizaciju sadržaja iz prirodnih i društvenih nauka, koji se u razrednoj nastavi proučavaju kao multidisciplinarni i interdisciplinarni sadržaji.

### **Literatura:**

1. Bredekamp, S. (1996): *Kako djecu odgajati*. Zagreb : Educa.
2. Bronfenbrenner, J. (1997): *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd : Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
3. Dobud, D. (1982): *Odgoj i slobodne aktivnosti predškolskog djeteta*. Zagreb: Radničko i narodno sveučilište Moše Pijade.
4. Dobud, D. (2005): *Malo dijete veliki istraživač*. Zagreb: Alinea.
5. Gelman, A., Kremer, E. (1991): „Understanding natural cause: Childrens Explanations of how object and their propeties orginate”, *Child Development*, 62(2), 391-414.
6. Klemenović, J. (2009): *Savremeni predškolski programi*. Novi Sad : Savez pedagoških društava Vojvodine.
7. *Opšte osnove predškolskog programa* (2006). Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
8. Srdić, V. (2010): *Lični i profesionalni razvoj vaspitača*. U: Soleša-Grijak, Đ., Soleša, D.(ur): „Kompetencije vaspitača i učitelja za društvo znanja”. Beograd : Educa.
9. Supek, R. & Nola D. & Kroflin L & Posilović A. (1987.): *Kreativnost i dijete*. Zagreb: Globus.

**Stanko CVJETIĆANIN**  
**Mirjana SEGEDINAC**  
**Vlasta SUČEVIĆ**

## **IMPORTANCE OF PRESCHOOL EDUCATION FOR THE CHILD IN ACQUIRING KNOWLEDGE ABOUT NATURE AND SOCIETY**

### **Abstract:**

System of preschool education should be tailored in the way to enable each child maximum physical and mental development through respecting its individual traits. The child has to develop consciousness about itself and others as well as to acquire basic knowledge about its environment. This paper analyses contents and activities that lead a preschool child to acquiring easy information about living beings, their mutual relation, living habitat, materials, their use, interrelations in the nature, ecological education, man's social activities, self-responsibility and responsibility for others as well as about the importance of labour. For the realisation of such contents it is necessary to decide on appropriate methods and forms of work. Contents should not be forced onto the children, but be rather the result of children's curiosity to get to know environment. Adequate procedures should be applied in order to trigger child's motivation.

**Key words:** child, preschool education, Nature and Society, significance





*Slobodan JERKOV<sup>1</sup>*

## KRATAK ISTORIJSKI MUZIKOTERAPIJE

### **Rezime:**

Težište muzikoterapije je u psihijatriji, a danas se ona široko primjenjuje na naučnoj osnovi, sa svim ograničenjima koje nameću istraživanja, ali i sa značajnim rezultatima, u oblastima života i zdravlja kao što su: poboljšanje opšteg stanja organizma, kontrole stresa, ublažavanja bola, oslobađanja neprijatnih emocija, poboljšanja memorije, unapređenja ljudske komunikacije, fizičke rehabilitacije i sl.

Muzičko-emotivna značenja koja su osvajala i djelovala na ljudsku psihu, upotrijebljena su u muzikoterapiji. I dalje se sistematski istražuju, pa svakog dana daju nove rezultate koji govore o uspješnosti takve terapije. Dobijeni rezultati ne treba da se posmatraju samo s fiziološkog gledišta o uticaju zvučnog izvora na osnovne funkcije vegetativnog sistema - cirkulaciju i respiraciju, nego treba da posluže kao sredstvo ispitivanja i kao polazna osnova za bolje korišćenje muzičke djelatnosti, uopšteno i u pojedinostima, određenih tipova muzike na čovječiji organizam u svrhu dobro osmišljene i stvarno djelotvorne muzike, a u granicama koje nalažu psihosomatske reakcije svake individue i svakog tipa bolesnika.

**Ključne riječi:** muzikoterapija (meloterapija), modusi, liječenje, muzika, psihologija, bolesti

### **Muzika i njen uticaj na ljudske emocije**

Mitovi i legende, isprepletani događajima u kojima muzika ima određenu ulogu, takođe nam objašnjavaju koliko je muzika vezana uz razne ljudske aktivnosti, utvrdivši da su se prvi muzikalni zvuci - tonovi izvodili na instrumentima sa žicama ili na duvačkim instrumentima. Vjerovatno je praiistorijski čovjek osjetio nešto prijatno u karakterističnom ritmu udarajući o dva drveta, u vibracijama zategnutih žica (zujanje žice na zategnutom luku), ili u zvuku šupljih cijevi (pištanje vjetra na rubu odsječene trske).

<sup>1</sup> Dr Slobodan Jerkov, Zavod za školstvo Crne Gore

U Uru (Kaldeja, današnji južni Irak i Kuvajt), gdje su vršena arheološka iskopavanja tokom prošloga vijeka nađeni su ostaci jedne lire sa jedanaest žica, što dokazuje da se već prije 5000 godina, a možda i prije, čovjek nije uveseljavao samo sa jednim, nego i ostalim tonovima koji su se postepeno nizali naviše i naniže. Na pločici, od pečene gline, nađene među iskopinama od prije oko 4600 godina, ističu se slike koje prikazuju dva muzička ansambla sumerskih svirača. Uz to treba spomenuti i egipatsku fresku iz približno 270. godine prije nove ere koja prvi put na slici prikazuje mali orkestar sastavljen od sedam svirača: dvojica sviraju na žičanim instrumentima, tri na duvačkim, a preostala dva prate svirače udaranjem jedne palme o drugu, dajući tako ritmičku podlogu. Iz navedenih podataka zaključujemo da je čovjek već prije 5000 godina znao za međusobni odnos tonova koji čine melodiju, a da ju je usavršavao sve više podstaknut radošću koju mu pruža. Bila je to, bez dvoumljenja, jednoglasna melodija uz (eventualnu) instrumentalnu pratnju jer se u to doba još nije moglo govoriti o sazvučju (harmoniji) kako to i danas dokazuje u praksi homofona muzika kod nekih etničkih skupina orijentalnih naroda (Kinezi, Indijci, Arapi i sl.). Ali, evoluciju muzike kod starih naroda, u prvom redu kod Grka, treba posmatrati s druge tačke gledišta. Ovdje se ističu ona muzičko-ektivna značenja koja su osvajala i djelovala na ljudsku psihu, upotrebljena i u meloterapiji (odn. muzikoterapiji).

Vratimo se tumačenju i izlaganju raznih modusa (lidijski, jonski, frigijski, eolski, dorski, miksolidijski i hiper miksolidijski) stare grčke muzike. Na njih se nadovezuje srednjovjekovna muzika i netemperovana tradicionalna muzika sve do J. S. Baha i temperovanja, kako bi praktično pokazao da se na temperovanom instrumentu mogu izvoditi kompozicije u bilo kom ključu, a da se ne pojave neprijatne disonance. Razlog tome se nalazi upravo na skladnom zvučnom odnosu tonova (konsonanci), na tonalitetu njihovih postepenih kretanja (skale) i istovremenosti zvučanja (akordi), pa sve do prirode pojedinih tonova na koje se vezuje emotivno značenje muzike što se, naravno, vrlo rado upotrebljava u meloterapiji. U tom smislu, već je Platon (428-348. p.n.e.) shvatio da lidijski modus (sličan durskoj ljestvici) naročito odgovara osjećanju bola, jer lidijski i njemu srodan jonski način, slikaju svojstva stvari i ljudi bez opraštanja, popuštanja i klonulosti, dok dorski i frigijski način, naprotiv, podstiču na hrabrost, vojnički duh, trezvenost i strpljenje. Zato je ovaj veliki filozof, upozoravajući na ove emotivne kvalitete modusa, pristao da se u njegovoj „idealnoj republici“ koriste samo oni gdje dominira hrabrost i muževnost.

Poznato je, takođe, da je bilo doba kada crkva nije htjela čuti o durskom sistemu, jer ga nije smatrala dovoljno duhovnim za crkvenu muziku, pa je radije prihvatila molske sisteme. S obzirom na te „sisteme“ poznato je da su muzičari 1600. godine smatrali najizrazitijim među svim starim grčkim

sitemima (modusima) lidijski (durski sistem) i eloski (molski sitem) koji su inače bili uobičajeni u svim tradicionalnim muzikama, dodajući prvom (durskom sistemu) smisao i osjećaj snage, muževnosti i radosti (Ludvig van Betoven: sonate „Aurora“, „Valdštajn“ itd.) i drugom (molskom sitemu) osjećaj žalosti, melanholije, bola (Ludvig van Betoven: „Mondšajn sonata“, F. Šopen: „Sonata u b-molu“ itd.). Kod dura nailazimo na živahnost i dramski osjećaj, ratobornost i odlučnost, a kod mola – duboke lične misli, blage i nostalgичne. Tonalitetima u molu dodate su vrlo intimne i blago zamišljene sekvence emotivnog karaktera čija izražajnost (*in minor key*) stvara dio figurativnih ekspresija u engleskom jeziku.

Da je razlika u duru i molu (nedovoljno primjetna za muzički nenaviknuto uho) još uvijek uzrok različitog uticaja neke muzike na emocije slušaoca, dokazano je i činjenicom da su kompozitori nesumnjive vrijednosti i velike osjećajnosti, na primjer - Ludvig van Betoven, F. Šopen, R. Šuman i drugi, smatrali da kod stvaranja moraju voditi računa o emotivnim uticajima. Tako u svojim pismima Betoven označava h-mol kao „tamni tonalitet“, a slavni njemački pjesnik F. Klopštok smatra „uvijek veličanstvenim jedan pravi GES-dur“. Betoven je, uostalom, imao običaj da mijenja tonalitet na kraju kompozicije tako da bi novim tonalitetom u molu svojoj muzici vratio onaj ljupki karakter koji joj više odgovara nego onaj „varvarski“ koji bi se pojavio vraćanjem u prvobitni tonalitet u duru. I njemački fizičar H. Helmholtz (XIX vijek), istraživač muzike kao nauke o zvucima, morao se držati tih karakterističnih oznaka kad je oštroumnom intuicijom pisao o akustičkim fenomenima: „Razni tonaliteti imaju sasvim drugačiji karakter, bilo da se radi o izvodenju na klaviru ili gudačkim instrumentima. C-dur i susjedni DES-dur daju sasvim drugačije izražaje: razlika se nalazi u različitoj visini pojedine note, što je lako provjeriti upoređujući sa tonom iste note na dva instrumenta naštimentovana različitim dijapazonom. Ako „des“ na jednom instrumentu ima istu visinu kao „c“ na drugom, C-dur će zadržati na oba instrumenta svoj karakter, i to upravo onaj snažniji i živahniji, dok će naprotiv DES-dur sačuvati svoje blage, mekane, tzv. „pokrivene i milozvučne“ osobine.

Danas mnogi muzičari jasno potvrđuju karakteristike koje im pružaju razne mogućnosti kako da muzički emotivno djeluju na psihu čovjeka. Neki od njih pridaju značenje muževnosti i jake emocije, pored C-dura i svim ostalim tonalitetima u duru s jednom ili više povisilica, smatrajući da se za svaku povisilicu u ključu dobija više živosti, a briljantni kolorit kompozicije pojačava što je suprotno mekoći, dubini i melanholiji. Kao jedan od primjera mogu poslužiti kompozicije Šopena bogate tonalitetima u molu sa snizilicama. Od ukupno 286 popisanih u „Vodiču Šopena“ u molu ima (osim Sonate za violončelo i klavir, Trija za gudače i klavir, dva koncerta za klavir i orkestar) 98 kompozicija za klavir.

Pored toga, neki autori ulaze u još veće detalje navodeći idealne saglasnosti između spomenutih tonaliteta determinisanih emotivnih stanja, čiju prirodu i vrijednost još jednom potvrđuju kod uticaja raznih kompozicija na ljudsku psihu. Austrijski kompozitor, pijanista i pedagog E. Pauer u „Studiji zvučnih percepcija“ obrađuje čitav niz raznih muzičkih emocija. Tako tonalitet C-dura „izaziva jasnoću i sigurnost, izražava bezazlenost, ratoborne odluke, duboke i religiozne osjećaje“. Prema njemu, DES-dur „pruža osjećaj muzičke sonornosti koja prožima i ispunjava, nadahnjuje“. E-DUR vezan je za „radost, veličanstvenost, sjaj; najživahniji i najsnažniji među tonalitetima“. Suprotno duru, e-mol „izražava bol, žalost, nespokoјstvo“. F-dur „pruža osjećaj mira, radosti i svjetlosti, prolaznu žalost i osjećaj religioznosti“, a f-mol opisuje „tešku patnju i neraspoloženje“. FIS-dur (sa šest povisilica) „daje muzičkom komadu briljantan i sjajan kolorit“ dok GES-dur (sa šest snizilica) „odlikuje se bogatom muzikalnošću, blagošću i nježnošću“.

Ova i slična klasifikacija može se prihvatiti samo u krupnim crtama, budući da nijesu u istom značenju i sa istom neposrednošću jedne te iste muzike od svih slušalaca uvijek prihvaćena i ista emotivna muzička shvatanja, a i zbog neistovjetnosti harmonskih percepcija. Klasično poređenje načina slušanja (ili emotivna reakcija na određeni tonalitet) kod Platona, Helmholca i Pauera je: prvi je u C-duru vidio osjećaj bola, slabosti, neumjerenosti; Helmholtz - osjećaj živosti i snage; Pauer - čistotu osjećaja, bezazlenost i ostale slične utiske emotivne osjećajnosti.

Mnoga naša psihička iskustva (ili psihički doživljaji) prilikom slušanja muzike stoje u odnosu sa subjektivnom moći imaginacije – sposobnosti zamišljanja. Ta istina još bolje potvrđuje djelovanje neke muzike na duševno stanje uznemirenog čovjeka, pa ga upravlja još jačem uticaju muzike sve dok ga ne oslobodi od straha i melanholije, ili gnjevnosti i uzrujanosti.

Nema sumnje da bi pretjerali kada bi se uporno držali emotivnih osobina pojedinih tonova kako je to uradio engleski muzički teoretičar Dž. Kurven u svojoj knjizi pod naslovom „Standardni kurs pjevanja tonike sol-fa metode“ (1879. god). On je dao grupi od sedam nota (tonova) sljedeća emotivna značenja: do – snažan, čvrst; re – podstrekavajući, pun nade; mi – suzdržljiv, miran i ozbiljan; fa – očaj i strah; sol – veličanstven, sjajan i blistav; la – pun tuge, plačljiv i žalostan; si – prodoran, osjetan (imenovani nazivi tonova treba da se shvate samo tonalno-funkcionalno).

## **O terapeutskim mogućnostima muzike**

Krajem devetnaestog vijeka fiziolog M. L. Patrici registruje moždani puls pomoću aparata za pokretanje nekog organa, a pri tome pacijent sluša narodne plesove. Još ranije su Amerikanci D. Elis i Dž. Bridžhaus (u vremenu

od 1870. do 1880. god.) potvrdili davno poznate rezultate da „Mađarska rapsodija“ F. Lista prouzrokuje veću frekvenciju disanja i nešto veći rezultat nego kompozicija K. Derbisija „Poslijepodne jednog Fauna“. Iz toga se ne može izvesti zaključak da u navedenoj muzici, kao respiratornom stimulansu, postoji neka pretjerana razlika u komponovanju Lista u poređenju sa Debisijem. Psiholog C. H. Bin vršio je eksperimente (30-ih godina XX vijeka) sa više uvjerljivosti i trudeći se da razlikuje funkcionalne varijacije uzrokovane jednim jednostavnim senzornim slušnim stimulansom (zajedničkim i životinjama) od onih koje se pripisuju emocijama izazvanim muzikom, a koje se odnose samo na ljude. Takođe, i dva francuska naučnika (početkom XX vijeka) ispitivala su, pomoću tadašnjeg aparata (pletizmografa) razlike u disanju, kucanju srca i kapilarnom protoku i došli do sljedećih konstatacija: za vrijeme slušanja tonova, harmonskih sklopova odnosno muzike uopšte, kod pravilnog disanja nema nikakvih razlika, ali zato je izrazito ubrzavanje uslijed brzih muzičkih motiva. Dur-sistem izaziva uzbudljiviji efekat nego mol-sistem, međutim, disonantna sazvučja uzorkuju isti efekat kao i konsonantna. Ako muzika kod slušaoca izaziva naročite emocije, akceleracija disanja ostaje ista, bez obzira da li je muzika tužnog ili veselog karaktera. Srčane promjene se još manje javljaju i daju isti nalaz nezavisno od tipa muzike, a lagano srčano-disajno ubrzanje je bez promjena u amplitudi. Ipak, u slučajevima gdje je muzika izuzetno živog karaktera ili se ističe svojom snagom, akceleracija je očigledna; himne, borbene pjesme i dramski odlomci iz simfonija s naglašenim ritmom i velikom zvučnom snagom.

Ova i druga iskustva i njihove rezultate ne treba posmatrati samo s fiziološkog gledišta o uticaju zvučnog izvora na osnovne funkcije vegetativnog sistema - cirkulaciju i respiraciju, nego treba da posluže kao sredstvo ispitivanja i kao polazna osnova za bolje korišćenje muzičke djelatnosti, uopšteno i u pojedinostima, određenih tipova muzike na čovječiji organizam u svrhu dobro osmišljene i stvarno djelotvorne muzike, a u granicama koje nalažu psihosomatske reakcije svake individue i svakog tipa bolesnika. Te psihosomatske reakcije opšte su pojave kao reakcije na emotivne nadražaje izazvane na razne načine (u ovom slučaju – muzikom), tj. pojave sveobuhvatne prirode fizičke, fiziološke i psihološke, što sve zajedno tvori „duševno stanje“ koje se zove - emocija. U stvari emocija nije običan odraz, čvrsto određeni refleks na dobar nadražaj, kako je već dokazano činjenicom da jedan te isti nadražaj može u raznim individuama izazvati različitu emotivnu reakciju. Niti s druge strane, da bi upoznali prirodu neke emotivne radnje (slučaja ili čina), ne možemo se potpuno osloniti na introspekciju, jer nekada emocije postoje u podsvijesti i otkrivaju nam svoje prisustvo utiscima. Prema tome, treba posmatrati koje komponente muzike preovladavaju u jednoj ili drugoj vrsti muzike da bi se moglo pristupiti izboru kompozicija upotrebljivih za

liječenje. Svakako, nastojalo se definisati razne komponente i posebno uticaj svake pojedine kompozicije u određenom smislu na duševno stanje kao i na cijeli čovječiji organizam, pretpostavljajući nedjeljivo psihosomatsko jedinstvo našeg bića. Zatim je razmotrena zvučna konstrukcija kompozicije, prije svega kao rezultat jednog od tri tipa kombinacija u kojima su različiti odnosi tonova i to: odnos tonova u jednom nizu – melodija; odnos više tonova simultano – sazvučje (harmonija); odnos tonova po funkciji trajanja – ritam. Osim tri spomenuta osnovna odnosa treba da se razmotre još četiri odnosa, tj. međusobni odnos sukcesivnih samostalnih melodijskih linija – kontrapunkt; odnos glavne vodeće melodije prema tonovima pratnje – homofonija; odnos više samostalnih melodijskih linija u međusobnom udruživanju – polifonija; i konačno grupni strukturalni odnos svih međusobnih odnosa što daje kompoziciji jedinstveni organizovani sastav označavajući im posebni karakter – forma (sonata, duet, trio, simfonijska poema, koncert za solo instrument).

Do skoro se na osnovu navedenog, zaključivalo da umjetnička muzika (Hendl, Bah, Mocart, Betoven itd.) blago utiče na duševno stanje i to u prvom redu - melodijom, zatim – ritmom, i na kraju – harmonijom. O ostalim elementima koji se odnose na kompoziciju, u smislu zvučne konstrukcije u strukturalnom i formalnom vidu, došlo se do zaključaka koji zahtijevaju prethodno poznavanje emotivne prijemčivosti muzike od strane slušalaca, o čemu će zavisi manja ili veća mogućnost da se podvrgnu pokušaju liječenja muzikoterapijom.

### **Pokušaji primjene muzikoterapije u liječenju organskih oboljenja**

Dok se Pitagori (575-495 p.n.e.) priznaje da je u muzici postavio prvi naučno priznati princip, treba znati da je muzika, bar kao pokušaj, bila već davno upotrebljavana kao važno terapeutsko sredstvo u suzbijanju nekih patoloških organskih stanja. Tako je Tales (624-528 p.n.e.), pjesnik i muzičar, po predanju, bio pozvan u Spartu da svojom muzičkom umjetnošću „zaustavi jaku epidemiju kuge“ koju je, navodno „uspjio obuzdati zvukom svoje kitare“ (instrument sličan liri). Kasnije, najmiliji Aristotelov učenik, Teofrast (treći vijek prije nove ere), tvrdi da je muzikom „uspješno liječio hidrofobiju, reumatizam, išijas i kostobolju“. Ali ne samo što su Grci i ostali stari narodi ispitali odnose između muzike i medicine nego se i tokom vijekova, koji su uslijedili, pokušavalo dokazati da postoje razne veze između bolesti i muzikoterapije nastojeći da se pronađu dokazi za kliničku bazu (ne uvijek eksperimentalno) postignutim rezultatima kod raznih istraživanja. Manje su zanimljive neke tvrdnje ljekara da mogu muzikom liječiti i zarazne bolesti. Inače, pokušaji liječenja muzikoterapijom ili uspjesi liječenja pomoću muzike, s pozitivnim djelovanjem na prirodne organske ili fiziološke funkcije

moгу se naći u brojnim objavljenim istraživanjima. Jedno je sigurno, ako ova terapija i ne vraća zdravlje u potpunosti, ona bar ublažava bolesno stanje, a kako neki misle i kod hroničnih bolesti (npr. tuberkoloze). I tu dolazimo na veoma široko područje psihosomatske medicine, jer dok se još može dokazati direktan upliv meloterapije na patološki organski proces, sigurno je vrijedno pažnje njezino djelovanje na duševno stanje onih teških bolesnika koji zbog njihovog neaktivnog života, neprekidnih briga i hroničnog tugovanja pokazuju sklonost prema opasnim duševnim deformacijama i moralnim devijacijama.

Na početku dvadestog vijeka naučnici pripisuju muzici analeptičko dejstvo koje uklanja depresivno stanje, podstičući usporenu cirkulaciju i aktivirajući sve omlitavjele funkcije čovječijeg organizma, a korisno djeluje i kada se čovjek nalazi u stanju malaksalosti. Italo-Madar, tada veoma cijenjen ljekar i muzičar, P. Lihtental ismijavao je lakovjerne i šarlatane, ali ipak je smatrao da liječenje muzikom treba uvrstiti u psihoterapiju, a zatim zaključuje da je svojim traktatom „želio savjetovati da se muzika ne isključi kao lijek, jer iako ograničeno, ona ima bez sumnje teparijsku vrijednost“.

O meloterapiji, u vezi s organskim oboljenjima, vrlo su zanimljive primjedbe njujorških naučnika: na primjer, u svim profesijama nailazi se na mnogo veći postotak smrtnosti koju uzrokuju koronarne bolesti, dok kod profesionalnog muzičara to nije slučaj. Ovu činjenicu autori stavljaju u zavisnost od vrste profesije koju obavljaju nastavnici muzike, jer su oni svakodnevno izloženi (muzičkim) ritmovima koji drže ravnotežu između suprotnih nervnih procesa, pa djeluju na čovječiji organizam, i potom na kardio-cirkularni sistem: proces podsticanja i, suprotno od toga, proces kočenja pomoću neuro-endokrinog sistema. Autori tako dolaze do zaključka da ima mogućnosti liječenja koronarnih bolesti pomoću muzikoterapije i to potkrepljuju riječima – djelovanje muzike, a posebno umjetničke, pokazaće se vrlo korisnom. Naravno, bolesnici koji nemaju dovoljno kulture za razumijevanje umjetničke muzike, biće podvrgnuti uticajima jednostavnih muzičkih formi koje uglavnom nalaze u tradicionalnoj muzici. Aktivno sudjelovanje bolesnika u izvođenju muzičkih ritmova (tj. da sami sviraju na nekom instrumentu) i ritmičkih pokreta, još je djelotvornije. Terapeutski program ove vrste treba da je sastavljen, za svaki slučaj posebno, prema fizičkom stanju bolesnika i obrazovanosti pacijenta. Prema predavanju dr Mičela (sredinom prošlog vijeka) o meloterapiji u Londonu, što se tiče izbora umjetničke muzike, bolesnicima su najomiljeniji autori: Bah, Mocart, Betoven, Šopen i Vagner. Od ovog posljednjeg spominju se čisto instrumentalni djelovi iz njegovih opera (preludijum iz „Loengrina“ i „Parsifala“, Šuštanje šume, Put Zigfrida na Rajnu itd.), zatim vokalni oblici (duet Tristana i Izolda, razne arije iz „Loengrina“, „Tanhojzera“ itd.). Kod Mocarta je izbor lakši zbog živahnosti melodije i veselih ritmova kako instrumentalne, tako i



operske muzike. Uz Mocarta treba spomenuti i J. Hajdna zbog toga što su oba kompozitora stvaraooci vedre i dopadljive muzike i u čije su blagotvorno djelovanje na razne bolesti i sami vjerovali.

Na medicinskom području meloterapije treba spomenuti da se proučavao uticaj muzike i na funkcionisanje probavnih organa, pa tako nekada poznati pariski ljekar s kraja deventaestog vijeka, dr Rekamije polazeći sa stanovišta da želudac reaguje na ritam, propisivao je muzikoterapiju na sljedeći način: jednom gospodinu odredio je da dva mjeseca sluša na trgu vojničko povečerje, a izvjesnoj vojvotkinji da uzima svoje obroke uz zvuk bubnja, pa su stanovnici tog kraja morali svakog dana da slušaju vojnu muziku koja je svirala ispred njene vile dok je gospođa uzimala dnevne obroke. Naravno, navedni primjeri su interesantni, ali nema pouzdanih podataka o uspješnosti navedene terapije, kao ni to da su u tom smjeru nastavljena dalja istraživanja kako bi potvrdila njihovu djelotvornost.

Ne treba, uostalom, precijenjivati tu terapijsku mogućnost zato što muzika kao lijek uspješno djeluje i kod nekih mentalnih oboljenja sa emocionalnim smetnjama. Pored toga, kako je već spomenuto, treba izabrati muziku pogodnu za pojedine slučajeve, što je posebno težak problem ako želimo postići dobre rezultate. Svako ko misli da se može upotrijebiti muzika koja razdražuje u bilo kom depresivnom stanju bolesnika ili obratno, upotrebljavati muziku koja smiruje u bilo kojem stanju uzbuđenosti, pogriješiće. Na osnovu postignutih rezultata utvrđeno je da baš muzika sjete i bola pozitivno djeluje na pacijente u depresiji, a naprotiv razdraženi i nemirni umobolni pacijenti, čija je prijemčivost bila jača, da su brže i bolje liječeni muzikom u življem tempu nego u laganom.

Prema dosadašnjim zapažanjima ne bi se mogao prihvatiti princip jednakosti koji u posljednje vrijeme savjetuje D. Altšuler i dopušta da se istovremeno liječi grupa pacijenata u kojoj bi, na primjer, bilo 10% Crnogoraca, 20% Kanađana i 70% Amerikanaca, i to tako da se u jednakom odnosu upotrijebi crnogorska, kanadska i američka muzika.

## **Muzikoterapija danas**

Danas se muzikoterapija definiše kao medicinsko-psihološki način liječenja bolesti pomoću muzike. I dalje se sistematski istražuje, pa svakog dana daje nove rezultate koji govore o uspješnosti takve terapije. Vibracije zvuka djeluju na sve procese u mozgu i time direktno utiču na kognitivne, emocionalne i tjelesne funkcije što muziku svrstava u djelotvorno terapijsko sredstvo. Naučna istraživanja dokazala su da zvuk utiče na stanice i organe, a samim tim djeluje na stanje svijesti, harmonizaciju lijeve i desne strane mozga, krvni pritisak, cirkulaciju, disanje i druge procese koji se odvijaju u

tijelu. U osnovi meloterapije je teorija „zvučnog identiteta“ zato što ga svako ima bez obzira na pol i starost. Za svakog pojedinca taj je identitet specifičan i karakterističan i da bi muzikoterapija bila uspješna, mentalni ritam pacijenta mora se „ugoditi“ s ritmom muzike koja se primjenjuje u terapiji. S tim u vezi, svako od nas primjećuje da, u zavisnosti od raspoloženja, odgovara slušanje određene vrste muzike i taj instikt treba slijediti, jer osluškivanjem svog organizma možemo da očuvamo zdravlje. Iako svi znamo da nam muzika prija, pitanje je – da li nam u svakom trenutku odgovara muzika koju volimo? Onako kako se mijenjaju vrijednosti krvnog pritiska i šećera u krvi, tako se mijenja i naš afinitet prema određenoj muzici i zato je bitno pustiti odgovarajuće tonove, jer bi neodgovarajući izazvali negativan efekat, a najteže je odrediti koju muziku pacijenti preferiraju, budući da oni sami često i ne znaju odgovor na to pitanje.

Kod nas muzikoterapija koristi zvuk u dijagnostičke i terapeutske svrhe, a on može i ne mora da bude muzika. Postoje dva osnovna pravca u muzikoterapiji i u okviru njih niz tehnika: aktivna muzikoterapija u kojoj se pomoću glasa, tijela i instrumenta ostvaruje komunikacija sa pacijentima sa kojima je verbalna komunikacija otežana. Drugi pravac je receptivna muzikoterapija kada pacijent sluša testirani muzički izvod pomoću kojeg se postiže željeni psihološki efekat. Primjena muzikoterapije može biti grupna ili individualna i treba da zadovolji sljedeće postulate:

- da je primjenjuje profesionalni muzikoterapeut
- da muzikoterapeut primjenjuje metodu koja je prihvaćena u svijetu
- da ima indikaciju kod koje vrste pacijenata primjenjuje koju metodu
- da rezultate prati tokom vremena
- da se rezultati prate i objave u stručnim časopisima.

Ova tehnika može se primjeniti kod svih vrsta psihijatrijskih poremećaja, fobija, kod poremećaja ličnosti, neurologiji, rehabilitaciji kod djece koja imaju cerebralnu paralizu, seksualnih poremećaja i sl. Iako se meloterapija najčešće koristi kada je riječ o problemima psihološke prirode, sve više se primjenjuje i za smanjenje bola. Istraživanje koje je rađeno u centru za onkologiju u Iranu „Tabiz“ skrenulo je pažnju na direktan uticaj muzike na pacijente koji su bili podvrgnuti operaciji moždane srži; oni koji su slušali muziku tokom operacije trpeli su manji intezitet bola. Takođe, u rimskoj bolnici „Mali Isus“ mladi pacijenti slušaju Mocarta, a u Firentinskoj bolnici „Mejer“ dokazano je da slušanje muzike pomaže bolesnicima pri oporavljanju. Istovremeno na univerzitetu u Glazgovu pokrenut je projekat muzikoterapije kojim će se prvi put analizirati učinak popularne (rok) muzike na ozdravljenje određenih pacijenata. Nasuprot navedenom, primjena slušanja muzike u dokolici nije muzikoterapija, iako ljudi misle da muzika djeluje terapijski sama od sebe. Nastupi pjevača i glumaca po bolnicama, takođe nije meloterapija, kao ni

ambijentalna muzika u čekaonicama, a tome dodajmo i kompakt-diskove sa muzikom za relaksaciju koji se mogu kupiti u pojedinim knjižarama. Ona ima blagotvorno dejstvo, ali u muzikoterapiji metoda je osnova terapijskog procesa, a muzika je samo alat. Meloterapija se najčešće koristi u kombinaciji sa medikamentoznom terapijom.

Njemački muzikoterapeut Klas Hanson kaže: „Muzikoterapija djeluje direktno preko srca na dušu... Muzika ne liječi, to nije pilula na recept. Ali muzicirati, praviti muziku zajedno sa nekim, u tome doživjeti samog sebe, ali i međuljudsku povezanost jeste od neprocjenjivog značaja. To pomaže mnogim ljudima koji su u teškim životnim situacijama psihički oboljeli. Ali, muzika pomaže prije svega djeci ometenoj u razvoju kako bi otkrila mogućnost sopstvenog tijela ili naučila da govore.” Ovaj nekadašnji reproduktivni umjetnik i kompozitor dodaje – na primjer, prijevremeno rođeno dijete može samo da leži na leđima i zajedno s majkom i terapeutom sluša sasvim nježne tonove i glasove. Prvi zvuci koje usvajamo su oni iz majčine utrobe, a oni su uglavnom u pentatonskoj skali kao i uspavanke koje se pjevaju djeci u čitavom svijetu, a što znači da su to tonovi koji smiruju i vraćaju osjećaj sigurnosti i zaštićenosti. Roditeljima se preporučuje da bi djeci od malena trebalo puštati klasičnu muziku: V. A. Mocartova g-mol simfonija (prvi stav), „Mala noćna muzika”, uvertire za „Figarovu ženidbu” i „Čarobnu frulu”, klavirske sonate, „Turski marš” itd. Dječja pažnja veoma je kratka i treba im puštati da slušaju djela koja ne traju duže od 4-5 minuta. Ako ima puno takvih djela, djeci će biti interesantnije da ih slušaju. Generalno, dobro je da muzika bude uvijek „zvučna zavjesa” dok se djeca (bilo kog uzrasta) igraju. Najnovija istraživanja američkih ljekara pokazala su da rok muzika koja se pušta maloj djeci izaziva agresivno ponašanje. Ipak, nije obavezno slušati samo umjetničku muziku, jer i u rok muzici ima dobrih balada, instrumentala, a takođe u terapiji se koriste evergrin numere, džez i originalna narodna muzika.

Muzikoterapija izvodi se grupno ili individualno, a primjenjuje se i kod zdravih osoba podložnih stresu, koje ne pokazuju psihološku simptomatologiju. Riječ je o ljudima koji žele ljepše da žive, da optimalno koriste svoje kapacitete, da se duhovno razviju. Mr A. Paladin smatra da mnoge bolesti nastaju zbog stresa kojem smo neprestano izloženi i preporučuje da se preduprijedi nastanak bolesti slušanjem muzike koja nas smiruje i to što je moguće češće. Kvantitativna muzikoterapija se propisuje dva puta dnevno po 12 minuta slušanja adekvatne muzike. Ona ujedno napominje da su istraživanja pokazala: da su kompozitori bolovali od bolesti koje njihova djela liječe: Bah je bolovao od visokog krvnog pritiska, a njegove kompozicije liječe, Vivaldijeva muzika prija pacijentima koji imaju epilepsiju, od čega je i on bolovao, Bramsova muzika pomaže bolesnicima od astme, Glinka je imao šećernu bolest, a kompozicije pomažu pacijentima od dijabetesa, dok

Verdijeva djela pomažu pacijentima koji imaju migrenu. Za svaku bolest treba primijeniti određeni lijek, a kada je riječ o muzici to bi približno trebalo da bude ovako: Betovenova muzika primjenjuje se u terapijske svrhe pri suzbijanju napada panike (a pomaže i rastu biljaka); džez „oslobađa dušu“ i daje osjećaj slobode; indijska muzika pomaže pri oslobađanju emocija; Gregorijanski koral uveliko smanjuje stres; djela Debisija i Šuberta smiruju novorođenčad; Hendlove kompozicije primjenjuju se pri liječenju agresije, a Mocartove lake kompozicije liječe govorne poremećaje i poboljšavaju doživljaj prostora.

## Literatura

1. Grupa autora, *Muzička enciklopedija*, JLZ, sveska I-III, 1971.
2. Grupa autora, *Opća enciklopedija*, JLZ, sveska 1-8, 1977.
3. Kreč D. & Kračfeld R., *Elementi psihologije*, Naučna knjiga, 1978.
4. Mirković-Radoš K., *Psihologija muzičkih sposobnosti*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1983.
5. Janson H.W., *Istorija umjetnosti*, Prosveta, 1969.
6. Helmholtz H., *Die Lehre von den Tonempfindungen als physiologische Grundlage für die Theorie der Musik*, WBG, 1863.
7. Pauer E., *The elements of the beautiful in music*, Novello, 1876.
8. Curwen J., *The standard course of lessons and exercises in the tonic sol-fa method of teaching music*, 1861.
9. Revesz G., *Introduction to the Psychology of Music*, Oklahoma Press, 1954.
10. Lavignac A., *Music and musicians*, Henry Holt & Co, 1899.
11. Messiaen O., *Technique of my musical language*, Alphonse Leduc, 1956.
12. <http://www.muzikoterapija.rs/>

**A BRIEF HISTORY OF MUSIC THERAPY**

**Abstract:**

The basis of music therapy lies in Psychiatry. On scientific level, it is widely practiced nowadays, apart from the limits of scientific research, but with significant results in life and health areas such as: improvement of a general condition of organism, stress control, pain relief, release from unpleasant emotions, memory improvement, improvement of human communication, physical rehabilitation...

Musical therapy uses musical-emotional meanings that are acquired and influenced by a human psyche. It is still under systematic examination. However, encouraging results are continuously achieved that verify the benefits of the therapy. The results should not be observed only from the physiological point of view in regard to the influence of sound source on main functions of vegetative system – circulation and respiration. The should be also used as a research instrument as well as a initial basis for better use of specific types of music on human organism, both in general and in particular, for creating a well designed and efficient music within the limits of psychosomatic reactions for every individual or patient type.

**Key words:** musical therapy (melotherapy), modes, treatment, music, psychology, disorders

*Danilo KNEŽEVIĆ<sup>1</sup>*

## ZNAČAJ UDŽBENIKA U NASTAVI GEOGRAFIJE

### **Rezime:**

U radu je prikazana aktuelnost i značaj udžbenika u nastavi geografije koji ima za cilj da apostrofira i stimuliše. Razvoj nauke i tehnologije, prije svega razvoj pedagoških nauka, među kojima i metodike nastave geografije, iziskuje potrebu dubljeg razmišljanja ne samo o funkciji sadašnjih udžbenika, kao standardnog izvora znanja, nego i o njihovoj budućnosti. Važno pitanje predstavlja odnos učenika prema udžbeniku i povratni uticaj udžbenika na uspjeh učenika. Reforma obrazovanja svakako će zahtijevati kritičku pedagošku analizu dosadašnje i buduće funkcije udžbenika i njegovo uključenje u moderne vaspitno-obrazovne procese.

**Ključne riječi:** nastava, kurikulum, udžbenik, priručnici, nastavna sredstva

### **Uvod**

Suština reforme školske nastave sastoji se, prije svega, u osposobljavanju učenika za samostalno sticanje znanja i primjenu takvih organizacionih oblika nastave, koji omogućavaju samostalan rad učenika u procesu savlađivanja nastavne građe. Pored sticanja geografskih znanja, nastava geografije ostvaruje i mnoge druge zadatke, zajedničke za sve predmete, kao što su: razvijanje mišljenja, pamćenja, mašte, interesa za saznanjem, radnih navika, inicijative, discipline, kritičkog odnosa prema pravima i obavezama i dr. Međutim, reforma obrazovanja mora biti prenijeta sa deklarativnih zahtjeva na realizaciju praktičnih pitanja kao što su: udžbenici, kadrovi, priručnici i nastavna sredstva.

### **1) Ocjena aktuelnosti i značaj udžbenika u nastavi geografije**

Ocjena i značaj pisanja udžbenika zasniva se na činjenicama njegove korisnosti, primjenljivosti i upotrebne vrijednosti u savremenom obrazovno-

<sup>1</sup> Dr Danilo Knežević, direktor Osnovne škole „Hajro Šahmanović“ Plav

vaspitanom procesu, kao i u doprinosu rezultata tih istraživanja, unapređenju i modernizaciji nastave geografije u osnovnoj školi.

Uporedo sa razvojem vaspitno-obrazovnog procesa, sve više se nameće potreba izrade kvalitetnog udžbenika geografije, koji mora da prati tokove obrazovanja, da bude oslobođen nevažnih i nepotrebnih sadržaja, te da ističe onu materiju koja ima edukativnu, praktično-pedagošku i aktuelnu vrijednost. Da li će u vaspitno-obrazovnom procesu 21. vijeka klasični ili tradicionalni udžbenik biti zamijenjen tzv. programiranim ili kombinovanim udžbenikom ili jednog dana neće biti udžbenika - jedno je od aktuelnih pitanja na koje ćemo pokušati da odgovorimo kroz obradu predmetne teme.

Da bi udžbenik bio u funkciji savremenih shvatanja obrazovanja potrebno je, u skladu sa pedagoškim intencijama, promijeniti tradicionalni obrazovni sistem. Težište u nastavi treba prenijeti sa sticanja, zapamćivanja i reprodukcije znanja na razvoj kognitivnih sposobnosti učenika i od davanja znanja u gotovom obliku ka samostalnom otkrivanju znanja. Time pozicija učenika, umjesto pasivne, postaje aktivna, a nastava se transformiše iz reproduktivne u produktivnu. Međutim, da bi se takvi pedagoški zahtjevi mogli ostvariti neophodno je da se promijeni odnos prema obrazovanju, nastavi i obrazovnom sistemu.

Udžbenik je specifično nastavno sredstvo i izvor znanja u realizaciji ciljeva i zadataka vaspitanja i obrazovanja. On je još uvijek jedan od primarnih i standardnih izvora znanja. Služi kao osnovno sredstvo interakcijske komunikacije nastavnika i učenika. To je najčitanija i najuticajnija vrsta knjige. Znatno doprinosi izgrađivanju svestrano, ili uskostručno, obrazovane ličnosti (4,349). Najznačajnija funkcija udžbenika svakako je obrazovno-vaspitna. Udžbenik služi učeniku za sistematsko i svjesno usvajanje znanja, vještina i navika u nastavi geografije. Pri tome, kvalitetan udžbenik omogućava dopunjavanje, produbljivanje, proširivanje i utvrđivanje stečenih znanja. Savremeni udžbenik treba da budi radoznalost kod učenika, da ih podstiče, motiviše i stimulise u savlađivanju gradiva i razvija kreativno geografsko mišljenje.

Praktični značaj ovog istraživanja ogleda se u tome što očekivani rezultati treba da doprinesu povećanju efikasnosti nastave geografije i sticanju kvalitetnih znanja, kao i didaktičko-metodičkom oblikovanju nastavne prakse.

## **2) Procjena proučenosti udžbenika sa geografsko-metodičkog i pedagoško-psihološkog stanovišta**

Udžbenička literatura u našoj zemlji najtiražnija je vrsta knjige. Dosadašnja istraživanja obrazovno-vaspitne funkcije i značaja udžbenika u nastavi geografije u osnovnoj školi nijesu dala zavidne rezultate. Otuda će ova

istraživanja predstavljati veći izazov. Malo je samostalnih, multidisciplinarnih i studioznih istraživačkih poduhvata vezanih za datu temu. Naprotiv, preovlađuju pretežno parcijalni, letimični i nekompleksni radovi. Ni na naučnim skupovima ovoj temi nije bila posvećeno dovoljno pažnje. Mnogi radovi, objavljeni u raznim časopisima, nijesu došli do nastavnika. Ukoliko su i došli, nastavnici ih, nažalost, u većini slučajeva ne koriste ili nedovoljno koriste kao stručnu literaturu i dopunu udžbenika. Interesantno je napomenuti da ni autori udžbenika, sa neznatnim izuzecima, nijesu pokazali interes za istraživanja ove teme, ni sa teorijsko-naučnog, ni sa praktičnog stanovišta. Jedan od razloga je taj što udžbenike, sa rijetkim izuzecima, pišu autori koji ne rade u školama, niti posjeduju potrebno pedagoško-psihološko i didaktičko iskustvo. Dosad su istraživanja pretežno bila analitičkog karaktera, dok je malo radova praktične vrijednosti.

Dosadašnja istraživanja školskog udžbenika bila su usmjerena u dva osnovna pravca: teorijskom i empirijskom.

Teorijska istraživanja karakterišu se dominacijom opšte teorijske analize i multidisciplinarnim pristupom istraživačkim problemima, pri čemu se koriste dostignuća pedagogije, psihologije, lingvistike, sociologije i drugih nauka. Ova istraživanja pretežno su deskriptivno-teorijskog karaktera.

Empirijska istraživanja orijentisana su na konkretne teme, kao što su: didaktičko-metodičke vrijednosti udžbenika, sadržaj i primjena udžbenika, didaktička aparatura udžbenika, didaktičko-metodički aspekti udžbenika i dr. U pitanju su, uglavnom, didaktičko-metodička proučavanja koja se odnose na aktuelne probleme sadržaja i praktičnu primjenu udžbenika u nastavi.

Vrijeme je da se izučavanju udžbenika geografije priđe ozbiljnije, kako bi ova vrsta knjige zadovoljila savremene zahtjeve (7,29).

Što se tiče geografske literature o udžbenicima, veliki doprinos njenom obogaćivanju dali su poznati geografi - metodičari: dr Vujadin Rudić, Natalija Mastilo, Živadin Jovičić, Jovan Romelić i drugi. Prof. V. Rudić je u svojoj knjizi *Metodika nastave geografije* posvetio poseban odjeljak ulozi udžbenika (10,182). On je u mnogim svojim radovima i na naučnim skupovima i seminarima potencirao ulogu i značaj udžbenika kao sredstva interakcije između nastavnika i učenika. Udžbenicima su se bavili i drugi geografi (Momčilo Lutovac, Šerif Maljoku i dr.). Ipak, ovoj temi, s obzirom na njen značaj, geografi nijesu posvećivali dovoljno pažnje.

Veliki doprinos upotpunjavanju praznine u našoj literaturi o udžbenicima, a ujedno i putokaz kako doći do kvalitetnog udžbenika koji će predstavljati dobro osmišljen scenario budućeg učenja u osnovnoj školi, dao je časopis *Učitelj Saveza učitelja Republike Srbije*. Skoro čitav sadržaj časopisa (broj 67-68, Beograd, 2000), posvećen je školskom udžbeniku i temama vezanim



za njega. Ovaj dvobroj časopisa dao je odgovore na mnoga pitanja. Posebno je ukazano na:

- ulogu i značaj udžbenika u nastavi i uopšte u vaspitno-obrazovnom procesu;
- neophodnost stvaranja koncepcije za izradu kvalitetnog savremenog udžbenika;
- uticaj naučnih postavki u udžbeniku i zakonitosti nastavnog procesa na učenje i intelektualni razvoj učenika.

Pomenuti dvobroj časopisa ustvari predstavlja zbornik radova učesnika Januarskih susreta učitelja koji su održani 21. i 22. januara 2000. godine u Beogradu na temu *Udžbenik u nastavi*.

Značajne istraživačke napore oko problema izrade udžbenika, koncipiranje udžbenika, praćenje i vrednovanje udžbenika, uloge i značaja udžbenika u nastavi, organizovanja stručnih i naučnih skupova, simpozijuma i savjetovanja o udžbenicima, učinio je Republički zavod za udžbenike i nastavna sredstva u Beogradu. Ovaj Zavod, osim izdavanja udžbenika, bavio se i bavi se publikovanjem radova o udžbenicima, saraduje sa raznim prosvjetnim i naučnim institucijama zainteresovanim za udžbenike. Zavod je objavio magistarski rad Jelene Pešić pod naslovom *Novi pristup strukturi udžbenika* (Zavod, 1998.) i dvije doktorske disertacije o udžbenicima. U izdanju Zavoda pojavio se i Zbornik radova *Udžbenik kao predmet naučnih istraživanja*. Vrijedan pažnje je rad *Vredonosni sistem osnovnoškolskih udžbenika* grupe autora (D. Plut, N. Daničić, B. Tadić) objavljen u časopisu *Psihološka istraživanja*, br. 4, Beograd, 1990. god.

Znatno broj radova o udžbenicima objavljen je u zbornicima u izdanju Učiteljskog fakulteta u Užicu, 1997. i 1998. godine. Međutim, većina tih radova odnosi se na udžbenike nižih razreda, dok je među radovima o udžbenicima viših razreda osnovne škole malo sadržaja o geografskim udžbenicima.

Značajnu pedagošku i didaktičku literaturu o udžbenicima predstavljaju radovi objavljeni u zbornicima radova Učiteljskog fakulteta u Užicu sa međunarodnog simpozijuma naučnika bivše Jugoslavije i Rusije, održanog u Užicu 1997. i 1998. godine.

Za periodizaciju istraživanja udžbenika bitna je istorijska dimenzija. Ova istraživanja mogu se uslovno podijeliti na četiri međusobno povezana perioda:

1. Period od 1953. godine - kada su istraživanja po predmetu i metodologiji bila jednostrana, svodila su se samo na impresije nastavnika o udžbeniku i njegovom korišćenju u nastavi, ali ne i na efekte udžbenika u postizanju uspjeha učenika;
2. Period od 1963. do 1972. godine - kada istraživanja udžbenika dobijaju egzaktan karakter, sa dubljom teorijsko-metodološkom i pedagoškom zasnovanošću;

3. Period od 1972. do 1980. godine - predstavlja vrijeme organizovanog naučnog istraživanja udžbenika, zasnovanog na anketnom vrednovanju, recenziranju i ekspertizama. U ovom periodu održano je u bivšoj Jugoslaviji više naučnih simpozijuma i okruglih stolova posvećenih udžbenicima;
4. Period od 1980. godine – smatra se periodom šireg naučnog zahvatanja problema istraživanja udžbenika. U tom periodu o udžbeniku se organizuju istraživački projekti Instituta za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Učiteljskog fakulteta u Uzicu, brane se magistarske i doktorske teze o udžbenicima i primjenjuju kibernetičke i analitičke metode u istraživanju udžbenika.

Prema Nadi Lukić, istraživanja udžbenika imaju teorijsku, praktičnu i funkcionalnu vrijednost. Teorijska se odnosi na verifikovanje rezultata istraživanja, praktična na to da rezultati istraživanja postaju korektori postojećih udžbenika i osnova za njihovo dalje unapređivanje, a funkcionalna na to da iskustva stečena metodologijom istraživanja postaju faktor unapređivanja samih istraživanja (8,240).

Tihomir Prodanović ističe da je uslov modernizacije udžbenika istraživanje njegovih postojećih vrijednosti, prednosti i slabosti. Pri tome izdvaja dvanaest metodoloških dimenzija u elaboraciji savremenog udžbenika:

1. dimenzija relevantnih izvora o problematici savremenog udžbenika,
2. dimenzija rezultata istraživanja o udžbenicima,
3. dimenzija elaboracionih propozicija za udžbenik,
4. dimenzija koncepcije savremenog udžbenika,
5. dimenzija selekcije stručnjaka za izradu savremenog udžbenika,
6. dimenzija dinamike rada na udžbeniku,
7. dimenzija sistema realizacije tekstova i pratećih priloga o udžbeniku,
8. dimenzija recenziranja rukopisa i priloga,
9. dimenzija fragmentarne i totalne eksperimentalne primjene novog udžbenika,
10. dimenzija finalizacije udžbenika,
11. dimenzija praktične verifikacije udžbenika,
12. dimenzija pripreme za inovaciju udžbenika (9,38).

U proučavanju i istraživanju udžbenika koriste se različite metode, postupci i instrumenti opštih pedagoških istraživanja i posebnih istraživanja za udžbenike pojedinih predmeta, među kojima i geografije. U tu svrhu pojavili su se metodološki priručnici, kao što su: *Sistem i postupci vrednovanja udžbenika* (9) i *Kako ocjenjivati školski udžbenik* (Beograd, 1995). Međutim, još uvijek ne postoje dugoročni programi istraživanja udžbenika. U

istraživanjima preovladava upotreba klasičnih metoda i tehnika anketiranja, skaliranja i posmatranja, pri čemu nije isključen subjektivizam, dok postupak izgrađivanja objektivnih metoda ide sporo.

Udžbenička literatura za nastavu geografije u Crnoj Gori bila je oskudna. Na to je uticalo i utiče više faktora: zaostajanje u razvoju školstva, školovanje Crnogoraca van Crne Gore, nedostatak i nezainteresovanost kadrova za pisanje sopstvenih udžbenika i korišćenje udžbenika iz Srbije. U vrijeme vladavine dinastije Petrovića školstvo u Crnoj Gori bilo je u nezavidnom položaju. Crnu Goru su iscrpljivali česti ratovi protiv Turaka, pa se nalazila u teškom ekonomskom stanju. Zato su se tadašnji vladari obraćali za pomoć u školovanju svojih kadrova u inostranstvu, naročito u Rusiji i Francuskoj. Takođe, tražili su i da se kadrovi školuju u Srbiji, koja je imala razvijenije školstvo. Za vrijeme vladavine Aleksandra Karadordevića, pod uticajem Ilije Garašanina, Srbija je pružala pomoć Crnoj Gori: slala je svoje učitelje, primala učenike na školovanje i obezbjeđivala udžbenike. Saradnja sa Crnom Gorom imala je za cilj da se narod osposobi za borbu protiv turskog feudalizma i da se izvrši prosvjećenje i kulturno uzdizanje stanovništva. Mada je 1880. godine na Cetinju otvorena gimnazija, Crnogorci su nastavili da odlaze u Srbiju, radi sticanja visoke školske spreme. Otuda se mali broj naučnih i prosvjetnih radnika Crne Gore bavio pisanjem i proučavanjem udžbenika geografije. M. Lutovac je u *Globusu*, br. 4 (Beograd, 1972), objavio rad o geografskom udžbeniku. U časopisu *Vaspitanje i obrazovanje*, br. 3 (Podgorica, 2000) Snežana Grbović je objavila rad (4) *Ka savremenoj nastavi geografije* u kojem iznosi rezultate svojih empirijskih istraživanja udžbenika geografije za osnovnu školu. Neki radovi ili kraći zapisi o udžbenicima geografije objavljeni su u *Prosvjetnom radu*, listu prosvjetnih, naučnih i kulturnih radnika Crne Gore, koji izlazi u Podgorici. O obrazovno-vaspitnoj funkciji i značaju udžbenika geografije bilo je riječi i na pojedinim geografskim seminarima i naučnim skupovima održanim u Crnoj Gori.

Dosadašnja, naročito savremena, nastavna praksa ukazuje na veliki značaj udžbenika za realizaciju nastavnih sadržaja, a posebno za racionalizaciju i intenzifikaciju nastavnog procesa. To nameće potrebu iznalaženja rješenja koja omogućavaju optimalnu funkciju udžbenika u nastavi geografije.

Empirijsko istraživanje jedan je od najsigurnijih puteva da se dođe do kvalitetnog savremenog udžbenika. Izrada takvog udžbenika, uz određene stimulacije Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva, treba da pobudi interes pedagoga, geografa, metodičara i drugih naučnih i stručnih radnika.

Jedan od osnovnih problema naših istraživanja jeste eksperimentalno sagledavanje dejstva udžbenika na proces učenja (sticanje znanja) u nastavi geografije, tj. kojim metodama i kako osvjetliti, otkriti uslove i činjenice i njihova sadejstva za optimalizaciju uticaja savremenog udžbenika na sticanje

i kvalitet znanja, kao i na stvaralačke sposobnosti kod učenika u osnovnoj školi.

U posljednjoj deceniji intenzivirana je aktivnost na proučavanju i istraživanju udžbenika. Značajan prilog tome, kao što je već rečeno, dao je Učiteljski fakultet u Užicu, koji je, osim organizovanja seminara i naučnih skupova, objavio i Zbornike radova *Vrednosti savremenog udžbenika*, *Informacione vrednosti udžbenika* i druge publikacije. Međutim, u bibliografiji radova o udžbenicima, od oko 1500 jedinica, oko 1% radova odnosi se na opšte istraživačke probleme, a oko 3,4% na vrednovanje udžbenika (5,27).

Što se tiče periodike koja se bavi udžbenicima treba istaći časopis *Savremena škola* u izdanju IŠP *Savremena administracija* u Beogradu. U toku 2000. godine u ovom časopisu objavljeno je nekoliko radova o udžbeniku autora mr Branislava Đorića. Naslovi radova su: *O udžbeniku* (br. 2 ), *Ka savremenom udžbeniku* ( br. 3), *Fizionomija savremenog udžbenika* (br. 4), *Savremena koncepcija srednjoškolskih udžbenika* (br. 5), *Didaktičko-metodičko oblikovanje udžbenika* (br.7 - 8 ) (3).

### **3) Ciljevi, zadaci i značaj izučavanja udžbenika geografije u osnovnoj školi**

Ciljevi i zadaci izučavanja udžbenika geografije sastoje se u sveobuhvatnom analitičko-sintetičkom i kauzalno-eksplikativnom sagledavanju i ocjenjivanju, naučno provjerenom metodologijom, svih relevantnih faktora vezanih za ulogu, značaj i funkcije udžbenika u nastavi geografije, a u svrhu unapređenja vaspitno-obrazovne prakse i kvaliteta osnovnog geografskog obrazovanja. Jedan od važnih ciljeva istraživanja jeste da se doprinese prevazilaženju problema nastalih korišćenjem udžbenika u nastavi - u smislu otklanjanja negativnih trendova i poboljšanja kvaliteta obrazovanja.

Ostvarivanje ovih i drugih ciljeva podrazumijeva praćenje i primjenu najnovijih dostignuća pedagoške i geografske teorije i prakse. Zadaci istraživanja su brojni, a najvažniji su:

- ispitivanje uloge i značaja udžbenika kao sredstva u realizaciji ciljeva i zadataka vaspitanja i obrazovanja;
- ispitivanje funkcija udžbenika, pri čemu će se ukazati posebna pažnja na program učenja, načine učenja, vrednovanje i ocjenjivanje znanja učenika, proces učenja, korelaciji sa drugim predmetima i dr.
- ispitivanje i utvrđivanje vrijednosti udžbenika: informacijske, saznajne, sistemacijske, komunikacijske, samoobrazovne i koordinirajuće;
- ispitivanje didaktičko-metodičke aparature udžbenika u interakciji učenik - nastavnik, pri čemu posebnu pažnju treba usmjeriti na sadržaj udžbenika, uputstvo za korišćenje udžbenika, opšti izgled udžbenika,

objašnjenje manje poznatih riječi, zadatke za vježbanje, pitanja za provjeru naučenog;

- ispitivanje i utvrđivanje stavova učenika i nastavnika o udžbeniku i njihov odnos prema nastavi geografije;
- ispitivanje stavova učenika i nastavnika o uticaju udžbenika na kvalitet obrazovanja u osnovnoj školi i o tome šta bi trebalo mijenjati u cilju poboljšanja vaspitno-obrazovnog rada;
- ispitivanje mogućnosti primjene stečenih znanja;
- utvrđivanje funkcije grafičko-ilustrativnih priloga u udžbenicima geografije;
- utvrđivanje zastupljenosti ilustracija, njihovog kvaliteta, vrste, metoda i tehnika izražavanja.

#### **4) Metodologija istraživanja**

Koncepcija istraživanja funkcije i značaja udžbenika u nastavi geografije bazira se na tri komponente: metodološki redosled istraživanja (faze rada), sistem metoda istraživanja i struktura rada. U prvom i drugom dijelu ovog rada primijenjena su gnoseološko-teoretska, a u završnom dijelu empirijska istraživanja.

Predmet, zadatak i ciljevi istraživanja nametnuli su potrebu primjene metoda koje su provjerene u pedagoškoj teoriji i praksi. To su: analitičko-sintetička metoda; deskriptivna metoda; kauzalno-eksplikativna metoda i primarna (neposredna) metoda (ankete, intervju i dr.).

Za pravilnu primjenu metode analize neophodno je upoznati: uslove primjene, izvore primjene i postupak primjene. Osnovni uslovi uspješne primjene analitičke metode odnose se uglavnom na: poznavanje pedagoške, metodičko-geografske i didaktičke teorije (radi kvantitativne i kvalitativne analize uloge, značaja i funkcije udžbenika u procesu obrazovanja i vaspitanja); upoznavanje istorijskog razvoja geografije kao nauke i kao nastavnog predmeta; brojne pojave i činjenice naznačene u zadacima i hipotezama ovog istraživanja pratili smo kontinuirano, duži vremenski period, a posebno smo apostrofirali savremene tendencije u vaspitno-oprazovnom procesu. Istraživanje smo usmjerili na rješavanje aktuelnih problema vezanih za efikasno korišćenje udžbenika u pedagoško-geografskoj praksi u osnovnoj školi.

Izvori građe za primjenu analitičko-sintetičke metode brojni su i raznovrsni. To su uglavnom: udžbenička literatura, nastavni planovi i programi, priručnici, atlasi, radne sveske, pedagoške publikacije, objavljene knjige i objavljeni radovi, monografska izdanja, izvještaji škola i prosvjetnih savjetnika, ljetopisi škola i dr. U postupku primjene ove metode jasno će se

odrediti cilj i zadatak istraživanja, precizno formulisati problemi istraživanja, plan istraživanja, način prikupljanja podataka i njihovo sređivanje, analiza prikupljenih podataka i njihova sistematizacija. Na kraju će pristupiti izvodenju zaključaka.

Deskriptivnu metodu u istraživanju značaja i funkcije udžbenika u pedagoško-geografskoj teoriji i praksi primijenili smo samostalno i u kombinaciji sa drugim metodama. Bolje rezultate dala je kombinovana metoda. U primjenjeni ove metode, tj. metode opisivanja pojava i stanja na osnovu posmatranja, obuhvatili smo tri pitanja: Šta opisivati? Koliko opisivati? Kako opisivati? Glavna tema opisivanja u ovim istraživanjima su sadržaji predmeta rada. Pri tome, nastojali smo da opisom prikazemo evidentne sadržaje udžbenika, zatim značaj i vrijednost udžbenika, korišćenje udžbenika u realizaciji programskih sadržaja, opremu i priloge udžbenika, pojave, stanja i zakonitosti u vezi korišćenja udžbenika u nastavi geografije i dr.

U cilju potpunijeg upoznavanja uzročno-posljedičnih odnosa u vezi sa upotrebom udžbenika u nastavi geografije, uz deskriptivnu metodu, koristili smo i kauzalno-eksplikativnu metodu.

Empirijska istraživanja nemoguće je zamisliti bez primjene primarnih ili neposrednih metoda, kao što su ankete ili testovi, intervjui i sondaže. Pomoću njih došli smo do konkretnih podataka i činjenica koji se ne mogu naći u literaturi.

U strukturi rada, kao što se vidi iz sadržaja, iskazana su poglavlja, od kojih svako predstavlja poseban segment istraživanja, ali su međusobno povezana i ukomponovana u jednu integralnu tematsku cjelinu. Ovakva struktura rada u skladu je sa koncepcijom istraživanja i stvaralaštva u oblasti vaspitanja i obrazovanja i treba da doprinese usavršavanju pedagoške prakse i razvijanju pedagoške teorije.

Izbor primijenjenih metoda u istraživanjima važan je uslov za uspješnu teoretsku i empirijsku obradu teme. Osim naučoverifikovanih metoda: analitičko-sintetičke, komparativne, deskriptivne, matematičko-statističke, statističko-psihološke i drugih, u ovom istraživanju koristili smo primarne ili neposredne metode kao što su ankete, intervjui i sondaže. Testiranje smo obavili u tri osmogodišnje škole na teritoriji opštine Plav sa ukupno 2.000 učenika. Pri sprovođenju testova znanja poseban problem predstavljala je neusaglašenost između udžbenika i nastavnog plana i programa za geografiju.

## **5) Pristupi u istraživanju udžbenika**

Pristupi su sastavni dio metodologije naučnih istraživanja. Oni zavise od predmeta istraživanja, tj. od toga šta se razmatra, analizira i procjenjuje: sadržaj udžbenika, način njegovog korišćenja ili stepen usvojenosti znanja

korišćenjem udžbenika. Pri tome se najčešće primjenjuje metoda analize sadržaja udžbenika, zatim dolaze metodološki pristupi značajni za procjenjivanje vrijednosti i uloge udžbenika u procesu sticanja znanja (5, 26-27).

Iz analize sadržaja udžbenika mogu se donositi ocjene o sistemacijskim, pedagoškim i didaktičko-metodičkim vrijednostima udžbenika.

Udžbenici ne samo različitih nastavnih predmeta, već i istog predmeta, u konkretnom slučaju geografije, razlikuju se po predmetu proučavanja zavisno od škole i razreda za koji su namijenjeni, pa je nemoguće ili necjelishodno u njihovom istraživanju primjenjivati iste i univerzalne pristupe. Svaki predmet ima svoje specifičnosti koje se moraju uvažavati istraživanjima (5, 26 - 31). To su:

1. strukturno-istraživački,
2. opšti istraživački i
3. sociološki pristup.

1. Strukturni istraživački pristup udžbenika zasniva se na kvantitativno-kvalitativnoj analizi strukturnih i sadržinskih elemenata udžbenika (5,28). Strukturu udžbenika geografije čine tekstualni i vantekstualni sadržaji. Tekstualni sadržaji mogu biti osnovni, dopunski i pojašnjavajući, a vantekstualni: usmjeravajući, grafičko-ilustrativni i orijentacioni. Osnovni tekst čine teorijsko-saznajni ili instrumentalno-praktični sadržaji. U udžbeniku geografije za osnovnu školu, u cilju dosljednije primjene principa očiglednosti, vantekstualni sadržaji udžbenika zastupljeniji su više nego u udžbenicima za gimnaziju.

2. Opšti analitički pristup obuhvata sve elemente i komponente udžbenika namijenjene učenicima i njihov odnos prema nastavnom programu i drugim sredstvima (1,13-18).

Analiza je grupisana u pet oblasti i ima za cilj da utvrdi (8,29):

- a) opšte karakteristike udžbenika;
- b) sadržaj udžbenika;
- c) psihološke i metodičke karakteristike udžbenika;
- d) kompoziciju i funkcionalnost udžbenika;
- e) korelativnost udžbenika sa drugim sredstvima.

Opšte karakteristike udžbenika obuhvataju:

- usklađenost udžbenika sa nastavnim planom i programom (obim, ciljevi, sadržaj);
- usklađenost udžbenika sa didaktičkim zahtjevima (odmjerenost, postupnost, sistematičnost, ekonomičnost, očiglednost i dr.);
- usklađenost udžbenika sa opštom koncepcijom (stručna, naučna i metodološka zasnovanost).

Sadržaj udžbenika se analizira višestrano, kroz razmatranje teorijsko-saznajnih (pojmovi, činjenice, zakonitosti, zaključci) i instrumentalno-praktičnih tekstova (metode usvajanja gradiva, pravila primjene znanja, zadaci, vježbe, čitanje karata i dr.).

Osnovni sadržaj udžbenika obuhvata tekstualni dio sa svim pojmovima, činjenicama, teorijama, zaključcima i pitanjima, kao i instrumentalno-praktični dio.

Dopunski i pojašnjavajući sadržaj udžbenika čine grafičko-ilustrativni prilozi (dijagrami, kartogrami, grafikoni, fotografije, tabele, objašnjenja, legende kartografskih znakova, rječnik i registar pojmova).

Analiza didaktičkog oblikovanja udžbenika (pripreme i obrada nastavnih tema i ciljeva, ponavljanja, vježbanja i provjeravanja znanja i sposobnosti učenika, kao i analiza didaktičke aparature udžbenika, treba da doprinesu izgrađivanju takve koncepcije, fizionomije i kompozicije savremenog udžbenika kojima treba da se obezbijedi postepeno smanjivanje ličnog uticaja i dominacije nastavnika, a povećanje samoangažovanja učenika u vaspitno-obrazovnom procesu. Tome posebno treba da doprinese analiza psihološko-metodičkih komponenti udžbenika (3, 29).

Prema dr Stanoju Ivanoviću, analiza kompozicije i funkcionalnosti udžbenika obuhvata razmatranja strukture udžbenika sa više gledišta, kao što su: namjena sadržaja (uvod, poglavlja, odjeljci, zaključci, pitanja i zadaci), funkcije gradiva (izlaganje, zapamćivanje, upustva, podsticaji za aktiviranje udžbenika i sl.), načina izlaganja materije (opis, tumačenje, postavljanje i rješavanje problema, vježbanja i sl.) i oprema (tekstovi, fotografija, crteži, istraživanju grafikoni, šeme, napomene i dr.) (3,29).

Iz svega ovog proizilazi da opšti istraživački pristup ima za cilj da sagleda sve karakteristike udžbenika, kao i odnos udžbenika prema nastavnom planu i programu i drugim nastavnim sredstvima. U okviru ovog pristupa obuhvaćeno je istraživanje jezika i stila udžbenika, njegova informativnost, razumljivost, podsticajnost i korelativnost sa drugim sredstvima u procesu obrazovanja.

3. Sociološki pristup u istraživanju udžbenika ima uglavnom za cilj da ispita način pripreme i primjene udžbenika, kao i efekte korišćenja udžbenika u nastavi geografije. Pri tome uzimaju se u obzir realni uslovi i socijalne karakteristike obrazovnog procesa. Ovaj pristup se može realizovati pod uslovima da se obezbijedi: kontrola kvaliteta udžbenika, povratne informacije o korišćenju udžbenika i pripremanje nastavnika za analizu i primjenu udžbenika.

## **6) Zaključak**

U crnogorskim osnovnim školama primjenjuju se savremeni klasični udžbenici geografije, koji kao da polaze od pretpostavke da je školsko



gradivo gotovo jedini izvor znanja. Nedostaci takvih udžbenika, po mišljenju savremenih pedagoga, odnose se uglavnom na to što učenici moraju da uče i usvoje isti tekst bez obzira na njihove različite psihofizičke sposobnosti, predznanje, motivaciju, strategiju učenja i sl.; učenici samo čitaju tekst, a ne asimiliraju nikakve ideje iz njega; udžbeniku nedostaju adekvatni kognitivni sadržaji i učenici ne mogu da prepoznaju značajne dijelove gradiva i ono što je napisano. Sve to utiče na pasivnost, nedovoljnu kreativnost i nedovoljan interes učenika za aktivnim učenjem, a nastavnicima otežava realizaciju programskih sadržaja.

Pojam uzročno-posljedičnih odnosa u metodičko-geografskim istraživanjima je veoma složen. Zato su i pretpostavke mogućih rješenja (hipoteze) postavljenog pitanja i zadatka veoma delikatan i odgovoran posao istraživača.

I pored pojave savremenih alternativnih izvora znanja, udžbenik je još uvijek zadržao svoju primarnu i nezamjenjivu funkciju u sticanju znanja i razvoju mišljenja kod učenika; Udžbenik i dalje predstavlja najjednostavniji i najpodesniji instrument saznavanja, promišljanja i istraživanja u sistemu permanentnog obrazovanja i vaspitanja; Klasični udžbenici treba da se transformišu u nove - moderne udžbenike koji neće biti "skladište" informacija, već će svojim sažetim i informacijski rasterećenim osnovnim tekstom i adekvatnom didaktičko-metodičkom aparaturom podsticati učenike na misaonu i radnu aktivnost, na formiranje inventivnog duha, što samostalnije sticanje znanja, vještina i navika, kao i na primjerno ponašanje.

Rezultati gnoseološko-teorijskih i empirijskih istraživanja ukazali su na potrebu ugrađivanja novih elemenata u sadržaj udžbenika geografije, kao što su: aktivno učenje, učenje putem rješavanja problema, unošenje programiranih djelova teksta, vizuelizacija verbalnih sadržaja i dr. To bi doprinijelo radikalnijem preobražaju nastave geografije i povećanju funkcionalnih svojstava udžbenika u sticanju, produbljivanju i proširivanju znanja učenika, razvijanju njihovih umnih sposobnosti, samoobrazovanju i vaspitanju. Na tom planu potrebno je razraditi novu tehnologiju primjene udžbenika u nastavi i uvesti provjerene metode rada sa udžbenikom.

## 7) Literatura:

1. Babić, Ž. (1995): *Kako ocjenjivati školski udžbenik*. Beograd: Ministarstvo prosvjete, Sektor za istraživanja i razvoj obrazovanja.
2. Đurić, B. (1982): *Metodika nastave geografije*. Novi Sad: Institut za geografiju. PMF.
3. Đurić, B. (2001): „Fizionomija savremenog udžbenika“. *Savremena škola*, br. 4. Beograd.
4. Grbović, S. (2000): „Ka savremenoj nastavi geografije“, *Vaspitanje i obrazovanje*, Podgorica.

5. Ivanović, S. (2000): „Pristupi u istraživanju udžbenika“, *Učitelj*, br. 67-68, Savez učitelja Srbije, Beograd.

6. Lekić, Đ. (1979): *Metodologija pedagoških istraživanja i stvaralaštva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

7. Lutovac, M. (1972): „O geografskom udžbeniku“, *Globus*, br. 4, SGD, Beograd.

8. Lukić, N. (2000) „Udžbenici i nastavna sredstva kao predmet istraživanja“, *Nastava i vaspitanje*, br. 1-2, Beograd.

9. Nikočević, R. (1975): *Sistem i postupci vrednovanja udžbenika*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika i nastavnih sredstava.

10. Rudić, V. (1998): *Metodika nastave geografije*. Beograd: Geografski fakultet.

**Danilo KNEŽEVIĆ**

## **IMPORTANCE OF A TEXTBOOK IN THE TEACHING OF GEOGRAPHY**

### **Abstract:**

The paper focuses on the importance of a textbook in the teaching of geography. Development of science and technology along with the development of pedagogical sciences such as methods in teaching geography requires an additional thinking about the function of the present textbooks as new source of standard knowledge. It also requires a deep thinking about the future of geography textbooks. It is very important to know how the student treats geography textbook and the influence of the textbook upon the student. Education reform has to initiate a pedagogical analysis of the present and future role of the textbook and its application in modern education & teaching processes.

**Key words:** teaching, curriculum, textbook, handbook manuals, teaching aids



Dobrislav VUJOVIĆ<sup>1</sup>

## RITMIČKA GIMNASTIKA KAO SADRŽAJ U NASTAVI FIZIČKOG VASPITANJA U OSNOVNOJ ŠKOLI

### **Rezime:**

Nastava fizičkog vaspitanja, u odnosu na zadatak i ulogu koju ostvaruje u cilju cjelokupnog razvoja ličnosti, predstavlja pedagoški proces u kome se fizičkim vježbama planski i sistematski utiče na svestrani razvoj organizma, učvršćuje i jača zdravlje, razvija fizička sposobnost i moralne osobine učenika. Veoma je važno naglasiti da ritmičku gimnastiku u nastavi fizičkog vaspitanja treba posmatrati kao sredstvo, putem kojeg želimo da ostvarimo uticaj na pravilan rast i razvoj učenika. Bez poznavanja uticaja sredstava fizičkog vaspitanja na učenike, ne možemo znati u kojoj mjeri smo dostigli postavljene ciljeve.

Takođe, potrebno je poznavati i vrijednost sredstava koja su neophodna za ostvarivanje postavljenog cilja, kako bi se mogla odabrati ona, koja su najsvrsishodnija i najefikasnija za realizaciju rezultata, koji definišemo kao formiranje psihofizički zdravog, sposobnog i srećnog učenika.

**Cljučne riječi:** ritmika, gimnastika, nastava, fizičko vaspitanje

### **Uvod**

Osnovni cilj nastave fizičkog vaspitanja je da planski ostvari pozitivan uticaj na

psihosomatski status, odnosno da obezbijedi podsticaje za normalan rast i razvoj učenika, kao i njihovo osposobljavanje da samostalno kontrolišu i provjeravaju svoje zdravlje i svoje fizičke sposobnosti. U skladu sa tim, cilj nastave *ritmičke gimnastike* je da svojim sadržajima pomogne učeniku da upozna, nauči i usavrši osnovna prirodna kretanja i proširi tehničko-taktička znanja, koja će mu u životu biti potrebna, radi očuvanja zdravlja, održavanja radne sposobnosti, i korišćenja slobodnog vremena kroz igru i razonodu.

---

<sup>1</sup> Prof. dr Dobrislav Vujović, Fakultet za sport i fizičko vaspitanje, Nikšić

Prirodni oblici kretanja osnovno su polazište kod svih kretnih aktivnosti u okviru ritmičke gimnastike. Stoga se u ovim aktivnostima najčešće susreću hodanja, trčanja, skokovi, okreti, topoti i sl. Osnovna sredstva ritmičkog kretnog vaspitanja u ritmičkoj gimnastici su vježbanje ritma, osnovnih vremenskih jedinica, tempa, dinamike, takta, forme i izraza.

Ciljevi ritmičke gimnastike su vježbanje sluha, osjetljivosti na zvukove i tonove, ritmičke i melodijske promjene, vježbe orijentisane na razvoj koncentracije, pamćenja i pažnje, vježbe inhibicije, u smislu stalnog opreza i spremnosti reakcije na impuls, vježbe koordinacije, improvizacije i muzičko-ritmičke vježbe (ritam, tempo, dinamika, takt, izraz). Muzička pratnja, koja je sastavni dio svih aktivnosti u ritmičkoj gimnastici, utiče na usavršavanje osjećaja za ritam, razvija muzikalnost, dovodi u sklad ritam i kretne sposobnosti i utiče na razvoj stvaralaštva i mašte učenika. Ritmičke vježbe u okviru ritmičke gimnastike moguće je primjenjivati na svim djelovima časa (prilikom zagrijavanja i razgibavanja u uvodnom i pripremnom dijelu, zatim u glavnom i završnom) što je čini još dostupnijom školskom uzrastu. Iz svega ovoga proizilazi činjenica da se uz pomoć ritmičke gimnastike postiže pravilan i sistematski psihofizički razvoj i uspostavlja psihofizička ravnoteža, smanjuje mogućnost štetnog djelovanja sredine i lošeg načina života na zdravlje učenika, kao i podizanje emocionalnog stanja na viši nivo i poboljšanje radne sposobnosti učenika.

Ono što je veoma blisko aktivnostima ritmičke gimnastike jeste estetsko formiranje ličnosti kroz tjelovježbeni proces, koji se ostvaruje pedagoškim korišćenjem estetskih zakonitosti – estetskim vaspitanjem. Uloga estetskog vaspitanja je da nauči učenike da prepoznaju ljepotu u tjelovježbenoj i sportskoj aktivnosti koju će doživljavati, izražavati i stvaralački unositi u sve oblasti života.

Sadržaj estetskog vaspitanja u tjelovježbenom procesu jeste formiranje ljepote ljudskog tijela, koje podrazumijeva proporcionalnu harmoniju, pravilno držanje tijela, formiranje tjelesnih oblika, harmoničan razvoj kretnih sposobnosti i tjelesnih osobina, formiranje skupa saznanja, navika i spretnosti, koji su preduslov ljepote kretnog izražavanja, pod čim se podrazumijeva jedinstvo tehničkog savršenstva i stila pri stvaranju kretnih navika i spretnosti u tjelovježbenoj i sportskoj aktivnosti, kao i svakodnevnoj lokomociji, razvijanje osjećaja za ritam, uz izražavanje muzike pokretom.

Ne smije se zapostaviti formiranje ličnosti učenika u smislu njegovog estetskog doživljaja prema tjelovježbenoj aktivnosti.

### **Osnovni elementi ritmičke gimnastike koji se koriste kao sadržaji u nastavi fizičkog vaspitanja**

Ritmička gimnastika i plesovi ušli su u nove planove i programe nastave fizičkog vaspitanja i svojim sadržajima pružili mogućnost za efikasnije ostvari-

vanje pozitivnog uticaja na estetsko vaspitanje učenika. Važno je, međutim, postaviti pitanje da li su i u kolikoj mjeri ritmička gimnastika i plesovi, realno i neposredno, zastupljeni na časovima fizičkog vaspitanja. Plan i program nastave fizičkog vaspitanja svrstava plesove i ritmičku gimnastiku u nastavne sadržaje od najnižih razreda osnovne škole. Aktivnosti koje se primjenjuju u plesu i ritmičkoj gimnastici predstavljaju složen pedagoški proces koji utiče na jačanje organizma, kultivisanje kretanja, razvijanje muzikalnosti i stvaralačke mašte. Sve aktivnosti, koje se u okviru sportske i ritmičke gimnastike primjenjuju, doprinose bogaćenju i oplemenjivanju ličnosti, pružaju radost, zadovoljstvo i estetsko uživanje učenika. Na ovaj način pravilno se razvija aparat za kretanje, osjećaj za pravilno držanje tijela, harmoničnost pokreta, skladnost, a istovremeno se, kroz pokret i muziku, vaspitava sposobnost za doživljavanje lijepog.

Estetsko oblikovanje kretanja podrazumijeva, prije svega, pravilno i lijepo držanje tijela, a upravo treba da bude u prvom planu kada se radi sa djecom nižeg uzrasta. Sticanjem navike pravilnog držanja tijela i usvajanjem pravilne tehnike prirodnih oblika kretanja stiču se elementarna znanja i umijeća iz ove oblasti i daje osnova za usvajanje novih načina kretanja, kako sa vježbama bez rekvizita i plesa, tako i vježbama sa njima.

Ritmička gimnastika i ples u nastavnom planu i programu objedinjeni su iz prostog razloga što su to dva sadržaja koja se izvode uz muziku, međusobno se dopunjuju, a u osnovi se zasnivaju na estetski oblikovanim prirodnim kretanjima. Ako zaista „ples i ritmička gimnastika vaspitavaju smisao za lijepo i dobro“ (Platon), nema razloga, ali ni opravdanja, da se ovaj sadržaj u našoj nastavnoj praksi zapostavlja. Uslove za realizaciju ima svaka škola, jer je za to dovoljan svaki prostor (zatvoreni ili otvoreni), a krajnji efekat ritmičkih aktivnosti predstavlja savršeni sklad pokreta i muzike i njihov pozitivan uticaj na morfološki, motorički razvoj, psihološki i socijalni status, a posebno na estetsko vaspitanje učenika.

Takođe, ritmička gimnastika kao sredstvo u nastavi fizičkog vaspitanja, po svim zahtjevima izvođenja pokreta i kretanja, nalazi se u funkciji prevencije lošeg držanja tijela. Nijedan pokret ili kretanje u ovoj disciplini ne počinje prije nego što se uspostavi pravilan početni položaj. Opruženim položajem, karakterističnim za ritmiku, koji dovodi određene segmente čovječjeg tijela u međusobno pravilan odnos, ostvaruje se dobar posturalni status, što pozitivno utiče na stvaranje trajne navike za dobro držanje tijela.

Nemoguće je izvesti lijep pokret rukom, ako prije toga kičmeni stub i ramena osa nijesu u odgovarajućem položaju koji će to obezbijediti. Lijep može biti samo pravilno izveden pokret, a samo takav pokret ima odgovarajući pozitivan uticaj.

Nezavisno od toga šta čini sadržaj osnovne faze časa, u pripremnoj fazi treba pokloniti izuzetnu pažnju vježbama istezanja i jačanja mišića. Naravno,

u uslovima školskog fizičkog vaspitanja zbog velikog broja djece na času, mogućnost kontrole izvođenja je smanjena i zato treba činiti sve kako bi se spriječile moguće greške. Rad sa rekvizitima (vijačom, loptom, obručem) može biti jedan od metoda, jer odgovarajućim načinom držanja oni usmjeravaju pokrete pojedinih djelova tijela, mijenjaju odnose pojedinih segmenata tako da vježba postaje efikasnija. Mogu se koristiti u svim početnim položajima.

Kada se sagleda cjelokupni program ritmičke gimnastike u nastavi fizičkog vaspitanja, evidentno je da je akcenat stavljen na usvajanje osnovnih vježbi bez rekvizita i vježbi sa njima. Tehnički zahtjevi ne prevazilaze motoričke sposobnosti školske djece, a njihova realizacija u nastavnoj praksi moguća je jedino ako se radi kontinuirano i sistematski. Obim i složenost vježbi se, iz godine u godinu, postepeno uvećava. Ukoliko se program iz prethodne godine korektno savlada, on služi kao dobra osnova za dalji rad. Za usvajanje pravilne tehnike svih vježbi, treba poznavati specifičnost ritmičke gimnastike, a njene osnovne karakteristike su cjelovitost i dinamičnost pokreta i kretanja.

Pravilno hodanje i trčanje karakteriše, prije svega, pravilan položaj svih djelova tijela, slobodan zamah rukama u bočnoj ravni, a prenos mase tijela sa noge na nogu treba da da lakoću, elastičnost i mekoću kretanja, pa se zato masa prenosi preko prednjeg dijela stopala na cijelu površinu. Može se hodati na više različitih načina – a ti načini predstavljaju sastavni dio ne samo programa ritmike, već i programa plesova. Hodanje može da se izvodi u različitim ritmovima i na različite načine kao što su: običan korak, oštar korak, korak zgibom i počučnjem, usponom, produženi korak, naglašeni korak itd.

Slično hodanju, trčanje takođe treba usvojiti tako da se obezbijedi pravilno držanje tijela, pravilan zamah rukama u bočnoj ravni kao i prenos mase tijela tako da se dobije lako i elastično trčanje. Često se koristi kao priprema kod izvođenja skokova, brzih okreta i sl. Karakteristični oblici trčanja u ritmičkoj gimnastici su: obično, visoko, široko i mekano trčanje koje se izvodi u različitim ritmovima.

Položaji se koriste sa ciljem obogaćivanja sastava vježbe, a najčešće se primjenjuju: klečeći, sjedeći i ležeći položaj i položaji u uporu. Oni se javljaju kao početni ili završni položaji vježbe, a u toku izvođenja sastava vježbe javljaju se kao prolazni položaji ili se koriste kao priprema za izvođenje neke poluakrobatske vježbe.

Osnovni položaji i pokreti ruku, trupa i nogu predstavljaju osnovu svih vježbi u pripremnoj fazi časa fizičkog vaspitanja. Dakle, sve vježbe u pripremnoj fazi treba da se izvode pravilno i tačno, što jedino može doprinijeti formiranju pravilnog držanja tijela.

Na isti način treba usvojiti pravilnu tehniku svih poskoka i skokova, okreta i ravnoteža, predviđenih nastavnim planom i programom.

Izvođenje skokova karakteriše maksimalna amplituda, odgovarajuća visina i estetski oblikovano kretanje. Poskoci se izvode sa manjom amplitudom i visinom i manjim stepenom mišićnog naprezanja.

Ravnotežne položaje i stavove karakterišu složeni uslovi balansiranja. Složenost i težina ravnotežnog položaja zavise od veličine površine oslonca, visine težišta tijela, položaja slobodnih djelova tijela kao i vremena njenog trajanja. Osnovni elementi tehnike u ritmičkoj gimnastici zasnivaju se na prirodnim oblicima kretanja, kao što su: hodanje, trčanje, skokovi i poskoci, okreti, zamasi, talasi ravnoteže i akrobatski elementi.







## Prikaz karakterističnih elemenata tehnike u ritmičkoj gimnastici

### Skokovi





Skokove karakteriše snaga odraza, fiksirana faza u toku leta i dobra amplituda. Doskok je mekan, izvodi se preko vrhova prstiju i zahtijeva dobru amortizaciju.

U odnosu na način odraza, skokove možemo podijeliti u dvije grupe: skokovi sunožnim odrazom i skokove jednonožnim odrazom.

### Osnovne vježbe skokova

	sl.1	<b>Vježba br. 1.</b> Vertikalni skok, noge i tijelo su opruženi u fazi leta. Izvodi se sa polu okretom ili punim okretom oko uzdužne ose tijela.
	sl.2	<b>Vježba br. 2.</b> Skok uvinućem, izvodi se sa okretom za 180° i 360°.
	sl.3	<b>Vježba br. 3.</b> Skok sa predručenjem i prednoženjem.
	sl.4	<b>Vježba br. 4.</b> Skok sa predručenjem i prednoženjem, raznožno. Gimnastičarka u fazi leta izvodi snažno odvođenje opženih nogu.
	sl.5	<b>Vježba br. 5.</b> Jelenski skok. Jedna noga je prednožno zgrčena, druga zanožno pružena.
	sl.6	<b>Vježba br. 6.</b> Jelenski skok.



 sl.7	<b>Vježba br. 7.</b> Visoki daleki skok, izvoditi se odskokom jedne i istovremenim zamahom naprijed slobodne (zamajne) noge.
 sl.8	<b>Vježba br. 8.</b> - Skok sa zanoženjem.
 sl.9	<b>Vježba br. 9.</b> – Skok sa prednoženjem i okretom za 180°.
 sl.10	<b>Vježba br. 10.</b> Kozački skok sa okretom.




### Metodske napomene


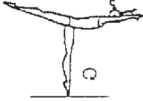





Najčešće greške: nedovoljna visina skoka; mišići tijela nijesu zategnuti; stopala nijesu pružena; slaba koordinacija ruku; tvrd doskok; slaba rotacija u skokovima sa rotacijom.

### Ravnoteže

Ravnotežni položaji su raznovrsni stavovi koje karakterišu složeni uslovi balansiranja. Za održavanje ravnotežnog položaja, veoma je važan prefinjen osjećaj ravnoteže, odnosno dobro razvijeni vestibularni, kinestetički, taktilni i optički analizatori. Težina ravnotežnog položaja zavisi od veličine površine oslonca, visine težišta tijela, te položaja slobodnih djelova tijela i vremena njenog trajanja.

### Osnovne vježbe ravnoteže

 sl.11	<b>Vježba br. 1.</b> Vertikalna ravnoteža: slobodna noga pogrčena.
 sl.12	<b>Vježba br. 2.</b> Vertikalna ravnoteža: slobodna noga u vertikalnoj ravni.
 sl.13	<b>Vježba br. 3.</b> Vertikalna ravnoteža: slobodna noga horizontalno bočno.

	sl.14	<b>Vježba br. 4.</b> Vertikalna ravnoteža: sa velikim zaklonom.
	sl.15	<b>Vježba br. 5.</b> Prednja vaga.
	sl.16	<b>Vježba br. 6.</b> Ravnoteža prednoženjem s pogrčenom stajnom nogom.
	sl.17	<b>Vježba br. 7.</b> Ravnoteža spuštanjem iz položaja prednoženja ispruženom stajnom nogom do prednoženja.
	sl.18	<b>Vježba br. 8.</b> Ravnoteža prednoženjem na koljenu.
	sl.19	<b>Vježba br. 9.</b> Ravnoteža prednoženjem na koljenu.
	sl.20	<b>Vježba br. 10.</b> Ravnoteža prednoženjem na koljenu.










### Metodske napomene

Najčešće greške: velika napetost svih mišića; uspon nije vertikalan usljed čega dolazi do narušavanja ravnoteže; položaj glave nije u produžetku kičmenog stuba; slab oslonac.

### Okreti

Okrete karakterišu obrtanja oko vertikalne ose tijela gimnastičarki, a izvode se stavom na dvije ili jednoj nozi i to za 45°, 90°, 180°. Okreti preko 360°, izvode se prestupajućim koracima. Okreti se izvode na poluprstima, sa dobro definisanom formom za vrijeme i poslije rotacije. Okreti se u vježbi koriste sa ciljem promjene pravca kretanja, ili povezivanja različitih strukturnih grupa u jednu cjelinu.

## Osnovne vježbe okreta

	sl.21	<b>Vježba br. 1.</b> Okret sa pogrčenom slobodnom nogom za 360°
	sl.22	<b>Vježba br. 2.</b> Okret pretklonom za 360° °
	sl.23	<b>Vježba br. 3.</b> Okret prednoženjem za 360°
	sl. 24	<b>Vježba br. 4.</b> Okret prednoženjem pogrčenom stajnom nogom za 360°
	sl.25	<b>Vježba br. 5.</b> Okret prednoženjem spuštanjem za 360°
	sl.26	<b>Vježba br. 6.</b> Okret visokim prednoženjem uz pomoć ruku za 360°
Arabesque 	sl.27	<b>Vježba br. 7.</b> Okret sa zanoženom slobodnom nogom za 360°
Attitude 	sl.28	<b>Vježba br. 8.</b> Okret za 360°
	sl. 29	<b>Vježba br. 9.</b> Okret u prednjoj vagi za 360°

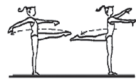
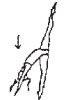
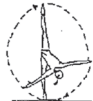
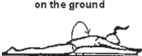






### Metodske napomene

Najčešće greške: nepravilno izvođenje uspona; pete nijesu visoko podignute od tla; prejaka ili nedovoljna napetost mišića, nepravilan rad glave i ruku koji narušava ravnotežu ili uzrokuje nezavršenost okreta.

### Pokretljivosti

Pokretljivost podrazumijeva dobru gibljivost zglobova i visoku kontrolu rada pojedinih mišićnih grupa. Kvalitetno i mekano izvođenje pokreta zahtijeva dobru razgibanost svih segmenata tijela koja izvedenoj vježbi daje posebnu izražajanost i gracioznost.

## Osnovne vježbe pokretljivsti

	sl.31	<b>Vježba br. 1.</b> Prelazak iz prednoženja u zanoženje (noga u horizontalnoj ravnini)
	sl.32	<b>Vježba br. 2.</b> Zadnja vaga
	sl.33	<b>Vježba br. 3.</b> "Helikopter"
	sl.34	<b>Vježba br. 4.</b> Špaga rotacijom
	sl. 35	<b>Vježba br.5 .</b> Veliki talas tijelom
	sl 36	<b>Vježba br. 6.</b> Spiralni talas (tonneau) za 360°
	sl.37	<b>Vježba br. 7.</b> Spiralni talas na jednoj nozi za 360°
	sl.38	<b>Vježba br. 8.</b> Zaklon trupom
	sl.39	<b>Vježba br. 9.</b> Zaklon trupom u kleku
	sl. 40	<b>Vježba br. 10.</b> Pokretljivost odnoženjem i rotacijom za 360°

## Zaključak

Ritmičko sportska gimnastika, kao sredstvo u nastavi fizičkog vaspitanja, zauzima značajno mjesto u nastavnom planu i programu osnovne škole. Ona se posebno preporučuje u radu sa djevojčicama. Međutim, u nižim razredima osnovne škole ovaj sadržaj može da se realizuje sa djevojčicama i dječacima zajedno, tim prije što se u ovom uzrastu akcenat stavlja na usvajanje i estetsko

oblikovanih prirodnih oblika kretanja, povezanih sa muzikom, što svakako ima višestruki značaj.

Na osnovu svega izloženog, nameće se pretpostavka da se primjenom elemenata ritmičke gimnastike, kao sredstva fizičkog vaspitanja, može pozitivno uticati na neke segmente antropološkog statusa učenika. Ritmička gimnastika podstiče kod učenika fizički razvoj, usavršava motoriku, i svijest o značaju fizičkog vaspitanja.

S druge strane, rezultati dosadašnjih istraživanja, kao i trenutno stanje mjesta i uloge fizičkog vaspitanja kod nas, ukazuju na potrebu za jednim novim, raznovrsnijim, savremenijim i efikasnijim fizičkim vaspitanjem.

Potreba za različitim vidovima fizičkih aktivnosti spada u red osnovnih ljudskih potreba.

## Literatura

1. Dimova, K. (1983): *Uticaj jednogodišnjeg eksperimentalnog programa ritmickosportske gimnastike na morfološko-motoricke i estetske kvalitete ucenica osnovne škole od 7 do 8 godina* (neobjavljena doktorska disertacija). Beograd: Fakultet fizičke kulture.

2. Kocic, J. (2003): *Uticaj sistematskog vežbanja ritmicke gimnastike i plesova na neke antropološke dimenzije kod učenika mlađeg školskog uzrasta* (neobjavljena doktorska disertacija). Leposavić: Fakultet za fizičku kulturu Univerziteta u Prištini.

3. Miletic, D., Katic, R. i Maleš, B. (2004): „Utjecaj nekih antropoloških cimbenika na izvođenje u ritmickoj gimnastici kod pocetnica“, *Collegium Antropologicum*, 28 (2): 727-737.

4. Popovic, R. (1997): *Ritmika i plesovi u fizickom vaspitanju – sportu - rekreaciji – kineziterapiji*. Priština: Fakultet za fizicku kulturu.

5. Popovic, R. (1986): *Znacaj morfoloških karakteristika, motorickih dimenzija, muzikalnosti i nekih konativnih osobina licnosti za uspeh u ritmicko sportskoj gimnastici* (neobjavljena doktorska disertacija). Beograd: Fakultet za fizicku kulturu.

6. Radisavljevic, L. (1995): *Ritmicko sportska gimnastika*. Beograd: Fakultet fizičke kulture.

**RHYTHMIC GYMNASTICS AND PRIMARY SCHOOL  
PHYSICAL EDUCATION**

**Abstract:**

In relation to the role that Physical education teaching has in the overall development of personality, it represents a pedagogical process in which through physical exercises it systematically adds to the development of the body, strengthens and enhances student's health, develops physical skills and moral virtues of the students.

The rhythmic gymnastics should be considered a tool for influencing favourable growth development of students. Without knowledge of the influence of the physical education on the students we shall not be able to know whether we reached the set teaching aims.

We have to understand value of the aids required for achieving of the set goal. This will help teacher to make a proper choice and select the most efficient aids for realization of teaching. The final result is forming of psychophysically happy and healthy students.

**Key words:** Rhythmics, Gymnastics, Teaching, Physical education



*Esko KALAIČ<sup>1</sup>*

## **PRIRODNO AMBIJENTALNI USLOVI RAZVOJA TURIZMA U ROŽAJAMA**

### **Rezime:**

Rožaje sa okolinom raspolaže izuzetnim raritetima i prirodnim ljepotama, koje predstavljaju kvalitetnu osnovu za razvoj turizma u ovom regionu. Ova konstatacija odnosi se kako na reljef (visoke planine, klikovi, klisure), tako na hidrografiju (izvorišta rijeka, vodopadi), te na raznolikost biljnog i životinjskog svijeta (veliki broj endemičnih i reliktnih biljnih vrsta).

Sve nabrojano čini prirodne ljepote koje se moraju staviti u funkciju turističke valorizacije regiona. To podrazumijeva razvoj alternativnog turizma na bazi savremene koncepcije održivog razvoja. Razvojem ovakvog turizma, koji podrazumijeva poštovanje ekoloških standarda, ekosistemi, odn. priroda ostaće sačuvana od prekomjernog uticaja antropogenog faktora, što nije slučaj pri forsiranju masovnog turizma, kada životna sredina trpi jake posljedice ogromnog broja posjetilaca sa različitim kulturološkim i životnim navikama.

Zbog toga za ovaj krajolik Crne Gore preporučujemo razvoj ekoturizma, koji se bazira na razvoju seoskog turizma, a uslovi za to ocijenjeni su visokom ocjenom.

**Ključne riječi:** prirodne ljepote, planine, rijeke, ekosistem, turizam.

### **1. Geografski položaj teritorije opštine Rožaje**

Teritorija opštine Rožaje zahvata krajnji sjeveroistok Crne Gore. U starijoj literaturi podaci o ovom području mogu se tražiti i naći pod imenom Gornji Ibar. I zaista, ovaj sinonim za Rožaje sa okolinom, potpuno je prikladan, jer i tadašnja i sadašnja teritorija ove opštine obuhvata gornji sliv rijeke Ibra. Stariji mještani Rožaja kažu da je ovaj termin ranije bio odomaćen u narodnom govoru, a danas je sve manje u upotrebi.

---

<sup>1</sup> Dr Esko Kalač, doktor ekoloških nauka, direktor OŠ „Bukovica“ - Rožaje



Položaj područja određen je geografskim koordinatama, geografska širina: 20° 1' 45" i 20° 21' 40" istočno od Griniča, a geografska dužina 42° 45' 10" i 42° 58' 50" sjeverno od Ekvatora.

Dijagonalna dužina teritorije pravcem JZ-SI iznosi 27 km, a dijagonala pravca SZ-JI oko 26 km. Obim granica rožajske teritorije iznosi oko 106 km, ne računajući nagibe i uvale (Martinović - Markišić 2002). U ovim prirodnim i administrativnim granicama Rožaje sa okolinom zahvata površinu od 432 km<sup>2</sup>, odnosno 43.200ha. Ovo je značajna površina na kojoj su do skoro egzistirala 32 samostalna naselja seoskog tipa, a danas ih ima preko 44, sa brojnim zaseocima i ljetnjim katunima. Topografski posmatrano, Rožaje kao administrativni centar, smješteno je u centralnom dijelu teritorije, manje na lijevoj, a znatno više na desnoj obali Ibra.

## 2. Saobraćajne veze

Dolinom Ibra prolazi veoma važna saobraćajna arterija koja spaja Crnu Goru sa Srbijom. To je Ibarska magistrala, koja je u funkciji od 1971. godine. Od tada, Rožaje je magistralno povezano sa Kosovskom Mitrovicom, gradom koji je 84 km udaljen od Rožaja. Uporedo sa izgradnjom ove saobraćajnice, istovremeno su izgrađeni i prateći infrastrukturni objekti u i između dva grada (benzinske stanice, autobuske stanice i hotelsko-ugostiteljski objekti).

Već od 1972. godine, izgradnja Ibarske magistrale nastavlja se u suprotnom smjeru, tj. ka Beranama (tadašnjem Ivangugradu), a dalje za glavni grad Crne Gore – Podgoricu (tadašnji Titograd). Sa ovakvim saobraćajnim vezama Rožaje postaje saobraćajni čvor između Crne Gore i Srbije. Izgradnjom putnog pravca ka Podgorici, Ibarska magistrala spaja se sa Jadranskom, pa na taj način Rožaje dobija najkraću i najbržu saobraćajnu vezu sa Primorjem.

Izgradnja pomenutih saobraćajnica za Rožaje predstavlja početak ekonomskog, tehničko-tehnološkog, socijalnog i kulturnog razvoja. Jednom riječju, od tada pa nadalje, vidljiv je napredak na svakom polju, a isti se bazira na povoljnom geografskom položaju Rožaja, čija teritorija predstavlja sponu dvije kontinentalne regije Crne Gore i Srbije. U drugom smjeru, Rožaje kao planinsko mjesto povezano je sa razvijenim primorskim regionom Crne Gore i dalje sa Dubrovnikom. Povezivanje sa Srbijom dobija još veći značaj kada se Ibarska magistrala razdvojila u Ribarićima, pa je njen lijevi krak povezao Rožaje sa Novim Pazarom i Raškom, te se tako ostvarila tranzitno-saobraćajna veza Rožaja sa centralnom Srbijom i Beogradom, kao administrativnim centrom i glavnim gradom bivše SFRJ.

Saobraćajno-tranzitni kontakt Rožaja sa Metohijom ostvaren je probijanjem i puštanjem u funkciju magistralno-regionalnog puta Rožaje-Kula-Peć, preko istoimenog prevoja Kula (1.781 mnv). Ovaj put, kao i krak Ibarske magistrale prema Kosovskoj Mitrovici, predstavljaju vezu Rožaja sa Makedonijom i Grčkom, te Egejskim morem.

Dakle, nije teško zaključiti da je izgradnja saobraćajnica za Rožaje značila svekoliki napredak i procvat u najširem smislu. Na taj način, od nekadašnje kasabe, Rožaje postaje nezaobilazno mjesto na mapi Crne Gore i Srbije i ostaće tako sve do perioda tranzicije. Posebno dobri rezultati ostvarivani su u tranzitnom turizmu na bazi turističkih kretanja od Srbije i Makedonije prema crnogorskom Primorju i nazad.

Međutim, sadašnji planovi izgradnje putne infrastrukture u Crnoj Gori nijesu ohrabrujući za Rožaje, jer projekat autoputa Bar-Boljare ne obuhvata teritoriju Rožaja, zbog toga se Rožaje mora osloniti na postojeću tranzitnu infrastrukturu, koja se na crnogorskoj teritoriji mora revitalizovati.

### 3. Klima kao prirodni faktor za razvoj turizma

Po geografskom položaju rožajski kraj pripada umjereno-kontinentalnoj zoni. Osnovno klimatsko obilježje ovoga kraja karakterišu dva perioda: relativno toplo i suvo doba, koje traje 4 mjeseca (VI, VII, VIII i IX) i relativno hladno i vlažno doba, koje traje 8 mjeseci (I, II, III, IV, V, X, XI i XII) (Nurković, 1982).

Kao što se vidi, po klimatskim uslovima Rožaje sa okolinom ima sve predispozicije za održiv razvoj zimskih sportova i zimskog turizma, posebno pogoduje činjenica da su prirodni tereni za zimske sportove uglavnom rasprostranjeni na sjevernim i zapadnim ekspozicijama, što rezultira konstantno nižom ambijentalnom temperaturom za nekoliko stepeni na ovim lokalitetima, a ta činjenica uslovljava duže zadržavanje snijega, kao glavnog faktora za produženo trajanje zimske sezone, koja predstavlja glavnu turističku polugu ovog regiona.

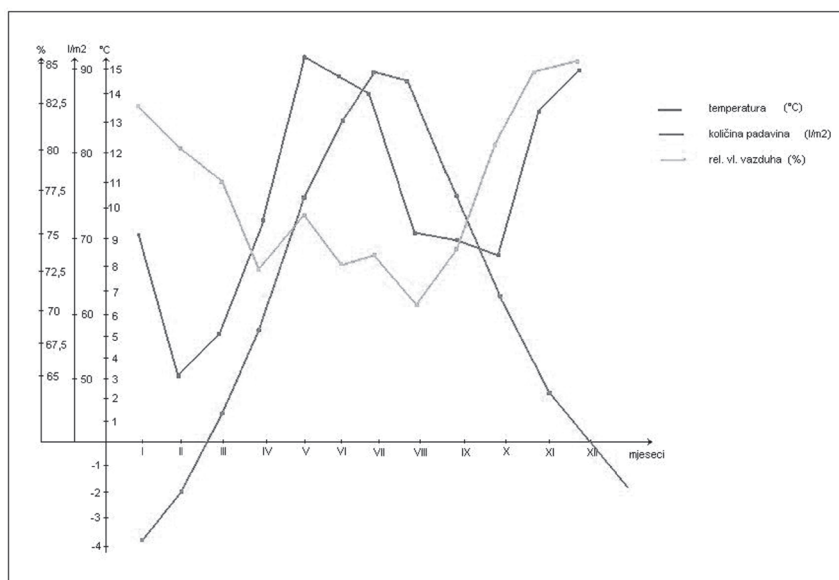
Radi sagledavanja opštih klimatskih faktora u ovom području, tabelarno su prikazani karakteristični meteorološki podaci za Rožaje (1000 mnv) koji su izvedeni kao tridesetogodišnji prosjek za period 1961-1990. godine.

Mjesec	Sred. mj. temp. vazd. (°C)	Sred. mj. kol. padav. (l/m <sup>2</sup> )	Br. dana sa T <sub>max</sub> > 30°C	Br. dana sa T <sub>min</sub> < 0°C
I	- 3,8	71		30
II	- 2,0	49		25
III	1,2	57		26
IV	5,5	73		17
V	10,7	92		3
VI	13,3	89	1	
VII	14,8	86	2	
VIII	14,4	73	1	
IX	11,2	72		2
X	6,6	71		13

XI	1,8	85		22
XII	- 2,3	90		28
Godišnje	6,0	909	4	166

**Tabela 1.** Meteorološki podaci za Rožaje i okolinu u periodu od 1961-1990. god (Institut za šumarstvo 2002. Podgorica)

Kao što se vidi iz tabele, srednja godišnja temperatura vazduha, za naznačeni period, iznosi 6,0°C, pri čemu su najniže srednje temperature u januaru (- 3,8°C) i decembru (- 2,3°C), a najviše u julu (14,8°C) i avgustu (14,4°C). Srednja godišnja količina padavina iznosi 909 l/m<sup>2</sup>, pri čemu su najveće srednje mjesečne količine padavina u maju (92 l/m<sup>2</sup>) i decembru (90 l/m<sup>2</sup>), a najniže u februaru (49 l/m<sup>2</sup>) i martu (57 l/m<sup>2</sup>). Tokom godine, broj dana sa maksimalnom temperaturom iznad 30°C iznosi 4, a temperature ispod 0°C karakteristične su za 166 dana u godini, pri čemu najveći broj dana sa temperaturom nižom od 0°C imaju: januar (30) i decembar (28).



**Grafik 1.** Meteorološki uslovi za period 1961-1990. godine, Rožaje 1000 mnv (prema podacima Instituta za šumarstvo, Podgorica, 2002)

#### 4. Reljef kao faktor razvoja turizma u Rožajama

Rožajski kraj predstavlja visoku planinsku korutinu u izvorištu rijeke Ibra. Sa svih strana (izuzev istoka) uokviren je planinama. Velika uzdignutost reljefa prema jugu i jugozapadu na desnoj, i područje visokih, prilično

uravnjenih brda i niskih planina, na sjeverozapadu, sjeveru i sjeveroistoku na lijevoj strani Ibra, kao i uska dolina Ibra među njima, koja mjestimično ima karakter kanjona, daju osnovne karakteristike reljefa ovog područja (Martinović i Markišić, 2002). Saglasno s prethodnim, u reljefu rožajskog kraja, gotovo jasno, razlikuju se tri cjeline:

- planinsko područje – na južnoj, jugoistočnoj i jugozapadnoj strani,
- područje brda i niskih planina – na sjeverozapadu, sjeveru i sjeveroistoku,
- poligenetska dolina Ibra – između njih (Nurković, 1982).

U planinskom području, kako po reljefu, tako i po šumsko-privrednom značaju, ističu se sljedeće planine: Smiljevica, Hajla, Štedim, Ahmica, Žljeb, Kula i Beleg. Od nabrojanih planina, u svakom pogledu, najveću valorizaciju ima Hajla.

U području brda i niskih planina primarno mjesto pripada planini Turjak (1469 mnv). Ovo je znatno pitomija planina od naprijed nabrojanih visokih planina. Epitet „pitoma“ planina zaslužuje zbog: istočne ekspozicije (najveći dio koji pripada Rožajama), relativno blage inklinacije (5-7-10°), kompletno je obrasla vegetacijom (što je rijetko za lijevu obalu Ibra), u skladu sa nadmorskom visinom, klima je značajno blaža, relativno je bogata izvorima pitke vode itd. Poslije Turjaka, u području brda i niskih planina, značajno mjesto pripada planini Vlahovi (1543 mnv). Međutim, ova planina značajno oskudijeva u šumskom pokrivaču.

Poligenetska dolina Ibra, smještena je između dva prethodna područja. Najšira je u predjelu gradskog naselja. Ovaj dio doline predstavlja terminalni glečerski basen. Rožaje i prigradska naselja locirana su na tri fluvio-glacijalne terase.

Nizvodno od Rožaja, Ibar je usjekao kanjon dubine i do 200m i ima karakter fluviokraške doline sa manjim proširenjem kod sela Bać.

Ibar teče približno pravcem jugozapad – sjeveroistok, a do izlaska sa rožajske teritorije prima petnaestak manjih i većih pritoka, koje u njega unose značajnu količinu tla, posebno lijeve pritoke (Županica, Lovnička rijeka, Grahovska rijeka i Bukovička rijeka), jer je ovaj teren slabije obrastao šumom, pa je erozija značajnija.

Suprotan je „učinak“ desnih pritoka Ibra (Crnja, Grlja, Balotska rijeka i Jablanički potok), jer je ovaj teren bogatiji šumom.

Razlika u nadmorskoj visini predstavlja važan faktor za raznolikost vegetacije (fitodiverzitet) na ovom prostoru, a u okviru toga i raznolikost šumskog bogatstva (dendrodiverzitet). U skladu sa reljefom, odnosno nadmorskom visinom, formirane su vizuelno izdeferencirane zone (pojasi) vegetacije na vertikalnom profilu. Posebno je dobro uočljiva gornja granica gorskog pojasa predstavljena krivudavom linijom, koja se dobija spajanjem

kota nadmorske visine 2100 do 2300 m, iznad koje se prostiru stjenoviti i slabo obrasli klikovi visokih planina. Ovakva granica posebno je lako uočljiva i impresivno djeluje tokom vedrih zimskih dana, kada modra boja gorskog pojasa četinarskih šuma jasno odudara od gole bijele sniježne površine klikova iznad 2100 do 2300 mnv. Zapravo, klikovi ovih planina predstavljaju prirodne i administrativne granice rožajske i crnogorske teritorije prema Kosovu.

#### **4. Prirodne ljepote kao turistički potencijal Rožaja**

„Region Gornji Ibar raspolaže prirodnim ljepotama i raritetima, koji se mogu mjeriti sa alpskim, a neki ih i prevazilaze.“ Ovako profesor Živorad Martinović opisuje rožajski kraj u knjizi *Priroda Rožaja*.

Po svim karakteristikama, najznačajniji turistički potencijal Rožaja su planine, među kojima dominantno mjesto pripada Hajli. Zato ćemo u ovom radu poseban akcenat dati opisu ove planine, koju i stručnjaci i laici nazivaju ljepoticom Prokletija.

#### **5.1. Planine kao najznačajnija turistička vrijednost Rožaja**

##### **Hajla (2.403mnv)**

Hajla pripada planinskom vijencu Prokletija, koji je jedan od najimpresivnijih u sklopu Dinarskog luka. Ovaj planinski vijenac pokriva granično područje Kosova, Crne Gore i Srbije, sa ukupnom površinom od 2 184 km<sup>2</sup> i dužinom oko 70 km.

Baš posljednji klikovi ovog lanca, koji predstavljaju prirodnu granicu između Kosova i Crne gore, čine masiv Hajle (2.403 mnv).



**Slika 1.** Planina Hajla (2.403 mnv) - sjeverne padine. Foto: E. Kalač

Ogroman prirodni potencijal Prokletija, a posebno Hajle, izražava se kroz egzistencijalnu raznolikost brojnih endemičnih, reliktnih, ljekovitih, začinskih, aromatičnih i medonosnih biljaka.

Prema podacima GREEN HOME na Prokletijama svoje stanište i povoljne ekološke uslove za rast i razvoj našlo je 255 endemičnih biljnih vrsta i podvrsta, čija su staništa i nalazišta na visokoplaninskom području, iznad 1 800 mnv. Iz ovih razloga, Prokletije i Hajla predstavljaju srce fitoendemizma Evrope.



**Slika 2.** Bor krivulj (*Pinus mugo* Tura) u podnožju Hajle. Foto: E. Kalač

Šume gorskog pojasa Hajle predstavljaju pravo prirodno stanište mnogih vrsta gljiva, lišaja, mahovina, paprati i cvjetnica, pa su Hajlu, mnogo davno, pohodili poznati svjetski i naši mikolozi, lihenolozi, ekolozi i drugi stručnjaci bioloških nauka.

Na području Hajle zastupljeni su različiti šumski ekosistemi, zonirani po vertikalnom profilu. U tom veoma širokom pojasu vladaju različiti klimatski i mikroklimatski uslovi, što uslovljava i bogastvo sastava fitocenoza.

Prema podacima Hadžića i Vukojevića (2008) na ovom prostoru danas egzistira više od 150 vrsta i varijeteta gljiva, koje imaju veliki, kako ekonomski, tako i ekološki značaj. Znatan broj ovih gljiva su jestive, druge uslovno jestive, treće otrovne, a četvrte smrtno otrovne, što je posebno važno da znaju posjetioci ove planine.

Hajla je stanište brojnih životinjskih vrsta, jer njeni ambijentalni uslovi obezbjeđuju prirodni zaklon istima. Posebno je markantna raznolikost insekata, ptica, te sitnih i krupnih sisara, po kojima ovaj region spada (ili je spadao) u najbogatije predjele Balkana.

Tokom ljeta 2008. godine istraživali smo entomološku faunu ovog regiona. Od sredine maja do kraja oktobra mjeseca, na različitim staništima: šume, proplanci, planinske livade i rudine, konstatovali smo 260 vrsta insekata, od čega, samo grupa leptira broji 45 vrsta, od kojih su mnoge zakonom zaštićene vrste. Upoređujući ove podatke sa istim iz bugarske planine Vitoše, koja je davno proglašena za nacionalni park, konstatujemo da je Hajla, po ovim parametrima, ispred nje.

Iz svijeta vodozemaca, utvrdili smo prisustvo 6 zakonom zaštićenih vrsta, između ostalih i prisustvo malog mrmoljka (*Mesotriton vulgaris*). Od gmizavaca zabilježeno je 9 vrsta, od čega 5 vrsta guštera.

Staništa na Hajli pravi su raj za ptice. Ornitolog Ondrej Vizi (2007) kaže da je konstatovala 161 vrstu ptica, od kojih su neke stancarice, druge gnjezdarice, treće zimovalice, a četvrte prolaznice. Zbog ovakve raznovrsnosti ornitofaune, Hajla je dobila status područja od međunarodnog značaja za boravak ptica (IBA)

Planina Hajla odavno je poznata kao lovište krupne i sitne divljači. U današnjem sistemu gazdovanja lovištima, Hajla sa širim područjem pripada klasi privrednih lovišta.

Ovo je istovremeno i pitoma i divlja planina. Njene sjeverne padine oduvijek su bile izazov za domaće i strane alpiniste. Čini se da ovdje kao nigdje važe zakoni prirode. Na svakom narednom koraku ka najvišoj koti, osjeća se pad ambijentalne temperature i smanjenje sadržaja kiseonika u atmosferi.

U podnožju Hajle prostiru se visokoplaninske livade i rudine sa velikim brojem izvora kristalno bistre pitke vode.



**Slika 3.** Visokoplaninske livade u podnožju Hajle, pogled sa Male gore, vrh je Brahimbreg. Foto: E. Kalač

Lokalitet ovih livada, po svim zahtjevima, pogodan je za izgradnju ski staza, a kompletan ambijent može biti popunjen izgradnjom eko brvnara, koje će imati različite sadržaje. Izgradnjom takvog sportsko-rekreativnog sela, stvorili bi se uslovi za razvoj, ne masovnog, nego alternativnog turizma, koji sve više dobija na značaju. Na ovaj način, ekosistemi Hajle ostali bi očuvani, a prihodi od alternativnog turizma bi značajno povećali BDP Rožaja i sjeverne Crne Gore.

Do Hajle, iz Rožaja, može se doći iz dva pravca: prvi, koji vodi uz Ibar i drugi, koji vodi uz Bukeljsku rijeku. Putujući i jednim i drugim putem, posjetioци ostvaruju prisan kontakt sa prirodom, prolazeći kroz impresivne krajolike upotpunjene žuborom Ibra i Bukeljske rijeke.

Put uz Ibar češće je u upotrebi jer je u skorije vrijeme renoviran, pa se i motornim vozilima može doći do Bandžova, sela u podnožju Hajle. Dakle, od Dimiškinog mosta, na ulazu u Rožaje iz pravca Berana, skreće se desno pod ostrim uglom, te na sedmom kilometru puta, kod Bandžovskog mosta, skreće lijevo, prema Bandžovu. Ovo selo smješteno je na 1 450 mnv. Nekad je to bilo stalno naselje seoskog tipa, sa četvororazrednom školom, a danas, to je samo ljetnji katun dva bratstva, Ljaića i Nikča, koja su mahom pečalbari. Da se ovdje nekad živjelo tokom cijele godine govore stogodišnje kamene kule i staro, ali uređeno seosko groblje. Selo obiluje izvorima pitke vode, a još uvijek traju pojedine drvene česme i takva korita pod njima, obrasla mahovinom. Tišinu u selu remete rijetki laveži pasa i sramežljivi žagor djece čija su domaćinstva izdigla na katune.

Cijela trasa puta od Rožaja do Bandžova prava je atrakcija za pješaćenje i vožnju biciklom, sa blagim usponom ispred sela. Najatraktivnija šetnja je u jesen, kada su zreli šumski plodovi (borovnice, maline i kupine) te jestive gljive (vrganj, lisičarka i smrčak). Oni prosto mame prolaznike da skrenu s puta. Stari su rekli: „Ovdje se nećeš prejesti, ali nećeš ostati ni gladan“.

Kada se uđe u selo, od njega ka Hajli vode dvije markirane staze, desno prema Dermandolu i lijevo prema Brahimbregu. Kako god da se odlučite, a znate da je cilj kota 2 403 mnv, onda je svejedno. Na prvim koracima uspona posjetioce srijeće bor krivulj i alpska kleka, koji se protežu od Male gore do Dermandola. Izlaskom na Brahimbreg, otvara se veličanstven pogled na Ahmicu i desno na kotlove Hajle. Sjeverna padina Brahimbrega stanište je molike (*Pinus peuce*) u gotovo čistoj sastojini. Ovaj četinar terciarni je relikv Balkana. Na drugoj strani Brahimbrega raste krivilj i alpska kleka u zajednici sa borovnicom i mečjom borovnicom.

Izlaskom na Hajlu, tokom vedrih dana, pogled posmatrača doseže do Kopaonika, Komova i Maja Karanfila, a naseljena mjesta izgledaju kao fudbalski stadioni.

Povratkom niz istočnu padinu silazi se na prevoj Mala Gora, odakle se može nastaviti pješaćenje za Ahmicu i Štedim.



Livade i rudine, koje su godinama nekošene, predstavljaju pravi odmor i mjesto za kampovanje. Na njima, pogled posjetioca se fiksira na lincuru i čemeriku, koje dominiraju u livadskim fitocenoza.

## Ahmica

Kada ovu planinu posmatrate sa Brahimbrega, ona je prava piramida. Njena zapadna padina je gotovo gola, sa izraženo oštrim krečnjačkim ivicama. Samo ponegdje, na blažim kosinama i terasama „viri“ po neka alpska kleka i niže bor krivulj. Sjeverna strana Ahmice fundamentirano je obrasla i na izgled lakše prohodna. **Slika 4.** Planina Ahmica

U podnožju sjeverne padine Ahmice nalazi se prelijepo selo Kaluđerski Laz.



**Slika 5.** Kaluđerski laz - selo u podnožju sjevernih padina Ahmice

Selo je interesantno sa mnogo aspekata: botaničkog, geomorfološkog, hidrološkog, geološkog, arheološkog, kulturnoistorijskog i antropološkog.

Na slici se vide Lazanski krši iznad sela. Oni su prirodno stanište munike (*Pinus heledreichii*), četinarara koji je endemska vrsta bora na Balkanu. Zapadna strana Lazanskih krša gotovo se vertikalno spušta ka livadama sela. Ovo je prirodno uzletišta za paraglajdere, pa se ovaj sport sam po sebi amaterski razvija.

Sredinom sela protiče Lazanska rijeka, koja je zbog svoje čistote, brzaka i vodopada bogata salmonidnim vrstama riba. U gornjem toku rijeke, na vrhu sela, još i danas funkcioniše seoska vodenica. Na dnu sela, iz pravca Rožaja, smješteno je uređeno seosko groblje. Pojedini grobovi su toliko stari, da i sami mještani sela ne znaju od kada datiraju.

Kao i Bandžov, i ovo selo živi samo tokom ljetnjih mjeseci, te po dinamici života sada spada u katunsko naselje, uprkos prelijepim ambijentalnim

uslovima. Pored ambijentalnih, sada su značajno poboljšani i materijalni uslovi za život u ovom selu.

Kaluđerski Laz udaljen je 7 km od Rožaja. Najduža dionica puta pripada magistralno-regionalnom putu Rožaje-Kula-Peć. Dolaskom do Velike krivine, blizu Osnovne škole „Daciće“, skreće se desno, a odatle do sela vodi solidan makadamski put u dužini od 3 km. Ova dionica puta vijuga kroz živopisnu klisuru Lazanske rijeke, te nakon 3 km vidik posjetioca naglo se širi pojavom rajske kotline, koja predstavlja atar sela.

Vjekovima ovdje žive stanovnici albanske nacionalnosti. Antropološki posmatrano, ti gorštaci su pravi malisori. Gostoprimstvo ovog naroda odmah dolazi do izražaja. Goste rado primaju i ukazuju im nesvakidašnju pažnju, služeći ih mliječnim proizvodima i medom. Neko je rekao, kakva je priroda, takvi su ljudi.

Zato smatramo da Kaluđerski Laz zaslužuje mnogo bolju turističku prezentaciju i valorizaciju, što nažalost, do sada nije učinjeno na adekvatan način.

## 5.2. Rijeke i prirodna jezera u funkciji turizma Rožaja

### Rijeke

Ibar kao centralna rijeka u Rožajama sa okolinom ima petnaestak kraćih i dužih pritoka, koje obiluju prirodnim ljepotama. One su kod jednih više izražene u izvorišnom dijelu, a kod drugih u donjem toku.

Prirodne ljepote izvorišnih čelenki najmarkantnije su kod Ibra i Plunčanske rejeke, zato smo ih i fotografski prkazali.



**Slika 6.** Izvorna čelenka Ibra, lijevi krak. Foto: E. Kalač

Izvorište Ibra nalazi se na 8 km od Rožaja u južnom pravcu, na nadmorskoj visini 1190m. Ukomponovano je u prirodni ambijent tako

da predstavlja fragment sredine, koji se samo zvučno razlikuje od ostalog sadržaja. Istina, manje kraško proširenje i bujna vegetacija oko njega daju mu i poseban vizuelni status, u odnosu na cijeli tok. Samo izvorište sastavljeno je od dva kraka: desni, koji je sada jači i lijevi, koji je manje izdašan, zbog činjenice da je isti kaptiran za potrebe gradskog vodovoda. Inače, izvor Ibra je najznačajnija izletnička atrakcija Rožajaca, posebno u ljetnjem periodu. Zato, ko posjeti Rožaje, a nije posjetio izvor Ibra, kao lokalitet, onda kao da nije bio u Rožajama.

Po prirodnom ambijentu, pravoj divljoj ljepoti i svemu što može imati značaj za turističku valorizaciju Rožaja sa okolinom, izdvaja se vrelo i klisura Plunčanske rijeke. Ovo je najkraća pritoka Ibra. Međutim, morfogeneza ovog lokaliteta kao da se postarala da izvorište i tok ove rječice učini atraktivnom za posjetioce, pa iako je kratak tok, svega 5 km.

Do izvorišta ove rječice turisti mogu doći samo pješice i to uz klisuru, ili južnom stranom Velikog vrha, iznad Šabovskih katuna. Da bi uživali u cjelokupnoj ljepoti, preporučuje se maršruta uz klisuru, kada posjetioci iz nje vide samo parče neba iznad sebe, jer su ramena klisure na pojedinim mjestima uzdignuta i do 400m, tako da je korito rječice svedeno ponegdje na svega 2m. Izvorište sa klisurim do Malog mosta prema Pluncima predstavlja primjer netaknute prirode. No i pored relativne blizine Rožaja, ova prirodna ljepota nepoznanica je mnogim Rožajcima. Zbog toga ovaj rad ima za cilj da promoviše turističku vrijednost ovog lokaliteta, koji zaslužuje markantno mjesto u turističkoj ponudi Rožaja.



**Slika 7.** Jedan od vodopada u izvorišnom dijelu Plunčanske rijeke. Foto: E. Kalač

Po svojoj ljepoti, dubini klisure, bogatstvu biodivezitetom, značajno mjesto u hidrografiji Gornjeg Ibra pripada Bukovičkoj rijeci. Ovo je lijeva pritoka Ibra sa velikim slivnim područjem, koje se prostire od Gradine i Musine jame na sjeverozapadu Sohe i Gospodina vrha, do Grebena i Vuče na sjeveru regiona.

Srednji tok rijeke meandrira kroz fluvialne livade i pašnjake Bukovice, a 2km poslije Razdolja, Bukovička rijeka ulazi u živopisnu klisuru dubine preko 200 m.

Na prostoru lijeve obale Ibra, najznačajniji prirodni dragulj predstavlja jezero Ruišta. Ovo jezerce, ne stalnog karaktera, smješteno je u južnom podnožju Gospodina Vrh. I planina i jezero pripadaju ataru sela Biševo. Nivo vode u jezeru stalno varira i zavisi od hidroloških prilika, pa u ljetnjim mjesecima poprima karakter močvare sa bujnom vegetacijom, posebno prešlicom (*Equisetum*).



**Slika 8.** Jezero Ruišta, prirodni dragulj lijeve obale Ibra. Foto - E. Kalač

Do jezera se dolazi sasvim lako svim motornim vozilima, tim prije što je urađen asfaltirani seoski put do zaseoka Mukovići, a odatle još 2 km do jezera vijuga solidan makadamski put. Lokalitet je izvanredan za kampovanje, posebno ljeti.

### **5.3. Prirodni pejzaži kao turistička atrakcija Rožaja**

Region Gornji Ibar predstavlja najšumovitiju oblast Crne Gore. Pokrivenost šumama iznosi 62%. U šumskim kompleksima dominantno mjesto pripada četinarima - 84%, od kojih su najzastupljeniji smrča i jela; dok u listopadnim i mješavnim šumama prednjači bukva. Velika razlika u

pogledu reljefa, nadmorske visine i klime uslovljava raznolikost vegetacije, posebno šumske. Ova raznolikost, zavisno od godišnjeg doba, odaje posebne pejzažno-estetske vrijednosti ovog kraja. U tom smislu, „umjetnost prirode“ najmarkantnija je u proljeće i jesen. Obilazeći rožajske predjele, posjetilac ne može ostati ravnodušan prema opojnom mirisu behara divljeg voća, kao što su: kruška, trešnja, divljaka, džaranika, glog itd.



**Slika 9.** Proljećni pejzaž šumskog voća- S. Luke. Foto: E. Kalač

### **Zaključak**

Rožajski kraj raspolaže izuzetnim pripodnim ljepotama, koje do sada nijesu, a u buduće moraju biti valorizovane na održiv način. Njihova valorizacija se može postići razvojem alternativnog turizma, na način što će se široj javnosti adekvatno prezentovati turistički potencijali ovog regiona.

Danas, u vremenu jake životne dinamike, veliki broj visokoplatežnih turista traži mirna mjesta za odmor i rekreaciju. Jedno od takvih mjesta na mapi Crne Gore i Balkana je rožajsko podneblje, koje ima sve prirodne predispozicije da zadovolji želje ovakvih turista. Doda li se tome i gostoprимnost naroda ovog kraja, domaća hrana i smještajni kapaciteti, onda se s pravom može reći da Rožaje sa okolinom zaslužuje mnogo bolji tretman na turističkoj mapi Crne Gore.

### **Literatura**

3. Alexandra, A. (2008): *The touristic activities and the sustainable development in Radauti depression*. III International Symposium of Ecologists, Herceg Novi.

4. Aničić, M. (2003): *Zaštita šuma - prioritetni zadatak Direkcije*. Montenegro šume. Direkcija šuma RCG, Pljevlja.
5. Anonimus (2004): *Strateški okvir za razvoj održivog turizma u centralnoj i sjevernoj Crnoj Gori*. UNDP - kacerarija u Podgorici.
6. Bulić, Z. et al. (2008): *MONTENEGRIN PROKLETIJE – New national park in Montenegro*. III International Symposium of Ecologists, Herceg Novi.
7. Grupa autora (2005): *Nacionalna strategija održivog razvoja - Crna Gora, I NACRT*. Podgorica.
8. Grupa autora (2008): *Nacionalni park BIOGRADSKA GORA*, Prirodne karakteristike, Turističke informacije. Publicher, Podgorica.
9. Grupa autora (2008): *Mountains PROKLETIJE Welcome*. Green home, Podgorica.
10. Hadžić, I. & Vukojević, J. (2008): *Ilustrovani rečnik sveta gljiva*. NNK internacional, Beograd.
11. Jovović, V. (2007): *Drveće i žbunje Bjelasice, Sinjavine i Komova*. Natura, Kolašin.
12. Jurij, K. (2002): *Strateško planiranje i upravljanje organizacijom. Životna sredina i održivi razvoj*. DMECG, Podgorica.
13. Kalač, E. (2006): *Šume kao resurs od posebnog značaja za održivi razvoj rožajskog kraja* (magistarski rad) - Podgorica.
14. Kalač, E. (2008): „Ekološki značaj šuma, sa posebnim osvrtom na šume Gornjeg Ibra“. *Tokovi*, br. 1, Centar za kulturu Berane.
15. Kalač, E. (2010): „Degradacija šuma Ibarskog područja“. *Rožajski Zbornik*, br 14. Centar za kulturu Rožaje.
16. Kalač, E. (2010) „Bioekološke osobine edifikatora šumskih ekosistema“. *Vaspitanje i obrazovanje*, br. 2, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica.
17. Kalač, E. (2010): *Prirodna osnova Rožaja kao uslov za razvoj turizma i očuvanje biodiverziteta*. I internacionalni simpozium na Državnom Univerzitetu u Novom Pazaru.
18. Каргал, П. и Радовић, М. 2002: *Географски простор Црне Горе – Географија плус*. Унирекс, Подгорица.
19. Kićović, D. & Vujanović, D. & Jakšić, P. (2006): *Osnove zaštite i unapređivanja životne sredine*. Univerzitet u Prištini sa sjedištem u Kosovskoj Mitrovici.
20. Knežević, M. (1998): „Prokletije-planine neponovljivih ljepota i rijetkosti“. *Rožajski zbornik*, br. 8. Centar za kulturu Rožaje.
21. Kostić-Kojičić, M. & Kojičić, J. (2002): *Konvencija o biološkoj raznovrsnosti Ujedinjenih nacija*. DMECG, Podgorica.
22. Kostić-Kojičić, M. & Katić, M. (2004): *Strategija za primjenu Arhuske konvencije u Crnoj Gori*. REC Srbija i Crna Gora, Beograd.

23. Курпејовић, А. 1982: *Основне карактеристике развика општине Рожаје до 1941. године*. Заједница књижевних и научних радника и СИЗ за културу Рожаје.
24. Lakušić, R. (1984): „Vegetacija ekosistema rožajsko-ivangradskog prostora”. *Rožajski zbornik*, br. 3. SIZ za kulturu Rožaje, Zajednica književnih i naučnih radnika Rožaje.
25. Markišić, H. i Lakušić, R. (1988): *Ljekovite biljke i jestive gljive okoline Rožaja*. Centar za kulturu Rožaje, Rožaje.
26. Марковић, Д. и остали (1996): *Физичкохемијски основи заштите животне средине*, Књига II – Универзитет у Београду, Београд.
27. Martinović, Ž. i Markišić, H. (2002): *Priroda Rožaja*. Centar za kulturu Rožaje, Rožaje.
28. Nikčević, R. (2003): *Šumski ekosistem Crne Gore – Integralno gazdovanje Montenegro šume*. Direkcija šuma RCG Pljevlja .
29. Нурковић, С. (1982): „Рељеф као елемент регионално-географске диференцираности простора општине Рожаје и негов значај“. *Рожајски зборник*, бр.1, СИЗ за културу, Заједница књижевних и научних радника Рожаје.
30. Нурковић, С. (1983): „Клима, воде, тло и вегетацијски покров као елементи регионално - географске диференцираности простора општине Рожаје“. *Рожајски зборник*, бр. 2, Центар за културу Рожаје, Рожаје.
31. Saveljić, D. & Vizi, O. & Dubak, N. (2006): *Ptice Crne Gore i njihova značajna staništa*. Centar za zaštitu i proučavanje ptica, Podgorica.
32. Saveljić, D. & Vizi, O. & Dubak, N. & Jovičević, M. (2007): *Područja od međunarodnog značaja za boravak ptica u Crnoj Gori*. CZIP, Podgorica.
33. Stevanović, V et al (2008): *Floristic values of Prokletije*. III International symposium ecologists. Herceg Novi.

**NATURAL AMBIENCE CONDITIONS - FUNDAMENT  
OF THE ROŽAJE TOURIST DEVELOPMENT**

**Abstract:**

Rožaje with its surroundings has unique natural beauties, which are a base for progress of tourism. This applies to both to relief (mountains, cliques, cuts) and hydrography (river springs, waterfalls). It also applies to varied herbal and animal world (great number of endemic and relict herbal plant species).

Everything aforesaid natural beauties of this region must be used for tourist valorisation. It includes an alternative tourism development based on sustainable development. Development of such tourism shall contribute to following ecological standards, raising awareness for ecosystems, preservation of nature against excessive influence of anthropogenic factor end so on. This is not the case of massive tourism approach where environment is endangered and is deteriorating due to the enormous influx of visitors who bring along different cultural habits.

Our recommendation is Montenegro develops ecotourism based on rural tourism. In regard to conditions necessary for ecotourism she was assessed with high marks.

**Key words:** natural beauties, mountains, rivers, ecosystem, tourism.





# **НАСТАВНО - ИСТРАЖИВАЧКИ РАД**





Igor IVANOVIĆ<sup>1</sup>

## KORPUSNA LINGVISTIKA; METOD ILI NAUKA?

### Rezime:

U ovom radu pokušaćemo da predstavimo različite odgovore na pitanje koje je veoma aktuelno posljednjih tridesetak godina, a to je; Da li je korpusna lingvistika metod ili nauka? Takođe ćemo definisati vrste korpusa i navesti prednosti i mane sprovođenja lingvističkih analiza kroz korpusnu lingvistiku. Ovakvo bliže definisanje korpusne lingvistike omogućiće da se na kvalitetniji način sprovedu sva buduća istraživanja iz ovog polja na prostoru Crne Gore. Ovaj rad takođe treba shvatiti i kao svojevrsnu promociju upotrebe računara u korpusnim analizama i korpusne lingvistike u Crnoj Gori.

**Ključne riječi:** Korpusna lingvistika, računari, liste učestalosti, prevodni ekvivalenti

### Uvod

Osnovna korpusna istraživanja nalazimo na početku 20. vijeka kada su stručnjaci koristili veoma skromne korpuse koji su se nalazili u kutijama od cipela i koji su bili sastavljeni od ceduljica na kojim je tekst bio obično ručno unesen. Ovakvi korpusi obično su se koristili za istraživanja vezana za fonetiku Ling (*Ling* 1999: 240). Sredinom prošlog vijeka Džesperson (*Jasperson* 1949) i Frajs (*Fries* 1952) koriste „papirni“ korpus kako bi sprovodili istraživanja na polju gramatike. Protokom vremena, kvantitativni elementi korpusa su prevazišli mogućnosti koje posjeduje čovjek ili grupa ljudi, pa je uvođenje računara u ovu problematiku bio sljedeći logičan korak. Veoma brzo računari su ponudili idealne opcije za manipulaciju korpusima. Omogućili su brzu i laku obradu velike količine tekstova, kao i tačnu i konzistentnu obradu tih tekstova. Izbjegnuta je eventualna pristrasnost prilikom lingvističkih analiza, a samim tim povećana je pouzdanost dobijenih

<sup>1</sup> Mr Igor Ivanović je saradnik u nastavi na Institutu za strane jezike – Podgorica, Univerziteta Crne Gore.

podataka. Istovremeno, obezbijedeno je čuvanje ogromnih količina podataka koje neizbježno prate takve vrste analiza. Od tada postoji neraskidiva veza između računara i korpusa.

Prvi moderni korpusi sastavljeni su početkom šesdesetih godina i to je bio *Brown* korpus. Od osamdesetih godina pa na dalje, veličina i broj korpusa, kao i analize koje su zasnovane na njima, postale su veoma učestale Johanson (*Johansson* 1998: 3).

## **Korpusna lingvistika; metod ili nauka?**

Postoje različita shvatanja o tome da li je korpusna lingvistika nauka za sebe ili je „oruđe“ tj. metodologija rada koja se koristi prilikom lingvističkih istraživanja. U ovom odjeljku pokušaćemo da odgovorimo na ovu problematiku.

### **1.1 Definisanje korpusne lingvistike**

Stabs (*Stubbs* 2006), u svom pregledu skreće pažnju na nejasnoće analitičara korpusa prilikom opisivanja svojih operativnih metoda u okviru naučnog konteksta. Nedostatak jasnog pristupa u raspravama o metodološkom okviru koji se koristi je, vjerovatno, stvar koja najviše iznenađuje s obzirom na to da se korpusna lingvistika pozicionirala u naučnom okviru i da teži da iskaže svoju naučnu prirodu. Smatramo da je zato neophodno da odgovorimo na pitanje šta je korpusna lingvistika – da li je to disciplina, metodologija ili nešto treće. Naravno, u potpunosti smo svjesni da ne možemo dati definitivan odgovor, ali možemo čitaocu predstaviti različite poglede na korpusnu lingvistiku kroz literaturu koja se bavi ovim pitanjem. Nadamo se da će ovaj kratki osvrt doprinjeti brojnim raspravama među korpusnim lingvistima o tome šta je ili šta bi trebalo da je korpusna lingvistika. U ovom smislu, svakoj osobi koja je počela da se bavi korpusnom lingvistikom odmah pada u oči da postoji veliki broj opisa i definicija. Arts (*Aarts*), jedan od osnivača korpusne lingvistike, kao da je ovo i očekivao. Knjiga dva autora, Artsa i Meijsa (*Aarts i Meijs* 1984), se često se definiše kao izvor termina korpusna lingvistika, iako se taj termin i ranije javljao, npr. u knjizi, Artsa i van den Hojvela (*Aarts i van den Heuvel* 1982). U ovom radu Arts nam saopštava da je ovaj termin skovan uz oklijevanje:

*“jer smo mi mislili (a ja i dalje tako mislim) da to nije naročito dobro ime: to je čudna disciplina koja je dobila ime po svom glavnom istraživačkom oruđu i izvoru podataka. Možda ovaj termin više i nije koristan”<sup>2</sup>.*

<sup>2</sup> Originalni tekst: *“Because we thought (and I still think) that it was not a very good name: it is an odd discipline that is called by the name of its major research tool and data source. Perhaps the term has outlived its usefulness by now”*

Zbog ove izjave neki od istraživača tražili su alternativne definicije i nazive. U smislu toga šta korpusna lingvistika „jeste“ ne samo da su bile nuđene različite definicije, veći su i alternative direktno pominjane ili odbacivane. Tako govorimo o tome da je korpusna lingvistika:

- oruđe,
- metod,
- metodološki pristup,
- disciplina,
- teorija,
- teroijski pristup,
- paradigma (teoretska ili metodološka)
- ili pak kombinacija nekih od ovih elemenata.

Lič (Leech 1992, 1992: 106), tvrdi da:

*“računarska korpusna lingvistika definiše ne samo novu metodologiju kojom se proučava jezik, već je ona novi istraživački poduhvat, i u stvari novi filozofski pristup ovoj tematici”*<sup>3</sup>

i dalje nastavlja sa svojim opisom karakteristika računarske korpusne lingvistike kao nove paradigme. Po sličnoj logici, Stabs (*Stubbs* 1993) ne prihvata ograničenu definiciju korpusne lingvistike samo kao metodologije, i, komentarišući Sinkler (*Sinclair* 1991), primjećuje da:

*„u ovom shvatanju problematike, korpus nije samo sredstvo lingvističke analize već i bitan koncept lingvističke teorije“*<sup>4</sup> Stabs (*Stubbs*, 1991: 23).

Tojbert (*Teubert* 2005: 2) takođe naglašava teoretsku konceptualizaciju i opisuje korpusnu lingvistiku kao: *„teoretski pristup proučavanju jezika“*<sup>5</sup>.

Ovu ideju korpusne lingvistike kao paradigme preuzeo je i Gris (*Gries* 2006a: 191), ali on preferira metodološku konceptualizaciju i navodi da:

*„tokom proteklih nekoliko decenija korpusna lingvistika je postala glavna metodološka paradigma i primijenjenoj i teorijskoj lingvistici“*<sup>6</sup>.

Dalje, Malberg (*Mahlberg*) opisuje korpusnu lingvistiku kao: *„pristup opisu engleskog sa svojim teorijskim okvirom“*<sup>7</sup> (2005: 2), a da bi naglasila svoj pristup, koristi termin: *„korpusno-teorijski pristup“*<sup>8</sup> (2005, 2006). U

---

<sup>3</sup> “computer corpus linguistics defines not just a newly emerging methodology for studying language, but a new research enterprise, and in fact a new philosophical approach to the subject“

<sup>4</sup> “in this vision of the subject, a corpus is not merely a tool of linguistic analysis but an important concept in linguistic theory”

<sup>5</sup> “a theoretical approach to the study of language”

<sup>6</sup> “over the past few decades, corpus linguistics has become a major methodological paradigm in applied and theoretical linguistics.”

<sup>7</sup> “an approach to the description of English with its own theoretical framework”

<sup>8</sup> “corpus theoretical approach”

daljem pisanju na ovu temu autorka vidi razliku koja proističe iz različitih percepcija istraživača:

*„i dalje postoje neslaganja oko toga da li je korpusna lingvistika uglavnom metodologija ili joj je neophodan sopstveni teoretski okvir. Pobornici pristupa zasnovanog na korpusu prilikom opisivanja engleskog jezika tvrde da su potrebni novi načini opisivanja kako bi se objasnile situacije iz stvarnih tekstova“<sup>9</sup> Malberg (Mahlberg, 2006: 370).*

Mekeneri, Ksijao i Tono (McEnery, Xiao i Tono 2006: 7–8:) primjećuju da je

*„korpusna lingvistika čitav sistem metoda i principa o tome kako primjeniti korpusne u lingvističkim istraživanjima“<sup>10</sup>;*

Stoga, možemo zaključiti da oni korpusnu lingvistiku definišu kao metodologiju. Korpusnu lingvistiku kao metodologiju takođe definišu i Mekeneri i Vilson (McEnery i Wilson 1996), Mejer (Meyer 2002). Bouker i Prison (Bowker i Pearson 2002: 9) kažu za korpusnu lingvistiku da je: *„pristup ili metodologija koja se koristi prilikom proučavanja jezika“<sup>11</sup>*. Mekeneri i Gabrielotos (McEnery i Gabrielotos 2006: 44) takođe dodaju da

*„se korpusna lingvistika može posmatrati kao metodologija, ali metodološke prakse koje primjenjuju korpusni lingvisti su raznorodne“<sup>12</sup>.*

Tojbert (Teubert 2005) takođe komentariše ove različite metode i kaže da *„korpusna lingvistika nije sama po sebi metoda: koriste se mnoge različite metode prilikom obrade i analiziranja korpusnih podataka. Ona predstavlja insistiranje na radu samo sa podacima iz realnog jezika koji su uzeti iz diskursa poštujući određene principe a zatim sastavljeni u korpus“<sup>13</sup> (2005: 4).*

Arts (Aarts 2002), Tojbert (Teubert (2005), i Vilijams (Williams (2006), između ostalih, opisuju korpusnu lingvistiku kao disciplinu. Međutim, ovo nam nameće još jedno pitanje, a to je, ako je korpusna lingvistika disciplina – kakva je to vrsta discipline. Stabs (Stubbs 1993: 3) opisuje korpusnu lingvistiku kao: *„primijenjenu društvenu nauku“<sup>14</sup>.*

<sup>9</sup> *“there is still disagreement on whether corpus linguistics is mainly a methodology or needs its own theoretical framework. Advocates of corpus-driven approaches to the description of English claim that new descriptive tools are needed to account for the situation of real text.”*

<sup>10</sup> *“corpus linguistics is a whole system of methods and principles of how to apply corpora in language studies”*

<sup>11</sup> *“an approach or a methodology for studying language use”*

<sup>12</sup> *“corpus linguistics may be viewed as a methodology, but the methodological practices adopted by corpus linguists are not uniform”*

<sup>13</sup> *“corpus linguistics is not in itself a method: many different methods are used in processing and analysing corpus data. It is rather an insistence on working only with real language data taken from the discourse in a principled way and compiled into a corpus”*

<sup>14</sup> *“applied social science”*

Mekarti (McCarthy 2001: 125) karakteriše korpusnu lingvistiku kao „najnapredniju promjenu u smislu naučnih tehnika i metoda“<sup>15</sup>, dok Stabs (Stubbs 2001: 243) eksplicitno povezuje korpusnu lingvistiku i nauku uz sljedeći komentar:

„geolozi su zainteresovani za procese koji se ne mogu direktno posmatrati jer se dešavaju tokom dugih vremenskih perioda [...] Lingvisti koji se bave korpusnom lingvistikom zainteresovani su za procese koji se ne mogu direktno posmatrati jer se dešavaju kada mnogi različiti govornici i pisci koriste jezik“<sup>16</sup>.

Međutim, vjerovatno niti jedan osvrt na bilo koje aktuelno pitanje iz polja lingvistike ne bi bio potpun a da ne pomenemo mišljenje uvaženog autoriteta ove nauke Noama Čomskog (Noam Chomsky 2001: 243):

„moje mišljenje je, ako želite, da mnogo više o jeziku učimo praćenjem standardnih naučnih metoda. Pod tim standardnim naučnim metodama ne možemo podrazumijevati gomilanje velikih količina neanaliziranih podataka i izvlačenje generalizacija iz njih“<sup>17</sup>

Međutim, i korpusni lingvisti često komentarišu, pa i kritikuju lingvistički pristup Čomskog. Sinkler (Sinclair 1991: 6) takođe kritikuje introspektivnu lingvistiku riječima: „ne proučava se cijela botaniku tako što ćete napraviti vještačko cvijeće“<sup>18</sup>. Tojbert i Krišnamurti (Teubert i Krishnamurthy 2007: 28) opisuju korpusnu lingvistiku kao *parole-linguistics* naspram *langue-linguistics* Sosira i Čomskog. Takođe, neki od istraživača napominju da različite definicije i opisi korpusne lingvistike ne moraju da budu loši. Različite definicije su očekivane iz razloga što se korpusna lingvistika neprestano razvija i što se istraživanja sprovode na različite načine, pokrivajući tako razna pitanja. O ovome se detaljnije može naći kod Hojia (Hoey 1993: vi). Pored toga, zbog prirode korpusne lingvistike, korpusni lingvista može biti analitičar ili kreator tj. sastavljač korpusa, ili i jedno i drugo. Zbog toga su različita tumačenja dobrodoša, pa Tojbert (Teubert 2005: 13) ide u tom pravcu:

„samo ako diskurs korpusne lingvistike ostane kontroverzan i pluralistički, samo tada će ona i napredovati“<sup>19</sup>.

<sup>15</sup> “cutting edge change in terms of scientific techniques and methods”

<sup>16</sup> “geologists are interested in processes which are not directly observable because they take place over vast periods of time [...] Corpus linguists are interested in processes which are not directly observable because they are instantiated across the language use of many different speakers and writers”

<sup>17</sup> “my judgment, if you like, is that we learn more about language by following the standard method of the sciences. The standard method of the sciences is not to accumulate huge masses of unanalyzed data and to try to draw some generalization from them”

<sup>18</sup> “one does not study all of botany by making artificial flowers”

<sup>19</sup> “only if the discourse of corpus linguistics remains controversial and pluralist will there be progress”



Ipak, da bi se taj napredak desio, moramo raspravljati o različitim tumačenjima, kako se ona preklapaju, ili spurostavljaju. U tom smislu, veoma je bitno napraviti razliku između različitih gledišta na nivou akademske zajednice i nejasnoće definisanja korpusne lingvistike.

## Elektronski korpus

Korpus se može definisati poštujući različite kriterijume, ali se stručnjaci iz oblasti korpusne lingvistike slažu da korpus predstavlja skup tekstova koji se prirodno pojavljuju u jeziku i kao takvi variraju od nekoliko rečenica do kolekcije disukrsa i transkripta, a sve u svrhu lingvističke analize. U ovom slučaju, konkretno govorimo o elektronskom korpusu koji, u odnosu na već pomenutu definiciju, ima još jedan detalj. Karakteristika elektronskih korpusa jeste da se mogu sačuvati i da im se može pristupiti elektronskim putem. Na taj način u stanju smo da obradimo mnogo veću količinu podataka, što znači da elektronski korpus ima svoju kvantitativnu vrijednost. Kvalitativna vrijednost korpusa leži u kombinaciji preciznosti analize specijalizovanih računarskih programa sa analizom osobe koja se bavi korpusnom lingvistikom.

Korpus je planski skup tekstova koji su prikupljeni prema određenim kriterijumima (referentnost, uravnoteženost, organizovanost) koji su unaprijed određeni i koji se moraju poštovati kako bi korpus ispunio namjenu za koju je i predviđen. Ovo je elemenat koji korpus razlikuje od neke elektronske arhive ili biblioteke koji čuvaju pomenute tekstove redi neke njihove unutrašnje vrijednosti. Jedan od kriterijuma koje korpus mora da zadovoljava jeste da se sastoji od jezika koji je proizveden u prirodnom komunikativnom okruženju, tj. da nije proizveden samo u svrhu uključivanja u korpus. Tako, na primjer, korpus može da se sastoji od tekstova koji se nalaze u novinskim člancima. Njihova glavna funkcija jeste da prenesu određenu poruku čitaocima, a ne da ih koriste lingvisti prilikom svojih istraživanja.

### 1.2 Vrste korpusa

Osnovna podjela korpusa jeste na dvije vrste: opšti i specijalizovani korpus.

- **Opšti korpusi** sadrže i pisani i govorni jezik, a takođe mogu uključivati tekstove koji vode porijeklo iz različitih zemalja. Dakle, njihova osnovna postavka jeste da uključe što širi spektar tekstova. Zbog ove činjenice, ovakvi korpus su obično znatno veći od ostalih vrsta korpusa, pa tako korpus *Bank of English* sadrži preko 400 miliona riječi i sastoji se od mnogih manjih korpusa koji obuhvataju različite podoblasti.

- **Specijalizovani korpusi** sadrže tekstove koji su ograničeni na određeni tip teksta, npr. akademske članke o određenim temama i na taj

način predstavljaju tu vrstu teksta. Korpus može biti ograničen i u smislu vremenskog okvira kojim se bavi, pa tako imamo korpuse jezika koji se govorio tokom nekih od prošlih vjekova. Korpus može biti ograničen i društvenim okruženjem iz kojeg odabrani tekstovi potiču (korpus razgovora u parlamentu EU). Vjerovatno dva najpoznatija specijalizovana korpusa su: *Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse in English (CANCODE)*; koji sadrži neformalni registar britanskog engleskog) i *Michigan Corpus of Academic Spoken English (MICASE)*; koji sadrži usmeni akademski registar).

Korpuse dalje možemo definisati kao:

- **Uporedni korpusi** sadrže tekstove iz istih oblasti različitih jezika (npr. novinarski tekstovi na engleskom i francuskom), ili sadrže varijetete jednog jezika (britanski, američki i australijski engleski). Na osnovu ovih korpusa mogu se raditi kontrastivne analize elemenata koji interesuju pojedine naučnike.

- **Paralelni korpusi** sadrže kolekciju prevedenih tekstova sa jednog na drugi jezik, i kao takvi mogu da imaju izuzetnu vrijednost za prevodioce i kontrastivne lingviste. Na osnovu ovih korpusa mogu se uočiti sličnosti ili razlike koje postoje među posmatranim jezicima.

- **Pedagoški korpusi** sastoje se od tekstova koji se prezentuju osobi koja uči neki jezik. Na osnovu njega učenik može lakše naučiti određenu upotrebu neke riječi ili pak naučiti razliku između dvije riječi koje se čine sinonimičnim.

Podjelu dalje možemo nastaviti sa dijahronim i sinhronim korpusom.

- **Dijahroni korpus** prezentuje jezik kroz njegove promjene tokom vremena, dok **sinhroni korpus** daje izgled jezika u određenom vremenu. Zatim možemo da govorimo o **jednojezičnim** i **paralelnim korpusima** i na osnovu njihovih naziva lako možemo da zaključimo da se prvi bavi jednim jezikom, dok je drugi okrenut paralelnim tekstovima koji potiču iz različitih jezika. Primjere ovakvog korpusa predstavljaju prevodi debata u parlamentu EU (koje su prevedene na 23 jezika), ili Kanadski *Hansard* korpus, koji sadrži debate kanadskog parlamenta koje su prevedene na engleski i francuski.

Za sve vrste korpusa bitno je naglasiti da se moraju neprekidno ažurirati kako bi na pravi način odslikavali aktuelni jezički trenutak.

### **Prednosti i mane upotrebe korpusa**

Kao i za svaki drugi lingvistički pristup, svijesni smo da i upotreba korpusa tj. korpusne lingvistike i njenih metoda ima svoje prednosti i mane. Iste ćemo pobrojati u naredna dva poglavlja i na taj način pružiti pregled svim onima koji žele da se bave analizom teksta kroz korpusnu lingvistiku.

### 1.3 Prednosti korišćenja korpusa

Svakako smatramo da je upotreba korpusa veoma bitna jer nam ona omogućava da na konzistentan način posmatramo lingvističke fenomene koje želimo da proučavamo. Iako su prednosti brojne, u tekstu koji slijedi, pokušaćemo da izdvojimo najbitnije i da na taj način damo pregled pomenutih prednosti.

- Jedan od glavnih aduta dobro komponovanog korpusa jeste to što on daje vjerniju sliku o jeziku nego što to može da nam pruži govornikova intuicija. Na osnovu korpusa možemo lakše da dodjemo do kolokacija i fraza nego što to može da uradi izvorni govornik „iz glave“. Gotovo je nemoguće odrediti koliko je neka riječ frekventna u određenim žanrovima, osim paušalnih izjava veoma/malo učestala riječ. Tako imamo kod Halliday (1993: 3) da su izvorni govornici svjesniji da je glagol *GO* češći od glagola *STROLL*, ali nikako ne mogu da znaju koje gramatičke kategorije su učestalije od drugih. Naravno, iz ove priče ne treba zaključiti da intuicija nije bitna. Ponekad je intuicija nezamjenljivo sredstvo kada je prave određene lingvističke generalizacije.

- Korpusi se koriste prilikom učenja stranog jezika, jer mogu da pruže detaljniji uvid u jezik kao što je frazeologija. Takav uvid govorniku koji uči neki strani jezik može biti nedostupan na intuitivnom nivou. Tako na osnovu istraživanja Mindt (2000) znamo da u kolokvijanom engeskom oko 80% fraza koje imaju buduću referencu gradi se pomoću modalnog glagola *will, be going to* konstrukcija čini oko 10% fraza, dok sadašnje trajno vrijeme čini oko 5% fraza.

- Usporedni korpusi (korpusi izvornog jezika i prevoda) veoma su korisni za prevodioce jer na taj način mogu da dođu do prevoda odgovarajućih termina, odnosno mogu da saznaju da li prevodni ekvivalenti postoje (i koje su ima varijante) ili ne postoje. Tako smo na osnovu našeg kontrastivnog istraživanja došli do statističkog zaključka da se određeni član *the*, prilikom prevoda na crnogorski, najčešće ne prevodi (u oko 80% slučajeva), ili se prevodi nekom od demonstrativnih zamjenica (*taj/ta/to; ovaj/ova/ovo*), u oko 15% slučajeva.

### 1.4 Mane korišćenja korpusa

Međutim, ne treba zaboraviti ni to da ni jedan korpus nije sveobuhvatan, bez obzira na to koliko rada i truda je uloženo u njegovo sastavljanje. Zarad poštenog prikaza i onoga što mi smatramo manama upotrebe korpusa, daćemo i sljedeći pregled.

- Korpus nam ne može dati odgovor da li je nešto gramatički validno ili ne, već samo koliko je učestalo. Tako kod Sinclair (1991: 17) nalazimo da

se konstrukcija *EXPIRE OF* u *Bank of English* nalazi u pet linija, tj. 0,1% od cjelokupnog korpusa. Iako ova informacija može biti manje ili više korisna, ne govori nam da li je konstrukcija *EXPIRE OF* gramatički tačna.

- Korpus nam ne može reći ništa van samog sebe. Koliko god korpus težio da bude reprezentativan, uvijek će ostati neki dio jezika koji će biti „nepokriven“. Iako taj dio jezika može biti manji dio ukupnog sistema jezika, opet ostaje činjenica da je apsolutna reprezentativnost nemoguća.

- Korpus nudi informacije, ali ih ne može objasniti. Ovo je idealno mjesti za intuiciju da se uključi u proces analize.

- Korpus ne sadrži vanjezičke elemente (govor tijela, intonaciju i ostale paralingvističke informacije) i kao takav može se smatrati skupom tekstova koji su van konteksta. Naravno, ovo dobija na značaju kada pomenemo činjenicu da ista riječ ima različitu konotaciju u zavisnosti od toga kako je emocionalno obojena.

## Zaključak

Na kraju se dá zaključiti da je korpusna lingvistika prije svega metod, tj. način da se dođe do konkretnijih rezultata koji proističu iz naučnih istraživanja. U to vjeruje i većina naučnika i istraživača koje smo pobrojali u našem tekstu i u to vjeruje i autor ovog teksta, nakon svih istraživanja koja smo sproveli za potrebe našeg doktorskog rada. Takođe, smatramo da će korpusna lingvistika (zajedno sa računarskom lingvistikom) biti sve zastupljenija u naučnim radovima u Crnoj Gori, jer ovaj rad treba shvatiti i kao promociju korpusne lingvistike u našoj zemlji.

## Literatura

1. Bowker, Lynne and Jennifer Pearson. 2002. *Working with Specialized Language: A Practical Guide to Using Corpora*. London and New York: Routledge.

2. Gries, Stefan Th. 2001. A corpus-linguistic analysis of *-ic* and *-ical* adjectives. *ICAME Journal* 25: 65–108.

3. ———. 2002a. Evidence in linguistics: three approaches to genitives in English. In *LACUS Forum XXVIII: what constitutes evidence in linguistics?*, ed. Ruth M. Brend, William J. Sullivan, and Arle R. Lommel, 17–31. Fullerton, CA: LACUS.

4. ———. 2002b. Preposition stranding in English: predicting speakers' behaviour. In *Proceedings of the Western Conference on Linguistics. Vol. 12*, ed. Vida Samiiian, 230–241. California State University, Fresno, CA.

5. ———. 2003a. *Multifactorial Analysis in Corpus Linguistics: a study of particle placement*. London and New York: Continuum Press.

6. ———. 2003b. Testing the sub-test: a collocational-overlap analysis of English *-ic* and *-ical* adjectives. *International Journal of Corpus Linguistics* 8/1: 31–61.
7. ———. 2004a. *Coll.analysis 3*. A program for R for Windows 2.x.
8. ———. 2004b. Isn't that fantabulous? How similarity motivates intentional morphological blends in English. In *Language, Culture, and Mind*, ed. Michel Achard and Suzanne Kemmer, 415–428. Stanford, CA: CSLI.
9. ———. 2005a. Syntactic priming: a corpus-based approach. *Journal of Psycholinguistic Research* 34/4: 365–399.
10. ———. 2005b. Null-hypothesis significance testing of word frequencies: a follow-up on Kilgarrieff. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory* 1/2: 277–294.
11. ———. 2006a. Some proposals towards more rigorous corpus linguistics. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik* 54/2: 191–202.
12. ———. 2006b. Cognitive determinants of subtractive word-formation processes: a corpus-based perspective. *Cognitive Linguistics* 17/4: 535–558.
13. ———. 2007a. Exploring variability within and between corpora: some methodological considerations. *Corpora* 1/2: 109–151.
14. ———. 2007b. Towards a more useful measure of dispersion in corpus data. Paper presented at Corpus Linguistics.
15. ———. 2008a. Corpus-based methods in analyses of SLA data. In *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, ed. Peter Robinson and Nick Ellis, 406–431. New York: Routledge.
16. ———. 2008b. Phraseology and linguistic theory: a brief survey. In *Phraseology: An Interdisciplinary Perspective*, ed. Sylviane Granger and Fanny Meunier, 3–25. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
17. ———. 2008c. Dispersions and adjusted frequencies in corpora. *International Journal of Corpus Linguistics*.
18. ———. to appear. *Statistics for Linguistics Using R: A Practical Introduction*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
19. Gries, Stefan Th. and Caroline V. David. 2007. This is kind of/sort of interesting: variation in hedging in English. In *Proceedings of ICAME 27*, ed. Päivi Pahta, Irma Taavitsainen, and Terttu Nevalainen. eVARIENG: Methodological Interfaces, University of Helsinki.
20. Gries, Stefan Th. and Dagmar Divjak. to appear. Behavioral profiles: a corpus-based approach towards cognitive semantic analysis. In *New Directions in Cognitive Linguistics*, ed. Vyvyan Evans and Stephanie Pourcel. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
21. Gries, Stefan Th., Beate Hampe, and Doris Schönefeld. 2005. Converging evidence: bringing together experimental and corpus data on the association of verbs and constructions. *Cognitive Linguistics* 16/4: 635–676.

22. ———. to appear. Converging evidence II: more on the association of verbs and constructions. In *Empirical and Experimental Methods in Cognitive/Functional Research*, ed. John Newman and Sally Rice. Stanford, CA: CSLI.
23. Gries, Stefan Th. and Anatol Stefanowitsch. 2004a. Extending collocation analysis: a corpus-based perspective on “alternations”. *International Journal of Corpus Linguistics* 9/1: 97–129.
24. ———. 2004b. Co-varying collexemes in the *into*-causative. In *Language, Culture, and Mind*, ed. Michel Achard and Suzanne Kemmer, 225–236. Stanford, CA: CSLI.
25. ——— (eds.). 2006. *Corpora in Cognitive Linguistics: Corpus-Based Approaches to Syntax and Lexis*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
26. Gries, Stefan Th. and Sabine Stoll. to appear. Finding developmental groups in acquisition data: variability-based neighbor clustering, *Journal of Quantitative Linguistics* 16/3.
27. McEnery, Tony and Andrew Wilson. 2003. *Corpus Linguistics*. 2nd edn. Edinburgh: Edinburgh University Press.
28. McEnery, Tony, Richard Xiao, and Yukio Tono. 2006. *Corpus-based Language Studies: An Advanced Resource book*. London and New York: Routledge.
29. Meyer, Charles F. 2002. *English Corpus Linguistics: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
30. Leech, Geoffrey N. 1992. Corpora and theories of linguistic performance. In *Directions in Corpus Linguistics*, ed. Jan Svartvik, 105–122. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
31. ———. 1993. Corpus annotation schemes. *Literary and Linguistic Computing* 8/4: 275–281.
32. Leech, Geoffrey and Roger Fallon. 1992. Computer corpora: what do they tell us about culture? *ICAME Journal* 16: 29–50.
33. Sinclair, John McHardy (ed.). 1987. *Looking Up: An Account of the COBUILD Project in Lexical Computing*. London: Collins.
34. Sinclair, John McHardy. 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
35. ———. 2003. *Reading Concordances: An Introduction*. London: Pearson.
36. ———. 2004. *Trust the Text: language, corpus, and discourse*. London, New York: Routledge.
37. O’Keeffe, Anna, Michael McCarthy, and Ronald Carter. 2007. *From Corpus to Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
38. Stubbs, Michael. 1995. Collocations and semantic profiles: on the cause of the trouble with quantitative studies. *Functions of Language* 2/1: 23–55.
39. ———. 2001. *Words and Phrases: Corpus Studies in Lexical Semantics*. Oxford: Blackwell.

40. ——. 1986. Discourse variation and hedging. In *Corpus Linguistics II: New Studies in the Analysis and Exploitation of Computer Corpora*, ed. Jan Aarts and Willem Meijs, 1–18. Amsterdam: Rodopi.

**Igor IVANOVIĆ**

### **CORPUS LINGUISTICS – A METHOD OR A SCIENCE?**

**Abstract:**

This paper offers different answers to the question: Is Corpus Linguistics a method or a science? We will also attempt to define the types of corpora, and show advantages and disadvantages of performing linguistics analyses through Corpus Linguistics. Answers we have given to these questions will enable linguists to carry out better analyses in the field of Corpus Linguistics in Montenegro. This paper was also aimed at promotion of the use of computers in corpus analyses and corpus linguistics in Montenegro.

**Keywords:** Corpus Linguistics, computer, frequency lists, translation equivalents

Миља ВУЈАЧИЋ<sup>1</sup>

## СПЕЦИФИЧНОСТИ ИНКЛУЗИВНЕ НАСТАВЕ<sup>2</sup>

### Резиме:

У раду се анализирају специфичности инклузивне наставе. Свијест о разликама међу дјецом јесте почетни корак за размишљање о томе како да се настава прилагоди њиховим индивидуалним особеностима. Указује се на значај примјене индивидуализованог приступа у раду са дјецом са тешкоћама у развоју. Индивидуализовани приступ у настави један је од услова за креирање школе по мјери детета у којој ће квалитетније образовање имати сва дјеца, па и деца са тешкоћама у развоју. На примјерима Блумове таксономије образовних циљева и кооперативног учења указује се на већ испробана рјешења која су заснована на идеји о индивидуализованом приступу у настави. Истиче се значај израде индивидуалног едукативног плана за дијете са тешкоћама у развоју и анализирају се специфичности оцјењивања у инклузивном образовању.

**Кључне ријечи:** инклузивна настава, индивидуализовани приступ, индивидуални образовни план, дјеца са тешкоћама у развоју

Један од основних циљева инклузивне наставе јесте стварање услова за задовољавање индивидуалних потреба сваког дјетета без обзира на његове различите способности. Управо свијест о разликама међу дјецом јесте почетни корак за размишљање о томе како да се настава прилагоди њиховим индивидуалним особеностима. То би требало да буде циљ сваке наставе, без обзира на то да ли су њом обухваћена дјеца са тешкоћама у развоју или не. Остваривање тог циља подразумијева

<sup>1</sup> Др Миља Вујачић, Институт за педагошка истраживања, Београд

<sup>2</sup> Напомена: Чланак представља резултат рада на пројектима: *Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву*, бр. 179034 (2011-2014) и *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије*, бр. 47008 (2011-2014) - које финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.



примјену диференцираног и индивидуализованог приступа у настави. У разматрању могућности примјене индивидуализованог приступа у контексту инклузивног образовања полази се од тога да су основне потребе све дјеце исте, да је свако дијете индивидуално биће и да је дијете са тешкоћама у развоју прије свега дијете, као и од теоријски заснованих ставова и практично потврђених увјерења да сва дјеца могу да уче и да сва дјеца најбоље уче у групи вршњака. Индивидуализовани приступ у настави један је од услова за креирање школе по мјери дјетета у којој ће квалитетније образовање имати сва дјеца па и дјеца са тешкоћама у развоју.

У раду ћемо указати на значај примјене индивидуализованог приступа у раду са дјецом са тешкоћама у развоју. На примјерима Блумове таксономије образовних циљева и кооперативног учења указаћемо на већ испробана рјешења која су заснована на идеји о индивидуализованом приступу у настави. Указаћемо и на специфичности оцјењивања у инклузивном образовању, као и на значај израде индивидуалног едукативног плана за дијете са тешкоћама у развоју.

### **Индивидуализован приступ у раду**

Потреба за индивидуализованим приступом у настави јавила се на основу увиђања слабости традиционалне школе. У традиционалном приступу ученицима у настави имамо ситуацију у којој је, услед многих фактора као што су предметно-разредно-часовна организација рада школе, превелики број ученика у одјељењу, јединствен план и програм наставе и слично, рад наставника прилично уједначен и прилагођен способностима и потребама такозваног *просјечног* дјетета. Сви ученици који се налазе испод или изнад просјека остају по страни – њихово активно учествовање у настави отежано је неприлагођеном наставом. Просјечан ученик има, дакле, веома значајну улогу. Наставни план и програм подешава се према просјечном ученику и његовим могућностима, учбеници су прилагођени просјечном ученику, садржај и темпо обраде наставне грађе прилагођени су просјечном ученику, обим и тежина домаћих задатака одмјерени су према могућностима просјечног ученика, вријеме предвиђено за понављање и утврђивање наставног градива такође. Све што се ради у школи у знаку је просјечног ученика.

Шта се под појмом *просјечно дијете* подразумева? Обично се мисли на просјечну вриједност интелектуалних способности или знања ученика. Не води се, међутим, рачуна о томе да међу ученицима постоје разлике и у другим аспектима, односно да и друге особености као што су мотивација, темперамент, интересовања, искуства, ниво самопоуздања,

навике, породично поријекло и слично, могу у великој мјери утицати на учење и активност у настави. Дакле, сваки ученик у одјељењу, било да је просјечан, испод или изнад просјека по питању интелектуалних способности или знања, одликује се низом других карактеристика које су битне за одвијање наставе. Због тога смо сагласни са ставом да када подучавамо просјек, заправо, не подучавамо никог. Мишљења смо да просјечно дијете практично не постоји.

Насупрот традиционално схваћеној школи коју карактерише усмјереност на просјек, усвајање чињеница, фронтални начин рада, одн. сувопарна предавања наставника и став да би ученик требало да буде по мјери школе, стоји савремена школа коју одликује став да би школа требало да буде по мјери ученика, да се ученици међу собом разликују по мноштву карактеристика и да ће учење бити ефикасно само уколико су ученици активни у процесу учења.

Све израженија потреба да се рад са дјецом, на било ком нивоу школовања, у што већем обиму индивидуализује, прилагоди њиховим особинама личности, посљедњих деценија још је наглашенија због тенденције да се поштовање људских права, уважавање разлика међу људима и поштовање човјека, као особеног бића, сматрају најважнијим тековинама цивилизованог друштва.

Инклузивно образовање подразумијева индивидуализовани приступ дјетету са тешкоћама у развоју али на начин да дијете не буде издвојено од својих вршњака без тешкоћа у развоју (Janney & Snell, 2000). То подразумијева да се дијете образује у редовним школама које су припремљене за овај процес.

У покушајима дефинисања индивидуализованог приступа у настави постоје бројне разлике међу ауторима. Један број дефиниција нагласак ставља на индивидуалне разлике међу ученицима. На примјер, Милић (2002) сматра да се индивидуализовани приступ у настави базира на индивидуалним разликама међу ученицима и да полази од свих оних карактеристика које дијете доноси у васпитно-образовни процес. Совјетски аутор Крутецкиј даје сличну дефиницију овог појма и подвлачи да индивидуализација наставе означава њену оријентацију на индивидуално-психолошке особености ученика и организује се водећи рачуна о тим особеностима (према: Марјановић, 2003). Са друге стране, један број дефиниција ставља нагласак на оне елементе наставе које наставник прилагођава потребама и карактеристикама појединих ученика. Амерички аутори Гејц и Берлинер (према, Марјановић, 2003) указују да се о индивидуализованој настави може говорити онда када су задаци наставе, материјали за учење, садржаји и наставне методе специјално одабрани за поједине ученике или за мању групу ученика

са заједничким карактеристикама. Неки аутори (Марјановић, 2003) врло широко одређују појам индивидуализоване наставе: (а) као васпитно-образовни приступ уопште, као поштовање и партнерски однос између дјетета и наставника, као однос у којем наставник има осећај за све индивидуалне особености и искуства која дјеца уносе у наставну ситуацију, као однос у којем наставник и дијете утичу један на другог; (б) као процес у којем наставник активно реагује на све индивидуалне особености ученика и наставу гради кроз непрекидан циклус посматрања, планирања и реализације циљева, задатака, метода и средстава прилагођених појединачом ученику и групама ученика и (в) као одлику цјелокупног школског рада, а не као једнократну мјеру или временски ограничен поступак.

Индивидуализовани приступ васпитно-образовном процесу подразумијева да наставник креира активности и климу у одјељењу тако да се свако дијете осјети успјешним, а да је при томе суочено са изазовима. Пажљивим посматрањем ученика током часа, планирањем флексибилних и занимљивих активности, прилагођених њиховом узрасту, способностима и интересовањима, наставник може организовати свој рад тако да буде усмјерен на ученике. Примјена адекватне наставне стратегије за сврсисходно учење значи потребу наставника за различитим наставним приступима, примјену релевантних активности и материјала у циљу одговарања на различитости сваког дјетета.

Уз термин индивидуализовани приступ у настави често се помиње и термин усмјереност на ученика. У разматрању термина усмјереност на ученика намећу се два кључна питања: Шта све наставник усмјерава према ученицима? Које су то карактеристике ученика према којима наставник усмјерава свој рад?

Дакле, шта све наставник у свом раду усмјерава према ученицима? Наставник према ученицима усмјерава: план, методе, облике рада, активности, средства, простор у коме се одвија настава. Усмјереност на ученика подразумијева и специфичан однос наставника према дјечи: комуникацију, подстицање, мотивацију, разумијевање, упознавање дјете, препознавање њихових потенцијала, подршку, начине вредновања ученичког и свог рада итд. Поред тога, уколико наставник жели да свој рад усмјери према потребама, способностима и интересовањима ученика, он би требало да активно и континуирано самопроцјењује себе и свој рад. Усмјереност на ученика подразумијева да наставник сарађује са колегама, стручним сарадницима, родитељима и локалном заједницом. Другим ријечима, уколико наставник жели да његов рад буде усмјерен на ученике, требало би да примењује индивидуализовани приступ у васпитно-образовном процесу. То нам даје одговор на друго питање: Које

су то карактеристике ученика према којима наставник усмјерава свој рад? У примјени индивидуализованог приступа са дјецом наставник полази од одређених димензија индивидуалности: способности, интересовања, породичног поријекла, мотивације, темперамента, стила учења и пола. Разумијевање индивидуалних особина ученика кључно је за квалитет васпитно-образовног процеса.

Због чега је, нарочито када су у питању дјеца са тешкоћама у развоју, неопходно и важно индивидуализовати наставу? Прије свега, са педагошког становишта гледано, настава би била ефикаснија, односно ученици би, уколико би садржаји и методе рада били усклађени са њиховим способностима, интересовањима, потребама и осталим особинама личности, брже и уз мање напора савладавали градиво, а ефекти наученог били би трајнији. Поред тога, ако посматрамо психолошки аспект тог процеса, ученици би се, у настави која им је прилагођена, осјетили успешнијим и њихово самопоуздање било би далеко веће. На крају, образовни приступ који би полазио од тога шта ученици јесу и које особине и способности носе у себи, пружа одређени модел понашања, односно учи их да су поштовање и уважавање различитости међу људима важне друштвене вриједности.

Неки аутори (Мори, према: Марјановић, 2003) сматрају да су предности индивидуализованог приступа у настави у томе што, осим што се подстиче ученикова самосталност, она пружа могућност за стварну концентрацију дјечјих снага јер захтијева индивидуалан напор свакога према могућностима и квалитету рада. Дијете се навикава да боље организује свој рад, да се сигурније обавјештава, да налази потребне податке, да користи изворе, литературу, рјечник, енциклопедију, при чему се развија иницијатива и буди радозналост. Док фронтална настава води рачуна о просјеку разреда, индивидуализованој настави се приписује да успјешније покреће све ученике, не само добре, већ и оне слабије. Индивидуализовани приступ ученику омогућава максимални развитак личности дјетета његујући његове индивидуалне способности и дајући му слободу да ужива у раду који му се свиђа. Индивидуализован приступ у раду код ученика ствара осјећај да је поштован као личност, да је компетентан и успјешан, повећава му самопоуздање и самопоштовање. Лично искуство ученика у вези са процесом учења, одн. став према учењу постаје позитиван што позитивно утиче на мотивацију.

Индивидуализовани приступ посебно је важан у процесу инклузивног образовања с обзиром на то да постоје велике индивидуалне разлике међу дјецом са тешкоћама у развоју. Индивидуализовани приступ претпоставља добро упознавање сваког ученика, његових способности, врсте и степена тешкоће коју има, претходних искустава и знања дјетета,

његовог развоја у цјелини, интересовања и склоности. Васпитно-образовни програм за дјецу са тешкоћама у развоју није могуће урадити унапријед и он није исти за сву дјецу са тешкоћама у развоју. Иако се за дјецу са тешкоћама у развоју израђују индивидуални образовни планови у циљу континуираног праћења и подстицања њиховог развоја, ова дјеца су ипак дио програма који је планиран и за осталу дјецу у одељењу. На тај начин ученик са тешкоћама у развоју у инклузивном образовању слиједи општи школски програм модификован и прилагођен његовим образовним потенцијалима. С обзиром на то, нагласак је на активном учешћу дјецe са тешкоћама у развоју у активностима које су предвиђене и испланиране за сву дјецу у одељењу. Имајући у виду већ наведено, поставља се питање: како постојећи програм прилагодити дјеци са тешкоћама у развоју?

- У једном одељењу требало би да буде највише двоје дјецe са тешкоћама у развоју.

- Васпитно-образовне активности могу бити исте за сву дјецу, али су циљеви – који се овим активностима желе постићи и помоћ која је неопходна сваком дјетету за њихово остварење – различити.

- Истраживања инклузивне праксе показала су да је најтеже остварити захтјев да се дјетету са тешкоћама у развоју посвети довољно пажње, а да то не буде на штету осталих ученика у разреду. Посебно је тешко очувати и развијати мотивацију осталих ученика. У условима у којима дјеца са тешкоћама у развоју учествују у заједничким активностима наставник треба да одржи постојећу мотивацију и интересовање остале дјецe у одељењу.

- У образовању дјецe са тешкоћама у развоју нагласак није на тешкоћи коју дијете има, већ на развоју дјечијих способности (очуваних потенцијала) и личности у цјелини.

- Иако концепцијски, инклузивни програм помјера пажњу наставника са остварења наставног програма на развој дјечјих способности и личности. То никако не значи да је дјечије образовно постигнуће занемарено. Напротив.

- Разлика је у томе што се у оквиру програмских садржаја сваког предмета, који је предвиђен наставним планом и програмом, трага за оним елементима који су најпогоднији за развој дјечијег самопоштовања и сигурности, и за оним садржајима за које се може претпоставити да ће у њиховом савладавању дијете имати тешкоћа и да ће му бити неопходни посебни облици помоћи.

- Програм за свако дијете обухваћено инклузијом ради се индивидуално.

- План рада са дјететом ради се за недјељу, мјесец и школску годину.

· План рада за поједини предмет подразумијева двије групе садржаја. Једну групу садржаја чине они садржаји за које се може, на основу познавања дјетета и досадашњег искуства у раду са њим, претпоставити да ће бити тешки за савладавање. При томе би требало процијенити да ли је тешкоћу могуће савладати током саме наставе у разреду или је неопходан додатни, индивидуални рад са дјететом и помоћ стручњака различитих профила. Другу групу садржаја чине они садржаји за које се претпоставља да неће бити проблем да их дијете савлада.

· Веома је битно да укупно оптерећење дјетета са развојним тешкоћама не буде веће, већ по могућности мање, од оптерећења остале дјеце. Фонд часова и структура наставних садржаја остају исти за сву дјецу. Посебна пажња усмјерава се на оне садржаје који би могли да помогну учвршћивању осјећања сигурности и самопоштовања дјетета. То су они садржаји који су у складу са очуваним дјечијим способностима и интересовањима и за које се може претпоставити да ће их дијете успешно савладати.

· Ако је активност, задатак или проблем који треба ријешити сложен у тој мјери да превазилази способности дјетета са тешкоћама у развоју, могуће је организовати рад тако да се приликом вредновања резултата оцјењује постигнуће цијеле групе.

· У циљу квалитетније реализације активности са дјецом са тешкоћама у развоју, праћења и подстицања њиховог развоја, неопходно је остварити сарадњу школа са здравственим установама, развојним савјетовалиштем и осталим институцијама за које се процијени да могу пружити помоћ школи и родитељима.

Поједини примјери из праксе показују да се у редовним школама могу остварити различита методска прилагођавања индивидуалним особеностима ученика. Прилагођавање метода и средстава рада неопходно је у раду са дјецом са тешкоћама у развоју и укључује мноштво адаптација. Избор одређене адаптације врши се на основу структуре одјељења, броја деце са тешкоћама у развоју, врсте и степена тешкоће коју дијете има. Примјери адаптација у раду са дјецом са тешкоћама у развоју су: коришћење јасног и разговјетног говора, крупних слова и слика, јарких боја, често понављање текста, коришћење сликовног материјала, коришћење аудио-визуелних средстава, сједјење у првој клупи, обезбјеђивање мање удаљености између наставника и ученика, окренутост према ученику да може да види лице и уста онога ко говори, давање кратких информација уз графичка помагала, другачији приступ оцјењивању и слично (Радовојевић и сар., 2007). Навешћемо још неколико методичких интервенција које се могу користити у контексту индивидуализованог приступа у раду са дјецом са тешкоћама у развоју:

1. Поједноставити излагање, давати упутства полагано и јасно, разложити сложене цјелине у краће јединице, давати краће задатке.

2. Планирати остварење наставних јединица тако да садрже што разноврсније активности.

3. Обратити више пажње на дијете, охрабривати га и када је успјешно и када застане у раду. Захтјеве би требало исказивати са симпатијом, али без попуштања. Дијете би требало да осјети да наставник брине о њему и да му је свако дијете једнако важно.

4. Дјетету које је успорено требало би дозволити да ради спорије од друге дјече.

5. При савладавању новог градива и приликом провјере знања требало би, кад год је то могуће, унијети елементе игре и дати им предност над поучавањем.

6. Ученику увијек мора бити јасно шта треба да ради и који је циљ тог рада.

7. Дјетету са тешкоћама у развоју не би требало давати превише задатака, већ само онолико колико може да уради за један школски час. Број задатака требало би постепено повећавати, док се не приближи норми за остале ученике.

8. Препоручује се да на клупи ученик има само онај прибор који је неопходан за рад, како не би долазило до флукуације пажње.

9. Једна од посебно важних функција за дјецу са тешкоћама у развоју јесте да их навикнемо на неуспјех без изражених неприлагођених реакција. Ако се дијете постепено не навикава на тешкоће у савладавању наставе, оно ће на неуспјех реаговати одбијањем сарадње и негативизмом.

10. Не препоручује се да се радови бољих ученика постављају као јавни стандард доброг рада јер се код дјетета са тешкоћама у развоју може развити доживљај да је неуспјешно, мање вриједно. То се може негативно одразити на мотивацију дјетета са тешкоћама и на његов даљи однос према вршњацима.

11. Умор и такозвани *лоши дани* ученика представљају проблем у извођењу наставе о којем би свакако требало водити рачуна. Код свих категорија дјече са тешкоћама у развоју умор и флукуација пажње наступају брже него код њихових вршњака. У тим ситуацијама наставник би обазриво требало да прекине рад дјетета када примијети да је дошло до неефикасности и да му да неки други, лакши задатак.

12. За поједине врсте развојних сметњи, прије свега теже сензорне и моторне сметње, потребно је додатно прилагођавање методичке природе.

У васпитно-образовним програмима усмјереним на дијете, као што је програм *Корак по корак*, који се и у нашој земљи у виду пилот-пројекта

реализовао у једном броју вртића и школа, примена индивидуализованог приступа у настави један је од кључних аспеката. Јутарњи састанак је наставна активност која се реализује на почетку наставног дана, кроз коју се дјеца уводе у процес рада. Јутарњи састанак припрема се пажљиво да би се постигли ефекти који се односе на формирање радне климе у одјељењу, увођење у наставне активности предвиђене за тај дан и избор центара активности. У оквиру јутарњег састанка врши се и представљање дјетета дана, што је посебно важно поменути у контексту примјене индивидуализованог приступа, нарочито у раду са дјецом са тешкоћама у развоју. Свакога дана, дијете дана се мијења, тако да сви ученици (редом) буду у овој улози више пута у току школске године. Дијете дана представља се одјељењу на начин који само изабере: пјесмом, причом, загонетком или на неки други начин. Кроз ову активност, свако дијете добија вријеме када га сви вршњаци и наставник пажљиво слушају и уважавају, а тиме добија и шансу да стекне самопоуздање, разбије страх од јавних наступа и постане одговорно према групи у коју је укључено. Ова активност представља прилику да се реализују циљеви који се односе на оснаживање личности дјетета, одјељења као заједнице, поштовања правила понашања, дијелење и вођење рачуна о туђим потребама.

У новијој литератури (*Centre for educational research and innovation*, 2006) поред термина индивидуализовано подучавање, помињу се и термини: персонализовано образовање *personalizing/education* и персонализовано учење *personalised/learning*.

У персонализованом учењу нагласак је на развоју мишљења ученика, уважавању индивидуалних разлика, размјени искустава, ставова и мишљења, критичком преиспитивању, упоређивању и процјењивању. Посебна пажња посвећена је подстицању интересовања и мотивације дјецe за континуирано учење у школи и ван ње. Нагласак је на подстицању интеракције и комуникације међу дјецом кроз различите активности у којима дјеца заједно учествују, размјењују искуства и уче једна од других. У складу са наведеним карактеристикама процеса учења, оцјењивање се врши континуирано на основу посматрања и праћења дјетета током дужег времена, у различитим активностима. Овакав процес учења подразумијева компетентне наставнике који имају изграђене комуникацијске вјештине и вјештине потребне за рад у тиму.

### **Блумова таксономија образовних циљева**

Амерички психолог Бенџамин Блум је 1956. године развио класификацију нивоа учења, разликујући три домена образовања,



односно начина усвајања одређеног садржаја: когнитивни домен (усвајање знања), афективни домен (ставови, вриједности, интересовања) и психомоторни домен (вјештине). Сваки од поменутих домена има своје нивое усвајања информација. У оквиру когнитивног домена Блум (1981) је идентификовао шест различитих нивоа учења, од најједноставнијег (понављања чињеница) преко сложенијих менталних нивоа до највишег нивоа (евалуације).

Блумова индивидуализована стратегија учења представља адаптацију наставе, што је чини примјенљивом на свим нивоима и у свим предметима. Применом Блумове таксономије образовних циљева могу се утврдити нивои сложености и њихово излагање за сваку наставну јединицу у оквиру наставних предмета, што омогућава прилагођавање датих садржаја могућностима ученика. Примјеном таксономије васпитних циљева – развијање и одржавање мотивације за учење, развијање и одржавање толеранције ученика на разлике у постигнућу ученика и развијање и одржавање осјетљивости наставника за могућности и потребе ученика који теже савладавају градиво – ствара се атмосфера у одјељењу која подстицајно дјелује на све ученике (Студен, 2008).

Блумова стратегија на један специфичан начин може да уведе у методологију веома важних процеса у стварању програма – у ближе одређивање образовних и васпитних захтјева и то нарочито у погледу једног од важних квалитета – нивоа знања, вјештина и навика који се као постигнуће очекују од ученика. Блумова основна идеја јесте да би наставу требало организовати тако да све ученике доведе до специфичног нивоа овладавања знањем (Bloom, 1981). У циљу остварења ове идеје, традиционална настава пажљиво се допуњује прописаним индивидуализованим учењем. За Блумову стратегију учења карактеристично је, прије свега, да се садржај одређеног предмета подијели на смисаоне сегменте, јединице које се обрађују током једне до двије недјеље, а да се наставни циљеви прецизно и јасно одређују за сваку јединицу. Наставне јединице обрађују се оквиру редовне наставе и по завршетку рада на свакој наставној јединици дају се дијагностичко-развојни тестови. Резултати који су добијени на тим тестовима користе се за давање тежих задатака у учењу оних ученика који су савладали јединицу и за дијагнозу грешака у учењу оних ученика који то нијесу урадили. Додатно вријеме за учење, специфични материјали и методи за исправљање грешака у учењу су прописани. Нарочито је ефикасан рад у мањим групама, индивидуализовано поучавање, коришћење алтернативних уџбеника, радних свески, програмиране наставе, игри и загонетки, као и поновно предавање, ако је група ученика који нијесу успјели већа (Ђукић, 1981, према: Студен, 2008).

На почетку разраде таксономије образовних циљева, Блум и његови сарадници ограничили су се на циљеве који се уопштено сматрају знањем, интелектуалним способностима и интелектуалним вјештинама. Ово подручје је названо когнитивним и може се описати као подручје у које спадају памћење, размишљање, рјешавање проблема, формирање појмова и, до извесне мјере, креативно мишљење (Bloom, 1981). Касније је Блум развио таксономију афективног подручја, као и таксономију функционалних облика понашања дјецe. Таксономија образовних циљева у оквиру когнитивног подручја омогућава да се процијени ниво који се као постигнуће од ученика очекује. Категорије садржане у овом подручју су: знање, разумијевање, примјена, анализа, синтеза и евалуација. Нивои образовних компетенција по Блуму обухватају типове очекиваног мишљења и типове активности ученика (Хавелка, 2000).

**Табела 5: Нивои образовних компетенција по Блуму**

<b>Компетенције</b>	<b>Тип очекиваног понашања</b>	<b>Типови активности</b>
<i>Знање</i>	Присјећање или препознавање информације која је учена	Опиши, наведи, кажи, понови, препознај, идентификуј, пронађи, допуни...
<i>Разумијевање</i>	Разумијевање садржаја, трансформисање, реорганизација или интерпретирање	Преведи, организуј, скрати, изради на другачији начин, дефиниши, закључи, предвиди, објасни, покажи...
<i>Примјена</i>	Употреба информација у рјешавању проблема	Уопшти, ријеши, пренеси, дај сопствени примјер, прилагоди, уради на другачији начин...
<i>Анализа</i>	Критичко мишљење, идентификовање разлога и мотива, извођење закључака...	Разликуј, препознај на типовима примјера, наведи све могуће последице, категориши, разграничи...
<i>Синтеза</i>	Научно мишљење, дивергентно мишљење, оригинално мишљење, приједлог, нацрт...	Креирај, измисли, елаборирај, замисли, повежи, предвиди, дефиниши претпоставке...
<i>Евалуација</i>	Процјењивање вриједности идеја, изношење мишљења, примјеењивање стандарда	Процијени, докажи, оповргни, дебатуј, процијени тежину, разријеши нејасноћу, направи приоритете, просуди...

За сваку наставну јединицу у сваком предмету, у зависности од програмских садржаја, одређују се циљеви, бирају методички приступи и одређују критеријуми за вредновање образовних постигнућа ученика. Избором категорија и јасно одређеним значењем, могуће је утврдити доњу границу постигнућа ученика која омогућује да дијете добије прелазну оцјену и настави школовање. Вредновањем знања у односу на ранија постигнућа ученика развија се свијест о сопственом напретовању.

### **Кооперативно учење**

Уколико наставник успије да у одјељењу створи позитивну климу и развије позитивне односе вршњака према дјечи са тешкоћама у развоју, лакше ће даље подстицати и развијати њихову социјалну интеракцију. Многи аутори сматрају да је подстицање социјалне интеракције могуће постићи примјеном кооперативног учења, при којем дјеца раде заједно како би постигла одређени циљ и завршила постављене задатке (Janney & Snell, 2000; Johnson & Johnson, 1978; Милић, 2004; Sharan & Sharan, 1976; Шевкушић, 2003).

Анализа релевантне литературе указује на бројне дефиниције појма кооперативно учење. У суштини, већина аутора који се баве овим проблемом, сматра да кооперативно учење, поред стицања академских знања и побољшавања ефеката учења, доприноси подстицању социјалних компетенција и утиче на квалитет социјалних интеракција. Манинг (Manning, 1993) одређује кооперативно учење као тимски ученички рад усмјерен на развој успјешне интеракције са осталима. Неки аутори дефинишу овај појам као скуп наставних стратегија које омогућавају дјечи усвајање изразито важних социјалних вјештина, упоредо са стицањем академских знања (Seefeldt & Barbour, према: Милић, 2004). Према њиховом мишљењу, стратегије кооперативног учења помажу и наставницима да одговоре на индивидуалне разлике које постоје међу ученицима у одјељењу и да у складу са њима организују наставу. Кооперативно учење као наставна стратегија подстиче сарадњу која укључује склоност да се ради у групи, спремност да се успостављају равноправни односи, стицање повјерења у друге, толерантан однос према другачијим мишљењима и ставовима, узајамну благонаклоност и симпатију, контролу властитих емоција и егоистичних жеља (*Педагошка енциклопедија I*, 1989).

Већина аутора који се баве проучавањем кооперативног учења издвајају пет кључних одлика ове наставне стратегије: позитивна међузависност, директна интеракција лицем у лице, индивидуална одговорност, интерперсоналне социјалне вјештине и групно процесирање (Ђорђевић, 1997; Johnson & Johnson, 2000; Slavin, 1980;).

У току кооперативног рада у групи ствара се *позитивна међузависност* јер ученици временом увиђају да су једни другима потребни да би успешно ријешили одређени задатак. Да би дошло до стварања позитивне међузависности, од наставника се очекује да структурира наставни процес и рад у групама, чија је сврха постизање заједничког циља, уз обезбјеђивање једнаког доприноса свих ученика. Развијање позитивне међузависности омогућава ученицима да постану свјесни својих одговорности, да науче одговарајуће градиво и да помогну свим члановима групе да савладају свој дио задатака. Позитивни односи вршњака нарочито утичу на интелектуално мање способне и мање мотивисане ученике, да се у већој мјери посвете задацима и уложе одговарајући труд (Шевкушић, 2006). Заједнички циљ који имају подстиче их да пружају и траже помоћ од вршњака онда када им је потребна. Посебно су значајне ситуације у којима вршњаци траже помоћ од дјетета са тешкоћама у развоју јер то наглашава његову важност и допринос заједници. За разлику од традиционалне наставе у којој доминира фронтални облик рада и простор који је тако организован да ученици сједе један иза другог, кооперативно учење подразумејева *директну интеракцију лицем у лице*. Ово представља битну одлику кооперативног учења јер је на тај начин омогућена двосмјерна комуникација међу ученицима, размјена мишљења, узајамно пружање помоћи и усмереност једних на друге. С обзиром на то да дјеца најбоље уче кроз искуство, када су активна у интеракцији са другом дјецом и материјалима, примјена ове стратегије има ефекте на целокупан процес учења и развоја дјетета. Циљ кооперативног учења је да сви ученици квалитетно испуне свој дио задатка који су добили и на тај начин развију осјећај *индивидуалне одговорности*. Неопходно је да наставник праведно расподијели обавезе међу члановима групе и да обезбиједи механизме праћења постигнућа сваког ученика посебно, чиме се избјегава пасивност појединих ученика и њихово *скривање* иза успјеха цијеле групе. Радећи кооперативно, на групним задацима, код дјече се подстиче развој *интерперсоналних социјалних вјештина* као што су: подјела улога и способност вођења групе, начин доношења одлука, изграђивање међусобног повјерења, ефективан начин комуникације и проналажење механизма за усаглашавање различитих виђења или конфликта у групи. *Групно процесуирање* подразумејева самовредновање рада групе: разматрање међусобних односа, сагледавање могућности за унапређивање групне динамике, уочавање пожељних и непожељних врста понашања у групи.

Корист од кооперативног учења имају сва дјеца, без обзира на њихове способности, пол или неке друге карактеристике. Док ученици нижих и просјечних способности имају корист од тога што *посматрају*

стратегије размишљања ученика високих способности, дотле надерени ученици, подучавајући друге, развијају нове вјештине. Резултати неких истраживања показују да је напредак посебно запажен код ученика мањих способности (Шевкушић, 1995), што потврђује значај примјене кооперативног учења у раду са дјецом са тешкоћама у развоју. Применом овог наставног приступа дјеца су у прилици да од најранијег узраста, од предшколског нивоа па даље, уче различитости међу дјецом и да на њих позитивно реагују (Милић, 2004). Стварање ситуација у којима дјеца сарађују позитивно утиче и на смањење сегрегације дјече и хомогенизације одјељења. У складу са тим, сарадња се позитивно одражава и на смањење броја и обима различитих врста конфликта. Учење путем сарадње доприноси већем постигнућу, вишим нивоима резонувања, бољој ретенцији и трансферу знања, унутрашњој мотивацији за учење, развоју социјалних компетенција, бољим интерперсоналним односима, пријатељству, већем самопоуздању, моралном резонувању и укупном психолошком здрављу дјетета (Шевкушић, 1995).

Дакле, примјеном кооперативног учења постижу се различити позитивни ефекти као што су: (а) значајно ефикаснији начин учења и савладавања наставног градива; (б) виши ниво активизације и партиципације свих ученика; (в) развој емпатичности код ученика кроз подјелу наставне јединице на сегменте и задужење сваког ученика понаособ за један од сегмената; (г) развој културе комуникације и активног слушања код ученика; (д) истраживачки однос ученика према наставном градиву; (ђ) редуковање предрасуда и негативних стереотипа у погледу различитости и (е) увјереност ученика у сопствене способности.

Имајући у виду специфичности социјалних односа дјече са тешкоћама у развоју и вршњака, примјена кооперативног учења може позитивно утицати на унапређивање и развој вршњачких интеракција и позитивно утицати на њихова академска постигнућа. Резултати истраживања (Slavin, 1980) које се односило на проучавање ефеката кооперативног учења на читање и писање код ученика са интелектуалним тешкоћама и њихових вршњака показују да су дјеца са тешкоћама у развоју показала значајно већи ниво читања са разумијевањем и богатији рјечник од њихових вршњака који нијесу били обухваћени истраживањем. Ученици са тешкоћама у развоју који су обухваћени истраживањем показали су значајно боље резултате у читању са разумијевањем и језичком изражавању у односу на период прије реализације истраживања. Подаци неких истраживања (Mastropieri et al., 2007) показују да, упркос бројним предностима кооперативног учења, дјеца са тешкоћама у развоју немају увијек користи од оваквог начина рада. Позитивни ефекти примјене овог приступа умањују се у ситуацијама када вршњаци заврше задатке уместо

дјетета са тешкоћама у развоју или када дијете са тешкоћама у развоју не преузима довољно одговорности у процесу учења. Из тог разлога, неопходно је да наставници добро испланирају механизме праћења рада сваког ученика и групе у цјелини, како би примјена ове стратегије имала позитивне ефекте на све ученике у одјељењу.

### **Индивидуални образовни план**

Инклузивно образовање захтијева тимски, сараднички рад наставника, стручних сарадника различитих профила и родитеља на планирању активности и начина подучавања дјецe са тешкоћама у развоју. Тимски рад подразумијева другачију организацију наставникових улога; наставник није једина особа одговорна за овај процес. Први, иницијални корак ка унапређивању тимског рада је усвајање и развијање стратегија за дефинисање и прецизирање специфичних улога свих чланова тима. Основни циљ овог тима је континуирано подстицање развоја дјецe са тешкоћама у развоју. За свако дијете са тешкоћама у развоју прави се *индивидуални образовни план (ИОП)*. Акт о образовању лица са посебним потребама (*The Individuals with Disabilities Education Act – IDEA*) налаже да за све ученике који имају тешкоћа у развоју мора бити урађен индивидуални образовни план како би се одговорило њиховим индивидуалним потребама (Чолин, 2005).

Индивидуални образовни план је педагошки документ којим се обезбјеђује прилагођавање образовног процеса, намијењеног дјеци одређеног узраста, дјетету са тешкоћама у развоју, његовим могућностима и потребама (Хрњица и сар., 2004). Индивидуални образовни план представља врсту уговора потписаног од стране наставника, родитеља, директора, ученика, професионалаца и осталих учесника који помажу да се осмисли план који ће одговорити јединственим потребама дјетета. Израда индивидуалног едукативног плана дугорочан је процес који подразумијева праћење напредовања дјетета, доношење одлука заснованих на потребама дјецe и користи се као потврда резултата који су постигнути у раду са дјететом. Овим документом обезбјеђују се сви битни елементи тренутног развојног статуса дјетета (интелектуални, емоционални, социјални, здравствени) и тешкоће у савладавању образовних и васпитних циљева. Индивидуални образовни план осликава приоритетне аспекте развоја који су идентификовани од стране тима људи који су највише укључени у живот дјетета са тешкоћама у развоју (Grenot-Scheyer et.al., 1996). Креирање *индивидуалног едукативног плана* је процес који укључује прикупљање података о оцјењивању, идентификовање ученикових снага и потреба, одређивање неопходне

помоћи и активности као и утврђивање циљева и задатака за предстојећу годину. На основу ових података утврђују се прецизни и провјерљиви циљеви за одређени временски период. Индивидуални образовни план је и развојни документ. Остваривање постављених циљева утврђује се краткорочно (недјељно, мјесечно) и дугорочно (оријентационо за једно полугодиште), прати њихово остварење и на основу тога ревидира план.

Крајњи циљ је подстицање развоја дјетета на очуваним потенцијалима, његово образовно постигнуће у границама очуваних способности и стварање атмосфере у одјељењу у којој ће дијете бити прихваћено и задовољно.

Форма *индивидуалног едукативног плана* варира од земље до земље, од школе до школе, али је садржај, односно структура углавном иста. Основни елементи индивидуалног образовног плана су:

(а) подаци о тренутном нивоу развоја дјетета (развојни статус дјетета у цјелини и по областима развоја, очувани потенцијали дјетета и области заостајања у односу на вршњаке (примарне и секундарне последице оштећења, последице на постизање образовних резултата, последице по социјални развој дјетета и односе са вршњацима);

(б) подаци о годишњим циљевима и задацима;

(в) подаци о праћењу развоја дјетета током године;

(г) подаци о интеракцији са осталом дјецом у одељењу;

(д) подаци о посебним образовним услугама које су обезбијеђене;

(ђ) подаци о потребним индивидуалним модификацијама и

(е) подаци о начинима обавјештавања родитеља о напретку дјетета.

Индивидуални образовни план садржи информације које су добијене посматрањем, праћењем, процјеном и оцјењивањем дјетета, при чему се, најприје, идентификује тренутни ниво дјетета у појединим сегментима развоја или развојним областима. На основу података који су добијени оцјењивањем (процјеном), пишу се годишњи циљеви и задаци за оне вјештине за које се очекује да дијете овлада на часовима током године. За свако дијете са тешкоћама у развоју циљеви и задаци који су дати у ИОП-у су различити и специфични, без обзира на то да ли се ради о дјечи која имају исту врсту тешкоће у развоју. Неколико дјеце у разреду може имати проблеме у учењу али за свако дијете одређују се посебни циљеви и задаци који се заснивају на дјететовим јединственим снагама, потребама и интересовањима. Циљеви и задаци за неку дјецу могу бити усмјерени искључиво на академска постигнућа из математике, читања и писања. За неку дјецу циљеви и задаци могу бити одређени у односу на вјештине учења, пажње и социјалних интеракција. За осталу дјецу циљеви и задаци могу да се односе на основне вјештине као што су комуникација, кретање, брига о себи итд. Праћењем и посматрањем

дјетета током године може се доћи до одговора да ли је дошло до постигнућа и напредовања у датој области. За неке ученике потребно је осмислити одређене модификације и адаптације како би се предвиђени циљ могао остварити у току програмских активности у одјељењу. У индивидуалном плану наводе се и подаци о специфичној помоћи и услугама које су дјетету потребне и које ће му бити обезбијеђене (нпр.: физиотерапија, логопедски третмани, и сл.). Наводи се вријеме за које су те услуге потребне као и начин на које ће бити пружене дјетету (на примјер: да ли ће се радити индивидуално или у групи, у школи или у некој другој институцији). Прецизирају се и посебни начини саопштавања информација родитељима дјецe са тешкоћама у развоју о њиховом напредовању.

С обзиром на то да се индивидуални образовни план прави тимски, неопходно је адекватно осмислити састанке тима. Обично се на почетку године одржава један формални састанак, када се разматра план од прошле године и праве измјене и допуне за наредну годину. Током године тим се може састајати више пута, кад год је то неопходно и када се процијени да је потребно извршити неку промјену у плану.

Постављени циљеви, који су наведени у индивидуалном образовном плану, могу се остваривати кроз индивидуални рад са дјететом са тешкоћама у развоју или кроз организоване активности у одјељењу, заједно са осталим вршњацима. Успјех дјецe са тешкоћама у развоју биће повећан уколико су она укључена у заједничке активности са осталом дјецом која ће му бити партнери и модели. Из тог разлога индивидуални рад са дјететом своди се на минимум и практикује само у случајевима када поједине активности није могуће организovati у групи вршњака. У овим ситуацијама неопходно је обезбиједити адекватан простор у школи гдје ће се индивидуални рад спроводити, нпр. у канцеларији стручног сарадника.

### **Оцјењивање дјецe са тешкоћама у развоју**

У складу са индивидуалним образовним планом врши се и оцјењивање сваког ученика. Наиме, индивидуални образовни план представља основу за континуирано праћење и подстицање развоја дјетета, а самим тим и за оцјењивање дјетета са тешкоћама у развоју. На тај начин оцјењивање се схвата као дугорочан процес, који се континуирано врши у току године. Оцјењивање и евалуација често се користе као сродни појмови мада означавају различите процесе. Оцјењивање је процес посматрања, сакупљања и документовања података о дјеци као основа за различите одлуке које се доносе у образовању у погледу дјетета



(Bredecamp & Rosegrant, према: Nall, 1996). Евалуација подразумијева процес анализе информација и њиховог вредновања, као и доношење судова и интерпретација (Batzle, према: Nall, 1996).

Да би се програм инклузивног образовања успјешно реализовао, неопходно је, између осталог, на другачији начин сагледати улогу и значај евалуације образовног постигнућа и мјерења образовног успеха. Полазећи од критике традиционалног начина оцјењивања све више се истиче потреба за новим моделом оцјењивања. Предлаже се оцјењивање ученика засновано на исходима (Хавелка и сар., 2003), односно процјењивање индивидуалног напредовања сваког ученика на путу ка дефинисаном исходу (укључује и поређење са почетним стањем овладаности или развијености одређених знања, вјештина, ставова и вриједности). Као основне компоненте процеса оцјењивања издвајају се: планирање, праћење, евидентирање, извјештавање и вредновање. Овако схваћено оцјењивање представља дио процеса учења и наставе и стога је наставницима потребна подршка да у оквиру наставе оптимално развију процес оцјењивања и да га ставе у функцију напредовања ученика у учењу. У процес оцјењивања, поред наставника, неопходно је укључити ученике, родитеље, стручне сараднике, стручне институције и појединце, директоре школа и просвјетне власти.

Полазећи од специфичности инклузивног образовања, кључно питање оцјењивања дјете у инклузивном програму је: како дјетету са тешкоћама у развоју дати мотивишућу оцјену, а да друга дјеца у одјељењу не буду повријеђена. Важно је да се поређење не врши према просјечним постигнућима дјете у одјељењу, већ према темпу и нивоу индивидуалног напредовања дјетета. Акценат се ставља на праћење напредовања ученика (да ли су циљеви и задаци дефинисани у *индивидуалном образовном плану* остварени) и доношење одлука о томе шта ће и на који начин ученик даље учити.

Један од начина континуираног оцјењивања је и оцјењивање помоћу портфолиа. Оцјењивање помоћу портфолиа је средство које се користи у настави а које осликава искуства у учењу – активности ученика и наставника. Оно интегрише наставу и оцјењивање (Nall, 1996). Наставници користе портфолио са циљем прикупљања података о развоју и напредовању дјетета током времена и разговора са родитељима о дјетету. Важно је нагласити да портфолио осликава све домене развоја и све кључне програмске области или предмете. Портфолио указује на то шта су дјечија интересовања и шта дијете више или мање воли да ради. Коришћење портфолиа у складу је са принципима развојно прилагођене праксе и принципима подучавања које узима у обзир комплетну личност дјетета.

Портфолио представља систематично прикупљање радова ученика и осталих релевантних информација и података који рефлектују развој и напредовање конкретног дјетета током времена (Hills, према: Nall, 1996). Наставник и ученик врше одабир дјечијих радова заједно или то могу засебно радити. С обзиром на то да портфолио захтијева од ученика да сакупљају примјерке свог рада он је ефикасно средство оцјењивања. Бројни аутори који се баве портфолијима сагласни су да су сврхе портфолиа сљедеће: представља смјерницу за планирање наставе, указује на развој дјетета током времена, указује на процес или начин рада као и на продукт, потврђује напредовање, подстиче комуникацију са родитељима, помаже у евалуацији програма.

Портфолио треба да чине: подаци добијени посматрањем, чек-листе, примјери дјечијих радова и подаци добијени од родитеља. Подаци добијени посматрањем представљају писане забиљешке прикупљење током времена када је дијете укључено у дневне активности. Биљешке могу бити вођене спонтано или у унапријед планирано вријеме. Усмерјене су директно на оно што дијете ради или говори са подацима о тачном времену када се нешто дешава и контексту у коме се дешава. По природи биљешке су објективне и не садрже мишљења, судове и интерпретације онога ко врши посматрање.

Чек-листе служе за провјеру специфичних вјештина којима је дијете овладало, или којима тек треба да овлада, а у вези су са датим програмом и садржајима предмета. Користе се када желимо да посматрамо активности у учионици или када од дјетета тражимо да демонстрира конкретну вјештину. Лаке су за коришћење и попуњавање и дају прецизне податке. Добра су помоћ наставницима и родитељима у њиховим напорима да подрже и унаприједи дјечији развој.

Наставници и родитељи су партнери који раде заједно јер је образовање дјете одговорност и једних и других. Важан елемент те сарадње представљају информације које родитељи могу да дају наставницима о дјетету.

Оцјењивање помоћу портфолија је начин оцјењивања који је заснован на аутентичним, унапријед планираним, индивидуалним или групним задацима као што су различите активности, вјежбе и проблеми који дијете стављају у ситуацију да покаже оно што тренутно може и умије. Овако испланирани задаци за ученика или групу ученика обично немају један тачан одговор и од ученика траже да осмисли и објасни свој одговор и, уколико је потребно, да га одбрани. На тај начин подстиче се развој мишљења код дјете, прихватање различитости, развија се креативност и мотивација за даље учење. Оваква врста задатака користи се и у процесу оцјењивања али и у процесу самог учења.

## Литература:

Blomm, S. (1981): *Таксономија или класификација образовних циљева*. Београд: Републички Завод за унапређивање васпитања и образовања.

Grenot-Scheyer, M., K.A. Jubala, K.D. Bishop & J.J.Coots (1996): *The inclusive classroom*. Westminster: Teacher Created Materials.

Ђорђевић, Ј. (1997): *Настава и учење у савременој школи*. Београд: Учитељски факултет.

Janney, R. i M. Snell (2000): *Modifying Schoolwork*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.

Johnson, D.W. & R.T. Johnson (1978): „Cooperative, competitive and individualistic learning”, *Review of educational research*, Vol. 44, No.2, 213-224.

Johnson, D.W. & R.T. Johnson (2000): „Making classrooms more cooperative“, *Education and human development*, Vol. 20, No.1, 117-132.

Maning, L.M. (1993): *Developmentally appropriate middle level school*. Olney: Association for childhood education international.

Марјановић, А. (2003): *Заступљеност индивидуализованог приступа ученику у настави ликовне културе у старијим разредима основне школе* (магистарски рад), Београд: Филозофски факултет.

Mastropieri, M.A., T.E. Scruggs & S.L. Berkeley (2007): „Peers helping peers“, *Educational leadership*, Vol. 64, No.5, 54-58.

Милић, С. (2002): *Индивидуализовани приступ у васпитно-образовном процесу*. Подгорица: Педагошки центар Црне Горе.

Милић, С. (2004): *Кооперативно учење – теорија и пракса*. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.

Nall S. W. (1996): „Assessment Through Portfolio in the Primary Grades“, *Of primary interest*, Vol. 2, No. 2.

*Педагошка енциклопедија I* (1989). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Радовојевић и сар. (2007): *Водич за унапређивање инклузивне образовне праксе*. Београд: Фонд за отворено друштво.

Slavin, R.E. (1980): „Cooperative learning“, *Review of Educational Research*, Vol. 50, No. 2, 315-342.

Студен, Р. (2008): *Карактеристике инклузивне наставе и спремност наставника и ученика да прихвате децу са посебним потребама* (магистарски рад). Београд: Филозофски факултет.

Sharan, S & Y. Sharan (1976): *Small group teaching*. New Yersey: Educational Teachnology Publications.

Хавелка, Н. (2000): *Ученик и наставник у образовном процесу*. Београд: ЗУНС.

Хавекла, Н., Е. Хебиб и А. Бауцал (2003): *Оцењивање за развој ученика*. Приручник за наставнике. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије, Центар за евалуацију.

Хрњица, С. – уред. (2004): *Школа по мери детета – приручник за рад са ученицима редовне школе ометеним у развоју*. Београд: Институт за психологију филозофског факултета и Save the Children UK.

Centre for educational research and innovation (2006): *Schooling for tomorrow: personalizing education*. OECD/CERI.

Чолин, Т. (2005): „Образовање нетипичне деце у типичном окружењу: америчко искуство“, *Корак ка – билтен за људе без предрасуда*, бр. 3, 18-24.

Шевкушић, С. (1995): „Теоријске основе и перспективе кооперативног учења“ *Зборник Института за педагошка истраживања*, Vol. XXVII, бр. 27, 138-157., Београд: Институт за педагошка истраживања.

Шевкушић, С. (2003): „Кооперативно учење и уважавање разлика“, Ј. Шефер, С. Максидић и С. Јоксимовић (прир.): *Уважавање различитости и образовање* (101-107). Београд: Институт за педагошка истраживања.

Шевкушић, С. (2006): „Кооперативно учење и квалитет знања“, С. Крњајић (прир.): *Претпоставке успешне наставе* (179-202). Београд: Институт за педагошка истраживања.

**Milja VUJAČIĆ**

## INCLUSIVE TEACHING AND ITS SPECIFICITY

### **Abstract:**

Characteristics of Inclusive teaching are analysed in this paper. As the first step it focuses on the importance of the awareness of the differences among children and the need to adapt teaching to their individual personality. Individual approach in teaching children with special needs is greatly stressed. Individual approach to such teaching is also a precondition for the creation of school tailored to children where access to quality education will have all children including those with disabilities. Example was taken from Bloom's Taxonomy teaching aims and cooperative learning that lead to quality education based on individual approach in teaching. The design of Individualized educational plan for the child with disabilities is emphasised. Grading of special needs pupils is also analysed.

**Key words:** inclusive teaching, individualized approach, individual educational plan, children with disabilities



Даринка ВЕЛИЧКОВИЋ<sup>1</sup>

## ПРИМЈЕНА МЕТОДЕ ДУЖИ ПРИ РЈЕШАВАЊУ ПРОБЛЕМСКИХ ЗАДАТАКА

### Резиме:

Самостално и успјешно рјешавање проблемских задатака за већину ученика представља тешкоћу. Стога је потребно прилагодити метод рада могућностима ученика и помоћи им да савладају тешкоће. Визуелизација задатака, одн. њихово представљање неком геометријском фигуром, помаже у великој мјери при рјешавању проблемских задатака. Метода дужи један је од облика представљања проблемских задатака. У ту сврху увођење методе дужи и плански поступак рјешавања задатака имају важну улогу и неопходни су да би ученици могли самостално рјешавати задатке.

**Кључне ријечи:** проблемски задатак, рјешавање проблемског задатка, метода дужи.

Брзина размјене информација и откривања нових знања потврђује чињеницу да не треба *учити знање*, него *учити учење*. Обиље информација различитог квалитета и поријекла све више нас доводи до сазнања да је овладавање научним методом мишљења основ за лакше и брже схватање суштине појава и процеса.

Проблемски задаци су врста математичких задатака, који утичу на развој математичког мишљења ученика. Рјешавање овог вида задатака доприноси подстицању мисаоних операција, способности анализе ситуације и стварања математичких модела.

Проблемски задаци спадају у категорију најсложенијих текстуалних задатака. Њихово рјешавање представља врхунац математичког образовања.

---

<sup>1</sup> Даринка Величковић, професор разредне наставе у Основној школи „Душан Кораћ“ Бијело Поље

Рјешавање проблемских задатака одувијек је представљало изазов за ученике. Математички садржаји садрже висок ниво апстрактности. Апстрактност ученицима често омета расуђивање и уочавање битних веза и односа међу појмовима који се јављају у задатку. Задатак почетне наставе математике јесте да олакша ученицима увиђање тих веза и односа.

Пракса показује да ученици најлакше уочавају односе, када их *виде*. Стога је, за успјешно и брзо рјешавање задатака, неопходно превести задатак из текстуалне форме на математички језик, коришћењем скице, цртежа или слике.

Ученици користе извјесну графичку или дијаграмску схему, да би идентификовали елементе проблема и формулисали међусобну зависност. Таква конструкција омогућава ученицима да са што више чула учествују у рјешавању проблема. Проблеми се изражавају визуелно, олакшавајући откривање и формулисање односа међу датим елементима.

За визуелно рјешавање проблема изузетно су погодне геометријске фигуре, које уједно представљају *геометријске моделе рјешавања проблема*.

При постављању математичког модела неког проблема, може се користити дуж. Бројеви, одн. величине дате у задатку представљају се дужима. На тај начин лакше се уочавају односи између наведених величина. Важно је знати да се једнаке величине приказују дужима једнаких, а неједнаке дужима неједнаких дужина. При томе је дужина дужи узете за модел произвољна.

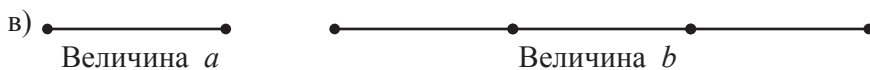
Стога постоје односи:



Величине  $a$  и  $b$  су једнаке.

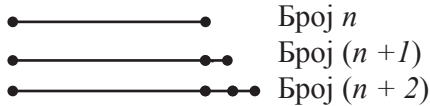


Величина  $b$  је за 4 већа од величине  $a$ .



Величина  $b$  3 пута је већа од величине  $a$ .

г)



Бројеви  $n$ ,  $(n+1)$  и  $(n+2)$  су узастопни бројеви.

### Примјер 1.

Збир два природна броја је 72. Први број је 5 пута већи од другог. Који су то бројеви?

*Рјешење:*

Први број:  $5x$

Други број:  $x$

Збир:  $6x$

Посматрајући илустрацију, закључујемо да је:

$$6 * x = 72$$

$$x = 72 : 6$$

$$x = 12$$

I број:  $5 * 12 = 60$

II број:  $1 * 12 = 12$

Одговор: **Први број је број 60, а други број је 12.**

### Примјер 2.

Дјед и унук имају заједно 70 година. Прије 7 година, дјед је био старији од унука 7 пута. Колико година сада има дјед, а колико унук?

*Рјешење:*

Унук:  $x + 7$

Дјед:  $7x + 7$

Укупно:  $8x + 14$

Посматрајући слику уочавамо једначину:

$$8 * x + 14 = 70$$

$$8 * x = 70 - 14$$

$$8 * x = 56$$

$$x = 56 : 8$$

$$x = 7$$



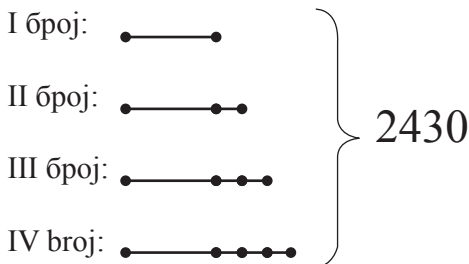
Унук: 7 година  
Дјед:  $7 * 7 = 49$  година

Одговор: Дјед има 49 година, а унук 7 година.

**Примјер 3.**

Збир 4 узастопна природна броја је 2 430. Који су то бројеви?

Рјешење:



Са слике уочавамо једначину:

$$4 * x + 6 = 2\ 430$$

$$4 * x = 2\ 430 - 6$$

$$4 * x = 2\ 424$$

$$x = 4\ 424 : 4$$

$$x = \underline{606}$$

I број: 606

II број:  $606 + 1 = 607$

III број:  $606 + 2 = 608$

IV број:  $606 + 3 = 609$

Одговор: То су бројеви: 606, 607, 608 и 609.

Могућност коришћења методе дужи при рјешавању текстуалних задатака веома је велика. Осим математичких, и велики број проблема, са којима се свакодневно сријећемо у животу, пружа нам могућност приказивање помоћу дужи, олакшавајући нам тако уочавање веза и односа међу појавама.

Правилним увођењем и коришћењем методе дужи долази се до рационализације наставног процеса и бржег и лакшег усвајања математичких знања и рјешавања математичких проблема. А рјешавањем проблемских задатака на овакав начин превазилазе се недостаци тради-

ционалне школе. Механичко знање замјењује мишљење, а репродукцију знања његова продукција. Исходи наставе математике подижу се на виши ниво и способности ученика се развијају бржим темпом.

Учење рјешавањем проблемских задатака не захтијева посебне материјалне услове. Он поставља посебне захтјеве пред учитеља како у погледу његове припреме за час, тако и у погледу његове оспособљености за примјену савремених облика учења.

Наставник треба да тежи бољем познавању методичких поступака, који су прилагођени узрасним и интелектуалним могућностима ученика, и да их примјењује у настави, а не да ток часа препусти стихијском раду. Код ученика треба подстицати примјену методе моделовања, чиме се олакшава рад на часу и повећава његов учинак.

### Литература:

➤ Zech, F. (1999): *Grundkurs Matxematikdidaktik-Txeoretiscxe und praktiscxe Anleitungen fur das Lexren und Lernen von Matxematik*, Beltz Verlag-Weinxheim und Basel.

➤ Малиновић, Т. и Малиновић-Јовановић, Н. (2002): *Методика наставе математике*. Врање: Учитељски факултет.

➤ Милинковић, Д.(2003): *Моделски приступ диференцираној обради проблемских задатака*, Норма, 1, стр. 143-153

➤ Олгица Стојаковић (2005): *Проблемска настава*. Образовна технологија, 3-4, стр. 72-86

➤ Пинтер, Ј. (1997): *Математичко моделовање у почетној настави математике*. Сомбор: Учитељски факултет.

➤ [sr.wikipedia.org/wiki/Problemska\\_nastava](http://sr.wikipedia.org/wiki/Problemska_nastava):

**Darinka VELIČKOVIĆ**

### METHOD OF LINE USED FOR PROBLEM SOLVING IN THE TEACHING OF MATHEMATICS

#### Abstract:

Independent and successful problem solving task for the most of the students is difficult; therefore, it is necessary to adjust working methods to students' capabilities and help them to overcome problems. Visualization of the tasks, their presentation with some geometric figure helps problem solving task a great deal. A Method of Line is just one way of presenting problem solving tasks. For this purpose, introduction of the Method of Line, and process of problem solving in accordance with a plan, plays an important role and is necessary for students in order to help them to cope with such tasks independently.

**Key words:** problem task, problem solving task, a method of line



Marijana DRAGAŠ<sup>1</sup>

## ČIMBENICI UPORABE JEZIČNIH STRATEGIJA U USVAJANJU ENGLESKOG KAO PRVOG STRANOG JEZIKA

### Rezime:

Ovaj rad ponajprije se bavi razlozima za uporabu jezičnih strategija poznatih pod nazivima „**code-switching**“ i „**code-mixing**“ među učenicima koji u školi uče engleski kao prvi strani jezik. U radu se također donosi kratak pregled suvremene literature koja se bavi ovom problematikom, te se ukazuje na učeničke pogreške i neka ograničenja povezana s uporabom ovih jezičnih strategija, zaključno s važnim napomenama.

**Ključne riječi:** „**code-switching**“, „**code-mixing**“, učenje engleskog kao prvog stranog jezika, usvajanje drugog jezika

### 1. Uvod

*Code switching* se definira kao istodobna uporaba više od jednoga jezika ili narječja tijekom razgovora, što znači da govornik govori više jezika tijekom jednog govornog čina. Nasuprot tomu, *code mixing* se odnosi na istodobnu uporabu leksema i gramatičkih pravila dvaju ili više jezika u jednoj rečenici.<sup>2</sup>

U slijedećem primjeru zorno je prikazana uporaba dviju jezičnih strategija u razgovoru između sestara Marte i Lolite, koje govore španjolski i engleski, s Annom Celiom Zentellom<sup>3</sup>:

---

<sup>1</sup> Marijana Dragaš, profesor engleskog jezika i književnosti, predavač na Veleučilištu „Marko Marulić“ u Kninu, Hrvatska

<sup>2</sup> Usp. **Mysken; P.** : *Bilingual Speech: A Typology of Code Mixing*, Cambridge University Press, London, 2000, str. 1. < [http://assets.cambridge.org/97805217/71689/excerpt/9780521771689\\_excerpt.pdf](http://assets.cambridge.org/97805217/71689/excerpt/9780521771689_excerpt.pdf)> (20. siječnja, 2011.)

<sup>3</sup> Usp. **Zentella, Ana Celia**: *Growing Up Bilingual*, Malden, MA: Blackwell, 1997, at <http://en.wikipedia.org/wiki/Code-switching> (2. veljače, 2011.)

**Lolita: Oh, I could stay with Ana?**

**Marta: — but you could ask *papi* and *mami* to see if you could come down.**

**Lolita: OK.**

**Marta: Ana, if I leave her here would you send her upstairs when you leave?**

**Zentella: I'll tell you exactly when I have to leave, at ten o'clock. *Y son las nueve y cuarto.* ("And it's nine fifteen.")**

**Marta: Lolita, *te voy a dejar con Ana.* ("I'm going to leave you with Ana.") Thank you, Ana.<sup>4</sup>**

Riječi „*papi*“ i „*mami*“ su „umetnute“ u englesku rečenicu, odnosno „pomiješane“ s engleskim riječima (*code-mixing*).

U slijedećim rečenicama, govornice prvo izgovaraju cijele rečenice na engleskom, a potom na španjolskom jeziku ili obrnuto (*code-switching*):

**Marta: Ana, if I leave her here would you send her upstairs when you leave?**

**Zentella: I'll tell you exactly when I have to leave, at ten o'clock. *Y son las nueve y cuarto.* ("And it's nine fifteen.")**

**Marta: Lolita, *te voy a dejar con Ana.* ("I'm going to leave you with Ana.") Thank you, Ana.<sup>5</sup>**

Ljudi koji govore više jezika ponekad „pomiješaju“ elemente nekolicine jezika tijekom jednog govornog čina. Prema tome, „*code-switching*“ je korištenje elemenata nekoliko jezika ili narječja tijekom razgovora, ali u skladu sa sintaksom i fonologijom svakoga od njih.

Ovo se razlikuje od ostalih jezičnih fenomena kao što su: posuđenice, tuđice, *pidgin*, *creole*, negativni transfer maternjeg jezika i slično. Govornici pojedinih jezika obično rabe „*code-switching*“ kada tečno govore jezike.

Neki lingvisti smatraju da uporaba spomenutih jezičnih strategija varira na način da govornici više koriste „*code-mixing*“ u formalnijim razgovorima, a „*code-switching*“ u svakodnevnim razgovorima.<sup>(6) (7)</sup>

## 2. Pregled suvremene literature koja se bavi ovim fenomenima

Ovaj odjeljak posvećen je uporabi spomenutih fenomena u poučavanju i učenju engleskog jezika. Prvi autor kojega ovdje treba spomenuti je **Krishna**

---

<sup>4</sup> **Zentella, Ana Celia:** *Growing Up Bilingual*, Malden, MA: Blackwell, 1997, at <http://en.wikipedia.org/wiki/Code-switching> (2 February, 2011)

<sup>5</sup> **Zentella, Ana Celia:** *Growing Up...*

<sup>6</sup> **Bokamba, Eyamba G.** (1989). "Are there syntactic constraints on code-mixing?". *World Englishes* 8 (3), 1989, str. 277–92. (20. siječnja, 2011.)

<sup>7</sup> **Clyne, Michael,** *Constraints on code-switching: how universal are they?. The Bilingualism Reader.* Ed. Li Wei. Routledge., London, 2001, str. 257-280. (20. siječnja, 2011.)

**Bista**<sup>8</sup> s Sveučilišta Troy u Alabami, koji je proveo istraživanje među 15 studenata istog sveučilišta, različitog kulturnog i jezičnog porijekla. Nakon provođenja upitnika na temu „**code-switchinga**“, **Bista** je zaključio slijedeće: „Čimbenici koji utječu na pojavu „**code-switchinga**“ u učionicama stranoga jezika obično se odnose na bilingvalne situacije. Sudionici daju snažan odgovor na čimbenike „**code-switchinga**“ kako bi se taj fenomen sagledao iz različitih perspektiva. S obzirom na analizu podataka iz upitnika, smatra se da je jezična kompetencija osnovni čimbenik „**code-switchinga**“ u učionicama stranog jezika širom svijeta. No, nisu uvijek neznanje ili/i blokada odgovorni za pojavu ove jezične strategije.

Nastavnici engleskog jezika, lingvisti i znanstvenici slažu se da „**code-switching**“ može biti korisna jezična strategija u međusobnoj interakciji učenika, ukoliko je nastavnikov cilj jasno i učinkovito prenošenje znanja.

U studiji o različitim obrascima funkcija „**code-switchinga**“, koje španjolska i engleska bilingvalna djeca koriste u interakciji s vršnjacima, **Iliana Reyes** (University of Arizona) smatra da „**code-switching**“ treba shvatiti kao alat kognitivnog razvoja i vještinu koju djeca koriste za postizanje komunikacijskih ciljeva. Ona također kaže da je „**code-switching**“ složena vještina koju djeca razvijaju kao dio komunikacijske kompetencije. Stoga odgojitelji, učitelji i roditelji ne bi trebali smatrati „**code-switching**“ znakom kognitivne zbunjenosti, nego pokazateljem dječije dvojezičnosti.

U nastavku su prikazani primjeri dječijih govornih alternacija u različitim kontekstima.<sup>9</sup>

Table 3

*Average Percentage of Turns With Code Switches Used by Children in Different Contexts*

Age group	Social talk	Science activity (on-task talk)
7-year-olds	13%	10%
10-year-olds	28%	28%

(Slika preuzeta od: **Reyes, Iliana**: *Functions of Code Switching in Schoolchildren's Conversations*, 2004.)

<sup>8</sup> **Bista, Krishna**, *The Factors of Code Switching in University Classroom: A Survey, English for Specific Purposes World*, Issue 29 Volume 9, 2010 <[http://tuexams.academia.edu/KrishnaBista/Papers/129204/The\\_Factors\\_of\\_Code\\_Switching\\_in\\_University\\_Classroom\\_A\\_Survey](http://tuexams.academia.edu/KrishnaBista/Papers/129204/The_Factors_of_Code_Switching_in_University_Classroom_A_Survey)>(20. siječnja, 2011.)

<sup>9</sup> **Reyes, Iliana**: *Functions of Code Switching in Schoolchildren's Conversations*, *Bilingual Research Journal*, vol.28 no 1, National Association for Bilingual Education, Washington, 2004, str.77-98 <[http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=EJ724678&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=EJ724678](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ724678&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ724678)> (20. siječnja, 2011)

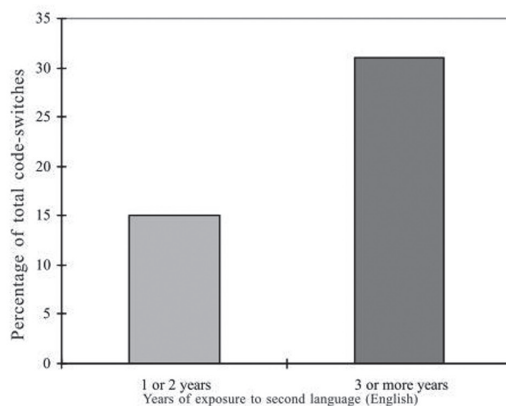


Figure 1. Percentage of 10-year-olds' conversational turns that used code switching, by number of years exposed to English.

(Slika preuzeta od: **Reyes , Iliana: Functions of Code Switching in Schoolchildren's Conversations**, 2004.)

Još jedna važna studija o ovoj pojavi u učionicama engleskoga kao stranoga jezika je ona koju je napravio **Unchalee Chaiwichian**<sup>10</sup>. On kaže da su se polaznici prebacivali s tajlandskog (maternjeg jezika) na engleski jezik prilikom razgovora unutar i izvan učionice, a s engleskog na tajlandski izvan učionice. Ova pojava bila je za 50% manja unutar učionice i to na razini između rečenica u pojedinom govornom činu. Ovo je neobičan primjer, jer većina drugih studija pokazuje veći postotak prebacivanja sa stranog na maternji jezik unutar učionice.

Sljedeći je rad **Olcayja Serta**, koji se tiče funkcija „*code-switching*“ u učionicama engleskog kao prvog stranog jezika pojašnjava ovaj fenomen s različitih perspektiva. Najvažnija ideje istraživanja navedene su u zaključku kako slijedi: “S obzirom na navedene primjere, može se pretpostaviti da razlog uporabe „*code-switching*“ u razredu nije uvijek blokada ili nedostatak znanja stranog jezika. To se može smatrati korisnom strategijom u razrednoj interakciji, ako je cilj objasniti značenje neke riječi ili/i prenijeti učenicima znanje na učinkovit način.

Ipak, treba imati na umu da dugoročna uporaba „*code-switching*“ može biti barijera koja sprečava međusobno razumijevanje kada se učenici nađu u interakciji s izvornim govornicima stranoga jezika koji uče.

<sup>10</sup> **Chaiwichian, Unchalee: Thai-English code switching of students in the Mini-English Program (MEP)**, Thesis (M.A.) -- School of English Suranaree University of Technology, 2007

[http://sutir.sut.ac.th:8080/sutir/bitstream/123456789/1716/2/Unchalee\\_full.pdf](http://sutir.sut.ac.th:8080/sutir/bitstream/123456789/1716/2/Unchalee_full.pdf) (20. siječnja, 2011.)

Prema tome, učitelj ima vitalnu ulogu u sprječavanju štete koju dugoročna uporaba ove jezične strategije može napraviti pri procesu učenja stranog jezika<sup>11</sup>.

Nadalje, spomenimo ovdje i studiju<sup>12</sup> **Anastassije Zabrodskaje** sa Sveučilišta u Tallinnu. Ona daje izvrsnu prezentaciju o iskustvima studenata ruske nacionalnosti koji studiraju na sveučilištu na kojem se nastava održava na estonskom jeziku. Rezultati njezina istraživanja pokazuju da ovi studenti koriste ruski jezik tijekom predavanja ili seminara jer u tom jeziku imaju veću kompetenciju i pritom se osjećaju ugodnije. Estonski kao prvi strani jezik koristi se samo u neformalnim situacijama, ispunjavajući široki raspon funkcija, od mijenjanja teme do pokazivanja ekspresivnosti u jeziku.

Konačno, treba obratiti pozornost na rad **Virginije Unamuno**<sup>13</sup>, profesorice na Odjelu za metodiku jezika na Pedagoškom fakultetu Sveučilišta u Barceloni, Španjolska. Ona je istražila komunikacijske kompetencije djece i mladeži imigranata, koji su upisani u osnovne i srednje škole u Kataloniji. U tim školama, engleski je uveden kao strani jezik s početkom u 3. razredu osnovne škole. Podaci su prikupljeni u različitim odjelima 5. i 6. razreda u dvije državne škole u gradu Barceloni. Ona je provela ovo istraživanje putem analize snimljenih razgovora osam učenika tijekom grupnog rada u učionici engleskog kao prvog stranog jezika. Razlog za izbor samo ovih osam učenika je to da je jedan član svakog para španjolske nacionalnosti, dok je njegov ili njezin partner stranac ili dijete imigranata. Svako dijete je prvo prošlo pojedinačni intervju, a zatim su snimani svi zajedno tijekom konverzijskih vježbi. **Unamuno** je otkrila da učenici koji uče engleski kao prvi strani jezik rabe strategiju „*code-switchinga*“ kako bi se međusobno razumjeli i uspješno završili zadatke koje su dobili od nastavnika. To se može vidjeti u sljedećim izvacima<sup>14</sup> iz njihovog razgovora snimljenog tijekom sata engleskog jezika:

RAU:	apple [+aipel+]/
HAF:	apple [+eipl+]
RAU:	ah\ hello\  XXX\ yes\  XXX\
JON:	hello\  this is a Hafi\
RAU:	banana\
JON:	this is Hafi\  Hafi/ this is Hafi\
RAU:	hello hello my name is Raül i sóc el millor del món\
JON:	no\ ets el David Bisbal\
RAU:	sí\ jo sóc el David Bisbal XXX una merda XXX\

---

<sup>11</sup> **Sert, Olcay**, *The Functions of Code Switching in ELT Classroom*, The Internet TESL Journal, Vol. XI, No. 8, August 2005;< <http://iteslj.org/>> (20. siječnja, 2011)

<sup>12</sup> **Zabrodskaja, Anastassia**, *Russian-Estonian Code Switching in the University*, Arizona Working papers in SLA and Teaching, 14, The University of Arizona/ College Of Humanities, 2007, str. 123-139. <http://w3.coh.arizona.edu/awp/AWP14/AWP14%5BZabrodskaja%5D.pdf> (20. siječnja, 2011)

<sup>13</sup> **Unamuno, Virginia**, *Multilingual switch in peer classroom interaction*, Linguistics and Education 19 (2008), str.. 1-19 [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com) (20. siječnja, 2011)

<sup>14</sup> Isto, str. 12-13.



HAF: *tienes que preguntar\| cuánto valen er- las las manzanas?\| XXX XXX\|*  
 CEC: *bueno\ una diferència\ heu de trobar set\|*  
 HAF: *hala\|*  
 RAU: *XXX XXX\ er ioghurt\| ioghurt\| is-| vale\| llavors-| tu..*  
 HAF: *las diferencias\|*  
 HAF: *yes\|*  
 RAU: *eh-| cuántos?\|*  
 HAF: *one two three four five six \| six\|*  
 RAU: *six\ pero se ven enteros\|*  
 HAF: *no-.\| enteros no\| you have er one XXX\|*  
 RAU: *tinc tres\| antes me habías dicho si XXX\|*  
 HAF: *cuatro\| la venta XXX\|*  
 RAU: *XXX\|*  
 HAF: *dos\ tres\ y yogur cuatro\|*  
 RAU: *vale\ XXX\| this a cheese\|*  
 HAF: *vale\| er one.. no\ I have two\|*  
 RAU: *two\|*  
 HAF: *have you-<4> have you a milk\|*  
 RAU: *eh-| milk/ er six\| eh-| do you have eipie.. apple\|*  
 HAF: *no\|*

### 3. Razlozi za uporabu “code-switchinga” i “code-mixinga” među učenicima koji uče engleski kao prvi strani jezik

Korištenje “code-switchinga” i “code-mixinga” u razgovoru tijekom nastave najčešće se percipira kao znak učenikova nedovoljnog znanja engleskog jezika. Međutim, pomankanje znanja stranog jezika je samo jedan od razloga za korištenje ovih jezičnih strategija tijekom razgovornih vježbi u učionici engleskog kao prvog stranog jezika.

Prema Eldridgeu<sup>15</sup>, postoje četiri funkcije code switchinga među učenicima: *ekvivalencija*, *umetanje*, *ponavljanje*, i *kontrola sukoba*. Pri *ekvivalenciji* učenik se prebacuje na maternji jezik. kako bi u njemu našao ekvivalent određenog leksema iz stranog jezika koji će iskoristiti u rečenici. To može biti povezano s pomankanjem jezične kompetencije u stranom jeziku, zbog čega učenik koristi riječ iz maternjeg jezika kao zamjenu za nepoznatu riječ u stranom jeziku.

Sljedeća funkcija je *umetanje*. Ono se ogleda u učeničkoj uporabi maternjeg jezika kako bi se izbjegle duže pauze u komunikaciji, koje obično proizlaze iz pomankanja znanja stranog jezika.

Treća funkcija je *ponavljanje*. Ono se rabi kada učenik nije dovoljno dobro ni jasno prenio poruku na engleskom jeziku. Tada se ista poruka ponavlja na maternjem jeziku koji funkcionira kao “podsjetnik”.

Posljednja funkcija koju Eldridge spominje je *kontrola sukoba*, putem koje učenik nastoji izbjeći nesporazum ili prenijeti neku poruku na neizravan način tako što u komunikaciji pribjegava “code-switchingu” sa stranog na maternji jezik.

<sup>15</sup> Eldridge, J.: Code-switching in a Turkish secondary school. *ELT Journal*, 50,4, 1996., str. 303-311 in Sert, Olcay, *The Functions of Code Switching in ELT Classroom*, *The Internet TESL Journal*, Vol. XI, No. 8, August 2005; <http://iteslj.org/>.

#### 4 Korisnost “*code-switchinga*” i “*code-mixinga*” u usvajanju drugog jezika

Prema Sertu, “*code-switching*” i “*code-mixing*” “ne predstavljaju interferenciju u jeziku, nego služe za kontinuitet u komunikaciji.”

U tom slučaju, oni funkcioniraju kao “nositelji komunikacije” i pomažu pri prenošenju poruke (značenja). Zapravo, “*code-switching*” i “*code-mixing*” mogu se smatrati važnim i korisnim strategijama u nastavi stranog jezika, kada se koriste na pravi način.

Dakle, nastavnici igraju glavnu ulogu u vođenju i poticanju svojih učenika pri korištenju ovih jezičnih strategija kako bi premostili strah od grijehenja pri govorenju stranog jezika. Nastavnici bi trebali biti svjesni činjenice da ove pojave, ako se ne koriste pažljivo, mogu izazvati negativnu interferenciju maternjeg jezika u stranom jeziku. Skiba sugerira da se “*code-switching*” može promatrati kao smetnja ukoliko se koristi kao naknada za jezične poteškoće, a kad se koristi kao socio-lingvističko pomagalo nije smetnja. “*Code-switching*” i “*code-mixing*” mogu biti korisne pojave u procesu usvajanja drugog jezika pod uvjetom da učitelj ostaje dosljedan u pokušaju osposobljavanja svojih učenika za tečno govorenje stranog jezika.

#### 5. Zaključak

U radu se govori o uporabi jezičnih strategija “*code-switchinga*” i “*code-mixinga*” među učenicima koji u školi uče engleski kao prvi strani jezik, s tim da se posebna pozornost posvećuje ovim pojavama unutar bilingualnog okruženja u učionici.

S obzirom na suvremenu literaturu koja se bavi ovom temom, mogli bismo zaključiti da učenička uporaba “*code-switchinga*” i “*code-mixinga*” ne bi trebala predstavljati problem ako je pod nadzorom tolerantnog učitelja koji dopušta učenicima govoriti i izraziti svoje mišljenje, bez obzira na uporabu maternjeg jezika kako bi se popunile praznine u komunikaciji. Konačno, ovaj rad ukazuje na to da nastavnik treba spriječiti pretvaranje ovih pojava u “trajne jezične navike” svojih učenika, jer je osnovni zadatak nastave engleskog jezika postići ili poboljšati učeničke kompetencije u engleskom jeziku, što također ovisi o jezičnom porijeklu učenika i njihovu predznanju engleskog jezika.

## LITERATURA

**Bista, Krishna**, *The Factors of Code Switching in University Classroom: A Survey, English for Specific Purposes World*, Issue 29 Volume 9, 2010

**Bokamba, Eyamba G.** (1989). "Are there syntactic constraints on code-mixing?". *World Englishes* 8 (3), 1989, pp. 277–92.

**Chaiwichian, Unchalee**: *Thai-English code switching of students in the Mini- English Program (MEP)*, Thesis (M.A.) -- School of English Suranaree University of Technology, 2007

**Clyne, Michael**, *Constraints on code-switching: how universal are they?*. *The Bilingualism Reader*. Ed. Li Wei. Routledge., London, 2001, pp. 257-280.

**Eldridge, J.**: Code-switching in a Turkish secondary school. *ELT Journal*, 50,4, 1996., pp. 303-311

**Mysken; P.** : *Bilingual Speech: A typology of Code Mixing*, Cambridge University Press, London, 2000, p 1. <

**Reyes, Iliana**: *Functions of Code Switching in Schoolchildren's Conversations*, *Bilingual Research Journal*, vol.28 no 1, National Association for Bilingual Education, Washington, 2004, pp.77-98

**Sert, Olcay**, *The Functions of Code Switching in ELT Classroom*, *The Internet TESL Journal*, Vol. XI, No. 8, August 2005;

**Skiba, Richard**: Code Switching as a Countenance of Language Interference, *The Internet TESL Journal*. 3,10

**Unamuno, Virginia**, *Multilingual switch in peer classroom interaction*, *Linguistics and Education* 19 (2008), pp. 1-19 (January 20, 2011)

**Zabrodskaia, Anastassia**, *Russian-Estonian Code Switching in the University*, *Arizona Working papers in SLA and Teaching*, 14, The University of Arizona/ College Of Humanities, 2007, pp. 123-139

**Zentella, Ana Celia**: *Growing up Bilingual*, Malden, MA: Blackwell, 1997, at (2 February, 2011)

Web-pages

<[http://tuexams.academia.edu/KrishnaBista/Papers/129204/The\\_Factors\\_of\\_Code\\_Switching\\_in\\_University\\_Classroom\\_A\\_Survey](http://tuexams.academia.edu/KrishnaBista/Papers/129204/The_Factors_of_Code_Switching_in_University_Classroom_A_Survey) >(20 January, 2011)

[http://sutir.sut.ac.th:8080/sutir/bitstream/123456789/1716/2/Unchalee\\_full.pdf](http://sutir.sut.ac.th:8080/sutir/bitstream/123456789/1716/2/Unchalee_full.pdf)(20 January, 2011)

[http://sutir.sut.ac.th:8080/sutir/bitstream/123456789/1716/2/Unchalee\\_full.pdf](http://sutir.sut.ac.th:8080/sutir/bitstream/123456789/1716/2/Unchalee_full.pdf)(20 January, 2011)

[http://assets.cambridge.org/97805217/71689/excerpt/9780521771689\\_excerpt.pdf](http://assets.cambridge.org/97805217/71689/excerpt/9780521771689_excerpt.pdf)> (20 January, 2011)

<<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?>

[nfpb=true&\\_&ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=EJ724678&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=EJ724678> \(20 January, 2011\)](http://iteslj.org/)

[http://iteslj.org/.](http://iteslj.org/)

[<tp://iteslj.org/Articles/Skiba-CodeSwitching.html>](http://iteslj.org/Articles/Skiba-CodeSwitching.html)

[www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)

[.http://www3.coh.arizona.edu/awp/AWP14/AWP14%5BZabrodska%5D.pdf](http://www3.coh.arizona.edu/awp/AWP14/AWP14%5BZabrodska%5D.pdf) (20 January, 2011)

<http://en.wikipedia.org/wiki/Code-switching>

**Marija DRAGAŠ**

### **LANGUAGE STRATEGIES USED IN ACQUIRING ENGLISH LANGUAGE AS A FIRST FOREIGN LANGUAGE**

**Abstract:**

This research paper primarily deals with the reasons for code switching and code-mixing among the students in ELT classrooms. It provides some clarification on CS practices in ELT classrooms, as well as an overview of the bibliography associated with code switching. Some mistakes that students often make are showed in the paper. Our attention is driven to some constraints related to the concept, too. The paper ends up with important findings and observations.

**Key words:** code switching, code-mixing, ELT classrooms, second language acquisition



## **НАСТАВНО - ВАСПИТНИ РАД**





Vjera LEKIĆ<sup>1</sup>

## NEKI FAKTORI UTICAJA NA MOTIVACIJU ZA ŠKOLSKO UČENJE

### **Rezime:**

Mnogi psiholozi ističu veliki značaj motivacije za školsko učenje, pa naglašavaju da organizam mora biti motivisan da bi učio, da je motivacija bitan uslov učenja i da je problem motivacije centralni u nastavi. Problem razvika i kontrole motivacije u školi veoma je ozbiljan i složen, ali i neistražen. Ovaj rad pokazuje da je moguće motivisati većinu učenika adekvatnom primjenom nastavne tehnologije, različitih inovacija u nastavi kao i reformama obrazovanja. Raznovrsnost problema motivacije podrazumijeva istraživanje motiva koji podstiču učenike na sticanje znanja, na korišćenje snaga i talenata u cilju sopstvenog napredovanja i napredovanja društva uopšte.

**Ključne riječi:** motivacija, školsko učenje, ekstrinzička, intrinzička, cjeloživotno učenje

### **Škola kao motivaciona sredina**

Kao i svaka druga društvena sredina i škola vrši namjerne i nenamjerne (direktne i indirektne) motivacione uticaje na sve aktere vaspitno-obrazovnog rada, a posebno na učenike. U mlađem školskom uzrastu ličnost učitelja može biti najsnažniji motivacioni segment. Dijete motiviše visoka školska ocjena, ali i drugi vidovi *obraćanja pažnje* na njegov rad (davanje *štrikova*, potpisa učiteljice, isticanje postignutih rezultata uz usmene i pismene pohvale, davanje posebnih zaduženja u odjeljenju i sl.).

Motivaciju može probuditi organizovanje takmičenja u odjeljenju ili školi. Ali sa primjenom ovog metoda treba biti veoma odmjereno. Naime, dr Jovan Đorđević u svojoj knjizi *Intelektualno vaspitanje i savremena škola* govori o pozitivnim efektima takmičenja uglavnom uz postizanje uspjeha.

---

<sup>1</sup> Vjera Lekić, psiholog OŠ „Radojica Perović“, Podgorica.



Učenici, kako dalje govori Đorđević, nijesu motivisani za takmičenje ukoliko ne očekuju uspjeh, tj. ako ga ne postignu.

O odnosu saradnje i takmičenja govorio je i Borislav Stevanović upoređujući individualno i grupno takmičenje. Oba se praktikuju u vanškolskim aktivnostima dok je u školi najčešće individualno. On naglašava da su mnogi eksperimenti pokazali da motivacija podiže uspjeh bilo da je individualna ili grupna. Na motivaciju za postizanje uspjeha u grupi utiču različiti faktori (uzrast, prisustvo neurotičnosti, intelektualne sposobnosti).

I Đorđević i Stevanović saglasni su u jednom: kod manje nadarene djece takmičenje je češće dovelo do uspjeha nego kod nadarene. Stevanović je primijetio da djeca mlađeg školskog uzrasta, za razliku od starijih učenika, više vole grupna takmičenja, da osobe sa izraženijom neurotičnošću teže uče u grupi, a da se i sadržaji mehaničke prirode uspješnije uče u grupi. Samoća je pogodnija za rješavanje složenijih i težih zadataka na ukupan učenički odnos prema radu kao i na javljanje motivacije. Specifični uslovi vezani su za:

1. lične karakteristike učenika, njihov odnos prema značaju školovanja, odnos prema autoritetima;

2. okolnosti u kojima se učenik nalazi (adaptacija u socijalnoj sredini, porodične karakteristike i sl.).

Dr Milan Bakovljević u brošuri *Učenje učenja (veština učenja čitanjem)* razmatra problematiku koncentracije koja se javlja samo u slučaju zainteresovanosti. „Često je dovoljno steći makar i neke najopštije informacije o predmetu učenja, jer čovjeka uopšte ne zanima samo ono što mu je potpuno nepoznato, a već i najosnovnija saznanja o nečemu mogu izazvati želju da se dopune novim saznanjima.”<sup>2</sup>

Možda se baš u ovom Bakovljevićevom mišljenju krije dio tajne vezane za buđenje zainteresovanosti u školi. Djeca se mogu zainteresovati za učenje pojmovima iz neke oblasti ako imaju bar neke informacije o njima. Teško je biti zainteresovan za nešto što je previše udaljeno od nas, što predstavlja veliku nepoznanicu. Pa i roditelji predškolske djece mogu da se zapitaju: Nije li dobro obezbijediti djeci bar malo predznanja? Često, nedovoljno argumentovana rečenica je da će djeci sa predznanjem u školi biti dosadno. Nasuprot, prateći školska postignuća djece koja su pohađala predškolske ustanove često je utvrđen pozitivan učinak *ranijeg učenja*. Bakovljević govori da se ljudi interesuju i bolje koncentrišu za mnoge poslove (i za učenje) ako imaju izvjesnu, čak i indirektnu, korist od njih.

Osim toga u školi se još uvijek uveliko koriste pasivne, receptivne metode rada, pa učenik nije u mogućnosti da aktivno učestvuje u radu i zadovolji svoju radoznalost. Uzrok tome je istraživački duh. Ove metode ne podstiču trajniju želju za samostalnim radom, ni istraživački duh ne može

<sup>2</sup> Milan Bakovljević, *Učenje-učenja (veština učenja čitanjem)*, Plato, 2001.

biti zadovoljen, pa se na taj način razvija pasivna ličnost nekritičkog duha koja je zavisna i nesposobna za samostalno učenje. Zato je potrebno što više primjenjivati aktivne metode rada i fleksibilne strategije učenja, koje bi omogućile učeniku da stiče znanja koja će mu koristiti, odn. koja će primijeniti u životu, a na taj način učenik će se razvijati i osposobljavati za samostalno učenje. Sve više se ističe važnost aktivnog učenja koje učenicima omogućava da što više samostalno rješavaju probleme i da ispoljavaju i zadovoljavaju urođenu radoznalost.

Prosvjetni radnici treba da ohrabruju učenička istraživanja i ispitivanja, nezavisno od njihovih rezultata i rješavanja problema. Učenika je potrebno nagrađivati bez obzira na to koji je rezultat postigao pri traganju za pravilnim rješenjem problema, odn. treba ga pohvaliti i za pokušaj. Takvi aktivni oblici učenja omogućavaju nastajanje i razvijanje intrinzičke motivacije i potrebu da se uči tokom cijelog života.

Furlan ističe da su spoljašnji motivi (nagrada, pohvala, kazna, ukori, ocjene) odvojeni od samog procesa učenja i da nijesu njegov sastavni dio. To se vidi i iz njihovog naziva – vanjski ili nebitni postupci motivisanja. Između spoljašnjih postupaka motivisanja i učenja postoji vremenska nepovezanost (slijede prije ili poslije situacije učenja) i sadržinska nepovezanost, jer su oni u vezi sa rezultatima, a ne sa samom aktivnošću učenja, pa prema tome ne mijenjaju tok i način učenja.

Ipak, ne možemo u potpunosti zanemariti spoljašnje postupke motivisanja, jer su i oni veoma važni za učenje u određenim situacijama. Bitno je ne ostati samo na njima, već podešavati strategije i metode učenja i tako nastojati da spoljašnja motivacija preraste u unutrašnju. Najčešće se navode sljedeći uslovi takve transformacije:

- omogućiti učenicima da što češće dožive uspjeh i radost u radu, jer će se tako stvoriti vlastiti izvori potkrepljenja (samopotkrepljenje);
- stvoriti uslove u kojima učenik može da vrši samokontrolu i samoprocjenu svoga rada i da bude svjestan ciljeva koje želi da postigne;
- dozvoliti učenicima da vrše mala istraživanja i tako im omogućiti da zadovolje svoju radoznalost i tragalačku aktivnost;
- omogućiti učenicima da biraju modele i načine učenja koji im odgovaraju;
- osposobljavati učenike da uspješno rješavaju teške probleme i da uživaju u postignutim uspjesima.

Vidimo da su različiti oblici istraživačkog i stvaralačkog učenja unutrašnje motivisani. Učenicima predstavlja zadovoljstvo takva vrsta učenja, a tim oblicima učenja najčešće se bave jer su spolja motivisani.

Učenicima treba omogućiti da doživljavaju radost zbog postizanja rezultata učenja određenih nastavnih jedinica, kao i zbog bavljenja različitim

aktivnostima učenja koje nijesu iste, krute, jednosmjerne itd. Preporučljivo je planski omogućiti učenicima da griješe, manipulišu, isprobavaju rješavanje problema na različite načine, sve u cilju razvijanja radoznalosti za školsko učenje.

Bruner se zalaže za to da proces školskog učenja bude zasnovan na aktivnim metodama rada, jer su takve aktivnosti pod uticajem intrinzičke motivacije. On smatra da je kompletan proces školskog učenja moguće postaviti kao seriju istraživanja, gdje učenici istražuju i uče putem otkrića. Takvim načinom rada ne stiče se samo kvalitetno i primjenljivo znanje, već se povećava intelektualna moć učenika i sposobnost za učenje. On smatra da se osjećaj zadovoljstva ne može naći van samog učenja, tj. u pohvalama, nagradama i ostalim spoljašnjim podsticajima. Spoljašnji podsticaji mogu izazvati željenu reakciju, ali ne vaspitavaju potrebu da se uči tokom cijelog života, nego dovode do stalne potrebe za nagradom za uloženi trud što guši radoznalost. Učenje otkrićem povećava intrinzičku motivaciju i razvija radoznalost koja budi želju za učenjem tokom čitavog života. Znanje koje se stiče u školi i van nje je gotovo, verbalno znanje. Međutim, probleme u svakodnevnom životu rješavamo putem otkrića, tj. primjenom znanja koje se stiče verbalnim učenjem. Zato sve veći broj psihologa i pedagoga ističe potrebu da se u obrazovno-vaspitnom radu otkloni sve ono što guši prirodnu dječju sklonost ka samotraganju i istraživanju. Oni nastoje stvoriti takve programe koji bi omogućili nastajanje i razvijanje intrinzičke motivacije u procesu školskog učenja. Takvi programi treba da se zasnivaju na aktivnim oblicima i metodama učenja, koji bi omogućili učenicima da tragaju za rješenjem problema čime bi se budila intrinzička motivacija. Postupci traganja i otkrivanja bude pažnju učenika i gone ih da aktivno razmišljaju o nastavnom sadržaju ne samo tokom nastave, već i poslije škole. Tako učenici osjećaju znatiželju u traganju za novim i neispitanim, za primjenom već stečenog znanja, a zadovoljstvo vlastitim postignućem pri samostalnom rješavanju problema je njihova nagrada (samonagrađivanje), a to je mnogo vrednije od ekstrinzičkih podsticaja. Kada se dođe do otkrića javlja se osjećaj kompetencije i interes za dalje učenje, odn. razvija se trajna želja za saznanjem. Tu je zadovoljstvo u samoj aktivnosti učenja, a ne van nje i i tu je riječ o intrinzičkim motivima učenja (samonagrađivanju).

Po Bruneru, sva djeca posjeduju prirodnu radoznalost samo ju je potrebno buditi raznolikim sredstvima, metodama učenja. U tom smislu, važno mjesto zauzima metoda učenja putem otkrića. On smatra da postoje četiri motiva koje treba razvijati:

- motiv radoznalosti - kada dječju pažnju privlači nejasno, neodređeno. Dijete zadovoljava radoznalost aktivnim intelektualnim traganjem pri čemu osjeća zadovoljstvo;

- motiv kompetentnosti - težnja djeteta da dostigne sposobnost da radi nešto što pomaže uzajamnom djelovanju sa sredinom. Škole su do sada malo koristile ovaj ogromni potencijal želja za učenjem;
- motiv identifikacije - dijete ima jaku želju da modelira svoje *ja*. Uzima za uzor roditelje, vaspitače, učitelje i nastavnike. Nastavnik svakodnevno treba da radi sa učenikom jer je on čovjek čiji nivo kompetencije učenik želi da dostigne;
- motiv uzajamnog djelovanja - ovaj motiv vrši jak uticaj na želju za učenjem. To je duboka ljudska potreba da se radi sa drugim ljudima radi postizanja zajedničkog cilja, zato je potrebno da škola više koristi grupe forme učenja sa seminarima i diskusijama.

Pijaže smatra da na razvoj kognitivnih sposobnosti pozitivno djeluju istraživački postupci i aktivne metode učenja, gdje traganje, radoznalost i drugi unutrašnji motivi imaju prednost nad receptivnim učenjem i spoljašnjim uticajima. On smatra da je kognitivni konflikt osnovni pokretač kognitivnog razvoja. Da bi kognitivni konflikt nastao najbolji je umjereni stepen raskoraka, tj. da novo sa čime se djeca upoznaju nije ni suviše poznato ni suviše nepoznato. On predlaže strategije učenja koje će stimulisati kognitivno-motivacioni razvoj (to su dva aspekta istog procesa). To znači da bi roditelji, vaspitači i nastavnici trebalo da stvaraju što češće kognitivno-konfliktne situacije za dijete, da ga upoznaju sa činjenicama koje nijesu u skladu sa njihovim uvjerenjem. Takve situacije i činjenice motivišu dijete da samo traži rješenje problema uz određeni kognitivni napor.

U nastojanju da se savremena nastava aktivira, odn. da učenje bude što efikasnije, primjenljivije i korisnije, mnogi savremeni istraživači nastoje da obezbijede prelaz od pasivnih ka aktivnim metodama i od fiksiranih ka fleksibilnim formama učenja. To je izuzetno bitno jer bi se tako obezbijedio prelaz sa ekstrinzičke na intrinzičku motivaciju. Tako Berljajn smatra da se unutrašnje motivisano ponašanje zasniva na radoznalosti koja se izaziva različitim podsticajima iz spoljne okoline. Te podsticaje on naziva kolativnim, a to su: novstvo, iznenađenje, promjene, dvosmislenost, nepodudarnost, kontradiktornost itd. One izazivaju kognitivni konflikt i nastaje radoznalost koja dijete tjera na aktivnost koja smanjuje tenziju - to djeluje nagrađujuće.

Ovo saznanje može se ugraditi u proces školskog učenja tako što će se nastavno gradivo izlagati u obliku pitanja sa većim stepenom novstva, sumnje, nesaglasnosti, koje bude veći stepen radoznalosti. U proces školskog učenja moguće je razvijati stvaralačke strategije i različite vrste istraživačkih postupaka, odn. moguće je učenike aktivirati i nastavu učiniti efikasnijom ukoliko se uenicima ne servira sve u gotovom obliku ili im se serviraju kontradiktorne činjenice. U takvim situacijama učenici aktivno pristupaju rješavanju problema tako što razvijaju različite strategije u cilju rješavanja neizvjesnosti.

Jedno od objašnjenja intrinzičke motivacije ističe težnju za uzajamnim i kompetentnim djelovanjem sa sredinom. Takvo shvatanje moguće je ugraditi u školsko učenje na taj način što će se učenicima omogućiti da razviju plan istraživanja neke pojave, da biraju raznovrsne načine rješavanja zadataka kao i postavljanja i verifikacije hipoteza. Navedene karakteristike unutrašnje motivacije mogu se realizovati putem odabiranja zanimljivih sadržaja koji će izazvati radoznavno ponašanje učenika i njihovu želju za daljim istraživanjem problema.

Kognitivni i motivacioni činioci su dva aspekta istog procesa, a to je naročito izraženo kada su u pitanju aktivni oblici učenja kao što su: učenje pojmova, principa, učenje rješavanja problema uvidanjem, učenje putem otkrića u nastavi itd. Zajedničko za sve te oblike učenja je to što je u njima istaknuta i motivaciona i kognitivna komponenta i što učenici sami tragaju za činjenicama i informacijama da bi samostalno rješavali određene probleme. U takvim situacijama učenja kaže se da je ličnost svjesna ciljeva kojima teži u učenju i da joj to pričinjava zadovoljstvo i daje snagu da istraje u ostvarivanju tih ciljeva. Radoznalost, nivo aspiracije, pobude učenika predstavljaju veoma važan sastavni dio tako organizovanog procesa učenja. Cilj škole treba da bude razvoj svestrane, zrele ličnosti učenika i individualnosti svakog djeteta, a ne samo usvajanje nekog gotovog školskog programa. Važno je aktiviranje učenika u toku nastavnog procesa i njihovo zadovoljstvo koje osjećaju u toku tih aktivnosti, napredak učenika u učenju nekog gradiva u odnosu na njegovo znanje u početku, motivisanost i zainteresovanost za učenje.

### **Uloga nastavnika u usmjeravanju motiva učenja**

Svi spoljašnji oblici rada u školi koji su usmjereni na učenike vezani su, u manjoj ili većoj mjeri, za nastavnike. Nastavnici su oduvijek bili zainteresovani za postupke kojima mogu uticati na popravljavanje učeničkog ponašanja, a naročito za one podsticaje kojima mogu doprinijeti boljem učenju. To iz opravdanih razloga, jer su nastavnici primijetili da oni učenici koji su zainteresovani za gradivo koje se obrađuje postižu bolji uspjeh od nezainteresovanih učenika.

Imajući u vidu činjenicu da učenici ne usvajaju neko znanje samo pasivnim ponavljanjem ili izlaganjem nekom uticaju, već tako što žele da nauče i da aktivno rade na tome, nastavnici nastoje da izazivaju i kontrolišu mnogobrojne podsticaje od kojih zavisi formiranje ličnosti učenika, kao i njegovog stava i odnosa prema radu. „Uloga nastavnika u školi je možda više u stvaranju stimulativne atmosfere u učionici, spontanosti i zadovoljstva, u podsticanju da učenici prihvataju rad, u pružanju prilika da učenici eksperimentišu ili na razne načine pokušavaju rješavanje zadataka, negoli u

nastojanjima da se ulijevaju znanja ili predaju tehničke strane sadržaja pojedinih predmeta. Učenik koji je motivisan, usvaja ono što uči brže od onoga koji nije motivisan. Odgovarajući motivi za učenje uključuju i specifične i opšte motive kao na primjer: želju da se uči, potrebu za postignućem (opšti) i želju za određenom nagradom ili želju da se izbjegne kažnjavanje (specifični).”<sup>3</sup>

U literaturi se možemo sresti sa isticanjem potrebe za specifičnom motivacijom koja mora da postoji da bi došlo do učenja i da bi to učenje bilo uspješno. Ovakva shvatanja ograničavaju nastavnike, jer oni nemaju prilike da upoznaju motive i interesovanja pojedinih učenika, a ukoliko imaju mogućnosti da ih upoznaju, onda su te mogućnosti veoma ograničene uzimajući u obzir broj učenika u odjeljenju. U odjeljenjima sa velikim brojem učenika, kakva su danas, nastavnici nemaju mogućnosti da uvažavaju individualne sklonosti učenika osim u školama u kojima se organizuje dodatna i dopunska nastava, slobodne aktivnosti, kružoci i sl.

Osubel je izložio drugačije shvatanje: „Često najbolji način da se motiviše jedan nemotivisani učenik je da se privremeno ignoriše njegovo nemotivaciono stanje, a nastavnik se usmjeri na što je moguće efikasniju nastavu. Kako na svoje tako i na iznenađenje nastavnika, učenik će učiti uprkos nedostatku motivacije. Na osnovu zadovoljstva od učenja on će kod sebe na poseban način razviti motivaciju za dalje učenje”. Na osnovu ovoga možemo zaključiti da posebnu pažnju ne treba poklanjati motivisanosti učenika, već nastavnik treba da se trudi da približi nastavno gradivo učenicima, kako bi ga što bolje shvatili. Tako uspješan nastavni proces izazvaće motivaciju, a postizanjem uspjeha u učenju ona će se dalje razvijati. Na ovaj način najsigurnije će se razvijati intrinzička motivacija, odn. zainteresovanost učenika za samoučenje. Ovakva motivacija koja je dio samog procesa učenja, odn. njegov suštinski dio, treba da bude cilj svakog nastavnika.

U školi se najčešće srijeće spoljašnja motivacija – učenik uči da bi dobio dobru ocjenu, ili pohvalu, ili da na taj način skrene pažnju na sebe. Pitanje je: Da li i na koji je način moguće da se ova spoljašnja motivacija transformiše u unutrašnju? Korel smatra da je ova transformacija i moguća i poželjna. Ako kod učenja koje je motivisano vanjskom motivacijom dođe do željenog uspjeha ili se poveže sredstvo (učenje) i cilj (ocjena, pohvala), može doći do njihovog većeg približavanja i konačno do izjednačavanja. U ovom slučaju imamo transformaciju spoljašnje motivacije u unutrašnju, jer sredstvo postaje cilj učenja. Korel smatra da se nezainteresovanost (koja inače nije urođena) kod učenika može pojaviti zbog nedostatka adekvatnog podsticaja, na primjer, učenik koji nije u mogućnosti da aktivno učestvuje u nastavi (nastavnici mu se ne obraćaju) postepeno će da se udaljava od škole, takav učenik će izbjegavati školske obaveze i okrenuće se onim obavezama koje su mu interesantnije, od kojih dobija podsticaje.

<sup>3</sup> Branko Rakić, *Motivacija i školsko učenje*, Sarajevo, 1970. godine, str. 54.

Treba imati na umu da je u nastavi veoma bitna usmjerena motivacija, kako za intelektualno usvajanje, tako i za rješavanje problema. Usmjerena motivacija, tj. umjereno podsticanje, ne podrazumijeva obavezno uzimanje u obzir individualnih razlika učenika, jer ovom motivacijom nastavnik uspješno podstiče sve učenike.

Ukoliko se želi razviti snažna motivacija, mora se voditi računa o individualnim razlikama učenika. Moguće je motivaciju usmjeravati u pravilnom smjeru, ovakvi podsticaji su neophodni, posebno na početku školovanja.

Učenici su veoma osjetljivi na određene karakteristike nastavnika, a te osobine mogu uticati na stav učenika prema nastavnim predmetima. U nastojanju da se razvije motivacija za predmet, motivaciju koja dolazi od nastavnika treba sve više prenositi na nastavni predmet. Učenike je potrebno dovoditi u kontakt sa nastavnim sadržajem, aktivirati ih tako što će im se omogućiti da eksperimentišu, rješavaju zadatke, upoznaju se sa širom literaturom itd. Tako će i u slučaju promijene nastavnika, učenik biti motivisan za taj nastavni predmet.

Cviić ima veliko povjerenje u prosvjetne radnike praktičare i njihovu ulogu u vaspitanju i obrazovanju. Smatra da jedino oni mogu poboljšati motivaciju učenika u učenju, humanizirati odnose u školi, u krugu roditelja i društvenoj sredini. Da bi to postigli, nastavnici moraju imati sljedeće odgovarajuće uslove u školskom sistemu:

- adekvatno pripremljena nastavna sredstva koja omogućavaju samorad i samokontrolu;
- sistem vrednovanja koji će unaprjeđivati obrazovne i vaspitne vrijednosti;
- osposobljavati se za rad u novonastalim društvenim, naučnim i školskim uslovima.

Cviić daje sljedeće prijedloge:

- motivisanost veoma zavisi od životnosti sadržaja obrazovanja. Savremeniji način programiranja od centralnih zajedničkih programa, preko diferencijalnih programa do individualnih radnih programa za učenike. To je potrebno naročito na području osnovnog obrazovanja;
- bolje usklađivanje kapaciteta učenika i sadržaja obrazovanja (pretrpanost demotiviše);
- vrlo značajnu ulogu u poboljšanju motivacije u učenju mogu imati proizvođači udžbenika i drugih radnih materijala, nastavnih sredstava i sredstava javnih informacija. Ukoliko oni uključe samorad i samokontrolu kao elemenat praćenja vlastitog napredovanja u

usvajanju vaspitnih i obrazovnih vrijednosti to će djelovati na učenike, roditelje, nastavnike i druge subjektivne faktore;

- provjeravanje i ocjenjivanje mora se obavljati u svim elementima vaspitno-obrazovnog sistema;
- korisno bi bilo stručno usavršavanje prosvjetnih radnika, a podsticanje i pobuđivanje učenika sprovesti u vidu ekipnih akcionih istraživanja.

Takva bi istraživanja prisiljavala pedagoške teoretičare da pripreme što konkretnije radne materijale u skladu sa starošću, interesima, proučavanim sadržajima i drugim faktorima sredine i učenika.

Važno je da nastavnik povezuje novo gradivo sa postojećim znanjem učenika iz njegovog predmeta, kao i sa znanjima iz drugih predmeta (transfer znanja). Predavanja treba da budu u vezi sa problemima i potrebama učenika, treba da ukazuju na mogućnost primjene znanja koja se stiču na času u životnim praktičnim situacijama, jer će tada biti interesantna i korisna. Kada su svjesni značaja toga što se uči i mogućnosti primjene znanja u praksi, učenici će biti motivisani da aktivno učestvuju u nastavi.

Osim što nastavnici treba zainteresuju učenike za gradivo koje je manje-više interesantno, treba da ih uče da se bave i neinteresantnim sadržajima. Sve učeničke napore da se bave neinteresantnim i da uče neinteresantne sadržaje treba potkrepljivati raznim objašnjenjima i pohvalama.

Nastavnik treba da obrati posebnu pažnju na to da težina gradiva bude prilagođena individualnim sposobnostima učenika i da zadaci koje rješavaju ne budu ni suviše laki ni suviše teški.

Nastavnik treba da bude upoznat i osposobljen za adekvatnu upotrebu nastavnih sredstava u nastavi, jer ukoliko se nastavna sredstva ne koriste na odgovarajući način, može se postići suprotan efekat od željenog i očigledna sredstva mogu izazvati pasivnost i receptivizam kod učenika.

Potrebno je posebno naglasiti važnost saradnje koja treba da postoji među nastavnicima. Oni treba da se jedinstveno i sa visokim nivoom saradnje zalažu na poslu (sistem pohvala i nagrada, jedinstveni povoljni postupci, kriterijumi ocjenjivanja - pravilni i ujednačeni, prijatna radna atmosfera itd.), jer će to pojačavati interese i igrati presudnu ulogu na razvoj motivacije.

Motivaciona uloga nastavnika veoma je važna i teška. On rješava probleme razvijanja i održavanja radoznalosti, kao i želje za znanjem kod učenika, probleme razvijanja i održavanja interesovanja za školsko učenje kao i probleme vezane za razvijanje i održavanje motivacije za učenje i sticanje radnih navika kod učenika. Nastavnik svojim posebnim načinom rada motiviše učenike da se bave predmetom koji on predaje, da ga zavole tako da im učenje tog predmeta postane zadovoljstvo, pa čak i profesionalno opredjeljenje – to treba da bude cilj svakom nastavniku.



## Ocjenjivanje i motivacija

Značajan motiv za školsko učenje je i ocjenjivanje, zbog toga načinu ocjenjivanja treba posvetiti posebnu pažnju. Ocjena kao pozitivno ili negativno potkrepljenje djeluje na učenike svih uzrasta, ali na različite načine.

Na početku školovanja efikasnije je ocjenjivati uloženi napor i mogućnosti, nego postignuti uspjeh u učenju. Na svakom uzrastu, a posebno na mlađem, negativna ocjena dovodi do gubljenja povjerenja u sopstvene sposobnosti i interesovanja za školu uopšte. Na osnovu ispitivanja utvrđeno je da ponovljeni neuspjesi dovode do potcjenjivanja svojih mogućnosti, tako što od ponuđenih zadataka bira one najjednostavnije, što govori o niskom nivou motivacije. Mnogobrojna istraživanja potvrdila su da uspjesi pojačavaju motivaciju, a neuspjesi dovode do njenog slabljenja. Kada je radi o učenicima sa skromnijim mogućnostima za učenje, nastavnicima se preporučuje da ocjenjuju njihovo zalaganje i napor koji su uložili kako bi ih podstakli na dalji rad.

Ocjena treba da bude podsticaj za dalje učenje, a da bi to bila potrebno je da svaki učenik shvati da može postići sve ocjene, pa i one najviše ukoliko bude radio. Zato je gotovo nemoguće govoriti o primjenjivanju istih kriterijuma za sve učenike. Kronbah (1971) je u pravu kada kaže da su ocjene značajne kao podsticaj jedino ako mjere napredovanje u toku učenja. Nastavnik ima presudnu ulogu u ocjenjivanju znanja učenika, ali postepeno on može da nauči učenike da sami vrše procjenu svog znanja što takođe djeluje kao podsticaj.

Kada se radi o ocjenjivanju treba imati u vidu važnost javnog saopštavanja ocjena učenicima. Poznavanje rezultata svog rada i uspjeha u učenju djeluje podsticajno na dalje učenje, jer saznanje o uspjehu koji je postigao, motiviše učenika da ulaže još veće napore da bi postigao još bolji uspjeh. To je opravdan razlog da se saznanje o postignutim rezultatima omogući što je češće moguće, da bi učenici mogli planirano ulagati dalje napore u učenju. Zbog toga se preporučuje korišćenje pomoćnih sredstava kao što je magnetofon u učenju stranih jezika (učenik može odmah utvrditi da li je njegov izgovor tačan), data rješenja kod pismenih školskih zadataka (omogućavaju učenicima da se sami ocjenjuju) ili zadatke koje nastavnik ocjenjuje treba vratiti učenicima što prije jer čekanje demotiviše.

Poželjno je da ocjena bude praćena izvjesnim objašnjenjima, komentarima, savjetima nastavnika. Da bi ocjena bila još bolje motivaciona sredstvo, potrebno je da nastavnik objasni učeniku što je uzrok dobijanja te ocjene i što je potrebno da nauči da bi popravio tu ocjenu. Nešto što je takođe važno u vezi sa ocjenjivanjem, jesu greške koje se čine pri ocjenjivanju. One slabe interes i motivaciju učenika ne samo u konkretnoj situaciji, već i za buduće školovanje.

Umjesto što se praktikuje da profesor poziva odjeljenje da ocjenjuje pojedine učenike, bolje je da pozove učenike da vrše analizu odgovora, pri tom ih je potrebno uputiti po čemu da vrše analizu. Potrebno je da zabilježe nekoliko varijabli koje će uzeti u obzir prilikom procjenjivanja (povezivanje gradiva, obim sadržaja, ljepota izražavanja, primjena naučenog, rješavanje problema itd.). Ne treba uvijek insistirati na tome da odjeljenje ocjenjuje, niti da svi učenici daju mišljenje o svojim odgovorima, ali ocjena treba da bude javna i formirana uz saglasnost učenika.

## **Nastava i motivacija**

U realizaciji nastave treba koristiti pozitivne pobude učenika kao što su: radoznalost, interesovanja, želja za saznanjem, sticanje iskustva, posmatranje, istraživanje, isticanje itd. Ove sklonosti ne treba gušiti i sputavati (što je čest slučaj u školi), već ih treba podsticati i razvijati.

Učenicima je potrebno pružiti mogućnost da posmatraju, uočavaju bitno, bilježe, komentarišu, pitaju, da budu što aktivniji i da vide rezultate svog rada. Tako će da nastane prava motivacija na osnovu učeničke aktivnosti i njihove angažovanosti u procesu nastave. U suprotnom, ako su učenici samo pasivni slušači gradiva koje ne razumiju i koje im nije interesantno, ne samo da se gubi dragocjeno vrijeme, nego se kod učenika stvara otpor prema učenju. Ako učenje nije povezano sa razumijevanjem, nego se zasniva na memorisanju znanja koje nije povezano s prethodno stečenim znanjem, takvo učenje je beskorisno jer je površno i kratkotrajno.

Rasel je došao do sljedećih zaključaka:

- maksimum učenikovog angažovanja izazivaju privlačne teme, pogotovu ako se izlažu na interesantan način;
- privlačnost teme može se povećati ako se pri izlaganju primijene odgovarajuća nastavna sredstva i tehnike. Poznato je da primjena nekih nastavnih tehnika potencijalno podstiče učenike;
- neinteresantne teme, koje se izlažu rutinski, šablonski i neinventivno, privući će veoma mali broj učenika.

## **Literatura**

1. Babić, V. (1977): *Humanistički aspekti razvijanja motivacije u procesu rada i učenja*, Sarajevo.
2. Bakovljević M. (2001): *Učenje-učenja (veština učenja čitanjem)*, Plato.
3. Đorđević J. (1999): *Intelektualno vaspitanje i savremena škola*, Svjetlost, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

4. Kvaščev R. (1979): „Marksova ideja totalnog čovjeka”, *Psihologija*, br. 2.
5. Kvaščev R. (1978): *Primjena teorije učenja na oblast nastave i vaspitanja*, Beograd.
6. Kvaščev R. (1980): *Sposobnost za učenje i ličnost*, Beograd.
7. Maslov A.: *Motivacija i ličnost*, Beograd.
8. Markovec J. (1966): *Nastava individualne razlike učenika*, Zagreb.
9. Palekčić M. (1977): *Intrinstička motivacija iskustva*.
10. Rakić B. (1977): *Motivacija i školsko učenje*, Zavod za udžbenike, Sarajevo.
11. Stojaković P. (1985): *Psihološki problemi instrukcije i učenja u nastavi*, Svjetlost, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
12. Stevanović B. (1973): *Učenje i pamćenje*, Beograd.
13. Radonjić (1970): „Doprinos psihologije učenja psihologiji motivacije”, *Psihologija*, br. 2.
14. Tomas G. (1998): *Kako biti uspješan nastavnik*, Kreativni centar, Beograd.
15. Cviić Z. (1980): *Motivacija učenika u samoupravnoj školi*, Rijeka.

**Vjera LEKIĆ**

#### **FACTORS AFFECTING THE ACHIEVEMENT MOTIVATION OF STUDENTS IN SCHOOL LEARNING**

**Abstract:**

Many psychologists stress the great importance of motivation for school learning; therefore, they point out that an individual must be motivated in order to learn which puts motivation in the central position in teaching. Development and motivation control is a serious matter which is insufficiently explored. This paper attempts to show there are ways to increase achievement motivation of students in school by the use of modern teaching aids, teaching innovations and education reforms. Diversity of motivation problems leads to exploration of motifs that encourage students to acquiring knowledge, and also the use of their potential and talent for their own advancement and progress of society as a whole.

**Key words:** motivation, school-based learning, extrinsic, intrinsic, long-life learning

Дарко ВИТИЋ<sup>1</sup>

## УЧЕНИК КАО СУБЈЕКТ РАЗВИЈАЊА ЕКОЛОШКЕ СВИЈЕСТИ

### Резиме:

У излагању *Ученик као субјект развијања еколошке свијести* аутор наглашава посебности субјекта и објекта, при томе обухватајући и једну и другу категорију које чине јединство супротности, али и повезаност, условљеност и међусобну зависност.

У овом контексту истиче се изграђивање (развијање, формирање) еколошке свијести, као и то да се овај процес не може сводити само на теоријске поставке, већ захтијева учешће ученика у многим активностима које израстају на тлу школске и друштвене стварности. Овдје се, по логици ствари, токови пажње усредсређују на богатство и разноликости слободних ученичких активности (*разни облици педагошког рада*) у школи, као васпитно-образовној установи, и на ваншколске активности. Специфичности и једног и другог активитета чине сложеност социолошке појаве (педагошке, психолошке, еколошке, медицинске итд.) са свим њеним конкретностима. Уколико се на тај начин отварају нови хоризонти сагледавања ученика као субјекта (изграђивање еколошке свијести) еколошке културе, еколошког понашања, еколошке зрелости, онда се долази, непосредно или посредно, до вриједносних оријентација у области педагошке екологије, екологије психологије, социјалне екологије и, у синтези речено, до испољавања значајне научне дисциплине - ЕКОЛОГИЈЕ.

### Кључне ријечи:

еколошка свијест, еколошко васпитање, положај ученика, адолесцент, додатна настава, факултативна настава, одјељењска заједница, слободне ученичке активности (*разни облици педагошког рада*)

### Увод

Скоро да увек постоји раскорак између онога што се жели и могућности остварења. Нама не недостају теоријске експликације и

<sup>1</sup> Дарко Витић, професор, Пољопривредно-ветеринарска школа, Рековац

законске одредбе у вези са положајем ученика у свеукупној васпитно-образовној дјелатности. Потребно је, дакле, реално тло на којем ће се, биолошки речено, развити биљка, потпуно се расцветати и, најзад, донијети плодове. Другим ријечима, од свих оних који живе и раде у школи зависи да ли ће се промијенити донесени планови и програми. И не само од њих. Крајњи исход условљен је и друштвеним околностима, резултатима истраживања струке и науке, објективним или, пак, субјективним факторима. Читав тај сплет чини да се обавља промјена и да се сасвим мијења улога и положај ученика, односно адолесцената средње школе, у систему васпитања и образовања, нарочито када је ријеч о развијању, васпитању и богаћењу еколошких вриједности. А да би се ово постигло, потребно је да адолесцент постане стваралачки субјект *властитог васпитног процеса*<sup>2</sup>.

### **Положај ученика у васпитно-образовном процесу**

У неким ситуацијама васпитно-образовног рада ученик постаје објект, у другим субјект, док у трећим – и субјект и објект. Са узрастом ученик би требало да заузме мјесто субјекта. А он ће то постићи само ако је у складу са његовим развојним способностима, повезујући их са одговарајућим ступњем одговорности.

Што је ученик у процесу васпитања и образовања активнији, то је, разумљиво, и његов субјекатски положај у том процесу израженији. У таквим односима ученик као појединац својом активношћу утиче на себе, ствара себе, изграђује себе, утиче на друге, али истовремено трпи утицаје и бива изграђиван од стране других.

Пошто еколошко васпитање чини ентитет цјелине васпитно-образовне дјелатности, нужно је примијетити да се ученик средње школе, искључиво активним радом, може доказати и самоафирмисати и, у исти мах, његове могућности и стваралачке снаге могу доћи до потпунијег изражаја у сваком погледу, посебно у сфери еколошког активитета.

Екологија, као савремена и модерна научна дисциплина, полазећи од већ познатих претпоставки дидактичко-методске природе, и те како прегнантно утиче на понашање адолесцената, њихову еколошку културу и формирање еколошке свести. Уколико адолесцент средње школе активно учествује у покрету горана, покрету извидника и планинки, биолошким, географским, еколошким, социолошким и психолошким, пољопривредним и другим групама, он постаје стваралачки субјект што је једна од страна самоактуализације и самопотврђивања личности у развоју.

<sup>2</sup> V.Schmidt, „Анализа васпитног процеса“, *Педагогија*, бр. 3, 1970.

## Манифестни облици активитета ученика као субјекта развијања еколошке свијести

Ученици гимназије, односно средњих стручних школа, добро запажају садржаје који се, посредно или непосредно, односе на неке од посебних грана екологије. Стављајући их у активан положај и уважавајући све специфичности адолесцентске психологије, искусни предметни наставници откривају код младих критичко сагледавање процеса наставе, програмских садржаја из одговарајућих подручја и смисао за анализу/синтезу свих компоненти које чине структуру наставног часа, артикулацију било које наставне јединице или наставне теме. У сваком случају, ученици су спремни, нарочито они који активно раде у еколошким групама, да препознају еколошке садржаје и проблеме, да их повежу са неким дјеловима наставних часова и да формирају одређене закључаке.

Екологија може доћи до изражаја у допунској настави, нарочито када се градиво обнавља, објашњава и проширује. Ако се и овдје ученик стави у активан положај, са одређеним степеном вјероватноће, биће у стању да прожме своје излагање и неким садржајима из области еколошког васпитања и образовања. Разумије се да ће му бити много лакше уколико су то биологија, екологија или социологија, него неке друге научне дисциплине. Зато предметни наставник треба да укаже на испреплетаност социологије и екологије са, на примјер, књижевношћу, философијом, историјом, географијом итд. На тај начин ученик ће открити још једно специфично поље активитета.

**Додатна настава** заузима једно од доминантних мјеста у систему свих облика наставе. Она, ако се узму у обзир све посебности, пружа могућност и ученицима и наставницима да испоље своје знање и способност повезивања екологије и програмских садржаја који су, још на почетку школске године, ушли у планове и програме рада.

И овдје, као и у другим облицима наставе, ученик је стављен у активан положај. Једино је овде посебност што је ученик одабран и што по својим способностима, склоностима и интересовањима одговара природи одређеног научног подручја. Његов активитет покриваће устаљене програмске садржаје из, илустрације ради, социологије. Будући да има и садржаја из ове научне дисциплине, предметни наставник, одн. руководилац додатне наставе усмјерава пажњу ученика на дијалектику садржаја. На тај начин не само да се повезује одређено градиво, него се откривају и његове унутрашње закономерности. И више од тога. Ученик у оваквом процесу испољава самосталност, радозналост ин оригиналност. Ово посљедње повезано је са професионалним интересовањима, повећаном аспирацијом и неким мотивативним факторима. Ако се

темељно сагледа свеукупна активност адолесцената у додатној настави, тада, сигурно је, долази до изражаја и развијање еколошке свијести. А она није само, да тако кажемо, везана за однос према природи у ужем смислу ријечи, већ и за односе међу људима, према себи, простору у којем адолесцент живи и ради. Према томе, овај облик наставе и читав сплет утицаја на формирање навика, вјештина и умијења, што се повољно одражава на еколошко васпитање и еколошку културу адолесцената.

**Факултативна настава** одговара оним ученицима који желе и настоје да више и многостраније схвате екологију као научну дисциплину, њен значај и вриједност за унапређивање васпитно-образовне дјелатности. Поред тога, адолесценти - полазници факултативне наставе улазе у истраживачке токове, оспособљавају се да самостално обрађују неке еколошке проблеме, да успостављају везу и однос са садржајима неких сродних научних дисциплина итд. То и због тога што се еколошки проблеми, процеси, стања и догађаји, по природи својој и суштинским одликама, морају разматрати мултидисциплинарно. А то је већ високи ниво интелектуалног рада и интелектуалне радозналости.

У одјељењским заједницама и школској заједници ученик се исказује као субјект властитог развијања еколошке свести. И у једној и у другој заједници могуће је ставити младе у активан положај, потом, временом, подстицати их на извршавање постављених задатака и узетих обавеза, као и дужности да се планови и програми што ефикасније и квалитетније реализују. Ово се, нарочито, односи на просторије у којима ученици проводе добар дио дана, на зелене површине испред и иза школске зграде, на очување природних љепота школских паркова и сл. Овдје долазе у обзир и организоване акције младих горана, младих извидника и младих планинки. У ватри таквих, и сличних, акција, без доказивања, формира се личност, граде навике еколошког понашања и проверавају стечена знања (и сазнања) која су у непосредној вези са екологијом, или конкретније: социјалном екологијом. Ту се стварају квалитативно нови садржаји ове научне дисциплине, изграђује методика еколошког васпитања и, како се сматра, вриједносни судови. Покаткад унутар ових заједница бљесну нове норме опхођења међу људима, те се тако надограђује етика рада своје врсте. Шта се све може учинити у заједницама школе и у којој мјери њихове активности утичу на младе, добро знају и казују нам одјељењске старјешине, предметни наставници, стручни сарадници и родитељи. Уколико и они учествују у сталном напредовању, адолесценти средње школе ће узлијетати до висина еколошких бисера: мијењајући свијет око себе, мијења се и свијест о себи, другима и природи, која издашно пружа човјеку уживање у њеној љепоти и благодетима. Међутим, по ко зна који пут подвлачи се да *угрожавање природе и њене репродукционе способности само је*

један, али не и једини, пример који указује на опасне замке, странпутице и кратковидност техноцентристичке и продуктивистичке философије развоја<sup>3</sup>. Ако адолесценти својим учешћем у очувању природе допринесу квалитету и заштити човјекове животне средине, онда је оправдано постојање школских заједница.

Разни облици педагошког рада (слободне ученичке активности) представљају прави извор и врело еколошког васпитања и образовања. Многобројне секције, кружоци, стручне групе, научне групе, културно-умјетничка друштва и сл. увелико омогућавају развијање еколошке свијести, утичу на еволуцију ове свијести, рађање нових вриједности, стицање знања, откривање каузалних веза и односа унутар програмских садржаја било којих облика педагошког рада.

Свака слободна ученичка активност носи у себи обиљежје специфичности и универзалности. Ова специфичност поглавито је изражена код оних стручних и научних група које се везују и обрађују садржаје из области биологије (биолошка група), социологије (социолошка група), психологије (психолошка група), екологије (еколошка група), философије (философска група), пољопривреде (пољопривредна група), шумарства (шумарска група) итд. Између њих, значајне су пољопривредне групе које су организоване не само у пољопривредним школама, пољопривредно-ветеринарским школама, већ и у гимназији. И у овој средњој школи требало би увести факултативно предмет ПОЉОПРИВРЕДА. То би требало учинити из више разлога. Један од њих јесте педагошке природе, а може бити и друштвено значајан. Зар се само гимназијалци могу одређивати за даље студије без познавања пољопривреде? Ипак, треба знати да је пољопривреда увек била сектор који веома утиче на природну средину и истовремено зависи од ње... Код нас је пољопривреда један од најважнијих чинилаца животне средине. Ова грана Југославије користи око 57% укупне територије, а на селу живи више од половине становника... Пољопривреда представља еколошки изразито осетљив сегмент привреде, са великим степеном ризика да ће потенцијална основа економске активности смањити и обезвредити, услед неадекватне употребе еколошких ресурса. Најбољи примери за ту тврдњу су земљиште и вода.<sup>4</sup>

**Ваншколске активности** такође учествују у развијању еколошке свијести адолесцената средње школе. У неким школама, односно неки чланови наставничког вијећа, нерадо гледају на оне ученике који учествују у градским клубовима, културно-умјетничким друштвима, покрету

<sup>3</sup> Др Слободан Покрајац, „Раскршћа индустријске цивилизације“, *Ecologica*, 1999, стр. 2-3.

<sup>4</sup> Др Радован Пејановић, „Пољопривреда као развојна предност“, *Директор*, бр. 4-5, Београд, стр. 51.



горана, извидника и планинки, што је неоправдана и непоправљива педагошко-психолошка грешка. То се може измијенити само ако и *негативни* активно сарађују у ваншколским активностима. На тај начин помоћи ће свеопшту акцију у васпитању и развијању еколошке свијести. С друге стране, адолесценти ће већ усвојено знање и радно искуство из области екологије пренијети у сложене односе ваншколских активности. Трансфер ће и овом приликом добити на значају и вриједности.

### **Закључак и практичне импликације**

Са теоријског становишта све се примјетније обраћа пажња на ученика као субјекта васпитно-образовног процеса. У пракси ствари стоје другачије. Ученик још увијек није измијенио властити положај у било којој сфери живота, рада и стваралаштва. Да би до тога стварно дошло, одн. да би ученик постао субјект, неопходно је створити услове и околности под којима ће, полазећи од специфичности развоја, кретања и промјене младе личности, доћи до стваралачког односа и самосталности активитета у свим облицима наставе, разним облицима педагошког рада, друштвено-корисном раду, ваншколским активностима итд.

Међутим, у нашој периодици или, пак, познатим студијама не помиње се ученик као субјект сопственог развоја еколошке свијести, еколошке културе, еколошког понашања, еколошког сазријевања. Испушта се из поља опажања да је ученик, онда када треба рјешавати еколошке проблеме и питања, увелико баш субјект, али у другим приликама објект, односно субјект и објект. Танана дијалектичка анализа/синтеза откриће у овом процесу “рационално језгро” и надаље га развијати у свим посебностима.

### **Conclusion and Practical Implications**

From theoretical point of view it is more and more noticeable that attention is paid to student as the subject of educational process. There has been a considerable number of such inscriptions. However, things are different in practice. Student still hasn't changed his/her position in any area of life, work and creativity. For this to really happen and for student to truly become the subject, it is essential to create conditions and circumstances which will - starting from the specificity of development, revolution and changing of young personality - cause creative mutual influences and independence of activity, principally, in every area of teaching, various forms of pedagogical work, socially useful work, extracurricular activities, etc.

Nevertheless, student as the subject of his/her own development of ecological awareness, ecological culture, ecological behavior, ecological

maturation... is not mentioned in our periodicals or in popular studies. It is being forgotten that, when ecological problems and issues should be solved, it is he/she who is the subject, yet in other circumstances is the object, respectively both the subject and the object. Subtle dialectical analysis and synthesis will in this process reveal "the rational nucleus" and will develop it further in every specificity.

## Литература

Branfenbrener, J. – *Екологија људског развоја*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1997.

Бемлер, А. – „Наставник еколошки свијестан грађанин“, *Школске новине*, Загреб, 1977.

Берберовић, Љ. – „Школа као фактор заштите и унапређења човјекове средине“, *Путеви и достигнућа у образовању и васпитању*, бр. 1, Сарајево, 1976.

Букановић, М. – *Еколошки изазов*, Елит, Београд, 1991.

Ждерић, М. – „Школа и животна средина“, *Мисао*, Нови Сад, 1983.

Залвар, Ј. – „О педагошком аспекту буђења еколошке свести“, *Педагошки рад*, 7-8., Загреб, 1974.

Зверев, Ј. – „Екологическое образование школьников“, *Педагогија*, Москва, 1983.

Килибарда, К. – „Свијест о еколошкој одговорности“, *Зборник Еколошки проблеми и људска права*, Љубљана, 1984.

Костић, В. – „Улога директора основне школе у развијању еколошке свести у ученичком колективу“, *Учитель*, Београд, бр. 40-42, 1993.

Левков, Љ. – *Еколошка дечја психологија*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1985.

Марковић, Ж. Д. – „Социолошки аспекти екологије“, *Савремена биологија*, Београд, бр. 1, 1984.

Марковић, Ж. Д. – *Социјална екологија*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1991.

Матановић, В. и Матић, Д. – „Фактори развоја и формирање еколошке свести ученика основне школе“, *Настава и васпитање*, бр. 3, Београд, 1989.

Мишковић, М. – *Еколошка криза и еколошка свест омладине*, Еко-центар, Београд, 1997.

Продановић, Т. – „Улога науке и образовања у развоју еколошке свести“, *Зборник радова Међународног семинара Универзитет данас*, Дубровник, 1987.

Трстењак, А. – *Еколошка психологија*, Љубљана, 1984.

- Тифрић, М. и Чутиг, Б. – *Еколошка свијест младих*, Загреб, 1987.
- Узелац, К. – „Еколошко оспособљавање наставника“, Зборник радова Међународног семинара *Универзитет данас*, Дубровник, 1984.
- Фестић, С. – „Моћ и немоћ еколошке свијести“, *Преглед*, Сарајево, бр. 2-3, 1983.
- Фурлан, И. – „Педагошко-психолошки услови развијања еколошке свијести ученика“, *Погледи и искуства у одгоју и образовању*, бр. 3, Загреб, 1974.
- Чалдаревић, О. – „Елементи заснивања еколошке свијести“, *Културни радник*, Загреб, бр. 1, 1988.
- Чалдаревић, О. – „Елементи заснивања еколошке свијести у нас“, Зборник *Друштво и еколошка криза*, Загреб, бр. 3-4, 1985.

**Darko VITIĆ**

#### **STUDENT – THE SUBJECT OF DEVELOPMENT OF ECOLOGICAL AWARENESS**

##### **Summary:**

In this Paper author emphasizes characteristics of subject and object. It encompasses both categories which constitute the unity of opposites and, at the same time, their coherence, conditionality and mutual dependence.

Further on the paper emphasizes shaping (development, forming...) of ecologic awareness. It considers this process cannot be reduced only, or exclusively, to comprehension of theoretic postulates, but it requires students' participation in many activities which are the product of school environment and social reality. However, attention is paid to enormous diversity of extracurricular activities ("various forms of pedagogic work") at school as educational institution and to extracurricular activities. Both activities make complex sociologic phenomena such as pedagogic, psychological, medical and so on.

This approach will open new perspectives of seeing student the subject (shaping of ecologic awareness) of ecologic culture, ecologic behaviour, ecologic maturity. Moreover, it would help us get to the value orientations in the field of pedagogic ecology, ecology of psychology, social ecology etc. Finally, it may lead to demonstration of the important scientific discipline such as ECOLOGY.

**Key Words:** environmental awareness, environmental education, students' position, adolescent, additional teaching, optional teaching, class, extracurricular student activities (*various forms of pedagogic work*)

*Slaven DRAGAŠ<sup>1</sup>*

## **KOŠARKAŠKE KARAKTERISTIKE DJECE U OSNOVNOJ ŠKOLI (UZRAST OD 11-15 GOD.)**

### **Rezime:**

Zahtjevi savremene košarke su takvi da nezaobilazno uvažavaju nasljedne faktore motoričkih i funkcionalnih sposobnosti kao i morfoloških karakteristika. Genetski faktori veoma su važni, ali ih je, nažalost, teško mijenjati treningom. To se prvenstveno odnosi na antropološke faktore koji su značajni u specifikaciji košarkaške igre, čija je genetska varijanca toliko visoka jer su pod snažnim utjecajem genotipa. Na osnovu iznesenog uspjeha igranja košarke zavisi u prvom redu od selekcije one djece i omladine koja u bitnim faktorima specifikacije košarkaške igre imaju nadprosječne rezultate u faktorima čija je genetska varijanca iznad prosječne vrijednosti.

**Ključne riječi:** košarka, uzrasne karakteristike, genotip.

### **1.UVOD**

U radu je prikazana antropološka struktura nekih karakteristika uzrasta mladih košarkaša. Košarku može igrati svatko, ali uspješno i na visokom nivou samo intelektualno superiorni pojedinci koji se od rane mladosti sistematski pripremaju i treniraju. Prema tvrdnjama nekih sociologa, košarka je igra kompjuterskog doba. Vrhunski košarkaš kad izađe na teren, predstavlja gotovo neku vrstu isprogramiranog stroja u kojemu su greške predviđene utoliko ukoliko je veći udio čovjeka u toj isprogramiranosti.

Vježbajući akcije, elemente, kombinacije igrač uključuje stvaralačke sposobnosti. Talente ne treba tražiti, oni će se sami pokazati. Od učenika ne treba tražiti ono što nemaju, već im treba otkriti i pokazati ono što mogu i što imaju.

---

<sup>1</sup> Slaven Dragaš, profesor, predavač, Veleučilište „Marko Marulić“, Knin, Hrvatska

## 2. ANATOMSKE I FIZIOLOŠKE KARAKTERISTIKE

Upoznavanje uzrasnih karakteristika mladih košarkaša, osnovni je preduvjet da bi trener mogao smisljeno i sustavno trenirati u cilju uspješnog razvoja djece i mladeži. Uzrasna kategorija mora biti osnova za primjenu odgovarajućih sredstava i metoda treninga.

Kad se govori o osobinama uzrasta prije svega se misli na anatomske, fiziološke i psihomotorne funkcije djece i mladeži. Kada razmatramo razdoblje od 11. do 15. god. mogu se zapaziti vrlo burne promjene u organizmu svakog djeteta. Ovo razdoblje karakterizira faza predpubertetskog razdoblja i prelazak u pubertet. Faza puberteta jest upravo faza bržeg rasta.

Najintenzivniji rast kod dječaka događa se u dobi od 13. do 15. godina tako da kroz to vrijeme dječaci narastu od 10-30cm, a na težini dobiju 7-30kg. U godini najintenzivnijeg rasta dječaci dobijaju 10cm.

Djevojčice stupaju u pubertet dvije godine ranije i to od 11-13,5 god. U godini najintenzivnijeg rasta prirast u visini iznosi oko 8cm. Kostu ruku rastu u pubertetu brže, kao i srce i ostali unutrašnji organi. Reproductivni organi povećavaju se intenzivno, te se i oblik i izraz lica značajno mijenja.

Ukupna mišićna masa povećava se te iznosi 33% od težine tijela. Kostu naglo rastu (pogotovo bedrena kost *os. femoris*) pa mišići ne mogu pratiti rast kostiju. Snaga mišića je relativno mala. Djeca izgledaju nezgrapno i nekoordinirano.

Sportsku tehniku koju su do tada imali, moraju ponovno „učiti“.

Trener mora imati u vidu najznačajnije podatke fiziološkog opterećenja u toj dobi.

Maksimalna potrošnja kisika na kg tjelesne težine kod dječaka u toj dobi ista je kao i kod odraslih pa djecu možemo trenirati vježbama izdržljivosti, ali moramo biti oprezni sa kratkotrajnim naporima velikog intenziteta jer imaju smanjeni kapacitet anaerobnog rada. Ti naponi remete krvotok i predstavljaju veliko opterećenje za srce. Kraćim zaustavljanjem daha (3-4 sek.) bitno se remeti krvotok. Fiziološke veličine kod dječaka u ovom uzrastu mijenjaju se i trener ih treba poznavati. Puls i frekvencija disanja usporeni su, a povećava se krvni tlak. Dolazi do naglog povećanja tjelesne težine i visine kao i vitalnog kapaciteta.

**Tablica 1. VRIJEDNOST PULSA**

<u>UZRAST</u>	<u>VARIJACIJE</u>	<u>SREDNJA VRIJEDNOST</u>
<b>10 god</b>	<b>70 – 110</b>	<b>90</b>
<b>12 god</b>	<b>65 – 105</b>	<b>85</b>
<b>14 god</b>	<b>60 – 100</b>	<b>80</b>
<b>16 god</b>	<b>55 – 95</b>	<b>75</b>

**Tablica 2. VRIJEDNOST KRVNOG TLAKA**

<u>UZRAST</u>	<u>SISTOLIČKI TLAK</u>	<u>DIJASTOLIČKI TLAK</u>
10 – 12 god	85 – 120 mmHg	50 – 80 mmHg
13 – 15 god	85 – 130 mmHg	50 – 85 mmHg

**Tablica 3. FREKVENCIJA DISANJA U MINUTI**

<u>UZRAST</u>	<u>FREKVENCIJA</u>
10 god	20
11 god	19
12 god	18
13 god	18
14 god	17
15 god	17

**Tablica 4. VRIJEDNOST ANTROPOMETRIJSKIH MJERENJA**

<u>UZRAST</u>	<u>TJELESNA VISINA</u>	<u>TJELESNA TEŽINA</u>	<u>VITALNI KAPACITET</u>
10 god	140	33	1825
11 god	141,1	34,5	1869
12 god	144,3	36,7	2085
13 god	148,8	40,2	2267
14 god	159,6	49,2	2650
15 god	164,2	53,9	2794

### 3. RAZVOJ PSIHOMOTORIČKIH FUNKCIJA

Za ostvarivanje raznih motoričkih zadataka odgovoran je opći čimbenik motoričkih sposobnosti. Međutim, u košarci nijesu podjednako prisutne sve motoričke sposobnosti. Neke imaju iznimnu važnost pa ih moramo prepoznati kod djece i vježbama povećavati njihovu sposobnost. Za košarku su od iznimne važnosti *startna brzina, eksplozivna snaga, koordinacija, ravnoteža i preciznost*.

Brzina razvoja ovih sposobnosti ovisi o urođenim osobinama i stupnju aktivnosti ili vježbanja. Najveći broj motoričkih i intelektualnih sposobnosti svoj maksimum dostižu oko 25. godine. Da bi se motoričke i intelektualne sposobnosti brže razvijale, potrebno je sustavno utjecati i to u ranoj fazi njihovog razvoja.

U pubertetu narušavaju se stare navike i stvaraju nove. Mnoga zanimanja i vještine, svladane u ranijem uzrastu, gube se u ovom razdoblju.

Zbog fiziološke neravnoteže uspjeh pri svladavanju motoričkih zadataka znatno je otežan. Posebno je otežan razvoj koordinacije.

Budući da je preciznost u velikoj mjeri povezana sa koordinacijom, potrebno je vježbe koje su saturirane ovim motoričkim sposobnostima izvoditi sustavno i sa dosta opreza, jer eventualni neuspjesi negativno utječu na motivaciju djeteta.

Kao što je poznato u ovom razdoblju poremećena je emocionalna ravnoteža, a ona je u velikoj mjeri odgovorna za preciznost.

Brzina je u stalnom usponu. Snaga također raste, ali zbog neusklađene integracije motoričkih i fizioloških mehanizama djeca nisu u stanju izdržati velike napore.

Sklonost igri je sačuvana, pa dobar dio treninga treba obavljati kroz igru.

#### **4. RAZVOJ INTELEKTUALNIH SPOSOBNOSTI**

Djeca u ovom razdoblju sposobna su za apstraktno mišljenje, budući da je razvoj inteligencije tada vrlo brz. Ipak, pri postavljanju zadataka u treningu treba voditi računa da su neka djeca još uvijek sačuvala tragove konkretnog situacionog mišljenja.

Percepcija i vizualna specijalizacija kao i verbalna komunikacija u naglom su porastu, pa je i realizacija težih tehničko – taktičkih problema moguća.

#### **5. ZAKLJUČAK**

Poznavanje uzrasnih karakteristika mladih košarkaša osnovni je preduslov za smisleni i sistematski rad u školi košarke. Dječaci i djevojčice u razdoblju od 11-15 god. imaju buran razvoj anatomskih, fizioloških i psiholoških funkcija. U godinama najintenzivnijeg rasta /13-15 god/ dječaci dobijaju i do 10cm u visini za jednu god. Ukupna mišićna masa povećava se te iznosi 33% od težine tijela. Kostirastu naglo rastu, pogotovo bedrana kost *os.femoris*. Mišići ne prate rast kostiju, pa je i snaga relativno mala. Djeca izgledaju nezgrapno i nekordinirano. Sportsku tehniku u tom razdoblju moraju ponovo "učiti". U pubertetu se narušavaju stare navike i stvaraju nove. Fiziološka neravnoteža znatno otežava savladavanje motoričkih znanja, a posebno se to odnosi na motoričku inteligenciju koju nazivamo koordinacija. U ovom razdoblju poremećena je i emocionalna ravnoteža, koja je u velikoj mjeri odgovorna za preciznost. Motivacija i sklonost ka igri je sačuvana, pa se veći dio treninga treba obavljati kroz igru.

## 6. LITERATURA

1. **FIBA** "Evropsko udruženje košarkaških trenera": *Košarka za mlade igrače*, Banja Luka, 2001. god.
2. **Gadžer, Džim**: *Moderna košarka*, Beograd, 1980. god.
3. **Craus, Jerry V. & Meyer, Don. & Meyer, Jerry.**: *Košarkaške vježbe i vještine*, Zagreb, 2008. god.
4. **Karalejić M., Jakovljević S.**: *Analiza strukture bazične i specifične košarkaške motorike*, Beograd, 1998. god.
5. **Kurelić N. i suradnici**: *Struktura i razvoj morfoloških i motoričkih dimenzija omladine*, FFK, Beograd, 1975. god.
6. **Matković B. i suradnici**: *Morfološke karakteristike košarkaša juniora*, Kineziologija za 21. stoljeće, FFK-Zagreb, 1999. god.
7. **Momirović K. i suradnici**: *Faktorska struktura antropometrijskih varijabli*, Zagreb, 1969. god.
8. **Nikolić A., Paranosić V.**: *Selekcija u košarci*, Beograd, 1980. god.
9. **Tocić I.**: *Košarkaški udžbenik*, Split, 1998. god.
10. **Trninić S.**: *Analiza i učenje košarkaške igre*, Pula, 1996. god.

Slaven DRAGAŠ

### BASKETBALL CHARACTERISTICS OF CHILDREN IN PRIMARY SCHOOL

#### **Abstract:**

The requirements of modern basketball are such that they inevitably take into account the hereditary factors of motor and functional abilities and morphological characteristics.

The importance of genetic factors is great, but, unfortunately, it is difficult to change it by training. This primarily refers to anthropological factors that are important in the specification of basketball game. However, their genetic variance is so high because they are strongly influenced by genotype.

Accordingly, success of playing basketball first of all depends on the selection of those children and the young who achieve above-average scores that are necessary for basketball game. Finally children and the young who want to play basketball successfully must show above average results within the factors that consequently include genetic variance above average.

**Key words:** basketball, age characteristics, genotype.





**ИЗ ИСТОРИЈЕ ШКОЛСТВА**





*Анђелка БУЛАТОВИЋ<sup>1</sup>*

## **ИНСТИТУЦИОНАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ И ШКОЛОВАЊЕ ЖЕНСКЕ ПОПУЛАЦИЈЕ У ЦРНОЈ ГОРИ У МЕЂУРАТНОМ ПЕРИОДУ (1918-1941)<sup>2</sup>**

### **Резиме:**

Рад представља анализу институционалног образовања на тлу Црне Горе у међуратном периоду са освртом на школовање жене. Министарство просвјете је већ у првим данима формирања државе, свјесно масовне неписмености становништва, спровело акцију која је за циљ имала описмењавање, особито женске популације. Оснивају се аналфабетски и домаћички течајеви, као и домаћичке школе. Тешкоће са којима су се рађале домаћичке школе није лако ни пребројати, а камоли да их је било могуће предвидјети. Стога, може се рећи да у истраживаном периоду читава једна мрежа сметњи најразличитијег карактера прати црногорску жену и омета је да стекне образовање које ће јој бити средство за напредовање, за еманципацију, за осјећање самосталности и сигурности, за побољшање живота уопште.

**Кључне ријечи:** жена, положај, образовање, течајеви, школа.

### **Увод**

Економска заосталост била је суштинска основа културне заосталости становништва Црне Горе и Краљевине уопште, која се у маси изражавала у великом броју неписмених, одсуству културних институција, великом броју нешколоване дјеце, неразвијеним културним потребама и сл., те се у поређењу са културним земљама Европе показивало катастрофално стање, почевши од проблема који се може

---

<sup>1</sup> Др Анђелка Булатовић, професор на Високој школи за образовање васпитача у Новом Саду.

<sup>2</sup> Извод из докторске дисертације одбрањене на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду

у том погледу сматрати најдраматичнијим и најтемељнијим – проблем (не)писмености. Пописом из 1921. регистровано је 51,25% неписменог становништва. До пописа 1931. године тај проценат опао је на 44,61% и то остаје драматичан проблем током цијелог живота Црне Горе и Краљевине Југославије уопште. Стање је још горе када је ријеч о женама, јер је њихова писменост у појединим срезовима, како наводи аутор Бјелић, *готово очајна* (Бјелић, 1939:324). Различити крајеви земље битно су се разликовали по историјском искуству, традицији, привредној развијености, схватањима и сл. па је и проблем неписмености у неким крајевима био знатно пристунији него у другим. Мање је био изражен у оним крајевима који су раније били у саставу Аустро-Угарске, док се у неким дјеловима земље, посебно међу сеоским становништвом и међу женама, опасно приближавао потпуној неписмености (преко 90%).

Према статистичким подацима у Зетској бановини почетком тридесетих година 20. вијека било је 66% неписменог становништва, односно 34% писменог становништва. Статистика даље биљежи да је број писмених мушкараца износио 51,2%, а број писмених жена 17%, што нам указује на чињеницу да је много већи број неписменог женског становништва него мушког. (Број неписмених у Зетској бановини био је различит по срезовима. Наиме, у оним срезовима Зетске бановине који су до Балканских ратова улазили у састав турске државе, број неписменог становништва био је изнад 90%, попут Дренице и Подрима, или изнад 80% попут Сјенице, Штавице, Истока, Ђаковице и слично. (Дефинитивни резултати пописа становништва од 31. марта 1931. године, 1938) Број неписменог становништва у осталим срезовима овог дијела бановине ишао је изнад 70%. Срезиви у приморском дијелу на супрот високом проценту неписменог становништва у континенталном дијелу Бановине, показују потпуно супротне резултате. У Дубровачком срезу статистика биљежи свега 26,5 % неписмених, а у Которском 26,8%. У погледу писмености становништва ситуација у другим дјеловима Бановине који су представљали територију Црне Горе, која је по одлукама Берлинског конгреса ушла у њене државне границе, није била много другачија у односу на континентални дио.

Према статистичком попису становништва извршеном 1921. године на подручју Црне Горе писмених их је било 32%, полуписмених 1%, неписмених 67% (52% мушкараца знало је да чита и пише, а 1% само да чита, док је 47% било неписмених; с друге стране, писмених жена било је свега 12%, полуписмених 1%, док је 87% било неписмених). Нигдје није била толико велика несразмјера у писмености између мушкараца и жена као у Црној Гори. Наредни статистички попис, 1931. године, на широј територији (подручје Зетске бановине) показао је да је неписменог

мушког становништва изнад 10 година било 48,80%, а женског 82,90%, или просјечно 66,04%. Наводило се да је у Даниловградском срезу, економски јачем, са 20 школа, 55 наставника и завидним бројем интелектуалаца, од 21.688 становника писмених било само 13.640. У Бјелопољском срезу било је 988 неписмене дјеце која су дорасла за школу; у Андријевичком (са плавско-гусињским крајем) 548, Беранском 418, док се у срезовима предратне Црне Горе с Боком Которском тај број сводио од 100 до 300, а у Цетињском је сведен на 82. (Шкеровић, 1931:155) Према поменутом попису становништва из 1931. године, на територији СР Црне Горе било је укупно 251.436 становника изнад 10 година старости (123.869 мушких, 127567 женских) Од тог броја неписмених укупно је било 56,1% од којих мушких – 34,2% и женских – 77,3%.

Дакле, почетком тридесетих година проценат неписмених кретао се изнад 50%. Највећи проценат неписмених био је у Беранском, Бјелопољском и Пљеваљском, а једино је у Цетињском и Которском срезу неписменост била испод 50%. Слична слика је била и у срезовима Херцеговине (Билетском, Требињском, Љубинском и др.) који су се до 1918. године налазили у саставу Аустро-Угарске. Дакле, они срезови који су били на вишем степену привредног и друштвеног развитка имали су мањи број неписмених. Карактеристично је да је знатно већи број неписмених жена него мушкараца; он се у већини срезова креће око 80% од укупног броја жена. Овако велики број неписмених жена резултат је њихове незнатне улоге у привредном и друштвеном животу уопште. Услед неразвијености индустрије, трговине и других привредних области, у којима је рад повезиван са писменошћу, било је врло мало упослених жена. За рад у пољопривреди писменост није била толико потребна.

Треба имати у виду и чињеницу да је око 80% становништва Зетске бановине живјело на селу и да је могућност описмењавања била ограничена бројним узроцима. Осим патријархалног односа породице и средине према школовању дјеце једног и другог пола, посебно негативну улогу имао је надзор исламских вјерских институција над популацијом те вјероисповијести. Дакле, у крајевима у којима је партиципирао муслимански и албански живаљ, проценат неписмених жена био је изразито висок, па чак и већи од оног који је исказивала званична статистика.

У Црној Гори јачи подстицај у културно-просвјетном развоју имало је Цетиње у коме се оснивају и прве институције културе крајем 19. вијека, док је у осталим срединама основна школа представљала једину културно-просвјетну институцију. Но, рад основне школе у Црној Гори пратили су бројни проблеми како материјалне природе,

тако и они који су произилазили из културно затвореног патријархалног простора попут школовања дјеце, нарочито женске. Женска дјеца готово да нијесу похађала школу. Особито је по селима била права ријеткост да дјевојчица похађа школу. Зато и нијесу постигнути значајни резултати у погледу настојања да се становништво у већем проценту описмени, просвети, школује, да се женски дио становништва укључи у шире културне токове.

Неписменост је константна у животу Црне Горе и Краљевине; успјеси у описмењавању релативно су мали и недовољни у односу на огромне потребе, јер уз економску заосталост, која је генератор негативних кретања у бројним другим областима, стање у школству било је такво да није могло никако да се постигне затварање изворишта неписмености у земљи. Прије свега, врло тешко се остваривало формирање јединственог система васпитања и образовања, посебно у почетку нове државе, и то због низа наслијеђених крупних разлика које потичу из различитих земаља и система из којих долазе народи уједињени у нову државу. Година 1929. представља покушај стварања прекретнице у том погледу, када стварање јединственог система добија законску основу, па се у периоду до 1931. године доноси већи број закона о различитим врстама школа и просвјетних установа, почевши од кључног Закона о народним школама донијетим у децембру 1929. године (Закон о народним школама, 1929).

У школском законодавству, особито у Закону о народним школама, биле су садржане одредбе о обавезном школовању дјеце. Оне су изражавале програм културне обнове. Држава је преузимала обавезу отварања народних школа и плаћања наставног особља у њима. Основно образовање подразумијевало је четири разреда школе и обухватало је узраст дјеце од 7 до 11 година. Послије овог нивоа образовања ученици су могли даље наставити школовање у гимназији или другој средњој школи. Постојале су четвороразредне и осморазредне гимназије које су обухватале дјецу узраста од 7 до 15 година, односно од 11 до 18 година старости. Од укупно 12 гимназија 1930. године било је шест четвороразредних и четири осморазредне, док су двије биле дворазредне. Од укупног броја гимназијалаца тек нешто више од 12% биле су дјевојчице, док је од укупног наставног особља у гимназијама 12,5% било наставница. Нешто већи број женске дјеце похађао је тзв. грађанске школе, које су биле смјештене дуж Приморја (Рисан, Тиват, Херцег Нови) и у којима је у исто вријеме учило 143 дјеце (48 мушких и 95 женских).

Већ 1919. године биле су отворене учитељске школе у Беранама и Даниловграду (укинута 1926), а 1922. године и на Цетињу. У Херцег Новом таква школа отворена је 1925. године. Међутим, њен рад је

прекинут 1927. године, да би двије године касније (1929) почела поновни рад. Поред учитељске школе на Цетињу, која је непрекидно радила до 1941. године, школа у Херцег Новом, иако с прекидима, радила је најдуже. На крају школске 1923/24. године у тим школама било је 436 ученика и ученица (у Беранама 247, од којих 26 женских, а у Даниловграду 163, од којих 8 женских ђака). У овим школама те године учило је 0,13% укупног броја становника (Вуксан, 1926:58-59). Три године касније (на крају шк. 1926/27. године) у четири учитељске школе (Беранама, Даниловграду, Херцег Новом и Цетињу) било је свега 500 ученика у четири разреда, од којих само 125 женских. У школама је радило 48 наставника, од којих 9 женских. (*Просветни гласник*, 1928:92-101) Најзад, у школама у Херцег Новом и на Цетињу шк. 1929/30. године учило је 169 ученика, од којих 77 женских (Јакшић, 1931:101) Ишло се за тим да се оспособи квалификовани кадар за рад у основним школама.

И поред тога што је Законом о народним школама из 1929. године у Краљевини Југославији прописано да је настава у народним школама општа и обавезна за сву дјецу (у основне школе требало је да се уписују мушка и женска дјеца стара седам година) овај закон није досљедно реализован. Одредбе Закона о уписивању дјеце у школу на подручју Црне Горе нијесу поштоване, тако да велики дио дјеце није био обухваћен школовањем. То се првенствено односило на женску дјецу, особито у сиромашним и планинским крајевима. У тим областима (и не само у њима) родитељи су нерадо слали дјевојчице у школу и без обзира на постојећу законску обавезу пружали отпор школовању женске дјеце. Многа дјеца коју су родитељи уписивали у школе, посебно дјевојчице, нијесу редовно похађале наставу, или, мада уписане, уопште нијесу долазиле у школу.

Ни структура школа у Црној Гори по врстама, броју и мјесту гдје су се налазиле није задовољавала. Највећи број њих био је врло слабо смјештен, док огромна већина није имала ни основна наставна средства. Такође, недостајало је и наставничког кадра како у погледу стручности, тако и у односу на друга својства неопходна за успјешан рад на образовању и васпитању омладине. Слаби материјални услови школовања највећег дијела ученика основних и средњих школа представљали су најважнију сметњу њиховом успјеху. И систем наставе у свим школама био је по много чему несавремен, како у дидактичком смислу, тако и у односу на резултате науке и потребе њене примјене. Он је и по основима владајућих схватања свијета и живота истраживаног периода, особито у области друштвених наука, био ненаучен.

Као једини начин да се пропуштено у редовном школству допуни или исправи на подручју Црне Горе, јесте образовање одраслих, особито жена. Покушаји, акције, установе и облици образовања одраслих који су



постојали у земљи дали су извјестан допринос у ублажавању негативних појава и кретања у области културе и просвјете, али нијесу могли одлучујуће да преокрену суштину тих прилика и њихове узроке. У било којем друштву неписменост представља појаву која је увијек и веома сложена, и вишеслојна, и са изразито негативним предзнаком (утолико више уколико је масовнија). И када би се посматрала (сасвим условно) изоловано од свих других појава, услова, чинилаца карактеристичних за једно друштво, она би (дакле, и сама за себе и по себи) била свакако тежак проблем који сваку друштвену заједницу ставља пред озбиљне захтјеве и искушења. Међутим, и сама неписменост се може, са друге стране посматрати (или сматрати) као посљедица неповољних околности и фактора темељног друштвеног карактера, тј. историјских, културних, економских, просвјетних, политичких, традиционалних и многих других чинилаца; дакле, распрострањена, масовна неписменост у било којем друштву (у 20. вијеку у Европи) увијек представља озбиљни симптом дубоких поремећаја који постоје у друштвеном организму. И наравно, по правилу неписменост је увијек узрок и покретач озбиљних поремећаја у функционисању и развоју друштвене заједнице; посљедице овога проблема тешко, дубоко, али и дугорочно погађају, умањују или чак паралишу способност друштва на сваком значајном пољу.

### **Течајеви за описмењавање са освртом на описмењавање жена**

Државна и просвјетна власт већ од првог дана стварања државе била је свјесна постојања проблема масовне неписмености становништва и покушала је да што потпуније сагледа културне и просвјетне прилике у земљи, како би се могле предузеи и одговарајуће мјере за рјешавање уочених проблема који су очигледно били тешки и многобројни. Циљ акције коју је Министарство предузрло јесте *писменост*, тј. описмењавање становништва, и мушкараца и жена. Захтијевана је висока свијест просвјетних радника који би за рад на описмењавању требали да буду плаћени, као и веће разумијевање и одговорност органа власти. Од учитеља је тражено да оснивају аналфабетске течајеве у мјестима гдје има неписмених лица, било мушких или женских, до 25 година старости. Предвиђено је да течајеви трају четири мјесеца, у два дијела по два мјесеца, са наставом која ће се редовно одржавати сваки други дан. По правилу, течајеви се одржавају онда када има најмање пољопривредних радова, тј. у зимском периоду. Циљ течајева био је да полазници науче да читају, пишу, као и да савладају основне математичке операције: сабирање, одузимање, множење и дијељење. Осим тога полазници течајева треба да науче и: мјеста свога краја, границе, ријеке, луке на Јадранском мору и слично. Испити се одржавају на крају сваког дијела

течаја пред комисијом састављеном од школског одбора, предсједника општине и школског надзорника. Течајеви се одржавају у свакој прикладној просторији, а прије свега у школама у послијеподневним часовима. О просторијама, материјалу, књигама и слично морала је водити бригу првенствено општина.

Привремени наставни план и програм за аналфабетске течајеви по селима и градовима предвиђао је да се на течајевима одржи настава из: народног језика, рачуна, земљописа са историјом и хигијене. Како се у наређењу Министарства из 1930. године истиче да је организовање течајева за описмењавање, чл. 153 Закона о народним школама, систематски уређено и тиме добило законску подлогу, што значи да би морали да се отварају у свим народним школама у цијелој земљи, уз обавезу похађања за све неписмене испод 25 година старости, то су се за оне који нијесу уредно похађали течајеви примјењивале и одређене (казнене) законске одредбе из чланова 60 и 61 Закона о народним школама. Забиљежено је да су 1923/24. годину у Никшићком срезу одржана четири таква течаја са 160 полазника, међу којима је било највише војника (Вуксан, 1926:55), док је шест година касније аналфабетски течај основан у Страшевини, код Никшића, са преко 60 полазника и то све дјевојака (*Слободна мисао*, 1930:52).

Ни проглашени дани борбе против неписмености, као ни разни расписи, нијесу могли промијенити затечено стање (не)писмености на подручју Зетске бановине, самим тим и Црне Горе. Показало се да ни повећан број школа није у томе ништа значајно. И тридесетих година 20. вијека аналфабетски течајеви су и даље били ријетки. Огромне потребе за великим и што бржим резултатима описмењавања на масовном плану у највећој мјери су у истраживаном периоду остале неуслишене. Расписи службених органа да при основним школама треба оснивати аналфабетске течајеви били су само „слово на папиру“. Корак даље нијесу представљала ни бројна реферисања о високом проценту неписмених, као ни повремене натписи у штампи. Недостајали су материјални, организациони и политички услови да би се на том пољу нешто значајно урадило.

Аналфабетски течајеви особито ће бити пропагирани од стране Антифашистичког фронта жена, женске организације, која ће у послеријатном периоду подстицати жене (које су дакле у већини биле неписмене) да се у већем броју укључе у њих.

### **Домаћичке школе и течајеви**

Један од масовнијих покушаја просвјетних власти Краљевине СХС – Југославије, да се изборе са задатком општег нивоа образованости

становништва представљају и тзв. домаћичке школе и течајеви. Ове школе и течајеви настају већ у првим годинама живота нове државе на основу схватања и сазнања да народне школе (средње и стручне), ма како велики био њихов васпитни значај »не могу учинити све што је потребно за просвјеђивање широких слојева народа. Стога се од ослобођења и уједињења почела поклањати већа пажња просвјеђивању одраслих. У том смислу, увиђала се и особита потреба за просвјеђивањем „нашег женског подмлатка“, првенствено сеоског, па се зато приступа оснивању школа и течајева за домаћице. Управо је Савјетодавни одбор за народно просвјеђивање при Министарству просвјете 1919. године дало подстрек за њихово отварање. (Радуловић, 1940:85-86)

Судећи по сачуваној преписци, рјешењима и другим документима, може се констатовати да се заиста већ током 1919. године предузимају одређене мјере за организовање и спровођење васпитно-образовне дјелатности у оквиру домаћичких школа и течајева, укључујући и спрему наставница за сеоске домаћице. За наставнице домаћичких течајева био је планиран једногодишњи (а спроведен, по свој прилици, шестомјесечни) течај. Примане су кандидаткиње са најмање два разреда средње школе од 16 до 35 година старости. Министарство просвјете прописује и Наставни план и програм ових школа, по коме ће се у њима, поред матерњег језика и рачуна изучавати и следећи предмети и области: тјелесно и душевно васпитање, пољска привреда, земљопис и историја, физика с хемијом свакидашњег живота, хигијена, домаће газдинство, наука о домаћој економији, женски ручни рад, краснопис, цртање и пјевање. Трајање курса ограничено је најмање на два мјесеца. Течајеви су могли бити стални (увијек у истом мјесту, са интернатом или без њега) и покретним (премјештали су се из мјеста у мјесто), градски или сеоски; »државни, самоуправни и приватни«, и имали су задатак »да своје ученице оспособе за разумно, напредно и стручно вођење сеоског, односно градског, домаћег газдинства и да их припреме да постану добре, умјешне и обавијештене домаћице и мајке«. У течајевима су биле примане неписмене жене и дјевојке које су се у њима описмењавале. (Радуловић, 1940:88).

Током 1923. године на снагу ступају нова Правила о уређењу домаћичких курсева у Краљевини СХС у којима су, у односу на раније наведена (из 1921), видљиве следеће измјене: старосни интервал кандидаткиња је 18-35 година; курсеви трају три мјесеца; предвиђене су казне за непохађање курса итд. (Правила о уређењу домаћичких курсева у Краљевини СХС, 1923) Три године касније (1926) извршена је још једна промјена поменутих Правила о оснивању домаћичких курсева у Краљевини СХС, а измјене су следеће: старост ученица 16-40 година;

трајање курса пет мјесеци; карактер курса може бити: »интернатски или екстерни«; док Наставни план није претрпио значајне измејене. (18. 10. 1926. 66/ОН - 977)

Током исте године учињен је један важан корак усмјерен на формално и административно уређивање мјеста школа у систему државних просвјетних установа. Донијета је Уредба којом се »школе за домаћице« разврставају у II и III категорију школа, одн. овом одлуком четворогодишња Виша школа за домаћице (основана 1922. године у Новом Саду), у саставу Женске учитељске школе, а 1923. премјештена у Футог под истим именом) одговара стручним школама, док тзв. »ниже домаћичке школе« одговарају нижим стручним школама (10.09.1926.66/ОН-977). Једна од модификација Наставног плана и програма домаћичких школа и течајева (планови утврђени одлуком Министарства просвјете) забиљежена је и 1932. године и то на захтјев Министарства пољопривреде. Тада се препоручује да се у наставу домаћичких течајева са ученицима са села убудуће, поред прописаног Наставног плана и програма уведу и основна знања из живинарства, сточарства, мљекарства, воћарства са виноградарством и пчеларства, као и других грана пољопривреде за које има услова у том крају, а према програму нижих домаћичких школа. Утврђен је и јасан, свеобухватан и прецизан Правилник о полагању испита за учитељице домаћичких школа и течајева (практичног учитељског испита). То је био темељан и озбиљан испит који је обухватао »домаћи писани рад« (као провјеру писмености), »практично предавање са припремом« (провјера наставничких способности) и »практичан рад из области кућних послова домаћица« (провјера практичних обучености – кување, спремање зимнице, сапуна, штирка и сл.). Испит се, након одређеног периода полагао у Панчеву и обухватао је теоријски и практични дио; писмено се обрађивала по једна тема из педагошке и пољопривредне групе предмета, а усмено се полагао »државни језик са књижевношћу, народна историја са земљописом Југославије и основне државне вриједности са познавањем грађанских права и дужности«, хигијена, школска и финансијска администрација, рачуноводство, законодавство, женски ручни рад. Практични испит подразумјевао је два »практична предања у домаћичкој школи у Панчеву«.

Иако су се у периоду до 1928. године на подручју Краљевине СХС отварале у различитим крајевима овакве школе, на подручју Црне Горе није отворена ниједна и поред велике потребе за њеним оснивањем. У периоду 1928-1940. године у сједиштима и у 2-4 већа и подеснија насеља више срезова осниване су петомјесечне покретне домаћичке школе које је похађало од 10 до 30 ученица, уз понеки двомјесечни и тромјесечни домаћички течај. На њима се учило још и домаће газдинство, ручни

рад, теорија кувања, пољопривреда и хигијена. Течај, односно школа, дуже је трајао гдје је било више посјетилаца, а иначе су оснивани и на другим мјестима, према потребама и условима. Учитељицу је плаћала држава, док се за све остало старала општина. Поред ових, основане су 1933. године, и двије сталне школе за сеоске домаћице с интернатом на Његушима и у Брезовику код Никшића, о трошку Министарства пољопривреде. У школе су примане по три ученице из сваког среза. Настава (теоријска и практична) трајала је 10 мјесеци. У школи се поред општеобразовних предмета учило градинарство, мљекарство, хранење стоке, живинарство. Отварање оваквих школа од стране службених органа оцијењено је позитивно, и представљало је помоћ у вријеме привредне кризе којом се требало подизати из примитивизма. По завршетку школе, ученице су се враћале у своје село.

Министарство просвјете у међуратном периоду инсистирало је на томе да су »домаћички течајеви најважније и најефикасније установе за културни препорођај села«, јер раде на »уздицању женског сеоског света«, јер ће само »просвећена жена« моћи да унаприједи сеоску кућу и подигне здрав пород и »уопште створи бољи и срећнији живот на селу«. Због тога је тежиште културно-просвјетних настојања Министарства просвјете било да створи могућност за отварање што већег броја домаћичких течајева. Иако су се првих година течајеви прихватили са мало повјерења, народ је убрзо осјетио њихову корист, и из године у годину све више тражио њихово отварање. Најзад, прекретницу у развоју дјелатности »народног просвјећивања« представља 1937. година, када настају и велике промјене у раду домаћичких школа и течајева. По наредби из 1937. године настаје Одјељење за народно просвјећивање са два одсјека: Одсјек за домаћичке школе и течајеве и Одсјек за ваншколско просвјећивање. У надлежности Одсјека за домаћичке школе и течајеве су сљедећи послови: отварање учитељских домаћичких школа; отварање школа и течајева за домаћице; додјељивање кредита за издржавање школа и течајева по партијама државног буџета и њиховим ванредним приходима; постављања, премјештаји, унапређења у домаћичким школама и течајевима; постављање наставника за учитељске домаћичке школе; као и евиденција о самоуправним и приватним школама – течајевима за домаћице и одобравање рада наставница у њима.

Исте године донета је и *Уредба о домаћичким школама*, којом се формално, стручно и административно уређују готово сва питања од значаја за ову област. Поменутом Уредбом направљен је значајан корак у реорганизаицији и унапређењу цјелокупног домаћичког васпитања и образовања у Црној Гори и Југославији.

Школе за домаћице могу бити државне, самоуправне и приватне. Постоје два типа ових школа: за градске дјевојке и за сеоске дјевојке

(»сеоског и варошког типа«). Школе за домаћице трају једну годину, по потреби и дуже, и у њих се примају дјевојке са завршеном основном школом, старости између 15 и 20 година. Могу бити са интернатом и без њега. У чл. 70 Уредбе истиче се и наставни план, по којем школе за домаћице обухватају следеће наставне предмете: српско-хрватско-словеначки језик, национална историја са земљописом, с нарочитим обзиром на важност момената културног развоја нашег народа и његове економске прилике; рачун, физика и хемија свакодневног живота, хигијена, домаће газдинство, основи пољопривреде (ратарство, сточарство, градинарство, цвјећарство, воћарство, живинарство, мљекарство, пчеларство и свиларство), женски ручни рад са ткањем, породично и друштвено васпитање, физичко васпитање, музичко са пјевањем и цртање.

Домаћичке школе, као и течајеви за домаћице, на подручју Зетске бановине, самим тим и Црне Горе, које смо приказали у овом поглављу, представљају оне институције које ће у потпуности нестати да се више никада не јаве у таквом, или, пак сличном облику. Тешкоће са којима су се рађале није лако ни пребројати, а камоли да их је било могуће предвидјети. Очитледно је, да је још у том времену било заступљено гледиште да код нас, ове, за нашу жену »насушне школе« некако слабо напредују. Идеја о оснивању ових институција простору, у међуратном периоду, дошла је, као и многе друге, из развијених земаља Европе, али је своје коријене »пуштала сасвим споро, тегобно, са малим корацима током година“. Сасвим је сигурно да је траг који остављају иза себе свакако значајан, али, у односу на потребе које су биле веома велике – недовољан. Будући да знамо каква је била ситуација у погледу писмености и општег нивоа образованости становништва (особито женског), броја школа и учитеља, драматичне неуједначености у просвјетном и културном (и сваком другом) погледу између различитих дјелова земље, онда можемо закључити да ни оне нијесу могле, као ни многе друге, да се развијају природно, постепено и у повољним околностима, већ се од њих, као и од просвјете и културе уопште, наизглед очекивало да и упркос неповољним условима дјелују, па да још и допринесу укупном друштвеном развоју сваке врсте.

### **Закључна разматрања**

У школском законодавству, особито у Закону о народним школама, биле су садржане одредбе о обавезном ушколовавању дјеце. Одредбе Закона о уписивању дјеце у школу на подручју Црне Горе нијесу поштоване, тако да велики дио дјеце није био обухваћен школовањем.

То се превентивно односило на женску дјецу, особито у сиромашним и планинским крајевима. Многа дјеца коју су родитељи уписивали у школе, посебно дјевојчице, нијесу редовно похађале наставу.

Држава је, као и у много чему другоме, највјероватније полазила од добрих наmjера и идеја заснивајући домаћичке школе и течајеве, али неминовно је да је без неупоредиво бољих услова, већих улагања, па и јасних концепција, тај напор заостајао у најбољем случају на пола пута – колико год да се тешком муком постизало – бивало је и мало и премало. А вријеме које је стајало на располагању овој држави и њеним институцијама неумитно је истекло у борби за сопственим слабостима и противурјечностима, уз једнако неповољне спољашње околности. Дакле, хиљаде препрека, читава једна мрежа сметњи најразличитијег карактера прати црногорску жену у истраживаном периоду и омета је да стекне образовање које ће јој бити средство за побољшање живота, за напредовање, за еманципацију, за осјећање самосталности и сигурности уопште.

### Литература:

Бјелић, Л. (1939): „Удио учитеља кроз народну школу у стварању и изградњи Југославије“, *Педагошка Југославија 1918–1939*, Београд.

Вуксан, Д. (1926): *Школе у Црној Гори*, Цетиње.

*Закон о народним школама*, Службене новине Краљевине СХС, бр. 289/1929

Јакшић, Д. (1931): „Просвјета у Зетској бановини“, *Алманах шематизма Зетске бановине*, Сарајево.

*Просвјетни гласник*, Београд : Државна штампарија, 1880–1944.

Радуловић, Б. (1940): „Просвећивање наше жене у школама и течајевима за домаћице“, *Народно просвећивање*, Београд, св. 6, VI

*Слободна мисао*, независни политички недељни лист за Црну Гору, Никшић: Никшићка Акционарска штампарија, 1922–1941.

Шкеровић, Н. (1931): „Развој школства у Зетској бановини“, *Алманах шематизма Зетске бановине*.

**INSTITUTIONAL EDUCATION AND SCHOOLING OF THE SCHOOL  
POPULATION IN MONTENEGRO BETWEEN WARS (1918-1941)**

**Abstract:**

Paper analyses institutional education on Montenegrin soil between the two wars with the focus on schooling of women. Ministry of education immediately upon the foundation of new state has become very aware of massive illiteracy of Montenegrin population and therefore it has conducted an operation aimed at implementing literacy programs especially for women population. Many analphabetic and housewife courses were established along with household management schools. The household management schools had many difficulties in its establishing and management that was impossible to anticipate. The period that is explored reveals such difficulties that have followed Montenegrin woman from very beginning hindering her education and professional development, her emancipation, feeling of independence and security, her life in general.

**Key words:** woman, position, education, courses, school





**АНАЛИЗЕ, ОЦЈЕНЕ, ПРИКАЗИ**





*Sreten ZEKOVIĆ*

## ETNIČKA SVIJEST VLADIKE DANILA PETROVIĆA

### **Rezime:**

U radu se navodi veći broj primjera, odn. činjenica za etnonim Crnogorac, crnogorski i sl. kod vladike-gospodara Danila Petrovića i onodobnijeh Crnogoraca, čiji kvantitet i kvalitet omogućava i utemeljuje pouzdanu i ispravnu generalizaciju za tvrdnju o autentičnoj crnogorskoj narod(nos)no-nacionalnoj (etničkoj) svijesti, a nakon toga i spor(adič)ne slučajeve preinačenja, krivotvorenja, krijumčarenja i neodgovarajuća tumačenja njihovih etničkih pojmova i tobožnjih „pomena srpskoga imena u Crnoj Gori”.

**Ključne riječi:** Crnogorci, „montenegrinski narod”, „domaći Turci”, podvajanje Crnogoraca, državni projekat krivotvorenja, ”pomen srpskoga imena u Crnoj Gori”.

### PRIMJERI ETNONIMA CRNOGORAC

Navešću gotovo taksativno primjere-činjenice Danilove upotrebe etnonima crnogorski narod, Crnogorci, crnogorski i sl.

1. Po povratku sa hirotonije u Sečuju 1700. god., vladika-gospodar Danilo obraća se Crnogorcima opštenito kao naciji: „Blagorodna gospodo boljari i ostala braćo Crnogorci...”<sup>1</sup>

2. Njeguški glavari pišu izvanrednom providuru Bartolu Moru iz Njeguša 24. 5. 1694-1704(?): „Zbori Čelović da mu je v.g. dalo knjigu i riječ da bije i krivoga i pravoga Crnogorca...Mi ne pristajemo ni u jedno zlo što čine Ozrinići ni koji družu Crnogorci ljudima principovijema...”<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Neautorizovana *Kratka istorija Crne Gore*, koja se neosnovno pripisuje Petru I, *Grlica*, 1835.

<sup>2</sup> Dr Jevto M. Milović, *Zbornik dokumenata iz istorije Crne Gore (1685-1728)*, Istorijski institut NR Crne Gore, Cetinje, 1956, 7. U ovom *Zborniku* objavljeno je 577 dokumenata.

3. Stanoje Milošev piše Zanu Grbičiću marta 1700. godine: „Utoliko svakojega svoje srdce boli i svak svoju krv žali. Ti znš kakvi su Crnogorci”<sup>3</sup>. Ovđe se izražava i ošććanje crnogorskoga pripadništva, identifikacije, svojštine, bliskosti, (s)rodnosti do ”boli srca” i ”žalosti za krvlju” pripadnika svojih bratstva, plemena i (na)rodnosti.

### **„Crnogorci dodijaše svoj zemlji, i turskoj i principovoj i nami”- najavljuvanje problema i pobuda tobožnje „istrage poturica”**

4. Starješine s Grahova 1700-1702(?) pišu izvanrednom providuru Bartolu Moru: „... i pitamo Boga i vaše plemenito g-vo kako Crnogorci dodijaše svoj zemlji, i turskoj i principovoj i nami”<sup>4</sup>. I ovđe se izražava veoma prisutna svijest o neprekidno nemirnoj, borbenoj, ratničkoj, slobodoljubivoj, podlovcćenskoj Crnoj Gori. Grahovljani su na granićnom podrućju, a još su podijeljeni i žive zajedno sa „domaćim Turcima”, pa ih borba Crnogoraca da zadrže stara prava nad Grahovom stalno uznemirava i dovodi u sukob sa „turskijem kućama” na Grahovu, a preko toga i sa Turcima izvan granica Crne Gore.

5. U zapisu vladike-gospodara Danila Petrovića iz 1707. godine, na koji se neki pozivaju da je osnova tobožnjoj „istrazi poturica”, tri puta se pominje etnonim *Crnogorci*.<sup>5</sup> Ovo nije izvornik vladike Danila, pa se i ne može uzimati kao izvor prvoga reda za dokazivanje tobožnje „istrage poturica” kao trenutnoga, revolucionarnog ćina u Crnoj Gori u ćijem slobodnom dijelu i nije moglo biti „poturica”. U Cetinjskom (Crnogorskom) ljetopisu nema pomena o toj navodnoj „istrazi poturica”. Naprotiv, ima jedan zapis da su Medojevići, manastirski kovaći i radnici (dvije famelje), pritisli crkovnu baštinu i da su se sakupili Crnogorci iz Cetinja i okoline te da su to izgľadili, a Medojevići pokajali i tražili oprost od vladike. Izgleda da je to bio jedini događaj, odn. slućaj iz kojega se teško moglo ispredati predanje o istrazi poturica.

### **„Opštu skupštinu Crne Gore, Brda i Primorja”- crnogorski etnofiletizam slobodne i neoslobođene Crne Gore**

6. Vladika Danilo i Zbor crnogorski iz Cetinja 27. 9. 1711. u pismu Karlu Pizaniju pominju „opštu skupštinu Crne Gore, Brda i Primorja”<sup>6</sup>. „Opšta skupšina” je sušt(astven)i biljeg crnogorskoga plemena i nacije, a ovđe izražava i njezin opšćecrnogorski karakter, opšćenito crnogorski etnofiletizam, nacionalno jedinstvo, bez obzira na to je li rijeć o slobodnom ili još neoslobođenom kraju Crne Gore. I ovđe se izražava i ošććanje

<sup>3</sup> Isto, 10.

<sup>4</sup> Isto, 14.

<sup>5</sup> Isto, 17.

<sup>6</sup> Isto, 19.

crnogorskoga pripadništva, identifikacije, svojštine, bliskosti, (s)rodnosti do „boli srдца” i „žalosti za krvlju” pripadnika svoje (na)rodnosti. Pizani kao mletački providur, nije pitao: kako to da se o odnosima Crne Gore i Rusije odlučuje na Zboru kojemu prisustvuju i predstavnici mletačke teritorije i iz Brda, koja su pod Turcima. Iste godine Danilo šalje pomoć Nikšićanima, „koji se razoriše i ne povратиše na svoje domove od rati moskovske”<sup>7</sup>.

7. Starješine njeguške i Zbor njeguški 10. 2. 1713. javljaju izvanrednom providuru N. Kontariniju: „...pak se Crnogorci opet počеше bit s Turci ma...”<sup>8</sup>. I ovđe se ime i pojam Crnogorci upotrebljava kao etnikum, jer Njeguši ga upotrebljavaju u opštenitom smislu, koji se odnosi na sva plemena crnogorska, a ne samo na Njeguše, i to naspram turskoga osvajača. I kroz ovo provijajava stalno prisutna svijest Crnogoraca o svojoj neprekidnoj borbi za slobodu, permanetnoj nacionalnoj revoluciji. Ovo je i primjer da za Crnogorce biti (bitisati) znači jedanak i biti se, tući, ratovati, boriti se za svoju nacionalno i ljudsku slobodu.

### **„Hristijani Crnogorci” „ne drže se na silu na u zlu pamet”**

8. Vladika Danilo (27. 2. 1713) piše svom bratu Radu: „Vidite li Turci, kako su Crnogorci nevljerni”<sup>9</sup>.

9. U kontekstu povijesnoga upoređenja turskoga zuluma u Srbiji i njemu savremenoga u Crnoj Gori, vladika Danilo u pismu J. Puškaru od 26. 10. 1714. ističe „naš narod” (crnogorski).<sup>10</sup>

10. Vladika Danilo 1714. oslovljava crnogorske glavare: „Poštovanim knezovima i starješinama crnogorskim”<sup>11</sup>.

11. Vladika Danilo preporučuje Iva i Marka Perova 6. 5. 1723. godine: „Preporučujemo ih vama, svijema hristijanima Crnogorcima u Peroju...”<sup>12</sup>. Naglašava „hristijanima Cnogorcima”, jer zna da postoje i Crnogorci nehrisijani, islamizirni Crnogorci, tzv. poturice, ali ne vrši pravoslavno

---

<sup>7</sup> Oba pisma citira G. Stojanović, *Crna Gora u doba vladike Danila*, Cetinje, 1855, 73-74.

<sup>8</sup> Isto, 26.

<sup>9</sup> Isto, 28. 192.

<sup>10</sup> Isto, 38. I u ovom pismu dolazi do izražaja svijest i ošćenje plemensko-nacionalnoga zajedništva i organi zacionoga konstituisanja objedinjenoga crnogorskoga opštstva, svih knezova i starješina crnogorskoga

<sup>11</sup> Isto, 38. I ovđe dolazi do izražaja svijest i ošćenje plemensko-nacionalnoga zajedništva i organizacionoga konstituisanja objedinjenoga crnogorskoga opštstva, svih knezova i starješina crnogorskoga naciona.

<sup>12</sup> Isto, 48. Iako su se mnogo ranije preselili iz Crne Gore (iz Boke, okolina Risna po kazno zbog pobune i preuzimanja vlasti od strane pravoslavnijeh hajduka, a iz drugih krajeva iz ekonomskih razloga, osvete i sl.) vladika-gospodar Danilo ih i tada oslovljava Crnogorcima.

posrbičavanje poistovjećivanjem Srba i Crnogoraca na osnovu tzv. „srpske vjere”, pravoslavlja naspram muhamedanaca i katolika.

12. Vladika Danilo u pismu izv. prov. Antoniju Bembu 6. 10. 1727. zbori: „...a Crnogorci se ne drže na silu ni u zlu pamet...”<sup>13</sup>. I u ovom napisu izražava se zna(ve)na opštercnogorska potrebitost za slobodu, što je i nuž(de) ni biljeg ne samo njihove duše i vjere, no i njihovoga etnosa, jer je sloboda uslov njihovoga narodnosnog opstanka u zbjegnutoj, stiješnjenoj, suženoj Crnoj Gori, kao „zbjega slobode”. Na ropstvo ne bi pristali ni u „zlu pamet”, što će reći, ni u ludilu, ni da polude. To se, prije svega, odnosi na islamizaciju i na odrođavanje prevjerom (promjenom vjere) ozvaničeno i privilegovano priznanje i prihvatanje turskoga, ali ni drugoga podložništva, jer to suštinski znači i preimen(t)ovanje i odrođavanje svoje narod(nos)no-nacionalne samobitnosti, autentičnosti, samoga samoopstanka čiji je bitni uslov borba za slobodu, sama sloboda.

13. „Brdskim, kučkijem, piperskim i klimentskijem glavarima” vladika Danilo 21. 10. 1727. piše: „...nastojte da izmirite Crnu Goru sa pašom, ili pomozite Crnogorcima da se brane...”<sup>14</sup>. I ovđe provijava ošecanje zajedničke pripadnosti, istijeh interesa, solidarnosti i filetizam rečenijeh neoslobodjenih plemena i Crnogoraca.

### **„Domaći Turci sve to smućuju” – proces narodnosnoga podvajanja i suprotstavljanja Crnogoraca**

14. Grbljanskijem knezovima i sudijama vladika Danilo 22.10.1727. zbori: „Naši Crnogorci se glupo ponašaju i ne daju na vrijeme ni ono malo da bi i Turke zadovoljili”, pa se navodi i da „sve to domaći Turci smućuju”<sup>15</sup>. Znači, već je i vladika-gospodar Danilo koristio sintagmu „domaći Turci”, da oni sve smućuju, da su najopasniji potmuli neprijatelji opstanka Crnogoraca u slobodi kao uslova njihovoga narodnosnog samoodržanja. što znači, prvo, da je razlikovao Crnogorce i turcizirane, islamizirane („poturčene”) Crnogorce i ostalih narodnosti „turske vjere”); drugo, razlikuje „domaće Turke”, koji su Crnogorci „turske vjere” unutar granica Crne Gore, od „izvanjskijeh Turaka”, bilo islamiziranih Crnogoraca i(li) drugog etničkog porijekla, pa i autentičnih Turaka; treće, da su za Crnu Goru, u uslovima borbe neprestane za samoopstanak u slobodi, najopasniji „domaći Turci” koji iznutra smućuju Crnogorce hrišćane. I ovđe, kao i docnije, nasuprot „turskoj vjeri” ističe se hrišćanska, a manje pravoslavna vjera Crnogoraca, U ovom se očito može bitno prepoznati Njegošev motiv „istrage poturica” („domaćijeh Turaka”) u

<sup>13</sup> Isto, 66.

<sup>14</sup> Isto, 67.

<sup>15</sup> Isto, 67 (nije izvornik). Jedan od dokaza da Crnogorci nijesu htjeli da plaćaju Turcima ni minimalni, odnosno simbolični danak.

*Gorskom vijencu*. Kao da je Njegoš dopunjeno poetizirao ovu Danilovu misao i sintagmu, kada je pisao „Ne bojim se od vražjega kota / neka ga je ka na gori lista / no se bojim od zla domačega”, „tek što domaće napadnemo Turke / svoj svojega nikad puštat neće”. Vladika Danilo uočio je da je za samopstanak Crnogoraca u slobodi, što ujedno znači i za narodnosni opstanak, najvažnije njihovo međusobno jedinstvo, sloga, da se među se ne krvniče, rate, svete, ne odrođavaju, što koriste „domaći Turci” koji „sve to smućuju” i idu na ruku „izvanjskijem Turcima”, koji se, tobobže, prijateljski čak stavljaju na jednu od zaraćenijih strana domaćijih čeljadi hrišćana i tako ne samo podžiju nove okršaje, no i inate naše hrišćane protiv svojih hrišćana, sve više ih objektivno, a postepeno i subjektivno opredjeljuju u neprijateljski tabor „domaćijeh i izvanjskih Turaka”, suprotstavljaju domaćoj vlasti crnogorskoj kao izdajnici svojega roda i otačastva, te ih sve više akomodiraju i pripremaju za prevjeru, primanje vjere neprijatelja turskoga, „turske vjere”, a s njom, u onijem ratnim i okupatorskim uslovima, poturčavanja, turčenja do punoga islamiziranja. To i jest razlog što ih hrišćanski Crnogorci nazivaju i doživljavaju „Turcima”. Taj proces izdaje uopšte, u višeznačnom poimanju, pa i pružanja otpora domaćoj vlasti, kao najakutni spoznao je docnije i Sv. Petar Crnogorski i sankcionisao ga kao opšti problem izdaje Crnogoraca, kao vjerski i svjetovni konvertizam u njegovom Zakoniku i Stegi. To će biti *spiritus movens* za Njegošev *Gorski vijenac*.

### **„Crnogorci prvo treba među se da se sporazumiju” pa sa skadarskim pašom („crnogorske svađe”)**

15. Paštrovske sudije pišu izv. prov. A. Bembu 28.10.1727: „...prikazali vašoj vedrosti notu i imena ot tri plemena crnogorskih Brajčićah, Cetinjanah i Bjelicah...”<sup>16</sup>. U istom pismu Crnogorci se pominju još dva puta.

16. Vladika Danilo saopštava Vuku Stanišiću 18.3.1828: „Crnogorci treba da se najprije međusobno sporazumiju pa sa onijem koji je došao u Skadar”<sup>17</sup>. Međusobno sporazumijevanje ovde je apeliranje na jedinstvo crnogorskih plemena, naroda u odnosu na neprijatelja, pa tek onda sa onijem Crnogorcima koji idu u Skadar na dogovor sa pašom. Tek tada će očuvati narodnosno crnogorsko jedinstvo.

17. Vladika Danilo u pismu izvan. prov. A. Bembu 17.10.1729. pominje „crnogorske svađe”<sup>18</sup> koje su bile i ostale glavni problem crnogorskoga jedinstva, uspješne borbe protiv neprijatelja, prije svega „domaćijeh Turaka”.

<sup>16</sup> Isto, 71.

<sup>17</sup> Isto, 78. Vladika–gospodar Danilo Petrović ovde insistira na jedinstvu i zajedništvu Crnogoraca spram vanjskoga i unutrašnjeg dušma(ni)na.

<sup>18</sup> Isto, 99. Ime *Crnogorci* izražava ne samo etnikum no i slobodne ljude koji su okruženi ropstvom. Ukazuje se na negativnu stranu znavene crnogorske agonalnosti, zvana pizma („crnogorske svađe”).



18. U Cetinjskom ljetopisu, u glavi Različna istorija navodi se: „Godine 1725. dođe s gramatom iz Moskve od cara Petra Mihailo Miloradović u Crnu Goru i vladici Danilu i Crnogorcima, za veliko zlo manastirsko i crnogorsko, jer počеше vojevati na turske gradove”<sup>19</sup>.

### „Montenegrinski narod”

19. U darovnici-gramati ruskoga cara Petra I od 9. 7. 1715. tri puta se naglašava naziv i pojam montenegrinski narod i narod montenegrinski (u narodnosno-etničkom smislu): „...preosvješteni Danilo... predočio nam je da je to u vrijeme posljednjega rata između nas i tuskoga sultana njegov narod montenegrinski jednovjeran sa nama”. Ovo je potvrda da su i onodobni izvanjci smatrali da su Crnogorci posebit crnogorski narod.

20. U istoj darovnici: ”I mi, Veliki Vlarar, viđeći da je to tačno, da je takvo razaranje naše bogobojažljive vjere, manastijera i svetijeh crkava i ljudi montenegrinskoga naroda od strane Turaka opštih hrišćanskih goniteleja...”;

21. U istoj darovnici: ”A preosvještenom mitropolitu Danilu odsad i poslije njega budućijem mitropolitima, jeromonasima i monasima za ovu našu Velikoga Vladara milost prema njihovom manastijeru i narodu montenegrinskom pažnju i plate neka se mole u troje Slavnom Bogu...”<sup>20</sup>.

Tako su shvatali crnogorsko etničko biće (narodnost crnogorsku) i onodobni našijenci i izvanjci, pa i sam kabinet ruskoga cara Petra I. Tako ga je razumijevao i vladika-gospodar Danil(o) Šćepčev(vić) od Njeguša Petrović. Iz njegovih i opštenito onodobnijeh, već navedenijeh imen(t) ovanja crnogorskoga narodnosno-nacionalnoga bivstva, proizilazi da je i on, sasvijem normalno, poimao Crnogorce kao samobitan i samosvojan, posebit narod. Ni on uopšte nije brkao, a još manje poistovjećivao crnogorski narod, državu i crkvu i srpski narod, Srbe, srpsku crkvu, državu i sl. Toga radi eventualna odstupanja od takvoga stanja, zbunjuju, začuđuju, čini izuzetke, spor(adič)ne slučajeve u odnosu na uobičajenu njegovu crnogorsku svijest, čak i zanemarljive, pa i pod pretpostavkom da su stvarno izvorni, a nijesu, pomene ”srpskoga imena u Crnoj Gori” i kod njega. Navešćemo, analizirati i kritički preispitati te pomene ”srpskoga imena” kod vladike-gospodara Danila Petrovića.

---

<sup>19</sup> *Crnogorski anali ili Cetinjski ljetopis*, isto, 125.

<sup>20</sup> Gramata je objavljivana više puta, a potonji put objavio je dr Božidar Šekularac u *Lučindanu*, br. 2, Cetinje, 1990. On ističe da je na originalnoj gramati potpisan državni kancelar grof Gavriilo Golovkin; s originalne gramate osvjedočio potkancelar Leontije Pljančukov.

## ETHNIC PERCEPTION OF PRINC-BISHOP DANILO PETROVIĆ

### **Abstract:**

This Paper presents an overview of numerous examples i.e. facts for the ethnonim Montenegrin, Montenegrin etc. used during Bishop-Ruler Danilo Petrović's reign and also used by his fellow countrymen Montenegrins of that time. Quantity and quality of presented examples make possible and strengthen sustainable and righteous generalisation for the statement on authentic Montenegrin people-national (ethnic) perception, and afterwards scarce (disputable) examples of their transformation, falsification, smuggling and irresponsible definitions of their ethnic notions and so called "mentioning of Serbian name in Montenegro".

**Key words:** Montenegrins, „Montenegrin people”, „domestic Turks”, splitting of Montenegrins, State project of falsification, “mentioning of Serbian name in Montenegro”



*mr Radosav MILOŠEVIĆ - ATOS*

## FENOMEN SLIKE PETRA LUBARDE



*Bitaka na Vučjem dolu 1950*

### UVOD

Uz prisustvo brojnih poštovaoca Lubardinog djela, u tri crnogorska grada Herceg Novom, Cetinju i Podgorici, nedavno je svečano obilježeno 37 godina od smrti Petra Lubarde, slikarskog genija crnogorskih, ex-jugoslovenskih, evropskih i svjetskih prostora.

Kroz svečanosti je veličano ime i djelo Petra Lubarde. Obilovale su rafiniranim i probranim sadržajima sa fokusom na knjigu *Fenomen slike Petra Lubarde* Zdravka Vučinića, omažne osvrtne poštovalaca i poznavalaca njegovog djela te recitovanje stihova posvećenih Petru bardu uz prisustvo i podršku porodice Lubarda i Fondacije LUBARDA.

## I - OSVRT

### **U Vladinom domu na Cetinju, o knjizi *Fenomen slike Petra Lubarde* Zdravka Vučinića, govorila je istoričarka umjetnosti Ljiljana Zeković**

Povodom godišnjice smrti velikana okupili smo se ovdje u hramu umjetnosti, u izložbenom prostoru gdje su prezentovana neka od njegovih kapitalnih djela. Ona nas podsjećaju na slikara čiji likovni opus predstavlja sinonim za Crnu Goru, njenu čudesnu i veličanstvenu prirodu, njenu svjetlost i tamu, njenu grandioznu i vječnu neuhvatljivost i snagu. Ova razmišljanja me podsjećaju na umne riječi Isidore Sekulić koja je zabilježila:

*Lubarda oseća u prirodi onu poeziju koja je davno pre stvaranja ljudi započela, kada nije bilo drugo do sunce, voda, kamen i oblak, kada je sva zemlja bila Crna Gora.*

Međutim, još i danas, skoro četiri decenije od njegove smrti, slikarstvo Petra Lubarde predstavlja nedovoljno istraženo, kompleksno područje, koje možemo sagledati kroz različite spoznajne slojeve - psihološke, filozofske, etničke, sociološke, semantičke i likovno-jezičke, ali i kroz fenomen prirode, primarnog atributa kojim se može definisati suština njegovog stvaralaštva.

Kritičke sudove, eseje i teorije o djelu Petra Lubarde možemo pratiti kroz tekstove stvaralaca različitih profesionalnih opredjeljenja, istoričara umjetnosti, likovnih kritičara, novinara, pjesnika, književnika, koji su pored studioznih, stručnih radova, koristili i njegove slike kao metafore određenih duševnih, emotivnih stanja i prirodnih karakteristika.

Pred nama je knjiga, studijskog karaktera *Fenomen slike Petra Lubarde* Zdravka Vučinića, priznatog kritičara i teoretičara likovne umjetnosti, koji je završio Srednju umjetničku školu u Herceg Novom i Filozofski fakultet u Beogradu – odsjek za istoriju umjetnosti. U svom stručnom tekstu on se bavi dijalektičko-kauzalnim odnosom fenomena Lubarda – priroda – Lubarda.

On naime polazi od ličnosti Petra Lubarde kao samosvojne personalnosti prema prirodi i njenim povratnim refleksijama prema slikaru stvaraocu.

Ponikao na ovim prostorima Vučinić na poseban način uočava unutrašnje damare duše i čula umjetnika, koji je ma gdje živio i stvarao duboko u sebi nosio epiku, vizuelne senzacije i duh rodnog kraja, i, kao što kaže autor knjige, *slikao je svoje osećanje viđenog, prevodio ga je u prirodu svoje slike...*

Međutim, da bi dao jasan profil umjetnika, Vučinić prati njegov životni i stvaralački put od najranijih dana do kraja šezdesetih godina XX vijeka, stavlajući, kako sam kaže, težište na njegovo djelovanje u periodu 1947. do 1957. godine, prelomnom razdoblju u Lubardinom likovnom djelu koje ga je učinilo jedinstvenim, prestižnim, samosvojnim, a koje je ujedno bilo i ključni trenutak u razvoju jugoslovenske istorije slikarstva druge polovine XX vijeka.

Vučinić je na 79 stranica knjige jezgrovito i stručno izrazio svoje stavove o djelu umjetnika. U tekstu je koristio Lubardine izjave i razmišljanja o sebi i svom slikarstvu, i kritičke sudove koji su dopunjavali ili predstavljali pokretački mehanizam Vučinićevog razmišljanja o pojedinim segmentima slikarevog djela. Zapravo, autor knjige - studije pomno prati razvojne faze njegovog likovnog opusa u okvirima aktualnih dešavanja na domaćoj i međunarodnoj likovnoj sceni.

U nevelikom ilustrativnom djelu knjige u kojoj su prezentovane reprodukcije djela i dokumentarni materijal, posebno su me privukle dvije slike *Bitke na Vučjem dolu* koje kao da predstavljaju preludij veličanstvenoj slici koja se nalazi ovdje u Umjetničkoj galeriji na Cetinju, u prostorijama posvećenim slikarstvu Petra Lubarde. Ove slike čine trilogiju koja povezuje Lubardino slikarstvo kroz tri eksplicitna segmenta njegovog djela - dramu pejzaža, simboliku i ljudsku dramu, a koje kulminiraju na slici *Bitka na Vučjem dolu* (Umjetnički muzej Crne Gore), kao sublimaciji njegovog pogleda na strukturu prirodnih fenomena, njenih skrivenih moći sagledanih kroz kosmički dualizam borbe dobra i zla, a prije svega čovjeka kao mikrokosmosa čiji je suštinski bitak neodvojiv od neukrotivih sila prirode i kosmosa.

Ilustrativni dio knjige, trebalo je dopuniti podacima o tome gdje se djela nalaze, kao i popratnim informacijama o korišćenim dokumentima.

Da ne bih pala u zamku prepričavanja knjige-studije, što smatram neprimjerenim jer bi razvodnjeli stavove i misao njenog autora Zdravka Vučinića, citirala bih, za ovu priliku, neka njegova razmišljanja o slikarstvu Petra Lubarde: *Veza između starog i novog nigdje nije tako logično i fenomenološki dosledno, tako opravdano i uspješno ostvarena kao u delu Petra Lubarde. Ako bi za nekog umjetnika moglo da se kaže da su poreklo, nastanak i značenje njegovog dela vezani za mesto odakle potiče, to bi se naročito odnosilo na Petra Lubardu... Bio je tesno vezan za tradiciju svog kraja.*

Povezujući univerzalnost Lubardinog djela sa osjećanjem nacionalnog eposa i etosa, Vučinić konstatuje da su *njegove kamene pučine, istorijske bitke, kompozicije sa mitskim temama, ili pak druge vrste motiva kojima se bavio, bliske svakom čovjeku, svakoj sredini, vremenu i podneblju.*

*Fenomen slike Petra Lubarde* je knjiga studijskog karaktera, sa obiljem dragocjenih podataka. U njoj je njen autor Zdravko Vučinić na pristupačan način, uz obimno korišćenje naučne aparature, kako sam kaže, iz svog ugla, ugradio još jednu kockicu u beskonačan i nasaglediv mozaik koju bismo mogli nazvati *Naše istine o djelu Petra Lubarde.*

Toplo bih preporučila studiju *Fenomen slike Petra Lubarde* Zdravka Vučinića, kao jedan od mogućih, ali i veoma značajnih doprinosa razumjevanju slikarskog opusa i ličnosti Petra Lubarde.

## II - OSVRT

**U Galeriji „MOST“, u Podgorici, o knjizi *Fenomen slike Petra Lubarde* Zdravka Vučinića, govorila je prorektor Univerziteta Crne Gore prof. mr Nataša Đurović**

Čini mi osobito zadovoljstvo da pozdravim i da vam predstavljam našeg uvaženog gosta, gospodina Zdravka Vučinića, historičara umjetnosti i likovnog kritičara iz Beograda, čiju nedavno objavljenu knjigu “Fenomen slike Petra Lubarde“ imamo priliku da vam večeras predstavimo.

Prije svega htjela bih da vas u najkraćim crtama upoznam sa osnovnim biografskim podacima i profesionalnim referencama našeg uvaženog gosta.

Zdravko Vučinić je čovjek iz Crne Gore, rođen je u Gostilovini kod Mojkovca. Srednju umjetničku školu završio je u Herceg Novom kod Voja Stanića. Potom je diplomirao istoriju umjetnosti, na Filozofskom fakultetu u Beogradu, kod profesora Lazara Trifunovića. Svoj radni vijek proveo je kao kustos i direktor Prodajne galerije u Beogradu. Priredio je i organizovao veliki broj samostalnih i kolektivnih izložbi, među kojima dvadeset monografskih izložbi o slikarima Petru Lubardi, Peđi Milosavljeviću, Mići Popoviću, Nedeljku Gvozdenoviću, Olji Ivanjicki i dr. , zatim izložbe uz propratne studije na temu Likovni aspekt u filmovima Živka Nikolića, Tokovi savremenog srpskog slikarstva i dr. Objavio je više knjiga o istaknutim umjetnicima, napisao je veliki broj prikaza, studija iz oblasti likovne i primijenjene umjetnosti, predgovore za kataloge i nekoliko novinskih feljtona. Bio je selektor i član žirija na mnogim likovnim manifestacijama , kao i član savjeta prestižnih galerija.

Za svoj profesionalni rad dobitnik je godišnje nagrade i nagrade za životno djelo Udruženja likovnih umjetnika primijenjenih umjetnosti i dizajnera Srbije.

A sada riječ o knjizi:

Knjiga “Fenomen slike Petra Lubarde” objavljena je 2010.god. u izdanju Prodajne galerije Beograd, uz podršku Sekretarijata za kulturu grada Beograda. Recenzenti su Miodrag B. Protić i Ratko Božović. Knjiga broji 79 strana, od čega jedan broj reprodukcija i rukopisnih tekstova. Radeći na ovoj temi, Vučinić je koristio, kako autobiografske i analitičke iskaze samog Lubarde, tako i studije i tekstove brojnih autora koji su izučavali Lubardino djelo, od čega ću pomenuti neke: Lazara Trifunovića, Miodraga B. Protića, Aleksandra Stefanovića, Todora Manojlovića, Branka Popovića, Isidoru Sekulić, Peđu Milosavljevića, Žana Kasua, Antonia Benta, Đulija Karla Argana, Olgu Perović, Petra Ćukovića, Ješu Denegrija...

Autor Zdravko Vučinić se u ovoj studiji nije bavio kompletnim stvaralaštvom Lubardinim, već njegovom ključnom dekadom, između 1947.

i 1957.g. , trudeći se da rasvijetli i analizira najbitniji trenutak koji se zbio u njegovoj i istovremeno novijoj istoriji umjetnosti tadašnje jugoslovenske zajednice, kako autor kaže:”... radikalnim zaokretom, koji je bio u znaku stvaranja novog obrasca slike...On je postao simbol modernih stremljenja, pojam drugačijih estetičkih pogleda na svijet slike i umjetnost uopšte.”

Kroz detalje Lubardinog djetinjstva u rodnom Ljubotinju i školskim danima u Nikšiću, Herceg Novom, njegovog povratka u Crnu Goru nakon Pariza, njegovog boravka u Crnoj Gori nakon rata, autor studije potencira zavičaj kao osnovni fundament iz kog je Lubarda crpio svu svoju stvaralačku snagu. Kako Vučinić kaže: “...upijao je sokove nepreglednih kamenih prostora, pamtio je uzbudljivu ritmiku pejzaža i nastojao da ga imaginacijom prenese u svoj doživljaj.”

Sam Lubarda je govorio: “Ako bi me neko pitao ko mi je bio učitelj u umjetnosti, morao bih da odgovorim - to je jedino bila Crna Gora.” U traganju za osvjetljavanjem fenomena Lubardine slike, i „zlatnog perioda” Lubardinog stvaralaštva Vučinić, analizirajući najznačajnije izložbe i pojedinačna djela iz tog perioda, ukazuje na ključne odrednice koje su uticale na njegov nesvakidašnji razvojni put i dale pečat njegovom autentičnom umjetničkom izrazu.

U traganju za pronicanjem u višestruke značenjske dubine Lubardinog jedinstvenog djela, vašoj pažnji toplo preporučujem knjigu našeg večerašnjeg gosta.

### **III – OSVRT**

#### **U Galeriji „MOST“, u Podgorici, o stvaralaštvu Petra Lubarde, govorio je Igor Rakčević, likovni umjetnik i predsjednik ULUCG**

Nema se puno toga reći o stvaralaštvu Petra Lubarde, što već zainteresovana javnost ne zna.

Ali, uvijek je vrijedna podsjećanja, konstatacija da se radi o zbilja plodnom autoru, jednom od najznačajnijih u likovnom životu Crne Gore ikada.

Taj epitet nije lako zaraditi. Nije ga lako ni zaraditi ni zadržati, imajući u vidu tradicionalno jaku likovnu scenu kod nas.

Petar je autor koji je crnogorskom pejzažu kroz likovnost, dao ono mitsko značenje kojim taj pejzaž odista diše, ono mjesto koje svi mi u svojim arhetipskim mentalnim konstitucijama istinski nosimo.

Proživljavajući ga za svaku sliku ponaosob, svodeći ga na simbol, na gest u kojem je sadržana sva surovost i veličanstvenost ovog vječitog



slikarskog i prije svega kontemplativnog motiva, Lubarda stvara kvalitet koji se nipošto ne svodi na lokalno, nego prije navodi na razmišljanje o odnosu čovjeka i prirode u univerzalnim okvirima.

I kada se bavi drugim motivom, uvijek je slika znak koji duboko zamišlja posmatrača o suštini i svrsishodnosti našeg postojanja, ne dovodeći u pitanje suštinu likovne predstave.

Ona je tu datost, i kao takvu je neupitno svako prihvata.

Cijelog svog života je Lubarda eksperimentisao. Nije povlađivao trendovima, on ih je kreirao, odbacivao i stvarao, bio slobodan, bio umjetnik.

I kada je to sa aspekta današnjih umjetnika, to bilo neshvatljivo teško i društveno neugodno.

Ta lična snaga jednog čovjeka je napravila buru u tadašnjoj jugoslovenskoj umjetnosti, navodeći na drugačije, na slobodnije na jedino moguće i istinsko, a to je da je lična sloboda jedini preduslov dobre umjetnosti.

Taj trenutak je pokrenuo tu liričnu famu o Crnoj Gori – zemlji slikara, i taj eho je još uvijek prisutan i treba ga baštiniti.

U doba čiji smo savremenici, ovaj moto može biti generator, ne samo umjetničke akcije, već i šire društvene, gdje ćemo od savremene crnogorske umjetnosti napraviti internacionalno prepoznatljivu odrednicu.

Mislim da su to logični koraci u kreiranju naše kulturne politike, ili sa malo patosa rečeno, naš dug prema Petru Lubardi.

Igor Rakčević, istoričar umjetnosti

#### **IV – PJESME SPJEVANE VELIKOM BARDU – PETRU LUBARDI**

U čast Lubardinog „Likovnog puča“, prvu pjesmu Lubardi, napisao je Svetislav Mandić, a objavljena je u NIN-u, maja 1951. godine:

\*\*\*

BELA MAJKA KRAJ PUSTOG OGNJIŠTA,  
OBRAĐENA TROSTRUKOM TUŽALJKOM,  
OD KAMENA PREĐU JE ISPRELA  
I OD NJE NAM KOŠULJU SATKALA,  
- PA SU NAM BOLNA MUŠKA TELA,  
- PA NAM JE SREĆA OD POSTANKA  
KAMENITA I NEVESELA.

TVRDA NAS JEDNA RUKA POVI,  
RASLI SMO PRAVO, KO JABLANOVI,  
BACILI KAMENA  
S'RAMENA.

MRKI, SLUŠASMO ČUDNE I BOLNE ZVUKE,  
GUSLE, ŠTO ZBORE KROZ JAUKE,  
KAD ZADNJI PUT SE ZDRAVE JUNACI,  
KAD IM SE O BELA REBRA  
OŠTRE MAČI GREBEŠTACI,  
A RANJENI STRAVOM VRIŠTAŠE  
KONJI BELI  
ŠTO SU NEBU NA VEČITO LIVADIŠTE  
POLETELI.

ZATO NAM ČESTO, UMESTO DUGA,  
PO ČELU PADNE TIHA TUGA.

NEŽNA NAS JEDNA RUKA POVI,  
PA SMO, KO MLADI JABLANOVI,  
NOSILI LJUBAV U SVOM LIŠĆU.  
SANJAŠMO SVI, KO MANDUŠIĆ,  
NAJTEŽI ONAJ OD SVIH SNOVA,  
PONOĆNE SUZE DIVNE ŽENE,  
PA SU NAM TOKE POLOMLJENE,  
PA SU NAM GRUDI RANE GRDNE,  
BEZ CRNOG PRAHA  
I OLOVA.

SRETNA NAS JEDNA RUKA POVI,  
PA SMO KO MLADI JABLANOVI,  
STREPELI U SVOM STENJU SINJEM,  
PA NAM SE ČESTO, UMESTO DUGA  
PO LIŠĆU RASPE TIHA TUGA,  
KO OBLAKA JEDAN, MLAD, PROZRAČAN,  
ŠTO SATKAN ĆUTI  
NAD CETINJEM.

**Aleksa Brajović**, pjesnik, ne mogavši da stigne na sahranu velikom bardu i prijatelju Petru Lubardi, zbog toga što avioni nijesu lećeli prema Beogradu zbog magle, on iz Varšave, umjesto vijenca, šalje ovu pjesmu 14. februara 1974. godine:

#### U SLAVU MAESTRA

DO JUČE TI NOĆI PRETICAHU DANE,  
BRINUO NISI ŠTO ZGUSNUT ŽIVOT  
OPORE PLODOVE DAJE  
SVITAHU TI ZORE S KIČICOM U RUCI,

ZAGLEDAN U ZVEZDE KAD UMORNE SJAJE  
NAD PLATNIMA TVOJIM RAĐALO SE SUNCE  
I PRE NEGO ŠTO SVANE  
BOJE BEJAHU VREMENU I SVEMU SUCI.

RANO SE ZBIŠE SVE TVOJE SLUTNJE,  
KAD OPAKA BOLJKA RASTOČI  
KRHKU ODORU TROŠNOGA TELA,  
PRERANO OKONČA ŽIVOTNE BITKE  
I SKLOPI DUGAMA OBOJENE OČI,  
BEZDAN PROGUTA SVE ŽIVOTNE LJUTNJE,  
KO SAD DA PRETAČE BOJE U SABLJE BRITKE  
KOSOVSKOG BOJA IL VUČIJEG DOLA,  
KO JARKIM BOJAMA DA PUNI SUNČEVA KOLA,  
PRE NEGO ODMAGLE U SVEMIR,  
OSTAVI NAM SLAVU I DUBOK NEMIR,  
KO SADA ONAJ KRŠ DA VEŠTO OBLAČI  
U PASTELNE BOJE BEZ MANA,  
KO DA OSLIKA DUŠU STAROGA GUSLARA,  
IL KRILA ZLOSTNOG GAVRANA?

S TOBOM, MAESTRO, U DUŠI BEJASMO JAČI,  
OSTAŠE DUGINE BOJE BEZ SVOGA CARA

Treću pjesmu „Petru bardu“ napisao je đečji pjesnik **Miroslav Miro Milošević**, a koja je ovom prilikom prvi put javno čitana u galeriji „Most“ i predstavlja jednu od pjesama za novu zbirku đečjih pjesama koja je u pripremi:

### **PETRU BARDU**

U MALOME SELU  
KRAJ GRADA CETINJA  
RODIO SE SLIKAR  
SVJETSKIH VELIČINA

SA NJIM SE PONOSI  
CIJELA CRNA GORA  
OD SJEVERA HLADNOG  
PA DO TOPLOG MORA

NJEGOVE SU BOJE  
IZATKALE BAJKE  
OSLIKALE GUSLE  
I UMORNE MAJKE

POZNATA MU DJELA  
U SVIJETU ZNAJU  
ŠTO JE TAKAV BIO  
PRIZNANJA MU DAJU

NJEGOVO JE IME  
**PETAR PA LUBARDA**  
U SLIKARSTVU VEĆEG  
MI NEMASMO BARDA

## V – RAD I MISIJA FONDACIJE LUBARDA

Fondacija LUBARDA je krajem 2010. godine obnovila svoj rad i otvorila prolaz ka 'lepezi' atraktivnih projekata za ovu i godine koje će doći. Novi i pomalo stari osvježeni projekti i sa novim duhom putuju kroz 'zvjezdane kapije' osiguravajući Petru Lubardi, čovjeku i umjetniku 'vaznesenje' i dugo, dugo trajanje.

Uloga Fondacije LUBARDA uklapa se u kontekst sivevremene i univerzalne likovne misije posvećene sećanju i pamćenju velikog crnogorskog, srpskog, evropskog i svjetskog slikara Petra Lubarde. Kolektivno sećanje o njemu sve više jača kao što jača fenomen Lubarde, jer su se oko njega, naročito posljednje dekade, zbili redovi raznih likovnih istraživača, istoričara umjetnosti, entuzijasta i ljubitelja kičice.

Markantan dio sadržaja ovih svečanosti zauzela je knjiga "Fenomen slike Petra Lubarde", autora Zdravka Vučinića, istoričara umjetnosti iz Beograda, koja svoje stranice ovde otvori po prvi put. Odabrane tekstove, rafinirane inserte iz 'freške' knjige, upijala je publika tiho i u veličanstvenom i odmjerenom ritmu riječi koje su kao potezi slikarske četkice malali i uokvirivali ovu svečanost obilježavanja 37 godina od smrti Petra Lubarde u blistavi zlatni ram, riječi koje odzvanjaju i još se osećaju 'u zraku'.

### SKICA AKTIVNOSTI ZA 2011 i 2012:

- **Ljubotinj** - rodno mjesto Lubarde ponovo na kulturnoj mapi Crne Gore, ima zapaženo mjesto u planovima Fondacije. Najavljeni još 2006.godine planovi kao što su organizovanje bijenalnih međunarodnih likovnih susreta/kolonija pod nazivom "Lubardin Krš - Crna Gora", obnavljanje Lubardine rodne kuće u Ljubotinju i drugo;
- "**Druga strana Petra Lubarde**"- Sakupljanje arhivskih podataka, dokumenata i prepiski vezanih za život i rad Petra Lubarde sa ciljem njihovog objavljivanja;

- **Dodjela imena** - Inicijativa za dodjelu imena ulica Petra Lubarde u gradovima de je živio i radio;
- **Donatorsko veče Fondacije “LUBARDA”**– Hotel “SPLENDID “ jun 2011;
- **Izrada website-a Fondacije** - Promovisanje aktivnosti Fondacije i mjesto prikupljanja i razmjene arhivske građe.
- **Projekat VUČJI DO** - Multimedijalno integrisanje proslave Vučedolske bitke (28.07.1876.g. – 2011 godine: Jubilej 145.g.) sa Lubardinom slikom VUČJI DO, njegovim datumom rođenja (27.jul 1907) te sličnim radovima iz bogate osobodilačke epopeje crnogorskog naroda. Projekat ili Podprojekat obuhvata korišćenje reprodukcija Lubardinih slika na crnogorskim proizvodima, brendovima poput vina (*Saradnja sa Ministarstvom kulture i „Plantažama“*) i sl.

Slijed događaja:

### **1. Herceg Novi, foaje Dvorane Park, 12.2.2011.**

- polaganje cvijeća pokraj biste Petra Lubarde (dar akademskog vajara Dušana Ivančevića);

#### Background:

- Foaje Dvorane Park oplemenjen posterima slika Petra Lubarde i fotografijama iz raznih perioda života;
- Dva gitarista, sa melodijom “Beatles”, koje je Lubarda naročito volio i slušao;
- Prezentacija albuma sa markama i kovertama objavljivanih u čast imena i djela Petra Lubarde iz Kolekcije Nenada Milanovića, filateliste;
- Lubardina slika „Bik“ izložena zahvaljujući ljubaznosti g-đe Vanje Božović.

#### Kazivanja:

- tekstove iz knjige “Fenomen slike Petra Lubarde”;
- pjesmu Svetislava Mandića objavljene u NIN-u u čast Lubardinog „LIKOVNOG PUČA“, maja 1951. godine, i
- pjesmu “U Slavu Maestra” Alekse Brajovića koju je umjesto vijenca pjesnik poslao iz Varšave 14.2.1974.g..

čitala je glumica Željka Čepić - narator svečanosti.

#### Govorili su:

- Vojislav Kilibarda – akademski slikar;
- Bogdan Musović – istoričar umjetnosti;

- Đuro Lubarda i Đina Lazar - predsjednica Fondacije LUBARDA, u ime porodice i Fondacije.

Osim članova porodice i Fondacije, svečanost su pratili najviši predstavnici Opštine Herceg Novi, brojna publika, štampani i elektronski mediji.

Događaj je srećno uklopljen u 42. Praznik mimoze, čiji je generalni pokrovitelj Opština Herceg Novi, pokrovitelj TURISTIČKA ORGANIZACIJA HERCEG NOVI i izvršni producent JUK HERCEG FEST.

## **2. Cetinje, Narodni muzej Crne Gore, 14.2.2011.**

- polaganje cvijeća na bistu Petra Lubarde ispred rezidencije Predsjednika Crne Gore – Plavi dvorac uz prisustvo od oko 25 ljudi.

### Background:

- Vladin dom – Umjetnički muzej, Sala posvećena Lubardinim slikama.

### Govorili su:

- Đina Lazar u ime porodice i Fondacije;
- Bogdan Musović je govorio o knjizi “Fenomen slike Petra Lubarde”, autora prof. Zdravka Vučinića;
- Ljiljana Zeković, istoričarka umjetnosti, govorila je o Lubardi i njegovom djelu;
- Đuro Lubarda i Đina Lazar govorili su u ime Fondacije.

Svečanosti su prisustvovali najviši predstavnici Prijestonice Cetinje, veliki broj ljubitelja umjetnosti iz Cetinja i okoline i mediji.

## **3. Podgorica, Galerija „MOST“, 14.2.2011.**

### Background:

- Galerija „Most“;
- Svečarska Jazz atmosfera;
- Projekcija fotografije Petra Lubarde sa mačkom na zidu galerije.

### Kazivanja:

- Glumac Slobodan Marunović otvorio je svečanost i odrecitovao stihove iz Gorskog vijenca koje je čitao 2007.godine na Ljubotinju povodom 100-godišnjice rođenja Petra Lubarde;
- Glumac Slobodan Marunović odrecitovao je pjesme Svetislava Mandića i Alekse Brajovića.

### Govorili su:

- Igor Rakčević, predsjednik ULCG, govorio je o stvaralaštvu Petra Lubarde - periodu koji opisuje knjiga „Fenomen slike Petra Lubarde“ Zdravka Vučinića;

- Prof. mr Nataša Đurović napravila je iscrpan i lucidan osvrt na knjigu „Fenomen slike Petra Lubarde“ i autora knjige Zdravka Vučinića;
- Jelena Milošević, učenica drugog razreda OŠ “Dr Dragiša Ivanović” iz Podgorice, odrecitovala je dečju pjesmicu “Petru Bardu” koju je napisao njen otac Miroslav-Miro Milošević, dečji pjesnik;
- Đuro Lubarda iz Kanade i Đina Lazar, kao predsjednica Fondacije pozdravili su prisutne u ime porodice i Fondacije LUBARDA, podsećajući okupljene goste na ciljeve Fondacije te projekte kroz koje će se ostvarivati njena misija a to je trajno angažovanje Fondacije i njenih članova na očuvanju imena, djela, misli i riječi Petra Lubarde. Tom prilikom Đuro Lubarda se zahvalio Crnoj Gori za podršku u vrijeme obilježavanja 100 GODINA OD ROĐENJA PETRA LUBARDE, 2007.godine.

Kroz ova tri modulirana programa u tri crnogorska grada, tri ceremonije, obilježeno je 37. godina od smrti Petra Lubarde i evocirana šecanja na velikog umjetnika.

Jovanka VUKANOVIĆ

## IZAZOVI KOJE TREBA PRATITI

(Rajko Šofranac i Radovan Damjanović: *Menadžment kvalitetom u obrazovanju*, Pobjeda, Podgorica, 2010)

Svako vrijeme ima svoje puteve (sa)znanja. Nekada su to otvorenije, direktnije linije, nekad sputane, presijecane, sa dužim ili kraćim prekidima, sa dubljim ili plićim tragom. Zavisno od njegovog toka, civilizacije su se pomjerale, napredovale ili stagnerale. Otuda je stepen primjenjivosti duhovnog i naučnog potencijala za svako društvo istovremeno predstavljao i najveći izazov i domet. A kako obrazovanje (bez obzira na njegove terminološke varijacije kroz istoriju) uključuje „proces sticanja znanja, vještina i navika“, to objašnjava činjenicu da je ono vječna tema i za teoretičare i za praktičare, za sve društvene faktore – institucije, kolektive, pojedince u svim istorijskim etapama i geografskim miljeima.

Prof. dr Rajko Šofranac i Radovan Damjanović prihvatili su se zadatka da u svojim knjigama *Menadžment kvalitetom u obrazovanju* i *Bolonjski proces i kvalitet visokog obrazovanja* analiziraju i objasne taj dosta razudeni fenomen – od njegovih bazičnih postavki, institucionalno strukturiranih oblika, teorijsko-istraživačkih dometa, do stepena njegove današnje primjenjivosti u svijetu i kod nas. S obzirom na značaj obrađene materije, obje publikacije zaslužuju zasebnu analizu. Ovoga puta, naša pažnja usredotočena je na *Menadžment kvalitetom u obrazovanju*.

I pored činjenice da se u posljednjih petnaestak godina, obilježenih velikim političkim, ekonomskim i sociokulturološkim turbulencijama u srednjoj i istočnoj Evropi, prema tome i Balkanu i Crnoj Gori, o mijenama u sistemu obrazovanja kod nas dosta pisalo, a od proklamovanog inovacionog korpusa dijelom i usvajalo, ova knjiga dragocjena je za mnoge aktere vaspitno-obrazovnog sistema u Crnoj Gori, najmanje iz tri razloga:



a) S normativne tačke gledišta ona predstavlja jednu od rijetkih, sveobuhvatnih i, prije svega, aktuelnih studija o pitanjima obrazovanja, s naglaskom na rukovođenje;

b) Iako obrazovna politika najnovijim reformskim zahvatima, manje-više, anticipira pojedine teme prisutne u knjizi, oni su za našu prosvjetnu javnost, ipak, relativno novi;

c) Svojim sadržajem, strukturom i načinom obrade, ova studija nas povezuje sa evropskom obrazovnom zbiljom, u kojoj su mnoga značajna pitanja već uspješno apsolvirana, postajući mogućim i poželjnim modelom i za domaće prilike u ovoj oblasti.

Knjiga se sastoji od devet poglavlja: *Istorijski razvoj obrazovanja; Sistemski pristup menadžmentu usluga u obrazovanju; Pojam standardizacije; Standardi kvaliteta; Primjena standarda menadžmenta kvalitetom u obrazovanju; Metode provjere kvaliteta obrazovne usluge i Upravljanje promjenama.*

Autori su, bez obzira na pojedinačne sadržaje navedenih poglavlja, krenuli od principa da svaku problemsku cjelinu sagledaju, počevši od njenog bazičnog, definicijskog određenja, potrebe i razloga zašto se prihvata, zatim njene strukturne težine, kvaliteta i standarda inovacijskih i strateških smjernica (ciljeva) u okviru opštedruštvenog razvoja. Ovakav analitički model, kojeg su se autori podjednako pridržavali u svakom poglavlju, doprinio je preglednoj, sistemskoj profilaciji građe i njenoj jasnoj teorijskoj postavci. Otuda ovu studiju možemo u izvjesnom smislu prihvatiti i kao udžbenik.

Ako izuzmemo prvo poglavlje (*Istorijski razvoj obrazovanja*) koje će, pored već apsolviranih pojedinosti, dobro doći i kao podsjetnik, već naredno – *Sistemski pristup menadžmentu usluga* – uvodi nas u materiju koja za našu obrazovnu javnost nije potpuno nova, ali je još uvijek nedovoljno prisutna u ovdašnjim uslovima. Sistem usluge ovdje je sagledan u osnovnom, opštem značenju, kao predtekst onom konkretnijem u obrazovanju. Otuda već naredno poglavlje – *Sistemski pristup menadžmentu usluga u obrazovanju* – preciznije i dublje zalazi u navedeno problemsko polje, tj. u razgranatiju šemu odnosa na relaciji obrazovna ustanova – obrazovna usluga, ciljevi i politika upravljanja, kvalitet obrazovne usluge i poslovni procesi. Mada je sadržaj i u ovom poglavlju prvenstveno teoretski baziran, gdje su, istina, dati i različiti pristupi ključnim pojmovima i njihovim definicijama, dakle, još uvijek otvorenoj interpretaciji tekuće obrazovne prakse, on čitaoca ipak uvodi u konkretniju zonu djelovanja, u kontekst čije potporne tačke definišu i najnovije reformske poteze u obrazovnom sistemu Crne Gore.

Čini se da su, ipak, centralna pitanja knjige – standardi kvaliteta, njihova primjena, menadžment kvalitetom u obrazovanju i upravljanje promjenama, kojima su autori posvetili i najviše pažnje. Doduše, i ova se materija, iz godine u godinu, sve vidnije ispoljava kao neposredna zbilja i

praksa našeg obrazovnog sistema. Međutim, još uvijek smo na nivou koji za potpunije ostvarenje ovih parametara pretpostavlja određene, konkretne, u našoj realnosti nedostajuće faktore, ali i otklon od uvriježenih, tradicijskih, sada već opterećujućih mentalitetskih sklopova i ponašanja. A sve to iz razloga što se i standardima i kvalitetu i promjenama, utemeljenim u praksi razvijenog svijeta, još uvijek učimo i što naš opšti sociološko-istorijski specifikum, u odnosu na evropske (svjetske) visoke parametre razvoja u svim, pa i u obrazovnoj oblasti, sobom i u sebi emanira prilično inertnu, nedovoljno profilisanu i nejasno usmjerenu energiju. Otuda su autori, intenzivnije nego što se i pretpostavljalo, objašnjavali same teorijske postavke pojedinih procesa u obrazovanju, i to kroz različit spektar definicija, mišljenja i ideja poznatih istraživača, praktičara, vizionara. Sve to upućuje na činjenicu da, bez obzira na to da li se o kvalitetu, strategiji, planiranju ili upravljanju vaspitno-obrazovnim institucijama, svi koji učestvuju u tom lancu „obezbjeđenja, pružanja, unapređenja i konzumiranja usluga“ treba da budu svjesni njihove „unakrsne“ zavisnosti, kao i dinamičnosti i perspektivnosti. Samo pod tim uslovima kvalitet će, kao krajnji cilj svake, pa i ove oblasti, biti moguć.

Međutim, kako navode autori, kvalitet najčešće nije lako kvantitativno izraziti niti „sumirati na jednostavan način“. Otuda i definicija da ga je „teško definisati, nemoguće mjeriti, a lako prepoznati“.

Kvalitet, njegovi standardi i ciljevi, sistem menadžmenta, menadžment rukovođenja u obrazovnim ustanovama, pojam liderstva, upravljanje promjenama i druge temate, autori su manje-više pojmovno-strukturno pozicionirali (često kroz tabelarne preglede), svodeći ih na značenjsku suštinu i teoretsku zasnovanost mnogih analitičkih tekstova poznatih autora i na taj način ukazali na svu kompleksnost ovih pitanja. S razlogom je dato više prostora standardima kvaliteta i njihovoj primjeni, odnosno upravljanju kvalitetom, uz dodatno pojašnjenje svake od faza tog, inače centralnog, segmenta u obrazovnom sistemu svakog društva. Zapravo, rukovođenje i obezbjeđenje kvaliteta uslov je svih uslova, jer, kako navode autori, „bez kvalitetnog rukovođenja nema ni kvalitetne vaspitno-obrazovne ustanove“. Nastavak ove priče R. Šofranac i R. Damjanović kompletirali su sadržajem o upravljanju promjenama u obrazovanju, koje podrazumijevaju neprekidni lanac inovacija u idejama, praksi, organizaciji, (samo)vrednovanju, kulturno-društvenom angažmanu, odn. u svim vidovima čovjekove djelatnosti.

U ovom dijelu knjige nalazi se i srž problematike kojom se bave autori. Jer ona je, prije svega, pokretačka energija u osmišljavanju i implementiranju jedne drugačije i, svakako, funkcionalnije strategije od one za koju smo se, kao društvo, do sada vezivali. Ali, strategije sa kojom smo, kao isto to društvo, sve svjesniji sopstvene neracionalne organizacije, nedovoljne i lične i društvene odgovornosti, kao i još uvijek prisutne autarhične mentalne matrice u javnom djelanju.

U stvari, našu sadašnju obrazovnu praksu, sa svim njenim nedostacima, ali i vrijednostima, kako onim klasičnim, naslijeđenim, tako i već primijenjenim inoviranim sadržajima i idejama, treba mijenjati. Na pitanje *u kom pravcu*, autori navode niz faktora: promjena zakonske regulative, decentralizacija unutrašnjih odnosa sistema, diferencijacija nastave, stručno usavršavanje nastavnika, razrada sistema evaluacije, obuka za tržišnu privredu i niz drugih. Sve to kroz postupni analitički vizir, postuliran na težini, prioritetu, specifičnostima i ukupnom sinergetskom dejstvu tih istih faktora na razvojnu putanju obrazovanja jednog društva. Čini se, ipak, da je stav M. Banjanina, kojeg su autori apostrofirali u svojoj studiji, vezan za značaj rukovođenja školom, prema kojem je ono „važno strateško pitanje obrazovne politike“ istovremeno i stožerna linija razmišljanja samih autora. Navodimo rečeni stav, smatrajući ga upravo paradigmatiskim u postavljanju smjernica i ciljeva naše vaspitno-obrazovne prakse i ukazivanja na neophodnost one koja nam nedostaje. „Rukovođenje kao subproces cjelovitog menadžment procesa preferira primjenu korisnih i uspješnih rješenja i primjenu metode evolucije umjesto revolucije, poklanjanje adekvatne pažnje odnosima sa ljudima i interpersonalnim relacijama, uvažavanje značaja pozitivnog uticaja promjena na ljude i njihove individualne interese i ciljeve. I konačno, rukovođenje čini stalnu praksu dijagnosticiranja mogućih problema, potreba i metoda njihovog rješavanja i ozbiljnog analiziranja svih aspekata aktuelnih problema“. Ovome treba dodati i misao, prezentovanu u materijalima Uneska, kao još jednu potpurnu odrednicu suštine obrazovanja, prema kojoj „demokratizacija obrazovanja ne znači samo pružanje više obrazovanja većem broju ljudi, već ona znači i uključivanje više ljudi u upravljanje obrazovanjem“.

Iako je sadržaj knjige „Menadžment kvalitetom u obrazovanju“ poprilično normativno fokusiran, ona će za našu obrazovnu javnost dobro doći, prije svega kao dokument koji, bazirajući se na definiciji i analizi savremenih standarda, daje:

- presjek najnovijih promjena u obrazovnoj praksi razvijenog svijeta;
- smjernice i trendove aktuelne obrazovne politike u svijetu;
- novu filozofiju promišljanja, rukovođenja i poslovanja, tj. unapređenja samog učenja, stvaranja i (su)života.

Dobar dio rečene materije nije nepoznat prosvjetnoj javnosti u Crnoj Gori, s obzirom na to da se ona kroz reformski proces planira ili već, s manje ili više uspjeha, ostvaruje. Međutim, data u ovako kompleksnoj i sveobuhvatnoj vizuri, kakvu su ponudili dr Rajko Šofranac i Radovan Damjanović, pokrenuće ozbiljna razmišljanja, ne samo prosvjetnih poslenika, o tome koliko smo ovdje, na domaćem tlu, blizu ili daleko proklamovanim standardima vaspitanja, učenja i obrazovanja, koliko smo sami odgovorni za to i koliko spremni da postojeće mogućnosti transformišemo u buduće uspjehe. Dovoljno da knjigu, kao podsjetnik za sopstvene obaveze i sopstvenu perspektivu, ima svaka škola.

## ПОЗИВ НА САРАДЊУ

### СУГЕСТИЈЕ САРАДНИЦИМА

Поштовани сарадници,

**Васпитање и образовање**, Часопис за педагошку теорију и праксу, објављује текстове у складу са захтјевима међународних стандарда разврстане у следеће категорије: оригинални (изворни) научни радови, прегледне научне и стручне радове. Часопис, поред ових радова, објављује прилоге: преводе, анализе, портрете, приказе, актуелне информације, оцјене, библиографије и слично из области васпитања и образовања. Позивамо на сарадњу са жељом да нам шаљете теоријске радове, резултате спроведених експерименталних истраживања, прилоге који говоре о иновiranом наставном и васпитном раду у школи и остале стручне радове свих нивоа образовања.

Објављују се само претходно необјављени радови, осим превода са страних језика и преузетих радова, по претходно прибављеном одобрењу.

Молимо ауторе да се приликом припреме рукописа придржавају следећих стандарда изложених у овом упутству:

а) Обим теоријских и истраживачких радова је највише до једног ауторског табака, односно 16 страница, нормалног прореда (30 редова на страници), изузимајући простор за резиме (абстракт) и попис коришћене литературе. Други радови (портрети, прикази, информације, осврти, оцјене, критичке опсервације, библиографије и сл.) могу бити опсег од 2 до 5 страница.

б) Сви текстови треба да буду писани у текст процесору Microsoft Word, fontom Times New Roman, величине слова 12 тачака, ширина слога 126 мм, висина слога 197 мм, проред 13,8.

ц) Рад се пише по сопственом избору латиницом или ћирилицом, а биће објављен у писму које одреди аутор.

д) Наслов рада треба да буде прецизан, сажет и јасан. Изнад наслова рада пише се име и презиме аутора, или више њих, а уз име треба ставити фусноту која садржи звање аутора и податке о раду: извод из докторске или магистарске тезе, извод из истраживачког пројекта и његов назив, као и друге битне податке о аутору и раду.

е) На почетку рада се налази концизан и информативан резиме на црногорском (српском, бошњачком, хрватском) језику до 15 редова који садржи циљ рада и саопштене основне резултате у раду. На крају резимеа навести до 6 кључних ријечи које су стручно и научно релевантне за презентирани садржај.

ф) Имена страних аутора у тексту се наводе у оригиналу или транскрибовано, фонетским писањем презимена, последије чега се име наводи изворно уз годину објављивања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1990). Ако се у раду користи чланак из неког часописа навод треба да садржи: име аутора, година издања (у загради), наслов чланка, пуно име часописа истакнуто курзивом, мјесто издања, број и број странице. Ако се наводи веб документ он садржи: име аутора, година, назив документа (курзив), датум кад је сајт посјећен и интернет адреса. На крају рада се прилаже списак литературе гдје библиографска јединица треба да садржи презиме и иницијале имена аутора, година издања (у загради), наслов књиге писан курзивом, мјесто издања и издавача.

г) Аутор рада уз своје име доставља Редакцији часописа контакт адресу, e-mail адресу и телефон, као и основне податке о радној ангажованости.

Рад који није припремљен по овим стандардима неће бити укључен у процедуру рецензирања о чему се аутор обавјештава.

Сви радови се анонимно рецензирају од стране најмање два рецензента. Радови се ијекавизирају. Редакција доноси одлуку о објављивању рада о чему обавјештава аутора у року од три мјесеца. Уредништво објављује радове независно од редослиједа приспијећа. Рукописи се не враћају.

Радове и прилоге достављати на CD или електронском поштом.

Радове слати на адресу:

Министарство науке за Часопис „**Васпитање и образовање**” Подгорица, Римски трг бб

или e-mail: [casopismpin@mps.gov.me](mailto:casopismpin@mps.gov.me)  
[radovan.damjanovic@mps.gov.me](mailto:radovan.damjanovic@mps.gov.me)  
[snezana.jovanovic@mna.gov.me](mailto:snezana.jovanovic@mna.gov.me)

Редакција