

ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

ЧАСОПИС ЗА ПЕДАГОШКУ ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ

3

Подгорица, 2009

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 Минић

Др Божидар Шекуларац

Др Наташа Ђуровић

Секретар Редакције

Смиљана Прелевић

Лектор

Славко К. Шћепановић

Преводилац

Радослав Милошевић-Атос

Коректор

Весна Вујовић

Корисе

Слободан Вукићевић

Компјутерска обрада

Суад О. Салагић

Марко Липовина

Уредништво и администрација
ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ
Подгорица, Цетињски пут бб
телефон: 020 265-014; 067 391-391

Први број часописа Васпитање и образовање је изашао 1975. године.

Часопис излази уз финансијску помоћ
Министарства просвјете и науке Црне Горе

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: radovan.damjanovic@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), Боривоје Ђетковић (1979-1998)

Др Божидар Шекуларац (1999-...)

САДРЖАЈ
CONTENTS



САДРЖАЈ

Славка ГВОЗДЕНОВИЋ Социологија образовања и друге науке	13
--	----

НАУЧНО-ИСТРАЖИВАЧКИ РАД

Душанка ПОПОВИЋ Настава матерњег језика у основним школама на подручју старијих црногорских говора	31
--	----

Емилија ЛАЗАРЕВИЋ Лексичко-семантичка развијеност дисфазичне дјеце	53
---	----

НАСТАВНО - ВАСПИТНИ РАД

Душко БЈЕЛИЦА Основе спортских комуникација	69
--	----

Дамјан ШЕЋКОВИЋ Електронско учење и традиционални стандарди учења	83
--	----

Ђоко Г. МАРКОВИЋ Иновације у функцији разбијања формализма у настави математике основне и средње школе	89
--	----

Никола РАИЧЕВИЋ Курикуларни покрет	101
---	-----

Јулија НЕНЕЗИЋ Уџбеник страног језика у склопу метасистема - комплета	111
--	-----

ИЗ ИСТОРИЈЕ ШКОЛСТВА

Ненад ПЕРОШЕВИЋ Просвјетне прилике у Никшићком срезу и граду Никшићу (1944-1955)	125
--	-----

СТРУЧНО – ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНЦИ

Сања ЧАЛОВИЋ
Наставни облици и методе у савременим педагошким правцима 139

Драгана ВУЈИЧИЋ
Принципи активног учења кроз различите педагошке правце 151

ПРИЛОГ

Снежана ЈОВАНОВИЋ
Трансформација БИС-а на Универзитету Црне Горе
у складу са Болоњском декларацијом 163

ПРИКАЗ

Саит Ш. Шаботић
Додатна литература, уџбеник и наставно средство,
- Живко Андријашевић, *Историја Црне Горе у 55 прича*,
Завод за уџбенике и наставна средства, Подгорица, 2009. 171

IN MEMORIAM

Проф. др Бранислав Ковачевић 177

C O N T E N T S

Slavka GVOZDENOVIĆ Sociology of Education and other sciences	13
---	----

SCIENTIFIC - RESEARCH WORK

Dušanka POPOVIĆ Teaching methodologies using mother tongue in primary schools in the area of older Montenegrin Speeches	31
---	----

Emilija LAZAREVIĆ Lexical – Semantic rate of development of disphasic children	53
---	----

TEACHING AND EDUCATIONAL WORK

Duško BJELICA Fundamentals of sport communications	69
---	----

Damjan ŠEĆKOVIĆ Electronic studying and traditional learning standards	83
---	----

Đoko G. MARKOVIĆ Innovations as a tool against formalism in the teaching of mathematics in primary and secondary schools	89
--	----

Nikola RAIČEVIĆ Curriculum Movement	101
--	-----

Julija NENEZIĆ Textbook for Russian language within a metasystem	111
---	-----

FROM THE HISTORY OF EDUCATION

Nenad PEROŠEVIĆ Educational conditions in the Nikšić County in the town of Nikšić (1944-1955)	125
---	-----

REVIEWS OF PROFESSIONAL PAPERS

Sanja ČALOVIĆ
Modes of teaching and methods in modern pedagogical theories 139

Dragana VUJIČIĆ
Principles of Active learning through different pedagogical theories 151

CONTRIBUTION

Snežana JOVANOVIĆ
Transformation of BIS at the University
of Montenegro in compliance with the Bologna Declaration 163

REVIEWS

Sait Š. Šabotić
Optional Literature, textbook and teaching means,
- Živko Andrijašević, *History of Montenegro in 55 stories*,
Institute for textbooks publishing and teaching aids, Podgorica, 2009. 171

IN MEMORIAM

Prof. dr Branislav Kovačević 177



Slavka GVOZDENOVIĆ¹

SOCIOLOGIJA OBRAZOVANJA I DRUGE NAUKE

Rezime

U radu se iznose osnovne odredbe *sociologije obrazovanja*, a potom razmatra njen odnos sa srodnim oblastima znanja koje proučavaju obrazovanje - *filosofija, pedagogija, psihologija i ekonomika obrazovanja*. Sociologija obrazovanja izučava uzajamne odnose između društva i obrazovanja, društveno-istorijsku i kulturnu uslovljenost procesa obrazovanja i njegovu unutrašnju strukturu. U proučavanju svog predmeta sociologija obrazovanja je upućena na teorijska i empirijska istraživanja iz svoje oblasti, kao i na saradnju sa drugim naučnim disciplinama. Povezivanje sociološkog proučavanja obrazovanja sa drugim njegovim aspektima doprinosi potpunijem sagledavanju teorije i prakse obrazovanja, i na toj osnovi anticipiranju perspektive čovjeka, društva i obrazovanja u savremenom svijetu.

Ključne riječi: sociologija, obrazovanje, vaspitanje, društvo, ličnost, zajednica, nauka.

Predmet sociologije obrazovanja

“Obrazovanje sadrži u sebi sve ono što je čovječanstvo saznalo o samom sebi.”

Žak Delor: *Obrazovanje skrivena riznica*

Iako je sociologija obrazovanja relativno mlada sociološka disciplina, promišljanja o društvu i obrazovanju mogu se pratiti od antičkih grčkih mislilaca do našeg vremena. Stalnost promjena i razvoja ispostavlja povijesnu konstantu o međusobnoj povezanosti promjena u društvu, obrazovanju, i na nivou školskog sistema. Porast značaja obrazovanja u savremenom svijetu korelirao je sa razvojem društvenih nauka i njihovim diferenciranjem na samostalne naučne discipline. Obrazovanje sve više postaje predmet interdisciplinarnog istraživanja. Proučavanjem sociološkog aspekta obrazo-

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

vanja bavi se *sociologija obrazovanja*. To je posebna sociološka disciplina, teorijska i empirijska nauka koja istražuje uzajamne odnose između društva i obrazovanja, društveno-istorijsku i kulturnu uslovljenost procesa obrazovanja i njegovu unutrašnju strukturu.

Predmet sociologije obrazovanja obuhvata odnos između obrazovanja i ukupnog društva, i društvene procese i odnose unutar sfere obrazovanja. Na toj osnovi se diferenciraju i posebna pitanja: odnosi sistema institucionalnog obrazovanja sa ostalim djelovima društva; struktura i funkcionisanje škola i univerziteta sa različitim društvenih aspekata; društveni procesi i odnosi unutar obrazovnih ustanova; trajanje procesa obrazovanja i permanentno obrazovanje; društvene nejednakosti u obrazovanju i njihov uticaj na nejednakosti u društvu; društveni uslovi koji utiču na funkcionisanje obrazovnog sistema.

Da bi se u izučavanju navedenih pitanja izbjegli nedostaci empirizma i parcijalnog zaključivanja, neophodna je saradnja sociologije obrazovanja sa opštom sociologijom i srodnim oblastima znanja. Sociologija je opšta, teorijska i osnovna nauka o ljudskom društvu kao cjelini društvenih pojava, nauka o sistemu društvenih odnosa i odnosa društva prema prirodi i, konačno, nauka o društvenom razvoju. „Sociologija proučava društveni život čoveka, grupe i društva. To je zanimljiva i privlačna nauka, jer je njen predmet naše sopstveno ponašanje kao društvenih bića. Polje socioloških izučavanja krajnje je široko i kreće se od analize slučajnih susreta na ulici koje doživljavaju pojedinci do istraživanja globalnih procesa.“ (E. Gidens, 2001: 15). Dok opšta sociologija proučava uzajamnu povezanost svih društvenih procesa i pojava sa globalnim društvenim sistemom, posebne sociologije izučavaju povezanost jedne društvene pojave sa drugim pojavama i društvom u cjelini. Sociologija obrazovanja, kao i druge sociološke discipline, ima zadatak da utvrđuje uzročne naučne zakone i teorije o svom predmetu. To podrazumijeva upućenost na teorijska i empirijska istraživanja svoje oblasti², kao i na integraciju određenog broja parcijalnih saznanja o fenomenu obrazovanja do kojih dolaze druge nauke. Time se ne umanjuje značaj ove discipline, već omogućuje potpunije i objektivnije sagledavanje predmeta kojim se bavi.

Sociologija obrazovanja konstituiše se kao posebna naučna disciplina tokom pedesetih godina dvadesetog vijeka, iako je 1907. godine na Jelskom univerzitetu u Americi uvedena kao nastavni predmet za srednjoškolske profesore.³ Na njen intenzivniji razvoj uticao je ukupan razvoj sociologije i drugih društvenih nauka. Kao *osnovni teorijski razlog* nastanka sociologije

2 U sociologiji obrazovanja, kao i u svim posebnim sociologijama, primjenjuju se sociološki metodi istraživanja i tehnike prikupljanja podataka (statističke metode, razni oblici posmatranja, intervju, anketa i dr.).

3 Utemeljenje *sociologije obrazovanja*, prema Suziću (2001: 113), vezuje se za Emila Dirkema, jer je on na Univerzitetu u Bordou (između 1886. i 1902) imao predavanja iz sociologije obrazovanja i pedagogije.

obrazovanja Ivković (2003: 22) navodi potrebu za naučnim određenjem šire društvene uslovljenosti vaspitanja i obrazovanja, a kao *društvene determinante* njenog nastanka izdvaja brojne probleme na relaciji društvo – obrazovanje koji se pojavljuju u skoro svim savremenim društvima. Njeno oblikovanje, prema Cifriću (1990: 31), nastaje kao posljedica djelovanja sociologije na tradicionalno područje pedagogije, i disciplinarnog razvoja sociologije. Suzić (2001: 113) izdvaja tri osnova za konstituisanje sociologije obrazovanja: 1) saznanja i statistički podaci o rastućem značaju obrazovanja u savremenom svijetu, 2) teorijski radovi koji sve više ukazuju na moć i *svemoć* obrazovanja, 3) u predmetu sociologije kao nauke obrazovanje do sada nije imalo adekvatno mjesto.

Istraživanjem različitih aspekata obrazovanja bavi se više društvenih nauka i oblasti znanja (sociologija, filozofija, pedagogija, psihologija, ekonomija, istorija, antropologija) i samostalnih disciplina (sociologija obrazovanja, sociologija vaspitanja i obrazovanja, filozofija obrazovanja i/ili vaspitanja, filozofija nastave, pedagoška sociologija, pedagoška antropologija, psihologija obrazovanja, socijalna psihologija, ekonomika obrazovanja). Ovdje izdvajamo odnos sociologije obrazovanja sa *filozofijom, pedagogijom, psihologijom i ekonomikom obrazovanja*, ne sporeći, pri tom, značaj saradnje i sa ostalim oblastima znanja.

Sociologija obrazovanja i filozofija

Filozofija „posmatra i procenjuje vrednost pojedinačnoga sa stanovišta večitoga. Na to večito je upravljn njen pogled.“

Artur Libert: *Filozofija nastave*

Povezanost filozofije i sociologije obrazovanja u promišljanju fenomena obrazovanja korespondira sa odnosom između filozofije i posebnih nauka. Činjenica da su se tokom istorije mišljenja iz filozofije izdvojile posebne nauke, govori o upućenosti filozofije na rezultate posebnih nauka, kao i o njihovim uzajamnim uticajima. Filozofija teži saznanju cjeline svijeta, vrijednosti i smisla života, kritički proučava svoje pretpostavke i traga za istinom. Predmet izučavanja filozofije je cjelina svega što jeste, za razliku od posebnih nauka koje za svoj predmet istraživanja imaju ograničenu vrstu pojava koju istražuju, kao i posebne metode koje tom predmetu odgovaraju. Da bi mogle uspostaviti međusobnu povezanost u okviru cjeline ljudskih znanja, posebne nauke moraju biti upućene na filozofiju. Filozofija probleme posebnih nauka razmatra s obzirom na ontološko pitanje totaliteta, bavi se utemeljenjem posebnih nauka na etičkim principima i posljedicama njihove primjene. Kozlovski ističe da „ponovno otkrivanje interdisciplinarne, ontološke i etičke dimenzije nauka zapravo ujedno znači i novo otkrivanje filozofije.“ (P. Kozlovski, 2003: 19) Filozofija je, dakle, pretpostavka posebnih nauka i istovremeno polje njihovog susretanja kome je imanentno prožimanje sa samom filozofijom.

Poseban značaj u razmatranju teorije i prakse obrazovanja ima filozofski pristup obrazovanju (i vaspitanju), koji odnos između filozofije i obrazovanja posmatra iz aspekta cjeline povijesnog razvoja. Riječ je, u stvari, o sagledavanju procesa promjena sa aspekta *ideje obrazovanja*, a samim tim i o nužnoj orijentaciji o postojećem stanju obrazovanja u povijesnom kontekstu. Promišljanjem uzajamne uslovljenosti između teorije i prakse obrazovanja (i vaspitanja) bave se posebne filozofske discipline: *filozofija obrazovanja* (i vaspitanja) i *filozofija nastave*. Temeljniji nivo preispitivanja usmjerava na sagledavanje *ideje obrazovanja* i *obrazovnih ideala*. Dok se *ideja obrazovanja* može shvatiti kao konstanta koja transcendirira sve pojedinačne odredbe, *ideali obrazovanja* se mijenjaju u zavisnosti od promjena u određenom historijskom i kulturnom kontekstu. Svaki obrazovni ideal (vladajući kulturni obrazac u jednom društvu) sadrži historijski uslovljene vaspitno-obrazovne ciljeve. Promjene obrazovnih ideala i ciljeva utiču na promjene u vaspitanju, a samim tim i na promjene u sadržajima nastave.

Filozofija se pojavljuje i kao sadržaj obrazovanja, odnosno kao školski predmet u nizu drugih nastavnih predmeta. Marinković (1987: 99) ističe da svako promišljanje obrazovanja mora započeti ondje gdje se prožimaju filozofija i obrazovanje, a to je *filozofija filozofskog obrazovanja*. Utoliko filozofski pristup obrazovanju može biti putokaz za razumijevanje vaspitnog djelovanja u različitim područjima obrazovanja. Polazeći od uzajamne povezanosti između filozofije i vaspitanja, Džon Džui govori o uticaju filozofske teorije na promjene u praksi vaspitnog djelovanja. I obratno. „Ako smo spremni da vaspitanje shvatimo kao proces obrazovanja osnovnih sklonosti, intelektualnih i emocionalnih, sklonosti prema prirodi i ljudima, onda filozofiju možemo čak definisati kao *opštu teoriju vaspitanja*.“ (Dž. Džui, *Vaspitanje i demokratija*, 228). Bez filozofije, koja omogućuje široko sagledavanje i razumijevanje mjesta vaspitanja u savremenom životu, zadatak vaspitanja se pretvara u stvar iskustva i rutine, smatra Džui. Budući da praksa vaspitanja proizilazi iz cjeline čovjekovog shvatanja svijeta, može se reći da je vaspitanje, a samim tim i nastava, prva praksa filozofije.

Filozofija je *upletena* u nastavu najprije odredbom njenih ciljeva, a potom načinom na koji se realizuju postavljeni ciljevi. Promišljanjem ciljeva vaspitanja i nastave, kao i postupaka kojim se ti ciljevi mogu ostvariti bavi se *filozofija nastave*. Saznanja do kojih dolaze filozofija obrazovanja i filozofija nastave mogu poslužiti kao polazna osnova za preispitivanje pozitivnih i negativnih mogućnosti obrazovanja. Kao što može biti izvor snage i potvrde čovjekovog bića, obrazovanje može postati i sredstvo vladanja u tehničkom smislu. Obrazovanje, dakle, nema samo socijalnu funkciju, već je ono, prije svega, egzistencijalna kategorija čovjekova postojanja. „Filozofski pojam

čovjeka i pojam obrazovanja i vaspitanja zavise jedan od drugog, i saznanje toga odnosa sačinjava jedan od glavnih zadataka filozofije, ako ne i njen glavni zadatak.“ (A. Libert, 1935: 85). *Filozofski čovek* se, prema Libertu, osjeća odgovornim i uvijek je svjestan svoje odgovornosti, uvijek teži da odgovori toj svojoj dužnosti u neposrednoj težnji za obrazovanjem. Obrazovanje kao jedno od najvećih dobara nosi sobom mogućnost da se stekne obraz, da se razvije smisao za dobro, istinito, pravedno i lijepo. Obrazovanje podrazumijeva brigu za oblikovanje duše i tijela (*paideia*), skladan razvoj duhovnih i fizičkih snaga ličnosti, proces sticanja ličnog identiteta i kolektivne identifikacije.

Saradnja između filozofskog i sociološkog mišljenja doprinosi boljem razumijevanju i objašnjenju položaja i uloge pojedinca u društvu i obrazovnom sistemu. Iskustvo pokazuje da proces oblikovanja odnosa prema životu i osposobljavanje ličnosti za život u zajednici uvijek sobom nosi i određenu *filozofiju obrazovanja (i vaspitanja)*, nezavisno od toga koliko se pojedinac i/ili određeno društvo bavili pomenutim fenomenima. Sociološka proučavanja obrazovanja mogu postati osnov filozofskih uopštavanja u kontekstu oblikovanja misaonog odnosa prema svijetu. Filozofski pristup pomaže da se sagleda društveni značaj obrazovanja, njegove mogućnosti, ali i granice. Kao što može biti izvor napredovanja i razvoja, obrazovanje može postati i izvor *modernog ropstva i/ili društvenih nejednakosti*. Dragocjena saznanja u pogledu istraživanja nejednakosti u društvu i obrazovanju pruža upravo sociologija obrazovanja. Promjene u društvu i obrazovanju imaju, u određenoj mjeri, svoju autonomnu egzistenciju, nezavisno od toga koliko su brižljivo planirane, usmjeravane, praćene i vrednovane. O tome svjedoči nesklad između planiranih procesa i ishoda, s jedne strane, i ostvarenih efekata, na drugoj. Uključivanje sve većeg broja mladih ljudi u obrazovni proces trebalo je da doprinese demokratizaciji društva i smanjivanju društvenih nejednakosti. Međutim, kvantitativna ekspanzija obrazovanja pokazala se kao sredstvo očuvanja i reprodukcije društvenih nejednakosti.

Jedinstvo filozofije i obrazovanja emanira nastojanje da se sticanje znanja poveže sa iskustvom, a ponašanje sa etičkim vrednovanjem i normativitetom. Podsjećajući na činjenicu da je problem obrazovanja čovjeka u središtu interesa savremenog svijeta, Maks Šeler iznosi paradoksalnu situaciju u pogledu nesklada između značaja obrazovanja, s jedne, i filozofskog razmatranja suštine obrazovanja – sa druge strane. Pri tom konstatuje da jedva da ima pokušaja *filozofskog određenja biti obrazovanja*. (Navedeno prema: M. Šeler, 1996: 68). Razmatranje obrazovanja sa aspekta filozofije zahtijeva traganje za odgovorima na pitanja o tome šta u stvari znači *obrazovanje*, a šta znači *biti obrazovan*. Da li je smisao obrazovanja u obrazovanju samome ili u *koristi* koje obrazovanje sobom donosi? Koja je funkcija obrazovanja u

realizovanju onoga što još nije, a trebalo bi da se pokaže *boljim* u budućnosti? Gdje smo mi danas u pogledu samorazumijevanja našeg istorijskog bića i duhovnog razvoja? Na osnovu kojih kriterijuma možemo procjenjivati stepen napredovanja u odnosu na dosadašnje stanje? Da li uspjeh u obrazovanju presudno utiče na društveni položaj i materijalni status pojedinaca? Zašto najobrazovaniji pojedinci često ne zauzimaju najvažnije društvene položaje? Svaki od mogućih odgovora ukazuje na specifične razlike i/ili sličnosti u shvatanju čovjeka i suštine povijesti, a samim tim i na povijest različitih pristupa.

Dok filozofski pristup karakteriše sagledavanje obrazovanja sa aspekta cjeline povijesnog razvoja, sociološka razmatranja upućuju na međusobnu povezanost obrazovanja i globalnog društvenog sistema, što implicira istraživanje društvenih procesa, promjena i odnosa unutar sfere obrazovanja. U tom kontekstu su mogući plodni efekti *povezivanja* filozofije i sociologije obrazovanja: sticanje znanja o smislu i vrijednosti obrazovanja; razvoj ličnosti i individualnosti; proširivanje i bogaćenje iskustva; stvaralačko djelovanje u slobodi i odgovornosti; istraživanje problema svijeta, vrijednosti i smisla života. Njihov susret zbiva se u razmatranju jedinstva cjeline i njenih dijelova – kroz bavljenje pitanjima čovjeka, društva i kulture. Saradnja između sociologije obrazovanja i filozofije na pomenutim pitanjima omogućuje potpunije i objektivnije vrednovanje teorije i prakse obrazovanja i na toj osnovi pozitivno usmjeravanje aktuelnih promjena i procesa u društvu i obrazovanju.

Sociologija obrazovanja i pedagogija

„Čovek samo *vaspitanjem* može postati čovekom. On nije ništa drugo do ono što od njega načini vaspitanje.“

Immanuel Kant: *Vaspitavanje dece*

Pedagoški aspekt u odredbi pojma obrazovanja upućuje na praksu vaspitnog djelovanja, koja je posredovana sadržajima obrazovanja. Pedagogija se najčešće definiše kao nauka o vaspitanju, što govori u prilog filozofske zasnovanosti i društvene uslovljenosti problema vaspitanja.⁴ Uzajamni uticaji razvoja sociologije i odgovarajućih pedagoških ideja na području vaspitanja i obrazovanja imaju teorijski i praktični značaj. Sociologija obrazovanja je upućena na saznanja do kojih dolaze sociološka i pedagoška nauka, ona ih spaja i povezuje u teorijskom i metodološkom smislu.

Opšta pedagogija proučava opšte, teorijske i fundamentalne probleme vaspitanja (predmet, ciljeve, zadatke, sistem) *kao jedinstvenog i kontinuiranog*

⁴ Polazeći od društvene uslovljenosti vaspitanja, Trnavac i Đorđević ukazuju na vaspitanje kao *konkretnu formu društvenog odnosa i međuljudske komunikacije*. „*Vaspitanje, dakle, ima svoje sociološko značenje, a to značenje treba otkriti i upoznati, ako želimo da nam pedagoške koncepcije odgovaraju aktuelnoj društvenoj stvarnosti i društvenim potrebama.*“ (Trnavac – Đorđević, 1998: 68)

doživotnog procesa. Kao najširi pedagoški proces i pojam, vaspitanje⁵ se „odnosi na sve što ljudi svesno, namerno, sistematski i organizovano preduzimaju na planu *formiranja ličnosti*, kako ono što organizuje *društvo* u odnosu na vaspitanika, tako i ono što preduzima sama *ličnost* koja se razvija i formira u okolnostima jednog konkretnog društva.“ (Trnavac – Đorđević, 1998: 8) Obrazovanje se u ovom kontekstu određuje kao uži proces i pojam, koji se odnosi na usvajanje znanja, izgrađivanje vještina i navika, razvoj sposobnosti, usvajanje sistema vrijednosti i pravila ponašanja. Vaspitno-obrazovni proces treba da doprinese razvoju ličnosti u cjelini, što se ujedno postavlja kao pedagoški zahtjev koji treba ostvariti.

Neophodno je, međutim, podsjetiti na šire značenje obrazovanja kao procesa koji traje tokom čitavog života. Suštinska odlika tog procesa sastoji se u prožimanju i povezivanju formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja u individualnom razvoju i duhovnom oblikovanju svakog pojedinca. Obrazovanje podrazumijeva rad na sebi (samoobrazovanje), i ne može se redukovati na pedagošku praksu, niti na preuzimanje određenih društvenih uloga. Obrazovanje značajno utiče na reprodukciju društva i njegov opšti napredak, bilo da je riječ o procesu profesionalnog obrazovanja, ili o aktivnom učešću pojedinaca u društvenom životu.

Saradnja sociologije obrazovanja i pedagogije omogućuje potpunije preispitivanje odnosa između obrazovnog i školskog sistema, sagledavanje njihove društveno-istorijske uslovljenosti i mogućnosti unapređivanja teorije i prakse obrazovanja. Dok sociologija obrazovanja istražuje uticaj socijalnih činilaca na funkcionisanje vaspitno-obrazovnog sistema, kao i povratni uticaj obrazovanja na različite oblasti društvenog života; pedagogija izučava odnose unutar vaspitno-obrazovnog procesa, a samim tim i brojna teorijska i praktična pitanja obrazovanja i nastave. Poseban značaj za sociologiju obrazovanja imaju saznanja do kojih dolaze različite pedagoške discipline, a naročito *didaktika* kao opšta teorija nastave i učenja. Povezivanje sociologije obrazovanja i didaktike može doprinijeti efikasnijem organizovanju nastave, uspješnijem radu škole i nastavnika, boljem povezivanju rada škole i potreba društvene sredine.

Sociologija obrazovanja, prema Cifriću, nastoji objasniti obrazovanje kao „socijalno djelovanje (djelanje), obrazovne procese, strukture, institucije i ciljeve kao društvene činjenice i kao rezultat društvenog i historijskog djelovanja.“ (I. Cifrić, 1990: 32) Društveni procesi i odnosi unutar sfere obrazovanja uzajamno su povezani sa različitim oblastima društvenog života, kao i sa cjelinom društva. Utoliko sociološka razmatranja različitih faktora koji utiču na proces socijalizacije ličnosti omogućuju objektivnije

⁵ Termin vaspitanje koristi se i u sinonimnom značenju sa terminom obrazovanje, iako je dominantno razlikovanje u pogledu obuhvatnosti i značenja jednog i drugog pojma.

sagledavanje položaja i uloge pojedinca u užoj i široj zajednici. Najvažniji faktori socijalizacije su: porodica, škola, kao i šira socijalna sredina sa svojim formalnim i neformalnim institucijama. Proces socijalizacije obuhvata cjelinu uticaja na razvoj ličnosti, kao i angažovanje samog pojedinca u skladu sa sopstvenim potrebama i mogućnostima.

Razmatrajući jedinstvo individualne i socijalne dimenzije vaspitanja i obrazovanja, Paul Natorp (1922: 30) ističe da je svako obrazovanje s jedne strane socijalno, s druge individualno. Samim tim i zadatak vaspitanja dobija jedno *uzvišeno socijalno značenje*, koje se temelji na skladnom razvoju *duševnog bića čovjeka* u svim njegovim bitnim pravcima. Natorp (1922: 6) ističe da je obrazovanje čovjeka u prvom redu stvar volje onoga koji vaspitava. Pri tom osnovna težnja škole treba da bude usmjerena u pravcu *obrazovanja volje i samostalnog mišljenja u obrazovanju intelekta*.

Za razliku od shvatanja prema kojima u središtu vaspitanja treba da bude pojedinac, Emil Dirkem afirmiše društveni karakter vaspitanja, smatrajući da je moguća individualizacija putem socijalizacije. U tom smislu vaspitanje određuje kao proces *sistematske socijalizacije* kojim generacija odraslih nastoji da uvede mlade generacije u postojeće okvire društvenog života, da ih osposobi za preuzimanje različitih društvenih uloga i učesće u društvenom životu. *Vaspitanje*, prema Dirkemu, „*ima za cilj da kod deteta stvara i razvija određen broj fizičkih, intelektualnih i moralnih stanja koja od njega traže i političko društvo u celini i posebna sredina za koju je posebno namenjeno.*“ (E. Dirkem, 1981: 41). Dirkemovo shvatanje vaspitanja u osnovi je funkcionalističko, jer, prije svega, afirmiše ulogu obrazovanja u održavanju postojećeg društvenog sistema. Pojedinac ima vrijednost samo kao dio sistema i ukoliko doprinosi njegovom uspješnom funkcionisanju. Prilikom razmatranja odnosa između pedagogije i sociologije Dirkem ukazuje na odlučujuću ulogu sociologije u određivanju ciljeva i izboru sredstava koje vaspitanje treba da slijedi. Sociologija može da nam pruži ono što je najpotrebnije, „*da nam da skup ideja vodilja koje bi bile duša naše prakse, koje bi tu praksu utemeljivale, koje bi našem delovanju dale smisao i koje bi nas za njega vezale; to je neophodan uslov da delovanje bude plodno.*“ (E. Dirkem, 1981: 91)

Sociologija obrazovanja i pedagogija su upućene na trajnu saradnju u proučavanju društvenih i individualnih potreba i interesa. Sociologija obrazovanja ne proučava samo pojedinca i njegove potrebe i interese, već i vaspitanje kao *sredstvo pomoću koga društvo stalno obnavlja uslove svoje egzistencije* (Koković, 1992: 16) Čovjekove potrebe su raznovrsne i u značajnoj mjeri determinisane tradicijom, društvenim odnosima, tehnološkim razvojem i karakterom kulturnog stvaralaštva. Vaspitanje i obrazovanje razvijaju i produžuju društvenu homogenost, proizilaze iz datih društvenih

potreba, kolektivnih ideja i osjećanja. Budući da čovjek postaje *onim što od njega čini vaspitanje* (I. Kant), vaspitanju pripada odgovornost koja se ne može ukinuti.

Povijest vaspitanja i obrazovanja bitno je uslovljena smjenjivanjima pogleda na svijet jedne zajednice. Svaka nova generacija ima svoju sadašnjost i iznova određuje svoj odnos prema prošlom i budućem. To implicira osobenost ciljeva svakog pojedinca, u zavisnosti od individualnih potreba, interesovanja i iskustva, kao i od društvenih uslova iz kojih izrastaju. Promjene u društvu transponuju se na promjene u obrazovanju, i *vice versa*. Uloga obrazovanja u razvoju društva i pojedinca svjedoči o stepenu duhovnog i kulturnog razvoja do kojeg je društvo u određenom trenutku dospjelo. Kao što kriza obrazovanja svjedoči o društvenoj krizi, a samim tim i o krizi teorije obrazovanja, na sličan način može se govoriti o porastu značaja obrazovanja na individualnom i društvenom planu. Preispitivanje kvaliteta promjena u društvu i obrazovanju usmjerava na trajno povezivanje saznanja do kojih dolaze sociologija obrazovanja, pedagogija i druge društvene nauke.

Sociologija obrazovanja i psihologija

Međusobna uslovljenost sociologije obrazovanja i psihologije proizilazi iz jedinstva psihičkog i društvenog života pojedinca, a samim tim i iz potrebe da se psihološki fenomeni izučavaju u povezanosti sa određenom društvenom sredinom. Utoliko se ponašanje pojedinaca u različitim situacijama i interakcija među ljudima u cjelini može uspješno sagledati samo ukoliko se koriste rezultati psihološke i sociološke nauke.

Psihologija se definiše kao nauka o psihičkim pojavama ili psihičkoj stvarnosti. Predmet njenog proučavanja su psihičke pojave, odnosno subjektivni doživljaji koji impliciraju određene vrste ponašanja. Osnovni zadatak psihologije je da unapređuje i produbljuje saznanja o psihičkom životu, „da individualno u subjektivnom doživljaju prikaže što je moguće potpunije.“ (P. Natorp, 1922: 11). Upućenost psihologije na rezultate sociološke nauke proizilazi iz činjenice da na razvoj psihičkog života i ponašanje pojedinca značajno utiče socijalna sredina i međuljudski odnosi. S druge strane, saznanja do kojih dolazi psihologija imaju teorijski i praktični značaj za sociologiju. Dok se teorijski značaj psihologije sastoji u upoznavanju zakonitosti i karakteristika psihičkog života, njen praktični značaj se ogleda u primjeni rezultata psiholoških istraživanja u različitim oblastima ljudske djelatnosti. Na toj osnovi se može ostvariti uspješno povezivanje sociologije obrazovanja sa posebnim psihološkim disciplinama: *psihologijom obrazovanja* i *socijalnom psihologijom*.

Psihologija obrazovanja proučava psihološke aspekte procesa obrazovanja i samoobrazovanja. Kod nekih autora pod nazivom *pedagoška psihologija*, najčešće se definiše kao naučna disciplina koja istražuje psihičku

aktivnost subjekata u vaspitanju i obrazovanju, probleme iz oblasti učenja⁶, pamćenja, inteligencije, motivacije, usmjeravanje učenika, psihološke promjene pojedinaca i dr. Razmatrajući proces učenja i njegove efekte, Pastuović ukazuje na specifičnost odnosa između psiholoških promjena i razvoja ličnosti. „Učenje kojim se želi postići određena ekonomska, politička ili kulturna promjena ponašanja, svakako jest psihološka promjena osobe koja uči jer se učenjem mijenjaju određena psihička svojstva osobe (znanja, vještine, sposobnosti, vrijednosti, stavovi i navike).“ (N. Pastuović, 1997: 13). Međutim, psihološke promjene osobe mogu, ali i ne moraju, značiti razvoj ličnosti. Da li će psihološke promjene osobe koja uči imati psihološki razvojni karakter, zavisi od sadržaja i načina učenja koji su utvrđeni aktuelnim ciljevima vaspitanja i obrazovanja. Sve formulacije tih ciljeva uvijek se bave pitanjem položaja i razvoja ličnosti, bilo da je riječ o preferiranju njene individualne ili socijalne komponente, odnosno duhovnog ili funkcionalnog vaspitanja.

Dok je za *zapadnu (građansku)* psihologiju obrazovanja karakteristično isticanje individualnih činilaca ponašanja u odnosu na društvene činioce formiranja i razvoja ličnosti, *sovjetska* psihologija obrazovanja ističe značaj socijalnih činilaca. Sergej Flere kao poseban razlog za upućenost *psihologije obrazovanja* na saradnju sa sociologijom obrazovanja upravo navodi izbjegavanje stalne opasnosti od nominalističkog pristupa. „U psihologiji obrazovanja je neophodno izbeći individualno-psihološki, nominalistički pristup, neophodno je uzeti u dovoljnoj meri u obzir društveni karakter procesa učenja i razvoja ličnosti.“ (S. Flere, 1976: 55) Iako obje nauke izučavaju isti predmet – vaspitanje i obrazovanje, postoji razlika u pristupu i metodama. Izvjesno je da će rezultati istraživanja u cjelini biti pouzdaniji ukoliko se ostvari uzajamno povezivanje između psihološkog i sociološkog pristupa.

Vigotski je smatrao da razvoj i formiranje ličnosti treba usmjeravati tako što će sadržaj učenja prethoditi psihičkom razvoju ličnosti. Učenje je samo onda dobro ukoliko prethodi razvoju. „*Tada se ono budi i izaziva ceo niz funkcija koje sazrevaju i nalaze se u zoni narednog razvitka...* Učenje bi bilo potpuno nepotrebno kada bi moglo da upotrebi samo ono što je već sazrelo u razvitku, kad ne bi samo bilo izvor nastajanja novog.“ (L. Vigotski, 1977: 259). Učenje kao psihički proces promjene ponašanja na osnovi usvojenog znanja i iskustva, pretpostavlja rad na sebi i stalnu težnju za sopstvenom obrazovanošću, ali i prilagođavanje pojedinaca zahtjevima i potrebama društva i šire zajednice.

Razvoj ličnosti se ne završava formalnim obrazovanjem, niti započinje sa njim. Obrazovanje nije samo sticanje znanja za jednu struku, niti samo

⁶ **Učenje** se, sa aspekta *psihologije*, određuje kao mijenjanje ponašanja individue koje je izazvano vježbom, praksom ili treningom pri čemu se naglašava sam proces učenja. U *pedagogiji* je akcenat na rezultatima učenja pri čemu se apostrofira usvajanje informacija, znanja, vještina i navika, a u širem smislu ovladavanje dostignućima prethodnih generacija.

priprema za život (preuzimanjem određenih društvenih uloga), već ono jeste sam život. To svakako ne umanjuje značaj formalnog obrazovanja bez kojeg je „nemoguće na mlade preneti sve čime raspolaže i do čega je došlo neko složeno društvo. Takvo obrazovanje otvara mladima put do one vrste iskustva koje im ne bi bilo dostupno ako bi im dozvolili da se obrazuju putem neobaveznog druženja...“ (Djui, 10). Postojanje škole kao temeljne institucije obrazovnog sistema, i nastave kao oblika rada u njoj, pretpostavlja organizovano prenošenje znanja i iskustva, istraživanje problema svijeta, vrijednosti i smisla života. Na rad u školi ne utiču samo lične osobine učenika i nastavnika, već i osobine porodice i društvena sredina u koju su uključeni i nastavnik i učenik. Obrazovanje koje se stiče u školi čini osnovu ukupnog obrazovanja čovjekovog, i kao proces proširivanja i bogaćenja iskustva, i kao proces individualnog rasta i razvoja. Činjenica je da takav razvoj može da se ostvari, ali može i da izostane. Budući da je čovjek biće čije su saznajne mogućnosti ograničene, on i u najboljim uslovima realizuje samo dio svojih mogućnosti.

Prožimanje teorijske i praktične dimenzije nastavnog rada u velikoj mjeri ima vlastitu egzistenciju koja proizilazi iz autonomije same nastave. Duh nastave je autonoman utoliko što se zasniva na međuljudskom odnosu, tj. procesu interakcije na relaciji nastavnik – učenik i interakcije između samih učenika. Nastava je uvijek više nego što se o njoj može napisati, više nego što se može predvidjeti, planirati, procijeniti i/ili vrednovati. Utoliko proces učenja i poučavanja samo djelimično podliježe eksternoj evaluaciji. To ne ukida značaj različitih oblika evaluacije, već zahtijeva brižljivu analizu procesa i odnosa unutar obrazovnog sistema i na nivou cjeline društva.

Uticaj socijalnih faktora na razvoj ličnosti, kao i ulogu psihičkih faktora u socijalnim zbivanjima proučava *socijalna psihologija*. To je naučna disciplina koja se bavi socijalnim aspektima psihičkih pojava i psihološkim aspektima socijalnih pojava. Istraživanje tih pojava u nastavi kao specifičnom području ljudske prakse omogućuje plodnu saradnju između socijalne psihologije i psihologije obrazovanja. Kao što u tumačenju društvenih pojava treba uvažiti psihološke faktore, tako je prilikom proučavanja psiholoških pojava i procesa neophodno uvažiti njihovu društvenu uslovljenost. Sagledavanje uticaja socijalne sredine na razvoj ličnosti, kao i psiholoških aspekata različitih vidova komunikacije i interakcije u vaspitno-obrazovnom procesu trebalo bi da doprinese poboljšanju kvaliteta komunikacije u nastavi i obrazovanju u cjelini.

Ovdje je neophodno podsjetiti na neodrživost *psihologizma*, odnosno precjenjivanja psiholoških faktora u objašnjenju društvenih fenomena. Isto važi i za *sociologizam*, tj. shvatanje po kojemu se svi fenomeni ljudskog društva mogu objasniti sa stanovišta njihove društvene uslovljenosti. Jednostranosti jednog i drugog pristupa mogu se izbjeći ukoliko se psihološki i društveni fenomeni razmatraju u njihovom jedinstvu i međusobnoj povezanosti.

Sociologija obrazovanja i ekonomika obrazovanja

“Ulaganje u obrazovanje je esencija dugoročnog ekonomskog i društvenog razvoja i mora da opstane u vremenu kriza.“

Žak Delor: *Obrazovanje skrivena riznica*

Ekonomika obrazovanja je jedna od novijih naučnih disciplina koja se bavi pitanjima obrazovanja. Ekonomski značaj obrazovanja je u dužem vremenskom periodu potcijenjen, jer se obrazovanje posmatralo kao dio neproizvodne sfere društvenih djelatnosti. Ekspanzija i porast značaja obrazovanja u savremenom svijetu uticali su na konstituisanje ekonomike obrazovanja. U središtu njenog proučavanja je odnos obrazovanja (posebno institucionalnog) i sistema materijalne reprodukcije društva. Sagledavanje specifičnih razlika i međusobne povezanosti ekonomskih i društvenih činilaca koji utiču na funkcionisanje obrazovnog sistema upućuje na trajnu saradnju ekonomike obrazovanja i sociologije obrazovanja.

Ekonomika obrazovanja istražuje ekonomske aspekte obrazovanja. Kao osnovna područja njenog istraživanja izdvajaju se: obrazovanje i ekonomski razvoj; ekonomska efikasnost obrazovanja; doprinos obrazovanja društvenom i ekonomskom rastu, razvoju proizvodnih snaga društva, porastu produktivnosti rada; planiranje i finansiranje obrazovanja. Na promjene u oblasti obrazovanja značajno je uticala *naučno-tehnološka revolucija*. Ona je, prema Deloru, „od suštinskog značaja za razumevanje savremenog sveta u kojem živimo pošto ona kreira nove vidove socijalizacije, pa čak i nove tipove individualnog i kolektivnog identiteta.“ (1996: 55) I pored brojnih prednosti koje donosi uvođenje novih tehnologija, ovaj vid razvoja *nosi u sebi i izvjesnu dozu straha*, smatra Delor. Argumente za moguće strahove vidi u smanjenju osjećaja za realnost, povlačenju i izolaciji kod značajnog broja ljudi; u pojavi dispariteta između društava koja su uspjela da se prilagode novim tehnologijama i onih društava koja u tome nijesu uspjela; u sve većem jazu između razvijenih zemalja i zemalja u razvoju.

Ispostavilo se da težnja *savremenog svijeta* za sve većim razvojem i unapređivanjem kvaliteta obrazovanja, kvaliteta života i kvaliteta potreba, sve manje uspijeva da se izbori sa krizom obrazovanja. „Rast obrazovanja često ima haotičan vid i neusklađen je sa diferenciranim potrebama razvoja materijalnog i drugog rada.“ (Flere, 1976: 58) Porast brige za obrazovanje i veća ulaganja u školstvo nijesu presudno uticali na otklanjanje uzroka krize obrazovanja, niti su doprinijeli smanjenju socijalnih razlika. Količina informacija i novog znanja sve više se povećava, dok praktična primjena postojećeg znanja sve brže *zastarijeva*. Značajno se mijenja obrazovna struktura zaposlenih, kvantitativnu ekspanziju obrazovanja prati reprodukcija društvenih nejednakosti, pad kvaliteta obrazovanja i porast nezaposlenosti.

Nesklad između troškova za obrazovanje i njegovih efekata, preispitivanje obrazovnih i društvenih potreba, analiza realnosti i dugoročno planiranje - samo su neki od indikatora koji ilustruju promjene i razvoj, ali i zahtjeve koji se postavljaju obrazovanju i društvu u cjelini.

Osnovne ekonomske probleme obrazovanja, Flere (1976: 58) sažima na sljedeća tri: 1) *definisanje* društvenih potreba za vrstama i kvantitetom obrazovanja, 2) određivanje veličine i udjela fonda sredstava iz nacionalnog dohotka za obrazovanje, i 3) racionalna upotreba tih sredstava u cilju optimalnog zadovoljenja ciljeva obrazovnog procesa.

Promjene u društvu i obrazovanju sve više ukazuju na značaj ekonomskih činilaca, bilo da se radi o planiranju potreba ili o njihovom zadovoljavanju na društvenom i individualnom planu. Empirijska istraživanja pokazuju da društva koja više ulažu u obrazovanje i inovacije imaju veći porast nacionalnog dohotka. Međutim, nastojanje da se obrazovanje posmatra isključivo sa ekonomskog aspekta vodi ka jednostranostima, pri čemu se potcjenjuju drugi pristupi. Utoliko je prilikom sagledavanja značaja obrazovanja i njegove uloge u društvu neophodno uvažiti ekonomske pretpostavke, ali i njihovu društveno-istorijsku i kulturnu uslovljenost. Proučavanje odnosa između materijalnih činilaca i efikasnosti obrazovanja, s jedne strane, i društvenih uslova koji utiču na funkcionisanje obrazovnog sistema, na drugoj, upućuje na trajnu saradnju i povezivanje rezultata do kojih dolaze ekonomika obrazovanja i sociologija obrazovanja. Pri tom je sasvim izvjesno da mjesto obrazovanja u strukturi savremenog društva u velikoj mjeri zavisi i od brojnih drugih činilaca, što znači da saznanja u oblasti ekonomske i sociološke nauke treba posmatrati u međusobnoj povezanosti sa rezultatima istraživanja drugih naučnih disciplina.

* * *

I pored brojnih specifičnosti pojedinih nauka i oblasti znanja koje proučavaju različite aspekte obrazovanja, ponekad je nemoguće strogo izdvojiti ono što pripada samo jednoj od njih, bilo da se radi o sociologiji, filozofiji, pedagogiji, psihologiji, ili o posebnim naučnim disciplinama. Utoliko preliminarnu sigurnost u promišljanju odnosa između društva i obrazovanja mogu pružiti interdisciplinarna istraživanja, kao i intenziviranje saradnje između različitih oblasti znanja i djelovanja.

Literatura

1. Cifrić, Ivan (1990): *Ogledi iz sociologije obrazovanja*, Zagreb, Školske novine
2. Delor, Žak (1996): *Obrazovanje skrivena riznica*, Beograd, UNESCO
3. Dirkem, Emil (1981): *Vaspitanje i sociologija*, Beograd, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva
4. Djui, Džon: *Vaspitanje i demokratija*, Cetinje, Obod
5. Flere, Sergej (1976): *Obrazovanje u društvu*, Niš, Gradina
6. *Filozofija i odgoj u suvremenom društvu* (2006), Zbornik, Zagreb, Hrvatsko filozofsko društvo
7. Gidens, Entoni (2001): *Sociologija*, Podgorica, CID
8. Gvozdrenović, Slavka (2005): *Filozofija, obrazovanje, nastava*, Podgorica, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
9. Gvozdrenović, Slavka (2006): *Metodika nastave sociologije*, Podgorica, Univerzitet Crne Gore, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
10. Jeger, Verner (1991): *Paideia: oblikovanje grčkog čoveka*, Novi Sad, Književna zajednica Novog Sada
11. Ivković, Mimir (2003): *Sociologija obrazovanja I*, Niš, Filozofski fakultet
12. Kant, Imanuel (1991): *Vaspitavanje dece*, Beograd, Bata
13. Koković, Dragan (1992): *Sociologija obrazovanja*, Novi Sad, Matica srpska
14. Kozlovski, Peter (2003): *Vodič kroz filozofiju*, Beograd, Plato
15. Libert, Artur (1935): *Filozofija nastave*, Beograd, Geca Kon
16. Marinković, Josip (1981): *Utemeljenost odgoja u filozofiji*, Zagreb, Školska knjiga
17. Marinković, Josip (1987): *Ogledi iz filozofije odgoja*, Zagreb, Školske novine
18. Natorp, Paul (1922): *Opšta pedagogija*, Beograd, Izdanje knjižarnice Rajkovića i Čukovića
19. Pastuović, Nikola (1997): *Osnovi psihologije obrazovanja i odgoja*, Zagreb, Znamen
20. Suzić, Nenad (2001): *Sociologija obrazovanja*, Srpsko Sarajevo, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
21. Scheler, Max (1996): *Ideja čovjeka i antropologija* (izbor tekstova), Zagreb, Globus
22. Trnavac, Nedjeljko – Đorđević, Jovan (1998): *Pedagogija*, Beograd, Naučna knjiga
23. Vigotski, Lav (1977): *Mišljenje i govor*, Beograd, Nolit

SOCIOLOGY OF EDUCATION AND OTHER SCIENCES

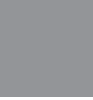
Abstract

This paper attempts to analyze fundamentals of *Sociology of Education*, and examine its connections across different fields of knowledge that deal with education such as *philosophy, pedagogy, psychology and economics of education*. Sociology of education examines mutual relations among society and education, socio-historical and cultural interdependence of education process and its internal structure. Within the scope of its subject matter, sociology of education is led to theoretical and empirical research in its field, as well as to other scientific disciplines. Linking sociological education research to its other aspects may well add to better understanding of educational theory and practice, and on such basis to anticipation of perspective of the man, society and education in contemporary society.

Key words: sociology, education, society, personality, community, science.

⁷ Slavka Gvozdenović is a full professor at the Faculty of Philosophy in Nikšić.

НАУЧНО-ИСТРАЖИВАЧКИ РАД



Dušanka POPOVIĆ¹

NASTAVA MATERNJEG JEZIKA U OSNOVNIM ŠKOLAMA NA PODRUČJU STARIJIH CRNOGORSKIH GOVORA

Rezime

U radu je predstavljeno istraživanje nastave maternjeg jezika na području starijih crnogorskih govora, koje je, u kontekstu sa istraživanjem govora učenika na navedenom terenu, omogućilo osmišljavanje i predlaganje postupaka i načina za prevazilaženje dijalekatskih odstupanja u govoru učenika i približavanje korektnom jezičkom izrazu (standardnom jeziku) do kraja osnovnog školovanja.

Ključne riječi: nastava jezika, dijalekat, pisani zadaci, metode i postupci u nastavi jezika

0. Uvod

Istraživanje nastave jezika na području starijih crnogorskih govora² dio je obimnijeg istraživanja u kojem smo se bavili i govorom učenika na navedenoj teritoriji, te preporukama u vidu metodskih načina i postupaka za prevazilaženje dijalekatskih razlika u govoru učenika u odnosu na standardni jezik. U ovom radu predstavimo istraživanje koje se odnosi na nastavu jezika.

1. Metodologija istraživanja

Kako smo već istakli, *predmet ovog dijela istraživanja* bila je nastava maternjeg jezika u osnovnim školama na području starijih crnogorskih govora a *cilj istraživanja*: utvrditi sadašnje stanje i opisati nastavu jezika u osnovnim

¹ Dr Dušanka Popović, Zavod za školstvo Crne Gore, rukovodilac sektora za profesionalni razvoj.

² Stariji crnogorski govori obuhvataju veliki dio Crne Gore, od Jadranskog mora na jugu (od Ulcinja do Perasta, u Boki) pa sve do Bijelog Polja na sjeveru, zahvatajući čitavu jugoistočnu Crnu Goru (Prema: Peco, A.: *Pregled srpskohrvatskih dijalekata*, Naučna knjiga, Beograd, 1985, 60).

školama na istraživanom području. Centralno pitanje tokom istraživanja bilo je: *kako se nastavom jezika utiče na prevazilaženje dijalekatskih razlika između govora učenika i standardnog jezika?*

Osnovna hipoteza u odnosu na nastavu jezika: Na ispitivanom području nastava jezika većinom se realizuje uz primjenu savremenih metoda (induktivno-deduktivni pristup); prevazilaženju dijalekatskih razlika između govora učenika i standardnog jezika ne posvećuju se posebne aktivnosti tokom ove nastave i na tome se ne insistira u dovoljnoj mjeri.

Osnovni skup ovog istraživanja (šire definisanje) čine svi učenici koji pohađaju osnovnu školu na području starijih govora Crne Gore, kao i svi nastavnici koji izvode nastavu maternjeg jezika i književnosti, što znači prilično velika populacija i djece i nastavnika.

U užem smislu, osnovni skup ovog istraživanja možemo ograničiti samo na učenike i nastavnike u osnovnim školama koje smo odabrali kao tipične predstavnike ovih govora u Crnoj Gori. To su, prije svega, jedna gradska i jedna seoska škola sa područja Zete i Podgorice, kao i jedna gradska i seoska škola sa teritorije Bijelog Polja. Škole su odabrane prema kriterijumu tipičnih predstavnika ovih govora na njegovoj južnoj i sjevernoj teritoriji.

Uzorak istraživanja (odabir uzorka učenika). – Ispitivana populacija učenika jesu oni koji pohađaju drugi, četvrti, šesti i osmi razred osmogodišnje osnovne škole³, što obuhvata osnovno školovanje od njegovih početaka do samog kraja – kada bi mogli da se, odgovarajućom nastavom jezika, postignu određeni rezultati koji su vidljivi i mjerljivi.

Na nivou razreda odabrana su po dva odjeljenja prosječnog opšteg uspjeha, što znači: dva odjeljenja drugog, četvrtog, šestog i osmog razreda. Na nivou odjeljenja odabran je uzorak – deset učenika različitog uspjeha (od negativne ocjene do petice). U istraživanje je, dakle, bilo uključeno ukupno 32 odjeljenja, odnosno 320 učenika navedenih osnovnih škola.

Uzorak istraživanja (odabir uzorka nastavnika). – Odabir nastavnika urađen je u skladu sa odabirom škola i učenika. To su, između ostalog, nastavnici koji izvode nastavu maternjeg jezika i književnosti u drugom, četvrtom, šestom i osmom razredu u odabranim školama i posjeduju odgovarajuće obrazovanje i kompetencije za izvođenje ove nastave.

Metode istraživanja. – Kako naše istraživanje zahtijeva snimanje nastave na području starijih crnogorskih govora i, u saradnji sa nastavnicima, utvrđivanje najboljih načina dolaska do standardnog jezika u svakodnevnoj komunikaciji učenika i tamo gdje je to neophodno, to ono pripada deskriptivnom tipu istraživanja. S obzirom na to da smo tokom istraživanja neposredno saradivali sa nastavnicima, te da su i oni, na određeni način, imali

³ Kako su, tokom realizacije istraživanja, u škole sukcesivno uvedena reformska rješenja, to su i učenici trećeg, petog, sedmog i devetog razreda devetogodišnje osnovne škole bili uključeni u istraživanje.

priliku da istražuju i mijenjaju svoju praksu, to ovo istraživanje možemo donekle smatrati i akcionim.

Primjenom deskriptivnog istraživanja nastojali smo da damo pregled, snimak stanja nastave jezika na posmatranom području, kao i razlike u govoru učenika u odnosu na standardni jezik. Takvo istraživanje oslanja se na pozitivno date – empirijske činjenice. Nastojali smo da se ne zadržimo na jednostavnom opisu činjenica, već da te činjenice, veze i odnose koji među njima postoje objasnimo i interpretiramo. Da bismo došli do suštine proučavane pojave, nastojali smo odgovoriti na pitanja: zašto su činjenice takve kakve jesu, šta je dovelo do tih činjenica, šta je uslovalo baš takve činjenice?

Instrumenti koje smo koristili tokom istraživanja su: sakupljanje i analiza odgovarajuće pedagoške dokumentacije, sakupljanje i analiza nastavnčkih priprema za časove, opservacija časova, anketa – upitnik za nastavnike, intervju za nastavnike, sakupljanje i analiza učeničkih pisanih radova – pismene vježbe, školski i domaći zadaci, školski pismeni zadaci i audiozapisi učeničkog govora.

S obzirom na kompleksnost ciljeva našeg istraživanja bilo je neophodno koristiti više istraživačkih postupaka i instrumenata. Kako je istraživanje deskriptivnog karaktera, bilo je neophodno obezbijediti što više dokumentacije koja ilustruje ključni predmet istraživanja – nastavu jezika. Zato je bilo neophodno izvršiti uvid u sljedeću pedagošku dokumentaciju: nastavni plan i program, godišnji i mjesečni rasporedi gradiva, planovi rada školskih sekcija, planovi rada aktiva, zapisnici sa sjednica aktiva i dnevnici rada (odjeljenjske knjige). Ova pedagoška dokumentacija pruža uvid u način planiranja i raspoređivanja nastavne građe i poštovanje relevantnih pedagoških principa kada je planiranje u pitanju. Takođe, i uvažavanje specifičnosti ovog predmeta kada je u pitanju ne samo raspored građe, već i tipovi časa, tj. obrada, proširivanje, vježbanje i provjeravanje stečenih znanja.

Za sticanje kompletne slike o nastavi jezika na posmatranom uzorku veoma značajne su pripreme nastavnika za neposrednu realizaciju nastave, upitnik za samoprocjenu sopstvene nastave maternjeg jezika, kao i intervju sa nastavnicima o načinima istraživanja govora učenika i puteva i metoda za prevazilaženje uočenih odstupanja od standarda.

Opservacija časova vršena je putem direktnog prisustva časovima, a na osnovu evidencionog lista o strukturi i organizaciji nastavnog časa.

Sveske za pismene zadatke, kao i sveske za školski i domaći rad, jedan su od ključnih pokazatelja koliko učenici usvajaju ili su usvojili standarde kada su u pitanju određene oblasti nastave jezika, posebno pravopis (u okviru koga se često odlikava fonetski nivo, ali i ostali jezički nivoi – morfologija i sintaksa).

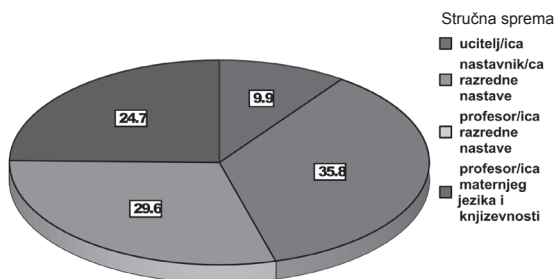
O nastavi jezika u školama uključenim u istraživanje zaključili smo, dakle, na osnovu navedene pedagoške dokumentacije, posmatranih časova, priprema nastavnika za nastavu, učeničkih svezaka, upitnika i intervjuja za

nastavnike. Smatramo da je važno analizirati i opisati nastavu i načine na koje se učenicima predstavljaju jezički sadržaji u okviru uzorka izabranog za istraživanje. Razvoj jezičkih vještina i znanja u školi i dostizanje jezičkog standarda kao sopstvenog jezičkog izraza neosporno zavisi od načina na koji se nastava jezika izvodi.

2. Rezultati istraživanja

Nastavu maternjeg jezika i književnosti u školama izvode učitelji, nastavnici i profesori razredne nastave, profesori srpskohrvatskog/srpskog jezika i jugoslovenske književnosti (ili neke druge grupe sa filološkog ili filozofskog fakulteta). U ispitivanom uzorku odnos je sljedeći (slika 1):

Slika 1: Dijagram pokazuje strukturu nastavnika koji predaju maternji jezik i književnost u osnovnoj školi u odnosu na stručnu spremu.



U trenutku realizacije istraživanja 53,1% nastavnik izvodio je nastavu po programu osmogodišnje osnovne škole. Po programu devetogodišnje osnovne škole radilo je 40,7%, a po oba programa u različitim razredima 6,2%.

Kako je planiranje realizacije nastavnog programa važan dio nastave bilo kojeg predmeta (logičan slijed ciljeva i sadržaja, vremenska dinamika koja omogućava lagano i efikasno usvajanje i uvježbavanje onoga što se uči, prilagođenost uzrastu i karakteristikama djece sa kojom se trenutno radi i sl.), smatrali smo važnim da nastavnike pitamo da li posvećuju određeno vrijeme izradi godišnjeg rasporeda gradiva svake godine, ili nastavu izvode po planu koji su ranije uradili. Nove godišnje planove izrađuje 49,4% od ukupnog broja nastavnika, dok to ne radi 50,6%.

Prilikom godišnjeg planiranja veliki procenat nastavnika (85,2%) razmjenjuje iskustva sa kolegama, što pokazuje da su spremni da timski rade, nude svoja i koriste znanja, ideje i rješenja svojih kolega.

Pripremanje za nastavu, takođe, smatramo nezaobilaznim uslovom dobre nastave. Priprema nastavnika, makar u smislu čitanja i analize one koju već posjeduje (od prethodne generacije) i promišljanje o prilagođavanju času koji će realizovati, obezbjeđuje smještanje planiranih ciljeva i sadržaja u vrijeme

i okolnosti u kojima trenutno radi, kao i povezivanje planiranog sa prethodno usvojenim gradivom. Takođe, obezbeđuje i planiranje odgovarajućih aktivnosti koje će učenicima ponuditi, kako bi kroz njih stekli određena iskustva, a stečena znanja bila primjenljivija i trajnija. Naše istraživanje pokazuje da dnevnu pripremu za svaki čas ima 65 nastavnika (80,2%), dok njih 16 (19,8%) saopštava da je nema. Većina nastavnika očigledno smatra da im je svakodnevno pripremanje za nastavu neophodno. Pripreme koje smo imali prilike da analiziramo obično sadrže naslov nastavne jedinice odnosno operativni cilj čiju realizaciju planiraju, zatim tip časa, nastavne metode i sredstva, kao i tok časa (uvodni, glavni i završni dio). U većini priprema to su kratke naznake slijeda aktivnosti, sa odabranim primjerima i posebno istaknutim gramatičkim ili pravopisnim pravilom. Mlađi nastavnici obično imaju sadržajnije pripreme. U njima se nalaze i pitanja koja će djeci postaviti, precizno isplanirane aktivnosti za uvodni, glavni i završni dio časa, nastavni listovi za vježbanje kao prilozi i slično. Nastavnici koji nastavu izvode po programu devetogodišnje osnovne škole posjeduju odgovarajuće priručnike uz udžbenike u kojima im se nude uzori priprema za pojedine ciljeve iz oblasti jezika. Ovi nastavnici često, uz određene korekcije i prilagođavanje svojim učenicima, koriste te pripreme. Ukoliko ih sami pišu, najčešće planiraju svoje aktivnosti i aktivnosti učenika.

Istraživanje pokazuje da veliki procenat nastavnika (81,5%) u svojim pripremapa jasno ističe cilj časa, što omogućava svrsishodno i kvalitetno dalje pripremanje za ostvarivanje postavljenog cilja, bilo da realizuje sadržaje starog, bilo novog programa. Zanimljivo je da, iako u ispitivanom uzorku skoro polovina nastavnika radi po jednom, a polovina po drugom programu, većina nastavnika kaže da u pripremapa planira svoje aktivnosti (77,8%), a još veći procenat i aktivnosti učenika (79,0%).

Ono što smo rijetko imali prilike da vidimo u pripremapa koje smo pregledali jeste osvrt na realizaciju planiranog. Odista, mali broj nastavnika zapiše svoje razmišljanje o onome što je na određenom času uradio, koliko je realizovao, kako je tekao rad, da li je nešto ostalo za naredni čas, šta se učenicima posebno dopalo, šta je njemu bio problem, šta je posebno lako uradio, koja pitanja se nameću, koji su sljedeći koraci i slično. Istina, nastavnici o tome promišljaju, ali zabilješke smo našli na svega nekoliko mjesta. Isto je pokazao i upitnik za samoprocjenu nastave. Naime, 69,1% nastavnika ne bilježi osvrt na realizaciju onoga što su pripremom predvidjeli, dok 30,9% to radi.

Većina nastavnika tvrdi da aktivnosti učenika planira u skladu sa njihovim uzrastom (69 nastavnika, 85,2%) i da vodi računa o njihovim interesovanjima (55 nastavnika, 67,9%). Sa potrebama učenika, aktivnosti usklađuje 46 nastavnika (56,8%). Samo jedan nastavnik odgovorio je da aktivnosti bira u skladu sa onim što njega lično zanima (1,2%).

Većina nastavnika (68 – 84,0%) na početku školske godine objasni učenicima šta će i kako učiti iz predmeta Maternji jezik i književnost tokom naredne školske godine. To znači da im saopšte koje će gramatičke i prvopisne pojmove naučiti, šta su o tome učili u prethodnim razredima i sa kojim pojmovima i pojavama su povezani. Isto tako, predstavi im književna djela kojima će se baviti i književno-teorijske pojmove koje će naučiti.

Na časovima obrade jezičkog gradiva nastavnici većinom koriste aktivni pristup (73 nastavnika, 90,1%), što znači da učenicima daju priliku da analiziraju, promišljaju, zaključuju tj., nastoje da jezička znanja kroz ovakav vid nastave budu trajnija i, u svakodnevnom životu, primjenljivija. Mali broj njih (8 nastavnika, 9,9%), saopštava da na ovim časovima predaje i diktira.

Ovaj pristup nastavnici potvrđuju odgovorima na pitanja koja slijede, a odnose se na način izvođenja nastave. Prilikom obrade novog gradiva 63 nastavnika (77,8%) podstiču učenike da samostalno donose zaključke, dok 73 nastavnika (90,1%) podstiče učenike da slobodno iznose svoja mišljenja, postavljaju pitanja i daju komentare. Mali broj njih (13 nastavnika, 16,9%) traži od učenika da samo slušaju i pamte.

Kao uvodni tekst za obradu novog gradiva iz oblasti gramatike i pravopisa 27 nastavnika (33,3%) koristi samo umjetničke tekstove, tri nastavnika (3,7%) koristi samo neumjetničke tekstove, dok 51 nastavnika (63,0%) koristi i umjetničke i neumjetničke tekstove – kako kad.

Na časovima vježbanja i utvrđivanja devet nastavnika (11,1%) insistira na analizi gramatičkih pojmova, 14 nastavnika (17,3%) nastoji da utvrdi stepen razumijevanja jezičkih pojava, dok 58 nastavnika (71,6%) radi i jedno i drugo.

Veliki broj nastavnika (65, 80,2%) tokom časa maternjeg jezika i književnosti stvara mnogo prilika u kojima djeca mogu da govore, veoma mali procenat ne nastoji da obezbijedi takve situacije (2, 2,5%), dok ponekad to čini 14 nastavnika (17,3%).

Prilagođavanje nastave jezika i književnosti učenicima u svom odjeljenju i primjenu principa individualizacije vaspitno-obrazovnog procesa, možemo prepoznati, između ostalog, mogućnošću djece da izaberu temu o kojoj će govoriti ili pisati, bilo da je u pitanju nastava jezika, bilo nastava književnosti. Mogućnost izbora teme učenicima nudi 25 nastavnika (30,9%), takvu mogućnost ne daje 10 nastavnika (12,3%), dok ponekad to čini najveći broj njih (46 nastavnika, 56,8%).

Uslove za primjenu neumjetničkih tekstova, posebno onih sa praktičnom namjenom (pozivnice, pisma, čestitke, uplatnice...), ali i drugih (opis kraja, građevine, načina života, biljke, životinje i sl.), obezbjeđuje 43 nastavnika (53,1%), dok svega njih 5 (6,2%) to ne radi.

Djeca u školu obično donesu karakteristike govora kraja u kojem se škola nalazi. To je govor koji ona koriste u porodici, u društvu vršnjaka, što

znači njima blizak i, mogli bismo reći – drag. Nastavom jezika, škola treba da utiče na učenike da svoj jezički izraz ispravljaju kako bi govorili što pravilnije i bolje. Međutim, kada radi na ispravljanju dječijeg jezičkog izraza i razvoju jezičke kulture učenika, nastavnik mora biti oprezan, posebno na mlađem školskom uzrastu. Učenike ne treba grubo opominjati i ispravljati i tako učiniti da se osjećaju loše što govore onako kako govori njihovo okruženje. Nastavnik treba da nađe načine da koriguje jezički izraz učenika, a da ih pri tome ne povrijedi. Sudeći po odgovorima ispitivane populacije nastavnika polovina od njih (45 nastavnika, 55,6%) ne ispravlja učenike grubo i ne kritikuje javno njihov jezički izraz, 23 nastavnika (28,4%) ne brine mnogo o tome, dok 13 nastavnika (16,0%) to čini ponekad.

Svim praktičarima poznato je da se većina djece teško usuđuje da javno govori (pred odjeljenjem, na priredbi, književnoj večeri ili na nekom drugom mjestu), što je, uostalom, uočljivo i kod odraslih osoba na raznim skupovima i seminarima. Dokazano je da su učenici mnogo spremniji da javno nastupe ukoliko im sredina u kojoj govore (u ovom slučaju njihovo odjeljenje) pruža određenu sigurnost (niko im se neće narugati, neće biti grubo ispravljani niti prekinuti, bilo od strane nastavnika, bilo od strane drugova iz odjeljenja i sl.). Odnos uvažavanja obezbjeđuje razvoj samopoštovanja i samopouzdanja kod djece, tako da su ona spremnija da pričaju, prepričavaju, odgovaraju na pitanja, diskutuju – koriste govor u različite svrhe na samom času. Stoga, važan je podatak da ovakve uslove, bar prema našem istraživanju, obezbjeđuje 100% ispitivanih nastavnika.

U cilju individualizacije, odnosno uvažavanja posebnosti svakog djeteta, te stvaranja osjećanja sigurnosti i uspješnosti, kao važnog motivacijskog faktora za dalji rad i napredak, smatrali smo neophodnim da nastavnik, makar povremeno, diferencira zadatke i ponudi učenicima one koji će za njega, kao individuu, biti izazov, ali takođe, nešto na šta će moći da dâ odgovor i postigne određeni uspjeh. Odgovori na ovo pitanje pokazuju da naši nastavnici brinu o učenicima u tom smislu, pa tako 69 nastavnika (85,2%) nastoji da svaki učenik dobije zadatak u skladu sa svojim mogućnostima, dok svega njih 12 (14,8%) to ne čini.

Udžbenik odavno nije jedini izvor znanja u nastavi, kao ni nastavnik. Nastavnik koji ne obezbjeđuje dodatnu literaturu svojim učenicima, sigurno ih neće podučiti da budu istraživači i da valjano koriste izvore znanja koji im stoje na raspolaganju. Zato smo smatrali da je važno da nastavnike pitamo da li tokom nastave jezika učenicima obezbjeđuju dodatnu literaturu. Potvrдно je odgovorilo 29 nastavnika (35,8%), dok 52 nastavnika (54,2%) to ne radi.

Zajednička izrada određenog materijala (rječnici lokalnog govora, diferencijalne gramatike i sl.) takođe pruža mogućnost studioznijeg i zanimljivijeg bavljenja jezikom sredine i rada na razvoju pravilnog jezičkog izraza i jezičke kulture. Zato smo pitali nastavnike da li dio nastavnih materijala izrađuju sa svojim učenicima. Potvrдно je odgovorilo 28 (34,6%),

a negativno 53 nastavnika (65,4%). Odgovori na prethodno i ovo pitanje pokazuju da primjena različitog materijala i samostalno stvaranje tog materijala, kao i korišćenje različitih izvora znanja u svrhu ostvarivanja ciljeva nastave maternjeg jezika i književnosti, kod nas u Crnoj Gori – još uvijek nije zaživjelo. Uzrok tome može biti što izrada navedenog materijala zahtijeva mnogo vremena i truda, pa nastavnici, uz sve obaveze koje imaju, ne mogu da realizuju i ovu aktivnost. Timski rad aktiva nastavnika maternjeg jezika sigurno bi olakšao rad i dao odgovarajuće rezultate.

Kao što smo i pretpostavili, nastavnici koriste ona nastavna sredstva i one resurse kojima škola raspolaze, i to potvrđuju 74 nastavnika (91,4%), dok svega njih sedam (8,6%) odgovara na ovo pitanje negativno.

Pisane radove učenika trebalo bi pregledati bez obzira na to da li su u pitanju školski i domaći zadaci, pismeni zadaci, dnevnic, sveske za lektiru... Međutim, u nastavi ovog predmeta postoji veoma mnogo pisanih radova, pa ukoliko bi ih dosljedno pregledao, nastavnik ne bi imao mnogo vremena za druge aktivnosti, koje su takođe važne za realizaciju ciljeva nastave maternjeg jezika. Zbog toga dio učenčkih zapisa treba ostaviti na povjerenje djeci, ali i zbog činjenice da pretjerana kontrola izaziva kod njih utisak nepovjerenja. Komentari, pa i ocjene pisanih radova, trebalo bi da motivišu djecu da određeno pravopisno pravilo vježbaju, te da njihov sljedeći zadatak bude što pravilnije napisan. Značaj redovnog pregledanja i ispravljanja školskih i domaćih zadataka, nesumljivo je veliki. Sudeći po odgovorima nastavnika, najveći broj njih ove zadatke pregleda i ispravlja redovno, dok se mali broj opredijelio za posljednju stavku koja kazuje da se ovoj oblasti nastave ne posvećuje posebna pažnja (tabela 1).

Tabela 1

Školske i domaće zadatke:	Frekvencija	Procenti
pregledam i ispravljam redovno	45	55.6%
pregledam redovno	16	19.8%
pregledam i ispravljam povremeno	18	22.1%
pregledam povremeno	2	3.5%
Total	81	100.0%

Pregledom dječijih svezaka utvrdili smo da je situacija nešto drugačija i da su nastavnici, bar u ovom slučaju, dali onaj odgovor koji je bio najpoželjniji. Pretpostavljamo, svjesni značaja ove oblasti za konačan uspjeh nastave.

Dopunska i dodatna nastava takođe je važna, kako za onu djecu koja zaostaju u radu, tako i za onu čije su potrebe i mogućnosti ispred potreba i mogućnosti njihovih vršnjaka. Konstataciju: redovno držim časove dopunske i

dodatne nastave potvrdila su 63 nastavnika (77,8%), a negativno je odgovorilo 18 (22,2%). Pretpostavljamo da nastavnici drže časove dopunske i dodatne nastave u skladu sa zakonskom obavezom⁴, i u tom smislu smatramo da se ovi časovi drže redovno. Iskustvo iz obilazaka škola i nastave, govori nam, međutim, da se mnogo češće organizuju časovi dopunske nastave kao pomoć slabijim učenicima, nego što se brine osmišljavanju dodatnih programa i organizaciji dodatnih časova za talentovane učenike.

Izuzetno važnom pretpostavkom dobre nastave jezika smatramo poznavanje jezičke sredine iz koje djeca dolaze. Konstataciju: dobro poznajem jezičku sredinu iz koje dolaze moji učenici potvrdio je 61 nastavnik (75,3%), dok je negativno odgovorilo 20 nastavnika (24,7%). Iako je većina ispitivane populacije odgovorila pozitivno, smatramo da je procenat negativnih odgovora suviše visok za ovako važan preduslov uspješne i svrsishodne nastave jezika.

Takođe, smatramo da je važno da nastavnik poznaje situaciju svojih učenika kod kuće, jer se ona itekako odražava na njihov život i rad u školi. Tako, gotovo polovina nastavnika (47, 58,0%) dobro poznaje situaciju kod kuće svojih učenika, dok 34 nastavnika (42,0%) negativno odgovara na ovo pitanje.

Na konstataciju: dobro poznajem mogućnosti i interesovanja svojih učenika 64 nastavnika (79,0%) dalo je potvrđan odgovor, dok je njih 17 (21,0%) odgovorilo negativno.

Tabela 2

Dobro poznajem mogućnosti i interesovanja svojih učenika	Frekvencija	Procenti
ne	17	21.0
da	64	79.0
Total	81	100.0

Sljedeći niz pitanja odnosi se na ocjenjivanje uopšte kao važan dio nastave bilo kojeg predmeta. Tako su nastavnici na konstataciju: pri ocjenjivanju vodim računa o individualnom napredovanju učenika, odgovorili na sljedeći način: 61 nastavnik (75,3%) je potvrdio, a 20 nastavnika (24,7%) je negiralo da to radi.

Četrdeset devet nastavnika (60,5%) pri ocjenjivanju redovno informiše učenike o napredovanju i postignućima, dok 32 nastavnika (39,5%) to ne radi. Većina nastavnika (58, 71,6%) nastoji da ocjena bude odraz postignuća učenika. Zanimljivo je da je 23 nastavnika (28,4%) odgovorilo negativno, iako bi ovo trebalo da bude osnov za ocjenjivanje svakog nastavnika i svakog djeteta.

⁴ *Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, član 15, „Sl. list RCG“, 64/2002.*

Na konstataciju da svakodnevno prati i vrednuje rad učenika pozitivno su odgovorila 42 nastavnika (51,9%), a negativno 39 (48,1%). Javno ocjenjuje 69 nastavnika (85,2), dok 12 nastavnika (14,8%) to radi na drugačiji način. Ocjene koje učenici dobiju obrazlaže 61 nastavnik (75,3%), dok to ne radi 20 nastavnika (24,7%).

Koliko prilikom ocjenjivanja uvažavaju mišljenja učenika o vlastitom postignuću pokazuje tabela 3:

Tabela 3

		Frekvencija	Procenti
	ne	50	61.7
	da	31	38.3
	Total	81	100.0

Ocjene učenika najčešće su i važan pokazatelj rada nastavnika, tako da mogu biti snažan instrument samoprocjene i planiranja narednih koraka u radu. Na pitanje da li koriste ocjenjivanje za procjenu uspješnosti učenja i procjenu vlastitog rada, te za postavljanje budućih smjernica, nastavnici su odgovorili na sljedeći nači (tabela 4):

Tabela 4

		Frekvencija	Procenti
	ne	45	55.6
	da	36	44.4
	Total	81	100.0

Svi nastavnici ocjenjuju usmene odgovore i pisane radove učenika, a važan segment ocjenjivanja čini preglednost, čitkost i urednost zadataka. Krunskom procjenom uspješnosti nastave maternjeg jezika i književnosti smatraju izradu pismenih zadataka, jer se ovim radom provjerava usvojenost znanja iz svih oblasti nastave maternjeg jezika i književnosti (gramatika, pravopis, sposobnost izražavanja, kompozicija pisanog sastava, logičan red izlaganja, kreativnost, kritičko mišljenje itd.). Važnim smatraju i čitanje djela domaće lektire.

Procenat od 55,6% nastavnika smatra da je pripremljeno za primjenu metoda aktivne nastave, što znači da se 44,4% izjašnjava kao nepripremljeno za ovu vrstu rada.

Na pitanje da li organizuju vannastavne aktivnosti i sekcije iz oblasti jezika, pri čemu mogući odgovori nijesu bili ponuđeni, nastavnici su naveli da organizuju: recitatorsku sekciju (31), dramsku (24), literarnu (16), novinarsku

(4) i lutkarsku (1) Da ne organizuje ovakav način podrške razvoju govora, odnosno usmenog i pisanog izraza učenika odgovorilo je 20 nastavnika, dok njih 14 nije odgovorilo na ovo pitanje. Različite aktivnosti literarne družine navela su samo dva nastavnika: kabinetska biblioteka – okrugli sto mladih stvaralaca; dramska sekcija – stvaranje sopstvenih skečeva, posjeta literarne družine biblioteci, posjeta literarne družine susjednoj školi i sl. Očigledno je da nastavnici smatraju da se kroz rad recitatorske sekcije najbolje utiče na pravilan izgovor učenika, što je dijelom tačno – uči se pravilna dikcija, pravilno izgovaranje i akcentovanje riječi i sl. S obzirom na to da odmah za recitatorskom slijedi organizacija i realizacija dramske sekcije, jasno je da i ovaj vid rada smatraju korisnim za navedenu oblast. Literarna sekcija, smatraju nastavnici, pomaže podizanju pisane kulture učenika, dok se novinarska u svrhu razvoja usmenog i pisanog izraza, bar sudeći po dobijenim rezultatima, rijetko organizuje. Sasvim sporadično pomenuta je lutkarska sekcija, koja se može svrstati u dramsku – ukoliko se mislilo na lutkarsko pozorište. Iako veliki broj nastavnika organizuje vananastavne aktivnosti, ipak jedan dio njih (20) ne nudi svojim učenicima nikakvu dodatnu mogućnost za razvoj jezičkih vještina. Niko od nastavnika nije naveo da organizuje jezičku radionicu (sekciju) koja bi se bavila čisto jezičkim pitanjima – dakle, gramatikom i pravopisom, što je bilo očekivano posebno u starijim razredima, odnosno u trećem ciklusu devetogodišnje osnovne škole. Pretpostavljamo da je ovu sekciju zamijenio izborni predmet Jezička radionica koji se može izabrati u trećem ciklusu osnovne škole.

Na pitanje: *Smatrate li da je primjena aktivnih metoda primjerenija nastavi jezika od primjene tradicionalnih metoda?* (kratko obrazložite svoje mišljenje) od 81 nastavnika 22 su odgovorila samo sa *da*, 14 nije odgovorilo, dok samo jedan nastavnik ne misli da je tako. Ostali su, uz potvrđan odgovor, obrazložili svoje mišljenje. Oni, uglavnom, smatraju da je primjena metoda aktivne nastave primjerena nastavi jezika, jer su učenici na časovima na kojima se primjenjuju ove metode aktivniji, razvijaju kritičko mišljenje, imaju priliku da posmatraju, zapažaju, otkrivaju i zaključuju. Organizacija ovakvog nastavnog procesa motiviše učenike za rad i usvajanje novih znanja, proširuje interesovanje učenika, čini nastavu zanimljivom, olakšava usvajanje sadržaja i pospješuje istraživačke aktivnosti. Istovremeno, obezbjeđuje razmjenu znanja među učenicima, mogućnost govornih nastupa pred malom i velikom grupom, razvoj samosvjesnosti i sigurnosti u sebe, mogućnost provjere svojih uvjerenja i tvrdnji, samokritičnost učenika i samoprocjenu. Jedan nastavnik ističe da tokom takve nastave *i najčutljiviji učenik progovori*.

Smatraju, takođe, da su znanja stečena na ovakav način kvalitetnija, trajnija i primjenljivija u svakodnevnom životu, da učenici brže uočavaju veze među pojmovima i pojavama i imaju priliku da slobodnije iskažu svoja

mišljenja. Organizacija ovakve nastave pruža veću slobodu, kao i mogućnost ispoljavanja kreativnosti i nastavnika i učenika.

Nastavnici, takođe, ističu i da se metode aktivne nastave u oblasti maternjeg jezika mogu primjenjivati u skoro svakoj nastavnoj oblasti. U četvrtom razredu posebno se mogu primjenjivati tokom analize i dramatizacije teksta, obrade i utvrđivanja gradiva iz oblasti gramatike i pravopisa. Ovakvi časovi su djeci veoma zanimljivi.

Jedan broj nastavnika ističe da su ove metode primjenljive u obje oblasti ovog predmeta (nastava jezika i nastava književnosti). Dva nastavnika naglašavaju da su aktivne metode primjerenije nastavi književnosti, ta da ih je lakše primijeniti na času književnosti.

Nastavnici dalje ističu da je ove metode neophodno primjenjivati na časovima svih predmeta, te da se u nižim razredima časovi, uglavnom, tako i organizuju. Navode, ipak, da se za njihovu primjenu moraju obezbijediti odgovarajući uslovi (opremljenost učionica, broj učenika, didaktička sredstva...). Vezujući ih za grupni oblik rada, jedan broj nastavnika ističe bojazan da slabiji učenici radeći u grupi ne uspijevaju da preuzmu dio obaveza, odnosno zadatka, te da na taj način ne mogu da se dokažu.

Intervju sa nastavnicima razredne i predmetne nastave o nastavi jezika pokazuje da se nastavnici u razrednoj nastavi nijesu posebno bavili govorom sredine u kojoj rade. Obično u onoj mjeri koju zahtijeva posao kojim se bave i rad sa učenicima na usvajanju ciljeva maternjeg jezika. Takođe, oslanjaju se na spontano poznavanje govora sredine u kojoj rade, posebno ako su iz tog mjesta. Većina nastavnika u predmetnoj nastavi nije se posebno bavila ovim pitanjem, dok se jedan broj njih uopšte nije bavio ovom temom. To su uglavnom radili kao studenti, pišući seminarske radove o temama iz lokalnog govora.

Nastavnici i predmetne i razredne nastave kao česta odstupanja od standardnog jezika uglavnom izdvajaju ona odstupanja koja smo i mi konstatovali: odstupanja od prozodijske norme, nerazlikovanje između padeža za označavanje mjesta i pravca uz glagole kretanja i mirovanja, gubljenje određenih samoglasnika, upotreba glasa *h*, jotovanje (*d+j*, *t+j*), miješanje ekavice i ijekavice, odstupanja od ortografske norme, upotreba arhaizama, turcizama, lokalizama i sl.

Najveće probleme podgoričkim i zetskim nastavnicima predstavlja nepravilna upotreba padeža i pogrešan akcenat, kao i neka fonetska odstupanja, dok nastavnici bjelopoljskih osnovnih škola dodaju i miješanje ekavice i ijekavice, upotrebu glasa *h* i arhaizme.

Najčešće greške u govoru učenika u odnosu na standard nastavnici utvrđuju praćenjem usmenog i pisanog izraza učenika u različiti situacijama: časovi jezika, časovi drugih predmeta (razredna nastava), organizacija posebnih vježbanja, praćenje i analiza odgovora učenika, govornih vježbi,

čitanja, usmenog izlaganja, analiza pismenih zadataka, pismenih vježbi, domaćih i školskih zadataka.

Da bi uočene greške otklonili nastavnici organizuju različite vrste vježbi: govora, slušanja, ortoepske, leksičke i akcenatske vježbe, pismene vježbe, igre... Zatim, pregledanje pisanih radova učenika i ispravljanje grešaka, kao i ispravljanje djece „na licu mjesta“ kada govore. Jedan nastavnik navodi da organizuje izradu individualnih rječnika.

Nastavnici ne izrađuju rječnike lokalnog govora niti samostalno (kao nastavno sredstvo) niti zajedno sa učenicima. Neki od njih povremeno prave spiskove lokalizama u okviru određene nastavne jedinice ili nastavnog cilja. Takođe, u okviru dodatne nastave prikupljaju lokalizme i arhaizme kraja. Diferencijalne gramatike ne izrađuje niko od intervjuvanih nastavnika.

Aktivnosti koje nastavnici organizuju u cilju ispravljanja dječijeg usmenog i pisanog izraza jesu česti nastupi učenika pred odjeljenjem, pisane vježbe o zadatoj temi, govorne vježbe po nizu slika, izdvajanje i ispravljanje grešaka. Gledanje i slušanje video zapisa sa ciljem uočavanja i ispravljanja grešaka, aktivnosti su na časovima dodatne nastave. Jedan nastavnik navodi da ne organizuje posebne aktivnosti, ali nastoji da kroz redovan rad, na svakom času, direktno ili indirektno, utiče na govor učenika i ispravljanje grešaka.

Sudeći po pripremama nastavnika i zapisima u dječijim sveskama, za obradu nastavnih jedinica iz pravopisa i gramatike uglavnom se koriste umjetnički tekstovi. Neumjetnički tekstovi u ovoj funkciji nalaze se mnogo rjeđe, i to kada se obrađuje takva vrsta teksta (izvještaj, reportaža i sl.). Neumjetnički tekstovi za obradu jezičkih sadržaja, u odjeljenjima u kojima se nastava realizuje po programu osmogodišnje osnovne škole, većinom se koriste slučajno. Nastavnici koji nastavu realizuju po programu devetogodišnje osnovne škole ciljeve iz oblasti jezika (gramatika i pravopis) uglavnom ostvaruju na neumjetničkim tekstovima. Jezik književnog djela se, većinom, proučava u okviru nastave književnosti i to je spona između dvije oblasti istog predmeta. Ovakav pristup podržan je u udžbenicima koji prate program devetogodišnje osnovne škole, kao i u priručnicima za nastavnike, pa im je utoliko lakše.

Sveske učenika. – Učenici nižih razreda (drugi i četvrti) u svim školama posjeduju sveske za školski i domaći rad namijenjene nastavi jezika i književnosti. U starijim razredima (šesti i osmi) često se koristi ista sveska i za školske i za domaće zadatke, obično velikog formata. Razlika između školskih i domaćih zadataka najčešće se naglašava tako što se školski zadaci pišu grafitnom olovkom, a domaći zadaci hemijskom olovkom ili nalivperom.

Sveske iz svih odjeljenja i svih škola koje smo imali priliku da analiziramo bogate su zapisima o sadržajima koji se tokom nastave ovog predmeta izučavaju, kako iz oblasti jezika, tako i iz oblasti književnosti.

Urednost, čitkost i jasnost zapisa u učeničkim sveskama, u najvećem broju primjera, tijesno je povezana sa ocjenom učenika. Naime, učenici ocijenjeni visokom ocjenom (četiri, pet) obično imaju čitke i uredne zapise, bez mnogo grešaka, i, što je posebno važno – dovršene. Može se dogoditi da učenik ima loš rukopis, ali je zapis uredan i, svejedno, čitljiv. Evidentno je da osobine zadatka koje smo nabrojali opadaju zajedno sa ocjenama. U većini svezaka učenika koji iz maternjeg i književnosti imaju ocjenu tri, zapisi su još uvijek korektni, javlja se više grešaka u ortografiji uopšte i povremena nedovršenost zadatka. Među ovim sveskama takođe ima izuzetno urednih. Zapisi u sveskama učenika sa niskim ocjenama (jedinica, dvojka) uglavnom su neuredni, teško čitljivi (loš rukopis) i često nedovršeni. Jedan broj ovih svezaka nije bilo moguće pratiti, tako da smatramo da ti učenici imaju nekih dodatnih problema kada je pisanje u pitanju, što bi, svakako, nastavnici trebalo da ispitaju i pruže učenicima odgovarajuću pomoć.

Ono što je takođe zajedničko sveskama iz sve četiri škole i na svim uzrastima, jeste da su veoma rijetko pregledane. To se odnosi, kako na sveske za školske, tako i na sveske za domaće zadatke, ali i na sveske za lektiru (tamo gdje ih ima). Češće su pregledane sveske za domaće zadatke, što konstatujemo na osnovu potpisa nastavnika. No, na osnovu čitanja potpisanih domaćih zadataka zaključujemo da se u većini slučajeva potpisom samo potvrđuje posjedovanje određenog zadatka, a manje njegova ispravnost. Gotovo da i nema bilo kakvih napomena ili uputstava u smislu kvalitetnije izrade zadatka, odnosno evdentiranja grešaka i predloga njihove ispravke. Školski zadaci, posebno zapisi o novom gradivu ni u jednoj svesci nijesu provjereni. Takođe, ne provjeravaju se ni vježbanja rađena sa ciljem utvrđivanja gradiva iz jezika i gramatike, odnosno provjere razumijevanja i doživljaja književnog djela (odgovori na pitanja). Tako u školskim zadacima često nailazimo na pogrešne zapise komplikovanijih termina (npr. učenik piše: *sismetacija znanja*, umjesto: sistematizacija znanja), greške u zaključcima ili nedovršene konstatacije i zapise o gramatičkim i pravopisnim kategorijama koje niko nije ni pokušao da dopuni ili ispravi. Pismene vježbe rijetko su detaljno pregledane. I u svesci za školski rad potpisom se češće konstatuje da vježba postoji nego što se iskoristi prilika da se učenicima ukaže na dobre strane ili propuste u pisanom radu. Ovdje je potrebno istaći kompleksnost i raznovrsnost nastavnog procesa kada je nastava jezika i književnosti u pitanju, kao i činjenicu da je za korektno i svrsishodno pregledanje pisanih zadataka neophodno izdvojiti dosta vremena uz visok nivo koncentracije. Zato se ovakav odnos prema školskim i domaćim zadacima donekle može razumjeti, ali ne i opravdati. Smatramo da sveske, makar za ovaj predmet, treba da budu češće pregledane i učenicima ukazano na greške i propuste, kako ih ne bi ponavljali i pravili u sveskama namijenjenim drugim predmetima. Problem vremena koje je potrebno za njihovo pregledanje može se rješavati manjim i konkretnijim brojem zapisa, odabirom zadataka koje ćemo ostaviti učenicima na povjerenje ili na neki drugi način.

Po prirodi stvari, uredno su pregledani pismeni zadaci, mada se, povremeno, i tu javljaju propusti u smislu da se prevede grube pravopisne greške, pa ih učenik i u ispravci napiše na isti način.

Smatrali smo, takođe, da je *profesionalni razvoj* bitna stavka u radu nastavnika, a njegov uticaj na kvalitet nastave odavno je procijenjen kao značajan. Stoga smo pitali nastavnike o načinima njihovog profesionalnog razvoja.

Najčešći vid stručnog usavršavanja nastavnika jeste aktivno učešće u radu stručnog aktiva u školi (86,4%), što je i logično s obzirom na to da nastavnici iste struke imaju iste ili slične dileme, pitanja ili probleme, ali i obavezu redovnog okupljanja tokom školske godine.

Redovno prisustvovanje svim aktivnostima profesionalnog razvoja koje se dešavaju u školi na drugom je mjestu (74,1%). To je realizacija i praćenje oglednih i uglednih predavanja u školi, učešće na okruglim stolovima na različite teme, demonstracija primjene različitih metoda rada i slično.

Stručnim skupovima i seminarima van škole prisustvuje mali procenat nastavnika (38,3%), dok se kroz inoviranje nastavne prakse profesionalno razvija polovina ispitivane populacije (50,6%).

Na osnovu navedenog možemo zaključiti da nastava jezika u odabranom uzorku škola većinom nije klasična i da nastavnici poštuju savremene pristupe u obradi jezičkog gradiva. To podrazumijeva da oni, uglavnom, poštuju induktivno-deduktivni pristup u nastavi jezika, da polaze od teksta, odnosno jezičke pojave u kontekstu, aktivirajući dječije predznanje i vodeći ih ka uočavanju, prepoznavanju i definisanju određene gramatičke kategorije ili pravopisnog pravila.

Ono što karakteriše dosadašnji pristup u nastavi jezika jeste da većina nastavnika, kao polazni tekst, koristi isključivo odlomke iz književnoumjetničkih djela. Jezik se, na ovim časovima, mnogo manje izučava u njegovom izvornom, razgovornom obliku, odnosno kao sredstvo komuniciranja u mnogim životnim situacijama u kojima se ljudi nalaze. Međutim, savladavanje esencijalnih jezičkih znanja na neumjetničkim tekstovima, kako i zahtijeva obrazovni program devetogodišnje osnovne škole, iz već navedenih razloga, treba praktikovati.

Časovi maternjeg jezika praćeni su na osnovu *evidencionog lista o organizaciji i strukturi časa*. Posjećena su ukupno tridest dva časa u sve četiri škole, što znači da su, u svakom razredu, praćena po dva časa. Na osnovu sumiranja rezultata iz evidencionih listova i opštih utisaka istraživača, možemo istaći da većina nastavnika koristi klasičnu strukturu časa maternjeg jezika: uvodni, glavni i završni dio. U manjem broju slučajeva, posebno u razrednoj nastavi, u odjeljenjima devetogodišnje osnovne škole, planira se tematski i, u skladu sa time, organizuje integrisana nastava. To znači da čas gubi klasičnu strukturu, ali ne i efikasnost.

Tokom uvodnog dijela časa nastavnici, obično, pripremaju djecu za razumijevanje i prihvatanje novih sadržaja, povezujući prethodno stečena znanja sa gradivom koje se obrađuje, odnosno motivišući učenike za vježbanje i primjenu stečenih znanja. To postižu, najčešće, pregledom domaćeg zadatka, čitanjem i analizom uvodnog teksta, razgovorom o planiranoj temi/gradivu, kao i analizom slike, tabele ili grafikona. Cilj časa obično se ističe u ovom dijelu časa, nakon uvodnih aktivnosti.

Tokom časova obrade, u glavnom dijelu časa, rad se organizuje na odgovarajućem tekstu, umjetničkom ili neumjetničkom. Svi nastavnici koristili su induktivno-deduktivni pristup u obradi jezičkog gradiva.

Nastavnici nastoje da metodički pristup i sadržaj prilagode uzrastu učenika, što nije baš jednostavno kada je složena jezička građa u pitanju. Na mlađem školskom uzrastu, kada još uvijek nije moguće objasniti djeci jezičku pojavu kao cjelinu, njenu kompleksnost i uslovljenost i njeno mjesto u sistemu, a u želji da se djeci što bolje objasni, dešava se da se gradivo previše pojednostavi i tako „isklizne“ iz polja nauke. Zato preporučujemo timski rad na pripremanju realizacije takvih nastavnih jedinica/ciljeva, jer će se neki propusti i previdi, u razgovoru sa kolegama, lakše uočiti i korigovati.

Veoma je važno i kakva pitanja nastavnik postavlja. Da li su jasna i podsticajna, otvorena ili zatvorena, upućuju li na suštinu ili zbunjuju učenike i sl. Pitanja koja su koristili nastavnici na praćenim časovima većinom su bila podsticajna. Nastavnici angažuju učenike nastojeći da ih vode ka usvajanju jezičke pojave i samostalnom donošenju zaključaka.

Organizovani su različiti oblici rada što doprinosi dinamici časa, a samim tim i većem interesovanju učenika. Većina učenika voli rad u grupi i nastoji da doprinese njenom uspjehu. Pitanje je, međutim, koliko je takva organizacija rada uvijek svrsishodna i uspješna. Da bi rad u grupi uspio nastavnik mora precizno organizovati svaki korak, poštovati predviđeno vrijeme i pažljivo pratiti šta se u učionici dešava. U suprotnom, dogodi se da se čas završi, a da pojedine grupe nijesu odmakle od početka, ili da pojedinci u njima urade zadatke dok ostali samo posmatraju.

Koristan je, i uspješan, rad u paru, posebno kada se uče komplikovanije jezičke partije i kada učenici treba da imaju podršku u samostalnom radu. Rješavanje zadataka u paru omogućava razmjenu mišljenja i dogovor među partnerima i doprinosi osjećanju sigurnosti i samopouzdanja, jer se i odgovornost za uspjeh ili neuspjeh dijeli. Učenici, većinom, vole i ovaj način rada.

Individualan rad organizuje se kada nastavnici žele da provjere koliko su pojedinci razumjeli i usvojili gradivo na času obrade, odnosno na posebnim časovima utvrđivanja, vježbanja i provjere. Povremeno se može uočiti i individualizacija nastave, što znači da nastavnici daju diferencirane zadatke i tako prilagođavaju rad učenicima sa različitim potrebama u odjeljenju.

Takođe, mogućnost izbora posebne teme iz šire date oblasti, kao i mogućnost pisanja u dužem vremenskom rasponu od jednog časa (kod kuće, na posebnim časovima namijenjenim pisanju), jeste način na koji se individualizuje nastava jezika.

Istina je, međutim, da nastavnik i dalje suviše govori tokom časa, iako nam se čini da je to manje od 70% vremena, koliko navodi Kristal u istraživanju o tome koliko nastavnik vremena u učionici govori⁵. Dugački uvodi, objašnjenja, nestrpljivost da se sačeka odgovor učenika, davanje odgovora umjesto njih – doprinose da pojedini nastavnici i dalje budu glavni govornici u svojoj učionici. Smatramo da bi promjena ambijenta u učionici⁶, kao i dodatna obuka nastavnika za rad u takvom ambijentu, posebno u predmetnoj nastavi, doprinijela izmjeni ovog odnosa, i otvorila mogućnost učenicima da više govore i da žele da govore. Poznata je činjenica da se jezik najbolje uči kada imamo prilike da ga govorimo.

Većina nastavnika pažljivo upućuje djecu na korektan jezički izraz, no dešavalo se i da se grubo odreaguje, što sigurno neće doprinijeti želji djeteta da naredni put javno govori. Ovo je, donekle, u suprotnosti sa tvrdnjama nastavnika u našoj anketi, ali smatramo da je namjera uvijek bila dobra, no da, svejedno, nije lako to uvijek uraditi na pravi način.

Od nastavnih metoda najčešće su tekst, dijaloška i ilustrativno-demonstrativne metode. Što se nastavnih sredstava tiče, u nastavi jezika nastavnici koriste slike kojima ilustruju određene jezičke situacije i jezička pravila slikovito predstavljaju. Ovo je posebno važno na mlađem školskom uzrastu, jer samo jezikom nauke djeci ovog uzrasta nije moguće objasniti mnoge pojmove sa kojima ih treba upoznati.

Audiosnimci koriste se na časovima jezika i književnosti kao demonstracija dobrog čitanja i govora. Malo se, međutim, pažnje poklanja lokalnom govoru, njegovim karakteristikama i odstupanjima u odnosu na standard. Na to se ukazuje uzgred, kako su i prethodna dva istraživačka instrumenta pokazala. Prilikom rada na akcentu maternjeg jezika u podgoričkoj osnovnoj školi (PG I) tokom časa koriste se odgovarajuće kasete, a nastavnici posjeduju i priručnik. U ostalim školama, na časovima o akcentima, od nastavnih sredstava nastavnici su koristili uglavnom slike.

U završnom dijelu časa obično se ponavljaju najvažniji podaci o kojima se tokom časa govorilo i provjerava razumijevanje i usvojenost gradiva.

5 Kristal, D.: *Kembrička enciklopedija jezika*, Nolit, Beograd, 1999, 248.

6 Promjena ambijenta u smislu prevazilaženja prostora u kojem učenici sjede u tri fiksirana reda (kao publika), a nastavnik stoji naspram njih (kao govornik). Nastavnik treba da postane dio grupe, pojedinac koji govori i kojem se govori, što ne znači da će zapostaviti red i disciplinu. Da je ovo potpuno moguće, dokazuje nastavni proces u učionicama devetogodišnje osnovne škole u kojima se nastava izvodi u izmijenjenom ambijentu.

Ponekad se izvode zaključci i sumira urađeno tokom časa. Gradivo je, uglavnom, dobro odmjereno, nastavnici uspijevaju da urade ono što su za taj čas isplanirali. Domaći zadaci, ukoliko se zadaju, povezani su sa gradivom o kojem se govorilo i zadaju se na samom kraju časa. Nastavnik daje insktrukcije za izradu zadatka, ukoliko procijeni da su potrebne.

Što se interakcije između nastavnika i učenika tiče, ona je na većini časova bila dobra. Nastavnici nastoje da učenike uključe u rad, traže njihovo mišljenje i uvažavaju ga, nastoje da ga koriguju ukoliko je potrebno a da se djeca pri tome ne osjećaju loše. Prisutne su, naravno, i druge situacije, koje smo već pomenuli.

Nastavnici planiraju aktivnosti za učenike i većina njih je tokom časa realizovana. Osmišljene su u skladu sa sadržajima koji se obrađuju ili utvrđuju. Na taj način učenici usvajaju znanja kroz sopstvenu aktivnost.

Tokom posjete časovima i razgovora sa nastavnicima, konstatovali smo da se razvijanju vještine čitanja, posebno u starijim razredima, ne posvećuje posebna pažnja. Nastavnici većinom smatraju da su učenici tu vještinu savladali u početnim razredima osnovne škole, mada im sama praksa govori nešto drugo. Oni uočavaju da dio učenika u odjeljenju ne čita tečno i dovoljno brzo, što osporava i usporava razumijevanje pročitnog, ali i kompletan uspjeh učenika u školi.

Što se tiče govora nastavnika, njegove korektnosti i uzornosti, možemo zaključiti da većina nastavnika maternjeg jezika pravilno i dobro govori, što se i očekivalo. Mali je broj (ali ne i zanemarljiv) onih u čijem govoru se prepoznaju posebnosti lokalnog govora koje odstupaju od standarada. Iako je očigledno da se nastavnici trude da njihov govor bude korektan, treba preduzeti određene korake kako bi govor svih nastavnika jezika odista bio uzoran.

3. Zaključci istraživanja

Na osnovu analize i opisa nastave jezika na području starijih crnogorskih govora osnovnim školama, izveli smo sljedeće zaključke:

1. Nastavnici nastoje da nastavu jezika prilagode uzrastu i mogućnostima učenika.
2. Nastavnici se radije opredjeljuju za interaktivan pristup nastavi jezika i korišćenje različitih metoda i oblika rada, te za primjenu induktivno-deduktivnog metoda prilikom uvođenja učenika u nove gramatičke pojmove.
3. Na čitavom ispitivanom području nastavnici se samo sporadično bave govorom kraja (dijalektom), odnosno jezičkom sredinom iz koje djeca dolaze, i to najčešće kada se obrađuju određene nastavne jedinice iz oblasti gramatike i pravopisa.
4. Odstupanja lokalnog govora od standarda konstatuju se i prate tokom redovnog nastavnog procesa. Da bi uočene greške u govoru učenika

otklonili, nastavnici organizuju različite vrste govornih i pismenih vježbi: ortoepske, leksičke i akcenatske, pričanje, prepričavanje, opisivanje, različite igre. Zatim, ispravljanje učeničkog govora „na licu mjesta“, kao i pregledanje pisanih radova učenika. Na osnovu pregledanog materijala, konstatujemo, međutim, da se pisani radovi učenika ne pregledaju u mjeri dovoljnoj za unapređenje njihovog pisanog, ali i usmenog jezičkog izraza.

5. Primjena različitog materijala i samostalno stvaranje tog materijala (rječnici, diferencijalne gramatke i dr.), kao i korišćenje različitih izvora znanja tokom nastavnog procesa u svrhu ostvarivanja ciljeva nastave maternjeg jezika i književnosti, još uvijek nijesu zaživjeli u potrebnoj mjeri (samo jedan nastavnik navodi da organizuje izradu posebnog rječnika, koji se odnosi na lokalnu leksiku).
6. U pripremama nastavnika nema nastavnih časova koji su posebno planirani za rad na ispravljanju određenih dijalekatskih odstupanja od standarda, niti na konkretna vježbanja namijenjena za rješavanje te problematike u okviru neke slične nastavne jedinice.
7. Čitanju kao vještini ne posvećuje se dovoljno pažnje u višim razredima osnovne škole (od petog do osmog razreda, odnosno drugi i treći ciklus). U samoj školi ne postoji dovoljno uslova i ne organizuju se aktivnosti koje bi motivisale učenike za čitanje kao jedan od načina usvajanja standardnog/književnog jezika.
8. Nastavnici organizuju različite vrste vannastavnih aktivnosti (sekcije) koje doprinose razvoju usmenog i pisanog izraza učenika, kao i dodatnu i dopunsku nastavu namijenjenu učenicima kojima je potrebna dodatna pomoć, odnosno onima koji mogu i žele da nauče više.
9. Nastavnici jezika smatraju da treba da budu aktivno uključeni u proces kontinuiranog profesionalnog razvoja, kako bi bili kompetentni da realizuju nastavu u skladu sa potrebama savremenog društva. Takođe, kako bi stalno, i sami, razvijali i bogatili sopstveni jezički izraz.

Rezultati istraživanja potvrdili su osnovnu hipotezu našeg istraživanja.

LITERATURA

1. Burk Volš, Kejt: *Kreiranje vaspitno-obrazovnog procesa u kojem dijete ima centralnu ulogu (8 do 10 godina)*, PCCG, Podgorica, 2001.
2. Виготски, Лав: *Мишљење и говор*, Нолит, Београд, 1987.
3. Дешић, Милорад: *Улога локалног говора у развијању говорне културе ученика*, Наш језик, бр. XXV, 3, 1981, стр. 162–167.

4. Ивић, Павле: *Српскохрватски дијалекти, њихова структура и развој*, прва књига, Издавачка књижарница Зорана Стојановића, Сремски Карловци, Нови Сад, 1994.
5. Ивић, Павле: *Дијалектологија српскохрватског језика*, Издавачка књижарница Зорана Стојановића, Сремски Карловци, Нови Сад, 1998.
6. Илић, Павле: *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси, методика наставе*, Змај, Нови Сад, 1998.
7. Kristal, Dejvid: *Kembrička enciklopedija jezika*, Nolit, Beograd, 1999.
8. *Наставни план и програм осмогодишње основне школе*, МПН РЦГ, Подгорица 1998,
9. *Nastavni predmet Maternji jezik i književnost, predmetni program za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred devetogodišnje osnovne škole*, Zavod za školstvo, Podgorica, 2005.
10. Николић, Милија: *Методика наставе српскохрватског језика и књижевности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1988.
11. Ресо, Asim: *Pregled srpskohrvatskih dijalekata*, Naučna knjiga, Beograd, 1985.
12. Поткоњак, Н.; Банђур, В.: *Методологија педагогије*, Савеза педагошких друштава Србије, Београд, 1999.
13. Rosandić, Dragutin: *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Školska knjiga, Zagreb, 1988.
14. Beard, R.: *Developing Reading 3 –13*, Hodder & Stoughton, London, 1987.
15. J.N.Mangieri (ur.), *Teaching thinking: An agenda for the 21st century*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum, 1992.
16. Bloomfield, Leopold: *Literate and Illiterate speech*, Hymes, 1927, 1964.
17. Ferguson, C.A.: *Language Development*. Fishman/Ferguson/Das Gupta, 1986.

Dušanka POPOVIĆ

TEACHING METHODOLOGIES USING MOTHER TONGUE IN PRIMARY SCHOOLS IN THE AREA OF OLDER MONTENEGRIN SPEECHES

Abstract

The aim of this paper is to present the result of the research of mother tongue teaching in the area of Older Montenegrin speeches, that is, within the context of the

research of speeches of pupils in the area of the said region, that has helped in the designing and proposing procedures and ways of overcoming the dialectical deviation in the speech of pupils and bringing them closer to the correct language expression (standard language) by the end of their primary education.

Key words: language teaching, dialect, written papers, methods and procedures in language teaching

Emilija LAZAREVIĆ¹

LEKSIČKO-SEMANTIČKA RAZVIJENOST DISFAZIČNE DJECE

Rezime

U radu su izloženi rezultati ispitivanja sposobnosti razumijevanja značenja riječi kod djece sa razvojnom disfazijom, poslije završenog dugogodišnjeg logopedskog tretmana. U okviru leksičko-semantičkog nivoa jezičke strukture ispitivana je sposobnost razumijevanja značenja riječi. Istraživanje je obavljeno na uzorcima djece školskog uzrasta u osnovnim školama u Beogradu. Uzorak je činilo 160 ispitanika koji su podijeljeni u dvije grupe: eksperimentalnu i kontrolnu. Eksperimentalna grupa je sastavljena od 60 ispitanika (djeca sa razvojnom disfazijom poslije završenog dugogodišnjeg logopedskog tretmana), a kontrolna od 100 ispitanika redovne Osnovne škole "Gavrilo Princip" u Zemunu. Za procjenu razumijevanja značenja riječi koristili smo Akadia test – Test razvojnih sposobnosti – X Subtest – Usvojeno jezičko blago. Dobijeni podaci ukazuju na to da su djeca sa razvojnom disfazijom ispoljavala teškoće u domenu razumijevanje značenja riječi i njihove jezičke upotrebe, a to ih vodi ka oskudnijoj mogućnosti generisanja različitih značenja iz iste riječi, što povlači i slabije značenje kroz gramatičke kategorije, a time i slabiju razvijenost leksičko-semantičkog i sintaksičkog nivoa.. Prisutne teškoće povratno ometaju proces daljeg jezičkog razvoja, a za sobom povlače i niz teškoća na planu školskog postignuća.

Ključne riječi: razvojna disfazija, leksičko-semantički razvoj, značenje riječi, školsko postignuće.

Uvod

Govorno-jezički razvoj se ne završava sa petom godinom ili polaskom djeteta u školu. Jezička kompetencija se tokom mlađeg školskog uzrasta proširuje i u domenu leksičko-semantičkog nivoa jezičke strukture. Za razliku od fonologije i gramatike, on nije završen ni kada djeca uđu u tinejdžerske

¹ Dr Emilija Lazarević - naučni saradnik, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Članak predstavlja rezultat rada na projektu "Obrazovanje za društvo znanja".

godine, jer uvijek ima novih riječi koje treba naučiti (Lazarević, 2006). Jezički razvoj u domenu leksičko-semantičkog nivoa se nastavlja i poslije adolescencije (Aitchison, 1995).

Smatra se da na školskom uzrastu dominiraju tri pravca leksičko-semantičkog razvoja, a da se prije svega javljaju kao značajne promene u mentalnom leksikonu i njegovoj organizaciji: (1) promjena prezentacije leksičkih jedinica od reprezentacije karakteristika, ka reprezentaciji definicija; (2) reprezentacija takvih entiteta bivaju uključene u hijerarhijske odnose sa drugim entitetima i (3) razvija se potpunije razumijevanje konotativnih značenja riječi (Golubović i sar. 2005).

Leksikon svakog pojedinca je promjenljiv, a njegov razvoj je uslovljen mnogim činiocima kao što su: uzrast, iskustvo, sredina, i intelektualne sposobnosti. Obrazovanje kao faktor razvoja u značenju jezika posebno utiče na usvajanje znanja o značenju termina koji kategorišu biološke i fizičke entitete, i na razumijevanje i upotrebu kompleksnog figurativnog jezika (Menyuk, 1988). Leksičku spremnost treba posmatrati i kao dio kognitivne spremnosti uopšte. Dijete postepeno dolazi (uviđajući pojedine semantičke komponente) preko mentalnih operacija do značenjskih konfiguracija (Vasić, 1990). Praćenje ovog nivoa jezičke strukture se ne završava na nivou vokabulara, već podrazumijeva i veoma složene značenjske odnose među riječima čiji se razvoj upravo vezuje za školski uzrast. Shvatanje značenja riječi jeste rezultat značenjskih odnosa između simbola, simbolizovanog objekta (fenomena) i misaonih procesa. Između riječi kao stimulusa i riječi kao zbirke svojstava mora se praviti razlika koja čini njenu predstavu u pamćenju. Odnosi između značenja riječi su složeni, sa brojnim upućivanjem jednih na druge (Greg, 1980). Svi ovi segmenti leksičko-semantičkog nivoa igraju veliku ulogu u stvaranju leksike i njenog bogatstva i zrelosti, a razvijaju se na mlađem školskom uzrastu.

Sposobnosti stvaranja pojmovnog sistema prethodi filogenetski i ontogenetski starija sposobnost percepcije pojedinih obeležja. Kada se pojam formira svest inhibitorno deluje na proces prepoznavanja pojedinih obilježja. Kod djece mlađeg školskog uzrasta je uspostavljena inhibitorna funkcija pojmovnog sistema, ali ta kontrola je dinamička odnosno, pojmovna mreža se po potrebi može uključivati ili isključivati (Snyder *et al*, 2004). Logičko mišljenje djece mlađeg školskog uzrasta je, uglavnom, konkretno, tako da zadaci grupisanja objekata u određene kategorije na osnovu spoljašnjih obilježja uglavnom rješavaju uspješno. Sa pojavom konkretnih logočkih opreacija javlja se sposobnost inkluzija klasa, koja omogućava hijerarhijsku tj. operativnu klasifikaciju. Kada su djeci osnovni pojmovi jasni, može se očekivati da će dijete razumeti veoma složene odnose.

Ispitivanje semantičkog nivoa jezičke strukture putem sposobnosti razumijevanja značenja riječi može da ukaže na strukturu leksikona koje je

u direktnoj vezi sa nivoom kognitivnog razvoja, i da da uvid u uspostavljanje složenih značenjskih odnosa među riječima, a ova sposobnost je usko vezana za denotativne i kategorijalne funkcije jezika (Robinson & Robinson, 1992, Lurija 2000).

Djeca sa smetnjama u jezičkom razvoju ispoljavaju teškoće u razvoju leksičko-semantičkog nivoa. Istraživanja mnogih autora ukazuju da ova djeca leksičke kategorije za denotativna značenja razvijaju sa teškoćama, dok su problemi vezani za konotativna značenja još izraženiji. Ispoljavaju teškoće pri razumijevanju riječi, a i prilikom upotrebe (Menyuk, 1988) Rezultati pri definisanju visokofrekventnih imenica kod djece sa jezičkim smetnjama ukazuju da uzroci nižeg postignuća mogu ležati u otežanom leksičkom pristupu i/ili manjku metalingvističkog znanja (Marinellie & Johnson, 2002). Za disfazije je karakteristično prisustvo disocijacija između bitnih komponenti verbalne funkcije, koje se mogu ispoljavati kao, na primjer, nesklad između obima razumijevanja i produkcije, leksičke akvizicije i razumljivosti govora, opsega rečnika i gramatičnosti, ukupne govorne sposobnosti i sposobnosti prisjećanja riječi (Rapin, 1991). Razvojna disfazija ili specifični razvojno jezički poremećaj je poremećaj sposobnosti da se razumije, struktura i jezikom izrazi misao. Jezik je sam po sebi hijerarhijski organizovan i kroz takvu organizaciju ispoljavju se različiti modaliteti (vidovi), nivoi i stepeni jezičkih oštećenja. Neka djeca izražavaju nesposobnost da ovladaju hijerarhijskom strukturom jezika u cjelini. Ona su nekada u stanju da spontano ovladaju samo pojedinim elementima i bazičnim strukturama, ali spontanom razvojem oni nisu u stanju da ovladaju složenijim jezičkim strukturama. Disfazija predstavlja sistem poremećaja koji zadiru u sve ili u neke nivoe govorno-jezičkog razvoja djeteta, a odstupanja imaju individualnu dimenziju, pri čemu su svi faktori koji utiču na normalni dječiji razvoj, uredni. Ishod terapije je u direktnoj vezi sa preciznom i tačnom dijagnostikom i ranim početkom tretmana (Lazarević, 2006). Leksički problemi djece sa jezičkim smetnjama mogu da se protežu sve do adolescencije. S obzirom na to da je jezička sposobnost značajan uslov za napredovanje kroz obrazovni sistem, želeli smo da ispitamo sposobnost razumijevanja značenja riječi kod disfazične djece na školskom uzrastu.

Predmet istraživanja

Predmet našeg istraživanja predstavlja ispitivanje specifičnosti razvoja leksičko-semantičkog nivoa, s aspekta sposobnosti razumijevanja značenja riječi, kod djece kod koje je dijagnostikovana razvojna disfazija. Ova djeca su bila obuhvaćena dugogodišnjim logopedskim tretmanom u predškolskom periodu, a poslije završenog logopedskog tretmana, uključena su u redovnu osnovnu školu. Ispitivanjem semantičkog razvoja u fazi proširivanja leksičko-semantičke kompetencije sa aspekta razumijevanja značenja riječi čiji se razvoj

nastavlja na mlađem školskom uzrastu moguće je: (1) sagledati leksičko-semantički razvoj djece, u našem slučaju djece sa razvojnom disfazijom i to poslije završenog logopedskog tretmana i (2) ukazati na prisutne teškoće koje mogu uticati na uspješnost u savlađivanju vaspitno-obrazovnih zadataka.

Cilj istraživanja

U skladu sa postavljenim predmetom istraživanja, formulisali smo osnovni cilj našeg istraživanja: utvrditi postoje li razlike u razumijevanja značenja riječi na uzrastu od 7 do 13 godina između djece sa dijagnostikovanom razvojnom disfazijom koja su bila obuhvaćena dugogodišnjim logopedskim tretmanom i djece sa tipičnim govorno-jezičkim razvojem. Istraživanje smo sproveli X subtestom – Usvojeno jezičko blago Akadia (ACADIA) testa razvojnih sposobnosti.

Metod

Uzorak. Istraživanje je obavljeno na uzorcima školske djece uzrasta od 7 do 13 godina koja pohađaju redovne osnovne škole u Beogradu. Eksperimentalna grupa je sastavljena od 60 ispitanika (12 djevojčica i 48 dječaka) kod kojih je ranije dijagnostikovana razvojna disfazija i koji su bili na dugogodišnjem logopedskom tretmanu na predškolskom uzrastu, nakon čega su upisani u redovne osnovne škole na teritoriji Beograda i Zemuna. Kontrolnu grupu je sačinjavalo 100 ispitanika (29 djevojčica i 71 dečak) redovne Osnovne škole "Gavrilo Princip" u Zemunu, sa tipičnim govorno-jezičkim razvojem koji žive na istom jezičkom prostoru.

U eksperimentalnu grupu su uključena djeca određenog uzrasta sa dijagnozom razvojne disfazije, koju je bilo moguće pronaći nakon završenog dugogodišnjeg logopedskog tretmana i uvrstiti u istraživanje. Budući da se razvojna disfazija češće sreće kod dječaka nego kod djevojčica (Williams *et al.*, 1980) u eksperimentalnoj grupi bilo je znatno više dječaka nego djevojčica. Stoga je pri izboru ispitanika u kontrolnu grupu uključeno srazmerno više djevojčica nego dječaka. Pri odabiru ispitanika za kontrolnu grupu vođeno je računa o tome da njihov uzrast odgovara uzrastu djece iz eksperimentalne grupe. Takođe, u kontrolnu grupu su uključena samo ona djeca koja nisu imala nikakvih razvojnih smetnji u jezičkom funkcionisanju. Budući da je veličina eksperimentalne grupe posljedica ograničenja u broju djece koja zadovoljavaju postavljene kriterijume za ovo istraživanje odlučili smo da u kontrolnu grupu uključimo znatno veći broj ispitanika kako bi u kontrolna grupa što vjernije reprezentovala populaciju djece sa tipičnim govorno-jezičkim razvojem.

Eksperimentalna i kontrolna grupa nisu se značajno razlikovale ni u pogledu polne niti u pogledu uzrasne strukture ($\chi^2 = 1.280$; $p > 0.05$).

Instrumenti. Za ispitivanje sposobnosti razumijevanja značenja riječi kod dece sa razvojnom disfazijom posle završenog logopedskog tretmana i

djece sa tipičnim govorno-jezičkim razvojem, korišćen je Akadia test – Test razvojnih sposobnosti. Test Akadia (ACADIA) kanadskih autora, (Atkinson *et al.*, 1972) preveli su i adaptirali za naše uslove Novosel i Marvin–Cavor 1985. godine. Test je standardizovan za našu populaciju (609-oro gradske i seoske djece), ponovo validiran i izračunata je njegova pouzdanost. Sastoji se od 13 subtestova, međusobno nezavisnih, ali koji koreliraju (od 0,50 do 0,80). Svaki subtest namijenjen je mjerenju određenih aspekata razvojnih sposobnosti, koje su presudne za uspješno savladavanje nastavnog programa u osnovnoj školi. Primjenjuje se od drugog polugodišta prvog razreda osnovne škole, kada djeca donekle ovladaju tehnikom čitanja i pisanja. Akadia test nije test brzine i djeci se omogućava dva do tri sata pa i više za rješavanje. Zadaci u subtestovima dati su u neverbalnom obliku, mada postoje i subtestovi kojima se ispituju verbalne sposobnosti i neke psihomotorne vještine. Može se primjenjivati individualno ili grupno. Pogodan je za identifikaciju djece koja bi mogla imati ili imaju teškoće u školskom uspjehu, zbog neke sposobnosti koja nije dovoljno razvijena. Većina subtestova sadrži 20 stavki ili zadataka.

Svi subtestovi su nezavisni, mogu se upotrebljavati bilo kojim redom. Testom su obuhvaćene sposobnosti za čiji razvoj je relevantan uzrast od šest godina i tri mjeseca, do dvanaest godina i tri mjeseca. Klasifikovan je u 11 uzrasnih grupa sa uzrasnom razlikom od šest mjeseci. Standardizovani bodovi za sve uzraste imaju aritmetičku sredinu 50, a standardnu devijaciju 10.

Za potrebe našeg istraživanja upotrijebili smo Subtest X – Usvojeno jezičko blago. On se sastoji od 20 ajtema (zadataka) koji su podijeljeni u tri grupe: u prvoj se od ispitanika očekuje da prepozna sliku ili pisanu riječ koju ispitiivač usmeno prezentuje, druga grupa zadataka predstavlja izbor između više napisanih riječi na osnovu naloga ispitiivača, dok u trećoj ispitanik potvrđuje ili odbacuje istinitost određenih tvrdnji. Svaki uspješno riješeni zadatak donosi jedan poen.

Statistički parametri koji su korišćeni u analizi podataka su:

(1) Prosečna vrednost – Aritmetička cjelina, (2) Interval varijacije, (3) Koeficijent varijacije u % , (4) Standardna greška ocijenjenog prosjeka, (5) Interval pouzdanosti za verovatnoću $p=0.95$ i (6) t- test.

Postupak ispitivanja. Ispitanici eksperimentalne grupe su bili testirani individualno u kućnim uslovima ili u posebnoj prostoriji pri školama koje su pohađali. Mjesto ispitivanja su određivali roditelji ispitanika. Nezavisno od mjesta istraživanja ispitanici su imali identične uslove testiranja: prostorija u kojoj su se nalazili samo ispitanik i ispitiivač, samostalno rješavanje testa koji nije vremenski ograničen. Mjesto istraživanja kontrolne grupe ispitanika je Osnovna škola "Gavrilo Princip" u Zemunu, a ispitanici kontrolne grupe su imali iste uslove ispitivanja kao ispitanici eksperimentalne grupe.

Rezultati i diskusija

Dobijeni rezultati (tabela 1) ukazuju: da pri rješavanju prvih pet ajtema, koji predstavljaju prvi dio zadataka u kojima se od ispitanika očekuje da prepozna sliku ili pisanu riječ koju ispitivač usmeno prezentuje, nije ostvarena statistički značajna razlika $p > 0.05$ između djece sa razvojnom disfazijom i djece sa tipičnim govorno-jezičkim razvojem. Prvih pet ajtema djeci sa razvojnom disfazijom nisu predstavljali teškoću i uspješno su ih rješavali, zato što su predstavljali pojmove koji su im poznati iz svakodnevnog iskustva, prva četiri ajtema su bile konkretne imenice, dok je peti ajtem bio glagol. Druga grupa zadataka (5-15 ajtema) predstavlja izbor između više napisanih riječi na osnovu naloga ispitivača. Pri rješavanju ajtema koji su zahtijevali određivanje odgovarajućeg značenja na zadati tekst, nije ostvarena statistički značajna razlika $p > 0.05$, oni su bili poznati djeci iz svakodnevnog iskustva. Statistički značajna razlika ostvarena je za 7. ajtem $p < 0.03$ koji je zahtijevao poznavanje suprotnosti od ponuđenog ajtema – glagola ići i za 11. ajtem $p < 0.05$ koji je "apstraktna" imenica. Tri ajtema, koja su ispitivala sposobnost da se odabere riječ koja je adekvatna ponuđenom stimulusu, su djeci sa razvojnom disfazijom zadala najviše teškoća pri rješavanju. Ostvarena je statistički značajna razlika za 13. i 14. ajtema $p < 0.01$, dok je 15. ajtem predstavljao problem za obje grupe ispitanika, nije ostvarena statistički značajna razlika $p > 0.05$, ali su, ipak, bolje rezultate postigli ispitanici K grupe.

U trećoj grupi zadataka ispitanik potvrđuje ili odbacuje istinitost određenih tvrdnji. Posljednjih pet ajtema je takođe procenjivalo sposobnost adekvatnog korišćenja usvojenih značenja. Statistički značajna razlika je ostvarena pri rješavanju 16. ajtema $p < 0.001$, 19. ajtema $p < 0.01$ i 20. $p < 0.001$ ajtema. Na osnovu dobijenih podataka možemo reći da su djeca sa razvojnom disfazijom imala probleme sa sposobnošću razumijevanja značenja riječi, za razliku od njihovih vršnjaka sa tipičnim govorno-jezičkim razvojem.

Tabela 1 Ispitanici eksperimentalne i kontrolne grupe prema broju tačnih odgovora na

X subtestu-Usvojeno jezičko blago (AKADIA)

Ajtemi	Grupa				Značajnost razlika u	
	eksperimentalna (n=60)		Kontrolna (n=100)		proporcionalnoj zastupljenosti	
	broj	%	broj	%	t_p – test	verovatnoća
1	60	100.0	100	100.0	0.000	$p > 0.05$
2	59	98.3	100	100.0	-1.008	$p > 0.05$
3	60	100.0	100	100.0	0.000	$p > 0.05$
4	60	100.0	99	99.0	1.005	$p > 0.05$
5	57	95.0	100	100.0	-1.777	$p > 0.05$

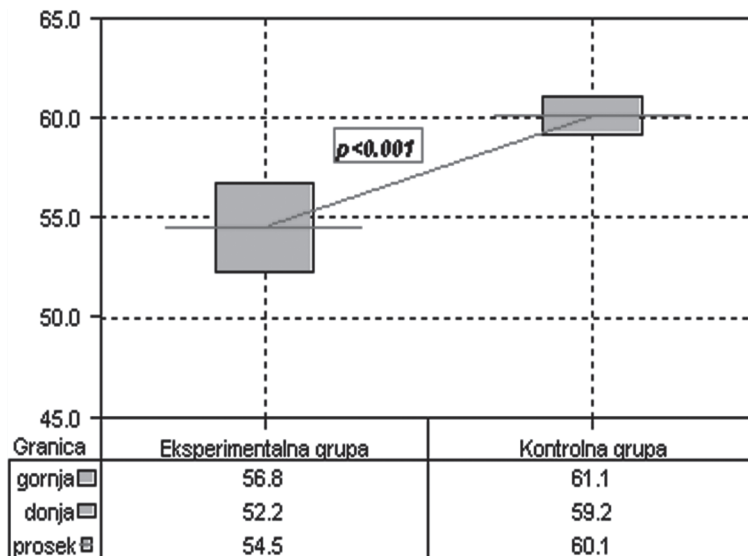
6	60	100.0	100	100.0	0.000	p>0.05
7	55	91.7	100	100.0	-2.335	p<0.03
8	57	95.0	100	100.0	-1.777	p>0.05
9	60	100.0	100	100.0	0.000	p>0.05
10	59	98.3	100	100.0	-1.008	p>0.05
11	56	93.3	100	100.0	-2.070	p<0.05
12	26	43.3	38	38.0	0.664	p>0.05
13	52	86.7	100	100.0	-3.038	p<0.01
14	46	76.7	100	100.0	-4.273	p<0.01
15	27	45.0	53	53.0	-0.984	p>0.05
16	50	83.3	100	100.0	-3.464	p<0.001
17	57	95.0	100	100.0	-1.777	p>0.05
18	60	100.0	100	100.0	0.000	p>0.05
19	54	90.0	100	100.0	-2.582	p<0.01
20	42	70.0	100	100.0	-5.071	p<0.001

Analizirajući standardizovane bodove ostvarene na subtestu Usvojeno jezičko blago ispitanika E i K grupe, došli smo do sljedećih podataka (tabela 2 i grafikon 1):

Tabela 2 Ispitanici eksperimentalne i kontrolne grupe prema prosječnom broju standardizovanih bodova na X subtestu-Usvojeno jezičko blago (AKADIA)

Statistički parametri:	Standardizovani bodovi	
	Eksperimentalna grupa (n=60)	kontrolna grupa (n=100)
Minimalan broj bodova	20	49
Maksimalan broj bod. bodova	65	68
Prosječan broj bodova	54.50	60.14
Standardna devijacija	8.96	3.70
Koeficijent varijacije u %	16.44	6.14
Značajnost razlika u prosječnim vrednostima t – test	$t_{E,K} = 5.562$	p<0.001

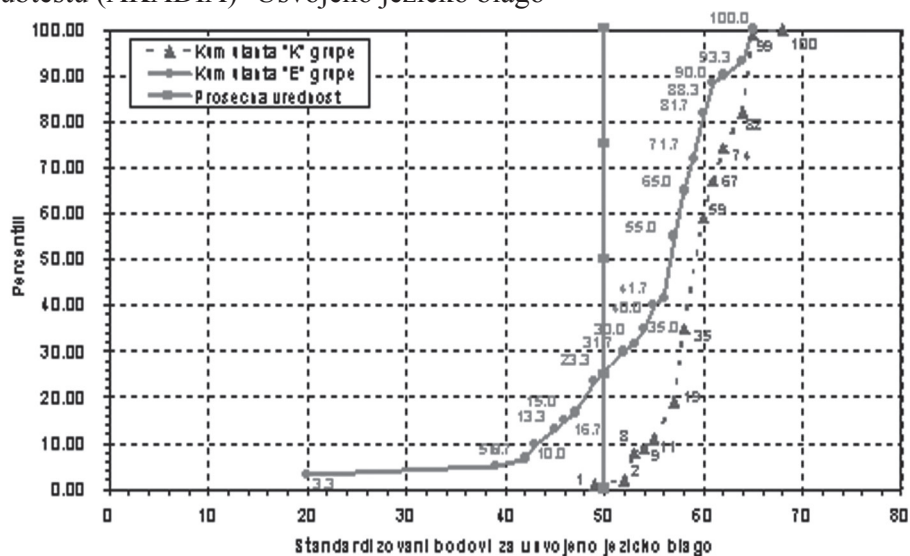
Grafikon 1 Ispitanici eksperimentalne i kontrolne grupe prema prosječnom broju standardizovanih bodova na X subtestu-Usvojeno jezičko blago (AKADIA) -Interval pouzdanosti za vjerovatnoću p=0.95-



- Da se broj standardizovanih bodova kreće u eksperimentalnoj grupi od 20 do 65 bodova, a u kontrolnoj grupi od 49 do 68 bodova.
- Da se prosječan broj standardizovanih bodova kreće u eksperimentalnoj grupi u intervalu 54.50 ± 8.96 bodova, a u kontrolnoj grupi u intervalu 60.14 ± 3.70 bodova.
- Da su pojedinačni podaci u eksperimentalnoj, kao i u kontrolnoj grupi, međusobno homogeni (KV% manji od 30%).
- Da postoji statistički visoko značajna razlika $p < 0.001$ između ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe u prosječnom broju ostvarenih standardizovanih bodova.
- Da se sa vjerovatnoćom $p=0.95$ može očekivati da bi se broj standardizovanih bodova u osnovnom skupu iz koga je dobijen analizirani uzorak kretao u eksperimentalnoj grupi od 49 do 54 boda, a u kontrolnoj grupi od 59 do 61 boda.

Na osnovu percentilne distribucije (grafikon 2), zaključujemo da kumulatne distribucije standardizovanih bodova imaju slične oblike, s tim da je distribucija eksperimentalne grupe na nešto višem nivou. Ispod prosječne vrednosti nalazi se oko 25% ispitanika eksperimentalne, dok oko 5% ispitanika eksperimentalne grupe spada u defektološki tretman, odnosno logopedski tretman.

Grafikon 2 Kumulanta za ispitanike eksperimentalne (E) i kontrolne (K) grupe prema broju osvojenih standardizovanih bodova na X subtestu (AKADIA) -Usvojeno jezičko blago



Primenom subtesta Usvojeno jezičko blago došli smo do podataka da djeca sa razvojnom disfazijom i poslije završenog logopedskog tretmana ispoljavaju smetnje u leksičko-semantičkom nivou jezičkog razvoja, s aspekta razumijevanja značenja riječi u odnosu na djecu sa tipičnim govorno-jezičkim razvojem. Ova djeca su i poslije završenog logopedskog tretmana rješavala tačno samo ajteme koji su predstavljali *konkretne imenice*, ili glagole koji su im poznati iz svakodnevnog iskustva. Najmanji broj tačnih odgovora, i to ispod 50%, su dali za ajtema koji su predstavljali *apstraktne imenice*, jer je sadržaj ovih ajtema je zahtijevao viši nivo jezičkih sposobnosti. Djeca sa tipičnim govorno-jezičkim razvojem su uspješno rješavala sve zadate ajteme izuzev 12 ajtema koji je podrazumijevao apstraktnu imenicu koja je i njima predstavljala problem. Rezultati našeg istraživanja se podudaraju sa rezultatima istraživanja drugih autora u domenu razumijevanja značenja riječi disfazične djece. Proučavanjem značenja riječi kod djece sa patološkim govorno-jezičkim razvojem, Vladislavljević (1973) je ustanovila da oni imaju teškoće da otkriju jedno značenje riječi, a da su rijetko u mogućnosti da nađu drugo, i lakše im je da objasne značenje neke riječi, nego da je aktivno upotrebe. Njena dalja istraživanja ukazuju na smanjenu verbalnu produkciju kod takve djece koja ide uporedo sa smanjenim razumevanjem značenjem riječi i njihove jezičke upotrebe. Ona ukazuje i na to da se kod disfazične djece značenje riječi sporije razvija, a značenja kojima raspolažu često se nalaze samo na nivou predstava. Naročito se sporo razvijaju značenja riječi kojima se označavaju apstraktne jezičke kategorije kao što su sveze, prilozii,

predlozi, mislene imenice, padežni nastavci, rod lica i glagolska vremena (Vladislavljević, 1987). Buljančević je ustanovila da djeca sa patologijom verbalne komunikacije imaju siromašniji leksički fond u odnosu na svoje vršnjake sa tipičnim govorno-jezičkim razvojem (Buljančević, 1996).

Na osnovu podataka dobijenih komparativnom analizom sposobnosti razumijevanja značenja riječi djece sa razvojnom disfazijom i djece sa tipičnim govorno-jezičkim razvojem na osnovnoškolskom uzrastu, mogu se izvesti sljedeći zaključci:

- Djeca sa razvojnom disfazijom se razlikuju u domenu sposobnosti razumijevanja značenja riječi u odnosu na decu sa tipičnim govorno-jezičkim razvojem. 25% disfazične djece se nalazi ispod prosječne vrednosti i poslije završenog dugogodišnjeg logopedskog tretmana, dok 5% ispoljava odstupanje za više od dvije standardne devijacije, što može da ukazuje na prisustvo mogućih jezičkih-razvojnih smetnji, koje mogu biti osnova neuspjeha na subtetsu usvojeno jezičko blago.

- Kod disfazične djece se značenje riječi sporije razvija, a značenja kojima raspolazu često se nalaze samo na nivou predstava. Oni raspolazu manjim brojem jezičkih asocijacija, a naročito se sporo razvija značenje riječi kojima se označavaju apstraktne jezičke kategorije. Tokom razvoja značenja riječi postoji kategorijalni razvoj riječi i ustanovljeno je da ne samo da postoji postepeno sazrevanje pojedinih kategorija, već i unutar kategorija postoje razlike među riječima, a kod ove disfazične djece je taj proces znatno usporeniji.

- Potpuno razumijevanje jezičkog sadržaja lekseme, od čijeg se jezgra polazi, osnovni je uslov za proširivanje i bogaćenje rečnika. Djeca sa razvojnom disfazijom imaju smanjeno razumijevanje značenja riječi i njihove jezičke upotrebe, a to ih vodi ka oskudnijoj mogućnosti generisanja različitih značenja iz iste riječi, što povlači i slabije značenje kroz gramatičke kategorije, a time i slabiju razvijenost leksičko-semantičkog i sintaksičkog nivoa. Struktura rečnika kod djece sa razvojnom disfazijom je uprošćena, smanjena mogućnost upotrebe riječi ima za posledicu mnogo siromašniji, nezreliji i neadekvatan leksički fond.

Pedagoške implikacije

Istraživanja mnogih autora dovode u vezu razvojne jezičke poremećaje sa postignućem u školi. Podaci ovih istraživanja ukazuju na to da je kod velikog broja djece koja ispoljavaju probleme u savlađivanju školskih obaveza (oko 90%) izražen i nedostatak u razvoju funkcija jezika i govora (Gibbs & Cooper, 1989; Stewart & Spells, 1983). Djeca sa nedostacima u razvoju govora i jezika i poslije završenog logopedskog tretmana ispoljavaju neuspeh u većem ili manjem obimu u usvajanju znanja iz matematike, prirodnih nauka, istorije (Crystal, 1987), na nezadovoljavajući način usvajaju vještine čitanja i pisanja (Torgesen *et al.*, 1994, Nilsen 1982).

Pojedini istraživači ubrajaju poremećaje u razvoju jezika i govora u osnovne uzročnike neuspjeha u savlađivanju školskih obaveza (Butler, 1983). Povezanost između ovih pojava postoji, što upućuje na potrebu da se one sagledavaju kao međusobno uslovljene (Schoenbrodt et al., 1997). Polazeći u školu djeca se susreću s novim zahtjevima koji se održavaju na jezički razvitak. Neka djeca ne mogu sistematski da ovladaju hijerarhijskom strukturom jezika u cjelini, već samo pojedinim elementima i bazičnim strukturama. Rezultati našeg istraživanja ukazuju na to da 5% djece sa razvojnom disfazijom mlađeg školskog uzrasta i poslije završenog logopedskog tretmana nedvosmisleno zahtijeva pomoć u razvoju ovog aspekta jezika, dok se njegov razvoj mora pratiti pažljivo kod dodatnih 25% djece. Istraživanja mnogih autora primjenom subtestova koji procjenjuju leksičko-semantički nivo jezičke strukture, Akadia testa razvojnih sposobnosti, ukazuju na to da zrelost i razvijenost leksičko-semantičkog nivoa korelira sa opštim uspjehom učenika (Glumbić i sar. 2004). Kod djece koja nemaju teškoće u leksičkom razvoju povećanje iskustva sa leksičkim jedinicama u kontekstu uzrokuje pomjeranje reprezentacije riječi od karakteristika, ka reprezentaciji definicija. Djeci sa teškoćama u ovoj oblasti, ne samo da je potrebno povećano iskustvo sa riječima (u lingvističkom i vanlingvističkom kontekstu), nego i upoznavanje strategija za njihovo organizovanje i formiranje reprezentacija leksičkih jedinica (Golubović i sar. 2005). Vježbe u kategorizaciji leksičkih jedinica i upotrebi znakova u tekućem procesiranju leksičkih jedinica, mogu pomoći ovoj djeci u izgradnji takvih reprezentacija (Menyuk, 1988).

Prisutne teškoće u razvoju razumijevanja značenja riječi, ometaju proces ukupnog daljeg jezičkog razvoja. Teškoće jezičkog razvoja za sobom povlače niz teškoća u usvajanju nastavnog sadržaja matematike, maternjeg jezika, kao i teškoće u prenošenju značenja pojedinih nastavnih sadržaja u drugim predmetima, shvatanje odnosa i uviđanje prirodnih i društvenih procesa i zakonitosti. Jezičke teškoće disfazične djece na školskom uzrastu ne baziraju se samo na problemima vezanim za fazu proširivanja jezičke kompetencije, nego takve teškoće imaju znatan uticaj na pojavu nezadovoljavajućeg školskog uspjeha (Lazarević, 2006a).

Poremećaji različitih aspekata govorno-jezičkog razvoja, u skladu s njihovim obimom i vrstom, imaju različite posljedice na uspjeh u savlađivanju školskih obaveza. Na neophodnost stručnog rada sa ovom djecom ukazuju i istraživanja koja pronalaze veliku perzistentnost jezičkih smetnji kod djece (Conti-Ramsden, Zoësimkin & Knox, 2001; Tomblin *et al.*, 2003; Shevell *et al.*, 2005) te spontano razvojno eliminisanje jezičkih problema nije moguće. Da bi posljedice razvojne disfazije bile blaže i bezbolnije, veoma su značajna dva pitanja. Prvo je, da logopedska služba u školi pravovremeno sprovedi stručni korektivni rad na prevazilaženju prisutnih jezičkih teškoća, s tim da ciljevi logopedskog tretmana moraju biti u saglasnosti sa opštim ciljevima

vaspitanja i obrazovanja. Drugo pitanje je, veoma bitna saradnja između logopedске službe, s jedne strane, i učitelja/nastavnika i stručne službe škole, s druge strane. Zadatak logopedске službe jeste i upućivanje učitelja/nastavnika u problematiku ovog poremećaja, informisanje o tome kako da prepoznaju da se radi o govorno-jezičkim smetnjama, a ne o djetetu koje je nepažljivo, nedisciplinovano, ili o djetetu koje treba isključiti iz škole, kao i načinu pružanja pomoći u edukaciji ove djece (Lazarević, 2006b). Logoped u okviru svoga rada mora da utiče i na ostalu djecu iz mikrosredine, da utiče na prosvjetne radnike tako što će im pomoći u edukaciji dece-logopata, ali mora da utiče i na roditelje koji kroz rad u kućnim uslovima mogu znatno pomoći svom djetetu.

Korišćena literatura

Aitchison, J. (1995): *The Articulate Mammal: An Introduction to psycholinguistic*, New York: Routledge.

Atkinson, J.S., E.E. Johnston & A.J. Lindsay,(1972): *Acadia Test of Developmental Abilities*. Canada, Nova Scotia: University of Acadia.

Buljančević, M. (1966): *Audiogeni etiološki faktor logopatije kod dece* (doktorska disertacija), Beograd: Defektološki fakultet.

Butler, K.G. (1983): Language disorders: of primary concern in learning disabilities, *Journal Flor. Med. Assoc.*, Vol. 70, No. 4, 266-269.

Conti-Ramsden, G., N.B. Zoësimkin & E. Knox (2001): Follow-up of children attending infant language units: outcomes at 11 years of age, *International Journal of Language & Communication Disorders* Vol. 36, No. 2, 207-220.

Crystal, D. (1987): *The Cambridge encyclopedia of language*. New York: Cambridge University Press.

Gibbs, D.P., Cooper, E. B.(1989): Prevalence of communication disorders in students with learning disabilities, *J. Learn Disabil.*, 22:60-3.

Glumbić, N., B. Brojčin, i S. Kaljača (2004): Developmental capabilities and school success of pupils in lower classes of primamry schools, *The 2nd International Conference on Education*, Hawaii, Honolulu, USA, 2-6 Jan, 1631-1641.

Golubović, S. i grupa autora (2005): *Smetnje u razvoju kod dece mlađeg školskog uzrasta*, Beograd: Defektološki fakultet.

Greg, V. (1980): *Ljudsko pamćenje*, Beograd: Nolit.

Lazarević, E. (2006): Leksičko jergro u jeziku disfazične dece školskog uzrasta, *Pedagogija*, br. 4, 498-505.

Lazarević, E.(2006a): *Tok jezičkog razvoja kod dece sa razvojnom disfazijom posle završenog logopedskog tretmana* (doktorska disertacija). Beograd: Defektološki fakultet.

Lazarević, E.(2006b): Uticaj jezičkih poremećaja na školsko postignuće, *Nastava i vaspitanje*, No 4, 446-460.

Lurija, A. R. (2000): *Jezik i svest*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Marinellie, S. A., C. J. Johnson (2002): Definitional skill in schoolage children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, Vol. 35, No. 3, 241-260.

Menyuk, P. (1988): *Language Development: Knowledge and Use*, USA: Scott Foresman & Co.

Novosel, M. i L.J. Marvin-Cavor, (1985): Acadia test razvoja sposobnosti, *Primenjena psihologija*, br. 1-2, str 103-108.

Nilsen, R. F. (1982): Od egocentričnog ka socijalizovanom; u I. Ivić i N. Havelka (prir.): *Proces socijalizacije kod dece* (15-36). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Rapin, I. (1991): Autistic Children: Diagnosis and Clinical Features, *Pediatrics*, Vol. 87, No. 5, 751-60.

Robinson, N. M., H. Robinson (1992): The Use of Standardized Tests with Young Gifted Children, In p. S. Klein and Abraham J. tannenbaum's (Eds.), *To Be Young and Gifted*, (pp.141-170). Ablex Publishing.

Schoenbrodt, L., L. Kumin & J.M. Sloan (1997): Learning disabilities existing concomitantly with communication disorders, *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 30, No. 3, 264-281.

Shevell, M. I., A. Majnemer, R. I. Webster, R. W. Platt & R. Birnbaum (2005): Outcomes at school age of preschool children with developmental language impairment, *Pediatric Neurology*, Vol. 32, No. 4, 264-270.

Snyder, A., T. Bossomaier & J. Mitchell (2004) Concept formation: object attributes dynamically inhibited from conscious awareness, *Journal of Integrative Neuroscience*, *Journalol.* 3, No. 1, 31-46.

Stewart, J. M. & V. R. Spells (1983): Learning disabilities and communicative disorders as related handicaps: a two year study, *Journal Communicative Disorders*, Vol. 16, No. 5, 345-355.

Tomblin, J. B., P. Xuyang Zhang, M. Buckwalter & O'Brein (2003): The Stability of Primary Language Disorders: Four Years After Kindergarten Diagnosis, *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, Vol. 46, No. 6, 1283-1297.

Torgesen, J., R. Wagner & C. Rashotte (1994): Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning disabilities*, Vol. 27, 276-286.

Vasić, S. (1990): *Kultura govorne komunikacije*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.

Vladislavljević, S (1973): *Patološki nerazvijen govor u dece*, Beograd: Savez društava defektologa Jugoslavije.

Vladislavljević, S. (1987): *Afazije i razvojne disfazije*, Beograd: Naučna knjiga.

Williams, D.M., J.D. Darbyshire & D.A. Vaghy (1980): An epidemiological study of speech and hearing disorders, *Journal Otolaringolog*, No. 9, 5-24.

*Emilija LAZAREVIĆ*²

LEXICAL-SEMANTIC RATE OF DEVELOPMENT OF DISPHASIC CHILDREN

Abstract

This paper presents the results of the research of the ability of understanding of the meanings of words of children with evolutionary dysphasia, after the completion of many years logopaedic treatment. Within the framework of the lexical-semantic level of language structure the ability of understanding of the meanings of words has been studied. The sample studied consisted of 160 respondents divided into two groups: experimental and control one. The experimental group consisted of 60 respondents (children with evolutionary dysphasia upon the completion of many years logopaedic treatment. Whilst the control group of 100 respondents from regular Primary school "Gavrilo Princip" in Zemun. For the assessment of the understanding of the meanings of words the Acaida test was used – Test for evolutionary abilities – X Subtest – Acquired linguistic treasure. Obtained data show the children with evolutionary dysphasia show difficulties in the domain of understanding the meaning of words and their linguistic uses, that inevitably leads them to poorer possibility of generating different meanings of words, that also results in a poor development of the lexical-semantic and syntax levels. The difficulties they face retroactively prevent them from further linguistic progress along with a number of difficulties in doing well at school.

Key words: evolutionary dysphasia, lexical-semantic development, meaning of words, performance at school.

² Dr Emilija Lazarević – Principal Research Fellow at the Institute for Pedagogical Research in Belgrade

Paper is the result of the work on the Project »Education for Knowledge Society«

НАСТАВНО - ВАСПИТНИ РАД



*Duško BJELICA*¹

OSNOVE SPORTSKIH KOMUNIKACIJA

Rezime

Ako se pod komunikacijom podrazumijeva sistem stvaranja, prenošenja i korišćenja relevantnih informacija, na kojima se zasnivaju i razvijaju svi kontakti, pa i sportski, svi odnosi i ponašanja, te sve društvene pojave, onda su komunikacije osnovni instrument organizacije i upravljanja informatičkim tokovima, na kojima se zasniva opstanak.

Poslovanje u sportu predstavlja zaokružen sistem sportskih aktivnosti, a sportska aktivnost je svjesna i svrsishodna, unaprijed planirana, kod koje se zna zašto se radi, kada, kako, čim i s kim. Za sve to osnovni preduslov su informacije.

1. Uvod

Kao i svaka druga teorija, i teorija o sportskim komunikacijama, sveobuhvatniji je naučni pristup području komunikacija u sportu.

Teoriju komunikacija u sportu čine:

- konceptualni pristupi komunikacijama u cjelini, posmatranih sa generičkog, etiološkog, strukturalnog, dinamičkog i funkcionalnog stanovišta;
- naučni pristup sportskim informacijama, kao jednim od osnovnih parametara teorije sportskog komuniciranja;
- proučavanje sredstava preko kojih se prenose sportske informacije, odnosno mas-medija.

Teoriju sportskih komunikacija, pored konceptualnog prilaza, čine brojne hipoteze o prisustvu i karakteristikama relevantnih informacija, subjekata komunikacija, vrste, nivoa i obilježja komunikacijskih tokova, te rezultata i determinanti od kojih zavise, kako informacije, tako i subjekti, putevi i vrste komunikacija.

¹ Doc. dr Duško Bjelica, Fakultet za sport i fizičko vaspitanje Univerziteta Crne Gore

Teorija sportskih komunikacija, takođe, sadrži provjerene hipoteze o navedenim atributima i njihovim svojstvima, odnosno nju čine brojne činjenice na koje se naslanja proces komuniciranja u sportu.

Provjereni odnosi između informacija, subjekata, vrste komuniciranja i sredstava, te rezultata komunikacijskih tokova, predstavljaju zakonomjerni odnos i dimenziju u sistemu komuniciranja.

Pragmatska dimenzija u naučnom pristupu sportskim komunikacijama čini teoriju sportskih komunikacija aplikativnim obuhvatanjem područja sportskih komunikacija.

Pošto je teorija sveobuhvatni pristup jednom području realnosti, a komunikacije su takvo područje, sociološki pristup je jedan od parametara teorijskog pristupa komunikacijama.

1.1. Pojmovno kategorijalni okvir teorijskog prilaza komunikacijama u sportu

Riječ "komuniciranje" kao analitička kategorija, a s njom je povezan nastanak posebne sociološke discipline komunikologije, novijeg je datuma, svakako baš kao izraz bogatstva raznovrsnosti komuniciranja, kao ishod njegovog kvantitativnog i kvalitativnog razvoja. S druge strane se, istovremeno sa tim empirijski jasnim razvojem komuniciranja, pojam komuniciranje svodi na posebne strane razvoja tog procesa.

Zato i izgleda da je komuniciranje otkriće modernog doba, za koje prethodne generacije nisu znale i koje su imale vrlo jednostavnu predstavu o tome.

U stvarnosti je razvijanje informacijske djelatnosti (komuniciranje uopšte, a time i sportsko komuniciranje kao njen specifičan dio) napravilo džinovski korak naprijed, sa bitnim promjenama u svim sferama čovjekovog života i konsekvencama, izraženim u brojnim protivurječnostima.

Komuniciranje je dugo bilo, na izgled, čovjekova prirodna sposobnost, sve dok razvoj sportskih odnosa nije pokazao da čovjek u taj proces ne stupa na bazi prirodne sposobnosti, već osposobljenosti, kao proizvoda privilegije i dostupnosti kanala komunikacije.

Apstrahovanje komunikacijskih procesa u njihovoj konkretnoj istorijskoj određenosti iz cjeline, njihovo svođenje na sportsku komunikaciju i, konačno, na puke, sportske medije, prati čitav razvoj sportske komunikologije.

Čovjek koji je razvio potrebu i sposobnost komuniciranja sa drugim ljudima, neminovno izlazi iz svijeta individualnog i ulazi u svijet kolektivnog. Paradoksalno je da se komuniciranje izdvaja iz materijalne proizvodnje i stavlja u oblast menadžmenta, a, s druge strane, komuniciranje koje se svodi na medije nastoji da se koristi za definisanje čovjekovog subjektiviteta.

Sa sve razuđenijom podjelom rada i sve razvijenijim proizvodnim snagama, čovjek postaje objektivno i subjektivno sve kompleksniji. Istovremeno je čovjekov informacijski kapacitet subjektivno i objektivno ograničen, fizio-

loški i historijski određen. U takvim relacijama moguće je identifikovati brojne komunikološke probleme, a posebno one iz oblasti sportsko-pedagoške komunikacije. Ako je preovladavanje fiziološke ograničenosti prije svega tehničko pitanje vezano za tehničke i informacijske procese, onda je preovladavanje istorijske ograničenosti prevashodno pitanje društvenih odnosa.

Brojne promjene u podjeli rada i u proizvodnim odnosima mogu bitno da promijene odnose prema sredstvima i implikacijama uključivanja u komunikacijske tokove.

U internacionalizaciji informatičke djelatnosti više se nego ikada do sada razotkriva protivurječnost između razvoja materijalne baze i društvene svijesti, između hipertrofije sportskih poruka i atrofije recipijenata, i sve to na relaciji između sportskog i slobodnog komuniciranja.

Informacijska revolucija koja se smješta između tehničke, tehnološke i naučne revolucije i čije se konsekvence ogledaju u produkciji sportske kulture, stvara niz proizvoda, na kojima se zasniva socijalni razvoj, ali i problem “nus-produkata” koji prate taj razvoj u sportu.

Potreba za komuniciranjem, društvenim procesom, u kome se ostvaruju međusobni uticaji u formiranju vrijednosti stavova, jedna je od osnovnih karakteristika čovjeka kao društvenog bića, što se ogleda i u sportu.

1.2. Elementi nauke u teoriji o komunikacijama

Do značajnog obogaćivanja teorije komunikacija došlo je kada su komunikatori primijenili na komunikaciju ideju procesa, stečenu u filozofskim polazištima i naučnim teorijama toga vremena.

Shvatanje komunikacije, kao izvjesnog procesa, uzima u obzir neograničen broj promjenljivih, koje se sadrže u bilo kojem činu komunikacije: sliku koji pošiljalac ima o primaocu i obratno, lična iskustva, vrijednosna shvatanja i iščekivanja, i na “izvoru” i kod primaoca, suptilne varijacije značenja koje mogu imati simboli i situacije, itd.

Ako se tako gleda, sportska komunikacija je sastavni dio složenosti samoga života i ona se više ne javlja kao čisto mehanički fenomen.

Džon Bol kaže : “Pojam procesa je ono što nas sprečava da stvorimo jednostavnu formulu komunikacije i što nam, umjesto toga, dopušta da obećamo prilaz realističan i čvrsto zasnovan na znanju koje pristiže iz mnogih naučnih oblasti.”

Postepeno, komunikatori su počeli da uzimaju u obzir sve više aspekata komunikativne situacije i da joj prilaze relativistički raspoloženi. Vremenom se utvrdilo da različiti ljudi shvataju jednu stvar različito i da “stvarnost” nije baš tako objektivna i apsolutna. Izraz “značenja nisu u riječima već u ljudima” postao je kliše.

Ova nova orijentacija je značila revoluciju za mnoge propagatore promjena, koji su do tada vjerovali da bi tehnički ispravna poruka trebalo da bude univerzalno prihvaćena, samo zbog toga što je “ispravna”.

Ideja o procesu navela je komunikacijske eksperte da iz rezervoara disciplina društvenih nauka, kao što su antropologija, sociologija, socijalna psihologija, opšta psihologija, političke nauke i ekonomija, izvuku specijalizovano znanje o promjenljivim činiocima koji djeluju na komunikacioni proces.

Iz sociologije, da pomenemo bar jedan slučaj, komunikacija je pozajmila dvije ideje koje su, bar za kratko vrijeme, privlačile pažnju naučnika i praktičara: pojam socijalnog sistema i pojam difuzije inovacija.

Za socijalni sistem rečeno je da je to svaka ona, na interakciji zasnovana društvena struktura, koja se mijenja iznutra (porodica, crkveni skup, seoska zajednica itd.), a koja ima cilj, norme, podjelu statusnih uloga, moć, društvene rangove, sankcije, materijalna sredstva i teritorijalnost. Život socijalnog sistema sačinjava nekoliko važnih procesa, kao što su komunikacija, donošenje odluke, održavanje granica i društveno-kulturno povezivanje.

Komunikacija je definisana kao proces koji čini da informacije, odluke i uputstva prođu kroz društveni sistem i način na koji se znanja, uvjerenja i stavovi formiraju ili preinačuju.

Pojam društvenog sistema učinio je komunikatore svjesnim činjenice koliko je komunikacija organski i intimno povezana sa ostalim elementima i procesima društva. Ipak, ovo je u ograničenoj mjeri doprinijelo teoretskom razumijevanju razvoja komunikacije, jer su modelom socijalnog sistema društveni sukobi i društvene promjene interpretirani isključivo sa stanovišta potrage za ravnotežom.

Takvo istraživanje, međutim, nije karakteristično za zemlje u razvoju. Zato je taj pojam vremenom bio zamijenjen opštijom idejom sistema.

Ideje i istraživanja, koji su nikli iz proučavanja difuzije inovacija, proistekli su iz zanimanja za tehnološke promjene, shvaćene kao element presudan za društveni razvoj. Sjevernoamerički sociolozi sporta, a kasnije i njihove kolege u Evropi i Latinskoj Americi, koncentrisali su svoju pažnju na sljedeće vidove rasprostiranja inovacija:

a) na ranija lična iskustva koja povoljno utiču na usvajanje i rasprostiranje novih ideja;

b) na društvene karakteristike pojedinaca i zajednica koje utiču na prihvatanje i rasprostiranje neke djelatnosti;

c) na faze ponašanja kroz koje neko prolazi od trenutka prvog susreta sa novom idejom do njenog konačnog usvajanja (svijest o ideji, interes, procjena, isprobavanje i odluka);

d) na one karakteristike novih ideja ili djelatnosti koje ih čine manje ili više prihvatljivim (shvatljivost, djeljivost, složenost, pristupačnost, itd.);

e) na socijalne uloge pojedinih ličnosti koje, u okvirima jedne zajednice, posreduju pri zavođenju inovacija (inovator, arbitar stavova, "oklijevalo", itd.)

Među raznovrsne primjene ovoga modela spada i otkriće, značajno za komunikaciju, da se bezlični i lični kanali prenošenja poruka (sredstva masovnih komunikacija, nasuprot prijateljima i susjedima) mogu na različite načine koristiti u raznim fazama procesa usvajanja inovacija.

Kada se među popularizatorima novina razvila snažna propagandistička sklonost, došlo je do oduševljenog traganja za arbitrima stavova po pojedinim zajednicama, kako bi se oni iskoristili kao kanali informisanja i podvrgavanja uticaju. To je, za uzvrat, dovelo do potrage za pouzdanom tehnikom pronalazjenja takvih arbitara.

Jedna od mnogih kritičkih primjedbi upućenih modelu difuzije inovacija jeste da se njime ne uzimaju u obzir ograničenja nametnuta socijalnom strukturom zemalja u razvoju. Njime jedva da se i obraća pažnja na kvalitet djelatnosti koje treba rasprostrirati i na kompetentnost onih koji inovaciju usvajaju. On počiva na gledištu razvojne komunikacije koja se samo “sliva nadolje”, bez ikakve mogućnosti da se ostvare povratna sprega i komunikacija od, recimo, sportista ka izvorima.

Danijel Lerner u svojoj knjizi “Nestanak tradicionalnog društva” doprinio je osvježavanju umovanja o procesu komunikacije, razradio je ideju “uživljavanja”.

Uživljavanje je čovjekova sposobnost da sebe zamisli u ulozi drugoga, da vidi svijet onako kako ga drugi čovjek vidi. Prema Lerneru, ta sposobnost je presudna za razvoj.

Analiza funkcija koje komunikacija ljudi obavlja u životu dovela je do još jednog značajnog zapažanja: ljudi ne vole samo da primaju informacije od drugih, već i da saopšte drugima ono što misle i osjećaju. Tako su pojmu komunikacije dodati i pojmovi kao što su izraz, odnos i participacija.

Zanimljiva manifestacija pažnje, koja se u izučavanju procesa komunikacije obraća primaocu, jeste teoretski koncept “suorijentacije”, koji je odskora postao popularan u Sjedinjenim Državama.

Iza ove zamisli leži ideja da dvije osobe mogu slično percipirati, interpretirati, isti predmet, i da će protok komunikacija između tih osoba biti efikasniji što je veća sličnost (“suorijentacija”) među njima. Obratno, intenzivan protok komunikacija može da poveća suorijentaciju.

Ta zamisao o suorijentaciji je razrada zamisli o uživljavanju i može pomoći da se poboljša odnos među protagonistima komunikacione promjene i sa njihovom publikom.

Suorijentacija može poslužiti i kao didaktičko sredstvo pri unapređivanju vezanosti inicijatora komunikacije za primaoca i njegov interes.

Pa ipak, mentalitet ubjeđivanja-radi-neposrednog-neporednih-efekata toliko je ovladao među planerima razvoja i inicijatorima promjena, da veoma često potrebe za izrazom, uzajamnim odnosom i participacijom, koje su istak-

nute u gore skiciranim teroijama, nijesu bivale same po sebi adekvatno procjenjivane. Umjesto toga, ono što se o njima znalo koristilo se za pobljšavanje tehnike ubjeđivanja ljudi i manipulacije nad njima.

Otkriće da ljudi neku inovaciju lakše prihvataju ako o njoj najprije međusobno diskutuju, pa onda zajednički odluče da je prihvate, široko korišćeno kako bi se opravdalo sparivanje grupno-dinamičke prakse sa tehnikom ubjeđivanja.

Slično tome, otkrića o značajnoj ulozi primaoca-prenosnika, koji je posrednik ili arbitar stavova, korišćena su od strane komunikatora željnih neposrednog efekta, prije kao osnov za smišljanje bolje strategije ubjeđivanja masa, nego radi zadovoljavanja potrebe građana za suorijentacijom i dogovornim rješavanjem problema.

Četrdesetih i pedesetih godina dvadesetog vijeka, pokret razvoja lokalnih zajednica postajao je sve važniji u onim zapadnim zemljama koje su pružale tehničku pomoć zemljama u razvoju. Komunikacija je tada zašla u fazu u kojoj se shvatilo da primaoci nisu izolovani pojedinci, već predstavljaju članstvo globalnih zajednica, i da se njihovi problemi mogu riješiti samo kolektivno.

Svijest da određena zajednica ima potencijalnih moći da postavlja dijagnoze, formuliše potrebe i mobilise korišćenje resursa, a sve radi rješavanja vlastitih problema, obogatila je komunikaciju; ona je ukazala na tijesnu vezu koja mora postojati između poruka i procesa odlučivanja u zajednici, čime se upravo komunikacija aktivno angažuje u sljedećim djelatnostima:

- podsticanje i ohrabrivanje zajednice da postavi dijagnozu svoje vlastite situacije i problema;
- omogućavanje pristupa svim bitnim informacijama o alternativama;
- organizovanje građana;
- pružanje pomoći zajednici da pribavi sredstva i resurse, tj. moć i
- stvaranje institucija podesnih za odlučivanje.

1.3. Komunikologija - autentično naučno zasnivanje komunikacija

Komunikologija je mlada naučna disciplina. Konstituisala se pedesetih godina ovog vijeka, gotovo u isto vrijeme kada i marketing.

Komuniciranje označava dvosmjernan proces, u kome se informacije razmjenjuju između najmanje dva učesnika. Kada se jednom uspostavi, može da traje u nedogled, jer se stalno smjenjuju uloge komunikatora i primaoca. Zato kažemo da je komuniciranje dvosmjerni odnos. Preko procesa komuniciranja pojedinac, grupa ili organizacije, mogu da održavaju stalnu interakciju sa okruženjem, da ga informiše ili utiče na njega, usmjeravajući ga na određenu akciju.

Komuniciranje je osnovni društveni odnos koji čovjek uspostavlja od samog rođenja. Ovaj dvosmjernan, dinamičan odnos stalno se mijenja i usa-

vršava, kako u pogledu sadržaja koji se komunicira, tako i u pogledu načina korišćenja sredstava i medija koji stoje na raspoloaganju.

Putem komuniciranja odvija se proces sporazumijevanja ljudi u određenom društvu u različitim oblastima društvene prakse (sportu, politici, kulturi, itd.).

Jezero procesa komuniciranja čini informativni sadržaj, odnosno informacije iz konkretnih oblasti društvene prakse. Razmjenom informacija uspostavljaju se socijalni odnosi među ljudima. Preko sadržaja procesa komuniciranja vrše se međusobni uticaji, različite interakcije među ljudima i tako usmjerava pojedinačno ili grupno ponašanje u pravcu postavljenih ciljeva. Tako se može posebno analizirati proces razmjene informacija u različitim oblastima društvene prakse, u koje ljudi stupaju radi obavljanja neophodnih životnih aktivnosti u oblasti kulture, sporta itd.

Prva teorijska razmatranja procesa komuniciranja javljaju se još u antičko doba. Aristotel je prvi mislilac koji se bavio proučavanjem ove problematike. U svom poznatom djelu "Retorika" on navodi tri osnovna elementa procesa komuniciranja, od kojih i danas polazi moderna komunikologija. To su govornik, govor i publika. Aristotelova šema verbalnog procesa komuniciranja je prvo objašnjenje ovog složenog procesa.

Američki psiholog Kulidž je 1909. godine dao sljedeću definiciju: "Komuniciranje je mehanizam pomoću koga egzistiraju i razvijaju se odnosi među ljudima. Taj mehanizam uključuje u sebe sve simbole duha, zajedno sa sredstvima njihovog ponašanja kroz prostor i njihovo odražavanje u vremenu".

1.4. Određivanje relacija, suštine i strukturnih elemenata sistema komuniciranja

Aktivnost, kao izvor informacija, u relaciji je sa subjektima tih aktivnosti, s jedne strane i ambijenta s druge. Ova odredišta su dalje polazište za nove elemente i odnose, koji čine strukturu, sistem, dinamiku i funkcije sportskih komunikacija.

Komunikaciju, dakle, možemo definisati kao aktivnost preko koje se prenosi informativni sadržaj među ljudima, među ljudima i sredstvima, kao i među samim sredstvima, posredno ili neposredno. Time se vrši uticaj, interakcija, što je osnova regulisanja društvenih odnosa u različitim oblastima i na različitim nivoima društvene organizacije i prakse.

Sušтина u komuniciranju je uspostavljanje "odnosa" i "veza" preko sadržaja informacija, ideja ili slika, bilo da se radi o komuniciranju lice u lice (interpersonalnom komuniciranju), ili grupnom komuniciranju (masovnom komuniciranju, u kome je primalac individua u masovnom auditorijumu).

Saznanja i zakonitosti društvenog komuniciranja predstavljaju teorijski osnov i praktičan osnov za komuniciranje u ekonomiji, marketingu i tehnič-

kim sistemima, pa i u sportu. Dugogodišnja iskustva potvrdila su ove zakonitosti, pored određenih specifičnosti koje postoje kod svakog pojedinačnog sistema.

2. DETERMINANTE KOMUNICIRANJA U SPORTU

2.1. Suština komuniciranja u sportskoj politici

Ako se pod komunikacijom podrazumijeva sistem stvaranja, prenošenja i korišćenja relevantnih informacija, na kojima se zasnivaju i razvijaju svi kontakti, pa i sportski, svi odnosi i ponašanja, te sve društvene pojave, onda su komunikacije osnovni instrument organizacije i upravljanja informatičkim tokovima, na kojima se zasniva opstanak.

Poslovanje u sportu predstavlja zaokružen sistem sportskih aktivnosti, a sportska aktivnost je svjesna i svrsishodna, unaprijed planirana, kod koje se zna zašto se radi, kada, kako, čim i s kim. Za sve to osnovni preduslov su informacije.

Da bi se shvatila generička suština komunikacija, a na temelju toga i sportskih komunikacija, neophodna je analiza sljedećih izvora informacija, te determinanti sportskih komunikacija, a to su:

- antropo-ambijentalni korijeni komuniciranja u sportu,
- psihološki faktori komuniciranja i
- socijalni korijeni komuniciranja.

2.3. Antropo-ambijentalni izvori komuniciranja u sportu

Komuniciranje je funkcija svojstvena živom svijetu. Životinje komuniciraju u ambijentu vrste, kao i u živom ambijentu, ali i u okviru ekološkog ambijenta u cjelini.

Antropološko polazište komunikacija je vezano za odnos pojedinca prema organizaciji i spoljnom svijetu i predstavlja izazov da se svakog trenutka nađe prava poruka, koja će se uputiti pravim ljudima i u pravo vrijeme, čime će čovjeka učiniti čovjekom.

Sportske komunikacije su determinisane, pored ostalog, i antropološkim osobinama čovjeka, i to posebno kada su u pitanju osobine iz domena kulturne antropologije. U pitanju su osobine vezane za razvoj čovjeka kao bića koje misli, sa razvijenim sredstvima za komuniciranje, putem kojih se prenose informacije, koje čovjek, kao misaono biće prima, obrađuje i emituje. Tu se, prije svega, radi o govoru kao sredstvu komunikacije.

Govor predstavlja razvijen sistem komuniciranja, putem koga se omogućava transmisija iskustva, ne samo kao upotrebljive informacije, već, prije svega, kao podloga za stvaranje novih informacija, kao i instrument za cjelishodnu upotrebu primljenih ili stvorenih informacija, kao i transportovanja autonomno stvorenih informacija.

U ovom području antropoloških determinanti komuniciranja posebno mjesto pripada *jeziku* i semantičkom aspektu problematike jezičkih simbola u procesu komuniciranja.

Relevantne karakteristike jezika, kao sredstva komunikacije, mogu biti analizirane sa različitih stanovišta, zavisno od područja i načina uticaja na proces komuniciranja.

Postoje individualna, grupna, etnička i slična obilježja, koja određuju semantičke karakteristike jezika sa trajnim djelovanjem na komunikacijske tokove u sportu i posebno proces stvaranja i korišćenja informacija.

Razvijenost *čula* i njihova specifična veza sa sistemom mišljenja predstavljaju determinante sistema komuniciranja.

Pored antropološke etiološke osnove komuniciranja, značajno mjesto pripada i drugim ambijentalnim determinantama, relevantnim sa stanovišta procesa stvaranja, prenošenja i korišćenja informacija.

U kategoriju *etioloških* činilaca komuniciranja spadaju geografske determinante komunikacija, ekološki faktori komuniciranja, demografske osnove komuniciranja, socijalni ambijent komunikacija i civilizacijski uslovi opštenja.

Geografske determinante komuniciranja se odnose na one relevantne faktore komunikacija koji uslovljavaju određeni tip i karakteristike komunikacija. Blizina uslovljava neposredne, a udaljenost posredne komunikacije. Geografske fortifikacije traže komunikacije kojima će se one premostiti. Tako, na primjer, planine nisu smetnja za radio-komunikacije, ali su smetnja za TV komunikacije. Suprotno važi u slučaju vodenih prepreka i sl.

Ekološki faktori, takođe, predstavljaju uslov komuniciranja. Ekološki poremećaji i katastrofe, samim najavljuvanjem mogu bitno uticati na proces formiranja, prenošenja i korišćenja informacija. Često se takve informacije sakrivaju ili koriste radi ostvarivanja interesa onih koji ih posjeduju.

Demografski faktori, takođe, predstavljaju etiološku osnovu sportskog komuniciranja. Dnevne, povremene i trajne migracije snažan su komunikacijski kanal, i vrlo često su izazvane sportskim aktivnostima. Poremećena starosna, polna ili slične demografske strukture mogu izazvati patologiju u oblasti sportskog komuniciranja.

Socijalni ambijent, takođe, predstavlja etiološku osnovu komuniciranja. Smisao komunikacija u osnovi je da se na organizovan način stvaraju, prenose, usmjeravaju i koriste informacije, sa ciljem da se obezbijedi funkcionisanje zajednice. Stoga su komunikacije u socijalnom menadžmentu, u izgrađivanju socijalnog sistema, nezamjenljiv element.

U okviru socijalnog ambijenta formira se podsistem od izuzetnog značaja za sistem komuniciranja. To je ambijent koji sačinjavaju kumulirane informacije, u obliku iskustva, ili civilizacija. Sistem komunikacija, ili globalna baza informacija, bazira se na civilizaciji i obrnuto. *Civilizacija* izvire iz komunikacijskih kanala.

2.4. Kulturne determinante u etiologiji i strukturi komunikacija

Kultura, kao ambijentalni okvir življenja i formiranja vrste, predstavlja nezamjenjiv medij sportskih komunikacija. Iskustvo predstavlja instrument i ambijent komunikacija.

Navedeni izvori informacija i determinante komunikacija mogu se, sa stanovišta djelovanja na proces komuniciranja, simplifikovati na sljedeći način:

ambijent - potreba - informacija - komunikacija

2.5. Psihološka osnova komuniciranja

Komuniciranje, kao svjestan proces razmjene informacija, nadgradnje antropo-ambijentalnih elemenata, sopstvenu strukturu zasniva na elementima psihogenog karaktera.

Brojni su psihološki faktori koji predstavljaju etiološku osnovu informacija, odnosno komuniciranja.

Psihički procesi su kanali preko kojih se sadržaji iz odgovarajućeg ambijenta transformišu u informaciju. Radi se o sljedećim procesima: percepcija ili opažaj; proces pamćenja; proces mišljenja; stvaranje i korišćenje pojmova.

Percepcija ili *opažaj* je psihički proces, preko koga se, posredstvom čula, primaju ambijentalni sadržaji i pretvaraju u predstave - slike o onome što je bilo predmet opservacije.

Predstave su elementarni oblik ili elementat u informativno-komunikativnom sistemu.

Psihičkim procesom *pamćenja* zadržavaju se značajni elementi predstava - primljenih slika, a manje značajni se napuštaju.

Funkcionalnim spajanjem značajnih predstava, ili djelova srodnih predstava, što uslovljava *mišljenje* kao psihički proces, nastaju *pojmovi*, kao izuzetno značajne psihičke tvorevine za izvor informacija i sistem komunikacija.

Interesi predstavljaju psihičku tvorevinu relevantnu za etiologiju informacija i komunikacija. Kao nastojanje da se zadovolji određena potreba, interesi pretpostavljaju postojanje informacija, dakle njihov izvor, transmisiju i korišćenje, u cilju zadovoljenja, odnosno ostvarivanja tih interesa.

Motivi kao trajno nastojanje da se ostvare određeni ciljevi, takođe svoju operacionalizaciju nalaze u informacijama o tome kako da se motiv ostvari.

Karakteristike ličnosti su psihičke determinante u stvaranju, prenošenju i korišćenju informacija. Izvjesno je da introvertne ličnosti ne mogu biti isto etiološko područje kao ekstravertne i sl.

Psihička stanja su relevantni faktori u procesu komuniciranja. Neuroze, psihoneuroze i psihoze u latentnom ili akutnom stanju, ukoliko su u dodiru sa informacijama i komunikacijama, mogu ostaviti svoj pečat.

2.6. Sociogeni korijeni komuniciranja

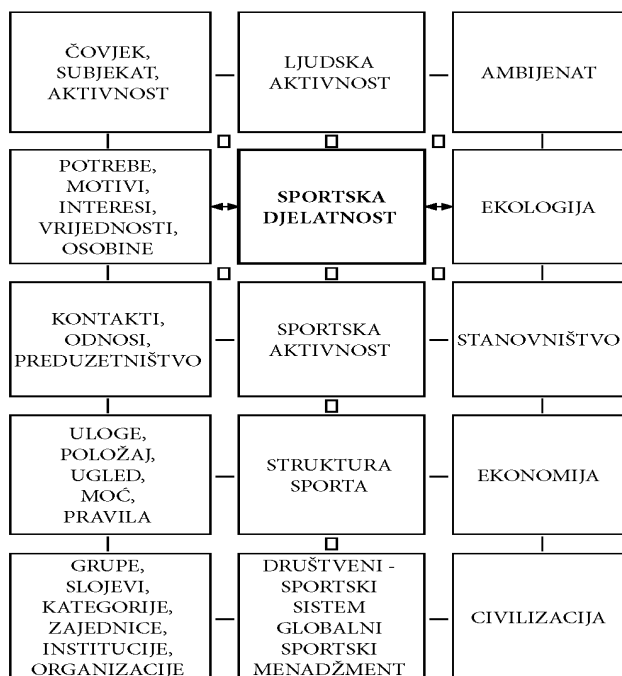
Rečeno je da su informacije i komunikacije jedan od osnovnih elemenata makro i mikro socijalnog menadžmenta.

Polazeći od subjekta komuniciranja, sociogenih faktora ima u navedenim antropološkim i psihološkim izvorima komunikacija, posebno kada je riječ o socijalnoj antropologiji i socijalnoj psihologiji. Takođe se mogu identifikovati u strukturi ambijentalnog kompleksa formiranja informatičko-komunikacijskog sistema. To posebno važi za ekološki i demografski aspekt komuniciranja, dok su ekonomija, civilizacija, pravo i politika autentično sociogeno područje formiranja informatičko-komunikacijskog sistema.

Nevezano za navedene aspekte sociogenih determinanti generičke suštine komunikacija, sociogene faktore treba identifikovati u odnosima između elemenata svake strukture, bilo koje društvene pojave, pa i globalnog sistema.

Sa stanovišta djelatnosti, komunikacije čine osnovu informacija o aktivnostima, elementima tih aktivnosti i o odnosima između njih.

Odnosi između aktivnosti, u strukturi djelatnosti, odnosi između djelatnosti, djelatnosti i sistema i između sistema, zasnivaju se na relevantnim informacijama o njima samima, kako pokazuje naredna šema. Sportska djelatnost, kao polazna sociološka kategorija, svoje elemente formira u konstelaciji autonomnih sociogenih faktora, mikro i makro relacija, što se može vidjeti u datom prikazu:



Šema 3

Zaključak

Na osnovu navedenih elemenata sportske djelatnosti i socijalnih implikacija koje iz njih, kao i iz odnosa među tim elementima slijede, mogu se vršiti sociološke analize svih socijalnih kontakata, društvenih odnosa, ponašanja, pojava i tvorevina u procesu komuniciranja iz sportske djelatnosti, prateći njene elemente i odnose između njih (elemente sporta, uslove, pravila i rezultate) mogu se izvesti reprodukcije, ili stvaranja pojedinih pojava, zatim njihove strukture i sistemi.

Pošto su informacije i komunikacije jedan od elemenata menadžmenta bilo koje pojave, to se njihovo porijeklo u sferi sociogenih faktora posebno vezuje za elemente organizacione strukture. Tu se radi o organizacionim elementima primarne strukture, gdje spadaju uloge, ugled, moć i položaj, zatim pravila ponašanja i o organizacionim elementima izvedene ili sekundarne strukture, gdje spadaju društvene skupine (grupe, slojevi, kategorije, zajednice i organizacije) i društvene tvorevine (institucije, oblici svijesti i drugi društveni agregati).

Radi se o identifikaciji, strukturalnom i funkcionalnom učešću informacija u:

- komunikacijskim kontaktima,
- komunikacijskim odnosima,
- društvenom ponašanju,
- preduzetništvu,
- društvenom menadžmentu i
- ocjeni profitabilnosti.

O navedenim relacijama sportskog komuniciranja se daju posebni osvrti. Ova se područja javljaju kao etiologija komuniciranja, ali i sama predstavljaju sintezu različitih oblika i sadržaja komuniciranja.

Literatura:

1. Aristotel, *Politika*, Kultura, Beograd, 1960.
2. Bailey, D.K., *Methods of Social Research*, The Free Press, New York, 1982.
3. Bjelica, D., *Sistematizacija sportskih disciplina i sportski trening*, Crnogorska sportska akademija, Podgorica, 2005.
4. Bjelica, S., Bjelica, D.: *Komunikacije u sportu*, CSA-Podgorica, Filozofski fakultet Nikšić, 2006.
5. Bjelica, S., *Sociologija sporta*, MILREX, Novi Sad, 2000.
6. Božović, R., *Iskušenja slobodnog vremena*, Mladost, Beograd, 1979.
7. Botomor, T., *Elite i društvo*, Sedma Sila, Beograd, 1967.
8. Đorđević, T., *Teorija masovnih komunikacija*, Beograd, 1989.

9. Eko, U., *Kultura, informacije, komunikacija*, Nolit, Beograd, 1973.
10. *Obrazovanje i masovne komunikacije*, Zbornik radova, Beograd, Ministarstvo prosvete, 1993.

*Duško BJELICA*²

FUNDAMETALS OF SPORT COMMUNICATIONS

Abstract

If we deem communications to be a system of creation, transfer, and use of relevant information, a system that is the basis for the development of all personal relations, including sport relations, all the relations and behaviours, as well as all the social phenomena, then communications are the essential instrument of organisation and management of information flows, which make the basis for the survival.

Management in sport presents an integrated system of sport activities, while each sport activity is always conscious, activity which serves a purpose, anticipated, where its purpose, time, manner, means and related partners are known. Finally, the information is the only pre-condition for a good performance.

² Doc. dr Duško Bjelica, Faculty for sport and physical education of the University of Montenegro

Damjan ŠEČKOVIĆ¹

ELEKTRONSKO UČENJE I TRADICIONALNI STANDARDI UČENJA

Rezime

Ovaj tekst govori o elektronskom učenju, o tome kako se u eri novih informaciono-komunikacionih tehnologija stiče znanje. Da bi mlade ljude željne znanja usmjerili kako valja, naša vizija mora biti jasna, trajna i konzistentna. Pritom ne treba praviti otklon od tradicionalnih struktura i okvira. Naročito ne treba zanemarivati knjigu. Sa knjigom se najbolje biva kreativan. Knjiga je stožerna osnova sticanja znanja.

Način na koji stvaramo znanje i jačamo njegov uticaj jeste pitanje od najveće važnosti.

Znanje mora postati naša osnovna moć. To je maksima koja mora da karakteriše ovo vrijeme početka XXI vijeka. U njemu smo već jednu deceniju. Moramo biti u dosluhu sa onima koji su po iskustvu i razvoju bolji i spremniji. Takvo naše postupanje znači da pokazujemo spremnost da učimo od drugih, ali i sposobnost da pravimo ozbiljne iskorake u novu praksu. Nama nije cilj da trčimo na obrazovnom tržištu, ali jeste da pokažemo spremnost da u studentu razvijamo kvalitet savremenog stručnjaka za svijet pred nama. U taj svijet treba vjerovati. U njega vrijedi ulagati. Ono o čemu treba voditi računa jeste: da nema povlašćenih u sistemu. Povlašćene škole i fakulteti duboko polarizuju društvo i državu. To se doživljava kao koncept koji poništava prava da se svim školama i fakultetima garantuje jednak standard obrazovanja.

Ono po čemu će se razlikovati državno i privatno u obrazovanju jeste nivo usvojenog znanja.

Treća tehnološka revolucija, koja počinje 90-tih godina XX vijeka, vrši duboke promjene u svim sferama čovjekove djelatnosti. Nove tehnologije dovode do gomilanja novih znanja. Tim promjenama nije moglo odoljeti ni savremeno obrazovanje pod kojim se podrazumijevaju svi njegovi nivoi.

¹ Dr Damjan Šečković: redovni profesor Univerziteta

Tradicionalni obrazovni sistemi, iako inertni i odbojni prema promjenama, morali su da se prilagođavaju novonastalim trendovima razvoja. Tradicionalni obrazovni sistem imao je osnovni cilj i zadatak da mlade obučava i priprema za profesionalnu delatnost kojom će se baviti čitavog života. Činio je to nastavnik živom riječju i potpunim osloncem na knjigu i štampani tekst. Sa knjigom se udubljavalo u problem, ulazilo u svijet saznanja i nauke. Iz knjiga su otkrivane tajne koje su učenike i studente mučile i predstavljale prepreku na putu ostvarivanja postavljenih ciljeva. Uz knjigu se, istina, imalo i nekih tehničkih pomagala koja su bila na usluzi u stalnom nastajanju širenja saznanja. Uživalo se tada u dobroj knjizi, udžbeniku, dobrom predavanju predavača. Iz tih i takvih metoda sticanja znanja rađali su se: veliki pisci, poklonici uzvišenog duha pa naravno i imena svjetskog glasa i vrijednosti: Tesla, Pupin, Milanović. Otišlo se i na mjesec, pronađena su i oružja koja mogu uništiti svijet.

U ovo vrijeme se ta slika mjenja. Više nije dovoljno savladati postojeća saznanja iz određene oblasti već je neophodno nastaviti sa učenjem čitavog radnog vijeka. Nove tehnologije vrlo brzo zastarijevaju (3-5 godina), pronalaze se supstituti za zamjenu materijala, za proizvodnju energije. Djelatnosti, i ne samo one, postaju međuzavisne i uslovljene. Zbog svega ovoga razvijaju se novi pedagoški i andragoški pristupi. Sadašnje vrijeme je vrijeme brzine i intenzivnosti, a to može da rađa površnost. Stoga treba obazrivo pristupati kada je riječ o djelatnostima sticanja znanja.

Informacione tehnologije najzaslužnije su za novo sticanje znanja, njegovog skladištenja i korišćenja.

Pojedinac se sada ne mora mučiti da zapamti ili zapiše neke vrlo značajne podatke o problemima, da ih nosi u svojoj glavi, ili da traga u knjigama, po ustanovama i institucijama da do njih dođe. Sve može da nađe u svom računaru ako mu je pogotovo uvezan u internet mrežu. Došlo je, dakle, do značajnih promjena u načinima čitanja, pisanja i računanja. Riječ je o elektronskom učenju koje se obavlja kroz tehnološke medije TML (technology mediated learning). Ovaj metod učenja podržan je, prije svega, snažnim razvojem informatike.

Ne može se reći da novo elektronsko učenje po sve ignoriše stare, korisne, u praksi provjerene, metode sticanja znanja. I savremene obrazovne tehnologije uključuju sve ono što je u tradicionalnom obrazovanju ostvareno na planu efikasnosti obrazovnog procesa. Ali, novi savremeni sistem elektronskog obrazovanja karakterističan je po tome što zahtijeva neizostavno korišćenje obrazovnih tehničkih sredstava koja su bazirana na strukturalističkom principu. Dakle, struktuirana su prema onoj djelatnosti kojoj su namijenjena u cilju efikasnijeg dolaženja do pravih i realnih saznanja. Nije zato potrebno da tragaš za nekim podacima ili literaturom koji ti nijesu dostupni u školi ili

na fakultetu na kojima učiš ili studiraš. Dovoljno je da imaš računar povezan u široku elektronsku mrežu interneta. Dakle, primjenom novih tehnologija na drugačiji način se stiče obrazovanje.

Obrazovanje je djelatnost u kojem se odvijaju procesi učenja. **Učenje** je proces sticanja navika, vještina i znanja. **Proučavanje** je proces prenošenja znanja, produbljivanje stečenog znanja. **Navika** je ustaljeni način ponašanja pojedinca u obavljanju određenih poslova i radnji. Sticanje navika počinje posle rođenja i pretežno se stiču vaspitanjem. Veliki značaj u tome igra porodica, ali i okruženje. **Vještina** je specifična manuelna ili mentalna sposobnost osobe da obavlja neku djelatnost. Vještina se stiče iskustvom. Ovi pojmovi: **učenje, proučavanje, navike, sticanje navika, vještina** navedeni su zato što su svi pojedinačno karakteristični u procesu učenja. Njihovo uvježbavanje je osnova njihove trajnosti kod osoba. Navike i vještine u procesu učenja postaju sastavni dio svijesti koje doprinose povećanju brzine obavljanja određenih radnji koje se uvježbavaju. Očigledni primjeri za ovo su razne vrste sportova koji se uspješno obavljaju ako se kontinuirano uvježbavaju. Tipična je na primjer vožnja automobilom, igranje tenisa i dr. Ukoliko je vještina složenija uvježbavanje mora biti intenzivnije i dugotrajnije. Ovo smo naveli kao primjere da bi pokazali da je za sticanje intelektualnih vještina potrebno duže uvježbavanje što poskupljuje studije, naročito kada je u pitanju gluma, režija, muziciranje, dirigovanje i sl. A uostalom i za svaki intelektualni posao potrebna je praksa.

Proces sticanja znanja je složeniji od procesa sticanja navika i vještina.

Obrazovne tehnologije koje su u osnovi novog metoda učenja i sticanja znanja su segment informacionih i komunikacionih tehnologija koje se koriste u procesu učenja i obučavanja za obradu, skladištenje i prezentaciju znanja. Informacione i komunikacione tehnologije čine postupci za generisanje, obradu, memorisanje i prenos podataka. Zbog stalnog napredovanja i inoviranja tehnike i tehnologije neophodno je stalno pratiti i biti u kursu. Svaki novi proizvod zahtijeva i posebnu primjenu saznanja i dobijanja činjenica i podataka relevantnih za produktivna saznanja i učenja.

A šta su podaci? Po definicijama iz udžbenika podaci su činjenice, koncepti ili instrukcije u formalizovanom obliku pogodnom za memorisanje, obradu, interpretaciju i komunikaciju koju koristi čovjek i uređaj, ili samo uređaj. Podaci predstavljaju odraz objekta, sistema ili procesa. Značenje podataka formira se samo kod uređenog sistema. Podaci su razni. Na najnižem hijerarhijskom nivou su podaci iz termostata: toplo-hladno, što ima definisano značenje i proizvodi upravljačko dejstvo za regulaciju temperature. Kakve li su tek neophodne definicije onih složenih činjenica kojima se tokom studija susreće svaki student, ili pak onaj koji želi da ulazi u svijet nauke u datoj djelatnosti.

Nove tehnologije zahtijevaju i nove definicije mnogih pojmova. Ranije se u ekonomskoj nauci roba definisala kao koristan proizvod čovjekovog rada namijenjen drugome, namijenjen tržištu. I tu, u potrošnji, taj proizvod završava svoj put. Informacija je takođe roba. I ta roba je proizvod čovjekovog rada, ali je neuništiva. Što se više koristi to je skuplja i koristi se neograničeno mnogo puta.

Znanje se definiše kao određen, strukturiran i svrshodan skup podataka. Pojam znanja u najširem smislu u oblasti filozofskih nauka i umjetnosti može da sadrži značajan stepen neodređenosti. U oblasti egzaktnih nauka i tehnike znanje je, prema datoj definiciji, potpuno određen i prihvatljiv pojam. U informatici se znanje kalsifikuje na: sistemsko, činjenično, logičko i proceduralno. Znanje je predmet učenja i osnova čitavog obrazovnog procesa.

U svijetu u kome su tehnologija, institucije i vrijednosti u stalnom prevranju, podrazumijeva se da stalno razmišljamo šta i kako radimo, i da iznova osmišljavamo našu djelatnost. Ako ulazimo u ekonomiju realnog vremena, u nove tehnologije, informaciono društvo, u realnost na daljinsko upravljanje, i to dovoljno ne pratimo, ne usvajamo i koristimo, sasvim sigurno će vas vrijeme zbrisati. Danas je obrazovanje jedna od grana sa najbržom stopom rasta.

Informatika danas pomaže da do činjenica i podataka dođete na lak i jednostavan način, čak i da koristite knjige, studije, članke koji vas interesuju, ili koji su važni sastavni elementi vašeg studijskog programa. Za vas to završava elektornika. Isto kao što elektronski novac predstavlja novčanu informaciju koja se u „real time“ prenosi pomoću kompjutera, tako se prenose podaci i činjenice koji su vam potrebni za sticanje znanja ili za naučno istraživački rad. Iz „banke podataka“ preko kompjutera uključenog u internet mrežu možete i preko kućnog računara da produbljujete i usvajate nova znanja.

Knjiga osnovni izvor znanja

Bez obzira na mnogobrojne hvale novih metoda sticanja znanja, koje potiču pretežno od teoretičara sa zapada („Budućnost je van studentskih domova, van klasičnih učionica. Učenja na daljinu preuzima primat i to brzo... škola budućnosti će biti nešto između škole i kuće“), knjiga i dalje ostaje neprikosnoven izvor znanja. Niko njenu važnost ne može izbrisati pa ni klikom na kompjuteru. I u novom sistemu knjiga mora ostati osnova znanja. Obrazovni sistem je dobar ako pruža dovoljnu količinu znanja. Starije generacije su imale dobra teorijska znanja.

Knjiga je mali kulturni predmet bila je u mojoj generaciji predmetom naših želja, naših snova, nešto mnogo više od obične robe. U njoj je pohranjeno sve što čovjek zna o sebi, i ne može je zamijeniti ni slika, ni zavodljiva i demonska TV, ni drugi masovni elektronski mediji. Njih u novoj reformisanoj strukturi obrazovanja na različitim nivoima treba koristiti samo kao pomoćno sredstvo. Knjizi treba dati ono što zaslužuje- položaj stožerne osnove sistema

obrazovanja. Knjiga se ne smije i ne može zanemariti, što se danas dobrim dijelom čini, naročito kod mlađe generacije. Da je knjiga u ovo vrijeme sve zanemarenija potvrđuju i ove misli Josipa Brodskog:

„Ni jedan krivični zakonik ne predviđa kazne za zločine protiv literature. U najteži među tim zločinima nijesu proganjanje autora, cenzorska ograničenja, spaljivanje knjiga i slično. Postoji teži zločin- zanemarivanje knjige! Za taj zločin čovjek plaća cijelim svojim životom, a kad taj zločin vrši nacija ona plaća za to svojom istorijom!“

„Da ljudi nikada ne prave gluposti ništa se pametno ne bi dogodilo.“
(Ludvig Vitegeštajn)

Korišćena literatura

1. Snežana Božović, Zoran Marić, Zoran Prokić: “Put kroz internet”, Nautilus Computers, Beograd, 2005 god.
2. Joe Kraynak: “Internet kao od šala” (prevod) Beograd, 2002 god.
3. Ivić I. i saradnici: “Aktivno učešće”, Institut za psihologiju, Beograd 1997 god.
4. “Deset godina reformi obrazovanja u nekim evropskim zemljama”; Ministarstvo prosvjete i sporta, Beograd, 2001 god.
5. “Knjiga promjena obrazovnog sistema”; Ministarstvo prosvjete i nauke Podgorice 2001. god.
6. Stanko Stojiljković: “Mozak na čipu- hoće li mašina iskoreniti ljude?”; Samizdat, B92 Beograd, 2009 god.
7. “Bolonja od ideje do primjene”; Univerzitet u Tuzli, 2003 god.
8. Andrej Božanović: “Preoblikovanje sadržaja i smanjenje obima nastavnog gradiva- prilog informatizaciji nastave”; Vaspitanje i obrazovanje br.1/03.
9. Boris Jošanov: „EDL-novi talas tehnološke revolucije“, Prometej, Novi Sad 1996 god.

Damjan ŠEĆKOVIĆ

ELECTRONIC STUDING AND TRADITIONAL STANDARDS OF LEARNING

Abstract

The aim of this paper is to provide an overview of electronic studying, and of how is knowledge acquired in the age of information and communication technologies. Our vision must be straight and clear, constant and consistent, if we want to assist young people to reach their goals. Therefore, we should not forget traditional structures and frameworks. Especially, we should not forget the book. The book makes us creative. The book is the base for acquiring knowledge.

Đoko G. MARKOVIĆ¹

INOVACIJE U FUNKCIJI RAZBIJANJA FORMALIZMA U NASTAVI MATEMATIKE OSNOVNE I SREDNJE ŠKOLE

Rezime

Predmet istraživanja su konkretne mogućnosti primjene filozofsko-istorijsko-razvojnih i metodološko-inovacionih elemenata u nastavi matematike osnovne i srednje škole u funkciji razbijanja formalizma i aktiviziranja, tj. dinamiziranja nastavnog procesa sa ciljem pružanja prilika učenicima za originalna i kreativna razmišljanja, uz razvijanje navika samostalnog poliformnog mišljenja, kritičkog ocjenjivanja i razumnog uopštavanja.

Ključne riječi: Inovacije, filozofsko-istorijsko-razvojni elementi nastave, metodološke inovacije, razbijanje formalizma, aktiviziranje, tj. dinamiziranje nastave matematike.

1. Uvodne napomene

Savremena nastava matematike nastoji da eliminiše mehaničko memorisanje velikog kvantuma znanja, a takođe teži da izbjegne formalno razvijanje psihičkih sposobnosti učenika. Normalno, takva nastava podrazumijeva razvijanje učeničkih sposobnosti, ali ne na bezvrijednoj matematičkoj građi, već na sadržajima koji su kvalitetni u obrazovnom i vaspitnom pogledu.

Ovdje se, prije svega, misli na nastavu kojom dominiraju neobični zadaci, problemi, inovacije.

¹ Dr Đoko G. Marković, Filozofski fakultet, Nikšić

Rješavanje problema koji kod učenika izaziva interesovanje i pokreće dosjetljivost produkujući doživljaje napetosti samoangažovanja, kao rezultat obavezno ima trijumf pronalazača. Ovakvi doživljaji mogu stvoriti sklonost za umni rad ostavljajući neizbrisiv trag na duh i karakter mladog čovjeka.

Samo nastavnik koji kod svojih đaka budi radoznalost dajući zadatke koji su primjereni njihovom znanju, pomažući im rijetko u vidu stimulativnih pitanja, razvijaće u njima sklonost ka samostalnom logičkom mišljenju i osvjetljavati puteve do njega.

U suprotnom, ako on na časovima samo mehanički uvježbava postupke, smanjuje im interesovanje i koči njihov intelektualni razvoj, ispustiće tako svoju veliku priliku da utisne neizbrisiv pečat na pozitivni duhovni i karakterni razvoj učenika.

Ovdje ću, koristeći lično iskustvo, prikazati neke zanimljive sadržaje nastave matematike osnovne i srednje škole i njihove metodološke interpretacije ili inovacije. Namjera mi je da ukažem na postojanje „nepreglednog mora“ raznovrsnih i lijepih primjera, koje možemo koristiti u funkciji razbijanja formalizma u nastavi matematike.

2. Usmeno množenje – množenje pomoću sabiranja (dvije digitalne tehnike)

Računanje na prstima je prethodilo i poslužilo kao motiv uvođenju desetičnog brojnog sistema. Nekada se smatralo, i još uvijek se misli, da je takvo računanje primitivno, tj. da se njim mogu vršiti samo sabiranja malih brojeva, ili izvoditi manja odbrojanja. Međutim, prsti nijesu baš tako trivijalno sredstvo računanja. Pomoću njih moguće je vršiti i računsku operaciju množenja.

Usmeno množenje podrazumijeva postupke vantabličnog množenja, koji su neophodna priprema učenika za tzv. pismeno izvođenje te operacije.

Ovdje se nećemo baviti algoritmima usmenog množenja koje je svima poznato i može se naći u udžbenicima matematike razredne nastave, već ćemo prikazati raritetne i inovirane, a istovremeno veoma značajne postupke množenja na prstima i neke korisne algoritme koji omogućavaju lakše izvođenje te računске operacije.

Primjeri:

1) Obilježimo brojevima od 1 do 10 prste na obje ruke i izaberimo bilo koji prst. Recimo da je to prst koji odgovara broju 7. Susjedni broj sa jedne strane mu je broj 6, a sa druge strane ima 3 „prsta“.

Lako je uočiti da nije slučajna navedeni redosljed, pa samim tim i heuristički doći do relacije $63 = 7 \cdot 9$ (pogledati sljedeću shemu).

$$1 \quad 2 \quad 3 \quad 4 \quad 5 \quad \underline{6} \quad 7 \quad \underline{8 \quad 9 \quad 10}$$

(6d 3 j), dakle $7 \cdot 9 = 60 + 3 = 63$.

Proizvod između bilo kojeg broja i broja 9 dobija se potpuno analogno prethodnom primjeru:

2) 5 puta 9 je 45 – sa lijeve strane broja 5 je broj 4, a sa desne ostaje još 5 „prstiju“.

$$1 \quad 2 \quad 3 \quad \underline{4} \quad 5 \quad \underline{6 \quad 7 \quad 8 \quad 9 \quad 10}$$

(4d 5j), dakle $5 \cdot 9 = 40 + 5 = 45$.

Broj 4 predstavlja broj desetica, a 5 (broj podvučenih brojeva) je broj jedinica traženog proizvoda.

3) 13 puta 9 je 117 – sa lijeve strane od nepostojećeg „prsta“ sa oznakom broja 13 ima 12 „prstiju“, i to su desetice, dakle 120, a do prsta sa oznakom 10 ima 3 „prsta“, pa pošto sad brojimo unazad prema broju 10 uzećemo broj 3 sa znakom minus, tako se kao rezultat produkta $13 \cdot 9$ dobija broj 117.

$$1 \quad 2 \quad 3 \quad 4 \quad 5 \quad 6 \quad 7 \quad 8 \quad 9 \quad 10 \quad 11 \quad \underline{12} \quad 13$$

(12d
– 3j), dakle $13 \cdot 9 = 120 - 3 = 117$.

Sve ovo se može i dokazati $9 \cdot a = (10 - 1) \cdot (a - 1 + 1) = 10 \cdot (a - 1) + (10 - a)$.

Takođe važe i sljedeće relacije:

$$a \cdot 99 = 99 \cdot a = (100 - 1) \cdot (a - 1 + 1) = 100 \cdot (a - 1) + (100 - a),$$

$$a \cdot 999 = 999 \cdot a = (1000 - 1) \cdot (a - 1 + 1) = 1000 \cdot (a - 1) + (1000 - a).$$

Pogledajmo kako njihova primjena efektno izgleda na primjerima:

4) $54 \cdot 99 = 53 \cdot 100 + (100 - 54) = 5300 + 46 = 5346$ ili

5) $728 \cdot 999 = 1000 \cdot 727 + (1000 - 728) = 727000 + 272 = 727272$, itd.

Množenje sa brojevima različitim od 9, 99, 999 itd. može se na sličan način prethodnim obavljati na prstima. Tako je npr.

6)

$$8 \cdot 6 = (10 - 2) \cdot (6 - 2 + 2) = 10 \cdot (6 - 2) + 2 \cdot (10 - 6) = 10 \cdot 4 + 2 \cdot 4 = 48, \text{ ili u}$$

opštem slučaju $8 \cdot a = 10 \cdot (a - 2) + 2 \cdot (10 - a)$, i analogno tome

$$98 \cdot a = (a - 2) \cdot 100 + 2 \cdot (100 - a) \text{ ili}$$

$$998 \cdot a = (a - 2) \cdot 1000 + 2 \cdot (1000 - a), \text{ itd.}$$

Tako je:

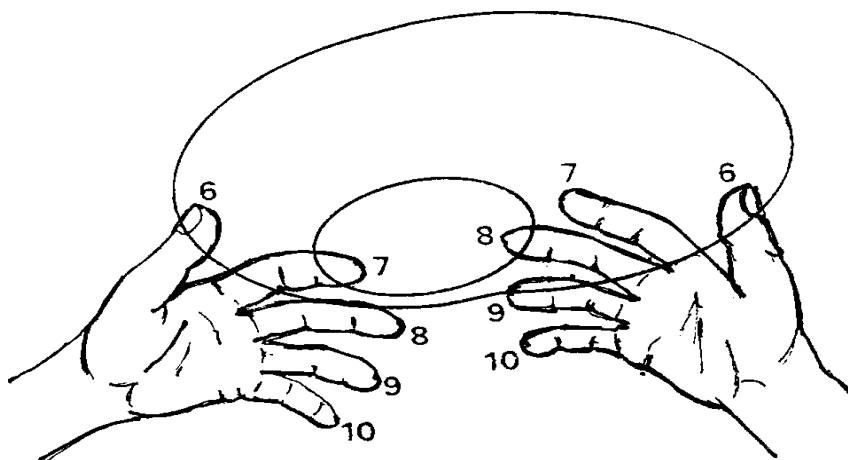
$$7) 877 \cdot 998 = 875 \cdot 1000 + 2 \cdot (1000 - 877) = 875000 + 2 \cdot 123 = 875246.$$

Međutim, pomoću prstiju na rukama pruža se mogućnost i za jednu drugu vrstu množenja, koje važi za sve brojeve, a podesno je kada množenje dva broja treba svesti na jedno sabiranje i jedno množenje.

8) Obilježimo prste na rukama redom brojevima 6,7,8,9 i 10 (kao na slici 1). Sastavimo prste 7 i 8. Ukupan broj prstiju na obje ruke zajedno sa numerisanim prstima u smjeru od njih prema palčevima je 5 (to su prsti sa oznakama 7, 6 na jednoj i 8, 7, 6 na drugoj ruci). Taj broj 5 predstavlja broj desetica proizvoda $7 \cdot 8$. Broj preostalih prstiju na jednoj ruci je 3, a na drugoj 2. Njihov produkt $2 \cdot 3$ čini broj jedinica traženog proizvoda. Tako dobijamo: $7 \cdot 8 = (2 + 3) \cdot 10 + 3 \cdot 2 = 56$.

Provjeravajući sve ostale mogućnosti, koristeći prethodni algoritam, uvijek dobijamo tačan rezultat. Pogledajmo još nekoliko primjera:

9) Sastavimo prste 9 i 7. Ukupan broj prstiju na obje ruke zajedno sa numerisanim prstima u smjeru od njih prema palčevima je 6 (to su prsti sa oznakama 9, 8, 7, 6 na jednoj, i 7, 6 na drugoj ruci). Taj broj 6 predstavlja



Slika 1.

broj desetica proizvoda $9 \cdot 7$. Broj preostalih prstiju na jednoj ruci je 3, a na drugoj 1. Njihov produkt čini broj jedinica traženog proizvoda. Tako dobijamo: $7 \cdot 9 = (2 + 4) \cdot 10 + 3 \cdot 1 = 63$.

Sve ovo bi moglo da poprimi i drugačiji oblik, ako bismo prste sa oznakama 7, 6 na jednoj i 8, 7, 6 na drugoj ruci ispružili, a sve ostale prste savili (vidi sliku 2). U tom slučaju imali bismo jednostavniju sliku, pa samim tim i prostije objašnjenje, o čemu ćemo govoriti u daljem tekstu.

Kada djeca savladaju množenje brojeva od 1 do 6, onda ih je lako naučiti množenju na prstima brojeva od 6 do 10.

Pogledajmo još jednu trivijalnu (u izvjesnom smislu jasniju) interpretaciju sličnu prethodnom postupku:

10) Odrediti proizvod $8 \cdot 9$.

Lako je uočiti da je $8 \cdot 9 = (5 + 3) \cdot (5 + 4)$. Na lijevoj ruci ispružimo tri, pošto je osam jednako pet plus tri, a na desnoj ruci ispružimo četiri prsta, jer je devet jednako pet plus četiri. Istovremeno, na lijevoj ruci savijamo $5 - 3 = 2$ prsta, a na desnoj $5 - 4 = 1$. Traženi proizvod $8 \cdot 9$ dobijamo na sljedeći način: Brojeve podignutih prstiju na obje ruke saberemo (u našem primjeru $3 + 4 = 7$) i taj zbir predstavljaju desetice, tj. imamo 70. Ovome broju treba dodati proizvod brojeva, kojima su predstavljeni savijeni prsti, tj. broj $2 \cdot 1 = 2$, pa je broj jedinica traženog produkta 2. Konačno, $8 \cdot 9 = 70 + 2 = 72$.

O ovom postupku govorio je još u 17. vijeku arapski matematičar Beda-Eddin u knjizi „Khelaset al hissib“ na sljedeći način:

$$\begin{aligned} 8 \cdot 9 &= (5 + 3) \cdot (5 + 4) = 5 \cdot 5 + 5 \cdot 4 + 3 \cdot 5 + 3 \cdot 4 = 5 \cdot (4 + 1) + 5 \cdot 4 + 3 \cdot 5 + 3 \cdot (5 - 1) = \\ &= 5 \cdot 4 + 5 + 5 \cdot 4 + 5 \cdot 3 + 5 \cdot 3 - 3 = (5 + 5) \cdot 4 + (5 + 5) \cdot 3 + 2 = 10 \cdot (3 + 4) + (5 - 3) \cdot (5 - 4) = \\ &= 10 \cdot 7 + 2 \cdot 1 = 70 + 2 = 72, \text{ tj.} \end{aligned}$$

$$8 \cdot 9 = (5 + 3) \cdot (5 + 4) = 10 \cdot (3 + 4) + (5 - 3) \cdot (5 - 4) = 10 \cdot 7 + 2 \cdot 1 = 70 + 2 = 72,$$

odnosno uopšteno za proizvoljne brojeve $a, b \in \{6, 7, 8, 9\}$ imamo da je:

$$a \cdot b = [(a - 5) + (b - 5)] \cdot 10 + [5 - (a - 5)] \cdot [5 - (b - 5)]$$

broj desetica *broj jedinica*

pri čemu je $[(a - 5) + (b - 5)]$ broj uzdignutih prstiju i predstavlja broj desetica traženog produkta, a $[5 - (a - 5)]$ i $[5 - (b - 5)]$ su brojevi savijenih prstiju, čiji je proizvod $[5 - (a - 5)] \cdot [5 - (b - 5)]$ jednak broju jedinica traženog produkta $a \cdot b$.

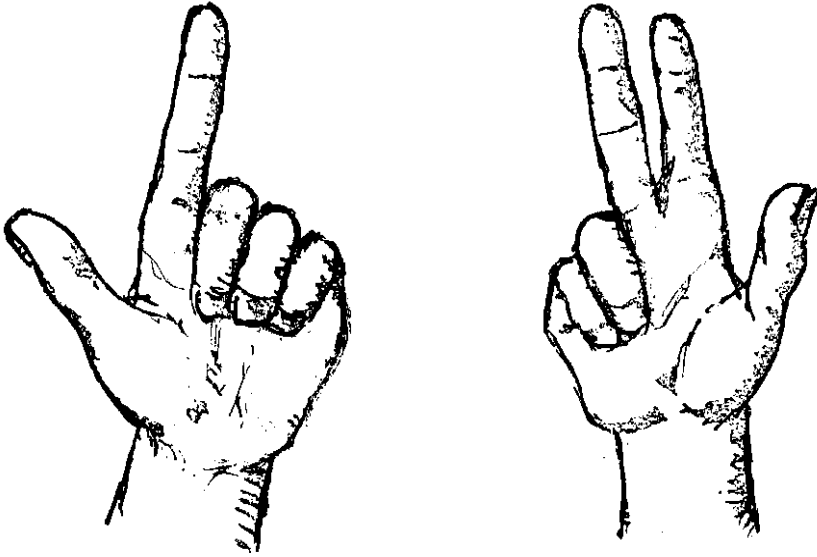
Pogledajmo ponovo kako to sve izgleda na primjeru:

8)

$$7 \cdot 8 = [(7 - 5) + (8 - 5)] \cdot 10 + [5 - (7 - 5)] \cdot [5 - (8 - 5)] = (2 + 3) \cdot 10 + 3 \cdot 2 = 56$$

broj desetica *broj jedinica*

pri čemu je $[(7-5)+(8-5)]$, tj. $2+3=5$ broj uzdignutih prstiju na obje ruke i predstavlja broj desetica traženog produkta, a $[5-(7-5)]$ i $[5-(8-5)]$, tj. 3 i 2 su brojevi savijenih prstiju, čiji je proizvod $[5-(7-5)] \cdot [5-(8-5)] = 3 \cdot 2 = 6$ jednak broju jedinica traženog produkta (vidjeti sliku 2).



Slika 2.

Sve se ovo moglo sagledati i na sljedeći način:

$$a \cdot b = a \cdot b + 10 \cdot a - 10 \cdot a + 10 \cdot b - 10 \cdot b + 100 - 100 = (a + b - 10) \cdot 10 + (10 - a) \cdot (10 - b).$$

U slučaju pomenutog primjera 9) imali bismo:

$$8 \cdot 9 = (8 + 9 - 10) \cdot 10 + (10 - 8) \cdot (10 - 9) = 7 \cdot 10 + 2 \cdot 1 = 72.$$

Dakle, $a + b - 10$, tj. broj uzdignutih prstiju predstavlja broj desetica traženog produkta $a \cdot b$, a $10 - a$ i $10 - b$ predstavljaju savijene prste, a njihov proizvod $(10 - a) \cdot (10 - b)$ predstavlja broj jedinica traženog produkta $a \cdot b$.

Kada bi bilo više prstiju i kada bi ovo računanje nastavili i preko 10, opet bismo dobili tačne rezultate. Tako je:

$$11) \quad 17 \cdot 16 = [(17-5)+(16-5)] \cdot 10 + (10-17) \cdot (10-16) = 230 + (-7) \cdot (-6) = 272$$

Pogledajmo sada još jednu elegantniju mogućnost, kako da se skraćeno usmeno određuje proizvod $(10 + a) \cdot (10 + b)$, pri čemu su $a, b \in \{1, 2, 3, \dots, 9\}$.

Lako je uočiti da je:

$(10 + a) \cdot (10 + b) = 100 + 10 \cdot b + 10 \cdot a + a \cdot b = [(10 + a) + b] \cdot 10 + a \cdot b$, tj. da je $(10 + a) + b$ broj desetica, kojima treba dodati broj $a \cdot b$, da bi se odredio traženi produkt $(10 + a) \cdot (10 + b)$.

Formula za usmeno i brzo izračunavanje proizvoda bilo koja dva broja iz druge desetice je $(10 + a) \cdot (10 + b) = [(10 + a) + b] \cdot 10 + a \cdot b$, $a, b \in \{1, 2, 3, \dots, 9\}$, pa primjer 11) možemo riješiti na sljedeći efikasniji način: $17 \cdot 16 = (17 + 6) \cdot 10 + 7 \cdot 6 = 230 + 42 = 272$.

Pogledajmo kako to izgleda na primjerima 12 i 13:

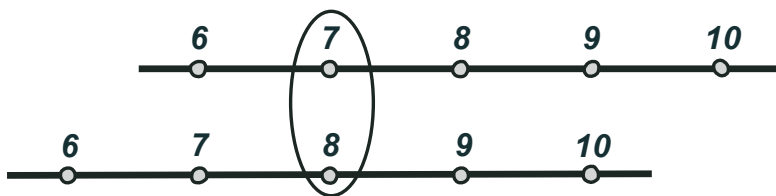
12) Izračunati proizvod $17 \cdot 18$. Zadatak rješavamo usmeno tako što broju desetica $(10 + a) + b = 17 + 8 = 25$, dodajemo broj $a \cdot b = 7 \cdot 8 = 56$, tj. $17 \cdot 18 = (17 + 8) \cdot 10 + 7 \cdot 8 = 250 + 56 = 306$.

13) $19 \cdot 14 = (19 + 4) \cdot 10 + 9 \cdot 4 = 230 + 36 = 266$.

U opštem slučaju (dakle i u slučaju kada imamo brojni sistem sa osnovom m) važi formula: $a \cdot b = (a + b - m) \cdot m + (m - a) \cdot (m - b)$.

14) $94 \cdot 98 = (94 + 98 - 100) \cdot 100 + (100 - 94) \cdot (100 - 98) = 9200 + 6 \cdot 2 = 9212$

Sve ovo možemo prikazati i u obliku sličnom logaritmaru (vidi sliku 3). Pomnožimo brojeve $7 \cdot 8$, kao u primjeru 8). Konstruišimo dvije skale i na njima obilježimo brojeve na jednakom rastojanju, pri čemu brojeve koje množimo postavljamo jedan ispod drugog, ili ih markiramo klizačem. Pomijeranjem skala treba izvršiti sabiranje koje iziskuje navedeni obrazac, tako dobijemo desetice traženog proizvoda, dok jedinice tog istog produkta određujemo množenjem druga dva broja, koje takođe očitavamo na skalama. Kako je ovo posljednje množenje obično unaprijed poznato, to ćemo traženi proizvod odrediti pomoću sabiranja.



Slika 3.

Podignuti prsti na prvoj skali su numerisani brojevima 6, 7, a na drugoj 6, 7, 8 i ima ih $[(7 - 5) + (8 - 5)]$, tj. $2 + 3 = 5$ i predstavljaju desetice produkta $7 \cdot 8$, a jedinice tog proizvoda predstavljaju skupljeni prsti

numerisani brojevima 8, 9, 10 na prvoj skali i 9, 10 na drugoj skali, tj. $[5 - (7 - 5)] \cdot [5 - (8 - 5)] = 3 \cdot 2 = 6$, pa je $7 \cdot 8 = (2 + 3) \cdot 10 + 3 \cdot 2 = 56$.

Dakle, vidimo da traženo množenje $7 \cdot 8$ možemo lako izračunati pomoću sabiranja brojeva $(2 + 3) \cdot 10$ i $3 \cdot 2$.

Pogledajmo sada kako se skraćeno usmeno određuje proizvod

a) $(10 + a) \cdot (20 + b)$, b) $(20 + a) \cdot (10 + b)$, pri čemu su $a, b \in \{1, 2, 3, \dots, 9\}$.

Lako je uočiti da je:

a) $(10 + a) \cdot (20 + b) = 200 + 10 \cdot b + 20 \cdot a + a \cdot b = [(20 + b) + 2 \cdot a] \cdot 10 + a \cdot b$, tj. da je $(20 + b) + 2 \cdot a$ broj desetica, kojima treba dodati broj $a \cdot b$, da bi se odredio traženi produkt $(10 + a) \cdot (20 + b)$.

b) $(20 + a) \cdot (10 + b) = [(20 + a) + 2 \cdot b] \cdot 10 + a \cdot b$, tj. da je $(20 + a) + 2 \cdot b$ broj desetica, kojima treba dodati broj $a \cdot b$, da bi se odredio traženi produkt $(20 + a) \cdot (10 + b)$.

Pogledajmo kako to izgleda na primjerima produkata: 15) $27 \cdot 18$ i 16) $17 \cdot 28$.

15) $27 \cdot 18$ usmeno rješavamo tako, što broju desetica

$$(20 + a) + 2 \cdot b = 27 + 2 \cdot 8 = 27 + 16 = 43$$

dodajemo $a \cdot b = 7 \cdot 8 = 56$, tj. $27 \cdot 18 = 430 + 56 = 486$.

16) U slučaju $17 \cdot 28$ produkt određujemo tako, što broju desetica

$$(20 + b) + 2 \cdot a = 28 + 2 \cdot 7 = 28 + 14 = 42$$

dodajemo $a \cdot b = 7 \cdot 8 = 56$, tj. $27 \cdot 18 = 420 + 56 = 476$.

Slično prethodnom postupku možemo skraćeno, usmeno odrediti i proizvod $(20 + a) \cdot (20 + b)$, pri čemu su $a, b \in \{1, 2, 3, \dots, 9\}$.

Lako je uočiti da je:

$(20 + a) \cdot (20 + b) = 400 + 20 \cdot b + 20 \cdot a + a \cdot b = (20 + a + b) \cdot 20 + a \cdot b$, tj. da je $2 \cdot [(20 + a) + b]$ broj desetica, kojima treba dodati broj $a \cdot b$, da bi se odredio traženi produkt $(20 + a) \cdot (20 + b)$. Pogledajmo kako to izgleda u slučaju proizvoda: 16) $26 \cdot 29 = ?$

17) $26 \cdot 29 = 2 \cdot (26 + 9) \cdot 10 + 6 \cdot 9 = 700 + 54 = 754$.

Jasno je da bi prethodni postupak mogli primjeniti i na brojevima četvrte, pete, ... desetice.

Na kraju, evo kako možemo lako usmeno izračunavati kvadrate brojeva čija je posljednja cifra 5. Kvadrat tog broja dobija se množenjem broja koji se

dobija izostavljanjem cifre 5 i njegovog sljedbenika sa 100 i dodavanjem tom proizvodu broja 25.

Npr. **8)** $15^2 = 1 \cdot 2 \cdot 100 + 25 = 225$, ili **19)** $25^2 = 2 \cdot 3 \cdot 100 + 25 = 625$, itd.

Ovo se može lako dokazati, tj.

$$(10 \cdot a + 5)^2 = 100 \cdot a^2 + 100 \cdot a + 25 = 100 \cdot a \cdot (a + 1) + 25.$$

3. Empirijska evaulacija nekih modela primjene inovacionih elemenata u nastavi matematike osnovne i srednje škole

U ovom poglavlju opisaću, posmatrajući iz ugla sopstvene empirije, efekte nastave pri uvođenju i primjenjivanju neobičnih raritetnih i inoviranih matematičkih sadržaja (konkretno, pored navedenog, usmenog množenja pomoću digitalne tehnike i ostalih prikazanih varijanti usmenog množenja, prezentovaću i jedan primjer iz srednjoškolske prakse).

Posmatrajući problematiku primjene inovacionih elemenata u nastavi matematike osnovne i srednje škole, nakon tridesetogodišnjeg iskustva u neposrednoj nastavi matematike, ne mogu da se oduprem utisku čuđenja izraženog pitanjem: Zar je moguće da pored takvog bogatstva, cijelog spektra različitih, elegantnih, jednostavnih i lijepih metodološko-matematički inoviranih sadržaja, poput prethodno navedenih i mnogih sličnih primjera nijedan od njih nije pronašao svoje „mjesto pod suncem“ nekog modernog udžbenika, priručnika ili zbirke zadataka.

Ako je to tako, a uglavnom je tako, kada su u pitanju udžbenici, priručnici i zbirke zadataka matematike osnovne i srednje škole i gimnazija, onda ne treba da nas čudi činjenica da je mali broj nastavnika u neposrednoj nastavi spreman da nešto radikalnije mijenja, a kamoli samoinicijativno inovira u tom procesu.

Teško je dati odgovor na pitanje: Zašto je to tako?

Da li je u pitanju neadekvatna stručnost nastavnika, tj. nezadovoljavajući kvalitet njihovih tzv. primjenljivih i procesnih znanja u smislu modernih klasifikacija npr. Marazanove taksonomije znanja?

Da li neko, ko ne umije da pliva, može naučiti nekoga ko ne umije da pliva, da pliva?

Bez mnogo dvoumljenja, sa velikom vjerovatnoćom možemo u prvom slučaju dati potvrđan, a u drugom odričan odgovor na postavljena pitanja.

„Opravdanje“ za takvo stanje u nastavi osnovne i srednje škole moglo bi se potražiti u različitim činiocima, prije svega u slabom kvalitetu odgovarajućih znanja iz metodike nastave matematike, a takođe i nepostojanju raznovrsne metodičko-matematičke literature i kvalitetnih stručnih metodološko-matematičkih časopisa, u kojima bi bili prezentovani istorijsko-filozofsko-razvojno-inovacioni, a istovremeno moderni psihološko-didaktički teoretski i praktični trendovi itd.

Međutim, kada su učenici u pitanju, oni su uvijek spremni i rado prihvataju promjene u nastavi, posebno raznovrsnost pri objašnjavanju (dokazivanju), tj. inovirane, jednostavnije i ljepše prikazane matematičke sadržaje.

Sve vrijeme tokom bavljenja nastavom matematike traga sam za inovacijama i raritetnim poliformnim metodološkim prezentacijama mnogih matematičkih fenomena i ispitivao njihove efekte na razbijanje formalizma u nastavnom procesu, i njihov doprinos na kvalitet i trajnost učeničkih znanja.

Rezultati takve nastave, u svjetlu inovacionih komponenti, ogledali su se kako u boljem razumjevanju i usvajanju pređenih sadržaja, tako i u znatnom povećanju interesovanja i aktivnosti učenika na časovima matematike, sa posebnom težnjom ka samostalnom, kreativnom radu.

Nastava matematike, „začinjena“ inovacionim elementima, svojim dinamičkim pristupom, tj. kompletnim sagledavanjem i razumijevanjem datih problema, omogućuje učenicima da jasnije proniknu u suštinu problema odvikavajući ih od šablonskog rješavanja zadataka i samim tim značajno doprinosi stvaranju trajnih znanja.

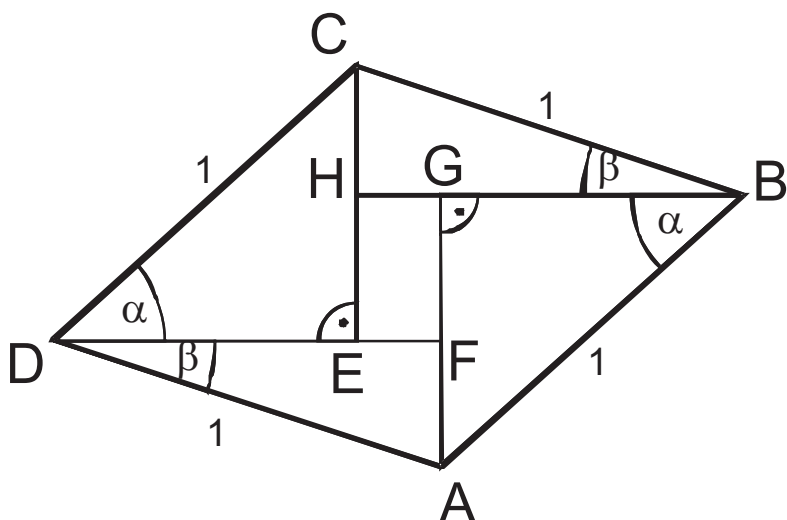
Nakon eksperimentalnih provjera na časovima matematike osnovne škole (seminarski radovi studenata, tj. provjere učinka inovacija na razbijanje formalizma u nastavi matematike i dinamiziranje i aktiviziranje tog procesa) u svim slučajevima gdje su bili pridodati inovacioni i raritetni elementi, efekti interaktivne metodologije neizostavno su indukovali dinamički pristup sveobuhvatnog sagledavanja problema, što je konačno implikovalo rađanje kvalitetnih i trajnih znanja. Eksperimenti su potvrdili pozitivne efekte inovacija u nastavi matematike, koji su bili identični onim do kojih sam došao ličnim iskustvom (navešću jedan primjer).

Konkretno, kada je u pitanju nastava trigonometrije, ona se u gimnazijama matematičkog smjera realizuje u okviru teme Trigonometrijske funkcije (54 časa) u drugom razredu. Umjesto uobičajenog dokaza iz udžbenika učenicima sam primjenom Ptolemejeve teoreme izveo teoremu:

Ako su α i β takvi uglovi da je $0 < \alpha + \beta < \pi$, tada je:

$\sin(\alpha + \beta) = \sin\alpha \cdot \cos\beta + \sin\beta \cdot \cos\alpha$. Na jednom od časova obradili smo klasični način dokazivanja, a nakon njega sam pokazao inovaciju korišćenjem ideje o jediničnom rombu. Učenicima se dopala jednostavnost ovoga dokaza koji neposredno proističe primjenom razložive jednakosti površine romba sa dva para podudarnih trouglova i jednim pravougonikom (slika 4), tako da su sami u svoje sveske odmah napisali $\sin(\alpha + \beta) = P$ i

$P = \cos\beta \cdot \sin\beta + \cos\alpha \cdot \sin\alpha + (\sin\alpha - \sin\beta) \cdot (\cos\beta - \cos\alpha) = \sin\alpha \cdot \cos\beta + \sin\beta \cdot \cos\alpha$,
odakle slijedi polazno tvrđenje.



Slika 4.

Učenici su, kroz uvježbavanje u početku polusamostalno, a potom samostalno, jednostavnim transformacijama izvodili ostale adicione formule. Pokazavši im kako se na drugačiji način od onoga na koji su je oni izveli može dokazati teorema o transformaciji zbira kosinusa u proizvod (što je detaljnije opisano u radu „Geometrija u funkciji razbijanja formalizma u nastavi matematike“ i „Geometrijskim poliformizmima“) zahtijevao sam da pogodnim transformacijama, korišćenjem dokazane teoreme izvedu sve adicione teoreme. Većina učenika je uspješno otkrila te algoritme.

Prezentovana na ovaj način priča o adicionim teoremama se prolongirala za jedan do dva časa. Međutim, iako se broj ovih časova povećao na uštrb časova uvježbavanja, efekti takve nastave ogledali su se, kako u boljem razumijevanju i usvajanju pređenih sadržaja, tako i u znatnom povećanju interesovanja i aktivnosti učenika na časovima matematike, sa posebnom težnjom ka samostalnom, kreativnom radu.

Dakle, na osnovu sopstvenog iskustva koje ima snagu bar jednog eksperimenta (i nekoliko eksperimentalnih potvrda u vidu seminarskih radova studenata i njihovih evaluacija u neposrednom praktičnom radu sa učenicima), tvrdim da uvođenje inovacionih elemenata, posebno ako su dati u „svijetlu“ poliformnih geometrijskih tumačenja daje izvanredne rezultate u procesu usvajanja matematičkih sadržaja na svim nivoima nastave.

KORIŠĆENA LITERATURA

- 1 Lietzmann Waltert, Methodik des mathematischen Unterrichts IV, Heidelberg, 1955.
- 2 Математическое просвещение, (Третья серия) Издательство МЦНИО, Москва.2004.
- 3 Polya George, Mathematical Discovery, Johan Wiley & Sons, Inc., vol. I, 1962, vol. II, 1965.
- 4 Đoko G. Marković, Geometrijski poliformizam, 3 Makarije, Podgorica, 2006.
- 5 Đoko G. Marković, Novi pogledi na metodiku nastave matematike, Makarije, Podgorica, 2008.
- 6 Matematika (stručno metodički časopis br. 2), Beograd, 1975.

Đoko G. MARKOVIĆ²

INNOVATIONS AS A TOOL AGAINST FORMALISM IN THE TEACHING OF MATHEMATICS IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS

Abstract The subjects of this research are concrete possibilities for the use of philosophical, historical and innovative math teaching methodology developed for elementary and secondary schools students against formalism, but for the activation and/or dynamisation of teaching aimed at creation of challenges and chances to pupils in favour of original and creative thinking along with the development of independent improved thinking skills, critical assessment and reasonable generalizations.

Key words: Innovations, development of philosophical-historical inovative teaching methodology, math teaching, methodological innovations, defeating formalism, activation and/or dynamisation of math teaching

² Dr Đoko G. Marković, Faculty of Philosophy, Nikšić

Никола РАИЧЕВИЋ¹

КУРИКУЛАРНИ ПОКРЕТ

Резиме

У овом раду бавио сам се *Курикуларним покретом* који је претеча данашњих реформи, чији је циљ учење, хијерархија наставних циљева и контрола остваривања циљева учења. Мјесто и улога циља учења, контрола и вредновање остваривања циљева учења. Тајлеров модел курикуларног вредновања и други модели израде курикулума, чине овај рад богатим, али и препознавање и уочавање и важности курикуларног покрета, који је са својим елементима ушао у све савремене дидактичке основе.

Кључне ријечи: курикулум, курикуларни покрет, циљ учења, наставни циљеви, контрола, вредновање...

Представници различитих дидактичких и теоријских праваца имају уже и шире тумачење курикулума, зависно од приоритета и поступака који курикулум сматрају битним и корисним.

Француски педагог *Форљин* курикулум дефинише као програм активности (које се тичу и наставника и ученика) састављен тако да ученици што успјешније постигну одређене васпитно образовне циљеве.

Курикулум обухвата интердисциплинарне активности које су усмјерене на одређену дисциплину. Сходно томе, можемо говорити о курикулуму математике, курикулуму енглеског језика и тако даље.

У Енглеској се посебан акценат ставља на тзв. „скривени курикулум”. По том курикулуму наставу чине, не само активности које се одвијају на активностима које су службено прописане, већ на садржајима

¹ Мр Никола Раичевић, професор разредне наставе у ОШ „Радомир Митровић” у Беранама.

који представљају живот школе (међусобни односи међу ученицима, ученицима и наставницима, међу наставницима и осталим радницима школе, школске свечаности, кућни ред школе, награде, похвале, казне и тако даље).

Курикулум се шездесетих година XX вијека развио у Енглеској, ради потребе савремене школе – „школе културе књиге и културе слова”, насупротив школи „масовне претежно усмене културе”... што је резултирало тиме да је постојало различито образовање за будуће раднике и будуће руководиоце.

У Француској је било захтјева да се „прошири коначно класична средњошколска култура на целокупну школску популацију”², односно за израду јединственог курикулума.

Дорис Кнаб сматра да је курикулум опис задатака школе, датих у оквиру организованог тока и искуства у учењу и усмјерених на поступање у жељеном правцу. За то су неопходне претпоставке да би се развила и провјерила међусобна повезаност између одлучивања о томе што ученици треба да уче, с једне стране, и када ће и како најбоље учити са друге стране. Ту се мисли на методе учења у настави, понашање ученика у наставном процесу, наставним средствима и средствима за учење.

Хјуз (1970) пише да би курикулум требало да пружи садржаје и организацију активности које ће задовољити потребе и интересовање ученика и омогућити развој њихових способности.

Тридесетих и четрдесетих година овог вијека јавио се *Покрет за прогресивно образовање у Сједињеним Америчким Државама*.

Тридесет школа је прихватило да осам година проводи курикулуме усмјерене на дјецу. Ученици из експерименталних одјељења су показивали бољи успјех и боље радне резултате.

Ти курикулуми су осујећени Другим свјетским ратом, али су се снажно појавили на сцени седамдесетих година у Великој Британији. Данас су у свијету, посебно у Западној Европи, САД и Аустралији на сцени различити курикулуми. Посебну пажњу су изазвали курикулуми за „отворено образовање” и „учионице без преграда”.

Јавили су се бројни аутори са изазовним насловима: *Holt, J., How Children Fail, (Како дјеца лоше пролазе у школи)*, New York, 1964; и бројни други.

Владимир Пољак у тексту *Курикулум и његово тумачење* наводи мишљење многих западних дидактичара о овом питању.

Ралф Тајлер наглашава да је курикулум својеврсна школска педагогија, јер обухвата наставне циљеве, садржаје на којима се ти циљеви остварују, организацију наставе ради остваривања постављених циљева, израду курикулума у самој школи.

² Milner, J.C. (1984), *Del'ecole*, Paris, Seul, str. 142.

Шаусбергер у курикулум учвршћује циљеве учења и поучавања, наставне садржаје, наставне поступке, наставне планове и наставни стил.

Флехзиг и *Халер* под курикулумом подразумевају конзистентан систем општималног припремања, остваривања и евалуације наставе а *Мајер* цјелокупан процес образовања и учења.

Као компоненте курикулума *Облингер* наводи: циљеве, садржаје, методе, средства, организацију и контролу. Појам курикулума, по схватању *Пољака*, обухвата сва питања наставе, образовања, учења и поучавања.

Други наглашавају да је курикулум појам који обухвата планирање обуке и учења.

Курикуларни покрет спада у оквир дидактичке теорије као дио који се бави проблемом планирања.

Срж курикуларног покрета чине:

1. циљ учења;
2. хијерархија наставних циљева и
3. контрола остваривања циљева учења.

У курикуларни покрет спадају теорије курикулума и теорија наставе усмјерена циљу учења. Прва теорија се бави планирањем које се изражава наставним планом, а теорија наставе усмјерене циљу учења се ограничава на краткорочно и средњорочно планирање и њена сврха је да пружи помоћ у наставној пракси.

Мјесто и улога циља учења

Циљеви прецизније изражавају намјере курикулума. Они могу бити средњорочни или дугорочни и усмјерени су на успјех ученика. Дакле, они у себи садрже оно што ће се постићи наставним плановима и програмима, односно курикулумом.

У курикуларном покрету циљ обуке и учења се повезује са бихејвиористичком поставком о обликовању понашања појединаца. Циљ учења је упоришна тачка курикуларног покрета. Мишљење и одлучивање о циљу учења је испред свих питања, јер се тиме поспјешује ефикасност дидактичне праксе.

Мелер даје карактеристике наставе усмјерене циљу учења:

- циљеви наставе нису нешто што је унапријед дато, него их развијају они који препремају курикулум;
- циљеви морају бити јасно описани и прецизни.
- инструментаријум за процес постављења циљева мора бити практичан;

- успјех учења и обуке може се ефикасно провјерити.

За курикуларни покрет у средишту је одлука о циљевима учења, јер практично планирање почиње том одлуком.

За основу постављања хијерархије циљева, учења, курикулум покрет је узео за основу бихевиористичке таксономије.

Сврха учења је да ученици измијене своје понашање у три сљедеће компоненте:

- когнитивној (знање и интелектуалне способности).
- психомоторној (моторна и манипулативна спретност),
- афективној (увјерења и вредносни ставови).

Тајлеров модел курикуларног вредновања

Тајлеров модел се први пут појавио 1949. године, а и данас се широко примјењује у многим земљама свијета. Његов модел даје добре резултате, јасан је, и њега и наставници и школе могу разумјети.

Тајлер полази од питања: „Које се образовне сврхе желе постићи?” Одговор на ово питање тражи у захтјевима друштва, у томе шта ученици треба да науче и томе шта стручњаци, аутори уџбеника сматрају битним за учење. Након тога се приступа обликовању курикулумаса филозофских и психолошких основа.

„Како се могу одобрити искуства учења, која ће бити корисна за реализацију курикулума?” Ово је друго питање које Тајлер поставља. Он је тежио да се ученицима прикажу стечена искуства на примјерима успјешних људи који су прошли одређени курикулум, уз коришћење појмова, видео снимака, писаних текстова, књига, личног примјера и тако даље.

Сљедећи аспект интересовања, било је питање: „Како организовати успјешну наставу?”

Ту је одређено да се кроз наставу нова знања надовезују на ранија искуства или да директно проистичу из ранијих искустава. Док у свим наставним предметима треба да постоји међусобна повезаност, а наставник мора бити успјешан и дјелотворан.

То се постиже тако што се апстрахују главни појмови (чињенице и генерализације – знања) и способности (сензорне, практичне, изражајне, интелектуалне), дакле образовни садржај, и ако се они препознају и циљно поставе у различитим наставним јединицама у истом наставном предмету, односно, и у различитим наставним предметима.

Четврто питање је: „Како вредновати стечена искуства?” Ту се мисли на то да ли су стварно постигнуте жељене сврхе, тј. јесу ли средства произвела жељене циљеве.

Тајлер је сматрао да је курикуларна евалуција, у ствари, процес утврђивања колико су остварени наставни циљеви. А исти су остварени

уколико дође до жељених промјена у понашању ученика. Самим тим, учење је процес промјене понашања ученика који укључује мишљење, осјећање и дјеловање. Евалуација подразумијева стварање евиденције о понашању ученика у складу са васпитно образовним циљевима.

За евалуацију се користе тестови знања, систематско посматрање, интервју, анкета, вредновање ученичких радова.

Прво што треба урадити је јасно дефинисање наставних циљева. Након тога слиједи идентификација ситуација у којима ће ученици стећи и исказати понашање утврђено наставним циљевима. Те ситуације су: одговори ученика на постављена питања, посматрање дјецe у игри.

Сљедећи корак је састављање и испробавање инструмената неопходних за прикупљање података. Треба испитати ситуацију за које претпостављамо да могу показати жељено понашање.

Последња фаза у Тајлеровом моделу је коришћење инструмената за прикупљање података о понашању ученика. Ти обрађени подаци се упоређују са циљем понашања. На основу података треба побољшати курикулум. Тилер сматра да је утврђивање курикулума сталан процес у коме се евалуацијом утврђују добре и лоше стране курикулума на основу чега се он побољшава. Самим тим побољшавају се и садржаји, наставна средства, методе и облици организације васпитно образовног рада.

Учење и понашање

Оно чему се тежи, и што је сврха учења је да ученик промијени понашање. Послије процеса учења понашање треба да буде друкчије, тј. у складу са постављеним циљем.

На основу понашања закључује се о резултату учења. Учење је успјешно ако је ученик промијенио понашање. Ако се у предмету грађанско васпитање учи о правилима понашања, ученик је успјешно учио ако је стекао и неопходне навике.

Добра је она настава која доводи до измене ученичких понашања.

„Исход учења јесте јасна дефиниција компетенција, вештина и или ставова које би ученик студент требало да стекне током одређеног периода учења. Исходи учења се, дакле, не односе на садржај или методе наставе, него на оно што се очекује да студент стекне.

Или развије током учења, али се на основу њих дефинишу садржај и методи.”³

Курикулум обухвата све активности и искуства која се планирају за рад ученика у школи и друге активности које доприносе позељног развоја ученика.

³ Вукасовић, М (2006). *Развој курикулума у бисоком образовању*, Београд, стр.41

Курикулум чине три елемента:

- планирање;
- спровођење и
- контрола (евалуација).

Неки модели израде курикулума

Курикулум као појава и курикулум као активност програмирања и планирања васпитно образовног рада још увијек су непознанице за нашу педагошку теорију и праксу. У изради курикулума, значајна имена, која су се бавила њиме су: *Саул Робинсон, Хервиг Бланкерц, Флехзиг, Фреј* и др.

Развој курикулума седамдесетих година био је велика нада у знанствено планирање, друштвено утемељену и практичну наставу.

Започео је појавом књиге:

Реформа образовања као *ревизија курикулума (Saul B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied, 1967)*.

Та књига је најавила промјену традиционалних наставних планова и програма на темељу јасно испитаних способности потребних за будућу квалификацију.

Најзначајнији пројект курикулума, урадио је Саул Робинсон 1967. год. То је представљало основу за реформу образовања.

Образовање је процес припремања младих за понашање у свијету, а за то су задужене школе. Робинсона је посебно интересовало шта у школи треба да се учи и како се утврђују садржаји учења.

У припреми курикулума, он разликује четири фазе и то:

1. идентификација и анализа ситуација у којима млади одрастају и ситуација у којима ће живети (ту треба да помогну наука и пракса),
2. дефиниција класификација неопходних да се савладају животне ситуације (овдје велику улогу имају хуманистичке и друштвене науке и дидактика),
3. утврђивање елемената да се дефинишу квалификације (елементе треба да дају науке по струкама, а такође и изваннаучне области),
4. повезивање елемената за квалификације у курикулум.⁴

По Робинсону, курикулум треба да има *квалификацијску* основу.

Међутим, иако је усмјерен према ученику, Робинсонов пројекат, није остварен у пракси због методолошких проблема, јер није било решено ко и како треба да донесу одлуке.

⁴ Вилотијевић, М. (2000), *Дидактика књ.* 3, Учитељски факултет, Београд, стр. 54

Хервиг Бланкерц (1971) је засновао средњорочно курикулум истраживање. За Робинсонов пројекат је говорио да је неостварљив, те да курикулум треба изграђивати за наставне предмете појединачно.

Требало је елиминисати све што је нејасно, уопштено и неодређено и што се не може контролисати.

Бланкерц се залагао за стварање критеријума за конструктивно обликовање наставног програма и наставе при чему је једнако важан и избор, и уређивање садржаја.

Проблеми које треба решити наводи *др Вилотијевић, у Дидактици* су:

- идентификовање и развој учења;
- одлучивање о циљевима учења;
- операционализовање циљева учења;
- класификовање циљева учења;
- координација (усклађивање) циљева учења;
- ревизија свих мера о циљевима учења.

Флехзиг је намјеравао да конципира научно засновану праксу, међутим, његови први покушаји са курикулумом оријентисаним циљевима учења нису у томе успјели.

Фреј је настојао да своје курикулум истраживање заснује на емпиријско аналитичким поступцима.

За његов *имплицитни* курикулум задужени су наставници, који треба да учествују у развијању научног, експлицитног курикулума који треба да буде отворен за нужне имплицитне модификације.

У Немачкој је теорија курикулума из научне лабораторије постепено почела да служи пракси планирања наставе. Настали су регионални центри за децентрализован развој курикулума. То није настављено јер су у Немачкој савезне покрајине матична решења.

Курикуларни покрет је снажно утицао на традиционалну дидактику у области планирања наставе и учења. Сва три њихова елемента (усмјереност планирања на циљеве учења, хијерархија циљева учења и контрола учења) ушла су у све дидактичке основе.

Умјесто закључка

Захтјеви друштва, поготову младог демократског друштва које се тако брзо мијења, јесте укључивање школе у рјешавање друштвених проблема.

За школу постаје најважније питање избор садржаја који се уче – тј. израда адекватног наставног плана и програма.

Курикуларни покрет је признат првенствено због своје практичне дјелотворности. Ова теорија је омогућила да се развијају практични и разумљиви модели планирања за свакодневну наставу.

Теорија планирања усмјерена циљу учења подредила је планирање ученику и повезала га са контролом успјеха.

Курикуларни покрет је често критикован због „претјераног технолошког усмјеравања”, али за такве замјерке крива је и пракса, јер је у многим случајевима концепт сужен на мали број елемената, при чему је изричито наглашено операционализовање циљева учења. Али, овом покрету нико не може порећи заслугу за окретање планирања према ученицима.

Литература

1. Брунер, Ј.С. (1976): *Процес образовања*, Педагогија, Београд.
2. Вилотијевић, М. (1996): *Системско–теоријска основа наставног процеса*, Учитељски факултет, Београд.
3. Вилотијевић, М. (2000): *Дидактика*, књ. 3, Учитељски факултет, Београд.
4. Вукасовић, М. (2006): *Развој курикулума у високом образовању*, Београд.
5. Долл, Ц.Р. (1967): *TheorieN und Modelle der Didaktik*, Јувента Верлаг.
6. Ђорђевић, Ј. (1997): *Настава и учење у савременој школи*, Учитељски факултет, Београд.
7. Moller, Ch. (1981): *Die Curriculare Didaktik (Didaktische Theorien)*, Braunschweig, Westerman.
8. Milner, J.C. (1984): *Del'ecole*, Paris, Seul.
9. Пољак, В. (1974): *Планирање у настави*, ПКЗ, Загреб.
10. Пољак, В. (1991): *Дидактика*, Школска књига, Загреб.
11. Robinson, F. G. Ross, J. A. и White, F. (1985): *Curriculum Development for Effective, Instruction*, Toronto.
12. Schiro, M. (1978): *Curriculum for Better Schools (наставни програми за боље школе)*, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, New Jersey.
13. Schubert, W.H. (1980): *Curriculum*, Books, New York.
14. Tyler, R.W. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago.
15. Tyler, R .W. (1973): *Curriculum und Unterricht (Kurikulum i nastava)*, Padagogischer Verlag, Schwann, Dusseldorf.

CURRICULAR MOVEMENT

Abstract

The aim of this paper is the analysis of the „*Curricular Movement*” which is a precursor of today’s reforms. Its targets were learning, hierarchy of educational goals and control of accomplishments of learning outcomes. The paper attempts to examine the role and aim of learning, control and evaluation of learning outcomes. Tyler’s model in Curricular evaluation and some other models important for its structure make this paper profound. The additional value of this paper is that it identifies and places emphasis on the importance of curricular movement, which has become, nevertheless, with all its elements, an integral part of all modern didactic fundamentals.

Key words: curriculum, curricular movement, the aim of learning, education goals, control, evaluation.

⁵ Вилотијевић, М. (2000), *Дидактика књ. 3*, Учитељски факултет, Београд, стр. 54

Julija NENEZIĆ¹

UDŽBENIK STRANOG JEZIKA U SKLOPU METASISTEMA - KOMPLETA

Rezime

U ovom radu udžbenik se posmatra kao komponenta sa autonomnim materijalno-strukturnim i funkcionalnim svojstvima koja zauzima centralno mjesto u sistemu nastavnih sredstava, sačinjenog od tekstualnih, likovno-grafičkih, tehničkih i prirodnih pomagala. Autor navodi spisak konceptualnih osnova svih komponenata udžbeničkog kompleta za strani (ruski) jezik sa odgovarajućim komentarom.

Ključne riječi: udžbenik, strani jezik, ruski jezik, komplet, metasisitem

Sistem nastave stranog jezika se razmatra kao element u složenijem i većem sistemu – makrosistemu opšteg obrazovanja, a punovrijedni udžbenik može biti konstruisan isključivo uz vođenje računa o njegovom mjestu kao elementu strukture višeg reda, kao dijelu cjeline (Есаджанян 1979, 49; Кончаревић 2002, 73). Poznata ruska naučnica, metodičar I.L. Бим definiše nastavu kao zajedničku djelatnost nastavnika i učenika u kojoj prvi predaje znanja, vještine i navike učenicima, te u izvjesnoj mjeri rukovodi procesom usvajanja (*predavanje*), a drugi usvajaju ta znanja, vještine i navike (*učenje*), i nabraja konkretne objekte metodike nastave stranog jezika: sam pedagoški proces u svojim konkretnim oblicima i konkretna sredstva nastave u kojima se materijalizuje sadržaj nastavnog predmeta – stranog jezika (programi, udžbenici, priručnici i tehnička oprema pedagoškog procesa) (Бим 1977, 25. и 32). Među drugim nastavnim sredstvima udžbenik igra vodeću ulogu, pošto prezentira osnovni sadržaj obrazovanja i strukturu njegove realizacije (Зујев 1988, 177). Podvlači se autonomnost, samodovoljnost i kompleksnost udžbenika, za razliku od zavisnosti i aspektualnosti sadržaja drugih komponenti udžbeničkog kompleta (npr. Арутюнов 1990, 13. и 39). Udžbenik se posmatra

¹ Dr Julija Nenezić saradnik u nastavi na Filozofskom fakultetu u Nikšiću

kao komponenta sa autonomnim materijalno-strukturnim i funkcionalnim svojstvima koja zauzima centralno mjesto u sistemu nastavnih sredstava, sačinjenog od tekstualnih (priručnici, hrestomatije, rječnici, radne vježbanke, zbirke zadataka, knjige za lekturu i dr.), likovno-grafičkih (tabele, karte, crteži, sheme, plakati), tehničkih i prirodnih pomagala.

Udžbenik stranog jezika predstavlja složeni podsistem koji mora da odgovara ciljevima nastave stranog jezika, programu i sadržaju nastavnog predmeta, metodama i sredstvima nastave i samom nastavnom procesu. Pošto je metodika stranog jezika tesno vezana za lingvistiku, psihologiju i psiholingvistiku, kao i za druge nauke koje se njom graniče, udžbenik mora da koristi naučna dostignuća iz tih naučnih disciplina.

Svaki udžbenik ostvaruje horizontalnu i vertikalnu povezanost (integraciju) sa drugim udžbenicima (v. Ивић i dr., 2004, 38-40). Vertikalna povezanost označava povezivanje gradiva istog predmeta kroz različite razrede, ili obrazovne cikluse, čime se osigurava logičan prelaz sa jednog stupnja obrazovanja na drugi i postepeno napredovanje učenika/studenta. Horizontalna povezanost podrazumijeva povezivanje gradiva srodnih predmeta i ostvaruje se na dva nivoa:

1) kao korelativna veza između raznih udžbenika za dati predmet (u našem slučaju ruski jezik) i udžbenika za druga vaspitno-obrazovna područja ovog ciklusa obrazovanja, imajući u vidu globalne ciljeve nastave;

2) kao veza svih školskih knjiga sa pratećim didaktičkim materijalima za jedan predmet i jedan obrazovni stupanj (udžbenički komplet).

Udžbenički komplet nije običan skup priručnika koji se mogu koristiti u nastavi; on se obično bazira na jedinstvenoj koncepciji nastave, zajedničkom nastavnom programu i jedinstvenoj metodološkoj osnovi izrade (Кончаревић 2004, 263). Broj komponenti udžbeničkog kompleta za učenje stranog (ruskog) jezika kreće se od 7 do 12 i u njega obično ulaze: osnovni udžbenik, priručnik za nastavnika, radne sveske, gramatike, zbirke gramatičkih vježbanja, zbirke leksičkih vježbanja, školski rječnici, čitanke, priručnici za razvoj usmenog i/ili pismenog izražavanja i prateći audio-vizuelni materijali (audio ili video kasete, dijafilmovi, poster i sl.). Ako je uz udžbenik predviđeno i korišćenje audio-vizuelnih sredstava, govori se o tzv. multimedijalnom udžbeničkom kompletu (višeizvornom sklopu).

Centralna komponenta udžbeničkog kompleta je osnovni udžbenik.

U odnosu na ostale komponente on ostvaruje regulativnu i koordinativnu funkciju: on povezuje i koordinira, usklađuje i usaglašava djelovanje ostalih izvora znanja. Udžbenik ima vodeću ulogu u sistemu nastavnih sredstava, a zadržava i svojevrstu mentorsku funkciju, pošto autor udžbenika može voditi učenika/studenta u procesu intelektualnog rada i upućivati ga na konsultovanje drugih komponenti kompleta.

Ključni pojmovi teorije udžbenika su struktura i sadržaj. Obično se razlikuju tri nivoa strukture udžbenika:

a) metastruktura (veza udžbenika sa komponentama udžbeničkog kompleta),

b) makrostruktura (globalna arhitektonika udžbenika u cjelini),

c) mikrostruktura (struktura udžbeničke lekcije).

U sadržaju udžbenika se izdvajaju:

1) lingvistički sadržaj, tj. jezičke jedinice i pravila njihovog korišćenja (foneme, intoneme, grafeme, morfeme, riječi, konstrukcije, tvorbeni modeli, paradigme, modeli sintagmi i rečenica);

2) komunikativni sadržaj – teme, situacije, sfere opštenja (komunikativni i lingvistički sadržaji predstavljaju materijalnu osnovu nastave);

3) ekstralingvistički sadržaj (prije svega kulturološki), realizovan u lekcijama – tekstovima, teorijskom dijelu, vježbanjima;

4) neposredni sadržaj – fabularni aspekt nastavnih tekstova i vježbanja;

5) metodički sadržaj – sugestije date u instruktivnim napomenama, autorskom predgovoru (kako raditi po datom udžbeniku, kako sticati po njemu znanja, navike i umjenja i sl.).

Makrostruktura udžbenika se dijeli na dvije osnovne komponente: tekstove i vantekstualne komponente. Tekstovi mogu biti instrumentalno-praktični (sa dominantnom komunikativnom funkcijom), teorisko-spoznajni (za usvajanje jezičkih zakonitosti) i instruktivni (upućuju učenike/studente u način rada i tehniku učenja jezika). Vantekstualne komponente sačinjavaju aparatura organizacije usvajanja (sistem vježbanja), aparatura organizacije usvajanja (sistem vježbanja), aparatura orijentacije (predgovor, sadržaj u tehničkom smislu, registri) i ilustrativni materijal.

Udžbenički kompleti imaju svoju lingvističku i lingvodidaktičku opravdanost: prvo, jezički sistem je veoma kompleksan fenomen, zato je potrebno stvoriti nastavna sredstva koja sadrže i sam jezički sistem u svim aspektima, i njegovu konkretnu realizaciju u svim vidovima govorne djelatnosti (npr. gramatičke, leksičke, pravopisne, fonetske priručnike i knjige koje sadrže teme, situacije, tekstove); drugo, nastava jezika je višegodišnji proces, praćen zaboravljanjem, i zato je neophodno omogućiti sistematizovanje činjenica, što se obezbjeđuje razgranatim radnim udžbenikom.

Sva udžbenička i priručna literatura se grupiše u primarne i sekundarne izvore. U primarne spadaju osnovni udžbenik i sve predviđene uz njega komponente; sekundarna literatura ubraja dodatne rječnike (jednojezične, frazeološke, rječnike spojivosti, ortografske), knjige o ruskoj kulturi, priručnike za razvoj govorenja, za pisanje sastava, pisama i sl. koji izlaze iz udžbeničkog kompleta. Nastavnik mora, pored priručnika, uz dati udžbenik, posjedovati biblioteku metodičke, lingvističke, leksikografske i kulturološke literature, kao i neki broj djela ruske književnosti u originalu.

Navešćemo spisak konceptualnih osnova svih komponenata udžbeničkog kompleta za strani (ruski) jezik s odgovarajućim komentarom (v. Кончаревић 2002, 78-79):

Radna sveska sadrži seriju pitanja, zadataka, radnih naloga koje učenik/student radi samostalno, i ima samo sadržajnu povezanost sa udžbenikom, uz naglašenu individualizacionu funkciju. Funkcije radne sveske su višestruke: a) motivaciona, pošto sadrži zanimljiva pitanja, vježbanja, ilustracije i podstiče učenike/studente da samostalno organizuju proces učenja po njoj; b) kognitivna: kroz radnu svesku učenik stiče znanja, umjenja i navike i uvježbava njihovu primjenu u različitim problemskim situacijama; c) vaspitna: pomoću korišćenja radne sveske kod učenika izgrađuje se savjesni i samostalni odnos prema radu, formiraju se navike samokontrole i samokorekcije.

Testovi znanja imaju za cilj objektivnu provjeru stepena izgrađenosti navika i umjenja i sada se uglavnom uključuju u radne sveske.

Audio-materijali (vježbanja sa CD-a) imaju višenamjenski karakter: to je sredstvo za razvijanje izgovora i intoniranja, navika auditivne recepcije i govornih umjenja i navika, kao i izražajnog čitanja.

Gramatički priručnik sadrži kratak pregled teorije i sistem vježbanja za usvajanje odgovarajućeg gramatičkog gradiva koje se daje po principu naučne sistematike (sistemizovano), za razliku od udžbenika gdje se gramatički materijal prezentira po redosljedu obrade, nesistemizovano. Prednost jedinstvenog gramatičkog priručnika u sastavu udžbeničkog kompleta je u tome što on omogućava stalno vraćanje na gramatičke i leksičke sadržaje koji su ranije usvojeni.

Školski rječnici mogu biti različiti (prevodni, ideografski, rječnici sinonima i antonima, homonima i paronima, frazeološki, lingvokulturološki, etimološki i dr.). Najčešće se u nastavi stranog jezika koriste prevodni rječnici.

Hrestomatije sadrže odabrane tekstove iz onih oblasti koje su namijenjene određenom kontingentu učenika ili studenata i uključuju komentar (kulturološko i leksičko objašnjenje) i ilustrativni materijal (preporučuje se da hrestomatija sadrži i sistem vježbanja).

Priručnik za nastavnike pruža instrukcije nastavnicima da organizuju profesionalnu nastavu uz umjesno korišćenje osnovnog udžbenika. U najnovijim udžbeničkim kompletima (za osnovnu školu) zastupljen je tip priručnika za nastavnike koji uključuje uz osnovni dio i priloge (tekstovni,

grafički, slikovni i drugi dopunski materijal). Priručnik treba da proističe iz potreba nastavne prakse i da služi unaprijeđenju te prakse. Ove potrebe su sadržajne (odnose se na savremeniju interpretaciju nastavnih sadržaja) i pedagoške (tiču se kompleksa pitanja vezanih za načine i postupke nastavnog rada). U priručniku nastavnik treba da nađe neophodne podatke o specifičnosti njegovog predmeta na datom nivou obrazovanja, o ciljevima i zadacima nastave (njihovu preciznu taksonomiju), o specifičnostima kognitivnog i govornog razvoja na datom uzrastu i nužnim metodičkim implikacijama; priručnik nudi analizu programskih sadržaja, ukazuje na mogućnosti uspostavljanja horizontalne i vertikalne korelacije, sugerije primjenu određenih metodskih postupaka i oblika rada (frontalni, grupni, individualni) za obradu konkretnih tema i nastavnih jedinica i za savladavanje predmeta u cjelini. Priručnik može imati dva dijela: u jednom se daju načelne metodičke napomene i interpretacija nastavnih sadržaja prema programu, a u drugom se daju konkretna uputstva za rad po udžbeniku. Najviši nivo u koncipiranju priručnika je knjiga koja, pored načelnih razmatranja i konspekata časa, donosi i obrasce pšlanova, uputstva za inicijalno, tekuće, etapno i finalno ocjenjivanje i provjeravanje učenika (studenata), tekstualne, grafičke i notne priloge, ispitni materijal, informacije o dopunskoj pedagoškoj i stručnoj literaturi (v. Кончаревић 2004, 264).

Priprema (konspekt) časa u priručniku mora da predstavlja samo skicu obrade nastavne jedinice sa sadržajne i didaktičko-metodičke strane. Najbolje je kad se daje više varijanata konspekta. U pripremi svake lekcije u priručniku za nastavnike treba posebno izdvojiti nove riječi za produktivno i receptivno usvajanje, nepoznate konstrukcije i sugestije za njihovu obradu i uvježbavanje. Nije na odmet da se ovdje nađu i neke lingvističke napomene samom nastavniku (o izgovoru, akcentu, značenju, leksičkoj spojivosti pojedinih riječi).

Udžbenički komplet, inače, pruža mogućnost da se bez dodatnih materijala uspješno ostvare zadaci nasrave, a i dovoljan je za samostalan rad. Uz udžbenik obično postoji uvodni ili korektivni fonetski kurs. Osim toga, preporučuju se uz udžbenik morfološke tabele, zbirka gramatičkih i leksičkih vježbanja i komunikativnih zadataka (sve to zajedno predstavlja jezičke i govorne komponente udžbeničkog kompleta). U kulturološke komponente ulaze lektira, auditivne i vizuelne komponente (između ostalog, realije zemlje čiji se jezik uči, npr., novine). Od metodičkih komponenata vredi pomenuti priručnik za nastavnike i metodička uputstva za korisnike. Komponente metastrukture mogu biti kvantitativno ocijenjene dodjeljivanjem bodova, prema skali A.R. Arutjunova i dr. (Арутюнов и др. 1981, 58-76).

Sistem kompleta udžbenika stranog jezika za studente nefiloloških fakulteta detaljno je razrađen u knjizi T.A. Višnjakove (Вишнякова 1980). (V. o tome i Каталинић 1983, 4-15). T.A. Višnjakova predlaže dva tipa

udžbeničkih kompleta za studente-nefilologe koji studiraju na fakultetima u Rusiji. **Prvi tip kompleta** je predviđen za studente prve godine tehničkih, prirodnih i humanističkih fakulteta:

1. **Udžbenik** koji sadrži opis gramatičkog materijala karakterističnog za naučni stil. U okviru gramatičkog gradiva izdvaja se aktivni i pasivni dio (za aktivno, odnosno pasivno usvajanje). Udžbenik bi trebalo da sadrži lingvističke (jezičke) i situacijske vježbe koje stvaraju navike korektnog oblikovanja govora, kao i navike i vještine prepoznavanja gramatičkih jedinica. Vježbe mogu biti usmjerene ili na recepciju (audiranje i čitanje) ili na reprodukciju (govorenje i pisanje). Posebno se predviđaju govorne vježbe na osnovu materijala, zajedničkog za sve profile, po mogućnosti sa očiglednim sjedstvima. Predvišaju se i pisani i ozvučeni tekstovi kojima je cilj pokazati kako funkcionišu u govoru gramatičke i leksičke jedinice.

2. **Priručnik za čitanje** za nefilološke fakultete koji rade po istim planovima. U metodici je prihvaćen stav o neophodnosti paralelnog obučavanja audiranja, govorenja, čitanja i pisanja. Međutim, moguće je ograničiti se i na obučavanje samo jednom ili nekoliko vidova govorne djelatnosti, u zavisnosti od realnih komunikativnih potreba (npr. osposobljavanje za praćenje stručne literature, što je veoma bitno za studente nefiloloških fakulteta).

U učenju ruskog jezika u Crnoj Gori i Srbiji, s obzirom na blisku srodnost dvaju jezika, znatno se skraćuje postupak razvijanja sposobnosti receptivnih vidova govorne djelatnosti, u prvom redu čitanja. **Kriterijumi** koje treba da zadovolji tekst namijenjen čitanju (dužina, broj nepoznatih riječi) u inoslovenskim sredinama po pravilu su ambiciozniji nego prilikom učenja ruskog jezika u neslovenskim sredinama, iz razloga što se računa na djelovanje mehanizma naslućivanja (u leksičkom minimumu od 2000 jedinica bazičnog vokabulara, prema istraživanjima Vere Nikolić, učenik čiji je maternji jezik srpski ispravno naslućuje značenje oko 53% riječi) (v. Кончаревих 2004, 199). Knjiga s tekstovima za čitanje treba da sadrži:

- 1) tekstove bliske tekstovima udžbenika iz opšteobrazovnih, društvenih i stručnih disciplina. Tekstovi se dijele na tekstove za učenje i za upoznavanje;
- 2) sistem vježbi koje se rade prije čitanja teksta u cilju savladavanja teškoća, vezanih za novu leksiku;
- 3) sistem govornih vježbi i kreativnih zadataka, kao i vježbe koje kontrolišu shvatanje teksta, onda različite vidove prepričavanja i stvaralačke zadatke. U ovom dijelu knjige mogu biti sheme, slike, dijagrami itd.

3. **Priručnik za nastavu audiranja** predviđen je za predavača. Audiranje, kao i čitanje, predstavljaju receptivne vidove govorne djelatnosti – oni služe za prijem informacije. “Prilikom recepcije poruke izražene lingvističkim sredstvima dolazi do sintetisanja artikulema ili grafema u reči

zahvaljujući akustičko-muskulatornim ili vizuelno-muskulatornim osetima, glasovno-slovnim i smisaonim vezama, do uspostavljanja veze između reči i pojmova i do razumevanja sadržaja iskaza i zamisli (intencije) govornog lica” (Кончаревић 2004, 199). Pri ovladavanju stranim jezikom u početnoj etapi prednost ima razvijanje auditivnih navika. Fiziološka i psihološka istraživanja pokazuju da je audiranje, u poređenju sa čitanjem, teži način dobijanja informacije, pošto kod audiranja nije moguća retrospektivna analiza (vraćanje na neke djelove teksta), tako da u razumijevanju mogu ostati trajni propusti: prijem saopštenja na sluh i njegovo osmišljavanje protiču istovremeno; jezička forma prima se intuitivno – svijest je usmjerena na sadržaj saopštenja. Kod čitanja je moguće višekratno vraćanje na teže djelove teksta, pravljenje pauza radi osmišljavanja pročitnog, detaljnije analiziranje teksta. Kod audiranja ne preporučuje se ponovna prezentacija teksta: ako se audio-tekst ponavlja, dolazi do zaostajanja u razvijanju i usavršavanju auditivnih navika i umjenja, u formiranju mehanizama audiranja i razvijanju memorije. Zato se preporučuje da se studentima, po potrebi, komentarišu nejasna mjesta, da se pojedina mjesta uproste, a neka mjesta prokomentarišu na stranom jeziku.

Priručnik se koristi na fakultetima različitog profila i uključuje:

a) zapisane ozvučene tekstove, bliske tekstovima lekcija iz opšteobrazovnih, društvenih i stručnih disciplina. Tekstove prezentira ili sam predavač ili ih emitira zvučni snimak (CD). Priručnik se može uključivati u knjigu za nastavnika;

b) sistem vježbi prije teksta za savladavanje teškoća pri audiranju. Vježbe razvijaju audiranje kao vid govorne djelatnosti, mehanizam dugotrajnog pamćenja, ekvivalentnih zamjena. Sistem vježbi daje se ovdje u usmenom obliku i usmjeren i na formiranje navika i umjenja sastavljanja i koncipiranja;

c) sistem vježbi poslije teksta, predviđenih za kontrolu razumijevanja ozvučenog teksta i za njegovu reprodukciju. Prezentira se studentima u usmenom obliku, kao i u obliku shema i crteža. Uz to idu prilozi – ozvučeni tekstovi na diskovima.

4. Priručnik za razvijanje navika usmenog i pismenog govora.

Govorenje i pisanje služe za produkovanje informacija. Ova dva vida govorne djelatnosti su nezavisna jedan od drugog. Govorenje se realizuje u glasovnoj formi jezika (od glasova do ritmomelodijskih modela rečenice), uz učešće govornog i slušnog analizatora. Pismo se realizuje u grafičkim znacima, uz učešće vidnog i rukomotornog analizatora kao osnovnih, a govornog i slušnog kao pomoćnih. Pismeno izražavanje omogućava retrospektivnu analizu, veći stepen samokontrole, pažljiviji izbor leksičkih i strukturnih sredstava; u govorenju je izražen deficit vremena. Osim toga, govorenje je kontakti,

a pisanje – distantni vid govorne djelatnosti, tj. razlika je u neposrednom prenošenju informacije (govorenje) i u prenošenju informacije na daljinu sa vremenskim intervalom (pismo).

Posebno treba napomenuti i razlici između usmenog i pismenog monologa i usmenog dijaloga. Monološko izražavanje podrazumijeva veće trošenje energije od dijaloškog. Međutim, znatno je složenije formirati dijaloška nego monološka umjenja: mopnolog na stranom jeziku moguće je unaprijed planirati (to se tiče i sadržaja i jezičkog oblika), dok kod dijaloga mogu se unaprijed pripremiti samo dvije- tri prve replike, a sve ostalo zavisi od situacije opštenja.

Takav priručnik treba da sadrži pripremne i govorne vježbe na materijalu stručnih disciplina. Cilj mu je formiranje navika i umjenja i u reproduktivno-produktivnim vidovima govorne djelatnosti na bazi tog materijala. Poželjno je imati očigledna sredstva.

5. **Dijafilmovi i školski filmovi** se takođe uključuju u udžbenički komplet. Oni po svom sadržaju odgovaraju materijalu osnovnog udžbenika, a po svom karakteru treba da budu manje stručni, a više popularni.

6. **Knjiga za nastavnike** je neophodan dio udžbeničkog kompleta. Ona obavezno uključuje metodičke preporuke za korišćenje kompleta u cjelini i za njegove pojedine djelove; preporuke za određivanje nivoa znanja studenata pri kraju svake etape, tj. za određivanje pokazatelja razvoja navika i vještina u svim vidovima govorne djelatnosti; približne planove ciklusa i satnice; približne planove i konspekte lekcija prema kompletu; kontrolne materijale i kriterije za ocjenjivanje.

T.A. Višnjakova (1980) obrazlaže principe sastavljanja udžbeničkog kompleta za studente nefiloloških fakulteta, navodeći logičko-semantički princip kao princip tipičnih mikrosituacija, objedinjenih u teme, i strukturno-semantički princip.

Logičko-semantički princip se realizuje na tekstovnom materijalu preko određenih tema. Međutim, pošto studenti pri tome nemaju uvid u cjelokupan gramatički sistem ruskog jezika, treba ovaj materijal dopuniti vježbama koje bi uopštavale gramatički materijal prema načinima izražavanja gramatičkih značenja.

Strukturno-semantički princip predstavlja opis i prezentaciju gramatičkog materijala u skladu sa osobinama i zakonitostima ruskog jezika, sa posebnim akcentom na specifičnosti naučnog stila (upravo prema ovom principu bio je napravljen program za ruski jezik kao strani za studente nefiloloških struka koji studiraju u Rusiji).

Autor preferira prvi princip kao osnovu za sastavljanje udžbenika ruskog jezika, pošto on omogućava brži razvoj navika i vještina govorne djelatnosti. Nije na odmet princip uopštavanja (sistematizacije) preko kojeg studenti dobijaju predstavu o načinima izražavanja gramatičkih značenja (npr. izražavanje definicija u naučno-tehničkom stilu, Вишнякова 1980, 51). Priručnik za razvijanje navika i vještina govora i pisma mora da sadrži tipske tekstove sa osnovnim temama, sa više govornih vježbi umjesto jezičkih, koje bi uključivale leksičko-gramatički materijal neophodan za jednog stručnjaka-nefilologa. Na početku svake teme se preporučuje prezentacija leksičko-gramatičkog materijala. Govorne vježbe se temelje na manjim i većim komunikativnim jedinicama, na reprodukciji informativnog sadržaja tekstova, na sažimanju i transformaciji tekstova.

V.G. Kostomarov i O.D. Mitrofanova (Костомаров, Митрофанова 1978, 49-53) predlažu tipizaciju materijala i sastavljanje 5-6 tipova udžbeničkih kompleta za studente-nefilologe. U kompletu **udžbenik** bi bio glavni i stabilniji dio, a uz njega bi bilo nekoliko vrsta knjiga za čitanje sa tekstovima čiji bi sadržaj zavisio od nastavnog smjera studenata. Kompleks parametara koji karakterišu udžbenik sa gledišta njegovih veza u udžbeničkom kompletu sačinjava njegovu metastrukturu. Komplet bi trebalo da sadrži i zbirku leksičko-gramatičkih vježbi, priručnik za razvijanje usmenog i pisanog govora i knjigu za nastavnika. Udžbenički komplet ruskog jezika kao stranog za nefilološke fakultete u inostranstvu bio bi nešto drugačije oblikovan i sastavljen: uz udžbenik i obaveznu knjigu za nastavnike komplet bi uključivao gramatički informator (gramatički priručnik), knjigu za čitanje sa stručnim tekstovima i dvojezični prevodni terminološki rječnik. Centralni dio kompleta za strane nefilološke fakultete je udžbenik za razne profile i struke koji ima za cilj unaprijeđenje znanja književnog ruskog jezika, koji je u opštoj upotrebi, i razvijanje svih vidova govorne djelatnosti (to je jezgro i najstabilnija i zajednička za sve struke komponenta u kompletu). Pri tome stručna leksika i specifične konstrukcije i izrazi svojstveni jeziku struke ušli bi u knjige za čitanje stručne literature, u priručnike i dvojezične terminološke rječnike. Osim toga, interpretacija jezičkih činjenica trebalo bi da bude vezana za maternji jezik studenata (u našem slučaju to je bliskosrodni slovenski jezik), i zato bile bi od koristi nacionalne verzije pojedinih tipova kompleta.

Ovaj članak je otvorio široku diskusiju o koncepciji udžbeničkog kompleta za ruski jezik kao strani za studente-nefilologe u časopisu “Русский язык за рубежом” (1978-1980). Većina učesnika diskusije se izjasnila protiv uskospecijalnih udžbenika po struci studenata, u korist tipiziranog udžbeničkog kompleta. Uska specijalizacija kojoj žele da se posvete studenti, postiže se pomoću zbirke stručnih tekstova za čitanje i dvojezičnih terminoloških rječnika.

Jasno je da udžbenički komplet mora da pokriva sve osnovne sadržaje i osnovne ciljeve (ishode) za određeni predmet u određenom ciklusu obrazovanja. Svojom cjelinom udžbenički komplet mora da izrazi specifičnost tog predmeta (specifičnu prirodu znanja i umjenja, metoda, oblika intelektualne djelatnosti, kompetencija i obrazaca mišljenja u toj oblasti) (v.: *Osnovni standardi kvaliteta školskih udžbenika*, rukovodilac projekta prof. dr Ivan Ivić, Beograd, 2004, str. 15).

Traženje optimalnih rješenja za koncepciju udžbenika ruskog jezika za strane studente-nefilologe još i dalje traje, posebno za udžbenički komplet za nefilološke fakultete u inostranstvu.

LITERATURA

1. Есаджанян Б.М., *Учебник как компонент лингводидактической системы*, “Русский язык в национальной школе”, № 4. Москва, 1979.
2. Кончаревић К., *Савремени уџбеник страног – руског језика: структура и садржај*. Београд, 2002.
3. Бим И.Л., *Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. Опыт системно-структурного описания*. Москва, 1977.
4. Зуев Д.Д., *Школски уџбеник*. Београд, 1988.
5. Арутюнов А.Р., *Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев*. Москва, 1990.
6. Ивић И. и др., *Основни стандарди квалитета школских уџбеника*. Београд, 2004.
7. Кончаревић К., *Савремена настава руског језика: садржаји, организација, облици*. Београд, 2004.
8. Арутюнов А.Р., Трушина Л.Б., Чеботарев П.Г., *Многофакторный количественный анализ учебников иностранных языков*. У зб.: *Содержание и структура учебника русского языка как иностранного*. Москва, 1981.
9. Вишнякова Т.А., *Обучение русскому языку студентов-нефилологов*. Москва, 1980.
10. Каталинић-Удовчић П., *Проблеми структуре уџбеника руског језика за факултете и више школе техничког профила*, Магистарски рад (дактилографисани рукопис). Београд, Филолошки факултет, 1983.
11. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д., *Учебник русского языка и проблема учета специальности*, “Русский язык за рубежом”, № 4. Москва, 1978.

Julija NENEZIĆ

TEXTBOOK FOR RUSSIAN LANGUAGE WITHIN A METASYSTEM

Abstract

The textbook in this paper is considered to be a component with autonomous material, structural and functional characteristics that occupy the central place in the system of teaching materials, made of textual, fine-arts-graphics, technical and natural aids. The authors lists theoretical basis of all components of a set of textbook for the foreign (Russian) language with appropriate commentary.

Key words: textbook, foreign language, Russian language, set, metasystem

ИЗ ИСТОРИЈЕ ШКОЛСТВА



Nenad PEROŠEVIĆ¹

PROSVJETNE PRILIKE U NIKŠIČKOM SREZU I GRADU NIKŠIĆU (1944-1955)

Rezime

Prosvjetne prilike u nikšićkom srezu od 1944. do 1955. značajno su izmijenjene u odnosu na vrijeme prije Drugog svjetskog rata. To se naročito vidi po porastu broja osnovnih, srednjih i stručnih škola. Takođe, od školske 1948/49. u Nikšiću počinje da radi Učiteljska škola, koja je preseljena iz Herceg Novog. U ovom periodu Nikšić je imao procentualno više školskog stanovništva (17%) od prosjeka u državi (14%). Najveći problemi s kojima se školstvo nikšićkog sreza i grada susretalo u ovom periodu bili su materijalna oskudica, nedostatak stručnog kadra, nedostatak učioničkog prostora i nastavnih sredstava.

Ključne riječi: Crna Gora, Srez nikšićki, Nikšić, osnovno školstvo, gimnazija, Učiteljska škola.

Naglo širenje i snaženje oružane borbe naroda nikšićkog sreza poslije Trinaestojulskog ustanka 1941. natjeralo je okupatora da odustane od namjere da organizuje nastavu u školama u školskoj 1941/42. godini. Prekid je trajao sve do početka školske 1942/43. godine. Od proljeća 1942. do proljeća 1943. okupator je kontrolisao teritoriju nikšićkog sreza, pa su u tom periodu organizovali rad osnovnih škola i gimnazije. Sličan pokušaj propao je u jesen 1943. zbog kapitulacije Italije (septembar 1943) i promjene odnosa snaga u nikšićkom srezu. U suštini, rad škola pod okupacijom bio je neredovan i odlikovalo ga je više početaka bez kraja.²

Na Drugoj konferenciji ZAVNO-a (2. II 1944) donesena je odluka o otvaranju novih škola na čitavoj slobodnoj teritoriji Crne Gore, a na Prvoj

1 Mr Nenad Perošević – saradnik u nastavi na Studijskom programu istorija Filozofskog fakulteta u Nikšiću.

2 M. A. Bošković, *Osnovno školstvo i kulturno-prosvjetne djelatnosti u nikšićkom srezu od početka 1941. do kraja 1950. godine*, Nikšić 1980, 16.

sjednici Predsjedništva CASNO-a u Nikšiću (8. XI 1944), između ostalog, raspravljana su složena pitanja prosvjetno-kulturnog rada. Konstatovano je da je glavni problem „što mi još uvijek nemamo prosvjetne organizacije“ i „da bi se sva tekuća pitanja mogla pravilno rješavati, neophodno je formirati prosvjetni savjet.“ Na ovoj sjednici zaključeno je „da se sazove konferencija svih prosvjetno-kulturnih radnika Crne Gore.“³

Prva konferencija prosvjetno-kulturnih radnika Crne Gore održana je u Nikšiću 8. XI 1944. u vrijeme kada je najveći dio teritorije Crne Gore bio oslobođen. Konferenciji, održanoj u punoj sali Narodnog doma, prisustvovali su kulturno-prosvjetni radnici iz svih krajeva Crne Gore: učitelji, profesori, sveštenici, đaci, studenti i dr. Konferenciji je dat veliki značaj i na njoj su aktivno učestvovali u radu najistaknutije ličnosti društveno-političkog života Crne Gore: prof. dr. Niko Miljanić (1892-1957), Blažo Jovanović (1907-1977), Božo Ljumović (1895-1987) i dr.⁴

U podnesenim referatima konkretno se ušlo u probleme prosvjetnog života i rada na teritoriji Crne Gore. Naglašeno je da nije dovoljno samo istaći pravo na školu, već to pravo treba svima omogućiti. Škole moraju biti narodne, odnosno, moraju biti organizovane tako da služe narodu. Istaknuta je uloga prosvjetnog radnika koji mora imati neophodnu inicijativu u poslu kojim će se baviti, što je podrazumijevalo da ne smije tražiti i čekati direktivu za svaki i najmanji posao, i da se ne smije obeshrabrivati pred objektivnim teškoćama u inače teškom vremenu za život i rad. Konferencija je ostala upamćena po mnogobrojnim debatama u kojima je učestvovao veliki broj prisutnih. U raspravi su izloženi principi razvoja prosvjete u ratnim uslovima, kao i konkretna pitanja kulturno-prosvjetnog života u Crnoj Gori. Raspravom nijesu zaobiđena ni mnoga druga značajna pitanja, koja su se ticala narodnog prosvjeđivanja, analfabetskih tečajeva, podizanja kulturnog nivoa naroda, otvaranja domova kulture, čitaonica i biblioteka. Posvećena je pažnja i nekim veoma stručnim pitanjima poput: izvođenja nastave, usmjerenosti škola, mogućnosti realizacije nastavnog plana i programa, stanje po pitanju udžbenika i nastavnih sredstava itd. Bitno je da su sva pitanja, koja su pokrenuta na konferenciji, ostala dugoročni zadatak Prosvjetnog savjeta, koji je ovom prilikom osnovan, kao savjetodavni organ Povjereništva za prosvjetu Predsjedništva CASNO-a. Posebno treba istaći da su u njegov sastav ušli afirmisani prosvjetni radnici (univerzitetski profesori, iskusni srednjoškolski

3 Z. Lakić, *Zemaljsko antifašističko vijeće narodnog oslobođenja Crne Gore i Boke. Zbirka dokumenata*, Titograd 1969, 161; Z. Lakić, *CASNO (Crnogorska antifašistička skupština narodnog oslobođenja) 1941-1945. Zbirka dokumenata*, Titograd 1975, br. dok. 16.

4 Z. Lakić, *Prva konferencija prosvjetnih radnika Crne Gore (Nikšić 8. novembra 1944). Zbornik radova, Nikšić u predratnom revolucionarnom pokretu i NOR-u*, Nikšić 1983, 300-301.

profesori i učitelji, studenti i đaci). Između ostalog, na konferenciji je zaključeno da se što prije održe stručni učiteljski kursevi.⁵

Krajem 1944. na oslobođenoj teritoriji Crne Gore radile su 454 osnovne škole sa 28.718 učenika.⁶ Na teritoriji nikšićkog sreza, otvoreno je do 15. XI 1944. 58 škola sa 78 odjeljenja koje su većinom radile u privatnim zgradama. Otvoreno je nekoliko škola i u mjestima u kojima ih nikada ranije nije bilo (Glibavac, Kuside, Granice, Ivanje, Jasenovo Polje, Goslić i Vrbica). Zaključno sa 15. novembrom 1944. u osnovnim školama predavalo je 78 učitelja (46 kvalifikovanih i 32 nekvalifikovana). Nekvalifikovane učitelje su sačinjavali studenti raznih fakulteta, maturanti, učenici viših razreda gimnazije i bogoslovi.⁷

Rad na otvaranju škola na terenu sreza tekao je vrlo uspješno, ali nije bio i završen. Najteže je bilo u samom gradu, koji je oslobođen 18. IX 1944, i u kome su školske zgrade bile porušene, a postojao je veliki broj đaka. Trebalo je što prije otvoriti Narodnu osnovnu školu u Nikšiću i to će biti urađeno 25. XII 1944. kada ova škola počinje sa radom, u dvije zgrade. Imala je 19 odjeljenja i samo sedam nastavnika na početku. Samo mjesec dana kasnije 34 učenika IV razreda iz ove škole upisani su u I razred gimnazije.

Otvaranjem Narodne osnovne škole u Nikšiću riješeno je jedno od najtežih pitanja u oblasti osnovnog školstva. Njime je, uglavnom, zaokružena mreža osnovnih škola na terenu sreza. Tada su na terenu sreza bilo raspoređeno 93 učitelja. Poslije toga odmah se prešlo na otvaranje gimnazije u Nikšiću.⁸ Odjeljenja nižih razreda gimnazije (I-IV) počela su sa radom 19. II 1945. u zgradi bivše opštine, kao i u obližnjim prostorijama. Nešto kasnije počeo je sa radom i V razred. Pored pet razreda za redovne učenike, radilo je i pet razreda kombinovanih za učenike koji su zbog rata izgubili pojedine školske godine. Njima je omogućeno da u jednoj godini završe dva razreda. Takav sistem školovanja trajao sve do kraja školske 1946/47. godine.⁹

Gimnazija je počela rad sa 266 učenika u I, 650 u II, 252 u III i 183 u IV razredu, ili ukupno 1.351 učenik. Nastavničko vijeće sačinjavalo je 19 profesora i nastavnika i direktor. Istovremeno s početkom nastave otvoren je i internat pri gimnaziji u kome je bilo smješteno oko 90 najsiromašnijih učenika, a hranilo ih se oko 600. Poslije otvaranja gimnazije (I-IV razredi) u Nikšiću i otvaranja nekoliko stručne škole (Ženske zanatske škole u Nikšiću, Domaćičke škole u Straševini i Poljoprivredne škole u Brezoviku), što je sve obavljeno u periodu od početka februara do kraja aprila 1945, izuzimajući

5 Isto, 301-305.

6 B. Kovačević, *Komunistička partija Crne Gore 1945-1952. godine*, Titograd 1986, 262.

7 M. A. Bošković, n. d, 34.

8 Isto, 35-36.

9 *Devedeset godina nikšićke gimnazije*, Nikšić 2004, 51.

više razrede gimnazije, nikšićki srez praktično je imao obnovljenu i proširenu školsku mrežu još prije konačnog završetka Drugog svjetskog rata. Gimnazije će obaviti upis u sve razrede (I-VIII) od 25. do 30. IX 1945, a nastava će početi 8. X 1945.¹⁰

U vremenu opšte besparice i siromaštva škole su odmah po oslobođenju morale početi sa radom rješavajuću u hodu mnogobrojne probleme. Najvažnije je bilo osposobiti zgrade u kojima bi se mogla održavati nastava. Za osposobljavanje privatnih zgrada izdvajane su manje sume novca, dok je za državne zgrade izdvajano znatno više. Ali, najveći problem u njihovom osposobljavanju bio je taj što se za dodijeljeni kredit nije moglo ništa kupiti zbog opšte nestašice stakla, drvene građe i eksera. Higijenski uslovi bili su u većini školskih zgrada nezadovoljavajući, što se vidi i iz izvještaja Sreskog narodnog odbora Nikšić iz 1945. - „...u mračnim i tijesnim učionicama nalazi se često vrlo bijedni namještaj sa velikim brojem đaka.“ Nehigijeni u školskim zgradama doprinosila je i mala plata školskih služitelja koji su se starali o čistoći.¹¹ Škole su oskudijevale u udžbenicima i piscem materijalu. Nedostajale su tablice za pisanje (prosječno po jedna tablica na dva đaka), a oskudica u kredi ozbiljno je ugrožavala nastavni proces. Učila svih vrsta jednostavno nije bilo, a takođe je bio izražen i nedostatak stručnog kadra za izvođenje nastave. Škole nijesu imale nikakvih administrativnih i računovodstvenih knjiga pa je školska administracija kasnila sa poslom koji nije ni mogao biti stručno obavljen.¹²

Zbog nedovoljne higijene svrab (šuga) je bio redovan pratilac djece u školama. Uz velike napore, početkom 1945, bio je suzbijen u školama, ali kako je higijena bila nedovoljna i po kućama, ponovo se pojavio u školama u širim razmjerama, da bi se krajem godine situacija donekle popravila.¹³

Uopšte uzevši, imovinsko stanje djece i nastavnika bilo je slabo, odjeća i obuća takođe, a izvjestan broj djece u školu je išlo bez obuće.¹⁴

Da se stanje u školama po pitanju uslova za održavanje nastave sporo mijenjalo bez nekog vidnijeg poboljšanja pokazuje izvještaj koje su 32 škole sa terena sreza dostavile Sreskom narodnom odboru krajem 1948. Od 32 škole, jedna nije radila, 11 škola su imale zgrade koje nijesu odgovarale školskim potrebama, devet škola su imale nezadovoljavajuće higijenske

10 M. A. Bošković, n. d, 36, 50.

11 Državni arhiv Crne Gore Cetinje (dalje: DACG), fond Ministarstvo prosvjete Narodne Republike Crne Gore (dalje: MPNRCG), fasc. 4, SNO – Ministarstvu prosvjete, 13. XI 1945, dok. br. 694; 1/1945.

12 Isto.

13 Isto; „Pobjeda“, br. 14, 18. II 1945.

14 DACG. Odjeljenje za sređivanje i obradu arhivske građe Podgorica (dalje: OSOAGP), f. SK KPCG Nikšić, kut. XIX, Analiza stanja kadrova kod lokalnih preduzeća i ustanova na terenu Gradskog komiteta KPCG Nikšić.

uslove, tri škole bile su bez nužnika, jedna sa nužnikom bez ispiranja, a samo jedna škola je imala električno osvjetljenje, dok su sve ostale koristile obične lampe. Zajedničko za sve škole bio je vidan nedostatak učila i školskog namještaja.¹⁵

Teritorijalne promjene po kojima je teritorija nikšićkog sreza podijeljena na varoš Nikšić, nikšićki srez i viluški srez, uslovlila je podjelu škola, pa je u školskoj 1945/46. nikšićki srez imao 35 škola sa 2.669 đaka (1.591 muške i 1.078 ženske djece).¹⁶ Viluški srez imao je 1.925 učenika raspoređenih u 37 odjeljenja.¹⁷ Sam grad je u ovoj školskoj godini imao jednu gimnaziju, jednu osnovnu školu i jedno zabavište, dok je u Crnoj Gori (zajedno sa nikšićkim srezom, gradom Nikšić i viluškim srezom) bilo 13 gimnazija, jedna učiteljska škola, 590 osnovnih škola i osam zabavišta.¹⁸ Realna gimnazija u Nikšiću za ovu školsku godinu upisala je 1.550 učenika (1.195 muških i 355 ženskih), kojima su držali nastavu 20 nastavnika i šest nastavnica. U redovnim razredima bilo je 490 učenika, a u tečajevima 1.060, podijeljenih na 27 odjeljenja (10 redovnih i 17 tečajeva).¹⁹ Na području Gradskog narodnog odbora (GNO) bila je jedna osnovna škola sa 777 učenika (436 muških i 341 ženskih), gimnazija i Ženska zanatska škola sa 70 učenica.²⁰ Od 35 škola Sreza nikšićkog 23 su postojale prije, a 12 je otvoreno poslije rata. Iako je bilo 35 škola, školskih zgrada bilo je 37 (28 privatnih i devet državnih zgrada), jer su u Gornjem Polju i Broćancu bile po dvije školske zgrade.²¹

Period septembar-decembar 1946. imao je karakter opštih priprema za prelazak na realizaciju zadataka Prvog petogodišnjeg plana. Nikšićki srez je taj zadatak dočekaao sa 70 osnovnih škola, od kojih su tri imale više razrede osnovne škole. U tim školama školske 1946/47. ukupno je bilo 89 odjeljenja, 58 kvalifikovanih i 26 nekvalifikovanih nastavnika. U tom periodu u toku su bile popravke i adaptacije na 15 školskih zgrada. Školska 1947/48. počela je sa 70 osnovnih škola sa 109 odjeljenja u kojima su pohađala nastavu 5.342 učenika. Na kraju školske godine u srezu su bile 64 četvororazredne osnovne škole sa 91 odjeljenjem. Grad Nikšić je tada imao jednu četvororazrednu

15 DACG. Arhivsko odjeljenje Nikšić (dalje: AON), f. SNO Nikšić, kut. CCCIX, Statistički izvještaj o stanju škola na dan 1. XII 1948.

16 DACG, f. MPNRCG, fasc. 4, SNO – Ministarstvu prosvjete, 2. XI 1945, dok. br. 638; 2/1945.

17 M. A. Bošković, n. d, 57.

18 DACG, f. MPNRCG, fasc. 5, dok. br. 869; 14/1945.

19 DACG, f. MPNRCG, fasc. 4, Realna gimnazija – Ministarstvu prosvjete, 5. XI 1945, dok. br. 652; 3/1942.

20 DACG, f. MPNRCG, fasc. 4, Tabela pregled škola na području GNO Nikšić, 5. XI 1945, dok. br. 656; 1/1945.

21 DACG, f. MPNRCG, fasc. 4, SNO – Ministarstvu prosvjete, 13. XI 1945, dok. br. 694; 1/1945.

osnovnu školu sa 882 učenika, rapoređenih u 19 odjeljenja, u kojima je radilo 20 učitelja. Srez je imao i pet sedmogodišnjih škola. U ovoj godini je, u četvororazrednim i sedmogodišnjim školama, bilo 6.184 učenika i 137 odjeljenja u 70 škola u kojima je radilo 112 učitelja i nastavnika.

Početak školske godine, u novoj zgradi, koja je počela da se gradi 1947. i konačno je završena 1949, nastavila je rad Narodna osnovna škola. Zgrada je bila locirana na izuzetno pogodnom mjestu u gradu preko puta budućeg Hotela „Onogošt“ (svečano otvoren 1. X 1955). Bila je u to vrijeme najmodernija i „najljepša zgrada u gradu“ koja je imala i rijetko bogatu kulturno-prosvjetnu istoriju. Bila je zajednički dom Narodne osnovne i Učiteljske škole. U njoj su se začele Vježbaonica Učiteljske škole, Radnička gimnazija, II osnovna škola, Pedagoška akademija, a dugo je služila kao zgrada osnovne škole „Olga Golović.“²²

U školskoj 1948/49. u četvororazrednim školama nalazio se 4.813 učenika, u nižim razredima realne gimnazije 1.077 učenika, u višim razredima 524 učenika. Početkom školske 1948/49. u Nikšiću je iz Herceg Novog preseljena Učiteljska škola.²³ Učiteljska škola je nastavila svoj rad u Nikšiću kao četvorogodišnja, da bi školske 1951/52. započelo školovanje prve generacije petogodišnje Učiteljske škole u Nikšiću. Prva generacija petogodišnje Učiteljske škole imala je dva odjeljenja: jedno mješovito (prvo) i jedno (drugo) muško odjeljenje, ukupno 118 učenika.²⁴

Školska 1949/50. započela je sa 58 četvororazrednih škola, dvije produžne, osam osmogodišnjih škola i jednom nižom realnom gimnazijom.²⁵

U školskoj 1950/51. na terenu sreza bilo je 58 osnovnih škola sa 73 odjeljenja; produžnih osnovnih dvije sa pet odjeljenja i osmogodišnjih osam sa 44 odjeljenja, od kojih 19 sa nižim i 25 sa višim razredima. Od ovog broja

22 M. A. Bošković, n. d, 76-82. Skupština opštine Nikšić, uz učešće Opštinske konferencije SSRN i izvršnih organa društveno – političkih organizacija, donijela je odluku, na svečanoj sjednici od 18. IX 1974, o formiranju Odbora za podizanje spomenobilježja borcima palim za slobodu i socijalističku revoluciju. Odbor je na sjednici od 5. II 1976. donio odluku da se gradi „Dom revolucije“ na „Trgu Lenjina.“ *Dug revoluciji*, bilten 1, Nikšić 1976, 9, 37. Zgrada je srušena 1979, „Dom revolucije“ planirane površine od 24.000 km², nikada nije završen iako je progutao ogromna finansijska sredstva. Započeto monumentalno zdanje, i danas stoji bez ikakve funkcije, takoreći u centru Nikšića, kao spomenik jedne krajnje nepromišljene ideje.

23 M. A. Bošković, n. d, 98, 101-102.

24 *Prva generacija petogodišnje Učiteljske škole u Nikšiću 1951-1956*, Cetinje 2001, 7-8, 10; *Spomenica Učiteljske škole u Herceg Novom i Nikšiću 1945-1951*, Cetinje 2000, 19.

25 Pred početak školske godine iz sastava Više realne gimnazije izdvojeno je 20 odjeljenja od I do III razreda i od njih je formirana Niža realna gimnazija. Time je uklonjen jaz između „gimnazijalaca“ i „osnovaca“ koji je trajao nekoliko godina, odnosno jaz između niže gimnazije i sedmogodišnje škole. Isto, 117.

u toku godine nijesu radile četiri škole sa 181 učenicom. Zbog nedostatka učitelja još na početku školske godine pripojene su tri škole sa 77 učenika susjednim školama. U svim školama koje su radile bilo je 17 praznih odjeljenja. U državnim zgradama bilo je 35 osnovnih škola, dvije produžne osnovne i osam osmogodišnjih škola, dok su ostale škole radile u privatnim zgradama. Ukupan broj učenika u osnovnim školama na kraju godine bio je 2.682 (1.318 muških i 1.364 ženskih). U dvije produžne osnovne škole bilo je 229 učenika (131 muških i 98 ženskih). U osmogodišnjim školama bilo je 1.684 učenika (1.066 muških i 618 ženskih).²⁶

U periodu od 1944. do 1955. u samom gradu Nikšiću osnovane su tri osmogodišnje škole: Prva – 27. XI 1950, Druga – 28. XII 1950, Treća – 12. IX 1955.²⁷

I poslije isteka Prvog petogodišnjeg plana razvitka narodne privrede NR Crne Gore (1952), u nikšićkom srezu i gradu nastavljeno je sa širenjem školske mreže i porastom broja djece u školama. Prema statističkim podacima za školsku 1953/54. od ukupno 640 osnovnih i viših škola sa 1.179 odjeljenja u Crnoj Gori, u Srezu nikšićkom bile su 64 škole sa 100 odjeljenja, a u gradu četiri škole sa 17 odjeljenja. Od ukupnog broja učenika u Crnoj Gori 36.085 (muških 19.014 i ženskih 17.071) u Srezu nikšićkom bilo je 2.742 učenika (muških 1.459 i ženskih 1.283), a u gradu 519 učenika (muških 285 i ženskih 234). U osnovnim i višim školama u Crnoj Gori radilo je 1.167 nastavnika (muških 781 i ženskih 386), od toga stalno zaposlenih bilo je 1.161 (muških 780 i ženskih 381). U Srezu nikšićkom bilo je stalno zaposlenih nastavnika 101 (69 muških i 32 ženska), u gradu je bilo 17 stalno zaposlenih (15 muških i dva ženska).²⁸

Od ukupno 70 srednjih škola sa 610 odjeljenja u Crnoj Gori u Srezu nikšićkom bilo je osam škola sa 36 odjeljenja, a u gradu tri škole sa 51 odjeljenjem. Ukupan broj učenika u Crnoj Gori bio je 19.044 (muških 13.203 i ženskih 5.841), u Srezu nikšićkom bilo je ukupno 841 učenika (muških 666 i ženskih 175), a u gradu 1.896 učenika (muških 1.236 i ženskih 660). Ukupan broj nastavnika bio je 800 (muških 566 i ženskih 234), od toga u Srezu nikšićkom 40 (32 muških i osam ženskih), a u gradu 69 (muških 39 i ženskih 30). Stalno zaposlenih nastavnika u Crnoj Gori bilo je 742 (muških 529 i ženskih 213), u Srezu nikšićkom 40 (32 muških i osam ženskih), a u gradu 61 nastavnik (muških 34 i ženskih 27).²⁹

26 DACG. OSOAGP, f. SK KPCG Nikšić, kut. XXII, Izvještaj o radu škola i učitelja Sreza nikšićkog za školsku 1950/51. godinu.

27 Četvrta osmogodišnja škola osnovana je 1. IX 1957, Peta – 1959. itd. DACG. AON, Iz evidencije registratura AON.

28 *Statistički godšnjak NR Crne Gore 1955* (dalje: *SGCG-55*), Titograd 1955, 189.
29 *SGCG-55*, 189.

U Crnoj Gori je bilo ukupno 14 nižih stručnih škola sa 62 odjeljenja, a u gradu Nikšiću bila je jedna škola. Ukupan broj učenika u ovim školama u Crnoj Gori bio je 1.574 (muških 1403 i ženskih 171), a u Nikšiću 249 (muških 174 i ženskih 75). Ukupan broj nastavnika bio je 126 (muških 110 i ženskih 16), a u gradu osam (svi muškarci). Stalno zaposlenih nastavnika u Crnoj Gori bilo je 50 (40 muških i 10 ženskih), a u gradu četiri (svi muškarci).³⁰

Od ukupno dvije škole za obrazovanje nastavnog kadra u Crnoj Gori, jedna je bila u Nikšiću. Od 23 odjeljenja u Nikšiću je bilo 14 odjeljenja. Ukupan broj učenika u ovim dvjema školama bio je 733 (muških 371 i ženskih 362). U Nikšiću broj učenika iznosio je 433 (muških 271 i ženskih 162). Od ukupnog broja nastavnika ove dvije škole – 50 (39 muških i 11 ženskih), u Nikšiću je bilo 28 nastavnika (22 muška i šest ženskih). Stalno zaposlenih nastavnika bilo je 24 (19 muških i pet ženski), a u Nikšiću 18 (15 muških i tri ženska).³¹

Od ukupno devet umjetničkih škola u Crnoj Gori sa 632 učenika (muških 271 i ženskih 361), u Nikšiću je bila jedna, sa 81 učenikom (muških 25 i ženskih 56). Ukupan broj nastavnika u ovim školama bio je 66 (muških 45 i ženskih 21), od toga 41 nastavnik je bio stalno zaposlen (muških 23 i ženskih 18). U Nikšiću su bila četiri nastavnika (jedan muški i tri ženska) i svi su bili stalno zaposleni.³²

U 1955. godini u Srezu nikšićkom bilo je 128 osnovnih škola sa 246 odjeljenja.³³ Sedam osnovnih škola nije radilo i nedostajalo je 14 učitelja u Srezu. Devet učitelja nije imalo potrebnu školsku spremu, pa im je ostavljen rok do 1. IV 1956. da to regulišu ili da napuste službu. Na terenu Nikšićke opštine bilo je 26 osnovnih škola sa 52 odjeljenja i 1.611 učenika. Osmogodišnjih škola bilo je 18 (tri u gradu). Samo u školama u Nikšiću bilo je 3.587 učenika. U osmogodišnjim školama nastavu je izvodilo 98 učitelja (12 stručnih učitelja, 38 nastavnika i osam profesora). Ako se izuzmu tri osmogodišnje škole gradu onda je broj nestručnih učitelja znatno veći – 74 učitelja, četiri stručna učitelja, 23 nastavnika i jedan profesor. Bez ijednog nastavnika su četiri osmogodišnje škole tj. nastavu u starijim razredima izvode učitelji. Od 38 nastavnika šest je privremenih. Učiteljskoj školi i gimnaziji nedostajalo je 15 profesora, pa se nastava izvodila sa nestručnim kadrom ili se nije ni izvodila.³⁴

Viša realna gimnazija imala je upisana 902 učenika raspoređena u 25 odjeljenja, sa kojima je radilo 18 profesora, šest nastavnika i dva stručna učitelja. Zbog toga je nedostajalo najmanje još 10 nastavnika i profesora.

30 Isto.

31 Isto.

32 Isto, 191. U Nikšiću je tada radila škola za osnovno muzičko obrazovanje „Dara Čokorilo“ (ovo ime nosi od 18. IX 1959). Iz evidencije registratura AON.

33 U broj odjeljenja uračunata su odjeljenja nižih razreda osmogodišnjih škola, izuzev tri osmogodišnje škole u Nikšiću. DACG. OSOAGP, f. SK SKCG Nikšić, kut. XXXIV, Neki problemi školstva u 1955. godini, b. br. dok.

34 Isto.

Većina nastavnika bila je preopterećena časovima, pojedini nastavnici imali su preko 35 časova nedjeljno, a 237 časova bilo je nezastupljeno, ili su se honorisala. Nije bilo prostorija za rad društvenih i masovnih organizacija, kao ni prostorija za kabinetsku nastavu.

U Učiteljskoj školi bilo je 4.141 učenika u 115 odjeljenja (jedno odjeljenje tečajevaca). U školi je radilo osam profesora, sedam nastavnika, tri stručna učitelja, šest honorarnih nastavnika i jedan privremeni. Škola je raspolagala vježbaonicom sa 215 učenika, gdje je radilo 10 učiteljica, a postojao je i upravnik vježbaonice. Nedostajale su prostorije za rad sa omladinom, za masovan rad i kabinetsku nastavu.³⁵

U Prvoj osmogodišnjoj školi bilo je 579 učenika u 14 odjeljenja (četiri odjeljenja nižih razreda sa ukupno 169 učenika i 10 odjeljenja starijih razreda sa 410 učenika). U školi su radila tri profesora, dva nastavnika, četiri privremena nastavnika, dva stručna učitelja i šest učitelja. Školi su nedostajali nastavnici za matematiku, hemiju i geografiju, a dva predmeta nijesu bila zastupljena. U drugoj osmogodišnjoj školi bilo je 486 učenika starijih razreda i 136 učenika mlađih razreda – ukupno 622. U školi su radila dva profesora, četiri nastavnika, tri privremena nastavnika, tri stručna učitelja i dva učitelja. Škola je imala samo prostorije za učionice. U Trećoj osmogodišnjoj školi bilo je 714 učenika (u nižim razredima devet odjeljenja sa 379 učenika i u osam starijih razreda 33 učenika). U školi su radila dva profesora, tri nastavnika, jedan privremeni nastavnik, dva stručna učitelja i 12 učitelja. Prostorije za rad bile su veoma nepodesne. U školi učenika u privredi bilo je 347 učenika u 11 odjeljenja (pet odjeljenja metalske struke, jedan stolarske, tri mješovita i dva trgovačke). U školi su radili tri nastavnika, tri učitelja i dva honorarna nastavnika. Nije bilo nastavnika za fiskulturu i matematiku, a i u ovoj školi nedostajalo je prostorija za društveni rad.³⁶

Uopšte gledano, osnovni problem školstva bio je nedostatak kadrova. Za nastavu u starijim razredima broj kadrova bio je mali, a jedan dio i nestručan. U osmogodišnjim školama je još više bilo nestručnog kadra. U osmogodišnjoj školi u Šavniku pet predmeta se nijesu ni predavala, a na teritoriji bivšeg durmitorskog sreza radilo je devet privremenih učitelja, a sedam škola nije bilo otvoreno. Oko 35 prosvjetnih radnika sa ovog terena tražilo je početkom godine da napusti svoja mjesta službovanja, a za tri mjeseca nijesu dobili plate i dječije dodatke. Plate učitelja su bile veće od profesorskih jer su dodaci za teže uslove rada bili manji nastavnicima nego učiteljima zbog toga što se nalaze u centrima. Zbog malih plata i nemanja stanova desetak kvalitetnih profesora napustili su Nikšić i tako otežali problem nastave. Kvalitet nastave u 1955. godini bio je u vidnom padu.

35 Isto.

36 Isto.

Uz problem kadrova težak problem školstva bio je nedostatak zgrada i prostorija. U Nikšiću su na jednu učionicu dolazila čak 93 učenika, a zgrada Treće osmogodišnje škole nije ni mogla služiti za školsku svrhu. Nikšić je imao 17% školskog stanovništva, što je bilo iznad prosjeka od 14%. Od 15 osmogodišnjih škola na terenu Sreza nikšićkog samo je pet izgrađeno poslije rata. Od 120 osnovnih škola 23 su radile u privatnim zgradama koje nijesu odgovarale školskoj svrsi, a slično je bilo i sa državnim zgradama. Budžetom se ovaj problem nije mogao riješiti. Osim toga, školske prostorije nijesu bile ni dobro čuvane.³⁷

I u školskoj 1955/56. godini bio je vidan nedostatak školskog prostora. Kako je ukupna površina prostora u gradu bila 2.375 m², a broj upisanih đaka na početku školske godine bio 3.563, to je po jednom učeniku dolazilo svega 0,66 m² učioničkog prostora. Za izvođenje nastave u normalnim uslovima bilo je potrebno da škole u gradu imaju 111 učionica ili dodatnih 4.742 m² učioničkog prostora, ne računajući tu kabinete, fiskulturne sale i ostale prostorije za izvođenje nastave. Stanje u osnovnim školama na selu bilo je vrlo loše. Od 37 osnovnih škola, dvije su bile u gradu, a 35 na selu. Da bi se popravilo stanje sa učioničkim prostorom započelo se sa izgradnjom škola u Bročancu, Kusidama, Pandurici, Trubjeli, Rastovcu, Vidrovanu i Miločanima. Ne računajući kadar Učiteljske škole, u svim školama radilo je: učitelja – 161, nastavnika – 37 (privremenih 15), i profesora – 28. Na teritoriji Opštine radilo je 25 privremenih učitelja, nastavnika i vaspitača. Iako je odlukom Odbora za prosvjetu Saveznog izvršnog vijeća privremenim nastavnicima i učiteljima prestajala služba 1. IV 1956, nije je bilo moguće sprovesti u djelo, jer njih nije imao ko da zamijeni.³⁸

Vlada NR Crne Gore je na svojoj sjednici od 19. I 1953. donijela odluku da se stipendiranje studenata i učenika srednjih stručnih škola prenese iz nadležnosti Savjeta za prosvjetu i kulturu Vlade NR Crne Gore u nadležnost narodnih odbora srezova – Savjeta za prosvjetu i kulturu. Za 1953. broj studenata iz Sreza nikšićkog na fakultetima bio je sledeći: Medicinski fakultet – 11, Tehnički – četiri, Filozofski – 18, Prirodno-matematički – 5, Stomatološki – 3, Veterinarski – 2, Akademija za pozorišnu umjetnost – 1, Muzička akademija – 1, Viša zubarska škola – 2, ukupno 78. Iznos stipendija za 78 studenata bio je 253.000 dinara.³⁹ Avgusta 1955. na sjednici Savjeta za prosvjetu NO grada Nikšića odlučeno je da se svim studentima koji su primali pomoć ona šalje samo uz potpisani ugovor. Takođe, odlučeno je da se raspiše

³⁷ Isto.

³⁸ DACG. AON, f. GNO Nikšić, Izvještaj o radu Savjeta NO Opštine Nikšić u 1955. godini, nesređena građa (bez oznake fascikle, datuma i br. dok.).

³⁹ DACG. f. Predsjedništvo Vlade NR Crne Gore, fasc. 1, Savjet za prosvjetu i kulturu – Predsjedništvu Vlade NR Crne Gore, 4. II 1953, b. br. dok.

konkurs za nove stipendiste. Zbog velike potrebe za kadrom odlučeno je da se stipendiraju studenti.⁴⁰

Na kraju 1955. stipendirana su 292 đaka i 254 studenta – ukupno 546 sa mjesečnim izdatkom od 1.946.000 dinara (1.298.000 za studente i 648.000 za đake). Prosječna stipendija za studente bila je 5.000 dinara, a za đake 2.200 dinara.

Broj studenata i đaka po fakultetima i školama ovako je izgledao: Filozofski fakultet – 59 studenata, Prirodno-matematički – 17, Akademija likovnih umjetnosti – 3, Institut fiskulture – 2, Pozorišna akademija – 1, Viša pedagoška škola – 28, Medicinski fakultet – 32, Veterinarski – 5, Stomatološki – 6, Farmaceutski – 5, razni tehnički fakulteti – 22, Pravni fakultet – 32, Poljoprivredno-šumarski – 14, Ekonomski – 27, Učiteljska škola – 53, Učiteljsko-domaćička škola – 18, Baletska škola – 1, Fiskulturna škola – 2, Primjenjena umjetnost – 4, Srednja muzička – 10, Srednja medicinska – 28, Škola za babice – 6, Veterinarska škola – 1, Zubarska škola – 2, Srednja tehnička i ostale slične škole – 65, Srednja ekonomska – 26, Poljoprivredne i šumarske škole – 22, Industrijske i škola učenika u privredi – 22, Gimnazija – 24, i Trgovačka i Ugostiteljska – osam. Po narodnim odborima opština stanje je sledeće:⁴¹

Narodni odbor	Studenti	Đaci	Godiš. izdaci u din.
Krstac	1	8	300.000
Grahovo	12	18	680.000
Velimlje	16	27	1.470.000
Šavnik	18	47	2.480.000
Plužine	18	81	3.540.000
Nikšić	19	105	14.240.000
Srez	19	6	640.000
Ukupno	103	292	23.350.000

40 DACG. AON, f. GNO Nikšić, Zapisnik sa XV redovne sjednice Savjeta za prosvjetu NO grada Nikšića, 23. VIII 1955, nesređena građa.

41 DACG. OSOAGP, f. SK SKCG Nikšić, kut. XXXIV, Neki problemi školstva u 1955. godini, b. br. dok.

EDUCATIONAL CONDITIONS IN THE NIKŠIĆ COUNTY IN THE TOWN OF NIKŠIĆ (1944-1955)

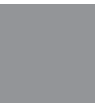
Abstract

Educational conditions in the Nikšić county have changed significantly during the interval from 1944 to 1955 as opposed to the pre-World War II period. These changes were particularly evident in the increase in number of primary, secondary and specialized schools. In addition, during the 1948-49 school year, the Teacher Training College was moved from Herceg Novi to Nikšić. During this period, the intake of the school-age population was much higher in Nikšić (17%) than on the average state level (14%). Problems with the educational system that Nikšić town and country had to face were primarily connected to the lack of funds, competent staff, facilities and teaching aids.

Key words: Montenegro, Nikšić county, Nikšić, primary education, grammar school, Teacher Training College.

42 Mr Nenad Perošević – teaching assistant at the Study program of history at the Faculty of Philosophy in Nikšić.

СТРУЧНО - ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНЦИ



Sanja ČALOVIĆ¹

NASTAVNI OBLICI I METODE U SAVREMENIM PEDAGOŠKIM PRAVCIMA

Rezime

Sa razvojem nastavne teorije i prakse stvaraju se pretpostavke i za razvoj njene organizacione osnove. Bez obzira na vrijednost i univerzalnost razredno-predmetno-časovnog sistema, savremeni autori pokušavaju da pronađu fleksibilnije organizacione forme. U radu su posebno apostrofirane individualnost i samostalnost učenika, individualni rad, te prednosti grupnog i kolektivnog oblika rada. Poseban dio posvećen je metodama, odnosno načinima i postupcima koji su po mišljenju istaknutih pedagoških mislilaca najadekvatniji u smislu podsticanja učeničke aktivnosti i ostvarivanja veće efikasnosti u nastavnom radu.

Ključne riječi: oblici nastavnog rada, individualni oblik rada, grupni rad, nastavne metode.

Uporedo sa razvojem nastavne teorije i prakse razvijala se i njena organizaciona osnova. Prekretnica u organizaciji nastave ostvorena je uvođenjem razredno-predmetno-časovnog sistema. Bez obzira na njegovu vrijednost i univerzalnost, činjenica je da pokušaji različitih autora idu u pravcu pronalazjenja fleksibilnijih organizacionih formi. Imajući u vidu prethodno navedeno, interesantno je sagledati problematiku istih kroz savremene pedagoške pravce, odnosno djela njihovih najistaknutijih predstavnika.

Adolf Ferijer, zastupnik individualne pedagogije, zahtijeva preobražaj škole, tj. aktivnu školu, koja je »funkcija« dječijih individualnosti. U »Aktivnoj školi« dolaze do izražaja autonomija, poštovanje prirode djeteta, spontana učenička aktivnost i u najširem smislu samostalnost i samoregulacija. Temelj aktivne škole je spontana aktivnost koja je usmjerena na određenu svrhu. Ako

1 Sanja Čalović, diplomirani pedagog

je igra spontani rad, onda se za nju može reći da je ona **prvi oblik rada**. U igri dolazi do izražaja individualnost, odnosno interesi i potrebe djeteta. »Ono je zapravo samo ono što vredi po svojim sposobnostima, po svojoj snazi i po svojoj okretnosti, po osjećanjima ljubavi, poverenja, poštovanja, uvažavanja koje znade inspirirati.« (Ferijer, 1935, str. 58). **Aktivni i lični rad idu prije svega**. Zavisno od uzrasta potrebno je predvidejeti vrijeme za **individualni** i za kolektivni rad, s tim da se udio ličnih radova, kako kaže Ferijer, povećava u odnosu na »skupne konverzacije i rezimiranje u zajednici«. Vrlo rano, kod zdrave djece javlja se volja za individualni rad.

»Preporođena narodna škola«, takođe, apeluje na ličnu aktivnost učenika i, između ostalog, praktikuje **individualni rad** učenika. Lični rad i učenička akcija su osnov vaspitanja. Učenik prikuplja činjenice u različitim izvorima-časopisima, knjigama, pomoću ekskurzija, posjeta muzejima; vrši njihovu klasifikaciju i individualno ih prerađuje.

Organizacija nastavnog rada, prema Mariji Montesori, treba da bude takva da omogućava **slobodni individualni razvitak** ličnosti svakog djeteta. Dva osnovna metoda, odnosno načela njena pedagogije su: podsticanje samoaktivnosti i samopoštovanja. Posebno ističe vlastito djelovanje djeteta, poštovanje djetetove individualnosti i razvijanje njegove samostalnosti. Jedan od prigovora koji se upućuje Montesori sistemu vaspitanja je **pretjerani individualizam**. Dakle, ona domonantno naglašava samostalan, individualni rad djeteta, a kolektivnog rada skoro da i nema. Ipak, interesantno je naglasiti da su grupe u Montesori vrtiću sastavljene od djece različitog uzrasta i sposobnosti, jer upravo takav sastav grupa podstiče razvoj samosvijesti i samostalnosti.

Dječija samostalnost je jako izražena i kod Elen Kej. Ona kaže: »Ako sam izvrši neko istraživanje, ako sam pronade greške; ako sam izmisli ono što želi izvesti-i ako se pojedinci ne ispravljaju, osim ako one učeniku uzimaju puno vremena i stvaraju puno grešaka-ako učenik **sam** traži put i način rada i izražavanja-onda je to odgoj i obrazovanje«(Kej, 2000, str.180).

Funkcionalna koncepcija vaspitanja insistira na **individualizaciji** i diferencijaciji. Takva organizacija, prema Klaparedu, potrebna je da bi se stvorili preduslovi za ispoljavanje i razvoj različitih sposobnosti kod učenika. » Sistem jednakih programa direktno vodi tome, da se dete prisili da radi predmete za koje nema prirodnih sposobnosti« (Klapared, 1929, str. 27). S tim u vezi, on u svom dijelu »Škola po mjeri« predlaže 4 modela organizacije nastave:

- parelne razrede- formirani su od intelektualno jakih učenika na jednoj, i intelektualno slabijih učenika na drugoj strani;
- pokretne razrede- učeniku se pruža mogućnost da prati različite nivoe pojedinih nastavnih predmeta;

-umnožavanje odsjeka-omogućavaju usmjeravanje učenika prema specifičnim sposobnostima koje posjeduju;

-sistem biranja-upućuje na potrebu da se smanji broj obaveznih časova , te da se uvedu opcioni-izborni predmeti i broj časova prema izboru učenika. U pomenutim načinima organizacije nastave, Klapared vidi mogućnost razvoja svih učenika. Njihovo grupisanje je izvršeno prema sposobnostima koje posjeduju. »Mora se računati sa raznim individualnim sposobnostima, jer ići protiv ličnog tipa znači ići protiv prirode« (Klapared, 1929, str. 28).

Van Klev Moris, predstavnik egzistencijalističke pedagoške orijentacije, smatra da u školi treba primjenjivati **individualni rad**. Egzistencijalisti uopšte zagovaraju individualni rad učenika sa nastavnikom, jer se u takvom radu učenik uči slobodi i stiče sposobnost da vrši slobodan izbor. Grupne i kolektivne načine rada na kojima insistira progresivna pedagogija, egzistencijalisti odbacuju.

Među djecom postoje velike razlike. Težnja za individualizacijom nastave došla je do izražaja u pokretu »Nova Škola«, koji se smatra pretečom savremenih obrazovnih sistema. U Dalton planu nastava je diferencirana prema interesovanjima učenika, razvojnom nivou i tempu njihovog napredovanja. **Individualni rad** je dominantno zastupljen (80%). Individualni rad učenika došao je do izražaja i u Vinetka sistemu; učenici su mogli da biraju nastavne predmete i sadržaje koji će učiti. Učenici su mogli da izaberu i metod obrade istih.

Pored insistiranja na individualnom radu, veliki broj autora ističe pogodnosti **rada u grupi i kolektivu**. Ferijer u »Aktivnoj školi« preporučuje manuelni rad, budući da on podstiče razvoj u fizičkom, intelektualnom i moralnom domenu. Ručni rad omogućava saradnju i razvija smisao za solidarnost, što po Ferijeru omogućava dostizanje »socijalnog smisla«. Ručni rad znači približavanje života i škole. Po mišljenju Ferijera duh uzajamne pomoći koji se razvije u školi prenosi se kroz čitav život. Školski milje je odličan teren za »socijalne pokušaje«. Tu dolazi do izražaja podjela rada i stvarna solidarnost.

Shodno uzrastu djece postoji veliki broj djelatnosti koje će se obavljati u **zajednici** i razvijati kulturu duha. To su ručni zanati-stolarski, vrtlarstvo, lončarstvo, slobodno crtanje. Rad u zajednici dolazi do izražaja i u pozorišnim komadima. Zato aktivna škola usvaja »razred-laboratorij« ili »razred atelje«.

Djeca su upućena jedna na druge i u igri. Oni »sude i suđeni su«; iz tih odnosa razvija se društvenost, prijateljstvo. »Bilo je čitavih dana ličnih radova bez skupne konverzacije; bilo je također skupnih lekcija koje su se protegnule na celo pre podne, jer interes učenika beše probuđen za tu vrstu delatnosti« (Ferijer, 1935, str. 74). Sa učenicima uzrasta od 10-12 godina treba predvidjeti 1/5 ili 1/3 vremena za kolektivni rad, a ostatak vremena za »lične radove«.

Ferijer značajnim smatra **zajednički rad**, jer takav rad razvija kod učenika sposobnost da kasnije individualno rade. »Naskoro su neki učenici razumeli što smo od njih očekivali i bacili su se s interesom na lične radove..., ali veći je deo ostao dugo vremena ne znajući izabrati i zbog njih sam nastavio rad u zajednici, nastojeći stalno da ih oslobodim za rad, koji će im dozvoliti da rade bez moje pomoći i bez pomoći mojih saradnika« (Ferijer, 1935, str. 73).

U »Vedroj školi« praktikuje se **rad po grupama** koje su slobodno sastavljene. »Preporođena narodna škola« praktikuje **kolektivni rad**; grupisanje učenika je dobrovoljno i vrši se po predmetima i individualnim ukusima. Podjela radnih zadataka u grupi vrši se shodno sposobnostima učenika. Preporođena narodna škola potpomaže slobodan rad izvršen u grupi. Rad po grupama i individualni rad su u saglasnosti i međusobno se dopunjuju.

Elen Kej, pored naglašavanja samostalnosti i individualnosti djeteta, ističe značajnim za saradnju i razmjenu učenika, **rad u malim grupama**. »Škola kod kuće, u maloj grupi i s odabranim prijateljima nudi mogućnosti za idealnu nastavu« (Kej, 2000, str. 170).

U Funkcionalnoj pedagogiji, pored izraženog zahtijeva za poštovanjem individualnosti, nameće se potreba razvoja socijalne svijesti kod učenika. To znači dopunjavanje individualnog sa određenim oblicima **kolektivnog rada**.

Mnogi sistemi u pokretu »Nova škola« ističu kao značajnu organizaciju **grupnog oblika rada**. Tako Ovide Dekroli insistira na centrima interesovanja i edukativnim igrama. Nastojao je da objedini različite sadržaje iz oblasti prirode i društva i pri tom je predviđao **rad djece u grupi**.

U Jena planu, Peter Peterzen je insistirao na saradnji učenika, nastavnika i roditelja. Svi oni, po njegovom mišljenju, treba da budu povezani u jednu životnu i **radnu zajednicu**. Izgrađivanje zajednice u školi, Peterzen predviđa kroz zastupljenost osnovnih obrazovnih formi-razgovor, igra, rad, zabava, ali i kroz formiranje različitih grupa-bazične, radne, grupe prema nivou, grupe prema slobodnom izboru.

I Rože Kuzine, francuski pedagog, razvio je sistem tj. »metod slobodnog rada po grupama«. U tom radu treba da dođe do izražaja razvijanje individualnih sposobnosti učenika, ali i njihova socijalizacija. Organizacija slobodnog učeničkog **rada po grupama** osigurava saradnju učenika i povoljno utiče na disciplinu.

U Laboratorijsko-brigadnom sistemu nastave, koji je bio aktuelan u SSSR-u do 1932. godine, ističe se razvoj socijalne svijesti učenika, prvenstveno kroz njihov samostalan rad ili **rad u stalnim grupama**, tzv. brigadama. Sikinger, njemački pedagog, razvio je »Sistem rada sa paralelnim homogenim odjeljenjima«, ističući da je rad u heterogenim odjeljenjima neadekvatan za sve kategorije učenika. U tom smislu, on je u okviru ovog sistema ustanovio četiri **paralelne homogene grupe** u okviru jednog odjeljenja.

Grupna nastava našla je svoje mjesto i u Pedagogiji Radne škole. Osnovno učenje ovog pokreta sastoji se u tome da djeca u školi treba da dobiju znanja, ne samo verbalnim učenjem, već i manuelnim aktivnostima. Keršenštajner navodi da 90% djece više voli i cijeni praktična razmišljanja, nego knjiško učenje koje zahtijeva razmišljanje. Škola rada preporučuje školu punu dinamike, koja ima radionice, igrališta, vrtove, razne sekcije, organizuje izložbe, priredbe, svečanosti i sl. To svakako podrazumijeva rad u zajednici.

» Ovde se ti dečaci i devojčice nauče da osećaju one odnose, koje izaziva zajednički život, od lica k licu, onu zavisnost malih od velikih, ali i velikih od malih, ovde se deca uče pomagati svojim i tuđima, i izlaziti im u susret, žalosne tešiti, gladne hraniti a žedne pojititi, umorne podizati, malodušnim ulivati samopouzdanje-upravo onako, kao i svojim igrama: gde zajednički teže želji, gde se zajednički organizuju, gde se svojevolsno potčinjavaju potrebi«(Keršenštajner, 1923, str. 166). Čini se da prethodno navedeno vrlo dobro odslikava sva ona preimućstva **rada u zajednici**. Takav rad doprinosi razvoju preduzimljivosti, hrabrosti za odbranu vlastitog mišljenja, vlastite volje, ali i stavljanje istih na raspolaganje drugima.

Novoj školi-»Školi rada« potrebno je široko polje za ručni rad. Učenicima je omogućena veća sloboda, ali i saradnja. »Ovde radi slabiji pored jačeg, i nalazi kod njega pomoći, ili bar može da je nađe i treba da je nađe« (Keršenštajner, 1929, str. 170). Ručni rad, shodno sposobnosti učenika, može preći i u duhovno polje rada. Školi rada je potreban rad pojedinaca koji će biti u službi njihovih »sdrugova«. Tek iz **zajedničkog rada** rađa se osjećanje zajedničkog zadatka, odnosno osjećanje nužnosti potčinjavanja opštim ciljevima. To je osnova državno građanskog vaspitanja po Keršenštajneru.

Pored Keršenštajnera, treba istaći opredjeljenost i drugih predstavnika Radne škole u pogledu organizacije nastave. Hugo Gaudig zalagao se za podjelu razreda (odjeljenja) na **radne grupe**; Oto Šajbner, takođe, ističe vaspitanje radom u **zajednici** kao što je razredna. Paul Fiker je u dijelu »Didaktika nove škole« elaborirao nove forme i oblike rada u reformisanoj radnoj školi. To su oblici rada na sticanju gradiva, oblici rada na iskorišćavanju gradiva i socijalni oblici rada. Blonski ističe **kolektivni rad**; razred se dijeli na slabu, srednju, jaku grupu. Grupni rad mora biti zasnovan na kolektivnom ugovoru.

U okviru Marksističke koncepcije vaspitanja treba pomenuti rad Antona Semjonoviča Makarenka, i to prevashodno njegovu ideju **kolektivnog** vaspitanja, kao jedno od osnovnih polazišta njegove pedagogije. Naime, Makarenko je smatrao da je zdrav kolektiv najbolji vaspitač djeteta. Kolektivno vaspitanje bilo je zasnovano na radu i razvijanju osjećaja odgovornosti. Trebalo je stvoriti snažnog, prekaljenog čovjeka, a to je jedino bilo moguće u kolektivu i kroz kolektiv. »Zastupao sam gledište da treba stvarati jak, ako je potrebno i surov, oduševljen kolektiv, i polagao sam sve nade samo na

kolektiv; moji protivnici su mi stavljali pod nos aksiome pedologije i polazili samo od djeteta«(Makarenko, , str. 179). Jedan od najznačajnih pronalazaka kolektiva bio je sistem tzv. kombinovanih odreda. Rad je bio organizovan po odjeljenjima, a na čelu svakog odjeljenja bio je komandir, koji je biran iz redova pitomaca. On nije imao nikakve privilegije u odnosu na ostale, što će reći da su pitomci timski radili. Razvoj pojedinca bio je osnovna pretpostavka za razvoj kolektiva i kolektiv je pretpostavka individualnog razvoja svakog pojedinca.

Govoreći o radu u zajednici, i razvijanju kolektivnog duha, značajno je istaći stav Šprangera: »Pravilno je prema društvu postavljen onaj koji svoje najviše vrijednosti stavlja u službu društva, pomažući time njegov razvoj« (Jurić, 1983, str. 182). Dirkem naglašava da se vaspitanje ne odnosi samo na razvoj individualnog organizma, nego je usmjereno prevashodno na društvene potrebe; **vaspitanje ima kolektivnu funkciju.**

»Pragmatistička pedagogija odabira one oblike života i rada koji odgovaraju mladima« (Mitrović, 1976, str. 312). Vaspitanje koje se ne odvija kroz oblike života predstavlja samo zamjenu za ono što je pravo i stvarno. Ističu da je efikasnost vaspitanja veća kada se uči u **kooperaciji**, i zato bi ona trebale da postoje i da se razvija u školi.

Egzistencijalisti posebno ističu nenamjerne forme vaspitanja. Po njima zadatak pedagogije je da pronade nove forme koje će doprinosti vaspitanju slobode i lične odgovornosti. Bolnov pod novim formama podrazumijeva susret, apel, angažovanje, razgovor i savjetovanje.

»**Nastavne metode** se definišu kao naučno verifikovani načini i postupci rada nastavnika i učenika u nastavnom procesu, kojima se obezbjeđuju optimalni uslovi za racionalnu i efikasnu nastavu, maksimalno ispoljavanje učenikove individualne i kolektivne aktivnosti i kompletan razvoj ličnosti učenika«(Prodanović&Ničković,1980. str. 318). Sagledavajući problematiku nastavnih metoda kroz savremene pedagoške pravce, može se zaključiti da veliki broj autora polazi od učeničke aktivnosti (pragmatistička, individualna, funkcionalna, marksistička vaspitna koncepcija).

Džon Džui je nastojao da reformiše školstvo kako u sadržajnom, tako i u organizacionom pogledu. On potencira nastavnu metodu koja je u tijesnoj vezi sa sadržajima, tj. nastavnim gradivom. **Metod nije u suprotnosti sa gradivom**, već je to uspješno usmjeravanje gradiva prema određenim ciljevima. Metod znači onaj raspored gradiva koji omogućava njegovu najuspješniju upotrebu.

»Pretpostavka da je metod nešto odvojeno povezana je sa shvatanjem o izdvojenosti duha i našeg ja od sveta stvari. Ovo gledište vodi formalnoj, mehaničkoj i usiljenoj nastavi i učenju« (Džuj, 1969, str. 127).

Pitanje metode, prema Džuiju, moguće je u krajnjoj liniji svesti na pitanje razvojnog redosljeda djetetovih moći i interesovanja. Jedini neposredni put

koji vodi trajnom poboljšanju nastavnih metoda je usredsređivnje na uslove koji zhtijevaju, unapređuju i provjeravaju mišljenje. »Mišljenje jeste metod razumnog učenja, učenja koje se služi duhom i nagrađuje ga«. (Djuj, 1969, str.109). S obzirom da je mišljenje metod vaspitnog iskustva, suština metoda je istovjetna sa suštinom mišljenja.

Nastavna metoda, po Djuju, postaje funkcija aktivnosti i prirode djeteta. Dakle, osnovna metoda nastave je »**učenje putem aktivnosti**«. Kritikujući uobičajene školske metode, on kaže:«Ako ova izlaganja pružaju suviše jednostrano obojenu sliku uobičajenih školskih metoda, ovo pretjerivanje može bar da posluži da razjasni ono na što mislimo: potrebu aktivnog rada koji pretpostavlja upotrebu materijala da se postigne cilj ako se želi da se stvore situacije koje normalno izazivaju probleme i podstiču razumno istraživanje«. (Djuj, 1969, str. 112). Jedan od osnovnih prigovora aktivnom metodu, je što ovako shvaćena aktivnost, koja se sastoji u istraživanju i eksperimentisanju, tj. neposrednom manipulisanju sa stvarima, otežava sticanje sistematskih znanja. Smisao aktivnog metoda je da razvija prirodnu radoznalost, aktivnost i individualnu inteligenciju.

»**Projekt metoda**«, koju je uobličio Vilijem Herd Kilpatrik, podrazumijeva individualan rad, ali i rad koji je organizovan u malim grupama.

Ova metoda umjesto tradicionalne podjele na nastavne predmete, preporučuje projekte kojima se mogu obraditi različiti sdržaji iz oblasti prirode i društva. Učenici u saradnji sa nastavnikom formulišu određeni problem; to je ujedno prva etapa u radu. Potom se projektuje plan rješavanja problema; zatim se prema planu radi zajednički, grupno, individualno, te se na osnovu dobijenih rezultata izvode određeni zaključci. Ovakvom organizacijom rada podstiče se aktivnost i radoznalost učenika, razvijaju stvaralačke sposobnosti i smisao za saradnju.

Nastavnik treba da ohrabruje raznovrsne postupke u nastavi, jer insistiranje na jednoobraznim metodama intelektualno zasljepljuje učenike i ograničava njihove vidike.

Ferijer kaže da je dijete biće svoje vrste-»sui generis«, pa su one metode koje su dobre za odrasle loše za njega. Metoda aktivne škole, između ostalog, mora se temeljiti na zakonima genetičke psihologije. Treba poštovati tzv. psihološki metod, što će reći da prirodne potrebe djeteta treba da se manifestuju iznutra ka vani. Na uzrastu od 13 do 15 godina (etapa jednostavnih apstraktnih interesa), karakteristična je naučna metoda koja obuhvata četiri sukcesivna procesa: opažanje, hipoteza, verifikacija, zakon. Svoje mjesto u aktivnoj školi našla je i biografska metoda, odnosno biografski opisi u književnosti, geografiji, istoriji. Nauka i moral takođe mogu naći svoju korist u biografijama.

Ferijer ističe, ipak samo jednu metodu-**metodu aktivne škole**, jer su sve druge metode samo njeni djelimični aspekti ili oblici. »Ona je stvorena iz zdravog razuma, intuicije i nauke. Ona se prilagođuje individualnim i kolektivnim potrebama. Ona se plaši gotovih programa, sasvim gotove metode i gotovih rasporeda časova« (Ferijer, 1935, str. 127).

U dijelu »Škola podobnosti«, Ferijer ističe da su programi i metode samo uputstva, odnosno smjernice koje učitelj može da koristi sa velikom slobodom. Upotreba novih **metoda na bazi aktivnosti** omogućava nestajanje monotonije iz školskog života. »Razumna upotreba novih metoda naposredno stavlja vaspitača pred dva rezultata: sreća dece i poboljšanje njihovog zdravlja i plodovi njihove aktivnosti spontane i ravnoteže, koja iz nje potiče.« (Ferijer, 1935, str. 89). Dijete iziskuje različitost postupaka u izučavanju određenih predmeta, više nego što traži samu raznovrsnost predmeta. Rad nije ograničen časovnikom, već ciljem koji se želi postići. Djeca su aktivna i njihove reakcije se tokom rada mijenjaju, i na taj način prinuđavaju učitelja da mijenja načine svog rada. U Internacionalnoj školi u Ženevi pokušao je da uvede sintetičku metodu, koja vodi računa o potrebama djece i procesu njihovog samoizgrađivanja.

»Preporučena narodna škola« je laboratorija eksperimentalnog vaspitanja. U njoj se određene nove metode primjenjuju prije nego li se primjene u drugim narodnim školama. U njoj je nastava zasnovana na posmatranju prirodne i društvene sredine, kao i na eksperimentisanju u razredu i školskoj laboratoriji. Klapared ističe da nastavne metode , kao i nastavni programi moraju polaziti od djeteta i njegove prirode.

Prema Buberu, predstavniku Egzistencijalističke pedagogije, treba insistirati na **dijalogu** kao osnovnoj metodi vaspitanja i nastave. Po njemu nije dovoljno da vaspitač upozna učenika kao duhovno biće, već je potrebna neposredna komunikacija.

Predstavnici Esencijalističko-idealističke pedagoške orijentacije, kad su u pitanju nastavne metode, podržavaju **rad sa tekstovima i knjigama, pamćenje i ponavljanje**. Neorealistička esencijalistička filozofija naglašava kao izuzetno značajna najnovija saznanja prirodnih nauka, pa je u tom smislu, osnovna metoda saznanja metoda prirodnih nauka. »S obzirom da se znanje sastoji od činjenica koje se mogu posmatrati u spoljašnjem svijetu, najvrednije metode nastavnog rada prema esencijalističkoj pedagogiji su: **posmatranje, ekskurzije i laboratorijski radovi, uz korišćenje audiovizuelnih sredstava**. Ovim metodama mogu se prikupljati činjenice i analizirati objektivni svijet« (Mitrović, 1976, str. 327). Osim toga, esencijalistička pedagogija znatno insistira na korišćenju metoda matematičke logike, logičke analize, te primjeni teorije informacija i kibernetičkih metoda.

L.N. Landa ističe da se primjenom **kibernetičkih metoda** mogu riješiti brojna tradicionalna pedagoška pitanja. Riječ je o uvođenju novih metoda u pedagogiju, čija će je primjena učiniti strožijom i egzaktnijom naukom.

Osnovni zadatak kibernetike odnosi se na razradu načina optimizacije učenja. Ovaj zadatak se rješava primjenom **kvantitativnih metoda**, koje smanjuju subjektivizam procesa upravljanja, odnosno donošenja pedagoških odluka. Pored kvantitativnih, za pedagogiju su značajni i strukturni metodi.

Od velikog značaja za pedagogiju je i metod kibernetičkog modeliranja. Modeliranjem se otkrivaju nedostaci u našem znanju o određenim pojavama, što će reći da modeliranje nastavnikove djelatnosti omogućava dublje shvatanje zakonitosti nastavnog procesa.

Neotomisti ističu da su metode nastavnog rada usavršene, ali nijesu adekvatno podređene vaspitnom cilju. To je po njima slabost današnjeg vaspitanja. »Vaspitanje se prema ovom konceptu, mora čvrsto povezati sa krajnjim ciljem čovjekovog života i prema njemu podesiti sredstva i metode« (Mitrović, 1976, str. 340).

Lenjin, u svojim raspravama o vaspitanju ističe da je osnovni metod za izgrađivanje svestrano razvijenih ljudi, ali i za povećanje društvene proizvodnje, povezivanje nastave sa proizvodnim radom. Odgovarajući na pitanje »kako treba učiti«, on kaže da svaki korak aktivnosti u školi, odnosno svaki korak u vaspitanju, obrazovanju i učenju treba povezati sa borbom radnog naroda protiv eksploatatora. U socijalističkom vaspitanju rad mora biti sredstvo, polazna osnova i metod za razvoj svestranih ličnosti.

Marksisti umjesto metoda koje su usmjerene na razvoj receptivnih sposobnosti, a koje je razvijala »škola dresure, škola bubanja«, insistiraju na primjeni **metoda koje razvijaju kritičko, dijalektičko i stvaralačko mišljenje**. Esplicitno se skreće pažnja na princip svjesnog usvajanja znanja. Dakle, i u kontekstu komunističkog vaspitanja naglašava se **aktivan način** učenja, učenja putem rasuđivanja i rješavanja problema.

Povezanost sa radom i životom radnih masa otjelotvoren je, kako u sadržajima, tako i u oblicima, metodama i putevima vaspitanja i obrazovanja. Radne akcije, dobrovoljni rad, takmičenja i drugi oblici podsticanja treba da se koriste u ostvarivanju obrazovnih zadataka. Lenjin je vaspitni rad i u organizacionom smislu povezivao sa zahtjevima socijalističke zajednice, tj. perspektivom komunističkog poretka. » Sa naučnog, marksističkog gledišta, punovrijedna ličnost može se formirati samo u društvenim odnosima koji obezbjeđuju uslove za slobodan i svestran razvitak svakog pojedinca, pa stoga **grupa i kolektiv** predstavljaju osnovne i najprirodnije metode vaspitanja i formiranja ličnosti« (Mitrović, 1976, str. 377).

Radna škola je verbalne metode zamjenila modeliranjem, izletima u fabrike i radionice, radom u školskoj bašti. Prema Keršenštajneru **rad je najbolji metod** koji može zahvatiti »dušu djeteta u školi« (Žlebnik, 1962, str. 222). Radni metod je potreban, jer većina ljudi radi rukama, a ne intelektualno. On je namjenjen eksploatisanim slojevima društva. Međutim, poznato je da su određene koncepcije radne škole neujednačene. Tako su njeni predstavnici u radu vidjeli nastavni princip, metod, sredstvo ili cilj vaspitanja.

U radu su, na izvjestan način, grupisani pogledi određenih mislilaca shodno njihovoj oprijedjeljenosti za određene oblike nastavnog rada. Naime, posebno je apostrofirana na jednoj strani učenička individualnost i samostalnost, te individualni učenički rad; na drugoj strani sintetizovane su one pedagoške koncepcije koje ističu prednosti grupnog i kolektivnog rada. Poseban dio posvećen je metodama, odnosno načinima i postupcima, koji su po mišljenju istaknutih pedagoških mislilaca, najadekvatniji u smislu podsticanja učeničke aktivnosti i ostvarivanja veće efikasnosti u nastavnom radu. Nije potrebno posebno govoriti o povezivanju i komplementarnom dopunjavanju organizacionih oblika, te polimetodizmu u nastavi. Individualni korespondira sa grupnim radom; oblici nastavnog rada zajedno sa metodama, sredstvima, nastavnim objektima čine organizacionu osnovu nastave. Tek povezivanjem istih sa nastavnim sadržajima možemo govoriti o nastavi u njenom totalitetu.

Literatura:

1. Dirkem, E. (1981): »Vaspitanje i sociologija«, »Zavod za udžbenike i nastavna sredstva«, Beograd;
2. Djui, Dž. (1983): »Moje pedagoško »vjeruju«, (U Časopisu: Pedagogija, br. 1, Beograd.);
3. Djui, Dž. (1969): »Vaspitanje i demokratija«, Obod, Cetinje;
4. Ferijer, A. (1935): »Aktivna škola«, Izdavačko knjižarsko preduzeće Geca Kon, Beograd;
5. Ferijer, A. (1932): »Škola podobnosti«, Izdavačko knjižarsko preduzeće Geca Kon, Beograd;
6. Janjušević, M.(1964): »Organizacija nastave«, Zavod za udžbenike, Beograd;
7. Kej, E.(2000): » Stoljeće djeteta«, »Educa, Nakladno društvo«, Zagreb;
8. Keršenštajner, G.(1923): » Škola rada-Škola budućnosti«, ,(U časopisu: Učitelj sv. 3, god. IV, Beograd);
9. Klapared, E. (1929): »Škola po meri«, Savremena pedagoška biblioteka, Beograd;
10. Landa, L.(1975): »Kibernetika i pedagogija«,BIGZ; Beograd;
11. Makarenko, A. S.(1947): »Pedagoška poema«, Kultura, Beograd;
12. Mitrović, D.(1976): »Moderni tokovi kompartivne pedagogije«, IP »Svjetlost«-OOUR Zavod za udžbenike, Sarajevo;
13. Philipps, S.(1999): »Montessori priprema za život«, »Naklada Slap«, Jastrebarsko;
14. Potkonjak, N. (): » Lenjin o vaspitanju«, »Zavod za udžbenike i nastavna sredstva«, Beograd;

15. Prodanović, T. i Ničković, R. (1980): »Didaktika«, »Zavod za udžbenike i nastavna sredstva«, Beograd;

16. Žlebnik, L.(1962): »Opšta istorija školstva«, »Štamparsko-izdavačko preduzeće«, Bor.

Sanja ČALOVIĆ²

MODES OF TEACHING AND METHODS IN MODERN PEDAGOGICAL THEORIES

Abstract

Development of both teaching theory and practice appears to be a precondition for the development of its organizational basis. Regardless of the value of the class and subject based teaching system, contemporary authors are trying to find more flexible organizational forms. The core of the process is now individuality and autonomy of a student, individual, group and collective work with all their advantages. A special place is given to methods, i.e. techniques and practices which are, according to distinguished pedagogues, the most adequate means when it comes to encouraging students to participate actively in the teaching process thus increasing its efficiency.

Key words: modes of teaching, individual work, group work, teaching methods.

² Sanja Čalović, graduate pedagogue

Dragana VUJIČIĆ¹

PRINCIPI AKTIVNOG UČENJA KROZ RAZLIČITE PEDAGOŠKE PRAVCE

Rezime

Aktivno učenje je nastalo kao suprotnost stare,transmisione škole, koja je samo prenosila znanja na učenika i posmatrala ga kao pasivnog primaoca tih znanja. S druge strane, aktivno učenje kao koncepcija je nastalo kao potreba da se nešto važno mora mijenjati, i zbog toga je školsko učenje napamet zamijenjeno aktivnim učenjem, participacijom, kooperacijom, što znači da je takvo učenje posmatralo učenika kao aktivnog faktora. Da bi shvatili čitavu koncepciju napravili smo komparativnu analizu sa modernim pedagoškim pravcima.

Ključne riječi: aktivno učenje, položaj učenika, komparacija.

Aktivno učenje, i uopšte aktivna škola, se zasnivaju na koncepciji koja je usmjerena na dijete, koja tretira dijete kao cjelovitu ličnost, a ne kao samo i isključivo učenika, i u nastavnom procesu angažuje sve aspekte njegove ličnosti.

Osnovne karakteristike aktivnog učenja, tj. princip na kojima počiva cjelokupna koncepcija su:

- Ne mora postojati cjelovit, unaprijed fiksiran plan i program, nego više neka vrsta orijentacionih planova i programa, ili jedan obavezni dio programa i dio koji je fleksibilan i varira u zavisnosti od konkretnih uslova nastave kao i dječijih potreba i interesovanja;
- Polazi se od interesovanja djece i učenje se nadovezuje na ta interesovanja;
- Svako učenje se povezuje sa prethodnim učenjem i ličnim životnim iskustvom djeteta;

¹ Vujačić Dragana, diplomirani pedagog

- Motivacija za učenje je lična (unutrašnja);
- Promijenjena je uloga nastavnika i on postaje pomagač u nastavnom procesu .

Cilj aktivne škole jeste razvoj ličnosti i individualnosti svakog djeteta, a ne samo usvajanje nekog školskog programa. Kao primarno, aktivno učenje ističe zadovoljstvo djece preduzetim radnjama, napredak djece u odnosu na početno stanje, motivisanost, saradnju, zainteresovanost, razvoj ličnosti i kooperativnost.

Analizirajući principe aktivnog učenja vidimo da je ova koncepcija ideje crpila iz različitih pedagoških pravaca i djela njihovih osnivača.

U narednom tekstu pokušaćemo da napravimo komparativnu analizu principa aktivnog učenja kroz različite pedagoške pravce.

Aktivno učenje, kao pravac i koncepcija, javilo se kao pokušaj prevazilaženja nedostataka stare, tradicionalne škole. Verbalno prenošenje činjenica od strane nastavnika i učenje napamet, a kasnije samo puka reprodukcija naučenog su glavni razlozi zbog kojih je tradicionalna škola bila kritikovana. Kao pokušaj prevazilaženja tih nedostataka javlja se aktivno učenje, koje u prvi plan stavlja dijete kao individuu, kao svijet za sebe, sa svojim potrebama i interesovanjima koji postaju primarni u cjelokupnom nastavnom procesu.

Sve ideje koje predstavljaju temelj aktivnog učenja , svoje korijene imaju u idejama pedagoških klasika i pravcima koje su oni sami zasnovali. Zahvaljujući naprednom i izmijenjenom pogledu na dijete , oni su se suprostavljali starim idejama, a i dali svoj doprinos razvoju pedagogije kao nauke i pomogli joj da zauzme mjesto koje joj danas pripada .

Pravac koji se javio kao suprotnost Herbartove pedagogije , koja je bila usmjerena na formiranje djeteta prema apstraktnom idealu odraslog čovjeka, bio je **pragmatizam** , koji ima mnogo sličnosti sa koncepcijom aktivnog učenja .

Najistaknutiji predstavnik ovoga pravca bilo je Džon Džui , koji u svojim radovima oštro kritikuje staru školu, jer ne poznaje učenika ,i ne vodi računa o njegovim interesima, kritikuje odvojenost škole od života , neefektivnost nastave itd. Suprotno postojećem vaspitanju Džui je istakao nove ideje, kao što su :

- Veza škole sa životom
- Razvijanje aktivnosti u nastavi
- Uvažavanje individualnih interesa.

Imajući u vidu ove pedagoške ideje Džuija, možemo sa sigurnošću reći da su pedagogija pragmatizma i koncepcija aktivnog učenja veoma slične i da na sličan način posmatraju učenike, kao i to da imaju sličnu predstavu o tome kako bi trebao da teče nastavni proces .

Cjelokupan pravac pod nazivom pedagogija pragmatizma napušta verbalna rješenja, precizno utvrđene principe i zatvorene sisteme, i okreće se konkretnome, činjenicama i akciji. I pragmatizam i aktivno učenje nijesu podržavali verbalno prenošenje naučnih činjenica od strane nastavnika, kao ni učenje napamet bez razumijevanja koje se očekivalo od učenika, već su pokušali da na sebi svojstven način pokažu da ipak djeca najbolje mogu sebi da kreiraju programe po kojima će učiti, samo ako je nastavnik dovoljno osposobljen i voljan da oslušne dječije zahtjeve. Upravo iz ovakvog pogleda na dijete obje koncepcije su zasnovale i svoje principe.

I pragmatizam i aktivno učenje u prvi plan stavljaju akciju kroz koju dijete stiče iskustvo, a saznanje i inteligenciju smatraju moćnim oružjem u rješavanju nastavnih i životnih problema. Saznanje istine prema Djuiju je rješavanje problema koje se mora oslanjati na naučni metod, odnosno mora prolaziti kroz sljedeće faze, a to su: 1. definisanje problema, 2. posmatranje pojava kojima problem pripada, 3. formulisanje hipoteza, 4. predviđanje posljedica, 5. provjera rješenja.

Mada je jedan od principa aktivnog učenja postupnost u rješavanju problema, u cilju sticanja što temeljitijeg znanja, ono nije insistiralo na postipnosti koju je zahtijevao Djui, i koja je strogo naučna, već aktivno učenje propagira postupnost koja je bliža djeci i koju usmjerava i vodi nastavnik, a koja nije kruto definisana i mora proći kroz sve naučne faze. Kroz proces učenja u aktivnoj školi djeca se vode polako i onim tempom i redosljedom koji odgovara njihovom uzrastu i potencijalima, stoga je jedan dio programa u aktivnoj školi fleksibilan i dopušta se dječijim interesovanjima da ga kreiraju.

Ali i aktivno učenje i pragmatizam smaraju, tj. podržavaju stav da saznanje nečega predstavlja transformaciju neodređenog iskustva u određeno.

Samo takvo saznanje, koje se nadograđuje na ono što je prethodno naučeno, i zajedno sa tim gradi sistem, je funkcionalno i trajno i može se koristiti u rješavanju budućih problema. Takođe, ove dvije koncepcije smatraju da se takvo znanje može steći kroz postupnost i da se ne smije razdvajati od prakse.

Sa sigurnošću možemo reći da obadvije koncepcije posmatraju nauku, saznanje i praksu zajedno, kao funkcionalno jedinstvo, koje je povezano sa dječijim životom. U ovoj konstataciji se ogleda zajednička težnja da se izvrši integracija individue sa spoljašnjim svijetom.

Kao jedinstven cilj obadvije koncepcije nameće se da i za pragmatizam i aktivno učenje važi, da je cilj u sljedećem: *samorealizacija ličnosti*.

A samorealizacija ličnosti, koju podržavaju obje koncepcije, se ogleda u njegovanju, razvijanju i kultivisanju individualnih razlika među djecom, jer su one jedan od glavnih puteva progressa, jer je njihov razvoj neophodan za

samorealizaciju i izvor je dječijeg razvoja i napretka. Stoga odbacuju klasičan pristup vaspitanju, koji insistira na razvijanju sposobnosti da se govori o stvarima, zanemarujući pri tom sposobnost da se radi sa stvarima, jer djeca stvari mogu razumijeti na osnovu njihovog porijekla i funkcije. Jedina dječija stvarnost je iskustvo, a smisao vaspitanja je da poboljša iskustvo.

Pragmatizam nema precizno utvrđenih ciljeva i vrijednosti, što bi se moglo reći i za aktivno učenje, ali ipak u oba slučaja postoji ideal koji se želi dostići, tako da se sve aktivnosti kreću u pravcu koji obećava najbolji razvoj, i u ovome se ogleda dobra strana fleksibilnosti oba pravca.

Još jedna stavka, koja ova dva pravca čini veoma sličnim, je obostrano naglašavanje značaja interakcije, kao značajnog sredstva za interpretaciju iskustva.

Jasno je da i pragmatizam i aktivno učenje veliku pažnju poklanjaju učenikovom interesu, takođe i aktivno učenje i pragmatizam predstavljali su novinu, suprotnost nečemu što je do tada važilo, jer kritikuju tradicionalne koncepcije enciklopedijske nastave koja teži da učeniku pruži što veći broj naučnih činjenica i koja stavlja kvantitet prije kvaliteta, a sve to vodi formalizmu. Dakle, i pragmatizam i aktivno učenje sadržaje potčinjuju dječijim interesima, spontanošću i slobodnoj inicijativi.

Stoga bi se kao tačke dodira ove dvije koncepcije mogle navesti sljedeće tvrdnje:

- Inteligencija se najuspješnije razvija u iskustvu i kroz rješavanje problema, te bi stoga učenje u procesu nastave trebalo da ima više oblik rješavanja problema, nego li usvajanja gotovih sadržaja iz knjige ili nastavnikovog predavanja;
- U vaspitanju bi trebalo uvažavati učenikove interese, što zahtjeva da nastavnik bude više savjetnik nego li autoritet ili predavač;
- Efikasost vaspitanja je veća ako se uči kroz interakciju i kroz kooperaciju;
- Vaspitanje je najtješnje povezano sa demokratijom, jer samo ona obezbjeđuje slobodu ideja i razvoj ličnosti.

Kao suprotnost i opozicija pragmatizmu javila se nova filozofska koncepcija vaspitanja, a to je **esencijalistička pedagogija**. Sama esencijalistička pedagogija ima veliki broj zamjerki na pragmatizam koji je po mnogo čemu sličan aktivnom učenju, a tačke razmimoilaženja esencijalizma i pragmatizma, a možemo slobodno reći i koncepcije aktivnog učenja su najsazetije rečeno u sljedećem: što određuju obim nastave na osnovu neposrednih potreba i želja učenika, što nemaju jasno utvrđene ciljeve vaspitanja, da izgrađuju čitav nastavni proces na subjektivnim iskustvima učenika, da precjenjuju učenička iskustva itd. Za esencijaliste postoje tačno utvrđene vaspitne vrijednosti prema kojima se čovjek mora upravljati i njih učenik mora upoznati.

Međutim, u ovom dijelu se ne možemo složiti sa esencijalistima, jer su, ipak, učenici ti koji najbolje žnaju šta žele, šta mogu i koliko mogu da savladaju. Konceptija aktivnog učenja, ipak, učeniku ne pruža potpunu, apsolutnu slobodu prilikom izbora sadržaja, već ipak osluškujući učenikove potrebe nastoji da napravi nastavne programe, jer jedan od principa aktivnog učenja je i to da se učeniku da sloboda da sam izabere i nauči gdje je granica.

Ipak, esencijalisti se slažu sa tim da su interesovanja učenika, kao i razlike među njima, suštinske, ali ne mogu i ne smiju biti uvažene u toj mjeri da se stave iznad sadržaja obrazovanja. I aktivno učenje i esencijalisti se slažu da učenike treba zainteresovati u nastavnom procesu, ali esencijalisti smatraju da sloboda u obrazovanju ne može biti sredstvo, već cilj .

Ono u čemu se ogleda velika razlika između esencijalizma i principa aktivnog učenja jeste pogled na dijete, gdje esencijalisti dijete gledaju kao minijaturu Božijeg duha i svijesti, dok aktivno učenje dijete posmatra kao jedinku, individu u koja je sama po sebi jedinstvena i neponovljiva.

Ono što bismo takođe mogli nazvati tačkom razmimoilaženja esencijalizma i aktivnog učenja jeste teza da esencijalisti propagiraju strogo utvrđene i određene programe u kojima bi se izučavala književnost, istorija, strani jezici i religija, dok potpuno suprotno tome principi aktivnog učenja kažu da postoji samo jedan dio programa koji je strogo određen i koji se mora ispoštovati, a drugi dio programa je fleksibilan i ostavlja se mogućnost djeci da shodno svojim interesovanjima sami odaberu sadržaje koji im odgovaraju i koje žele da uče .

Kada je riječ o nastavnim metodama takođe postoji razmimoilaženje esencijalizma sa principima aktivnog učenja, a ogleda se u tome da esencijalizam propagira rad sa tekstom, knjigama, uz nužno ponavljanje i zapamćivanje. Najveća zamjerka ovoj konstataciji je što se zalaže za monometodizam, koji nikada ne može dati najbolje rezultate, kao u slučaju kad se koristi više metoda.

Kada je riječ o izboru sadržaja, esencijalisti se zalažu da djeca moraju da uče isključivo naučno potvrđena i zasnovana znanja, da bi mogli da stvaraju sistem znanja koji je čvrst, trajan i konstantan. Ni aktivno učenje se ne razlikuje po ovom pitanju mnogo od esencijalizma, i takođe se slaže da djeci treba dati ona znanja koja su trajna i konstantna, ali put do takvog znanja je različit kod ove dvije koncepcije, jer u esencijalizmu nastavnik nudi gotovo znanje djeci koje oni samo treba da memorišu, dok kod aktivnog učenja djeca se trude da kroz različite problemske situacije sama dođu do saznanja.

Oba pravca se zalažu da posebno vrijeme i trud treba posvetiti razvijanju intelektualnih funkcija kod djece, da bi kasnije bila u mogućnosti da praktično koriste stečeno znanje.

I ono što je bitno naglasiti jeste da i jedna i druga koncepcija imaju sličan pogled na ulogu nastavnika u nastavnom procesu, gdje ga vide kao predavača, organizatora i animatora.

U uslovima kapitalizma religija je često bila sastavni dio vladajuće ideologije, te je crkva vršila veliki uticaj na sve segmente društva, pa i na vaspitanje i obrazovanje. Jedan od najbitnijih djelovanja crkve ogleda se u želji da maksimalno za sebe sačuva pravo organizacije opšteobrazovnih i drugih vaspitno – obrazovnih institucija. Snaga djelovanja religioznih i crkvenih grupa možda se najsnažnije ogleda kroz pedagoški pravac *neotomizam* .

Neotomisti smatraju da čovjek ne može postati čovjekom ukoliko ne nauči znanja do kojih su došle prethodne generacije. Cilj vaspitanja je formiranje ličnosti koja će biti sposobna da razvija one moći koje je čine čovjekom. A pod ličnošću neotomisti podrazumijevaju duhovnu cjelinu i nezavisnost čovjeka.

Neotomisti slobodu čovjeka posmatraju kao prirodno određenje čovjeka i nešto što se nalazi u njemu samom, a vaspitanje mu može pomoći da dostigne taj ideal. Tako i aktivno učenje posmatra dijete kao slobodno, koje je sposobno da samo na pravi način sebi odredi put do te slobode, ali samim tim se uči da odredi i postavi sebi granice.

Druga bitna odrednica čovjeka prema neotomistima je individualnost, kao i kod aktivnog učenja, gdje se jasno naglašava stav nužnosti poštovanja malog univerzuma zvanog dijete.

Prema neotomistima dispozicije koje treba razvijati kod djece su ljubav prema istini, želju za saznanjem, ljubav prema dobrom i pravičnom, gdje vidimo da se naglašava razvoj onih osobina koje pomažu da se crkva i druga religiozna društva održe na samom vrhu i ne dozvoli se ljudima da sumnjaju, dok na drugoj strani aktivno učenje ističe sumnju u prvi plan, jer samo tako djeca mogu saznati i razvijati kod sebe želju za saznanjem. Neotomisti takođe kritikuju svaki pravac koji se odnosi kritički prema istini i smatra da djecu ne treba učiti da stalno provjeravaju istinitost postojećih znanja, jer bez povjerenja u istinu nema uspjeha .

Neotomisti smatraju da na proces vaspitanja utiču brojni faktori kao što su crkva, u prvom redu, porodica, okruženje itd. Uloga škole pri tom, jeste da se koncentriše isključivo na davanje znanja i razvijanje intelektualnih sposobnosti. Sa ovom konstatacijom se aktivno učenje ne bi moglo složiti, jer ovakav jednostran pogled na školu jednostavno nije ispravan.

Takođe neotomisti na nastavni proces gledaju jednostrano i smatraju ga samo procesom razvijanja znanja i intelektualnih sposobnosti .

A naša najveća zamjerka i tačka koja stavlja veliki znak nejednakosti između neotomističke koncepcije i principa aktivnog učenja jeste to što neotomisti dijete posmatraju kao subjekt nastavnog procesa, koji samo uči, a zadatak nastavnika je da ga nauči kako da uči. Jasno smo protiv ovakvog shvatanja u kome neotomisti istupaju protiv shvatanja učenika kao objekta nastave, suprostavljajući se učenju koje učenika posmatra kao objekta nastave, i glavnog principa ili faktora nastave i zahtjevaju vodeću ulogu nastavnika .

Iako imaju ovako strog način na koji posmatraju učenika, ipak zahtijevaju da se tokom nastavnog procesa ličnost učenika mora poštovati i duboko su ubijeđeni u razvoj njegovih sposobnosti.

Sloboda i izbor su put kojim čovjek postaje čovjekom.² Ovakav stav je karakterističan za pravac *egzistencijalizam*. Po mnogo čemu se slažu egzistencijalizam i aktivno učenje, a to je, prije svega, mogućnost da učenik sam bira, u čemu se ogleda njegova sloboda, koju oba pravca poštuju i smatraju da je njeno gušenje uzaludan posao koji ne može dati rezultate, jer je ideja slobode najtješnje povezana sa ljudskim integritetom. Sloboda se mora isticati i propagirati nasuprot svakom integritetu, jer svaki autoritet osujećuje samoodređenje ličnosti i sprečava razvoj. A u osnovi slobode za koju se zalažu ova dva pravca jeste mogućnost samostalog izbora i aktivnog djelovanja pojedinca koji bira.

Kao i pripadnici pravca aktivnog učenja, tako i egzistencijalista naglašavaju važnost djelovanja na emotivnu sferu ličnosti, jer jednu od glavnih uloga u formiranju ličnosti ima samoodređenje i samosaznanje, kao i svi oni doživljaji i sve ono što djeluje na emotivnu sferu čovjeka.

Ono što je bitno naglasiti jeste da egzistencijalisti naznačavaju ulogu i značaj dijaloga u nastavnom procesu, kao i aktivno učenje, jer dijalog je jedan od načina putem kojeg je moguće razmjenjivati iskustva. Naglašavaju ulogu nastavnika koji treba da podstiče individuu i da je ne ograničava u izboru. Takođe jedna od značajnih sličnosti je što i jedni i drugi insistiraju na školi koja je individualno usmjerena, dok egzistencijalisti odbacuju grupne i kolektivne načine rada, za razliku od pripadnika aktivnog učenja koje u relativno velikoj mjeri zastupa grupni i kolektivni način rada tokom nastavnog procesa.

Čovjek nije pasivni objekat na koga djeluje sredina i spoljašnji uticaji, već je čovjek aktivno biće i aktivni saradnik svog razvoja. U ovoj tezi najsažetije je istaknuta glavna teza *marksističke pedagogije*. Iz navedene tvrdnje jasno možemo zaključiti da Marks i ostali predstavnici ovoga pravca ne negiraju uticaj nasljeđa na razvoj jedinke, ali takođe odaju značajno priznanje sredini, tj. uslovima i okolnostima koje čovjek sam sebi stvara. Ova teorija ne zanemaruje naslijeđene dispozicije kao osnovu razvoja sposobnosti, ali smatra da i primarnu ulogu daje ljudskoj individualnoj aktivnosti, kao i aktivno učenje. Shvatajući značaj vaspitanja kojim je moguće mijenjati jedinku, razvijati je u novom, boljem smjeru, marksisti kažu da je cilj vaspitanja razvoj svestrane ličnosti. Zbog značaja vaspitanja koga su bili svjesni predstavnici ovoga pravca, uvode novine, kao što su: obavezno, opšte i besplatno vaspitanje i obrazovanje; odvajanje crkve i škole, demokratizacija vaspitanja.

Kao što smo naglasili, cilj vaspitanja u marksističkoj pedagogiji je svestrani razvoj ličnosti, ali i u njemu postoje određene granice, a one su te da se pod ovim pojmom podrazumijeva razvoj čovjeka koji je sposoban za umni

2 Vidi «Moderni tokovi komparativne pedagogije», D. Mitrović, str.363.

i fizički rad, koji je nosilac visokih moralnih vrijednosti, a takođe i kulturnih i estetskih vrijednosti, a takvog čovjeka je moguće razvijati samo u strogo organizovanom socijalističkom društvu .

Kao i aktivno učenje, tako i marksizam, veliku ulogu i značaj daju intelektualnom vaspitanju , što je jedan od uslova opstanka u društvu koje se stalno mijenja. Moglo bi se reći da obje koncepcije shvataju da je intelektualna aktivnost sastavni dio sveukupne čovjekove aktivnosti, što odmah ukazuje na potrebu razvoja na intelektualnom nivou. Kao glavni faktor intelektualnog razvoja marksisti vide školu, što nije daleko od gledišta aktivnog učenja, preciznije govoreći nastavu kroz koju se najorganizovanije ostvaruju zadaci intelektualnog vaspitanja. Krajnji zadatak intelektualnog vaspitanja je stvaranje naučnog pogleda na svijet.

Ono što bi se iz današnje pozicije moglo naglasiti kao zamjerka marksističkoj pedagogiji, jeste zalaganje za klasno obilježeno vaspitanje .

Jasno je da se marksizam i aktivno učenje slažu u nekim osnovnim načelima kada je vaspitanje u pitanju, ali je evidentno da je marksizam koncepcija koja naglašava značaj formiranja jedinice koja služi društvu i koja je u službi razvoja i napredovanja samog socijalističkog društva, što se ne bi nikako moglo reći za aktivno učenje kao koncepciju koja sve podređuje jedinici i njenim željama, mogućnostima i interesima.

Novo vaspitanje koje je po svom karakteru predstavljalo reakciju na sve ono što je propagirala stara škola , kojoj se najčešće zamjeralo što odvaja školu od života, koja je isticala dominaciju intelektualizma na štetu fizičkog i afektivnog razvoja djeteta, i koja će svoje ideje tražiti u idejama individualističkog razvoja čovjeka, bila je **funkcionalna pedagogija**. Funkcionalno vaspitanje se koristi kao izraz da bi se označilo vaspitanje koje se zasniva na razvoju mentalnih interesa, tj. funkcionalno vaspitanje je ono koje potrebu djeteta i njegov interes ostvarenja nekog cilja uzima kao glavnu pokretačku snagu koja je inicijator cjelokupne djetetove aktivnosti. Tako i principi aktivnog učenja kažu da je dječiji interes jedan od glavnih pokretača djeteta i da u skladu sa njim treba i pravilno je kreirati nastvni proces, jer se smo tako može ostvariti potuna zainteresovanost djeteta za ono što se uči i njegova mentalna aktivnost se može aktivirati u potpunosti. I aktivno učenje i funkcionalna pedagogija se za široke mogućnosti saradnje djece tokom nastavnog procesa i na razmjenu iskustava, takođe podržavaju samostalnost učenika, kao i aktivno učenje kroz kooperaciju u nastavnom procesu. Za oba pravca je karakteristična i specifična uloga nastavnika koja je znatno modifikovana, tako da je nastava u kojoj je nastavnik dominantan zamjenjena učenjem učenika. Jasno je da je sada uloga nastavnika da samo pomaže djeci u procesu učenja i da ih zainteresuje, tj. da probudi želju za znanjem u njima.

Možemo za oba pravca reći slobodno da se vode maksimumom „vratimo se djetetu“, i poklanjaju mu onoliko pažnje koliko dijete traži i koliko mu

treba, jer čitav vaspitno – obrazovni proces potčinjavaju interesima djeteta i shodno tome njegovim mogućnostima.

Kao veoma pozitivnu ideju funkcionalne pedagogije moramo naglasiti ideju paralelnih razreda, čiji je zadatak da učenik napreduje brže u onim oblastima koje mu bolje idu i koje ga više interesuju, a da u isto vrijeme ne zaostaje iz onih oblasti u kojima je slabiji. ova tekovina je na neki način slična organizaciji koju propagira aktivno učenje koje se trudi da djeci nudi više znanja iz onih oblasti koje ga u datom trenutku više zanimaju, jer će znanja koja nijesu nametnuta biti trajnija .

Još jedna tačka po kojoj su ova dva pravca slična jeste Klaparedova „Škola po mjeri“ i u kojoj on ističe značaj opcije, odnosno mogućnost izbora sadržaja za učenje, kao i što kod aktivnog učenja postoji dio programa koji je fleksibilan i koji se kreira prema interesima djece .Time se znatno povećava mogućnost za individualno napredovanje učenika .

Ono što bismo naglasili za ova dva pravca jeste isto shvatanje pojma aktivnosti djece, pod kojim ne podrazumjevaju samo fizičko angažovanje koje je vidljivo golim okom, već aktivnost koja angažuje mentalne funkcije, aktivnost koja podrazumijeva da dijete povezuje ono što je već naučilo sa novim i na taj način da gradi sistem znanja, aktivnost u kojoj dijete shvata ono sa čime radi i mogućnosti je da svoja znanja primjenjuje na rješavanje konkretnih problema .

Još jedan značajan momenat funkcionalne pedagogije jesu etape vaspitnog procesa u aktivnoj školi, a to su:

- Buđenje potrebe interesa time što se dijete stavlja u poziciju da samo proizvede tu potrebu,
- Izazivanje prave reakcije radi zadovoljenja ove potrebe .

Iz navedenog bi mogli zaključiti da je koncepcija aktivnog učenja pažljivo sakupljala ideje iz različitih pravaca i na tome gradila svoje stavove. Na prvom mjestu koncepcija aktivnog učenja stavlja dijete i njegove potrebe i interese i shodno tome planira čitav vaspitno – obrazovni proces. Sve svoje principe temelji na maksimi da je dijete objekt vaspitno – obrazovnog procesa i da kao takvo ne smije i ne može doći u poziciju da se njegove potrebe zanemaruju.

Mogli bi reći da aktivno učenje predstavlja originalnu sintezu nekih gledanja na dijete i učenje koja su obelježila duh posljednjih dekada. Svakako da aktivno učenje ne predstavlja pokušaj revitalizovanja takvih pokreta ili ideja, već sasvim nov pristup nastao na kritičkom preispitivanju tih ideja.

Dakle, različiti oblici učenja angažuju različite mentalne procese. Oni oblici koji angažuju kreativnost, povezivanje znanja, primjenu znanja, samostalnost, inicijativu sa pravom možemo nazvati aktivnim metodama koje propagira aktivno učenje .

Literatura

1. Mitrović, D. (1976): Moderni tokovi komparativne pedagogije, IP "SVJETLOST"-OOUR ZAVOD ZA UDŽBENIKE, Sarajevo.
2. Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2003): Aktivno učenje 2, Institut za psihologiju

Dragana VUJIČIĆ³

PRINCIPLES OF ACTIVE LEARNING THROUGH DIFFERENT PEDAGOGICAL THEORIES

Abstract

Active Learning appeared as an opposition to old, transmissive school, which was only transmitting fixed bodies of information toward preparing students, who were just sitting and passively receiving information. On the other hand, active learning as a learning principle has emerged as 'the need for change' in our schools, and because the old-fashioned models of education such as pointless 'Learning by Heart' etc. have to be changed with an active, participative, cooperative learning where the student takes an active role. To understand the whole conception of active learning, a comparative analysis with modern pedagogy theories was made.

Key words: active learning, pupil level, comparison

³ Vujačić Dragana, graduate pedagogue

ПРИЛОГ



Snežana JOVANOVIĆ

TRANSFORMACIJA BIS-A NA UNIVERZITETU CRNE GORE U SKLADU SA BOLONJSKOM DEKLARACIJOM

Profesija bibliotekarstva, koja se razvijala tokom mnogo vjekova bez pretjeranog obraćanja na filozofiju, ima i nadređene principe i vrijednosti, ali sa velikim poštovanjem prema praktičnom, korisnom, i utilitarnom. Utilitarizam je sam po sebi filozofija. Višedimenzionalna aktivnost biblioteka vodi ka sticanju znanja i vještina, što je utilitarno. Naime, koncept izrade kataloga koji su dostupni većini korisnika biblioteka pruža važnu građu, odnosno informacije, u većini slučajeva je utilitarno. Bibliotečko osposobljavanje koje dopijeva do najvećeg broja korisnika biblioteke i koje se može posmatrati da unapređuje vještine studenata je utilitarno. To znači da postavljanjem opšteg cilja ispred pojedinačnog istovremeno radimo i na sopstvenom dobru.

Informacija koja se u svakodnevnom životu upotrebljava u nauci je izazvala toliko rasprava, i u savremenom društvu prodrla je u svijest čovjeka bez razmišljanja o njenoj logici. S gledišta korišćenja informacija u bibliotekarstvu i informatici, informacija je vrijedan podatak koji utiče na odluku. Potrebna je minimalna količina informacije za preduzimanje akcije da bi se riješilo stanje nesigurnosti. U suštini, informacije predstavljaju empirijsko znanje i sastoje se iz niza podataka koje su u savremenom bibliotekarstvu predstavljena po modelu hijerarhije: podaci-informacije-znanje-mudrost.

Mnogi naučnici su tumačili takav model koji je prerastao u filozofsko gledište bibliotekartva kao cjeline. Stoga, po Mannu (2005) hijerarhija PIZM uključuje podatke neorganizovano, neprečišćeno i predstavlja ih kao sirovo gradivo misli, dok informacije sagledava kao povezane podatke do te mjere

da mogu biti lažni ili istiniti tj. koherentni ili nekoherentni, a znanje kao treći stupanj u hijerarhiji posmatra kao višu ravan organizovanosti do tog stepena na kojemu se može lako na osnovu iskustva razjasniti različitost lažnog u odnosu na istinito. Ta ravan dalje omogućava po Mannu formiranje obrasca povezivanja informacija u zaključak koji je sam po sebi mudrost kao konačni cilj učenja. Mudrost kao mjerilo u okviru filozofije koristi se kao dokaz i ona za posljedicu ima etičke vrijednosti koje imaju najviše mjesto u toj hijerarhiji. Bellinger (2004) daje dijagram tranzicije koji je predstavljen kao funkcija razumijevanja i povezanosti.

Za model koji je postavio Matthews (1998), u kojemu su podaci osnova informacije, a informacija osnova znanja, znanje osnova mudrosti, a mudrost osnova kreativnosti koja za posljedicu ima inovativnost, “znanje” se može zamijeniti pojmom “mudrost”. Mudrost upravljanja, odnosno menadžmenta, je poseban oblik mudrosti u organizacijama koji je povezan sa sposobnošću vođenja.

Citirano po Rowley (2006) “mudrost je oruđe za upravljanje znanja”.

San Segundova (2002) razumije znanje kao sposobnost urediti i povezati informacije u naučne i organizovati ih u elektronske informacione sisteme. U eri digitalne tehnologije, koja podupire nelinearno gradivo, omogućene su nove vrste “vještačkog” znanja (inteligencije) i “vještačke” mudrosti.

Hammer (2002) prepoznaje u mudrosti pri upravljanju strateško mišljenje i rezonovanje, zatim vizionarstvo i sposobnost dugoročnog gledanja, sposobnost korisnog dijaloga sa drugim i njihovo povezivanje sa samokontrolom. Hammer na primjeru javnog sektora u Kanadi pokazuje kako je organizovan međugeneracijski transfer znanja i mudrosti.

Upravljanje znanjem se pojavljuje u istom razdoblju sa pojavom informacione tehnologije. Pohranjivanje informacije je objektivizirano znanje, tako da ga odvajamo kao takvog od čovjeka kao njegovog izvornog nosioca znanja. Na taj način preoblikovano znanje u informacije i pohranjene informacije u informacione sisteme predstavljaju i reciklirane sisteme koji postaju preduslov uspjeha.

Misija unapređivanja znanja, misli i učenosti, razvijanje naučno-istraživačkog rada, kao osnovne naučne djelatnosti, razvijanje kreativnih sposobnosti i pripreme studenata, počinje i završava se u bibliotekama koje su sastavni dio Univerziteta kao autonomne institucije.

Bibliotečka djelatnost razvijana je pod okriljem visoko-školske institucije, pa u skladu sa svojim istorijskim, profesionalnim i pravnim određenjem, kao i po društvenoj odgovornosti, treba da odgovori zahtjevima reforme Univerziteta kao cjeline.

Iako nerijetko inicirano kao kompleksan problem, pitanje statusa i stanja visokoškolskih biblioteka u Crnoj Gori, koliko je već poznato, sistematski nije tretirano, kako od strane stručne bibliotečke javnosti, tako ni u okviru samog visokoškolskog bibliotekarstva. Po pravilu, svaka visokoškolska biblioteka trebalo bi da posjeduje nastavne planove i programe predavanja za predmete koji se izučavaju u instituciji koju opslužuje. U drugoj polovini 20. vijeka pokrenuta je inicijativa, koja je naišla na prijam kod većine nastavnika, da se biblioteke učine primamljivim u sprovođenju nastavnih planova i programa kroz rješavanje odgovarajućih problema. Široki spektar aktivnosti koji vodi sticanju znanja i vještina, na integraciji različitih vještina, sistematskom planiranju, saradnji bibliotekara i nastavnika i važnosti evaluacije različitih informacionih izvora. Takav koncept bi podrazumijevao da bibliotekari na sebe preuzmu ulogu učitelja, savjetodavca, konsultanta, informatora, dok se, s druge strane, očekivalo od nastavnika da upoznaju bibliotečke tehnike, vrednuju bibliotečke izvore. Univerzitetska i visokoškolske biblioteke bi time postale mjesto koje bi svojim proširenim fondovima i informacionom djelatnošću odgovarale razvoju naučnih disciplina i njihovoj interdisciplinarnosti.

Kao veoma bitan segment svakog obrazovnog visokoškolskog sistema jeste podsistem bibliotečko-informacionog sistema koji je strukturiran i ima veoma složenu i specifičnu ulogu.

Danas, u skladu sa mogućnostima i zahtjevima vremena, Univerzitet kao institucija se razvijao i dobijao sve složeniju fizionomiju. Porast broja studenata, razvoj novih naučnih disciplina, sve izraženije potrebe privrede i društvene djelatnosti, vremenom su usloveli reorganizaciju postojećih i osnivanje novih univerzitetskih jedinica. Time se Univerzitet Crne Gore reformisao, to je uticalo na transformaciju bibliotečko-informacionog sistema i startegiju njenog razvoja.

Reforma visokog obrazovanja i reorganizacija Univerziteta započete su potpisivanjem Bolonjske deklaracije 2003. godine u skladu sa osnovnim načelima uspostavljanja, unapređivanja i razvijanje znanja, nauke, umjetnosti i kulture; prenošenje opštih, naučnih i profesionalnih znanja i vještina putem nastave i istraživanja kao i permanentno obrazovanje tokom čitavog života, kao i uspostavljanje i razvijanje međunarodne saradnje. Tekuća reforma se

reflektuje na bibliotečko-informacioni sistem Univerziteta Crne Gore koji postaje “partner u progresu” visokoškolskog obrazovanja i obezbjeđuje uslove studiranja i mobilnost u okviru evropskog akademskog prostora. Primjena European Credit Transfer Sistema-a (ECTS) inicira transformaciju pasivne tradicionalne, klasične, pozajmne visokoškolske biblioteke u moderni bibliotečko-informacioni centar sa sasvim izmijenjenom i proširenom funkcijom u nastavnom procesu. Samim tim, njihova dosadašnja organizacija i način rada postaju kočnica sve složenijim i raznovrsnijim zahtjevima korisnika – studenata i profesora, čija se uloga u savremenom obrazovnom procesu korjenito mijenja.

U vremenima promjena i opasnosti, kad ljudsko rasuđivanje tone u živi pijesak straha, osjećaj kontinuiteta sa prethodnim generacijama može se rastegnuti kao uže za spasavanje nad zastrašujućom stvarnošću (John Dos Passos).

Tehnologija koja danas najviše zaokuplja pažnju u bibliotekama jeste vezana za komunikaciju, odnosno prenošenje poruka. O tome se uvijek i radilo, jer su se biblioteke oduvijek bavile, i još se bave, zabilježenim znanjem i informacijama, odnosno složenim porukama između mrtvih i živih, živih i živih, kao i živih i onih koje će tek nastati, bez obzira na tehnologiju koja omogućuje pristup tim zapisima i kojom se čuvaju za buduće generacije.

Čovječanstvo takve zapise izrađuje već 10 hiljada godina, što je potvrđeno otiscima na glinenim pločicama koji su ostali neuništeni tokom dugih godina. Druga tehnologija, tinta na papirusu, kao i kasnije na obrađenoj životinjskoj svinjskoj koži, nije bila tako postojana, ali su prikaz pohranjenog zapažanja i informacija. Kasnije, glavne komunikacione tehnologije postale su svitak i kodeks, s tim što je kodeks prevladao u petnaestom stoljeću, nakon što je Zapad otkrio štampu. Posljednjih 150 godina pisana i štampana riječ postaju paralelne s nizom drugih načina za bilježenje teksta, zvuka i slike. Razvojem tehnologije novi vijek donosi nove tehnologije zapisa ljudskog znanja, na žicama i CD-Romovima, kao i digitalna elektronska dokumenata i izvore koji utiču naravno na način života i komuniciranja. Svakako te tehnologije opredjeljuju prirodu i djelovanje biblioteka.

Karakteristika i obilježje društva u cjelini, a naročito biblioteka, jeste da svaku novu tehnologiju prihvati kao tehnologiju koja će dovesti do velikih promjena. Posljednjih godina izumom mikrozapisa je ustanovljen manjak prostora u bibliotekama, što je za posljedicu imalo i formiranje INDOK centra, a projekat „Virtualne biblioteke“ proglašen je odgovorom na sve društvene boljke. Naravno, da bi se izbalansirali i uspostavili sklad i razumijevanje, budućnost biblioteka naslanja se na kombinaciji prošlosti i sadašnjosti.

U svim vrstama biblioteka kroz sami bibliotekarski posao provlači se „zlatna nit“ zajedničkih vrijednosti i postupaka koja i određuje bibliotekarstvo kao struku. Kako se razlikuju po veličini, djelatnosti, smještaju, izvoru finansiranja i zaposlenima, imaju i zajedničke djelatnosti kao i pokretne biblioteke na cestama. Sve one imaju isti cilj, da svojim korisnicima osiguraju pristup ljudskim zapisima.

Sve biblioteke, kao i ostale ustanove, imaju izbor kao i višestruku kombinaciju izbora. Rezultati imaju svoje dobre i loše strane. Skrivena poruka glasi da se kvalitetno više obrazovanje ne može dobiti bez prave visokoškolske biblioteke. I visokoškolske i narodne biblioteke veliki dio sredstava izdvajaju za nabavku računara i baza podataka kojima obezbjeđuju pristup svojim korisnicima. Ponos svake zajednice i ustanove jesu biblioteke.

Reforme visokoškolskog obrazovanja dovele su do novih organizacionih shema bibliotečko-informacionog sistema koje podrazumijevaju:

- jedinstveno i centralizovano upravljanje,
- smanjenje broja lokacija,
- održavanje cjeline sistema putem savremenih tehnologija,
- aktivno uključivanje bibliotekara u proces sticanja znanja i
- uključivanje bibliotekara u odgovarajuće nastavne organe, kao i organe planiranja i rukovođenja.

Nekadašnja pasivna funkcija biblioteka, kao sakupljača i čuvara bibliotečke građe, zamijenjena je aktivnom funkcijom u savremenom bibliotečko-informacionom sistemu. Kvalitet sakupljenih i distribuiranih informacija, a naročito naučno-tehničkih, koje biblioteke integrišu koristeći savremena elektronska pomagala, je znatno veća. Iz tih razloga, reforme dovode do gubitka poznate izreke „posjedujemo samo što možemo da proizvedemo“.

Tako se u samo visokoškolsko bibliotekarstvo uvodi elektronska obrada, koja se koristi u službi narudžbi, kontroli pozajmljivanja, izradi kataloga i.t.d. Javljaju se novi oblici kataloga tkz. „on-line“ katalozi koji predstavljaju organizovane zapise o fondu biblioteka, ili njihovih sastava. Takođe, javljaju se i skupni katalozi, tkz. centralni online katalozi, koji su izrađeni u jednom središtu, a pokazuju fond više biblioteka ili bibliotečkih sastava. Time online katalozi postaju enciklopedije informacija.

To znači da savremeni trendovi u bibliotečkom poslovanju za posljedicu imaju gubitak pojma tkz. „sive literature“ tj. one koja je suprotna postupku slobodnog protoka ideja i informacija.

Tako biblioteke učenima postaju kulturna mjesta, u kojima riječi i rečenice miruju kao u nekom lavirintu, a one, s druge strane, predstavljaju organizam koji raste i koji koristi svima i bogatim i siromašnim, i neukim i učenim, svima kojima je informacija potrebna, bez obzira na bilo kakva odvajanja bilo rasna, vjerska, ili druga.

ПРИКАЗИ



Sait Š. ŠABOTIĆ

DODATNA LITERATURA, UDŽBENIK I NASTAVNO SREDSTVO

Živko M. Andrijašević, *Istorija Crne Gore u 55 priča*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica 2009, 167 str.

Ideja dr Živka M. Andrijaševića da uradi knjigu koja bi prvenstveno poslužila osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj populaciji kao dodatna literatura u izučavanju istorije Crne Gore, uspješno je realizovana početkom ljeta 2009. godine kada se knjiga pod naslovom *Istorija Crne Gore u 55 priča*, pojavila u našim knjižarama. Interesantni tekstovi ove knjige obuhvataju prošlost Crne Gore od najstarijih vremena do prvih decenija XX vijeka.

Imajući na umu činjenicu da je istorija Crne Gore jedna velika i duga priča, autor je svoje tekstove ponudio u formi istorijske naracije obojene slikovitošću i unutrašnjom vizuelnošću. Nije neophodno, ali je možda korisno spomenuti da su svi autori istorija Crne Gore od mitropolita Vasilija Petrovića na ovamo, pričali svoju priču o Crnoj Gori i njenim osobenostima pokušavajući da je zaodjenu što ljepšim ruhom. Naravno, kako to kaže i Ivo Andrić „*način i oblici toga pričanja mijenjaju se sa vremenom i prilikama, ali potreba za pričom i pričanjem ostaje, a priča teče dalje i pričanje nema kraja*“. A upravo su priče koje nam nudi autor ovog djela priče o evoluciji Crne Gore, njenog imena, njenih ličnosti i najvažnijih događaja, procesa i fenomena koji joj obezbjeđuju atribut posebnosti i specifičnosti u balkanskoj zbilji i šarolikosti. Priznaćemo, ispričati priču koju čitalac želi da čuje i danas i sutra i kroz nekoliko godina, a da ona uvijek bude zanimljiva, nije ni malo lako. Prostor Crne Gore autor je posmatrao kao dio balkanskog, mediteranskog, evropskog i svjetskog prostora, a ne nikako izolovano. Takav način posmatranja omogućice konzumentima ovog zanimljivog štiva da saznaju o „*Nadbiskupiji i mitropoliji*“, „*Neobičnoj sudbini Perasta*“, „*Sticanju nezavisnosti*“, o „*Sudu zemaljskom i zakoniku*“, „*Ratu u Primorju*“ i „*Novim državljanima*“, i.....

Posmatrana kroz objektiv ljudske sudbine, ova knjiga ima za cilj da čitaocu prošlost Crne Gore prikaže u svijetlu onoga što je ona učinila, šta je, moguće, propustila da učini i na kraju da latentno ukaže na ono šta nam je činiti. Ali kako je autorova namjera bila usmjerena na to da ova knjiga bude namijenjena učenicima u cilju potpunijeg i lakšeg izučavanja prošlosti Crne Gore u duhu aktivnog učenja, to ćemo je i u ovom prikazu prokomentarisati sa tog stanovišta.

U eri Interneta i drugih modernih komunikacionih tehnologija, jedan od globalnih zahtjeva nastave je i aktivno učenje koje ima težište da učenik bude subjekat, a ne objekat u obrazovnom procesu, da se posmatra kao cjelovita ličnost, a ne samo kao učenik. Na drugoj strani duh aktivne nastave nameće i nešto drugačiju, bolje reći izmijenjenu ulogu nastavnika, koja se prije svega sastoji u posredovanju znanja. Aktivnost nastavnika se sa predavačke uloge pomijera prema pripremi procesa učenja, zbog čega on sve segmente tog procesa mora unaprijed planirati i osmišljavati. To svakako znači da nastavnik permanentno mora pratiti kako razvoj tehničkih pomagala, tako i razvoj štampanih izdanja, kako bi se njegova organizaciona dimenzija mogla usmjeravati i u pravcu razvijanja smisla za funkcionalnu upotrebu nastavnih sredstava. Tekstovi Andrijaševićeve knjige hronološki i tematski prate nastavno gradivo istorije koje je izloženo u udžbenicima istorije za osnovnu i srednje škole kada je u pitanju nacionalna istorija, ali ga i dopunjuju i otvaraju nove vidike na jedan osoben način. Njihovim korišćenjem učenik bi trebao da spozna da je svakodnevni život bio dio istorije, odnosno da je istorija dio svakodnevnog života. Iščitavanjem tekstova učenici ne treba da budu dovedeni u situaciju da samo uoče kako je autor nešto doživio i to prihvate kao gotovu činjenicu, već i u situaciju preko koje će steći sposobnost da sami ocijene neki postupak i donesu sopstveni moralni sud o njemu. Zbog toga pod razvojem kritičkog mišljenja ne treba podrazumijevati samo razvijanje smisla za preispitivanje, već proces u kome se teži stvaranju odgovornih građana sa izgrađenim sistemom moralnih vrijednosti, građana kojima niko neće moći lako da manipuliše. Na tekstovima i primjerima koje nudi Andrijaševićevo štivo moguće je ostvarivati cilj o kome govorimo, jer ono nudi mogućnost odupiranja stereotipnim tumačnjima prošlosti, proizašlim mahom iz političkih i društvenih sukoba. Upotrebom ponuđenih tekstova u skladu sa didaktičko-metodičkim zahtjevima, izvanredno se mogu objasniti multikulturalnost i multikonfesionalna mapa crnogorskog prostora (priča pod nazivom „*Novi državljani*“, prosuđivati postupci i djelovanje pojedinih ličnosti iz crnogorske istorije (npr. na primjeru teksta „*Proglašenje knjaževine*“ ili na tekstu „*Na putu za Grahovac*“), sagledavati pozicije Crne Gore u pojedinim periodima i još mnogo toga. Poznato je da je rad na tekstu jedna od značajnijih metoda koje se primjenjuju u nastavi istorije. Rad može biti organizovan tako da se od učenika traži da izvrše logičku i estetsku analizu teksta, da pristupe

objašnjavanju pojedinih manje poznatih pojmova i tekstualanih cjelina, da interpretiraju tekst, da urade transformaciju teksta, daju svoj komentar i sl. Upotrebom metode rada na tekstu, konkretno tekstova sadržanih u ovoj knjizi, nastavnik postiže konkretizaciju istorijske-ih činjenice-ca koje objašnjava, što učenicima olakšava formiranje istorijskih predstava koje su uslov za formiranje istorijskih pojmova. Upotrebom teksta u nastavi i na samom času istorije povećava i očiglednost, koju zapravo nazivamo unutrašnjom očiglednošću, za razliku od spoljašnje očiglednosti koja se postiže pokazivanjem konkretnih materijalnih ostataka iz prošlosti, kao i slika, crteža, ilustracija, fotografija, istorijskih karata, karikatura i drugog slikovnog materijala. Uzimajući u obir činjenicu da ni jedan udžbenik iz nove generacije crnogorskih udžbenika istorije ne prati istorijska čitanka, to novo Andrijaševićovo djelo čini još vrijednijim i stavlja ga u prvi plan kao dodatno nastavno sredstvo, jer se upravo njegova sadržina na najbolji mogući način, uz malo mašte, zalaganje i predhodno osmišljavanje časa od strane nastavnika, može idealno iskoristiti kao polazna osnova za produbljivanje učeničkih znanja, uz primjenu različitih oblika i metoda rada. Konkretno, tekst „*Najraniji period*“, učenicima VI razreda devetogodišnje osnovne škole i I razreda opšte gimnazije, može dobro poslužiti da se informišu o antičkom periodu života Crne Gore, o administrativnoj pripadnosti današnjeg crnogorskog prostora i najznačajnijim naseljima iz tog perioda. Isti tekst bi se mogao valjano iskoristiti kao polazna osnova za jedan projekatski zadatak kojim bi učenici bili dovedeni u situaciji da u određenom vremenskom roku npr. prikupe informacije o materijalnim ostacima iz antičkog perioda koji su otkriveni na teritoriji njihove opštine, da naprave izvode iz pisanih istorijskih izvora koji spominju područje na kome žive, da prikupe ilustracije, crteže i drugi materijal na kome je predstavljen njihov kraj u antičko doba i sve to naravno prezentuju ostalim učenicima škole. Andrijaševićevi tekstovi iz ove knjige pružaju i mogućnost primjene različitih tehnika učenja. Primjera radi tekst „*Crnogorski državni simboli*“, izvanredno može poslužiti za razne vidove kreativnog izražavanja, konkretno je riječ o crtanju, kod učenika VIII razreda devetogodišnje osnovne škole. Ne samo da će tom prilikom učenici biti u prilici da koriste tekst i njegove navode, već će biti u situaciji da ostvare korelaciju sa nastavom likovnog vaspitanja, da utiču na sopstveno estetsko izgrađivanje i vizuelno lakše zapamte ono o čemu su govorili na konkretnom času. Pri svemu ovome važno je uvijek imati na umu cilj koji se želi ostvariti i prema njemu izabrati najpogodniju metodu za njegovu uspješnu realizaciju. Da bi primjena različitih metoda bila adekvatnija ponuđene tekstove prvo mora dobro upoznati nastavnik i nakon toga izvršiti procjenu koju metodu može primijeniti - poput simulacije, insceniranja određenih situacija, pisanja samostalnih radova i sl. Neke teme mogu biti pogodnije za samostalni rad učenika, dok se neke mogu dobro iskoristiti za organizovanje debata tipa pro – et contra. Detaljnijim i sveobuhvatnijim

iščitavanjem tekstova iz ove knjige učenici bi mogli biti dovedeni u situaciju da izvrše grupisanje određenih tema prema ličnostima, da grupišu same ličnosti prema vremenu djelovanja, događajima i procesima i na taj način razvijaju smisao za uočavanje koherentnosti i očiglednosti strukture teksta, zatim za izgrađivanje kulture služenja knjigom i sl. Zadavanjem različitih domaćih zadataka koji bi u prvom planu za cilj imali analizu pojedinih tekstova koji se odnose na rat, uspješno bi se moglo ukazati na zlo u prošlosti, čime bi nastava istorije uspješno težila razvijanju humane ličnosti što joj je uostalom i jedan od osnovnih ciljeva i zadataka. Upotrebom komparacija, u smislu određenih događaja i procesa npr. između primorskih i gradova u unutrašnjosti Crne Gore, učenici bi lakše „oživljavali“ prošlost i uočavali važnost pojedinih zbivanja kako iz ugla zavičajne istorije, tako i sa globalnog nivoa. Lista ideja za upotrebu Andrijaševićevih tekstova sadržanih u novom djelu, a u duhu aktivnog učenja, mogla bi se očigledno iscrpljivati još dugo, ali o tome nekom drugom prilikom.

Izdavač ovog vrijednog djela, zajedno sa autorom, pobrinuo se da ono dobije i dobru tehničku stranu. Knjiga sadrži ukupno 120 ilustrativnih, kartografskih i fotografskih priloga i mnoštvo faksimila originalnih dokumenata koji su u velikom dijelu dati u boji. U knjizi su svoje mjesto našle i biografije 34 ličnosti koje čine poglavlje „*Leksikon ličnosti u istoriji Crne Gore*“, kao i 119 hronološki izdvojenih važnih datuma iz istorije Crne Gore. Sve to skupa doprinosi većoj očiglednosti i motivaciji koja čini da radoznale dječije oči lakše upiju ponuđeno znanje. Iako je autor u uvodnom dijelu naglasio da se zbog ograničenosti prostorom i namjenskom dimenzijom knjige u njenom osnovnom tekstu nijesu našle neke ličnosti i fenomeni koji to svakako zaslužuju, zbog čega je ona u tom pogledu ostala siromašnija, to ne treba shvatiti kao njen nedostatak, već kao potrebu da ona u nekom budućem izdanju bude dopunjena. Šta bi trebalo da bude prioritet u pogledu ličnosti, događaja i procesa, vjerovatno će pokazati upotreba ovih tekstova u nastavnom procesu.

Na kraju, recimo da se nadamo da će ključ uspjeha ove knjige biti u njenoj jasnoj, preciznoj i odmjerenoj naraciji, njenom tonu i jednostavnom stilu i jeziku, kao i mogućnostima njene upotrebe u procesu nastave istorije. S toga je toplo preporučujemo i kao dodatnu literaturu, kao udžbenik i vrlo korisno nastavno sredstvo u nastavi istorije, kako svojim kolegama, tako i njihovim učenicima.

IN MEMORIAM



IN MEMORIAM

BRANISLAV - BATO KOVAČEVIĆ (1933-2009)

Branislav - Bato Kovačević rođen je 7. decembra 1933. godine u Podgorici. Gimnaziju je završio u Podgorici 1952, a Filozofski fakultet, odsjek za istoriju, u Sarajevu 1959. godine. Po završetku školovanja vratio se u Podgoricu, gdje je zasnovao radni odnos i porodicu.

Bato je u svom životu, osim prema porodici, imao tri ljubavi—prema prosvjeti, nauci i sportu, prije svega fudbalu. Tim ljubavima posvetio je čitavo svoje biće.

Bato je polazio od one antičke maksime, da život ima smisla samo ako se posveti drugima, ljudskoj sreći. Tako se u životu i ponašao.

Svoj radni vijek posvetio je najvećim dijelom prosvjeti. Prvih deset godina proveo je kao profesor, zamjenik direktora, a zatim direktor u Građevinskom školskom centru. I kao profesor, i kao organizator nastave i kao rukovodilac Bato je stekao veliki ugled, i kod svojih kolega i kod učenika. Njegov uspjeh i uspjeh njegove škole bio je zapažen, pa je ubrzo postavljen, najprije za pomoćnika, a zatim za zamjenika republičkog sekretara tj. ministra za obrazovanje, nauku, kulturu i fizičku kulturu. Za sve to vrijeme, pa i kasnije, bio je član, a zatim sekretar Pedagoškog savjeta Crne Gore.

Taj period je iskoristio i za lično usavršavanje, pa je iz rada i uz rad završio magisterij 1977. godine, a sedam godina kasnije i doktorat istorijskih nauka.

Godine 1993. izabran je za profesora istorije južnoslovenskih država u srednjem vijeku sa metodikom nastave istorije na Odsjeku za istoriju i geografiju Filozofskog fakulteta u Nikšiću. Nakon reizbora na toj dužnosti je ostao do penzionisanja 2000. godine, pa i poslije penzionisanja. Na tom odsjeku je bio i šef Katedre za savremenu istoriju.

Značajan period svoga života Bato Kovačević je posvetio nauci, naročito od vremena sticanja stepena magistra istorijskih nauka. Za ostvarene rezultate u oblasti nauke Naučno vijeće Istorijskog instituta ga je 1991. godine izabralo u zvanje naučnog savjetnika. Ipak, nauci je mogao da se posveti u većoj mjeri tek nakon izbora za direktora Istorijskog instituta, marta 1994. godine. Na toj dužnosti dao je nemjerljiv doprinos razvoju Instituta i njegovom ugledu i uopšte afirmaciji naučne misli u Crnoj Gori.

Neophodno je nešto reći i o Batovom ličnom naučnom opusu. Taj opus je vrlo impozantan. Samostalno ili kao koautor objavio je osam knjiga, posebnih izdanja, od kojih su dvije doživjele dva izdanja, kao priređivač 14 knjiga, kao urednik potpisao je 64 izdanja. Objavio je 320 naučnih članaka, eseja, prikaza i drugih naučnih priloga. Njegovu biografiju i biobibliografiju objavio je Bibliografski vjesnik, organ Društva bibliotekara Crne Gore i Centralne narodne biblioteke „Đurđe Crnojević“. U njemu se navode 1243 biobibliografske jedinice. Iz tog bogatog opusa izdvajaju se tri najvažnija naučna djela: „Komunistička partija Crne Gore 1945-1952“, kao pionirski poduhvat, zatim „Savezničko bombardovanje Crne Gore 1943-1944“ i „Stradanje crnogorskih četnika 1944-1945“, ne samo zbog naučnih rezultata koje je u njima dao nego i zbog bogate dokumentacije koju daje u prilogu.

Bato Kovačević je bio urednik svih posebnih Institutovih izdanja i rukovodilac obnovljenog projekta „Istorija Crne Gore“. Kovačević je bio član DANU od njegovog osnivanja (1999) i član Odbora za istorijske nauke CANU. U više navrata biran je za člana Redakcije „Istorijskih zapisa“, JIČ-a „Nastave istorije“, crnogorske bibliografije 1494-1994, revije „Ovdje“, „Fizičke kulture“, više naučnih zbornika i stručnih publikacija.

Bio je član Savjeta Filozofskog fakulteta u Nikšiću i njegov predsjednik, član Senata Univerziteta CG, član Skupštine Univerziteta, predsjednik Izdavačkog savjeta lista „Pobjeda“, član Međurepubličko-pokrajinske komisije za kulturu, predsjednik Društva istoričara Crne Gore, član predsjedništva SDIJ, član Komisije za izradu nastavnih programa iz istorije. Bio je predsjednik Izvršnog odbora i Skupštine SIZ-a za kulturu Titograd, predsjednik Fonda za kulturu i fizičku kulturu Titograd, član Republičke skupštine SIZ-a usmjerenog obrazovanja.

Dugo godina je bio član uprave fudbalskog kluba „Budućnost“. Bio je član Fudbalskog saveza Crne Gore i potpredsjednik FSJ, predsjednik saveza za fizičku kulturu Crne Gore, član Skupštine JOK, učesnik Kongresa FIFA. Autor je više radova iz istorije fizičke kulture i sporta. Zaslužni je član FSCG (1975) i FSJ (1976). Dobitnik je više domaćih i međunarodnih priznanja, plaketa i diploma za rad u sportu. Za svoje stvaralaštvo Bato Kovačević je dobio nekoliko značajnih priznanja i odličja. Godine 1977. dobio je nagradu „Oktoih“, najveće republičko priznanje za doprinos unapređenja vaspitanja

i obrazovanja. Za naučni doprinos dobio je Nagradu oslobođenja Titograda, zatim Orden rada sa zlatnim vijencem i druga priznanja.

Bio je vedar i kritički duh, više realista nego idealista, ali je branio velike ljudske ideale, naročito načela slobode i pravde. Njegov odlazak je gubitak ne samo za njegovu porodicu, nego i za društvo u cjelini, posebno za historiografiju. Međutim, njegovi naučni radovi ostaju i njegovo bogato moralno nasljeđe, kao svjedočanstvo o životu i stvaralaštvu jedne velike i časne ličnosti i o njegovim moralnim vrijednostima i iskazanom patriotizmu u najtežim trenucima.

Radoje PAJOVIĆ

ПОЗИВ НА САРАДЊУ

СУГЕСТИЈЕ САРАДНИЦИМА

Поштовани сарадници,

Васпийање 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 иновираним 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 проред (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 mm, висина слога 197 mm, проред 1,5.

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, послје 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 доставити електронском поштом, односно на CD-и или дискети, уз које се може приложити и штампани текст.

Радове слати на адресу:

Министарство просвјете и науке - сектор за науку - за Часопис „**Васпитање и образовање**” Подгорица, Цетињски пут бб

E-mail: radovan.damjanovic@gov.me